

HØYERE MUSIKKUTDANNING

Historiske perspektiver



ØIVIND VARKØY, ELLEN M. STABELL OG
BJØRNAR UTNE-REITAN (RED.)

Høyere musikkutdanning

Øivind Varkøy, Ellen M. Stabell og Bjørnar Utne-Reitan (red.)

Høyere musikkutdanning

Historiske perspektiver

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2023 Øivind Varkøy, Ellen M. Stabell, Bjørnar Utne-Reitan, Solveig Christensen, Karin Eriksson, Stefan Gies, Geir Johansen, Harald Jørgensen, Gjertrud Pedersen, Even Ruud, Asbjørn Schaathun, Christoph Siems, Veronika Ski-Berg, Aslaug Louise Slette, Gro Trondalen, Hans Weisethaunet.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Boka er utgitt med støtte fra Norges musikkhøgskole.

ISBN trykt bok: 978-82-02-82569-0
ISBN PDF: 978-82-02-78102-6
ISBN EPUB: 978-82-02-83157-8
ISBN HTML: 978-82-02-83158-5
ISBN XML: 978-82-02-83159-2
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.199>

Dette er en fagfelleverdert antologi med unntak av kapittel 1,2,9 og vedlegg.

Omslagsdesign: Carine Flystad, Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Innledning	9
<i>Øivind Varkøy, Ellen M. Stabell og Bjørnar Utne-Reitan</i>	
Kapittel 2 The birth of the Oslo Conservatoire out of the spirit of the master-apprentice model	15
<i>Stefan Gies</i>	
Kapittel 3 In the beginning was the organ: On the institutionalisation of professional music education in Norway	39
<i>Christoph Siems</i>	
Kapittel 4 Musikkhistorier: Endringsprosesser og videreføringer i musikkhistorieundervisningen ved Norges musikkhøgskole 1973–2023	63
<i>Gjertrud Pedersen</i>	
Kapittel 5 Hørelære- og gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole: Utvikling av fagdidaktisk identitet	91
<i>Aslaug Louise Slette</i>	
Kapittel 6 Funksjonsteori – en musikkteoretisk tradisjon	113
<i>Bjørnar Utne-Reitan</i>	
Kapittel 7 Educating music teachers at the Norwegian Academy of Music: How did we arrive here?	145
<i>Geir Johansen</i>	
Kapittel 8 En utdanning i musikkterapi – en sentral del av Norges musikkhøgskoles samfunnsansvar	173
<i>Even Ruud og Gro Trondalen</i>	

Kapittel 9	«Det skjer jo ingenting der oppe, jo!»: Noen subjektive betraktninger over komposisjonslinjens første 50 år ved NMH og noen refleksjoner over komposisjonsundervisningens langsomhet – eller var det hurtighet?	201
	<i>Asbjørn Schaathun</i>	
Kapittel 10	Negotiating traditional music in educational spaces: An ethnographic case study of the Norwegian Academy of Music	219
	<i>Karin Eriksson</i>	
Kapittel 11	Improvisasjon – stemme – uttrykk: Sidsel Endresens vokalpedagogiske praksis	247
	<i>Hans Weisethaunet</i>	
Kapittel 12	Etablering og utvikling av forskerutdanning ved Norges musikkhøgskole.....	269
	<i>Solveig Christensen, Harald Jørgensen og Øivind Varkøy</i>	
Kapittel 13	Talent og talentutvikling – et gammelt felt i nye klær?	301
	<i>Ellen M. Stabell</i>	
Kapittel 14	«Studenten i front»: Strategisk forhandling av rasjonaliserte myter i høyere musikkutdanning?	327
	<i>Veronica Ski-Berg</i>	
Vedlegg	Norsk høyere musikkutdanningshistorie – en bibliografi	355
	<i>Bjørnar Utne-Reitan</i>	
Forfatterbiografier		365

Forord

Norges musikkhøgskole (NMH) markerer gjennom studieåret 2023–2024 sitt 50-årsjubileum, og det er med stor glede vi kan fremlegge denne antologien om historiske perspektiv på høyere utdanning, med særlig fokus på Norges musikkhøgskoles tilblivelse og utvikling. Vi håper antologien kan tjene til inspirasjon for fremtidig historisk orientert forskning på høyere musikkutdanning.

Redaksjonen for antologien har bestått av professor Øivind Varkøy (hovedredaktør og leder for CERM, NMHs senter for utdanningsforskning i musikk), forsker Ellen M. Stabell (leder for CEMPE, NMHs senter for fremragende utdanning) og forsker Bjørnar Utne-Reitan (leder for NMHs historieprosjekt).

Redaktørenes første takk går til alle forfatterne i antologien. En takk går også til forlagsredaktør Simon Aase i Cappelen Damm Akademisk for godt samarbeid. Videre retter vi en stor takk til Nina Urholt Nielsen (tidligere leder for NMHs historieprosjekt), som spilte en viktig rolle i det tidlige redaksjonelle arbeidet. Takk også til de fagfellene som har vært med underveis i prosessen. Sist, men ikke minst, takk til Lindemans Legat og Norges musikkhøgskole som har dekket kostnadene ved denne utgivelsen.

Oslo, oktober 2023

Øivind Varkøy, Ellen M. Stabell og Bjørnar Utne-Reitan (redaktører)

KAPITTEL 1

Innledning

Øivind Varkøy Norges musikkhøgskole

Ellen M. Stabell Norges musikkhøgskole

Bjørnar Utne-Reitan Norges musikkhøgskole

I 2018 etablerte Norges musikkhøgskole (NMH) et historieprosjekt i anledning høgskolens kommende 50-årsjubileum i 2023. Prosjektet ble først ledet av nåværende NMH-rector Astrid Kvalbein, deretter av Nina Urholt Nielsen og fra sommeren 2022 og gjennom jubileumsåret av Bjørnar Utne-Reitan. Historieprosjektet er finansiert av Lindemans Legat og NMH, og har som mål å frembringe forskning om og dokumentasjon av tilblivelsen, utviklingen og virksomheten til Norges musikkhøgskole og dens forgjenger, Musikkonservatoriet i Oslo. Disse institusjonene ses også i lys av kultur- og musikkutdanningshistorien generelt, både nasjonalt og internasjonalt. Således inkluderer prosjektet også perspektiv som ser utenfor NMHs vegger.

Denne antologien springer ut av historieprosjektets virksomhet, og er realisert i samarbeid med Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM) og Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE), begge ved NMH. Tematikken for antologien er *historisk orientert utdanningsforskning i musikk og tendenser i utviklingen av høyere musikkutdanningsinstitusjoner – før og nå*. Historieprosjektets brede interessefelt gjenspeiles i antologien: Selv om NMH er i fokus i de fleste bidragene, er det også flere artikler som anlegger et bredere musikkutdanningshistorisk perspektiv.

Musikkutdanningshistorie kan utforskes fra en rekke innfallsvinkler, både med utgangspunkt i skriftlige kilder (studieplaner, styringsdokumenter, lærebøker osv.) og muntlige kilder (intervjuer med lærere, studenter, ledelse osv.). Bidragene i denne antologien reflekterer forskjellige måter å arbeide med historisk forskning på i en musikkfaglig kontekst. Enkelte av

bidragsyterne i antologien bruker eksempelvis kvalitativt forskningsintervju som metode, og har i den sammenheng behandlet persondata. Dette stiller andre forskningsetiske krav enn skriftlig arkivmateriale. Behandling av persondata i NMHs historieprosjektet er innmeldt til, og godkjent av, Sikt (tidligere NSD).

Forskning på høyere musikkutdanning er vokst til et stort og mangfoldig felt. I sin gjennomgang av dette feltet viser tidligere NMH-rector og professor i musikkpedagogikk Harald Jørgensen (2009) at det likevel er flere aspekter ved høyere musikkutdanning som er lite berørt. Et av disse er det historiske, som hovedsakelig er behandlet i festskrift eller andre populærvitenskapelige fremstillinger og ikke i fagfelleverderte publikasjoner. Jørgensen er tydelig: «Works that go thoroughly into the history of our major music education traditions are still lacking» (Jørgensen, 2009, s. 19).

Dette har endret seg lite i de snart femten årene som har gått siden Jørgensens undersøkelse, i alle fall i den norske konteksten. Likevel finnes det noe tidligere litteratur om norsk høyere musikkutdanningshistorie. I løpet av prosjektperioden har historieprosjektet opparbeidet god oversikt over den eksisterende litteraturen på feltet. Denne er nå systematisert som en bibliografi, som inkluderer både populærvitenskapelige og vitenskapelige publikasjoner. Bibliografien er inkludert som et vedlegg til denne antologien.¹

Norsk musikkutdanningshistorie er del av et bredere europeisk felt. Historisk litteratur om høyere musikkutdanning i Europa mer overordnet er også sparsom, selv om denne naturlig nok er større. Det finnes blant annet flere gode oversiktstekster (Gies, 2019; Richter, 2016; Tregear, 2020; Weber et al., 2001), samt tobindsverket *Musical Education in Europe (1770–1914)* (Fend & Noiray, 2005). Det er også, særlig i senere år, kommet til flere kritiske studier av historisk innflytelsesrike konservatorier (Navon, 2020; Rubinoff, 2017; Wasserloos, 2004). Den eksisterende utdanningshistoriske litteraturen – både om Europa generelt og Norge spesielt – fokuserer særlig på 1800-tallet og tidligere perioder, mens det til sammenligning er skrevet lite om den senere utviklingen på 1900-tallet og tidlig 2000-tall (jf. Utne-Reitan, 2022, s. 15–19).

Det er verdt å merke seg at den eksisterende litteraturen i stor grad er situert innenfor mer generelle musikkvitenskapelige og -historiske rammer

¹ Det gis derfor ingen systematisk gjennomgang av tidligere litteratur om norsk musikkutdanningshistorie her, men henvises heller til den vedlagte bibliografiske oversikten.

heller enn det musikkpedagogiske fagfeltet. Forskning på høyere musikkutdanning har riktignok vært dominert av musikkpedagogiske forskere, men norsk (og nordisk) musikkpedagogisk forskning har i all hovedsak vært orientert mot samtiden, med unntak av et par sentrale historisk og idéhistorisk orienterte bidrag om musikkfaget i grunnskolen og musikkpedagogisk filosofi (Jørgensen, 1982; Varkøy, 2001, 2015). I denne antologien er vi veldig glade for å ha med bidrag fra forskere fra ulike musikkfaglige disipliner, fra musikkpedagoger og musikkterapeuter til komponister og musikkvitere.

Historieprosjektet har som mål å sette norsk høyere musikkutdanningshistorie på forskningsagendaen, og å bidra til å fylle noen av de mange hullene i dette forskningsfeltet. Prosjektet har blant annet presentert forskningsresultater i en temadel i 2022-utgaven av *Studia Musicologica Norvegica*, samt i flere enkeltstående fagfelleverderte publikasjoner. I tillegg kommer ikke-fagfelleverderte utgivelser som har som hensikt å dokumentere og/eller formidle NMHs utvidede historie for et bredere publikum.² Denne antologien er et annet av prosjektets resultater. Den samler både bidrag som er bestilt av historieprosjektet og svar på en åpen *call for papers* som ble sirkulert våren 2022. Antologien presenterer mange nye historiske perspektiver, men er på ingen måte uttømmende. Det er fortsatt rom for mye mer historisk orientert forskning på høyere musikkutdanning, og vi håper at denne samlingen med artikler inspirerer til videre utforskning av dette feltet i tiden som kommer.

Antologien er tematisk inndelt i seks deler. De første to kapitlene omhandler *institusjonalisering av musikerutdanningen*, først i et europeisk perspektiv gjennom Stefan Gies' artikkel om den europeiske musikkonservatorietradisjonen og mesterlæremodellen. Deretter følger en artikkel hvor Christoph Siems diskuterer opprettelsen av Lindeman-familiens organistskole (som raskt vokste til å bli Musikkonservatoriet i Oslo) og sammenlikner denne institusjonen med Otto Winter-Hjelm og Edvard Griegs tidligere forsøk på å etablere en konservatorieutdanning i hovedstaden.

Den andre delen inkluderer tre kapitler som alle omhandler fag som ofte omtales som *støttefag i høyere musikkutdanning*. Gjertrud Pedersen har analysert dokumenter og intervjuet sentrale lærere i musikkhistorie ved Norges musikkhøgskole for å belyse endringer, både i studieplaner

2 Se prosjektets nettside for en fullstendig oversikt: <https://nmh.no/forskning/prosjekter/musikkhogskolens-historieprosjekt>.

og hvordan faget har blitt undervist. Deretter følger en artikkel skrevet av Aslaug Louise Slette om gehørtreningsfagets didaktiske utvikling fra 1973 og frem til i dag, basert på dokumentanalyser av studieplaner og intervju med sentrale hørelærepedagoger ved Norges musikkhøgskole. Til sist gir Bjørnar Utne-Reitan en overordnet historisk diskusjon av funksjonsteori, et sentralt element i musikkteoriundervisningen i Norge de siste femti årene.

Antologiens tredje del handler om *etablering og fremvekst av fagområder*. Geir Johansen utforsker musikkpedagogikkutdannelsens filosofiske grunnlag, målsettinger og tradisjoner fra oppstarten i 1973 og frem til i dag, og viser hvordan utdannelsen og forskningsfeltet har åpnet opp for stadig flere sjangre, musikalske kontekster og musikkulturer. Even Ruud og Gro Trondalen redegjør for sentrale utviklingstrekk av musikkterapi som utdanning og forskningsfelt, blant annet hvordan synet på musikkbegrepet og musikkens funksjon i samfunnet har endret seg. Til slutt i denne delen kommer et mer personlig essay signert Asbjørn Schaathun hvor han presenterer sine tanker om utviklingen av komposisjonsstudiet ved NMH gjennom de siste femti årene.

Mens Norges musikkhøgskole i 1973 startet opp som en utdanning for klassiske musikere og musikkpedagoger, har stadig flere sjangre og musikalske praksiser blitt innlemmet. I den fjerde delen av antologien får vi innblikk i *sjangerutvidelse i utøverutdanningen*. Karin Eriksson har gjort en etnografisk studie der hun har intervjuet sentrale musikere og lærere i folkemusikkmiljøet, og inkluderer i tillegg studieplaner og arkivopptak som materiale. I den etterfølgende artikkelen gir Hans Weisethaunet oss innblikk i undervisningspraksiser i jazz og improvisert musikk gjennom en etnografisk casestudie av den toneangivende sangeren, improvisatøren og pedagogen Sidsel Endresen.

Antologiens femte del handler om *utvidelse av høyere musikkutdannings ansvarsområde*, både oppover i form av tredje syklus med innføring av doktorgradsutdanning og nedover i form av inkludering av talentutviklingsprogram for barn og unge under 19 år. I en artikkel om Norges musikkhøgskoles doktorgradsprogram i oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi redegjør Solveig Christensen, Harald Jørgensen og Øivind Varkøy for etableringen og utviklingen av programmet, i tillegg til å drøfte mulige fremtidige utfordringer, basert på analyse av dokumenter og arkivmateriale. Mens det vitenskapelige doktorgradsprogrammet fyller 25 år i NMHs jubileumsår, fyller det nasjonale talentutviklingsprogrammet Unge Musikere 20 år. Ellen M. Stabell har i sin artikkel gjort en

diskursanalyse av rapporter og innstillinger som var sentrale for etablering av det nasjonale talentutviklingsprogrammet ved de statlige musikkutdanningsinstitusjonene, og for den generelle veksten i satsninger for spesialisering musikkopplæring for barn og unge som vi har sett i Norge siden årtusenskiftet.

Mot slutten av antologien, i del seks, kommer vi tilbake til *mesterlære-modellen*, som Veronica Ski-Berg omtaler som en «rasjonalisert myte». Basert på en analyse av NMHs strategiplaner fra 1998 og frem til i dag diskuterer Ski-Berg hvordan fremveksten av studentinvolvering har utfordret maktrelasjonene i høyere musikkutdanning og hvordan institusjoner som NMH endrer seg både på grunn av indre og ytre press. Etter denne siste ordinære artikkelen kommer den allerede nevnte bibliografiske oversikten over norsk høyere musikkutdanningshistorie, utarbeidet av Bjørnar Utne-Reitan.

Referanser

- Fend, M. & Noiray, M. (Red.). (2005). *Musical education in Europe (1770–1914): Compositional, institutional, and political challenges* (bd. 1–2). Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Gies, S. (2019). How music performance education became academic: On the history of music higher education in Europe. I S. Gies & J. H. Sætre (Red.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (s. 31–51). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2826985>
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective*. Novus.
- Navon, J. (2020). Pedagogies of performance: The Leipzig Conservatory and the production of *Werktreue*. *The Journal of Musicology*, 37(1), 63–93. <https://doi.org/10.1525/JM.2020.37.1.63>
- Richter, C. (2016). Musikausbildung. I *MGG Online*. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12731>
- Rubinoff, K. R. (2017). Toward a revolutionary model of music pedagogy: The Paris Conservatoire, Hugot and Wunderlich's *Méthode de flûte*, and the disciplining of the musician. *Journal of Musicology*, 34(4), 473–514. <https://doi.org/10.1525/jm.2017.34.4.473>
- Tregear, P. (2020). Universities and conservatories. I P. Watt, S. Collins & M. Allis (Red.), *The Oxford handbook of music and intellectual culture in the nineteenth century* (s. 271–292). Oxford University Press.
- Utne-Reitan, B. (2022). *Harmony in conservatoire education: A study in the history of music theory in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/3031991>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikkens syn i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (2. utg.). Gyldendal.
- Wasserloos, Y. (2004). *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert: Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben*. Olms.
- Weber, W., Arnold, D., Gessele, C. M., Cahn, P., Oldani, R. W. & Ritterman, J. (2001). Conservatories. I *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

KAPITTEL 2

The birth of the Oslo Conservatoire out of the spirit of the master-apprentice model

Stefan Gies Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)

Abstract: The chapter sheds light on the history and background of the European landscape of higher music education institutions. This is done by investigating the historical reasons for the distinction between practice-based and theory-based knowledge, the social history of the musician's profession and the origins and characteristic features of the master-apprentice model and its adaptation in various historical contexts. It is shown how four formative models including the Neapolitan conservatoires of the late Middle Ages, the academies of the early modern period, as well as the prototype conservatoires in Paris and Leipzig, which were shaped by the ideals of the French Revolution on the one hand and those of the bourgeois 19th century on the other, left their mark also on the Nordic countries. The history of the Oslo Conservatoire – from Peter Lindeman's vision of a modern conservatoire to the founding of the Norwegian Academy of Music – can be seen as a good and typical example of how to tackle the tension between meeting the needs of modern times and staying committed to its roots and centuries-old European traditions. Special attention is paid to the particular role of the master-apprentice model in passing on music performance-related knowledge and skills, which is a common thread throughout the history of higher music education. Considered to be antiquated and outdated by many, it has over the centuries also proven to be very flexible and adaptable.

Keywords: History of higher music education institutions, Arts & Crafts, Master-apprentice model, Peter Lindeman

Introduction

When Peter Lindeman initiated the founding of the Oslo Conservatoire (*Musikkonservatoriet i Oslo*) in the 1880s, he was impressed by the effectiveness of the institutions he had seen and heard about abroad. At the same time, he kept sufficient critical distance to avoid blindly copying them. His ambition was to bring Norwegian music education up to European standards, and he was convinced that he could only be successful by founding an independent conservatoire in the country's capital (Lindeman & Solbu, 1976, p. 15). The fact that it was finally founded only after all the neighbouring countries already had comparable institutions was definitely to his advantage, because he was thus able to learn from their mistakes. Lindeman wanted a modern conservatoire that would meet the needs of the present. Simultaneously, he saw himself rooted in a centuries-old, specifically European tradition of passing on knowledge and skills in the field of music, which he could not (and did not want to) escape.

Parts of this tradition are: (1) a distinction dating back to antiquity between music as an 'academic' subject when dealing with theoretical and aesthetic aspects of music, and the skills-based know-how of the performing musician; (2) the related social status of those people dealing with music as professionals; and (3) the special role of the master-apprentice model for passing on music-related knowledge and skills, especially in the field of music performance. In the following, the above-mentioned aspects of tradition will be presented and explained, and it will be shown to what extent they were crucial for the development and implementation of the idea of establishing an institution of (higher) music education in Norway at the end of the 19th century.

The first section is devoted to the social history of music as a profession, followed by a section on the origins of the master-apprentice model and its adaptation in different historical contexts. The third section deals with some key tracks in the roots and history of higher music education institutions in Europe, which leads to a fourth section reflecting on the question why the master-apprentice model persisted to be a core and characteristic feature of the so-called 'Conservatoire model'.¹ The last section focuses on

1 The terms 'Conservatoire model' or 'Conservatoire mind-set' are part of colloquial jargon in many European languages; it is as a rule used in a derogatory or pejorative sense to brand the traditional structures of higher music education institutions as conservative and outdated.

the rise of higher music education in the Nordic countries, the emergence of related institutions in Oslo and how these developments fit in with the context as explained in the previous sections.

The social history of music as a profession

The definition of the terms *techné* and *phronesis* or – in a broader sense – between *techné* and *epistémé* provided by Aristotle in the *Nicomachean Ethics* (Bartlett & Collins, 2012), based on the distinction between *poïesis* and *praxis*, was key to the further course of the occidental history of ideas. It is traceable to today's categorial differentiation between *craft* and *science* or between *applied knowledge* and *theoretical knowledge*. Aristotle described *techné* as the knowledge and skills that enable human beings to create objects. According to today's understanding, this can be an object of utility as well as a work of art. *Phronesis*, on the other hand, did not refer to application-related knowledge for Aristotle, but to knowledge enabling the individual to act ethically 'good' and thus also to act in a politically responsible manner (cf. Ebert, 1976; Gies, 2011; Massingham, 2019).

The idea that arts and crafts have in common, that they both belong to a realm which is characterised by practice-based or experience-based knowledge and thus are categorically distinct from the theory-based domain of science, dates back to antiquity and continued to live on into the late Middle Ages. This applies regardless of whether one looks at the matter from the perspective of action theory or sociology. In Roman times, no distinction was made between the professional domains of craft and art. The *faber* or *opifex* (from *opus facere* – 'the one who produces products') manufactured a piece of work which could be a table or a pair of shoes, as well as a poem or a sculpture (cf. Hauser, 1953).

Even when the concept of an academic canon of subjects developed in the early universities of Europe in the 13th century, the *septem artes liberales* (seven liberal arts) did not include the design and the production of a work of art. In other words, unlike disciplines to which the artist refers to in his or her work – such as grammar, logic, geometry and the theory of music – composing and performing music was not considered to be an *ars liberalis* (Ehrenforth, 2005, p. 176; Gies, 2019, p. 35; Lindgren, 1992; Salmen, 1997, p. 33).

Moreover, the first noteworthy shifts towards a categorical distinction between arts and crafts were triggered by changes in the social status of people active in these two domains more than by a growing gap in professional self-images. While the activity of the craftsman (including the activity of the artist in the modern sense, but also that of the healer or the scribe) was still considered socially inferior in Roman antiquity, it experienced a gradual increase in social prestige with the formation of the guilds in the Middle Ages. It can be shown that at least in the German-speaking area as early as in the first half of the 16th century, numerous master craftsmen were among the wealthiest citizens of the prosperous cities where they often held high offices or served on the city councils. Among them were renowned masters and heads of painting workshops known to this day, such as Albrecht Dürer, Lucas Cranach the Elder, Hans Baldung Grien and Tilmann Riemenschneider (cf. Brenner, 2012, p. 3).

A reorientation of the artist's self-image and the birth of a professional self-understanding as a 'genius' only arose in the first half of the 19th century, around the same time when the bourgeois musical life was flourishing. This also triggered a process that increasingly alienated the spheres of the craftsman and that of the artist. In music, however, the idea of the artist as a genius remained limited to a numerically very small group of composers and (virtuoso) soloists until after the First World War, while the large mass of orchestral musicians, dance musicians, conservatoire teachers and military musicians continued to consider themselves as craftsmen or service providers as a matter of course and were also seen as such in the eyes of outsiders. The idea that the employee of a city symphony orchestra or the vocal teacher at a conservatoire could share the social reputation and the aura of the 'genius' artist was completely foreign in the 19th century (cf. Prinz, 1995; Salmen, 1997).

Richard Sennett (2008) defines the term *craft*, in an epistemological sense, as a distinctive mode of knowledge of the world which he not only assigns to carpenters, bricklayers, glassblowers or potters, but also to the artist (together with the software engineer, the philosopher and the surgeon). Following Sennett, what distinguishes artists from craftsmen is not the character or nature of their activities, their way of thinking or their ethical self-conceptions, but solely their prestige and role in society. For Sennett, the existence of the occupational group of *artists* as distinct from *craftsmen* is first and foremost a sociological phenomenon (p. 73).

The origins of the master-apprentice model and its adaptations in different historical contexts

It is difficult to determine the origins of the models of learning and teaching which nowadays are commonly grouped together under the generic term *master-apprentice model*. One matter that complicates this is that some of the core features of this model correspond to what is known in learning and teaching research as *informal learning* and which is sometimes referred to as *natural learning* in colloquial usage. Both forms of learning are characterised by the lack of organisation and planning of learning processes in a structured way. Guiding principles of this kind of learning are trial and error and learning-by-doing. Learning progress results from participation in social life and from the accumulation of experience-based empirical knowledge (cf. Calvert, 2014; Coy, 1989; Lave, 2011). This differs from what we might understand by an archaic form of the master-apprentice model only by virtue of the fact that the role of the master was not yet on the cast list. But even at the moment when, from a historical point of view, the master stepped onto the stage of learning, he (most, if not all, early masters were men) did not do so in the role of a teacher who was actively shaping learning processes, but as someone who was assigned the role as a model to follow by the learner or those willing to learn. Jean Lave and Etienne Wenger, who provided fundamental insights into situated learning through social practice, expressed this as follows: ‘The apprentice usually learns a great deal, although few tangible teaching activities appear to emanate from the Master’s actions’ (Lave & Wenger, 1991, p. 92).

It is no surprise that the master-apprentice model held a de facto monopoly on learning and teaching practice in antiquity. Especially the transfer of practical skills took place as a kind of embedded learning, in which the novices and ignorant apprentices were from the beginning considered as an integral part of the ongoing business, observing the operational processes and imitating them. It can be assumed that those apprentices received a wide range of support in their attempts to follow their workmates’ examples (cf. De Munck et al., 2007). But there was obviously no such thing as a didactic concept, nor was there a clear assignment of the task of teaching to one or more individual members of the team. The instructors or facilitators in the learning processes that took place in this context were usually the apprentice’s peers or those who were a little higher up in the workshop’s

pecking order than the apprentice himself. It is more likely to have been the exception that the master himself took this role, unless it was a small workshop with very few employees.

Little changed in this learning-and-teaching setting from antiquity to the 18th century. The typology of such a master-apprentice model has been described many times and across all cultures and times (Alpers, 1988; Calvert, 2014; Coy, 1989; Lave, 2011; Rogoff, 1995). The characteristic features of this model include not only a holistic pedagogical approach and embodied or tacit learning through practice, but also the lack of agreed-upon teaching standards.

After all, with the increasing spread of the guild system from the 14th century, a certain standardisation in individual areas of crafts emerged. In many cities, the guilds acted as gatekeepers, because only members of the guilds were allowed to engage in professional activity. With the introduction of a master's examination, however, a kind of standardised norm for proof of professional qualification arose. The master's examination was an examination set up by the guilds in which the candidate had to present a so-called masterpiece to a commission of senior guild members. Passing the exam was the prerequisite for being accepted as a member of the guild and thus given the privilege to set up and manage one's own workshop. In contrast to the requirements for carrying out and passing the master's examination, the pathway that led to this examination remained unregulated.

Unlike in the field of fine arts, only a very small proportion of professional musicians were organised in the guilds, predominantly the so-called town pipers (cf. Sowa, 1973; Stilz, 1995). On the other hand, there was a huge number of musicians who earned their living as itinerant craftsmen or so-called *travelling journeymen* and who contributed as members of the social underclass to an overall rather poor image of the musical profession. But it is also true that since the Middle Ages, there have also been social spheres in which services that can be considered artistic services in today's sense were in demand and were provided, and in which other rules and social agreements applied than in the area of crafts. The two by far most important of these social spheres were the royal courts and the Church. However, these spheres were of little importance for the genesis of institutions of (professional or higher) music education. Moreover, the history of the emergence of the institutions of higher music education gained momentum at the very moment when the ownership of musical life was taken over by the bourgeoisie. Thus, the forms and traditions of passing

on knowledge and skills related to music performance practice remained in those spheres they belonged to in terms of social history: the area of the middle class, i.e. guild-related handicraft (cf. Gream, 2000; Hauser, 1953, pp. 331–338).

The roots and emergence of institutions of higher music education in Europe

Higher music education institutions, as we know them today, can be seen to be shaped by one or more of four different types of predecessor institutions. These not only emerged at different times, but also served different purposes:

1. The *Neapolitan model of a conservatoire*, which has its early roots in the 14th century. These conservatoires must be attributed to the social sector but not to the educational sector according to today's understanding, because they were orphanages or homes for foundlings (*orfanotrofi*) and not initially meant to be music schools (Rexroth, 2005).
2. The so-called *academies* that came into fashion in the Renaissance as a kind of aristocratic salon in which people came together to exchange ideas on the latest developments in science and arts and to promote them.
3. The *publicly-owned conservatoire* in charge of fostering and nurturing the musical life as a state task which includes the provision of vocational studies addressing young, emerging musicians. The *Conservatoire de la Musique de Paris*, founded in the middle of the turmoil of the French Revolution, can be seen as the prototype for this type of institution.
4. The conservatoire as a *higher music education institution*, for which the *Konservatorium der Musik Leipzig*, founded in 1843, can be considered the prototype. In fact, this institution was from the beginning deliberately meant to be something different from what was traditionally called a *Konservatorium* (i.e. a music school for everyone) and closer to what today is called a *Hochschule für Musik* (i.e. an institution addressing future professionals).

From the outset, all four types of institutions provided some form of musical instruction. But the role of learning and teaching music did not only differ depending on the type of institution, the context they were embedded

in and the goals to which they were committed. In some cases, music was moreover just one subject or activity among many others which was by no means the institutions' core purpose and *raison d'être*.

The Neapolitan model of a conservatoire remained a social institution even after it had spread all over Italy and was more focused on preparing young people to become professional musicians. This was the case from around 1600 in answer to the increasing demand for musicians on the job market, which offered the often socially uprooted pupils from the conservatoires good prospects of earning a living on their own (cf. Amato, 2012; Rexroth, 2005).

The academies which popped up throughout Europe from the late 17th century offered aristocratic connoisseurs and music lovers the opportunity to make music together, and these activities were frequently supported by musicians brought in from outside to reinforce the ensemble (Niemöller, 1993, p. 96). That is why *academy* was, until the end of the 18th century, also a common term to describe a musical performance, only later replaced with *concert*. This also means that, although it was not uncommon that the academies felt obliged or needed to provide tailored educational opportunities to young artists, if only because this was not done by anyone else in the secular world, education and music performance training were not their main focus, nor were they committed to fulfil an educational mission or mandate. Even if the academies in the field of fine arts adapted the idea of the masterpiece as introduced by the guilds as part of the master's examination and reinterpreted this idea as a prerequisite for admission to the academy, it would be a misunderstanding to consider the academies as educational institutions in the modern sense (cf. Niemöller, 1993).

Strictly speaking, this was not even the case for the Paris Conservatoire, at least when its founder and mastermind Bernard Sarrette laid its foundations (cf. Pierre, 1900, pp. 71–75). The *Corps de musique de la garde nationale parisienne* was basically a military unit, the sub-division of a revolutionary militia founded in the summer of 1789, whose mission was 'to sing the praises of freedom on the occasion of public celebrations', but also 'to hang the lyre on the wall when necessary to fight the enemy with weapons' (Pierre, 1900, p. 124). The institution grew only gradually and step by step into the role of a music education institution. When the *Corps de musique* was renamed *Institut national de musique* in 1792, systematic teaching activities became more important, but were still not at the core

of the institution's tasks and were only meant to be a junior staff development programme.

This only changed when the institution was also seen to be in charge of contributing to the implementation of a political agenda in line with the ideals of the French Revolution. Then it was in addition assigned the task of making music education accessible to those social classes who were deprived of it so far (Bongrain & Gérard, 1996, p. 90). On 3 August 1795, a law was adopted which provided, among other things, the opportunity to once more rename the institution, this time to *Conservatoire de Musique*. Teaching music moved more and more to the forefront of its activities, but even in its early days as the *Conservatoire*, the institution's main purpose was still to perform music at national festivities. The fact, however, that the employees of the conservatoire were referred to as 'professors' and no longer as 'artists' for the first time in 1796, clearly demonstrates that its *raison d'être* continued to be subject to change (cf. Pierre, 1900). At the same time, the institution's political agenda was strengthened by the implementation of a policy requiring the *Conservatoire de Musique* to enrol '600 students of both sexes, selected proportionally from all *départements*' without charging them tuition fees (Bongrain & Gérard, 1996, p. 124). Even if the ideas of its founders never became a reality, they remained groundbreaking for the future.

The Paris Conservatoire never ceased operations, but was formally closed down in 1816 in order to purge from it teaching staff members who were considered politically unreliable in the sense of the Restoration. The budget was drastically cut and the institution reopened with a changed mission under the name of *École royale de musique et de déclamation* (Bongrain & Gerard, 1996, p. 54). In this sense, the founding of the Paris Conservatoire in the early 1790s was not the birth of the bourgeois conservatoire which it later became, but first of all a Jacobean political project to promote the idea of *égalité*.

In contrast to the Paris Conservatoire, the Leipzig Conservatoire was from the beginning in 1843 designed as a bourgeois project. It was imbued with the spirit of a social class that was, due to its economic power, just about to take over the role of the ruling class in the succession of the nobility – and in this process discovering and developing the value and the appreciation of culture and education as a distinguishing feature. Unlike the original Paris Conservatoire, the institution in Leipzig was also from the outset a socially exclusive institution, not least because it was run as

a private enterprise charging quite high tuition fees (Sowa, 1973, p. 193). The fact, however, that almost all subjects were taught in groups in Leipzig was not only due to financial reasons. Behind this was also the hope for a positive educational effect that was expected to be triggered by peer-to-peer learning settings (Wasserloos, 2004a, p. 43).

As powerful as the above-mentioned models and prototypes were for the further development of the system of higher music education, none of these models was a success story from the start. The Paris Conservatoire was at the mercy of political events, and it was not until the 1830s that the institution found calmer waters. In the meantime, the institution's strategies and policies were fully guided by the needs of the bourgeois musical life. In the first decades of its existence, the Leipzig Conservatoire was more a place of experimentation than an exemplary implementation of a master plan (cf. Wasserloos, 2004a, p. 40). Not all the students seemed to be happy with the dominance of group classes and their dissatisfaction contributed to creating a system of extra one-to-one tuition with the main subject teacher on a private basis, which was offered to the students for a fee which came in addition to the already quite high tuition fees. In Paris, teachers were expressly forbidden to give their students additional private lessons (Bongrain & Gérard, 1996, p. 79).

One of the new features introduced by the Leipzig Conservatoire was the splitting up of lessons in the main instrument into technique (*Technik*) and interpretation (*Vortrag*), which were taught by two different teachers (cf. Navon, 2020). Although this reflects the academic ambitions that distinguished Leipzig from all previous models, this division was also a source of notorious discontent among the students. All in all, it can be said that in the first 25 years of its existence, the Leipzig Conservatoire enrolled a large number of students from all over the world, but also caused a great deal of dissatisfaction among students and graduates due to inefficient structures and a lack of supervision (cf. Wasserloos, 2004a, pp. 40–41). The splitting up of main instrument lessons into *Technik* and *Vortrag* was taken up by many institutions in later years, albeit usually in a modified form (i.e. as a sharing of tasks between the master and his or her assistant in a much more hierarchical setting than was considered ideal in the original Leipzig model).

During the first half of the 19th century and in the wake of the great style-forming institutions, numerous music schools and conservatoires came into being, in particular in the German-speaking countries, but also

beyond. Almost all of them were run privately, and there were no special legal requirements to meet in order to found a conservatoire. This also attracted numerous start-up entrepreneurs who were primarily looking for an opportunity to make money. At the time, the brand *Konservatorium* or *Conservatoire* sounded like a promise of seriousness and quality. However, most of these conservatoires did not see their main task as training professional musicians, but rather as providing instrumental or vocal tuition for ‘wealthy dilettantes and lovers of music’ (Sowa, 1973, pp. 21–22).

Why the master-apprentice model persisted to be a core and characteristic feature of the so-called ‘conservatoire model’

The old-style Italian conservatoires were dissolved in the wake of the Napoleonic Wars. Those institutions which were newly established afterwards or continued under the same name had nothing in common with the orphanages of the old days. ‘In 1799 Napoleon occupied Naples. That was the death for this type of conservatoire’ (Sowa, 1973, p. 48).² Nevertheless, some characteristics and structures of instrumental and vocal tuition that had been developed in the old Italian conservatoires lived on. This included the subdivision of music tuition into subjects such as *solfeggio*, counterpoint, singing, ensemble playing and main instrument, which were often taught by the same teacher in the old Italian conservatoires. However, the master-apprentice model lived on at least in main instrument teaching. Enzo Amato (2012) reports on a teaching setting that shows a huge affinity to the workshop model and mind-set, but in which, at the same time, tasks were shared between the actual *maestro* and the so-called *mastricelli*. The *mastricelli* were advanced students who performed assistant duties for the *maestro*: ‘They took care of the beginners, ensured didactic continuity and freed the *maestro* from boring and tiresome tasks’ (Amato, 2012, p. 6). In return, the *mastricelli* could benefit from more lessons with the master himself.

This system was quite similar to the one in place at the Paris Conservatoire in the early years. At the top of the hierarchy were some

2 Phenomena such as El Sistema can, however, be seen as evidence that the symbiosis of social welfare measures and musical elite education is still relevant in the 21st century.

renowned musicians, surrounded and supported by paid and unpaid *répétiteurs* (selected from among the best students), who had a contractually regulated teaching load of three courses of two hours per week (Bongrain & Gérard, 1996, p. 63).

Both the system of Italian conservatoires described by Amato, which bloomed in the 16th and early 17th centuries, and the way the Paris Conservatoire was organised in its early years display remarkable parallels with the master-apprentice model, as it was found in the large painting workshops of the Renaissance and Baroque periods, but also in the craft guilds of the time. Common features were making the apprentice part of a hierarchically structured community of people who were pursuing a common goal, which was the collaborative production of an artistic and craft product or the performance of a piece of music. In this community, everyone learned in a way from the other members of the team but, above all, those at the bottom of the hierarchy learned from those who were above them. The masters were formally positioned at the top of this cascade of learning and teaching, but this does not necessarily mean that they spent a great deal of time and effort performing teaching tasks in the modern sense. They might have passed those tasks on to one or more assistants, for better or for worse. But that also means that the format of one-to-one tuition under the guidance of a master, which we often consider today to be the distinctive and core element of the master-apprentice model, did not yet exist at that time, at least not as a systematically planned and organised feature.

From the early 18th century on, this form of top-down, peer-to-peer learning in the field of music performance faced competition from a certain sort of private tuition, which not only boomed suddenly, but also led to increasing professionalism in terms of didactics and methods. Musical personalities such as Francesco Geminiani, Carl Philipp Emmanuel Bach, Jean-Philippe Rameau, Johann Joachim Quantz and Leopold Mozart saw themselves not only as masters but also explicitly as teachers, and they made efforts to strengthen their reputations as such by publishing practical instructions and theoretical reflections on teaching musical instruments (cf. Mahlert, 2002; Roske, 1985). Unlike the studios and workshops of the master craftsmen and the early conservatoires and academies, this kind of private tuition, which was organised outside of the institutions, usually had one-to-one tuition as its core element. It was often the only element of the teaching activity (cf. Lüdeke, 1958, p. 118).

When we speak of the master-apprentice model today as the continuing predominant practice in music performance teaching in contemporary higher music education institutions, we are inclined to equate it with one-to-one tuition. But throughout the 19th century, this was the exception rather than the rule, not only due to financial constraints. It was only from the beginning of the 20th century onwards that one-to-one tuition became the predominant form of teaching an instrument at higher music education institutions. From a methodological and didactic point of view, this change also involved a further development of the master-apprentice model. But the example of instrumental teachers like Rameau and Quantz probably contributed more to this further development than pioneering institutions such as those in Paris and Leipzig. These institutions were not so much an inspiration for others through new teaching models or innovative methodology or didactics, but rather through their curricula and the development of systematic institutional structures. Even in this respect, the two institutions in Paris and Leipzig became role models for others not primarily because of their daily practice, but rather with reference to the concepts and rationales on which their foundation was based – even if these were only partly implemented on site.

In summary, it can be said that the increasing institutionalisation of teaching an instrument had no obvious serious consequences for the internal relationship between teacher and student, insofar as the master, who was still firmly anchored in the professional practice of the performing musician, continued to be at the core of the teaching process. The teacher, however, was now no longer part of a guild system, but hired as an employee or lecturer by a civil, state or private institution. Despite this, it still applied that his or her professional qualification as a teacher was based on competence as a performing musician, which he or she – at least ideally – continued to demonstrate regularly alongside teaching activities. Again, the learning-teaching setting as such was nothing new, but the context in which it took place – including the teacher's employment relationship – was.

The persistence of the master-apprentice model in an environment that to some extent had radically changed might seem surprising at first glance but, on the one hand, this model had already in earlier times shown itself to be flexible and adaptable to changing conditions. On the other hand, it had repeatedly proved to be without an alternative, especially at critical moments of further development in the sector.

Isaac Calvert (2014) argues that the master-apprentice model is not just an archaic, supposedly outdated and pre-rational teaching method, but also has particular strengths that made it both a widespread and successful teaching model to this day, especially (but not only) in the arts. He claims that, throughout time, the master-apprentice model has been linked to the idea of passing on knowledge, skills or abilities that cannot be explained in words, and concludes that ‘isolating parts of the communication of such skill from the holistic experience of being in the presence of a master seems almost counterintuitive’ (Calvert, 2014, p. 19). In other words, despite the criticism it has received in recent times (cf. Elliott, 1995; Campbell et al., 2016; Nerland, 2019; Perkins, 2013), the master-apprentice model should by no means be understood as old-fashioned or outdated, but as something which is not only able to adapt to constantly changing environments and contexts, but also to do so under pressure in order to prove its effectiveness again and again. In fact, the master-apprentice model has been subject to change and modification over the course of history, but these changes were triggered by the social and economic contexts in which the master-apprentice model was used rather than by new insights into the effectiveness of learning processes or reflection on teaching methods.

The rise of higher music education in the Nordic countries and its beginnings in Oslo³

On its website, the Royal College of Music in Stockholm (*Kungliga Musikhögskolan*) refers to the fact that the institution’s roots trace back to 1771. This was indeed the year in which the Royal Swedish Academy of Music (*Kungliga Musikaliska Akademien*) was founded, from which, after intricate detours, the *Kungliga Musikkonservatoriet* first and the *Kungliga Musikhögskolan* later emerged. However, the academy founded in 1771 was not an educational institution but rather an academy in the sense of the institutions described above. Its foundation proves, above all, that the concept of this kind of academy spread as far north as Sweden early on.

The academy in Stockholm was not atypical for the many 18th century academies in Europe, including the fact that there were some attempts to set up a regular system of music performance tuition. But these attempts were of very limited success. After all, the founding of the Royal Swedish

3 This section was written in close collaboration with Jon Helge Sætre.

Academy of Music in Stockholm was partly due to the lobbying work of individual Stockholm musicians, who, among other things, drew the King's attention to the fact that it would be much cheaper to train the next generation of musicians within the country rather than hiring expensive musicians from abroad (Karlsson, 2000, p. 4). King Gustaf III followed the suggestion to found an academy in Stockholm, which was established in September 1771. He became the institution's patron, but neither contributed financially to run it nor showed any interest in making the academy an educational institution alongside its task of facilitating performances (mainly operas). This is why music education activities stumbled along with low intensity, and musicians for the opera continued to be hired from abroad. At the beginning of the 19th century, nothing remained of the idea of a music education institution other than an elementary singing school for girls (cf. Karlsson, 2000, p. 16; Walin, 1945).

Institutionalised music education that prepared young musical talents for the profession of a musician that was worthy of the name only came into being with the founding of *Kunliga Musikkonservatoriet* in 1856 (Öhrström, 2000, pp. 64–65). When it is claimed that the Royal College of Music in Stockholm is the oldest higher music education institution in the Nordic countries, this is, at most, correct with reference to the founding year of the conservatoire in 1856, but not with reference to the year 1771. Only a few years later, in 1867, the Copenhagen Conservatoire (*Kjøbenhavns Musikkonservatorium*) was founded.⁴ When Peter Lindeman initiated the process of establishing a music education institution in Oslo in the 1880s, there were a number of role models, both in neighbouring countries as well as beyond, to which he could refer. Lindeman himself had studied at the conservatoire in Stockholm in 1878–79 and had lessons with the principal cellist of the Saxon Court Orchestra, Friedrich Grützmacher in winter 1884/85 (Lindeman & Solbu, 1976, p. 15).

The influence of the Leipzig Conservatoire was keenly felt in the Nordic countries in the second half of the 19th century. More than 100 Norwegian students enrolled at the Leipzig Conservatoire between 1843 and 1880 (Wasserloos, 2004b, p. 127), while the concept of the Copenhagen Conservatoire was essentially based on the Leipzig model (but also included elements that corresponded more closely to the Paris model). The founding

4 The institution is today known as the Royal Danish Academy of Music (*Det Kongelige Danske Musikkonservatorium*).

director of the Copenhagen Conservatoire, Niels Gade, not only studied in Leipzig, but was also a member of the teaching staff there for several years. Similar to Leipzig, a single major sponsor stood behind the founding of the Copenhagen Conservatoire, and both the range of subjects and the principle of group instruction that aimed at strengthening peer-to-peer learning corresponded to the Leipzig model (Wasserloos, 2004b, pp. 227, 230). Unlike Leipzig however, from the outset Copenhagen provided numerous student scholarships and study places for free for particularly gifted but poor students, and the main instrument tuition was not split up (Wasserloos, 2004b, pp. 232, 239). It can only be speculated as to why Gade did not follow the Leipzig model in certain respects. In relation to not splitting lessons in the main instrument, this can certainly be taken as a sign that Gade considered the Leipzig concept a failure. However, it is striking to see that great importance was attached to deprivileging access to the educational opportunities provided by the conservatoires, by awarding scholarships or free study places in Copenhagen (and later in Oslo). Even though it may be going too far to see this as an adaptation of the Jacobean model from Paris, it can still be taken as a sign that the idea of social equity had a stronger presence in Denmark and Norway in the 19th century than was the case in Germany at the time.

Like Gade, Lindeman also seems to have oriented himself towards the German model, even though inspiration must have come from Stockholm and Copenhagen as well. He might have preferred to take the original as a model instead of Copenhagen, an institution that he probably regarded as a copy of the German model. On the occasion of a study trip to Dresden, he got to know the local conservatoire and was deeply disappointed about its conservatism, which he wished to avoid when setting up a conservatoire in Oslo. Although it is recorded that he originally intended to inspect 'a number of different conservatoires in foreign countries' (Lindeman & Solbu, 1979, p. 15), there is no evidence that he ever visited any other music education institution abroad besides the one in Dresden (and the one in Stockholm that he got to know as a 20-year-old student). It is possible that the disappointment he experienced in Dresden prevented him from doing so, as well as perhaps lacking travel funds. But beyond this, there are good reasons to assume that Lindeman was deluded by Dresden's reputation as a music city, ignoring the fact that although Dresden was home to one of the best orchestras in Europe, the local conservatoire was on the one hand a private institution with no public funding and constantly facing economic

hardship and, on the other hand, in no way lived up to the reputation of Dresden as a *city of music* (cf. Heinemann, 2005).

Summing up some contemporary expert reports commissioned by the conservatoire's supervisory board, Michael Heinemann states the following about the situation at the Dresden Conservatoire (*Conservatorium für Musik Dresden*) in the 1880s: 'None of the teachers can [...] despite their undoubtedly high merits – be counted among the pioneering artists of the time' (Heinemann, 2005, p. 22). It is possible that Lindeman deliberately decided not to refer to the model of institutions such as those in Leipzig or Berlin, which were better equipped and operated at a far higher level; that Dresden appeared as a viable model because it was clear to him that he also had to get along without (or with only little) financial support from third parties. In fact, the school he founded in Oslo was very similar to the Dresden model insofar as it was essentially a privately run institution that mainly counted interested and wealthy amateurs among its students and prepared only some of them on a rather informal basis for a future life as professional musicians (cf. Heinemann, 2005, p. 28).

Lindeman's school started as an Organist School (*Organistskolen*) with 2 teachers and 16 students in 1883 (Lindeman, 1889–1901; cf. Førisdal, 2022). The two teachers were Ludvig Mathias Lindeman and his son Peter. The school changed its name to the Music and Organist School (*Musik- og Organistskolen*) already in 1885, and nine years later to the Music Conservatoire (*Musik-Konservatoriet*). By 1888, the school had grown to 7 teachers and 80 students, many of whom were quite young children (but no beginner students below the age of 12 were accepted), which further increased to 260 students in 1892 and 490 in 1901 (Lindeman, 1889–1901). The majority of the students in these early years were in fact female. Of the 23 teachers employed in 1892, 6 were female. In 1892, the conservatoire gave lessons in a number of subjects, which were divided by the distinction between main subjects (*hovedfag*) and secondary subjects (*bifag*). The main subjects were instrument lessons, harmony, counterpoint and composition. The secondary subjects were elementary music theory and instrumentation, aural training (from 1894), ensemble (including choir) and piano tuning (Lindeman, 1889–1901). Instrumental lessons were given to student groups of two. Other disciplines were taught in groups of four students or more. Furthermore, the main instrument was not the only main subject. Also harmony, counterpoint and composition were main subjects. This may tell us that the school from the beginning tried to include and cope with both the craft-oriented organist

context (cf. Utne-Reitan, 2022) and the goal of establishing an institution for the professional training of musicians more broadly.

From an economic point of view, the initial phase of the Oslo Conservatoire was a constant challenge. Although the Norwegian parliament, the *Storting*, approved an annual subsidy of 1,000 Norwegian Crowns as early as 1886 – which at that time corresponded to a third of the total budget (Lindeman & Solbu, 1976, p. 8) – the number of students grew in leaps and bounds at the same time. It was not until 1909 that the Norwegian state subsidy was increased to 3,000 Norwegian Crowns (Lindeman & Solbu, 1976, p. 36). Royal scholarships – granted from the first year of the conservatoire’s operation – allowed a few students per year to attend the conservatoire for free, which brought some additional financial relief (Lindeman & Solbu, 1976, p. 12). Regarding its economic situation, however, the Oslo Conservatoire was never able to compete with the flagship institutions of the time. It can therefore be assumed that both the limited range of minor subjects and the teaching of the main instrument in pairs were primarily due to economic constraints.

Concerts – called ‘musical evenings’ (*Musikkafteiner*) – were a central part of the school’s activities. They helped to build the institution and strengthened the position of the Lindeman name in Norwegian musical life (Førisdal, 2022). The most widespread forms of participation at the concerts were solo performances and soloists with accompaniment. Both teachers and students were used as accompanists. At Concert no. 49 (spring 1893), for example, both Peter Lindeman himself and the student Erika Michelsen acted as accompanists. Michelsen was a piano student in the school year 1892–1893 under the tuition of Chr. Johnson, and she became a piano teacher for the lower division the following year. On rare occasions, students actually played with their teachers. For example, Peter Lindeman’s quartet for four cellos was played at the concert on 27 February 1893 (Lindeman, 1889–1901), by Peter Lindeman himself and his students Ulrik Hald, Johan Dahl and Antonius Knudsen. Several musical evenings had large productions, for example the 7th musical evening on 19 November 1886 where L. M. Lindeman’s *Bygdøkantate* was performed by 60 singers (Lindeman & Solbu, 1976, p. 16), or 16 October 1892, which was the first concert in the new venue in Nordahl Bruns gate 8. Here, L. M. Lindeman’s *Norafjeld* was performed with a text written by the student Olav Ziener. The student’s poem was inspired by teacher Christian Fahlström’s painting of *Brage and the Harp*, which was painted for the new

venue. Some students in composition also had their works performed, for example, Kristian Lindeman (a student in composition under Johannes Haarklou), who played his own composition *Fugue for Organ* at this inaugural concert. It seems that fewer and fewer teachers participated in the concerts. In 1897, there were several concerts in which no teachers played, for example, Musical Evening no. 200 (Lindeman & Solbu, 1976, p. 27).

The archive indicates that students and teachers were involved in a variety of student-teacher and student-student relationships (including the short-lasting scheme where older students taught younger students around 1890), suggesting that the master-apprentice model was as close to the workshop as the one-to-one version. It also suggests that this early music conservatoire in Norway strongly emphasised giving the students performing opportunities, which Rosie Perkins (2013) identified as a cornerstone of the learning cultures of modern higher music education institutions. However, even here we find that the financial situation played a role. From 1908, the ticket revenues were put aside in a fund that was used 20 years later to build an extension on the conservatoire building (Lindeman & Solbu, 1976, p. 35).

Epilogue

The further development of the institution in Oslo remained connected with the name of Lindeman for a long time, first with Peter Lindeman's son Trygve Lindeman taking over as head of the institution after his father, then with the establishment of the Lindeman Foundation (*Lindemans Legat*). The Oslo Conservatoire ceased to exist when the Norwegian Academy of Music was founded in 1973. This process of transition from a conservatoire to a higher music education institution was far from unusual and took place almost everywhere in Europe in one way or another.

Whilst the conservatoires originally aimed at both amateurs and future professional musicians and thus acted, as was the case in Oslo, as a mixture of music school and vocational school, their successors strived for full academic recognition and therefore tried to limit their activities to higher education. Also, the fact that an originally private institution was, as happened in Oslo, taken over step by step and, at the end, fully financed by the state, was quite common in many European countries. In 1999, this process came to a preliminary conclusion with the signing of the Bologna Declaration.

Today, the Norwegian Academy of Music is one of the leading institutions of its kind in Europe and operates according to principles that

– despite some differences in detail and some peculiarities shaped by country-specific cultural traditions and legal framework conditions – differ only slightly from other institutions all across Europe and beyond. These shared principles include the persistence of the master-apprentice model, which puts higher arts education in a unique position compared to university studies and other higher education programmes. The fact that performing arts studies in particular are organised as one-to-one tuition, at least in the student's main subject, is certainly one of those features that distinguish it from almost all other higher education studies. Another special feature, however, is the close, often personal bond between the student and the teacher/master.

In recent times, this model has been repeatedly questioned. Indeed, some characteristic features of the master-apprentice model appear to have become anachronistic, such as the strong personal dependency of the student on his/her master and the lack of transparency in the structures and interdependencies that can result from this. But also from a didactic point of view, it is questioned whether a master-apprentice learning and teaching setting is actually as efficient as it claims to be. Or, vice versa, it may be asked whether there might not be alternative models that are just as efficient as the master-apprentice model and at the same time maybe even cheaper and less elitist.

There are indeed trends and developments to be observed indicating that the way in which the master-apprentice model is implemented is under change. One of these trends is the opportunity given to students, especially in jazz programmes, to study with different 'masters' who are not necessarily experts in the student's main instrument. But also, the dramatically increased possibilities to access a great variety of teaching offers, master classes, online tutorials and online consultations due to new technologies are changing the role of the master.

In the USA, where school-like and instruction-oriented teaching, as well as learning music in huge ensembles, are traditionally more common than in Europe, criticism of the master-apprentice model is mainly challenging the content of study programmes and the design of curricula, which are considered to be not sufficiently diverse and inclusive (cf. Elliott, 1995, Campbell et al., 2016). In Europe, the main focus of criticism of the master-apprentice model is that it seems to contradict the paradigm of self-determined, student-centred learning (cf. ENQA, 2015; Nerland, 2019). The two partially identical, but also partially different discourses on both

sides of the Atlantic have the potential to complement each other and thus contribute in a productive and constructive way to a renewed further development of the master-apprentice model, which has always been adaptable and capable of survival. However, there is little evidence that this model is about to disappear.

References

- Alpers, S. (1988). *Rembrandt's enterprise: The studio and the market*. University of Chicago Press.
- Amato, E. (2012). *I Quattro Antichi Conservatori di Napoli*. https://www.academia.edu/38925360/I_Quattro_Antichi_Conservatori_di_Napoli
- Bartlett, R. C., & Collins, S. D. (Trans. & Eds.). (2012). *Aristotle's Nicomachean ethics*. University of Chicago Press.
- Bongrain, A.-M., & Gérard, Y. (Eds.). (1996). *Le Conservatoire de Paris: Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique (1795-1995)*. Buchet-Chastel.
- Brenner, D. (2012). Die Trierer Arbeitsstelle für Künstlersozialgeschichte (TAK): Eine Projektvorstellung. *Kunsttexte*, 2012(3). <https://doi.org/10.48633/ksttx.2012.3.88133>
- Calvert, I. W. (2014). *Investigating the one-on-one master-apprentice relationship: A case study in traditional craft apprenticeship* [Doctoral dissertation]. Brigham Young University. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd7197>
- Campbell, P. S., Myers, D., & Sarath, E. (2016). *Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors: Report of the task force on the undergraduate music major*. The College Music Society. <https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>
- Coy, M. W. (1989). *Apprenticeship: From theory to method and back again*. SUNY Press.
- De Munck, B., Kaplan, S. L., & Soly, H. (Eds.). (2007). *Learning on the shop floor: Historical perspectives on apprenticeship*. Berghahn Books.
- Ebert, T. (1976). Praxis und Poiesis: Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 30(1), 12–30.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen: Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Schott.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG): Approved by the Ministerial Conference in May 2015*. [https://eha.info/media.eha.info/file/2015_Yerevan/72/7/European_Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_EHEA_2015_MC_613727.pdf](https://eha.info/media/eha.info/file/2015_Yerevan/72/7/European_Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_EHEA_2015_MC_613727.pdf)
- Førisdal, A. (2022). Kontinuiteter i spill: Om habitusdannelse og institusjonelle baner ved Musik-Konservatoriets elevkonserter. *Studia Musicologica Norvegica*, 48(1), 41–56. <https://doi.org/10.18261/smn.48.1.5>
- Gies, S. (2011). Kann denn Werkeln Sünde sein? Über das Bildende des Klassenmusizierens. *Diskussion Musikpädagogik*, 53, 98–103.
- Gies, S. (2019). How music performance education became academic: On the history of music higher education in Europe. In S. Gies & J. H. Sætre (Eds.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp. 31–52). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2826985>
- Greem, M. (2000). The production of art during the Florentine Renaissance. http://matthewgreem.net/Professional/HistoryOfArt/workshops_1.pdf
- Hauser, A. (1953). *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur*. C. H. Beck.

- Heinemann, M. (2005). Tradition & Effizienz: Zur Geschichte des Dresdner Musikhochschule 1856 bis 1914. In Gervink, M. (Ed.), *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber: 1856–2006* (pp. 7–36). Michel Sandstein Verlag.
- Karlsson, H. (2000). *Vad vet vi om Kungl. Musikaliska akademiens historia? Bakgrund till ett forskningsprojekt*. Kungliga Musikaliska akademien.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindeman, P. (1889–1901). *Oversikt over lærere, elever, m.m.* Musikkonservatoriet i Oslo (RA/PA-1761/F/Fa/L0001 and L0002). National Archives of Norway, Oslo. <https://media.digitalarkivet.no/db/browse?depository%5B%5D=27&archives%5B%5D=no-a1450-01000003154662>
- Lindeman, T., & Solbu, E. (1976). *Musik-Konservatoriet i Oslo 1883–1973*. Tanum-Norli.
- Lindgren, U. (1992). *Die Artes liberales in Antike und Mittelalter: Bildungs- und wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungslinien*. Institut für Geschichte der Naturwissenschaften.
- Lüdeke, R. (1958). *Zur Geschichte der Privatmusikerziehung im 19. und 20. Jahrhundert: Ein Beitrag zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des privaten usikerziehungswesens in Deutschland von der Einführung der Gewerbefreiheit bis 1920* (Vol. 1) [Doctoral dissertation]. Humboldt University of Berlin.
- Mahlert, U. (2002). Historische Instrumentalschulen heute: Einige Beobachtungen und Anregungen. *Üben & Musizieren*, 2002(3), 28–36.
- Massingham, P. (2019). An Aristotelian interpretation of practical wisdom: The case of retirees. *Palgrave Communications*, 5, Article 123. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0331-9>
- Navon, J. (2020). The Leipzig Conservatory and the production of *Werktreue*. *Journal of Musicology*, 37(1), 63–93. <https://doi.org/10.1525/jm.2020.37.1.63>
- Nerland, M. (2019). Beyond policy: Conceptualising student-centred learning environments in higher (music) education. In S. Gies & J. H. Sætre (Eds.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp. 53–66). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2827028>
- Niemöller, K. W. (1993). Accademia musicale – musikalische Akademie: Zum Wandel einer italienischen Institution im nördlichen Europa bis um 1800. In W. Frobenius, N. Schwindt-Gross & T. Sick (Eds.), *Akademie und Musik: Erscheinungsweisen und Wirkungen des Akademiegedankens in Kultur- und Musikgeschichte: Institutionen, Veranstaltungen, Schriften – Festschrift für Werner Braun zum 65. Geburtstag* (pp. 89–106). Saarbrücker Druckerei und Verlag.
- Perkins, R. (2013). Learning cultures and the conservatoire: An ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15(2), 196–213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759551>
- Pierre, C. (1900). *Le Conservatoire national de Musique et de Déclamation: Documents historiques et administratifs*. Imprimerie nationale.
- Prinz, M. (1995). Der Orchestermusiker im historischen Kontext. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 26(1), 61–76.
- Rexroth, F. (2005). Armenhäuser – eine neue Institution der sozialen Fürsorge im späten Mittelalter. In M. Matheus (Ed.), *Funktions- und Strukturwandel mittelalterlicher Hospitäler im europäischen Vergleich* (pp. 1–14). Franz Steiner Verlag.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Roske, M. (1985). *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert*. Schott.
- Salmen, W. (1997). *Beruf: Musiker, verachtet, vergöttert, vermarktet: Eine Sozialgeschichte in Bildern*. Metzler.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.

- Sowa, G. (1973). *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800–1945)*. Gustav Bosse Verlag.
- Stilz, B. (1995). Von Stadtpeiffern und Hoboisten: Holzbläser als Berufsmusiker in der frühen Neuzeit. *Das 'rohrblatt*, 10(1, 3), 3–7, 101–106.
- Utne-Reitan, B. (2022). *Harmony in conservatoire education: A study in the history of music theory education in Norway* [Doctoral dissertation]. Norwegian Academy of Music. <https://hdl.handle.net/11250/3031991>
- Walin, S. (1945). *Kungl. Svenska musikaliska akademien: Förhistoria, första stadgar och instiftande: En studie i det musikaliska bildningsväsendets historia i Sverige*. A.-B. Lundequistiska bokhandeln.
- Wasserloos, Y. (2004a). *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert: Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben*. Olms.
- Wasserloos, Y. (2004b). *Kulturzeiten. Niels W. Gade und C.F.E. Hornemann in Leipzig und Kopenhagen*. Olms.
- Öhrström, E. (2000). Akademien och musikundervisningen 1771–1971. In M. Wisén (Ed.), *Bidrag till Kungl. Musikaliska akademiens historia. Vol. 3: Förstudier och problemfält* (pp. 61–72). Kungliga Musikaliska akademien.

KAPITTEL 3

In the beginning was the organ: On the institutionalisation of professional music education in Norway

Christoph Siems Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Abstract: This article examines the early years of the institutionalisation of professional music education in Norway. Against the background of a social and political debate on the need for a national conservatoire, the central question is why the first Norwegian music conservatoire did not develop out of a nationally motivated initiative but rather from a private organist school. By comparing the *Organistskole* of Ludvig Mathias and Peter Lindeman with the *Musik-Akademi* of Otto Winter-Hjelm and Edvard Grieg, different approaches to the realisation of a national conservatoire are outlined.

One of the decisive points for the lasting success of the *Organistskole* was the underlying family pedagogical tradition within the Lindeman family, which had been established over several generations and adapted to local conditions. This tradition was based on a functioning work process, a proven method and public recognition. Winter-Hjelm and Grieg, on the other hand, first had to build these structures by adapting a foreign model (in this case, the Leipzig model) and then attempting to establish a similar network through the founding of the *Musik-Akademi* itself.

If one traces the teaching tradition of the Lindeman family back to the Bach reception of the Berlin School around C. P. E. Bach and J. P. Kirnberger – the so-called ‘golden chain’ – one can speak of an international education transfer in the case of both the *Organistskole* and the *Musik-Akademi*, the time frame of which, however, differs considerably. As the example of the present article shows, the longer time frame of cultural transfer in the Lindeman family had a decisive influence on the success of the exchange process.

Keywords: Music education traditions, Lindeman-family, Music Academy by Winter-Hjelm and Grieg, Organ School

Introduction

When the Norwegian Academy of Music (NMH) celebrates its 50th anniversary in 2023, it will not be the only milestone in the history of Norwegian music education. For 140 years ago, Ludvig Mathias and Peter Lindeman founded the *Organistskole* (Organist School), the institution that under the later name *Musik-Konservatoriet* (The Music Conservatoire) was to be the forerunner of today's NMH.¹ In this article, I will look at the genesis of this institution in the context of the institutionalisation of music education in Norway.

The study focuses on the question of why Norway's nationally representative conservatoire only gradually developed out of a school for organists. In contrast, several other attempts to establish an institution for professional training of musicians, which offered education in several instruments, singing and also teacher training from the beginning, failed. As a concrete example of this, I will focus on the short-lived *Musik-Akademi* (Music Academy) of Otto Winter-Hjelm and Edvard Grieg (1867–1869).

In a thematic comparison, the focus is on the background of the founding of the institutes themselves and the teaching methods used. What was the aim of the founders in setting up a new educational institution? How did they encounter the pedagogical approaches? What were the role models? How did the choice of method affect the success of the institutes? To answer these questions, the methods of Educational Transfer and Intercultural Transfer will be used, which pay special attention to the international linking of teaching traditions.

Professional music education and international education transfer

Educational Transfer describes a process that is frequently found in pedagogical history: educational policies that have proven successful in a particular place under certain circumstances are copied by other actors and

1 Founded in 1883 as *Organistskolen*, the institution changed its name to *Musik- og Organistskolen* only two years later. In 1894 it received its final name: *Musik-Konservatoriet* (later specified as *Musik-Konservatoriet i Kristiania* and *Musik-Konservatoriet i Oslo*). In the following, *Musik-Konservatoriet* refers to the institution since its foundation in 1883. Whenever only certain periods are referred to, the corresponding name will be used.

applied outside the original scope. The transferred strategy undergoes a process of change that reveals conclusions about its own nature, as well as the character of the actors and nations involved. Research into provenance, transformation and assimilation processes of educational methods therefore already has a longer tradition, especially in the social sciences. David Phillips and Kimberly Ochs have examined the transformation processes of educational strategies in numerous studies on Educational Transfer. In the following, I will refer to the special type of “Educational Policy Borrowing”, which “presumes one interest in foreign practices and policies rather than its involuntary reception of foreign ideas” (Phillips & Ochs, 2004, p. 10). Especially in the French and German language areas, transfer processes have also been described using the method of Intercultural Transfers. This model can be seen as an idea related to Educational Transfer, although its focus is not solely on questions of educational systems but on cultural practices in general (Espagne & Middell, 2021). Both of them examine the appropriation processes of cultural concepts, objects or practices that are connoted with a collective identity. What differentiates them is the thematic focus within the transfer process; while Educational Transfer emphasises the transferred policy, Intercultural Transfer especially looks at the situation in the receiving culture, which changes as a result of the transfer process. The latter even argues that the specific situation in the receiving culture determines the success of a cultural transfer. Despite this difference, both share an approach that opposes a cultural imperialism of the copied culture.

Applied to musicology, the methods provide an alternative approach to reception research. It is not about the historiographical highlighting of individual works or composers, but about the special emphasis on structural processes. Alexandra Kertz-Welzel dedicates her research to the field and argues for a ‘culturally sensitive global music education community’, which means a constant educational exchange with fluid cultural and political boundaries (Kertz-Welzel, 2018, p. 10). Stefan Keym and Michael Meyer have recently shown the possible applications of Intercultural Transfers for musicology (Keym & Meyer, 2022). Going beyond reception research, the focus here is on a more collectivist approach that takes into account, among other things, economic and material aspects. Stefan Keym shows how the development of a widely branched publishing and press system based in Leipzig contributed to the transregional dissemination of a canon of classical music (Keym, 2021).

The models are very similar in their methodological approach. Divided into four work steps, the motive, actors, implementation and changes in the receiving culture are examined. However, according to the different emphasis on educational policy and the receiving culture, there are minor deviations. Comparing the work steps of the methods, their differences become clear:

Table 1 Comparison of 'Educational Policy Borrowing' and 'Intercultural Transfers'

Method/ Phase	Educational Policy Borrowing (Phillips & Ochs, 2004, p. 10)	Intercultural Transfers (Keym & Meyer, 2022)
1.	<i>Cross-national attraction:</i> Why is one country interested in the educational policies and practices in another country? What are the internal impulses for attraction, and the objectives of looking elsewhere?	What are the needs and motivation of the receiving culture (for the appropriation of a transfer object)?
2.	<i>Decision making:</i> [...] How [is] the foreign example [...] used in the decision-making process at home? [...]	What channels, media or actors were used for the transfer to the receiving culture?
3.	<i>Implementation:</i> [Considering] the logistical requirements of implementing foreign practices and policies. Who supports or resists implementation, and on what scale? Are there national or local ambitions to implement foreign practice? How might the policy or practice be adopted to suit the local context?	How did the appropriation process take place in the receiving culture? Which elements of the object were adapted to local conditions? Middell calls this process an 'interpretation based on understanding and interest' (Middell, 2000, p. 18), Keym calls it a 'translation' (Keym, 2021).
4.	<i>Internalisation:</i> Once the policies or practices are adopted, how do they become internalised in the existing system? [...] How do the "foreign" practices become absorbed and synthesised?	Discourse on the transfer process by contemporaries and posterity.

When comparing the models, the second phase is particularly striking as an essential difference. In Educational Policy Borrowing, the term 'decision-making' suggests the active involvement of a ministry or influential (educational) politician. Based on the situation and needs in the receiving culture, a decision is made about the applicability of a given policy; policies that are found to be unsuitable are dropped. Intercultural Transfers also take a look at the actors in the second step, but here they appear rather neutral. They may be decision-makers, but they may just as well be a newspaper or a single emigrant teacher, someone who has disseminated an educational

system without a political agenda in the receiving culture. The success of the transfer process is not decisive for the examination of the subject matter. If necessary, the reasons for the failure are questioned.

In my following reflections, I will follow the four phases described, but I will address aspects of both methods. I believe that the further nuance that this provides to the approach will outweigh any problems that might emerge in the process. Precisely because of the different considerations of political influence in transnational cultural transfer processes, it is important to distinguish between a national idea as an aesthetic principle and actual ministerial involvement.

International competition

The question of motivation and need as the starting point of a transfer process already leads to the first conflict of the issue with the principles of the methods. Both the Educational Transfer and the Intercultural Transfers models seek to eliminate national stereotypes and do not regard educational systems as country-specific. Consequently, the question arises of how to justify the examination of a concrete cultural area.

The idea of the approach chosen here is to compare several transfer processes of different actors who have a similar motivation in common. In doing so, it is necessary to define the term motivation more broadly and not focus on the initial idea of only one transfer process. Rather, a look at Norwegian music education in the 19th century reveals an overarching idea: the desire to establish a national conservatoire. Harald Herresthal gave this wish the title ‘The Dream of an Academy of Music’² (Herresthal, 1993, p. 15), thus describing a period that spanned almost 70 years from its first expression in 1815 by Lars Roverud (Roverud, 1815, p. 23) to the founding of the *Organistskole* by Ludvig Mathias and Peter Lindeman in 1883.

The fact that the first expression of the desire for a national music academy in Norway coincides with the country’s separation from Denmark in 1814 emphasises the political character of the establishment of a conservatoire, which was typical for many countries at the time (Tregear, 2020, p. 281). The need for a national institution for the specialised education not only of musicians arose from the striving for national independence

2 ‘Drømmen om et musikkakademi.’

from the educational institutions of other states. In Norway, this process was expressed in the founding of the University of Christiania (now Oslo) in 1813 and the establishment of several art academies, such as *Den kongelige Tegne- og Kunstscole* (The Royal School of Drawing and Art) in 1818, which followed a trend that was modelled on France. After the French Revolution, specialised academies such as the Paris *Conservatoire* (1795) and the *École polytechnique* (1794) were founded there. Thus, the debate about a Norwegian conservatoire finally also experienced a strong politicisation (Vollsnes, 2000, p. 12). This gained additional momentum with the founding of conservatoires in northern Europe from the 1860s onwards. In 1867, Niels W. Gade founded the *Københavns Musikkonservatorium* (Copenhagen Conservatoire of Music). In Stockholm, the *Kungliga Musikaliska Akademien* (Royal Swedish Academy of Music) had already existed since 1771, but it was not until the mid-19th century that the institute developed into a conservatoire on an international scale (Karlsson, 2005, p. 229).

Political motivations, however, were only one factor in the founding of conservatoires. The mere fact that one had to travel abroad for further studies represented a considerable financial barrier. Lena Haselmann shows how the summary statement of *Norges Musikkhistorie* – namely that class differences in the mid-19th century were more a result of the economic situation than of social or cultural background (Vollsnes, 2000, p. 12) – applied particularly to the education of female musicians (Haselmann, 2018, p. 127). The National Music Committee – an advisory body to the *Kirkedepartement* (Church Ministry) to evaluate young musicians – responded to this situation by recommending talents for state travel grants from the late 1840s onwards. However, the financial situation was only one concern. When evaluating a handful of Norwegian musicians, their basic education came into focus. The Committee members complained about the lack of a consistent basic education in the home country. Thus, the preparation for studying abroad was quite varied. The desire arose for a ‘pre-school’ that could prepare the domestic music students for the stay abroad, but also provide a uniform basis of assessment for the Committee itself (Herresthal, 2005a, p. 179).

Political and technical arguments for the foundation of a national music academy were thus strongly intermingled. As a starting point for the envisioned transfer process, the perception of a national deficit was even more important than the cross-national attraction of a foreign education system.

National debates

In accordance with the rather general desire for a national conservatoire in Norway, more efforts were made to engage individual actors who had the expertise to establish a national educational institution. This explains the plurality of attempts to make the plans a reality. After Roverud, it was above all Norway's leading musicians who committed themselves to musical life in their homeland. Ole Bull made a few attempts to realise the vision of a music academy in the early 1840s (Wergeland, 1927, p. 210) and later in 1862 (Vollsnes, 2000, p. 155). The most successful attempt, however, was made by Edvard Grieg and Otto Winter-Hjelm, who founded the *Musik-Akademi* in 1867 but had to close it down after a few years. In the late 1870s, Johan Svendsen also submitted an application to the *Storting* (Norwegian parliament) to found a national educational institution for musicians, but it was rejected (Herresthal, 2005b, p. 111).

In addition to all these individual actors, the role of the National Music Committee must be highlighted. Founded in 1849, it worked from then on at the interface between musical practice and political participation. Its activities must therefore be considered not only in terms of the evaluation of individual talents, but also against the background of the national interest in the gradual establishment of a national professional music education. It is not surprising that its push for the establishment of a national pre-school in 1858 combined individual needs for the assessment of applicants with national interests in a central training institution. Such a pre-school, or even an academy, would not only function as a starting point for students, it would also provide jobs for teachers and thus benefit already trained musicians in Norway (Siems, 2021, p. 185).

It may be asked at this point whether the selection of scholarship holders and their destinations also reflects a political agenda, namely an intended educational transfer of a certain role model. Looking at the musicians who were awarded scholarships in the 1850s, however, a balanced plurality can be observed.³ Stays at the conservatoires in Leipzig and Berlin were promoted just as much as study trips to Paris or Brussels. Comparing the first applications from the 1850s, it is evident that string musicians in particular were drawn to Paris and Brussels, whereas composers, organists and singers often applied for grants to travel to Germany. This observation is also in

3 An overview of the scholarship applications and approvals can be found in Herresthal, 2005 a & b.

line with Øyvind Norheim's (Norheim, 1992, p. 132) and Lena Haselmann's (Haselmann, 2018, p. 101) research. This plurality does not reflect the aim of transferring a particular educational system.

The reasons for choosing the destination were often complex. The strong attraction of the French-speaking institutions is probably partly a result of the Francophile orientation of the *Kungliga Musikaliska Akademien* (Karlsson, 2005, p. 238), where some aspirants had gained their first experience. The fact that there were neither education opportunities for composers nor for advanced singers in Stockholm until the end of the 19th century can also be seen as a reason for the students' orientation towards Germany and France (Karlsson, 2005, p. 241). Lena Haselmann also emphasises that there were often pecuniary reasons for choosing the place of study. A stay in the German cities was considerably cheaper than Paris, where the number of foreign students was also restricted (Haselmann, 2018, p. 122).

The Leipzig Conservatoire as role model

Looking at what were ultimately the most developed attempts to found an academy in Norway, however, the example of the Leipzig Conservatoire was to prove particularly important. Founded in 1843 by Felix Mendelssohn Bartholdy, the educational institute attracted foreign students in particular in the first years of its existence. Unlike the Conservatoire in Paris, it did not limit itself to the education of mainly local musicians but even highlighted the large number of international students and the charisma this brought with it (Schiller, 1968). Between 1843 and 1880, the proportion of foreigners among the students was 41% (Wasserloos, 2004a, p. 64).

With this international orientation, the Leipzig Conservatoire pursued the idea of contributing to the dissemination of a musical aesthetic that had been developing in the bourgeois concert and publishing city since the end of the 18th century. Judging by Mendelssohn's letters during the founding stage of the conservatoire, one of the main goals he pursued was the 'preservation of a true sense of art and its propagation'⁴ (Mendelssohn Bartholdy, 2013). In other words, a conception of music was to be cultivated and disseminated which was particularly understood as a distancing from exuberant and sensational virtuosity. Rather, the focus was on an academisation of music education that not only emphasised the playing itself, but

4 'Erhaltung ächten Kunstsinnes und seine Fortpflanzung.'

also instruction in music theory, music history and aesthetics. According to this understanding, the musician was less of a craftsman, in the sense of a mere reproducing player, than an artist who, enlightened by theoretical and historical knowledge, also appeared as a mediator. This idea is symbolised by the formulation of ‘teaching in all branches of music understood as art and science’⁵ (Directorium des Conservatoriums der Musik, 1861), a dictum that goes back to the founding protocols. Rebecca Grotjahn shows how close this understanding of music comes to Humboldt’s concept of ‘higher education’ in its consideration of music as part of general education (Grotjahn, 2005, p. 310).

The Leipzig model also included the establishment of a musical canon, of which the main focus was German music going back to Johann Sebastian Bach with an emphasis on the orchestral music of the Viennese Classical period. Through the interwoven interaction of music publishing houses, music journals and the emerging concert scene around the *Gewandhaus* orchestra, this musical ideal – linked to the city of Leipzig – consolidated itself both regionally and nationally (Keym, 2021). With its ‘multiplying factor’, the Leipzig Conservatoire was to represent a further element in the dissemination of this aesthetic idea (Grotjahn, 2006, p. 26).

The institutional mission of the Leipzig Conservatoire had a kind of reciprocal effect on the striving for a national professional music education in the mid-19th century. Yvonne Wasserloos reports that between 1843 and 1880, 12% of the students who graduated from the Leipzig Conservatoire went on to found music schools, orchestras, associations, etc. in their home countries, thus propagating elements of the Leipzig model (Wasserloos, 2004a, p. 79). In this way, the Leipzig model can be seen as a catalyst for educational transfer processes.

A central factor that made the model of the Leipzig Conservatoire interesting to transform and further develop was the founding process of the institution. Here, the driving force was not public financing or royal patronage in the sense of monarchical self-promotion, as was the case in many other places, but the dedicated commitment of the city’s middle classes. Only a few years after it was founded, the Belgian music critic Francois-Joseph Fétis expressed his doubts in a report on his experiences in Leipzig: ‘An art school can only flourish if the government covers the costs and the

5 ‘Unterrichts in allen Zweigen der Musik als Kunst und Wissenschaft verstanden.’

lessons are free of charge, as in the conservatoires of France and Belgium⁶ (Fétis, 1849, p. 426). However, the origins of Leipzig's music publishing and concert business, as well as its music journalism, were proof that it was possible to create a musical life mainly through the commitment of an active citizenry. This increased the attractiveness of the Leipzig model for places with little chance of public funding (Grotjahn, 2006, p. 30).

Among the students attracted to the Leipzig Conservatoire from other countries were numerous musicians from Scandinavia. The strong attraction for northern European students was due in large part to Niels W. Gade, who was a member of the teaching staff at the Leipzig Conservatoire in the 1840s and advocated a classically inspired style that was characteristic of Leipzig (Wasserloos, 2004b). In Norway, regular advertisements in local magazines and newspapers drew attention to the educational institution in Leipzig in the 1860s at the latest (e.g., *Direktionen for Musik-Conservatoriet i Leipzig*, 1864).

The Leipzig model found its way into the national debates on the establishment of a Norwegian conservatoire at about the same time. In 1863, the National Music Committee took up its call of 1858 once again. Together with Ole Bull, its members applied for annual support for a music academy (*Christiania den 9de Marts*, 1863). The primary aim of the music school was to train music teachers and musicians for the military and the Church. The applicants were clearly dissatisfied with the current level of practising musicians. It can be assumed that several institutes served as models for the applicants. However, only the *Kungliga Musikaliska Akademien* is explicitly mentioned; its staff organisation and appeal to talented teachers are cited as exemplary. Like Stockholm, a 'Central-Institut' was to be established in Christiania that would bring together all national musical competencies in one place. With the founding protocols of the Leipzig Conservatoire in mind, however, one formulation in this letter also attracts attention, namely that 'the most important branches of music science should be taught theoretically and practically'⁷ (*Christiania den 9de Marts*, 1863).

It is initially surprising to read a Leipzig reference in a document linked to Ole Bull. Bull was known for his criticism of study trips to Germany,

6 'Eine Kunstschule kann nur dann gedeihen, wenn die Regierung den Kostenpunkt bestreitet und der Unterricht unentgeltlich ist, wie in den Conservatorien von Frankreich und Belgien.'

7 'de vigtigste Grene af Musik-Videnskaben theoretisk og praktisk skulde læres.'

especially Leipzig (Herresthal, 2009, p. 286). Nevertheless, it does not seem to be merely a coincidental expression similar to the Leipzig curriculum. Rather, the emphatically theoretical orientation of the music school and the expressed goal of using music to ‘elevate and ennoble People’s lives’⁸ (Christiania den 9de Marts, 1863) also point to the idea of a ‘higher education’ in the Humboldtian sense. It is likely that these references do not come from Ole Bull but from one of the other proponents, such as a member of the National Music Committee like Halfdan Kjerulf. Kjerulf had been in Leipzig in 1850–1851 and had taken private lessons with Ernst Friedrich Richter. He subsequently arranged for young Norwegian talents to come to Saxony (e.g., Otto Winter-Hjelm, who enrolled at the Leipzig Conservatoire in 1857) (Hochschule für Musik und Theater ‘Felix Mendelssohn Bartholdy’ Leipzig, 1858).

The fact that the aims mentioned here were subject to the condition of sufficient public funding, unlike in Saxony, shows how the collaboration of several actors led to a draft that combined aspects of different educational concepts. Even though the application remained unsuccessful, the 1863 proposal by Bull and the Music Committee shows the combined efforts to establish an institution for the professional training of musicians in Norway. As a jointly presented proposal with several institutional models, influences from different countries were taken and renegotiated according to local needs.

The Musik-Akademi of Otto Winter-Hjelm and Edvard Grieg

After the unsuccessful attempt in 1863, it took only one year before Otto Winter-Hjelm tried his hand at founding a national music school. In 1864, he announced the foundation of a music school for children shortly after returning from his studies at the Leipzig Conservatoire and the *Neue Akademie der Tonkunst* (New Academy of Music) in Berlin (Winter-Hjelm, 1864). As one of the essential innovations of the school, he introduced the method of group teaching as he had become acquainted with it in Berlin. Advanced students were to act also as teachers. In this way, Winter-Hjelm wanted to ‘combine elementary and higher education’⁹

8 ‘at hæve og forædle Folkelivet’.

9 ‘Forening af Elementær- og høiere Undervisning’.

(Winter-Hjelm, 1864) and address students with different levels of knowledge simultaneously. Consequently, the model is to be understood from a pedagogical point of view, but it also had economic reasons. Unlike Bull, his financial plan did not include any state subsidies. Similar to the Leipzig Conservatoire, he was thus dependent on the income generated by student fees. The group teaching method promised the most students per teacher.

Only two years after opening the music school for children, Winter-Hjelm reported that the method had produced good results in the lessons and convinced the parents of the pupils (Winter-Hjelm & Grieg, 1866, p. 1). The success encouraged him to expand the music school into an academy that would operate according to the same teaching principles. Edvard Grieg, who had just returned from his study visits abroad, was to join him as director. Essentially, the expansion of the institution consisted of the higher education of professional musicians and the establishment of a seminar for music teachers. Financing was to continue to come from the income generated by the students. The founding announcement states that the *Musik-Akademi* is characterised by its ability to go beyond the teaching of one method, aiming at an all-round education of the pupils. Regular ‘evening entertainments’¹⁰ and public concerts, as well as lectures in music history were to underline its versatile character. In addition to Winter-Hjelm and Grieg himself, well-known artists from Christiania’s music life taught there.

The educational approach continued to focus on group teaching, which ultimately also emphasised the all-round instruction of the pupils. Both Grieg and Winter-Hjelm had come into contact with the teaching model during their studies in Leipzig. The latter also argued for its advantages with an advanced version at the *Neue Akademie der Tonkunst* in Berlin, where he studied later. Unlike the application of Bull and the National Music Committee in 1863, however, the Leipzig references by Winter-Hjelm and Grieg were obvious and even explicitly mentioned. Quoting the Berlin singing instructor Gustav Engel, the founders of the *Musik-Akademi* emphasise the importance and value of the Leipzig-inspired teaching method. The Leipzig model therefore seems to have served not as a secret pattern, but as a reference for the quality of teaching.

10 In the original Norwegian *Aftenunderholdning*, referring to the German expression *Abendunterhaltung*, which was a special feature of the Leipzig pedagogy.

The financial strategy of the *Musik-Akademi* and its focus on group lessons meant that many dilettantes had to be admitted to the student body. However, this was not only done out of financial necessity, but also expressly with the idea of inspiring more dilettantes to pursue music and expand concert audiences in the Norwegian capital (Siems, 2021, p. 199).

An institution is needed here, if only with a view to the future development of a larger audience for music [...]. We are optimistic that the dilettantes who emerge from this academy will form a healthy and strong core in this respect.¹¹ (Winter-Hjelm & Grieg, 1866)

It becomes clear that Grieg and Winter-Hjelm pursued the political goal of strengthening national musical life. The *Musik-Akademi* was to help establish a concert scene like the one the two founders had seen in Germany.

The large-scale project, however, was to be short-lived. Only three years after declaring its foundation, the *Musik-Akademi* came to an end, the reasons for which can only be described in vague statements. Harald Herresthal offers three possible explanations: 1) economic difficulties, which arose soon after the academy was founded due to its uncertain financial strategy; 2) a failure to reach the target groups, as more upper-class circles preferred private tuition to an academy. At the same time, the fees were too expensive for the lower social classes; and 3) the young age of the teachers, who had not yet established themselves and were dependent on the income. They reacted to the economically insecure situation by accepting private pupils and thus undermining the operation of the academy (Herresthal, 2005b, p. 68).

Another factor may also have been a problem already known at the Leipzig Conservatoire. There, the financial predicament also had a negative effect on the quality of teaching. Out of the need to attract as many students as possible, more and more amateurs with poor prior knowledge were admitted, which affected the content of the lessons. This in turn affected the reputation of the institution (Wasserloos, 2004a, p. 42). Yet it was precisely the group teaching method that had this effect.

11 'Man traenger nemlig her til en saadan Anstalt, om man alene tager Hensyn til den fremtidige Udvikling af et større Publikum for Musiken. [...] Vi nære den Fortrøstning, at den Stok af Dilettanter, som fra et saadant Akademi bliver sendt ud blandt Publikum, skal danne en sund og kraftig Kjerne i denne Henseende.'

The *Organistskole* of Ludvig Mathias and Peter Lindeman

While Winter-Hjelm and Grieg pursued a cultural-political goal with the *Musik-Akademi*, the *Organistskole* must be viewed in a different light. As was the case with Winter-Hjelm and Grieg, the foundation of a music school by Peter Lindeman followed immediately after his graduation as a cellist in Stockholm (1880) and his subsequent return home to Kristiania (now Oslo). Unlike the founders of the *Musik-Akademi*, however, he initially limited himself to organ lessons, supplemented by the theoretical subjects necessary for an organist.

In doing so, he reacted to a lack of music education for church musicians, which was also noticed in the political arena (*Musik- og Organistskolen i Kristiania*, 1886). What was different in Lindeman's case from the foundation of many other music institutes was his family background. At 25, he could count on the full support of his family. His father, Ludvig Mathias Lindeman, was at the time considered an authority in Norwegian musical life. His name as co-founder of the *Organistskole* not only attracted a great deal of attention from the public, but also created a trustworthy basis for attracting supporters such as the Church Ministry. The *Statsraad* (Secretary of State) at the time, Johan Sverdrup, commented as follows on the headmasters' application for state support in 1885:

The reason why the matter met with so much sympathy was that it was linked to the name of old Lindeman [Ludvig Mathias]; not because they wanted to pay him a personal tribute, but because they found in him an assurance that the school would be run in a good spirit and achieve the goal to which it aspired.¹² (*Storthings Forhandling*, 1888, p. 277)

Even when L. M. Lindeman died in 1887, the 'memory of an outstanding musician'¹³ (*Storthings Forhandling*, 1888) was a weighty argument that convinced the government of the need to subsidise the institution. It is questionable whether Peter would have had similar success as a sole applicant to the Church Ministry.

12 'Grunden til, at Sagen blev omfattet med saa megen Sympathi, var, at den knyttedes til gamle Lindemans Navn; ganske vist ikke, fordi man vilde vise ham saa at sige en personlig Hønnør, men fordi man i ham fandt en Sikkerhed for, at Skolen vilde blive drevet i god Aand og opfylde det Maal, som den sigtede mod.'

13 'den fremragende Musikers Minde'.

However, the father's assistance was not limited to ideational support for the project. Rather, he was a practical help, especially in the very first years. His flat with its harmonium was used for teaching. He also taught without taking a salary for it (Vollsnes, 1999, p. 261). With the publication of the *36 Fugerte Preludier* (1881) and the *54 Små Preludier* (1883), L. M. Lindeman also made an important contribution to the study literature that was used in the lessons. Furthermore, in the lessons of the first years, the *Orgelskole* (Organ School) by Just Lindeman – a brother of Ludvig Mathias – was used, which had been published between 1876–1880. This is evident from the first annual report written by Ludvig Mathias and Peter Lindeman in 1884:

Of other organ works we have used in teaching, *Orgelskole* (published by [Just] Lindeman), *Seminaristen*, a collection of organ pieces published by Josefsohn, L. M. L. fugal preludes and small preludes, as well as already some preludes and fugues by Bach, etc.¹⁴ (Lindeman & Lindeman, 1884)

The dominance of the Lindeman name both among the teachers and as authors of the teaching material suggests the strong family character of the institute in the early years. In the first application for a state subsidy, it is stated that the existence of the *Organistskole* 'rests completely and permanently on private devotion'¹⁵ (Musik- og Organistskolen i Kristiania, 1886, p. 38). This private commitment was possible thanks to a long music-pedagogical tradition within the family, which goes back to Ole Andreas Lindeman – the father of Ludvig Mathias and Just.

Having studied with C. P. E. Bach's pupil Israel Gottlob Wernicke in Copenhagen, Ole Andreas Lindeman developed a personal style that was firmly rooted in the Berlin Bach reception of the late 18th century. After his studies, Lindeman returned to Norway with numerous handwritten copies and translations of music theory treatises. The estate contained over 60 titles with a focus on Johann Philipp Kirnberger and the Berlin Bach School.¹⁶ This collection was the basis of a teaching tradition that extended from Ole Andreas Lindeman to almost all subsequent members of the Lindeman family. He himself taught his children based on the old

14 'Af andre orgelsager har vi ved undervisningen benyttet «Orgelskole» (udgitt af Lindeman), «Seminaristen», en samling orgelstykker udg. af Josefsohn, L.M.L. fugerte preludier og små preludier samt allerede tildels Bachs preludier og fuger.'

15 'at den helt og holdent hviler paa privat Opofrelse.'

16 An overview of the family library can be found in Karevold (1996, p. 187).

theoretical treatises, but there was also a diligent exchange of writings and notes among the family members. The traces of use, comments and additions by several authors bear witness to this (Karevold, 1996, p. 109).

Ole Andreas Lindeman can therefore be seen as the starting point of an inner-familial music pedagogy that can be described as unique due to his 'solitary position' (Karevold, 1996, p. 105) in the musical life of Norway in the first half of the 19th century. In his 1857 obituary of Ole Andreas Lindeman, Marcus Jacob Monrad called this family tradition a 'golden chain'¹⁷ (Monrad, 1857), which was continued by the younger members. Even if the younger generations were always striving for adaptations of the theoretical core, the rootedness in the aesthetics of the 18th century remained. The emphasis on polyphony and the organ works of Bach in the annual report quoted above also reflects this.

The continuation of this family tradition can also be seen in the school concerts of the 1880s and 90s. If one adds up the compositions of all members of the Lindeman family, the works of Bach (8.8%) and the Lindemans (10.8%) were played most frequently at the first 100 student concerts between 1885 and 1896. In addition, their prominent positions within the programmes as opening and closing numbers also underlines the fundamental importance of the compositions (Førisdal, 2022, p. 47). Anders Førisdal argues on the basis of these data for the continuity of the 'golden chain' in the institutional framework of the music conservatoire.

Against this background, the founding of the *Organistskole* in 1883 appears to be a moment of making public a tradition that had been more or less internal within the family until then. The extent to which this tradition was still present not only in the early years – when the focus was still on organist training – but also at the beginning of the 20th century becomes clear in the tribute to Ole Andreas Lindeman on the 50th anniversary of his death in *Musikbladet*, *Musik-Konservatoriet's* journal, which dedicated a 'reality poem' in several parts to the 'old organist' (Buseth, 1909). Also, the *Preludes* by Ludvig Mathias Lindeman were still compulsory literature for the institution's organ students at this time (Lindeman, 1912, p. 44).

17 'gylden kjede'.

An organ school becomes a conservatoire

However, the question arises of how a fully fledged conservatoire could develop from an organist school. In accordance with the original name of the institution, the focus in these early years was especially on organ playing. The annual report of 1884 states that the pupils learned modulations, voice leading and basso continuo (Lindeman & Lindeman, 1884, p. 2). Soon, however, the focus broadened, and more and more students studied other instruments (Førisdal, 2022 p. 47). As a result, the name of the institution changed to *Musik- og Organistskolen* (The Music and Organist School) only two years after its foundation. In 1894, the name changed once again, this time to *Musik-Konservatoriet*.

The separation of musicians and organists in the 1885 name may be surprising. But a glance at the annual reports reveals that this also reflects a different treatment of the students. Even in 1913 – the institute was called *Musik-Konservatoriet* for almost 20 years – the curriculum included special requirements for organists: ‘Organist students must also study counterpoint and composition to compete for larger posts’¹⁸ (Lindeman, 1913, p. 2). The link between practical playing and theoretical understanding, which was particular to organist training, differed from the curriculum of the other instrumentalists. Many forms of musical creativity, especially in the sense of improvisation and composition, were therefore directly linked to playing the organ. The practical relation to organ playing thereby also had an impact on the composition and counterpoint lessons of the other students.

To understand how a teaching institute for organists could develop into a fully fledged conservatoire, it is important not only to think of training in organ playing, but to look at the professional field of church musicians in general. They were not only responsible for the accompaniment of the church service, but – especially in small villages – acted as a local music teacher. The quite broad range of studies offered in the first year at the *Organistskole* was already directed towards this professional field. If one understands the institution from this point of view, less as a school for organists and more generally as an academy for church music, then the focus of the institution, which broadened over the years, makes sense.

18 ‘Organistelever maa desuten studere Kontrapunkt og Komposition, for at kunne konkurrere om større Poster.’

***Musik-Akademi* and *Organistskole* in comparison**

When comparing the two models regarding the initial motivations, it is evident that in both cases cultural-political ambitions played just as much a role as economic reasons. Just like Lindeman, Winter-Hjelm and Grieg founded their institution only a short time after returning from study trips abroad. The desire to establish themselves at home with a teaching post was thus significant for all three. In addition to the expected economic benefits for their own livelihood as musicians, the idea of founding a conservatoire was made lucrative by a national cultural-political programme. The striving for national independence in matters of music education, as it was articulated in national debates, was thus a leading principle that made the new founding of conservatoires look promising. The *Musik-Akademi* project must clearly be seen in this context. Peter and Ludvig Mathias Lindeman also responded to a political agenda. However, in their case it was the observed and politically criticised lack of an institute for the training of church musicians.

The choice of teaching method followed the initial decision to found a music school. Here, the main actors in the transfer process were the teachers themselves. In both cases, it was based on the personal experiences of the young musicians during their studies or at home. The broad range of experiences of the founders proved to be a decisive difference. While the Lindemans could build on a strong educational tradition that had been proven in the family, Winter-Hjelm and Grieg had to rely on establishing new strategies and applying teaching methods that were familiar to them. The proportion of borrowed methods is, consequently, significantly higher in their case. They integrated experience gained from studies in Leipzig and Berlin into their own school concept.

In the case of the Lindeman family, the borrowing of educational structures took place over several generations. Beginning with the Bach reception by Ole Andreas Lindeman, a unique understanding of music developed within the family circle. The theoretical writings, collections and study materials that were passed on indicate that the pedagogical practice was, at its core, an internally developed 'private' strategy. The founding of the *Organistskole* in 1883 marked the moment when this pedagogical heritage was made public.

The Lindemans' wealth of family experience was also to prove useful in the practical implementation of the educational method. First of all, it was the pedagogical knowledge and the corresponding teaching material that made it easier to integrate the method into the teaching process. In addition, L. M. Lindeman's reputation as an organist helped to convince both students and sponsors of the project. With this, he helped the later conservatoire to get off the ground. Thanks to the family's cohesion and their pedagogical work as a collective self-image, it was also possible to compensate for additional strains and to support each other. It can be observed that several family members taught at the *Organistskole*. Private living quarters and instruments were the property of the conservatoire. Thus, the family character of the institution played a large part in its success, especially in the early years.

Winter-Hjelm and Grieg could not rely on such family assistance and protection. Without any public funding, they were entirely dependent on the solvent student body. Thus, they were even more dependent on adapting to local needs. In Leipzig and Berlin, they had become acquainted with the group teaching method, a concept that promised both financial security and a broad pedagogical impact. By applying the method in the context of a music school for children, Winter-Hjelm first made an attempt to test its suitability for the Norwegian market. The success of this attempt was the decisive argument for him to design the *Musik-Akademi* along the same lines. Only a few further adaptations were made during the expansions, such as employing more renowned teachers, offering public concerts, etc.

The different conditions of the *Organistskole*, which, from the beginning, was built on relatively solid pedagogical experience and the *Musik-Akademi*, which had more the character of an experiment to introduce a new teaching method in Norway, were clearly noticeable in the lasting success. Although the method of group lessons in the music school for children was successful, the model failed in the field of professional music education. Teachers accepted private pupils and thus stole solvent pupils from the institution. This was also a rejection of the teaching method and created a competitive situation between the teachers. Private and business interests were subsequently in conflict with each other. However, the very fact that beyond the testing in the context of the music school for children, only a few adaptations of the teaching method to local needs were made may be one reason for the early failure of the institution. Rather than

responding to local needs, the founding advertisements speak of the idea of using the *Musik-Akademi* to change local musical life in Norway.

In this way, it differed significantly from the *Organistskole*'s aspirations. With the direct reaction to the need – and not a national dream – for a training school for organists, which was also recognised by the government, the *Organistskole* appealed to a clearly defined target group. Favoured by the family's reputation as church musicians, the attraction was strong and the school grew steadily over the first years. Førisdal also points out that even when the *Musik-Konservatoriet*'s teaching staff grew, it was largely made up of teachers who had been trained at the institution themselves (Førisdal, 2022, p. 54). Thus, even in an increasingly public environment, the *Musik-Konservatoriet* retained a private character to a certain extent.

Despite these strategic advantages that an essentially family-based institute had over a public music academy, the question remains as to why an organist school would be the starting point for a fully fledged conservatoire. The *Organistskole* focused on an instrument that was not even included in the portfolio of Grieg's and Winter-Hjelm's academy. A look at music education in Norway in the years before shows that organ schools tended to have more lasting success than other music schools. Ferdinand Vogel ran an organ school in Bergen for almost half a century, and Carl Arnold's organ school in the 1860s was similarly successful. The reason for this was probably that organists or cantors were among the few musical professions in Norway that promised permanent employment. The demand for church musicians was constantly high. A thorough training of the candidates was important, because they were often required to carry out additional tasks such as conducting choirs and ensembles, teaching music, etc. A teaching institute for organists therefore had a market in Norway because there was a demand for it. An academy like that of Winter-Hjelm and Grieg appealed to a smaller, more bourgeois audience. In addition to the advantages of a privately run educational institution, this was probably the most important explanation why *Musik-Konservatoriet* developed from an organ school and not from one of the fruitless politically motivated attempts.

Résumé

A closer look at the models from Leipzig and the Lindeman family reveals that the two quite different designs share the common idea of a practical-theoretical understanding of music, which, despite its quite practical

anchoring in the Lindemans' profession as organists, was based on a broad theoretical foundation that can be traced back to the 18th century. It is therefore hardly surprising that Monrad's formulation in the obituary of Ole Andreas Lindeman, in which he calls him a 'preserver and propagator of the true musical tradition'¹⁹ (Monrad, 1857), recalls Mendelssohn's aims for the Leipzig Conservatoire: 'Preservation of a true sense of art and its propagation' (Mendelssohn Bartholdy, 2013). In particular, the work of Bach appears to be the common point of reference for two musical traditions that developed separately from one another in different cultural areas: on the one hand, the Lindeman reception of Bach in the tradition of Kirnberger; on the other, the Romantic interpretation of Bach by Mendelssohn, which represented the stylistic ideal of the Leipzig School.

While Mendelssohn's pedagogical model in Leipzig was oriented towards the cultural interests of the local middle classes and had a strongly public and multiplying character, Lindeman's framework initially served primarily as a private pedagogy – limited to a few members – which gradually developed and finally took on a public character with the founding of the organist school in 1883. By then, it had produced several members of a family that was both musically as well as pedagogically highly gifted, and thus – with a multiplying factor of its own – laid the foundation for Norwegian music pedagogy. We can therefore speak of educational borrowing or transfer in each of the cases – both in the spatial and, not least, in the temporal sense.

References

- Buseth, T. (1909). Den gamle organist. *Musikbladet*, 2(3, 5, 8, 9, 10), 12–13, 24–25, 45–46, 55–56, 62–63.
- Christiania den 9de Marts. (1863, March 9). *Morgenbladet*, pp. 2–3.
- Directionen for Musik-Conservatoriet i Leipzig. (1864, February 19). Musik-Conservatorium i Leipzig. *Christiania Dagblad*, p. 4.
- Directorium des Conservatoriums der Musik. (1861). *Das Conservatorium der Musik zu Leipzig*. Breitkopf & Härtel.
- Espagne, M., & Middell, M. (Eds.). (2021). *Intercultural transfers and processes of spatialization*. Leipziger Universitätsverlag.
- Fétis, F.-J. (1849). Fétis über Leipzig. *Signale Für Die Musikalische Welt*, 7(53), 425–428.
- Førisdal, A. (2022). Kontinuiteter i spill: Om habitusdannelse og institusjonelle baner ved Musik-Konservatoriets elevkonserter. *Studia Musicologica Norvegica*, 48, 41–56.

19 'Vedligeholder og Forplanter af den ægte, musikalske Tradition.'

- Grotjahn, R. (2005). 'Die höhere Ausbildung in der Musik': Gründungsidee und Gründungsgeschichte des Leipziger Konservatoriums. In M. Fend & M. Noiray (Eds.), *Musical Education in Europe (1770–1914): Compositional, Institutional, and Political Challenges* (Vol. 2, pp. 301–330). BWV – Berliner Wissenschaftsverlag.
- Grotjahn, R. (2006). Leipzig, Deutschland, Europa: Das Leipziger Konservatorium als Multiplikator der Idee 'höherer Musik'. In L. Luyken & S. Weiss (Eds.), *Professionelle Musikausbildung und Internationalität* (pp. 24–45). Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Haselmann, L. (2018). *Agathe Backer Grøndahl – von Norwegen nach Berlin: Professionelle Musikausbildung im 19. Jahrhundert*. Waxmann.
- Herresthal, H. (1993). *Det var dog en herlig tid, trods alt ... Edvard Grieg og Kristiania*. Universitetsbiblioteket i Oslo.
- Herresthal, H. (2005a). *Fra privat til offentlig engasjement: Musikkpolitikken 1814–1858* (Vol. 1). Unipub.
- Herresthal, H. (2005b). *'Ikke førenn det gror mose på deres talent': Musikkpolitikken 1859–1905* (Vol. 2). Unipub.
- Herresthal, H. (2009). *Ole Bull: Teaterdirektør, koloniherr og norskdomsmann 1848–1862* (Vol. 3). Unipub.
- Hochschule für Musik und Theater 'Felix Mendelssohn Bartholdy' Leipzig. (1858). *Record in the Matriculation Register* (A, I.2). Library/Archive, University of Music and Theatre Leipzig.
- Karevold, I. (1996). *Kontinentale impulser i en norsk musikerslekt for 1850: En studie i brever, musikalier og skrifter etter slekten Lindeman* [Doctoral dissertation]. University of Gothenburg.
- Karlsson, H. (2005). The Royal Swedish Academy of Music (1771–1866). In M. Fend & M. Noiray (Eds.), *Musical education in Europe (1770–1914): Compositional, institutional, and political challenges* (Vol. 1, pp. 229–243). BWV – Berliner Wissenschaftsverlag.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A framework*. Indiana University Press.
- Keym, S. (2021). The role of intercultural transfers in the invention of 'classical music' in early nineteenth-century Leipzig. In M. Espagne & M. Middell (Eds.), *Intercultural transfers and processes of spatialization* (pp. 17–36). Leipziger Universitätsverlag.
- Keym, S., & Meyer, M. (2022). Musik und Kulturtransfer. In L. Lütteken (Ed.), *MGG online*. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/372783>
- Lindeman, P. (1912). Kontrapunkt. *Musikbladet*, 5(5, 6), 33–34, 43–44.
- Lindeman, P. (1913). *Musik-Konservatoriet* [Regulations]. Musikkonservatoriet i Oslo (RA/PA-1761/F/Fa/L0004). National Archives of Norway, Oslo.
- Lindeman, P., & Lindeman, L. M. (1884). *Aarsberetning 1883/4* [Report]. Musikkonservatoriet i Oslo (RA/PA-1761/F/Fe/L0001). National Archives of Norway, Oslo.
- Mendelssohn Bartholdy, F. (2013). [Letter to Johann Paul von Falkenstein, 09.04.1840]. In I. Jach & L. Schiwietz (Eds.), *Felix Mendelssohn Bartholdy: Sämtliche Briefe* (Vol. 7, pp. 220–222). Bärenreiter.
- Middell, M. (2000). Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis. *Comparativ*, 10, 7–41.
- Monrad, M. J. (1857). Ole Andreas Lindeman. *Illustreret Nyhedsblad*, 6(28), 142.
- Musik- og Organistskolen i Kristiania. (1886). *Storthings Forhandlingler*, Vol. 35(1a), Sth. Prp. Nr. 1. Hovedpost IV. Kap. 3, 37–39.
- Norheim, Ø. (1992). Die norwegischen Leipziger Konservatoristen im 19. Jahrhundert und ihre Bedeutung im norwegischen Musikleben. In F. Benestad, N. Grinde, & K. Skyllstad (Eds.), *Edvard Grieg und die nordische Musik des 19. Jahrhunderts in ihren Beziehungen zu Leipzig* (pp. 130–135). University of Oslo.
- Phillips, D., & Ochs, K. (Eds.). (2004). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. Symposium Books.

- Roverud, L. (1815). *Et Blik paa Musikens Tilstand i Norge, med Forslag til dens almindelige Udbredelse i Landet ved et Instituts Anlæg i Christiania*. Chr. Grøndahl.
- Schiller, H. (1968). Zur internationalen Ausstrahlung des Leipziger Konservatoriums. In M. Wehnert, J. Forner, & H. Schiller (Eds.), *Hochschule für Musik Leipzig: Gegründet als Conservatorium für Musik 1843–1968* (pp. 77–101). Hochschule für Musik Leipzig.
- Siems, C. (2021). 'Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung eines größeren Publikums für Musik': Der Pädagoge Otto Winter-Hjelm und sein Leipziger Einfluss. In P. Dinslage & S. Keym (Eds.), *Edvard Grieg und seine skandinavischen Kollegen in ihren Beziehungen zu Leipzig: 8. Deutscher Edvard-Grieg-Kongress vom 15. bis 17. Oktober 2020 in Leipzig* (pp. 183–203). Gudrun Schröder.
- Storthings Forhandlinger*. (1888). Vol. 37(7). Det Steenske Bogtrykkeri.
- Tregear, P. (2020). Universities and conservatories. In P. Watt, S. Collins, & M. Allis (Eds.), *The Oxford handbook of music and intellectual culture in the nineteenth century* (pp. 271–292). Oxford University Press.
- Vollsnes, A. O. (Ed.). (1999). *Norges musikkhistorie 1870–1910: Romantikk og gullalder* (Vol. 3). Aschehoug.
- Vollsnes, A. O. (Ed.). (2000). *Norges musikkhistorie 1814–1870: Den nasjonale tone* (Vol. 2). Aschehoug.
- Wasserloos, Y. (2004a). *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert: Anziehungskraft und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben*. Olms.
- Wasserloos, Y. (2004b). *Kulturzeiten: Niels W. Gade und C. F. E. Horneman in Leipzig und Kopenhagen*. Olms.
- Wergeland, H. (1927). Ole Bull: Efter opgivelser af ham selv biografisk skildret. In H. Jæger & D. Arup Seip (Eds.), *Samlede skrifter IV: Avhandlinger, Opplysningsskrifter (1843–1845)* (Vol. 5, pp. 182–233). Steenske Forlag.
- Winter-Hjelm, O. (1864, October 4). Om en Musikskole. *Morgenbladet*, p. 1.
- Winter-Hjelm, O., & Grieg, E. (1866, December 12). Musik-Akademi: Under Ledelse av Otto Winter-Hjelm og Edvard Grieg. *Morgenbladet*, pp. 1–2.

KAPITTEL 4

Musikkhistorier: Endringsprosesser og videreføringer i musikkhistorieundervisningen ved Norges musikkhøgskole 1973–2023

Gjertrud Pedersen Norges musikkhøgskole

Abstract: The article illuminates music history teaching at the Norwegian Academy of Music (NMH) from 1973 to 2023 through two questions: How have mandatory music history courses at NMH been described in the curriculum through fifty years and to what extent is there accordance between the formal descriptions and the teachers' practice as they express it? What changes have taken place in music history teaching at NMH in the period 1973–2023?

The research is based on written material in the form of curricula and course descriptions, as well as qualitative interviews with fifteen former and current teachers at NMH. The article highlights issues related to what is formulated in the written curricula, the teachers' perceptions of what they actually did and the teachers' own reflections on what they believe is essential in music history teaching at NMH. The text presents themes and issues that have been common to the teaching of music history in several study programmes, such as classical music, Norwegian traditional music, improvised music and jazz, music education, composition and church music – both in terms of how music history teaching has been organised and carried out, as well as which themes have been emphasised. In conclusion, the article discusses the ways in which music history can be relevant for music students, both during the course of study and with regard to the working life the students will be a part of after graduation.

Keywords: Teaching music history, higher music education, Norwegian Academy of Music

Sitering: Pedersen, G. (2023). Musikkhistorier: Endringsprosesser og videreføringer i musikkhistorieundervisningen ved Norges musikkhøgskole 1973–2023. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Kap. 4, s. 63–90). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch4>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Helt siden Norges musikkhøgskole (NMH) ble etablert i 1973,¹ har musikkhistorie vært en obligatorisk del av undervisningstilbudet for studenter på første og andre studieår,² i noen perioder som særskilte musikkhistoriekurs, i andre perioder som del av større fellesemner. Gjennom årene er studieplaner og emnebeskrivelser utviklet og revidert, og det har vært endringer i hvordan undervisningen har vært organisert og gjennomført, avhengig av hvilke lærere som har undervist, størrelser på studentgrupper, tilgjengelige undervisningsrom samt endringer i NMHs studietilbud. Denne artikkelen handler med andre ord ikke om ett enhetlig undervisningsemne med betegnelsen «musikkhistorie», men om flere ulike emner – og dermed også flere undervisningspraksiser og musikkhistorieforståelser gjennom femti år.

Artikkelen undersøker to spørsmål:

1. Hvordan har obligatoriske musikkhistorieemner ved NMH blitt beskrevet i studieplaner og emnebeskrivelser gjennom femti år, og i hvilken grad er det samsvar mellom formelle emnebeskrivelser og lærernes praksis, slik de uttrykker den?
2. Hvilke endringsprosesser har funnet sted i musikkhistorieundervisningen ved NMH i perioden 1973–2023?

Artikkelen undersøker musikkhistorieundervisning fra et historisk orientert perspektiv og bygger på skriftlig materiale i form av studieplaner og emnebeskrivelser samt intervjuamtaler med til sammen 15 tidligere og nåværende lærere. I bredere forstand søker artikkelen å bidra til diskusjoner om hvordan musikkhistorie kan være relevant i høyere musikkutdanning.

Nedenfor følger en presentasjon av teoretiske perspektiver, metode, gjennomgang av studieplaner og emnebeskrivelser i relasjon til lærernes erfaringer, endringsprosesser i musikkhistorieundervisning og refleksjoner om relevans i høyere musikkutdanning.

1 NMH har røtter tilbake til Organistskolen i Christiania (grunnlagt 1883), senere kalt Musikkonservatoriet i Oslo. NMH ble opprettet i 1973 og har siden vært en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole.

2 Artikkelen belyser obligatorisk undervisning i musikkhistorie for første og andre studieår. Noen studieprogrammer har hatt obligatorisk undervisning i musikkhistorie også i tredje og fjerde studieår, i tillegg til valgemner som studentene har kunnet velge etter eget ønske, men dette undersøkes ikke i denne artikkelen.

Teoretiske perspektiver

Artikkelen undersøker musikkhistorieundervisning ved NMH gjennom to perspektiver. For det første belyses forholdet mellom hva som er nedfelt i skriftlige dokumenter og lærernes fortellinger. For det andre belyses hvordan NMH som *sted* har vært i utvikling gjennom femti år. De to perspektivene utfyller hverandre.

Læreplaner: formelle, operasjonaliserte og skjulte

Studieplaner og emnebeskrivelser kan forstås på flere måter. Læreplanforskning løfter frem fem forståelsesmåter: ideologisk, formell, oppfattet, operasjonalisert og erfart læreplan (Goodlad et al., 1979; Hanken & Johansen, 2021). I denne artikkelen belyses formell læreplan i form av de vedtatte dokumentene og operasjonalisert læreplan i form av den faktiske undervisningen.

I tillegg kan såkalt skjult læreplan forekomme. En skjult læreplan omfatter hva studenter kan risikere å lære uten at det har vært intendert fra institusjonens side, eksempelvis at klassisk vestlig kunstmusikk står i en særstilling sammenlignet med jazz eller norsk folkemusikk. En slik holdning vil neppe være i tråd med verken studieplaner og emnebeskrivelser eller læreres undervisning, men studentene kan likevel oppfatte at et slikt hierarki eksisterer.³

NMH som sted: lokaler, opplevelser og kontekster

Da NMH ble etablert, var studietilbudet innen vestlig klassisk musikktradisjon, og skolen hadde omtrent 300 studieplasser (Musikkhøgskolen, 1974b, s. 19).⁴ I dag har NMH over 750 studenter og et studietilbud som også omfatter norsk folkemusikk og improvisert musikk og jazz (NMH, u.å.). I tillegg til utvidelsen i studentmasse og studietilbud har virksomheten gjennom årene vekslet mellom å ta i bruk flere lokaler og å være lokalisert i ett bygg.⁵ Denne vekslingen har påvirket de praktiske rammene for under-

3 Se Johansen (2021b) for en grundigere diskusjon av skjult læreplan innen høyere musikkutdanning.

4 Frem til og med 1977 het institusjonen offisielt «Musikkhøgskolen».

5 I 1970- og 1980-årene var NMH spredt over flere lokaler i Oslo sentrum, blant annet i Nordahl Bruns gate, Universitetsgata og Wergelandsveien. I 1989 flyttet NMH inn i nybygde lokaler i Slemdalsveien på Majorstuen og virksomheten var samlet frem til 1996, da NMH og Østlandets Musikkonservatorium ble slått sammen og på nytt ble delt mellom flere lokaler, denne gangen i Slemdalsveien på Majorstuen og i Dælenenggata ved Carl Berners plass. I 2007 ble tilbygget i Slemdalsveien tatt i bruk, og hele

visningen. Eksempelvis har forskjellige studieretninger hatt tilhørighet i ulike bygninger, og størrelse på undervisningsrom har lagt begrensninger for hvor mange personer som har kunnet være til stede samtidig. NMH som sted har med andre ord vært i endring gjennom femti år når det gjelder både fysiske lokaler, fagtilbud og menneskene som fyller virksomheten.

Sted kan forstås på flere måter, eksempelvis som et geografisk punkt på kartet og som en sosial møteplass. Innen stedsteori pekes det gjerne på tre hovedforståelser: sted som lokalisering, sted som opplevelse og sted som kontekst (Berg & Dale, 2004).⁶ Når det gjelder sted som lokalisering, legges det vekt på kvantifiserbare og synlige egenskaper ved et sted (Berg & Dale, 2004, s. 41), eksempelvis NMHs fysiske undervisningslokaler. Med tanke på sted som opplevelse legges det vekt på den «indre, subjektive, opplevelsesmessige dimensjonen ved et sted» (Berg & Dale, 2004, s. 42), med andre ord hvordan mennesker knytter seg til og tolker steder. En slik forståelse kan knyttes til den enkeltes personlige erfaring og vil dermed være individuell. Ved tale om sted som kontekst legges det vekt på sted som ramme for sosial interaksjon. Følger vi denne tankegangen, vil NMH være en møteplass der mennesker interagerer med hverandre. En slik forståelse åpner for intersubjektive perspektiver, og slik kan mennesker som har hatt (og har) tilknytning til NMH, dele en felles forståelse av NMH som sted.

NMH som sted kan også forstås som en ansamling av mennesker, musikktyper og ulike former for musikalske og pedagogiske praksiser. Innen nyere stedsteori brukes betegnelsen *assemblage*, på norsk oversatt til «sammenkastethet» eller «ansamling», for å beskrive sammenføyninger av flere heterogene elementer (Lysgård, 2015). Slik jeg ser det, kan assemblageperspektivet være egnet til forstå NMH som sted. NMH er og har vært et sted der mennesker møtes og inngår i samspill og samarbeid. NMH er en ansamling av studenter, lærere, fagtradisjoner og praksiser som møtes og utvikles gjennom videreføringer og endringer.

virksomheten ble igjen samlet. I skrivende stund (2022) er lokalene i Slemdalsveien ikke tilstrekkelig tilpasset dagens behov, og NMH leier derfor eksterne lokaler, blant annet for å huse deler av administrasjonen og for å gjennomføre deler av konsertvirksomheten.

6 Disse tre hovedforståelsene ble presentert av den britisk-amerikanske samfunnsgeografen John A. Agnew i 1987. Han hevdet at de måtte ses som komplementære, ikke konkurrerende.

Tidligere forskning

Det har foregått store endringer de siste femti årene når det gjelder hvilke temaer som har blitt løftet frem i musikkhistorieundervisningen i høyere musikkutdanning. Litt forenklet kan man si at det har skjedd en forskyvning fra en vektlegging av vestlig kunstmusikktradisjon til dagens undervisning, som omfatter flere musikkformer. Det har også skjedd en dreining fra å rette søkelyset på musikkverker til studier av fremføringspraksiser og samfunnsmessige forhold. Ved NMH har disse endringene i musikkhistorieundervisningen foregått parallelt med endringer i studietilbudene – fra 1970-årenes studietilbud innen klassisk vestlig kunstmusikk til dagens bredere studietilbud.

Lærernes formidling og studentenes læring

En sentral problemstilling innen musikkhistorieundervisning er i hvilken grad man skal belyse musikk og musikalske praksiser, og i hvilken grad man skal belyse ulike historiske, kulturelle og sosiale kontekster (Goehr, 1992; Hovland, 2008; Natvig, 2002). Ulike lærere kan velge ulike tyngdepunkter; én lærer kan legge vekt på musikkestetikk, mens en annen kan vektlegge historiografi.⁷

I løpet av de siste tiårene har det funnet sted en dreining i didaktisk tenkning og praksis – fra synet på musikkhistorieundervisning som kunnskapsformidling til dagens diskurs som fremhever å legge til rette for fruktbare læringsprosesser for studentene (Balensuela, 2019; Briscoe, 2010; Davis, 2012; Stone, 2016; Unkari-Virtanen, 2012). En fremtredende stemme i denne sammenhengen er Mary Natvig (2002, 2012), som poengterer viktigheten av å legge til rette for at studentene selv skal kunne utforske og undersøke musikkhistoriske temaer og problemstillinger.

Internettets fremvekst og tilgang på digitale læringsplattformer har bidratt til store omveltninger for både studenter og lærere. Dagens diskurs tematiserer kildekritikk og tilrettelegging for at studentene skal kunne opparbeide seg «historisk bevissthet» fremfor «kunnskap om historiske fakta» (Unkari-Virtanen, 2012, s. 168). Kort sagt å legge til rette for studentenes læring fremfor å fortelle studentene den kunnskapen man mener de bør

7 I dagens musikkforskning er forholdet mellom estetikk og historiografi selvsagt ikke begrenset til undervisning i musikkhistorie. Flere forskere har bidratt til diskusjonen, blant disse Leo Treitler, Lydia Goehr, Kofi Agawu, William Weber, Mary Natvig og Ingrid Monson.

tilegne seg (Stone, 2016, s. 131). Under koronapandemien de seneste årene har også nedstengning og smittevernrestriksjoner bidratt til endringer i undervisningspraksiser.

Metode

For å undersøke undervisning i obligatoriske musikkhistorieemner ved NMH har jeg analysert skriftlige studieplaner og emnebeskrivelser samt gjennomført kvalitative semistrukturerte intervjuer. Arbeidsmetodene har utfyllt hverandre og har vært nødvendige for å få et mest mulig helhetlig bilde av musikkhistorieundervisningen ved NMH. Litt forenklet kan man si at studieplaner og emnebeskrivelser har representert kartet, mens intervju samtalen har gitt informasjon om hvordan lærerne har manøvrert i det faktiske terrenget.

Analyse av studieplaner og emnebeskrivelser

Ved NMH har studieplaner og emnebeskrivelser blitt revidert omtrent én gang i tiåret. Faglige ansatte har i stor grad initiert og vært involvert i endringer og revisjoner, og studieadministrasjonen har hatt en aktiv rolle i arbeidet med å utforme den endelige ordlyden. Gjennom årene har det vært ulike rammefaktorer for undervisningen. Eksempelvis har timeplan, gruppestørrelser, tilgang på undervisningsrom og antall lærere spilt inn på hvordan undervisningsemnene har blitt beskrevet, og på hvordan undervisningen har blitt gjennomført. De studieplanene og emnebeskrivelsene jeg har hatt foran meg, er således resultat av omfattende forhandlinger mellom faglige, pedagogiske og praktiske hensyn.

Analyse av studieplaner og emnebeskrivelser er gjort med henblikk på å undersøke grad av stabilitet og forandring i undervisningstilbudet i musikkhistorie. Analysen er fortatt induktivt for å kartlegge og identifisere endringer, mønstre og særskilte tematikker (Lynggaard, 2012). I analysen er det vektlagt å se studieplaner og emnebeskrivelser i lys av de umiddelbare, lokale situasjonene som var aktuelle da dokumentene ble utformet (Ryymän, 2018). Jeg har lagt vekt på NMH som sted – i form av de fysiske lokalene der undervisningen har funnet sted, samt som subjektive og inter-subjektive perspektiver.

I arbeidet har jeg hatt tilgang til studieplaner og emnebeskrivelser fra perioden 1970 til 2022. Det eldste materialet har vært tilgjengelig i

papirformat i NMHs arkiver. Dette er skannet i samarbeid med kollegaer i NMHs historieprosjekt. Materiale fra 1995 og frem til i dag har vært tilgjengelig digitalt som søkbare PDF-dokumenter og nettsider. Jeg har også hatt tilgang til papirversjoner av studieplaner frem til 2003.

Kvalitative semistrukturerte intervjusamtaler

For å få innsikt i undervisningspraksiser har jeg gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjusamtaler med 15 tidligere og nåværende lærere. Intervjusamtalene har gitt meg informasjon som jeg ellers ikke ville hatt tilgang til. Jeg har spurt intervjudeltagerne om hvordan de har undervist, og jeg har fått høre deres refleksjoner om musikkhistorie som fagfelt, og om hvilken plass musikkhistorie har hatt – og kan ha – i et utdanningsløp ved NMH.

Det er mange som har undervist i musikkhistorie ved NMH fra 1973 og frem til i dag. Noen har hatt undervisning i musikkhistorie som sin hovedbeskjeftigelse, mens andre hovedsakelig har undervist i andre fag og emner og samtidig hatt noe musikkhistorieundervisning innimellom. De personene jeg har snakket med, har hatt ulik tilknytning til NMH. Noen har vært fulltidsansatt ved NMH i mange tiår, flere sågar et helt yrkesliv, andre har jobbet fulltid ved NMH i en kortere periode, og atter andre har vært engasjert i mindre stillingsbrøker i avgrensede tidsrom.

De 15 personene jeg har snakket med, utgjør et representativt utvalgt av tidligere og nåværende ansatte som har undervist og underviser i musikkhistorie ved NMH. Utvalget er gjort ut fra to hovedkriterier. Det første har vært at intervjupersonene til sammen skulle ha erfaring med å undervise i musikkhistorie fra samtlige fem tiår i NMHs historie. Det andre kriteriet har vært at intervjupersonene til sammen skulle ha erfaring med å undervise i obligatoriske musikkhistorieemner ved alle NMHs bachelorprogram. Av de personene jeg har snakket med, har åtte bakgrunn i klassisk musikk (inkludert kirkemusikk), fire i norsk folkemusikk og tre i jazz og improvisert musikk. Til sammen representerer de et forholdsvis bredt utvalg av undervisningserfaringer fra NMH.

Jeg har hatt som ambisjon å legge til rette for en faglig samtale mellom kollegaer. Så langt det har vært mulig, har intervjusamtalene vært gjennomført som gruppesamtaler med to eller tre personer til stede i tillegg til meg. I gruppesamtalene har jeg samlet lærere med tilknytning

til samme musikkfelt. De fleste samtaler er gjennomført fysisk, enten i NMHs lokaler eller hjemme hos intervjupersonene. Enkelte av samtalerne er gjennomført som telefon- eller videomøter. Jeg har i tillegg hatt kontakt med intervjupersonene via e-post eller telefon i forkant av intervjusamtalene.

Intervjusamtalene, både gruppesamtalene og en-til-en-samtalene, har i stor grad vært preget av felles refleksjon fremfor av spørsmål og svar. I så måte har intervjuene vært arenaer for både kunnskapsinnhenting og kunnskapsproduksjon. Det er et kjennetegn ved kvalitativt forskningsintervju at kunnskap kan konstrueres og utvikles i samspill mellom intervjuperson(er) og intervjuer (Grove & Heiret, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med intervjuene har vært å diskutere noen temaer og problemstillinger i fellesskap, med utgangspunkt i intervjupersonenes erfaringer.

Prosjektet er, som del av NMHs historieprosjekt, meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Intervjupersonene har mottatt informasjon om forskningsarbeidet samt intervjuguide. Deltagelse har vært frivillig. Intervjudeltagere og intervjuutsagn er anonymisert.

Til de samtalerne som har vært gjennomført i NMHs lokaler, tok jeg med papirutgaver av studieplaner og emnebeskrivelser. De fysiske eksemplarene har fungert som igangsettere av minner, og da særlig papirutgavene av studieplanene fra 1975 og 1982, som med sine karakteristiske innbindinger har vært samtalestartere i møte med lærere som underviste i 1970- og 1980-årene. Noen av intervjupersonene har vist materiale til meg, eksempelvis i form av lærebøker, kompendier, manus til forelesninger, kassettbånd med lytterepertoar og eksamensoppgaver.

Lydopptak og egne notater fra intervjuene er analysert ved meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen har jeg etterstrebet å løfte frem både tematikker som har vært felles for flere av samtalerne, samt partikulære temaer som kun har kommet frem i ett eller to av intervjuene (Grove & Heiret, 2018).

Det er viktig å ta høyde for at mennesker kan huske feil, og at det i løpet av femti år har vært endringer i hva som har vært vektlagt i den faglige diskursen. Eksempelvis er det i dag flere som fremhever et feministisk perspektiv i musikkhistorieundervisning, noe som ikke var tilfellet ved NMH i 1970- og 1980-årene, ifølge de lærerne jeg har snakket med. I samtale med lærere som underviste i musikkhistorie for førti og femti år siden, har det derfor også vært relevant å høre hvilke tanker de gjør seg om musikkhistorieundervisning i dag.

Forskerposisjon

Hva man ser, henger sammen med hvor man står. Betegnelsen *insider* brukes om en person som «på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har» (Kvernbekk, 2005, s. 18). Insider kan forstås både som et binært og som et gradert begrep. Binært vil insider være noe man er eller ikke er, eksempelvis insider kontra outsider. Hvis man derimot forstår insider som gradert, kan man diskutere i hvilken grad en person befinner seg – og beveger seg – mellom tenkte ytterpunkter (Dwyer & Buckle, 2009, 2018; Kvernbekk, 2005).

Jeg har undervist i musikkhistorie på bachelornivå ved NMH siden 2015, og som tidligere student og stipendiat har jeg god kjennskap til NMH som institusjon. Jeg har imidlertid ikke studert ved NMH på kandidatnivå, og jeg har ikke hatt noen av intervjupersonene som lærere i musikkhistorie. Ikke desto mindre kjenner jeg fagfeltet, jeg kjenner institusjonen, og jeg kjenner de fleste intervjupersonene fra før.⁸

Fra min posisjon kan jeg ha større grad av innsideperspektiv i temaer som gjelder undervisningspraksiser ved NMH fra 2015 og frem til i dag, og mindre grad av innsideperspektiv når samtalene har handlet om de fire første tiårene av NMHs virksomhet. Tilsvarende kan jeg ha større grad av innsideperspektiv knyttet til undervisningspraksiser innen det klassiske musikkfeltet, som jeg selv er skolert i, og mindre grad av innsideperspektiv når samtalene har handlet om undervisning i jazz- og folkemusikkhistorie.

Hva er ulempen med innsideposisjonen? For det første kan posisjonen innenfra bidra til at jeg kan ta enkelte ting for gitt og dermed risikere å overse viktige aspekter. For det andre kan innsideposisjonen bidra til at jeg som forsker kan vegre meg for å belyse temaer som kan sette institusjonen eller personer i et negativt lys. For å møte disse utfordringene har jeg forsøkt å undersøke studieplaner og emnebeskrivelser med et så åpent blikk som mulig. Jeg har også etterstrebet i intervju samtalene å stille åpne spørsmål og å innta en lyttende posisjon. Jeg kan imidlertid ikke tre ut av min egen forståelseshorisont, og mine tolkninger av skriftlige dokumenter og muntlige samtaler er farget av mitt eget erfaringsgrunnlag.

8 Tre av intervjupersonene hadde jeg ikke snakket med tidligere, de øvrige tolv kjente jeg fra før.

Musikkhistorie i studieplaner, emnebeskrivelser og praksis

Musikkhistorie ved NMH har i perioder vært et særskilt undervisnings-emne og periodevis del av emner med en noe bredere profil. Grovt sett har det vært vekslet mellom undervisning i store grupper der studenter har vært samlet på tvers av studieretninger, og undervisning i mindre grupper delt inn etter studieretning og hovedinstrument. Blant emnene finnes musikkhistorie og formlære (1970), musikkhistorie 1 og 2 (1975), verkstudier (1982), musikkhistorie (1995), musikkhistorie og musikalsk analyse (1997), musikkhistorie 1 og 2 (2003) og musikkforståelse I og II (2013). De ulike betegnelsene kan gi en pekepinn på hva som har vært vektlagt i undervisningen. Eksempelvis kan *formlære* peke mot analyse, mens *musikkforståelse* kan peke mot refleksjon. Etableringen av studieprogrammer i norsk folkemusikk og improvisert musikk og jazz i 1990-årene bidro til at det ble opprettet særskilte kurs i folkemusikkhistorie og jazzhistorie for de aktuelle studentgruppene.

Nedenfor følger en presentasjon av musikkhistorie ved NMH. Presentasjonen omfatter musikkhistorie som støtteemne, hvordan musikkhistorie har vært beskrevet i studieplaner og emnebeskrivelser, og hvordan tidligere og nåværende lærere har fortalt nå i ettertid om sine undervisningspraksiser. Presentasjonen belyser ikke vekttall eller studiepoeng, antall undervisningstimer, pensum, arbeidskrav, eksamensform eller karakteruttrykk.

Musikkhistorie som støtteemne

Obligatorisk undervisning i musikkhistorie har vært regnet som *støtteemne* eller *støttefag* ved NMH siden midten av 1970-årene.⁹ Støtteemner skal støtte opp under hovedemnene i hvert studieprogram, eksempelvis hovedinstrument eller komposisjon. Eksempler på andre støtteemner ved dagens bachelorprogram er gehørtrening, satslære og digital kompetanse for musikere.

En tilsvarende deling mellom hovedemner og omkringliggende emner er å finne eksempelvis ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i

9 Betegnelsen «støttefag» ble trolig første gang beskrevet av daværende undervisningsleder Einar Solbu i et notat i 1974 (takkt til Aslaug Louise Slette for denne informasjonen) og første gang brukt i studieplansammenheng i 1982. Så langt jeg har klart å finne ut, ble betegnelsen «fag» brukt om alle undervisningsemner ved NMH frem til 2010, deretter ble betegnelsen «emne» tatt i bruk.

København og Koninklijk Conservatorium (Royal Conservatoire) i Haag. Ved førstnevnte institusjon regnes hovedinstrument som bachelorprogrammets «hovedfag», mens musikkhistorie er plassert under «almene fag» sammen med blant annet hørelære, satslære og entreprenørskap (Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2022).¹⁰ Ved Koninklijk Conservatorium hører hovedinstrument hjemme under «artistic development», mens musikkhistorie er plassert under «academic skills» (Royal Conservatoire The Hague, 2022).

Som støtteemne skal musikkhistorie ved NMH være konstruktivt for studentenes hovedpraksiser (som kan være å synge, spille, undervise eller skape musikk), noe også tidligere studiesjef Einar Solbu (1993, s. 60) understreket: «Spilletimene er uten tvil studentenes viktigste timer.» «Spilletimene» som Solbu viste til for tretti år siden, kunne være hovedinstrumentundervisning med én lærer og én student til stede, klasses timer, kammermusikk eller andre utøverpraksiser der studentene fikk veiledning av lærer.

Ved dagens NMH kan «hovedinstrument» romme ulike former for undervisnings- og læringsfelleskaper. For eksempel er samspill del av hovedinstrument på bachelorprogrammene i norsk folkemusikk og improvisert musikk/jazz (NMH, 2022b, 2022c), og ved studieretning for klassisk musikk har flere hovedinstrumentlærere gjennomført prosjekter der gruppeundervisning har inngått i hovedinstrumentundervisningen (Hanken, 2015). Hovedinstrument og hovedemner ved dagens NMH omfatter antagelig flere ulike undervisnings- og læringspraksiser sammenlignet med hva som var vanlig i 1970-, 1980- og 1990-årene. Nøyaktig *hva* de ulike støtteemnene har skullet støtte opp under, har med andre ord vært i endring gjennom femti år.

Den grønne planen: kunstmusikkhistorie med vekt på bredt repertoar

I Musikkhøgskolens første studieår (1973–1974) ble undervisningen gjennomført etter studieplanene fra det tidligere Musikkonservatoriet i Oslo (Musikkhøgskolen, 1974a, s. 4). Undervisningen i musikkhistorie inngikk i emnet musikkhistorie og formlære, et emne som skulle gi «en oversikt over musikkhistorien, samt modne eleven musikalsk» (Musikkonservatoriet

10 I studieordningen er musikkhistorie ført opp som «musikkhistorie/kulturfag».

i Oslo, 1970, s. 728). I mars 1974 ble utkast til ny studieplan presentert, og i november 1975 ble ny studieplan ferdigstilt. Denne omfattet alle Musikkhøgskolens studietilbud og ble trykket med dyp grønn papirinnbinding, noe som ga den tilnavnet «den grønne planen».

Den grønne planen var til en viss grad en videreføring av tidligere planer fra Musikkonservatoriet i Oslo, men den var også utarbeidet med inspirasjon fra musikkutdanningsinstitusjoner i andre land. I forordet skrev daværende rektor Robert Levin at «[e]n plan som denne vil alltid måtte være et kompromiss mellom mange interesser og hensyn», og han understreket at «Musikkhøgskolen vil søke å holde i gang en stadig debatt om sine oppgaver og målsettinger» (Musikkhøgskolen, 1975, s. 5). Holdningen med å invitere til innspill har preget også senere studieplanendringer.

I 1975 hadde Musikkhøgskolen fire hovedstudier på kandidatnivå: vokallinjen, instrumentallinjen, kirkemusikklinjen og skolemusikklinjen. Alle hadde felles obligatorisk musikkhistorie i form av musikkhistorie 1 (første studieår) og musikkhistorie 2 (andre studieår). Musikkhistorie 1 er beskrevet som et grunnkurs i «den musikkhistoriske utvikling» som skulle gjøre studentene «kjent med et bredt musikkhistorisk repertoar» (Musikkhøgskolen, 1975, s. 140). Undervisningen i musikkhistorie 1 ble i hovedsak gjennomført som forelesninger for hele årskullet. Det var studenter «nesten så langt som man kunne se», uttalte en av lærerne jeg intervjuet.

Mens gruppene var store i første år, skulle musikkhistorie 2 gi rom for fordypning i grupper etter hovedinstrument (Musikkhøgskolen, 1975, s. 141). Denne inndelingen i fellesundervisning i første studieår og i mindre grupper i andre studieår har vært gjeldende for store deler av musikkhistorieundervisningen ved NMH gjennom årene.

Verkstudier: skreddersøm for mindre studentgrupper

I 1982 ble det innført nye studieplaner for kandidatstudiene. Til forskjell fra den grønne planen ble det trykket åtte mindre hefter med studieplaner for henholdsvis akkordeon (NMH, 1982a), blokkfløyte, cembalo og gitar (NMH, 1982b), kirkemusikk (NMH, 1982c), klaver (NMH, 1982d), komposisjon (NMH, 1982e), musikkpedagogikk (NMH, 1982f), orkesterinstrumenter (NMH, 1982g) og vokalfag (NMH, 1982h). Heftene ble trykket i lys gul innbinding og hver forside var prydet med en unik illustrasjon.¹¹

11 Forsideillustrasjonene var laget av Hans Christian Sondresen.

Overgangen fra én felles studieplan for alle kandidatstudier til åtte skreddersydde planer fremstår som en radikal endring.¹²

I fem av de gule studieplanheftene inngår musikkhistorie i emnet verkstudier (NMH, 1982a; 1982b; 1982d; 1982g; 1982h). Verkstudier er beskrevet som «teoretiske studier av musikkverk» og var obligatorisk støttefag i både første og andre studieår for de utøvende kandidatstudiene. Til tross det felles emnenavnet verkstudier var det særskilte emnekoder, og beskrivelsene av det faglige innholdet varierte noe fra plan til plan.

Sammenlignet med øvrige musikkhistorieemner ved NMH skiller verkstudier seg kraftig ut på to områder. For det første er verkstudier langt mer omfattende enn de øvrige, i den forstand at emnet inneholdt både musikkhistorie, satsteknikk, analyse med mer. For det andre er verkstudier sterkere knyttet til studentens hovedinstrumentrepertoar sammenlignet med musikkhistorieemner både før og etter 1980-årene.

Hvis man utelukkende ser på de skriftlige dokumentene, kan det se ut som at innføringen av verkstudier innebar en helt ny organisering av musikkhistorieundervisningen. I samtalene med lærerne kom det imidlertid frem at man ved NMH i mange tilfeller har prøvd ut nye undervisningsopplegg i praksis for deretter å nedfelle endringene i de skriftlige emnebeskrivelsene. Verkstudier er et eksempel på denne fremgangsmåten.

Høsten 1978 ble det såkalte strykerprosjektet satt i gang som et prøveprosjekt ved NMH. Strykerprosjektet omfattet «integret praktisk teoretisk undervisning» og var rettet mot NMHs strykerstudenter (Karevold, 1982). Strykerprosjektet var inspirert av «comprehensive musicianship»-bevegelsen, som den gangen var fremtredende ved flere musikkutdanningsinstitusjoner i USA (Utne-Reitan, 2022, s. 124).

Erfaringer fra strykerprosjektet ble videreført i 1982-planen. Verkstudier la vekt på «en sterk forbindelse mellom studentenes musikkutøvelse og studier av musikkteoretiske emner» (NMH, 1982a, s. 50).¹³ Repertoaret, og da i særstilling det repertoaret studentene selv kunne utøve, skulle være en inngang til analyse, satstekniske studier og musikkhistoriske perspektiver: «Studentene vil i stor utstrekning bli organisert i grupper som har

12 Også i denne planen ble det invitert til innspill. I forordet presiserte rektor Harald Herresthal og studiesjef Einar Solbu at planen «vil bli vurdert hvert år, og det vil da kunne bli foretatt revisjoner. Høgskolen vil gjerne motta konstruktive synspunkter på planen både fra det interne miljø og fra andre» (NMH, 1982a, s. 4). Sitatet er hentet fra studieplan for klaver, men ordlyden er identisk i samtlige åtte hefter.

13 Sitert fra studieplan for akkordeon. Tilsvarende formulering finnes i øvrige studieplaner som inneholder verkstudier.

felles repertoar og som kan arbeide som ensembler» (NMH, 1982g, s. 51).¹⁴ Det ble imidlertid presisert at verkstudier også skulle gi introduksjon til et bredere repertoar, og i planen for vokalfag er det sågar understreket at repertoar ut over vokalmusikk må inkluderes, slik som «instrumentale verker og musikk fra andre kulturer enn den vesterlandske» (NMH, 1982h, s. 44).

I intervjuamtalene kom det frem at mange lærere hadde trivdes godt med å undervise i musikkhistorie som del av verkstudier i 1980-årene. De relativt små studentgruppene bidro til at lærerne fikk god kontakt med studentene, og det å ha et felles repertoar i undervisningen ga gode muligheter for samarbeid med kollegaer som underviste i eksempelvis satsteknikk, analyse og hovedinstrument.

Kirkemusikk, komposisjon og musikkpedagogikk

1982-planene inneholdt egne kurs i musikkhistorie for kirkemusikk, komposisjon og musikkpedagogikk. Ved kirkemusikkstudiet var undervisningen i musikkhistorie fordelt over fire år, med et faglig spenn fra gregoriansk til det 20. århundre. Det var relativt få studenter, og undervisningen for to årskull kunne slås sammen ved behov (NMH, 1982c). Kandidatstudiet i komposisjon hadde undervisning i komposisjonshistorie, et emne som skulle løfte frem utvalgte verker og musikalske uttrykk på måter som kunne være relevante for studentenes eget skapende arbeid. Emnet hadde søkelys på «det 20. århundrets musikk inkludert den afro-amerikanske musikk» (NMH, 1982e, s. 44).

Blant 1982-planene skiller kandidatstudiet i musikkpedagogikk seg ut ved at det i beskrivelsen av musikkhistorie legges vekt på kritisk refleksjon og selvstendighet. Det er nedfelt i målsettingen at studentene skulle «utvikle evnen til en fordomsfri, kritisk og vurderende holdning til all musikk», og at musikkhistoriefaget skulle «gi grunnlag for selvstendig tilegning og stillingstaken til musikk» (NMH, 1982f, s. 97).

Så langt jeg har klart å finne ut, har ingen av de øvrige emnebeskrivelsene fra samme år tilsvarende formuleringer om kritisk tenkning og refleksjon. Til sammenligning er det i beskrivelsen av verkstudier for orkesterinstrumenter benyttet ord som «innsikt», «kunnskap» og «forståelse»,

¹⁴ Tilsvarende formulering finnes i andre studieplaner fra samme år.

samt at emnet skulle «gjøre studenten bedre i stand til å løse oppgaver som utøver og formidler av musikk» (NMH, 1982g, s. 50). Det er imidlertid ikke spesifisert at utøverstudenten skulle utvikle evne til å møte musikk på en fordomsfri, kritisk eller vurderende måte, slik målet var for musikkpedagogikkstudenten.

Musikkhistorie for musikkpedagogikk skiller seg også fra verkstudier ved at emnet inkluderte et langt bredere musikkfelt, «prinsippielt [sic] all musikk» (NMH, 1982f, s. 97). I likhet med verkstudier for utøverstudentene var det i planen for musikkpedagogikk presisert at musikkhistorieundervisningen skulle knyttes til «det repertoar studentene selv arbeider med i hovedinstrument, kor, ensembler etc.», men det ble understreket at man også skulle jobbe med musikk som studentene var «avskåret fra å arbeide med som utøver i studiet» (NMH, 1982f, s. 97). Hovedtyngden av repertoaret skulle knyttes til «Vestens musikkhistorie» med særlig vekt på musikken etter 1900: «[I]kke bare den såkalte kunstmusikken, men også ulike former for folkemusikk, folkelig musikk, bruksmusikk, populærmusikk etc.» (NMH, 1982f, s. 98).¹⁵

Så langt jeg har klart å finne ut, forekommer betegnelser som afro-amerikansk musikk, populærmusikk og tilsvarende kun i 1982-planene for komposisjonshistorie og musikkhistorie for musikkpedagogikk.¹⁶ I de øvrige planene er det implisitt at forstavelsen «musikk» i «musikkhistorie» er ensbetydende med musikk innenfor vestlig, klassisk kunstmusikktradisjon. De lærerne jeg har snakket med, bekrefter at de i all hovedsak jobbet med musikkhistorie innen klassisk musikktradisjon (inkludert tidligmusikk og samtidsmusikk) på denne tiden, men de forteller også at det utover i 1980-årene var stadig flere studenter som ytret ønske om undervisning i jazz- og populærmusikkhistorie.

Samlokalisering og samling av hele årskull

Da NMH ble samlokalisert på Majorstuen i 1989, ble musikkhistorieundervisningen samlet i større grupper. På papiret kan det se ut som at endringen fra mindre til større grupper kom et par år senere, men i praksis

¹⁵ Studieprogrammet i musikkpedagogikk var for øvrig først ute ved NMH med «jazz/pop/rock» som en forsøksordning i 1984 (Weisethaunet, 2021).

¹⁶ Som nevnt inkluderte verkstudier for vokalfag «musikk fra andre kulturer enn den vesterlandske», men det er ikke presisert hvilke typer musikk dette kunne være.

ble musikkhistorieundervisningen i all hovedsak samlet på rom 139 i de nybygde lokalene allerede fra januar 1989.¹⁷

I studieplanene fra 1993 er musikkhistorie skilt ut som eget undervisningsemne, musikkhistorie (MH10A og MH11A), på tilsvarende måte som i 1975-planen. Noen prinsipper fra 1982-planen er imidlertid videreført, eksempelvis at man skulle etterstrebe et repertoar som var relevant for studentenes hovedinstrument (NMH, 1993b, s. 117). Men i og med at studentgruppene ble større, var det ikke mulig å skreddersy undervisningsopplegg til hovedinstrument slik man hadde gjort i 1980-årene. En av lærerne jeg intervjuet, beskrev undervisningen på rom 139 som «gjennomsnittsundervisning», i den forstand at man som lærer valgte repertoar som man tenkte ville være relevant for de fleste i studentgruppen. Dermed kunne man lett miste «ytterpunktene», for eksempel tidligmusikk og samtidsmusikk. De lærerne jeg har snakket med, forteller at man i forbindelse med samlokaliseringen på Majorstuen mistet noe av den oppmerksomheten på oppføringspraksis som hadde vært fremtredende i musikkhistorieundervisningen gjennom 1980-årene.

Tross nybygg på Majorstuen beholdt kandidatstudiet i musikkpedagogikk særskilt musikkhistorieundervisning i enda noen år. 1993-planen for musikkpedagogikk beskriver musikkhistorieundervisning over tre år med betegnelsene musikkhistorie I, II og III (NMH, 1993a). Afroamerikansk musikk skulle inngå i undervisningen, og det skulle legges vekt på kritisk refleksjon. Til sammenligning står det i 1993-planen for utøverstudiene at mål for «faget musikkhistorie» var å gi kunnskap og innblikk, å gjøre kjent med, å bevisstgjøre og tilsvarende, og da med betoning av politiske, sosiale, kulturelle og økonomiske forhold (NMH, 1993b, s. 117), men det er ikke spesifisert at musikkhistorieundervisningen skulle bidra til kritisk refleksjon eller behandle annen musikk enn vestlig kunstmusikk, slik det var ved musikkpedagogikkstudiet.

Studieplanen fra 1995 fremstår som en milepæl: For første gang siden «den grønne planen» i 1975 ble alle studieprogrammene på kandidatnivå samlet til felles musikkhistorieundervisning. Fellesemnet fikk navnet

¹⁷ Både i samtale med lærere som underviste på denne tiden og i forordet til studieplanen fra 1993 kommer det frem at flere studieplanendringer var innført i praksis før studieplanen ble lansert. Daværende rektor Bjørn F. Boysen skrev: «Studieplanen er et resultat av en lengre tids arbeid hvor faglige endringer som er gjort i årene siden de forrige planene forelå er samlet opp. Det er også forsøkt å se planene for alle utøverfagene i sammenheng, slik at felles fag får samme innhold, utforming og vekt i studiet» (NMH, 1993b, s. 3). I intervjusamtalene forteller lærerne at man begynte med storgruppeundervisning i musikkhistorie samtidig med at NMH ble samlokalisert i januar 1989.

musikkhistorie og var obligatorisk for alle studenter på første og andre studieår.¹⁸ Emnet besto av fire epokekurs med en varighet på ett semester hver, og kursene skulle gi studentene en innføring i henholdsvis prebarokk og barokk, klassisisme, romantikk og det 20. århundre (NMH, 1995a, 1995b, 1995c, 1995d).¹⁹ Til forskjell fra verkstudier, der det gjerne var én musikkhistorielærer per studentgruppe, var det i musikkhistorie flere lærere involvert i undervisningen. Eksempelvis kunne én lærer undervise i musikk i romantikken og en annen i musikk fra det 20. århundre.

Etablering av nye studieprogram og sammenslåing

I siste halvdel av 1990-årene fant det sted tre store endringer ved NMH: etablering av studieprogram i norsk folkemusikk, etablering av studieprogram i improvisert musikk/jazz og sammenslåing av NMH og Østlandets Musikkonservatorium. Disse tre endringene innebar revisjonsprosesser på mange områder, også når det gjaldt undervisning i musikkhistorie.

Første studentkull ved kandidatstudiet i utøving med folkemusikk startet høsten 1995.²⁰ Folkemusikkstudentene skulle følge det samme fellesemnet i musikkhistorie som studentene ved øvrige studieprogrammer. I intervjusamtalene fortalte flere av lærerne at de opplevde det som et paradoks at folkemusikkstudentene ikke fikk undervisning i folkemusikkhistorie. I 1999 ble emnet folkemusikkhistorie (FH02A) etablert, og studentene ved folkemusikkstudiet måtte gjennomføre både folkemusikkhistorie og musikkhistorie. Fra 1995 ble det også innført et obligatorisk femdagers introduksjonskurs i norsk folkemusikk som studenter ved alle studieprogrammer måtte gjennomføre (NMH, 1995a, s. 120).

Som nevnt over ble det i 1984 lansert en prøveordning med jazz, pop og rock ved NMH. I 1990-årene ble ordningen formalisert som en fast innretning ved kandidatstudiet i musikkpedagogikk, og det utøvende kandidatstudiet i jazz og improvisert musikk startet opp med første studentkull

18 Komposisjonshistorie var dermed ikke lenger obligatorisk støttefag ved kandidatstudiet i komposisjon, men det ble tilbudt som valgemne (NMH, 1995c, s. 37).

19 Musikkhistorieemnene hadde følgende emnekoder: MH26A (prebarokk og barokk), MH27A (klassisisme), MH28A (romantikk) og MH29A (det 20. århundre). I tillegg hadde musikkpedagogikk obligatorisk støtteemne i musikkhistorie tredje studieår (MHI3A) med søkelys på afroamerikansk musikktradisjon.

20 Sven Nyhus ble ansatt som professor II i norsk folkemusikk i 1990 (Aksdal, 2023). For mer om etableringen av studieprogrammet i norsk folkemusikk, se Karin Erikssons artikkel (kapittel 10) i denne antologien.

høsten 2001.²¹ Det ble tatt opp studenter med instrumenter som kunne danne samspillgrupper.

I samtaler med lærerne kom det frem at «kart og terreng» ikke alltid stemte overens i etableringsfasene til studieprogrammene i norsk folkemusikk og improvisert musikk og jazz. Det var forholdsvis små studentgrupper og relativt få lærere involvert, noe som gjorde det mulig å gjøre endringer i praksis uten nødvendigvis å endre emnebeskrivelsene. Et eksempel er at man ved jazz og improvisert musikk slo sammen undervisningen i flere emner: I og med at studentene utgjorde samspillgrupper, kunne man samle hele årskull og slik legge til rette for at studentene kunne jobbe med et repertoar som de både øvet inn, analyserte og satte i en musikkhistorisk kontekst.

Den tredje store endringen i denne perioden var sammenslåingen av Norges musikkhøgskole og Østlandets Musikkonservatorium i 1996. På grunn av plassmangel ble virksomheten nok en gang delt, denne gangen mellom Slemdalsveien og Dælenenggata. I tillegg til omlokalisering innebar sammenslåingen at NMH i en kortere periode hadde to studieprogrammer i musikkpedagogikk: kandidatstudiet i musikkpedagogikk og kandidatstudiet i instrumental- og vokalpedagogikk.²² Sistnevnte studieprogram hadde egen studieplan, og musikkhistorie inngikk i emnet musikkhistorie og musikalsk analyse. I praksis ble det altså i en periode undervist i to musikkhistorieemner parallelt; det store fellesemnet musikkhistorie som samlet studenter fra alle kandidatstudiene, med unntak av ett, og musikkhistorie og musikalsk analyse, som gjaldt kun for kandidatstudiet i instrumental- og vokalpedagogikk.

I likhet med musikkhistorie besto emnet musikkhistorie og musikalsk analyse av fire ettsemesters kurs. Forskjellen var at musikkhistorie og musikalsk analyse viet hele fjerde semester til jazzhistorie, pop- og rock-historie og «innvandrerulturenes musikk» (NMH, 1997, s. 54). De to studieprogrammene i musikkpedagogikk ble samordnet i 2002.

21 Torgrim Sollid ble ansatt som førsteamanuensis i rytmisk musikk i 1993 (Weisethaunet, 2021) og han var sentral i arbeidet med å bygge opp miljøet for improvisert musikk og jazz ved NMH. Så langt jeg har klart å finne ut, ble studieinnretning jazz/pop/rock formalisert som del av kandidatstudiet i musikkpedagogikk i 1993 (NMH, 1993a).

22 For mer om studieprogrammene i musikkpedagogikk, se Geir Johansens artikkel (kapittel 7) i denne antologien.

Musikkhistorie 1 og 2

I studieplanen fra 2002 ble fellesemnet musikkhistorie introdusert (NMH, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e).²³ I likhet med tidligere planer er det i 2002-planen lagt opp en forholdsvis bred musikkhistorisk plattform første studieår og mulighet for mer spesialisering i andre studieår. Hovedvekten på vestlig klassisk musikktradisjon i første studieår er også videreført. Det er imidlertid tre endringer som er markant annerledes i 2002-planen sammenlignet med tidligere planer: For det første er betegnelsen «epokekurs» fjernet, for det andre er det presisert at jazz og afroamerikansk musikktradisjon skal inkluderes i undervisningen i første studieår, og for det tredje er det presisert at det skal gis særskilte emner i henholdsvis improvisert musikk og jazzhistorie samt folkemusikkhistorie i deler av andre studieår.

Året etter, i 2003, kom ytterligere en studieplanendring. I denne er det presisert at mens emneinnholdet i musikkhistorie første studieår skulle være felles for alle, skulle det være særskilt undervisning i andre studieår for henholdsvis folkemusikk, improvisert musikk og jazz og klassisk musikk (NMH, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2003e). I 2003-planen er emnet presentert som musikkhistorie 1 og 2, altså med samme navn som i 1975-planen, et emnenavn som ble stående til 2013.

I 2007 sto NMHs tilbygg klart, og skolens nye auditorium ble tatt i bruk til storgruppeundervisning i musikkhistorie 1. Auditoriet har plass til et helt årskull, er utstyrt med stort lerret, projektor og et godt høyttaleranlegg. «Der kan man i det minste spille musikk på høyt volum», som en av lærerne tørt bemerket i en intervju samtale. Til forskjell fra rom 139, der det er flatt gulv og flyttbare møbler, har auditoriet fastmonterte stoler vendt i samme retning. Studentene blir dermed sittende vendt mot podiet, noe som kan være hensiktsmessig for forelesningsundervisning, men som ikke er særlig egnet for dialoger og gruppearbeid. Auditoriet fungerer dårlig for akustisk tale, og man må ofte benytte mikrofon. Muligheter og begrensninger ved de fysiske omgivelsene legger med andre ord premisser for hvordan undervisning kan gjennomføres.

²³ Det frie kandidatstudiet ble etablert i 2001. Studentene ved dette studieprogrammet har i all hovedsak fulgt samme undervisning i musikkhistorie som øvrige studenter i samme årskull.

Musikkforståelse I og II

Den foreløpig siste store studieplanendringen ble gjennomført i 2013, og musikkhistorie 1 og 2 ble erstattet med to nye undervisningsemner; musikkforståelse I (EXMUS10), som er felles for alle i første studieår, og musikkforståelse II (EXMUS11 og EXMUS12), som gjennomføres av andre-årsstudenter ved de fleste studieprogrammene.²⁴

Musikkforståelse I består av et hovedkurs i musikkhistorie og musikktenkning samt innføringskurs i norsk folkemusikk og innføringskurs i bransje, profesjon og identitet (NMH, 2013a, 2022f). Studentgruppen består av sytti-åtti studenter,²⁵ og undervisningen er fordelt på flere lærere som til sammen dekker de ulike temaene. Musikkforståelse II er i stor grad organisert som gruppeundervisning, delvis etter studieretning. Andre studieår har også noen praktiske komponenter: en modul i festival- og konsertarrangering for studenter ved improvisert musikk og jazz og et kurs i historisk orientert interpretasjon for studenter ved bachelorstudiet i utøving klassisk (NMH, 2022g, 2022h).

Emnekode EXMUS gir assosiasjoner til universitetssektorens examen facultatum med innføring i fagforståelse, fagspesifikke grunnlagsproblemer og arbeidsmetoder.²⁶ Dagens emnebeskrivelse (startkull 2022) har følgende læringsmål: å vise «bred forståelse av musikk i et historisk, analytisk, filosofisk, kulturelt og samfunnsmessig perspektiv», «dokumentere og anvende relevant historisk, teoretisk og praktisk musikkunnskap» samt «reflektere rundt egen musikerrolle i et kulturelt og samfunnsmessig perspektiv» (NMH, 2022f).

I sin bredde kan musikkforståelse minne om 1980-årenes verkstudier. Det er imidlertid en grunnleggende forskjell: Verkstudier var organisert i mindre studentgrupper, og man rettet søkelyset på et repertoar som studentene selv kunne utøve, mens musikkforståelse, og da i særlig grad første studieår, har vært organisert som storgruppeundervisning med et langt mer generisk innhold. De fysiske rammefaktorene er også annerledes:

24 Studenter ved bachelorstudiet i utøving klassisk gjennomfører musikkforståelse II-variant EXMUS12, mens studenter ved de fleste andre studieprogrammer gjennomfører musikkforståelse II-variant EXMUS11. Studenter ved bachelorstudiet i utøving folkemusikk har folkemusikkunnskap (FMKUN10), et emne som inneholder folkemusikkhistorie, tradisjonskunnskap og transkripsjon. I samband med opprettelsen av pianostemmerutdanningen i 2017 ble musikkforståelse I for pianostemmere (EXMUS13) etablert.

25 Studenttall basert på vurderingsmeldte studenter de siste studieårene.

26 Temaer knyttet til filosofi og estetikk er inkludert i musikkforståelse II, til forskjell fra 2003-planen der musikkestetikk og filosofi er et frittstående emne.

Verkstudier ble gjennomført i mindre undervisningsrom, mens undervisningen i musikkforståelse I i all hovedsak finner sted i auditoriet.

Organisering og faglig innhold

Gjennom årene har det vært en veksling mellom rendyrkede musikkhistoriekurs og mer omfattende fellesemner. I noen perioder har undervisningen vært felles for alle studenter i samme årskull, i andre perioder har studentene vært delt i mindre grupper. Tilgang til og størrelse på undervisningsrom, antall lærere som har kunnet undervise, endringer i studie-tilbud og faglige diskurser samt påvirkning fra nasjonale og internasjonale strømninger har spilt inn på både faglig innhold og organisering. Det kan også se ut som en del endringer er gjennomført i praksis før de har blitt nedfelt i skriftlige planer. I så måte har studieplaner og emnebeskrivelser fungert som en stadfesting av praksis.

Enkelte år har ulike emner foregått parallelt, eksempelvis musikkhistorie og musikkhistorie og musikalsk analyse i slutten av 1990-årene. En tilsvarende situasjon finnes i dag: De aller fleste av dagens førsteårsstudenter følger musikkforståelse I (EXMUS10), men siden høsten 2020 har det i tillegg blitt undervist i music history I (MUHIST12) for studenter ved det nyopprettede bachelorprogrammet i utøving klassisk for studenter med engelsk som studiespråk (NMH, 2022e).

Videreføringer, endringer og relevans

Fra den grønne studieplanen i 1975 og frem til i dag har det foregått en dreining fra musikk*historie* til musikk*forståelse*. Endringen fra epokekurs til temablokker og moduler er illustrerende: Mens man tidligere la vekt på innføring i epoker i en periodisert historiefortelling, er man i dag i større grad opptatt av å betone utvalgte tematikker. Emnebeskrivelsene for musikkhistorie ved kandidatstudiet i musikkpedagogikk i 1980- og 1990-årene fremstår som progressive i valg av musikkformer og gjennom vektlegging av kritisk refleksjon.

Sted og rammefaktorer

I samtale med lærerne kom det frem at rammefaktorer i stor grad har lagt føringer for hvordan musikkhistorieundervisningen har blitt organisert. 1982-planens «skreddersøm» henger sammen med at NMH på

dette tidspunktet holdt til i flere lokaler. Eksempelvis hadde strykerstudentene og kirkemusikkstudentene tilhold på ulike adresser. Samtidig var det flere lærere som underviste i musikkhistorie. NMH som *sted* la dermed rammer for både gruppesammensetninger og undervisningsopplegg. Skreddersømmen i 1982-planen bidro til at lærerne utviklet et sterkt engasjement for «sin» studentgruppe: Én lærer underviste i musikkhistorie som del av verkstudier for vokalfag, en annen i verkstudier for orkesterinstrumenter, en tredje i musikkhistorie for kirkemusikk, og så videre. I intervjusamtalene fortalte lærerne om samarbeid med andre lærere som underviste den aktuelle studentgruppen, eksempelvis i satslære eller hovedinstrument.

Å samle studenter i mindre grupper kan bidra til at studentene i fellesskap kan gjøre dypdykk i et utvalgt repertoar gjennom analyse og samspill og ved å sette musikken i en musikkhistorisk sammenheng. Det kan være gode faglige og pedagogiske grunner til å knytte et lærerkollegium til hver gruppe; et kollegium som kan representere ulike fagdisipliner og samarbeide om å undervise den aktuelle gruppen. På denne måten kunne studentene i verkstudier også få erfaring med arbeidsprosesser som har fellestrekk med arbeidsprosesser i det profesjonelle musikklivet.

Organiseringen av verkstudier og de fysiske rammefaktorene bidro til samarbeid på tvers av fagdisipliner i NMHs lærerkollegium gjennom 1980-årene, men ikke til samarbeid musikkhistorielærere imellom når det gjaldt gjennomføring av undervisning og utvikling av undervisningsopplegg. Organiseringen og rammefaktorene bidro heller ikke til at studenter i samme årskull fikk den kontakten på tvers av studieprogrammene som de kunne hatt. Først ved samlokaliseringen i 1989 – og dermed også sammenslåingen av musikkhistorieundervisningen i større grupper – ble undervisningssituasjonen møtested for studenter fra ulike studieprogrammer. Slik kontakt mellom studenter «på tvers» av studieprogrammer kunne være toneangivende for studentenes videre studier og yrkesliv.

Musikkhistorie i høyere musikkutdanning

De fleste lærerne jeg snakket med, understreket viktigheten av å presentere et forholdsvis bredt repertoar for studentene første studieår. Lærerne fortalte at de ofte opplevde undervisningstiden som for knapp i forhold til hva de ønsket å gjøre, og at det kunne være krevende å prioritere hvilke

komponister, verker, slåtter, låter, utøvere, dirigenter, ensembler, band, fremføringsarenaer eller plateselskaper de skulle løfte frem. Noen lærere poengterte viktigheten av å presentere musikk «utenfor allfarvei», andre vektla å sette musikken i en historisk og samfunnsmessig kontekst.

En av lærerne jeg intervjuet, beskrev at vedkommende forestilte seg et utsyn over en fjellkjede. Ved lavt skydekke er det bare de høyeste toppene som stikker opp, og som lærer kan man velge å rette oppmerksomheten mot det man oppfatter som «toppene». Men når skylaget brytes opp, blir bildet langt mer sammensatt. Rundt de høye toppene står en mengde andre fjell, og de mange fjellformasjonene er bundet sammen på ulike vis. Utfordringen er, ifølge denne læreren, å klare å kommunisere dette komplekse bildet til en studentgruppe i løpet av dens første studieår.

Kombinasjonen av store studentgrupper og bredt repertoar kan være krevende for både studenter og lærere.²⁷ Det kan imidlertid se ut som at det er praksis også ved andre institusjoner å gjennomføre breddekurs i musikkhistorie tidlig i studieførløpet: Stone (2016, s. 129) beskriver musikkhistoriekurs skapt for å introdusere studentene for «hele den vestlige musikken» i løpet av ett eller to semestre, og Natvig (2012, s. 15) poengterer at det å undervise i musikkhistorie kan være skremmende når man har hundre studenter i klasserommet og bare to semestre til å dekke «hele historien» i vestlig kunstmusikk «pluss litt populærmusikk, jazz og verdensmusikk».

Enhver historiefortelling innebærer valg. Innen musikkhistorieundervisning har såkalt kanonhistorie stått sterkt, gjerne med søkelys på (den mannlige) komponisten, bandlederen eller tradisjonsbæreren. En utfordring med kanonhistorie er at alternative historiefortellinger risikerer å gå under radaren, eksempelvis utøverperspektiv, kjønnsperspektiv eller søkelys på fremføringsarenaer. Dette poenget er løftet frem av blant andre Marcia Citron (2007, s. 211), som har argumentert for at historiefortellinger som fremhever «forfatterfunksjoner» i form av komponister, skriftlige partiturer og offentlige arenaer, kan bidra til en nedtoning av feministiske perspektiver som ofte kjennetegnes av samarbeid, fellesskap og muntlige overleveringer.

27 Det er viktig å understreke at bredde i musikkhistorieundervisning ikke trenger å være negativt i seg selv. Eksempelvis kan det innen folkemusikkhistorie være essensielt å ha kjennskap til et bredt repertoar for å kunne identifisere både tradisjon og nyskapning.

Utdanning til et mangfoldig musikkliv

Mange som fullfører høyere musikkutdanning i Norge, går ut i et arbeidsliv der de håndterer flere jobber samtidig, eksempelvis oppdrag som frilansmusiker i et orkester eller ensemble, egne prosjekter, undervisning og administrativt arbeid. Tidlig i NMHs historie ble det i flere sammenhenger poengtert at utdanningstilbudet skulle møte samfunnets «behov» (Musikkhøgskolen, 1974a, s. 4; NMH, 1979, s. 9). I presentasjoner av dagens bachelorprogram er ordlyden noe annerledes. Nå legges det vekt på å utdanne musikere og musikkpedagoger som «tar ansvar for egen kunstnerisk, kreativ og pedagogisk utvikling og som skal kunne virke i ulike roller i musikklivet» (NMH, 2022a).²⁸ Informasjonsmaterieell fra NMHs femtiårige virksomhet viser en dreining fra å fremheve samfunnets behov for musikere og musikkpedagoger til å løfte frem studentenes egen drivkraft og eget ansvar. Denne vektforskyvningen trenger imidlertid ikke å bety at samfunnets behov er mindre viktige i dag, kanskje snarere tvert om. Men det kan se ut som om dagens musikkbransje krever at musikere, musikkpedagoger, dirigenter og komponister er i stand til å initiere og håndtere flere ulike arbeidsoppgaver.²⁹

I dagens musikkbransje i Norge står frilansvirksomhet i en særstilling, og det er snarere regelen enn unntaket at frilansmusikere har mer enn én jobb (Arnesen et al., 2014). Røyseng og Stavrum (2022) argumenterer for at frilansvirksomhet kan forstås som to ulike hovedarbeidsformer, det vil si frilansere som selv initierer prosjekter (frilans prosjektmaker), og frilansere som inngår i prosjekter som er initiert av andre (frilans bidragsyter). Kravet om at man skal kunne håndtere ulike arbeidsoppgaver og inneha flere roller, blir ofte løftet frem som særegent for et yrkesliv i en mangfoldig musikkbransje. Begrepene portfoliomusiker og entreprenørskap brukes i dag både av utdanningsinstitusjoner og i forskningslitteraturen for å beskrive hvilke arbeidsformer og kompetanser som kreves (Gaunt et al., 2021; Johansen, 2021a; Latukefu & Ginsborg, 2019; Latukefu & Pollard, 2022; Røyseng et al., 2022; Watne & Nymoene, 2018). I dag er det ikke lenger tilstrekkelig å ta utgangspunkt i samfunnets behov. NMH må skape et utdanningsløp der

28 Sitatet er hentet fra beskrivelsen av bachelorstudiet i musikkpedagogikk. Beskrivelser av andre bachelorprogrammer har tilsvarende ordlyd (NMH, 2022b, 2022c, 2022d).

29 Flere bokutgivelser tematiserer nettopp det å skape et tilbud innen høyere musikkutdanning som er relevant for dagens og fremtidens arbeidsliv, eksempelvis Rink et al. (2017) og Røyseng et al. (2022).

studentene får mulighet til å utvikle kompetanser som gjør dem rustet til å være del av et arbeidsliv i endring.

Å studere musikkhistorie handler om å undersøke musikalske praksiser i et historisk og samtidig perspektiv. Slik jeg ser det, har undervisning i musikkhistorie potensial til å bidra til fruktbare læringsfelleskaper som kan være konstruktive underveis i studieførløpet og relevante for et fremtidig arbeidsliv. Ved å skape gode møteplasser som inviterer til både selvstendig arbeid og samarbeid, kan studenter utforske musikkhistoriske problemstillinger, dele erfaringer, refleksjoner og praksis – noe som i neste omgang kan være relevant for et fremtidig virke som utøvende musikere, musikkpedagoger, dirigenter, kirkemusikere og komponister.

Takk

Takk til alle som har deltatt i intervjuamtaler og generøst delt erfaringer og tanker om hva musikkhistorieundervisning kan være. Takk til Karin Eriksson, Ingrid Maria Hanken og Bjørnar Utne-Reitan for verdifulle innspill til denne teksten. Takk til Harald Herresthal og Elef Nesheim for støtte og entusiasme. Takk til NMH for mulighet til å gjennomføre dette FoU-arbeidet. Til minne om Morten Eide Pedersen (1958–2014) som introduserte meg for musikkhistoriens rikdom da jeg var førsteårsstudent.

Referanser

- Aksdal, B. (2023, 26. mai). Sven Nyhus. I *Store norske leksikon*. https://nbl.snl.no/Sven_Nyhus
- Arnesen, C. Å., Waagene, E., Hovdhaugen, E. & Støren, L. A. (2014). *Spill på flere strenger: Kandidatundersøkelse blant personer utdannet i skapende og utøvende musikk* (NIFU-rapport 2014:10). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280115/NIFUrapport2014-10.pdf>
- Balensuela, C. M. (Red.). (2019). *The Norton guide to teaching music history*. W. W. Norton.
- Berg, N. G. & Dale, B. (2004). Sted – begreper og teorier. I N. G. Berg, B. Dale, H. K. Lysgård & A. Løfgren (Red.), *Mennesker, steder og regionale endringer* (s. 39–60). Tapir Akademisk.
- Briscoe, J. R. (Red.). (2010). *Vitalizing music history teaching*. Pendragon Press.
- Citron, M. J. (2007). Women and the western art canon: Where are we now? *Notes*, 64(2), 209–215.
- Davis, J. A. (Red.). (2012). *The music history classroom*. Ashgate.
- Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. (2022). *Studieordninger for bachelorniveau*. Hentet 15. oktober 2022 fra <https://www.dkdm.dk/da/studieordninger-bachelorniveau>
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>

- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2018). Reflection/commentary on a past article: «The space between: On being an insider-outsider in qualitative research». *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918788176>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O. & Sveidahl, H. (2021). Musicians as «makers in society»: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K. & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: What, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>
- Goehr, L. (1992). Writing music history. *History and Theory*, 31(2), 182–199. <https://doi.org/10.2307/2505596>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). McGraw-Hill.
- Grove, K. & Heiret, J. (2018). Å arbeida med munnlege kjelder. I L. Melve & T. Ryymin (Red.), *Historikerens arbeidsmåter* (s. 122–147). Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. (Red.). (2015). Å lære sammen: Forsøk med gruppeundervisning som supplement til individuell hovedinstrumentundervisning (NMH-rapport 2015:10). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2378793>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). Læreplaner og læreplanutvikling. I I. M. Hanken & G. Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg., s. 147–154). Cappelen Damm Akademisk.
- Hovland, E. (2008). How to teach this thing called music history? *Studia Musicologica Norvegica*, 34(1), 7–24. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2960-2008-01-02>
- Johansen, G. (2021a). The conservatoire and the society. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 139–154). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2754589>
- Johansen, G. (2021b). The hidden curriculum in higher music education. I R. Wright, G. Johansen, P. A. Kanellopoulos & P. Schmidt (Red.), *The Routledge handbook to sociology of music education* (s. 300–311). Routledge.
- Karevold, I. (1982). Strykerprosjektet ved Norges musikkhøgskole: Idé, organisering og noen erfaringer. I E. Solbu (Red.), *Musikkteorien i den høgre utdanningen av musikere: En samling forelesninger og foredrag* (s. 125–146). Norges musikkhøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Latukefu, L. & Ginsborg, J. (2019). Understanding what we mean by portfolio training in music. *British Journal of Music Education*, 36(1), 87–102. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000207>
- Latukefu, L. & Pollard, J. (2022). How can we prepare music students for early career challenges? *British Journal of Music Education*, 39(2), 218–231. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000122>
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Gyldendal Akademisk.
- Lysgård, H. K. (2015). Stedlig kulturbasert utviklingspolitikk som «assemblage». I M. Aure, N. G. Berg, J. Cruickshank & B. Dale (Red.), *Med sans for sted: Nyere teorier* (s. 317–332). Fagbokforlaget.
- Musikkhøgskolen. (1974a). *Studieplan: Utkast mars 1974*.
- Musikkhøgskolen. (1974b). *Årsmelding 1973–74*.
- Musikkhøgskolen. (1975). *Studieplan*.
- Musikkonservatoriet i Oslo. (1970). *Studieplan*.
- Natvig, M. (Red.). (2002). *Teaching music history*. Routledge.
- Natvig, M. (2012). Classroom activities. I J. A. Davis (Red.), *The music history classroom* (s. 15–30). Ashgate.

- Norges musikkhøgskole. (u.å.). *Om Norges musikkhøgskole*. Hentet 27. juli 2022 fra <https://nmh.no/om-nmh>
- Norges musikkhøgskole. (1979). *Studieorientering med opptakskrav 1980*.
- Norges musikkhøgskole. (1982a). *Studieplan for akkordeon*.
- Norges musikkhøgskole. (1982b). *Studieplan for blokkfløyte, cembalo, gitar*.
- Norges musikkhøgskole. (1982c). *Studieplan for kirkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (1982d). *Studieplan for klaver*.
- Norges musikkhøgskole. (1982e). *Studieplan for komposisjon*.
- Norges musikkhøgskole. (1982f). *Studieplan for musikkpedagogikk*.
- Norges musikkhøgskole. (1982g). *Studieplan for orkesterinstrumenter*.
- Norges musikkhøgskole. (1982h). *Studieplan for vokalfag*.
- Norges musikkhøgskole. (1993a). *Studieplan for musikkpedagogikkstudiet*.
- Norges musikkhøgskole. (1993b). *Studieplan for utøverstudiene*.
- Norges musikkhøgskole. (1995a). *Kandidatstudiet: Studieplan for utøverstudiene*.
- Norges musikkhøgskole. (1995b). *Studieplan for kandidatstudiet i kirkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (1995c). *Studieplan for kandidatstudiet i komposisjon*.
- Norges musikkhøgskole. (1995d). *Studieplan for kandidatstudiet i musikkpedagogikk*.
- Norges musikkhøgskole. (1997). *Studieplan for kandidatstudiet i instrumental-/vokalpedagogikk*.
- Norges musikkhøgskole. (1999). *Studieplan for kandidatstudiet i instrumental/vokal utøving: Hovedinstrument: Folkemusikkinstrumenter*.
- Norges musikkhøgskole. (2002a). *Studieplan for kandidatstudiet i kirkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (2002b). *Studieplan for kandidatstudiet i komposisjon*.
- Norges musikkhøgskole. (2002c). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – folkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (2002d). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – improvisert musikk/jazz*.
- Norges musikkhøgskole. (2002e). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – klassisk*.
- Norges musikkhøgskole. (2003a). *Studieplan for kandidatstudiet i kirkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (2003b). *Studieplan for kandidatstudiet i komposisjon*.
- Norges musikkhøgskole. (2003c). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – folkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (2003d). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – improvisert musikk/jazz*.
- Norges musikkhøgskole. (2003e). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – klassisk*.
- Norges musikkhøgskole. (2013a). *Musikkforståelse I (EXMUS10)* [Emnebeskrivelse for startkull 2013].
- Norges musikkhøgskole. (2013b). *Musikkforståelse II (EXMUS11)* [Emnebeskrivelse for startkull 2013].
- Norges musikkhøgskole. (2013c). *Musikkforståelse II (EXMUS12)* [Emnebeskrivelse for startkull 2013].
- Norges musikkhøgskole. (2018). *Musikkforståelse I (EXMUS10)* [Emnebeskrivelse for startkull 2018].
- Norges musikkhøgskole. (2022a). *Bachelorstudiet i musikkpedagogikk (KAMP)* [Studieplan for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/bachelorstudiet-i-musikkpedagogikk>
- Norges musikkhøgskole. (2022b). *Bachelorstudiet i utøving – folkemusikk (KAUTFM)* [Studieplan for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/bachelorstudiet-i-utoving-folkemusikk>
- Norges musikkhøgskole. (2022c). *Bachelorstudiet i utøving – improvisert musikk/jazz (KAUTIJ)* [Studieplan for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/bachelorstudiet-i-utoving-improvisert-musikk-jazz>
- Norges musikkhøgskole. (2022d). *Bachelorstudiet i utøving – klassisk (KAUTKL)* [Studieplan for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/bachelorstudiet-i-utoving-klassisk>

- Norges musikkhøgskole. (2022e). *Music history I (MUHIST12)* [Emnebeskrivelse for startkull 2022]. <https://nmh.no/en/studyplans/prospectus-2022/courses/music-history-i>
- Norges musikkhøgskole. (2022f). *Musikkforståelse I (EXMUS10)* [Emnebeskrivelse for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/emner/musikkforstaelse-i>
- Norges musikkhøgskole. (2022g). *Musikkforståelse II (EXMUS11)* [Emnebeskrivelse for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/emner/musikkforstaelse-ii>
- Norges musikkhøgskole. (2022h). *Musikkforståelse II (EXMUS12)* [Emnebeskrivelse for startkull 2022]. <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/emner/musikkforstaelse-ii-2>
- Rink, J., Gaunt, H. & Williamon, A. (Red.). (2017). *Musicians in the making: Pathways to creative performance*. Oxford University Press.
- Royal Conservatoire The Hague. (2022). *Curriculum handbook: Bachelor of music – classical music: Academic year 2022/23*. https://www.koncon.nl/storage/documents/Curriculum-Handbook-BMus-Classical-Music-22-23_2022-07-07-075906_xsdp.pdf
- Ryymän, T. (2018). Å arbeide med tekstanalyse. I L. Melve & T. Ryymän (Red.). *Historikerens arbeidsmåter* (s. 44–69). Universitetsforlaget.
- Røyseng, S. & Stavrum, H. (2022). Musikkroller og grensdragninger i musikkarbeidsmarkedet. I S. Røyseng, H. Stavrum & J. Vinge, (Red.), *Musikerne, bransjen og samfunnet* (s. 23–48). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.160.ch1>
- Røyseng, S., Stavrum, H. & Vinge, J. (Red.). (2022). *Musikerne, bransjen og samfunnet*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.160>
- Solbu, E. (1993). *Det spiller en rolle: Om sammenheng mellom musikerutdanning og musikkformidling*. Solum.
- Stone, A. (2016). Teaching music history with your mouth shut. *Musica Docta*, 6(1), 129–135. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/6579>
- Unkari-Virtanen, L. (2012). Music history as a polyphony: A heuristic study of learning and teaching music. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Våkevå (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 14* (s. 167–180). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172333>
- Utne-Reitan, B. (2022). *Harmony in conservatoire education: A study in the history of music theory in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/3031991>
- Watne, Å. & Nymo, K. (2018). Entreprenørskap i høyere norsk musikkutdanning. I Ø. Varkøy, E. Georgii-Hemming, A. Kallio & F. Pio (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 18* (s. 367–385). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2490527>
- Weisethaunet, H. (2021). Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie? *Studia Musicologica Norvegica*, 47(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2021-01-03>

KAPITTEL 5

Hørelære- og gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole: Utvikling av fagdidaktisk identitet

Aslaug Louise Slette Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

Abstract: Aural training is usually a compulsory subject within music performance studies in higher education. This article seeks to understand what characterizes the didactical development of aural training at the Norwegian Academy of Music since its beginning in 1973. This is investigated by interviewing former aural training teachers from the Academy as well as by scrutinizing curricula and other documents. The theoretical approaches contributing to analyse the data are curriculum theory and didactical theories on how to view a subject. The findings show that ideas from the 1970s, for example the idea that aural training should be closely related to performing, have continued to be part of the identity of the aural training subject at the Academy. Findings also reveal tensions between the intrinsic and utility value of the aural training subject, stemming from different views on the function of aural training within music performance education.

Keywords: aural training, aural training pedagogy, music didactics, Norwegian Academy of Music

Innledning

Hørelære har lange tradisjoner som fag i høyere musikkutdanning. Helt siden etableringen av Paris-konservatoriet i 1795 har gehørfaget vært en sentral del av klassiske musikkutøvningsstudier (Ilomäki, 2011; Jørgensen, 2009). Trygve Lindeman, som ledet Musikkonservatoriet i Oslo fra 1930, var en sentral person for faget på midten av 1900-tallet, med undervisning i hørelære (Lindemans Legat, u.å.) og med læreboka *Tonetrefning og musikk-diktat* (Lindeman, 1961), en bok som ifølge Inger Elise Reitan (2006) hadde sin tittel etter det som da var navnet på faget (s. 64). Ved Norges musikkhøgskole (NMH) har *hørelære*, og senere *gehørtrening*, vært et obligatorisk fag i de fleste studieprogrammer siden opprettelsen i 1973. Helt i begynnelsen benyttet NMH studieplanen fra det tidligere Musikkonservatoriet i Oslo (Musikkonservatoriet i Oslo, 1970), men fra 1975 var ny studieplan på plass (Musikkhøgskolen, 1975). I oppstartsfasen skulle hørelærefaget formes og tilpasses NMH. Hvilke faglige ideer lå til grunn for utviklingen av hørelærefaget ved NMH på starten av 1970-tallet? Hvordan utviklet faget seg videre ved institusjonen? I denne artikkelen studeres hva som kjennetegner den fagdidaktiske utviklingen i hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH.

Når Lars-Owe Dahlgren (1989) diskuterer de tre didaktiske grunnspørsmålene hva, hvordan og hvorfor, lanserer han også et fjerde spørsmål om hva som «kännetecknar ett visst kunnskaps- eller färdighetsområde (1989, s. 24). Dahlgrens poeng er at et fags identitet er foranderlig og dynamisk. Det som på et tidspunkt oppfattes som fastsatt, kan utfordres rundt neste sving. Med utgangspunkt i Dahlgren omtaler Petter Dyndahl og Live Weider Ellefsen (2009) dette fjerde spørsmålet som «didaktisk identitet» (s. 14). Dette er et begrep jeg bruker i denne artikkelen for å undersøke hvordan hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH ble formet ved oppstart, og siden videreutviklet. Problemstillingen er: *Hva kjennetegner den fagdidaktiske utviklingen i hørelære- og gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole?*

Problemstillingen utdypes med følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke faglige ideer påvirket utformingen av hørelærefaget ved NMHs oppstart, samt i videreutviklingen av faget?
- 2) Hva slags fag kan vi se hørelære og gehørtrening som ved NMH? Hva slags kunnskapsbase preger faget?

Disse spørsmålene kretser i stor grad rundt undervisningens innhold og begrunnelser. I artikkelen vil dermed undervisningens *hvordan* tillegges lite vekt. Selv om dette didaktiske spørsmålet også kan tenkes å bidra til et fags identitet, legges Dahlgrens (1989) og Dyndahl og Ellefsens (2009) forståelser til grunn, og artikkelen undersøker fagets kjennetegn, i tillegg til spørsmålene *hva* og *hvorfor*.

Datamaterialet som ligger til grunn for analysen i artikkelen er hentet inn gjennom dokumentanalyse og intervjuer med gehørpedagoger som tidligere jobbet ved NMH. For å avgrense datamaterialet analyseres faget kun som del av det klassiske utøverstudiet i denne artikkelen.¹

Litteratur på feltet

Det er begrenset med forskning på hørelære- og gehørtreningsfaget, både i norsk og internasjonal sammenheng (for ulike oversikter, se Ilomäki, 2011; Jørgensen, 2009; Slette, 2014). Siden denne artikkelen konsentrerer seg om hørelære og gehørtrening i det klassiske utøverstudiet ved NMH, vil litteraturgjennomgangen begrense seg til forskning og undersøkelser som ser på dette faget ved NMH og/eller der undersøkelsene har hatt informanter fra NMH.²

Inger Elise Reitans (2006) undersøkelse *Gehørtrening – i praksis* tar for seg studentenes perspektiv på faget. Reitan konkluderte med at studentene ved NMH i all hovedsak hadde et positivt forhold til gehørfaget og mente denne typen kunnskap og kompetanse var nyttig i deres arbeid som musikere. Det kom også frem at trivselsfaktoren i faget var høy.

Antologien *Aural Perspectives. On Musical Learning and Practice in Higher Music Education* (Reitan et al., 2013) er skrevet av en rekke gehørpedagoger ved NMH, og noen gehørpedagoger med assosiert tilknytning. Anne Katrine Bergbys (2013) artikkel ser på gehørtreningsfaget i relasjon til utøving. Bergby undersøker mulige sammenhenger mellom resultater på opptaksprøver i gehør og musikkteori, og resultater på eksamener i gehørtrening og hovedinstrument for bachelorstudenter ved NMH. Bergby

1 Andre studieprogrammer med lang historikk ved NMH er for eksempel kirkemusikkstudiet og musikkpedagogikkstudiet. I praksis var hørelærefaget likt for de ulike programmene i NMHs første år, fordi det kun fantes én studieplan. Etter hvert ble det ulike studieplaner for ulike programmer, og tilpasninger til ulike studieretninger.

2 Om litteraturoversikten hadde til hensikt å se på utvikling av hørelære- og gehørtreningsfaget i hele Norge, ville det vært også vært naturlig å inkludere Blix og Bergbys (2016) *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*.

finner ingen signifikant sammenheng mellom opptaksprøvene i gehør og musikkteori og resultater på hovedinstrumenteksamen. Ingunn Fanavoll Øye (2013) ser på fagets funksjon, og undersøker om musikalsk analyse kan fungere som en bro mellom gehørundervisning og instrumentalundervisning ved nettopp NMH. Øye fant ingen slik sammenheng, men fant at studentene var opptatt av å bringe musikalsk analyse og utøving nærmere hverandre.

Innenfor en liknende tematikk finnes Aslaug Louise Slettes doktorgradsavhandling *Aural Awareness in Ensemble Rehearsals* (2014), der tema er hvordan kammermusikk-ensembler på bachelornivå sammen bruker gehøret i øvingssituasjoner. Deltakerne studerte ved NMH.

Flere av disse undersøkelsene sier noe om forholdet mellom gehør og musikalsk utøving, og i hvilken grad disse fagområdene kan støtte opp om hverandre. Studiene er imidlertid gjort på 2000-tallet. Denne artikkelen kan bidra med å se på fagets didaktiske identitet tilbake i tid, og særlig undersøke hva som var de fagdidaktiske begrunnelsene rundt NMHs oppstart.

Teoretiske innganger

To teoretiske innganger utgjør det analytiske rammeverket i denne undersøkelsen: læreplanteori og didaktisk teori. Læreplanteori bidrar til å forstå de skriftlige studieplanene, samtidig som den gir et begrepsapparat for å analysere ideene bak studieplanene. Didaktisk teori bidrar til å forstå hva slags fag hørelære- og gehørtreningsfaget trer frem som.

Læreplanteori

Ifølge Goodlad et al. (1979) kan man forstå læreplaner på fem måter (oversettelse Hanken og Johansen, 2021): *Ideenes læreplan* representerer visjonene og de grunnleggende ideene bak planen. Et formelt, skriftlig plandokument der disse ideene nedfelles omtales som den *formelle læreplanen*. *Den oppfattede læreplanen* handler om hvordan den tolkes, noe som igjen legger grunnlaget for den *gjennomførte læreplanen* – selve undervisnings- og læreprosessen. Til sist er det snakk om hva elevene eller studentene har opplevd, og dermed hvordan de har *erfart* planen. Van den Akker velger i sin modell å bygge på disse fem begrepene og å legge til den «lærte læreplanen» (min oversettelse til norsk) som et sjetten

begrep, som vektlegger læringsutbyttet til den som lærer (Thijs & van den Akker, 2009).

I høyere utdanning er det gjerne det samme fagmiljøet som kommer med de faglige ideene og utarbeider studieplantetekst, som underviser etter planen når den er blitt et formelt dokument. Det er en tett kobling mellom ideer, tolkning og gjennomføring, noe som gjør at fagpersonalet også kan si noe om ideenes studieplan. Siden studenter ikke bidrar til det empiriske materialet i denne artikkelen, avgrenses analysen til å dreie seg om ideenes studieplan, den formelle studieplanen og den oppfattede studieplanen, samt forholdet mellom disse.

Undervisningsfag og basisfag

Frede V. Nielsen (1998) beskriver «undervisningsfag» som faget slik det blir undervist, og «basisfag» som den kunnskapsbasisen undervisningsfaget hviler på.³ Nielsen (1998) har laget en modell som viser musikkfagets tredimensjonale basis. Denne viser hvordan basisfaget består av musikkens kunstneriske elementer (*ars*), fagets vitenskapstradisjoner (*scientia*) og fagets håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter. Denne modellen passer også godt for undervisning i hørelære- og gehørtreningsfaget i høyere musikkutdanning, der basisfaget består av blant annet musikk som utøvende kunstart, musikkvitenskap og persepsjonspsykologi.

Kritikk av Niensens modell er eksempelvis fremmet av Petter Dyndahl (2008). Kritikken går ut på at Niensens «basisfag» kan fremstå statisk, og at det synes å være kun en enveis påvirkningsmulighet der undervisningsfaget kan ta opp i seg elementer fra basisfaget, men ikke omvendt. Imidlertid hevder Dyndahl at basisfaget også bør være åpent for forhandling og endring, og at det må kunne påvirkes av undervisningsfaget. Dyndahls premiss om at det er et mulig gjensidig påvirkningsforhold mellom undervisningsfag og basisfag er noe som kan være interessant for analysen i denne artikkelen.

Metodiske perspektiver

Undersøkelsen bygger på kvalitativ forskningsmetode, og datagrunnlaget er dokumenter og individuelle intervjuer. Dokumentene består av studieplaner fra Norges musikkhøgskole og et utvalg interne notater fra NMHs

3 Det er viktig å nevne at undervisningsfaget styres av basisfaget, men ikke kun av basisfaget. Det finnes en rekke hensyn å ta i en undervisningssituasjon, men disse er ikke tema for denne artikkelen.

analoge arkiv. De individuelle intervjuene er gjennomført med tre gehørpedagoger som tidligere var ansatt ved NMH.

Datakilder

Fra et forskningsmetodisk ståsted må dokumenter alltid betraktes som produkter av tid og aktører. Atkinson og Coffey (2004) hevder at dokumenter må anses som «sosiale fakta», i den forstand at de er produsert, delt og brukt på sosialt organiserte måter. Dette gjelder i aller høyeste grad for studieplaner, som har status som formelle dokumenter, samtidig som de er bruksdokumenter, inntil de blir historiske dokumenter idet de avløses av en ny studieplan. Jeg har undersøkt studieplanene som NMH har benyttet i perioden 1970–2023 (Musikkonservatoriet i Oslo, 1970; NMH, 1975, 1982, 1993, 2023), med hovedvekt på planene fra 1975 og 1982 – for å undersøke fagets oppstart ved NMH. Jeg har også brukt enkelte skriftlige kilder fra NMHs analoge arkiv. I juni 2021 fikk jeg tilgang til dette arkivet i én dag, og lette gjennom en mengde dokumenter. Jeg fant tre interne notater fra 1970-tallet som var relevante for denne undersøkelsen. I analysen av studieplanene har jeg stilt spørsmål om fagets kjennetegn, og om utvikling fra en studieplan til en annen. I analysen av arkivnotatene har jeg stilt spørsmål om det finnes informasjon i disse som kan bidra til å forklare studieplanutviklingen.

Individuelle intervjuer bidrar til å forstå diskusjoner, strømninger eller uenigheter. Kriteriet for utvalgelse av informanter i denne undersøkelsen var at informantene hadde undervist i hørelære ved NMH rundt høghskolens oppstart og/eller tok «diplomstudiet i hørelære»⁴ ved NMH på samme tidspunkt. Om man oppfyller disse kravene, var man også pensjonert på det tidspunktet denne undersøkelsen er gjennomført. I henhold til kriteriene

4 «Diplomstudiet i hørelære» var et studium som ble tilbudt ved Musikkonservatoriet i Oslo et par år før NMHs oppstart, og som informantene har eksamen i. Formelt sett hadde studiet imidlertid et annet navn. Einar Solbu (personlig kommunikasjon, 5. og 15. mai 2023), tidligere undervisningsleder og studiesjef ved NMH, har gitt følgende informasjon i e-post: Studiet het formelt sett «Teori- og teoripedagogeksamen», med «spesialområde hørelære». Det gikk frem av vitnemålet at kandidatene gjennomførte en «Diplomoppgave av teoretisk art» og at hovedfagene i studiet var hørelære og fagpedagogikk. Et vedlegg til vitnemålet, som henviste til et rundskriv fra departementet om den kompetansen studiet gav, forklarte at «Teori- og teoripedagogeksamen tilsvarer Musikkhøgskolens Diplomeksamen». Dette viser at det har vært studieplanen av 1970 (den grå, fra Musikkonservatoriet i Oslo) som har ligget til grunn. Når begrepet «diplomstudium» benyttes i dagligtalen, har det trolig røtter i at studiet «tilsvarte» diplomeksamen i den grå planen. Dosent Ebbe Knudsen fra København ble engasjert av Musikkonservatoriet i Oslo fra studieåret 1971–1972 for å være hovedlærer for dem som studerte hørelære etter denne planen, og det første kullet av kandidater fikk eksamensvitnemål for Teori- og teoripedagogeksamen med spesialområde hørelære i 1975, etter tre års studier.

ble tre tidligere gehørpedagoger fra NMH rekruttert, og det var også de eneste tre som tilfredsstilte kriteriene:

- **Inger Elise Reitan:** diplomeksamen i hørelære ved NMH i 1975, timelærer ved NMH 1972–1973, fast ansatt 1982–2017.
- **Gro Shetelig:** diplomeksamen i hørelære ved NMH i 1975, fast ansatt ved NMH 1974–2017.
- **Ingunn Fanavoll Øye:** diplomeksamen i hørelære ved NMH i 1977, vikar og timelærer ved NMH i 1975, 1977 og 1978, fast ansatt ved NMH 1996–2017 (først ansatt ved Østlandets Musikkonservatorium fra 1989).

Semi-strukturerte intervjuer ble gjennomført i mai og juni 2021, i Oslo og Drammen, med innslag av «stimulated recall» (Wibeck, 2000). Informantene fikk på forhånd tilsendt studieplanene fra NMH sine første år (1975 og 1982) som stimulusmateriale, med beskjed om å skrive ned hva de selv husket om fagets formål, innhold og idégrunnlag fra 1970- og 1980-tallet. I intervjuene ble informantene blant annet spurt om hvordan de oppfattet hørelærefaget rundt NMHs oppstart, og hvilke tradisjoner faget bygget på da, hva de husket fra studieplanrevisjonen i 1982 og diskusjoner i forkant, samt hva slags diskusjoner de har opplevd knyttet til faget mens de har jobbet som gehørpedagoger ved NMH.

Intervjuene ble transkribert like etter gjennomført intervju. Alle tre fikk deretter mulighet til å rette opp i faktafeil eller misforståelser i transkripsjonen. I artikkelen finnes utsagn fra alle de tre informantene, men utsagnene er anonymisert.

Analytisk perspektiv og etiske betraktninger

Analytisk har jeg jobbet ut ifra «refleksiv interpretasjon» (Alvesson & Skoldberg, 2008), der målet er refleksjon på ulike nivåer. I den første fasen har jeg brukt tematisk analyse for å dekonstruere datamaterialet, og i andre fase har jeg brukt de teoretiske inngangene for å rekonstruere de empiriske resultatene og gjøre tolkninger som kan besvare forskningsspørsmålene. I tredje fase av analysen er målet en kritisk interpretasjon.

Ved å ha to datakilder, har jeg fått tilgang til mer informasjon enn jeg ville fått ved å velge kun dokumenter eller kun intervjuer. Dokumenter har sin styrke i skriftlige nedtegnelser, mens intervjuer har sin styrke i å bidra til å forstå informantenes opplevelser og synspunkter. Undersøkelsens

begrensning er at den ikke inkluderer et studentperspektiv. Det hadde vært interessant å inkludere tidligere studenter som informanter, men jeg har valgt å begrense undersøkelsen til skriftlige kilder og intervjuer med gehørpedagoger, da jeg anser at disse ville gi meg best innsikt i fagets historie. En generell begrensning er at jeg søker å forstå fortiden gjennom nåtidens øyne. Det vil aldri være mulig å analysere seg frem til hva som ble tenkt for flere tiår siden, men i nåtid kan det dukke opp nye spørsmål eller forståelser.

Min bakgrunn fra NMH har betydning for forskerrollen. Jeg har utdanning i gehørdidaktikk fra NMH, og gjennom å ha jobbet på høyskolen kjenner jeg både den og gehørtreningsfaget innenfra. Samtidig er jeg nå i en posisjon der jeg mener jeg har opparbeidet meg nødvendig analytisk distanse til å se faget også utenfra.

Resultater og diskusjon

En overordnet analyse av studieplanene fra 1970 og frem til i dag viser en kontinuitet i enkelte kjennetegn ved faget. Hørelære- og gehørtreningsfaget har vært obligatorisk hele perioden. Faget gikk imidlertid fra å være obligatorisk i alle fire år i musikkonservatorium-planen, til å være obligatorisk kun de to første årene i 1975-planen. Da ble det samtidig muligheter for å ta hørelære som valgfag de to siste årene. Det har i hele perioden vært gruppeundervisning i faget, og vekttall/studiepoeng og timetall har vært tilnærmet uendret. I det store og hele likner fagbeskrivelsene fra de ulike studieplanene på hverandre. Den største variasjonen ligger i hvor detaljert mål, innhold og arbeidsformer beskrives. Selv om hovedinnretningen synes å være den samme, kan det være forskjeller som ikke umiddelbart kommer til syne i de formelle studieplanene.

Faglige ideer som påvirket hørelærefaget

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at de faglige ideene kom både fra gehørfagmiljøet, og fra institusjonen.

Institusjonelle ideer

I 1970-planen (Musikkonservatoriet i Oslo, 1970) består hørelærefaget av rytmelesning, melodilesning, funksjonell akkordhøring, melodidiktat, rytmediktat, 2-, 3- og 4-stemmig diktat og utvikling av formsans. I et internt

notat fra 1973 (Studieplanutvalget, 1973) beskrives det pågående studieplanarbeidet, og her finner vi også noen faglige ideer som kan ha påvirket utformingen av hørelærefaget. I notatet gjøres det rede for utvalgets synspunkt på hørelære, som skal være en del av det de kaller «A-komponenten» sammen med satslære, musikkhistorie og arbeidsfysiologi. I notatet står det også: «Utvalget vil be hørelærefaggruppen drøfte mål og innhold for faget. Det er fra mange hold blitt pekt på at en i hørelærefaget bør la utvikling og stimulering av studentenes skaperevne stå sentralt» (Studieplanutvalget, 1973, s. 7).

I et annet internt notat fra året etter beskrives teorifagene som «støttefag» (Solbu, 1974). Undervisningsleder Solbu skriver: «De obligatoriske støttefagene skal bl.a. være med på å gi studenten 'et vidt musikkfaglig perspektiv'» (1974, s. 1). I notatet fremholdes det også at teorifagene må koordineres bedre (Solbu, 1974, s. 3). Selv om ideen om «støttefag» først ble videreutviklet i årene etter 1975, kan ideen om det vide perspektivet ha virket inn på utformingen av den første studieplanen (NMH, 1975).

I forordet til studieplanen av 1975, kommer det frem at NMH søkte inspirasjon fra flere hold:

Denne studieplanen er utviklet i løpet av de to første år etter at Norges musikkhøgskole begynte undervisningsvirksomhet i egen regi høsten 1973. Den bygger på tidligere norske studieplaner, planer fra utenlandske musikkhøgskoler og den fagkunnskap av musikkfaglig og pedagogisk art som lærere og studenter har representert. (1975, s. 5)

Samlet sett gir disse skriftlige kildene informasjon om at det på et institusjonelt plan var oppmerksomhet om hørelærefaget i studieplanarbeidet. Det fremgår også at hørelærefaggruppen ble bedt om å diskutere retning for faget, med et innspill om vektlegging av studentenes skaperevne.

Ny retning: fagets formål beskrives

I 1975-planen (NMH) er innholdet mye av det samme som i 1970-planen. Melodi, rytme, harmoni og form står sentralt, mens tonalitet innføres som ny innholdskomponent. Imidlertid er beskrivelsene av hørelærefagets formål og arbeidsmåter relativt detaljert. Det var ingen beskrivelse av formål i 1970-planen, og dermed angir 1975-planen ny retning for faget. Formålet beskrives som tredelt: det handler om å lytte aktivt og analytisk til musikk,

å kunne gjengi et musikkforløp verbalt og med notesymboler, samt å kunne lese og gjengi et notebilde.

Flere nye faglige ideer finner vi under *arbeidsformene*. I tillegg til de tidligere arbeidsformene som notelesning og diktat, legger 1975-planen opp til korreksjon, auditiv analyse, «etteraping» (gjengivelse av forespilt musikk gjennom sang eller spill på instrument), improvisasjon (over ett gitt ryttemønster, tonemateriale, akkordrekke), reduksjon og forsiring av melodisk eller rytmisk struktur og kombinasjonsøvelser (tostemmig sang og spill, taktering og rytmelesing). Flere av de nevnte arbeidsformene vil dermed innebære å *skape* noe, jf. studieplanutvalgets ønske fra 1973. I tillegg sier planen at mest mulig øvingsmateriale skal være fra musikkliteraturen, og at denne skal ha sjangerbredde. Det står også at kurset skal koordineres med musikkhistorie og satslære, jf. forslaget fra det interne notatet i 1974 om å koordinere musikkteorifagene bedre.

Diplomstudiet, auditiv analyse og utenlandsk inspirasjon

Én opplysning går igjen hos alle tre informanter når jeg spør dem om hvilke ideer de mener påvirket utformingen av 1975-planen. De sier alle at «diplomstudiet»⁵ stod helt sentralt. Mange tok dette studiet idet NMH startet opp, fordi fagstaben måtte bygges opp og kompetansen styrkes (se Solbu i Habbestad, 2020). På diplomstudiet ble den danske hørelærepedagogen Ebbe Knudsen en viktig inspirasjonskilde. Han brakte med seg faglige ideer som påvirket hvordan NMHs egenutdannede hørelærepedagoger utviklet sin undervisning og hvordan de formet faget. Her forteller alle tre informantene med hver sine ord:

Med en gang jeg kom på diplomstudiet, så fikk vi en sånn impuls fra Danmark, ved den dosenten vi hadde. [...] han innførte det auditiv analyse-elementet, som fikk ganske stor betydning, for hvordan vi så at faget kunne inneholde mye mer musikk, og mye mindre av disse tradisjonelle øvelsene og etydene, som jo egentlig var det som preget faget.

Ebbe Knudsen, som var importert fra Danmark – det at han introduserte fenomenet auditiv analyse, altså å gå inn gjennom musikken – det var jo selvfølgelig melodilesning, det var rytmelesing [...] og det var harmonidiktat [...] – men auditiv analyse som en fjerdepart.

5 Se fotnote 4.

Da jeg kom inn i utdanningen, altså det som skulle bli den nye hørelæren, så var det på en måte vektlegging av harmoni og auditiv analyse som kanskje var de viktigste forandringene, det viktigste nye. [...] Så diplomstudiet definerte jo hva hørelærefaget skulle bli, og vi som gikk på det, tok det med oss der vi var.

Gjennom informantenes fortellinger forstår vi at de oppfattet diplomstudiet som hovedinspirasjonen for utviklingen av hørelærefaget, og auditiv analyse ble ansett som den største nyvinningen. Lyttemetodikk var i tiden. Det var ikke kun Knudsen som holdt på med auditiv analyse, men det er tydelig at han traff tidsånden, ifølge denne informanten:

Det var jo ikke bare fra Danmark [...] det var jo en del sentrale personer i Sverige som drev med radioprogrammer blant annet, med lyttemetodikk. Og så kom jo også John Paynter. [...] Og jeg må jo si for egen del [...] at vi ble så begeistret over dette om at nå skulle vi sette på [...] en plate eller et lydbånd [...] også kunne vi snakke om det.

De som skulle utdanne seg til hørelærepedagoger så altså på auditiv analyse som en helt ny innfallsvinkel til hørelærefaget, og den traff dem på flere måter. En av informantene understreker at impulsene fra diplomstudiet harmonerte med hennes bakgrunn som musiker, og at hun så på det som viktig å identifisere seg med studentene som musikere.

Det kom også frem under intervjuene at studieplanen ved NMH var inspirert av reiser utenfor landets grenser:

Men vi var alle levende opptatt av nye tendenser. [...] vi dro på studieturer! Vi kartla hva alle gjorde. [...] Vi var i Stockholm, vi var i Göteborg, vi var i Malmö, vi var i København, vi var i Aarhus, vi var i Odense, vi var i Helsinki, og hele tiden så kunne vi måle hva vi selv drev med, opp i forhold til dem. [...] jeg har hentet masse inspirasjon fra Per-Gunnar Alldahl i Stockholm! [...] Så vi var på konferanser [...] og vi inviterte oss selv til observasjon. Så det var en del av inspirasjonen. [...] Jamen, altså vi var i St. Petersburg, vi var i Moskva, [...], vi var i Tyskland, Frankrike. Men det var jo nettopp det, at den nordiske modellen var [...] kommet så mye lenger [...] på det feltet med å trekke inn musikk og gjøre det levende og gjøre det anvendt.

På denne måten ble faglige ideer om hørelærefaget til også ved å studere andre undervisningspraksiser. Reisene bidro til å finne og forme en fagdidaktisk identitet.

Kobling til musikken: faget gis nytteverdi

Koblingen til musikken er en rød tråd i fortellingene til informantene. Siden en av informantene var med på å skrive fagplanen for hørelære i 1975, kan vi snakke om en direkte sammenheng mellom faglige ideer og den formelle planen. Mens informanten kikket på den snart femti år gamle studieplanen under intervjuet, fortalte hun om hørelærens kobling til utøving:

Og der står det jo et ryddig, greit formål. Jeg kjenner mine egne formuleringer – de er det jeg som har skrevet! [...] Og så står det noe som er interessant, du skal oppøve praktisk ferdighet i å lese og gjengi et notebilde for dermed å lette innstuderingsarbeidet. Der er linken, til det instrumentale, ikke sant. Og det er jo ganske flott da, at det skal ha en hensikt utover seg selv.

Nytteverdien og ideene om at hørelærefaget skulle være anvendbart er en annen rød tråd i fortellingene. Gjennomgangen ovenfor viser at det var mange nye arbeidsformer i 1975-planen, og gjennom intervjuene kom det også frem at endringsviljen var stor da de lagde denne første studieplanen. Det var behov for å distansere seg fra det «gamle»:

Nei, du vet, det var jo sånn, læreren satt og spilte en diktat på pianoet, og så skulle vi skrive det ned, og så var det kanskje rytmebanking. Jeg vil si at det var relativt tørt og kjedelig. [...] Men så er spørsmålet om det egentlig var nok for et moderne musikkstudium. Og det var det nok ikke. [...] Så det var de tradisjonene som var, og så kom vi nå med musikken, ikke sant. At vi skulle hente temaer fra musikken selv, og som det står i studieplanene, at det skulle være kanskje ikke bare klassisk, men litt av hvert. Og det harmoniske. Og lytteaspektet. Så faget ble jo veldig mye mer interessant, eller det åpnet seg i alle retninger og ble mye mer spennende i forhold til det jeg hadde opplevd faget som tidligere.

I dette utsagnet slår informanten fast at det var et fagdidaktisk skifte i og like før 1975. Hun sier: «Så kom vi nå med musikken.» Det utsagnet oppsummerer godt fortellingene til alle de tre informantene.

Gehørtrening som nytt fagnavn: formalisering av en fagdidaktisk identitet

Den første studieplanrevisjonen ved NMH kom i 1982. Da ble studieplanen utgitt i egne hefter for ulike instrumentgrupper og studieretninger, i alt åtte

for de ulike kandidatstudiene.⁶ Innholdsfortegnelsen viser at *hørelære* har endret navn til *gehørtrening*.

«Gehørtrening» som fagnavn er allerede å finne i et internt notat fra NMH mot slutten av 1970-tallet (Solbu, 1979). Notatet handler om sammenhengen mellom teorifagene og refererer til et teoriseminar som nylig hadde funnet sted. Det foreligger et forslag om at første studieår skal være et mer overgripende grunnkurs i «musikkens vesen og funksjon» (Solbu, 1979, s. 2). I beskrivelsen av hvordan annet studieår bør organiseres, brukes begrepet «gehørtrening».

En annen skriftlig kilde kan utdype endringen. I litteraturgjennomgangen ble undersøkelsen til Reitan (2006) trukket frem. Denne inneholder en passasje om nettopp navneendringen i 1982:

Grunnen til navneskiftet var at fagmiljøet ønsket å gi faget en betegnelse som i større grad fortalte hva det inneholdt. Hørelære var et navn mange ikke forsto eller forbandt med musikk. Forstavelsen 'høre' kunne like gjerne hense på medisinsk fagområde, og andre ledd '-lære' kunne lett gi assosiasjon til teori. At faget faktisk dreide seg om det musikalske gehøret, ble sterkere betonet med navnet gehørtrening. Det var riktignok en viss skepsis til ordet 'trening' som kanskje kunne assosieres med ensidig teknisk drill, noe som faget tidligere hadde vært preget av og som man mente man var gått bort fra. Egentlig mente gehørtreningspedagogene man [sic] at gehørutvikling var det beste navnet, fordi det også hadde et kvalitativt aspekt i seg: 'utvikling' og ikke bare 'trening'. Men navnet endte altså opp med gehørtrening. (Reitan, 2006, s. 9)

I intervjuene kom det frem flere opplysninger som bekrefter Reitans (2006) forklaring og som også gir ytterligere informasjon. Det kommer frem at det var viktig å få med ordet 'gehør' i det nye navnet. Da fagmiljøet så til hva faget ble kalt i andre land, ble de blant annet inspirert av *gehörslära* i Sverige, og *Gehörbildung* i Tyskland. En informant beskriver dette:

Det som var ankepunktet mot [...] *hørelære* – [...] det å høre det er litt sånn fysiologisk, litt kroppslig – men gehøret er knytta til musikken. Og det var gehøret vi skulle trene. Det lå liksom en helt ny verden i det begrepet. Mens i Danmark holdt de på med hørelære, men ikke i Sverige: «gehörslära».

6 I denne undersøkelsen benyttes «studieplan for orkesterinstrumenter» (NMH, 1982).

En annen grunn til å endre fagets navn syntes å være å skape et enda tydeligere skille mellom hørelærefaget *før* NMHs opprettelse og det hørelærefaget som var skapt fra og med 1975:

Vi hadde jo masse diskusjoner på hørelære og gehørtrening, og gehørutvikling var også inne som et navn. Intensjonen bak navneforandringene, like it or not liksom, det var å få signalisert det vi allerede var i gang med på 70-tallet, at vi driver ikke med tonetreff og musikkdiktat. Og det våre kollegaer assosierte med ordet hørelære, vi måtte på en måte få distansere oss fra det for å si at vi går mye tettere på musikken. [...] Så det var egentlig at navnet kom etter det som hadde skjedd på 70-tallet. Så det var ikke omvendt. Det var ikke det at nå skal vi gjøre ting annerledes. Og det er viktig å få med.

Henvisningen i sitatet, til Trygve Lindemans (1961) bok («vi driver ikke med tonetreff og musikkdiktat»), forteller at den tidligere fagdidaktiske innretningen var utdatert. Det kommer frem at de faglige ideene kom med 1975-planen, mens i 1982-planen opplevde fagmiljøet å sette et navn på faget som harmonerte med det faglige innholdet de hadde skapt. Dette markerte et slags punktum for en lengre prosess med faglig fornyelse.

Hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH: begrunnelser og kunnskapsbase

Helt fra høgskolens begynnelse har det vært diskusjoner omkring hørelære- og gehørtreningsfagets plass i musikkutdanningen. Dette bekreftes blant annet i biografien om Robert Levin, NMHs første rektor. Han forteller at hans visjon var «en helhetlig kulturell utdanning» (Levin & Levin, 1983, s. 292), men at plassmangel i høgskolens lokaler var med på å hindre dette. Samtidig kan Levin fortelle om «studentenes klage over for mye teori», og han viser også til lærere som mente at «man ikke ble en bedre fiolinist av å lese musikkhistorie, verkanalyse og harmonilære» (Levin & Levin, 1983, s. 292–293). I det følgende beskrives hva slags fag hørelære og gehørtrening kan sees som ved NMH, med utgangspunkt i Nielsens (1998) teorier om undervisningsfag og basisfag, samt fagets tredimensjonale basis.

Støttefag som omdiskutert kategori

Foruten navneendringen fra «hørelære» til «gehørtrening», er innføringen av kategorien «støttefag» en sentral nyvinning i 1982. Gehørtrening

plasseres i denne kategorien (mens de øvrige kategoriene var «utøvende fag» og «valg-fag»). I innledningen til studieplanen beskrives formålet med støttefagene slik:

Vesentlige sider av studiets mål blir virkeliggjort gjennom arbeidet med hovedinstrument. Det er imidlertid en rekke emner som mest hensiktsmessig studeres i egne kurs og fag, dels for å støtte opp om studentens utvikling som instrumentalist, og dels for å gi studenten det brede musikkfaglige perspektiv enhver musiker bør ha. Sentralt blant slike støttefag står de musikkteoretiske emner. (NMH, 1982)

Overgangen til betegnelsen «støttefag» ga en ny merkelapp på gehørtreningsfaget. Ordet 'støtte' innebærer at noe skal støtte opp om noe annet, i dette tilfellet at gehørtrening skal støtte opp om hovedinstrument. Endringen kan ha bidratt til en tydeligere idé om fagets funksjon som *nyttig*. Fagets balanse mellom egenverdi og nytteverdi er imidlertid krevende, fordi begge perspektiver finnes i faget som en mulig innebygd dikotomi (se Slette, 2017). De to perspektivene kan komme i konflikt, men de kan også styrke hverandre. Et eksempel på at egenverdi og nytteverdi lever side om side finnes i dagens studieplan, der gehørtreningsfaget er beskrevet slik: «Gjennom arbeidet med emnet skal studenten tilegne seg grunnleggende gehørferdigheter innen melodi, rytme og harmoni. I undervisningen vektlegges utvikling av metodisk innsikt og evne til anvendelse av denne i musikkutøving» (NMH, 2023). I denne beskrivelsen kan «grunnleggende gehørferdigheter» sies å tilhøre fagets egenverdi, mens metodisk innsikt og evne til anvendelse av denne i musikkutøving» kan sies å tilhøre fagets nytteverdi. Dette harmonerer også med hvordan informantene i denne undersøkelsen har beskrevet fagets ulike formål. De har påpekt at det er når kunnskap og ferdigheter i hørelære og gehørtrening knyttes til musikken og til det utøvende, at faget blir nyttig.

Informantene har synspunkter på den nye støttefagsbetegnelsen som kom i 1982, men utsagnene strider noe mot hverandre. Én informant mente at det kunne være et problematisk, men praktisk begrep:

Det har jo alltid vært et problematisk begrep det der støttefagbegrepet, synes jeg, fordi «det skal jo bare være et støttefag», ikke sant. Det er ikke så viktig, det er bare et støttefag. [...] Hvordan kan du høre at du spiller bedre fordi du er flink i hørelære eller hatt mye hørelære [...] det kan du jo ikke bevise på en måte. [...] Men samtidig, så kan det jo ha noen praktiske sider å dele det sånn inn også.⁷

7 Informantene bruker hørelære og gehørtrening noe om hverandre i intervjuene.

Samtidig mener en annen at det var lurt å innføre støttefagsbetegnelsen, men at det hadde sine utfordringer:

Og i 1982, det er jo en fin ting, da, så ble altså faget definert som et støttefag, som jeg synes er flott! Det er det dette faget er. [...] [Men] på ett eller annet tidspunkt [...], så ble det i gehørmiljøet, i kollegiet vårt, en veldig motstand mot støttefagbegrepet. [...] For vi stod på en måte litt [...] nærmere utøverfagene [...] Og jeg tror altså at hørelærefaget, gehørtreningsfaget, det vokste seg for stort. Det vokste seg ut av rammen sin. [...] Jeg tror at hvis vi hadde holdt oss strengt til å være dette støttefaget som hadde den rollen i studiet, så tror jeg at vi hadde fått mer «gehør» både hos kolleger, hos ledelse og kanskje også studenter.

Denne informanten bringer to nye momenter på banen, at motstanden mot støttefagsbetegnelsen kunne bunne i at gehørfagmiljøet følte seg nærmere utøverfagene enn de andre støttefagene, og at faget vokste seg «ut av rammen sin».

Faglig trengsel og nytt syn på basisfaget?

I utsagnet over, kan informanten tolkes i retning av at *undervisningsfaget* vokste, og at det ble trengsel med tanke på hvilket innhold som skulle få plass. Informanten utdyper dette slik:

Og det [...] er dette med forstørrelsen, at vi har gjort ting så mye større, og det er blitt så masse av det. [...] Men jeg tror at det skulle vært mindre, og så kunne det vært rom for å tenke annerledes. For eksempel det der med å ta opp ballen i fra de [orkester]prosjektene, det hadde vært en nyttig ting. [...]. Men det var jo ikke plass nok [...]. Jeg synes for eksempel, og det vet jeg at andre er uenig i, men jeg synes at en del av de rytmetingene vi gjorde, gikk for langt i forhold til hva den jevne student egentlig trengte.

Informanten peker på at hun gjerne skulle hatt mer tid til det som handler om fagets nytteverdi, her representert ved å skape bedre sammenheng mellom gehørtrening og orkesterprosjektene ved NMH. Informanten påpeker samtidig at det var elementer knyttet til fagets egenverdi og håndverksdimensjonen som bidro til å ta mye plass, her representert ved avanserte rytmer.

Det tосidige formålet om å bevare både fagets egenverdi og nytteverdi, synes å ha ført til at det ble for mye innhold som var relevant å inkludere. Det er dette som kan tolkes som faglig trengsel. Som nevnt hviler

hørelære- og gehørtreningsfaget naturlig på en *ars*-basis som del av sin tredimensjonale kunnskapsbasis, men hvis det ble oppfattet som at undervisningsfaget vokste, kan dette ha påvirket eller utfordret innholdet også i *basisfaget*. I spørsmålet om hva slags fag gehørtrening kan sees som, kan vi derfor anta at også basisfaget kan ha blitt påvirket av endringer i undervisningsfaget (jf. Dyndahl, 2008).

Det kan fremstå som et paradoks å være skeptisk til betegnelsen støt-tefag, samtidig som man er opptatt av å inkludere *ars*-basen i faget for å stimulere studentenes kunstneriske utvikling. Denne artikkelen viser at hørelærefaget i studieplanen av 1975 var tuftet på nærhet til musikken. Fagmiljøet har dermed brukt *ars*-basen aktivt som *innhold* i undervisningsfaget, samtidig som den er brukt aktivt som *formål*. For å forstå hvorfor oppmerksomheten rundt fagets kunstneriske dimensjoner kan ha blitt et problem kan vi se på dette utsagnet fra en av informantene:

Jeg tror nok vi var veldig bevisst på at dette faget skal være veldig knyttet opp til musikalisk praksis, ikke sant, det skal ikke bare ha en egenverdi, men alltid tenkes mot det utøvende [...]. Vi møtte [imidlertid] en del motstand mot faget blant utø-verkollegaer [...]. Aldri blant teorikollegaer. [...] vi følte kanskje av og til at vi kunne bli litt uglesett, at vi tok for mye tid fra øvingen, eller at det [...] var viktigere å spille.

Det fortelles her om en skepsis fra utøverlærere til tiden som ble brukt på hørelære- og gehørtreningsfaget, og de to andre informantene trakk også frem dette. Informantenes felles fortelling er at de opplevde at deres fag ble kritisert, til tross for at de forsøkte å legge faget tett opptil musikalisk praksis. En mulig analyse av dette kan være at ulike fag sine kunnskapsbasiser kolliderte, ved at utøverlærerne kan ha opplevd at gehørpedagogene kom inn på deres domene. Et sitat fra boka *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (Blix & Bergby, 2016) kan illustrere hvordan en gehørpedagog kan tenke: «Ideelt sett bør hørelære gripe inn i de fleste fagene i musikkutdanningene som det faget som binder sammen utøvende, teoretiske og pedagogiske fag» (Blix & Bergby, 2016, s. 58). Det blir altså et spørsmål om kunnskapsbasens tyngdepunkt innenfor utøverfag og hørelære- og gehørtreningsfag, og videre et spørsmål om «eierandeler» av den felles *ars*-dimensjonen. Et særlig paradoks for hørelære- og gehørtreningsfaget kan være at aktiv bruk av fagets *ars*-dimensjon (og derav en idé om å være til nytte), kan føre til at fagets egenverdi og særtrekk kommer i bakgrunnen. En sentral debatt i så måte er om de grunnleggende gehørferdighetene best læres i et separat

fag som hørelære eller gehørtrening, eller om de best læres gjennom de utøvende fagene. Gehørtrening undervises fortsatt som et separat fag på NMH, der egenverdien pleies, samtidig som nytteverdi står sentralt.

Oppsummering: et fagdidaktisk skifte

Det var ulike faglige ideer som påvirket utformingen av hørelærefaget i den formelle studieplanen av 1975, og både dokumentene og intervjuene har gitt informasjon om *ideenes studieplan*. De faglige ideene som preget oppstarten handlet primært om å sette musikken i sentrum, å bringe inn auditiv analyse, og å komme vekk fra øvelser og drill. Det var et fagdidaktisk skifte, der *ars*-dimensjonen fikk mer spillerom.

Når det gjelder navneendringen i 1982 forklarer informantene at det heller var ideene fra 1970-tallet som nå fikk en slags rettmessig benevnelse, enn at det var så mye nytt innhold på 1980-tallet. Det var imidlertid viktig å få med ordet 'gehør' i selve fagnavnet. Årsaken til at faget endret navn kan oppsummeres til at fagmiljøet ønsket større samsvar mellom faget de underviste og fagets navn, å bli bedre forstått av de utenfor faget, og at de ønsket å få det musikalske gehøret mer i sentrum.

I spørsmålet om hva slags fag hørelære og gehørtrening kan ses som ved NMH, finner vi først og fremst at fagets funksjon ble formelt tydeliggjort gjennom betegnelsen «støttefag». Dernest ser vi at en konsekvens av denne endringen kan leses som en type faglig trengsel som påvirket både undervisningsfag og basisfag, og at fagets iboende tosidige formål om både å ha egenverdi og å være nyttig, ble mer og mer krevende. En av grunnene til dette var at det utspilte seg faglige diskusjoner om eierskapet til *ars*-dimensjonen.

Kjennetegn ved den fagdidaktiske utviklingen

Det kjennetegner hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH at det var et fagdidaktisk skifte i overgangen fra musikkonservatoriets studieplan av 1970 til NMHs første, egne studieplan i 1975. Skiftet bestod i at hørelærefaget gikk fra primært å være et praktisk og håndverksmessig fag, til aktivt å spille på *ars*-dimensjonen i kunnskapsbasen for å komme nærmest mulig musikken. Med dette hentet undervisningsfaget mer eksplisitt innhold fra hele basisfagets tredimensjonale kunnskapsbase, som både kunstfag, vitenskapsfag og håndverksfag. Reitan (2016) beskriver essensen i dette og

skriver: «Det høres jo unektelig rart ut i ettertid å trekke fram at musikken fikk sin plass, men slik hadde det ikke alltid vært. Hørelærefaget var svært preget av etyder og drillpreget øvingsstoff» (s. 145). Det fagmiljøet som utformet faget på 1970- og 1980-tallet fant til gjengjeld en identitet for faget som har overlevd lenge.

Ytterligere et kjennetegn er at faget i 1982 ble kategorisert som støttefag. Med dette fulgte et eksplisitt tosidig formål om nytte og egenverdi. Dette har holdt liv i diskusjoner om hva hørelære- og gehørtreningsfaget *egentlig* bør være, en legitimeringsdebatt som kan ha ført til et behov for posisjonering fra gehørfagmiljøet ved NMH. For å legitimere og utforske gehørtreningsfaget begynte miljøet å forske på gehørtreningsfaget på 2000-tallet, og med det kan man lese et ønske om å gi nytt liv til fagets kunnskapsbase, og muligens legge til rette for nye forhandlinger mellom basisfag og undervisningsfag. En av informantene beskriver det slik: «Jeg synes undervisningspraksis er kjempeviktig, altså det er jo det som er faget, men kunnskapen *om* faget og *rundt* faget, og legitimeringen og tenkningen må også være forankret i noe mer systematisert kunnskap.»

Et annet kjennetegn ved den fagdidaktiske utviklingen i hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH er at det har vært stor oppmerksomhet og interesse rundt faget, både fra et institusjonelt ståsted og i de ulike fagmiljøene. Informantene i denne undersøkelsen forteller at de har opplevd både motstand og frihet, men det synes som om det alltid har vært mange meninger om, og forventninger til, faget ved NMH. Med Nielsens (1998) perspektiv kan vi si at det har foregått to parallelle diskusjoner, som på ulike måter har bidratt til utviklingen av en fagdidaktisk identitet: den ene om hva som skal inngå i undervisningsfaget gehørtrening, den andre om hva som utgjør basisfaget gehørtrening.

Samlet sett kan den fagdidaktiske identiteten til hørelære- og gehørtreningsfaget ved NMH sies å være preget av kobling til musikken og *ars*-dimensjonen, og et ønske om å være til nytte og samtidig ha egenverdi. Det som har utfordret denne fagdidaktiske identiteten, er at en tredimensjonal kunnskapsbasis gir et så stort basisfag at det tidvis kan bli krevende å finne innretningen for undervisningsfaget. Spørsmål som peker inn i fremtiden og som kan forskes videre på, er derfor: Hvordan skal gehørtreningsfaget finne en god balanse mellom å ha egenverdi og samtidig være nyttig for musikalsk utøving? Hva slags gehørtreningsfag trenger studentene fremover? En fagdidaktisk identitet vil alltid være i utvikling.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. utg., s. 56–75). Sage.
- Bergby, A. K. (2013). Relationships between entrance tests and exams in music performance and aural-skills at the Norwegian Academy of Music. I I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. Jakhelln & G. Shetelig (Red.), *Aural perspectives: On musical learning and practice in higher music education* (s. 7–23). Norges musikkhøgskole.
- Blix, H. S. & Bergby, A. K. (Red.). (2016). *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (2. utg.). Norges musikkhøgskole.
- Dahlgren, L.-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö et al. (Red.), *Som vi oppfatter det: Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Studentlitteratur.
- Dyndahl, P. (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt: Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens didaktiske identitet. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandring i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Oplandske bokforlag.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok II* (s. 9–32). Norges musikkhøgskole.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Habbestad, I. (2020, 11. september). – *Å bygge en institusjon er i seg selv en pedagogisk øvelse*. Norges musikkhøgskole. <https://nmh.no/aktuelt/bygge-en-institusjon>
- Hanken, I. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ilomäki, L. (2011). *In search of musicianship: A practitioner-research project on pianist's aural-skills education* [Doktorgradsavhandling]. Sibelius Academy.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective*. Novus.
- Levin, M. & Levin, R. (1983). *Robert Levin: Med livet i hendene*. J.W. Cappelen.
- Lindeman, T. (1961). *Tonetrefning og musikkdiktat*. H. Aschehoug & Co.
- Lindemans Legat. (u.å.). *Lindeman-tradisjonen*. https://lindemanslegat.no/?page_id=16
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. Akademisk forlag.
- Musikkonservatoriet i Oslo. (1970). *Studieplan*.
- Musikkhøgskolen. (1975). *Studieplan*.
- Norges musikkhøgskole. (1982). *Studieplan for orkesterinstrumenter*.
- Norges musikkhøgskole. (1993). *Kandidatstudiet: Studieplan for utøverstudiene*.
- Norges musikkhøgskole. (2023). *Gehørtrening 1*. <https://nmh.no/studiehandboker/startkull-2023/emner/gehortrening-i>
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening – i praksis*. Norges musikkhøgskole.
- Reitan, I. E. (2016). Lytting. I H. Blix & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (2. utg., s. 145–161). Norges musikkhøgskole.
- Reitan, I. E., Bergby, A. K., Jakhelln, V. C., Shetelig, G. & Øye, I. F. (Red.). (2013). *Aural perspectives: On musical learning and practice in higher music education*. Norges musikkhøgskole.
- Slette, A. L. (2014). *Aural awareness in ensemble rehearsals: A qualitative case study of three undergraduate chamber music ensembles playing Western classical music* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Slette, A. L. (2017). A dear child has many names: An investigation of 'aural training' as a subject in specialist higher music education. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.),

- Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 163–171). Norges musikkhøgskole.
- Solbu, E. (1974). *Noen refleksjoner omkring hørelærefaget og andre støttefag* [internt notat]. Analogt arkiv, underetasje NMH, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Solbu, E. (1979). *Teorien i kandidatstudiene* [internt notat]. Analogt arkiv, underetasje NMH, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Studieplanutvalget. (1973). *Notat om studieplanarbeidet ved Musikkhøgskolen* [internt notat]. Analogt arkiv, underetasje NMH, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (Red.). (2009). *Curriculum in development*. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Øye, I. F. (2013). Music analysis: A bridge between performing and aural training? I I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. Jakhelln & G. Shetelig (Red.), *Aural perspectives: On musical learning and practice in higher music education* (s. 25–52). Norges musikkhøgskole.

KAPITTEL 6

Funksjonsteori – en musikkteoretisk tradisjon

Bjørnar Utne-Reitan Norges musikkhøgskole

Abstract: Post-Riemannian function theory has held a strong position in Norwegian music education during the past fifty years. How has this tradition in Western music theory in general, and in Norway in particular, been historically constructed? The article provides a historical overview of (post-)Riemannian function theory, its pre-history and its reception. It does so based on the extensive literature on this topic in English-, German- and Scandinavian-language music research as well as central primary sources. In addition to providing the first survey of this literature in Norwegian, a central contribution of this article is to relate this field of research to the music theory context in Norway. The article discusses how Norwegian music theorists adopted function theory rather late (compared to, for instance, their Swedish and Danish colleagues) and how they preferred to adapt it in a manner that made the function symbols as similar to the older Roman numerals as possible. Drawing on the historical overview and the discussion of function theory in Norway, the final section of the article briefly addresses some general challenges with (post-)Riemannian function theory.

Keywords: function theory, history of music theory, music theory pedagogy, music theory in Norway, harmony, Hugo Riemann

Introduksjon

Harmonilære har, siden de første moderne konservatoriene ble opprettet for over 200 år siden, vært en helt sentral del av profesjonell musikkutdanning innen vestlig klassisk musikk. Da Musikkonservatoriet i Oslo – som i 1973 skulle bli til Norges musikkhøgskole – ble opprettet i 1883 (da kalt Organistskolen), var faget ett av to «undervisningsfag» (Lindeman & Solbu, 1976, s. 8). Harmonilære, som i dag gjerne inngår i satslærefaget, har således vært med siden «starten». Selv om undervisningspraksis har variert noe, har to praksiser kjennetegnet faget i Norge de siste femti årene: *korallharmonisering* og *funksjonsanalyse*. Denne artikkelen omhandler sistnevnte praksis, en inngang til harmonisk analyse hvor man benytter *funksjonsymboler* (T, S og D med tilhørende modifikasjoner). Mer presist retter den søkelyset på praksisens teoretiske grunnlag: *funksjonsteori* (eller *funksjonslære*). Funksjonsteori og funksjonsanalyse har ikke alltid vært del av harmonilærefaget, og det er fremveksten av denne tradisjonen innen vestlig musikkteori og dens import til Norge som diskuteres i denne artikkelen.

Som et kjerneelement i flere såkalte «støttefag» – særlig satslære, men også gehørtrening – har funksjonsteori spilt en helt sentral rolle i norsk musikkutdanning i et halvt århundre, og det på tvers av en rekke typer musikkutdanningsinstitusjoner (konservatorier, universiteter, lærerhøgskoler, musikklinjer osv.). Litteratur om funksjonsteoriens historiske og teoretiske grunnlag på norsk, og med utgangspunkt i den norske konteksten, har likevel lenge vært mangelvare. Viktigheten av en diskusjon av – og kritisk refleksjon rundt – teorier som læres bort i teoriklasserommet, kan ikke underdrives. Disse legger (og har i generasjoner lagt) grunnlaget for hvordan en stor gruppe musikere med utdanning fra Norge forstår for eksempel dur/moll-tonalitet. Det ligger stor makt i å definere hvordan tonal musikk «fungerer».

Artikkelen tar følgende spørsmål som sitt utgangspunkt: *Hvordan har funksjonsteori som tradisjon i vestlig musikkteori generelt, og i Norge spesielt, blitt konstruert?* Den bygger på tidligere skandinavisk-, tysk- og engelskspråklig forskning samt sentrale primærkilder og er først og fremst en oppsummerende litteraturstudie av et forholdsvis stort felt i den akademiske musikkteorilitteraturen.

Historiografisk forstår jeg funksjonsteori som en sosialt konstruert *tradisjon* i vestlig musikkteori (med flere geografisk og historisk avgrensede undertradisjoner). Med henvisning til Eric Hobsbawms terminologi

handler artikkelen om funksjonsteori som *invented tradition*, forstått som «a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past» (Hobsbawm, 1983, s. 1). I fremstillingen anvender jeg Carl Dahlhaus' (1984) skille mellom *spekulativ*, *regulativ* og *analytisk* musikkteori. Kort sagt er spekulativ teori rettet mot ontologisk kontemplasjon over tonesystemer, regulativ teori mot praktiske aspekter (for eksempel satsregler) og analytisk teori mot å avdekke det spesifikke ved enkelte verker (Christensen, 2002, s. 13–14). Særlig relevant er skillet mellom spekulativ og regulativ (også kalt *praktisk*) teori, en distinksjon med røtter tilbake til Riemann (1882).¹

Denne artikkelen komplementerer og er skrevet i forlengelse av mitt doktorgradsprosjekt om «musikkteoridiskursen» i og rundt satslærefaget i norsk høyere musikkutdanning (Utne-Reitan, 2022a). Av de få tidligere arbeidene på norsk om satslærefaget kan nevnes Nils E. Bjerkestrands (2002) oversikt over innflytelsesrike teorilærere ved Musikkonservatoriet i Oslo og noen sentrale strømninger i læreplanutviklingen ved Norges musikkhøgskole samt den historiske oversikten over harmonilærefaget i masteroppgaven til Haakon Støring (2018).² Det har de siste årene vært en voksende akademisk interesse for skandinavisk musikkteorihistorie generelt og for funksjonsteorihistorie spesielt, særlig innen dansk musikkforskning, og i denne sammenhengen er også funksjonsteori i Norge blitt drøftet (Hvidtfelt Nielsen, 2017, 2019; Kirkegaard-Larsen, 2018, 2019b, 2020).³

Utover å gi en første oversikt over funksjonsteoriens historie på norsk er denne artikkelens bidrag til litteraturen å se dette feltet internasjonalt i sammenheng med situasjonen i Norge. Jeg vil først skissere en overordnet funksjonsteoretisk historikk før jeg vender blikket mot Norge. Artikkelen avrundes med en kort diskusjon av funksjonsteoriens utfordringer.

1 Rummenhøller (1967, s. 27–28) og Rehding (2003, s. 65) diskuterer denne distinksjonen hos Riemann.

2 Bjerkestrand (2002) er en revidert og utvidet versjon av Bjerkestrand (1992).

3 Hvidtfelt Nielsen arbeider med et større bokprosjekt om funksjonsteoriens historie. Enkelte av hans upubliserte manuskripter som jeg refererer til, er utkast til prosjektet som har ligget tilgjengelig på hans nettside.

Funksjonsteoriens forhistorie

Konseptet tonale funksjoner (hvorav det bare er tre: tonika, subdominant og dominant) og den funksjonsteoretiske kjerneidéen om at alle akkorder i dur/moll-basert musikk representerer en av disse, ble utviklet av den tyske musikkviteren Hugo Riemann på slutten av 1800-tallet. Funksjonsteoriens forutsetninger er dog vesentlig eldre. Heller enn å se på teorien som et nytt kapittel i teoriehistorien anså Riemann selv den for å være slutten på kapitlet om harmonikk. I *Geschichte der Musiktheorie* (Riemann, 1898) skrev han frem et teleologisk narrativ der hans egen teori var det nødvendige endepunktet (Burnham, 1992). I 1897, som avslutning av forordet til tredje utgave av *Handbuch der Harmonielehre*, hevdet han selvsikkert at han ved å tilbakeføre alle akkorder til de tre funksjonene hadde nådd en endelig konklusjon for arbeidet innen harmonilærefeltet, og at det ikke ville være nødvendig med flere endringer av systemet i fremtiden (Riemann, 1929, s. xi).⁴ Det skulle vise seg at få senere teoretikere var enige. Uten å dele Riemanns historiesyn er det nødvendig å se lenger tilbake for å belyse hvordan den senere konstruksjonen av funksjonsteori som tradisjon impliserte kontinuitet med fortiden.

Jean-Philippe Rameau regnes som grunnleggeren av harmonilære som musikkteoretisk disiplin.⁵ Som Thomas Christensen (1993) har demonstrert, var Rameaus utvikling av denne disiplinen tett påvirket av opplysningstidens idealer. I sitt hovedverk, *Traité de l'harmonie* (Rameau, 1722), utviklet han en spekulativ progresjonsorientert teori der konseptet om fundamentalbass (*basse fondamentale*)⁶ – en strukturell basslinje som ikke nødvendigvis samsvarer med den klingende basslinjen – står sentralt. Der utgjør dissonansoppløsning av septimakkorder i kvintskrittsforbindelser (dominanter) den grunnleggende mekanikken som, i kartesiansk forstand, driver musikken fremover.⁷ Rameau bruker i *Nouveau système* (Rameau, 1726) for første gang begrepet subdominant (*sous-dominante*) om akkorden på fjerdetrinnet. Videre påpekte han at denne typisk er en kvintsekstakkord, såkalt *sixte ajoutée* (for eksempel samklngen F–A–C–D i C-dur). Rameau

4 Ettersom jeg ikke hadde tilgang til tredjeutgaven av boka, har jeg referert til den tiende utgaven (fra 1929) hvor også forordene til de tidligere utgavene er trykket.

5 Denne disiplinen har også en 200 år lang forhistorie (Cohen, 2022).

6 Enkelte skandinaviske forfattere har, etter Mortensen (1954), oversatt begrepet til «grunnbass». Jeg har valgt «fundamentalbass», ettersom det ligger nærmere det franske originalbegrepet og gjeldende engelsk- og tyskspråklig terminologi (*fundamental bass*, *Fundamentalbass*).

7 Rameau kaller alle diatoniske septimakkorder dominanter. Han skiller dog mellom dominantseptimakkorden på femtetrinnet (*dominante-tonique*) og øvrige septimakkorder (*simple dominantes*).

hevder at denne akkorden innehar den spesielle egenskapen *double emploi*; at den kan forstås både dominantisk, som en septimakkord på andretrinn (kvintskrittsforbindelse til femtetrinnsakkorden), og subdominantisk, som en kvintsekstakkord på fjerde trinn (kvintskrittsforbindelse til førstetrinnsakkorden).

I riemannsk funksjonsteori ville det være bakvendt å forstå relasjonen mellom S og D som en egentlig kvintskrittsbevegelse, slik Rameau gjør. Scott Burnham oppsummerer denne grunnleggende forskjellen mellom Rameau og Riemann: «In Rameau's system harmonic content is interpreted in terms of a prototypical harmonic motion; for Riemann, harmonic motion is interpreted in terms of prototypical harmonic content» (Burnham, 1992, s. 9). Selv om Rameau ikke utvikler en funksjonsteori i riemannsk forstand, er det en kime til den funksjonsteoretiske tonalitätsforståelse å finne hos ham, spesielt i *Génération harmonique* (Rameau, 1737). Det gjelder særlig hans forståelse av en toneart som et felt hvor subdominant og dominant, med sine karakteristiske dissonanser, i newtonsk forstand graviterer mot tonika fra hver sin kant (Lester, 2002, s. 768–769).

Enkelte andre musikkteoretikere arbeidet senere på 1700-tallet med idéer som kan minne om funksjonsteori (Damschroder, 2008, s. 9–17; Hvidtfelt Nielsen, 2013, s. 24–29). Som implisert i læreboktittelen *General-Baß in drey Accorden* (Daube, 1756) postulerte Johann Friedrich Daube at en toneart egentlig består av bare tre akkorder (*Hapt-Accorden*): treklang på første trinn, kvintsekstakkord på fjerde trinn og septimakkord på femte trinn. Johann Gottlieb Portmann presenterte i *Leichtes Lehrbuch der Harmonie und Generalbasses* (Poetmann, 1789) et system med fem funksjonsaktige kategorier, utvidet til seks i *Die neuesten und wichtigsten Entdeckungen in der Harmonie* (Portmann, 1798), hvor blant annet durakkorden på andretrinn (kalt *Wechseldominantenharmonie*) spilte en viktig rolle. Innflytelsen til Daube og Portmann var dog begrenset. Førstnevnte fikk blant annet hard medfart fra den mer innflytelsesrike 1700-tallsteoretikeren Friedrich Wilhelm Marpurg, og Riemann var i sin musikkteori-historie den første til å anerkjenne verdien i Daubes arbeider (Wallace, 1983). På 1800-tallet var andre teoretiske innfallsvinkler mer fremtredende, som for eksempel weberiansk trinnanalyse (Richter, 1853) og rameausk fundamentalbass (Sechter, 1853–1854). Det betyr imidlertid ikke at utviklinger på 1800-tallet ikke er relevante for funksjonsteoriens historie.

Den regulative musikkteorien gjennomgikk tidlig på 1800-tallet store pedagogiske omveltninger: Det skjedde en dreining mot skriftlighet i

musikkteoripedagogikken gjennom større fokus på lærebøker og skriftlige øvelser (Utne-Reitan, 2022b). Den eksplosive veksten i produksjonen av moderne, systematiske og tidvis teksttunge lærebøker inkluderte mange verker ment for et voksende publikum av musikkstuderende, både i og utenfor universitetene og konservatoriene. Denne «borgerlige harmonilæren» (Holtmeier, 2012) skilte seg fra det som hadde vært den dominerende pedagogikken på 1700-tallet, som i større grad hadde vært orientert mot praktiske øvelser ved klaveret og tett knyttet til samtidens improvisatorisk-kompositoriske praksis (Gjerdingen, 2020; Sanguinetti, 2012). Det er innenfor rammene til den da godt etablerte sjangeren av moderne teorilærebøker Riemann mot slutten av 1800-tallet skulle lansere sin funksjonsteori.

Også utviklinger innen spekulativ musikkteori på 1800-tallet var viktige forutsetninger for Riemanns funksjonsteori. Det var først med 1800-tallets franske musikkteoretikere, spesielt François-Joseph Fétis, at begrepet om tonalitet (*tonalité*) utvikles (Christensen, 2019; Hyer, 2002). Begrepet skulle bli viktig for Riemann, som var med på å endre dets betydning fra noe i historisk utvikling til noe tidløst og ahistorisk (Rehding, 2003, s. 183). Den mest betydningsfulle spekulative innflytelsen på Riemann var dog den såkalte harmoniske dualismen.

Harmonisk dualisme var en sentral spekulativ retning i tysk musikkteori på andre halvdel av 1800-tallet. Før Riemanns egne arbeider var hovedverkene i retningen Moritz Hauptmanns *Die Natur der Harmonik und Metrik* (Hauptmann, 1853) og Arthur von Oettingens *Harmoniesystem in dualer Entwicklung* (Oettingen, 1866). På forskjellig vis postulerte dualistene at dur- og molltreklanger er likeverdige, at de er «objects derived from a single, unitary process that structurally contains the potential for twofold, or binary, articulation» (Klumpenhouwer, 2002, s. 459). Litt forenklet bygges durtreklanger nedenfra og opp, og molltreklanger bygges, på samme vis, ovenfra og ned. Mens Oettingen (som innførte begrepet harmonisk dualisme) argumenterte fra et akustisk ståsted, argumenterte Hauptmann fra et filosofisk. For Hauptmann var både akkorder og tonearter resultat av en hegeliansk dialektisk prosess som er den samme, men speilvendt for henholdsvis dur og moll.⁸ Det er en helt tydelig kobling mellom Hauptmanns idé om hva som utgjør en toneart, og tonalitetsforståelsen i Riemanns senere funksjonsteori: «The key arose, when the given triad, after coming in to opposition with itself by the subdominant and dominant

8 Dialektikk innebærer en logisk prosess hvor en *tese* stilles opp mot sin *antitese*, som så leder til *syntese*.

chords, comprehended in itself the opposition as unity, and thereby became tonic» (Hauptmann, 1853/1888, s. 13).

Dualistisk tenkning er nøye innarbeidet i Riemanns teoretiske arbeider. Ett eksempel er den såkalte klangnøkkelen (*Klangschlüssel*). I sin produksjon av harmonilærebøker, både før og etter funksjonssymbolene introduseres, kaller Riemann (som Oettingen før ham) C-durakkorden *c-Oberklang* og noterer den som c^+ , mens a-mollakkorden kalles *e-Unterklang* og noteres e^- , og så videre. Riemann forsøkte også å bevise eksistensen av en undertonerekke analog med overtonerekken. Daniel Harrison kaller Riemann «a churchgoing agnostic» (Harrison, 1994, s. 256): Selv når undertonerekken viste seg vanskelig å bevise, trodde han på den. Den dualistiske tankegangen var et sentralt og ufravikelig premiss for Riemann.

Hugo Riemanns funksjonsteori

Året 1893 utgjør et viktig vendepunkt i funksjonsteoriens historie. Dette året publiserte Riemann sin *Vereinfachte Harmonielehre* (Riemann, 1893), to år senere utgitt på engelsk som *Harmony Simplified* (Riemann, 1893/1895). Riemann hadde noen år tidligere presentert en prototype av funksjonsanalysen i artikkelen «Die Neugestaltung der Harmonielehre» (Riemann, 1891), men i 1893 brukte han altså for første gang funksjonanalyse i en av sine harmonilærebøker (Bernstein, 2002, s. 797). Riemann introduserer begrepet *funksjon* om de eldre termene tonika, subdominant og dominant, og med dette startes for alvor konstruksjonen av den musikkteoretiske tradisjonen funksjonsteori.

Det Riemann rendyrker gjennom funksjonsanalysen, er tilbakeføringen av alle klanger til én av tre funksjoner. Alle klanger er modifikasjoner av, eller stedfortredere for, en hovedtreklang. Riemann oppfatter ikke en gang bitreklange som konsonerende: De er skinnkonsonanser (*Scheinkonsonanzen*), «dissonances under the cloak of consonance» (Riemann, 1893/1895, s. 71). Det som eksempelvis fremstår som en konsonerende treklang på andretrinn i dur, er for Riemann egentlig subdominanten med en karakteristisk dissonans (tillagt sekst), men med utelatt kvint. Han kaller den resulterende skinnkonsonerende stedfortrederakkorden subdominantparallellklang (*Sp*), med referanse til den etablerte terminologien for toneartsforhold (Riemann, 1893, s. 77). Gjennom begreper som skinnkonsonans, parallellklang og funksjon utvidet og teoretiserte Riemann en idé som kan spores tilbake til Daube (1756).

I Riemanns system kan alle tre funksjoner transformeres til en parallellklang av motsatt tonekjønn som ligger en liten ters under i dur og en liten ters over i moll (notert med *p* etter funksjonen), samt en «ledetonevekselklang» av motsatt tonekjønn som ligger en stor ters over i dur og en stor ters under i moll (notert med < over funksjonen i dur og med > over funksjonen i moll).⁹ Ledetonevekselklangene overskrider det diatoniske systemet: Dominantens ledetonevekselklang i C-dur er h-molltreklangen, og subdominantens ledetonevekselklang i c-moll er Dess-durtreklangen (neapolitansk subdominant). Det samme gjør konseptet om bidominanter. Således var Riemanns funksjonsteoretiske tonalitetsforståelse ikke begrenset til det diatoniske systemet. Eksempel 1 gjengir et analyseeksempel fra Riemann (1893/1895).

179.

$^{\circ}S \quad D^6(D^9>) \quad Sp(D) \quad Tp \quad S \quad D^9> \quad D \quad T(S^{VII})^{\circ}S \quad D^9> \quad T$

Eksempel 1 Funksjonsanalyseeksempel fra Riemann (1893/1895, s. 188)

Det er et poeng at forholdene mellom (skinnkonsonerende) bitreklanger og hovedtreklanger er motsatt i dur og moll. Harmonisk dualisme gjennom-syrer systemet. For eksempel fremstilles den paradigmatisk durkadensen $T-S-D-T$ i dur og $^{\circ}T-^{\circ}D-^{\circ}S-^{\circ}T$ i moll som likeverdige fullstendige kaden-ser (Riemann, 1893, s. 30). Tilsvarende forstås den svært vanlige kadens-formelen i moll $^{\circ}T-^{\circ}S-D^+-^{\circ}T$ som teoretisk analog med den langt mindre vanlige $T-D-^{\circ}S-T$ i dur (Riemann, 1893, s. 49). Tillagte toner blir også forstått dualistisk: nedenfra og opp for durakkorder (for eksempel S^6 og D^7) og ovenfra og ned for mollakkorder (for eksempel S^{VII} og D^{VI}). De diatoniske forminskede treklanger forklarer Riemann som septimakkorder – D^7 i dur og S^{VII} i moll – med utelatte grunntoner. Grunntonen i S^{VII} er skalaens

⁹ Dette ledetonevekselklangs symbolet ser ut til først å ha blitt tatt i bruk i 1895 (Riemann, 1893/1895). Tidligere ble disse akkordene notert på en mer omstendelig måte (Riemann, 1893, 1894).

førstetrinn, og septimen, regnet nedover, er skalaens andretrinn. Denne omstendelige forklaringen av andretrinnsakkorden i moll understreker hvorfor Ludwig Holtmeier omtaler dette som «the black hole of the theory of function» (Holtmeier, 2011, s. 13). Idéen om utelatte toner står sentralt i Riemanns teori. Hauptmann (1853) hadde påstått at én tone var nok til å implisere en akkord, noe Riemann – som kalte dette *Klangvertretung* – overførte til sitt funksjonskonsept (Harrison, 1994, s. 233).

Riemann produserte både regulativ og spekulativ teori, også innenfor permene av én og samme bok (Seidel, 1966, s. 40). På den ene siden er hans funksjonsteori, som en form av ontologisk kontemplasjon over tonesystemer, per definisjon spekulativ teori. På den andre siden er en rekke av Riemanns lærebøker primært regulative og fylt med praktiske øvelser i firstemmig sats. Hvorvidt Riemanns system representerte en forenkling – slik tittelen *Vereinfachte Harmonielehre* impliserer – er diskutabelt. Implementeringen av funksjonsanalysen gjorde uansett at hans spekulative funksjonsteori kunne utgjøre et underliggende teoretisk rasjonale for de regulative aspektene: Riemanns «theory filtered that which is possible through that which – according to the parameters of his theory – is permissible» (Rehding, 2003, s. 62). Denne nære relasjonen mellom regulativ og spekulativ teori kontrasterte sterkt med de mest innflytelsesrike – rent regulative – harmonilærebøkene på 1800-tallet, som Charles-Simon Catels *Traité d'harmonie* (Catel, 1802) og Ernst Friedrich Richters *Lehrbuch der Harmonie* (Richter, 1853). Som Peter Rummenhöller (1967) påpeker, var en viktig del av Riemanns teoriprojekt nettopp synteseforsøk.

Funksjonssymbolene forble en nøkkelbrikke i Riemanns produksjon og ble etter 1893 også inkorporert i hans andre harmonilærebøker. Robert W. Wason og Elizabeth West Marvin hevder at «Riemann's famous theory of tonal functions abstracts his earlier harmonic theory from its material source in a move toward the psychological domain» (Wason & Marvin, 1992, s. 71). I sin sene produksjon intensiverte Riemann denne vendingen, særlig i sitt ufullførte arbeid om *Tonvorstellung*. I pakt med dette arbeidet argumenterer Trevor Pearce for at Riemann bør forstås på grunnlag av en kantiansk epistemologi, hvor «tonal functions and harmonic relations do not sit passively on the page; they are determined by the active spontaneity of the human mind» (Pearce, 2008, s. 108). Som jeg vil vende tilbake til mot slutten av artikkelen, er dog Riemanns forståelse (og bruk) av funksjonsbegrepet uklart.

Riemann hadde utvilsomt stort innflytelse. Alexander Rehding hevder at «the semblance of scientific rigour [...] lent Riemann's musical thought its authority and widespread appeal within the discipline of musicology and beyond» (Rehding, 2003, s. 183). David W. Bernstein (2002, s. 800) vurderer Riemanns musikkteoretiske produksjon som den mest innflytelsesrike siden Rameau. Denne innflytelsen var spesielt stor innenfor musikkteoripedagogikken (Wason, 2002, s. 65). Riemanns egne lærebøker fikk riktignok ingen varig posisjon i harmonilærefeltet etter hans død i 1919, men enkelte av hans idéer utgjorde grunnlaget for andre bøker som fikk en slik posisjon.

Funksjonsteori etter Riemann

Riemanns funksjonsteori hadde gjennom 1900-tallet stor innflytelse i tysk musikkteori (Harrison, 1994, s. 293; Rehding, 2003, s. 17), men denne vendingen skjedde ikke over natten (Fend, 2005, s. 429). Det tok tid før funksjonsteori ble en dominerende innfallsvinkel i og utenfor Tyskland, og på veien dukket det opp flere varianter som på forskjellige måter avvek fra Riemann. Derfor er funksjonsteoriens resepsjonshistorie både uoversiktlig og innviklet (Holtmeier, 2011; Imig, 1970; Kirkegaard-Larsen, 2020). Med utgangspunkt i mangfoldet av varianter som vokste frem er det også naturlig å spørre hvorvidt man i det hele tatt kan snakke om *funksjonsteorien*, eller om man heller må se termen som en paraplybetegnelse for forskjellige funksjonsteorier som deler visse fellestrekk og har utgangspunkt i Riemanns arbeider. Disse ulike funksjonsteoriene bidro på forskjellig vis til den videre konstruksjonen av tradisjonen.

Harrison (1994) deler den tidlige tyskspråklige Riemann-resepsjonen inn i tre grupper musikkteoretikere: *conservators*, *reconcilers* og *radicals*. Den første gruppen er den klart minste, og Harrison nevner Stephan Krehls *Harmonielehre (Tonalitätslehre)* (Krehl, 1922) som eneste eksempel. Den andre gruppen inkluderer teoretikere som forkastet den harmoniske dualismen og med det presenterte «monistisk» funksjonsteori.¹⁰ Noen av disse – som Rudolf Louis og Ludwig Thuille i sin innflytelsesrike *Harmonielehre* (Louis & Thuille, 1907) – innarbeidet flere av Riemanns idéer, men beholdt trinnanalysen, mens andre, som Hermann Grabner og hans elever Wilhelm

¹⁰ Begrepet «monistisk» stammer fra Georg Capellen, en uttalt kritiker av harmonisk dualisme (Bernstein, 1993).

Maler og Hugo Distler, utviklet et forenklet repertoar av funksjonssymboler. Utover de teoretikerne Harrison trekker frem, bør også Riemann-disippelen Johannes Schreyer nevnes. Han var en forkjemper for det Dahlhaus (1984) kaller analytisk musikkteori, og en tidlig representant for den monistiske linjen (Diergarten, 2005). Den tredje og siste gruppen inkluderer teoretikere som på forskjellig vis utvidet Riemanns teori heller enn å forenkle den, særlig med hensikt om å bruke den på nyere musikk. Eksempler er Hermann Erpf og Sigfrid Karg-Elert, hvorav sistnevnte i sin *Polaristische Klang- und Tonalitätslehre* (Karg-Elert, 1930) presenterte en funksjonsteori som var mer gjennomført dualistisk enn Riemanns egen.

Av Harrisons tre grupper er det utvilsomt den midterste, «monistiske» linjen som har hatt størst innflytelse, og som jeg vil rette søkelyset på. Holtmeier demonstrer hvordan Riemann, som generelt var lite mottakelig for kritikk, var lite begeistret:

Schreyer's «monistic» revision of *Klangschlüssel* notation found no favor with Riemann. As he communicated in a letter of 1903 to Schreyer, he had «no esteem for attempts at mediation such as yours.» As a consequence, the relationship between the two cooled down considerably. (Holtmeier, 2011, s. 4)

Riemann var tilsvarende svært kritisk til Louis og Thuille, som han attpåtil anklaget for plagiat (Holtmeier, 2011, s. 34–35).

At monistisk «post-riemannsk» funksjonsteori senere skulle få stor innflytelse, har et mørkt ideologisk bakteppe. Holtmeier (2004) har argumentert for at en viktig grunn for at den monistiske linjen (og spesielt Grabners variant samt Malers utvikling av denne) fikk en så dominerende posisjon i tyskspråklig harmonilære, var at den ble foretrukket av nazi-regimet. Holtmeier demonstrerer hvordan nazistenes strukturelle omveltninger hadde stor og langvarig innvirkning på musikkteorifeltet – til stor ulempe for resepsjonen av jødiske musikkteoretikere som tidligere hadde hatt en sentral posisjon, som Ernst Kurth – og hvordan de mest innflytelsesrike teoretikerne var partimedlemmer eller -sympatisører. Grabners hovedverk på harmonilærens område, *Handbuch der Harmonielehre* (Grabner, 1944), var skrevet på bestilling med hensikt om å bli den offisielle *Reichsharmonielehre* (Holtmeier, 2004, s. 256).

Selv om Grabner beholdt funksjonssymbolene, argumenterer Harrison for at han likevel brakte funksjonsanalysen nærmere trinnanalysen: «Grabner starts from the fact that secondary chords already exist, just as

they would in a Roman numeral system, and that only their relationship to – not their derivation from – primary triads needs theoretical explanation» (Harrison, 1994, s. 305). Grabner (1923, 1944) beholder Riemanns parallellbegrep (et siste snev av dualisme) for den ene relasjonen, men bytter ut ledetonevekselbegrepet med et nytt kontraparallellbegrep (*Gegenparallelklang* eller bare *Gegenklang*): I C-dur er eksempelvis a-molltreklagen Tp, e-molltrangen Tg. Malers (1931) hovedbidrag var å innføre majuskler og minuskler for å indikere dur og moll: Eksempelvis står Tp for durtonikas parallelltreklang, som er en molltreklang, og tP for molltonikas parallelltreklang, som er en durtreklang. Funksjonsteori à la Grabner og Maler ble (og er) svært utbredt, blant annet på grunn av Maler-eleven Diether de la Mottes innflytelse.¹¹ Harrison er ikke nådig i sin vurdering av konsekvensene av denne linjens innflytelse:

In many ways, Grabner's treatment of Riemann's theories throws baby out with the bathwater. [...] Grabner's pedagogical practicality ensured that his formulations would survive, but the loss of Riemann's theoretical enthusiasm and imagination, as well as of analytic power, is largely responsible for the perception in North America that function theory is something brittle and useless. (Harrison, 1994, s. 307)

Som implisert i sitatet har det i Nord-Amerika vært en utbredt skepsis mot post-riemannsk funksjonsteori. I det Schenker-dominerte musikkteorifeltet i Nord-Amerika var funksjonsteori lenge «forbidden territory» (Wason & Marvin, 1992, s. 69). Funksjonsbegrepet brukes i angloamerikansk litteratur, men på en noe annerledes måte. Det angloamerikanske predominantbegrepet er eksempelvis bredere enn det (post-)riemannske subdominantbegrepet. Thomas Husted Kirkegaard (tidligere Jul Kirkegaard-Larsen) summerer sin gjennomgang av nordamerikansk funksjonslitteratur ved å hevde at «one may well speak of an American theory of functions, but it is debatable whether any of the theories amounts to a 'function theory' in the same sense as Riemann's theory and European post-Riemannian theories» (Kirkegaard-Larsen, 2020, s. 104). David Kopp viser til en rekke eksempler på hvordan begrepet funksjon på forskjellige måter, og ganske løst, brukes i moderne angloamerikansk litteratur, og han slår fast at «many contrasting, sometimes contradictory, notions of chord

¹¹ Hans *Harmonielehre* (de la Motte, 1976) – oversatt til svensk som *Epokenes harmonik* (de la Motte, 1976/1981) – representerte en historisk orientert vending i faget (Huber, 2005), noe også Dahlhaus var pådriver for (Schröder, 2017).

identity, potentiality, and activity may all be invoked by the term ‘function’» (Kopp, 2002, s. 6). I senere tiår har det vært en sterk fornyet interesse for dualisme generelt og for Riemann spesielt i Nord-Amerika, under fanen «neo-riemannsk» teori (Gollin & Rehding, 2011). Denne akkordtransformasjonsorienterte retningen retter dog primært søkelyset mot andre aspekter enn funksjonsbegrepet ved Riemanns arbeider. Harrison (1994) er et eksempel på en nordamerikansk teoretiker som har argumentert for å fornye så vel dualismen som funksjonsbegrepet gjennom et teoretisk system hvor sistnevnte primært uttrykkes gjennom de enkelte skalatrinn som er aktivert heller enn gjennom spesifikke akkorder.

I motsetning til i Nord-Amerika har post-riemannsk funksjonsteori i Nord-Europa hatt stor innflytelse. De to første skandinaviske funksjonsteoretiske harmonilærebøkene – av Finn Høffding i Danmark og av Sven E. Svensson (i samarbeid med Carl-Allan Moberg) i Sverige – ble begge publisert i 1933. Av disse lå Svensson og Moberg (1933) tettest opptil Riemann, blant annet ved at de beholdt dualismen.¹² Teoretikere i Sverige ville senere foretrekke Malers videreutvikling av Grabners system (Kirkegaard-Larsen, 2019a). I Danmark presenterte Høffding (1933), som Schreyer (1911) før ham, en variant med kun én tersrelasjon: bare parallellrelasjoner, ingen ledetonevekselklanger eller tilsvarende.

Det er i senere dansk litteratur blitt utviklet flere varianter av og tillegg til funksjonsteorien. To eksempler er Jørgen Jersilds fundamentalbassinspirerte *posisjonsteori* (Hvidtfelt Nielsen, 2012) og Jan Maegaards akkordtransformasjonsaktige begrep *neapolitanisering* (Kirkegaard-Larsen, 2018), begge utviklet i bøker som funksjonsanalytisk behandler romantikkens harmonikk (Jersild, 1970; Larsen & Maegaard, 1981). For norsk funksjonsteoris vedkommende skulle Povl Hamburgers *Harmonisk analyse* (Hamburger, 1951) ha stor innflytelse, mye mer enn i hjemlandet Danmark. Hamburger begrenset bruken av parallellbegrepet og innførte heller mediantbegrepet for beskrivelsen av bitreklanger. Det mest utbredte i Danmark har siden 1960-årene vært å følge Svend Westergaard (1961) i en funksjonsteori hvor bitreklangeres funksjon avhenger av deres plass i den aktuelle harmoniske progresjonen mer enn av deres relasjon til hovedtreklangerne. Denne danske varianten har røtter tilbake til Høffdings skille mellom parallellakkord og stedfortrederakkord: «Høffding thus makes way for a new breed of function theory – only fully realized in Svend Westergaard

12 For en diskusjon av Svenssons teoretiske arbeider, inkludert upubliserte tekster, se Lundberg (2019).

(1961) – in which chords in paradigmatic progressions receive distinct functional suffixes» (Kirkegaard-Larsen, 2019b). I den senere utviklede danske (under)tradisjonen betegnes en a-molltreklang i C-dur tonikaavledning (Taf) hvis den kommer etter T, tonikastedfortreder (Tst eller Ts) hvis den kommer etter D, og subdominantforlenger (Sf) hvis den kommer etter S.

Kirkegaard oppsummerer forskjellene mellom det som i andre halvdel av 1900-tallet ble de mest utbredte formene for post-riemansk funksjonsteori i Skandinavia (Kirkegaard-Larsen, 2018, 2020). Tabell 1 gir en forenklet oversikt over Kirkegaards typologi. Forskjellen mellom innfallsvinklener er teoretiseringen av forholdet mellom hovedtreklanger og bitreklanger. Han betegner teorien brukt i Sverige – og mange steder i det tyskspråklige området, der den har sitt opphav – for *toneartsrelasjonell* på grunn av likheten til parallelltoneartsrelasjonen. I svensk terminologi er Grabners *Gegenklang* blitt til *kontraparallell*. Tonikakontraparallell analyseres følgelig med funksjonssymbolet Tk, som er analogt med det tyske symbolet Tg. En undertype av toneartsrelasjonell funksjonsteori er Malers ovenfor nevnte utvikling, som Kirkegaard kaller *modusrelasjonell*. Den mest utbredte varianten i Norge kaller Kirkegaard *intervallrelasjonell*, fordi det er den direkte intervalliske avstanden (tersforholdet) som utgjør relasjonen. I motsetning til toneartsrelasjonell teori, hvor tonikaparallellen er en ters under i dur og en ters over i moll, er dette forholdet likt i dur og moll. Til sist kommer den nevnte *progresjonelle* varianten, som er utbredt i Danmark. Kirkegaard nevner også en undertype av denne, *prosessurell*, som inkluderer begrepet om neapolitanisering.

Tabell 1 Forenklet oversikt over Kirkegaards typologi over post-riemansk teori (Kirkegaard-Larsen, 2018, 2020)

	Hvem	Hva	Hvor
Toneartsrelasjonell	Grabner mfl.	Parallellrelasjoner (Tp, Tg, osv.)	Tyskland mfl., f.eks. Sverige
Intervallrelasjonell	Hamburger mfl.	Mediantrelasjoner (Ts, Tm, osv.)	Utviklet i Danmark, mest utbredt i Norge
Progresjonell	Westergaard mfl.	Kontekstavhengig (Taf, Tst, osv.)	Danmark

Denne langt fra fullstendige resepsjonshistorien, som eksempelvis ikke har gått inn på resepsjonen i Russland og Kina (Cheong & Hong, 2018) eller Latin-Amerika (Almada et al., 2018), viser klart mangfoldet av variasjon i den musikkteoretiske tradisjonen funksjonsteori. Idéen om hva

funksjonsteori er, er lite entydig, om den noen gang har vært det. Riemanns arbeider er blitt modifisert og utviklet på en rekke forskjellige måter, og bare innad i Skandinavia er det flere typer funksjonsteori i bruk.

Funksjonsteori i Norge

Riemanns funksjonsteori hadde svært liten (hvis noen) innflytelse i Norge før andre verdenskrig.¹³ Etter krigen ble den gradvis introdusert, og den ble for alvor en dominerende retning i 1970-årene. Inntil da hadde den rent regulative pedagogikken til Richter dominert. I denne richterianske tradisjonen var trinnanalyse sammen med generalbassnotasjon det rådende begrepsapparatet. Med mange opptrykk og oversettelser har Richters harmonilære en av de lengste utgivelseshistoriene på harmonilærefeltet (Damschroder & Williams, 1990, s. 266; Perone, 1997, s. 130). Den ble blant annet oversatt til både svensk (Richter, 1853/1870) og dansk (Richter, 1853/1871, 1853/1883). Leipzig-konservatoriets pedagogiske modell hadde stor tiltreknings- og utstrålingskraft (Wasserloos, 2004), og mange norske musikere – for eksempel Edvard Grieg og Johan Svendsen – fikk på slutten av 1800-tallet sin utdanning i Leipzig hos Richter selv (Christophersen, 2016; Utne-Reitan, 2018). Richter var internasjonalt innflytelsesrik på slutten av 1800-tallet, men i Norge forble hans pedagogikk dominerende langt inn på 1900-tallet, lenge etter at den gikk av moten i Tyskland.

Gustav Langes *Praktisk harmonilære* (Lange, 1897) – den første og i over femti år eneste norske harmonilæreboken – var modellert på Richter (1853). Også harmonilærebøkene publisert i Norge på midten av 1900-tallet holdt seg til trinnanalysen (Andersen, u.å.; Eken, 1948; Hindemith, 1944/1953; Kindem, 1969).¹⁴ Norsk musikkteori hadde, i richtersk ånd, en nærmest eksklusivt regulativ orientering. Som et sjeldent unntak kan nevnes at Otto Winter-Hjelm inkluderte dualistiske aspekter fra Hauptmann og Oettingen i *Elementær musikkteori* (Winter-Hjelm, 1888). Den skiller seg dog ut. Andre musikkteoreibøker publisert i Norge sent på 1800- og tidlig på 1900-tallet unngikk typisk spekulativ teori (Barkved, 1926; Bøhn, 1907; Hanssen, u.å.;

13 Bildet som tegnes av norsk musikkteorihistorie i denne delen, er basert på mitt doktorgradsarbeid. For en grundigere diskusjon av norsk musikkteoridiskurs fra sent 1800-tall til tidlig 2000-tall, se Utne-Reitan (2022a).

14 Andersens harmonilære er udatert, men inneholder opplegg til et korrespondansekurs som ble tilbudt første gang i 1944 (Boyesen, 1964, s. 109). Hanssen (u.å.), som blir referert nedenfor, ble tilbudt første gang i 1923.

Kobberstad, 1879, 1881; Lange, 1904; Lindeman, 1943; Roques, 1889/1892; Ziener, 1893). Ettersom boken ble publisert i 1888, presenterer den ikke Riemanns funksjonsteori. Den tidligste norske kilden jeg har funnet som gjør det, er en artikkel i *Nordisk Musik-Revue* fra 1906 om Riemann-disippelen Emil Ergos system for harmonilæren (Dahl, 1906). I den kontroversielle avhandlingen *Tonalitätstheorie des parallelen Leittonsystems* (G. Tveit, 1937)¹⁵ presenterte også Grabner-eleven Geirr Tveitt funksjonsteori i grove trekk før han selv konstruerte en radikalt nasjonalistisk og ideologisk problematisk tonalitetsteori ved hjelp av funksjonstermer, en teori som møtte hard motstand, og som aldri er blitt akseptert (Utne-Reitan, 2022c). Dette er et av få norske forsøk på å utvikle spekulativ musikkteori.

Knyttet til idéen om musikkteori som håndverksfag har man i Norge foretrukket det praktiske og teoretisk enkle over det spekulative og teoretisk komplekse, noe som eksempelvis gjenspeiles i Olav Gurvins valg om å oversette nettopp Paul Hindemiths harmonilære – som bruker trinnanalyse – til bruk ved Universitetet i Oslo. Undertittelen understreker at boken har «hovedvekt på øvinger og med minst mulig regler» (Hindemith, 1944/1953). Funksjonsteori ble ansett for å være for spekulativt. I Gurvin og Ankers musikkleksikon fra 1949 står det at funksjonsteori er «meget komplisert, noe som gjør dens praktiske anvendelse litt vanskelig» («Funksjonsteorien,» 1949). Oppfatningen av funksjonsteori som «meget komplisert» er nok en del av grunnen til at det tok førti år før en norsk funksjonsteoretisk harmonilærebok kom på markedet jamført med den svenske og den danske litteraturen. Spredningen av Grabners pedagogisk forenklete versjon internasjonalt var trolig en viktig forutsetning for funksjonsteoriens inntreden i Norge. Å forenkle funksjonsanalysens teoretiske grunnlag ytterligere ville stå sentralt i den norske konteksten.

Det var først med Anfinn Øiens *Harmonilære: Funksjonell harmonikk i homofon sats* (Øien, 1975) at en funksjonsteoribasert harmonilærebok ble publisert i Norge. Funksjonsanalysens inntreden hadde dog skjedd gradvis. Utkast til Øiens bok hadde i flere år vært i sirkulasjon (Øien, 1971). To tiår tidligere hadde Jon Medbøe – i sin altomfattende lærebok i musikkhistorie og -teori, *Om formen i musikken* (Medbøe, 1950) – presentert funksjonsanalyse etter Finn Høffdings modell. Denne formen for funksjonsanalyse ble også, mer overflatisk, presentert i lærebøker i musikkteori og kontrapunkt i 1960-årene (Benestad, 1963; Grinde & Nielsen, 1966). Om enn i

15 Komponisten Geirr Tveitt (født Nils Tveit) stavet i 1937 fortsatt etternavnet sitt «Tveit».

begrenset grad finnes det dessuten – som Svend Hvidtfelt Nielsen (2017) påpeker – spor av funksjonsteori i Eken (1948), som bruker trinnanalyse. Øiens bok representerer likevel et definitivt vendepunkt, ikke bare fordi den er den første boken dedikert til harmonilæren som bruker funksjonsanalyse i Norge, men fordi den introduserer den typen funksjonsanalyse som skulle dominere norsk musikkteoriundervisning i kommende tiår: Hamburgers intervallrelasjonelle system.

Funksjonsteoretisk bygger Øien, med bare enkelte modifikasjoner, på Hamburger (1951). Bitreklanger blir altså betegnet med utgangspunkt i mediantrelasjoner til hovedtreklange. Andretrinnsakkorden er eksempelvis subdominantens submediant (Ss) fordi den ligger en ters under subdominanttreklangen. Andretrinnsakkord i førsteomvendning forstås dog som subdominant med stedfortredende eller tillagt sekst og er dermed modifikasjon av subdominanttreklangen heller enn bitreklang. Akkordene på tredje og sjette trinn kan representere to forskjellige funksjoner (Tm/Ds og Ts/Sm). Den viktigste forskjellen mellom Hamburger og Øien er Øiens enda mer begrensede bruk av parallellbegrepet, som hos ham utelukkende brukes som en toneartsbetegnelse (hos Hamburger kan det også brukes for å betegne midlertidig tonika i bikadens).

Øien hevder, nærmest som en selvfølge, at «[e]rfaring viser at funksjonslæren overgår alle andre kjente metodiske systemer i å yte hjelp til dem som ønsker å lære dur/moll-harmoniseringens kunst» (Øien, 1975, s. 5). Dette står i kontrast til det 26 år tidligere utsagnet om at den er «meget komplisert» («Funksjonsteorien,» 1949). På disse årene var funksjonsanalysen blitt gradvis mer populær i Norge. Det var dog fremdeles skeptikere igjen, og det pragmatiske aspektet ved det intervallrelasjonelle systemet, hvor funksjonsteoriens spekulative grunnlag er sterkt nedtonet, ble da brukt som motargument.

Et eksempel er en debatt i 1976-årgangen av *Norsk musikk Tidsskrift* (Baden, 1976a, 1976b; Fischer, 1976a, 1976b). I sitt åpningsinnlegg stilte Trygve Fischer seg svært skeptisk til vendingen fra trinn til funksjoner: Han ville unngå å «nytte en større del av undervisningstiden til ørkesløs grubling over alternative akkordbetegnelser» (Fischer, 1976b, s. 69), og han kritiserte blant annet den funksjonsteoretiske idéen om at alle bitreklanger forstås som stedfortredere for en hovedtreklang, samt bruken av parallellbegrepet om akkorder. Conrad Baden skrev et tilsvarende svar til det han kalte «et frontalangrep på det funksjonelle system i harmonilæren» (Baden, 1976b, s. 187) og kontret med at man hadde erstattet parallellbegrepet med

mediantbegrepet, og at stedfortrederbegrepet bare ble brukt i enkelte konkrete tilfeller (for eksempel skuffende kadens). Mens Fischers innvendinger kunne være berettiget for noen former for funksjonsanalyse, var de ikke relevante for den intervallrelasjonelle typen i bruk i Norge. Fischer ble ikke overbevist av motargumentene, og trinnanalysen fortsatte også å være i bruk i Norge, men den var nå mindre dominerende enn funksjonsanalysen.

Det er verdt å betone at for eksempel betegnelsen subdominantens submediant (Ss) for Baden ikke trenger å bety at andretrinnsakkorden er en stedfortreder for subdominantakkorden. Det sier mye om hvor langt unna Riemanns nøkkelidé om skinnkonsonanser man hadde beveget seg, og om hvor nærme man var kommet trinnanalysen og dens utgangspunkt i selvstendige akkorder på hvert skalatrinn. Øien introduserte også sin fremstilling av hovedtreklanger med følgende trinnanalytiske grunnpremiss: «Det kan dannes treklanger på alle trinn i dur- og mollskalaene» (Øien, 1975, s. 22).¹⁶ Jeg vil snart vende tilbake til hvordan norsk funksjonsanalyse senere beveget seg enda nærmere trinnanalysen.

At funksjonsteori først gradvis vinner terreng i Norge akkurat i tiårene etter krigen, bør forstås i lys av en bredere akademisering av musikkutdanningsfeltet. I 1958 ble Norges første musikkvitenskapelige institutt opprettet ved Universitetet i Oslo, og i 1962 ble et tilsvarende institutt opprettet ved Norges lærerhøgskole i Trondheim. Fra midten av 1960-årene var det en eksplosiv vekst i hoved- og masteroppgaver og doktoravhandlinger på musikkfeltet i Norge (Dyndahl et al., 2017, s. 443). Opprettelsen av Norges musikkhøgskole i 1973 er et annet ledd i denne overordnede akademiseringsprosessen. I motsetning til sin forgjenger, Musikkonservatoriet i Oslo, skulle Norges musikkhøgskole – i tillegg til å fortsette konservatoriets pedagogiske tradisjon – også være en forskningsinstitusjon. Den var fra starten kategorisert som vitenskapelig høgskole: «NMH valgte å stå på to ben: både et kunstnerisk og et vitenskapelig» (Solbu, 1998, s. 45). Musikkteoriundervisningen gikk i disse tiårene gjennom større strukturelle endringer, hvorav funksjonsanalysens voksende dominans var den største. En annen endring var en mer historisk orientering med større stilistisk bredde, noe Bjerkestrand oppsummerer som «at en nå skulle lære litt om mye, mens en tidligere hadde lært mye om lite» (Bjerkestrand, 2002, s. 126). Den obligatoriske musikkteoriopplæringen – tidligere kalt harmonilære og kontrapunkt – fikk også et (i Norge) nytt navn: *satslære*.

16 Hvidtfelt Nielsen (2017) demonstrerer trinnanalytiske premisser hos Øien i større detalj.

Denne termen dukker opp i norske kilder i 1960-årene og ble implementert i Musikkhøgskolens studieplaner i 1970-årene.

I Musikkhøgskolens første studieplan under eget navn listes tre siktemål for satslærefaget, hvorav det første er «å gi studentene bakgrunn for forståelse av hva musikk er, og hvorfor den klinger som den gjør» (Musikkhøgskolen, 1975, s. 182). Denne (spekulative) betoningen på *hvorfor* skiller planen fra tidligere studie- og eksamensplaner (Musikkonservatoriet i Oslo, 1970; Norges organistforbund, 1963) og fra de ovenfor nevnte trinnbaserte lærebøkene, der orienteringen var nærmest eksklusivt regulativ. Den gradvise utskiftningen av romertall med post-riemannske funksjonsymboler reflekterer denne akademiserende tendensen, hvor teoriundervisningen konstrueres som noe mer enn teknisk opplæring i et håndverk, selv om håndverkkomponenten ikke forsvant. Funksjonssymbolene hevder tross alt å gi uttrykk for hvordan harmoniske progresjoner «fungerer», noe trinnanalysen i seg selv ikke gjør. Som nevnt ovenfor har dog funksjonsanalysen nærmet seg trinnanalysen, først gjennom Grabners toneartsrelasjonelle fremstilling og senere gjennom den intervallrelasjonelle fremstillingen til Hamburger og Øien, som skulle bli dominerende i Norge. Funksjonsteoriens aksept i Norge kan altså forstås som et resultat av to tendenser i motbevegelse: Funksjonsteorien utviklet seg i en mindre spekulativ retning, og musikkutdanningsfeltet i Norge ble gradvis akademisert.

Idéen om musikkteori som en praktisk orientert disiplin, hvor teoretisk simplisitet er å foretrekke over det som oppfattes som unødig kompleks, forble sterk i Norge. Et spesielt tydelig eksempel i denne sammenhengen er det funksjonsteoretiske prosjektet til Sigvald Tveit, som tar et oppgjør med det han i en polemisk artikkeltittel kaller «Den tradisjonelle funksjonsteoriens tilsløring av harmonilæras simplisitet» (S. Tveit, 1996).¹⁷ Basert på impulser fra angloamerikansk litteratur presenterte Tveit i *Harmonilære fra en ny innfallsvinkel* (S. Tveit, 1984, 2008) sin variant av funksjonsanalysen, som han kaller «trinnorientert funksjonsanalyse» (S. Tveit, 1984, s. 175). Grunnlaget er det samme som for trinnanalysen: «Alle akkorder med utgangspunkt i treklangene på de sju skalatrinnene regnes som selvstendige akkorder. Ingen av dem er 'forkortede' eller 'ufullkomne'» (S. Tveit, 1984, s. 191). Eksempel 2 jamfører hvordan en rekke akkorder i C-dur analyseres

17 «Tradisjonell funksjonsteori» er her Hamburger og Øien. Artikkelen er en revidert versjon av S. Tveit (1993).

i systemene brukt i lærebøkene til Anfinn Øien (1975) og Sigvald Tveit (1984).¹⁸

Øien (1975): T Ss Ds/Tm S D Ts/Sm D⁷ S₆⁶ S₆ °S °S₆⁶ °S₆ S^N

Tveit (1984): T Ss Tm S D Ts Dm S₃⁷ S₃ °S °S₃⁷ °S₃ S^N

D⁷ D⁹ D⁹ D⁹° D D⁷ D⁷ D⁹ D⁹° D⁷ D⁷ D⁹°
 D⁷ D⁹ Dm⁷ Dm⁷> (D) (D⁷) (Dm) (Dm⁷) (Dm⁷>) (Dm) (D⁷) (Dm⁷>)

Eksempel 2 Jamføring av funksjonssymboler etter Øien (1975) og S. Tveit (1984) med utgangspunkt i C-dur

Kort sagt bygger Tveit videre på den intervallrelasjonelle innfallsvinkelen, men drar mediantterminologien til sitt ytterste:

- Tveit regner ledetonetreklangen som en selvstendig akkord (dominantens mediant, Dm), ikke som forkortet dominant.
- I stedet for subdominant med tillagt eller stedfortredende sekst regner Tveit disse akkordene som førsteomvendning av subdominantens submediant (Ss) med eller uten septim.
- Tveit fjerner den prinsipielle muligheten for at bitreklangene på tredje og sjette trinn kan representere to forskjellige funksjoner (Ds/Tm, Ts/Sm). I bokens vedlagte analysetabeller oppgis én funksjon per trinn: I grunnstilling er tredjetrinnet alltid tonikas mediant (Tm) og sjettetrinnet tonikas submediant (Ts).¹⁹

Hos Tveit er funksjonsanalyse og trinnanalyse analoge systemer, og han bruker konsekvent begge systemer parallellt. Mens teoretikere som Grabner, Maler, Hamburger og Øien bidro til gradvis å bringe funksjonsanalysen *nærmere* trinnanalysen, utvisker Tveit mer eller mindre dette skillet.

¹⁸ Ettersom Tveit ikke bruker vekseldominantsymbolet, forutsetter de siste åtte symbolene at akkordene etterfølges av en dominantakkord.

¹⁹ I førsteomvendning kaller S. Tveit (1984) riktignok tredjetrinnsakkorden dominantens submediant (Ds). Dette regner ikke Øien (1975) som bitreklang, men som dominant med stedfortredende sekst (D6). Subdominantens mediant (Sm) bruker Tveit kun om den forminskede sjettetrinnsakkorden i melodisk moll. Øien bruker ikke mediantbegrepet om forminskede akkorder.

I vestlig musikkteori er funksjonsanalyse og trinnanalyse ofte blitt satt opp mot hverandre i det Rummenhøller (2001, s. 310) omtaler som en musikkteoretisk religionskrig. Begge er systemer for harmonisk analyse som er vertikalt orientert og opererer på akkordnivå. På lik linje som trinnanalysen tenderer (post-)riemannsk funksjonsanalyse mot «total verticalization» (Holtmeier, 2011, s. 29), og begge kan anklages for å fremme moderne teoriundervisnings «mania for naming and labeling chords» (Hyer, 2011, s. 111). Tradisjonene er beslektet – Riemann anså trinnanalysen som en forløper for funksjonsanalysen (Holtsträter, 2007, s. 405–412; Imig, 1970, s. 26–27, 126–130) – men like er de ikke. Noe sjablongaktig er hovedforskjellen hvorvidt grunnlaget for toneartsforståelsen er skala- eller akkordbasert: Mens trinnanalysen tar utgangspunkt i skalaen og at det kan bygges selvstendige tre- og fireklanger på hvert skalatrinn, postulerer funksjonsanalysen at de tre hovedtreklange alene utgjør utgangspunktet og at skalaen og alle andre akkorder avledes fra disse. Det er viktig å understreke at man i begge tradisjoner vanligvis opererer med et skille mellom hoved- og bitreklanger, hvor førstnevnte kalles tonika, subdominant og dominant. Forskjellen ligger i hvorvidt bitreklange anses som selvstendige akkorder, eller om de alltid (på en eller annen måte) representerer en hovedtreklang. Begge systemer angir akkorders relasjon til en tonika, men disse relasjonene er av en mer hierarkisk art i funksjonsanalysen.

Det finnes flere hybrider mellom trinn og funksjoner, men norske teoretikers preferanse for den intervallrelasjonelle typen (og spesielt Sigvald Tveits utgave) er radikal. Satt på spissen presenterer Tveit trinnanalyse forkledd som funksjonsanalyse. Som Støring hevder, «kan man lure på hvorfor Tveit i det hele tatt har valgt å beholde funksjonssymbolene» (Støring, 2018, s. 80). Hvidtfelt Nielsen (2017) trekker også frem hvordan Tveits forståelse av hva som utgjør «funksjonell harmonikk», hentet fra Delamont (1965), skiller seg fra den (post-)riemannske tradisjonen ved å rette søkelyset mot akkord*progresjoner* (kategorisert som «primære» og «sekundære») heller enn mot akkord*relasjoner* (bitreklanger som stedfortredere for hovedtreklanger).

Siden utgivelsen av Tveits bok har hans og Øiens varianter av intervallrelasjonell funksjonsteori vært konkurrerende systemer i Norge. At disse har hatt stor utbredelse, reflekteres i den norske læreboklitteraturen. Eksempelvis har musikklinjene i Norge lenge vært en viktig arena for opplæring i funksjonsteori, og det er blitt publisert en rekke lærebøker

rettet mot dette publikummet, hvor funksjonsanalyse – noen ganger parallelt med trinnanalyse – benyttes (Bekkevold, 1976, 1988; Bjerkestrand & Nesheim, 1995; Dugstad et al., 2010–2011; Jeffs, 1995). Med tanke på den store elevmassen og den geografiske spredningen har nok musikklinjene vært enda mer betydningsfulle enn høyere musikkutdanning med tanke på å formidle funksjonsteori i Norge. Andre nærliggende fag, særlig gehøretrening, har vært med på å spre funksjonsteori i norske klasserom, både i videregående og i høyere utdanning, noe som reflekteres i norske lærebøker i akkordlytting (Lavik, 1986, 1991; Reitan, 2010; Øye, 2009).

Selv om intervallrelasjonell funksjonsteori har utgjort den dominerende tenkemåten om tonal harmonikk i Norge siden 1970-årene, har den også tidvis møtt motstand. Lasse Thoresen stilte i 1981 spørsmål ved poenget med en funksjonsanalyse som ikke er fenomenologisk fundert:

Som indre forestilling har f.eks. funksjonene Tonika, Subdominant og Dominant et ganske bredt anvendelsesområde. Det problematiske ved anvendelsen av disse funksjonene er at harmonilæren har gjort en én-til-én-tilordning av funksjoner og treklanger på hvert av skalatrinnene i dur- og moll-skalaene. En funksjonsanalyse kan dermed utføres på notepapiret på samme mekaniske vis som en trinnanalyse, uten å kreve en skjerpet innlevelse eller mer dyptpløyende fortolkning av det klingende. (Thoresen, 1981, s. 132)

Mer nylig har Petter Stigar stilt seg kritisk til funksjonsanalysen slik den praktiseres i Norge, og i sine lærebøker har han vist klar preferanse for trinnanalysen (Stigar, 2004, 2007).

Funksjonsteoriens utfordringer

Det er – tross mange historiske og geografiske forskjeller – enkelte fellesnevner som gjelder for de fleste former for funksjonsteori. Helt sentralt står idéen om at det bare er tre funksjoner – basert på en idealtypisk kadensmodell og oftest forkortet S, D og T, og videre at alle klanger i et tonalt stykke musikk på et eller annet vis representerer disse: «Funktionsteorien er en hypotese, der bygger på aksiomet om, at biakkorderne forstås som representanter for hovedakkorderne. Funktionsteorien er en *repræsentations*teori» (Hvidtfelt Nielsen, 2019, s. 30). Funksjonsbegrepet har vist seg å være svært levedyktig, også utenfor den (post-)riemannske tradisjonen, trolig fordi det som konseptuelt verktøy er nyttig i utarbeidelsen av en forståelse av sentrale strukturer i dur/moll-basert musikk. Hva en harmonisk

funksjon er – og hvilken type teori funksjonsteori er (eller burde være) – er likevel ikke innlysende. Slike funksjonsteoretiske grunnlagsproblemer er blitt diskutert siden Riemanns tid og har beholdt sin aktualitet også i nyere musikkteoretisk litteratur.²⁰ En inngående diskusjon av disse metateoretiske spørsmålene ligger utenfor denne artikkelens rammer, men jeg vil likevel runde av med å trekke frem enkelte momenter knyttet til funksjonsteoriens utfordringer.

Riemann var utydelig angående hva harmoniske funksjoner er. Det er slående at han i *Vereinfachte Harmonielehre* ikke definerer funksjonsbegrepet utover å slå fast at det bare er tre funksjoner, og at funksjonsendring medfører modulasjon (Riemann, 1893, s. 9).²¹ Som Brian Hyer (2011, s. 92) påpeker, brukes funksjonsbegrepet kun få ganger i boken, tross at det figurerer i dens undertittel. Året etter, i fjerde utgave av *Musik-Lexikon*, forsøkte Riemann å definere begrepet: Tonale funksjoner er «de forskjellige betydninger som akkordene, i henhold til deres forhold til den respektive tonika, har for satsens logikk» (Riemann, 1894).²² Femten år senere endret han navnet på leksikonartikkelen fra *Funktionen* til *Funktionsbezeichnung* (Riemann, 1909). I de senere utgavene er altså ikke nøkkelbegrepet *funksjoner* (bare *funksjonsbetegnelse*) oppslagsord i Riemanns store leksikon.

Hva som utgjør forholdet mellom funksjon (betydning) og akkord (uttrykk), forble uklart hos Riemann. Rehding diskuterer aspekter ved Riemanns egne analyser som demonstrerer uklarheten mellom «the actual meaning of harmonic function as a chord, or as an interpretation of a chord» (Rehding, 2003, s. 61) – en uklarhet som står sentralt i de mange diskusjonene av Riemanns funksjonsteori hos Dahlhaus (1966, 1968, 1972, 1975, 1984, 1989).²³ Denne uklarheten har ikke stått i veien for den store utbredelsen av funksjonsbegrepet, som Kirkegaard påpeker har en «double character as unclear concept on the one hand, and intuitive term on the other» (Kirkegaard-Larsen, 2020, s. 47). På grunn av den begrensede interessen for spekulativ teori og den spesielt tette forbindelsen mellom

20 Se f.eks. Harrison (1994), Agmon (1995), Kopp (1995, 2002), Holtmeier (1999), Polth (2001), Rummenhüller (2001), Rehding (2003, 2011), de la Motte-Haber (2005), Pearce (2008), Redmann (2009), Hyer (2011), Probst (2012), Hvidtfelt Nielsen (2019), Kirkegaard (Kirkegaard-Larsen, 2020) og Smith (2020).

21 Riemann (1893/1895) har et appendiks med begrepsforklaringer, men uten begrepet *function*.

22 «die verschiedenartige Bedeutung, welche die Akkorde nach ihrer Stellung zur jeweiligen Tonika für die Logik des Tonsatzes haben», min oversettelse.

23 Hvidtfelt Nielsen (2015) gir en oversikt over Dahlhaus' Riemann-kritikk.

funksjons- og trinnanalyse, er funksjonsbegrepet minst like uklart i den norske konteksten.

(Post-)riemannsk funksjonsteori har stadig vært omdiskutert. Eksempelvis meldte Knud Jeppesen seg som en

afgjort modstander af [...] den Riemann'ske harmoniske terminologi, som for det første forekommer mig ganske unødigt kompliceret og – hvad der er langt det værste – af quasi-videnskabelig natur og egnet til at imponere lettroende sjæle og at give dem stene for brød. (Jeppesen, 1952, s. 13)

Trinnanalysen var heller å foretrekke, mente Jeppesen, fordi den ikke utgir seg for å være mer enn den er: et deskriptivt system. Også Hamburger (1989) ga avkall på sin tro på funksjonsteoriens hensiktsmessighet mot slutten av sin karriere. På sin side mente Dahlhaus (1975, s. 198) at den bare er som «en torso» å regne, fordi teorien ikke innebefatter progresjonsregler, bare akkorders forhold til en tonika. Som begrunnelse nevner han at man enkelt kan konstruere en absurd og praktisk talt ikke-funksjonell sats med akkorder som gir mening funksjonsteoretisk.²⁴ Mer nylig har Robert Gjerdingen angrepet det han kaller «fairy tales about harmonic forces, functions, wills, or essences» (Gjerdingen, 2019, s. 252), som utgjør kjernen i moderne teoriundervisning. Riemanns funksjonsteori, som han mener er «best understood as folk science» (Gjerdingen, 2019, s. 248), er her et kroneksempel.

Spørsmålet er om funksjonsteori, tross disse utfordringene, bør beholde den sentrale plassen den har i musikkteoriutdanningen i en rekke land, inkludert Norge. Slik jeg ser det, bør musikkteorier ses på som verktøykasser som kan brukes for å tilnærme seg musikk analytisk på en kritisk og fortolkende måte. Forskjellige teoretiske perspektiver gir forskjellige blikk på hvordan visse aspekter ved musikken «fungerer». Viktigheten av å anerkjenne at teoriene – om de baserer seg på harmoniske funksjoner, schenkerianske reduksjoner, galante schemata eller noe helt annet – ikke nødvendigvis gir endelige, entydige og essentialistiske svar, men kan brukes som verktøy som muliggjør forskjellige innsikter i musikalske strukturer, kan ikke underdrives. Et viktig

24 I en tidligere tekst nevnte Dahlhaus følgende eksempel: Den enkle funksjonsforbindelsen (D)–D–T kan – ved at dominanten representeres av sin ledetonevekselklang og dennes dominant av sin ledetonevekselklang – bli til den «tonalt uforståelige» akkordrekken aiss-moll–h-moll–C-dur (Dahlhaus, 1966, s. 97).

utgangspunkt er å anerkjenne at funksjonsteori ikke tilbyr universelle sannheter om musikk som fenomen, slik Riemann hevdet (Rehding, 2003). Funksjonsteori kan likevel hjelpe oss å forstå enkelte aspekter (spenning bygget på den idealtypiske kadensmodellen) ved visse typer musikk hvor disse aspektene er relevante.

Funksjonsteori – i en eller annen form – *kan* være en fruktbar inngang til å forstå noen sentrale og helt grunnleggende strukturer i kadensbasert tonal musikk. Det fordrer dog at man, som med alle musikkteorier, er dens teoretiske grunnpremisser og analytiske begrensninger bevisst. Funksjonsteori bør ikke få fremstå som den eneste og endelige måten å forstå tonalitet på. Den bør ikke ha hegemoni – være et «masternarrativ» (Hvidtfelt Nielsen, 2022) – og dermed utelukke andre forståelseshorisonter. Funksjonsteori og annen musikkteori må behandles som nettopp teori; som briller vi bruker til å forstå deler av virkeligheten med, ikke som universelle sannheter i naturvitenskapelig forstand.

En kritisk og pluralistisk, for ikke å si eklektisk og relativistisk inngang til musikkteori kan være med på å bygge et mangfold i musikkteoretiske perspektiver. Dette er et poeng som er blitt særlig fremtredende i lys av debattene som fulgte Philip Ewells (2020) kritikk av Schenkers dominerende posisjon i nordamerikansk musikkteori. I Skandinavia har schenkeriansk teori hatt begrenset innflytelse (Kirkegaard, 2022). Her er det heller post-riemansk teori som har dominert forståelseshorisonten hva gjelder tonal musikk. Det er, slik jeg ser det, ikke noe galt i å anvende en form for funksjonsteori så lenge man bruker verktøyene den tilbyr, kritisk. Det er i denne sammenhengen også viktig å diskutere hvilken type (post-)riemansk funksjonsteori som er best egnet. I den norske konteksten er det et spørsmål i hvilken grad noen av de to konkurrerende intervallrelasjonelle systemene (Øien, 1975; S. Tveit, 1984) åpner for spennende og innsiktsfulle funksjonsanalyser.

I femti år har funksjonsteori som musikkteoretisk tradisjon hatt en dominerende posisjon i norsk musikkutdanning. Man tok i Norge i bruk funksjonsanalysen vesentlig senere enn i de andre skandinaviske landene. Sett i lys av mangfoldet av funksjonsteoretiske systemer har man i Norge også foretrukket en variant hvor flest mulig av Riemanns funksjonsteoretiske grunnpremisser er plukket bort, i forsøk på å gjøre funksjonsanalysen mer (eller helt) analog med trinnanalysen. Det er mitt håp at dette historiske blikket på funksjonsteori som musikkteoretisk tradisjon åpner for en bredere diskusjon rundt denne praksisen.

Takksigelse

Jeg er takknemlig for innspill på forskjellige utkast til denne artikkelen fra Svend Hvidtfelt Nielsen, Anders Tykesson, Haakon Støring og deltakerne på antologiens forfatterseminar.

Referanser

- Agmon, E. (1995). Functional harmony revisited: A prototype-theoretic approach. *Music Theory Spectrum*, 17(2), 196–214. <https://doi.org/10.2307/745871>
- Almada, C. de L., de Barros, G. S., Coelho de Souza, R., Gerling, C. C. & Nogueira, I. (2018). The reception and dissemination of European music theories in Brazil: Riemann, Schenker, and Schoenberg. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 15(2), 129–154. <https://doi.org/10.31751/981>
- Andersen, K. (u.å.). *Harmonilære*. Norsk korrespondanseskole.
- Baden, C. (1976a). Funksjoner – Trinn: Sluttbemerkninger. *Norsk musikktdsskrift*, 13(4), 193–194.
- Baden, C. (1976b). Hvorfor funksjoner? *Norsk musikktdsskrift*, 13(4), 187–189.
- Barkved, H. (1926). *Musikkklære for lærarskolen*. Aschehoug.
- Bekkevold, L. (1976). *Innføring i harmonilære*. Aschehoug.
- Bekkevold, L. (1988). *Harmonilære og harmonisk analyse* (2. utg.). Aschehoug.
- Benestad, F. (1963). *Musikkklære: En grunnbok for undervisningen i musikk ved konservatorium, høyskole, lærerskole og universitet*. Aschehoug.
- Bernstein, D. W. (1993). Georg Capellen's theory of reduction: Radical harmonic theory at the turn of the twentieth century. *Journal of Music Theory*, 37(1), 85–116. <https://doi.org/10.2307/843945>
- Bernstein, D. W. (2002). Nineteenth-century harmonic theory: The Austro-German legacy. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 778–811). Cambridge University Press.
- Bjerkestrand, N. E. (1992). Musikkteoriundervisningen ved Musikkonservatoriet i Oslo 1883–1969: Et portrettgalleri av lærere i satslære og komposisjon. *Norsk kirkemusikk*, 1992(3), 18–26.
- Bjerkestrand, N. E. (2002). Teori- og komposisjonsundervisningen ved Musik-Konservatoriet i Oslo og ved Norges musikkhøgskole. I A. Holen, H. Jørgensen & F. Zimmer (Red.), *Spillerom: Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen 3. februar 2002* (s. 113–130). Novus.
- Bjerkestrand, N. E. & Nesheim, E. (1995). *Kreativ sats og analyse: Harmonilære, jazzakkordikk, arrangering*. Norsk musikkforlag.
- Boyesen, E. (1964). *Norsk korrespondanseskole gjennom 50 år: 1914–1964*. Norsk Korrespondanseskole.
- Burnham, S. (1992). Method and motivation in Hugo Riemann's history of harmonic theory. *Music Theory Spectrum*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.2307/746078>
- Bøhn, G. (1907). *Elementær musikkklære for lærerskolen*. Aschehoug.
- Catel, C.-S. (1802). *Traité d'harmonie*. l'Imprimerie du Conservatoire de Musique.
- Cheong, W. L. & Hong, D. (2018). Sposobin remains: A Soviet harmony textbook's twisted fate in China. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 15(2), 45–77. <https://doi.org/10.31751/974>
- Christensen, T. (1993). *Rameau and musical thought in the Enlightenment*. Cambridge University Press.
- Christensen, T. (2002). Introduction. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 1–23). Cambridge University Press.

- Christensen, T. (2019). *Stories of tonality in the age of François-Joseph Fétis*. University of Chicago Press.
- Christophersen, B. M. (2016). *Panoramic constraints: A study of Johan Svendsen's musical sketches and exercises* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53825>
- Cohen, D. E. (2022). From Ramos to Rameau: Towards the origins of the modern concept of harmony. *Journal of Music Theory*, 66(1), 1–42. <https://doi.org/10.1215/00222909-9534115>
- Dahl, A. (1906). Emil Ergo's system for harmonilæren. *Nordisk Musik-Revue*, 6(15, 16, 18), 116–117, 123–124, 138–140.
- Dahlhaus, C. (1966). Über den Begriff der tonalen Funktion. I M. Vogel (Red.), *Beiträge zur Musiktheorie des 19. Jahrhunderts* (s. 93–102). Gustav Bosse.
- Dahlhaus, C. (1968). *Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität*. Bärenreiter.
- Dahlhaus, C. (1972). Über einige theoretische Voraussetzungen der musikalischen Analyse. I P. Rummenhöller (Red.), *Bericht über den 1. Internationalen Kongress für Musiktheorie Stuttgart 1971* (s. 153–169). Ichthys-Verlag.
- Dahlhaus, C. (1975). Terminologisches zum Begriff der harmonischen Funktion. *Die Musikforschung*, 28(2), 197–202.
- Dahlhaus, C. (1984). *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert: Bd.1. Grundzüge einer Systematik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dahlhaus, C. (1989). *Die Musiktheorie im 18. und 19. Jahrhundert: Bd. 2. Deutschland*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Damschroder, D. A. (2008). *Thinking about harmony: Historical perspectives on analysis*. Cambridge University Press.
- Damschroder, D. A. & Williams, D. R. (1990). *Music theory from Zarlino to Schenker: A bibliography and guide*. Pendragon Press.
- Daube, J. F. (1756). *General-Baß in drey Accorden*. Johann Benjamin André.
- de la Motte, D. (1976). *Harmonielehre*. Bärenreiter.
- de la Motte, D. (1981). *Epokernas harmonik: En harmonilära* (M. Tegen, Overs.). Reimers. (Opprinnelig utgitt 1976)
- de la Motte-Haber, H. (2005). Musikalische Logik: Über das System von Hugo Riemann. I H. de la Motte-Haber & O. Schwab-Felisch (Red.), *Musiktheorie* (s. 203–223). Laaber.
- Delamont, G. (1965). *Modern harmonic technique* (Bd. 1–2). Kendor.
- Diergarten, F. (2005). Riemann-Rezeption und Reformpädagogik: Der Musiktheoretiker Johannes Schreyer. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 2(1), 163–170. <https://doi.org/10.31751/466>
- Dugstad, R., Hagerup, G. B. & Smidt, M. (2010–2011). *På kryss og ters* (Bd. 1–2). Fagbokforlaget.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Eken, T. (1948). *Harmonilære*. Norsk notestik & forlag.
- Ewell, P. A. (2020). Music theory and the white racial frame. *Music Theory Online*, 26(2). <https://doi.org/10.30535/mt0.26.2.4>
- Fend, M. (2005). Riemann's challenge to the conservatory and the modernists' challenge to Riemann. I M. Fend & M. Noiray (Red.), *Musical education in Europe (1770–1914): Compositional, institutional, and political challenges* (Bd. 2, s. 399–430). Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Fischer, T. (1976a). Harmonilærens terminologi: Svar til Conrad Baden. *Norsk musikk Tidsskrift*, 13(4), 190–192.
- Fischer, T. (1976b). Litt om harmonilæreundervisningens terminologiske problemer. *Norsk musikk Tidsskrift*, 13(2), 63–69.
- Funksjonsteorien. (1949). I O. Gurvin & Ø. Anker (Red.), *Musikkleksikon* (s. 362–363). Dreyer.

- Gjerdingen, R. O. (2019). Music theory pedagogy: What Paul taught Nadia. *Music Theory and Analysis*, 6(2), 230–253. <https://doi.org/10.11116/MTA.6.2.4>
- Gjerdingen, R. O. (2020). *Child composers in the old conservatories: How orphans became elite musicians*. Oxford University Press.
- Gollin, E. & Rehding, A. (Red.). (2011). *The Oxford handbook of neo-Riemannian music theories*. Oxford University Press.
- Grabner, H. (1923). *Die Funktionstheorie Hugo Riemanns und ihre Bedeutung für die praktische Analyse*. Otto Halbreiter.
- Grabner, H. (1944). *Handbuch der Harmonielehre* (Bd. 1–2). Max Hesse.
- Grinde, N. & Nielsen, L. (1966). *Lærebok i kontrapunkt etter Bach-stilen: Tostemmig invensjon*. Universitetsforlaget.
- Hamburger, P. (1951). *Harmonisk analyse*. Aschehoug.
- Hamburger, P. (1989). Funktionslæren: Problemer og praksis. *Musik & Forskning*, 14(1), 105–109.
- Hanssen, J. (u.å.). *Musikkteori*. Norsk Korrespondenceskole.
- Harrison, D. (1994). *Harmonic function in chromatic music: A renewed dualist theory and an account of its precedents*. University of Chicago Press.
- Hauptmann, M. (1853). *Die Natur der Harmonik und der Metrik: Zur Theorie der Musik*. Breitkopf und Härtel.
- Hauptmann, M. (1888). *The nature of harmony and metre* (W. E. Heathcote, Overs.). Swan Sonnenschein. (Opprinnelig utgitt 1853)
- Hindemith, P. (1953). *Et konsentrert kurs i harmonilære (traditional harmony): Med hovedvekt på øvinger og med minst mulig regler* (O. Gurvin, Overs.). Harald Lyche. (Opprinnelig utgitt 1944)
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: Inventing traditions. I E. Hobsbawm & T. Ranger (Red.), *The invention of tradition* (s. 1–14). Cambridge University Press.
- Holtmeier, L. (1999). Ist die Funktionstheorie am Ende? *Dutch Journal of Music Theory*, 4(1), 72–77.
- Holtmeier, L. (2004). From «Musiktheorie» to «Tonsatz»: National socialism and German music theory after 1945. *Music Analysis*, 23(2–3), 245–266. <https://doi.org/10.1111/j.0262-5245.2004.00203.x>
- Holtmeier, L. (2011). The reception of Hugo Riemann's music theory. I E. Gollin & A. Rehding (Red.), *The Oxford handbook of neo-Riemannian music theories* (s. 3–54). Oxford University Press.
- Holtmeier, L. (2012). Feindliche Übernahme: Gottfried Weber, Adolf Bernhard Marx und die bürgerliche Harmonielehre des 19. Jahrhunderts. *Musik & Ästhetik*, 16(63), 5–25.
- Holtsträter, K. (2007). Gottfried Webers Wirkung auf die Konzepte der Funktions- und Stufenharmonik: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. I M. Gervink (Red.), *Tagungsbericht Dresden 2006 sowie weitere Aufsätze und Quellenstudien* (s. 381–432). Schott.
- Huber, A. (2005). Wegweiser und Scheinwerfer: Impulse zur Reform des Musiktheorieunterrichts durch Diether de la Motte. I H. de la Motte-Haber & O. Schwab-Felisch (Red.), *Musiktheorie* (s. 477–488). Laaber.
- Hvidtfelt Nielsen, S. (2012). Supplerende bemærkninger til Jörgen Jersilds positionsteori. *Danish Musicology Online*, 4(1), 33–58. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_04/dmo_04_artikel_02.pdf
- Hvidtfelt Nielsen, S. (2013). *Den danske funktionsanalyse og dens forudsætninger: En kortfattet historisk gennemgang* [Upublisert manuskript]. <http://svendhvidfeltnielsen.dk/Skrifter/Dendanskefunktionsanalyse.pdf>
- Hvidtfelt Nielsen, S. (2015). *Dahlhaus's kritik af Riemanns funktionsteori* [Upublisert manuskript]. <http://svendhvidfeltnielsen.dk/Skrifter/Dahlhaus%20kritik%20af%20Riemann.docx>
- Hvidtfelt Nielsen, S. (2017). *Funktionsteori i Sverige og Norge* [Upublisert manuskript]. <http://svendhvidfeltnielsen.dk/Skrifter/Funktionsteori%20i%20Sverige%20og%20Norge.pdf>

- Hvidtfelt Nielsen, S. (2019). Parallel og stedfortræder. *Danish Musicology Online*, 9(1), 23–61. http://danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_09/dmo_09_artikel_02.pdf
- Hvidtfelt Nielsen, S. (2022). Funktionsteorien som masternarrativ. *Danish Musicology Online* (sænummer), 70–95. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2022/dmo_saernummer_2022_european_music_analysis_04.pdf
- Hyer, B. (2002). Tonality. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 726–725). Cambridge University Press.
- Hyer, B. (2011). What is a function? I E. Gollin & A. Rehding (Red.), *The Oxford handbook of neo-Riemannian music theories* (s. 92–139). Oxford University Press.
- Høffding, F. (1933). *Harmonilære*. Wilhelm Hansen.
- Imig, R. (1970). *Systeme der Funktionsbezeichnung in der Harmonielehren seit Hugo Riemann*. Verlag der Gesellschaft zur Förderung der systematischen Musikwissenschaft.
- Jeffs, R. (1995). *Satslære*. Gyldendal.
- Jeppesen, K. (1952). *Kritiske bemærkninger til den klassiske harmonilære: Et foredrag*. Munksgaard.
- Jersild, J. (1970). *De funktionelle principper i romantikkens harmonik belyst med udgangspunkt i César Franck's harmoniske stil*. Wilhelm Hansen.
- Karg-Elert, S. (1930). *Polaristische Klang- und Tonalitätslehre (Harmonologik)*. F. E. C. Leuckart.
- Kindem, I. (1969). *Musikkteori 2: Harmonilære*. Cappelen.
- Kirkegaard, T. H. (2022). Schenker (not) in Scandinavia. *Danish Musicology Online* (sænummer), 18–45. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2022/dmo_saernummer_2022_european_music_analysis_02.pdf
- Kirkegaard-Larsen, T. J. (2018). Transformational attitudes in Scandinavian function theories. *Theory and Practice*, 43(1), 77–110.
- Kirkegaard-Larsen, T. J. (2019a). A history of Swedish function theory. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 101(1), 137–163. <http://musikforskning.se/stm-sjm/node/276>
- Kirkegaard-Larsen, T. J. (2019b, 4. mars). The influence of Riemann (and Richter) on music theory in Scandinavia. *History of Music Theory*. <https://historyofmusictheory.wordpress.com/2019/03/04/the-influence-of-riemann-and-richter-on-music-theory-in-scandinavia/>
- Kirkegaard-Larsen, T. J. (2020). *Analytical practices in Western music theory: A comparison and mediation of Schenkerian and post-Riemannian traditions* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.449>
- Klumpenhouwer, H. (2002). Dualist tonal space and transformation in nineteenth-century musical thought. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 456–476). Cambridge University Press.
- Kobberstad, J. N. (1879). *Musiklære for folkeskolen*. F. Beyer.
- Kobberstad, J. N. (1881). *Elementær musiklære: Nærmest til brug for seminarier og lærerskoler, samt ved selvundervisning*. Cappelen.
- Kopp, D. (1995). On the function of function. *Music Theory Online*, 1(3). <https://mtosmt.org/issues/mto.95.1.3/mto.95.1.3.kopp.html>
- Kopp, D. (2002). *Chromatic transformations in nineteenth-century music*. Cambridge University Press.
- Krehl, S. (1922). *Harmonielehre (Tonalitätslehre)*. De Gruyter.
- Lange, G. F. (1897). *Praktisk harmonilære*. Warmuth.
- Lange, G. F. (1904). *Musiklære*. Cappelen.
- Larsen, T. W. & Maegaard, J. (1981). *Indføring i romantisk harmonik* (Bd. 1–2). Engstrøm og Sødring.
- Lavik, B. (1986). *Lytt og lær: Øvelser i akkordlytting*. Norsk musikforlag.
- Lavik, B. (1991). *Lytt til akkorder* (2. utg.). Norsk musikforlag.
- Lester, J. (2002). Rameau and eighteenth-century harmonic theory. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 753–777). Cambridge University Press.

- Lindeman, T. (1943). *Elementær musikk lære: For musikkstuderende og amatører*. Norsk notestik & forlag.
- Lindeman, T. & Solbu, E. (1976). *Musik-konservatoriet i Oslo 1883–1973*. Tanum-Norli.
- Louis, R. & Thuille, L. (1907). *Harmonielehre*. Carl Grüniger (Klett & Hartmann).
- Lundberg, M. (2019). Two musical theories of Sven E. Svensson reconsidered: «Tension of fifths» and «intervallic pulse». *Svensk tidskrift för musikforskning*, 101(1), 165–184. <http://musikforskning.se/stm-sjm/node/272>
- Maler, W. (1931). *Beitrag zur Harmonielehre* (Bd. 1–3). F. E. C. Leuckart.
- Medbøe, J. (1950). *Om formen i musikken: Et bidrag til å bevisstgjøre våre opplevelser og vurderinger av musikk – på psykologisk, historisk og formanalytisk basis*. Universitetets studentkontor.
- Mortensen, O. (1954). *Harmonisk analyse efter grundbas-metoden: Harmonisk struktur i grundtræk*. Wilhelm Hansen.
- Musikkonservatoriet i Oslo. (1970). *Studieplan*.
- Musikkhøgskolen. (1975). *Studieplan*.
- Norges organistforbund. (1963). Organisteksamen: Eksamensplan av 1960, utarbeidet av Norges Organistforbund etter samråd med landets musikk skoler. *Norsk kirkemusikk*, 16(2), 30–33.
- Oettingen, A. von (1866). *Harmoniesystem in dualer Entwicklung: Studien zur Theorie der Musik*. W. Gläser.
- Pearce, T. (2008). Tonal functions and active synthesis: Hugo Riemann, German psychology, and Kantian epistemology. *Intégral*, 22(1), 81–116.
- Perone, J. E. (1997). *Harmony theory: A bibliography*. Greenwood Press.
- Polth, M. (2001). Ist die Funktionstheorie eine Theorie der Funktionalität? *Musiktheorie*, 16(4), 319–324.
- Portmann, J. G. (1789). *Leichtes Lehrbuch der Harmonie, Composition und des Generalbasses*. Hof- und Kanzleibuchdruckerei.
- Portmann, J. G. (1798). *Die neuesten und wichtigsten Entdeckungen in der Harmonie, Melodie und dem doppelten Contrapuncte*. Darmstadt.
- Probst, S. (2012). Musiktheorie als Kompositionslehre und Komposition(slehre) als Musiktheorie – Hugo Riemann zwischen Theorie und Praxis: Eine Studie zu tonalen Funktionen und dem dialektischen Kadenzmodell. *Zetischrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 9(2), 259–278. <https://doi.org/10.31751/686>
- Rameau, J.-P. (1722). *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Jean-Baptiste-Christophe Ballard.
- Rameau, J.-P. (1726). *Nouveau système de musique théorique*. Jean-Baptiste-Christophe Ballard.
- Rameau, J.-P. (1737). *Génération harmonique, ou Traité de musique théorique et pratique*. Prault fils.
- Redmann, B. (2009). Funktionstheorie. I C. Kühn & J. Leigh (Red.), *Systeme der Musiktheorie* (s. 56–69). Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden.
- Rehding, A. (2003). *Hugo Riemann and the birth of modern musical thought*. Cambridge University Press.
- Rehding, A. (2011). Tonality between rule and repertory; Or, Riemann's functions – Beethoven's function. *Music Theory Spectrum*, 33(2), 109–123. <https://doi.org/10.1525/mts.2011.33.2.109>
- Reitan, I. E. (2010). *Akkordrekker på gehør*. Unipub.
- Richter, E. F. (1853). *Lehrbuch der Harmonie: Praktische Anleitung zu den Studien in derselben, zunächst für das Conservatorium der Musik in Leipzig*. Breitkopf und Härtel.
- Richter, E. F. (1870). *Harmonilära* (J. Bagge, Overs.). Schultz. (Opprinnelig utgitt 1853)
- Richter, E. F. (1871). *Harmonilære* (J. C. Gebauer, Overs.). C. Plenge. (Opprinnelig utgitt 1853)
- Richter, E. F. (1883). *Harmonilære* (J. D. Bondesen, Red.; Joh. Chr. Gebauer, Overs.). Th. Petersen. (Opprinnelig utgitt 1853)
- Riemann, H. (1882). Theorie. I H. Riemann, *Musik-Lexikon* (s. 915–916). Max Hesse.
- Riemann, H. (1891). Die Neugestaltung der Harmonielehre. *Musikalisches Wochenblatt*, 22(40, 41, 42), 513–514, 520–530, 541–542.

- Riemann, H. (1893). *Vereinfachte Harmonielehre; oder, Die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde*. Augener.
- Riemann, H. (1894). Funktionen. I H. Riemann, *Musik-Lexikon* (4. utg., s. 325–326). Max Hesse.
- Riemann, H. (1895). *Harmony simplified, or, The theory of the tonal functions of chords* (H. Bewerung, Overs.). Augener. (Opprinnelig utgitt 1893)
- Riemann, H. (1898). *Geschichte der Musiktheorie im IX.–XIX. Jahrhundert*. Max Hesse.
- Riemann, H. (1909). Funktionsbezeichnung. I H. Riemann, *Musik-Lexikon* (7. utg., s. 441). Max Hesse.
- Riemann, H. (1929). *Handbuch der Harmonielehre* (10. utg.). Breitkopf und Härtel.
- Roque, L. (1892). *Kortfattet Musiklære: Med en kort Fremstilling af Akkordlæren ved Oversætteren* (J. U. Wolff, Overs.). Brødrene Hals. (Opprinnelig utgitt 1889)
- Rummenhøller, P. (1967). *Musiktheoretisches Denken im 19. Jahrhundert: Versuch einer Interpretation erkenntnistheoretischer Zeugnisse in der Musiktheorie*. Gustav Bosse.
- Rummenhøller, P. (2001). «Stufentheorie» und «Funktionstheorie» – Krieg und Frieden. *Musiktheorie*, 16(4), 310–318.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: History, theory and practice*. Oxford University Press.
- Schreyer, J. (1911). *Lehrbuch der Harmonie und der Elementarkomposition*. Carl Merseburger.
- Schröder, G. (2017). Theorists and theory teachers: Carl Dahlhaus and music theory at German-speaking conservatories. *Theoria: Historical Aspects of Music Theory*, 24(1), 173–193.
- Sechter, S. (1853–1854). *Die Grundsätze der musikalischen Komposition* (Bd. 1–3). Breitkopf und Härtel.
- Seidel, E. (1966). Die Harmonielehre Hugo Riemanns. I M. Vogel (Red.), *Beiträge zur Musiktheorie des 19. Jahrhunderts* (s. 39–92). Gustav Bosse.
- Smith, K. M. (2020). *Desire in chromatic harmony: A psychodynamic exploration of fin de siècle tonality*. Oxford University Press.
- Solbu, E. (1998). Forventninger og krevende utviklingsprosesser: Et tilbakeblikk ved Norges musikkhøgskoles 25-årsjubileum. I E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I. M. Hanken & I. Karevold (Red.), *Flerstemmige innspill: Norges musikkhøgskole – 25 år* (s. 43–54). Norges musikkhøgskole.
- Stigar, P. (2004). *Elementær harmonilære: Korallharmonisering, kontrapunkt, generalbass og variasjonssatser*. Fagbokforlaget.
- Stigar, P. (2007). *Lær å lytte*. Fagbokforlaget.
- Støring, H. (2018). «Harmonielehre»: En belysning av Arnold Schönbergs teorier og pedagogikk fra et historisk og personlig ståsted [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2568606>
- Svensson, S. E. & Moberg, C.-A. (1933). *Harmonilära*. Gehrman.
- Thoresen, L. (1981). En fenomenologisk tilnærming til musikkteorien. *Studia Musicologica Norvegica*, 7(1), 105–140.
- Tveit, G. (1937). *Tonalitætstheorie des parallelen Leittonsystems*. Gyldendal.
- Tveit, S. (1984). *Harmonilære fra en ny innfallsvinkel*. Aschehoug/Tanum-Norli.
- Tveit, S. (1993). Om grunnutdanninga i satslære. *Musikk og skole*, 38(3), 32–33.
- Tveit, S. (1996). Den tradisjonelle funksjonsteoriens tilsløring av harmonilæras simplisitet: Om grunnutdanninga i satslære. *Studia Musicologica Norvegica*, 22(1), 111–115.
- Tveit, S. (2008). *Harmonilære fra en ny innfallsvinkel* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utne-Reitan, B. (2018). Edvard Griegs øvelser i harmonilære og kontrapunkt. *Studia Musicologica Norvegica*, 44(1), 57–78. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2018-01-05>
- Utne-Reitan, B. (2022a). *Harmony in conservatoire education: A study in the history of music theory in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/3031991>
- Utne-Reitan, B. (2022b). Music theory pedagogy in the nineteenth century: Comparing traditions of three European conservatories. *Journal of Music Theory*, 66(1), 63–91. <https://doi.org/10.1215/00222909-9534139>

- Utne-Reitan, B. (2022c). Norse modes: On Geirr Tveitt's theory of tonality. *Danish Musicology Online* (særnummer), 46–69. http://danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2022/dmo_saernummer_2022_european_music_analysis_03.pdf
- Wallace, B. K. (1983). *J. F. Daube's General-Bass in drey Accorden (1756): A translation and commentary* [Doktorgradsavhandling]. North Texas State Univerity. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331115/>
- Wason, R. W. (2002). Musica practica: Music theory as pedagogy. I T. Christensen (Red.), *The Cambridge history of Western music theory* (s. 46–77). Cambridge University Press.
- Wason, R. W. & Marvin, E. W. (1992). Riemann's «Ideen zu Einer 'Lehre von den Tonvorstellungen'»: An annotated translation. *Journal of Music Theory*, 36(1), 69–79. <https://doi.org/10.2307/843910>
- Wasserloos, Y. (2004). *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert: Anziehung- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben*. Olms.
- Westergaard, S. (1961). *Harmonilære* (Bd. 1–2). Wilhelm Hansen.
- Winter-Hjelm, O. (1888). *Elementær musiklære grundet paa tonesystemets væsen, takt og klang: En lærebog ved undervisning i seminarier og lærerindekurer, for enhver musiklærer og til selvstudium*. Cappelen.
- Ziener, O. (1893). *Elementær Musiktheori (Tonelæren): En Række Foredrag afholdt i Kristiania Musikkonservatorium (Lindemans Musik- og Organistskole) Semesteret 15/1–30/5 1893*. Olaf Ziener.
- Øien, A. (1971). *Grunnbok i funksjonell harmonilære*. Universitetsforlaget.
- Øien, A. (1975). *Harmonilære: Funksjonell harmonikk i homofon sats*. Norsk Musikforlag.
- Øye, I. F. (2009). *Harmonisk lytting: egentrening av gehøret*. Unipub.

KAPITTEL 7

Educating music teachers at the Norwegian Academy of Music: How did we arrive here?

Geir Johansen Norwegian Academy of Music

Abstract: The history of the Bachelor of Music in Music Education Programme at the Norwegian Academy of Music goes back to the establishment of the Academy in 1973. This article focuses on the fundament upon which it was built in terms of subject traditions and philosophical bases and aims to describe the lines along which it developed from there into its current shape in the 2020s. Of particular interest are the issues, debates and decisions about structural as well as curricular changes along the way, together with patterns occurring and reoccurring across these changes over the decades. These are seen in the light of how they have influenced the students' education, as reflected in notions of identity and knowledge. During the period that the article addresses, a gradual clarification of implicit priorities emerged together with a constant differentiation of the programme curricula and widening of its scope. The latter unfolded from initially concentrating on classical music together with a one-dimensional notion of music teacher identity, to including jazz, pop, rock and traditional folk music and a multifaceted music teacher identity, wherein an emerging interest in community music could also be identified. Nevertheless, hierarchies emerged between propositional, tacit and bodily knowledge, and the included music cultures, as well as in the positioning of the programme within the total programme portfolio of the institution. A need for further systematic information about the programme was identified, along with the importance of acknowledging a continuing debate.

Keywords: Music teacher education, identity, knowledge, programme structure, curriculum

Citation: Johansen, G. (2023). Educating music teachers at the Norwegian Academy of Music: How did we arrive here? In Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Eds.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Kap. 7, pp. 145–172). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch7>
License: CC-BY 4.0

Introduction

At the Norwegian Academy of Music (NMH), a programme of music teacher education has been a part of the portfolio since 1973, when the Academy was established and included in the public system of higher education in Norway.¹ In the 2020s, the programme is organised as a four-year Bachelor of Music in Music Education (Norges musikkhøgskole [NMH], 2022), preparing the students for teaching music in primary, lower and upper secondary school, as well as the municipal culture schools. It qualifies them for instrumental and vocal (hereafter referred to simply as instrumental) teaching, along with professional roles such as conductors of wind bands, choirs and string orchestras, instructors in jazz, rock and pop music and community music leaders.

The comprehensiveness of this scope, including an emphasis on the students' performance level on their principal instrument, puts different notions of identity and knowledge at play. Establishing a programme of music teacher education is conceivable as an act of identity work itself, making a particular programme identity emerge as integrated with the general institutional identity of the Academy. Moreover, it offers an identity as a music teacher student to its applicants, together with a future identity as a professional music teacher. However, it is not self-evident that all the enrolled students adapt their self-images to such institutional identity expectations, regardless of their identity work outside and before they entered the institution. On the contrary, international studies of the formation of music teacher identity (Chua & Welch, 2021; Bouij, 2006; Johansen, 2010) indicate that there is a discursive identity (Gee, 2001) dynamic going on, in which students interpret the institutional expectations in harder or softer confrontations with their own identity formation. This can be seen in the light of the self as a reflexive project (Giddens, 1991, p. 75). It takes place in negotiations with oneself as well as with one's peers, subordinated to the more inclusive and fundamental aim of building and rebuilding a coherent and rewarding sense of a [professional] self along a trajectory from the past to the anticipated future (p. 75). As such, it presumes a narrative (p. 76) that must be worked at continuously. In discursive terms (Gee, 2001), this may include an interplay between identities discursively ascribed to a person by others, such as 'music educator', and a person's active attempts to achieve

1 After a decision adopted by the *Storting* (Norwegian parliament) in 1992, see <https://www.nb.no/items/0d0e8bb65cbdb5cf276e766a5288be69?page=387>.

an identity, such as ‘musician’, a well-known binary that has been repeatedly described internationally in studies of music teachers’ and student music teachers’ identity (Bernard, 2004; Bouij, 2006; Chua & Welch, 2021; Johansen, 2010; Jordhus-Lier, 2021; Roberts, 2004).

Similar to the dynamics of identity formation, throughout the history of the programme neither the students nor their teachers have subscribed to equal notions and hierarchies of knowledge across the different courses and visions of the future labour market. Keeping identity narratives going within a context where different notions of knowledge meet has actualised negotiations of meaning and meaningfulness, as well as of knowledge value hierarchies. From an Aristotelian perspective (Aristotle, 2011), the experience-based knowledge that dominates the conservatoire tradition’s instrumental teaching practice, as well as the craft dimensions of school music teaching (Johansen, 2021b), connect with the handcraft and artistic sides of *techne* as well as the practical wisdom of *phronesis*. Meeting the knowledge worlds of musicology and the theory of education with elements of *episteme* in terms of what we might call scientific knowledge has actualised these negotiations further. Partly overlapping with the Aristotelian categories, the different forms of knowledge that have met and become actualised within the identity-knowledge dynamics of the programme include Gilbert Ryle’s (1949) ‘knowing that’ and ‘knowing how’, together with Maurice Merleau-Ponty’s (1979) bodily knowledge and Michael Polanyi’s (1966) tacit dimensions of knowledge. For the students, these dynamics have included reciprocal processes by which music teacher competence has been constantly shaped and reshaped throughout the course of study.

Historically, perspectives of identity and knowledge also emerged as connected with the justification arguments and philosophical bases of music and music education that were put forward repeatedly throughout the 1800s, during several attempts to obtain government funding for a Norwegian music institute. Still recognisable in the late 1960s, they contributed significantly to the foundation of the programmes of school music and instrumental pedagogy when the new institution was established in 1973.

The subsequent development of the programme took place by linear as well as non-linear movements, the latter entailing debates and compromises between representatives of different subject traditions who took different stands about issues such as the new institution’s societal responsibility. Intertwined with issues of identity and knowledge, these debates included different views of the labour market and issues such as professions

and professionalism, all of them recurring throughout the subsequent decades in different shapes and forms.

Purpose and main questions

The purpose of this article is to shed light on how the programme developed from the start in 1973 and throughout the subsequent period up to the 2020s. The main questions addressed include:

- What philosophies and subject traditions were present within the basis upon which the programme was established, and in what ways were they traceable in the further development of the programme?
- What were the main changes to the programme during its development from the 1970s to the 2020s, and what emerged as the prominent issues and debates in those connections?
- What notions of identity and knowledge were at play within the development processes of the programme as intertwined with these traditions, issues, and debates?

Methodology

To illuminate the purpose and main questions, a case study design (Stake, 2008) was chosen wherein the methodological approaches included document studies, personal communications and narrative construction of my own experiences within the programme. Document studies (Bowen, 2009) included formal curricula and programme information texts.² Personal communications were carried out via conversations and email exchanges with a sample of participants who were selected using a purposeful typical instance sample strategy (Treacy, 2020, p. 84). A total of 13 participants were recruited, including former students, teachers and programme leaders, as well as academy principals and heads of academic affairs representing all the periods in focus from the 1970s to the 2020s. They agreed to participate on the condition that they would not be quoted or referred to in ways that might identify them. The document study assisted in establishing a framework for constructing a narrative account of my own experiences, which was carried out in accordance with the ideal of researchers

² *Studieorienteringer*

‘enrich[ing] the[ir] research by mobilizing their pre-understanding more actively and systematically’ (Alvesson & Sandberg, 2022, p. 396). This systematically mobilised pre-understanding included my various roles as former student, curriculum group participant, remote practicum supervisor and programme teacher, as well as textbook author and researcher. The analysis proceeded by critically reflecting on the documents, the researcher’s own experiences and the statements from the 13 participants together. Thereafter, the material arrived at was coded according to the priorities of the research questions and a historical timeline. Finally, critical points were double checked by re-contacting relevant participants.

Tracing the roots

There were several traditions that emerged at the end of the 1960s as the basics or pillars upon which the new music pedagogy programmes of instrumental and school music teaching were built. By being included within a music conservatoire, the programmes were positioned within the European conservatoire tradition in terms of the legacy of the 1800s conservatoire model, such as that manifested in Leipzig and Paris, which in turn originated in Italy in the preceding decade (Sadie, 1980; Weber et al., 2001). The 1800s conservatoires primarily educated composers, performers and church organists, and full programmes for music teacher education were not a typical feature. In the Nordic countries, however, a particular branch of the tradition may be identified wherein programmes in music pedagogy were included in the Swedish conservatoires from the late 1800s³ and in the other Nordic countries⁴ from the first part of the following century. In Norway, a music teacher seminary was established at the Oslo Conservatoire of Music in 1911 (Lindemann & Solbu, 1976, p. 37), whereafter comprehensive courses qualifying students as music teachers were offered from 1935 (p. 65). After organising exams in church organ teaching, instrumental teaching, school music teaching, wind band instruction and musical kindergarten teaching in the period of 1959–69, a new curriculum draft was presented in 1969 that was formally adopted in 1970 (Musikkonservatoriet i Oslo, 1970). This included a three-year school music

3 The first music teacher graduation at the Royal Swedish Academy of Music took place as early as 1814 (Ahlbeck, 2020).

4 See, for example, Jørgensen (2022).

teacher programme and a one-year post graduate programme in instrumental teaching. After some debate, this curriculum structure was adopted as a part of the new institution when the conservatoire was converted into the NMH in 1973.

Educationally, these programmes were indebted to the traditions and discourses of instrumental pedagogy, as well as those of school music. The instrumental pedagogy tradition had long been maintained by organisations such as the Norwegian and Oslo Music Teachers' Associations.⁵ These associations constituted sources of influence as well as channels of international impulses to the new programmes at the NMH because members of these associations were employed as teachers in the new institution. The Oslo Music Teachers' Association⁶ had been active since 1905 and was mainly concentrated on instrumental (primarily piano) teaching, with exams that soon made it an informal approval body of professionalism in instrumental pedagogy. Moreover, in 1950, the Norwegian Music Teachers' Association established an exam in high-level piano teaching in close cooperation with the Oslo Conservatoire of Music. Consequently, a variety of principles and practices that were anchored in European traditions of instrumental teaching came to constitute significant parts of the basis of the new instrumental pedagogy programme. These included traditions such as, but not restricted to, those of the flute after Johan Joachim Quantz (1752/2001), piano after Carl Phillip Emanuel Bach (1787/1948), brass instruments after Jean-Baptiste Arban (1859) and vocal teaching in the tradition of Italian *Bel Canto* (Ricci, 1915). In the 1900s, influences from outside Europe were also brought into piano teaching and its debate in terms of principles, such as those of James Mursell in the USA (Løchen, 1992).

School music pedagogy had been practiced in primary schools in terms of song since the very first attempts at establishing a public school in Norway in the 1700s (Jørgensen, 1982). Here, international influences included Sarah Anna Glover and John Curwen in England (Rainbow, 1980) and Emile Jaques-Dalcroze in Switzerland in the 1800s, along with the influences of the systems of the Austrian Carl Orff and Hungarian Zoltan Kodaly in the 1900s (Choksy et al., 2001). In the late 1960s and beginning

⁵ *Norsk musikk lærerforening* and *Oslo musikk lærerforening*

⁶ *Oslo musikk lærerforening*, now *Musikkpedagogene Oslo* [the Oslo Music Teachers' Organization], <https://omlf.no/>

of the 1970s, influences from the creative music education movement in England (Paynter & Ashton, 1970) and Canada (Schafer, 1976) were added to this picture.

Other historical influences, affecting the institution as a whole and with consequences for the new music pedagogy programmes, originated in the widening of the scope and structure of the church music programmes by drawing on impulses from musicology, establishing the conservatoire 'model' of principal instrument, second instrument, harmony, music history and aural training. This model is still very much alive in the 2020s, as evident in the 2022 programme curriculum (NMH, 2022).

Together with the school music tradition, a fifth pillar of the programmes was the general education and classroom tradition conveying principles and issues such as those of the central European *Bildungsdidaktik* (Klafki, 2000), highlighting the reciprocal relationship between the subject matter, teacher and learner in a larger educational perspective. Together with this, the action-oriented, problem-solving and critical principles of the progressive education movement in the USA (Dewey, 1938) and the child-centred pedagogy of the Swede Ellen Key (1900), and her forerunners Jean-Jacques Rousseau (1762) and Johann Heinrich Pestalozzi (1951) played significant roles, in addition to Friedrich Schiller's (1795) works on the aesthetic upbringing of human beings.

A sixth pillar of the programmes emerged from the struggles for public funding of music institutions in Norway in the 1800s. Here the argumentation included the need to educate a qualified audience and improve the level of singing in church congregations, as well as to make the human benefits of music available to all human beings across the different social classes, clearly inspired by the ideal of education for all, 'even the poorest', as expressed by the *Bildung* philosopher Alexander von Humboldt (Klafki, 2000, p. 88). Also included was the power of music to have a formative effect on the human mind (Herresthal, 2005), not least in terms of religious and moral upbringing, and the importance of 'giving children and young people their first appreciative music experiences and joy of singing', as expressed by the Norwegian music educator Lars Roverud (1815, p. 16), who was inspired by Pestalozzi and the thesis by the Dane Børge Poscholan Kofod (1804), *The Influence of Music on Human Beings*. From the 1970s on, these principles were gradually brought to the fore in discussions about the identity of the music pedagogy programmes in terms of musical versus non-musical justification of music and music education. In addition, they

came to constitute tacit parts of the course curricula that were gradually made explicit throughout the following decades.

The seventies

The programme structure that had been adopted from the Oslo Conservatoire in 1973 was kept when a new curriculum was introduced in 1975 (Musikkhøgskolen, 1975). Herein the most prominent new move was the clarification and description of the aims of the programmes. Most detailed for school music, these aims included educating music teachers who understood how music teaching connects with the larger contexts of school and society, as well as their students' preconditions and reactions, being able to adapt their teaching accordingly as well as in accordance with changing external priorities. Such external priorities were promoted by the 1974 general curriculum of primary and secondary education in Norway (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Guiding all school subjects including music, priorities emerging from the roots of the programme, such as religious and moral upbringing, were given priority. Moreover, the ideal of attending to students' preconditions and reactions was mainly connected with progressive and child-centred pedagogy. In the programme, these priorities were traceable to a various degree between courses but were not made explicit in curricular terms.

Some of the procedures involved in implementing the 1975 curriculum (Musikkhøgskolen, 1975) almost went on without further ado, whilst others raised debates between stakeholders representing different subject traditions and philosophical standpoints on what a good school music or instrumental teacher should be. Discussions included what responsibility each of the different courses and their teachers should take for the holistic profile and identity of the programme. For example, should principal instrument teachers differentiate their teaching between music teacher students versus performance students, or should the teachers' fidelity to the subject tradition of their instrument have priority over these different programme profiles? In other words, it was a conflict between the teachers' professional identity narratives and their perceptions of the programmes' institutional identity, with extensions to the differences between 'knowing how' (Ryle, 1949) dimensions of playing an instrument versus 'knowing that' dimensions of seeing music teaching in a societal perspective.

The envisaged professional role of the graduates in the 1975 curriculum was one-dimensional, featuring one single track towards this role for all school music students, respectively those who studied instrumental pedagogy. This view required very few electives that might enable students to further specialise during the course of study. In addition, the idea prevailed that all students, including those enrolled in the music pedagogy programmes, needed to study the same literature and follow the same courses in, for example, music history, harmony and aural training. To a varying degree, this caused frustration among students who found some of the mandatory courses less relevant from the perspective of their envisaged identity as future music teachers (participant 1, 7, 8). In the pedagogy courses, a similar critique of curricular issues was raised against what, by some, was seen as an overweight of pedagogy for small children and beginners (participant 1, 5, 12). Later on, Bouij (2006) identified similar issues in his longitudinal study of Swedish music teacher students' role identity from 1988 onwards.

Issues of identity and knowledge also emerged in the wake of the piano pedagogue Eva Sandvik Stugu (Løchen, 1992, p. 21). After completing studies at Teachers College, Columbia University in New York, in the 1950s and 60s she had introduced the perspectives of James Mursell (Løchen, 1992; Mursell, 1946), propagating wholeness and meaningfulness as the basic principles of teaching piano. Together with this, she also spoke up for a balance between playing by ear and sheet music playing from the very start for the child beginner. This still met resistance in the 1970s from representatives of the more traditionally oriented theory and sheet music based piano pedagogy tradition.

In school music, the issue of holistic versus atomistic knowledge acquisition emerged through a discussion wherein 'from parts to the whole' approaches were opposed by priorities of holistic musical 'formula'. The latter was inspired by the Jaques-Dalcroze, Orff and Kodaly pedagogy traditions (Choksy et al., 2001), and introduced to the programme by the legendary Joar Rørmark,⁷ who brought in the works of the Swede Daniel Helldén (Helldén et al., 1962) and the Dane Erling Bisgaard (1969), as well as the holistic approaches of the project-method-oriented composition

7 Head of the school music programme, as well as the later bachelor programme, until his retirement in 2000.

movement in England (Paynter & Ashton, 1970) and Canada (Schafer, 1976).

Two approaches to student learning emerge as implicit priorities in the 1970s programmes of music pedagogy, both traceable throughout the following decades and still valid in the 2020s, even if they were never manifest in curricular terms. One was the idea of teaching music as a reflective practice, an ideal in concert with Westbury's (2000, p. 17) distinction between a teacher with professional autonomy developing 'his or her own approaches to teaching' versus a teacher that was 'expected to implement a system's accounting procedures [...]'. This resonates with Philpott and Spruce's (2021, p. 295) ideal of music teacher agency and the 'agentic music teacher', entailing teachers who critically position themselves and their practices within a structure-agency dialectic between the discourses of education, music education and musicology (p. 288). Such priorities are traceable through the pedagogy courses' propagation of a critical, reflective position with emphasis on analysing and approaching each educational context and situation by drawing on a wide repertoire of teaching strategies and musical content. The 'hiddenness' (Margolis, 2001; Martin, 1994) of these priorities caused frustration among students who expected the teachers to pay more attention to normative, formal public-school music curricula, or single instrumental 'schools' such as the Suzuki (1968) model. Some students did not understand this critical reflective approach or its significance before they were close to graduation (participant 2, 3, 4, 9).

The other implicit approach to student learning entailed the notion of the student as a traveller on a learning trajectory between the various courses in the programme in terms of communities of practice (Wenger, 2006; Ferm Thorgersen & Johansen, 2012). These communities represented various perceptions and hierarchies of knowledge, from the tacit, bodily craft dimensions of music teaching (Johansen, 2021b) with traits of the Aristotelian *phronesis* and *techne* to the *episteme*-dominated courses of the theory of education, as well as music history and harmony. Moving along these trajectories, the student was made responsible for seeing how the various courses filled in each other in fostering a holistic music educator competence. This raised challenges for some of the students' identity work and knowledge acquisition. When literally moving from a pedagogy class to a principal instrument lesson, they had to choose between whether or not to adapt to an envisaged music teacher identity in the first context and,

respectively, a performer identity in the second in order to enhance their learning (Ferm Thorgersen & Johansen, 2012).

The eighties

The new curriculum of 1982 was published in a separate volume for each programme, known as ‘the yellow books’ (Solbu, 1983, p. 67). This change of curriculum design enabled the complementary subjects⁸ (NMH, 1982, p. 92) of harmony, music history and aural training to be more clearly adapted to the identity and educational profile of the programme than before, even if this priority had been sketched out already in the 1975 curriculum. This cross-subject, holistic view on the relationship between the complementary subjects and the programme was further enhanced by increased teacher collaboration and assessment meetings.

The 1982 curriculum also introduced a major, structural change by gathering together the school music and instrumental pedagogy programmes within a new, four-year ‘Candidate Programme in Music Education, (NMH, 1982, p. 8). This was organised in a 2+2-year structure, allotting two years to each study area. Within this new co-existence of school music and instrumental pedagogy, both traditions were maintained though not always without discussions about which had benefited most from their merging.

Whilst the courses in school music pedagogy were formally justified by the fact that music is a mandatory school subject, the courses in instrumental pedagogy had no such justification to fall back on. Still, they strongly influenced the students’ discursive (Gee, 2001) identity work and narratives (Giddens, 1991), not least with respect to their envisaged identities (Johansen, 2008) as future professionals.

The decision to include courses and traditions of instrumental pedagogy within a unified programme of music education, despite not having any formal justification, can be seen as a consequence of NMH’s self-definition of its responsibility (Johansen, 2021c) for the large labour market existing outside primary and secondary school teaching. This included the municipal culture schools, private instrumental tuition and a broad variety of amateur ensembles. Recognising and taking educational responsibility for this comprehensive field emerged as an almost obstinate (Biesta, 2019) institutional strategy in a situation where, for the authorities, apparently a

8 *Stottefag*

teacher was a schoolteacher and school music teaching the only conceivable music teacher vocation. Education needs to be obstinate, not for the sake of being difficult but to make sure that it can contribute to emancipation and democratisation, Biesta (2013) suggests, distinguishing between responsive and responsible ways of addressing the societal context of an educational institution. Whilst the school music courses represented the institution's responsive response, 'adapt[ing] itself to the demands of the [...] society' (p. 733), in contrast maintaining and nurturing the instrumental pedagogy courses appeared to be a responsible response, highlighting education's duty to resist (Biesta, 2013). This resistance lasted through the following decades until, together with the actions of other forces such as the 'targeted efforts towards politicians and the education bureaucracy' (Norsk kulturskoleråd, 2016) by the then Norwegian Council for Schools of Music, it resulted in the inclusion of municipal music schools in the Norwegian Education Act.

Another fundamental change with vast consequences for differentiation within the programme, as well for the whole NMH on a somewhat longer term, was the decision of opening up for applicants who played jazz, rock and pop. This decision was made in 1984⁹ and manifested as part of the subsequent curriculum revision of 1993. The teachers who were engaged were primarily jazz musicians, a move that allowed jazz to take a dominant position within this expansion of the music-cultural scope. Still, as Weisethaunet (2021, p. 39) suggests, it may appear that jazz became a kind of catalyst contributing to increased equality between different genres in general. Hence, a first sign of development emerged towards what was to become a later, multicultural profile for the programme.

This widening of the music-cultural scope did not occur without debate. One issue revolved around whether it was necessary for NMH to take this responsibility at all or if it should be left to other institutions (Tønsberg, 2013). Other issues were easily recognisable throughout the other Norwegian conservatoires as well, when they, in the years that followed, expanded their scope and programme portfolio likewise. These concerns included a fear of downsizing the classical programmes, the dubious consequences of breaking with the conservatoire tradition, pedagogical

9 Initially described in *studieorienteringen* (the programme information) for 1984-85 and limited to applicants with saxophone, guitar, bass, song, piano, trumpet, trombone or percussion as their principal instrument.

challenges in connection with the question of whether jazz, rock and pop music were suited to systematic, academic treatment at all, and doubts about recruiting qualified teachers (p. 69).

This opening for a more comprehensive variety of principal instruments also required new pedagogy courses, such as jazz-saxophone pedagogy and el-guitar pedagogy. This raised an identity and knowledge-related debate about the possible basic aspects of instrumental technique across, for example, classical versus jazz vocal training. In school music pedagogy, however, being not equally strongly connected with the students' principal instruments, a move towards adding jazz, rock and pop (Swanwick, 1968; Ruud, 1981) to the existing priorities and repertoires emerged gradually and with less friction. Within the complementary courses, adjustments were made to aural training and harmony, however, not explicitly to music history. Here, a first sign of expansion beyond classical music did not emerge until 1997 (NMH, 1997).¹⁰

As cultural newcomers, the jazz, rock and pop students faced challenging identity work, wherein their ascribed as well as achieved identities (Gee, 2001) were put into play as parts of keeping their identity narratives going (Giddens, 1991). In addition, their position within the discursively regulated, 'hidden' (Johansen, 2021a) hierarchy of the programme was put into play. In Jean Lave and Etienne Wenger's (1991) words, they were legitimate peripheral participants but had a long way to go before being accepted as full members.

Being the first programme within the NMH to include jazz, rock and pop, it also constituted the only trajectory at that time through higher music education for jazz, rock and pop students who did not see themselves as future music educators but aimed at careers as performers. This increased complexity of envisaged, professional identities caused challenges of relevance and motivation that were not resolved until the performance programmes widened their music-cultural scope correspondingly, which happened gradually throughout the 1990s. Similar to the findings on music teacher students' identity mobility in Sweden (Bouij, 2006), some of the students who had initially aimed at performance chose to remain in the pedagogy programme when given the opportunity to transfer to the performance programme later on.

10 See Gjertrud Pedersen's article (Chapter 4) in this volume.

In addition to expanding the music-cultural scope of the programme, another move towards further differentiation included an increase in the number and range of electives in the 1982 curriculum. However, despite this increased variation, the envisaged labour market was still the traditional one, with the public and culture schools as the main categories along with traditional ensembles such as choirs, wind bands and string orchestras.

The nineties

The 1993 curriculum clarified the consequences of including jazz, rock and pop within the programme by establishing new courses in jazz-rock-pop ensemble and instrumental pedagogy, as well as aural training and harmony in parallel with the existing equivalents in classical music.

However, the main change of the 1990s was the merging of NMH with the East Norwegian District Conservatoire of Music (ØMK) in 1996. This brought the instrumental pedagogy versus school music issue back into the debate with a new strength. ØMK had educated instrumental and school music teachers in two separate undergraduate programmes. An initial suggestion to simply integrate these two programmes within the combined 2 + 2-year NMH programme was not well-received among the ØMK instrumental pedagogy teachers. They believed they had been promised a continuation of the separate instrumental pedagogy programme in the new expanded institution. Included in their opposition was concern about putting at stake the visibility of the professional instrumental teacher role and identity together with the unique kinds of knowledge attached to the professional competence of instrumental pedagogy. Moreover, they feared that merging the programmes into one would reduce the quality of the teaching of instrumental pedagogy as well as the educational outcomes for the students, including the professional identity with which the latter would enter the labour market. The debate resulted in retaining a separate programme of instrumental pedagogy manifested in a specific, formal curriculum (NMH, 1997) parallel to the candidate programme in music education. This separation lasted until both programmes were finally integrated within the framework of the 2 + 2 structure in 2002. The last students graduated from the separate instrumental pedagogy programme in 2005.

The conflicts and discussions concerning the ØMK and NMH programmes also fuelled a debate about the practicum. Different opinions were asserted about whether the students' practical vocational training

would be best taken care of by a 'practice school'¹¹ within the institution or within municipal music schools that constituted the 'real' labour market. This issue was further actualised when municipal music and culture schools obtained formal status in 1997 by an amendment to the Norwegian Education Act,¹² which stated that every municipality, alone or in collaboration with another, was to provide a municipal, extra-curricular music and culture school for children and adolescents. ØMK had developed a well-functioning practice school, where children and adolescents came to the conservatoire and were taught by students who were supervised by conservatoire teachers. From the NMH side, the problematic aspects of this arrangement were raised, including that it did not introduce students to real labour market contexts and that it might constitute competition with the local municipal music and culture school. Countering this point of view, ØMK representatives held that one could not expect the same level of supervision competence from teachers at the music and culture schools as the academy's instrumental pedagogy teachers unless resources were allocated to time-consuming supervisor training of the former. Another argument in favour of a practice school within the Academy was the possibility of selecting practice students at different levels who the academy students could work with on a weekly basis over a long period. The debate was accompanied by simultaneous attempts to combine different outside and inside practicum models throughout the 1990s before a final, expanded remote model was adopted at the beginning of the 2000s.

In the 1993 curriculum, a shift of rhetoric exchanged the terms 'teaching methods' and 'methodology' with *Didaktik*. This represented a widening of educational perspectives and more conscious attention than in the 1970s to the ideal of teaching as a reflective practice and the music teacher's professional autonomy, as embedded in the Central European *Didaktik* and *Lehrplan* theory (Jank & Meyer, 2003; Westbury et al., 2000). Within music pedagogy courses, this change of conceptualisation led to increased attention towards the reciprocal relationship between the method category and the categories of aims, repertoire content, frame factors, student pre-conditions and assessment, along with the role of this reciprocity as a basis for systematic planning strategies.

11 *Øvingsskole*

12 Section 13-6 of *Opplæringsloven* [the Norwegian Education Act].

Supporting this autonomous and agentic (Philpott & Spruce, 2021) music teacher role, the 1993 curriculum introduced a new course in the general philosophy of music education.¹³ Here, the notion of the benefits of music for human beings that had emerged already in the 1800s and was maintained throughout the 1970s and 80s as an ‘embraceable’ hidden curriculum (Martin, 1994), was explicitly addressed. This enabled deliberate discussions about the basics and entailments of arguments propagating those benefits, including a critical view of their sometimes romantic overtones. Thereby, new dimensions were added to the ideal of the graduates as music educators rather than mere teachers. This was supported by the first in a series of textbooks for the undergraduate level written by one of the programme’s teachers, Øivind Varkøy’s (1993) *Why Music?* This was followed later in the 1990s by Ingrid Maria Hanken’s and Geir Johansen’s (1998) book *The Didaktik of Music Teaching*.¹⁴ These volumes brought the students into contact with basic aesthetic theory as well as contemporary debates on the international scene. Among these were the debate between Bennett Reimer (1970) and David Elliott (1998) about an aesthetic versus praxialist notion of music education, as well as music as practice as part of Christopher Small’s (1998) concept *musicking*. From the Norwegian scene, Jon-Roar Bjørkvold’s *The Muse Within*¹⁵ (1992) was introduced, which criticised school music for disregarding children’s own music culture and natural musicianship, as well as for supporting an ideal of perfectionism, an issue that was further fuelled by the new national curriculum of school music in 1997, which stated that ‘togetherness and interaction is as important as quality and mastery’ (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, p. 236).¹⁶

The notion and ideal of music teaching as a reflective practice were also supported by publications and textbooks on the instrumental pedagogy side, such as Synnøve Løchen’s (1992) *Music Teaching, an Art in Itself*, enabling a more well-informed, reflective discussion than before in piano pedagogy classes about the principles of meaningful, holistic teaching. In addition, Olaug Fostås (2002) concluded her work throughout the 1990s by presenting a comprehensive, analytical approach to instrumental pedagogy in general in her book *Instrumental Teaching*. The first empirical study

13 *Musikkpedagogisk grunnlagstenkning*

14 *Musikkundervisningens didaktikk*

15 Original edition in Norwegian: *Det musiske menneske* (1989), published by Freidig forlag.

16 «[...] samvær og samhandling er like viktige som kvalitet og meistring».

of piano pedagogy at the NMH was carried out by Bjørg J. Bjøntegaard (1999, p. 113), which exposed discrepancies between the teachers' reported weight on different focus areas and the students' experiences of the same among nine teachers of piano pedagogy and 474 students who participated in their classes throughout the 1990s. The largest discrepancies included the attention given to motivation, creativity, group teaching and teaching repertoire for middle and higher-grade students. Similar information about the pedagogy courses for other instruments is still lacking in the 2020s.

The new millennium

The new millennium presented itself with the increasing social and cultural differentiation that had been described by several scholars towards the end of the preceding decade (Bauman, 2000; Beck et al., 1994; Luhmann, 1984). In the programme, a corresponding differentiation took place through an increased number and variation of courses. Thereby more individualised student trajectories towards a broader scope of envisaged professional identities were enabled.

Paradoxically, the increased social-cultural differentiation took place together with a political narrowing of educational perspectives in which NMH had to navigate. After the implementation of the Bologna system¹⁷ and the Quality Reform (St.meld. nr. 27 (2000–2001)), this manifested itself in evidence-based and target-means priorities. Within the sociology of higher education, the included processes were described in terms of the marketisation of universities (Naidoo, 2005),¹⁸ leading to the 'commodification' of academic practices (p. 28) and changing the shape and form of academic programmes (p. 33). The consequences for higher music education were discussed by voices addressing issues such as the rhetoric of standardisation (Schmidt, 2011), conceptualisations of educational quality (Johansen, 2012) and the neoliberal sides of the emerging entrepreneurship courses (Sadler, 2021).

Within the programme, the contradictory traits of social-cultural differentiation and increased authority control met in the re-structuring of the curriculum and the shift in rhetoric according to standardised templates

¹⁷ <http://www.ehea.info/>

¹⁸ Others connected it with educational neoliberalism, new conservatism, and managerialism, as well as the challenges of educational globalisation (Apple, 2007; Smith, 2003).

on one side and, on the other, leaders and teachers of the programme that carried out their agency (Philpott & Spruce, 2021) by deciding what innovations the programme needed to be relevant in the future on the basis of defining their space for action. In 2002, improvisation was included in the performance syllabuses together with ‘interpretation and accompaniment’,¹⁹ as well as ‘complementary instruments.’²⁰ In 2008, a course in ‘genre knowledge’²¹ was added and, in 2013, a structural differentiation was made between classical, jazz-rock-pop and traditional folk music principal instruments. In 2016, ‘stage awareness’²² and ‘work physiology’²³ were added, and in 2022 these topics were gathered in a new course called ‘musicians’ health, motivation and practise.’²⁴

Within the rhetoric domain, ‘music education’ partly replaced ‘music teaching’ in 2010, an adjustment that foreshadowed a rhetorical shift in 2018 when the heading ‘pedagogical courses’ was changed to ‘music education courses’ (NMH, 2018). Together with clarifying music education as an overarching category, the change from ‘teaching’ to ‘education’ underlined the wider perspectives of the programme as reaching beyond mere questions of teaching and learning.

Among the complementary courses, a course in ‘music aesthetics and philosophy’ was added in 2002, together with one in ‘music technology’. Courses in ‘minority cultures and ethnic music understanding’,²⁵ ‘dance and drama’, and ‘music facilitation’²⁶ were also added, and in 2010 a course in ‘applied harmony’²⁷ was included, complementing the existing harmony course. In 2022, the collection of complementary courses was further adjusted, expanded and renewed by including ‘digital competence for musicians’, ‘digital competence for music educators’, ‘extended musician competence’,²⁸ ‘musical knowledge’,²⁹ and ‘industry, profession and identity’.

The new course in ‘industry, profession, and identity’ attracted particular critical attention. In line with international tendencies (Bartleet et al., 2019), it was included to prepare students for a more complex labour

19 *Innstudering og akkompagnement*

20 *Støtteinstrumenter*

21 *Sjangerkunnskap*

22 *Scenisk bevissthet*

23 *Arbeidsfysiologi*

24 *Musikerhelse, motivasjon og øving*

25 *Minoritetskulturer/etnisk musikkorientering*

26 *Musikkformidling*

27 *Anvendt satslære*

28 *Utvidet musikerkompetanse*

29 *Musikkforståelse*

market than earlier. The emphasis was on being one's own employer, partly propagating entrepreneurial ideals. In relation to these priorities, critical questions were raised, such as whether business-like priorities might confront the artistic aspects of a professional musician or music educator identity. On the societal level, Sadler (2021, p. 137) asked if '[e]ntrepreneurship develops a programme of reproduction of neoliberal ideals in the arts while also reproducing the systemic inequalities of neoliberal capitalism'.

Structural changes also included the introduction of a general, compulsory curriculum for all teacher education in Norway. In the music education programme, the pedagogical part was made an appendix³⁰ to the curriculum in 2022. After having left the idea of integrating the pedagogical subjects and courses within the entire four-year course of study in 2008, this move finally outmanoeuvred the idea that the students would profit from the mutual maturation of musical and pedagogical insights that had been prominent since 1973.

Teachers and leaders of the programme held various opinions about these arrangements. Some suggested that ideals such as those of the versatile, professional performing music educator were fully attainable regardless of the new, mandatory frameworks and structures. Others maintained that in sum, these changes represented a turn away from a holistic way of thinking about education towards a philosophy favouring a more atomistic curriculum design, which they opposed.

Across these opinions, adapting to the authority guidelines represented a break with the Nordic and Central European *Didaktik* and *Lehrplan* tradition that accompanied the change of rhetoric from 'method' to '*Didaktik*' in the 1993 curriculum, to the benefit of a more fragmented, Anglo-Saxon curriculum tradition (Westbury et al., 2000, p. 7). The rationale for these changes included the Bologna system's ideal of a cross-national qualifications framework that might enhance student mobility.

On the differentiation side of this structure and agency situation, from the beginning of the 2000s we saw a further music-cultural differentiation in the programme in terms of an expansion from the 1990s inclusion of jazz-rock-pop principal instruments to the inclusion of traditional Norwegian folk music that was manifested in the 2013 curriculum. In addition, a complementary course in 'minority cultures and ethnic music knowledge' was added in 2010 (NMH, 2010). This move towards a multicultural profile went

30 Vedlegg om musikkpedagogiske emner i Kandidatstudiet i musikkpedagogikk

hand-in-hand with widening the notion of the labour market, by adding a community music perspective (Brøske, 2017). Together, these developments concurred with an increasing, international orientation as well as new arrangements for the practicum.

These new arrangements for the practicum included some project-based parts where students and supervisors travelled together to a location outside the NMH where they stayed for a period, carrying out educational as well as performance tasks. Thereby the students were afforded embodied experiences of the reciprocal relationship between the performance and pedagogy sides of their future profession. Locations included local communities in Norway as well as abroad, a geographical and cultural variety that added new dimensions to the practicum.

Among the international project-based practicum projects, the largest took place in the Palestine refugee camp Rashidieh in the city of Tyr in southern Lebanon (Storsve & Brøske, 2020). Here, the first student group took part in 2005, whereafter the project has been offered on a regular, annual basis as far as the political situation in the Middle East has allowed. However, the decision about making the project a part of the practicum was not made without a debate about political connotations, questioning if it was possible at all to carry it out without influencing the students to take a stand in favour of one of the sides of the Israel-Palestine conflict. The conclusion was to continue and for the students, the connections between music education and its societal consequences were clarified to a new extent. Subsequently, practicum projects abroad have come to include locations in Georgia in 2017 and India in 2018-2021, as well as South-Africa from 2022 on.

Final considerations

The development of the Bachelor of Music in Music Education Programme has been characterised by a reciprocal interplay between some basic philosophies and subject traditions, as well as the impact of issues emerging in the surrounding contemporary culture and society. Intertwined with notions of identity and knowledge, this interplay of tradition and innovation has affected changes in the curricular as well as the structural dimensions of the programme.

Among the basics, or pillars, of the programme, the philosophical notions of the human benefits of music that emerged in the debate in

Norway in the 1800s were maintained in terms of a positive, 'embraceable' (Martin, 1994) hidden curriculum throughout its first decades, whereafter they were explicitly manifested as a curricular priority in 1993. In addition, together with the Nordic branch of the conservatoire tradition as a second pillar, the other pillars that included the subject traditions of instrumental pedagogy and school music pedagogy were traceable in various shapes over the years through structural moves between separate and integrated programme designs.

The main changes to the programme and the issues causing as well as caused by them included the move from a solely classical music-cultural orientation to including jazz, rock, pop and traditional folk music, and further towards a multicultural scope. Furthermore, changes in the practicum took place by way of a debate about organising it inside or outside the academy and later debate about the political implications of practicum projects abroad. A shift of rhetoric from 'teaching methods' and 'methodology' to '*Didaktik*', and expanding 'music teaching' to 'music education', widened the educational scope of the programme and prompted discussions about the later turn away from an ideal of a holistic to an atomistic programme structure.

Intertwined in these development processes, dimensions of identity and knowledge were at play. They included the institutional self-identity and identity narrative of the NMH and the programme, together with the identity expectations they raised towards the students. This created challenges in the identity narrative work of the students, including their discursively achieved and ascribed identities as music and music teacher students, as well as their envisaged identities as future music educators. Identity processes also affected the students' learning within and between the various courses of the programme. Thereby continuous processes of maintaining and revising knowledge hierarchies across the Aristotelian *episteme-technephronesis* spectrum were actualised by these identity narrative dynamics.

When looking closer at how these traditions, debates and changes emerged throughout the development of the programme from the 1970s to the 2020s, two ideals of student learning emerged. The first entailed the conception of the student as a traveller on a learning trajectory between the various courses. The other included the ideal of teaching music as a reflective practice in terms of a competence achieved by the travelling, as extended to the notion of music teacher agency and an 'agentic music teacher' (Philpott & Spruce, 2021).

In addition, several hidden hierarchies emerged, all in flux rather than fixed. They included a value hierarchy between different kinds of knowledge, with the Aristotelian *episteme* and Ryle's (1949) 'knowing that' on top and *techne*, *phronesis* and 'knowing how' at lower levels, together with tacit and bodily knowledge. Moreover, music-cultural status hierarchies emerged with classical music at the top and jazz, rock, pop and traditional folk music at lower levels, with connections to a hierarchy between the students due to their corresponding principal instruments. Similar to the findings of Dyndahl et al. (2017), indications of value hierarchy processes taking place between the various musics of the jazz-rock-pop field also emerged. Finally, a hierarchy could be described between the different programmes of the institution, where the programme in music education was positioned close to the bottom. A tendency, however, was that the borders between the hierarchical levels became less sharp and the distance from top to bottom of each hierarchy decreased throughout the period that was studied.

Moreover, some traits of differentiation and adaptation emerged within the development processes. Music-cultural differentiation took place from the initial concentration on classical music via the inclusion of jazz-rock-pop and traditional folk music towards a comprehensive, multicultural scope. Woven together with this was the structural differentiation from an initial unified track towards graduation to a multitude of options for individual competence specialisations, assisted by a gradually increasing number and selection of mandatory as well as elective courses. A tendency towards increased adaptation emerged through the gradual move away from the academic freedom of programme shaping and curriculum construction in the first decades of the programme towards complying with mandatory adjustments and changes in accordance with authority-defined structures and rhetoric after the turn of the century.

In its shape in the 2020s, the programme is characterised by a balance between contemporary priorities and issues that have continued throughout its whole history, both at play within continuous negotiations of identity and knowledge. The reciprocity of these factors suggests that the further development of the programme will be dependent on the continuous consideration of their interplay in order to fuel the dynamics, as well as creating the momentum needed to keep the programme relevant in the decades to come. Still, judging from the debates that became central as parts of the programme's development, the need for a debate culture can be

identified in which the necessity of debate is recognised and the opponent is welcomed as ‘[...] not an enemy to be destroyed but an adversary whose existence is legitimate’ (Mouffe, n.d; Varkøy & Dyndahl, 2022).

In the further development of the programme, paying attention to other balances may also be helpful. One applies to the individual student and the balance between a clearer priority of her or his need for an individualised trajectory throughout the course of study and, on the other side, an awareness of the relationship between music, music education, society and culture as connected with the professional identity and collective responsibility of the music educator profession within the society of tomorrow. Another balance concerns the programme, on the one side striving to fulfil its part of the authority-given societal assignment of the NMH and, on the other side, needing to systematically inspect its actual social function and thereby arrive at a self-defined notion of its societal responsibility (Johansen, 2021c). Understanding and acting upon this responsibility presupposes that the programme defines its agency and space for action when seeking to educate not only music teachers and pedagogues but rather music educators with a many-sided professional identity, an ideal gathered within the scope of ‘civic professionalism’ (Laes et al., 2021). This designates music educators who are striving ‘towards reconnecting high-quality music [teaching] practices with the support and strengthening of the democratization of society’ (p. 16). Realising that this can be done without neglecting responsibility for their subject, it includes perceiving the inherent value of the music experience (Varkøy, 2015) and the non-musical outcomes (Mark, 2002) of their work as two sides of the same coin, and the competence to make those two sides mutually strengthen each other.

Attempting to describe the historical development of the programme reveals a need for knowing more about it, including the students’ educational processes and outcomes. Systematic alumni studies might be helpful in this respect. In addition, an overview of the existing knowledge about the programme³¹ might inform the identification of areas in need of further scholarly attention.

31 Such as Bjøntegaard (1999), Bröske Danielsen & Johansen (2012), Ferm & Johansen (2008), Ferm Thorgersen & Johansen (2012), Ferm Thorgersen et al. (2015), and Gravem Johansen (2017).

References

- Ahlbeck, B. (2000). *Musikutbildning och examination vid Kungl. Musikaliska akademien under "Pehr Frigel-epoken" 1796–1842* [Music education and examination at the Royal Swedish academy of music during the 'Pehr Frigel-era' 1796–1842]. Kungl. Musikaliska akademien.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2022). Pre-understanding: An interpretation-enhancer and horizon-expander in research. *Organization Studies*, 43(3), 395–412.
- Apple, M. (2007). Whose markets, whose knowledge? In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (pp. 177–193). Routledge.
- Arban, J.-B. (1859). *La grande méthode complète de cornet à piston et de saxhorn* [Complete method for cornet and saxhorn]. Léon Escudier.
- Aristotle. (2011). *The Nicomachean ethics*. University of Chicago Press.
- Bach, C. P. E. (1948). *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. Norton. (Original work published 1787).
- Bartleet, B. L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V., & Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282–294.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Polity Press.
- Bernard, R. (2004). *Striking a chord: Elementary general music teachers' expressions of their identities as musician-teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Harvard Graduate School of Education.
- Biesta, J. J. G. (2013). Responsive or responsible? Democratic education for the global networked society. *Policy Futures in Education*, 11(6), 733–744.
- Biesta, J. J. G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill.
- Bisgaard, E. (1969). *Musikbogen I: Nye og gamle danske børnesange i lette spillesatser med metodiske anvisninger* [Musikbogen I: New and old Danish children's songs in easy-to-play arrangements with methodical instructions]. Wilhelm Hansen.
- Bjøntegaard, B. J. (1999). *Klaverutdanning og klaverundervisning: Fra utdanning til jobb i den kommunale musikkskolen* [Piano education and piano teaching. From graduating to working in the municipal culture school]. Norges musikkhøgskole.
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *The muse within: Creativity and communication, song and play from childhood through maturity*. HarperCollins Publishers.
- Bouij, C. (2006). Music teacher identity meets working life: Results from a longitudinal project about Swedish music teachers. In B. Stålhammar (Ed.), *Music and human beings – Music and identity* (pp. 109–122). University of Örebro.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Brøske, B. Å. (2017). The Norwegian Academy of Music and the Lebanon Project: The challenges of establishing a community music project when working with Palestinian refugees in South Lebanon. *International Journal of Community Music*, 10(1), 71–83.
- Brøske Danielsen, B. Å., & Johansen, G. (Eds.) (2012). *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project*. Norges musikkhøgskole.
- Choksy, L., Abrahamson, R., Gillespie, A. E., Woods, D., & York, F. (2001). *Teaching music in the twenty-first century* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Chua, S. L., & Welch, G. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329–346.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Delta Pi.

- Dyndahl, P., Karlsen, S., Graabræk Nielsen, S., & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454.
- Elliott, D. (1998). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Ferm, C., & Johansen, G. (2008). Professors' and trainees' perceptions of educational quality as related to preconditions of deep learning in *Musikdidaktik*. *British Journal of Music Education*, 25(2), 177–191.
- Ferm Thorgersen, C., & Johansen, G. (2012). Student music teachers' learning trajectories – A relational perspective. In B. Å. Bröske Danielsen & G. Johansen (Eds.), *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism, and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project* (pp. 187–206). Norges musikkhøgskole.
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen M. L. (2015). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning* [Instrumental teaching]. Scandinavian University Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Gravem Johansen, G. (2017). Genres, values, and music pedagogy students' identity formation as music teachers *in spe*. In S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Eds.), *Educational research in music – Perspectives from Didaktik, sociology and philosophy: Festschrift to Geir Johansen* (pp. 127–139). Norges musikkhøgskole.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk* [The Didaktik of music teaching]. Cappelen Akademisk.
- Helldén, D., Fredborg, K., & Asmussen, H. (1962). *Musikkmetodikk for barneskolen* [Music method for the primary school]. Musikkhuset.
- Herresthal, H. (2005). Glimt fra musikkutdanningen i 1800-tallets Christiania [Glimpses of the music education in Christiania in the 1800s]. In A. Braaten, R. Frorud, H. Glattre, N. Grinde, A. Haavardsholm & R. Vatn (Eds.), "Jeg kunne det da jeg gikk hjemmefra": Oslo Musikk lærerforening gjennom hundre år 1905–2005 (p. 14–45). Norsk Musikforlag.
- Jank, W., & Meyer, G. (2003). *Didaktische Modelle* [Didaktik models]. Cornelsen Scriptor.
- Johansen, G. (2008). Relations between educational quality in music teacher education and students' perceptions of identity. In F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S. E. Holgersen (Eds.), *Nordic Research in Music Education: Yearbook 10* (pp. 53–72). Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2010). Student music teachers' deep and surface learning and its relations to identity – Between the academy and the pre-service music teacher training field. In S. E. Holgersen & F. V. Nielsen (Eds.), *RAIME – Research Alliance of Institutes for Music Education, Proceedings of the Tenth International Symposium* (pp. 149–156). DPU.
- Johansen, G. (2012). Why should music teacher educators pay attention to the global crises of economy and climate? In B. Å. Bröske Danielsen & G. Johansen (Eds.), *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project* (pp. 219–232). Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2021a). The hidden curriculum of higher music education. In R. Wright, G. Johansen, P. Kanellopoulos & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to sociology of music education* (pp. 300–311). Routledge.
- Johansen, G. (2021b). The craft of music teaching in a changing society. In K. Holdhus, R. Murphy & M. Espeland (Eds.), *Music education as craft* (pp. 27–38). Springer.
- Johansen, G. (2021c). The conservatoire and the society. In S. Karlsen & S. G. Nielsen (Eds.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter* [Higher music

- education and the surrounding world. Challenges, responsibilities and possibilities] (pp. 139–154). Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–192.
- Jørgensen, C. (2022). *AM-uddannelsens fødsel – og hvad der gik forud* [The birth of music pedagogy education and its prehistory]. Det Jydske Musikkonservatorium – Royal Academy of Music.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980* [Song and music: The development of a school subject from 1945 to 1980]. Aschehoug.
- Key, E. (1900). *Barnets århundre* [The century of the child]. Bonnier.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen 1974* [National curriculum of primary and lower secondary school 1974].
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997* [Curriculum of the 10-year primary and secondary education 1997].
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of *Bildung* for a contemporary concept of *Allgemeinbildung*. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 197–205). Erlbaum.
- Kofod, B. P. (1804). *Musikens Indflydelse på Menneket: Bidrag til et filosofisk-historisk Forsøg* [The influence of music on human beings: A contribution to a philosophical-historical experiment]. Gyldendalske Boghandlings Forlag.
- Laes, T., Westerlund, H., Saether, E., & Kamensky, H. (2021). Practicing civic professionalism through inter-professional collaboration: Reconnecting quality with equality in the Nordic music school system. In H. Westerlund & H. Gaunt (Eds.), *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game* (pp. 16–29). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindeman, T., & Solbu, E. (1976). *Musik-Konservatoriet i Oslo 1883–1973* [The Oslo Conservatoire of Music 1883–1973]. Tanum-Norli.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme* [Social systems]. Suhrkamp.
- Løchen, S. (1992). *Musikkundervisning – en kunst i seg selv: Instrumentalmetodikk med vekt på klaver* [Music teaching – An art in itself: Instrumental method with emphasis on the piano]. Arabesk.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Mark, M. L. (2002). Nonmusical outcomes of music education: Historical considerations. In R. Cowell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1045–1052). Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1994). What should we do with a hidden curriculum when we find one? In J. R. Martin, *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum* (pp. 154–169). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Mouffe, C. (n.d.). Agonistic democracy and radical politics. *Pavilion: Journal for Politics and Culture*. <https://www.pavilionmagazine.org/chantal-mouffe-agonistic-democracy-and-radical-politics/>
- Mursell, J. L. (1946). *Successful teaching*. McGraw Hill.
- Musikkhøgskolen. (1975). *Studieplan* [Curriculum].
- Musikkonservatoriet i Oslo. (1970). *Studieplan* [Curriculum].
- Naidoo, R. (2005). Universities in the marketplace: The distortion of teaching and research. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 27–36). Open University Press and McGraw Hill.
- Norges musikkhøgskole. (1982). *Studieplan for musikkpedagogikk* [Curriculum of music education].

- Norges musikkhøgskole. (1997). *Studieplan for instrumental-/ vokalpedagogikk* [Curriculum of instrumental/vocal education].
- Norges musikkhøgskole. (2010). *Studieplan for kandidatstudiet i musikkpedagogikk* [Curriculum of Bachelor in Music Education].
- Norges musikkhøgskole. (2018). *Studieplan for kandidatstudiet i musikkpedagogikk* [Curriculum of Bachelor in Music Education].
- Norges musikkhøgskole. (2022). *Studieplan for Bachelorstudiet i musikkpedagogikk* [Curriculum of Bachelor of Music in Music Education]. <https://nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/bachelorstudiet-i-musikkpedagogikk>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Our organisation's history in English*. <https://www.kulturskoleradet.no/om-oss/historien#historyinenglish>
- Paynter, J., & Ashton, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge University Press.
- Pestalozzi, J. H. (1951). *The education of man*. Philosophical Library.
- Philpott, C., & Spruce, G. (2021). Structure and agency in music education. In R. Wright, G. Johansen, P. Kanellopoulos & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to sociology of music education* (pp. 288–299). Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Quantz, J. J. (2001). *On playing the flute: The classic of Baroque music instruction*. Faber. (Original work published 1752).
- Rainbow, B. (1980). Glover, Sarah Anna. In S. Sadie (Ed.), *The Grove dictionary of music and musicians* (Vol. 7, p. 454). Macmillan.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Pearson Education.
- Ricci, L. (1915). *La crisi del bel canto* [The crisis of *Bel Canto*]. Galletti.
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(2), 1–42.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation* [Emile, or On Education]. Jean Néaulme.
- Roverud, L. (1815). *Et Blik på Musikens Tilstand i Norge* [A glance at the condition of music in Norway]. Grøndahl.
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet* [Rock and pop in the classroom]. Norsk Musikforlag.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson.
- Sadie, S. (1980). Conservatories. In Sadie, S. (Ed.), *The Grove dictionary of music and musicians* (Vol. 6, pp. 18–21). Macmillan.
- Sadler, K. M. (2021). A critical assessment of entrepreneurship in music higher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(3), 132–155.
- Schafer, R. M. (1976). *Creative music education*. Macmillan.
- Schiller, F. (1795). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen von Friedrich Schiller* [Letters on the aesthetic education of man by Friedrich Schiller]. Die Horen.
- Schmidt, P. (2011). Living by a simple logic: Standards and critical leadership. In P. G. Woodford (Ed.), *Re-thinking standards of the twenty-first century: New realities, new challenges, new propositions* (pp. 69–90). University of Western Ontario.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35–51). Erlbaum.
- Solbu, E. (1983). Norges musikkhøgskoles oppgaver – noen glimt fra den faglige utviklingen [The Norwegian Academy of Music's responsibilities – Some glimpses of the professional development]. In H. Jørgensen & E. Solbu (Eds.), *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonsertene og jubileumsartikler* (pp. 65–73). Norges musikkhøgskole.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–149). Sage.
- Storsve, V. R., & Bröske, B. Å. (Eds.). (2020). *Look beyond – Make a difference: Experiences from a music project in Lebanon*. Norges musikkhøgskole.

- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning* [The quality reform in higher education]. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdf/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Suzuki, S. (1968). *Nurtured by love: A new approach to talent education*. Warner Brothers Publications.
- Swanwick, K. (1968). *Popular music and the teacher*. Pergamon Press.
- Treacy, S. J. (2020). *Qualitative research methods*. Wiley Blackwell.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en dannelsesreise* [The academisation of jazz, pop and rock – An educational journey]. Akademika.
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. [Why music? A history of ideas on music education]. Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2015). The intrinsic value of musical experience: A rethinking: Why and how? In F. Pio & Ø. Varkøy (Eds.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (pp. 45–60). Springer.
- Varkøy, Ø. & Dyndahl, P. (2022). Do we all have to be 'leftists'? A dialogue about antagonism and agonism in music education research. *Nordic Research in Music Education*, 3, 1–20.
- Weber, W., Arnold, D., Gesselle, C. M, Cahn, P., Oldani R. W., & Ritterman, J. (2001). Conservatories. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>
- Weisethaunet, H. (2021). Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie? [Jazz as a conservatoire subject in Norway – An (im)possible history?] *Studia Musicologica Norvegica, Norwegian Journal of Musicology*, 1, 27–44.
- Wenger, E. (2006). *Learning for a small planet: A research agenda*. <https://docslib.org/learning-for-a-small-planet>
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Erlbaum.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might *Didaktik* teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 15–39). Erlbaum.

KAPITTEL 8

En utdanning i musikkterapi – en sentral del av Norges musikkhøgskoles samfunnsansvar

Even Ruud Norges musikkhøgskole og Universitetet i Oslo

Gro Trondalen Norges musikkhøgskole

Abstract: The article outlines vital features in the development of music therapy studies and research in music therapy at the Conservatory of Eastern Norway and the Norwegian Academy of Music from the seventies until today. The article is an original contribution describing the academisation of music therapy, as it occurred in the year of its inception and developed with the study's anchoring at the Norwegian Academy of Music. The article points to social and political currents in the post-war period that led to changes in the attitudes toward people with disabilities. A central issue in the paper concerns how the music therapy profession represented changes in the concept of music itself, in addition to conceptions of music's functions and the values and ethical challenges associated with the musical practice. The music therapy program introduced a new type of admission requirement based on improvisation skills, ability to musical communication and personal suitability based on interest in and practical experience in working with people with disabilities.

Keywords: music therapy education, curriculum, concept of music, musical values

Sitering: Ruud, E. & Trondalen, G. (2023). En utdanning i musikkterapi – en sentral del av Norges musikkhøgskoles samfunnsansvar. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Kap. 8, s. 173–200). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch8>

License: CC-BY 4.0

Innledning

Mens Norges musikkhøgskole (NMH) feirer sitt femtiårs jubileum i 2023, vil musikkterapistudiet i 2028 se tilbake på femti år med utdanning innen feltet musikk og helse. Riktignok må vi i denne historien ta med forhistorien, det vil si perioden 1978–1996 hvor Østlandets Musikkonservatorium (ØMK) huset musikkterapistudiet, da fram til sammenslåingen med Norges musikkhøgskole i 1996.

I denne teksten vil vi se nærmere på utviklingen musikkterapistudiet har gjennomgått i lys av revideringer av studieplaner, i første rekke ved å sammenlikne studiet slik det framsto i de første årene med dagens studieplaner i årsstudiet i musikk og helse og masterstudiet i musikkterapi. Framstillingen vil belyse hvordan strukturendringer etter høyskole- og kvalitetsreformen rundt årtusenskiftet påvirket utdanningsforløpet. Videre vises til endringer i praksisfeltet, opprettelsen av musikkterapistudiet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane på Sandane (HSF) og senere ved Griegakademiet, Universitetet i Bergen (UiB), samt utviklingen av musikkterapien internasjonalt med tanke på endringer i forskning og teoriutvikling.

Utgangspunktet for en historisk forskningstilnærming er følgende hovedspørsmål, som tydeliggjøres og utdypes gjennom fire under-spørsmål. Hovedvekten i framstillingen vil imidlertid ligge på det første underspørsmålet.

- Hvilke sentrale trekk i utviklingen av musikkterapistudiet og forskningen i musikkterapi ved Østlandets Musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole har funnet sted fra syttitallet og fram til i dag?
- Hvilke endringer i studiestruktur, studiets innhold og akademisering av musikkterapi har funnet sted siden studiets oppstart i 1978?
- Finnes det noen kjerneverdier i utdanninga i musikkterapi knyttet til praksis og musikkbegrep?
- I hvilken grad kan vi hevde at musikkterapien har utfordret estetiske ideologier, etiske normer, målsettinger og musikkbegrep innen høyere musikkutdanning?
- På hvilken måte har musikkterapistudiet vært med på å utvide og svare på musikklivets og NMHs samfunnsansvar?

Metode

Vi tar utgangspunktet i en historisk framstilling som handler om å synliggjøre og ta vare på fakta i historien, i dette tilfellet musikkterapiens utvikling i Norge og ved NMH. En slik historisk forskningstilnærming har fokus på faktabaserte handlinger, det som er skrevet ned, i form av ideer og minner som eksisterer i deltakernes erindring, sammenholdt med en fortolkende undersøkelse, som en måte å forstå den kunnskapen vi har om det som har skjedd.

På det konkrete plan består kildematerialet av gjennomgang av artikler i tidsskriftet *Musikkterapi*, årsrapporter fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH), læreplaner i musikk, lovverk, kulturmeldinger, arkiv og studieplaner, samt forfatternes egen deltakelse gjennom alle år. Samtlige utgaver av tidsskriftet *Musikkterapi*, fra 1975 og fram til i dag, er gjennomgått for å spore utviklingen av musikkterapistudiene slik de er rapportert i spaltene «Nytt fra høgskolene» (Ruud, 2022). Tidsskriftet *Musikkterapi* har samtidig vært en kilde til å spore endringer i praksisfeltet, organiseringen av musikkterapeuter i nettverk, fagpolitiske initiativ, etiske retningslinjer, nye ledige stillinger, verdidebatter, utvikling av yrkesroller, kurs og formidling av faget. Hjemmesidene til Norsk forening for musikkterapi (NFMT), Griegakademiets senter for musikkterapiforskning (GAMUT), POLYFON kunnskapsklynge for musikkterapi og NMH gir verdifull informasjon om organisering av musikkterapeutene, kunnskapsbeskrivelser, helsepolitiske anbefalinger og fagpolitiske tiltak.¹

Empirien har videre omfattet notater, loggbøker, brev og innstillinger fra private arkiv, samt fag- og studieplaner fra de første årene i videreutdanningsstudiet ved ØMK, foruten studieplaner i musikk og helse og masterstudiet i musikkterapi slik de finnes på nett på Musikkhøgskolens hjemmesider (<https://student.nmh.no/studiene/studiehandboker>). Ikke minst har forfatternes egen deltakelse i studiet, både på lærer- og

1 Denne teksten bygger på mange av de samme historiske kilder som Ruud (2022) og Eide & Ruud (under utgivelse). Ruuds framstilling fra 2022 handler om musikkterapiens generelle profesjonsutvikling, mens artikkelen til Eide & Ruud tar for seg endringer i denne utviklingen fra en (spesial)pedagogisk rettet musikkterapi til dagens mer helseorienterte tilnærming. Denne artikkelen vil fokusere mer på det spesifikke ved norsk musikkterapiutdanning sett i relasjon til musikkterapiens spesielle praksis og musikkforståelse.

studentsiden, bidratt til utfyllende kunnskap og refleksjon over musikkterapistudiets utvikling og rolle ved NMH.

Når det gjelder forfatternes rolle i fortolkningen av disse kildene, må det påpekes at vår sentrale plassering i historien kan medføre perspektivforskyvninger, eller at egne interesser preger forforståelser og utvalget av tekster og hendelser. Som sentrale aktører kan man også lett overse fenomener og påvirkninger på et makronivå som har påvirket beslutninger og tolkninger, eksempelvis reformer i utdanningssystemet, endringer i lovverk eller stortingsmeldinger og så videre.

Kulturelle, sosiale og økonomiske endringer på seksti og sytti-tallet

Idéen om musikk som en helseressurs har lange røtter i vår historie og kan følges helt tilbake til antikken (Horden, 2000). Alternative (musikk) pedagogiske strømninger på nittenhundretallet bidro til å revitalisere idéene om musikkens terapeutiske muligheter. Stikkord her er antroposofiske idéer, Dalcroze og den rytmiske pedagogikken, foruten Carl Orff med sine pedagogiske instrumenter (Korenjak, 2018). Norske musikkpedagoger og musikere plukket opp idéer og engasjerte seg i et musikkpedagogisk og musikkterapeutisk arbeid med barn med funksjonsnedsettelse.²

Musikkterapi vokste fram som et fag og en profesjon i flere land. Norsk forening for musikkterapi (NFMT) ble opprettet i 1972. En sentral målsetting for foreningen ble å arbeide for opprettelsen av en norsk musikkterapiutdanning. I denne første perioden var det Stefan Barratt-Due (sr.) og Ruth Sommerfeldt Jacobsen ved Barratt Due musikkinstituttt som tok det første initiativet til å etablere en ettårig videreutdanning i musikkterapi for studenter med toårig musikkbarnehagelærerutdanning. Initiativet skjedde i samarbeid med daværende Veitvet Musikkonservatorium, ved rektor Per Selberg og Even Ruud. Sistnevnte utarbeidet i 1971 et planforslag som ble sendt til Helse- og sosialdepartementet (Knudsen, 1971). Planen ble imidlertid lagt til side grunnet manglende ressurser, og ikke minst fordi man manglet lærekrefter.

² For nærmere beskrivelse av denne pionértiden i Oslo, se Ruud (2022) som viser til en rekke kilder. For tilsvarende i Bergen, se Stige & Rolvsjord (2009). Intervju med pionérene kan leses i Trondalen & Ruud (2008). For utvikling av musikkterapi i Norge, se også Trondalen et al. (2010).

På sekstitallet skjedde det flere viktige endringer i lovverk og kulturpolitikk, samt i teknologiske og økonomiske forhold. Alt dette danner et viktig bakteppe for at synet på mennesker med funksjonsnedsettelse³ endret seg, og at musikkterapien kom på dagsordenen både i mediene og i musikkutdanningsinstitusjonene. I takt med økonomisk utvikling ble det tilført flere ressurser i arbeidet med å gi bedre pedagogiske tilbud til barn og unge med spesialpedagogiske behov.

Det skjedde følgelig en utvikling i ansvarsbevissthet og solidaritetsfølelse overfor utsatte grupper. Rent historisk vil vi også minne om at det allerede fra femtitallet var det en interesse for «åndssvakesaken», selv om endringer skjøt fart først på seksti- og syttitallet. Blant annet danner Blomutvalgets innstilling fra 1970 og den nye skoleloven fra 1975 et viktig bakteppe for utvikling av musikkterapien. Disse initiativene representerte et paradigmeskifte i tenkningen rundt integrering og opplæring av barn med funksjonsnedsettelse. Også revisjoner i musikkfaget i Mønsterplanen fra 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) ga rom for musikkopplæring for barn med funksjonsnedsettelse (Eide & Ruud, under utgivelse; Ruud, 2022). Med disse endringene i lovverk og ikke minst kulturmeldingene på syttitallet, skjedde det både holdningsendringer og en desentralisering og demokratisering av kulturtilbud med vekt på *deltakelse*. Vi kunne se intensjoner om prioritering av grupper med særlige behov og fokus på både *produkt-* og *prosesskvalitet*.

En utdanning blir forberedt

Utover syttitallet fortsatte arbeidet med å forberede en norsk utdanning i musikkterapi. Nå hadde enkelte fått utdanning i musikkterapi i England (London) og i USA, og flere musikkpedagoger kunne vise til gode erfaringer i arbeidet med musikk som spesialpedagogisk verktøy og terapi.⁴ På medlemsmøtet i Norsk forening for musikkterapi 1. oktober 1974 ble det besluttet å nedsette en komite til å arbeid fram mot opprettelsen av en

3 Forfatterne har valgt å bruke betegnelsen «mennesker med funksjonsnedsettelse» for en rekke tilstander som tidligere har hatt andre betegnelser, som for eksempel «psykisk utviklingshemmede». Imidlertid arbeider musikkterapeuter også med mennesker i utsatte situasjoner, for eksempel flyktninger, som ikke omfattes av slike betegnelser. Musikkterapeuter arbeider også forebyggende og helsefremmende, og er i dag også opptatt av musikkens betydning for helse i et folkehelseperspektiv.

4 Blant de norske som reiste til utlandet for å få utdanning, kan nevnes Unni Johns og Trygve Aasgaard (Guildhall School of Music), Even Ruud (Florida State University), Unni Johns, Tom Næss, Sissel Holten og Knut Onstad (Goldie Leigh Hospital/Nordoff og Robbins).

norsk utdanning i musikkterapi. Den 19. november samme år ble komiteen nedsatt.⁵ I et notat som komiteen utarbeidet, fremmes et tydelig mandat om å arbeide med innholdet i og målsettingen for en musikkterapiutdanning i Norge (Norsk forening for musikkterapi, 1975).

I notatet som ble lagt fram i desember 1975, gjengis først svarene fra en spørreundersøkelse blant medlemmene, før det skisseres innholdet i en mulig utdanning. Uten her å gå i detaljer, skal det pekes på noen viktige prinsipper som ble foreslått når det gjaldt fag og innhold, foruten opptakskrav for studenter. Når det gjaldt opptakskravene til en framtidig musikkterapiutdanning, foreslo komiteen at det burde legges like store vekt på sosiale som musikalske ferdigheter, og at *musikalsk allsidighet* skulle være viktigere enn perfektjonisme. Komiteen mente det burde legges vekt på *improvisasjonsevne* og *musikalsk fleksibilitet*, og at studenten viste *sosialt ansvar* og var opptatt av sosiale problemer. Dette ønsket man skulle bli tatt hensyn til gjennom de opptakskriterier som skulle gjelde ved den institusjonen som en utdanning i musikkterapi skulle legges til. Komiteen var samstemt i ønsket om at en slik utdanning skulle legges til NMH.

Allerede i dette notatet ser vi at det kommer fram en musikkforståelse, et *musikkbegrep*, hvor musikalsk allsidighet, improvisasjonsevne, musikalsk fleksibilitet og evne til musikalsk kommunikasjon var ønsket basiskompetanse for en musikkterapeut i samspill med sosiale ferdigheter. Dette kan tolkes som uttrykk for verdier som på den tiden ikke ble tilstrekkelig ivaretatt gjennom opptaksprøvene til datidens musikk- og utøvende studier. Samtidig ønsket man å tiltrekke seg studenter med sosialt engasjement og sosial kompetanse.

Når det gjaldt det faglige innholdet i en slik utdanning, kunne notatet vise til følgende:

- 1) Det bør være en balanse mellom musikkfagene og de medisinske/terapeutiske fag.
- 2) Fagene kunne grupperes i tre: musikkfag, musikkterapietodikk (med hospitering) og medisinske/psykologiske fag.

Vi skal ikke gå inn på de enkelte fagene som ble foreslått her, men viser til at komiteen mente at utdanninga måtte inneholde rikelige muligheter

5 Medlemmer i komiteen var Even Ruud (formann), Unni Johns (sekretær), Sissel Holten Nesheim, Tom Næss (se Næss, 1991, 2012), Knut Olstad, Grethe Støa-Birketvedt og Finn Andersen.

for praksis. Kontinuerlig praksis og nært samarbeid mellom lærestedet og praksisinstitusjonene ble anbefalt. Når det gjaldt lærekrefter, understreket komiteen at selv om man kunne benytte seg av mange av de samme lærere som i annen musikkutdanning, var selve *holdningen* til musikkutøvelsen viktig, og at målsettingen for dette musikkarbeidet var å *oppfylle terapeutiske mål*.

Da planskissen ble lagt fram for medlemmene i NFMT i et møte den 2. desember 1975, ble det lagt stor vekt på å sikre framtidige studenter en god praksisordning. Man ville ha foreningen med i den videre planleggingen. Noen hadde innvendinger mot at klaver hadde blitt et obligatorisk biinstrument, noe som ble endret i skissen. Alle de frammøtte var imidlertid enige om at NMH som *musikk*institusjon var et riktig valg.

Denne bakgrunnshistorien er viktig av to grunner. For det første viser den at initiativet til en musikkterapiutdanning kom fra musikkterapiforeningens medlemmer, og altså ikke etter initiativ fra myndighetene. Dernest viser fortellingen at mål og innhold i planforslaget hadde rot i den praksisvirkelighet initiativtakerne opplevde. I ettertid ser vi at de prinsipper som ble lagt til grunn i notatet fra foreningen kom til å prege framtidige planer, opptaksprøver og sentrale verdier i utdanninga. Vi kan allerede her snakke om en form for *musikkterapeutisk identitet* som har preget faget og utdanninga helt fra starten.

NFMT sendte notatet til NMH med ønske om behandling av Musikkhøgskolens styre. Styret nedsatte en komite under ledelse av professor Harald Jørgensen (senere rektor ved NMH) for å følge opp saken. Komiteen fikk i oppdrag å skrive en innstilling. I den forbindelse ble det gitt midler til å reise rundt og besøke utdanningssteder i Europa, henholdsvis i Østerrike, Nederland og Tyskland. Innstillingen ble ferdigstilt i 1978 (Norges musikkhøgskole, 1978).

På lederplass i *Musikkterapi* nr. 1 – 1977 (Ruud, 1977) får vi vite at Musikkhøgskolen i Oslo har søkt myndighetene om bevilgninger til å starte en fireårig linje for utdanning av musikkterapeuter. Foruten dette ønsket man å sette i gang med toårig tilleggsutdanning i musikkterapi, i første rekke for personer som allerede er ute i praksis, heter det. Man håper å sette i gang høsten 1978. Planene er i store trekk utformet, men det manes likevel til realisme – bevilgningene er knappe, og det må ekstra bevilgninger til for å sette i gang en utdanning i musikkterapi.

Allerede året etter meldes det at arbeidet med planer for en fireårig utdanning i musikkterapi er stoppet, da planen ble for dyr å iverksette for

NMH (Ruud, 1978). Det skulle ikke foretas kapasitetsutvidelser ved utdanningsinstitusjoner i Oslo, het det. Det kan nå ta flere år før en utdanning i musikkterapi kan settes i gang, het det videre i den offisielle begrunnelsen. Styret i NFMT hadde imidlertid utarbeidet en plan B for en toårig videreutdanning i musikkterapi. Denne planen ble sendt både til NMH og ØMK. Det ble samtidig oppfordret til at liknende framstøt burde gjøres både overfor musikkonservatoriene i Bergen og Trondheim. ØMK svarte umiddelbart positivt på planen, og i lederartikkelen forespeiltes mulighetene for igangsetting allerede fra høsten 1978.

Videreutdanning i musikkterapi ved Østlandets Musikkonservatorium

I sin framstilling av musikkterapiens profesjonshistorie skriver Ruud (2022, s. 102–103), at man i planforslaget fra Norsk forening for musikkterapi argumenterte for musikkterapiens egenart og behovet for musikkterapeuter i Norge. Man pekte på særpreget i musikalske ferdigheter, hvor musikalsk fleksibilitet og improvisasjonsevne var viktige særtrekk, slik det også ble beskrevet i det tidligere notatet. Det var viktig å profilere musikkterapeutens kunnskapsgrunnlag og musikalske ferdigheter som annerledes enn hva som kunne tilbys innenfor musikkklærerutdanninga. Man skisserte et musikkbegrep hvor musikk som kommunikasjon og personlig uttrykksmiddel stod sentralt.

Østlandets Musikkonservatorium hadde nå status som distriktskonservatorium for Østlandet, og het ikke lenger Veitvet Musikkonservatorium. ØMK utarbeidet en rammeplan for en toårig videreutdanning (eller fordypningsstudium, som det het) i musikkterapi som kunne tilbys til personer som allerede hadde en musikkutdanning, eller personer med annen høyere utdanning og som kunne dokumentere tilstrekkelige musikalske ferdigheter. Planforslaget var utformet som en rammeplan og skisserte kort innholdet i følgende fag: musikkterapiteori, musikkterapeutisk repertoar og metoder, individuell musikkterapi, improvisasjon, spesialpedagogikk/psykiatri/psykologi, musikkterapeutiske støttefag, samtalegruppe og praksis.

Studiet kom i gang høsten 1978 samtidig som man søkte departementet om godkjenning. Planen ble imidlertid ikke godkjent, blant annet fordi man feilaktig hadde søkt om godkjenning av den toårige videreutdanninga som

tilsvarende et hovedfag. Departementet ville generelt ikke at distriktskonservatoriene skulle gi utdanning på hovedfagsnivå, før høgskolereformen i 1994, hvor flere konservatorier etter hvert ble fusjonert inn i høgskoler og universitet med rett til å gi utdanning på hovedfagsnivå. Dermed ble konservatoriets søknad unødvendig trukket inn i en utdanningspolitisk debatt om hvilke musikkinstusjoner som skulle gis rett til å tilby hovedfag.

Departementet ba konservatoriet omarbeide planen til en toårig videreutdanning, og bare to måneder etter det første brevet fra departementet kom den endelige godkjenningen. Østlandets Musikkonservatorium fikk i brev fra Kirke- og undervisningsdepartementet 20. november 1980 godkjent planer både for ettårig videreutdanning i musikkterapi og toårig sammenhengende videreutdanning i musikkterapi.⁶ Studieplanen ble revidert etter hvert og i 1980 ble det utarbeidet en ny fagplan med flere detaljer i fagbeskrivelsene.

Fag- og fagplaner

Musikkterapistudiet ved ØMK ble utlyst som et toårig fordypningsstudium (Østlandets Musikkonservatorium, 1978). Studiet ble tilbudt innenfor rammen av hva konservatoriet kunne tilby, det vil si som et fordypningsstudium i fjerde og femte studieår. Allerede i 1980, ved revisjon av fagplanen, heter det nå «plan for to-årig videreutdanning» i musikkterapi. Dette er et viktig poeng, all den stund *videreutdanning* er et kompetansegivende studium som kunne gi studenter med fem-årig studiebakgrunn lønn som adjunkt med opptrykk. Det ble også laget en «Plan for ett-årig videreutdanning i musikkterapi» (Østlandets Musikkonservatorium, 1980). Denne ble aldri iverksatt og skal derfor ikke omtales nærmere i denne teksten.

Fagplanen gjør innledningsvis rede for hva som menes med musikkterapi, praksisarenaer og arbeidsformer. Studenter med tre- og fireårig musikk- eller faglærerutdanning i musikk kunne søke, samt studenter med lærerutdanning eller en kombinasjon av universitetsfag. Opptaksprøvene ble holdt i samsvar med hva som tidligere hadde blitt understreket i det omtalte notatet fra 1975 og skulle legge vekt på følgende:

6 At Østlandets Musikkonservatorium var en privat institusjon, delvis finansiert av en rekke østlandsfylker, kan ha spilt inn i godkjeningsprosessen.

1. Musikalsk fleksibilitet/improvisasjonsevne (bladspill, transponering, besifringsspill, gehørspill, improvisasjon og sang)
2. Praksis fra arbeid med mennesker med funksjonsnedsettelse, interesse for og kjennskap til musikkterapi. Samtale/intervju.
3. Prøve i musikkunnskap, ferdigheter på hovedinstrument, sang, eventuelt biinstrumenter (dette gjaldt for studenter med annen utdanning).

Videre ser vi nærmere på fagene som ble tilbudt i fagplanen.

Musikkterapi

Faget *musikkterapi* skulle gi studentene en forståelse av musikkterapiens egenart og mangfold og sette det praktiske arbeidet i en større teoretisk sammenheng, samt knytte forbindelseslinjer mellom praksis og teori. Et slikt fokus skulle gi en forståelse av mål og metoder i musikkterapien og hjelpe studenten til å se musikkterapiens forhold til andre behandlingsmåter og ideologier. Faget omfattet definisjoner av musikkterapien, historikk, musikkpsykologiske emner, musikk sosiologi og musikkestetikk. Også musikkterapi og vitenskapsteori skulle behandles, og etter hvert kom etikk inn i dette faget som en viktig komponent. Videre behandlet man musikkterapiens forhold til ulike retninger i psykologi og psykiatri, samt noe om forskningsmetoder og gjennomføring av undersøkelser.

Det kan tilføres at faget musikkterapi ble et fag i *musikkterapi*teori, noe som ikke var vanlig i musikkterapistudier i andre land på den tiden. Ved å innføre et (vitenskaps)teoretisk og kritisk syn på disiplinen, fikk studentene en god oversikt over grunnlagsproblemer i faget, samt orientering om fagtradisjoner og teorier i andre land. Norsk musikkterapi fikk på denne måten startet en viktig teoretisk tradisjon, noe som forsterket seg gjennom hovedfagsstudiet og senere igjen i master- og doktorgradsstudier. En kritisk og sosialkonstruktivistisk holdning bidro også til at norsk musikkterapi ble tilført en aktivistisk tendens og utviklet en samfunnsmusikkterapeutisk diskurs.

Musikkterapeutisk repertoar og metoder

I den første fagplanen fra 1978 het det ganske enkelt at dette faget skulle gi en praktisk innføring i ulike framgangsmåter innen musikkterapien. Studentene skal tilegne seg et vidt repertoar av *musikkterapeutisk materiale* til bruk i arbeidet med ulike grupper mennesker med funksjonsnedsettelse.

I den reviderte planen fra 1980 (Østlandets Musikkonservatorium, 1980) har faget skissert mer om målsetting, timetall, arbeidsformer og pensum.

Fagplanen fra 1978 skisserte to fag, *individuell musikkterapi* og *improvisasjon*. Gjennom dette faget var målet å hjelpe studentene til å tilpasse sine instrumentale og vokale ferdigheter overfor en klient i individualterapi.⁷ Det skulle legges stor vekt på improvisasjon og musikalsk fleksibilitet. Faget improvisasjon rettet seg mer mot generelle improvisasjonsferdigheter. I den reviderte planen fra 1980 heter faget nå *klinisk improvisasjon*, etter mønster fra musikkterapeutene Paul Nordoff og Clive Robbins.

Om faget *spesialpedagogikk/psykiatri* het det generelt i 1978-planen at musikkterapeutene skulle gjøres kjent med teorier og framgangsmåter innen spesialpedagogikk og psykiatri / klinisk psykologi. Dette for at man skulle bedre forstå klientens spesielle vansker, foruten å kunne samarbeide med andre yrkesgrupper på institusjonen. I planen fra 1980 er dette faget oppdelt i fagene *spesialpedagogikk/psykologi*; *psykologi/psykiatri*; *anatomi/nevrologi*. I tillegg finner vi en gruppe musikkterapeutiske støttefag (drama, mime, dans, rytmikk osv.) (Østlandets Musikkonservatorium, 1980).

Praksis

Praksis ble i den første planen fra 1978 tilbudt med hele 12 timer per uke i begge studieårene. I planen fra 1980 er praksisundervisningen redusert til 10 timer per uke det første året, og fem timer per uke i det andre året. Det heter at praksis skal foregå under veiledning i grupper på to studenter av en erfaren musikkterapeut.

Selv om praksisundervisningen ble skåret noe ned, hadde den fortsatt en stor plass i studiet. Man argumenterte for at praksis var musikkterapeutenes hovedinstrument. Sett i et kunnskapsfilosofisk perspektiv kan det også godt forsvares at man i en profesjon som musikkterapi legger vekt på den tause og kroppsbaserte kunnskapen som viser seg i den musikalske og håndverksmessige forankringen som er nødvendig for å utøve faget. Dette er kunnskap som ikke så enkelt lar seg verbalisere, og som i så måte ofte må vike plassen for de teoretiske fagene som vi ser lett kan dominere fagplanene.

7 Faget hadde betegnelsen *individual musikkterapi*.

Akademisering av musikkterapifaget – hovedfag i musikkterapi

Ruud (2022, s. 106–107) skriver at det høsten 1993 ble holdt et informasjonsmøte om et mulig hovedfag i musikkterapi lagt til Institutt for musikk og teater ved Universitetet i Oslo. Man ønsket her å ta opp et kull med hovedfagsstudenter fra januar 1994, med et opplegg på deltid over fire år. Musikkterapi hadde blitt et eget fordypningsfelt i hovedfagsstudiet, og i tillegg til obligatoriske kurs i musikkvitenskapelige grunnlagsproblemer, et kurs i hovedoppgaveskriving, forskningsmetode og veiledningsseminar, kunne man tilby kurs i musikkterapi(teori), samt en rekke valgfrie emneområder. Blant disse var for eksempel klinisk prosjekt, musikkpsykologi og musikkulturforståelse.⁸

Hovedfaget skulle gi studentene lektorkompetanse, og med dette også grunnlag for tilsetning som høyskolelektorer og start på en mulig forskerkarriere. Studiet ble derfor viktig i prosessen med akademiseringen av musikkterapifaget. Man fikk nå lærerkrefter og sensorer til studiet, og åpnet opp for tilgang til doktorgradsstudier.⁹ I årene som fulgte fullførte flere av studentene på dette første kullet en doktorgrad i musikkterapi, og bidro med det internasjonalt til forskning og *publisert* teoriutvikling innen faget: Brynjulf Stige (2002), Rudy Garred (2006), Randi Rolvsjord (2010), Gro Trondalen (2016) og Karette Stensæth (2017). Følgelig fikk man samtidig flere lærere med førstekompetanse, og med det, også etter hvert flere med opprykk til professor.

Denne akademiseringen kan ses i sammenheng med den generelle interessen for musikkterapeutisk teori og vekt på forskning som vokste fram mot årtusenskiftet. Vi kunne bevitne dette innen den internasjonale musikkterapien, gjennom de nordiske, europeiske og verdenskongresser i musikkterapi, etablering av *Nordic Journal of Music Therapy*, og ikke minst forskernettverket støttet av NorFa (Pedersen & Mahns, 1996), samt

8 Det må bemerkes her at siden konservatoriet ikke hadde anledning til å opprette et hovedfag, så man etter muligheter andre steder. Ettersom Even Ruud, som fortsatt underviste i musikkterapiteori ved studiet på ØMK, også var blitt instituttbestyrer for Institutt for musikk og teater ved Universitetet i Oslo, så man muligheter for å kunne tilby ferdig utdannede musikkterapeuter et hovedfag i musikkvitenskap. Det skal bemerkes at aktørene den gang ikke var bevisste på alle reformer i utdanningssystemet, men handlet ut fra et ønske om å tilby hovedfagskompetanse, som en nødvendig videreutdanning for å få innpass i akademia eller like viktig, kompetanse og lønn som lektor.

9 Even Ruud fullførte sin doktorgrad ved UiO i 1987 med tittelen *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapi*, en avhandling som kom til å meisle ut et viktig teorigrunnlag for norsk musikkterapi (Ruud, 1990).

doktorgradsstudiet i musikkterapi ved universitetet i Aalborg. Det kan også være at kravet om en forskningsbasert undervisning basert på eget forskningsmiljø etter hvert spilte inn, slik det var nedfelt i høgskolereformen fra 1994.¹⁰

Som vi skal se nedenfor fusjonerte Østlandets Musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole i 1996. Dermed kunne Norges musikkhøgskole overta ansvaret for hovedfagsstudier i musikkterapi.

I 1988 ble det opprettet en toårig videreutdanning i musikkterapi på Sandane, innenfor rammen av ØMKs faglige mandat. I 2006 ble utdanninga på Sandane overført til Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen – noe som ytterligere forsterket akademiseringen og forskningen i musikkterapi. Vi fikk med dette to likeverdige og frittstilte utdanninger i musikkterapi, noe som ytterligere forsterket akademiseringen og forskningen i musikkterapi.

Musikkterapistudiet kommer til Norges musikkhøgskole

Østlandets Musikkonservatorium fusjonerte med Norges musikkhøgskole 1. januar 1996. Det ble nå nødvendig å tenke igjennom ordningen med en toårig videreutdanning i musikkterapi. Lærerne ved musikkterapistudiet var imidlertid enige om å beholde strukturen med en toårig videreutdanning, men nå lagt til andre avdeling på NMH. Man ønsket å ivareta ordningen med en egen opptaksprøve, slik at musikkstudenter som hadde fullført første avdeling ikke automatisk kunne begynne på musikkterapistudiet. De måtte først gjennomføre en praksisperiode og supplere sin utdanning med fag som pedagogikk og psykologi.

Argumentene lærerne anførte for å beholde den tidligere strukturen, var at den allsidige utdanningsbakgrunnen til søkerne til toårig videreutdanning i musikkterapi hadde vist seg å gi tilgang til varierte arbeidsoppgaver og nye praksisarenaer. Faget utviklet seg innenfor stadig nye områder, og man var tilfreds med den faglige modenheten hos studentene og deres bredde i musikalsk bakgrunn. Ved å beholde denne modellen, kunne NMH også opprettholde tilknytningen til studiet på Sandane som en

10 Sentrale dokumenter i denne sammenheng var NOU 1998: 28, *Med viten og vilje*, og St.meld. nr. 40 (1990–91), *Fra visjon til virke*. Viktig ble også den såkalte «Kvalitetsreformen», en reform av høyere utdanning i Norge vedtatt av Stortinget i juni 2001. Reformen ble innført fra studieåret 2003/2004, noe som fikk avgjørende betydning for organiseringen av musikkterapistudiet til å omfatte en mastergrad.

desentralisert enhet ved NMH, inntil utdanninga på Sandane ble overført til Universitetet i Bergen i 2006.

Tilpasset musikkopplæring og musikk og helse-studier

Bente Almås (2008) skriver at de kursene i musikkterapi som Norsk forening for musikkterapi arrangerte på åttitallet ikke ga noen formell kompetanse. Det meldte seg derfor et behov for etter- og videreutdanning i dette arbeidsfeltet. I 1990 ble det utviklet en studieplan for 10-vektallsenheten «Tilpasset musikkopplæring for elever med sammensatte læreversker». ØMK tok opp første kull studenter høsten 1991. Kursene kunne også gi et større rekrutteringsgrunnlag for framtidige studenter fra hele landet – både innen tilpasset musikkopplæring og musikkterapi.

Begrepet «tilpasset musikkopplæring» ble aktualisert som en følge av at *Ansvarsreformen* skulle oppfylles. Man fokuserte på pedagogisk og kulturell virksomhet i større grad enn terapeutisk. Tilpasset musikkopplæring som fagområde ble et viktig supplement innen pedagogiske grunnstudier ved landets musikkonservatorier og NMH. Studentene fikk et første møte med en ny tematikk – og hensikten var å berede grunnen for et eventuelt framtidig møte med denne målgruppa, skriver Almås (2008). NMH initierte også et samarbeid med Høgskolen i Vestfold. Fra høsten 2009 tilbød man et desentralisert årsstudium i musikk og helse (Almås, 2009).

Ny studiestruktur – master i musikkterapi

Styret ved NMH gjorde 2. november i 2001 vedtak om å endre strukturen for musikkterapiutdanninga til å omfatte et mastergradsstudium i musikkterapi. Utdanning til musikkterapeut skulle nå bygge på en bachelorgrad i nærmere bestemte fag i kombinasjon med – eller inkludert – et årsstudium i musikk og helse. Man tok sikte på at årsstudiet i musikk og helse kunne igangsettes fra høsten 2003.

Mastergradsstudiet i musikkterapi ble igangsatt høsten 2004. Siste opptak til toårig videreutdanning i musikkterapi skjedde fra høsten 2002. Det ble heller ikke gjort flere opptak til hovedfagsstudiet i musikkterapi (Oftedal, 2002).

Lærerne ved de to musikkterapistudiene ønsket å holde på ideen om at studentene hadde en grunn- eller yrkeskompetanse før de begynte på musikkterapiutdanninga. De tre studieårene skulle fortsatt markedsføres som en enhet, for å markere at studenter som søker til musikk- og

helsestudiet skal fortsette til masterstudiet. Men det skulle også være mulig bare å ta årsstudiet i musikk og helse som en videreutdanningsenhet.

Innholdet i masterstudiet videreførte de tre sporene som tidligere utdanning bygget på: teori, musikalsk håndverk og egenutvikling gjennom praksis. Mastergraden skulle i tillegg gi kompetanse i forskning. Man ønsket at årsenheten i musikk og helse skulle inneholde en balanse mellom de to fagområdene pedagogisk orientert og helseorientert arbeid, mens musikkterapiprofesjonen skulle være knyttet til fullført masterstudium. Man var enige om at det etableres overgangsordninger for dem som har den toårige videreutdanninga, slik at de ikke behøver å ta hele masterstudiet.

Med dette kunne studiestedene gi tre nye tilbud, skriver Hanne Oftedal og Rita Strand Frisk (2002): et årsstudium i musikk og helse (60 studiepoeng), en master i musikkterapi (120 studiepoeng) og master (60 studiepoeng) for studenter med tidligere toårig videreutdanning i musikkterapi. Første opptak til årsstudiet i musikk og helse fant sted høsten 2003, mens første opptak til master i musikkterapi og påbyggingsstudiet til master for studenter som allerede har videreutdanningen, skjedde i 2004.

Årsstudium i musikk og helse

Vi ser at Norges musikkhøgskole valgte å bygge et musikkterapistudium bestående av et årsstudium i musikk og helse med muligheter for påbygning til et toårig masterstudium i musikkterapi. Årsstudiet kunne inngå som en del av en fri bachelorgrad. Samtidig er studiet (eller tilsvarende) obligatorisk om man ønsker å ta master i musikkterapi og bli musikkterapeut.

De heter i studieplanen at

studiet skal kvalifisere for arbeid med musikk som helsefremmende virkemiddel overfor mennesker i ulike livssituasjoner. Musik- og helsekompetanse kan brukes i for eksempel barnehage og skole, sykehus og institusjoner, frivillig barne- og ungdomsarbeid/miljøtiltak og i kultur- og interesseorganisasjoner.

Sentralt i studiet står bruken av musikk for å styrke ressurser hos enkeltindivider og legge til rette for læreprosesser som fremmer uttrykksevne og opplevelse av mening, mestring og livssammenheng. I tillegg fokuseres det på betydningen av å bygge lokale nettverk med vekt på inkluderende tiltak. Kunnskapsinnholdet i studiet er tverrfaglig og omfatter både praktisk/kreativ, musikalsk, metodisk og teoretisk kompetanse.¹¹

¹¹ Se studieplan for mer om opptakskrav, mål, innhold, arbeidsformer osv.: <https://nmh.no/studiehandboker/startkull-2021/studier/arsstudium-i-musikk-og-helse>.

Mastergradsstudiet

Nye komponenter i masterstudiet ble vitenskapsteori, skrivekurs, forskningsmetode, masteroppgaven og fordypning i teori. Man tenkte seg en arbeidsdeling mellom Oslo og Sandane ved at de hver kunne tilby to fordypninger og på den måten gi studentene flere valg. Selv om det var enighet mellom de to studiestedene om denne nye strukturen, kunne det oppstå uklarheter når det gjaldt forskjellen på et årsstudium i musikk og helse og det treårige «masterløpet» som skulle føre til profesjonskompetanse som musikkterapeut. Man fryktet at musikk og helse-studiet kunne bli en slags «musikkterapi light», og at studenter som avsluttet studiet med bachelorgrad ville konkurrere om de samme jobbene.

Brynjulf Stige peker i en artikkel på at studiet i musikk og helse skal gi en innføring i faget eller *disiplinen* musikkterapi, og ikke *profesjonen*. Dette skillet mellom musikkterapi som fag, yrke og praksis ble ofte oversett når man omtalte musikkterapi og musikkterapeutene. Faget «musikkterapi» kan defineres som «studiet av forholdet mellom musikk og helse», og en bred innføring i faget er en styrke for profesjonsstudiet, skriver Stige (2003). I ettertid ser det imidlertid ikke ut til at denne oppdeling av 1 + 2 år har skapt problemer, ikke minst fordi masterstudiet har fanget opp så mange av studentene fra musikk- og helsestudiet.

Om studieplanen¹²

I nåværende studieplan (2023) heter det blant annet:

Masterstudiet skal bygge videre på den kompetansen studentene har tilegnet seg i tidligere utdanning, med vekt på årsstudiet Musikk og helse eller tilsvarende utdanning.¹³ Studiet er en profesjonsutdanning til musikkterapeut, og gir i tillegg en akademisk grad i musikkterapi. En musikkterapeut arbeider med barn, unge, voksne og eldre i forhold til målsettinger som vedrører helse og behandling, livskvalitet og utvikling i et individuelt eller systemisk/samfunnsorientert perspektiv. Sentralt i studiet står blant annet bruken av musikk til å hente fram ressurser hos enkeltindivider, og til å bygge lokale nettverk med vekt på inkluderende tiltak som fremmer uttrykksevne og opplevelse av mening, mestring og livssammenheng.¹⁴

12 De tidlige planene for musikkterapi ble kalt «fagplan» med beskrivelser av fag, mens termen «studieplan» med tilhørende «emnebeskrivelser» benyttes per i dag.

13 For nærmere beskrivelser, se studieplan: <https://student.nmh.no/studiene/studiehandboker>.

14 <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2023/studier/masterstudiet-i-musikkterapi>

Masterstudiet er satt sammen av to deler – en profesjonsdel og en vitenskapelig del. I profesjonsdelen (60 studiepoeng) inngår fag som relasjon og kommunikasjon, praktisk rettet teori og metode, terapeutisk improvisasjon, musikalske støtteemner og konsertproduksjon på helseinstitusjoner. Som en del av relasjon- og kommunikasjonerfaring var musikklyttingsmetoden *Guided Imagery and Music* (GIM) tilbudt som et ukeskurs. Dette ukeskurset dannet første trinn i et GIM-utdanningsforløp. Studentene kunne da gå rett videre på andre og tredje trinn, dersom de ønsket det. Denne størrelsen på kurset ble endret til et 15 timers innføringskurs i 2010 og er per 2023 12 timer.

Den vitenskapelige delen (60 studiepoeng) omfatter emnet *musikkterapi i perspektiv*, samt vitenskapsteori og forskningsmetode. Et essay som fordypningsoppgave og masteroppgaven ligger også under denne delen.

Praksis inngår i de musikkterapeutiske emnene og foregår i begge studieår, men uten gitte studiepoeng. Aktuelle praksisarenaer kan være knyttet til pedagogiske fagsentre for barnehager, skole og voksenopplæring, barnevern, psykisk helsearbeid, sykehus, rusomsorg, kriminalomsorg, sykehjem og seniorsentre, med mer.

Forskning, forskerutdanning og ph.d.-grad

Kontakten med dansk musikkterapi og musikkterapistudiet ved Aalborg Universitetscenter ble viktig for utvikling av en norsk forskerutdanning i musikkterapi. Fra 1993 til 1996 arrangerte musikkterapeutene ved Aalborg Universitetscenter (i dag Aalborg universitet) et forskerkurs i musikkterapi på Gml. Vraa Slot på Jylland (Pedersen & Mahns, 1996). Her møttes medlemmer av det såkalte Norfa-nettverket til forskeropplæringskurs med professor David Aldridge, som var forskningsleder for kunstterapeuter ved Universitetet i Herdecke i Tyskland. Den internasjonalt ledende musikkterapiteoretikeren Kenneth Bruscia foreleste også på dette seminaret, det samme gjorde de framstående forskerne Colwyn Trevarthen og Daniel Stern. Samtidig kunne nå Aalborg Universitetscenter tilby forskeropplæring i musikkterapi med sikte på ph.d.-graden under dynamisk ledelse av professor Tony Wigram.

Etter at NMH ble tildelt retten til å gi forskeropplæring og tildele doktorgrader i 1999, har musikkterapeutene årlig kunnet søke på stipendiatstillinger. Gro Trondalen fikk i 1999 stilling som stipendiat ved NMHs

nyopprettede ph.d-program for å arbeide med sin avhandling om musikkterapi ved spiseforstyrrelser.

Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH)

Norges musikkhøgskole opprettet i 2008 Senter for musikk og helse. Musikkterapi miljøet ble ansporet av ledelsen til å organisere seg i en forskningsgruppe, samtidig som det ble oppfordret til skaffe egenfinansiering gjennom støtte til forskningsprosjekter. Dette skjedde i samsvar med de endringer i finansieringsordningene for høyere utdanning i 2007, hvor evne til å generere eksterne inntekter ble en viktig faktor for høyskoler og universitet. Senteret huser musikkterapiforskning, og heter i dag CREMAH (Centre for Research in Music and Health). Her er målsettingen å utvikle ny kunnskap, forståelse, evidens og kritisk refleksjon gjennom forskning på musikk som helseressurs for mennesker og samfunn.

CREMAH skriver på sin hjemmeside at

musikk gir tilgang til kunst og estetiske opplevelser, eksistensielle erfaringer, identitetsdannelse og sosial deltagelse. Musikk gir dyptgripende opplevelser som virker inn på hele mennesket.

Mange mennesker har ikke tilgang til musikk på grunn av begrensninger og utfordringer knyttet til sykdom, funksjonsnedsettelse, eller økonomiske, kulturelle og sosiale forhold. CREMAH ser derfor musikk som en verdifull ressurs for alle mennesker; en demokratisk rett som ethvert individ har, enten som mottaker av musikk som kunst- og kulturtilbud og/eller som aktiv deltager i musikk via aktiv musisering/musikklytting, sang og spill, alene og/eller i grupper.¹⁵

Dette er et samfunnsoppdrag som NMH har – og som CREMAH tar gjennom å utvikle ny kunnskap om musikk som helsefremmende og forebyggende helseressurs for mennesker og samfunn. CREMAH skal bedrive forskning på musikkterapi som systematisk behandling, samt være toneangivende forskningsformidling (publikasjoner, media og nettformidling). For øvrig deltar CREMAH aktivt i utvikling av musikkterapipraksis og forskning gjennom både nasjonale og ikke minst internasjonale nettverk og institusjonelle samarbeid.

Siden oppstarten i 2008 har CREMAH publisert en rekke antologier gjennom sin skriftserie om musikk og helse og musikkterapi innenfor

¹⁵ <https://nmh.no/forskning/sentre/cremah>

ulike arbeidsfelt. Bøkene ligger gratis tilgjengelig på nett gjennom NMHs bibliotek.¹⁶

Forskningsprosjekter

Foruten alle forskningsprosjektene i mastergradsoppgaver og doktorgradstudier, finner vi en rekke prosjekter knyttet til CREMAH. Det kan her vises til deres respektive hjemmesider for en oversikt. CREMAH har i dag et tosfret antall stipendiater og post-doktorer tilknyttet forskningssenteret. Det siste store prosjektet som er iverksatt ved CREMAH er *Homeside*. Homesideprosjektet er et bredt, flernasjonalt prosjekt støttet med EU-midler som tar sikte på å studere virkningen av hjemmebaserte musikk- eller leseprogram til ektepar og samboere hvor den ene part lider av demens.¹⁷

Det er et nært samarbeid mellom musikkterapistudiet og forskningssenteret, og flere masterstudenter og lærere gjør prosjekter både for og i nært samarbeid med CREMAH. Forskningssenteret initierer og deltar også i utvikling av interne så vel som eksterne forskningsprosjekter. Også interdisiplinære prosjekter som for eksempel musikk og teknologi (www.rhyme.no) har sin naturlige plass (Stensæth, 2014).

Diskusjon

Innledningsvis skisserte vi følgende forskningsspørsmål: Hvilke sentrale trekk i utviklingen av musikkterapistudiet og forskningen i musikkterapi ved Østlandets Musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole har funnet sted fra syttitallet og fram til i dag? Drøftingen setter fokus på endringer i musikkterapistudiets struktur og innhold, kjerneverdier knyttet til praksis og musikkbegrep, i tillegg til vurderinger rundt ideologier og samfunnsansvar.

Endringer i musikkterapistudiets struktur og innhold

De mest åpenbare endringer i studiet og fagplaner skjer i forbindelse med de strukturendringer som skjedde innenfor høyere utdanning med høgskolereformen som førte til bachelor- og mastergradstudier i musikkterapi. Fra å være en toårig videreutdanning fikk vi nå ved NMH en treårig

¹⁶ Se [https://nmh.no/forskning/publikasjoner#research_centers\[\]=cremah](https://nmh.no/forskning/publikasjoner#research_centers[]=cremah).

¹⁷ Se <https://nmh.no/forskning/prosjekter/homeside>.

musikkterapiutdanning, basert på tidligere to år med høyere utdanning. Et slikt tredelt gradsystem (bachelor, master, ph.d.) som bygger på hverandre, er i tråd med europeisk samordning innen høyere utdanning. Musikkterapistudiet ved Griegakademiet ved Universitetet i Bergen valgte en noe annen modell, ved å lage et sammenhengende, såkalt femårig integrert studium fram til en mastergrad i musikkterapi. Forskjellen her er i første rekke at studenter kan tas opp i studiet rett etter videregående skole og de får en sammenhengende musikkterapiutdanning over fem år, med hva det innebærer av muligheter for fordypning.

NMH har valgt å beholde en struktur som i større grad bygger på mulighet for å ta opp studenter med annen studie- eller profesjonsbakgrunn, slik tradisjonen har vært helt fra den toårige videreutdanninga ble initiert. Dette kan gi en noe høyere aldersbakgrunn for studenter, men kanskje viktigere er at man sikrer større allsidighet i profesjonsbakgrunn, samt muligheter for studenter med utøvende bakgrunn til å søke seg til musikkterapiyrket gjennom først å ta årsstudiet i musikk og helse (eller tilsvarende). Dette tredje påbyggingsåret gir en fri bachelorgrad. Denne fleksibiliteten kan også styrke opptaksgrunnlaget til masterstudiet etter hvert som andre høyskoler lager tilsvarende årsheter eller bachelorstudier i musikk og helse. Studiene musikk og helse og master musikkterapi ved NMH, gis i dag både som heltids- og deltidsstudier.

Noe som ikke kommer klart fram gjennom studieplanene, er endringene som har skjedd i praksisfeltet med hensyn til hvilke brukergrupper som mottar musikkterapien. Vi så at musikkterapistudiet overtok en tradisjon fra noen musikkterapi-pionerer som i første rekke arbeidet med barn med spesialpedagogiske behov. Dette spesialpedagogiske feltet har vært og er fortsatt den største arbeidsplassen for musikkterapeutene, noe flere undersøkelser har vist (Halås & Fuhr, 2019). Dette har gitt utfordringer i forhold til krav om pedagogisk kompetanse for musikkterapeuter som ansettes i skolen.

På åtti- og nittitallet førte endringer i synet på mennesker med psykisk funksjonsnedsettelse sine rettigheter til *Ansvarsreformen*, noe som ga en stimulans til at musikkterapeutene utvidet sitt arbeidsfelt til å omfatte kultur- og helsearbeid knyttet til kulturskoler og fritidssektoren, for eksempel lokalt musikkliv. Etter hvert har dette arbeidsfeltet mistet noe av sin sterke aktualitet for musikkterapien i takt med at mennesker med psykisk funksjonsnedsettelse integreres i skole- og samfunnsliv. Men ettersom reformen førte til at kultur og helse ble koblet sammen, ga dette impulser

til musikkterapien om å skape nye roller og arbeidsformer i grensesnittet mellom lokalt musikkliv og forebyggende helsearbeid.

Andre reformer, for eksempel innen psykiatrien, førte etter hvert til omdefinering av psykiatrifeltet til et psykisk helsefelt. Med framveksten av behandlingssideologier basert på recoveryteori, brukerorientering og medikamentfrie tilbud, foruten vekt på ressursorientert tenkning, medførte en dreining av arbeidsmarkedet til flere stillinger innenfor det psykiske helsefeltet. Samtidig ga Helsedirektoratet anbefalinger om bruk av musikkterapi i arbeidet med psykotiske klienter og etter hvert også i forbindelse med rehabilitering og behandling av rusavhengighet.¹⁸ Ikke minst vil endringer i befolkningen med en stadig større andel av eldre som lever med demens gi behov for musikkterapeuter. Vi har også sett en utvikling av musikkterapeutisk praksis hvor pediatri, arbeid med for tidlig fødte og somatisk medisin er arbeidsfelter som har åpnet seg for musikkterapeutene. Alt i alt peker disse endringene i praksisfeltet mot at «helse» er blitt et stadig mer sentralt begrep i musikkterapifaget (Eide, 2020; Eide & Ruud, under utgivelse; Ruud, 2020), kanskje på bekostning at den sterke spesialpedagogiske ideologien/betoningen som dannet utgangspunkt for studiet.

Utviklingen av teori og forskning har utviklet seg sterkt i løpet av de siste femti årene. Vi ser fra de første fagplanene at man har tatt høyde for å forankre musikkterapiteorien i et bredt, tverrfaglig felt bestående av medisinske, behandlingsteoretiske, filosofiske og musikkvitenskapelige disipliner. Dette teorigrunnlaget har med årene blitt utdypet og integrert i musikkterapiteorien. Det tverr- eller flerfaglige kunnskapsgrunnlaget for musikkterapien er heterogent, det er preget av forskning og kunnskapsutvikling innenfor en rekke vitenskapelige felter i spennet fra naturvitenskap (biologi, medisin, hjerneforskning osv.), samfunns- og kulturvitenskap (psykologi, sosiologi, antropologi), humanistisk forskning (musikkvitenskap, filosofi med etikk og vitenskapsteori) til kunstnerisk forskning (estetikk og kunstbasert forskning hvor håndverksbasert og «taus» kunnskap inngår i feltet). Forskning i musikkterapi kan på denne måten omfatte mer enn kliniske utprøvinger, det vil si såkalt effektforskning som skal sikre en evidensbasert musikkterapeutisk praksis. Ambisjonen om å utvikle en musikkterapeutisk disiplin, et kunnskapsbasert fag som omfatter studiet av «forholdet mellom musikk og helse», krever i tillegg et omfattende teoretisk arbeid med å integrere

18 Se <https://www.musikkterapi.no/ressursbank>. Helsedirektoratet anbefaler- og viser til betydningen av musikkterapi i flere av sine retningslinjer.

kunnskap fra dette omfattende tverr- og flerfaglige kunnskapsfeltet som omgir musikkterapien.

Dette forsøket på å skape evidens, bevis eller en troverdig teoretisk fortelling, støter på en rekke utfordringer for musikkterapeuter så vel som for andre profesjoner i helsefeltet. Kunnskapsdiskusjonen åpner opp for spørsmålet om hvor enhetlig profesjonenes kunnskapsgrunnlag egentlig er. Filosofen Grimen (2008) diskuterer dette i lys av ulike kunnskapssyn (epistemiske dimensjoner), hvor den første dimensjonen omhandler graden av *homogenitet* i kunnskapsbasen. Homogenitet handler om hvor elementene i profesjonens kunnskap stammer fra, om de stammer fra samme vitenskapelige disiplin eller kunnskapsfelt, for eksempel fysikk, kjemi eller biologi. På tilsvarende måte finner vi et *heterogent* kunnskapsgrunnlag når kunnskapsgrunnlaget er satt sammen fra forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelter (Grimen, 2008).

Et blick på musikkterapiens kunnskapsgrunnlag forteller oss at graden av heterogenitet er stor. Musikkterapeutisk teori henter sitt kunnskapsgrunnlag fra medisinsk forskning, biologi, fysiologi og nevropsykologi, så vel som fra humaniora og samfunnsvitenskap. En viktig dimensjon vi ikke skal glemme her, er innslaget av kunnskap hentet fra kunstnerisk forskning hvor estetiske og musikkvitenskapelige disipliner er med på å prege teorier. Mange av disse disiplinene har selv et heterogent kunnskapsgrunnlag, noe som kompliser overføringen til musikkterapeutisk teori.

Dette kunnskapssynet har gitt musikkterapeuten en mulighet for å velge en faglig identitet i grenselandet mellom humaniora, medisin og pedagogikk/psykologi. Norsk musikkterapi er preget av et humanistisk grunnsyn hvor det legges vekt på relasjonelle forhold mellom klient og terapeut. I tillegg har den kritiske tradisjonen ført til en kontekstuell og systemisk tenkning hvor samspeillet på individ, institusjons- og systemnivå inngår i refleksjon og praksis (Ruud, 2010). Arbeidet med masteroppgaven skal ivareta en annen dimensjon ved dette kunnskapsgrunnlaget, noe Grimen (2008) omtaler som *graden av integrasjon* mellom elementene i kunnskapen. Musikkterapeutisk teori har følgelig en stor utfordring med hensyn til å integrere elementer fra ulike og fragmenterte kunnskapsfelter. Kunnskapsgrunnlaget vil derfor snarere hvile på en *praktisk syntese* enn et bestemt homogent og sammenhengende teorigrunnlag.

Kunnskapsgrunnlaget for musikkterapien strekker seg imidlertid lenger enn til bare slik kunnskap som kan formuleres i ord og som påstander om verden. Når det gjelder den kunnskapen som knytter seg til profesjonsrollen

innenfor de ulike praksisfeltene, og i anvendelsen av praktiske ferdigheter ved å beherske musikkterapeutiske arbeidsformer, må kunnskapsbegrepet utvides til å omfatte hva som benevnes som «praktisk» eller «taus» kunnskap (Grimen, 2008). Som vi har sett, har studiet helt fra starten lagt stor vekt på å ha en sterk praksiskomponent og å vektlegge håndverksaspektet og metodikk-repertoaret til musikkterapeuten.

Kjerneverdier

Da reformer, kulturmeldinger og lovverk ble satt i spill på seksti- og syttitallet, var imidlertid musikklivet generelt dårlig forberedt til å møte utfordringer fra en mer prosessorientert musikkpedagogisk tilnærming. I tillegg til at kunstnerisk kvalitet var rettesnor for musikkpedagogiske mål, fantes en sterk estetisk ideologi hvor eventuelle nytteverdier av musikk og kunst ble avvist. Det kunne derfor være vanskelig for musikkpedagoger å ta ansvar for at barn og unge med funksjonsnedsettelse skulle gis de samme rettigheter og muligheter for tilgang til musikkopplæring og musikkopplevelser.

Musikkterapeutene argumenterte for at samhandlingene som er involvert når mennesker spiller eller improviserer sammen alltid vil ha konsekvenser ut over det rent musikalske (såkalte «paramusikalske virkninger»). Musikalske interaksjoner har ikke bare en opplevelsesverdi – en estetisk verdi, men alltid i tillegg noen sosiale, emosjonelle, motoriske og relasjonelle (osv.) konsekvenser som vil tjene personlig utvikling og helseformål. Slike mer elevsentrerte holdninger fikk også gradvis mer støtte fra musikk lærerne i skolen. Og med Mønsterplanen av 1987 fikk man et bredere holdnings- og målrepertoar å forholde seg til.

Musikkterapifaget innebar på denne måten et annet og utvidet musikk-syn enn hva man kunne møte i tradisjonelt musikkliv. Når musikkterapeutene snakket om betydningen av musikalsk kommunikasjon, handlet det ikke bare om å nå fram til publikum med et personlig musikalsk uttrykk. For musikkterapien handlet kommunikasjon om gjensidighet, om relasjoner og samarbeid om felles musisering. Derfor kom også improvisasjon til å stå sentralt i det musikalske metoderepertoaret musikkterapeutene skulle tilegne seg. Improvisasjon fikk en sentral plass i fagplanen, og evnen til å improvisere ble også sentral i opptaksprøvene.

Med vekt på kommunikasjon og samhandling ble det også viktig å anvende musikalske uttrykk, sjangere og spillemåter som ble oppfattet og gjenkjent av samspillspartnere. For musikkterapeutene er ikke oppdragelse

til musikk det viktigste, selv om det å lære klienter å spille kan inngå i arbeidsformene. Viktigere ble det å ta utgangspunkt i elevens musikalske identitet og musikalske «koderepertoar» for å oppnå kontakt og utvikle musikalske samhandlinger. Dette ble veien til en god relasjonsdannelse, til å utnytte brukerens (musikalske) ressurser og gjennom det gi gode mestringsopplevelser, samt å skape inkluderende musikalske fellesskap som igjen kunne gi tilgang til deltakelse i lokallivets musikkdiv.

Med en slik vekt på kommunikasjon ble det viktig å ta opp studenter med en allsidig musikalsk bakgrunn og erfaringer fra mange ulike sjangere. På dette punktet fikk lærerne på musikkterapistudiet råderett over opptaksprøver, noe som førte til at musikkterapistudentene i langt større grad enn mange andre musikkstudenter fra tidlig av hadde sin bakgrunn i populærmusikk og rock. Studentene ble vurdert på musikalsk kvalitet uavhengig av sjanger, noe som har medført at musikkterapeuter kan ha bakgrunn i alle sjangere fra klassisk musikk, folkemusikk, jazz og populærmusikk. Ikke minst har rockebandformatet vist seg å ha gode anvendelsesmuligheter i musikkterapeutiske tilnærminger overfor ungdom og innen psykisk helsefelt, samt innen terapi og rehabilitering av rusavhengighet.

Ideologier og samfunnsansvar

Musikkterapeutene har her gitt et innspill til musikkformidlingsfaget ved for eksempel å konsertere ved eldreinstitusjoner eller gjennom flere prosjekter i høyrisikofengsler og transittmottak for asylsøkere. Blant lærerne ved Norges musikkhøgskole har for eksempel Bente Almås (Almås & Gimmestad, 2020) tatt med seg studenter fra komposisjons- og utøverstudier på seminarer med innsatte og på denne måten gitt utøverne viktige formidlingserfaringer. Også forskningen avspeiler at musikkterapi er seg sitt samfunnsansvar bevisst, for eksempel gjennom sitt fokus på musikk for mennesker med demens (HOMESIDE).

Musikkterapien har gjennom sin praksis og sitt engasjement for å formidle musikk til utsatte og underprivilegerte grupper i samfunnet bidratt til en utvidet forståelse av hva musikk kan handle om, med andre ord et utvidet musikkbegrep eller en «økologisk musikkforståelse» (Ruud, 2020). Dette handler om hva musikk kan tilby av utvidede erfaringer, opplevelser, mestrings- og handlingsmuligheter innenfor en estetisk kontekst.

Med endringene vi ser rundt oss i dag i synet på mennesker med funksjonsnedsettelse, og med framveksten av teorier om *ableism* og *disability*

studies, samt vektlegging på mangfold, kan vi spå at musikklivet i årene som kommer vil stå overfor en rekke nye utfordringer. Med synliggjøring av musikk som en menneskerettighet vil nye grupper i samfunnet kunne kreve en demokratisering av musikkformidlingen som gir nye grupper tilgang til den kompetansen musikkutdanningsinstitusjonene forvalter. Samtidig ser vi at i samfunnet blir musikkterapeutiske tjenester stadig mer etterspurt. Det er stor vekst i antall stillinger for musikkterapeuter, noe som også synligjør at utdanningskapasiteten er for liten. Dette står i kontrast til andre musikalske profesjonsgrupper som kan oppleve mangel på muligheter for faste og trygge arbeidsplasser.

Vi så også i forbindelse med formålsformuleringen til CREMAH hvordan musikk må oppfattes som en verdifull *rettighet* for alle i samfunnet, «Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskapelige fremgang og dens goder» (United Nations, 1948, artikkel 27, del 1). Denne rettigheten gjelder følgende også for mennesker som ikke har tilgang til musikk på grunn av begrensninger og utfordringer knyttet til sykdom, funksjonsnedsettelse, eller økonomiske, kulturelle og sosiale forhold. Dette er en viktig påminnelse for NMHs samfunnsansvar, som kan utfordres til å ikke bare gjelde ansvaret for å utdanne høyt kvalifiserte musikere, pedagoger og komponister. Det hviler et ansvar for å utdanne musikkarbeidere som søker å formidle musikk til grupper som tradisjonelt ikke omfattes av konserthusenes publikum.

Refleksjoner

Historisk forskning vil alltid handle om å trekke fram noen fortellinger som viktigere enn andre, også i et tilfelle som dette, der empirien så visst er dokumenterbar (Solomon & Davis, 2016). Det kan anføres at forfatterne selv er en del av denne historieforskningen, og slik sett kan kritiseres for sitt subjektive *metode*-perspektiv på teksten, i tradisjonell forstand (Robson, 2002). Imidlertid kan en like viktig forståelse være at forfatterne nettopp på grunn av sin førstehåndsinformasjon, nærhet til kildene og sin medlevende deltakelse får fram informasjon og refleksjon som ellers ville være særdeles vanskelig å få tilgang til (Bruscia, 1995). En slik engasjert, prosessuell, fortolkende og samtidig selvkritisk framstilling, kan følgende tilby et særlig bredt anlagt perspektiv i møte med et komplekst forskningsspørsmål anvedt i en kort tekst som dette (Stige et al., 2009).

Et refleksivt utgangspunkt for utviklingen av musikkterapi og tilhørende forskningsinteresser i et samfunn i utvikling, er et viktig utgangspunkt for undervisning ved musikkterapistudiet og for profesjonsutvikling som musikkterapeut i feltet musikk og helse. Musikkterapi er et studium som endrer seg i takt med nye krav og muligheter i samfunnet. Dette skjer imidlertid med uforminsket fokus på menneskelige ressurser og muligheter for utvikling i sentrum. Et aktuelt diskusjonstema er bærekraftighet, både i forhold til musikkterapi som profesjon og for musikkterapeuten på individuelt nivå (selvforvaltning).

Flere kjerneverdier og ideologier danner den teoretiske grunnmuren for denne teksten. Det handler om alt fra et ideologisk utgangspunkt som synet på musikk som rettighet, til betydningen av å holde den musikalsk-estetiske diskusjonen ved like – både innenfor et evidensparadigme samt innenfor et mer performativt/narrativt perspektiv.

Musikkterapiprofesjonen bygger på et heterogent kunnskapssyn. Med et slikt flerfoldig kunnskapssyn, med personen i sentrum, vil både en mulig framtidig autorisasjon og spesialisering i musikkterapi utfordre og inspirere til diskusjon og nytenkning for en profesjon som stadig synes å være i utvikling.

I en slik kontinuerlig utvikling, der både musikkterapeuten og profesjonen settes i spill, kan vi argumentere med at musikkterapi som fag/disiplin også borger for en *etisk musikalitet* knyttet til vår eksistens som levende og relasjonelle mennesker som utfolder seg i tid og rom. Det vil si en etisk innvevet bevissthet som utspiller seg i involverende musikkterapi-praksiser i møte med makt, ansvar, bærekraft og ikke minst, håp (Trondalen, 2023). På det konkrete plan betyr dette at sosial kritikk, samfunnsrelevans og musikk som etisk og estetisk verdi for alle, kontinuerlig må diskuteres og gjenspeiles både på samfunns-, utdannings- og praksisplan.

Oppsummering

I denne teksten har vi sett nærmere på sentrale trekk ved utviklingen av musikkterapistudiet, samt sosiale og politiske strømninger som bidro til endringer i hvordan mennesker med funksjonsnedsettelse ble sett på. Også endringer i lovverk, skoleplaner, kulturmeldinger og reformer tydeliggjør endringer i synet på musikkens betydning og nye kontekster for å ivareta NMHs samfunnsansvar. Videre formidles utviklingen av musikkterapifaget, samt en vurdering av hvordan endringer i praksisfeltet har

påvirket utdanningsplanene. Også kjerneverdier i utdanninga og endringer i studiets og musikkterapiens identitet blir diskutert. Avslutningsvis har vi diskutert ideologier og samfunnsansvar som til enhver tid ligger på en dagsaktuell og samfunnsbevisst institusjon som Norges musikkhøgskole ønsker å være.

Referanser

- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet – en banebrytende periode. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 233–242). Norges musikkhøgskole.
- Almås, B. (2009). Nytt fra NMH. *Musikkterapi*, 2009(2), 36.
- Almås, B. & Gimmestad, J. (2020). *Stemmer fra innsiden*. Norges musikkhøgskole
- Bruscia, K. E. (1995). Differences between quantitative and qualitative research paradigms: Implication for music therapy. I B. L. Wheeler (Red.), *Music therapy research: Quantitative and qualitative perspectives* (s. 65–76). Barcelona Publishers.
- Eide, I. S. B. (2020). Institutional logics and the organizational context of music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29(5), 460–475. <https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1775686>
- Eide, I. S. & Ruud, E. (under utgivelse). Musikkterapi i Norge: Legitimeringsprosesser i profesjonshistorien. *Musikkterapi*.
- Garred, R. (2006). *Music as therapy: A dialogical perspective*. Barcelona Publishers.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Halås, M. S. & Fuhr, G. (2019). Kartlegging av musikkterapeuter som profesjonsgruppe. *Musikkterapi*, 2019(2), 8–21. <https://www.musikkterapi.no/nyheter/kartlegging/oppgave>
- Horden, P. (Red.) (2000). *Music as medicine: The history of music therapy since Antiquity*. Ashgate.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Knudsen, C. L. (1971). *Forslag til undervisningsplan angående de medisinske og psykologiske disipliner ved utdanning av musikkterapeuter ved Barrat Due Musikkinstitut og Veitvedt Musikkonservatorium: Svarbrev fra Det Kongelige Sosialdepartement, 8.2.1971* [Brev]. Kopi i privat arkiv.
- Korenjak, A. (2018). From moral treatment to modern music therapy: On the history of music therapy in Vienna (c. 1820–1960). *Nordic Journal of Music Therapy*, 27(5), 341–359. <https://doi.org/10.1080/08098131.2018.1467481>
- Norges musikkhøgskole. (1978). *Innstilling om utdanning av musikkterapeuter*.
- Norsk forening for musikkterapi. (1975, desember). *Musikkterapiutdanning i Norge* [Notat]. NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet.
- Næss, T. (1991). Historisk tilbakeblikk. *Musikkterapi*, 1991(1), 30–38.
- Næss, T. (2012). Clive's first and last trip to Norway – And something between and after: In memory of Clive Robbins and Paul Nordoff. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(2). <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2019/1763>
- Oftedal, H. (2002). Nytt fra høgskolene. *Musikkterapi*, 2002(1), 28–29.
- Oftedal, H. & Frisk, R. S. (2002). Nytt fra høgskolene. *Musikkterapi*, 2002(3), 23–25.
- Pedersen, I. N. & Mahns, W. (1996). *Nordic network in music therapy research 1993–1996*. Aalborg universitet.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2. utg.). Blackwell Publishers.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource-oriented music therapy in mental health care*. Barcelona Publishers.

- Ruud, E. (1977). Leder. *Musikkterapi-nytt*, 1977(1), 1.
- Ruud, E. (1978). Leder. *Musikkterapi-nytt*, 1978(1), 1.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Solum.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2020). Et økologisk musikkbegrep. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster: Tanker om musikk – og språk, tolkning, erfaring, tid, klang, stillhet m.m.* (s. 13–26). Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E. (2022). *En profesjon blir til: Norsk forening for musikkterapi gjennom 30 år*. Norsk forening for musikkterapi.
- Solomon, A. L. & Davis, W. B. (2016). Historical research in music therapy. I B. Wheeler & K. Murphy (Red.), *Music therapy research* (3. utg.). Barcelona Publishers.
- Stensæth, K. (Red.). (2014). *Music, health, technology and design*. Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K. (2017). *Responsiveness in music therapy: A perspective inspired by Mikhail Bakhtin*. Barcelona Publishers.
- St.meld. nr. 40 (1990–91). *Fra visjon til virke: Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2003). Musikk og helse – smør på flekk, jordbær med brun saus, eller sukker og gjær? Om utdanning, fag- og yrkesidentitet. *Musikkterapi*, 2003(3), 18–27.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504–1516. <https://doi.org/10.1177/1049732309348>
- Stige, B. & Rolvsjord, R. (2009). Pionerer i mer enn femti år – om brudd og kontinuitet i musikkterapiens historie i Bergen. *Musikkterapi*, 2009(2), 6–24.
- Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy: An intersubjective perspective*. Barcelona Publishers.
- Trondalen, G. (2023). *Ethical musicality*. Routledge.
- Trondalen, G., Rolvsjord, R. & Stige, B. (2010). Music therapy in Norway – Approaching a new decade. *Voices: A World Forum For Music Therapy*. <https://voices.no/community/index.html?q=country-of-the-month%252F2010-music-therapy-norway-approaching-new-decade>
- Trondalen, G. & Ruud, E. (Red.). (2008). *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights (UDHR)*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Østlandets Musikkonservatorium. (1978). *2-årig fordypningsstudium i musikkterapi*.
- Østlandets Musikkonservatorium. (1980). *Plan for ett-årig videreutdanning i musikkterapi*.

«Det skjer jo ingenting der oppe, jo!»: Noen subjektive betraktninger over komposisjonslinjens første 50 år ved NMH og noen refleksjoner over komposisjonsundervisningens langsomhet – eller var det hurtighet?

Asbjørn Schaathun Norges musikkhøgskole

Abstract: Since the founding of the Norwegian Academy of Music (NMH) in 1973, Norwegian musical life has expanded and undergone significant and profound changes. This essay discusses NMH's composition department's contribution to these fundamental changes. Indeed, what has NMH managed to bring into Norwegian music life in the area of compositional music? The conflict between modernism and traditionalism, or nationalism and internationalism, is a contradiction which, despite changing expressions throughout the 20th century, has been a fundamental and highly present dichotomy in Norwegian musical life, the educational environment and teaching right up to our time. Can we find traces of this fundamental dichotomy in the design of the school's composition teaching? The essay presents some subjective reflections on these key questions. The author was part of the first group of students at NMH's bachelor's programme in composition, established in 1981, and has been a teacher at the Academy for the last thirty years. In the essay's conclusion, he attempts, starting from a literary pair of opposites, speed and slowness (taken from the Czech-French writer Milan Kundera) to share some thoughts on whether it is possible to teach composition at all, all the while there is no generally recognised methodological work or fixed didactic scheme for teaching the subject 'free' composition systematically.

Keywords: music history, history of composition, composition teaching, modernism and traditionalism, speed and slowness

Introduksjon

«Ja ...», studiesjef Einar Solbu lente seg megetsigende over kontorpulten: «Vi kan jo se på saken, til tross for at du har levert inn denne søknaden – for sent ...» Dette etter at jeg med tung patos hadde bedyret min uskyld; jeg hadde virkelig ikke sett utlysningen noe sted, selv om jeg allerede var piano-student ved Norges musikkhøgskole (NMH) og lusket rundt i gangene til daglig. Jeg hadde oppdaget oppslaget ved en tilfeldighet – vel en ukes tid etter søknadsfristen: Det var nå mulig å søke om opptak ved et nystartet kandidatstudium i komposisjon allerede fra neste studieår! Samtalen med studiesjef Solbu må, med skolens søknadsprosedyrer in mente, beviselig ha funnet sted våren 1981 – og den skulle vise seg å bli min snublende inngang til både studier og senere arbeid ved Norges musikkhøgskole.

Født i 1961, med musikalsk oppvåkning på 1970-tallet, møtte jeg og min generasjon et musikkliv som fremdeles var preget av etterkrigstiden, dens idealer om folkeopplysning og nasjonsbygging. På en eller annen måte sanset vi dette, ikke vet jeg hvordan, men jeg husker, for eksempel, to mystiske ord som sto øverst på noen sider inne i *Arbeiderbladet*, som ble levert inn på den «sosialdemokratiske» trappeoppgangens andre avsats hver dag i min barndom: «Debatt og Kultur». Jeg forstod ikke hva ordene betydde – jeg kunne knapt lese – men ordene lokket, fascinerte og resulterte i noen underlige lyder når man leste dem sakte. Jeg forstod instinktivt at dette var ord av betydning. Navn som Klaus Egge og Pauline Hall var på et eller annet merkelig vis velkjente varemerker i tiden (som fryktede kritikere), de ble lest også av mine ikke-musiker-foreldre, og «romantiserte» bilder av pianisten Liv Glaser og fiolinisten Camilla Wicks figurerte gjentatte ganger i aviser og blader. Dette var selvfølgelig lenge før jeg forstod at disse musikalske personlighetene var en del av det som sosiologer benevner som «hovedkulturen» på den tiden. De var på mange måter denne tidens idoler (og ble dessuten sett på som representanter for en mulig borgerlig kulturdannelse i Norge), på samme måte som Stravinskij og Einstein var superkjendiser, internasjonalt, som representanter for nåtiden, fremskrittet og den nye verden. Datidens David Bowie og Bono.

Vi ble altså født inn i et samfunn hvor «høyverdig» kultur, som klassisk musikk, og til og med komposisjon, var ment å kunne være gyldige bidrag i å danne befolkningen. Det var ikke bare musikken i seg selv som var viktig, men også den underliggende idealismen i prosjektet: Vår generasjon skulle realisere potensialet som lå uforløst i befolkningen etter at levestandarden

hadde økt. (Som min far, som hadde fått avbrutt sine studier av krigen, sa det: ut og reis – og studér!) Vi ble altså på en eller annen måte fortalt av våre omgivelser at her lå det muligheter åpne for å kunne delta i samfunnsbyggende virksomhet og ikke bare i individuelle, selvrealiserende prosjekter. Med andre ord, denne begrunnelsen var utslagsgivende for at man i det hele tatt våget seg ut på en slik usikker vei: Jeg forstår den dag i dag, for mitt eget vedkommende, ikke hvor opphavet til ideen om å bli komponist kom fra. Uansett, Musikkhøgskolens nye tilstedeværelse skulle vise seg å bli av uomtvistelig betydning.

Post initium

Å skulle beskrive komposisjonslinjen ved Norges musikkhøgskoles indre liv og kunne gjengi dette på en noenlunde edruelig og sannferdig måte, er selvfølgelig en umulighet. Man blir dessuten som leser (og forfatter) tvunget til å bære over med en mengde unøyaktigheter og uetterretteligheter i fremstillingen – og for eksempel en fullstendig navneliste ville bli altfor lang hvis den skulle fremstilles i sin helhet. Og til slutt: alle krumspring og detaljer i historien om linjens (indre) liv vil neppe være av interesse for andre enn de som har vært direkte involvert.¹

Men – med dette som utgangspunkt er det allikevel noe som kiler min humoristiske sans og setter meg i gang – og det er misforholdet mellom hvordan det er – nettopp! – å være direkte involvert (helt ned til svært personlige samtaler med den enkelte student), versus omverdenens (la oss begrense det til musikk- og kulturlivets) oppfattelse av hva som faktisk foregår innenfor en slik kunstutdannelse, på en skole, på en institusjon og hvilke eventuelle ringvirkninger aktiviteten har avstedkommet i musikklivet som helhet. Herav dette lille essays forsøksvis lett ironiske tittel: «Det skjer jo ingenting der oppe, jo!»

1 Jeg begrenser meg i det følgende til å ha søkelys på de sentrale lærerne i selve komposisjonsutdanningen på bachelor- og masternivå. Samtidig med dette har det også foregått tilstøtende kurser med utspring i andre fagområder som teori og ikke minst satslære; senere også kurser i elektrofonik og i nyere tid, kurser innenfor et vidt teknologisk felt. Alle disse kursene inneholder selvfølgelig elementer av komposisjon. I denne sammenheng må allikevel spesielt nevnes videreutdanningskurset i komposisjon som, med utspring i Østlandets Musikkonservatorium (før sammenslåingen med NMH), ble grunnlagt og senere, i en årrekke, ledet av lærerne i satslære (og komponistene!) Kjell Habbestad og Yngve Slettholm. Dette kurset har hatt stor betydning for mange komponister som med vidt forskjellig bakgrunn og erfaring har kunnet søke dette ettårige kurset for faglig fordypning. Kurset, i en noe moderert form, eksisterer den dag i dag.

Dette handler i sin tur om forholdet mellom hurtighet og langsomhet. I denne sammenheng er det fristende å trekke inn og støtte seg på den nylig avdøde tsjekkisk-franske forfatteren Milan Kunderas bruk av disse begrepene, slik han litterært anvender disse i boken *Langsomheten* (Kundera, 1996), hvor han (i hovedpersonenes intrikate spill seg imellom), knytter langsomhet til det «å huske», og hurtighet til det «å glemme». Når man ønsker å nyte, huske eller å forlenge et øyeblikk, beveger man seg og handler sakte. På den annen side beveger man seg (eller reiser) man fort for å glemme en tidligere opplevelse.

Vi finner en opplagt parallell ved at en musikalsk skapende utdanning eksisterer mellom historie og (et nærmest flagellantisk forhold til) tradisjonen på den ene side og nytenkning og dyrking av moderniteten (forstått som øyeblikket i dag) på den annen side. Og alt dette må forstås og utvikles innenfor rammen av et moderne utdanningspolitisk byråkrati. Som dessuten har sine egne politiske mål. Så, det gjelder altså bare å finne ut hvilken bevegelsesmåte man ønsker å vektlegge: den langsomme for å huske, eller den hurtige for å glemme.

Kunst og håndverk og kunstnerisk utviklingsarbeid

I praksis på en komposisjonslinje handler dette ofte om avveiningen mellom utvikling av håndverksdyktighet og det kunstneriske; mellom forskning, forstått som å annamme kunnskap – også i ikke-akademisk forstand – og produksjon. Eller sagt med termer mer velkjent fra utdanningssystemet: avveiningen mellom kunnskap og teori – og praksis. La oss også våge til slutt å benevne dette med kategorier som passer en kunstfaglig institusjon: avveiningen mellom intellektuell og personlig modning og utvikling versus evne til praktisk organisering og gjennomføringsevne. Begge deler er strengt nødvendige for å kunne overleve i yrket.

I den senere tid, med start på tidlig 2000-tall, har også kompleksiteten blitt ytterligere økt i enhver kunstnerisk og skapende utdanning, gjennom innføringen og vektleggingen av et begrep – i praksis en vifte av praksiser – med samletittelen kunstnerisk utviklingsarbeid (internasjonalt omtalt som «kunstnerisk forskning»). Ingen vet hva begrepet egentlig innebærer, det finnes ingen entydige praksiser eller for den saks skyld mål for aktiviteten, nasjonalt eller internasjonalt, men dette har uansett etter hvert blitt en del av en akademisk diskurs hvor komposisjonsfaget, av natur, har blitt

en helt naturlig og viktig bidragsyter. (Nettopp ved sin uttalte tradisjonsmessige dikotomi mellom praksis og uttalt teoretisk spekulasjon i ettertid.) Kunstnerisk utviklingsarbeid/forskning har bidratt til at en så skjør utdanningskonstruksjon som en komposisjonslinje både har fått større (akademisk) selvtillit, og i forvirrende grad nærmet seg andre kunstfelts diskurs eller gjøren og laden – eller praksiser, som den sosiologisk myntede favoritt-termen lyder. Og samfunnsrelevansen, hvor ble det av den? Risikoen for å skape isolerte biotoper er sannsynligvis overhengende. Var det ikke slik at vi primært skulle utdanne – med vekt på å danne – gagnlige mennesker for vårt musikkksamfunn?

Før jeg imidlertid kommer dit hen å kunne fabulere videre rundt alt dette, forsøker vi i det minste å ordne noe av vår kunnskap i kronologisk forstand og finne ut hva det opp igjennom årene faktisk har blitt undervist i på komposisjonslinjen ved Norges musikkhøgskole.

Komponisten som *Einzelgänger*

Norsk komposisjonsmusikk historie er, før Musikkhøgskolens opprettelse, et relativt trist og ensomt kapittel i dobbel forstand, med en mengde underkjente *Einzelgänger* som en følge av mangel på miljø(er) for å kunne dyrke frem og hegne om talenter. Muligheten for kunnskapsinnhenting i det skrinne jordsmonnet som lenge utgjorde norsk musikkliv var mildt sagt minimal. Det var altså privatundervisning og ikke institusjonsundervisning som gjaldt, hvis man da ikke hadde anledning til å dra utenlands for å studere. (Geirr Tveitts reise- og studiestipend fra skipsreder Klaveness renner meg i hu.) Det var altså, i praksis, et svært begrenset tilfang av gyldige rollemodeller å lene seg på.

En fremstilling av norsk komposisjonsmusikk historie før Musikkhøgskolens etablering vil derfor være at enhver retning eller -isme i praksis er representert kun ved enkeltpersoner.² Først etter at NMHs komposisjons-

2 Listen er uendelig lang, blant de mer internasjonalt orienterte: proto-modernister som Bjørn Fongaard (1919–1980) og Finn Arnestad (1915–1994), som begge forsøkte å utvikle egne tonale og harmoniske systemer; Pauline Hall (1890–1969), som alene måtte representere fransk impresjonisme og ny-saklighet (Alf Hurum forsvant til Hawaii som maler); Fartein Valen (1887–1952) og Ludvig Irgens-Jensen (1894–1969), kompetente men ukjente i mangel av personlig kraft eller ønske om å nå ut. Blant de mer nasjonalt betonte: David Monrad Johansen (1888–1974), ruvende over en uttrykksform preget av norskdom, forsøksvis i forlengelsen av arven etter Grieg. Einstøingen og hyperbegavelsen Geirr Tveitt (1908–1981), som bedrev en nasjonal linje bortenfor realitetene. Senere Harald Sæverud (1897–1992), som i sitt individualistiske nasjonalistiske prosjekt projiserte dette gjennom en slags naivistisk tilnærming og til tider inkompetanse som stil. Alle sammen utgjorde intet miljø, men heller små tuster av kunnskap. Dette bare for å belyse problemstillingen i første halvdel av det 20. århundre.

linje hadde fått virke over noen år kunne vi imidlertid plutselig støte på hva som kan oppfattes som generasjoner og miljøer som kunne virke med en viss kollektiv kraft, for eventuelt å kunne endre noen grunnleggende holdninger i norsk musikkliv.

Det nasjonale versus det internasjonale

Allikevel, en av de få permanente gyldige dikotomier og en estetisk og musikalsk premissleverandør – og drivende kraft – i komposisjonsmusikken i Norge, finner vi i kampen mellom en «nasjonal» linje og en mer internasjonal tilnærming. («En norsk musikk bygget på en norsk tonefølelse», et utsagn som etter sigende går helt tilbake til Rikard Nordraaks dødsleie i Berlin i 1866, klinger altså som et bebudelsens ord over norsk musikkliv i nærmere 100 år!) Dette motsetningsforholdet var altså sterkt aksentuert nettopp i musikken i Norge, og var før, under og langt etter Grieg – med et særlig tyngdepunkt i tiden mellom første og annen verdenskrig – en tydelig drivende, splittende og samlende(!) kraft i den kulturelle nasjonsbyggingen.

Denne konflikten var, i hvert fall i første halvdel av det 20. århundre, og faktisk helt inn i to tiår etter den annen verdenskrig (der hvor jeg hentet inn *Arbeiderbladet* fra den sosialdemokratiske trappeavsatsen) de fleste norske komponisters *raison d'être*. I det minste var dette gjennomgående en konflikt mange definerte seg som tonekunstere i forhold til, og som dermed var med på å streke opp konfliktlinjer og kanskje til en viss grad fungerte miljøskapende på hver side av skillelinjene.

Det er på denne bakgrunn at man må kunne tolke ansettelsen av Finn Mortensen som Musikkhøgskolens første professor i komposisjon i 1973, som en – i norsk, nasjonal kontekst – radikal avgjørelse, og en markering av et linjeskift i norsk musikkliv: bort fra provinsialismen i det nasjonale og til, i hvert fall ønsket, om en mer internasjonalt rettet orientering.

Det er ellers nok å besøke tidligere Norsk Musikkksamlingss arkiver av avleverte originalmanuskripter, nå musikkseksjonen ved Nasjonalbiblioteket, hvor jeg arbeidet i 16 måneder, fra 1988–1989. Her vil man finne et enormt tilfang av upublisert musikk som er skrevet av norske komponister (og noen utlendinger med). Det er som å skride inn i, litterært uttrykt, vår musikkhistories «ruiner, overgrodd av tistler»; det vil si, vi kan her skue tilbake og få en forestilling om hva den norske komposisjonsmusikken kunne ha blitt, bortenfor den offisielle og ryddede versjonen av dens fremferd.

Finn Mortensen

Finn Mortensen (1922–1983), var, og forble, ironisk nok, også en *Einzelgänger*. Det er i hvert fall vanskelig å kunne peke på noen direkte, stilistiske etterfølgere til ham, eller se at han på noen som helst måte har dannet skole, forstått som et stilistisk og metodisk rammeverk, til etterfølgelse. Men – hans direkte innflytelse på viktige personligheter i norsk musikkliv er uomtvistelig og godt dokumentert, både skriftlig og verbalt anekdotisk. Som lærer er det svært mange vitnemål om hans menneskelige toleranse og et virkelig «moderne» syn på undervisning basert på utviklingen av individet, les: individuelle egenskaper. Han forela ingen stilistiske tvangstrøyer. Jeg tenker at dette kanskje har vært Finn Mortensens aller viktigste bidrag og et fundament for oppbyggingen av komposisjonslinjen ved NMH.

Selv møtte jeg ham første gang som hospitant i NMHs diplomklasse i komposisjon. Dette var altså i 1980, året før komposisjonslinjens kandidatstudium ble opprettet. Senere fikk jeg ham som individuell lærer høsten 1982, da jeg begynte i annen avdeling på det da ett år gamle kandidatstudiet.

I min artikkel «Militant modernist eller følsom bamse? – og hvor tok all ting veien?» (Schaathun, 1988) setter jeg spørsmålstegn ved hvorvidt Mortensen egentlig var en radikaler. I hvert fall ikke av hjerte. Jeg skrev artikkelen som diplomstudent i 1988, etter at han allerede i mai 1983, under mitt første studieår med ham, brått hadde gått bort. Artikkelen vekker egen interesse på ny da den har en undertekst som er betegnende ved at den på en eller annen måte mer enn antyder at jeg allerede den gang, som student, og kort tid etter hans bortgang, oppfattet ham som malplassert i forhold til de musikalske og kulturelle hovedstrømningene i Norge.

Valget av Mortensen som professor var i all hovedsak basert på, slik jeg forstår det, at han var en av de få (jf. fotnote 2) som våget å tenke systematisk om musikk og ikke bare baserte seg på «den lyriske impuls» som i (altfor) stor grad hadde vært utgangspunktet for norske komponister i skyggen av Grieg og hans herav evige storform-problem. Mortensen hadde gjennom en serie tidlige verker så som *Stryketrioen op. 3*, *Blåsekvintetten op. 4*, *Symfonien op. 5* og den vektige *Fløytesonaten op. 6*, vist en frapperende håndverksskikkelighet, gjennom å dyrke (ekte) kontrapunkt (se blåsekvintettens dobbelfuge som bare blir tangert av den senere fugen fra *Fantasi og fuge op. 13* (1958), når det gjelder virtuositet), noe som var uvanlig i det norske komposisjonsmiljøet. (På noen få unntak nær som komponistene

Irgens Jensen og Valen i hans nære fortid.) Og han hadde allerede undervisningserfaring. Han var med andre ord også en formelt sterk kandidat og hadde ingen konkurrenter.

Imidlertid, i forlengelsen av dette kan man stille seg (det spekulative) spørsmålet om det også var en diskrepans mellom hva han var tvunget til å være og den han egentlig var – som komponist? Var det egentlig i kontrapunktikken og det «post-Brucknerske» musikalske landskapet fra hans første symfoni (1953) han egentlig ønsket å være? Man kan i hvert fall ane en kognitiv dissonans mellom mennesket Mortensen og den rollen han ble tildelt av det ganske begrensede norske musikkmiljøet. Han påtok seg uansett i rollen som underviser, rollen som (etterkrigs)modernismens bannerfører i Norge.

Mortensens undervisning

Mortensen har blitt tildelt flere vektige biografiske skisser, en avhandling og en større monografi av musikkviteren Elef Nesheim. I monografien sin har Nesheim publisert den omfattende undervisningsplanen som Mortensen la ut på for å reformere komposisjonsundervisningen (Nesheim, 2010). Her finner vi et meget detaljert forelegg med omfattende planer, bokstaver fra A til bokstaven Q (i alt 16 punkter), gruppert i alt fra formlære til instrumentasjonslære, tolvtoneteknikk og serialisme samt «nyvinningen» elektrofoni. Det mangler heller ikke på henvisninger til klassikere som Haydn eller romantikere som Bruckner. Alt dette burde altså en kyndig student være igjennom i løpet av studietiden, mente den nytilsatte professoren. Altså, et ganske velordnet, og på samme tid tradisjonelt undervisningsopplegg (som ville kunne blitt godkjent ved de fleste konservatorier på den tiden).

Imidlertid, hans helbred ble i løpet av de ti årene han beklede stillingen (frem til 1983) raskt dårligere, og hans undervisning bar etter hvert også preg av dette. Men fra det første året som hospitant i diplomklassen husker jeg med glede hans gjennomgang av Valens fiolinkonsert og Lutoslawskis cellokonsert. Senere, som individuell lærer, fremstod han som både klok, interessert og dypt menneskelig. Og han tilhørte den gamle skole, med alt hva det innebar av borgerlig kutyme – og disiplin; slipset var alltid på plass!

Og som et siste anhang til historien om Mortensen er vi nødt til å nevne hans tidligere student og gjennom hele hans periode, stødige våpendrager,

Per Christian Jacobsen som lojalt og inkluderende tok på seg rollen som hele komposisjonsutdannelsens faktotum.

Inn fra sidelinja ...

Inn fra sidelinja kom Lasse Thoresen (1949–) og Olav Anton Thommessen (1946–). Lasse hadde riktignok vært student i Finn Mortensens første klasse, men Olav Anton startet sin karriere som underviser i pedagogikkseksjonen på NMH, etter studier i USA. Parhestene skulle vise seg å utfylle hverandre på en forbilledlig måte, nettopp på grunn av forskjell i bakgrunn og egentlig dyptliggende ideologiske forskjeller. Jeg konfronterte Lasse (i 2023) direkte med spørsmålet om hvorvidt opprettelsen av det nye kandidatstudiet i 1981 kunne tolkes som et slags *coup d'état*, et fremprovosert generasjonsskifte. Til dette svarte han et rungende «nei», men det er hevet over enhver tvil at ikke minst Olav Anton hadde diverse «høner å plukke» med det sittende regimes syn på hva som var god musikk ...

Lasse Thoresen og Olav Anton Thommessen har vært av uomtvistelig grunnleggende betydning for komposisjonslinjens dannelse og utvikling frem til slik den også fremstår i dag. I løpet av deres periode som komposisjonslærere ved NMH, fra 1981 til henholdsvis 2019 og 2013, har de vært med å prege flere norske generasjoner av komponister og musikere – og noen musikkvitere med.

Modernisme-kritikk og sonologi

Gjennom å være både estetiske og til dels ideologiske antagonister, men også, på samme tid, makkere, skapte de en særegen dynamikk som grep rett inn i undervisningen. Med utgangspunkt i vidt forskjellige personligheter forvaltet de sitt (delvis) felles grunnleggende syn på musikk gjennom sonologien,³ som startet ut som et nærmest lyttepedagogisk prosjekt, utløst av en til dels heftig modernisme-kritikk, men etter hvert endte det, i det minste for deler av prosjektet, også opp som en forsøksvis generativ

3 Hovedproblemstillingen i sonologien er å systematisere begrepsdannelsen rundt auditive strukturer. Dette innebærer å utvikle et språk som gjør det mulig å kommunisere verbalt rundt visse sider av musikk. Sonologien kan videre sies å ha som mål å avdekke forholdet mellom auditive og teoretiske strukturer, nærmere bestemt å forsøke å avdekke den auditive struktur (i et stykke musikk), dennes funksjon i musikken og dens mulige utenom-musikalske mening. Denne delen av sonologien er også ment å ligge til grunn for en sammenlignende musikkvitenskap.

kompositorisk grammatikk. (Denne «linjen» er det i hovedsak Thoresen som har drevet de senere år.)

Sonologien er både ideologisk og praktisk grundig dokumentert primært gjennom et bredt spekter av skrifter fra Lasse Thoresens gjennom en årrekke og hele teorien med hele dens begreps- og detaljerte analyseapparat ble publisert i sin endelige versjon i storverket *Emergent Musical Forms: Aural Explorations* (Thoresen & Hedman, 2015).

Dette er et originalt prosjekt fundert med utgangspunkt i Thoresens og Thommessens vidt forskjellige personlighetstyper med dertil hørende fakulteter: Thommessen med sin monstrøse repertoarkunnskap, hyper-subjektive og nærmest fysiske lesninger av musikk fra hele historien, mens Thoresen med sin klassisistiske bakgrunn har et intellekt med sans for (fransk) *clarté*, gjerne basert på og beskrevet gjennom, språklige modeller i analyse så vel som i komponering. Thommessens fysiske oppfattelse av musikk og Thoresens hang til språklige modeller finner felles grunn i (den musikalske) «gesten», som forkroppsliggjort språk.

Plassen tillater ikke noen gjennomgripende portretter av dem begge, men for de interesserte har jeg forsøkt tegne et større portrett av Lasse Thoresen i artikkelen «En palimpsest: Lasse Thoresen – 33 år senere», utgitt i forbindelse med hans 70-årsdag (Schaathun, 2019), og for Thommessens del, i hvert fall et forsøksvis musikalsk portrett, i artikkelen «Formula Composition – Modernism in Music Made Audible», i festskriftet utgitt i forbindelse med hans 50-årsdag i 1996 (Schaathun, 1996).

Undervisningen

Når det gjaldt selve undervisningsformen slik den fremsto i det daglige, var den for dem begge, uten at dette var konkret og ideologisk formulert, preget av et slags 1968-lignende opprør mot tidligere tiders mesterundervisning. Et viktig aspekt av dette, som skulle vise seg å få stor betydning for undervisningsformen ved linjen i alle påfølgende år, var at Thommessen, som hadde studert komposisjon ved Indiana University under blant annet den greske komponisten Iannis Xenakis (1922–2001), tok aktiv avstand fra slik som Xenakis hadde undervist, nemlig ved å bare snakke om seg selv, sine egne ideer og prosjekter. Slik ville Thommessen IKKE ha det ved vår skole: Ikke denne typen utøvelse av autoritet! (Hele historien skulle med!) Og denne holdningen har på mange måter satt seg som en mal. Jeg kan trygt hevde og fortsatt ha mine ord i god behold, at det neppe finnes en

utdannings-institusjon innenfor komposisjon hvor lærerne snakker så lite om egen musikk som ved NMH. (Søkelys på egen produksjon og aktivitet er ofte et hovedanliggende for professorene ved tilsvarende institusjoner i andre land.)

Men noe av det viktigste som sitter igjen med hensyn til undervisningen, er sonologien som et uttrykk for en mulig sammenlignende musikkvitenskap, på tvers av sjangre og uttrykksformer; det at enhver spesifikk utforming av et stykke musikk, kan være bare nok et uttrykk, en utforming, av samme underliggende idé som i klingende form manifesterer seg helt annerledes annetsteds. Dette åpner opp for utrolige mange fruktbare innfallsvinkler i musikkskapingen. En nærmest økumenisk musikalsk tanke, at alt har en forbindelse, alt er uttrykk for (noe av) det samme, alt har en felles grunn og muligens opphav. Et meta-nivå av musikalsk tenkning. I praktisk forstand kan vi kommunisere rundt dette med språk. En mulig komposisjonsmetodikk er kanskje født? Dessuten, denne tenkning harmonerer veldig godt med mange, kanskje først og fremst nordiske idealer i undervisningen. På NMH allerede forberedt i Mortensens forbausende moderne undervisningsform gjennom søkelys på det individuelle talentet og dets mulige veier til egne uttrykksformer.

Bjørn Kruse

En lærer som definitivt også var med å forme hele denne perioden på komposisjonslinjen var Bjørn Kruse (1946–). Med sitt svært brede erfaringsgrunnlag som musiker, arrangør og en stor og vidtfavnende kompositorisk produksjon personifiserte han mange av de dyptgående endringer som musikklivet gjennomgikk i denne perioden, ikke minst gjennom inkluderingen av en mengde nye, også populærmusikalske, uttrykksformer. Gjennom hele sin omfattende produksjon og pedagogiske tenkning innenfor komposisjonsfaget var han en av de første som vektla kunsthagens gjensidige avhengighet, med hvilke muligheter dette gir for interaksjon. Dette pionerarbeidet innenfor tverrfaglig og tverrkunstnerisk tenkning og praksis finnes manifestert i boken *Den tenkende kunstner* (Kruse, 2011).⁴

4 Hilde Holbæk-Hanssen har også, i forbindelse med NMHs 50-årsjubileum, gjennomført dokumentasjonsintervjuer med Lasse Thoresen, Olav Anton Thommessen, Per Christian Jacobsen og Bjørn Kruse som i større detalj belyser komposisjonslinjens første år. Transkripsjoner av intervjuene finnes i høyskolens arkiv.

Videre på 1980-tallet ...

Men lesningen, tolkningen og forståelsen av særlig modernismens mestere var mangelfull. Jeg fant alltid et paradoks i at sonologiens kraftige modernisme-kritikk hadde det lille musikklivet i Norge som base, hvor nettopp denne -ismen hadde hatt svært få talsmenn eller -kvinner (grunnet nevnte nasjonalisme-problematikk), og desidert svært få klingende eksempler av særlig betydning.

Den annen wienerskole med Schönberg, Berg og Webern, og etterkrigs-modernister som Boulez og Stockhausen, ble stemoderlig og ofte summarisk behandlet. (Jeg skriver altså ikke «henrettet» her!) Varèse og Xenakis var unntakene som begge ble behørig presentert grunnet sitt arbeid med klangstrukturer og en nærmest fysisk, taktil musikk. Jeg hadde selv, før min studietid, følt en voldsom affinitet til nettopp kompleks, eller mer presis sagt, dialektisk musikk, som har sitt utspring i den store tysk-østerrikske tradisjonen, inneholdende både kontrapunkt og diskuterende (store) former – og den musikken som etter annen verdenskrig sprang ut fra denne delen av musikalsk tenkning. (Dette som en motpol til den franske tradisjonen med sin vektlegging av *objet trouvé*, klanglige objekter som det mediteres over; som er utgangspunktet for komponeringen.) Dette av instinkt, og ikke ut fra en forståelse av at den var riktig historisk eller ideologisk, fra en ikke-musikerfamilie som jeg var. Og modernisme visste jeg ikke hva var. Derfor kjente jeg og likte jeg mye av denne musikken før jeg begynte på NMH. Da jeg begynte å studere utvidet denne interessen seg ytterligere med stadig påfyll fra repertoarkyndige lærere, som til tider presenterte verkene noe motvillig ...

Morsomme er episodene hvor disse estetiske motsetningene fikk utspille seg i studietiden, i klasserommet, hvor jeg, under Thommessens presentasjon av Scriabins *Le poème de l'extase* og verkets voldsomme (og til dels vulgære), utladninger, fikk fysiske reaksjoner og flekker i ansiktet, og måtte ut og ha luft; samtidig som Thoresen, med noen få ukers distanse i tid, fikk et alvorlig anfall av «klangforgiftning» med ditto fysiske reaksjoner, da studentene Berge og Schaathun våget å avspille *Zeitmaße* av Stockhausen på høyt volum i et mindre rom ... Thommessen mente her at vi hadde utviklet en slags musikalsk-estetisk lakmustest, slik at hvis bare Lasse eller Asbjørn ikke fikk fysiske reaksjoner med påfølgende svettetokter, uvelhet og behov av luft, kunne repertoaret godkjennes for videre bruk.

Og 1990-tallet ...

Thoresen og Thommessen opplevde nok etter hvert mot sent 1990-tall at studentene ikke lenger ukritisk ville være med på deres modernismekritiske lesninger av musikkhistorien – og særlig musikken etter 1945. Denne kunne kanskje også bare være uttrykk for, eller tolkes som en stil – og ikke nødvendigvis innebære en ideologisk stillingtagen? (Man kan i denne sammenheng fort få øye på gryende skillelinjer mellom en modernistisk og en post-modernistisk holdning til de samme musikalske uttrykkene.)

Den nye generasjonen studenter var kanskje også holdt oppe av en viss ironisk distanse til den generelt post-apokalyptiske tolkningen av verden (les: holocaust og kald krig). Tiden hadde rett og slett gått. Verdenspolitikken hadde endret seg og kunst- og musikklivet likeså; statiske, (anti)modernistiske lesninger og tolkninger av musikkhistorien var ikke lenger den eneste muligheten. Alt dette selv om Thoresen, stadig produktiv som lærer, opplevde noen riktige «heydays», særlig gjennom pling-plong-generasjonens⁵ affinitet til fransk spektral-musikk, blant annet, midt på 1990-tallet. (Foruten at de var en veldig begavet gjeng!) Jeg var selv inne som timelærer på denne tiden og kunne fornemme noe av den underliggende stemningen; det var også noe med den nye teknologien som var i anmarsj. Disse problemstillingene skulle vi, i det nye lærerkollegiet, senere få rett i fanget. Det skulle imidlertid gå ennå litt tid.

2000-tallet og Frounberg

Den som skulle bli ansatt som professor ved utlysningen i år 2000 var dansken Ivar Frounberg (1950–). Frounberg ble nok valgt fordi man ønsket å styrke undervisningen på nye områder fordi undervisningens vektlegging, gjennom en årrekke, av åpenhet og spontanitet, sannsynligvis hadde vært en medvirkende årsak til at studentens generelle kunnskapsnivå og allmenne musikalske dannelse hadde kommet i bakgrunnen. Instrumentalkravet til

5 Med utgangspunkt i plateutgivelsen *Absolute Pling-Plong: Eight Ways Of Making Music* (1994) fikk de åtte komponistene i denne generasjonen raskt tildelt epiteten «pling-plongerne». De åtte navnene på nevnte utgivelse var: Helge Sunde, Rune Rebne, Gisle Kverndokk, Jon Øivind Ness, Ragnhild Berstad, Peter Tornquist, Mark Adderley og Henrik Hellstenius, som alle hadde møtt hverandre på komposisjonsstudiet ved NMH.

opptak ved utdannelsen var ikke fjernet, men var på vikende front og ble til slutt fjernet i Frounbergs tid ved skolen.

Frounberg representerte sannsynligvis også et element av rasjonalitet og systematikk, utdannet fysiker som han var og med en større produksjon av analytisk materiale bak seg, et element fra lærernes side i undervisningen som, hvis vi ser bort fra Lasse Thoresens helt egne, omfattende produksjon, i lengre tid hadde vært stort sett fraværende ved skolen. Frounberg hadde også omfattende kunnskaper i akustikk og psyko-akustikk.

I Frounbergs år ved institusjonen (2000–2012) ble kontakten med det omkringliggende musikkksamfunnet kraftig økt gjennom konkrete prosjekter, for eksempel gjennom samarbeidet for å få spilt studenters verker i workshops med Kringkastingsorkesteret (KORK), og det ble også utviklet et nært og tett samarbeid med Ultima-festivalen. Her må også nevnes senere rektor ved skolen Peter Tornquist, som foruten å være studieleder i komposisjonsavdelingen over lengre tid også var en av de få lærerne som faktisk var direkte involvert i å forsøke videreføre sonologien som et eget emne ved skolen.

2013–

I 2013 ble jeg ansatt som professor i komposisjon ved NMH ved siden av Henrik Hellstenius, som på samme tid ble ansatt som førsteamanuensis. Han rykket imidlertid raskt opp til professor, og fra med høsten 2014 har vi i praksis ledet utdanningen ved skolen i et slags tospann, til tross for vidt forskjellige fagfelt som spesialer og at vi nok representerer, igjen, henholdsvis den «langsomme» (Schaathun) og den «hurtige» (Hellstenius) delen av komposisjonsundervisningen med våre svært forskjellige personlighetstyper. På samme måte som med våre forgjengere opplever jeg at det allikevel er gjennom nettopp disse motsetningene at det til tider oppstår en veldig god og fremtidsrettet dynamikk.

Etter hvert har dyktige medarbeidere kommet til, ikke minst gjennom Rune Rebne, Eivind Buene og Trond Reinholdtsen, som alle har hatt større engasjementer ved skolen. Videre må nevnes Bente Leiknes Thorsen og Cecilie Ore, som begge har vært med på å gi oss et lenge etterlengtet tilfang av kvinnelige rollemodeller for de unge komponistene. I senere tid har også Lene Grenager og Rolf Wallin kommet til og helt på tampen, den helt nye generasjon representert med komponister som Kristine Tjøgersen; alle med sine vidt forskjellige fagfelt, slik at lærerkollegiet i dag representerer en

forbausende bred vifte av samtidens musikalske uttrykk, hvor alle lærerne, heldigvis, har forankret sin aktivitet i tilsvarende stor kunnskap om historien, innenfor hvert sitt faglige speciale.

I skrivende stund gjennomgår for eksempel vår masterutdanning en grunnleggende omstrukturering for å kunne møte samtidens og kanskje fremtidens musikkfunn, men, jeg vil begrense meg til i det følgende å kommentere, til slutt, vår situasjon per i dag gjennom noen få generelle betraktninger.

Noen refleksjoner rundt komposisjons-undervisningen generelt – og dens eventuelle karakter ved NMH

Det ovenstående er skrevet med utgangspunkt i en slags underliggende hypotese om at undervisning i komposisjon skiller seg fra det meste av annen undervisning på en musikkhøgskole, både i metode og generell holdning overfor eget fagfelt. Dette gjelder også sammenlignet med de teoretiske søsterfagene, men aller mest med hensyn til den dominerende klassiske instrumentalundervisningen, som bygger på århundrelange, korporlige og interpretatoriske tradisjoner, for de fleste instrumenters vedkommende. Dette fører videre til en antagelse om at selve formen for kunnskapsformidling og ikke minst omløpshastigheten på kunnskap i komposisjonsfaget skiller det fra de andre fagene og disiplinene ved skolen.

Langsomhet – eller var det hurtighet?

På den ene side er overføringen av kunnskap innenfor et slikt fag uhyre langsom, det er mye å huske (gamle håndverkstradisjoner, stort repertoar, svært mange forskjelligartede ideer), og vi må derfor bevege oss langsomt – for å huske (jf. Kundera). På den annen side er skapende virksomhet også i slekt med bevegelighet og hastighet (i sinnet), det å raskt kunne plukke opp impulser fra omgivelsene og assimilere disse, og dette fra den stadig mer intense strømmen av påvirkning fra digital teknologi, mote (i vid forstand) og den generelle tidsånd. Videre er relasjonen mellom formidlet kunnskap, og påfølgende resultater, det vil si studentens bruk av denne, høyst individualisert (i beste fall!) og gjerne kryptisk formulert i form av

et sluttet verk. (En anakronisme?) Det hele gjøres jo ytterligere uoversiktlig ved at komposisjonsstudenter av i dag beviselig kommer fra vidt forskjellige erfaringsbakgrunner, eller igjen, praksiser, og blander disse på til tider høyst uventede måter.

Umuligheten av å rapportere

Et vesentlig moment, lokalt sett, er også at de ytre forutsetninger har endret seg fundamentalt ved at norsk musikkliv har ekspandert og gjennomgått store og dyptgripende forandringer nettopp i de årene som dekkes i forbindelse med Musikkhøgskolens jubileum. Her har uten tvil NMH også vært en drivende kraft. Men – med det ovenstående in mente – er det i det hele tatt mulig å spore opp, og undersøke, komposisjonslinjens eventuelle bidrag til denne fundamentale endringen? Altså, en slags «resepsjonshistorie» for komposisjonslinjens del? Påvirkning fra undervisning i et skapende fag som komposisjon, i tillegg utøvd innenfor en institusjons murer, kan uansett, vanskelig la seg føre – bevislig – tilbake til utgangspunktet, til den annammede kunnskapen.

Betydning for norsk musikkliv?

Hva har NMH på komposisjonsmusikkens område klart å bringe inn i norsk musikkliv? Er det bare gjennom at vi kan vise til at individuelle musikalske begavelser (som uansett ville klart seg!) har gjort en fin karriere og har vært utdannet hos oss? Uansett, vi har som fagmiljø i dag stor selvtilitt med hensyn til at vår utdanning gir våre studenter en bred portefølje å ta med seg ut i et foranderlig musikkliv, i et yrkesliv som vanligvis, for de aller fleste, ikke bare vil dreie seg om å komponere. Paradoksalt nok vil jeg hevde at vår utdanning er en av de mest praktisk yrkesrettede av NMHs utdannelser ved at den gir studenten muligheten til å sette sammen en svært bred portefølje av disipliner innenfor musikk til bruk i undervisning eller praktisk musikkutøvelse – og selvfølgelig, komponering.

Prioriteringer i komposisjonsundervisningen

Lar det seg virkelig gjøre å undervise i komposisjon lenger, all den tid det heller ikke finnes noe allment anerkjent metodeverk eller didaktiske opplegg for på en gjennomgripende måte kunne undervise i faget – og

dette i en mildest talt svært uoversiktlig og ugripbar musikalsk samtid? I hvert fall gjelder dette innenfor «fri» eller utvidet komposisjon, hvor vi også må inkludere improvisasjon – og ikke minst, i stadig økende grad, andre medier.

Faget kan altså hevdes å innta en særstilling da det ikke finnes et anerkjent metodeverk (til tross for at vi godt kunne ha valgt for eksempel den etter hvert velutviklede sonologien som ett), samtidig som det er et fag som grenser til det akademiske, gjennom musikkforskning og teori på den annen side. (Mer prosaisk sagt: Komponister er også gjerne rimelig gode på kontorarbeid og systematikk.) Undervisningen er fremdeles i høy grad basert på individuell respons og den personlige dynamikken mellom student og lærer. Begrepet mesterundervisning spøker fremdeles i bakgrunnen. Og det var vel her det hele startet en gang – musikk som erfaringsoverført håndverk fra lærer til elev.

Fraværet av pedagogiske og gjennomtenkte didaktiske tilnæringsmåter (det kan kjennes som et stadig økende krav om dette i dag), gjør også at det er vanskelig å gjøre rede for de kompliserte prosessene som fører frem til vektleggingen av utvalgte estetiske idealer (uten å anvende begrepet «stil») – fra fortid og nåtid, til enhver tid; og hvilke vurderinger og påvirkningsfaktorer som igjen danner grunnlaget for disse prioriteringene. Her kunne det vært av betydning, hvis plassen hadde tillatt det, å forsøke sette vår komposisjonsavdelings undervisningshistorie inn i en bredere internasjonal kontekst.

Penultima

Undervisningen foregår fortsatt i skjæringspunktet mellom de estetiske grunnleggende prioriteringene, det metodiske og det populære (for øyeblikket), da også vårt langsomme felt paradoksalt nok er utsatt for motesvingninger. Undervisningen er først og fremst klemt inne mellom samtidens estetiske og det (mulig) utledede metodiske av denne og de fremdeles underliggende krav om harmoni med historien.

I praksis ville dette manifestere seg som en «kamp» mellom idealisme (kanon) og pragmatisme (studentens egne verk), og til slutt, uttrykt som balansen i studiet mellom «å gjøre» konserter og prosjekter på den ene side – og fordyping, analyse og repertoar på den annen side. Dette er det spenningsfeltet som vi, både studenter og lærere er tvunget til å handle og virke i.

Ultima

Så kanskje vår generasjons bidrag til komposisjonsutdanningen har vært – med opptakt i Mortensen via Thoresen og Thommessen – en forståelse av individet, et syn som sannsynligvis faller sammen nåtidens søkelys på individet. Og når neste lille historiske bolk skal skrives om 50 år, er vel spørsmålet heller om det lenger finnes noen komposisjonsundervisning i tradisjonell forstand, men heller (bare) et allment kunstfelt hvor ikke bare undervisningen er individuell, men også hvor komposisjon som fag heller faller inn i det allmenne kunstfeltet gjennom å være formulert som kollektive kunstprosjekter – som ikke lenger er definert av en strikt fagdisiplins begrensninger og håndverkstradisjon.

Referanser

- Kruse, B. (2011). *Den tenkende kunstner: Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Unipub.
- Kundera, M. (1996). *Langsomheten* (K. O. Jensen, Overs.). Aventura.
- Nesheim, E. (2010). *Alltid på leting: Finn Mortensen – en kraft i norsk musikk*. Norsk Musikforlag.
- Schaathun, A. (1988). Militant modernist eller følsom bamse? – og hvor tok allting veien? *Ballade*, 1988(2), 37–41.
- Schaathun, A. (1996). Formula composition – Modernism in music made audible. I H. Holbæk-Hanssen (Red.), *Olav Anton Thommessen: Inspirator, tradisjonsbærer, rabulist* (s. 132–152). Norsk Musikforlag.
- Schaathun, A. (2019). En palimpsest: Lasse Thoresen – 33 år senere. I H. Holbæk-Hanssen (Red.), *Spektraler, lytting og humanisme – Lasse Thoresen 70 år* (s. 31–50). Norsk Musikforlag.
- Thoresen, L. & Hedman, A. (2015). *Emergent musical forms: Aural explorations*. University of Western Ontario.

KAPITTEL 10

Negotiating traditional music in educational spaces: An ethnographic case study of the Norwegian Academy of Music

Karin Eriksson Department of Traditional Arts and Traditional Music, University of South-Eastern Norway

Abstract: This article engages with issues of musical belongings in institutional spaces in higher music education. It makes an ethnographic case study of the Norwegian Academy of Music and explores how traditional music was established and negotiated as education at the institution, with special attention on the period from 1995 onwards. The study focuses on processes of change and the ideas of traditional music at the Academy, as well as its proximity and relationality towards art music idioms. It draws mainly on newly conducted interviews with central actors involved in education and partly on archival material, such as study plans and interviews. By using assemblage as a theoretical approach, the article illuminates how the actors translate and negotiate traditional music through discourse, material, and practice in forming their relationship with the Academy as place and social context. The study demonstrates shifts in focus from transcriptions, arrangement and harmony to performance practices, functional aspects of playing to dance, fieldwork and the social features of ‘being a musician’. It also reveals how the actors tend to place themselves in the position of a musical Other. This musical otherness is multileveled; simultaneously creating senses of belonging and dis-belongings within the Academy, as well as within the field of higher music education in Norway.

Keywords: Traditional music, higher music education, musical belongings, assemblage, institutionalisation, Norway

Introduction

Music is often a vehicle for enactments of belonging. It allows us to communicate our individual identifications and group affiliations and may evoke strong senses of community. It may also produce spaces of otherness and reinforce boundaries in social gatherings. This article explores negotiations of belongings within educational spaces, with special focus on traditional music¹ in higher music education. It approaches these issues through an ethnographic case study of how traditional music has been established, negotiated and developed as an education at the Norwegian Academy of Music (*Norges musikkhøgskole*, abbreviated as NMH). The inquiry is part of a larger project at NMH that seeks to investigate the institution's activities and developments throughout its history.

The Academy was founded in 1973. This study takes its starting point in 1995 when Sven Nyhus (1932–2023) was appointed as the first professor in Traditional Music at the institution. The position was initiated through dialogue between the Academy and the Ministry of Culture (Boysen, 1994; Skrinde, 1995). This clearly symbolises a shift in the status of the vernacular art forms—a shift towards being acknowledged as specialised subjects of their own within the academy of art music from the Global North. It also marked a political interest in making traditional music part of higher music education in Norway.

It is worth noting that traditional music had been marginally taught at the Academy already since its founding, but it was first in 1995 that students were enrolled in a formal bachelor programme. This is rather late in comparison to other programmes of traditional music in higher education in the country. For instance, the Ole Bull Academy in Voss had offered courses in traditional music and dance since 1977, and what today is known as the Department of Traditional Arts and Traditional Music at the University of South-Eastern Norway (USN) in Rauland held one-year programmes from 1987 (Knudsen, 2020, p. 91). Nevertheless, these developments were received with mixed feelings both at NMH and within traditional music communities. Even if Nyhus had a degree in classical viola in addition to being a renowned traditional musician, some teachers were anxious for

1 I use the term 'Traditional Music' to translate the Norwegian term 'folkemusikk'/tradisjonsmusikk, in line with the academic general abandonment of the term 'folk music' due to its controversies and ideological connotations.

what the future might hold, if they had to share resources with traditional musicians. Some questioned why the subject should be taught at an institution that specialised in art music (Arnestad, 2001, p. 136; Bitustøyl, 2012, p. 209; Interview, Nyhus, 2018; Interview, Ofsdal, 2022; Tønsberg, 2015, p. 129). Concerns were also raised in the traditional music communities who feared that oral traditions might lose their distinctive expression when becoming part of a formal programme of study guided by western art music standards (see Aksdal, 2000; Blom, 1987; Kvifte, 1991).

Indeed, the processes of institutionalising traditional music inevitably bring interesting issues to the fore. Teachers at the programmes are faced with a range of choices of how best to transform oral music traditions characterised by informal transmission, collective learning and participatory culture into formalised curriculums and teaching methods (Hill, 2009; M. Johansson, 2009, pp. 54–55). Importantly, once it is realised, it also requires ongoing and continuous work and critical reflection (Knudsen, 2020; Tullberg 2017). Educational programmes may have huge impact on aesthetic values, repertoires, instruments, styles and performance practices—reinforcing certain ways of knowing and experiencing music whilst excluding others (Eriksson, 2017; Hedin Wahlberg, 2020; Vinge et al., 2022; von Wachenfeldt, 2015). How did the teachers and initiators at NMH relate to and reflect on these issues? Which topics were brought into discussion, and how were conflicting priorities solved?

Ways of situating and knowing traditional music

The article aims to explore how traditional music has been situated, negotiated and developed as an educational programme at the Norwegian Academy of Music, with special attention to the period from 1995 onwards. This period has been given less attention in previous research, a gap this article aims to fill. It focuses on the processes of change and the ideas of traditional music's position at the Academy, as well as on its proximity and relationality towards art music idioms. The study answers the following main research questions: How has traditional music been situated as musical education at the Academy? How have the actors negotiated traditional music and its practices in educational spaces?

This enquiry also probes questions of the relationship between educational work and the demands and expectations of a life as a musician in

the traditional scene outside the institution. In this sense, the study aims to shed further light on discourses and practices of traditional music within higher music education in Norway. In a broader perspective, I also hope to provide new insights into how humans negotiate musical belongings in institutional and educational spaces.

Relational thinking through assemblages

During the last thirty years, research within the humanities has moved away from the rigidity of structuralism to embrace ideas of relationality and mobility to better understand human interaction with the social and material world (Born, 2010, 2011, 2012). Within ethnomusicology, focus has been placed on the interrelationship between sounds, people and politics and how multiple factors produce polyphonic meanings in any given social gathering or ‘assemblage’ (Monson, 2018, p. 192). This article takes its starting point in relationality and the idea of ‘assemblage’ to explore the translations and negotiations of traditional music that the actors engage with in situated practice and established traditions in educational settings. Assemblage as a philosophical concept was originally introduced by Gilles Deleuze and Felix Guattari (1987) to frame social complexity. They advocated a rhizomatic understanding of interconnections in social formations and argued that the non-hierarchical constituent parts of the social are not fixed or stable, rather they may be replaced and displaced due to its multiple functions; ‘the rhizome connects any point to any other point, and its traits are not necessarily linked to traits of the same nature’ (Deleuze & Guattari, 1987, p. 21). These sets of connections work in different ways to open up and close down possibilities, and therefore induce power dynamics. Ethnomusicologists have argued for the use of assemblage as a resource ‘for socially engaged empirical musical studies’ (Monson, 2018, p. 191; see also Born 2012), a call this study echoes. I further align my thinking with human geographer Hans Kjetil Lysgård, and the use of assemblage as an analytical approach:

Assemblage thinking not only implicitly includes the dimension of relational space but also combines the discursive, the material, and practice in the construction of space and thereby manages to integrate the main elements through which mobile transnational actors form their relationship with certain places and social contexts (Lysgård, 2019, p. 11).

Thus, the concept of assemblage may be useful to understand how the actors negotiated traditional music through discourse, material and practice and formed their relationship with the Academy, as social context and place. An important aspect to take into consideration is that these networks of actors are rather small and closely tied together. In fact, since 1995 only a handful of directors and few traditional music faculty have worked at the Academy.

Selected voices

This ethnographic intervention draws partly on newly conducted interviews with teachers involved in the field of traditional music at the Academy (2021–2022) and partly on archival material such as study plans and previously conducted interviews with teachers and initiators at the Academy (2018). Due to the time limit and scope of this study, the article mainly focuses on the directors' and early teachers' experiences: Sven Nyhus (1989–2002),² Jon Faulstad, Tom Willy Rustad (2002–2009), Per Sæmund Bjørkum (2009–2010), Steinar Ofsdal (2011–2018) and Unni Løvlid (2018–). The new qualitative in-depth interviews have been conducted from an open phenomenological point of view. I have tried to understand the actors' own perspectives and have described their musical realities as experienced by them, my starting point being the notion that the important reality is what *they* perceive it to be (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 28–29). A semi-structured open-ended interview guide has been used to avoid leading questions and encourage the interlocutors to respond in their own terms (Wengraf, 2001). The questions have focused on the actors' experiences and memories of teaching traditional music and their views of possibilities and constraints in building a programme of study within the framework of the institution. Due to the pandemic situation the interviews have been conducted both online via Zoom and in person in Oslo. All quotes have been approved.³ The written source material has been set in dialogue with the interlocutors' own ideas and understandings of traditional music (Barz & Cooley, 2008).

2 The time span refers to the length of work as director.

3 The original Norwegian version of key terms in the interviews are enclosed in square brackets. All translations are mine unless otherwise noted. This also applies to the study plans, official documents and letters.

Needless to say, the institutional contexts and their actors are intertwined with trends within the traditional music scene and attitudes in society at large (Hill, 2009; Nettle, 1995, 2010). The teachers at the Academy are also active musicians, and national and transnational actors. Altogether, this article embraces an interdisciplinary approach. It is thus in line with the emphasis of recent research that has pointed out the close relationship and mutual connections between ethnomusicology and music education (Avis, 2020, p. 230; Sæther, 2017).

Academic contexts

Norwegian traditional music may be described as a revitalized musical landscape of vocal and instrumental genres with historical origins and traditions from the rural areas in 18th and 19th century Norway (M. Johansson, 2013, p. 361). As a field, it is closely entangled with the work of preserving and collecting tunes and dances in archives and institutions during the 1900s. Certain national associations of performers have also contributed to the transmission of knowledges, tunes and practices.⁴ Today, the traditional music scene is characterised by a broad movement of non-professionals as well as a diversity of professional musicians. Traditional music is oriented both to the historical and the present-day, with solo and ensemble performances at social gatherings, festivals, competitions, concert stages and dance venues (Johansson & Berge, 2018; Kvifte, 2010). Before delving into how these musical traditions have been situated at NMH, I will give a brief overview of traditional music in academic contexts.

Post-secondary education in traditional music in the Nordic countries has been over 40 years in the making. In Sweden, the Royal College of Music in Stockholm offered a fiddle course in traditional music in 1976 within the Bachelor Program of Music Education (Hjorth, 2009, p. 12). In Finland, the first programme was initiated at the Sibelius Academy in Helsinki in 1983, and in Denmark at the Danish National Academy of Music in 1998. These developments derive in various ways from governmental educational priorities. In Sweden, it was clearly a result of reform policies in the 1970s to include jazz, popular music and traditional music

4 Important institutions: NRK, *Norsk folkemusikksamling*, *Nordnorsk Folkemusikksamling*, *Arne Bjørndals samling og Rådet for folkemusikk og folkedans* and organisations such as: *Noregs Ungdomslag* (1896), *Landslaget for Spelemenn* (1923–2009), *Norsk Folkemusikk- og Danselag* (1987–2009) and *FolkOrg* (2009–).

in the curriculums (Hedin Wahlberg, 2020, p. 10). In Finland, the initiative came from inside the Academy during the transition from a private to a state institution, and was backed by state-funding. The Danish counterpart was inspired by discussions with Norwegian colleagues (Hill, 2009, pp. 208–209, 213; Knudsen, 2020, p. 91).

In Norway there are three main institutions that offer bachelor and master programmes in traditional music. The Ole Bull Academy in Voss/the Grieg Academy at the University of Bergen founded a two-year programme in Norwegian traditional music and singing in 1996. The programme's profile has featured a traditional master-apprenticeship form of teaching, revealed in the name *Spellemanns- og kvedarskolen* (Stubseid, 1992).⁵ Today, students may pursue a bachelor and master in traditional music or a master in Nordic traditional music, managed in collaboration with institutions in Denmark, Sweden and Finland (Kolltveit, 2019).⁶ The Department of Traditional Arts and Traditional Music at the University of South-Eastern Norway (USN) in Rauland offers programmes at bachelor, master and PhD level. The same applies to NMH. USN has a strong legacy within cultural studies, ethnology and anthropology, and in this sense differs from NMH, that emphasises performative skills in educating professional musicians (Knudsen, 2020, pp. 88, 92). In addition, students may pursue a PhD in traditional music at other universities with PhD programmes. As yet, not many hold a PhD and there are few professors in traditional music in Norway. In 2023 the first PhD student with traditional music as main topic graduated at NMH (Ellestad, 2023). This brief journey through educational spaces is intended to convey how traditional music occupies a minor position in higher music education.

Previous research on institutionalisation processes in Norway were mainly conducted around the 1990s, with a focus on the earlier years of the establishment of programmes (Stubseid 1992). The topic was for instance debated by scholars and practioners in *Norsk Folkemusikklag's* publications and seminars in 1987 and 1991 (see for example Bjørkum, 1991; Blom, 1987; Kvifte, 1991; Lätt & Kleppen, 1991). Central aspects brought forward

5 A *spellemann* refers to a folk performer who embodies traditional knowledge. The term has specific historical references in Norwegian rural society, during the 18th and 19th century. Contrary to notions of a *folkemusiker*, being educated and professional, a *spellemann* is associated with a self-taught tradition bearer, often male (Johansson & Berge, 2018, pp. 219–222). The study has now changed name from *Spellemansskulen* to *Tradisjonsmusikk I and II*.

6 The Royal College of Music in Stockholm, Danish National Academy of Music in Esbjerg and at the Sibelius Academy in Helsinki.

for their initiation were the societal need for educated musicians in traditional music as teachers in schools, artists in the professional music scene and as resources in various culture and media organisations. The featured articles also articulate concerns about how institutionalisation tends to threaten the specific teaching methods believed to be inherent to traditional music, such as the master-apprentice relationship, and contribute to standardisation of styles and repertoires to make ‘everything sound alike’ (see Aksdal, 2000). Knut Tønberg has written one of the few studies that have engaged with the topic from a more contemporary perspective (2015). He compares the attitudes for and against the establishment of programmes in traditional music with attitudes to the founding of programmes in jazz and popular music in Norway. Tønberg shows striking similarities between how key actors had double competences within art music and traditional music, or within art music and genres of popular music. The practitioners also shared a scepticism towards imposing values of western art music upon these genres.⁷ He mainly draws on written sources and utterances in periodicals. The main research questions for this article are, instead, studied to a larger extent through the actors’ own lived experiences about these processes. Another relevant study is Ragnhild Knudsen’s (2020) survey of the NORDtrad network, a cooperation between higher education in traditional musics within the Nordic and Baltic countries, and the investigation by Tellef Kvifte (2013) on the use of improvisation in traditional music.

Ethnomusicologists have shown an extensive interest in issues of institutionalisation of traditional music in higher education, in Scandinavia (Hedin Wahlberg, 2020; Hill, 2005, 2009; Tullberg, 2017; von Wachenfeldt, 2015) and other parts of the world (Frank, 2014; Keegan-Phipps, 2007, 2008; Olson, 2014; Schippers, 2010). For instance, Juniper Hill has in several studies discussed these processes especially at the Sibelius Academy in Finland, but also in Sweden and other Nordic Countries, in comparison with the British Isles, China, Indonesia, North America, and former Soviet States in Eastern Europe and Central Asia. Hill demonstrates how conservatory environments have resulted in a ‘westernisation’ or ‘artification’ of oral traditions, denoting an imposition or adoption of art music value systems

7 For example: faithfulness to the score, written notation, harmonic complexity and standard tempered intonation.

or conventions.⁸ Hill also highlights the importance of individual agency within these contexts and how, especially in Sweden and in Ireland, a few influential leaders have strongly shaped the music pedagogy (Hill, 2009, p. 221). I would argue that the last aspect also resonates well with how education in traditional music has been situated and played out at NMH in Norway. This will be analysed further below.

Multiple openings

Musician, composer and musicologist Sven Nyhus had a preeminent and versatile position within the music life in Norway when he was appointed adjunct professor at the Academy in 1990. The year before, he had been awarded a government scholarship at the institution, by the minister of culture Hallvard Bakke. Nyhus had by then played in all the major orchestras in the capital Oslo for several years, with a degree in viola from the music conservatory in 1956. Aside from being trained in art music, he worked on reviving and collecting traditional tunes, especially from his home region, the small mountain village Glåmos in Røros municipality in Trøndelag county. In 1971 he started working as a curator at the Norwegian Folk Music Collection (*Norsk Folkemusikksamling*) at the University of Oslo. Here, he conducted extensive work in collecting traditional tunes, and was responsible for completing the last volumes of the largest collection of Norwegian traditional music: Hardanger Fiddle Tunes (*Norsk folkemusikk serie 1: Hardingfeleslåtter*). His expertise also included several years as director of the traditional music department at the Norwegian Broadcasting Corporation (*Norsk rikskringkasting*, abbreviated as NRK), the government-owned radio and television company, between 1978 to 1989. His work contributed to broadening the content of programmes and renewing public awareness and knowledge of traditional music. In addition, he actively produced recordings, composed and published scholarly articles and books as a musicologist.⁹ This record of achievement and profound expertise, together with Nyhus's impact on the students at the Academy, were emphasised in a letter from Bjørn F. Boysen, the principal at NMH in

8 She contends that; 'Regardless of idiomatic models, conservatory programmes seem to have artifying effects, such as increases in competitiveness, virtuosity, prestige/status, formal contexts, and professionalism' (Hill, 2009, p. 219).

9 For more information, see Aksdal (2023) and Aksdal & Stauri (2012, pp. 224–226).

1994, to the Ministry of Culture, arguing for his position to be developed into a full-time professorship:

Through his work at the Academy, Nyhus has, to an exceptionally large extent, helped to shape the entire environment at the Academy. Traditional music has entered our students' everyday life in a completely different way than before, and the number of students who actively take part in traditional music activities is constantly increasing. (Boysen, 1994)

The letter furthermore stresses the need to keep Nyhus at the Academy due to the value of his research and current development of the education, rather than the need to expand the scope of his teaching. Boysen underlined how this alteration would be a consequential extension of the part-time adjunct professorship and scholarship positions. Apart from an important acknowledgement of the outstanding work by Nyhus it would also be a central statement for traditional music to become equivalent to other parts of the music life in Norway. Nyhus had strong formal and informal ties with influential actors both within and outside the institution. When Bakke awarded Nyhus the scholarship at NMH in 1989, the application was supported by many of the major institutions in traditional music and dance in Norway. All emphasised the importance of the position for the educational field, to disseminate and deepen knowledge of traditional music and to develop teaching methods and material.¹⁰ Nyhus had previously spoken with Bakke in person through mutual contacts and introduced the idea of a teaching position in traditional music at NMH (Nyhus, 2016, p. 89; Interview, Nyhus, 2018). Taken altogether, these rhizomatic effects induced power relations and opened potentials for Nyhus. Due to the initiative by Boysen and the board and the financial support of the Ministry of Culture, Nyhus was appointed a full-time professorship in 1995.

Situating the subject

Education in traditional music started on a small scale at NMH, with a few lectures for the students enrolled in the ordinary study path of Bachelor in Music Education (2–3 hours per week). In an interview in 2018, Nyhus

10 Reidar Sevåg at The Norwegian Folk Music Collection, Bjørn Aksdal at The Norwegian Centre for Traditional Music and Dance in Trondheim (*Rådet for folkemusikk og folkedans*) and The Norwegian National Association for Traditional Music (*Landslaget for spelemenn*), see supplement 5–8 in Nyhus (1989).

described how the subject was gradually introduced through dialogue with both principals and teachers: ‘It was like working your way in, a little here, a little there, it wasn’t anything that happened in a plenum or anything like that, but just from man to man’ (Interview, Nyhus, 2018). Through his communication skills and his ways of knowing, doing and being, new relations emerged in the assemblage and opened possibilities for Nyhus to act (Lysgård, 2019, p. 11). In his recollections he especially mentioned the importance of changing the location of the obligatory introductory course in traditional music and dance from the Ole Bull Academy, to the premises of NMH instead (at Bygdøy). The course was held over one week each year of study for all the students at the Academy. The territorial shift of the course also enacts a discursive and symbolic shift; to acknowledge the subject within the walls of the Academy. This course was also mentioned by all my interlocutors in their narrations as a crucial starting point for developing a programme in traditional music. The narrative is interesting in itself and may be understood as a central local discursive formation amongst the teachers in the telling of the history of traditional music at NMH.

The idea to engage all students in traditional music education and activities was something Nyhus felt strongly about. For instance, during his first year at the Academy the students who played violin and viola had one obligatory hour per week in *gehørspill* – learning tunes by ear. They performed arrangements in ensembles and made improvisations according to traditional practices. He also noticed an increased interest in traditional music amongst the students. His ideas to develop the subject into a formal education were also well received by the principal and board of directors. Even if the state (in terms of a professorship) backed the music education, it was left to him to develop curriculum and pedagogy. The main concern was if any students would actually apply (Interview, Nyhus, 2018).

Reclaiming musical space: Struggles, visions and aims

In 1995, the first two students started at the Bachelor Programme of Music Performance in Traditional Music; Patrik Andersson and Vegar Vårdal. In line with Nyhus’s expertise, their main instruments were fiddle and the Norwegian national instrument hardanger fiddle (*hardingfele*). These instruments are highly valued and have a strong historical legacy within

traditional music in Norway. At this time there was no formal curriculum for traditional music, instead it was developed in collaboration with the students' requests. The main aim with the education was specified in the first formal study plan in 1997, to encourage the students to learn how 'to express and mediate the artistic qualities and intentions' inherited in traditional tunes, drawing on transcriptions and archival recordings (NMH, 1997; see also NMH, 1998). The curriculum emphasises the importance of historical knowledge and understanding of traditional repertoires in Norway, but adds that it may also include tunes outside of Norway. The education was divided between the following courses: fieldwork, chamber music (training in traditional arrangements), traditional music forum (performance and interpretation), piano proficiency and musical transmission (NMH, 1997).

Previous research has brought to the fore how the request to learn traditional music in higher education in Norway came from the students at the academies (Tønsberg, 2015, p. 130). Similarly, Nyhus highlights the importance of the students' strong commitment on the matter: 'I couldn't have had any better messengers or wave makers, than those two there. They went around agitating for this here. It is so, the help they have given me is greater than one can express' (Interview, Nyhus, 2018). Unni Løvlid (b. 1976), currently director of the traditional music section at NMH, is a one of the most eminent traditional singers in Norway today. She is from Hornindal in the county of Sogn og Fjordane in west Norway and embraces a wide range of art forms in her musical activities, including collaborations on contemporary music projects as well as traditional music.¹¹ She was also one of the students who received musical education from Nyhus. However, Løvlid did not follow the same study path as Andersson and Vårdal. In 1996, she was doing a Bachelor in Music Education and later a Master in Music Performance. At this time, it was not possible to apply for traditional singing at any programme. Løvlid got invited to join the lectures in traditional music by Nyhus and she learned the hardanger fiddle as a second instrument. Løvlid recollects: 'I was both lucky and unlucky' (Interview, Løvlid, 2021). She self-reflexively explained that, on the one hand, she experienced tremendous support from Nyhus and great encouragement from the administration office. They supported her financially to travel around

11 She has released several albums and received awards for her contributions to the traditional music scene (for more information, see Elen-music, 2023).

in the country to meet female singers and learn traditions from them, on her own terms and in the way she wanted. On the other hand, she sensed a kind of confusion and disorientation ‘of what to do with us traditional musicians’ and a lack of knowledge of traditional music amongst the staff and teachers. She felt torn, and, furthermore, this evoked a feeling of loneliness for her (Interview, Løvlid, 2021).

Multi-instrumentalist Tom Willy Rustad (b. 1966) was also part of the small group of students, and shared similar experiences. He was the first student to do a Master in Musical Performance on the traditional instrument: diatonic button accordion (*torader*). He later became director of the department in 2002–2009, after Nyhus retired. Rustad is a celebrated traditional musician and composer¹² and had a clear vision for what he wanted to do with the subject. Similar to Nyhus’s above sentiments, he described a strong sense of willpower and struggle amongst the students during his early years at the Academy:

All of us who started as students, we were in a way, I guess, a bit like ‘warriors’ [*krigere*] in the sense that we were very determined in what we wanted – we had our own plan for what we wanted. [...] My own vision was to get acceptance for traditional music, and to get acceptance for the instrument that I play. And the reason for that was, when I was doing my bachelor [in ‘classical’ guitar] we had to close the door [in the rehearsal room] if we played traditional music or old-time dance music [*gammeldans*]. The sound of old-time dance music should not be heard [...] It was simply not allowed [...]. We sat in all secrecy and played old-time dance music [laughs!] It is completely absurd to think about now! And what Sven Nyhus then did, during our ensemble lessons, he said; ‘let’s go down to the canteen, in the middle of lunch’, and we played for all the students and teachers. And someone even started to dance. So, it was absolutely fantastic. So, people were not strongly against it [...]. I have never experienced that anyone was negative towards traditional music at the Academy, I never experienced that, except for that time in the 80s. (Interview, Rustad, 2021)

This multi-layered narration by Rustad depicts empowerment and illustrates a shift in acceptance of traditional music at the Academy. It enacts struggles on many levels, in practice and through discourse. In his way of connecting the past with the present, the place-based memory of playing

12 He currently works as associate professor in Norwegian traditional music at The Ole Bull Academy and as archivist in traditional music at *Gudbrandsdalsmusea* (Interview, Rustad, 2021; Svendsrud, 2022). He plays guitar, flute, jaw harp, cister and contrabass and has released amongst 30 records. For more information, see Rustad (2022).

in secret behind closed doors produced a strong force for action and resistance. Through sound and by performing in the canteen, they managed to create space for traditional music. Here, the material aspects are brought to the fore in the formation of space – creating a sense of being, and feeling, at ‘home’ – sharing the space with others. In his narrations he also places himself, and the group of students, in the position of the Other. He even describes themselves as ‘warriors’ of traditional music.

Rustad’s struggle was not only directed towards the educational settings at the Academy. In terms of instrument, the ambition to recognise the accordion as a ‘proper’ traditional music instrument within the institution also signifies a value of status towards the overall community. As previously mentioned, the hardanger fiddle and fiddle historically have strong agency and inherit a firm place within traditional Norwegian music. The same applies to the repertoires linked to the two instruments, that in turn are connected to certain regions in Norway (Aksdal & Nyhus 1993).¹³ This way of categorising tunes draws on ideas from the National Romantic Movement, and the geographical mapping of different musical styles. The accordion has a much more ambiguous position within the community. Since its introduction into the musical life in Europe in the beginning of 20th century, it has been very popular within popular and dance music. However, due to the changes in rhythm, sound and tonality that the mechanical instrument brought to the old acoustic fiddle traditions, it has also been received with reluctance and disdain as a threat to traditional music (W. Johansson, 2022). Furthermore, in terms of repertoire, the new modern Pan-European tunes (reinlender, waltzes, mazurkas, polkas, etc.), later called Old-time dances (*gammeldans*), were also often performed on the instrument, the same repertoire that Rustad brought into prominence in the quote above. It was a more modern repertoire than the pre-industrial fiddle tunes which were highly cherished within the tradition (Eriksson, 2017, pp. 166–167; Omholt, 2018, p. 248). In this case, the act of performing Old-time dances on the diatonic button accordion worked as a mobilising force for change and highlights hierarchies of value. I suggest that Løvlid, in a similar way to Rustad, placed herself in the position of the Other in her recollections. She also advocated singing as instrument to be taken seriously within the institution.

13 The Hardangerfiddle; Telemark, Hallingdal, Valdres, Vestlandet and Setesdal, and the fiddle; Røros, Gudbrandsdalen, Setesdal, Hedemark.

These individual struggles for the subject, demonstrated in the utterances above by teachers and students, enact strong subjective agencies in their work for change.¹⁴ Their actions were in turn made possible due to a certain set of connections within the assemblage (Lysgård, 2019). Needless to say, acts never occur in a void. Change is often a consequence of long-time collective commitments to certain causes within a community or an educational field (see Weisethaunet, 2021, p. 31). Since the 1970s in Norway there have been political developments and discussions in favour of bringing other genres into higher music education, in contrast to Anglo-American music culture, and challenging the dominance of art music. For instance, in 1995–1996, the National Evaluation of Higher Education in Norway stated that:

When it comes to preserving the world's cultural diversity, Norway has a special responsibility for Norwegian traditional music and dance, an obligation that no other nation can be expected to be responsible for [...] In today's dynamic society, however, one cannot rely solely on traditional forms of learning traditional music and dance. It must be supplemented by institutional forms of education. Methods for an idiomatic institutional traditional music education must be further developed in a qualified manner. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, p. 36)

This aim was even more explicitly enacted in a report led by the previously mentioned Bjørn F. Boysen in 1999, where the evaluation committee of the Ministry of Education and Research (*Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*) underlined the formal requirement to offer diversity of genres at universities and academies. It was clearly stated that jazz/pop/rock and traditional music needed more educational resources.¹⁵ Previous research has questioned if this report in fact had any further effect than acknowledging the post-secondary traditional music programmes that already existed in the country at that time (Tønsberg, 2015, p. 118). Yet, in the case of NMH, I would suggest that it should have had an impact on the further development of the subject. Boysen had supported Nyhus's endeavours, and raised the status of traditional music at the institution. It had contributed to a change of mindset within the Academy. In addition, the

14 Within literature on institutionalisation and revitalisation processes of traditional music in the Nordic Countries, the importance of certain individuals endeavors for change are often emphasised, in terms of 'cultural activists' (Hill, 2009) or voluntary 'enthusiasts' (Ronström, 2014).

15 Called *Boysenrapporten*. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999, p. 17, 57; also quoted in Tønsberg, 2015, p. 114).

demands from the new educational politics would surely have facilitated further implementation. All my interlocutors also experienced an increase of the valuation and acceptance of traditional music and traditional arts generally within society and at the Academy at that time.¹⁶

The musical Other

Omnipresent in the interlocutors' answers is the tendency to place themselves and students in the position of an outsider or musical Other. This position simultaneously creates belonging and dis-belonging. It evokes community, understanding and strength amongst the actors that share the space, and at the same time as difference and solitude in relation to the general academy. This is a common topic within the broader literature on processes of the institutionalisation of traditional music and other oral traditions. In the phase of formalising and legitimising a subject, the need to distinguish its constituent parts are often made in opposition to art music as a norm (Hill, 2009, p. 215; Olson, 2014; von Wachenfeldt, 2015). Ingrid Hedin Wahlberg has for instance in her study on higher education in traditional and world music in Sweden revealed how teachers and students discursively through 'systems of difference' identify their education through musical boundaries with western art music traditions (Hedin Wahlberg, 2020, pp. 81–90). Great emphasis is put on individual freedom, how the curriculum is more 'open' for changes, in terms of choices of repertoires and individual ideals in musical expression and performative techniques. Master-apprentice situations and socially inclusive methods were also put forward (see also von Wachenfeldt, 2015; and in English contexts Keegan-Phipps, 2007). On the one hand, this correlates well with how the teachers and students quoted above have described the implementation of traditional music at the end of the 1990s and beginning of the 2000s at NMH. This approach is also noticeable in the study plans, for example in 1997:

¹⁶ However, this may also be our way of remembering and producing a narrative of past practices and experiences. Today we know what has happened and might interpret the past and our experiences from that knowledge.

Within the framework that is given for the repertoire for the individual instrument, there will be, to a greater or lesser extent, room for freedom of choice and specialisation. The individual student must, in collaboration with his/her teachers, select music that interests him/her, that is suitable for him/her and that will be useful in terms of further development and professional practice. (NMH, 1997)

On the other hand, contrary to Hedin Wahlberg's findings in 2020s, art music standards, training in western music theory, arrangement and harmony still held a safe place within the curriculums during the leadership of Nyhus and Rustad (see for example NMH, 1997, 1998). After Nyhus retired in 2002, Rustad started to work on a larger revision of the curriculums together with violinist and fiddler Per Sæmund Bjørkum (b. 1970) and accordionist Jon Faulstad (b. 1944). All three of them had performance degrees in art music alongside being traditional musicians. Faulstad was the first student on accordion in art and contemporary music at the Royal Danish Academy of Music, in Denmark (1970–1973). His PhD thesis investigates the Diatonic Accordion within Norwegian Traditional Music.¹⁷ With a background and specialisation in musics from the county of *Gudbrandsdalen*, he had taught traditional music at NMH since 1973, together with Nyhus. Besides his career as a traditional musician, he played in larger orchestras such as The Norwegian Radio Orchestra (*Kringkastingsorkestret*) and The Oslo Philharmonic Orchestra (*Oslo-filharmonien*) (Interview, Faulstad, 2022). Bjørkum has played in the latter orchestra since 1997, and held a master degree in solo violin performance/chamber music from NMH. He taught at the Academy between 2003 and 2015 and was director of the traditional section in 2009–2010. As a traditional musician, having started at a young age with Pål Skogum, he extends the musics from Vågå in *Gudbrandsdalen*. Both Faulstad and Bjørkum have performed as a duo for a long time and are celebrated and prominent musicians within the traditional music community.¹⁸ The interviews demonstrate how the traditions of art and traditional music were perceived as synergistic rather than oppositional. Faulstad explains:

17 He holds a bachelor degree in history, political science and musicology from the University of Oslo and is professor emeritus at NMH.

18 For more information about their work see for example Habbestad (2023) and Stadsforvalteren (2020).

I believe we felt that it was not so terribly important that everything should be specifically traditional music. It was more a question of learning things, and, well, learning to identify harmony and intervals and more. In addition, we probably also had the idea that it is important to be able to communicate with the rest of the music life, and not just to come with your own background in everything. Because there are too few for that. And life as a performer is, or rather will be, quite long. And I think it is important to learn about the things that others can. If there has been a discussion, it has been more on that level. (Interview, Faulstad, 2022)

His words point towards the importance of adaptability and having a broader musical expertise in order to encounter the demands of a life as a musician. Bjørkum shared a similar view. By offering general musical knowledge, and not only genre specific skills, the teachers contributed to opening up possibilities for the students to be able to ‘make a living out of it [...] and to build a profession’ (Interview, Bjørkum, 2022). He also emphasised the teachers’ responsibilities to help the students explore their instruments further and give them more tools to work with. The main focus was always traditional music and genre specific expressions, but he pointed out that exercises in, for example, violin technique (generally associated with art music traditions), might assist and enrich the students to become better performers on traditional tunes (*slåttespelar*).¹⁹ ‘One does not exclude the other’ (Interview, Bjørkum, 2022); they may be mutually enriching, he added. His experience was that it facilitated the students’ ability to distinguish their own traditional styles of playing, and contributed to diversity of styles, rather than standardisation, in musical expression. At the same time, he described it as a ‘balancing-act’, to simultaneously keep the focus on traditional music. My interlocutors all stressed the importance for students to meet and learn from other teachers within other genres at the Academy.

Interestingly, it appears that this group of teachers did not express concerns about the previously mentioned ‘artification’ or proximity to art music conventions to the same extent as the initiators of education in traditional music at the Royal College of Music in Sweden or at the Sibelius Academy in Finland (Hill 2009, p. 215). These institutions developed their own specific music theory and pedagogy from the initiators’ own ideals of traditional music in each country. From Hill’s argumentation this was

¹⁹ As such, both in terms of musical expression through bodily skills (bowing, fingering etc.) and in terms of listening capacities and general knowledge of genre and style (Interview, Bjørkum, 2022).

done in profound opposition to the art music world. Accordingly, the Ole Bull Academy and USN in Rauland shared a strategy of distancing themselves from art music norms (see Knudsen 2020). This echoes the fears of standardisation, expressed in Simon Keegan-Phipps's (2007, p. 102) study, by teachers in post-secondary education of traditional music in England. This concern does not appear in my interviews. Instead, it seems to be self-evident for the interlocutors that the education they provided encouraged and nurtured personal expression and individual style within traditional idiomatic structures. These values might be connected to the strong traditions of solo playing in Norway (see M. Johansson, 2009, p. 49). Moreover, during the first two years at the programme of musical performance the students got oriented in different traditions and music styles in Norway. The third or/and fourth year, depending on the degree, was dedicated to the specialisation of the students' own traditions. From their point of view this in turn reinvigorated variety in musical expression and a freedom of style. Bjørkum commented on the topic and underlined that he was proud that all his students have found their own voice and sound (Interview, Bjørkum, 2022). These descriptions clearly elucidate how the individuality of musical performers was highly valued discursively and played out both materially and in practice at the Academy.

Negotiating and revising art music idioms

If the proximity to art music was perceived as strengths in some instances, the need to diminish and change its dominance in terms of values and terminology was also part of the work with the study plans. In addition to transcription, theory and arrangement, Rustad expanded on the subjects of performance and history. Hitherto, there were no financial resources set aside for these topics. These changes then enabled employment of guest teachers. Furthermore, interpretational issues in connection to dance and learning how to play to dance (*dansespill*) received enhanced attention. The group of teachers also extended the training in fieldwork and gave more resources for the students to travel through the country and collect music themselves. Moreover, this aspect is closely connected to the value of historical knowledge and to including more specific 'traditional music history'. Intriguingly, to do that they removed the word 'traditional music' from the curriculums in the music history courses (Interview, Rustad, 2021). It is a clear example of the discursive power of the word. In order to make space

for the subject the word is removed. It may at first sight be interpreted as contradictory, but it also has to do with another discourse of how to write study plans at the Academy. If the study plans are being shaped in a more 'general' language they become more adaptable and flexible and able to be used for other genres as well, thus alongside traditional music it opens for topics of jazz and improvisation (NMH, 2006, pp. 16–17).

In 2011–2018, Steinar Ofsdal (b. 1948), flutist and multi-instrumentalist, took over as director for the traditional section at NMH. Ofsdal is a renowned traditional musician and previously employed at the Ole Bull Academy from 2004.²⁰ Together with Bjørkum and the other teachers, he continued the process of modifying the study plans and, to an even greater extent, to 'produce a study programme on the premises of traditional music' (Interview, Ofsdal, 2022a). He described the work as creatively enriching with great support from administration staff and the directors. Interestingly, here another relationship towards the previous mentioned 'artifying effects' is noticeable. In his recollections, Ofsdal especially highlighted one central revision:

We all agreed on the need to remove the term '*folkemusikksats*' in the title of a subject. For what would the significance of that be? '*Folkemusikksats*' was supposed to, in a way, be the traditional music equivalent of four-part harmony [choral tradition], a form of orchestration and composition technique. The word '*sats*' is taken from art music, but has less to do with traditional music arrangements. So, in our context, we changed the name of the subject to 'traditional music arrangement'. While in the classical [voice leading] four-part harmony there are a number of sharp rules for what to do or not to do, so you can actually say that in traditional music arrangements there is only one rule; and that is that there are no rules. (S. Ofsdal, personal communication, December 21, 2022)

His utterance clearly enacts a divergence between the systems of the different genres and the need to change the name and the content to adequately fit traditional music. Ofsdal clarified that it is of course important to show examples of good and less good arrangements for the students, but it does not mean that there is a certain set of rules to strictly follow (Interview,

20 Ofsdal is professor emeritus at NMH and at The Ole Bull Academy. He also plays cello, bass and hardanger fiddle. He has composed music for theatre, films, radio and TV, released many albums and published books. For more information, see Ofsdal (2022).

Ofsdal, 2022a).²¹ Another central issue for Ofsdal, both at NMH and within the community of teachers in higher music education, was to raise the question of the use and definition of ‘tonality.’ In his experience the concept has been used very differently by individuals teaching traditional music, and he initiated discussions on the topic that also became a central part of his teaching. Apart from focusing on musical skills, Ofsdal emphasised the importance of providing the students with tools to handle the social and psychological aspects of being a musician. He especially mentioned issues of nervousness and stage fright (for example addressed in the subject of performance and interpretation (*formidling*) (Interview, Ofsdal, 2022a, 2022b). In line with an openness towards the wishes of the students, the education gradually started to include traditional music from other parts of the world than Norway, and stressed collaboration between genres and other musical cultures.

Aural training has been a recurring topic of discussion in all my interviews. The subject has mainly been taught by the teachers in art music, even if it was explicitly part of the job description for some teachers in traditional music. This is mainly due to a lack of economic resources, an element central in the assemblage, forming restrictions in the actors’ ability to develop the education. From an analytical perspective, this has strong symbolic value, and for the teachers this has practical consequences. Traditional music is closely tied to oral transmission methods and learning by imitating and listening, trying out what one hears on the instrument (Knudsen, 2013, 2020). This methodology is of course inevitably part of all subjects within education in traditional music. However, my interlocutors wished for traditional music to be even more strongly represented in the teaching of this specific topic. For instance, Løvlid brought forward the need to link the main instrument to aural training to a larger extent:

When you listen to an archive recording, different individuals will extract different information depending on their values and what they listen for. Someone listens for the sound of the voice, and this can lead to them dismissing a recording, while others might listen for text, or rhythm, or phrasing or the situation as a whole. But every time we shift focus in the way we listen, it will provide new information, and to be trained in being able to take in as much information as possible, for example on a recording on a micro, micro level. (Interview, Løvlid, 2021)

21 By 2014, the title of the theory subject in the study plans had changed from *Folkemusikksats I, II & III* (NMH, 2012, p. 41) to *Arrangering I & II* (NMH, 2014, p. 34).

Løvlid exemplified further the need to delve into the more complex issues of tonality, or the ways of notating rhythmic patterns or the ability to hear bow strikes. She continued: ‘Someone who dares to go in and have the difficult discussions then [...] to build these secrets that lie behind a material. [...] And to build enough reflection and a language about this larger space? What kind of articulated tradition and aesthetics is this?’ (Interview, Løvlid, 2021). In her answer she emphasises the necessity of special expertise in genre aesthetics, knowledge of tradition and the ability to analyse archival recordings in detail.

Concluding reflections: Assembling traditional music

There is a handful of individuals who are responsible for situating and shaping higher education in traditional music, since 1995, at the Norwegian Academy of Music. Traditional music has been constituted in the intersections between territorial and relational forces in these educational spaces (Lysgård, 2019). In mapping the actors’ different roles, the study has shown how they all have had strong individual agency: their ideas and visions have to a large extent been realized. In their negotiations of traditional music at the Academy, different sets of connections in the assemblage have worked to open up or close down certain possibilities.

It appears that there has been space and opportunity for experimentation and flexibility for the teachers in terms of teaching methods and content within the education. Still, all my interlocutors mentioned the lack of long-term planning for the subject. It created unforeseen problems, a kind of rhizomatic effects, that needed to be taken care of ‘on the spot’ (*båten blir til mens du ror*). The board of directors appears to have been open for new ideas and encouraged the staff to develop the subject together with the administration office. At the same time, the teachers have had to conform and adapt to a system with art music as the norm. This became extra visible in the ways Rustad spoke about the curriculums and how they had to remove the term ‘traditional music’ to be able to teach it more, and in Ofsdal’s descriptions of the need to change the language to suit the discourse within traditional music. It is also enacted in the recurring discussions of aural training. The actors had to negotiate their ideas and visions in relation to the structural patterns of the institution. It has in turn been experienced with mixed feelings, for instance evoked frustration in terms

of percentages of positions or frustrations caused by the lack of economic resources, resulting in restrictions on their opportunities to develop the education.

Against the backdrop of the arc of arguments in this article, the teachers at NMH practiced an openness in individual teaching methods. Yet, in comparison to the broader literature on the institutionalisation processes of oral traditions, art music standards tend to linger longer in the study plans and training.²² Furthermore, previous research has proposed that the best way to institutionalise traditional music is to place the programmes in departments of cultural studies or liberal arts rather than in music departments in order to encourage flexibility and protect the genre-inherited ways of learning particular styles of music (Frank, 2014). In this light, the last aspect resonates well in terms of the discussions of aural training at NMH, but differs in connection to the teachers' approach to general training in music theory.

Moreover, in terms of formalising and legitimising a subject, Nyhus, Rustad and the teachers at the end of 1990s, and the beginning of 2000s, directed their attention inwards at the institution. They did not collaborate much with other institutions and their main focus was placed on artistic skills and craftsmanship. Ofsdal instead spoke about the importance of national and international networks, and of including traditional music from other parts of the world than Norway. Furthermore, 'to learn the personality of a musician' became central. It highlights today's society's changing demands for the role as musician being an employable entrepreneur (Georgii-Hemming et al., 2016, pp. 283–284; Johansson & Berge, 2018). Løvlid to an even larger extent was oriented outwards. She stressed the importance of building national and international networks with other researchers and institutions, sharing experiences and supporting each other within the field of education. Of course, this is easier to do when a subject is established. This development follows the general patterns described within processes of institutionalisation. All this together reveals the kind of musicianship required today: that students need to

22 In addition to the previously discussed examples from Hill (2009) and Hedin Wahlberg (2020), Alexandra Frank (2014) illustrates in her study of the institutionalisation of traditional music in North America, how the teaching methods have remained close to the traditional ways of oral transmission, and not conformed to western art music standards. Similar results are put forward by Nathaniel Jay Olson in his study of the institutionalisation of fiddling in higher education in North America. Olson demonstrates that there are no standardised methods, rather the teachers' individual ways of transmitting knowledge are emphasised (Olson, 2014).

‘develop *both* domain-specific and generic or transferable skills’ (Moberg & Georgii-Hemming, 2019, p. 69).

In assembling traditional music, there has been a shift from focus on transcription, arrangements and music theory to performance practices, training in the functional aspects of playing to dance, emphasis on field-work and the social aspects of being a musician. Underpinning features which have been utilized over the years have included master-disciple lineages, individual freedom in terms of repertoires, flexibility concerning curriculums and choice of instruments.

To musically belong

This article has in multivocal ways illuminated how music mediates and materialises social formations and identities (Born, 2011). There has been a tendency amongst the interlocutors to place themselves in the ambiguous position of the Other. On the one hand, this position creates belongings and community. It might even evoke a sense of power. On the other hand, the interviews also bear witness to a solitude and powerlessness. To be supported, but not always understood. To have to fight for your right to belong and to navigate the position as an outsider. We recognise this from previous research on higher education in traditional music (Hedin Wahlberg, 2020). These approaches become configurative elements in the musical assemblage (Monson, 2018).

This marginalised position and narrative of institutional liminality is often emphasised in discourses of musicians and their negotiations of belonging and dis-belonging in society (see for example Butler Brown, 2007). The teachers at the Academy are also professional musicians, with multiple belongings and affiliations, entangled in various imaginary communities and musical genres. Their identities are fluid, depending on the situation. From these descriptions certain questions arise: How do individuals establish an exclusive identity within a specific educational field, musical genre, or tradition? The individual utterances in this article may also be interpreted in relation to this prerequisite. Professional musicianship may include developing your own position, individual voice and musical expression within the larger scope of the collective traditions of traditional music, and not only as teacher within the Academy. The voices brought forward in this article are surely not representative for all teachers who have worked with traditional music at NMH. Still, in their role as leaders

and initiators of the programmes, their ways of knowing and embracing traditional music inevitably have had a huge impact on how the subject has been situated and taught at the Academy.

Acknowledgements

I am very grateful to my interlocutors, for so generously sharing their experiences and memories, the participants in the History Project at NMH for fruitful discussions, the seminar participants at Örebro University and at *Musikforskning idag*, Dalarna University in Sweden, at the 37th *European Seminar in Ethnomusicology*, the University of Music and Performing Arts in Graz in Austria for enriching comments, Nicole Vickers for language editing, the anonymous peer-review, and Astrid Kvalbein, Gjertrud Pedersen, Hans Weisethaunet and Tina Mathisen for their critical comments and encouragement.

References

- Aksdal, B. (2000). Norsk folkemusikk på terskelen til et nytt hundreår, *Årbok for norsk Folkemusikk*, 9, 15–29.
- Aksdal, B., & Stauri, R. (Eds.). (2012). *Bergrosa: Festskrift til Sven Nyhus 80 år*. Novus.
- Aksdal, B., & Nyhus, S. (Eds.). (1993). *Fanitullen: Innføring i norsk og samisk folkemusikk*. Universitetsforlaget.
- Aksdal, B. (2023, May 23). Sven Nyhus. In *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/Sven_Nyhus
- Arnestad, G. (2001). "Men vi skal koma i hug at tradisjonen alltid vert oppløyst og omskapt ...": *Om folkemusikk og folkedans i det seinmoderne Noreg*. Norsk Kulturråd.
- Avis, R. (2020). Higher music education, India and ethnography: A case study of KM music conservatory students. *Ethnomusicology Forum*, 29(2), 230–249.
- Barz, G., & Cooley T. J. (2008). Casting Shadows: Fieldwork is dead! Long live fieldwork! Introduction. In G. Barz & T.J Cooley (Eds.), *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology* (2nd ed., pp. 3–24). Oxford University Press.
- Bitustøyl, K. (2012). Sven og den klassiske musikken. In B. Aksdal & R. Stauri. (Eds.), *Bergrosa: Festskrift til Sven Nyhus 80 år* (pp. 195–211). Novus.
- Bjørkum, H. (1991). Institusjonalisering av folkemusikkutøving. *Norsk folkemusikkklags skrift*, 6, 106–112.
- Blom, J. P. (1987). Folkemusikk og folkedans i høyskolesystemet: Synspunkter i tilknytning til årsstudium ved Akademiet i Rauland/Notodden lærerhøgskole. *Norsk folkemusikkklags skrift*, 3, 44–48.
- Born, G. (2010). For a relational musicology: Music and interdisciplinarity, beyond the practice turn. *Journal of the Royal Musical Association*, 135(2), 205–243. <https://doi.org/10.1080/02690403.2010.506265>
- Born, G. (2011). Music and the materializations of identities. *Journal of Material Culture*, 16(4), 376–388.
- Born, G. (2012). Digital music, relational ontologies and social forms. In P.E Deniz, G. Eckel, A. Dorschel (Eds.), *Bodily expression in electronic music: Perspectives on reclaiming performativity* (pp. 163–79). Routledge.

- Boysen, B. F. (1994, January 12). *Omgjøring av Sven Nyhus' professor II- og statsstipendiatsstillinger til et professorat ved Norges Musikkhøgskole* [Letter to S. Gramstad, Kulturdepartementet]. The Norwegian Academy of Music's Archive.
- Butler Brown, K. (2007). The social liminality of musicians: Case studies from Mughal India and beyond. *Twentieth Century Music*, 3(1), 13–49. <https://doi.org/10.1017/S147857220700031X>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Elen-music. (2023, September 5). *Unni Løvlid*. <http://elen-music.com/portfolio/unni-lovlid/>
- Ellestad, L. (2023). *Performing Norwegian American: The construction of identity through performances of bygdedans and Norwegian-American old-time music in the Upper Midwest, 1900–1970* [Doctoral dissertation]. Norwegian Academy of Music. <https://hdl.handle.net/11250/3068488>
- Eriksson, K. (2017). *Sensing traditional music through Sweden's zorn badge: Precarious musical value and ritual orientation* [Doctoral dissertation]. Uppsala University. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1087825&dsid=9907>
- Frank, A. (2014). *'That's the way I've always learned': The transmission of traditional music in higher education* [Master's thesis]. East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/etd/2381>
- Georgii-Hemming, E., Angelo, E., Gies, S., Johansson, K., Rolle, C., & Varkøy, Ø. (2016). Artist or researcher? Tradition or innovation? Challenges for performing musician and arts education in Europe. In L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, & Ø. Varkøy (Eds.), *Nordic Research in Music Education: Yearbook Vol. 17* (pp. 279–292). Norges musikkhøgskole.
- Habbestad, I. (2023, April 21). Per Sæmund Bjørkum. In *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/Per_S%C3%A6mund_Bj%C3%B8rkum
- Hedin Wahlberg, I. (2020). *Att göra plats för traditioner: Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning* [Doctoral dissertation]. University of Gothenburg. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63290/1/gupea_2077_63290_1.pdf
- Hill, J. (2005). *From ancient to avant-garde to global: Creative processes and institutionalization in Finnish contemporary folk music* [Doctoral dissertation]. University of California.
- Hill, J. (2009). The influence of conservatory folk music programmes: The Sibelius Academy in comparative context. *Ethnomusicology Forum*, 18(2), 207–241.
- Hjorth, O. (2009). Hur det började med den svenska folkmusiken på KMH. In S. Ahlbäck, P. Berndalen, J. Hjalmarsson, B. Marsden, O. Misgeld, S. Rosenberg, & P. Willman (Eds.), *1976–2006: 30 år med folkmusik på KMH* (pp. 9–17). KMH förlag. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1239646/FULLTEXT01.pdf>
- Johansson, M. (2009). Nordisk folkmusik som stilkoncept. *Norsk Folkemusikklags skrift*, 23, 34–65.
- Johansson, M. (2013). The gendered fiddle: On the relationship between expressive coding and artistic identity in Norwegian folk music. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 44(2), 361–384.
- Johansson, M., & Berge, O. (2018). Kvalitetsregimer i endring? Historiske og analytiske perspektiver på folkmusikken i samtiden. In J. F. Hovden & Ø. Prytz (Eds.), *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (pp. 211–234). Fagbokforlaget.
- Johansson, W. (2022). Kvinnor som spelar dragspel eller kvinnliga dragspelare? Estetiska ideal, samhälleliga normer och kvinnor inom svensk dragspelsmusik 1930–1980. *PULS Musik- och dansetnologisk tidskrift*, 7, 72–95. https://carkiv.musikverk.se/www/epublikationer/Puls_07.pdf
- Keegan-Phipps, S. (2007). Déjà vu? Folk music, education, and institutionalization in contemporary England. *Yearbook for Traditional Music*, 39, 84–107.
- Keegan-Phipps, S. (2008). *Teaching folk: The educational institutionalization of folk music in contemporary England* [Doctoral dissertation]. University of Newcastle.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Nasjonal evaluering av høyere utdanning: Fagområde musikk: Sakkyndig rapport gruppe 2*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Fra vugge til podium: Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen*.
- Knudsen, R. (2013). Lære på øret: Om muntlig tradering i folkemusikk og i andre sjangere. *Musikk og tradisjon*, 27, 32–46.
- Knudsen, R. (2020). Møter gjennom folkemusikk; felleskap og særtrekk: Om Nordtrad og det årlige treffet for folkemusikkutdanninger i Norden og Baltikum. *Musikk og Tradisjon*, 34, 85–116.
- Kolltveit, G. (2019). Nye bevegelser i norsk folkemusikk. *Folk & Musik*, 2019. <https://fom.journal.fi/issue/view/5364>
- Kvale, S., & Brinkman S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Kvifte, T. (1991). Institusjonalisering av folkemusikkopplæring. *Norsk folkemusikklags skrift*, 6, 101–105.
- Kvifte, T. (2010). Folkemusikk, samspill og forandring: Mellom tradisjon og fornying. *Musikk og tradisjon*, 24, 32–40.
- Kvifte, T. (2013). Improvisasjon i folkemusikk – tradisjon, nyskaping eller påvirkning. *Musikk og tradisjon*, 27, 47–60.
- Lysgård, H. K. (2019). The assemblage of culture-led policies in small towns and rural communities. *Geoforum*, 101, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.02.019>
- Lätt, B., & Kleppen, K. (1991). *Folkemusikk og institusjonalisering* [Student essay]. Høgskolen i Telemark.
- Moberg, N., & Georgii-Hemming, E. (2019). Musicianship – Discursive constructions of autonomy and independence within music performance programs. In S. Gies & J. H. Sætre (Eds.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (pp. 67–88). Norges musikkhøgskole.
- Monson, I. (2018). In praise of eclecticism: Relational thinking and theoretical assemblage. *Current Musicology*, 102, 191–207. <https://doi.org/10.7916/cm.v0i102.5368>
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections of schools of music*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: A (usually) harmonious relationship. *Israel Studies in Musicology Online*, 8(1/2), 1–9.
- Norges musikkhøgskole. (1997, September 19). *Midlertidig studieplan for andre avdeling av kandidatstudiet i instrumental utøving med fele/hardingfele som hovedinstrument*.
- Norges musikkhøgskole. (1998, August). *Studieplan for første avdeling av kandidatstudiet i instrumental utøving med fele/hardingfele som hovedinstrument*.
- Norges musikkhøgskole. (2006, March 6). *Studieplan: Kandidatstudiet i utøving – folkemusikk*.
- Norges musikkhøgskole. (2012, February 23). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – folkemusikk: Startkull høst 2012*.
- Norges musikkhøgskole. (2014, last updated August 17, 2017). *Studieplan for kandidatstudiet i utøving – folkemusikk: Startkull høst 2014*.
- Nyhus, Sven (1989, May 16). *Søknad professor II, 1989 m liste vedlegg*. Appendix 1–8. (221). The Norwegian Academy of Music's Archive.
- Nyhus, S. (2016). *Slåttkar*. Musikk-Huset.
- Olson, N. J. (2014). *The institutionalization of fiddling in higher education: Three cases*. [Doctoral dissertation]. Columbia University.
- Omholt, P. Å. (2018). Meir høgtid enn juleftan. In J. F. Hovden & Ø. Prytz (Eds.), *Kvalitetsfor-handlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (pp. 235–260). Fagbokforlaget.
- Ofsdal, S. (2022, December 21). *Steinar Ofsdal*. <https://ofsdal.com/>
- Ronström, O. (2014). Traditional Music, Heritage Music. In C. Bithell & J. Hill (Eds.), *The Oxford handbook of music revival* (pp. 43–59). Oxford University Press.

- Rustad, T. W. (2022, December 21). *Tom Willy Rustad*. <https://www.tomwillyrustad.com/>
- Sæther, E. (2017). Under the surface: Reflections on the symbiosis between ethnomusicology and music education. *PULS: Musik- og dansetnologisk tidskrift*, 2, 11–25. http://carkiv.musikverk.se/www/epublikationer/Puls_02.pdf
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195379754.001.0001>
- Skrinde, S. (1995, September 4). *Kallelse til professor i folkemusikk* [Letter to Sven Nyhus]. The Norwegian Academy of Music's Archive.
- Statsforvalteren. (2020, August 14). *Kongens fortjenstmedalje tildelt Jon Faukstad*. <https://www.statsforvalteren.no/innlandet/folk-og-samfunn/medaljer-og-ordener/kongens-fortjenstmedalje-tildelt-jon-faukstad/>
- Svendsrud, H. (2022, November 17). Tom Willy Rustad. In *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/Tom_Willy_Rustad
- Stubseid, G. (1992). *Frå Spelemannslære til akademi: Om folkemusikkopplæring i Noreg*. Forlaget Folkekultur.
- Tullberg, M. (2017). Teaching the wooden transverse flute in Swedish traditional music in the context of higher music education. *PULS: Musik- og dansetnologisk tidskrift*, 2, 26–44. https://carkiv.musikverk.se/www/epublikationer/Puls_02.pdf
- Tønberg, K. (2015). Akademiseringen av norsk folkemusikk, jazz og populærmusikk i Norge – the same story? *Musikk og Tradisjon*, 29, 107–133. <http://ojs.novus.no/index.php/MOT/article/view/1224/1213>
- Vinge, J., Røyseng, S., & Skrebergene, S. (2022). Det lærte jeg egentlig ingenting om da jeg studerte: Ideologiske spenninger i høyere utøvende musikkutdanning. In S. Røyseng, H. Stavrum, & J. Vinge (Eds.), *Musikerne, bransjen og samfunnet* (pp. 93–119). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.160.ch4>
- von Wachenfeldt, T. (2015). *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning: En studie över trädning och lärande av svensk spelmansmusik under 1900- och 2000-talen, samt dess ideologier* [Doctoral dissertation]. Luleå University of Technology.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narratives and semi-structured methods*. Sage Publishing.
- Weisethaunet, H. (2021). Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie. *Studia Musicologica Norvegica*, 47, 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2021-01-03>

Interviews

- Bjørkum, P. S. (2022, May 3). Interview by K. Eriksson. Oslo, Norway.
- Faukstad, J. (2022, May 3). Interview by K. Eriksson. Oslo, Norway.
- Løvlid, U. (2021, December 16). Interview by K. Eriksson. Online.
- Nyhus, S. (2018, December 17). Interview by I. Habbestad & A. Kvalbein. Oslo, Norway.
- Ofsdal, S. (2022a, February 1). Interview by K. Eriksson. Online.
- Ofsdal, S. (2022b, February 16). Interview by K. Eriksson. Oslo, Norway.
- Rustad, T. W. (2021, December 13). Interview by K. Eriksson. Online.

KAPITTEL 11

Improvisasjon – stemme – uttrykk: **Sidsel Endresens vokalpedagogiske praksis**

Hans Weisethaunet Universitetet i Oslo

Abstract: The work of Sidsel Margrethe Endresen (b. 1952) has made a significant impact in the field of higher music education in Norway. A common thread in her artistic and pedagogical practice is a pioneering exploration of the possibilities and boundaries of the human voice and of vocal musical expressions. In this article, Endresen's agency is viewed as an example of pedagogical and artistic innovation in relation to general processes of transformation within the field of higher music education in Norway, wherein change concerns genre as well as values ascribed to different arenas of music performance (Angelo et al., 2021; Dyndahl et al., 2016; Tønsberg, 2013; Weisethaunet, 2021). As such, Endresen's pedagogical achievement may be understood in relation to its innovative potential, yet also as an indication of modifications in institutional practices, methods, content, and goals. Through ethnographic encounter the author seeks to shed light on Endresen's own views and experiences in relation to an artistic-pedagogical approach. This inquiry is linked to current research on the significance of improvisation in music and anthropological research on "vocal knowledge" (Feld et al., 2004; Eidsheim, 2015; Gautier, 2014) – what does it mean "to have voice", and what is the significance of "vocal knowledge" in the contexts of contemporary music performance and education?

Keywords: Higher music education, Norwegian Academy of Music, music pedagogy, Sidsel Endresen, voice, improvisation, contemporary music, jazz

Intro

So I write
about the world
and only rarely come close

to saying this [...]

it's just black marks
on white paper
and me
wanting another blank page
and yet another [...]

So I write
and I get lost
in black marks
on white paper

(«So I Write», Endresen 1990)

Hvor kan man starte? Dvelende, som Sidsel Endresen i «So I Write» (1990). Ved ordene. Og i det partikulære. Dvelende ved ordenes utilstrekkelighet: *just black marks, on white paper*.

Lydlandskapet er åpent, søkende – en lydlig metarefleksjon over ordenes begrensning. På samme tid en påminnelse om ordenes materialitet, og om språkets poetiske funksjon, som Roman Jakobson (1960) ville ha kalt det. Og om det visuelle, det svarte mot det hvite.

Harmonisk understøttet av britiske Django Bates på et godt stemt akustisk flygel søker uttrykket mot en enkelhet, en minimalisme og en stillhet – en frigjøring fra jazzens sedvanlige virtuositet og formale klisjeer. Endresen dveler ved hvert ord, former hver bokstav, utenfor arket – i rommet, hvor ettertenksomheten varer ved. Akkordene, Jon Balkes komposisjon og Endresens lyrikk er bare et utgangspunkt. Omdreiningsaksen er den lydlige uttrykksiden, hvordan ordene formes, gis betoning og klang – gis stemme. Jon Christensens cymbalske klangskulpturer fyller rommet ytterligere, bort fra vante forestillinger om rytmisk «swing» eller «drive». Den musikalske utforskningen, interaksjonen, er her og nå – i tidsdimensjonen – mellom det åpne og det fikserte.

I de påfølgende tiårene arbeider Endresen ikke bare med ordenes vokale utforming og klang, men i detalj med de minste lydlige bestanddelene.

Konsonantene og vokalene kartlegges og undersøkes, sentrifugeres til minste enhet, som i et vitenskapelig lydlaboratorium. Det er som om hun utvikler et eget språk, som i prinsippet kan inkludere alle lyder og eksisterende språk, men frigjort fra semantikkens meningstvang. Selv betegner hun dette først og fremst som et «arbeid» (personlig intervju, 10. august 2022), hvor utøving og lydopptak av egen stemme, bearbeiding – og gjentagende lytting – er den sentrale arbeidsmetoden. Det vokale er et komposisjonsverktøy, og Endresen søker oversikt over dette verktøyets muligheter, på linje med at en maler vil kjenne alle tenkelige nyanser i fargepaletten. I denne utforskningen inngår samspill med internasjonalt og nasjonalt ledende musikere innen samtidsmusikkfeltet, jazz og fri improvisasjon, og i kontinuerlig interaksjon med nye teknologiske verktøy – digital prosessering, sampling og resampling, klangbehandling og remiks.

Møtet med Sidsels musikk ble sjelsettende: «It connected with me very deeply. I was really amazed», uttaler David Toop, musiker og forfatter av et titalls fagbøker om ambient, fri improvisasjon og samtidsmusikk (personlig intervju, 2. september 2022). Spesielt understreker Toop det ytterst sjeldne i at han møter noe nytt i musikkens verden, etter mer enn femti år med musikk som sitt hovedarbeidsfelt. Det var ikke bare en opplevelse av en eksperimentell stemme – som det finnes mange av – men et særdeles sofistikert uttrykk med en unik tilstedeværelse og nærvær samtidig som det var en umiskjennelig råhet i uttrykket, fritt for klisjeer. På en eller annen måte var det også som om det kunstneriske språket hun hadde utviklet var beslektet med hans eget, antyder den britiske musikeren og forfatteren. Særlig gjorde den musikalske interaksjonen i samspillet med Jan Bang og måten den elektroniske behandlingen og det vokale uttrykket smeltet sammen på vedvarende inntrykk.¹

1 Toop referer her til sitt møte med Sidsel Endresen i 2016, da han var engasjert av David Sylvian til samspill og deltagelse i symposiet «On the Edge» ved Norges musikkhøgskole (NMH) og Nasjonal jazzscene Victoria i Oslo, og en konsert han hørte med Jan Bang og Sidsel Endresen: «That concert stayed in my mind for a long time; that was an expression of how deeply it affected me» (personlig intervju, 2. september 2022). Opplevelsen resulterte i at Toop inviterte til musikalsk samarbeid med Endresen ved Punkt-festivalen i Kristiansand året etter. Endresen hadde bidratt på plate med Sylvian innen dette (Bang et al. 2012).

Problemstilling – aktørskap i høyere musikkutdanning

Sidsel Margrethe Endresen (f. 1952) har øvd betydelig innflytelse på det vokalpedagogiske feltet i høyere norsk musikkutdanning. En fellesnevner for hennes kunstneriske og musikkpedagogiske virke er en grunnleggende – og ofte grenseoverskridende – utforskning av stemmens mulighetsrom og uttrykkspotensial. Konkret angår det arbeid med stemmen som instrument, fysiologisk og lydlig, men også i idémessig forstand. Endresens praksis kan derfor betraktes som et eksempel på musikkpedagogisk og kunstnerisk innovasjon med bakgrunn i generelle endringsprosesser og sjangermessige forskyvninger i verdihierarkiene i høyere norsk utøvende musikkutdanning (jf. Angelo et al., 2021; Dyndahl et al., 2016; Tønsberg, 2013; Weisethaunet, 2021), og hvor praksis kan leses både som et endringspotensial og som en indikasjon på modifikasjoner i rammene for virksomheten, arbeidsmetoder, innhold og målsettinger.

Endresen startet som utøver mot slutten av 1970-årene og har arbeidet innen en rekke ulike sjangre, fra soul og jazz i tidlige år til fri improvisasjon og samtidsmusikk. I sin virksomhet ved Norges musikkhøgskole (NMH) har hun vært tilknyttet ulike stillinger siden 1987 og vært fast ansatt som professor II i improvisasjon fra 2012. I 1993 startet Endresen og Torgrim Sollid et nytt emne i sjangerfri improvisasjon ved NMH. Det ble et viktig tilskudd til institusjonens undervisningsportefølje, blant annet med eksplisitt mål om å ta ned «skottene» mellom det jazzorienterte og den klassiske musikkutdanningen, og svært mange av institusjonens studenter har gjennom årene tatt dette emnet.² Innen rammene av den musikkpedagogiske virksomheten kan denne fagutviklingen beskrives som en form for aktørskap (Bourdieu, 1992), og hvor flere av de sentrale aktørene innen det jazzorienterte feltet i Norge, blant dem Torgrim Sollid (NMH) og Terje Bjørklund (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU), har argumentert for at endringer av innholdet i høyere norsk utøvende musikkutdanning måtte komme «nedenfra» så vel som «innenfra» (Weisethaunet, 2021, s. 28). Videre hører det til i dette bildet at Endresen har vært mentor

2 «Vi startet opp det faget fordi vi syntes det manglet hos de klassiske utøverne. Vi syntes det var nødvendig med et fag som tok for seg improvisasjon *per se*, som ikke var tilknyttet jazzharmoniske problemstillinger eller den tradisjonen, da. Hovedtanken var sjangerfri improvisasjon med blandede klasser, fordi vi mente at studentene med ulik bakgrunn hadde gjensidig utbytte av hverandre» (personlig intervju, 17. september 2020; Weisethaunet, 2021, 38–39).

og lærer for svært mange anerkjente vokalutøvere i Norge, blant dem Solveig Sletthajell, Beate S. Lech, Hanne Hukkelberg, Lisa Dillan, Kristin Asbjørnsen, Live Maria Roggen og andre.

Begrepene improvisasjon, stemme og uttrykk synes relevante i en beskrivelse av Endresens kunstneriske og pedagogiske virksomhet – også som utgangspunkt for kritisk refleksjon. Selv legger Endresen avgjørende vekt på at det kunstneriske uttrykket og det pedagogiske ikke står i et motsetningsforhold, men at hennes pedagogiske virksomhet helt og holdent er basert på hennes eget kunstneriske arbeid.

Det har vært knytta til den sjangerfrie improvisasjonen. Så det ligger i bunnen; det er mitt eget virke som ligger i bunnen, og ikke noen pedagogiske kurs. Så min utdanning er jo at jeg er selvlært, og av å spille masse. Det er erfaringsbasert kunnskap. Og så har jeg tatt privattimer da, hos folk som jeg har tenkt kunne være nyttige for meg på et eller annet tidspunkt. (Personlig intervju, 4. mars 2022)

Dette utsagnet kan muligens leses som å stå i et motsetningsforhold til deler av den musikkpedagogiske litteraturen som tar til orde for at all kunnskap bør artikuleres; den må så å si konkretiseres og språkliggjøres for å ha gyldighet i en pedagogisk kontekst. Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 26) formulerer dette synet slik: «Profesjonelle musikkpedagoger må kunne artikulere sin kunnskap og reflektere rundt hvilke kriterier som er bestemmende for hvorvidt praksisene anses som gode eller mindre gode.» Denne oppfatningen begrunnes i et generelt behov for «profesjonalisering» samt som et skritt i riktig retning relatert til en pågående «akademisering» i utdanningsfeltet, hvor pedagogene har et ansvar for å gjennomføre nettopp dette. Som de framholder: «Musikkpedagogisk utdanning bærer et stort ansvar for å profesjonalisere yrkesgruppen, og for å begrepsliggjøre og vitenskapeliggjøre yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag» (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 41).³

3 Ofte inngår studier av «profesjonsforståelser» i en positivt definert forståelse av begrepet «akademisering», det vil si som en utdanningspolitisk prosess som bidrar til høynet refleksivitet og ønske om «å kunne eksplisittgjøre og drøfte musikkpedagogers særskilte profesjonskunnskap» (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 26). Når Angelo og Georgii-Hemming med henvisning til Mangset (2004) viser til problemet med den «karismatisk-romantiske kunstnermyten», er det imidlertid et spørsmål om påstanden bygger på riktige premisser; om det kunstneriske virkelig kan artikuleres på vitenskapelig grunnlag, eller om man snarere bør erkjenne at kunstneriske uttrykk og vitenskapelig begrepsbruk så å si ikke befinner seg på samme nivå (eller er direkte sammenlignbart). Som de skriver: «Tanken om en kallsforankret yrkesutøving kan ses som positiv for yrkesutøverens motivasjon og engasjement, men kan også ses som svekkende for profesjonens status fordi yrkesutøvingen *ikke* knyttes til et kvalifisert, utdannet og forskningsbasert kunnskapsgrunnlag» (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 32). Det kan settes spørsmålstegn ved en slik

Utgangspunktet for denne artikkelen er ikke å løse de dilemmaene som musikkpedagogiske studier av profesjonsforståelser peker på, men mer konkret å beskrive den forståelsen som ligger til grunn for Endresens egen kunstneriske og pedagogiske praksis. Det tas imidlertid høyde for at den kunstnerisk-pedagogiske virksomheten kan stå i et antagonistisk forhold til ønsket om å pedagogisere, begrepsliggjøre og vitenskapeliggjøre diskursen – å skape et enhetlig, nomotetisk og læreplanvennlig språk om kunsten – eller å ikle kunstnerisk refleksjon en vitenskapelig språkdrakt (som skimtvis synes å være prosjektet i mye *artistic research*). Sentralt i dette står kunnskapsbegrepet: Om kunnskap primært utgår fra språklige kategorier, eller om det er mulig å tenke at kunnskap knyttet til musikkalske uttrykk kan være en lyttende kunnskap. Som fenomenologen Don Ihde understreker, bør det finnes en åpning henimot «a phenomenology of sound and listening»; «[b]eginning with an inquiry into the structures of shapes and sounds, into existential possibilities of auditory experience» (Ihde, 2007, s. 23).

Hovedproblemstillingen i denne artikkelen består i å undersøke det partikulære: Hvordan forstår Sidsel Endresen sitt eget arbeid, relatert til sitt kunstneriske virke og sin kunstnerisk-pedagogiske virksomhet? Hvilke begreper bruker hun, og hva slags erfaringer og tanker har hun om sin egen praksis? Hva slags kunnskapsbegrep, oppfatning om «vocal knowledge», er i spill? Og hva betyr det å ha stemme i denne konteksten? Dette nærmer seg et spørsmål om poetikk heller enn estetisk analyse, men innebærer også en beskrivelse av fenomenet, en refleksjon over feltet hun arbeider innenfor.⁴ Med andre ord: Er det mulig å snakke om en improvisasjonens poetikk – om betydningen av det ikke-fikserte, og om måten elementer arbeides med, snarere enn det fikserte og noterbare i seg selv? Begrepet «vocal knowledge» er min egen sammenstilling, en kombinasjon av Steven Felds begrep «vocal anthropology» (Feld et al., 2004) og Clifford Geertz' «local knowledge» (Geertz, 1983). Felds mest siterte begrep knyttet til forskning på lyd og lyderfaringer er *acoustemology*, forstått som «knowing-with and knowing-through the audible» (Feld, 2017, s. 85), som kan leses både som

idé om hva som er kvalifisert og forskningsbasert kunnskap, også med hensyn til hva slags begrepsbruk som anses som relevant i beskrivelsen av utøvende kunstnerisk kompetanse.

4 «The field of cultural analysis is not delimited because the traditional delimitations must be suspended; by selecting an object, you question a field. Nor are its methods sitting in a toolbox waiting to be applied; they, too, are part of the exploration. You do not apply one method; you conduct a meeting between several, a meeting in which the object participates so that, together, object and methods can become a new, not firmly delineated, field» (Bal, 2009, 13).

en kritikk og som en videreutvikling av retningen *acoustic ecology* og R.M. Schafer's (1977) *soundscape*-begrep. Disse begrepene og problemstillingen sammenfaller med andre forskeres arbeid innen *sound studies*, blant dem Eidsheim (2015) og Gautier (2014), som begge knytter bruk av den vokale stemmen og lytteerfaringer til et kunnskapsbegrep.

Det Feld et al. (2004) omtaler som «vocal anthropology» begrenser seg ikke til akustikk i snever forstand, læren om matematiske svingningsforhold, men inkluderer den kulturelle og sosiale betydningen av lyd og lytteerfaringer, lokale teorier om musikk og beskrivelser av lytting som et kulturelt og estetisk fenomen: «Critical social issues arise in these areas, namely the account of voice and its relationship to social agency, difference, social imagination, and identity» (Feld et al., 2004, s. 323). Min kobling til Geertz' begrep «local knowledge» understreker ytterligere betydningen av å undersøke det partikulære. Som Geertz (1983, s. 118) framholder: «Art and the equipment to grasp it are made in the same shop.» Utsagnet anerkjenner kunstens estetiske dimensjon, men aksepterer på samme tid også eksistensen av kulturell variasjon; verdier tilskrevet kunstneriske uttrykk er ikke *per se* universelle, men kulturelt forankret. Kriteriene og verdiene i det aktuelle kunstfeltet kan ikke tas for gitt, men må undersøkes; det finnes flere *art worlds* (Becker, 1982). Metodisk bygger artikkelen på kulturteoretiske perspektiver i kombinasjon med antropologisk-dialogisk metode med vektlegging av «reciprocity» (Sluka & Robben, 2007) og «dialogic editing», en metode som innbefatter dialog om intervjusubjektets stemme i teksten, «toward reflexive, critical readings» (Feld, 2007, s. 417). Sentralt i dette står Endresens utsagn om at hun har vært henvist til å utvikle sine «egne pedagogiske verktøy», som like ofte handler om «avlæring» som «læring» (personlig intervju, 17. september 2020).

En åpenbar observasjon er at Endresens arbeid med fri improvisasjon og andre vokale uttrykk ikke springer ut av de tradisjonsbundne delene av konservatoriekulturen, men av erfaringer og praksis fra det utøvende feltet.⁵ Tradisjonell vokalopplæring har i stor grad handlet om å formidle, utøve og iscenesette et gitt eller valgt repertoar. Feltet Endresen arbeider innenfor, anvender i større grad stemmen som et komposisjonsverktøy, og bruk av mikrofon, forsterkere og annen teknologi er innforstått, som en

5 Et historisk innarbeidet skille mellom «jazz» og «klassisk» fanger ikke kompleksiteten i dagens musikalske landskap, hvor samtidsmusikalske uttrykk i betydelig grad har overskredet disse kategoriene og skillelinjene (se f.eks. Born, 2013; Kisiedu & Lewis 2023; Lewis, 2008; Lewis & Piekut, 2016; Tonelli, 2020).

selvfølgelig del av verktøykassen. En kan ane at dette sidestiller vokalutøveren med andre instrumentale utøvere i feltet – iallfall kan det ligge et slikt potensial her. I postkolonial teori er metaforen «å ha stemme» ofte brukt som betegnelse på maktforhold; det handler om å bli hørt eller ikke bli hørt. Relatert til minoritetskulturer handler det om å eksistere eller ikke eksistere. Det er sannsynligvis ikke tilfeldig at «stemme» er en så sentral term i den litteraturen. Et interessant spørsmål i musikkpedagogisk sammenheng er i hvilken grad den vokale stemmen er «fri»; i hvilken grad finnes handlingsrom for vokal eksperimentering, gitt at målet for vokalopplæring har vært innrettet mot et kanonisert repertoar med klart foreskrevne klangidealer.

Kunstheltet – innovativ vokal praksis

Sidsel Endresen, the magic voice of Norway and Europe's most innovative jazz singer, leads into her brittle soundscapes. That voice is pure magic. [...] This vocalist casts a spell over the audience without even taking a step towards them on her unsafe terrain of rugged song deconstruction.⁶

—Ulrich Steinmetzger (2003)

Endresen is working in a significantly different context, one as rooted in Oliver Messiaen and György Ligeti as anything else.

—John Kelman (2012)

Sidsel Endresen har per 2023 utgitt tjue album i eget navn, og hun har bidratt på over 250 utgivelser med andre artister. De egne utgivelsene har vært på internasjonalt anerkjente plateselskaper, som CBS, Sony, ECM, Act, Jazzland Recordings, Rune Grammofon, SOFA music, Confront Recordings med flere. Hun har mottatt fem Spellemannpriser, Buddyprisen (regnet som den høyeste utmerkelsen i norsk jazz, gitt i 2000), Radka Toneff minnepris (i 1993), WDR Jazzpreis (WDR radios artistpris, i 2016), Lindemannprisen (i 2016), Gammleng-prisen (i 1991) og en rekke andre priser og utmerkelser. Hun har også vært nominert til Nordisk råds

6 «Sidsel Endresen, die magische Stimme Norwegens und Europas innovativste Jazzsängerin, führt in ihre spröden Klanglandschaften. Diese Stimme ist pure Magie. [...] Diese Vokalistin zieht das Publikum in ihren Bann, ohne ihm auch nur einen Schritt entgegenzukommen auf ihrem ungesicherten Terrain der schroffen Song-Dekonstruktion.»

musikkpris to ganger. Hun har skrevet bestillingsverk til norske jazzfestivaler og for BBC, vært «Artist in Residence» ved Molde International Jazz Festival, komponert opera med Rolf Wallin (*LautLeben*, 1999, et elektroakustisk verk basert på Endresens vokalmoduler) og skrevet musikk til film og et stort antall teater- og danseoppsettinger. Blant de egne utgivelsene står samarbeidet med Jan Bang sentralt, utgivelsene *Hum* (2018), *Uncommon Deities* (2012) med blant andre Bang og David Sylvian, samarbeidet med Stian Westerhus på *Bonita* (2014) og *Didymoi Dreams* (2012) og ikke minst *Merriwinkle* (2003) med Christian Wallumrød og Helge Sten. Samarbeidet med Bugge Wesseltoft resulterte i flere utgivelser i 1990- og 2000-årene, og utgivelsene på ECM, *So I write* (1990) og *Exile* (1994) er, foruten bidrag på innspillinger med Jon Balke og Nils Petter Molvær og mange andre, unike vitnesbyrd om hennes arbeid i det internasjonale improvisasjonslandskapet. Hun har videre vært en viktig samarbeidspartner for andre norske vokalutøvere, blant dem Elin Rosseland og Eldbjørg Raknes. Til alt dette hører selvsagt en betydelig aktivitet som turnerende musiker og prosjekter ved mange av de mest anerkjente festivalene for fri improvisert musikk, jazz og samtidsmusikk – i Europa, men også i USA, Canada, Kina og Japan.

Det gis ikke rom for å oppsummere Endresens omfattende kunstneriske virke i detalj her, men tekstlinjen «and me, wanting another blank page», sitert innledningsvis, kan potensielt også leses bokstavelig, som delvis selvbiografisk. Endresens varemerke har vært å ikke hvile på sine laurbær, som et kjent uttrykk lyder, men å bevege seg videre – inn i det nye og hit-til utforskede. Ofte har hun gitt uttrykk for en selvkritisk holdning til tidligere meritter, inkludert utgivelsen *Jive Talking* (1981) med Jon Ebersson Group, som i mange uker raget høyt på og også toppet den norske VG-lista. Kombinasjonen jazz og pop var ikke uvanlig ved inngangen til 1980-årene, men Endresens stemme satte varige spor også i den norske folkesjelen, kan man hevde, og med et uttrykk som var langt mer harmonisk fortettet enn det som normalt figurete på salgslistene. Samtidig er det ikke urimelig å anta at all musikalsk erfaring har hatt relevans for hennes pedagogiske virke. Mange av dagens, for ikke å si de siste tiårenes, studenter har vokst opp i en musikalsk virkelighet hvor skillet mellom det populære og det kunstneriske ikke har vært entydig. Endresen kommer definitivt ikke fra «én kant» i musikklivet, men innehar erfaring også som studiomusiker og fra samspill i mange ulike sjangre, og hvor hun ved siden av det mer eksperimentelle har arbeidet med navn som Silje Nergaard, Anne Grete

Preus, Jan Eggum, Lava og Stage Dolls. Dette kan muligens betraktes som et motsetningsforhold, men antagelig har det kommersielle musikkproduksjonsfeltet en god del til felles med nyere eksperimentell musikk, blant annet det at profesjonell og kunstnerisk beherskelse av moderne lydteknologi er en viktig faktor.

Når det kommer til Endresens egen kunstneriske utvikling, kan det likevel ikke hevdes at hun etterstreber noen forening eller sammensmelting av de ulike impulsene som kan spores i hennes erfaringsbakgrunn. Snarere er det rimelig å si at hun de siste tretti årene har arbeidet med å omforme sine erfaringer – enten de knyttes til jazz, *singer-songwriter*-tradisjoner eller frie improvisasjonsuttrykk – til noe nytt. Og på samme tid som hun vektlegger at hun er «selvlært», framkommer det at hun aktivt har søkt læring. Hun etablerte tidlig kontakt med mentorer hun tenkte hun kunne lære noe av. Endresen tok tidlig i 1980-årene privattimer hos den jevnaldrende Radka Toneff (som foruten å være selvlært studerte ved Østlandets musikkonservatorium, den gangen Veitvet) samt timer hos en klassisk sangpedagog. Hun tok timer hos instrumentalister, blant annet en pianist og en trommeslager. Men spesielt timene med Toneff betydde mye, ifølge Endresen: «Timene med Radka var veldig bra, det var en bratt læringskurve» (personlig intervju, 4. mars 2022).

Endresen bosatte seg også i en periode – i 1994–1995 – i New York, der hun tok privattimer hos Meredith Monk: «Det var fantastisk, rett og slett, hun ga meg innsyn i sitt eget arbeid; *work-in-progress*, kilometervis med videopptak, som viste hvordan hun utviklet materialet sitt, hvordan hun komponerte, og hvordan hun tenkte omkring vokal og vokalens rolle i samtidsmusikken» (personlig intervju, 4. mars 2022). Monk (f. 1942) jobber med utvidede vokalteknikker som grunnlag for sin komposisjonspraksis, og hun har vært en sentral skikkelse i det amerikanske samtidsmusikkfeltet siden 1960-årene. Endresen framholder at det var særlig interessant å erfare hvor intuitivt Monk arbeidet, foruten den viktige rollen improvisasjon spilte i hennes utvikling av kompositorisk materiale.

Det intuitive har en sentral plass også i Endresens eget kunstneriske arbeid. Samtidig vektlegger hun at hun jobber med konkrete størrelser og med en betydelig grad av systematikk. Hennes eget vokale uttrykk er et produkt av lang tids eksperimentering; dette var et arbeid som pågikk i mange år også innen hun tok det til konsertscenen. Ofte kunne hun beskjefte seg i sju-åtte timer med bare én enkelt lyd, hvor hun jobbet med opptak og med å redusere hver lydcelle ned til minste mulige enhet.

Hun konsentrerte seg da spesielt om å isolere ulike parametre relatert til tid, dynamikk, lydkarakter og tonalitet. Dette er et arbeid hun har videreført i møte med studentene ved NMH og som har dannet grunnlaget for det hun betegner som utvikling av «egne verktøy» i pedagogisk sammenheng. Særlig har dette utviklingsarbeidet dreid seg om bevisstgjøring av bruk av musikalske parametre ut over det rent tonale: «Vi er så tonalt fikserte i den vestlige musikkulturen, men jeg mener at tidsaspektet er det viktigste» (personlig intervju, 10. august 2022).

Tidsdimensjonen står særlig sentralt i improvisasjonssammenheng, hvor man ikke arbeider med eget uttrykk i isolasjon, men hvor det kunstneriske skapes i interaksjon med andre utøvere. Hvordan man utformer sitt bidrag, angår tidsmessige valg også relatert til hva man *ikke* uttrykker – fravær og «stillhet» (Cage, 1961) – og *lytting* til andres stemmer.⁷ Det gjelder i en konkret musikalsk setting, men også i et større historisk perspektiv. Improvisasjonsutøveren står i en dialogisk relasjon til andre utøvere og inngår i en *polyfonisk* relasjon med disse, hvor de ulike stemmene står i et forhold til hverandre. *Polyfoni* (Bakhtin 1984) forstås da som noe mer enn flerstemmighet i tradisjonell musikkvitenskapelig forstand. Å «ha stemme» kan dessuten peke mot tilstedeværelse og musikalsk signatur i en bestemt kontekst, men også handle om deltagelse og anerkjennelse i et mer omfattende musikalsk fellesskap.

Når Sidsel Endresen medvirker i musikalsk dialog med den amerikanske trompeteren Jon Hassell⁸ og andre utøvere – og hvor begge stemme synes å inneha både et vokalt og et instrumentalt preg – inngår disse i en relasjon som peker både mot et musikkhistorisk felt og en scene som har gestaltet en ny estetikk, men som også har endret kriteriene for musikalsk samhandling. En kan derfor også si at praksisen har bidratt til å utvikle en «scene» i henhold til Will Straws (1991) begrepsbruk, det vil si en utvidelse av det musikalske mulighetsrommet og rammene for det musikalske som en sosial og kulturell hendelse. Som den britiske kritikeren John Fordham skriver i en anmeldelse av utgivelsen *Punkt: Crime Scenes* (Punkt, 2007)

7 Som hos Cage (1961) handler fravær av lyd, eller «stillhet», om utvidet oppmerksomhet – mot noe annet.

8 Jf. f.eks. utgivelsen Endresen & Hassell (2008). Jon Hassell (1937–2021) ble allment kjent for sitt samarbeid med multiinstrumentalisten Brian Eno, men også for å ha utviklet en musikalsk retning ofte betegnet som «Fourth World», som knyttet ulike impulser fra all verdens musikk sammen med innflytelse fra komponister som Karlheinz Stockhausen, La Monte Young og Terry Riley. Vokalstudier med den indiske gurun Pandit Pran Nath inngikk i dette utviklingsarbeidet, både for Hassells og for Rileys vedkommende (personlig intervju med Riley, 17. mars 2005).

relatert til Punkt-festivalen i Kristiansand (etablert i 2005) og et miljø preget av musikalsk nyutvikling: «[I]t has stretched the creative possibilities between live improvisers, programmers and remix technology – and inspired performers with strong jazz/improv links, such as trumpeters Arve Henriksen and Nils Petter Molvaer and the spookily expressive vocalist Sidsel Endresen» (Fordham, 2011).

NMH – det pedagogiske arbeidet

Endresen legger stor vekt på å framheve at det «erfaringsbaserte arbeidet», som er uttrykket hun bruker, foregår i det lydlige – i møtet med hver enkelt student, samt at improvisasjonsfaget som hun utviklet ved NMH fra 1993 i samarbeid med Torgrim Sollid, ikke er et teoretisk eller akademisk fag, men et arbeid som foregår i det musikalske (personlig intervju, 10. august 2022). At Endresen evner å gi svært konkrete råd i veiledningsprosessen, er dessuten en gjenganger i tilbakemeldinger fra flere av hennes tidligere studenter som jeg har vært i kontakt med. Mange har pekt på at Endresen kunne formidle synspunkter som var konkrete og personlige, og som derfor fikk stor betydning for deres egen utøving.

Live Maria Roggen, professor i vokalfag ved NMH og elev av Endresen i en periode, framhever spesielt den innflytelsen hennes tidlige møte med Endresen fikk for seinere veivalg: «Det var ikke slik at jeg møtte Sidsel for å få et svar på hvordan å bli musiker. Det var motsatt, da jeg møtte Sidsel så skjønte jeg hvordan jeg ville bli musiker. Det var veldig sterkt å møte henne på det tidspunktet, akkurat da» (personlig intervju, 17. juli 2022). Møtet fant sted da Roggen var 23 år, på et sommerkurs i regi av Norsk jazzforbund. Roggen understreker at til tross for at hun hadde drevet med musikk hele livet, ga veiledningen fra Endresen henne en ny retning med hensyn til hvordan hun tenkte om det å utøve musikk: «Jeg fikk så solid kick av det møtet. Det handler ikke om å synge riktig da, det handler om å finne ut av måter å skape noe på. Den enorme friheten i å kunne forme ting, det var noe helt annet enn det jeg hadde opplevd med musikk før» (personlig intervju, 17. juli 2022).

Det kan i denne sammenhengen observeres at Roggen i dag mener at hun ikke arbeider med «sang», slik vokalopplæring *per se* gjerne har vært omtalt i konservatoriekulturen. Å bli oppfattet og respektert som musiker på linje med andre musikere er et moment som angår kjønnsperspektiver relatert til endringsprosesser, både i det utøvende musikkfeltet og i et

utdanningsperspektiv.⁹ Endresens arbeid har utvilsomt hatt en del å si for en slik utvikling i Norge, gitt det store antallet utøvere hun har vært mentor for. Dette sammenfaller med en endring i retning av at improviserte uttrykk – og *lyttebasert* metodikk – har fått en større plass i utdanningene, slik også Roggen oppsummerer betydningen møtet med Endresen fikk for henne: «Det satte i gang hele motoren hos meg for å bli musiker, det med å improvisere. Da var Sidsel en utrolig god veileder som satte fingeren på det der med at du må lytte, du må *lytte* og være til stede» (personlig intervju 17. juli 2022).

At studenter beskriver undervisningen med Endresen som umiddelbar og nyttig, betyr imidlertid ikke at dette er kunnskap som er umiddelbart lett tilgjengelig. Det er slik sett heller ingen enkel oppgave å sette ord på den vokale kunnskapen og vokalarbeidet, som foregår i det lydlig og ikke i det begrepsmessige. Dette ligger i begrepet «vocal knowledge», forstått som lyttebasert erfaring og kunnskap. Den lyttebaserte kunnskapen er ikke direkte oversettbar til språklige kategorier, men knyttet til vokalpedagogens egen kompetanse. Erfaringen fra kunstnerisk virksomhet i improvisasjonsfeltet – det aktuelle kunnskapsgrunnlaget – er derfor heller ikke noe man kan lese seg til. På samme tid er det klart at Endresen har brukt mye tid på å reflektere over sine arbeidsmetoder. Selv om det følgende ikke gir noen utfyllende beskrivelse av hennes arbeidsmåte, som består av et bredt spekter av ulike tilnærminger, er det mulig å si noe om begrepene hun bruker, med hensyn til å beskrive målsettinger, arbeidsmåter og erfaringer hun har gjort i sitt pedagogiske arbeid. Dette ikke bare ved NMH, men også ved andre institusjoner i Europa, der hun har gitt mesterklasser og seminarer også for klassiske instrumentalister og operasangere.

Helt grunnleggende er Endresen opptatt av at hun i arbeidet med nye studenter har som mål å igangsette en bevisstgjøringsprosess. Hun erfarer at mange av vokalstudentene kan ha et nokså ubevisst forhold til sin egen praksis både med hensyn til hva og hvorfor. Hun ser det derfor som viktig å arbeide med å utvikle deres egen forståelse av hva de faktisk gjør når de

9 Se også Tonelli (2020, s. 39), som tar for seg utøvere som Phil Minton, Maggie Nicols og Annick Nozati, og hvor han skriver blant annet: «Nicols's notion that women simply had no option of being accepted as instrumentalists reveals that acceptance in this musical community was (and still often is) radically different depending on one's gender». Maja Ratkje skriver følgende om sin opplevelse av de kjønnsbestemte forventningene knyttet til at enhver kvinnelig utøver oppfattes som «sanger», men hvor avantgarden og støyscenen ga et litt større frirom: «Jeg følte meg rett og slett mer som en instrumentalist. [...] Jeg irriterte meg lenge over stadig å bli sammenlignet med vokalister som jeg følte var langt innenfor sanger-rollen» (Ratkje 2013, s. 38–39).

bruker stemmen som instrument, og hvor det endelige målet er – slik hun formulerer det – «å gjøre studentene til eksperter på seg sjøl»; de skal lære «å bli sitt eget vurderingsapparat» (personlig intervju, 4. mars 2022). Implisitt i dette ligger en idé om at det ikke nødvendigvis er én «riktig» måte å bruke stemmen på, som norm, men at det personlige i stemmen har en egenverdi som må forvaltes positivt. Et generelt problem er at mange utøvere har lagt til seg uttrykksmåter, ofte ved imitasjon, hvor de ikke er oppmerksom på hvordan de i realiteten bruker stemmen. Dette beskriver Endresen som «automatiserte vedheng». Endresen anvender gjerne metaforer, både for seg selv og i dialogen med studentene, for å illustrere utfordringer og identifisere hva de skal arbeide med. Et eksempel knyttet til «automatiserte vedheng» er det hun betegner som «juletrepynt»; at utøvere kan ha tendens til å ikle seg «pynt» som ikke er «deres egen». Da kan det rett og slett hende at de må starte arbeidet med å «kle av juletreet». Som hun forklarer dette: «Jeg jobber med å fjerne en del ting som jeg synes stopper utviklinga deres. Så skal du likevel gi folk selvtillit. Også i forhold til hva de sjøl har utvikla, ikke sant. [...] Jeg er opptatt av at man ikke mister noe som er bra hos dem. Man skal gå litt nennsomt fram også» (personlig intervju, 4. mars 2022).

De musikalske parametrene Endresen arbeider med er i stor grad sammenfallende med de hun har definert som sentrale i sin egen kunstneriske prosess: tid, dynamikk, lydkarakter og det tonale. Disse har hun beskrevet noe mer detaljert i et notat om egne arbeidsmetoder (Endresen, u.å.):

1. TID: Alt som handler om tid: Når, hvor ofte, hvor lenge, tempo, timing, frasering, horisontale tidsakser, rytmifisering, puls, bølger, aktiv bruk av pauser, osv.
2. DYNAMIKK: Alt som handler om volum og grader og nyanser av volum: Sterkt, svakt, mykt, morfing fra sterkt til svakt og vice versa, dynamiske nyanser innenfor et enkeltutsagn – en enkel frase, dynamiske utviklinger i løpet av lengre hendelsesforløp, osv.
3. LYDKARAKTER: Alt som handler om selve lyden i instrumentet ditt: Forming av klang, utnyttelse av muligheter for friksjon, en del estetiske variabler, som «vakkert» eller «stygt», samt alle rent soniske aspekter, som «glatt», «knudrete», osv.
4. DET TONALE: Alt som handler om tonale, melodiske, harmoniske og registermessige aspekter.

En hovedmålsetting er å kunne arbeide med disse ulike parametrene uavhengig av hverandre. Endresen mener det er helt avgjørende å ha kunnskap om hvilke parametre som er aktive til enhver tid: «Alle parametrene er aktive når du synger, eller når du skal improvisere, men dette er noe som må bevisstgjøres» (personlig intervju, 4. mars 2022). For øvrig har hun utfordret «hierarkiet» her og snudd opp ned på rekkefølgen sammenlignet med det hun oppfatter som det tradisjonelle, blant annet fordi flere av disse sentrale parametrene ofte blir redusert til «automatiserte vedheng» til det tonale. Dette forklarer hun med at i det meste av vestlig musikk er det tonale (melodi, harmonikk osv.) dominerende, men å jobbe med tid, dynamikk og lydkarakter bør være minst like viktig. Spesielt er tid noe hun arbeider mye med, blant annet ved å rette oppmerksomheten eksplisitt mot frasering og andre tidsmessige valg. Dynamikk er et annet aspekt som ofte ikke vies tilstrekkelig oppmerksomhet. Igjen går bevisstgjøringen på å kunne beherske de ulike parametrene og opparbeide en utvidet oppmerksomhet med hensyn til hva man gjør som utøver.

Et annet begrep Endresen anvender, er «headroom», forstått som å kunne mer enn det man gjør bruk av. Hun bruker også uttrykket «ekkokammer» om «ikke kun å forholde seg til det som spiller ens eget virke». Blant annet gjelder det å utvikle lyttekompetansen, å ha hørt mye musikk, og da gjerne musikk som er fremmed for det uttrykket eller den sjangeren man arbeider innenfor. Endresens oppfatning om betydningen av lytting i skapingen av musikk synes parallell til andre improvisasjonsmusikere jeg har intervjuet, blant dem saksofonisten Joe Lovano, som underviser ved jazzutdanningen ved Berklee College of Music i Boston. Lovano understreker at den improviserende musikeren må *leve* i en lyttende erfaringsverden, lyttekompetansen er kroppsliggjort, den er noe man bærer i seg: «You have to take these things and make them your own [...] It is not just learning about the technique on your instrument and the elements of the music. You have to live in the library of music» (personlig intervju, 30. oktober 2018). Dessuten handler det, slik Endresen formulerer det, om å utfordre egne grenser; «at du jobber i ytterkanten av det du selv kan få til, å ha sjekket ut grensene for det som kan være mulig» (personlig intervju, 10. august 2022).

«Å øve på det som ikke finnes» – improvisasjon for alle?

Improvisation enjoys the curious distinction of being both the most widely practiced of all musical activities and the least acknowledged and understood.

—Bailey, 1980, s. 1

[I]mprovisation is also frequently symbolically endowed with the potential for the overthrow of hierarchical practices. [...] primary constraints on human freedom lie in the social encounter with multiple agents, mediated as they may be through convention, language, tradition, or idiom.

—Lewis & Piekut, 2016, s. 7–9

Den teoretiske litteraturen om improvisasjon er omfangsrik, selv om det skulle ta lang tid innen studier av improvisasjon som musikalsk praksis ble del av det musikkvitenskapelige forskningsfeltet. Tidlige arbeider som Ferand (1938), Bailey (1980), Berliner (1994) og Nettle & Russell (1998) var i mange år nærmest enerådende. Grenseoppgangen mellom *improvisasjon* og *performance* er videre ikke absolutt, men det er liten tvil om at *improvisasjon* har vært et sentralt aspekt ved både skaping og utøving av musikk til alle tider, og i de fleste musikkulturer i verden, i indisk klassisk musikk, flamenco, blues og jazz, men også i store deler av den vestlige klassiske musikktradisjonen. Som Lewis og Piekut framholder, med referanse til Huyssen (1995), ble Fluxus-bevegelsen, hvor improvisasjonselementet sto sentralt, «an avant-garde born out of the spirit of music. [...] [F]or the first time in the twentieth century, music played the leading part in an avant-garde movement that encompassed a variety of artistic media and strategies» (Lewis & Piekut, 2016, s. 1; Huyssen 1995 s. 198).

Både Endresen og Sollid har omtalt det å få etablert improvisasjon som fag ved NMH som en «en kamp». Det samme gjaldt alle fag som var relatert til jazz som utøvende disiplin. I de første årene ved NMH følte Sollid på en «intens indre motstand mot å ha jazz i huset» (personlig intervju, 30. juni 2018; Weisethaunet, 2021, s. 38). Etter hvert har dette bildet endret seg i betydelig grad, gitt den plassen ulike sjangre har ved institusjonen

i dag.¹⁰ Sidsel Endresen understreker at da hun og Torgrim Sollid initierte etableringen av improvisasjon som fag ved NMH i 1993, var det med utgangspunkt i en forståelse av at improvisasjon *ikke* er synonymt med jazz, men at alle studenter, uavhengig av musikalsk ståsted, burde arbeide med improvisasjon. Begrunnelsen hun gir, som for øvrig er basert på tilbakemeldinger hun fikk fra studentene, er at man blir en bedre lytter og musiker av å arbeide med improvisasjon. Erfaringen med improvisasjon gjør at man hører flere lag i musikken, opparbeider selvtillit i ulike samspillsituasjoner og utvikler evnen til å ta sjanser og forholde seg mer bevisst til tidsdimensjonene i musikken. Erfaring med improvisatorisk samspill vil også øke interessen og forståelsen for andre musikers valg. For noen av studentene er det snakk om å våge å gjøre noe de har veldig liten erfaring med. Det ligger derfor, for mange, en verdi i å oppdage at det å spille «dårlig» kan være en forutsetning for å spille «fint», framholder Endresen (personlig intervju, 10. august 2022).

I mye av kulturforskningslitteraturen kan man finne en uttalt skepsis mot utøverfeltet og utøvende musikkutdanninger. Whyton (2006) betegner framveksten av utøvende jazzutdanninger i Europa og andre steder de siste tiårene som en teoretisk og akademisk blindsoner, ofte basert på profesjonsfeltets egne myter, og han argumenterer for at «jazz educators need to become more critically aware; [...] it could be argued that jazz remains one of the last musical disciplines to embrace critical aesthetics» (Whyton, 2006, s. 65–66). Mange har uttrykt en grunnleggende mistro til at «jazz» i det hele tatt kan la seg lære på skolebenken, innen rammene av en utdanningsinstitusjon. Som Wilf signaliserer allerede i undertittelen i sin studie av jazzutdanningene ved Berklee College of Music i Boston og The New School for Jazz and Contemporary Music i New York, har vi å gjøre med «the academic jazz program and the paradox of institutionalized creativity» (Wilf, 2004).

Ifølge Endresen etablerte hun og Sollid imidlertid noen helt klare målsettinger for improvisasjonsfaget som blant annet besto i å «avmytifisere»

10 Som det heter i et notat til en styresak, om framtidig undervisningsstruktur ved NMH, 27. januar 2000: «NMH vil arbeide for å styrke studentenes improvisatoriske og kreative ferdigheter, og det er et mål at alle studenter skal få innsikt i historisk orientert improvisasjon. [...] Improvisatoriske ferdigheter skal vektlegges sterkere i alle grunnstudier» (Solvik, 2000). Og, som formulert i et annet punkt i det samme notatet: «Jazz/pop/rock-sjangrene skal sikres en permanent plass som hovedinstrumentspesialisering i NMH's studietilbud, både når det gjelder utøvende og pedagogiske studier og både på lavere og høyere grads nivå.»

og «avmystifisere» improvisasjon som begrep og redskap for de klassiske studentene, å avdekke «automatisert improvisatorisk adferd» og «dogmatisk løsningsrepertoar» hos jazz-studentene og å aktivere kunnskap som studentene faktisk besitter, men som ofte er underbrukt, da de etablerte formene og sjangrene etterspør forhåndsdefinerte kunnskaper og ferdigheter, og som gir «belønning» i en begrenset kontekst. Men aller viktigst var at arbeidet med studenter med ulik sjangerbakgrunn – det de betegner som «blandede klasser» – på tvers av kategorier som jazz og klassisk, bidro til gjensidig utveksling og overføring av kunnskap, referanser og holdninger som ble erfart som berikende for alle, også relatert til utvikling av metaperspektiv på egen musikalsk praksis. Endresen har for øvrig kritisert det hun betegner som tendenser til en overdreven oppmerksomhet på det selvrefererende og emosjonelle blant dagens vokalstudenter, myten om at «det personlige uttrykket» springer ut av en ubevisst og overdreven emosjonalitet – en tilstand hun betegner som «lost in personalisation» (personlig intervju, 10. august 2022).

I sin egen kunstneriske praksis har Endresen vært opptatt av at hun ikke har noen «tabuer» i improvisasjonssammenheng. Enhver løsning er tillatt så lenge den oppleves som relevant i den aktuelle kunstneriske situasjonen. Men som i hennes kunstneriske arbeid, har det i det pedagogiske arbeidet vært fokusert på å unngå «automatiserte løsninger». Denne bevisstgjøringen inngår i et mer overordnet arbeid med rammer og begrensninger. Et eksempel på et metodisk verktøy er det hun betegner som «forbudsskilt». Disse kan gjøres gjeldende i en øvingssituasjon, men også på scenen. Kunstneriske kontekster kjennetegnes, som kjent, gjerne også ved hva man *ikke* gjør. Og det gjelder ikke kun improvisatoriske valg, men estetiske standarder. Et annet redskap hun ofte har benyttet i arbeid med store grupper er det hun omtaler som «slot time». Det vil si at studentene får tildelt en tidsbegrenset mulighet til å uttrykke noe. Et velkjent problem er at alle spiller «for mye», hele tiden, uten å lytte.

Endresen mener for øvrig at det er et tilbakeskritt at undervisningen i improvisasjon ved NMH ikke lenger gis i «blandede klasser», da disse bidro til å overskrive skillelinjene mellom seksjoner også innenfor institusjonens yttervegger. Hun er dessuten kritisk til en «akademisering» hvor utøvende faglig kunnskap nedtones til fordel for mer «akademiske» eller markedsrettede tilpasninger i utdanningsinstitusjonene. Et vesentlig moment i denne sammenhengen er at hun ikke arbeider med improvisasjon som en sjangerdisiplin, eventuelt forstått som «jazzutdanning»,

men innen et langt mer åpent felt. Dette sammenfaller i noen grad med utviklingen ved andre institusjoner i Norge, blant annet ved «jazzlinja» ved NTNU, hvor Erling Aksdal poengterer: «Vi har ikke noe bestemt mål om å utdanne jazzmusikere. Sjanger har vært et utgangspunkt for å drive institusjonspolitikken» (personlig intervju, 12. desember 2018; Weisethaunet, 2021, s. 40). Den kommersielle lærebokindustrien har ofte tatt det for gitt at *improvisasjon* handler om å sette sammen tradisjonelle musikkteoretiske elementer, akkorder, melodilinjer og tilhørende skalaer i en nokså overforenklet framstilling av hvordan improvisasjon læres. Dette er hva Solli et al. (2021) med rette betegner og kritiserer som en byggesteinsanalogi, det vil si en forestilling om at improvisasjon består i å sette sammen gitte størrelser i en slags legoklossaktivitet. Snarere enn byggeklosser oppfatter Endresen at man drar med seg hele sin lyttende erfaring, og at det gjelder å arbeide med så vel detaljene som helheten og mulighetene som ligger i materialet.

En av de mest utbredte mytene om improvisasjon er at det er utøving uten forberedelse – en forståelse som selvsagt er tilbakevist i relevant forskning (Berliner, 1994; Lewis & Piekut, 2016). Problemet med en del improvisasjonsforskning er at utgangspunktet noen ganger synes å være at improvisasjon ses på som ekstraordinært – satt opp mot klassisk interpretasjon eller notespill som norm. Det erfaringsbaserte innebærer samtidig at kommunikasjon om den utøvende konteksten skjer i det musikalske. Stian Westerhus har for eksempel påpekt at han og Endresen snakker befriende lite som forberedelse til deres konserter (Westerhus, 2021, s. 135). Andre ganger kan det være at man kommuniserer mer om planleggingen og utviklingen av musikalske forløp. Mange har sammenlignet det å lære å improvisere med å lære språk (Solli et al., 2021). Utøving av musikk er definitivt en performativ handling, også i en antropologisk betydning av begrepet. Men språkanalogien byr også på problemer. Først og fremst fordi det i språk antas å være et arbitrært forhold mellom uttrykk og innhold, som de Saussure (1916) så velkjent formulerte det, mellom *signifiant* og *signifié*. I et musikalsk uttrykk, og spesielt i Endresens kunstneriske arbeid med den poetiske uttrykksiden, med det lydlige i språket, er dette *ikke* et arbitrært forhold. Det er nettopp uttrykksiden, språklidene, hun både utforsker og leker med. I så henseende er hun åpenbart influert av andre *performance*-kunstnere som har arbeidet rent musikalsk med det språklige: «Languages becoming musics, musics becoming theaters; performances; metamorphoses [...]» (Cage, 1981, s. 65).

Endresen har beskrevet arbeidet med improvisasjon som «å øve på det som ikke finnes» (personlig intervju, 4. mars 2022). I et større historisk perspektiv har hun medvirket til hva Toop (2001) betegner som «erosion of categories», hvor samtidsmusikken (i det 20. århundre) møter samtiden og det nye århundrets musikalske mangfold og teknologiske mulighetsrom – i prosesser hvor lydobjektet «has been fractured and remade into a shifting, open lattice on which new ideas can hang» (Toop, 2001, s. xi). Hun har utvilsomt også gjort avantgardens begrep om å søke det «tidligere ikke hørte» til sitt eget. Å skape noe nytt – å øve på det som ikke finnes – handler om eksperimentering, utforskning og utfordring av eget løsningsrepertoar. En konklusjon som kan gis basert på Endresens oppfatninger, er imidlertid at improvisasjon bør undervises av utøvere med kunstnerisk erfaring; det er en utøvende disiplin. Som beskrevet er de sentrale verktøyene knyttet til samspill og lytting, ikke til en begrepsanalyse. Arbeidet tar utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap, som også antydtes ved begrepet «vocal knowledge».¹¹ Det vesentlige er kanskje heller ikke at musikken er *improvisert*, men at prosessen leder fram til et relevant og interessant uttrykk. I kontekst av et utviklingsarbeid ved NMH har hun også tatt et oppgjør både med forestillingene om intuisjon og det personlige uttrykket:

I believe that the moment you open your mouth and make a sound – you have already defined an expression and an identity. So I avoid the thought of further strengthening/focusing on this. My credo is to trust the material. And to dampen the sense of my own importance. (Endresen, 2018)

Det handler ikke primært om intuisjon, men kunstnerisk ervervet kunnskap.

Sidsel Endresen har i kraft av sitt aktørskap utvidet det vokale feltet og det improvisatoriske rommet i høyere norsk musikkutdanning. Hun har også flyttet noen steiner med tanke på hva vokale uttrykk og vokalopplæring kan være. Artikkelen kan godt leses som et argument imot «akademisering» av de utøvende utdanningene, om enn ikke imot profesjonalisering forstått som en *lyttende – kunstnerisk – kompetanse*. Konklusjonen er at *lytting* ikke er begrepsmessig, men *lydlig kunnskap* ervervet gjennom erfaring med og beherskelse av det soniske. Det kan være en praktisk innsikt, men også et teoretisk poeng.

11 Kunnskap forstås her som en relasjonell størrelse, som et antropologisk begrep, knyttet til konkrete kulturelle og musikalske erfaringer: «Knowing through relations insists that one does not simply 'acquire' knowledge but, rather, that one knows through an ongoing cumulative and interactive process of participation and reflection» (Feld, 2015, s. 13–14).

Referanser

- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Våkevå (Red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 15* (s. 25–47). Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E., Knigge, J., Sæther, M. & Waagen, W. (Red.). (2021). *Higher education as context for music pedagogy research*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bailey, D. (1980). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Moorland.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bal, M. (2009). Working with concepts. *European Journal of English Studies*, 13(1), 13–23.
- Bang, J., Honoré, E., Sylvian, D., Endresen, S. & Henriksen, A. (2012). *Uncommon deities* [CD-plate]. Samadhisound, SS02. https://www.davidsylvian.net/releases/albums/uncommon-deities-feat-david-sylvian-sidsel-endresen-arve-henriksen/#link_tr-28437
- Becker, H. S. (1982). *Art worlds*. University of California Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Born, G. (2013). *Music, sound and space: Transformations of public and private experience*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil.
- Cage, J. (1961). *Silence: Lectures and writings*. Wesleyan University Press.
- Cage, J. (1981). *Empty words: Writings '73–'78 by John Cage*. Marion Boyars.
- de Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2016). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 1–17.
- Eidsheim, N. S. (2015). *Sensing sound: Singing and listening as vibrational practice*. Duke University Press.
- Endresen, S. (u.å.). [upubliseret arbeidsnotat].
- Endresen, S. (1990). *So I write* [LP-plate]. ECM Records, ECM 1408.
- Endresen, S. (1994). *Exile* [CD-plate]. ECM Records, ECM 1524.
- Endresen, S. (2018). In this project I don't want to be a singer. *Goodbye Intuition, artistic research project*. <https://www.researchcatalogue.net/view/974962/975061>
- Endresen, S. & Bang, J. (2018). *Hum* [CD-plate]. Confront, Core 03.
- Endresen, S. & Hassell, J. (2008). *Punkt featuring Sidsel Endresen/Jon Hassell: Live remixes vol. 1*. [CD-plate]. Jazzland Recordings, 0602517745674.
- Endresen, S., Wallumrød, C. & Sten, H. (2003). *Merriwinkle* [CD-plate]. Jazzland Recordings, 0602498660362.
- Endresen, S. & Westerhus, S. (2012). *Didymoi dreams* [CD-plate]. Rune Grammofon, RCD 2131.
- Endresen, S. & Westerhus, S. (2014). *Bonita* [CD-plate]. Rune Grammofon, RCD 2164.
- Feld, S., Fox, A., Porcello, T. & Samuels, D. (2004). Vocal anthropology: From the music of language to the language of song. I A. Duranti (Red.), *A companion to linguistic anthropology* (s. 321–345). Blackwell.
- Feld, S. (2007). Dialogic editing: Interpreting how Kaluli read Sound and Sentiment. I A. C. G. M. Robben & J. A. Sluka (Red.), *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader* (s. 417–430). Blackwell.
- Feld, S. (2015). Acoustemology. I D. Novak & M. Sakakeeny (Red.), *Keywords in sound* (s. 12–21). Duke University Press.
- Feld, S. (2017). On post-ethnomusicology alternatives: Acoustemology. I F. Giannattasio & G. Guiriati (Red.), *Perspectives on a 21st Century comparative musicology: Ethnomusicology or transcultural musicology?* (s. 82–98). Nota.
- Ferland, E. (1938). *Die Improvisation in der Musik*. Rhein-Verlag.
- Fordham, J. (2011, 2. juni). Punkt: Crime scenes – review. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/music/2011/jun/02/punkt-crime-scenes-review>

- Gautier, A. M. O. (2014). *Aurality: Listening and knowledge in nineteenth-century Colombia*. Duke University Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Basic Books.
- Huyssen, A. (1995). *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia*. Routledge.
- Ihde, D. (2007). *Listening and voice: Phenomenologies of sound* (2. utg.). SUNY Press.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and poetics. I T. A. Sebeok (Red.), *Style in language* (s. 350–377). MIT Press.
- Jon Ebersson Group (1981). *Jive talking* [LP-plate]. CBS 8520.
- Kelman, J. (2012, 30. juni). Humcrush with Sidsel Endresen: Ha! [Plateanmeldelse]. *All About Jazz*. <https://www.allaboutjazz.com/ha-humcrush-rune-grammofon-review-by-john-kelman>
- Kisiedu, H. & Lewis, G. E. (Red.). (2023). *Composing while black: Afrodiasporiske Neue Musik Heute; Afrodiasporic new music today*. Wolke Verlag.
- Lewis, G. E. (2008). *A power stronger than itself: The AACM and American experimental music*. University of Chicago Press.
- Lewis, G. E. & Piekut, B. (Red.). (2016). *The Oxford handbook of critical improvisation studies* (Bd. 1). Oxford University Press.
- Mangset, P. (2004). «Mange er kalt, men få er utvalgt»: *Kunstnerroller i endring* (Rapport nr. 215). Telemarksforskning-Bø.
- Nettl, B. & Russell, M. (Red.). (1998). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. University of Chicago Press.
- Punkt (2007). *Punkt: Crime scenes* [CD-plate; ulike utøvere]. Jazzland Records, 0602517245044.
- Ratkje, M. S. K. (2013). *Eksperimentell kvinneglam: Erfaringer fra avantgarde-musikken*. Aschehoug.
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world*. Alfred A. Knopf.
- Sluka, J. A. & Robben, A. C. G. M. (2007). Fieldwork in cultural anthropology: An introduction. I A. C. G. M. Robben & J. A. Sluka (Red.) *Ethnographic fieldwork: An anthropological reader* (s. 1–28). Blackwell.
- Solli, M., Aksdal, E. & Inderberg, J. P. (2021). Learning jazz language by aural imitation: A usage-based communicative jazz theory (part 1). *Journal of Aesthetic Education*, 55(4), 82–122.
- Solvik, K. (2000). *Notat til styret fra direktøren: Framtidig struktur for og profilering av studiene ved NMH* [Internt notat]. Norges musikkhøgskoles arkiv (sak nr: 04/00, arkivref. 99/0334-, 2000).
- Steinmetzger, U. (2003). Ortserkundung vor Burg: Das 21. Internationale Mortizburg Jazzfestival Halle 2003. *Jazz Zeitung*, 2003(9), 4.
- Straw, W. (1991). Systems of articulation, logics of change: Communities and scenes in popular music. *Cultural Studies*, 5(3), 368–388.
- Tonelli, C. (2020). *Voices found: Free jazz and singing*. Routledge.
- Toop, D. (2001). *Ocean of sound: Aether talk, ambient sound and imaginary worlds*. Serpent's Tail.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock: En dannelsesreise*. Akademika.
- Walén, R. (1999). *LautLeben: For female voice and 4 track tape with optional video* [Komposisjon]. <https://rolfwallin.org/works/stage-electronics-other/>
- Weisethaunet, H. (2021). Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie? *Studia Musicologica Norvegica*, 47(1), 27–44.
- Westerhus, S. (2021). *The shape of concerts to come* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Whyton, T. (2006). Birth of the school: Discursive methodologies in jazz education. *Music Education Research*, 8(1), 65–81.
- Wilf, E. Y. (2014). *School for cool: The academic jazz program and the paradox of institutionalized creativity*. University of Chicago Press.

KAPITTEL 12

Etablering og utvikling av forskerutdanning ved Norges musikkhøgskole

Solveig Christensen Norges musikkhøgskole

Harald Jørgensen Norges musikkhøgskole

Øivind Varkøy Norges musikkhøgskole

Abstract: The Norwegian Academy of Music (NMH) has two PhD programs: a scientific one and an artistic one. This chapter deals with the scientific program, which turns 25 at the same time as NMH turns 50. This program offers in-depth study in the subject areas of historical and contemporary performance practice, music education and music therapy. The purpose is to describe the establishment of the program, understand the development of the program, and discuss future challenges, primarily in light of the program's own history. This chapter's research contribution is twofold. Firstly, we will carry out a systematic review of archival material and sources relating to the development of the scientific PhD program at NMH. Secondly, some overarching themes that have shaped and still shape the program are articulated and discussed.

The first part of this chapter covers the main features of the preparation phase (with emphasis on the 1990s), the establishment phase (2000s), the development phase (2010s) and what we call the re-orientation phase (2020s). We spend the last part of the text on some overall themes (problems) which seem to have been (and still are) central to NMH's PhD program.

Keywords: PhD program, performance practice, music education, music therapy

Sitering: Christensen, S., Jørgensen, H. & Varkøy, Ø. (2023). Etablering og utvikling av forskerutdanning ved Norges musikkhøgskole. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Kap. 12, s. 269–299). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch12>

License: CC-BY 4.0

Innledning

Norges musikkhøgskole (NMH) har to ph.d.-program: et vitenskapelig og et kunstnerisk. Det vitenskapelige ph.d.-programmet fyller 25 år samtidig som høgskolen fyller 50 år i 2023. Det kunstneriske programmet fyller fem år som gradsgivende program i jubileumsåret (opprettet 2018), men har en forhistorie som ikke-gradsgivende program tilbake til 2003, da det nasjonale stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid ble etablert (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Dette kapitlet omhandler det vitenskapelige programmet. Programmet tilbyr fordypning i fagområdene historiske og samtidsrettede oppføringspraktiske problemstillinger (heretter kalt oppføringspraksis), musikkpedagogikk og musikkterapi. Formålet er å beskrive programmets etablering, forstå dets utvikling og drøfte fremtidige utfordringer, primært i lys av programmets egen historie.

Kapitlets forskningsbidrag er todelt. For det første vil vi gjøre en systematisk gjennomgang av arkivmateriale og kilder knyttet til utviklingen av det vitenskapelige ph.d.-programmet. For det andre artikuleres noen overordnede temaer som har preget og fortsatt preger programmet. Dette er temaer som ligger implisitt i store deler av høgskolens virksomhet, men som er lite uttalt *som utfordringer i forskeropplæringen*.

Ved inngangen til jubileumsåret, studieåret 2023/2024, har 67 personer oppnådd ph.d.-graden på NMHs vitenskapelige ph.d.-program: 25 i oppføringspraksis, 29 i musikkpedagogikk og 13 i musikkterapi.¹

Struktur

Oppbygningen av artikkelen er dels kronologisk, dels tematisk. Den første delen består av hovedtrekkene i forberedelsesfasen (med hovedvekt på 1990-tallet), etableringsfasen (2000-tallet), utviklingsfasen (2010-tallet) og det vi kaller re-orienteringsfasen (2020-tallet). Siste del av teksten bruker vi på noen overordnede temaer som synes å ha vært (og fremdeles er) sentrale for ph.d.-programmet.

1 Se <https://nmh.no/studier/doktorgrad/phd-programmet>.

Kilder og analytisk perspektiv

Dette kapitlet er i stor grad bygget på materiale fra NMHs arkiv. Hovedkildene er tre forskrifter (2002, 2006, 2015), i tillegg til en vedtatt, men ikke iverksatt forskrift (2008), tre studieplaner (2001, 2005, 2014/2022) og arkivmateriale i form av interne notater, referater, brev, vurderingsrapporter, saksfremlegg, disputasinformasjon og stipendiatmapper.

I tillegg har vi hatt tilgang på upubliserte dokumenter som for eksempel interne notater til og fra medlemmer av doktorgradsutvalget og FoU-utvalget. Frem til 2005 er det snakk om kun fysisk materiale, deretter i økende grad digitalt tilgjengelig materiale.

Skriftlige kilder kan ha flere funksjoner i en studie (Repstad, 2007, s. 103). De kan reise problemstillinger, de kan kaste lys over problemstillinger eller andre kilder, og de kan i seg selv gjøres til direkte gjenstand for analyse og fortolkning. I denne fremstillingen veksler de skriftlige kildene på å ha disse ulike funksjonene. Dessuten utgjør de skriftlige kildene en viktig historisk drivkraft når historiske perspektiver på NMHs forskerutdanning skal beskrives og drøftes.

Hensikten med historiske analyser er å rekonstruere fortiden ved å samle inn et spredt materiale og omforme det til meningsfulle bilder av hvordan noe var, eller kan ha vært. Det handler om å forfølge prosesser og handlingsrekker over tid, der en legger like mye vekt på kontinuitet som på brudd (se f.eks. Andresen et al., 2015; Melve & Ryymin, 2018; Sandmo, 2015). I arbeidet med kildene har vår prosess vært av en hermeneutisk karakter – som en samtale mellom kildene og forskerne. Det handler om å forsøke å forstå historiske hendelser på sine egne premisser så vel som å situere dem i sin egen kontekst og relatere dem til historiske endringsprosesser (Andresen et al., 2015, s. 16).

De skriftlige kildene utgjør altså drivkraften når vi undersøker NMHs forskerutdanning i et historisk perspektiv. Disse kildene gir oss innsikt i hva som har skjedd på et formelt nivå, det være seg i kommunikasjonen mellom NMH og departementet og i utviklingen av forskrifter og studieplaner. Videre finner vi tekster som gir en viss innsikt i beveggrunner, tenkemåter og argumentasjoner i dokumentasjonen knyttet til de forskjellige søknadsprosessene. Denne dokumentasjonen gir oss imidlertid lite eksplisitt informasjon om forutgående diskusjoner og eventuelle kamper mellom ulike aktører ved NMH, kun i noen grad mellom NMH og departementet. De upubliserte dokumentene vi har hatt tilgang til gir

begrenset innsikt i konteksten de er skrevet inn i. I denne sammenhengen støter vi også på en del forskningsetiske utfordringer og personvernhen-syn. Dette har vært styrende for arbeidet med de historiske kildene. Til tross for at vi har valgt å ikke gå inn i drøftinger av hvem som mente hva og hvilke kamper og aktører som har eksistert i feltet, betyr ikke dette at utviklingen har foregått uten aktører med ulike posisjoner og agendaer. Hva som finnes og ikke finnes i våre skriftlige kilder må imidlertid sees i lys av hva slags tekster de er i vår sammenheng (Melve & Ryymin, 2018, kap. 3).

I historieskriving skiller man mellom «det som har skjedd» og «fortel-lingen om det som har skjedd». Denne teksten er en fortelling om det som har skjedd. Vi som er forfattere av denne teksten har et subjektivt forhold til forskningsobjektet, i og med våre tidligere og nåværende posisjoner ved NMH. Dette innebærer at også vi er en del av «fortellingen om det som har skjedd», noe som medfører et behov for refleksjon fra forfatternes side omkring forutsetningene for skrivearbeidet vårt, med særlig oppmerksom-heten rettet mot hvordan personlig involvering påvirker interaksjonen med studieobjektet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 314–318).

Harald Jørgensen har vært rektor ved NMH i to perioder, og han var sentral i tilblivelsen av programmet. Han var også leder av doktorgrads-utvalget (DRU) og utvalg for forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-utvalget) i programmets tidligste fase. Øivind Varkøy var leder av DRU i åtte år (2013–2021) og DRU-medlem både i 2005 og fra 2021 til dags dato. Både Jørgensen og Varkøy har veiledet flere av stipendiatene. Solveig Christensen har 20 års erfaring fra NMH og har selv gjennomført NMHs ph.d.-program. Hun har de siste 10 årene vært administrativt ansvarlig for ph.d.-programmet og hun har vært tett på både faglige og administrative prosesser som har preget utviklingen.

I sum gjør dette at forfatterstemmene er tydelig til stede i denne artik- kelen. Det kan innvendes at det ikke gir den nødvendige distansen til tek- sten. Samtidig gir det både nyttige og nødvendige innsikter, særlig der hvor arkivmaterialet er mangelfullt eller uklart. Her vil forfatternes erfaring langt på vei fungere som kompletterende empiri.

Det kan innvendes at stipendiatenes stemmer mangler i denne fremstil- lingen. Vi har ikke foretatt intervjuer med nåværende og tidligere stipen- diater. Det ville blitt en annen – og langt mer omfattende – studie. Likevel vil vi mene at stipendiatenes stemmer indirekte er med gjennom mange av de skriftlige kildene, særlig gjelder dette de periodiske evalueringene av

ph.d.-programmet (NMH, 2014, 2017, 2021).² Et viktig forarbeid til denne artikkelen har også vært oppbyggingen av et komplett historisk og samtidig ph.d.-arkiv på NMHs nettsider (NMH, 2023). All informasjonen vi har fått gjennom dette arbeidet klinger med i denne teksten – både som grunnlag, som resultat og som perspektiv.

Problemstilling

Til grunn for teksten ligger følgende spørsmål:

Hva kjennetegner ph.d.-programmets tilblivelse og utvikling gjennom 25 år, og hvilke temaer preger utviklingen?

Første del av problemstillingen refererer til den kronologiske gjennomgangen i første halvdel av teksten, mens den andre delen refererer til den tematiske drøftingen i andre del av teksten.

Kontekstualisering

Utviklingen av forskeropplæringen har naturligvis ikke foregått i et vakuum. Utviklingen må sees i lys av generelle utviklingstrekk innenfor den høyere utdanningssektoren i Norge og Europa, og da spesielt i kjølvannet av den såkalte «Bologna-erklæringen» (Regjeringen, 1999). I denne prosessen har tradisjonelle musikkonservatorier gradvis blitt transformert til forskningsbaserte institusjoner – noe som betyr at man kombinerer avansert utøvertrening med kritisk refleksjon og forskning, både i vitenskapelig og kunstnerisk forskeropplæring (Johansson & Georgii-Hemming, 2021).

Siden opprettelsen av musikkonservatorier på 1600-tallet, har yrkesopplæringen av orkestermusikere i de fleste europeiske land foregått ved musikkonservatorier, uavhengige musikkakademier og musikkhøgskoler. Slike institusjoner legger tradisjonelt vekt på kunstneriske praksiser og instrumentelle og yrkesfaglige studier, samt at de trener studentene til utøvende musikeryrker. Individuell utvikling av utøvende kompetanse har stått og står i sentrum (Gaunt, 2008; Jørgensen, 2009; Mills, 2002). Universitetsstudier i musikk har derimot hatt et sterkere

2 Periodisk programevaluering som del av «system for sikring og utvikling av studiekvalitet» ble innført for ph.d.-programmet fra 2010.

fokus på akademiske problemstillinger: analytiske, historiske, estetiske, filosofiske, psykologiske, sosiologiske og kulturteoretiske aspekter, for å nevne noen.

Som en konsekvens av Bologna-erklæringen utfordres dette tradisjonelle bildet gjennom det man gjerne omtaler som «akademiseringen av kunstutdanningene», en utvikling som er forbundet med en rekke sosiale og pedagogiske reformer (Angelo et al., 2019). Denne utviklingen bidrar til at høyere musikkutdanning i økende grad preges av sterke forventninger til kritisk refleksjon, forskning og akademisk publisering. Parallelt har de høyere musikkutdanningsinstitusjonene tilpasset seg akademiske standardiseringer av emner, karakterer og lærerstillinger.

Akademiseringsprosesser er ikke noe som kun gjelder høyere musikkutdanning, men også blant annet sykepleierutdanning, lærerutdanning og utdanningen av sosialarbeidere, journalister og bibliotekarer (Moberg, 2018). Generelt kan akademiseringsprosesser relateres til utdanningenes behov for økende sosial aksept, standardisert gradssystem, refleksjonsbasert kunnskap og også tilgang til offentlig finansiering. Det forventes at studenter er fortrolige med reflekterte og forskningsbaserte læringsformer (Gies, 2019).

Med unntak av Norges musikkhøgskole, har alle musikkonservatorier i Norges som opprinnelig var organisert for yrkesutdanning av musikere og musikk lærere, fusjonert med universiteter. Dette har skjedd gjennom 2010-tallet. Etter hvert som utdanningene ved musikkonservatoriene har blitt akademisert, utfordres tradisjonelle forestillinger om musikalsk kunnskap og kompetanse, ikke minst forholdet mellom praksis og teori. Akademisering indikerer en prosess der teoretiske og verbale sider ved utdanningen vektlegges i tillegg til (og noen vil hevde på bekostning av) praktiske og kroppslige aspekter, noe som også endrer utdanningene i mer teoretiske, analytiske og akademiske retninger.

Utviklingen av ph.d.-programmene ved Norges musikkhøgskole må ses i lys av den generelle akademiseringen av høyere utøvende musikkutdanningsinstitusjoner. Med Bologna-erklæringen og den påfølgende kvalitetsreformen i høyere utdanning kom et krav om tydeligere sammenheng mellom utdanningsnivåene bachelor (1. syklus), master (2. syklus) og ph.d. (3. syklus). Det skal både «sive oppover» og «sive nedover» i denne gradssøylen. «Sive oppover» ved at master skal sikre godt kvalifiserte søkere for opptak til ph.d., og «sive nedover» ved at ph.d. skal sikre forskningsbasert undervisning på master- og bachelornivå, og for øvrig sikre samfunnet

forskerkompetanse både innenfor og utenfor academia. Uavhengig av om man ser på de politiske, formelle og juridiske, sosiale eller epistemologiske aspektene og motivene, betegner akademisering en transformasjonsprosess. Denne prosessen innebærer å transformere et praksisrelatert utdanningssystem i retning av et akademisk orientert system hvor undervisning har klare koblinger til forskning.

Del 1: Kjennetegn ved ph.d.-programmets opprettelse og utvikling gjennom 25 år

1990-tallet: Forberedelsesfasen

NMH ble etablert som en vitenskapelig høyskole i 1973. Dermed ble den sidestilt med universitetene (den gang Oslo, Bergen og Tromsø) og seks andre vitenskapelige høyskoler. Disse institusjonene ble omfattet av et lovverk som skulle regulere institusjonenes virksomhet. Alle hadde rett og plikt til å drive med forskning, men NMH og Arkitekthøgskolen hadde ikke rett til å tilby doktorgrad. Dette medførte ingen protester fra NMH, siden høyskolen hadde mer enn nok med å etablere seg med faglig innhold og praktiske rutiner. Likevel vokste ønsket om å tydeliggjøre NMH som forskningsinstitusjon relativt raskt. Dette kan vi lese blant annet av et notat til rektor Robert Levin fra desember 1976, signert professor Owain Edwards (musikkhistorie), professor Harald Jørgensen (musikkpedagogikk) og studiesjef Einar Solbu (Edwards et al., 1976). En sentral problemstilling var forholdet mellom tradisjonell vitenskapelig forskning (i eksempelvis musikkvitenskap, musikkpedagogikk og musikkhistorie) og det som i dag omtales som kunstnerisk utviklingsarbeid. Notatet reiser spørsmålet om hva forskning kan, bør og skal være ved NMH. Notatet støttet seg på definisjonen om at «forskning er virksomhet som utøves systematisk for å øke fondet av viten og for å bruke denne viten til å fremme nye anvendelser» (St.meld. nr. 35 (1975–76)). Dette mente man pekte både mot tradisjonell forskning («øke fondet av viten») så vel som mot nye former for forskning («å fremme nye anvendelser»).

Mot slutten av 1970-tallet ble det mer forskningsaktivitet på høyskolen, og det første og tydeligste uttrykket for denne utviklingen kom med opprettelsen av et eget forskningsutvalg i 1980, det som senere ble til «utvalg for forsknings- og utviklingsarbeid» (FoU-utvalget). Utvalgets viktigste oppgave i 1980-årene var å utlyse forskningsmidler til prosjekter og tildele

tid til å arbeide med prosjekter. Utvalget arrangerte kurs og seminarer for ansatte og også med deltakere fra de andre nordiske landene. «Hva er FoU?» ble et fast tema i disse årene. Men doktorgraden ble ikke et tema før senere, og da som en konsekvens av nasjonale strømninger. Disse strømningene ble synliggjort i blant annet forskningsmeldingen *Med viten og vilje* (NOU 1988: 28) og St.meld. nr. 40 (1990–91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Frem til da hadde tildeling av doktorgrad skjedd uten at det lå et organisert studium eller systematisk veiledning til grunn – det vi kjenner som dr.philos.-graden. I stortingsmeldingen leser vi at «de nye doktorgradene kjennetegnes av at kandidatene skal gjennomgå en godkjent faglig, metodisk og teoretisk skoloring i form av kurs med krav om obligatorisk og aktiv deltakelse og med fastsatt pensum. Veiledningen utgjør dessuten en formalisert del av programmet» (St.meld. nr. 40 (1990–91), s. 107). I kjølvannet av denne dreiningen ble det opprettet flere stipendiatstillinger i sektoren, også på NMH og andre høgskoler uten eget doktorgradsprogram. Stipendiatene ved NMH ble tatt opp på doktorgradsprogrammene ved universitetene i Oslo, Göteborg og Lund, samtidig som de hadde sin ansettelsestilhørighet på NMH. Dette var en måte for NMH å prioritere forskning på tross av at de manglet en egen forskerutdanning.

På 1990-tallet ble det gjort mange fremstøt for å få doktorgraden til NMH. Arkitektthøgskolen fikk doktorgradsrett (dr.ing.) i 1990, og NMH hadde stipendiater (se over) klare til å gå inn i et doktorgradsprogram. Videre ble doktorgrad innført som krav for tilsetning i førsteamanuensisstillinger i sektoren. Ildsjeler i skolens ledelse og lærerstab jobbet både internt og eksternt for å berede grunnen for en søknad om doktorgradsprogram. NMH var sektorens «storebror» på det utøvende og skapende utdanningsfeltet, men «lillebror» på det vitenskapelige feltet. Mellom disse to posisjonene forsøkte NMH å finne sin vei, både som kunsthøgskole og etter hvert også som forskningsinstitusjon. Det skulle vise seg å bli en lang kamp, der jakten på selvstendighet i flere omganger ble stoppet av argumenter om at forskningsmiljøet var for lite til å huse en forskerutdanning.

Søknad om doktorgradsrett

I april 1990 sendte NMH sin første søknad til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) om å få etablere et doktorgradsprogram

og tildele graden dr.art. NMH argumenterte med at høghskolen hadde opprettet studier på hovedfagsnivå og var godt rustet for å sikre opptaksgrunnlaget til doktorgrad. Forsknings- og veiledningskompetansen i det faste personalet var dessuten styrket. Høghskolen hadde allerede besatt to stipendiatstillinger, og rekruttering til førstestillinger var et viktig argument. Man ønsket også å tilrettelegge for kompetanseheving i den faste lærerstaben ved at lærere skulle gis tilbud om forskningstid for å ta en doktorgrad. Departementet avsto søknaden. Det fulgte ingen begrunnelse med avslaget. Underforstått var begrunnelsen at NMHs forskningsmiljø var for lite, siden vedtaket ble fulgt opp av en oppfordring om å inngå et nærmere samarbeid med Universitetet i Oslo om utdanning på doktorgradsnivå.

Opprettelse av doktorgradsutdanning dreide etter hvert fra å være et spørsmål om kompetanseheving og rekruttering til å handle om autonomi og institusjonspolitikk. NMH falt mellom flere stoler i utdanningssektoren. Høghskolen var gitt selvstendighet som vitenskapelig høghskole, men fikk likevel ikke den samme retten til å tilby doktorgradsutdanning som alle øvrige vitenskapelige høghskoler hadde fått. Det ble uttrykt bekymring for hvor lenge NMH kunne beholde sin selvstendighet som vitenskapelig høghskole uten forskning og forskerutdanning i sin portefølje.

Etter anbefaling fra Universitetsrådet søkte derfor NMH på nytt om å få tildelingsrett for doktorgrad på tampen av 1991. Søknaden tok utgangspunkt i at opplæringen skulle skje i samarbeid med Universitetet i Oslo for å sikre tilfang fra et tilstrekkelig stort forskningsmiljø. Argumentasjonen handlet også om at St.meld. nr. 40 (1990–91) hadde trukket opp et tydelig skille mellom institusjonene: de som tilbyr doktorgraden og de som ikke gjør det. NMHs oppfatning var at høghskolen burde høre hjemme i den første kategorien, som en spydspiss blant de kunstfaglige utdanningsinstitusjonene. Mensøknaden ble igjen avslått. NMHs stipendiater ble henvist til å ta doktorgraden et annet sted, for eksempel på Universitetet i Oslo.

Både innenfor musikkhistorie og musikkpedagogikk var det på denne tiden flere ansatte på NMH enn ved de musikkvitenskapelige instituttene ved universitetene til sammen. I musikkpedagogikk hadde NMH også utviklet et studieløp med både kandidatstudium og hovedfag. Det lå derfor godt til rette for et institusjonssamarbeid, særlig på fagområdene musikkpedagogikk og musikkhistorie.

I utøvende og skapende fag var det mer utfordrende. Hvordan kunne man knytte det skapende og utøvende til vitenskapelig refleksjon? I Finland hadde Sibelius-akademiet i Helsinki startet doktorgradskurs for utøvere i 1988, og i Sverige hadde Musikhögskolan ved Göteborgs universitet på 1980-tallet etablert en doktorgrad for utøvere. Disse doktorgradsprogrammene hadde noe ulik vekt på komponentene tekst og utøving, men begge deler måtte være med. NMH hadde nær kontakt med begge institusjoner, og særlig kontakten med Göteborg ble viktig. Fra våren 1998 kunne NMHs stipendiater delta på doktorgradskurs i Göteborg. NMH lønnet på denne tiden fire stipendiater som var tatt opp på doktorgradsprogram ved andre institusjoner. Kun én av disse fire fullførte. Dette opplevdes som svært nedslående for NMH, som konkluderte med at NMH trengte sin egen forskerutdanning for å kunne ha en tettere oppfølging av stipendiatene og sikre gjennomføring.

I 1997 sendte NMH den tredje søknaden til departementet om å få opprette sitt eget doktorgradsprogram (NMH, 1997). I søknaden ble det lagt vekt på erfaringene fra de foregående årene og behovet for å drive utdanningen selv for å kunne kvalitetssikre oppfølgingen. NMH kunne også vise til at de hadde inngått et bredt samarbeid med de store institusjonene, slik tidligere avslag hadde oppfordret til.

Denne tredje søknaden definerte hvilke programmer NMH ønsket å prioritere: musikkpedagogikk, musikkterapi, profesjonsrettede programmer på det utøvende og kunstneriske feltet og historiske og samtidrettede oppføringspraktiske programmer innenfor musikkvitenskap. Dette var fagområder NMH mente ikke var dekket ved andre norske institusjoner, og der NMH både kunne og burde bli det faglig sterkeste forskningsmiljøet.

Tildeling av doktorgraden

Statsråd Jon Lilletun oppnevnte en internasjonal sakkyndig komite til å vurdere NMHs søknad, og den anbefalte at NMH fikk rett til å tildele doktorgraden (Nielsen et al., 1998).³ Den 21. desember 1998 fikk NMH et brev fra departementet som bekreftet dette (KUF, 1998). Det ble imidlertid påpekt forhold der departementet forutsatte iverksetting av nødvendige

3 Komiteen besto av professor Halina Dunin-Woyseth (leder, Arkitektthøgskolen i Oslo), professor Frede V. Nielsen (musikkpedagog, Danmarks Lærerhøjskole) og professor Heinrich Schwab (musikkviter, Københavns universitet).

tiltak for å imøtekomme enkelte av komiteens merknader. «Disse er særlig knyttet til oppbygging av forskerkompetanse for kandidater med bakgrunn fra utøvende eller skapende virksomhet» (KUF, 1998). Den kongelige resolusjonen lot vente på seg, blant annet i påvente av avklaring på hvilken gradsbenevning NMH skulle få lov til å bruke. Likevel regner ph.d.-utdanningen 1. januar 1999 som sin opprettelsesdag.

I de nesten fire årene som gikk fra opprettelsen av programmet til den første NMH-disputasen ble avholdt i slutten av 2002, hadde høyere utdanning vært gjennom kvalitetsreformen som ledet frem til ny gradsstruktur, vedtatt av Stortinget i 2001 (St.meld. nr. 27 (2000–2001)). Dette førte til at tidligere diskusjoner om gradsbenevning ikke lenger var en problemstilling. Fra 2002 fikk alle graden ph.d., inkludert den første doktorgraden ved NMH (Vollestad, 2002).

2000-tallet: Etableringsfasen

Perioden i tall

Det ble tatt opp 41 personer til ph.d.-programmet fra starten og frem til 2010. Disse var fordelt med 20 på oppføringspraksis, 14 på musikkpedagogikk og 7 på musikkterapi. 5 sluttet eller har ikke fullført. Hele 5 fra den faste lærerstaben ble tatt opp på programmet den første tiden, noe som må sees som et uttrykk for et sterkt behov for institusjonell kompetanseheving. 2 av disse valgte imidlertid å slutte, mens 3 oppnådde ph.d.-graden. Ytterligere 13 ble tatt opp med eksternfinansiering, hvorav 1 sluttet. 23 ble ansatt i stipendiatstillinger.

Ved inngangen til 2010 var det oppnådd i alt 17 ph.d.-grader ved NMH: 8 i oppføringspraksis, 6 i musikkpedagogikk og 3 i musikkterapi. 7 av 8 oppføringspraktiske avhandlinger inneholdt både skriftlig og utøvende dokumentasjon.

Faglige utviklingstrekk på 2000-tallet

Da NMH til slutt fikk sin godkjenning fra daværende kirke- og undervisningsminister Jon Lilletun, var det en forutsetning at høyskolen skulle samarbeide med institusjoner med etablerte doktorgradsprogram for å sikre høy kvalitet på tilbudet. Dette bærer den første studieplanen fra 2001 preg av. Studieplanen beskriver en doktorgradsutdanning med to hovedprogram, og for begge vektlegges tverrfaglighet og samarbeid:

Musikkpedagogikk og musikkterapi er tverrfaglige disipliner som krever et tverrfaglig program [...] i samarbeid med andre norske og nordiske institusjoner. I tillegg vil en viktig del av opplæringen knyttes til de kurs som arrangeres innenfor nordiske nettverk.

Historiske og samtidsrettede oppføringspraktiske problemstillinger («oppføringspraksis») skal «fange opp musikologiske og musikkteoretiske problemstillinger forbundet med musikalske utøvelsestradisjoner. Programmet er særlig rettet mot utøvere som ønsker å arbeide i kontakt med musikologiske og musikkteoretiske miljøer, og mot musikologer og teoretikere som vil arbeide i kontakt med et utøvende miljø. Også dette programmet er preget av tverrfaglighet, og gjennomføres i samarbeid med andre norske og nordiske institusjoner. (NMH, 2001)

Neste studieplan er fra 2005. Her er to hovedprogram blitt til tre linjer, og det defineres hva som skal kjennetegne de ulike linjene, eller fagområdene, som de senere ble hetende (jf. 2006-forskriftens § 1):

Musikkpedagogikk, som har musikalske undervisnings- og læringsprosesser som hovedtema.

Musikkterapi, som omhandler musikalske og mellommenneskelige prosesser knyttet til helse- og livskvalitet.

Oppføringspraksis, som setter fokus på historiske, samtidsrettede og estetiske problemstillinger i et utøvende og musikkvitenskapelig perspektiv. (NMH, 2005)

Det er nærliggende å anta at overgangen fra to til tre fagområder/program/linjer kan ha å gjøre med utviklingen av og bevisstheten om musikkterapi som et eget forskningsfelt på NMH. Musikkterapi hadde vært et relativt lite forskningsmiljø sammenlignet med musikkpedagogikk, og det var tatt opp færre stipendiater i musikkterapi enn i musikkpedagogikk og oppføringspraksis i programmets første fem–seks år. Fra 2004 skjer en endring. Da disputerte den første for ph.d.-graden i musikkterapi (Trondalen, 2004), og fra 2005 fikk doktorgradsutvalget også musikkterapeutisk representasjon, i tillegg til musikkpedagogisk og oppføringspraktisk.⁴ Det er derfor nærliggende å tro at den formelle synliggjøringen av musikkpedagogikk og musikkterapi som to adskilte fagområder er en speiling av denne utviklingen på programmet så vel som på institusjonen som helhet. Både musikkpedagogikk og musikkterapi som forskningsfag var i rask utvikling på 2000-tallet.

4 For historisk oversikt over utvalgsledere og utvalgsmedlemmer, se <https://ansatt.nmh.no/organisasjon/utvalg-komiteer/dru>.

I 2008 ble det utarbeidet en ny forskrift som aldri ble iverksatt (NMH, 2008).⁵ Ut av denne upubliserte forskriften kan vi se at det er stor bevegelse i oppfatningen av fagområdene og hva en avhandling kan være og ikke være. For eksempel åpnes det for at også musikkpedagogisk og musikkterapeutisk utøving kan inngå i avhandlingen, ikke bare kunstnerisk. Forutsetningen er den samme for alle fagområdene: at utøvende dokumentasjon skal inngå i den faglige drøftingen og bli vurdert som et vedlegg eller illustrasjon i en vitenskapelig sammenheng. Dette kan forstås som en ensretting av fagområdene. Der oppføringspraksis tidligere hadde «eid» utøving, omtalt som «kunstnerisk dokumentasjon», ble det nå foreslått å gjøre utøvende dokumentasjon mulig for alle fagområder.

Selv om 2008-forskriften formelt sett aldri ble iverksatt, er den et uttrykk for en utvikling i programmet og diskusjoner som pågikk i doktorgradsutvalget og blant veiledere og stipendiater. Oppføringspraksis sto ikke lenger i den samme særstillingen som den tilsynelatende gjorde fra begynnelsen av. Mot slutten av 2000-tallet var både det musikkpedagogiske og det musikkterapeutiske fagområdet godt etablert i ph.d.-programmet. Det ser ut til at det ble viktigere å samordne fagområdene og synliggjøre ph.d.-programmet som *ett* program enn å fokusere på det særegne med forskning på utøvende og skapende prosesser, som var det mest fremtredende i programmets opprettelsesfase.

Organisatoriske utviklingstrekk på 2000-tallet

Allerede i 1998, før doktorgradsprogrammet formelt så dagens lys, ble det opprettet et doktorgradsutvalg (DRU) ved NMH. Frem til 2008 byttet utvalget leder hvert år (noen satt i flere omganger). Det var ikke mange å ta av med relevant kompetanse, og det er også de samme fem–seks personene som går igjen både som utvalgsledere og som medlemmer. Fra 2004 er en stipendiatrepresentant med i utvalget. Fra 2009 bestemte rektoratet at DRUs leder skulle følge rektoratsperioden. I prinsippet var nok det også ment å gjelde utvalgsmedlemmene, men det tok ytterligere fire år før dette prinsippet ble gjennomført for alle i utvalget.⁶ Det er likevel klart at det mot slutten av tiåret skjedde store endringer i programmets rammer og organisering: I 2008 ble det for første gang gjort opptak i kull. Undervisningen i

5 Forskriften ble vedtatt i NMHs vedtaksorganer, men den ble aldri meldt inn til Lovdata. Det foreligger ikke dokumentasjon som forklarer hvorfor forskriften ikke ble iverksatt.

6 Se <https://ansatt.nmh.no/organisasjon/utvalg-komiteer/dru>.

opplæringsdelen ble gitt i bolker. NMH tilbød undervisning i vitenskaps-teori og metode, og år om annet også andre forskerkurs. Stipendiatene ble også gitt en helt ny selvstendighet (og medfølgende ansvar) ved at de fikk disponere et eget driftsbudsjett.

Overgangen mellom 2000- og 2010-tallet kjennetegnes videre av en rekke initiativ fra doktorgradsutvalget og stipendiater om endringer av praksis, mange av dem felles for alle fagområdene. Det var imidlertid lang vei fra initiativ til formell forankring på denne tiden. En viktig praksis som prøvedisputas ble utprøvd allerede i 2008 og ble innført som fast ordning fra 2009, men først i 2014 ble prøvedisputas studieplanfestet. Den nevnte forskriften fra 2008 ble iverksatt først i 2015, riktignok etter vesentlige omarbeidinger. Arbeidet som ble gjort i 2008 og årene etter var like fullt viktig. Det ga retning til programmet og endrede praksiser fulgte i kjølvannet av arbeidet.

Hva skrev man om på 2000-tallet?

Av de 20 oppføringspraktiske prosjektene som ble tatt opp i perioden fra oppstarten til og med 2009, omhandler 13 av dem historisk oppføringspraksis, mens 7 omhandler samtidsrettede temaer. 3 avhandlinger omhandler jazz og populærmusikk, de øvrige klassisk musikk. Av de 14 musikkpedagogiske prosjektene som ble tatt opp i denne perioden, omhandler 5 høyere musikkutdanning, 3 avhandlinger omhandler grunnskolen, 1 videregående skole og 1 kulturskole. 2 studier er gjort i kor, og 2 studier er kontekst-uavhengige. Av de 7 musikkterapeutiske prosjektene omhandler 4 av dem pasient- eller elevgrupper med særlig behov. 2 studier omhandler musikk som hverdagsressurs, mens 1 studie er en filosofisk utforskning av musikk-terapeutisk improvisasjon.

2010-tallet: Utviklingsfasen

Perioden i tall

I tiårsperioden 2010 til og med 2019 ble det tatt opp 51 personer på programmet. Disse fordelte seg med 20 på oppføringspraksis, 19 på musikkpedagogikk og 12 på musikkterapi. 6 har sluttet eller ikke fullført. 46 ble finansiert gjennom stipendiatstillinger. 2 fra den faste lærerstaben ble tatt opp på programmet i denne perioden, men begge valgte å slutte. 3 ble tatt opp med eksterntfinansiering, hvorav alle har fullført.

Ved inngangen til 2020 var det oppnådd i alt 52 ph.d.-grader på vitenskapelig grunnlag ved NMH: 19 i oppføringspraksis (hvorav 11 i denne perioden), 23 i musikkpedagogikk (hvorav 17 i denne perioden) og 10 i musikkterapi (hvorav 7 i denne perioden). 7 av de 11 oppføringspraktiske avhandlingene som ble forsvart i perioden 2010–2019 består av både skriftlig og utøvende dokumentasjon.

Faglige utviklingstrekk på 2010-tallet

I 2014 ble studieprogrammets tredje studieplan vedtatt, og 1. januar 2015 trådte omsider en ny forskrift i kraft. De store linjene i studieplanen var som i 2001 og 2005, men opplæringsdelen ble supplert med et innføringskurs, bestående av blant annet kunnskapsfilosofi og forskningsetikk. Opplæringsdelen ble utvidet fra 36 til 40 studiepoeng. Studieplanen formaliserte mange av praksisene som var etablert i perioden 2008–2014, og den fikk langt tydeligere emnebeskrivelser, særlig gjelder dette beskrivelser av arbeidskrav og avsluttende vurdering. Beskrivelsen av ph.d.-programmet fulgte samme struktur som beskrivelsen av andre studier på høyskolen, og det var en økende bevissthet i doktorgradsutvalget om at ph.d.-programmet skulle være en selvfølgelig del av studieporteføljen ved NMH. I den formelle strukturen sorterer ph.d.-programmet under «forskning», ikke «studier», men programmet inngår i studiehåndboken på linje med øvrige studier og presenteres på nettsidene sidestilt med øvrige studier.

Innholdsbeskrivelsene av fagområdene fra 2001 og 2005 ble fjernet først i 2014. I 2014-planen står det kun slik: «NMHs doktorgradsprogram er en treårig utdanning med et omfang på 180 studiepoeng med mulighet for fordypning innenfor følgende fagområder: Historiske og samtidsrettede oppføringspraktiske problemstillinger («oppføringspraksis»), musikkpedagogikk og musikkterapi» (fra innledningen til 2014-planen).

Det følger ikke lenger med en hale som forklarer hva fagområdene skal fokusere på. At fagområdene ikke lenger beskrives kan forklares på to måter: Fagområdene er godt etablert, og «alle» vet hva de handler om. Eller det kan skyldes at fagområdene er i endring og «ingen» vet hva de handler om.

Mellom «alle vet» og «ingen vet» skjedde en dreining innenfor alle tre fagområdene på 2010-tallet: Musikkpedagogikk-søkerne strakk seg i retning av blant annet profesjonsforskning, musikkterapi-søkerne i retning av musikk- og (folke)helse-forskning, og oppføringspraksis-søkerne

i retning av musikkfilosofisk og kultursosiologisk forskning – i tillegg til de etablerte forskningstematikkene. Det var også stadig flere prosjekter som vaket mellom fagfeltene. Musikerhelse er et slikt eksempel. Forskning på musikerhelse kan være et bidrag til alle fagområdene i programmet. Forskning på nye og endrede musikerroller er også et tilbakevendende tema i mange søknader og som kan høre hjemme både innenfor musikkpedagogikk og oppføringspraksis, avhengig av perspektiv. Profesjons- og arbeidslivsforskning har oftest vært knyttet til det musikkpedagogiske fagområdet, men dette er også i ferd med å endre seg på 2010-tallet. Det gjøres profesjonsstudier også innenfor fagområdet musikkterapi, og forskning på nye musikerroller og profesjonsforskning har mange berøringspunkter. Fellesnevneren er «arbeidslivsforskning», som i sin tur peker mot utdanningsforskning, det vil si forskning på forholdet mellom utdanning *av* musikere, komponister, kirkemusikere, musikkpedagoger og musikkterapeuter og utdanning *til* et mer og mindre spesifikt yrkesfelt – som dessuten er i stor endring. Den tverrfagligheten som i den første studieplanen pekte utover mot eksternt samarbeid, peker nå like mye mot tverrfaglighet mellom fagområdene innad i programmet. Ved hvert opptak oppstår diskusjoner i doktorgradsutvalget og hos de sakkyndige som vurderer søknadene om grensesnittet mellom fagområdene – fordi søkerne og deres prosjekter endrer seg.

Organisatoriske utviklingstrekk

Forskningssentrene ble etablert i 2013–2014, og utgjør et viktig tidsskille for programmet. Før 2013 hadde NMH såkalte innsatsområder. De tre forskningssentrene CERM, CREMAH og NordART samler og utvikler forsknings- og utviklingsarbeid innenfor henholdsvis musikkpedagogikk, musikkterapi og musikk og helse og kunstbasert forsknings- og utviklingsarbeid.⁷ Mens det langt på vei er et en-til-en-forhold mellom ph.d.-fagområdene i musikkpedagogikk og musikkterapi og forsknings-sentrene CERM og CREMAH, har forholdet mellom oppføringspraksis og NordART vist seg å være langt mer utfordrende. Senterets portefølje er

7 CERM: Centre for Educational Research in Music / Senter for utdanningsforskning i musikk; CREMAH: Centre for Research in Music and Health / Senter for forskning i musikk og helse; NordART: The Arne Nordheim Centre for Artistic Research in Music / Arne Nordheim-senteret. I tillegg har NMH fra 2014–2023 huset CEMPE: Centre of Excellence in Music Performance Education / Senter for fremragende utdanning i musikkutøving. CEMPE er ikke et forskningscenter, men har hatt tre stipendiater knyttet til seg. Les mer om sentrene på nmh.no/forskningscentre.

svært sammensatt, og et en-til-en-forhold mellom fagområdet oppføringspraksis og senteret finnes ikke. I tillegg har NMH begrenset med vitenskapelig forskerkompetanse i oppføringspraksis, og høyskolen har måttet engasjere mange eksterne veiledere. Mangelen på oppføringspraktisk veiledningskompetanse har vært programmets akilleshæl gjennom hele dets historie. Dette er ikke kun et lokalt problem for forskerutdanningen, det er en stor institusjonell utfordring som handler om i hvilken grad og på hvilke områder oppføringspraktisk forskerkompetanse anses som meritterende. Dette kommer vi tilbake til mot slutten av kapittelet. I sum har dette ført til at mange stipendiater i oppføringspraksis har hatt en opplevelse av å mangle tilknytning til egen institusjon. Dette har vært et tilbakevendende tema i de periodiske programevalueringene (NMH, 2014, 2017, 2021). Ved overgangen til 2020-tallet er det igangsatt flere tiltak for å imøtekomme og inkludere de oppføringspraktiske stipendiatene på NMH.

Et annet viktig utviklingstrekk på 2010-tallet er organisering av opplæringsdelen. Denne hadde frem til 2013 vært preget av bolkundervisning for å tilrettelegge for de eksterntfinansierte fjerntstudentene. Fra å utgjøre over tretti prosent av dem som ble tatt opp på ph.d.-programmet på 2000-tallet, var tallet på eksterntfinansierte sunket til litt under seks prosent på 2010-tallet. Undervisningen kunne derfor legges om til periodeundervisning, med ukentlig undervisning gjennom hele første semester. Dette var et ønske som kom fra stipendiatene selv. De ønsket at undervisningen skulle gå over mer tid slik at stoffet kunne modnes, og de ønsket seg en struktur som gjorde at undervisningen i vitenskapsteori og metode korresponderte.⁸

Hva skrev man om på 2010-tallet?

Av de 20 oppføringspraktiske prosjektene som ble tatt opp fra 2010 til og med 2019 er 12 i kategorien «historisk oppføringspraksis» og 8 i kategorien «samtdsrettet oppføringspraksis». 14 avhandlinger omhandler klassisk musikk, 3 omhandler musikkteknologi og komposisjon og 3 omhandler andre sjangre (populærmusikk, folkemusikk,

⁸ Den store nedgangen i eksterntfinansierte prosjekter er en naturlig konsekvens av fusjoner på 2010-tallet som gjør at langt flere av de tidligere konservatoriene fikk tilgang på forskeropplæring ved universitetene de ble en del av.

jazz). Halvparten av avhandlingene kunne vært vurdert som musikkvitenskapelige avhandlinger.

Av de 19 musikkpedagogiske prosjektene som ble tatt opp i denne perioden, omhandler 9 av dem høyere musikkutdanning, flere med en rettethet mot profesjonsfeltene. 3 studier er knyttet til grunnskolen, og 3 studier omhandler kulturskolen eller program for unge musikere. De resterende 4 studiene er knyttet til andre kontekster og temaer (flyktningleir, kirke, ledelse, musikkpedagogisk grunnlagstenkning).

Av de 12 musikkterapeutiske prosjektene er 11 studier som utføres i et bredt felt av kontekster: blant flyktninger, i psykisk helsevern, barnevernet, spesialskoler, geriatrien, demensomsorgen og på somatiske sykehus. 1 avhandling omhandler musikk som hverdagsressurs. For første gang i programmets historie gjennomføres studier på medisinske sykehusavdelinger.

2020-tallet: Reorienteringsfasen

Perioden i tall

I perioden fra 2020 til inngangen til jubileumsåret 2023 er det tatt opp 19 personer på programmet. Disse er fordelt med 7 på oppføringspraksis, 6 på musikkpedagogikk og 6 på musikkterapi. 15 er ansatt i stipendiatstilling, 1 fra den faste lærerstaben er tatt opp på programmet så langt i denne perioden. 3 av 19 er tatt opp med eksternfinansiering.

Ved inngangen til jubileumsåret 2023 er det oppnådd i alt 67 ph.d.-grader på vitenskapelig grunnlag ved NMH: 23 i oppføringspraksis (hvorav 6 i denne perioden), 29 i musikkpedagogikk (hvorav 6 i denne perioden) og 13 i musikkterapi (hvorav 3 i denne perioden). 3 av de 6 avhandlingene i oppføringspraksis i denne perioden består av både skriftlig og utøvende dokumentasjon.

Faglige og organisatoriske utviklingstrekk på 2020-tallet

Når vi kommer til 2020-tallet er det faglige og det organisatoriske så tett sammenvevd at det er vanskelig å skille i en fremstilling som denne. Utfordringene som for alvor er kommet til syne på 2020-tallet, er av helt grunnleggende karakter for både programmet og for Norges musikkhøgskole. Etter en kort introduksjon her, vil vi følge opp med en bredere drøfting i del 2.

NMHs forskerutdanning trenger ikke lenger bevise sin berettigelse eksternt, slik tilfellet var i starten. Samtidig finnes det politiske krav til et ph.d.-programs størrelse som gjør at programmet med sine tre fagområder kommer til å fortsette å være en treenighet innenfor rammene av ett program, tross sine ulikheter og utfordringer. Likevel vil vi bemerke noen utfordringer knyttet til fagområdenes plass i dagens utdanningsbilde, utfordringer som vi mener er av avgjørende betydning å finne løsninger på dersom den faglige treenigheten i sin nåværende form skal videreføres. Dette omhandler særlig oppføringspraksis som forskningsfelt nasjonalt og internasjonalt og forskningsfeltets plass i institusjonen. Dette er et tema som har vokst frem år for år gjennom programmets historie, men har for alvor kommet til syne etter 2020. Både søkertall og gjennomstrømning på oppføringspraksis gir grunn til uro. Mønsteret «bak» denne utviklingen kommer vi nærmere inn på i del 2.

På 2020-tallet ser vi også at pendelen er i ferd med å slå tilbake dit programmet var i etableringsfasen – mot eksternt samarbeid. Forskjellen er at vi i 2023 står stødig som et selvstendig program. Vårt samarbeid retter seg mot samarbeid med nasjonale forskerskoler, og det er også et økende fokus på tilrettelegging for opptak av eksterntfinansierte stipendiater.

Hva skriver man om på 2020-tallet?

Av de syv oppføringspraktiske prosjektene som er tatt opp siden 2020, handler tre av dem om historisk oppføringspraksis. Fire omhandler samtidsrettet tematikk. To av avhandlingene er planlagt å omfatte både skriftlig og utøvende dokumentasjon. De samtidsrettede prosjektene spenner vidt: fremføringspraksis av nyere musikk, musikkritikk, musikk og språk og forskning på nye musikerroller.

Av de seks musikkpedagogiske prosjektene som er tatt opp siden 2020, er tre knyttet til høyere musikkutdanning, én omhandler kulturskolen, én videregående skole og én interkulturelt arbeid.

Av de seks musikkterapeutiske prosjektene som er tatt opp siden 2020 omhandler to av dem musikkterapi i psykisk helsevern. Én studie gjennomføres i samarbeid med en geriatrisk akutenhet på sykehus. Én studie ligger i skjæringsfeltet mellom musikkterapi og psykologi, og to studier tar for seg musikk som helseressurs, henholdsvis i videregående skole og i interkulturelt arbeid.

Del 2: Temaer som har preget og fremdeles preger utviklingen

Arbeidet med denne teksten har vist oss at det er noen temaer som har vært gjennomgående i programmets 25-årige historie – dog i liten grad uttalt. Først på 2020-tallet er temaene for alvor artikulert. Disse temaene mener vi skiller seg ut: (a) forholdet mellom kunst og vitenskap, (b) oppføringspraksis som forskningsfelt og (c) forholdet mellom de tre fagområdene programmet rommer: oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi. Disse tre temaene har en rekke berøringspunkter og er uløselig knyttet til hverandre.

Forholdet mellom kunst og vitenskap

Den første disputasen ved NMH i 2002 tilhørte fagområdet oppføringspraksis (Vollestad, 2002). I programmets barndom var det nærmest en forutsetning at oppføringspraktiske avhandlinger skulle inneholde både skriftlig og utøvende dokumentasjon. Den første avhandlingen bestod av en monografi og tre cd-er. Monografien ble omtalt som en biografisk del.

Bedømmelseskomiteen for den første avhandlingen besto av tre medlemmer, to med vitenskapelig kompetanse og en med kunstnerisk kompetanse. Alle tre var opponenter i disputasen.⁹ Vurderingskriteriene var uttalt både vitenskapelige og kunstneriske. Prøveforelesningen var på hele 90 minutter, med et stort innslag av utøving. Da NMH mottok gratulasjoner fra andre utdanningsinstitusjoner i etterkant av den første disputasen, takket NMH med å omtale Vollestad som NMHs første kunstvitenskapelige doktor (NMH, 2003).

I forskriften fra 2002 leser vi om bruk av utøving i avhandlingen at «Det er en forutsetning at slik bruk av kunstnerisk utøving *i seg selv utgjør en kunstnerisk helhet*, at den inngår i den faglige drøftingen i form av illustrasjon, belegg eller lignende, og at den blir vurdert som dette i en vitenskapelig sammenheng» (Forskrift om ph.d. ved Norges musikkhøgskole, 2002, § 6, vår utheving). Forskriften som trådte i kraft fra 2006 har samme ordlyd (Forskrift om forskerutdanning for ph.d. ved NMH, 2006, § 9).

9 Se <https://nmh.no/forskning/prosjekter/per-vollestad-fullfort-phd>.

I begge tilfeller er supplerende dokumentasjon forbeholdt oppføringspraksis, og den omtales som «kunstnerisk». Oppføringspraksis var holdt oppe av to søyler: vitenskapelig tekst og (for de fleste) kunstnerisk dokumentasjon. Søkere med utøvende komponent i prosjektet måtte gjennomgå opptaksprøve før opptak for å kvalitetssikre det kunstneriske nivået. Selv om holdningen utover på 2000-tallet i økende grad var at utøving skulle ha en supplerende eller illustrerende funksjon, gikk det enda lang tid før det ble et avklart forhold mellom tekst og utøving – underforstått som vitenskap og kunst – i oppføringspraktiske avhandlinger. Det kan vi blant annet se av sammensetningen på bedømmelseskomiteene og den kompetansen de representerte (jf. NMH, 2023).

Oppføringspraksis utgjorde i starten broen mellom kunst og vitenskap ved NMH. Oppføringspraksis var «kunstvitenskapelig forskning» som legitimerende forskning på en kunstfaglig utdanningsinstitusjon, og som i sin tur bidro til akademisering av NMH som forskningsinstitusjon.

I 2014 skjedde en markant endring. Da ble det åpnet for supplerende dokumentasjon for *alle* de tre fagområdene, og den beskrives gjennomgående som «annen», «supplerende» eller noen ganger som «utøvende» dokumentasjon. «Kunstnerisk» forsvant helt. Det er et grep som tydelig skiller «kunst» fra «vitenskap». Ph.d.-programmet som «kunstvitenskapelig» var det ikke lenger noen spor av, og opptaksprøver til oppføringspraksis ble avvirket. I studieplanen fra 2014 leser vi følgende (våre uthevninger):

Avhandlingen kan suppleres med dokumentasjon av utøvende virksomhet i form av lyd, bilde, film eller annen varig dokumentasjon. Denne typen dokumentasjon skal imidlertid *kun* fungere som illustrasjon, belegg eller lignende, og inngå i den faglige drøftingen i avhandlingens tekst. *Slik supplerende dokumentasjon vurderes ikke som et selvstendig/frittstående innslag*, men som del av den vitenskapelige avhandlingen. (NMH, 2014/2022)

Der utøving, forstått som kunstnerisk dokumentasjon, i 2002 var forutsatt å være «i seg selv en kunstnerisk helhet», er utøving i 2014 forutsatt å *ikke* være et selvstendig eller frittstående innslag. Endringer i denne retningen ble initiert allerede i 2008 i den upubliserte forskriften, så dette var ikke noe som kom plutselig. Antakelig har det vært en ubalanse som doktorgradsutvalget hadde erfart lenge. I 2002 brukte man «skriftlig og utøvende» synonymt med «vitenskapelig og kunstnerisk». Da er det kanskje ikke så underlig at begrepet «kunstvitenskap» oppsto. Erfaring hadde imidlertid

vist at det var en utfordrende kombinasjon i forskningen. Å vurdere et produkt på henholdsvis kunstneriske og vitenskapelige premisser krever ulike kompetanser, og det setter ulike krav til sluttresultatet som skal bedømmes for ph.d.-graden.

Samspillet mellom kunst og vitenskap er [...] en overordnet målsetning for hele institusjonen [Norges musikkhøgskole] [...] I møtet mellom kunst og vitenskap utfordres og utvides vår kunnskap og innsikt om musikk som kunstform og uttrykksform. (NMH, 2019)

Samspill mellom kunst og vitenskap er en uttalt verdi ved NMH. Både på ph.d.-nivå og i seniorprosjekter ligger det et betydelig potensial for utvikling av forskningsprosjekter som forbinder kunstneriske og vitenskapelige praksiser. Imidlertid er det en del strukturelle forhold som vanskeliggjør slike prosjekter. Retningslinjer for tildeling av eksterne forskningsmidler hos eksempelvis Forskningsrådet og Program for kunstnerisk utviklingsarbeid (PKU) gjør det per i dag umulig å søke om støtte til prosjekter som overskrider skillet mellom kunst og vitenskap. Publiseringskanaler for hybrid-prosjekter er også en utfordrende faktor. Det er imidlertid verd å merke seg at det for prosjekter finansiert av NMHs interne midler ikke foreligger slike formelle og strukturelle hindringer.

Oppføringspraksis som forskningsfelt ved NMH

På ph.d.-nivå vurderes sluttproduktene på enten vitenskapelige *eller* kunstneriske premisser. Aldri vitenskapelige *og* kunstneriske. Det vitenskapelige ph.d.programmets forskrift (der oppføringspraksis inngår) forutsetter at studiets hoveddel er en vitenskapelig avhandling (Forskrift for graden ph.d. ved NMH, 2015, § 2), mens det kunstneriske ph.d.-programmets forskrift forutsetter at studiet hoveddel skal være et kunstnerisk resultat (Forskrift om graden ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH, 2018, § 3). Et likeverdig samspill mellom kunst og vitenskap er en umulighet innenfor samme forskningsprosjekt dersom målet er å oppnå en ph.d.-grad. Den samme distinksjonen finner vi også i retningslinjer for tilsetting og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (NMH, 2013). Fagområdet oppføringspraksis befinner seg imidlertid ofte på «*og*»-et, og i mange prosjekter lykkes kandidatene godt med å integrere utøvende og kunstneriske aspekter i sin forskning. Kunstbasert oppføringspraksis er stedet der vitenskapelige og kunstneriske perspektiver møtes, og de er uløselig

knyttet til hverandre. Denne dualiteten gir svært verdifull forskning, men formelle krav ved ansettelse gjør de oppføringspraktiske ph.d.-ene likevel diskvalifisert fra en rekke jobber der kunstneriske kvalifikasjoner er en forutsetning. Den kunstneriske kompetansen som for mange har vært en forutsetning for utvikling og gjennomføring av det oppføringspraktiske ph.d.-prosjektet har ikke formell gyldighet ved ansettelse som forutsetning for førstekompetanse eller professorkompetanse på kunstnerisk grunnlag. Ved slike ansettelse forutsettes ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid (eller tilsvarende dokumentert kompetanse), og søkere blir bedt om å «dokumentere kunstneriske kvalifikasjoner som utøver på høyt internasjonalt nivå og bred utøvende erfaring».¹⁰ Dette kravet er svært utfordrende for stipendiater i oppføringspraksis å imøtekomme, siden utøvende praksis for mange må vike plass for å få gjennomført ph.d.-prosjektet. Dermed erfarer mange med oppføringspraktisk ph.d.-kompetanse å havne i «et oppføringspraktisk ingenmannsland».

Oppføringspraksis sin plass i utdanningsøylen

Det finnes ikke et masterprogram i oppføringspraksis, slik det gjør i musikkpedagogikk og musikkterapi. Hvilke masterprogram skal da sørge for rekruttering av kvalifiserte søkere til ph.d.-studier i oppføringspraksis? Og motsatt: De som får en ph.d.-grad i oppføringspraksis, hva skal de kvalifiseres til? En vitenskapelig, oppføringspraktisk ph.d.-grad, uansett hvor kunstbasert den er, kvalifiserer ikke for tilsetning i kunstneriske stillinger, med mindre søkerne *uavhengig av* sin doktorgrad kan dokumentere kunstneriske kvalifikasjoner på førststillings- eller professornivå. I academia vil det derfor kun være noen ytterst få støttefagstillinger i musikkteoretiske fag som er aktuelle å søke på – stillinger de dessuten konkurrerer med universitetenes musikkvitere om. For de mest utøvernære oppføringspraktikerne vil ikke disse stillingene samsvare med deres opplevde kompetanse og med deres identitet som utøvere. Samtidig har mange måttet (eller valgt, det er uvisst) oppgi eller nedskalere sine utøvende karrierer for å kunne gjennomføre en vitenskapelig ph.d. Det er derfor en stor utfordring både faglig og institusjonelt hvordan oppføringspraktisk ph.d.-kompetanse skal kunne være en reell ressurs både for utdanningsinstitusjonene og for den enkelte ph.d. Det er et paradoks at det som begrunnet hele ph.d.-programmets

10 Denne formuleringen er hentet fra utlysningsteksten for førsteamanuensis i hammerklaver i 2022 (NMH, 2022), men formuleringen er gjennomgående den samme i alle utlysningstekster til utøverstillinger.

tilblivelse, nemlig «en oppbygging av forskerkompetanse for kandidater med bakgrunn fra utøvende eller skapende virksomhet» (KUF, 1998) og kvalifisering for «kunstvitenskapelig forskerkompetanse», faller mellom alle stoler i den akademiske næringskjeden.

Mens musikkpedagogikk og musikkterapi har en tilfredsstillende gjennomstrømning, har statistikken for oppføringspraksis i lang tid vært bekymringsfull. Det er mange mulige årsaker til at gjennomstrømningen på dette fagområdet er utfordrende, årsaker som er nært knyttet til fagområdets egenart «mellom kunst og vitenskap»: Én årsak kan være utilstrekkelig vitenskapelig kompetanse ved oppstart av studiet. Inngangsbilletten blir for høy for enkelte (men slett ikke alle). En annen og trolig mer sannsynlig årsak, er at mange oppføringspraktikere ønsker å holde liv i en utøvende karriere ved siden av doktorgradsstudiene for å unngå å havne i «det oppføringspraktiske ingenmannslandet». En tredje årsak er at prosjekter som skal inneholde både en vitenskapelig avhandling og utøvende dokumentasjon i realiteten er langt mer enn et treårig studium. Når dette legges sammen med opplevelsen av manglende tilhørighet i institusjonen (ref. over) og sårbarheten i at det er dårlige utsikter til et relevant arbeidsmarked, forstår vi at det oppføringspraktiske fagområdet står overfor store utfordringer.

Forholdet mellom oppføringspraksis og det kunstneriske ph.d.-programmet

En medvirkende årsak til utfordringene knyttet til oppføringspraksis som forskningsfelt er opprettelsen av stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid i 2003. Dette programmet tiltrakk seg mange av dem som ønsket å gjennomføre et kunstbasert prosjekt på ph.d.-nivå, selv om programmet ga ph.d.-grad først i 2018. Med dette programmet fikk også utøvende og skapende masterutdanninger et alternativ å rekruttere til på ph.d.-nivå, og det vitenskapelige ph.d.-programmet på sin side kunne innføre krav om vitenskapelige komponent i masterutdanningen for søkere, slik det lenge hadde vært et ønske om (innført fra 2020).¹¹ Frem til 2018 kunne ikke det vitenskapelige programmet stille krav om en vitenskapelig master, siden det ville ekskludert høgskolens egne masterutdanninger som grunnlag for ph.d.-studier. Å innføre dette kravet har vært vurdert

11 Se NMHs studieinformasjonssider: <https://nmh.no/opptak/sok-phd>.

som en nødvendig kvalitetssikring, samtidig har det gjort søknadstilfanget i oppføringspraksis mindre. Siden slutten av 2010-tallet har antallet søknader i oppføringspraksis gått gradvis nedover. Opprettelse av den kunstneriske ph.d.-graden i 2018 har tydeliggjort ingenmannslandet som det oppføringspraktiske fagområdet befinner seg i, både faglig og institusjonelt. Vi ser dessuten en økning av søkere med musikkvitenskapelig (eller annen vitenskapelig) mastergrad, noe vi mener å se har sammenheng med at det ved universitetene for en stor del er prosjektspesifikke utlysninger. De «frie», musikkvitenskapelige ph.d.-prosjektene innenfor både såkalt historisk og systematisk musikkvitenskap søker derfor til NMH (jf. Ruud, 2016).

Ph.d.-studier i sjangeruavhengig oppføringspraksis tilbys ikke noe annet sted i Norge, det er en signaturutdanning for NMH.¹² Samtidig mangler den forankring både i gradssøylen og i arbeidsmarkedet. Oppføringspraksis er for mange en karrieremessig blindgate. Fagområdet som motiverte hele programmets tilblivelse bidrar fortsatt med uvurderlig kunnskap om og for utøvende og skapende musikkfag, men er etter to decennier med forskerutdanning henvist til et faglig og institusjonelt ingenmannsland mellom kunst og vitenskap.

Forholdet mellom oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi

Fagområdenes identitet og forankring

Oppføringspraksis har tradisjonelt sin forankring i humaniora, slik vi for eksempel kjenner til fra musikkvitenskapen, samt i kunstfagets egne tradisjoner. Det er derfor mange og overlappende tilnæringsmåter mellom oppføringspraksis og musikkvitenskap. Samtidig er det mange og overlappende tilnæringsmåter mellom oppføringspraktiske og kunstneriske ph.d.-prosjekter. Stedet oppføringspraktiske og kunstneriske ph.d.-prosjekter møtes, er i det som gjerne beskrives som kunstbasert forskning

12 Det nærmeste i norsk sammenheng er Universitetet i Agder, som har et ph.d.-program i kunstfag med spesialiseringene «Kunst i kontekst» og «Spesialisering i utøvende rytmisk musikk» (Universitetet i Agder, 2023). Dette programmet har likhetspunkter med oppføringspraksis i det at de anerkjenner både skriftlig og utøvende dokumentasjon, men for øvrig er de faglige innretningene ulike. UiAs program bygger (likt NMH) på en forskrift som forutsetter en vitenskapelig avhandling, men til forskjell fra NMH åpner UiA-forskriften også for at ph.d.-utdanningens hovedkomponent kan være (vår utheving) «et selvstendig forskningsarbeid eller kombinert forsknings- og utviklingsarbeid» (Forskrift for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Universitetet i Agder, 2022, § 2).

(*arts-based research*) (Bresler, 2005; Leavy, 2009). Dette er noe annet enn *kunstnerisk forskning* (eller *kunstnerisk utviklingsarbeid*, som er den korrekte benevnelsen på norsk).¹³

I likhet med oppføringspraksis, er også musikkpedagogikk og musikkterapi høyst bindestreks-pregede vitenskapsfag. Musikkpedagogikk har forbindelser til både vitenskapsfaget musikk og vitenskapsfaget pedagogikk (som hver for seg også kan sies å være bindestreks-vitenskaper), og humanistiske så vel som samfunnsvitenskapelige teoridannelser. Musikkterapi har sine forankringer i både humanistiske, samfunnsvitenskapelige og medisinske forskningstradisjoner.

Både musikkpedagogikk og musikkterapi er ifølge Universitets- og høyskolerådet disipliner innenfor musikkvitenskapen, i tråd med Even Ruuds (2016) argumentasjon.¹⁴

Det eksisterer altså interne spenninger innenfor hvert av de tre fagområdene når det gjelder tilknytninger til forskjellige forskningstradisjoner. Samtidig finnes det naturligvis forskjeller og spenninger mellom de tre fagområdenes ulike former for tilknytninger til humanistiske, samfunnsvitenskapelige, kunstbaserte og andre forskningstradisjoner. Dette får betydning for synet på kildebruk, nødvendigheten av forskningsmetodisk kompetanse og transparenss og omfanget av supplerende dokumentasjon og så videre. I sum reiser dette spørsmålet om hva de ulike fagområdene har til felles og hvordan dette kan formidles gjennom forskeropplæringen.

Både oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi inkluderer flere og andre problemstillinger nå enn i programmets barndom. Forståelsen av fagområdene endres. Kultursosiologiske studier ville neppe fått plass i oppføringspraksis i programmets begynnelse. Forskningsprosjekter knyttet til folkehelse ble for alvor inkludert i det musikkterapeutiske forskningsfeltet først etter 2010, på samme tid som profesjonsstudier ble en del av det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Stadig flere stipendiater kommer inn

13 Norske utdanningsinstitusjoner som tilbyr ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid (KU) bruker alle oversettelsen *Artistic Research*, begrunnet i at det er en innarbeidet benevnelse. Dette medfører mange misforståelser, siden *Artistic Research* i svært mange land forstås og praktiseres slik «kunstbasert forskning i oppføringspraksis» forstås på NMH. Det gjør at programmet mottar mange feiladresserte søknader, og at det er vanskelig å lykkes med presis søknadsinformasjon. Distinksjonen mellom oppføringspraksis og kunstnerisk utviklingsarbeid er svært vanskelig å kommunisere, særlig internasjonalt. For definisjoner og forståelser av KU i norsk sammenheng, se også rapportene *Den norske modellen* (Program for kunstnerisk utviklingsarbeid, 2017), *Forsknings- og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst* (Universitets- og høyskolerådet, 2015) og *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid* (Universitets- og høyskolerådet, 2007).

14 Dette grepet er imidlertid omdiskutert i musikkpedagogiske forskningsmiljøer siden musikkpedagogikk lenge har vært etablert som selvstendig vitenskapsfag, både nasjonalt og internasjonalt.

med annet opptaksgrunnlag enn det som i gammel forskrift (2006) het «innen det fagområdet man søker opptak til» (Forskrift om forskerutdanning for ph.d. ved NMH, 2006, § 1). I gjeldende forskrift er opptakskravet endret til «mastergrad i aktuelt fagområde» (Forskrift for graden ph.d. ved NMH, 2015, § 5-1). Det åpner for et langt bredere tilfang av stipendiater, selv om de fleste kommer fra «det fagområdet det søkes opptak til» – med de utfordringene det innebærer for oppføringspraksis, slik vi har sett i det foregående. Den tidligere selvfølgelig og tause forståelsen av hva vi har felles er utfordret. «Vi har musikken felles», hører vi ofte. Men har vi nå det? Har vi noen gang hatt det? Hvilken musikk har vi felles når viften av musikkforskning stadig utvides?

Ulike musikkforståelser

I alle diskusjoner omkring identiteter og forankringer i oppføringspraktiske så vel som musikkpedagogiske og musikkterapeutiske forskningsfelt, er et reflektert forhold til selve fenomenet som ligger til grunn for forskningsinteressen sentralt, for ikke å si fundamentalt. Refleksjon over «forskningsgjenstanden» musikk er en grunnleggende forutsetning for musikkforskningsvirksomheten, enten denne er av oppføringspraktisk, musikkpedagogisk eller musikkterapeutisk karakter. Når vi som forskere forholder oss til tekster av for eksempel historisk, filosofisk, estetisk, sosiologisk, kulturteoretisk, psykologisk, antropologisk og/eller medisinsk karakter, kan disse operere med dels svært ulike, og til tider motstridende forståelser av musikkfenomenet – i spennet mellom estetiske og sosiale praksiser. Vi står overfor ulike musikalske ontologier, eller om man vil: forskjellige og til dels konkurrerende diskurser. Vi trenger altså en *kontekstualisert* refleksjon rundt og drøfting av de forskjellige musikalske ontologier og diskurser.

Om man så, med utgangspunkt i det faktum at alle NMHs ph.d.-stipendiater forsker på musikk, er på jakt etter «det som er felles» for oppføringspraktikere, musikkpedagoger og musikkterapeuter, står vi altså overfor en del utfordringer. Oppføringspraktiske, musikkpedagogiske og musikkterapeutiske forskere vil antakelig tenke relativt forskjellig om musikkfenomenet og om musikkens funksjoner for individ og samfunn. Heller ikke internt i hvert av områdene er det selvsagt at alle forskere kan forventes å ha samme musikkforståelse. Hvis vi skal unngå en utvikling hvor én bestemt oppfatning av musikkfenomenet råder grunnen, mens

andre marginaliseres, står vi muligens overfor den situasjonen at «det vi har felles», rett og slett er *diskusjonen om hva det er vi har felles*. Den diskusjonen bør holdes levende. Dette kan ivaretas ved utviklingen av et felles programfag for alle stipendiater, gjerne både vitenskapelige og kunstneriske, der musikkfenomenet og ulike musikalske praksiser analyseres og diskuteres ut fra forskjellige perspektiver: kunstfaglige, musikkvitenskapelige, psykologiske, pedagogiske, terapeutiske, sosiologiske, antropologiske, kulturteoretiske og filosofiske. Vi vil argumentere for viktigheten av at man i en slik sammenheng beholder det musikkfaglige i sentrum, mens de ulike teoridannelsene og perspektivene vil kunne belyse diskusjonen omkring musikkfenomenet og musikalske praksiser som supplerende og ingenlunde gjensidig utelukkende perspektiver. Slik kan man kanskje også forholde seg til og samtidig utfordre det som gjerne omtales som kunstbasert forskning – innenfor alle de tre fagområdene i NMHs vitenskapelige ph.d.-program og også det kunstneriske ph.d.-programmet.

Oppsummering

I denne teksten har vi presentert utviklingstrekk og temaer som har preget ph.d.-programmet i oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi fra før opprettelsen og gjennom programmets første 25 år.

Ønsket om et eget ph.d.-program startet med behovet for kompetanseheving av egne ansatte og rekruttering til stillinger ved høyskolen. Særlig presserende var behovet for vitenskapelig refleksjonskompetanse i utøvende og skapende fag. Utover på 1990-tallet dreide etter hvert argumentasjonen mot autonomi og institusjonspolitikk. Å eie utdanningen selv ble ansett som en forutsetning for nødvendig oppfølging av stipendiatene.

Programmets første disputas ble avholdt i 2002, innenfor fagområdet oppføringspraksis. Programmets første tiår kjennetegnes av en rask utvikling av fagområdene. Kunstens plass i vitenskapelige, oppføringspraktiske studier og refleksjonens plass i utøvende og skapende prosesser var sentrale bærebjelker.

Programmets andre tiår kjennetegnes ved at det befester sin posisjon som selvstendig ph.d.-program i sektoren. De organisatoriske sidene av programmet ble langt mer fremtredende enn tidligere, og de har gitt seg utslag i blant annet doktorgradsutvalgets sammensetning, arbeidsform og virkeperiode, samt hvordan opplæringsdelen organiseres. Fagområdenes yttergrenser utfordres, og stadig flere prosjekter overskrider tradisjonelle

grenser eller vaker mellom fagområdene. Skjæringsfeltet mellom kunstbasert forskning i oppføringspraksis og kunstnerisk utviklingsarbeid synliggjøres for alvor med opprettelsen av et eget ph.d.-program i kunstnerisk utviklingsarbeid i 2018.

Avslutningsvis i teksten har vi valgt å vie tre temaer oppmerksomhet: forholdet mellom kunst og vitenskap, oppføringspraksis som forskningsfelt og forholdet mellom de tre fagområdene i programmet. Dette er temaer som har vært til stede gjennom hele programmets historie, men det er først på 2020-tallet de virkelig har kommet til overflaten som både faglige og institusjonelle problemstillinger, i hovedsak artikulert av doktorgradsutvalget. Diskusjonene omkring disse temaene kommer til å måtte prege NMHs forskerutdanning og NMH som forsknings- og utdanningsinstitusjon i lang tid fremover – som levende fagutvikling.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode*. Det Norske Samlaget.
- Angelo, E., Varkøy, Ø. & Georgii-Hemming, E. (2019). Notions of mandate, knowledge and research in Norwegian classical music performance studies. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 78–100. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1284>
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169–183.
- Edwards, O., Jørgensen, H. & Solbu, E. (1976). *Notat til rektor Robert Levin om forskningens rolle ved NMH*. (Ikke journalført)
- Forskrift for graden ph.d. ved NMH. (2015, rev. 2020). *Forskrift for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Norges musikkhøgskole* (FOR-2014-10-24-1339). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2014-10-24-1339>
- Forskrift for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Universitetet i Agder. (2022). *Forskrift for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Universitetet i Agder* (FOR-2022-02-01-1149). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2022-02-01-1149>
- Forskrift om forskerutdanning for ph.d. ved NMH. (2006). *Forskrift om organisert forskerutdanning for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Norges musikkhøgskole* (FOR-2005-12-16-1586). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2005-12-16-1586>
- Forskrift om graden ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH. (2018). *Forskrift om graden philosophiae doctor (ph.d.) i kunstnerisk utviklingsarbeid ved Norges musikkhøgskole* (FOR-2017-12-14-2439). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-12-14-2439>
- Forskrift om ph.d. ved Norges musikkhøgskole. (2002, rev. 2004). *Forskrift om organisert forskerutdanning for graden philosophiae doctor (ph.d.) ved Norges musikkhøgskole* (FOR-2002-08-30-998). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2002-08-30-998>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245.

- Gies, S. (2019). How music performance education became academic. I S. Gies & J. H Sætre (Red.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (s. 31–52). Norges musikkhøgskole.
- Johansson, K. & Georgii-Hemming, E. (2021). Processes of academization in higher music education: The case of Sweden. *British Journal of Music Education*, 38(2), 173–186.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education*. Novus Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Doktorgrad ved Norges musikkhøgskole*. (Arkivreferanse 98/797/nn/bmj)
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Ny doktorgrad – ph.d. i kunstnerisk utviklingsarbeid*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f9e9677e3c8d4299a9edbdb86079bb67/ny-doktorgrad-ph.d.-i-kunstnerisk-utviklingsarbeid.12642731.pdf>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Melve, L. & Ryymin, T. (Red.). (2018). *Historikerens arbeidsmåter*. Universitetsforlaget.
- Mills, J. (2002). Conservatoire students' perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153(4), 78–82.
- Moberg, N. (2018). Academic musicians – How music performance students in Sweden re-/negotiate notions of knowledge and competence. I Ø. Varkøy, F. Pio, A. Kallio & O. Zandén (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 19* (pp. 53–74). Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V., Schwab, H. & Dunin-Woyseth, H. (1998). *Vurdering av doktorgradsprogram ved Norges musikkhøgskole: Innstilling fra sakkyndig komité*. (Ikke journalført)
- Norges musikkhøgskole. (1997). *Rett til å tildele doktorgrader ved NMH: Søknad til Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet om rett til å tildele doktorgrad*. (Arkivreferanse: 1013/97)
- Norges musikkhøgskole. (2001). *Studieplan for doktorgradsutdanningen: Vedtatt av styret 27. september 2001*. (Sak 61/01, arkivreferanse 2001/0653)
- Norges musikkhøgskole. (2003). *Ang. NMHs første kunstvitenskapelige doktor*. (Ikke-journalført brev fra doktorgradsutvalgets leder, med tittel datert 14. januar 2003)
- Norges musikkhøgskole. (2005). *Studieplan for ph.d.-utdanningen*. (Vedtatt av styret i desember 2005. Nærmere spesifikasjoner mangler.)
- Norges musikkhøgskole. (2008). *Ikke publisert forskrift for graden ph.d. ved NMH*. (Vedtatt av styret 28.11.2008, aldri iverksatt)
- Norges musikkhøgskole. (2013). *Retningslinjer for vurdering av kompetanse ved tilsetning eller opprykk i undervisnings- og forskerstilling ved Norges musikkhøgskole*. (Fastsatt av styret 8. mars 2013)
- Norges musikkhøgskole. (2014/2022). *Studieplan for ph.d.-utdanningen i oppføringspraksis, musikkpedagogikk og musikkterapi*. Vedtatt av FoU-utvalget 24. november 2014 (Sak FoU 49/14, arkivreferanse 14/01059). <https://student.nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/studier/det-vitenskapelige-phd-programmet>
- Norges musikkhøgskole. (2014). *Periodisk evaluering av ph.d.-programmet: System for sikring og utvikling av utdanningskvalitet*. (DRU 42/14 og arkivnummer 2013/960)
- Norges musikkhøgskole. (2017). *Periodisk evaluering av ph.d.-programmet: System for sikring og utvikling av utdanningskvalitet*. (DRU 21/17)
- Norges musikkhøgskole. (2021). *Periodisk evaluering av ph.d.-programmet: System for sikring og utvikling av utdanningskvalitet*. (DRU 15/23, arkivreferanse 23/00394)
- Norges musikkhøgskole. (2019). *FoU-strategi 2025*. <https://ansatt.nmh.no/organisasjon/strategier/fou-strategi-2025>
- Norges musikkhøgskole. (2022). *Utllysning av førsteamanuensis i hammerklaver*. (Arkivreferanse 22/00163-2)
- Norges musikkhøgskole. (2023). *Prosjektarkivet*. <https://nmh.no/forskning/prosjekter>
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023?page=0

- Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. (2017). *Den norske modellen: En evaluering av Program for kunstnerisk utviklingsarbeid*.
- Regjeringen. (1999, 19. juni). *De europeiske utdanningsministrenes felleserklæring, Bologna, 19. juni 1999*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/bologna/990619_bolognadeklarasjonen.pdf
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Sandmo, E. (2015). *Tid for historie: En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 35 (1975–76). *Om forskningens organisering og finansiering*. Kirke- og utdanningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1990–91). *Fra visjon til virke: Om høgre utdanning*. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL638&s=True&pgid=c_0671
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001/-id194247/>
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172614>
- Universitetet i Agder. (2023). *Ph.d.-program i kunstfag*. <https://www.uia.no/forskning/forskerutdanning-ved-uia/forskerutdanningsprogram/ph.d.-program-i-kunstfag>
- Universitets- og høgskolerådet. (2007). *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid* (Utredning på oppdrag for Utdannings- og forskningsdepartementet). https://www.uhr.no/_f/p/ia142b8ca-1a99-4d01-8b2a-15209ae9080f/vekt_paa_kunst.pdf
- Universitets- og høgskolerådet. (2015). *Forskning og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst: 1995–2015: 20 år med kunstnerisk utviklingsarbeid* (Rapport fra arbeidsgruppe oppnevnt av Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid). <https://diku.no/rapporter/forskning-og-utviklingsarbeid-innen-fagomraadet-kunst>
- Vollestad, P. (2002). *Jeg bærer min hatt som jeg vil: Christian Sinding – en komponist og hans sanger* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

KAPITTEL 13

Talent og talentutvikling – et gammelt felt i nye klær?

Ellen M. Stabell Norges musikkhøgskole

Abstract: Historically, the music conservatoires provided education of musicians under the same roof as music tuition for children and amateurs. This was an organic way of organizing an education where an early start is beneficial and entrance to the profession requires years of lengthy practice. When the Norwegian Academy of Music was founded in 1973, pre-college music education was separated from higher education for many years, as was the case for most conservatoires. Finally, in 2004 the talent development programme Young Musicians started up, a programme that was run by institutions for higher music education. Since then, a talent development field has evolved in Norway. In this article, I do a discourse analysis (Laclau & Mouffe, 2001) of central reports and recommendations, the oldest from 1986 and the newest from 2020, where leaders and staff of higher music education institutions have been involved in improving the quantity and quality of talent development in Norway. The study identifies three discourses competing to articulate talent development, being a social democratic discourse of adapted education, access, and breadth, a professionalisation discourse defined by competitive ability, a prescription of development, and a set goal, and a Bildung discourse defined by holistic education, open goals, and focusing on the pupil's needs. Talent is articulated by three discourses, namely an inborn discourse, an effort discourse, and a motivation discourse.

Keywords: talent development, talent, discourse analysis, higher music education, pre-college music education

Introduksjon

Organistiskolen som Lindeman-familien startet i 1883, var et sted der barn, ungdom, voksne amatører og fremtidige musikere fikk undervisning under samme tak. Denne måten å organisere musiker- og musikkutdanningen var vanlig også ved de andre norske og europeiske musikkonservatoriene. Da Norges musikkhøgskole (NMH) ble opprettet i 1973, ble imidlertid undervisning av barn og unge under 19 år – det som ble kalt fagskoleavdelingen ved Musikkonservatoriet i Oslo – skilt ut og tatt over av Foss skole.¹ Også ved de andre norske musikkonservatoriene skjedde lignende oppdelinger ved overgang fra privat til statlig virksomhet i 1970-årene.² Selv om de nyopprettede statlige musikkutdanningsinstitusjonene ikke hadde midler til eller som oppdrag å gi musikkopplæring til unge musikere under 19 år, hadde flere likevel tilbud for et mindre antall hospitanter under 19 år, finansiert gjennom den ordinære bevilgningen institusjonene fikk til høgskolevirksomhet (for en oversikt over hospitanttilbud, se Hanken et al., 1986).

Musikkstudenter må, ulikt fra de fleste andre studier, demonstrere et høyt kompetansenivå på sitt felt allerede ved opptak til høyere musikkutdanning. Det er en viktig beveggrunn for at høyere musikkutdanning gjennom rapporter og utredninger har argumentert for hvorfor det er avgjørende at musikkutdanningen for barn og unge under 19 år er av høy kvalitet. I løpet av de siste 20 årene har det skjedd en rekke viktige strukturelle endringer: Det nasjonale talentutviklingsprogrammet Unge musikere (ofte forkortet TUP) startet opp ved alle de statlige musikkutdanningsinstitusjonene i 2004. Musikk på Majorstuen, et byomfattende musikktilbud integrert i grunnskolehverdagen, startet opp i 2011. Landets kulturskoler har startet opp fordypningsprogrammer. Senter for talentutvikling Barratt Due bidrar til kunnskapsdeling og koordinering på feltet, og Barratt Due musikkinstitut (BDM) har bygd ut sitt talentprogram med flere plasser i Oslo og med oppstart i Bergen. Talentutvikling har blitt et hyppig brukt begrep, men uten at det virker å være en omforent forståelse av hva talentutvikling skal være, eller hvorfor man skal drive med det, og heller ikke hvilke aktører som er best rustet til å ha ansvaret for det.

1 Senere Foss videregående skole.

2 Unntaket fra denne oppdelingen i Norge var Barratt Due musikkinstitut (BDM), som forble en privat-drevet institusjon, og som fremdeles tilbyr musikkopplæring på alle nivåer.

Denne artikkelen har som mål å belyse fremveksten av talentutvikling som felt gjennom å gjøre en diskursanalyse av rapporter og utredninger som blant annet har hatt som målsetting å bygge ut talentutviklingstilbudet og gi høyere musikkutdanning et formelt ansvar for spesialisert opplæring av barn og unge under høgskolealder. I artikkelen undersøker jeg følgende problemstilling:

Hvordan har diskurser om talent og talentutvikling utviklet seg historisk og bidratt til å begrunne og legitimere fremveksten av talentutviklingsprogrammer for unge under 19 år?

Jeg vil i teksten først presentere tidligere forskning på feltet, før jeg beskriver hvordan jeg har gått frem i diskursanalysen, og til slutt presenterer og diskuterer jeg de diskursene som ser ut til å ha preget talentutviklingsfeltet.

Tidligere forskning

Talentutviklingsprogrammer, slik de vokste frem i Norge fra opprettelsen av TUP i 2003 og framover, er i liten grad forsket på. Geir Johansens forskningsbaserte evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen (Johansen, 2018), egen doktoravhandling om læringskulturer på talentutviklingsprogrammer (Stabell, 2018) og Heidi Haraldsens studie av eliteutøvere i musikk, idrett og ballett (Haraldsen, 2019) er blant de få som har undersøkt slike programmer. Johansen fulgte Musikk på Majorstuen fra oppstart i 2011 og ut skoleåret 2016. Han undersøkte en rekke sider ved tilbudet gjennom spørreundersøkelser og intervjuer, og han konkluderte blant annet med at:

[Programmet har] lyktes i å skape et læringsmiljø der lærernes høye fagkunnskap og oppmerksomhet mot balansen mellom individuell utvikling og kollektiv læring får virke sammen med det sosiale fellesskapet elevenes musikkinteresse skaper. (Johansen, 2018, s. 9)

Johansen pekte likevel på flere områder for utvikling, og på en sosio-økonomisk skjevhet i elevmassen ved musikktilbudet. I mitt eget doktorgradsarbeid undersøkte jeg læringskulturen i talentutviklingsprogrammer for ungdom under 19 år, og fant at den var karakterisert av spesialisering, dedikasjon, talent og hierarki. Ulike oppfatninger av talent ble funnet, som at talent var medfødt, noe som kunne graderes, og noe som måtte dyrkes gjennom øving og undervisning (Stabell, 2018). Haraldsen undersøkte

motivasjonsprosesser hos unge eliteutøvere, og fant at spesielt musikeres og danseres motivasjon og utvikling var sårbar for perfektjonisme og ytre, kontrollert motivasjon, synlig gjennom sammenligning, premiering og styrende lærere eller trenere (Haraldsen, 2019). Selv om det er lite forskning på norske talentutviklingsprogrammer, er det forsket en god del på hva som kjennetegner utviklingen av musikalsk ekspertise. Harald Jørgensens (2008) studier av norske musikkstudenters øving og Anders Ericsson et al. (1993) sin studie av klassiske fiolinstudenter ved et konservatorium i Berlin, der resultatene viste at de beste hadde øvd rundt 7500 timer før høgskolealder, har tydeliggjort betydningen av øving og tidlig startalder for dem som senere skal bli profesjonelle musikere. Også Lauren Sosniak (1985) sin studie av konsertpianister og Maria Manturzewska (1990) sin studie av polske musikere har bidratt til forståelsen av hva som skal til for å lykkes som musiker. Disse studiene viser, i tillegg til viktigheten av øving og tidlig startalder, at et støttende familiemiljø, og instrumentallærerens kvaliteter er avgjørende. Dette er alle studier gjort på klassiske instrumentalister, og funnene kan derfor bare i begrenset grad overføres til rytmiske musikeres utvikling av ekspertise.

Det er videre gjort flere studier av kulturskolens dokumenter og undervisningspraksiser de senere årene. Live W. Ellefsen (2017) gjorde en diskursanalyse av den da nylig utgitte rammeplanen og analyserte frem ulike forståelser av kunnskap og kvalitet. Hun fant der at «[l]æring i kulturskolen er langt på veg regulert av en *fordypnings- og spesialiseringsdiskurs*, der målet med læring «i bredden», i alle fall for elever på kjerne- og fordypningsprogrammet, er styrket spesialisering og at det dermed handler mer om læring «i dybden» (Ellefsen, 2017, s. 16, utheving i original). Sidsel Karlsen og Siw G. Nielsen (2021) gjorde også en diskursanalyse av rammeplanen der de blant annet pekte på det gamle hegemoniet til den vestlige klassiske musikken, og på at manglende mangfold fremdeles preger rammeplanen. Spesielt relevant for diskursanalysen jeg gjør i artikkelen, er imidlertid Anne Jordhus-Lier (2018) sin avhandling om kulturskolelæreres profesjonsidentitet, der hun bruker Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2001) sitt teoretiske analyseapparat. Blant de institusjonelle diskursene hun fant som artikulerte kulturskolen, var *bredde- og dybdediskursen* sentral (Jordhus-Lier, 2018) Breddediskursen ble her knyttet til inkludering, tilgang, mangfold og kollektive verdier mens dybdediskursen var knyttet til spesialisering, individualisering, kvalitet og inntakskriterier.

Det er altså gjort flere diskursanalyser av kulturskolens rammeplan, mens denne studien bidrar med å belyse hvilke diskurser som har preget talentutviklingsfeltet slik det fremstår i dokumenter og rapporter skrevet mellom 1986 og 2020.

Diskursanalyse

Analysen bygger på en forståelse av verden som sosialt konstruert, det vil si at mening og forståelse er noe som forhandles og konstrueres gjennom sosiale interaksjoner, nært knyttet til den kulturelle og historiske konteksten man tilhører (Burr, 2003). Videre bygger artikkelen på en forståelse av verden som diskursivt konstruert. Det finnes mange ulike forståelser av hva diskurser er, og dermed også hvordan de kan analyseres og forstås. Et forsøk på en definisjon fra Iver Neumann der diskurser forstås som et system av temporær meningsskaping danner et utgangspunkt for dette arbeidet:

[E]n diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. (Neumann, 2021, s. 21–22)

Jeg bruker videre Laclau og Mouffe (2001) sin forståelse av diskursteori for å analysere materialet, inspirert av Anne Jordhus-Liers anvendelse i sitt doktorgradsarbeid (Jordhus-Lier, 2018, 2021). Innenfor et felt vil det finnes ulike diskurser som kjemper om å definere hva som er legitime og fornuftige forståelses- og handlingsformer, og som dermed også utelukker andre forståelser som ulogiske eller gale (Laclau & Mouffe, 2001). Når en diskurs oppnår hegemoni og lykkes i å fiksere forståelsen av et fenomen, kan denne forståelsen bli så selvfølgelig og konvensjonalisert at vi tenker på den som naturlig (Jørgensen & Phillips, 2009). Diskurser skaper altså «tatt-for-gitt-heter» og sannheter. For å identifisere diskurser anbefaler Laclau og Mouffe (2001) at man først identifiserer elementer – tegn – som er åpne i den forstand at ingen av diskursene i feltet har lyktes i å fiksere forståelsen av dem. Noen tegn vil være betegnende for spesifikke diskurser i spill, mens andre vil være «flytende betegnere», som betyr at flere diskurser konkurrerer om å artikulere og fiksere betydningen av dem (Laclau & Mouffe, 2001). Et neste skritt i analysen er å finne hvilke elementer som er de mest sentrale,

og som dermed utgjør det som hos Laclau & Mouffe (2001) utgjør nodalpunkter (*nodal points*); sentrale, men tomme tegn som fylles med mening gjennom at ulike tegn knyttes sammen (Laclau & Mouffe, 2001, s. 99).

Jeg velger å se på dokumentene og utredningene om talent og talentutvikling som «diskursive utsagn», i tråd med hvordan Ellefsen (2017) forstår kulturskolens rammeplan i sin analyse. Det empiriske materialet forstås da ikke som diskurser i seg selv, men som diskursive utsagn som «aktiverer og re-presenterer diskursene i feltet» (Ellefsen, 2017, s. 3). Dokumentene som inngår i analysen er resultat av utredningsarbeid, av undersøkelser, av diskusjoner og sannsynligvis også av flere kompromisser før teksten ble ferdigstilt og publisert. I tillegg bidrar de til å prege videre diskurser om talent og talentutvikling, og til å regulere hva som er legitime og mulige forståelsesmåter.

Utvelgelse av materiale

Kriteriene for utvelgelse av dokumenter var at de skulle omhandle spesialisert musikkundervisning for unge under 19 år i Norge, og at representanter fra høyere utdanning skulle ha deltatt i utvalgsarbeidet. Det var også et krav at tekstene skulle være offentlig tilgjengelig.

Følgende tekster er inkludert i analysen, i kronologisk rekkefølge:

Tabell 1 Kronologisk oversikt over dokumenter inkludert i analysen

År utgitt	Tittel	Ledet av	Nedsatt av	Representert i komiteen
1986	<i>Tiltak for barn og unge med spesielle forutsetninger for musikkutøvelse.</i>	Kåre Hanken, Norsk musikkskoleråd	Norsk musikkskoleråd ³	Norsk musikkskoleråd, NMH, Distriktskonservatoriernes rektorkollegium
1999	<i>Fra vugge til podium: Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen.</i> Kalt: <i>Boysen-utvalget / Boysen-utredningen</i>	Bjørn Boysen, rektor ved NMH	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet	NMH, NTNU, UiO, UiS, Norsk Musikk- og kulturskoleråd, Landslaget musikk i skolen, studentrepresentant

3 Norsk musikkskoleråd skiftet først navn til Norsk musikk- og kulturskoleråd og heter i dag Norsk kulturskoleråd.

År utgitt	Tittel	Ledet av	Nedsatt av	Representert i komiteen
2003	<i>Talentutviklingsprogram i regi av Norges musikkhøgskole og musikkonservatoriene</i> Kalt: TUP-utredningen	Jan Bjøranger, Universitetet i Stavanger	Nasjonalt råd for utøvende musikkutdanning ⁴	NTNU og NMH
2008	<i>Tid for talent</i>	Ikke oppgitt	NMH, BDM og Norsk kulturskoleråd	NMH, BDM og Norsk kulturskoleråd
2016	<i>Fordypning og mangfold: Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning (kap. 1 og 2)</i>	Eirik Birkeland, daværende rektor ved NMH	Norsk kulturskoleråd	NMH, Norsk kulturskoleråd
2020	<i>Modeller for forutdanning i musikk, herunder modeller for samarbeid mellom Barratt Due musikk institutt og Norges musikkhøgskole</i> Kalt: Modellutredningen ⁵	Kjetil Solvik, spesialrådgiver ved NMH	BDM	Kunsthøgskolen i Oslo, AEC, ⁶ BDM og NMH

Norges musikkhøgskole har vært involvert i utarbeidelsen av alle dokumentene ovenfor. Også Norsk kulturskoleråd og Barratt Due musikk institutt er involvert i de fleste arbeidene. Den fjerde store aktøren som ofte omtales, men som ikke er representert i noen av arbeidsgruppene, er utdanningsprogrammet musikk, dans og drama på videregående skole. Det er hovedsakelig lederne som representerer sine organisasjoner. Det er også hovedsakelig menn som inngår i utvalgene. Når det gjelder sjanger-tilhørighet, har samtlige representantene i utvalgene ovenfor en klassisk musikkutdanningsbakgrunn. Under følger en kortfattet redegjørelse for de ulike dokumentene som inngår i utvalget.

Mandat og anbefalinger fra rapportene og utredningene

Bakgrunnen for det første utvalgsarbeidet som er med i analysen, var en bekymring for at «musikk skolene hittil i liten grad [har] maktet å gi

4 Nasjonalt råd for utøvende musikkutdanning skiftet senere navn til Nasjonalt fagorgan for utøvende og skapende musikk (FUM).

5 Forfatter av artikkelen var sekretær for dette utvalget.

6 AEC står for Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen og er en paraplyorganisasjon for høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

tilfredsstillende undervisning til denne elevgruppen [de mest begavede barn og unge]» (Hanken et al., 1986, s. 7). I innstillingen slås det fast at «det finnes noen barn og unge som har bedre forutsetninger enn andre for musikkutøvelse», og at det er «et samfunnsansvar å ivareta de spesielle undervisningsbehov musikk talentene har» (Hanken et al., 1986, s. 10). Det ble foreslått å opprette regionale musikk skoler der musikk talentene kunne møte andre talentfulle barn og unge og få undervisning av kvalifiserte lærere. Det ble også foreslått at høyere musikk utdanning tok særskilt ansvar for de «største talentene» (Hanken et al., 1986, s. 14). Selv om «de største talentene» da skulle få undervisning av andre aktører, skulle talentelevne beholde sin tilknytning til sin lokale kulturskole. I etterkant ble det opprettet lørdagsskoler eller talentskoler flere steder i landet, slik vi kan lese om i den neste store rapporten om musikkopplæringsfeltet, *Fra vugge til podium* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF], 1999), men utredningen fra 1986 førte ikke til at høyere musikk utdanning fikk noe formelt ansvar for aldersgruppen under 19 år.

Oppdraget til det som senere er blitt kalt Boysen-utvalget, var å se på utdanningsløp i musikk fra grunnskolenivå til høyere utdanning, der en del av mandatet var å «vurdere om det er innebygget tilstrekkelig progresjon ved overgang fra lavere til høyere nivå» (KUF, 1999, s. 13). Utvalget konkluderte med at høyere musikk utdanning burde få «et mer formelt ansvar for å ivareta spesielle talenter i aldersgruppen under 19 år» (KUF, 1999, s. 74). Som i 1986 ble det anbefalt at tilbudet skulle gis i *samarbeid med* elevens lokale musikk skole. Forslaget fikk støtte fra departementet i St.meld. nr 18 (2001–2002), *Kvalitetsreformen – om høyere kunstutdanning*, og dette ble opptakten til det nasjonale talentutviklingsprogrammet Unge Musikere (TUP). Utformingen av TUP-programmet ble ytterligere konkretisert gjennom innstillingen *Talentutviklingsprogram i regi av Norges musikkhøgskole og konservatoriene* (Bjøranger et al., 2003), som bygde på forslagene fra Boysen-utvalget (KUF, 1999) Det ble her foreslått at TUP-programmet ble opprettet som et todelt program med et *lørdagsskoletilbud* bestående av samlinger med spilletime, teori og ensembleundervisning hver tredje uke, der høyere musikk utdanning skulle samarbeide tett med elevens lokale skole, og ett program kalt *Unge musikere*, der et lite antall elever mellom 16 og 19 år skulle få ukentlig undervisning og for øvrig kobles på høgskolestudentenes undervisning. For dette andre programmet var det ikke en forutsetning at eleven fortsatte på sitt lokale tilbud. TUP-programmet startet opp i 2004 ved alle de seks statlige musikk utdanningsinstitusjonene,

med en gruppe på rundt 60 elever på NMH og elevtall fra 4 til 15 ved de andre konservatoriene. Selv om omfanget var lite, var oppstarten av programmet en milepæl: Høyere musikkutdanning hadde fått et formelt ansvar for forutdanningen av musikere under 19 år.

Den neste viktige rapporten som kom var *Tid for talent* (NMH et. al., 2008). Mandatet, definert av NMH, var å:

[...] utrede og foreslå framtidige ordninger for talentutvikling, som kan sikre unge musikk talenter de best mulige utviklingsmuligheter, herunder vurdere rolle- og ansvarsfordeling mellom ulike aktører. (NMH et al., 2008, s. 6)

Utvalget foreslo ti tiltak, deriblant utvidelse av lørdagsskoletilbudet i kulturskolen, utvidelse av TUP, utvidelse av Barratt Due musikk institutt sitt talentutviklingsprogram, etablering av musikkklasser i grunnskolen og etablering av en musikklinje for de «aller mest talentfulle, som allerede i ung alder sprenger normale grenser» (NMH et al., 2008, s. 36), der undervisningen skulle gis av NMH og BDM i samarbeid med en videregående skole i Oslo. De fleste av disse forslagene ble det ikke noe av, men en viktig endring kom med opprettelsen av musikktilbudet ved Majorstuen skole i 2011 (Johansen, 2018). Det ble anbefalt i *Tid for talent* at slike spesiallinjer ble opprettet i alle de store norske byene, men fremdeles er Majorstuen skole unik i Norge med sin musikktilbud.

Arbeidet med kulturskolens nye rammeplan startet i 2012 og ble ferdigstilt i 2016. Bakgrunnen for arbeidet var et ønske om å tydeliggjøre kulturskolen som et skoleslag, gjennom å gi tydeligere kvalitetsforventninger, å utvikle nasjonale rammeplaner som kunne gi grunnlag for lokalt læreplanarbeid, og å differensiere tilbudet. Resultatet ble en tredeling av kulturskolens tilbud, i et breddeprogram, et kjerneprogram og et fordypningsprogram, der inntak til fordypningsprogrammet skulle reguleres med opptaksprøver for «elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11). Innholdsmessig skulle fordypningsprogrammet ifølge rammeplanen tilby utvidet instrumentaltid, ensembletrening, teori- og gehørundervisning og obligatorisk konserttrening.

Det siste dokumentet i analysen er et utvalgsarbeid som Barratt Due musikk institutt tok initiativ til i 2019. Utvalgets mandat var å beskrive og vurdere ulike modeller for forutdanning av musikere, historisk og internasjonalt, og å foreslå modeller for institusjonelt samarbeid for å

styrke utdanningen av unge under 19 år. Forutdanning i musikk defineres i rapporten som «spesialisert musikkopplæring egnet til å kvalifisere studenter til høyere musikkutdanning» (Solvik et al., 2020, s. 5). Et av tiltakene som ble foreslått i det som er blitt kalt modellutredningen, var å opprette to nye programmer på videregående nivå; ett som skulle eies og drives av høyere musikkutdanning der eleven deltar *ved siden av* videregående opplæring, og ett programfag i videregående skole der undervisningen skulle gis i et samarbeid mellom lærere ved videregående og høyere musikkutdanning, altså en oppfølging av forslaget i *Tid for talent*. Ingen av de foreslåtte tiltakene i den relativt ferske rapporten er så langt igangsatt.

Fremgangsmåte i analysen

I analysen har jeg vært på jakt etter «elementer» eller tegn der forståelsen og innholdet ikke er fiksert. Slike tegn var for eksempel *sunntalentutvikling*, *optimal utvikling*, *talent* og *spesialisering*. Videre så jeg etter hvilke av disse tegnene som fremsto som de mest sentrale, og som derfor utgjør det Laclau og Mouffe (2001) kaller nodalpunkter. Arbeidet besto så i å undersøke hvilke diskurser som bidro til å fylle disse med mening, og i å identifisere hva som var flytende betegnelser i materialet, og hvilke tegn som i hovedsak ble artikulert av en av diskursene i spill. Jeg endte opp med tre ulike diskurser som alle ønsket å artikulere talentutvikling – en *sosialdemokratisk diskurs*, en *profesjonaliseringsdiskurs* og en *dannelsesdiskurs*. I tillegg fant jeg tre ulike diskurser som kjemper om å artikulere talent: *medfødt-diskursen*, *innsatsdiskursen* og *motivasjonsdiskursen*.

I det følgende vil jeg først se på diskursene som artikulerer talentutvikling, og så på diskursene som artikulerer talent.

Talentutvikling som spesialisering, fordypning, dannelses og forutdanning

«Talentutvikling» var ett av elementene identifisert som en flytende betegnelse i materialet, der det pågår en kamp i feltet om å definere hva talentutvikling er, og hva som skal være målsettingen med talentutvikling. I det hele tatt er det heller ikke enighet om at talentutvikling er det riktige begrepet. Både *talentutvikling*, *fordypning*, *spesialisering*, *spisset spesialisering* og *forutdanning* er begreper som brukes i dokumentene.

Gjennom analysen har jeg identifisert tre diskurser som alle bidrar til å fiksere «talentutvikling» med innhold og legitimitet. Den første, en *sosialdemokratisk diskurs*, drar på større diskurser i samfunnet og er artikulert gjennom betegnerne «tilpasset opplæring», «tilgang», «geografisk likhet» og «bredde». Den andre er *profesjonaliseringsdiskursen*, knyttet til betegnerne «optimal utvikling», «bedre konkurransevne» og «lærerkompetanse». En tredje diskurs har jeg identifisert som *dannelsesdiskursen*, knyttet til tegnere som «helhetlig utvikling», «åpen målsetting» og med «elevens ønsker og behov» i sentrum.

Sosialdemokratisk diskurs

Den sosialdemokratiske diskursen er en større samfunnsdiskurs som talentutviklingsfeltet knytter seg opp til gjennom å fremheve tradisjonelle sosialdemokratiske verdier som «tilgang», «like muligheter» og «tilpasset opplæring».

Med utgangspunkt i den sosialdemokratiske likhetstanken som har vært rådende i både skolevesen og kulturliv gjennom siste halvdel av 1900-tallet, har musikk- og kulturskolene og musikklinjene i videregående skoler bidratt til et allment musikkopplæringstilbud over hele landet, i stor grad tilgjengelig for alle sosiale lag. De talentutviklingstiltak som er i gang, bygger videre på en tradisjon der det å utvikle hele mennesker er vesentlig, der barn og unge ikke skal utsettes for skadelig press og forventninger og der tilbudet skal være tilgjengelig for alle, uavhengig av personlig økonomi. (NMH et al., 2008, s. 29)

Her kobles talentutvikling opp mot den «sosialdemokratiske likhetstanken», og leserne trygges i at disse verdiene også vil være rådende når det satses på barn og unge med «spesielle forutsetninger og motivasjon» (NMH et al., 2008, s. 9).

«Tilpasset opplæring» som begrep kom inn i læreplanen for norsk grunnskole med Mønsterplan for grunnskolen i 1987, men allerede i innstillingen fra 1986 brukes tilpasset opplæring som begrunnelse for talentutvikling, og den konstaterer at «barn og unge med særlige forutsetninger for musikk har spesielle undervisningsbehov» og derfor bør motta «spesielt tilrettelagt tilbud», på samme måte som man tilrettelegger for «elever med spesielt svake forutsetninger» (Hanken et al., 1986). I *Tid for talent* (NMH et al., 2008) kommer tilpasset opplæring tilbake som argument, med henvisning til strategiplanen *Skapende læring*

(Kunnskapsdepartementet, 2007) der daværende kunnskapsminister skriver i forordet at alle barn skal nå sine mål gjennom tilpasset opplæring. Dette oversettes i *Tid for talent* til også å gjelde for «talentfulle barn og ungdommer» (NMH et al., 2008, s. 12), selv om kunnskapsministeren ikke skrev det eksplisitt.

Videre artikuleres denne diskursen av «tilgang», der opprettelse og utvidelse av talentutviklingstilbud skal bidra til å utjamne sosiale, geografiske og økonomiske forskjeller og sikre at tilgang til adekvate tilbud ikke avhenger av hvor man bor, eller av hvor mye ens foreldre tjener (Hanken et al., 1986; KUF, 1999; Solvik et al., 2020). I Boysen-utredningen (KUF, 1999, s. 73) peker utvalget på lave søkertall fra enkelte deler av landet og på «uakseptabelt store forskjeller i kvaliteten på søkerne». Denne problematikken brukes videre i utredningen for å begrunne at TUP-programmet bør starte opp ved samtlige statlige musikkutdanningsinstitusjoner og dermed bidra til å heve nivået på musikkopplæringen over hele landet. Tilgang er også synlig gjennom at det presiseres at TUP-programmet skal være gratis, og at elever med høye reiseutgifter skal kunne søke om å få utgiftene dekket (Bjøranger et al., 2003). Også Musikk på Majorstuen er et tilbud som er gratis for elevene som tas opp.

«Lokal tilknytning» er et annet sentralt element i dokumentene fra 1986, 1999 og 2008 som hører sammen med den sosialdemokratiske diskursen (Hanken et al., 1986; KUF, 1999; NMH et al., 2008). Da TUP ble opprettet, var det en forutsetning at programmet skulle være et supplement til elevens lokale tilbud og «ikke drives i konkurranse med musikkskoler og videregående skoler», og at eleven derfor skulle fortsette på sin lokale skole parallelt med plassen på TUP (KUF, 1999, s. 74). Hvorfor det var så viktig å beholde den lokale tilknytningen, blir ikke begrunnet ut over at det antydes at det kan ha en rekrutteringseffekt på yngre elever ved den lokale skolen at de «fremste talentene» blir i sitt lokalmiljø. Muligens var det et viktigere poeng at det at eleven skulle beholde sin lokale tilknytning posisjonerer TUP som en kontrasterende modell til Barratt Dues talentutviklingstilbud, som «tar ansvaret for hele musikkopplæringstilbudet for eleven» (Bjøranger et al., 2003, s. 13).

I rammeplanen for kulturskolen finner vi en enkeltstående formulering som posisjonerer talentutvikling til å være «for alle» ved å si at «opplæringen er talentutvikling fra første stund», og at «alle unge har et iboende potensial for sang og spill» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45). Dette synet på talentutvikling som synonymt med undervisning kommer ikke til

uttrykk i de andre dokumentene og nevnes heller ikke senere i kulturskolens rammeplan.

Profesjonaliseringsdiskursen

Profesjonaliseringsdiskursen fant jeg at ble artikulert gjennom betegner som «konkurranssevne», «optimal utvikling» og «lærerkompetanse». Profesjonaliseringsdiskursen og dannelsesdiskursen (som vil bli beskrevet i neste avsnitt) settes gjerne i spill ved siden av hverandre, for eksempel i *Tid for talent*:

Formålet med talentutviklingsarbeid må dels være å gi spesielt talentfull ungdom best mulig utviklingsmuligheter i viktige utviklingsfaser før høgskealder – uavhengig av framtidige yrkesplaner, og dels å sikre rekruttering av tilstrekkelig godt kvalifiserte søkere til høyere musikkutdanning. (NMH et al., 2008, s. 6)

Det handler her dels om å gi ungdom utviklingsmuligheter, som er knyttet til dannelsesdiskursen, og dels om å styrke konkurransevnen til musikkutdanningsinstitusjonene, knyttet til profesjonaliseringsdiskursen.

Profesjonaliseringsdiskursen får sin legitimitet blant annet ved henvisning til forskningsstudier på utvikling av musikalsk ekspertise blant klassiske musikere, der øving, tidlig startalder, et støttende miljø og kompetente lærere trekkes frem (Ericsson et al., 1993; Jørgensen, 2008; Manturzewska, 1990; Sosniak, 1985).

Sentrale tegn knyttet til diskursen er «optimalt tilbud» eller «optimale utviklingsmuligheter» for «spesielle talenter». Når disse tegnene brukes, knyttes det gjerne opp mot en målsetting om å gi barn og unge som senere skal bli utøvende musikere, en god forutdanning. Boysen-utvalget skriver for eksempel om «et optimalt tilbud for de som senere skal ta en høgre musikkutdanning» eller «en optimal utvikling mot en eventuell senere yrkeskarriere» (KUF, 1999, s. 72), og om å gi «unge musikere [...] mulighet til å ta et realistisk valg om å bli musiker i et internasjonalt arbeidsmarked» (Solvik et al., 2020, s. 9). I *Tid for Talent* knyttes «optimale forhold» sammen med det å bli ekspert, med «målrettet øving» og med «motivasjon og innsats» (NMH et al., 2008).

Utdanningsløpet som fører fram til en profesjonell musikerkarriere starter lenge før normalt starttidspunkt for høyere utdanning. Det er derfor avgjørende at de ulike delene av utdanningsløpet henger godt sammen og gir muligheter for en, kvalitativt sett, optimal utvikling for den enkelte elev og student. (Solvik et al., 2020, s. 3)

Optimale utviklingsmuligheter er videre knyttet til høyere musikkutdanning ved at «[d]e høgre musikkutdanningsinstitusjonene vil normalt ha de beste pedagoger og de beste muligheter for å kunne gi et optimalt tilbud» (KUF, 1999, s. 73). «Talentene er ofte vare ovenfor hva som er faglig godt» (Hanken et al., 1986, s. 23) og de bør derfor ha lærere med «bred erfaring som utøvende musikere på et høyt nivå, kombinert med undervisningserfaring» (Hanken et al., 1986, s. 23). Også i *Tid for talent* fremheves det at læreren må ha høy kompetanse, både «kunstnerisk, instrumentalt, pedagogisk og metodisk» (NMH et al., 2008, s. 27). Samtidig sås det enkelte steder tvil om hvorvidt lærere i kulturskoler over hele landet har tilstrekkelig kompetanse til å ta hånd om de «spesielt talentfulle elevene» (Hanken et al., 1986).

Tiden før høgskolealder tegnes i denne diskursen opp som en kritisk fase, der tapt utvikling vanskelig kan tas igjen. Det er da hovedsakelig utøvende ferdigheter det er snakk om, mens det skrives at ren teoretisk og historisk kunnskap erverves effektivt i senere alder (KUF, 1999). Påstandene om hvor avgjørende det er med tidlig spesialisering, blir stående som sannheter gjennom formuleringer som «vi vet», «helt avgjørende», «helt vesentlig», «avgjørende betydning» og «det viktigste er». Risikoen ved å unnlate å gi spesielt talentfulle barn et optimalt tilbud tegnes også opp som stor: «Mangelen på utfordring og stimulans kan føre til at de mister muligheten til å komme langt musikalsk, fordi en viktig formbar periode ikke blir utnyttet» (Hanken et al., 1986, s. 22).

Musikkskolene og senere kulturskolene blir gjentagende kritisert for ikke å ha godt nok utbygde tilbud til de «spesielt talentfulle elevene», etterfulgt av anbefalinger om utbygging. Utdanningsprogrammet musikk, dans og drama (MDD) på videregående skole kritiseres også for ikke å være optimalt innrettet for elever med spesielle musikalske forutsetninger, på grunn av opptakskriterier, ikke høyt nok kvalifiserte lærere og for mye obligatorisk undervisning (Solvik et al., 2020). Boysen-utvalget gjorde en kartlegging av bakgrunnen til søkere til høyere musikkutdanning. Generelt viste undersøkelsen at søkere med MDD hadde større sjanse for å komme inn, men det som har blitt referert i senere rapporter var funnet om at tendensen var motsatt for bachelor i utøvende studier ved NMH (KUF, 1999). Denne tendensen har senere blitt referert til, blant annet i *Tid for talent* (NMH et al., 2008), som bevis på at MDD ikke kvalifiserer til høyere musikkutdanning i større grad enn andre programmer på videregående skole.

Også TUP-programmet kritiseres i modellutredningen for ikke å ha «den intensitet og det omfang som er hensiktsmessig for unge musikere

som ønsker en utøvende karriere» (Solvik et al., 2020, s. 7), i og med at den oppbyggingen av programmet som ble skrevet inn i TUP-utredningen (Bjøranger et al., 2003), aldri ble realisert. I modellutredningen oppsummeres dermed eksisterende tilbud for unge opp til 19 år som «gode tilbud, men samlet er tilbudet for begrenset både geografisk og kapasitetsmessig, for ulikt og [med] for varierende kvalitet» og «på langt nær [...] tilfredsstillende» (Solvik et al., 2020, s. 6–7).

Dannelsesdiskursen

Dannelsesdiskursen er til stede i dokumentene når «elevens ønsker og motiv» vektlegges, eller når dokumentene omtaler «helhetlig talentutvikling» eller «bredde». Diskurser oppnår sin identitet også gjennom hva de ikke er (Laclau & Mouffe, 2001), og dannelsesdiskursen plasserer gjerne profesjonaliseringsdiskursen som da knyttes til begreper som «talentjakt» og «tidlig spissing» som motpart.

Diskursen er tydeligst til stede i utredningen fra 1986, som slår fast at «utgangspunktet må alltid være barnets behov for musikk og musikkutøvelse og ikke samfunnets behov for musikere» (Hanken et al., 1986, s. 17). Utvalget advarer mot å drive talentutvikling og «talentjakt» grunnet i samfunnets behov for musikere. Isteden burde «[a]lle spesielle tiltak og undervisningstilbud som iverksettes for denne elevgruppen [...] ta hensyn til barnets rett til og behov for en allsidig personlighetsutvikling» (Hanken et al., 1986, s. 16–17).

Det må være den enkelte elevs forutsetninger og motivering som bestemmer hvilke av målene som vektlegges mest, og i hvilken grad målene vil bli realisert. [...] Det bør ikke være et mål å «styre» eleven inn mot en yrkeskarriere som musiker. (Hanken et al., 1986, s. 33)

I de senere rapportene og innstillingene er ikke diskursen like tydelig til stede, men den finnes i nye former. I *Tid for talent* forsøker man for eksempel å konstruere en norsk måte å drive talentutvikling på ved å si at vi driver helhetlig talentutvikling:

[...] talentutvikling har som ambisjon å dyrke frem både hele musikerpersonligheter og hele mennesker. Opparbeidelse av teknisk kyndighet er ett aspekt ved talentutvikling, vektlegging av det egne kunstneriske uttrykket et annet. (NMH et al., 2008, s. 10)

Helhetlig utvikling forstås gjerne som «bred utvikling», som settes opp som kontrast til spesialisering. Bredde kommer til uttrykk på ulike måter, for eksempel ved at ungdommer som ønsker å satse på musikk, «skal ha en bred allmenndannelse som også muliggjør andre yrkesvalg» (NMH et al., 2008, s. 32), eller begrepet brukes for å plassere eksisterende tilbud som kulturskole, folkehøgskole og musikklinjer som «representerer et bredt musikkopplæringstilbud» (NMH et al., 2008, s. 39), samt at det brukes for å beskrive grunnlaget for talentutvikling: «[D]et er også vesentlig at talentutvikling i Norge må ha et bredt, allment tilbud som grunnlag» (NMH et al., 2008, s. 29). Slik bidrar diskursen til å legitimere norsk talentutvikling, og til å avvæpne forsøk på å plassere talentutvikling som noe som utsetter barna for «skadelig press» og konkurranse (NMH et al., 2008, s. 29), eller som styrer dem i retning av noe de kanskje ikke ønsker selv. Læringsmiljøet ved et talentutviklingsprogram bør for eksempel gi «mulighet for å arbeide uten for stort forventningspress» (NMH et al., 2008, s. 28). Hva som vil være passe press, nyanseres imidlertid ikke i dokumentet. I 2020-utredningen fremheves noen risikofaktorer ved høytpresterende miljøer, og det skrives inn at «forutdanning må sikre en sunn utvikling, som tar vare på unge utøveres mentale og fysiske helse» (Solvik et al., 2020, s. 28). Mental og fysisk helse hos talentelevne er ikke adressert eksplisitt i de tidligere dokumentene.

Talentet – medfødt gave eller resultat av innsats?

Talent er identifisert som en flytende betegnelse der ulike diskurser kjemper om hvordan det skal defineres. De ulike diskursene har jeg identifisert som *medfødt-diskursen*, *innsatsdiskursen* og *motivasjonsdiskursen*.

Medfødt-diskursen

Medfødt-diskursen defineres av utsagn som posisjonerer talent som en medfødt evne. At talent skal være medfødt gjøres sjelden eksplisitt, men kommer til uttrykk gjennom hvordan talent graderes – i syn på forutsetninger og gjennom de verbene man bruker når talentfulle elever omtales.

I innstillingen fra 1986 slår utvalget fast at det kan være vanskelig å identifisere talent fordi «det finnes så mange typer og grader av talent» (Hanken et al., 1986, s. 20). Utvalget gjorde en undersøkelse blant landets

kulturskoler for å beregne hvor stor del av elevmassen som kunne regnes som talenter og som dermed burde få et talenttilbud, og konkluderte med at man kunne anta at 1–3 prosent av elevmassen ville ha «spesielle forutsetninger». Et så eksplisitt syn på fordeling av talent i befolkningen er ikke noe jeg finner i de senere dokumentene.

«Talenter» brukes sjelden som eneste begrep i dokumentene. Det er vanligere å bruke «spesielt talentfulle elever» eller «spesielt interesserte og talentfulle elever». Graderingen av talent bidrar på denne måten til å skille en bestemt elevgruppe ut fra den øvrige elevgruppen på kulturskolen, på musikklinjen eller hos privatlæreren. De spesielt talentfulle elevene bør, ut fra argumentasjonen i dokumentene, få tilbud om et fordypnings- eller talentprogram for å utvikle sitt potensial: «[I]ørdagsskolen er i hovedsak et tilbud til spesielt interesserte og viderekomne musikk- og kulturskoleelever med særlige forutsetninger innen musikk» (NMH et al., 2008, s. 22).

I denne gruppen spesielt talentfulle elever finnes det videre en gruppe som trekkes ytterligere frem gjennom utsagn som «noen få helt spesielle talenter», «de helt spesielle elevene», «absolutt fremste talenter på nasjonalt plan», «de desiderte talentene», «elever med potensial for et internasjonalt toppnivå» eller «de aller mest talentfulle, som allerede i ung alder sprenger normale grenser». Det er for denne gruppen elever det er aller mest avgjørende å få undervisningstilbud ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon og et tilrettelagt, fleksibelt opplæringsløp, igjen ifølge argumentasjonen i rapportene. Tabellen under viser eksempler på hvordan talent graderes i de ulike dokumentene.

Tabell 2 Eksempelutsagn fra de ulike dokumentene

Dokument	Utsagn
<i>Tiltak for barn og unge med spesielle forutsetninger for musikkutøvelse</i> (Hanken et al., 1986)	«få helt spesielt talentfulle elever som finnes på landsbasis» «spesielt talentfulle elever» «de største talentene»
<i>Fra vugge til podium</i> (KUF, 1999)	«for de spesielt interesserte og talentfulle elevene» «svært talentfulle elever» «de spesielt talentfulle»
<i>Tid for talent</i> (NMH et al., 2008)	«spesielt interesserte og viderekomne musikk- og kulturskoleelever med særlige forutsetninger innen musikk» «de helt spesielle elevene» «elever med potensial for et internasjonalt toppnivå»
<i>Modellutredningen</i> (Solvik et al., 2020)	«... unge utøvere som har forutsetninger for og som ønsker å satse på en karriere som utøvende musikere»

I modellutredningen presiseres det i starten av dokumentet at talentbegrepet ikke vil brukes, da søkelyset er rettet mot «hva som utgjør et godt forutdanningsprogram for unge som ønsker å satse på musikk fremfor hvilke egenskaper disse elevene bør inneha» (Solvik et al., 2020). Istedenfor talent bruker utredningen derfor ulike varianter av den siste formuleringen i tabellen ovenfor.

«Spesielle forutsetninger» kommer inn allerede i innstillingen fra 1986, der det slås fast at «det finnes noen barn og unge som har bedre forutsetninger enn andre for musikkutøvelse». Rapporten *Tid for Talent* stiller seg bak beskrivelsen fra 1986 og kommer med følgende definisjon av talent som senere har blitt mye brukt: «Et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (NMH et al., 2008, s. 9).

Her kan spesielle forutsetninger forstås både som noe medfødt og som et resultat av miljø eller egeninnsats. I tillegg kommer motivasjon inn som det andre sentrale kjennetegnet. Kulturskolerådet velger en lignende variant i sin beskrivelse, men unnlater å bruke begrepet talent ved å si at «[f]ordypningsprogrammet er for elever med særskilte forutsetninger og interesser for den kunstneriske aktiviteten» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 11).

I forståelsen av hva et talent er, og hva et talent trenger, ligger det diskursive utsagn om hva et talent «gjør», eller om hva man «gjør» med et talent. Sentrale verb knyttet til talent i dokumentene er *identifisering*, *utvikling* og *ivaretagelse*.

I innstillingen fra 1986 beskrives utfordringene med å identifisere hvilke elever som har spesielle forutsetninger, og utvalget fremhever viktigheten av at talenter oppdages for at de skal kunne få et godt tilbud. Dette synet videreføres i *Tid for talent*, der det i køen til landets kulturskoler «skjuler [...] seg uten tvil også en rekke potensielle musikk talenter» (NMH et al., 2008, s. 18). I begge disse rapportene ligger det implisitt en forståelse av at talent kan finnes uavhengig av den undervisningen man har mottatt, et syn som peker i retning av talent som noe medfødt. Det er også verdt å merke seg bruken av ordet «potensielle», som kan tyde på en tro på at talent kan ligge latent i et individ, men at det må realiseres gjennom undervisning og øving, i tråd med François Gagnés oppfatning av *giftedness* som den medfødte kvaliteten og *talent* som realisert potensial, synlig etter en tid med trening og undervisning (Gagné, 2004). Talent blir dermed også noe man kan gå glipp av, i dette tilfellet hvis man ikke gjør noe med køene til landets kulturskoler, eller hvis man ikke bygger ut fordypningsprogrammer over hele landet. I *Tid for talent* (NMH et al., 2008) står det at vi i Norge

ikke har tradisjon for «framdyrking av talenter på måter vi kjenner fra Øst-Europa og Asia». Mens «dyrking» forbindes med noe negativt som man tar avstand fra, er å «utvikle talentene» noe dokumentene skriver frem som ønskelig. En målsetting med TUP var også å «sikre best mulig ivaretagelse av spesielt talentfulle ungdommer i aldersgruppen 13–19 år» (Bjøranger et al., 2003, s. 6). I det at talentene må «tas vare på», ligger det også en oppfatning av at de unge er i en sårbar posisjon, eller av at disse spesielle talentene kan ødelegges hvis de ikke behandles riktig.

Innsatsdiskursen

Innsatsdiskursen bidrar til å definere hva et talent er, eller hva som skal til for at et talent skal utvikles. Her handler det om den egenøvingen og innsatsen eleven selv legger ned, og miljømessige faktorer. Det argumenteres hyppig i dokumentene for at tidlig startalder og mye øving i barne- og ungdomsår er kritisk for å kunne leve som musiker som voksen, og at talentutvikling derfor må starte mye tidligere enn ved inntak til høyere utdanning: «[V]i vet at når det gjelder musikkutdanning, er den utviklingen som foregår før 19-årsalderen helt avgjørende for hvor dyktige studentene kan bli» (NMH al., 2008, s. 31).

Angående hva som utgjør nødvendig øvetid, slår Boysen-utvalget fast at for dem som sikter mot en utøvende yrkesutdanning, «er det klart at elevens egeninnsats i hovedinstrument må ligge på et minimum på 10–15 timer pr uke» (KUF, 1999, s. 26). Med henvisning til Jørgensen (2002) konkluderes det i *Tid for talent* med at «jo mer øvetid du akkumulerer, jo høyere er det sannsynlig at prestasjonsnivået ditt blir» (NMH et al., 2008, s. 11). I modellutredningen vises det til Ericsson et al. (1993) sin studie, som viste at fiolinister hadde øvd 7500 timer før oppstart på høyere utdanning, og utvalget bryter dette tallet ned til «for eksempel 1 time daglig i årene mellom 6–9 år, 2 timer daglig i årene fra 10–13 og 2,5–3 timer daglig fra 14–18 år, dersom man regner med 300 øvedager per år» (Solvik et al. 2020, s. 8). «Evne til å øve mye» er et kjennetegn ved talentfulle elever, slås det fast i *Tid for talent* (NMH et al., 2008). Også i modellutredningen viser en gjennomgang av forskning på feltet til betydning av tidlig startalder og øvetid. MDD-linjen får flere steder kritikk for at et høyt undervisningstimetall ikke gir elevene nok tid til egenøving, og konklusjonen i modellutredningen blir at MDD derfor «ikke fungerer som en adekvat forutdanning for unge utøvere som ønsker å satse på en utøvende karriere» (Solvik et al., 2020, s. 15).

Innsatsdiskursen er tett knyttet sammen med profesjonaliseringsdiskursen ved at man har vært opptatt av å gi en oppskrift på hvor mye øving som er nødvendig for å oppnå det nivået som kreves ved høyere utdanning og i yrkeslivet for øvrig.

Motivasjonsdiskursen

Motivasjon er med som ett av to kjennetegn ved talentfulle elever i definisjonen fra *Tid for talent*, beskrevet under *medfødt-diskursen*. At motivasjon definerer et talent, kan tyde på en oppfatning av motivasjon som en relativt stabil størrelse, kanskje også som noe medfødt, som kan måles på en opptaksprøve. I innstillingen fra 1986 står det at en talentfull elev har «et meget stort behov for musikk og et engasjement som er så omfattende at det preger dets liv og personlighet» (Hanken et al., 1986, s. 19).

Motivasjon er også i *Tid for talent* knyttet til lignende forståelser som i sitatet over, som en «indre trang til å uttrykke seg», eller som en «strebene mot fortreffelighet innenfor sitt spesielle felt» (NMH et al., 2008, s. 8). Talentfulle elever har «sterk motivasjon for utvikling» og finner alltid «noen å strekke seg etter». Selv om det noen steder i dokumentene står at miljøet og læreren skal bidra til å styrke elevers motivasjon, dominerer forståelsen av at motivasjon er noe talentfulle elever har. Behovet for å avdekke om elever er motivert eller ikke, er nært knyttet til innsatsdiskursen. Hvis elever må øve 2,5–3 timer daglig i årene før høyere musikkutdanning, slik det argumenteres for i modellutredningen (Solvik et al., 2020), fordrer det ekstraordinær motivasjon.

Diskusjon

Jeg har ovenfor presentert de flytende betegnerne «talent» og «talentutvikling», og gjort rede for tre ulike diskurser som bidrar til å artikulere førstnevnte, og tre diskurser som artikulerer sistnevnte. I diskusjonsdelen vil jeg vende tilbake til problemstillingen: *Hvordan har diskurser om talent og talentutvikling utviklet seg historisk og bidratt til å begrunne og legitimere fremveksten av talentutviklingsprogrammer for unge under 19 år?*

For talentutviklingsbegrepet er den *sosialdemokratiske diskursen* dominerende i dokumentene fra 1986, 1999 og 2008 (KUF, 1999; Hanken et al., 1986; NMH et al., 2008). Å trekke på en sosialdemokratisk samfunnsdiskurs har sannsynligvis vært nyttig for å få politisk gjennomslag for en

utbygging av talentutviklingsprogrammer for musikkelever med spesielle forutsetninger. Her knyttes talentutvikling til generelle verdier som tilgang, bredde og tilpasset opplæring i samfunnet og i skolevesenet for øvrig. Argumentene for oppbygging er blant annet at dette vil gi barn og unge likere tilgang til et kvalitativt godt tilbud, og at det da i mindre grad vil avhenge av foreldres økonomi om man har mulighet til å kvalifisere seg for høyere musikkutdanning eller ikke. Alle talentutviklingsprogrammene, også de som er uten elevbetaling, som TUP og Musikk på Majorstuen, har imidlertid opptaksprøver som forutsetter at elevene allerede holder høyt nivå, et nivå man vanskelig kan oppnå uten å ha betalt for instrumentaltimer i flere år allerede, privat eller gjennom kulturskolen. At et talent- eller fordypningsprogram er gratis, løser derfor ikke problemet med tilgang *inn* i den banen som senere kan gi plass på det kostnadsfrie programmet, noe som også ble løftet frem av Johansen (2018, s. 68).

Dannelsesdiskursen er tydeligst til stede i innstillingen fra 1986, ved å si at utgangspunktet for et spesialisert musikkopplæringstilbud skulle være barnets behov og ønsker. Selv om dannelsesdiskursen gjenfinnes også i de senere dokumentene, for eksempel når det i *Tid for Talent* står at man skal utvikle «hele musikerpersonligheter» (NMH et al., 2008), er denne diskursen ikke fremtredende i de senere dokumentene. I utredningene fra 1999, 2008 og 2020 (KUF, 1999; NMH et al., 2008; Solvik et al., 2020) blir imidlertid *profesjonaliseringsdiskursen* dominerende, med søkelys på høyere inntaksnivå til høyere musikkutdanning og på å øke konkurransevnen til norske musikere. Talentsatsning som middel til å øke konkurransevnen i samfunnet var også noe Johansen (2018) problematiserte, og knyttet tendensen til Michael Apple sitt begrep om «konservativ modernisering» (Apple, 2007, referert i Johansen, 2018). Denne diskursen kan altså kobles til en dreining i samfunnet for øvrig, med økt målstyring og New Public Management, slik Kunnskapsløftet med innføring av kompetansemål er et eksempel på (se f.eks Stavelie, 2021).

Talent defineres av det jeg har identifisert som *medfødt-diskursen*, *innsatsdiskursen* og *motivasjonsdiskursen*. Medfødte evner og innsats kan på andre felter stå i et motsetningsforhold til hverandre, men dokumentene jeg har analysert, skriver isteden frem en forståelse der forutsetninger, innsats og motivasjon spiller sammen. Talent defineres i 1986-rapporten hovedsakelig av medfødt-diskursen, der utvalget anslår at 1–3 prosent av elevmassen på en kulturskole består av talenter, og der talent både kan «oppdages» og «skjule seg». Et slikt syn på talent som begrenset til noen få

er i tråd med Gagné sitt syn på prosentfordeling av begavelse i befolkningen (Gagné, 2004). *Tid for talent* rammer inn begrepet og definerer det ut fra medfødte og tillærte forutsetninger og motivasjon, slik at alle tre diskursene knyttet til talent er til stede. Kulturskolens rammeplan plasserer talent som noe alle har, men utsagnet blir stående alene og er derfor ikke knyttet til en diskurs i denne analysen. Forståelsen av motivasjon som et sentralt kjennetegn ved talenter er også i tråd med Stabell (2018) sine beskrivelser av dedikasjon som noe som både kreves og forventes av elevene ved talentutviklingsprogrammer.

Laclau og Mouffe (2001) beskriver hvordan diskurser står i motsetningsforhold til hverandre og konkurrerer om å fiksere gitte forståelsesformer. Når en diskurs lykkes i å oppnå hegemoni, vil alternative forståelsesformer usynliggjøres og tre i bakgrunnen. For talent og talentutvikling viser ikke analysen av dokumentene at noen diskurs har klart å usynliggjøre andre diskurser. Isteden står diskursene tidvis mot hverandre i det Laclau og Mouffe (2001) beskriver som binære opposisjoner, og tidvis går diskursene hånd i hånd. Selv om ingen diskurs har hegemoni, har profesjonaliseringsdiskursen oppnådd en dominerende posisjon i å artikulere hva talentutvikling skal være, både i *Tid for talent* (NMH et al., 2008) og i den siste rapporten fra 2020 (Solvik et al., 2020). For den flytende betegneren «talent» er det ikke like tydelig om en av diskursene har oppnådd hegemoni, og både det medfødte og elevens egen innsats og motivasjon bidrar til å fylle talentbegrepet med innhold. Analysen har ikke ført frem til en tydeliggjøring av hva som karakteriserer et musikk talent, ei heller hvordan det kan identifiseres i konkrete situasjoner. Identifisering vil derfor sannsynligvis fremdeles avhenge av det «connoisseurship» (Eisner, 1976) som ligger hos fagpersonene som sitter i opptakskomiteer rundt omkring, og som har definisjonsmakt ved sine institusjoner.

Når det gjelder hvilken musikk talentene skal utvikle seg innenfor, og hvilken musikerkarriere talentutvikling skal kvalifisere for, ligger det noen antagelser til grunn som ikke har blitt adressert i analysen så langt. Selv om for eksempel TUP «i prinsippet [skal] kunne omfatte alle instrumenter og sjangere» (Bjøranger et al., 2003, s. 6), blir det tydelig på en rekke måter, som gjennom ordvalg, i prioriteringen av tid til egenøving og i at individuell hovedinstrumenttime plasseres som kjerne i tilbudene, at det er en klassisk musikers utvikling som er utgangspunktet for anbefalingene. Sjangerbredde nevnes sporadisk som en målsetting, som her i *Tid for talent*:

Dagens talentutviklingstiltak er i prinsippet åpent for alle sjangere. [...] Også i et framtidig, utvidet talentutviklingstilbud er det viktig å opprettholde sjangerbredden. Samtidig er det grunn til å peke på at innenfor klassisk musikk er rekrutteringen for svak på enkelte viktige instrumenter. (NMH et al., 2008, s. 31)

Det at talentutvikling «i prinsippet» er åpent for alle sjangre, hentyder at det i praksis ikke alltid fungerer sånn. I samme åndedrag som sjangerbredde kommer i tillegg rekruttering til det som gjerne omtales som truede instrumenter; det å ta hånd om orgel, fagott og obo fremstår altså som minst like viktig som å prioritere sjangerbredde. Ansvar for «truede» instrumenter er også ett av de ti tiltakene i *Tid for talent* (NMH et al., 2008). Det samme er ansvaret for komposisjon og dirigering, to disipliner som også hører inn under den klassiske tradisjonen. Ansvar for folkemusikk er for eksempel ikke et tiltak. Heller ikke er oppbygging av et godt program for jazz-, pop- og rockemusikere en prioritert oppgave i noen av dokumentene, selv om det uttrykkes bekymring for at det er mindre utbygde programmer for sjangre utenom klassisk i modellutredningen (Solvik et al., 2020, s. 29).

Talentutvikling og talent som begreper har uten tvil fått et oppsving etter årtusenskiftet. Men hva skiller dagens talentutvikling fra musikerutdanningen slik den foregikk da den ble kalt bare musikk- og musikerutdanning, og ikke talentutvikling? Fra innstillingen fra 1986 og frem til den siste rapporten fra 2020 ser vi at talentutvikling oftere begrunnes i samfunnets og enkeltindividets konkurranseevne. Samtidig, og gjerne også på grunn av denne vektleggingen, har dannelsesdiskursen med elevens behov og helhetlige utvikling som vi så i innstillingen fra 1986, tapt terreng. Istedenfor å være et sted for fordypning, utforskning og sosialt samvær for elever med spesiell interesse for musikk, står talentutviklingen dermed i fare for å bli et middel til å heve nivået på norske musikkstudenter og musikere og til å styrke konkurranseevnen til norsk musikkliv. En slik argumentasjon kan bane vei for økt og stadig tidligere spesialisering, og at den helhetlige norske talentutviklingen som beskrives i flere av dokumentene potensielt svekkes. Det er også en risiko for at profesjonaliseringsdiskursen som kommer til uttrykk, og som begrunner satsing på nasjonale talentutviklingsprogrammer, siver ned til kulturskolens fordypningsprogram, der den ikke uten videre gjør nytte for seg (Ellefsen, 2017). Kanskje bør kulturskolen isteden holde fast ved begrunnelsene skrevet inn i innstillingen fra 1986, at «[u]tgangspunktet må alltid være barnets eget behov for musikk og musikkutøvelse og ikke samfunnets behov for musikere», og at «alle spesielle tiltak og

undervisningstilbud som iverksettes for denne elevgruppen må ta hensyn til barns rett til og behov for en allsidig personlighetsutvikling» (Hanken et al., 1986, s. 17).

Unge musikere som har bestemt seg for å satse på musikken, bør imidlertid ha tilgang til en forutdanning av et slikt omfang og en slik kvalitet at både en plass i høyere musikkutdanning og et liv som musiker er innen rekkevidde. Hva et musikerliv vil innebærer, og hvilke kvaliteter som vil kreves av fremtidens musikere, er imidlertid høyst usikkert, og derfor bør talentutviklings-, fordypningsprogrammer og forutdanning gi muligheter for at barn og unge kan utvikle en bred musikerkompetanse. De nye klærne til et gammelt felt kan derfor sies å bestå i økt profesjonalisering, aksept av at talentutvikling også er tilpasset opplæring, økt tilgang gjennom utbygging av flere talentplasser over hele landet, og at deler av forutdanningen igjen tar plass under samme tak som musikerutdanningen. Forhåpentligvis er alt dette godt nytt for høyere musikkutdanning, for elevene selv og for fremtidens musikkliv.

Referanser

- Bjøranger, J., Gimse, Ø. & Solvik, K. (2003). *Talentutviklingsprogram i regi av Norges musikkhøgskole og musikkonservatoriene: Innstilling fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Nasjonalt råd for utøvende musikkutdanning 3. juli 2003*.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. utg.). Routledge.
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in Educational Evaluation. *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3–4), 135–150. <https://doi.org/10.2307/3332067>
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Hanken, K., Solbu, E., Opdal, K., Rishaug, H. & Olseng, I. (1986). *Tiltak for barn og unge med spesielle forutsetninger for musikkutøvelse*. Norges musikkolæringsråd. <https://tinyurl.com/yn7tzn3>
- Haraldsen, H. M. (2019). *Thriving, striving, or just surviving? A study of motivational processes among elite junior performers from sports and performing arts* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2634164>
- Johansen, G. (2018). *Musikk talent i grunnskolen: En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen: Sluttrapport*. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2490071>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>

- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <http://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>
- Jørgensen, H. (2002). Hvem er de musikalske ekspertene? Ekspertiseteori og musikalsk utvikling. I F. V. Nielsen & S.-E. Holgersen (Red.), *Musikalsk læring: Konferencerapport* (s. 25–39). Danmarks lærerhøjskole.
- Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*, 11(1–2), 8–18.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur; Roskilde universitetsforlag.
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 32–41.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Fra vugge til podium: Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2. utg.). Verso.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of music*, 18(2), 112–139. <https://doi.org/10.1177/0305735690182002>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt & Norsk kulturskoleråd. (2008). *Tid for talent – talentutvikling i musikk: Rapport*. Norges musikkhøgskole. https://www.barrattdue.no/wp-content/uploads/2019/02/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolene: Mangfold og fordypning*. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Solvik, K., Bjørneboe, S., Gies, S., Kraggerud, A. R., Ree, O. E. & Stabell, E. (2020). *Modeller for forutdanning i musikk, herunder modeller for samarbeid mellom Barratt Due musikk institutt og Norges musikkhøgskole*. Norges musikkhøgskole.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. I B. S. Bloom (Red.), *Developing talent in young people* (s. 19–67). Ballantine Books.
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented – becoming a musician: A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2559745>
- Stavelie, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9165>
- St.meld. nr. 18 (2001–2002). *Kvalitetsreformen – om høyere kunstutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://tinyurl.com/yu79su9w>
- Rådet for utøvende musikkutdanning. (2018). *Kvalitetskriterier for utøvende og skapende musikkutdanning i Norge*.

KAPITTEL 14

«Studenten i front»: Strategisk forhandling av rasjonaliserte myter i høyere musikkutdanning?

Veronica Ski-Berg Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

Abstract: The Norwegian Academy of Music is rooted in the European conservatoire tradition where apprenticeship has served as a foundation for the education of the music performer. In recent decades, however, the institutionalised master-apprentice relationship between music performance student and instrumental teacher has been debated in the literature on higher music education (HME). Scholars argue that music graduates need to develop creatively during their studies in ways that sometimes challenge the inherent power imbalance between teacher and student within this teaching model. In this article, I posit that the traditional master-apprentice model serves as a 'rationalised myth' within HME. By turning to organisational institutionalism (in which apprenticeship may be conceived of as a formal structure), the article investigates how the notion of student-centredness has affected the 'myth' of apprenticeship. Specifically, a document analysis of the Academy's strategic plans from 1998 to 2025 is presented, and through a selection of citations the article illustrates how the roles of the music student, the instrumental teacher and the Academy itself have transformed over the past 25 years. Consequently, the article questions whether this transformation is the result of strategic work for institutional change or, rather, of institutional pressures put on HME organisations to change. The discussion centres on this organisational landscape, and it is argued that the need for legitimacy is intertwined with strategic work for change in HME. Finally, the article offers some concluding remarks on how strategic plans shape the future of HME, even if members are not aware of this strategic negotiation.

Keywords: Higher music education, institutional theory, rationalised myths, apprenticeship, student-centredness

Sitering: Ski-Berg, V. (2023). «Studenten i front»: Strategisk forhandling av rasjonaliserte myter i høyere musikkutdanning? I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Kap. 14, s. 327–353). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch14>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon: et paradigmeskifte

I et langt større tempo enn tidligere endres i dag kunnskap og ny kunnskap kommer til. I takt med dette øker yrkeslivets krav til den enkeltes fleksibilitet og omstillingsevne. Fremveksten av moderne musikkteknologi de senere årene har medført at den primære musikkopplevelse for et stort antall mennesker ikke lenger skjer på konsert, men via elektronisk gjengivelse. Musikkens utbredelse i samfunnet er større enn noen gang, og musikk er en sentral faktor for helse og livskvalitet ... Disse og andre faktorer tilsier at musikkarbeiderens arbeidssituasjon er betydelig endret, og det er viktig at NMHs utdanningstilbud til enhver tid reflekterer den langsiktige utvikling som skjer.

—Norges musikkhøgskole [NMH], 1998, s. 2

Høyere musikkutdanning eksisterer ikke i et vakuum. Samfunnet rundt er med på å legge føringer for hvordan institusjonelle endringer utfolder seg i utdanningssystemet, og til gjengjeld vil endringer i høyere musikkutdanning påvirke samfunnet. Utdraget ovenfor kommenterer på denne symbiosen og er fra Norges musikkhøgskole (NMH) sin strategi for perioden 1998 til 2002. Ordene virker like aktuelle den dag i dag, altså 25 år senere. Hvordan har dette seg? Selv om det har vært anerkjent siden før årtusensskiftet at høyere musikkutdanning er under press til å endre seg (Gaunt et al., 2021; Karlsen & Nielsen, 2021; Schmidt, 2019; Minors et al., 2017; Georgii-Hemming et al., 2016; Burnard, 2014; Johansson, 2012; Jørgensen, 2009), er det skrevet mindre om hvorfor det er utfordrende for slike organisasjoner å gjennomføre omfattende endringsarbeid. Institusjonell teori kan være til nytte her, blant annet ved å identifisere faktorer som er avgjørende for hvordan institusjoner endrer seg i takt med samfunnet, slik som økonomiske rammer og sosiale normer som gjør seg gjeldende i endringsprosesser (DiMaggio & Powell, 1983). Denne artikkelen pirker borti dette organisatoriske landskapet ved å bruke NMH som case for hvordan den institusjonelle kulturen i høyere musikkutdanning ser ut til å være under strategisk forhandling.

For å se nærmere på endringsarbeid i høyere musikkutdanning undersøkes det jeg refererer til som «skiftet mot det studentsentrerte» i utdanningssystemet (Ski-Berg, 2022a). Dette skiftet – fra å være lærerorientert til

å bli studentsentrert – strekker seg tilbake til den amerikanske psykologen Carl Rogers (1902–1987) sin klientsentrerte modell, som senere fikk feste i utdanningsteori i løpet av 1950-årene (Tuovinen, 2018). Med andre ord har skiftet mot det studentsentrerte utviklet seg gjennom de siste 70 årene, men det er først det siste tiåret terminologi knyttet til det studentsentrerte har blitt etablert (Nerland, 2019). Sentralt er også kritikk av at utdannings-systemet har institusjonalisert en asymmetrisk maktbalanse mellom lærer og student, ofte illustrert i musikkutdanning gjennom «mesterlære», hvor studenten inntar rollen som «lærling», mens instrumentallæreren fyller en betydelig maktposisjon som «mester» (Holmgren, 2022). Mesterlære kan likevel være studentsentrert, i den forstand at hver enkelt student sin utvikling er i søkelyset (Ski-Berg, 2022a). Vi kan skille mellom en tradisjonell mesterlære, hvor læreren leverer svarene, og en mer dialogbasert tilnærming hvor læreren fungerer som «mentor» (Bjøntegaard, 2014b, s. 24). Uavhengig har det studentsentrerte fått fotfeste ved NMH (se Gies & Sætre, 2019), noe som kan utfordre den institusjonelle kulturen som bygger på mesterlære og den europeiske konservatorietradisjonen (se også Duffy, 2016; Jørgensen, 2009).

Med skiftet mot det studentsentrerte som bakteppe lener denne artikkelen seg på et sentralt premiss i institusjonell teori: Institusjoner trenger *institusjonell legitimitet* for å overleve (Wooten & Hoffman, 2017). I høyere musikkutdanning gir for eksempel instrumentalundervisning legitimitet fordi slik undervisning anses å være eksklusiv (da en-til-en-timer tilbys, ofte med meget ettertraktede lærere). Mesterlære har lenge fungert som et legitimitetsstempel, men blir i dag utfordret av nye modeller for student-sentrert (instrumental)undervisning. I tråd med dette skiftet foreslår forskere et paradigmeskifte for høyere musikkutdanning basert på at musikk er sosialt konstruert (Gaunt et al., 2021, s. 11), altså ikke ansett som resultatet av et musikalsk «geni» (Burnard, 2014), men av musikalske fellesskap (Hakkarainen, 2016). Slike institusjonelle endringer kan føre til strategisk endringsarbeid i høyere musikkutdanning, der målet er å ivareta legitimitet. Forskning fra det siste tiåret viser at organisasjoner i kultursektoren har økt behov for nettopp slikt legitimeringsarbeid (Kann-Rasmussen, 2016; Larsen, 2014). Mekanismene som blir beskrevet her undersøkes ved å diskutere resultatene fra en dokumentanalyse av NMH sine strategiske planer gjennom de siste 25 årene. Som del av NMHs historieprosjekt svarer artikkelen dermed på følgende forskningsspørsmål: Hvordan har skiftet mot

det studentsentrerte påvirket de strategiske planene fra NMH, og hvilke implikasjoner har strategisk endringsarbeid for høyere musikkutdanning?

Teoretisk rammeverk: institusjonell teori

Det finnes flere tilnærminger til institusjonell teori, og blant disse lener jeg meg på den som kalles *organisational institutionalism*. Denne tilnærmingen anser institusjoner og organisasjoner for å være kulturelle konstruksjoner, og jeg søker dermed å forstå hvordan sosiale valg blir forhandlet, påvirket og kanalisert i institusjonelle omgivelser (Wooten & Hoffman, 2017, s. 55). Dette er en sosiologisk vinkling som belager seg på det *nyinstitusjonelle* perspektivet, i den forstand at det skilles mellom gammel og ny- eller neo-institusjonalisme (Wooten & Hoffman, 2017). En *institusjon* defineres her som mønstre av sosial praksis som vedvarer over tid, inkludert fysiske artefakter (f.eks. bøker, noter, instrumenter) og bygg som har betydning for menneskers sosiale praksis (Lawrence & Buchanan, 2017, s. 477). Høyere musikkutdanning blir dermed konstituert av et rikt sett sosiale normer (f.eks. hvordan å spille et instrument, valg av repertoar), institusjonelle ritualer (f.eks. konserter) og materialer (f.eks. noter, instrumenter). Noe som er viktig å merke seg, er at det som musikkforskere ofte refererer til som høyere musikkutdannings*institusjoner*, omtales i institusjonell teori som *organisasjoner*, også i denne artikkelen. Høyere musikkutdanning som overordnet institusjon forstås her som en konstellasjon av mange høyere musikkutdanningsorganisasjoner.

Ifølge institusjonsforskerne Meyer og Rowan (1977) har det postindustrielle samfunnet sprunget ut av den økende kompleksiteten til moderne organisasjonsnettverk. Veksten til institusjonelle strukturer og byråkrati har gjort formelle organisasjoner stadig vanligere og mer komplekse i takt med det moderne samfunnet (Meyer & Rowan, 1977, s. 341). Det som karakteriserer institusjoner, er dermed ikke bare deres formelle strukturer (f.eks. ulike institusjonelle roller og kanaler for kommunikasjon), men også hvordan sosiale normer og forventninger knyttes til disse. Institusjoner skaper *rasjonaliserte myter* (*rationalised myths*) ut av slike formelle strukturer, og «mytene» blir tatt for gitt som legitime innad i organisasjoner, uten at de nødvendigvis er de mest effektive strukturene for organisasjonene. Noen eksempler på rasjonaliserte myter i utdanningssystemet er standardiserte tester (se Carolan, 2008) og utdanningsmodeller (se «det finske miraklet», Schulte, 2022). Tilsvarende kan også former for undervisning

fungere som rasjonaliserte myter, med spesifikke forventninger til både medlemmer og organisasjoner. Denne artikkelen tar utgangspunkt i at mesterlæremodellen har fungert som en slik «rasjonalisert myte» i høyere musikkutdanning,¹ der kunnskap og erfaring formidles fra lærer til student gjennom instrumentalundervisning, både én til én og i mesterklasser. Som introdusert har modellen blitt kritisert for å hemme kunstnerisk frihet blant studenter, og den rasjonaliserte myten om mesterlære kan derfor se ut til å være i endring.

Institusjonell teori kan videre være nyttig å anvende for å forstå institusjonelle endringer. Samspillet mellom samfunn og organisasjoner undersøkes for eksempel ved å utforske hvordan *institusjonelle press* påvirker organisasjoner (DiMaggio & Powell, 1983). Som kulturelle konstruksjoner er organisasjoner avhengig av å være i kontakt med samtidens normer for å overleve, og organisasjoner tilpasser seg ofte sine omgivelser ved å speile de normene som gir dem *institusjonell legitimitet* (Meyer & Rowan, 1977). Med andre ord må organisasjoner ha både tilstrekkelig med økonomiske midler og fremstå som legitime overfor de samfunnsaktører som legger press på dem. Det er dermed viktig at høyere musikkutdanning fremstår som en verdifull institusjon, for en institusjon kan kun eksistere så lenge den fremstår som mektig, altså som at den har påvirkningskraft på samfunnet rundt (Lawrence & Buchanan, 2017). I takt med utviklingen av informasjonssamfunnet har det dessuten blitt stadig vanligere for – og forventet at – både organisasjoner og institusjonelle medlemmer opererer som «sosiale aktører» (Meyer, 2017, s. 845) for å skape samfunnsendringer (f.eks. de nylige MeToo- og Black Lives Matter-bevegelsene). I lys av slike mekanismer kan institusjonelle endringer være resultat av ytre press, men også av indre press innad i organisasjoner (Lawrence & Buchanan, 2017).

Dette teoretiske landskapet tar høyde for at samfunnsendringer påvirker høyere musikkutdanning(sorganisasjoner), og for at institusjonelle endringer i utdanningssystemet påvirker det samfunnet vi lever i. Gjennom strategiske planer som publiseres offentlig, viser organisasjoner endringsvilje (eller motvilje, alt etter som) overfor omverdenen. Slike planer kan fungere som legitimeringsverktøy ved at de kommuniserer visjoner og mål for hvordan samspillet mellom organisasjon og samfunn skal foregå i

1 Andre rasjonaliserte myter i høyere musikkutdanning kan for eksempel være den formelle strukturen til opptaksprøver (repertoar) og eksamenskonsserter (karakterer) eller til støttefag som gehørtrening og satslære.

tiden som følger (Stensaker et al., 2019). Ikke minst formidles det gjennom strategier hvilke formelle strukturer og sosiale normer som er ment å bidra i strategisk endringsarbeid. Denne artikkelen undersøker slike publiserte strategier, med mål om å avdekke hvordan skiftet mot det studentsentrerte kan ha påvirket den rasjonaliserte myten om mesterlære. Den neste seksjonen redegjør for de metodiske valgene som ble tatt i sammenheng med denne undersøkelsen.

Metode: dokumentanalyse

Denne artikkelen fungerer som en forlengelse av et nylig fullført doktorgradsprosjekt ved Norges musikkhøgskole der NMH ble forsket på som case (se Ski-Berg, 2023). En casestudie samler gjerne empiriske data fra én eller flere utvalgte enheter, som en organisasjon eller en subkultur (Andersen, 2013). Å inkludere NMH i casestudien var et metodisk valg basert på *purposive sampling* (Silverman, 2014, s. 62), da det var antatt at feltarbeid ved denne organisasjonen kunne belyse hvordan institusjonelle endringer utfolder seg i høyere musikkutdanning.² Det introduserte skiftet fra lærerorientert til studentsentrert undervisning lå også til grunn for dette valget, basert på sammenfallende ordvalg mellom den pågående strategien til NMH og forskning på høyere (musikk)utdanning i Norge (se f.eks. Nerland, 2019) og i Europa (se f.eks. Gaunt et al., 2021). Prosjektet er avsluttet, og dokumentanalysen ble gjennomført kun for NMHs historieprosjekt. Flere av NMH sine tidligere strategier er inkludert i analysen, da slike institusjonelle dokumenter fungerer som «legitimeringsverktøy» (Stensaker et al., 2019) fordi de kommuniserer noe om hva som prioriteres i det strategiske arbeidet når de publiseres offentlig. Slike prioriteringer er ofte (men ikke alltid) svar på forventninger som ligger hos ulike samfunnsaktører som legger press på organisasjonen,³ og blir dermed publisert med mål om å oppnå eller ivareta institusjonell legitimitet.

Fordelen med en dokumentanalyse er blant annet at de utvalgte strategiene har oppstått i sine naturlige omgivelser (Silverman, 2014, s. 276). Forskeren konstruerer ikke teksten selv, men belager seg på de ordvalgene som har blitt valgt av strategiens forfattere på vegne av organisasjonen.

2 Studien undersøkte blant annet studenters og læreres erfaringer med nylig etablerte sjangerfrie utøvende musikkstudier (se Ski-Berg, 2022b).

3 Slike aktører er for eksempel Kunnskapsdepartementet (som bevilger midler), organisasjoner som driver med musikkopplæring, samt andre høyere musikkutdanningsorganisasjoner.

En annen fordel er at strategiske planer ofte finnes på nettsidene til organisasjonen (alternativt i arkivene) og dermed er lett tilgjengelige for forskeren (Silverman, 2014, s. 276). Sistnevnte gjør også at analysen til forskeren blir mer transparent, ettersom det empiriske materialet også er tilgjengelig for andre. En ulempe med dokumentanalyse er at materialet kan bli stort, i dette tilfellet over hundre sider med tekstanalyse. Dessuten er det tydelig at undersøkelsen gjelder NMH, noe som gjør at forskerens interpretasjon av materialet vil kunne ha etiske implikasjoner, siden organisasjonen kan bli påvirket av forskningsresultatet. En redelig avgrensning har vært nødvendig, og analysen har utelukkende tatt for seg hvordan skiftet mot det studentsentrerte kan identifiseres i de utvalgte dokumentene, særlig i beskrivelsene av studenter, lærere og instrumentalundervisning, med mål om å avdekke hvordan den rasjonaliserte myten om mesterlære har endret seg. Den neste seksjonen presenterer en rekke utdrag fra NMHs strategiske planer gjennom de siste 25 årene, etterfulgt av resultatene fra analysen.

Strategiske planer gjennom 25 år

Siden 1998 har NMH hatt fire strategiske planer, og disse planene har fungert som både legitimerings- og styringsverktøy for organisasjonen. Målene som blir beskrevet i de utvalgte strategiene har endret seg i takt med evalueringer ved NMH,⁴ og den gjeldende strategien er for eksempel delt inn i ambisjoner for 2018 og for 2022. I tillegg har NMH for perioden 2014 til 2023 blitt tildelt et Senter for fremragende utdanning (SFU) av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Senteret går under navnet CEMPE (Centre for Excellence in Music Performance Education), og i den gjeldende strategien til NMH står det at NMH «skal styrke den utdanningsfaglige kompetansen gjennom CEMPE» (NMH, 2022a). De siste årene har NMH støttet senteret finansielt (som tillegg til SFU-ordningens tildelingsmidler), og slike midler er også blitt inkludert i NMH sitt langtidsbudsjett (CEMPE, 2019, s. 8). Disse faktorene – og det faktum at senteret sin virksomhet har vært relevant for skiftet mot det studentsentrerte – gjør at CEMPE sin strategi kan knyttes til det strategiske arbeidet ved NMH. Totalt undersøkes derfor fem strategier fra NMH i denne artikkelen:

4 Studiedimensjoneringsplaner og læringsmiljøundersøkelser er noen eksempler på kartlegging av behov for endringer i studieporteføljen ved NMH.

- *Strategi 2025: I samspill* (2015–2025)
 - o Ambisjoner 2022
 - o Ambisjoner 2018
- *CEMPE Action Plan* (2019–2023)
- *Internasjonalt toneangivende* (2008–2013)
- *Norges musikkhøgskole – i det europeiske toppsjiktet* (2003–2007)
- *Strategisk plan* (1998–2002)

De strategiske planene gjennomgås som listet ovenfor i omvendt kronologisk rekkefølge, med den gjeldende strategien først.

Strategi for NMH i perioden 2015 til 2025

I den gjeldende strategien til NMH omtales organisasjonen som «en vitenskapelig høgskole grunnlagt i 1973, med røtter tilbake til Musikkonservatoriet i Oslo fra 1883» (NMH, 2022a). NMH har i skrivende stund over 350 årsverk ansatte fagpersoner og over 750 studenter. Strategien er hentet fra nettsidene til NMH i 2022 samt fra den fysiske publikasjonen fra 2015. Begge kilder gir strategien tittelen *Strategi 2025: I samspill*, og strategien åpnes med en innledning, «Vilje til samspill», der nettopp denne viljen omtales som «et gjennomgående motiv i NMHs strategi» (NMH, 2015, s. 2). I denne artikkelen er det særlig «samspillet mellom NMHs kompetanse og studentens identitet» som er verdt å merke seg, synliggjort gjennom det første målområdet «Studenten i front». I alt beskriver strategien fem hovedtemaer («Studenten i front», «Kunst og vitenskap i samspill», «Sterke fagmiljøer», «Kultur og samhandling» og «I dialog med omverdenen») som «gjenspeiler strukturen i NMHs samfunnsoppdrag» (NMH, 2022a). Hvert område presenterer ambisjoner for fremtidens NMH, henholdsvis delt inn i ambisjoner for 2018 og 2022. Disse målene «ligger til grunn for årlige planer med prioriterte og målbare tiltak» som sammen med strategien utgjør NMHs «viktigste styringsverktøy» (NMH, 2015, s. 2).

Ambisjoner 2022

Under temaet «Studenten i front» presenteres følgende hovedmål for 2025: «NMH setter utvikling av studentens selvstendighet og kunstneriske identitet i front» (NMH, 2022a). Ambisjonen er å «stimulere studentenes

utvikling mot å bli aktive, reflekterende og utforskende kunstnere», å «vektlegge studentenes eierskap til egen læring» gjennom å «oppfordre til metodisk utprøving av kunstneriske prosesser og utforskning av egen praksis» og ved å «fremme en delings- og samarbeidskultur som bidrar til at studentene lærer av hverandre» (NMH, 2022a). NMH skal også øke «bevissthet og kunnskap om hva som bidrar til studentenes helse og trivsel», samt (under hovedtemaet «I møte med morgendagen») «bygge på studenters og ansattes ideer og engasjement for å utvikle institusjonen» (NMH, 2022a). Andre hovedmål i *Strategi 2025* er at «NMH møter morgendagen med vilje til fornyelse», og at «NMHs FoU-virksomhet utfordrer og utvikler forståelsen av musikk som kunstnerisk og kulturell praksis» (NMH, 2022a). NMH skal blant annet «utvikle robuste fagmiljøer med tydelig profil, egenart og faglig mangfold» for både studenter og ansatte samt kartlegge «hvordan NMH på best mulig måte forholder seg til FNs bærekraftsmål» (NMH, 2022a). Flere av disse målene er en videreutvikling av tidligere ambisjoner.

Ambisjoner 2018

Strategi 2025 ble publisert med ambisjoner for 2018. Under hovedtemaet «Studenten i front» blir det konstatert at «NMHs fremste oppgave er å utdanne til morgendagens musikkliv», det vil si «et yrkesliv preget av selvstendighet, fleksibilitet og musikkfaglig mangfold» (NMH, 2015, s. 6). I lys av dette omtales studentenes «kunstneriske ambisjoner» som selve «drivkraften» for NMHs virksomhet. Det presiseres at ambisjonene for perioden 2015 til 2018 «tar sikte på en videreutvikling av studieporteføljen» og «på utvikling av nye læringsformer» (NMH, 2015, s. 6). Ikke minst skrives det at «nye studentgrupper, med nye kunstneriske og kulturelle referanser, kan sette preg på vår faglige utvikling» ved NMH, og at «studentens perspektiv skal være førende for utviklingen av studietilbud og studiekvalitet» (NMH, 2015, s. 6). Med andre ord: NMH «plasserer studenten i førersetet for egen utvikling og utfordrer til kunstnerisk selvstendighet og kritisk bevissthet» (NMH, 2015, s. 6). Ambisjonene gjenspeiler disse prinsippene, blant annet ved at «studiene bidrar til å utvikle studentens selvstendighet og kunstneriske identitet», og at det rekrutteres nye studentgrupper «med et mangfold av kunstneriske og kulturelle referanser» (NMH, 2015, s. 7). Oppsummert presenterer *Strategi 2025* en tydelig visjon for at studenten settes «i front» ved NMH.

Strategi for CEMPE i perioden 2019 til 2023

Senteret CEMPE (2014–2023) beskrives på nettsidene til NMH som en «katalysator for kunnskapsutvikling om undervisning og læring i høyere musikkutdanning» med visjon om å «styrke fremragende høyere musikkutdanning gjennom studentinvolvering, samarbeid, mangfold og nysgjerrig utforskning» (NMH, u.å.). I CEMPEs strategi *Action Plan 2019–2023* står det at den første senterperioden (fra 2014 til 2018) var preget av videreutvikling av undervisning og læring i utøvende musikk ved å inkludere et bredt spekter av opplevelser og ved å kombinere undervisningsformer for individuelle studenter og studentgrupper, også fra ulike sjangre, samt å forberede studenter på å være proaktive i møte med en mangfoldig og globalisert musikkindustri (CEMPE, 2019, s. 2). En nøkkelmekanisme for endring i høyere musikkutdanning anses å være at studenter og lærere aktivt går inn i FoU-prosjekter hvor aktuelle utfordringer knyttet til læring og undervisning utforskes (CEMPE, 2019, s. 2). Blant de avgjørende faktorene for at senteret skal kunne møte sine mål for den siste senterperioden (fra 2019 til 2023), står også inkludering av studenter som *partnere* (CEMPE, 2019, s. 3). Senteret følger dermed ikke kun prosjekter *for* studenter, men også *med* og *av* studenter.

Studentinvolvering står sentralt i tre av de fire målområdene som nevnes i *Action Plan 2019–2023* (dvs. «Collaborative methods of music performance teaching», «Learning how to practice», «The musician in society and professional practice og «Coherence and interaction between subjects in the study programmes»). Det er blant annet ønsket at studentdrevne initiativer knyttet til samarbeidsformer i instrumentalundervisning etableres i høyere musikkutdanning, og at studenter inkluderes som partnere i FoU-prosjekter hvor denne tematikken utforskes (CEMPE, 2019, s. 4–5). Studentdrevne prosjekter som omhandler øvingspraksis, er også ønsket, samt å utforske hvordan fora for diskusjoner om øving kan styrke studenters motivasjon og selvstendighet i øvingsprosessen (CEMPE, 2019, s. 5). Overgangen fra studier til arbeidsliv gis også vekt, i form av at CEMPE skal utforske hvordan studenter kan utvikle kritisk tenkning og kunstnerisk identitet som bevisstgjør verdisyn, motivasjon og arbeidsetikk (CEMPE, 2019, s. 6). At studenter inkluderes som vurderingspartnere i senteret, oppsummeres som ett av de tre viktigste utgangspunktene for det strategiske arbeidet (i tillegg til visjon og målområder, jf. CEMPE, 2019, s. 7). Denne aktive studentinvolveringen, som fremheves

både av CEMPE og i *Strategi 2025*, står i noe kontrast til det tidligere strategiske arbeidet ved NMH.

Strategi for NMH i perioden 2008 til 2013

Den forrige strategien til NMH, kalt *Internasjonalt toneangivende*, fremhever at NMH «har en profilert og initierende rolle innenfor utviklingen av høyere musikkutdanning i Europa» (NMH, 2008, s. 5). Under «Situasjon 2008» omtales NMH som en «samfunnsbyggende utdannings- og forskningsinstitusjon» som skaper og formidler «kulturelle verdier som er sentrale for menneskers livskvalitet og identitet, og kunnskap og kompetanse som bidrar til økonomisk verdiskapning i samfunnet» (NMH, 2008, s. 4). Det nevnes at NMH, med sine 475 studieplasser, «gir høyere musikkutdanning til dagens og morgendagens profesjonelle utøvere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkpedagoger og musikkterapeuter», og at studiene som tilbys, omfatter «et bredt spekter av instrumenter og sjangere fra klassisk musikk, samtidsmusikk og folkemusikk til jazz/improvisert musikk og eksperimentell musikk» (NMH, 2008, s. 4). Oppsummert er NMH i 2008 «en kunstfaglig og vitenskapelig høyskole med en sentral rolle innenfor norsk musikk- og kulturliv» som både «forvalter en rik arv» og er «endringsvillig», med en «omfattende konsertvirksomhet» der «kunstnerisk utviklingsarbeid realiseres i møte med publikum» (NMH, 2008, s. 4, 5). Som i den gjeldende strategien nevnes det også her at «arbeidet med å realisere de strategiske målene» vil bli «konkretisert gjennom årsplaner» som deretter «legges til grunn for høyskolens rapportering til Kunnskapsdepartementet» (NMH, 2008, s. 3).

Studenten er ikke frontfigur i *Internasjonalt toneangivende*, men «Utdanning» er et av hovedområdene til strategien. Det legges vekt på «at de beste studentene rekrutteres» (NMH, 2008, s. 8) og på å «styrke studentenes evne til selvstendighet og kritisk refleksjon i forhold til fag, yrke og samfunn» (NMH, 2008, s. 9). Noen av målene er å «legge til rette for at studentene utvikler bevissthet og selvstendig tenkning om forskjellige måter å uttrykke seg på innenfor det musikalske handlingsrommet», og å «styrke studentenes evne til å kunne møte nye musikk- og formidlingsformer, arenaer, målgrupper og ny teknologi» (NMH, 2008, s. 10). Her nevnes også «kontakt med yrkeslivet», i den forstand at NMH ønsker å «være en faglig premissleverandør i forhold til yrkeslivets utdanningsbehov» som vektlegger «yrkesnære arbeids- og vurderingsformer» og

utvikler «kvalifikasjoner for entreprenørskap» (NMH, 2008, s. 10). For å oppnå disse målene står utvikling av studieporteføljen sentralt, blant annet ved å «utvide antall studieplasser for å sikre slagkraftige fagmiljøer og for å kunne møte nye utdanningsbehov» og å «utvikle felles utdanningsprogrammer med ledende internasjonale utdanningsinstitusjoner» (NMH, 2008, s. 10).⁵

Visjonen i *Internasjonalt toneangivende* er blant annet at NMH skal utdanne «profesjonelle musikkarbeidere på et høyt internasjonalt nivå over et bredt spekter av musikkens fagområder» (NMH, 2008, s. 7). Denne visjonen bygger på kjerneverdier som «åpen – men kvalitetsbevisst», «ambisiøs – men lyttende», «dristig – men troverdig» og «nyskapende – men tradisjonsbevisst» (NMH, 2008, s. 7). Det nevnes også under «Situasjon 2008» i strategien at «en-til-en-undervisning og en tett oppfølging av den enkelte student står sentralt i undervisningen» (NMH, 2008, s. 5). Oppsummert gir strategien fra 2008 et bilde av NMH som en organisasjon i utvikling, med ønske om å «bidra til å styrke musikkens og musikkfagets stilling gjennom innovasjon, verdiskapning og bred samfunnskontakt» (NMH, 2008, s. 17). Studentene rekrutteres på bakgrunn av å være «de beste», og de skal i løpet av studietiden utvikle sine evner til å fungere som aktører i samfunnet. Ved utgangen av denne perioden har NMH blant annet økt antall studieplasser til 600, blitt invitert med i European Chamber Music Academy (ECMA), deltatt i Innovative Conservatoire (ICON; se f.eks. Duffy, 2016) samt søkt om SFU.

Strategi for NMH i perioden 2003 til 2007

NMH sin visjon for 2008 var «å bli anerkjent som en av de fremste institusjonene innen høyere musikkutdanning i Europa» (NMH, 2003, s. 6).⁶ I strategien fra 2003, *Norges musikkhøgskole – i det europeiske toppsjiktet*, skrives det at en slik visjon krever «et rikt nettverk og en åpen kontakt med samfunnet», altså «gode samarbeidspartnere og gode økonomiske rammer og muligheter» (NMH, 2003, s. 6). Også i denne strategien spesifiseres det at «arbeidet mot denne visjonen har sitt nasjonale grunnlag i Kvalitetsreformen for høyere utdanning, med de føringer den legger for

5 Slike felles utdanningsprogrammer ble utviklet noen år senere, blant annet NOCOM (*Nordic master: The composing musician*, se NOCOM, 2022).

6 Visjonen om å bli internasjonalt anerkjent var ny for 20 år siden, men i 2021 ble NMH målt som en av verdens fremste organisasjoner innen høyere musikkutdanning (se Krokaa, 2021). Dette kan for noen aktører fungere som et legitimitetsstempel, dog kan det problematiseres av andre.

utvikling og forbedring» (NMH, 2003, s. 6). NMH omtales videre som «en vitenskapelig høyskole med basis i kunstoffaget musikk», en «middels stor institusjon i europeisk målestokk», med 465 studieplasser i studier innen «utøvende utdanning», «komposisjon, kirkemusikk, musikkpedagogikk, musikkterapi, korledelse og orkesterledelse» (NMH, 2003, s. 8). I de utøvende studiene legges det «størst vekt på den klassiske tradisjonen», men også «folkemusikk og improvisert musikk/jazz» (NMH, 2003, s. 8). Strategien gir dermed et bilde av NMH som noe mer konservativ, men ambisjonene for denne perioden inkluderer likevel å «avspeile stor bredde» i studiene, og at det kombineres «vektlegging av tradisjon og utvikling av ny musikk, nye musikkformer og formidlingsmåter» (NMH, 2003, s. 13).

Strategien fra 2003 utgjør totalt seks hovedtemaer etter innledningen (dvs. «Gode studenter», «Gode studier», «Gode lærere», «God kunstnerisk virksomhet og god forskning», «Gode hjelpere» og «Gode venner»), hvorav de to første er særlig relevante for skiftet mot det studentsenterte. En av ambisjonene for denne perioden er å «så langt som mulig tilpasse studiene til individuelle behov hos studentene, særlig etter 2. studieår» (NMH, 2003, s. 13). Ut over dette identifiseres hovedsakelig en (arbeidslivs)relevansretorikk. Mens det i *Strategi 2025* skrives at studentens perspektiv skal være førende for utviklingen av studietilbud (NMH, 2015, s. 6), står det i strategien fra 2003 under «Gode studier» at NMH «til enhver tid [må] ha øye for at alle studenter skal utdannes til et arbeidsmarked», og at «arbeidsmarkedet fram mot midten av det 21. århundre vil være retningsgivende for utviklingen av studietilbudet» ved NMH (NMH, 2003, s. 12). Lignende retorikk kan identifiseres også i de andre strategiene, men presenteres i detalj her:

Dagens situasjoner, preget av nedbygging av grenser mellom sjangere og med innflytelsen fra ulike faktorer som etnisk mobilitet og teknologisk utvikling, vil prege utviklingen også i årene som kommer. Det er derfor grunn til å regne med at deler av framtidens arbeidsmarked vil bli vesentlig mer mangesidig enn hittil og vil komme til å stille nye krav til profesjonsutøvere. Samtidig vil kravene til spisskompetanse være minst like framtreddende på andre områder. Samlet er det grunn til å vente et økende arbeidsmarked for Musikkhøgskolens kandidater. (NMH, 2003, s. 12)

Det hevdes videre i strategien at studieporteføljen ved NMH må være under stadig utvikling: «[D]et samlede studietilbudet må avspeile stor bredde og tilpasningsdyktighet», da «de individuelle tilpasningene til vekslende realiteter i yrkeslivet krever stor fleksibilitet» (NMH, 2003, s. 12). Disse

tilpasningene gjelder også studentene. Det spesifiseres at «målet er å gi hver enkelt student et studietilbud som er best mulig tilpasset den enkeltes ønsker og særlige forutsetninger», og at «å utvikle et godt studietilbud i et slikt perspektiv fordrer en balanse mellom tradisjonsbygging og -bevaring, vektlegging av studentenes ønsker og behov og fokus på utvikling og nyskaping» (NMH, 2003, s. 12).⁷ Under «Gode studenter» står det at det er «vesentlig å rekruttere de beste studentene» (NMH, 2003, s. 10) og at NMH vil oppnå dette ved å «markedsføre studiene på en aktiv og oppsøkende måte» samt ved å «tilrettelegge for å øke andelen av studenter fra utlandet» (NMH, 2003, s. 11). I tråd med strategiens visjon for 2008 har NMH ved utgangen av denne perioden blitt medlem av den europeiske organisasjonen Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).

Strategi for NMH i perioden 1998 til 2002

20. juni 1997 blir strategien *Strategisk plan 1998–2002* vedtatt av NMH sitt styre. Her omtales NMH som «et kunstnerisk kraftsentrum» med «sine viktigste røtter i den europeiske konservatorietradisjonen, preget av formidling av erfaringskunnskap direkte fra lærer til elev» (NMH, 1998, s. 1). Det skrives videre at «dagens utdanning av utøvende og skapende musikere representerer en direkte videreføring av denne århundre-gamle muntlige og praktisk rettede tradisjonen» (NMH, 1998, s. 1). Sammenlignet med de neste strategiene maler denne beskrivelsen et bilde av NMH som en mer konservativ organisasjon. Likevel blir spennet mellom tradisjon og nyskaping presentert allerede på første side:

Norges musikkhøgskole skal være uavhengig i sin faglige virksomhet. Den skal både søke å bevare våre musikalske tradisjoner og være åpen for nye musikalske tanker. Høgskolen skal kunne utfordre enhver kunstnerisk idé eller etablert sannhet og være en dynamisk faktor og premissleverandør i kulturlivet. (NMH, 1998, s. 1)

Utdraget er hentet fra «Tradisjon og status», der det også forklares at «fra 1.1.96 ble NMH og Østlandets Musikkonservatorium fusjonert til én vitenskapelig høgskole med 465 studieplasser» (NMH, 1998, s. 1). Ifølge

⁷ Balanseakten mellom tradisjon og nyskaping blir nevnt i strategiene. I studien som denne artikkelen bygger på, ble det funnet et lignende ønske hos dagens studenter og lærere ved NMH (se Ski-Berg, 2022b).

Strategisk plan 1998–2002 ligger to tradisjoner til grunn for NMHs virksomhet: Tradisjonell forskning «innen mer teoretisk betonte fagområder», noe som gir NMH «klare akademiske forpliktelser», og det gamle *konservatoriet*, som vil si at «det helt sentrale faget ved høyskolen, hovedinstrument, er basert på individuell undervisning der studenten får del i lærerens erfaringer, holdninger og innsikt» (NMH, 1998, s. 1). Det står videre at konservatorietradisjonen «hovedsakelig [er] basert på kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap» med mål om «kultivering av studentens musiske ferdighet og kunstneriske intuisjon». Det poengteres at disse to tradisjonene «utfyller hverandre, utfordrer hverandre og påvirker hverandre», og at de «møtes også på et høyere nivå i felles idealer om *kunstnerisk og akademisk frihet*» (NMH, 1998, s. 1).

Strategisk plan 1998–2002 er delt inn i syv hovedområder, hvorav delen «Utdanning» er særlig relevant for denne artikkelen: Mesterlære blir fremhevet, og «det overordnede målet for NMHs utdanning er å bidra til den enkelte studentens musikalske og personlige utvikling, og å gi kunnskap og kompetanse til å møte de krav fremtidens samfunn stiller til musikkarbeideren» (NMH, 1998, s. 8). NMHs utdanning skal gi studenten «et bidrag til personlig livskvalitet og utvikling av etisk bevissthet og kulturell identitet», «evne til kritisk refleksjon og nyskapende tenkning», «evne til selvstendig kunnskaps-, inspirasjons- og idéøkning», «innsikt i såvel estetisk som vitenskapelig tenkemåte» og «forståelse for musikkens kunstneriske dimensjon og samfunnsmessige funksjoner» (NMH, 1998, s. 8). Det poengteres at «det er av største betydning at studiene oppleves som meningsfulle», da «studentenes læringsinnsats og læringskvalitet må sees i lys av at undervisningen skal stimulere den enkeltes læring» (NMH, 1998, s. 8). Slike formuleringer finnes også i det siste tiårets litteratur om studentsentrert undervisning og er verdt å merke seg i et historisk perspektiv.

Som i de senere strategiene noteres det også i 1998 at det stilles «store krav til effektivitet og målrettethet» innenfor høyere musikkutdanning, og at «NMH vil arbeide for å møte de kvalitets- og dokumentasjonskrav som høyskolen stilles ovenfor» (NMH, 1998, s. 3). Strategien varsler i tillegg om at det samtidig ligger «en fare i dette, ved at den langsiktige tenkning og ikke-målstyrte erkjennelse kommer i bakgrunnen, til fordel for gevinster av mer kortsiktig natur», med det poenget at «NMH skal derfor også arbeide med langsiktige mål for sin virksomhet» (NMH, 1998, s. 3). Til tross for at samtlige av strategiene kommenterer på at NMH skal være en

selvstendig organisasjon, er det i denne strategien – som var gjeldende før årtusenskiftet – at autonomi vektlegges aller tyngst:

Parallelt med dens viktige samfunnsbyggende oppgave, utgjør kunsten, og dermed også musikken, et nødvendig korrektiv til samfunnsutviklingen. Kunstens mål og utvikling er ikke nødvendigvis sammenfallende med de brede trekk i samfunnsutviklingen, og det er kunstens plikt og rett å stå for verdier som ikke er allment aksepterte. (NMH, 1998, s. 3)

Det anerkjennes også at «musikken spiller en viktig rolle i samfunnet» for menneskers livskvalitet og sosiale nettverk, ikke minst i det «flerkulturelle integreringsarbeidet og som identitetsskapende faktor for barn og ungdom» (NMH, 1998, s. 3). Det fastslås at samfunnsendringer (f.eks. informasjonsteknologi) har resultert i økte krav til «den enkeltes fleksibilitet og omstillingsevne» i arbeidslivet (NMH, 1998, s. 2), en påstand som gir gjenklang også i de neste strategiene. Det står videre at «dagens musikkyrker stiller store krav til fleksibilitet i tillegg til spisskompetanse», og det konstateres både at «NMH vil arbeide for å styrke studentenes improvisatoriske og kreative ferdigheter» og at «NMH vil vurdere en annen struktur i grunnutdanningen, der det gis større mulighet for individuelt sammensatte studieløp» (NMH, 1998, s. 10). Å tilpasse studiene til individuelle behov hos studentene blir nevnt i strategien fra 2003, noe som kan være en videreføring av det strategiske arbeidet fra 1997. Oppsummert var det for 25 år siden ønskelig for NMH å profilere sin virksomhet «som kunstnerisk og vitenskapelig ressurscenter» (NMH, 1998, s. 2), med røtter i mesterlære og med ambisjon om å være studentsentrert.

Rasjonalisert myte under forhandling

Som illustrert gjennom utdragene over identifiseres skiftet mot det student-sentrerte i de strategiske planene fra NMH. Studentenes eierskap til egen læring og kunstneriske identitet gis mer vekt med årene (dog gis disse elementene betydelig vekt allerede i 1998), og «Studenten i front» blir et eget målområde i strategien fra 2015. Hvordan henger så dette skiftet sammen med den rasjonaliserte myten om mesterlære? Selve «myten» springer ut fra en institusjonalisert formell struktur, det vil si en undervisningsmodell der erfaringskunnskap formidles «direkte fra lærer til elev» (NMH, 1998, s. 1), ofte i en-til-en-timer eller i mesterklasser. Denne strukturen

stammer fra konservatorietradisjonen, og bringer med seg sosiale normer for hvordan institusjonelle medlemmer og organisasjoner skal opptre i høyere musikkutdanning for å fremstå som legitime. De neste underseksjonene redegjør for hvordan «mesterlæremyten» ser ut til å ha gjennomgått et strategisk endringsarbeid, henholdsvis delt inn i «mesterlæreren», «lærlingen» og «den lidende kunstner».

«Mesterlæreren» – den medskapende musiker?

Strategiene åpner gjerne med en beskrivelse av status quo, og ofte med å nevne at organisasjonen bygger på den europeiske konservatorietradisjonen. Denne beskrivelsen kan forstås som en implisitt anerkjennelse av at den tradisjonelle mesterlæremodellen videreføres gjennom hovedinstrumentfaget, noe som videre kan tolkes som at mesterlære – som institusjonalisert undervisningsform – fungerer som en rasjonalisert myte, ettersom det ikke settes noen spørsmålsteget ved hvorvidt denne formelle strukturen er den mest effektive for organisasjonens måloppnåelse. Strategiene nevner ofte personalkultur, men det er først og fremst segmenter knyttet til instrumentalundervisning og kunstnerisk utviklingsarbeid ved NMH som er inkludert i denne analysen (da det finnes mange fagpersoner også utenfor hovedinstrumentfaget). Tabellen under gir en oversikt over relevante beskrivelser.

Tabell 1 Beskrivelser fra NMHs strategier

Strategi	Nøkkelord
1998–2002	Røtter i konservatorietradisjonen; formidling fra lærer til elev; studenten får del i instrumentallærerens erfaringer, holdninger og innsikt; instrumentalundervisningen er basert på erfaringskunnskap og kunstnerisk utviklingsarbeid
2003–2007	Utvikle ny musikk og nye formidlingsmåter; studieportefølje i stadig utvikling; balanse mellom tradisjon og nyskaping; vesentlig å rekruttere de beste studentene
2008–2013	Forvalter en rik arv; en-til-en-undervisning står sentralt, med tett oppfølging av hver enkelt student; de beste studentene rekrutteres; slagkraftige miljøer; utvikle programmer med andre institusjoner
2015–2025: Ambisjoner 2018	Utvikle nye læringsformer; videreutvikle studieporteføljen
2015–2025: Ambisjoner 2022	Vilje til fornyelse; bygge på ansattes ideer og engasjement for institusjonell utvikling; FoU-virksomhet utfordrer og utvikler forståelsen av musikk; robuste fagmiljøer med egenart og faglig mangfold
CEMPEs Action Plan 2019–2023	Studenter og lærere i FoU-prosjekter om læring og undervisning; samarbeidsformer i instrumentalundervisning; undervisning på tvers av sjangre; gruppeundervisning; studenter som (vurderings)partnere

Tabell 1 skisserer en tidslinje ved NMH der instrumentallæreren kan minne både om mesterlærer og om en medskapende musiker. Denne dualiteten er synlig i beskrivelser som «robuste fagmiljøer» og formidling «direkte fra lærer til elev» på den ene siden og «kunstnerisk utviklingsarbeid» og ansattes «engasjement for å utvikle institusjonen» på den andre. Selv om det (stort sett) legges vekt på at læreren skal følge opp den enkelte studenten, kan en transformasjon av beskrivelsene identifiseres; fra å vektlegge balanse mellom tradisjon og nyskaping i de tidligere strategiene – hvor (mester)læreren sin kunnskap er det førende perspektivet for den institusjonelle utviklingen – til at «vilje for fornyelse» vokser frem i samarbeid mellom lærer og student samt i faglig mangfold i de senere strategiene. Denne endringen gjenspeiles også i forskningen ved NMH, hvor samarbeidsformer i instrumentalundervisning får stadig mer plass i FoU-arbeidet (se Bjøntegaard, 2014a, 2014b; Hanken, 2015a; Johansen & Nielsen, 2019; Sætre & Zhukov, 2021), og hvor makt i instrumentalundervisning utforskes (se Jørgensen, 2000; Nerland, 2003, 2007; Hanken, 2007, 2010; Angelo & Varkøy, 2011; Ski-Berg, 2022a). På en slik tidslinje går mesterlære fra det tatt-for-gitte til å bli strategisk forhandlet, både gjennom utvikling av «nye læringsformer» og i gjennomføring av FoU-prosjekter om instrumentalundervisning.

«Lærlingen» – den skapende student?

Strategiene beskriver også ofte hva som er forventet av studentenes utvikling gjennom studiene, samt rollen til lærere og studieplaner i dette arbeidet, inkludert forskning og organisering. Tabellen under gir en oversikt.

Tabell 2 Beskrivelser fra NMHs strategier

Strategi	Nøkkelord
1998–2002	Studentens musiske ferdighet, kunstneriske intuisjon, personlige og musikalske utvikling, livskvalitet, etiske bevissthet og kulturelle identitet; evne til kritisk refleksjon og nyskapende tenkning; innsikt i estetisk og vitenskapelig tenkning; den enkeltes læring; styrke kreative og improvisatoriske ferdigheter; meningsfulle studier; vurdering mot individuelt sammensatte studieløp
2003–2007	Tilpasse til individuelle behov hos studentene; vektlegge studentenes ønsker og behov
2008–2013	Styrke studentenes evne til selvstendighet og kritisk refleksjon samt evnen til å møte nye musikk- og formidlingsformer og målgrupper; forskjellige musikalske måter å uttrykke seg på

Strategi	Nøkkelord
2015–2025: Ambisjoner 2018	Mørgendagens musikkliv; studentenes kunstneriske ambisjoner er drivkraften til NMH; studentens perspektiv førende for studietilbud; studenten i førerretet; studentens selvstendighet; mangfold blant nye studentgrupper
2015–2025: Ambisjoner 2022	Studenten i front; studentens identitet, selvstendighet og eierskap til egen læring; utprøving av kunstneriske prosesser og utforsking av egen praksis; helse og trivsel; bygge på studenters ideer og engasjement
CEMPEs Action Plan 2019–2023	Studenter som partnere; studenter i FoU-prosjekter bidrar til endring; studentdrevne initiativer og prosjekter; utvikling av studenters kritiske tenkning og kunstneriske identitet; studentinvolvering

I strategien for 1998 til 2002 står hovedinstrument som «det helt sentrale faget», med vekt på både mesterlære og en rekke ferdigheter og beskrivelser som fremstår som svært studentsentrert (dvs. «evne til kritisk refleksjon», «meningsfylte studier»). Denne tiden ble det også forsket på studenters øvingsstrategier (se Jørgensen, 1998; Nielsen, 1999, 2001). Eierskap til egen læring sto sentralt allerede da (se Jørgensen, 2000), tydelig gjenspeilet i strategien for denne perioden. Videre ble det forsket på instrumentalpraksis (se Nielsen, 2004; Nerland, 2003) i perioden for 2003 til 2007, med funn som indikerer at studenter kunne vegre seg for å kritisere hovedinstrumentlærere (Hanken, 2007), og at læringsutbyttet kunne være størst ved at studentene tilpasset seg lærerens diskursive forståelse (Nerland, 2007). I strategien fra 2003 står det samtidig vesentlig mindre om studentutvikling, dog blir studenters ønsker og «individuelle behov» fremdeles vektlagt, uten at det spesifiseres hvordan NMH skal gå frem for å oppnå dette. Strategien for 2008 til 2013 utdyper dette noe mer (dvs. «evne til selvstendighet», «forskjellige måter å uttrykke seg på innenfor det musikalske handlingsrommet»), og det forskes samtidig på lærerperspektivet (se Hanken, 2010) og makt (se Angelo & Varkøy, 2011) i tillegg til videre forskning på øving (se Nielsen, 2008; Johansen, 2014).

Tabell 2 skisserer en tidslinje der studenten sin posisjon forandrer seg, noe som er tydeligst i den gjeldende strategien for 2015 til 2025, når studenten(e) står «i front» med «førende» perspektiv(er) for den videre utviklingen av studietilbudet ved NMH. Studenten sin posisjon beveger seg altså fra lærling til frontfigur, og NMH fremstilles således som en studentsentrert organisasjon gjennom det strategiske arbeidet. De siste årene har det blitt forsket på alternative undervisningsformer ved NMH, blant annet ved å utforske samarbeidsformer i instrumentalundervisning (se Bjøntegaard, 2014a, 2014b; Hanken, 2015a; Johansen & Nielsen, 2019; Sætre & Zhukov, 2021), samt hvordan studenter lærer av hverandre (se Hanken,

2015b; Nielsen et al., 2018). Disse områdene blir også legitimert ved at NMH inviteres inn i ECMA i 2012 og blir tildelt SFU i 2013. CEMPE oppretter (i samarbeid med AEC) den digitale delingsplattformen Learning and Teaching in Music Performance Education (LATIMPE, se LATIMPE, 2022) og gir så ut en antologi i 2019 (se Gies & Sætre, 2019) om studentsentrert læring og undervisning i høyere musikkutdanning. Oppsummert er skiftet mot det studentsentrerte synlig både i det dokumenterte FoU-arbeidet og i det strategiske arbeidet ved NMH siden 1998. Mesterlære identifiseres tydeligst i de tidligere strategiene, deretter blir studenten sin rolle som «lærling» stadig mindre.

«Den lidende kunstner» – snart sunn og inkluderende?

Gjennom strategiene virker det som rollene til studenten og (instrumental)læreren i utøvende musikkstudier er i endring. Men hva er det som ligger til grunn for denne endringen? Noe av retorikken i strategiene peker på at endringer i arbeidsmarkedet (uttrykt allerede i 1997) krever en oppdatering av studieporteføljen ved NMH (f.eks. «arbeidsmarkedet fram mot midten av det 21. århundre vil være retningsgivende for studietilbudet» ved NMH, jf. NMH, 2003, s. 12). Lignende retorikk blir også benyttet av forskere som påpeker at gapet mellom høyere musikkutdanning og den globaliserte musikkindustrien må bli mindre dersom studenter skal bli tilstrekkelig forberedt på et yrkesliv som profesjonelle musikere (se f.eks. Gaunt et al., 2021; Minors et al., 2017; Duffy, 2016; Burnard, 2014; Johansson, 2012). I studien som denne artikkelen bygger på, ble det identifisert at skiftet mot det studentsentrerte blant annet dreier seg om å ivareta musikkstudenter profesjonelle utvikling (Ski-Berg, 2022a). Det er derfor interessant å merke seg hvordan NMH sin samfunnsfunksjon blir beskrevet i strategiene, som illustrert i tabellen under.

Tabell 3 Beskrivelser fra NMHs strategier

Strategi	Nøkkelord
1998–2002	Kunstnerisk kraftsentrum; uavhengig i sin faglige virksomhet; skal kunne utfordre enhver etablert sannhet; premissleverandør i kulturlivet; kunsten (og musikken) et nødvendig korrektiv til samfunnsutviklingen; musikk viktig for livskvalitet, sosiale nettverk, integrering og identitet
2003–2007	Åpen kontakt med samfunnet; gode samarbeidspartnere; gode økonomiske rammer; avspeile stor bredde i studiene; studenter utdannes for arbeidsliv; øke andelen studenter fra utlandet

Strategi	Nøkkelord
2008–2013	NMH er samfunnsbyggende; sentrale verdier for livskvalitet, identitet og økonomisk verdiskapning i samfunnet; styrke musikkens stilling i samfunnet gjennom innovasjon, verdiskapning og samfunnskontakt; premissleverandør
2015–2025: Ambisjoner 2018	Fleksibilitet; musikkfaglig mangfold; kunstnerisk selvstendighet og kritisk bevissthet; studentens perspektiv førende for studiekvalitet
2015–2025: Ambisjoner 2022	Studentenes helse og trivsel; et mangfold av kunstneriske og kulturelle referanser; faglig mangfold; nye studentgrupper; kartlegge for FNs bærekraftsmål
CEMPEs Action Plan 2019–2023	Bevisstgjøring av verdisyn, motivasjon og arbeidsetikk; diskusjoner om øvingspraksis; studenter som (vurderings)partnere; overgangen fra studier til arbeidsliv

Tabell 3 skisserer en tidslinje der rollen til NMH som organisasjon endrer seg i takt med samfunnet, fra å være en «premissleverandør» i kulturlivet og «et nødvendig korrektiv til samfunnsutviklingen» til å være «samfunnsbyggende» og «verdiskapende» gjennom «innovasjon» og «mangfold». Dette portrettet kan sies å speile det paradigmeskiftet som nylig har blitt foreslått for musikere, fra å isolere seg på øvingsrommet til å fungere som «skapere» av, for og i samfunnet (Gaunt et al., 2021, s. 13). Selv om det anerkjennes i det strategiske arbeidet ved NMH allerede i 1998 at musikk har en rekke viktige funksjoner i samfunnet, illustrerer den skisserte tidslinjen at slike funksjoner endrer seg med tiden. Ifølge den gjeldende strategien fra 2015 skal NMH fremover inkludere et mangfold av kulturelle og kunstneriske referanser samt kartlegge organisasjonens forhold til FNs bærekraftsmål. I FoU-tilknytning har det nylig blitt publisert en antologi fra NMH kalt *Verden inn i musikkutdanningene* (se Karlsen & Nielsen, 2021) samt blitt utgitt en bok med tittelen *Musikerne, bransjen og samfunnet* (Røyseng et al., 2022) på bestilling fra Nasjonalt fagorgan for utøvende og skapende musikk (FUM). Det blir også forsket på helse og motivasjon blant musikkstudenter (se Tahirbegi, 2022; Hatfield, 2017), og studenter står selv bak Musikeren & Psyken-seminaret og Musikkstudentkonferansen.⁸

Den rasjonaliserte myten om mesterlære kan knyttes til dette landskapet fordi en rekke musikalske kanoner baserer seg på gamle «mestere» innen musikkfaget. Som vist i tabell 3 er den romantiske forståelsen av den lidende kunstneren (eller «mesteren») som isolert samfunnskritiker (se Bain, 2005) blitt utfordret i høyere musikkutdanning (se f.eks. Gaunt

8 Disse studentinitierte arrangementene ble støttet av CEMPE i 2020, 2021, 2022 og 2023.

et al., 2021; Minors et al., 2017; Burnard, 2014; Johansson, 2012). Det er derfor interessant å merke seg at NMH sin strategi fra 1998 er mer romantisk ladet enn den gjeldende strategien, som fremstår som svært aktørpreget. Diskusjonen som følger tar utgangspunkt i denne endringen, nemlig hvordan «myten» om mesterlære ser ut til å være under strategisk forhandling.

Diskusjon: strategisk forhandling av høyere musikkutdanning?

For å avdekke endringer i høyere musikkutdanning må vi også se på hvilke press som har blitt lagt på NMH de senere årene. I Norge er høyere utdanningsorganisasjoner i dag under press til å uteksaminere fleksible, initierende og samarbeidsvillige arbeidere til et samfunn i endring, og kravene til å overvåke og måle utdanningskvalitet har økt fra statlig hold, inkludert krav om å inkludere studentrepresentanter i flere utvalg (Nerland, 2019, s. 56). I institusjonell teori anses slike press å kunne påvirke normene for hva som gir institusjonell legitimitet (se DiMaggio & Powell, 1983). Denne studien understøtter en slik logikk ved at det i samtlige av de undersøkte strategiene erkjennes at målene som frontes – sammen med årsplaner som «legges til grunn for høgskolens rapportering til Kunnskapsdepartementet» (NMH, 2008, s. 3) – utgjør NMHs «viktigste styringsverktøy» (NMH, 2015, s. 2). Det blir forklart at arbeidet mot visjoner har sitt «grunnlag i Kvalitetsreformen for høyere utdanning, med de føringer den legger for utvikling og forbedring» (NMH, 2003, s. 6), og at NMH «vil arbeide for å møte de kvalitets- og dokumentasjonskrav som høgskolen stilles ovenfor» (NMH, 1998, s. 3). Disse utdragene illustrerer at det stilles visse krav til NMH, inkludert «føringer» og «rapportering», og til at organisasjonen har kjennskap til og forholder seg til disse.

Men dersom institusjoner skapes i samspillet mellom sosial praksis blant medlemmer (inkludert intern tilhørighet) og de samfunnsendringene og kravene som stilles fra ulike aktører i samfunnet (se Meyer & Rowan, 1977), hvordan stiller NMH seg så til institusjonelle endringer som kreves av organisasjonen? I strategien fra 1998 ble det hevdet at økte dokumentasjonskrav kan komme til å prioritere «gevinster av mer kortsiktig natur» over «den langsiktige tenkning og ikke-målstyrte erkjennelse», og at det kan ligge «en fare i dette» (NMH, 1998, s. 3).

Flere av strategiene refererer til NMH sin rolle som «premissleverandør» i kulturlivet, hvilket kan tolkes som et organisatorisk ønske om autonomi.⁹ I de nyere strategiene kan det virke som denne institusjonelle motstanden er tatt ut av teksten, mens andre ting gis mer vekt, blant annet faglig mangfold (både kunstnerisk og kulturelt) og økt studentinvolvering, altså områder som henger sammen med samtidens forventninger til høyere musikkutdanning (se Gaunt et al., 2021; Karlsen & Nielsen, 2021; Gies & Sætre, 2019; Minors et al., 2017; Georgii-Hemming et al., 2016; Duffy, 2016; Burnard, 2014; Johansson, 2012). Institusjonelle press ser dermed ut til å være en av årsakene til at NMH sin profil transformeres i takt med samfunnsendringer, men er det grunnet ytre eller indre press – eller begge deler?

Fordi det i dag er økt behov for legitimeringsarbeid i kulturorganisasjoner (se Kann-Rasmussen, 2016; Larsen, 2014), vil en naturlig konklusjon være at NMH endrer seg på grunn av ytre press. Men i doktorgradsarbeidet som denne artikkelen bygger på, ble det også funnet at institusjonelle endringer drives frem av intern politikk ved NMH (Ski-Berg, 2022b). Hvordan passer den rasjonaliserte myten om mesterlære inn i slike sosiale forhandlinger? Samtlige av de undersøkte strategiene virker studentsentrert i sin holdning til instrumentalundervisning (se tabell 2). Instrumentalundervisning har også allerede blitt diskutert i forskning ved NMH i en årrekke (se f.eks. Ski-Berg, 2022a; Sætre & Zhukov, 2021; Johansen & Nielsen, 2019; Hanken, 2015b; Bjøntegaard, 2014a, 2014b; Angelo & Varkøy, 2011; Hanken, 2010; Nerland, 2007, 2003; Jørgensen, 2000), dog med betydelig økning i bruken av samarbeidsformer og undervisningsmodeller som sammenfaller med det forespeilede paradigmeskiftet innen høyere musikkutdanning (se Gaunt et al., 2021). Er denne utviklingen et resultat av at «mesterlære-myten» er blitt strategisk forhandlet ved NMH? Eller er skiftet mot det studentsentrerte ved NMH en konsekvens av at organisasjoner i dag forventes å handle som sosiale aktører (Meyer, 2017) som speiler nåtidens normer? Muligens begge deler. Det er uansett viktig at det under strategisk utarbeidelse reflekteres over hvilke press som vil forme institusjonen vår i tiden fremover.

9 Behovet for autonomi kan også ses i sammenheng med stadig større grad av sammenslåing mellom høyere utdanningsorganisasjoner som har forekommet verden over de siste tiårene (se f.eks. Jørgensen, 2009, s. 28).

Konkluderende tanker: i samspill

Institusjoner endrer seg i takt med samfunnet, men institusjonelle endringer kan likevel være utfordrende for medlemmer som opplever at egen tilhørighet blir truet (Lawrence & Buchanan, 2017). Det kan derfor være verdt å merke seg at høyere musikkutdanning allerede i mange tiår har vært under press til å endre seg for å overleve som institusjon (Jørgensen, 2009, s. 9). I lys av dette kan NMH sin strategi fra 1998 tolkes som et signal på institusjonell motstand, særlig i påstanden om at kunsten skal kunne fungere som «korrektiv» til samfunnsutviklingen. Beskrivelsen av NMH som «premissleverandør» i kulturlivet uttrykker også et ønske om faglig autonomi, noe som gir gjenklang i nåtidens debatter om akademisk frihet. Fordi premissene til strategiske planer er i stadig endring, vil videre forskning på institusjonell utvikling kunne dra nytte av å undersøke institusjonelle dokumenter som tildelingsbrev (hvor krav til bevilgning redegjøres for) og årsrapporter (hvor måloppnåelse dokumenteres). Kan det være at NMH søker å bevare institusjonell legitimitet i den gjeldende strategien med *viljen til samspill*? Som medlemmer av høyere musikkutdanning er vi alle med på de sosiale forhandlingene som former institusjonen vår, og slik fylles også strategier med liv. Så – hvor strategiske er vi egentlig i samspillet på vei mot fremtidens NMH?

Litteratur

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget.
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt: Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. I S.-E. Holgersen, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 13* (s. 93–114). Norges musikkhøgskole.
- Bain, A. (2005). Constructing an artistic identity. *Work, Employment and Society*, 19(1), 25–46. <https://doi.org/10.1177%2F0950017005051280>
- Bjøntegaard, B. J. (2014a). *Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høyskolenivå*. Norges musikkhøgskole.
- Bjøntegaard, B. J. (2014b). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway – a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, 32(1), 23–36. <https://doi.org/10.1017/S026505171400014X>
- Burnard, P. (2014). Championing the significance of creativities in higher music education. I P. Burnard (Red.), *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices* (s. 3–10). Routledge.
- Carolan, B. V. (2008). Institutional pressures and isomorphic change: The case of New York City's Department of Education. *Education and Urban Society*, 40(4), 428–451. <https://doi.org/10.1177/0013124507304686>
- CEMPE. (2019). *Action plan 2019–2023* [Strategisk plan]. Norges musikkhøgskole. https://s3.eu-north-1.amazonaws.com/nmh-nettsted/files/FoU/CEMPE/Action-Plan-CEMPE-2019-2023_2021-03-26-140031.pdf

- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <http://www.jstor.org/stable/2095101?origin=JSTOR-pdf>
- Duffy, C. (2016). ICON: Radical professional development in the conservatoire. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 376–385. <https://doi.org/10.1177%2F1474022216647385>
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O. & Sveidahl, H. (2021). Musicians as «makers in society»: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Georgii-Hemming, E., Angelo, E. Gies, S., Johansson, K., Rolle, C. & Varkøy, Ø. (2016). Artist or researcher? Tradition or innovation? Challenges for performing musician and arts education in Europe. I L. Väkevå, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 17* (s. 279–292). Norges musikkhøgskole.
- Gies, S. & Sætre, J. H. (Red.). (2019). *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education*. Norges musikkhøgskole.
- Hakkarainen, K. (2016). Mapping the research ground: Expertise, collective creativity and shared knowledge practices. I H. Gaunt & H. Westerlund (Red.), *Collaborative learning in higher music education* (s. 13–26). Routledge.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning: en case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hanken, I. M. (2010). The benefits of the master class: The masters' perspective. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 12* (s. 149–160). Norges musikkhøgskole.
- Hanken, I. M. (Red.). (2015a). *Å lære sammen: Forsøk med gruppeundervisning som supplement til individuell hovedinstrumentundervisning*. Norges musikkhøgskole.
- Hanken, I. M. (2015b). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4). <https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Hatfield, J. L. (2017). *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians: The mental edge of musicianship* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Holmgren, C. (2022). Empowering piano students of Western classical music: Challenging teaching and learning of musical interpretation in higher education. *Music Education Research*, 24(5), 574–587. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2101632>
- Johansen, G. G. & Nielsen, S. G. (2019). The practicing workshop: A development project. *Frontiers in Psychology*, 10, 2695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02695>
- Johansen, G. G. (2014). On my own: Autonomy in learning practices among jazz students in higher education. I H. Westerlund, L. Väkevå & M. Heimonen (Red.), *Finnish Journal of Music Education*, 17(2), 35–54.
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competency nomads: The skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657167>
- Jørgensen, H. (1998). *Tid til øving? Studentenes bruk av tid til øving ved Norges musikkhøgskole* (2. del). Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?. *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education*. Novus.
- Kann-Rasmussen, N. (2016). For samfundets skyld: kulturlederens forestillinger om legitimitet og omverden. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 19(2), 201–221. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2016-02-04>
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (Red.). (2021). *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter*. Norges musikkhøgskole.

- Krokaa, K. (2021, 23. mars). *NMH bykser fremover*. Norges musikkhøgskole. <https://nmh.no/aktuelt/nmh-bykser-fremover>
- Larsen, H. (2014). Legitimation work in state cultural organizations: The case of Norway. *International Journal of Cultural Policy*, 20(4), 456–470. <https://doi.org/10.1080/10286632.2013.850497>
- LATIMPE. (u.å.). *Learning and teaching in music performance education*. Hentet 1. november 2022 fra <https://latimpe.eu>
- Lawrence, T. B. & Buchanan, S. (2017). Power, institutions and organizations. I R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Myer (Red.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (s. 477–506). Sage.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <http://www.jstor.org/stable/2778293?origin=JSTOR-pdf>
- Meyer, J. W. (2017). Reflections on institutional theories of organizations. I R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Myer (Red.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (s. 831–853). Sage.
- Minors, H. J., Burnard, P., Wiffen, C., Shihabi, Z. & van der Walt, J. S. (2017). Mapping trends and framing issues in higher music education: Changing minds/changing practices. *London Review of Education*, 15(3), 457–473. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.09>
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Nerland, M. (2019). Beyond policy: Conceptualising student-centred learning environments in higher (music) education. I S. Gies & J. H. Sætre (Red.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education* (s. 53–66). Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G. & Jørgensen, H. (2018). Peer-learning in instrumental practicing. *Frontiers in Psychology*, 9, 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275–291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235–247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>
- NOCOM. (u.å.). *Nordic master: The composing musician*. Hentet 1. november 2022 fra <http://nocom.info>
- Norges musikkhøgskole. (u.å.). *CEMPE*. Hentet 1. november 2022 fra <https://nmh.no/forskning/sentre/ceppe>
- Norges musikkhøgskole. (1998). *Strategisk plan 1998–2002* [Strategisk plan].
- Norges musikkhøgskole. (2003). *Norges musikkhøgskole – i det europeiske toppsjiktet* [Strategisk plan].
- Norges musikkhøgskole. (2008). *Internasjonalt toneangivende* [Strategisk plan].
- Norges musikkhøgskole. (2015). *Strategi 2025: I samspill* [Strategisk plan].
- Norges musikkhøgskole. (2022a). *I samspill – strategi 2025* [Strategisk plan]. <https://ansatt.nmh.no/organisasjon/strategier/strategi-2025>

- Røyseng, S., Stavrum, H. & Vinge, J. (Red.). (2022). *Musikerne, bransjen og samfunnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schmidt, P. (2019). Leading institutional change through better policy thinking. I D. Bennett, J. Rowley & P. Schmidt (Red.), *Leadership and musician development in higher music education* (s. 44–61). Routledge.
- Schulte, B. (2022). The Nordic model from afar: Chinese scholarly projections of Nordic education and teachers. I J. E. Larsen, B. Schulte & F. W. Thue (Red.), *Schoolteachers and the Nordic model: Comparative and historical perspectives* (s. 80–97). Routledge.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications.
- Ski-Berg, V. (2022a). «Blazing the trail or exposing the gaps?» Discourses on student-centredness in genre independent and classical music performance study programmes in Norway and the Netherlands. *Music Education Research*, 24(1), 31–41. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2028753>
- Ski-Berg, V. (2022b). Between innovation and tradition: The balancing act of the «protean» music student. *Nordic Research in Music Education*, 3, 92–115. <https://doi.org/10.23865/nrme.v3.3699>
- Ski-Berg, V. (2023). *Pressures to change: Institutional politics in higher music education* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Stensaker, B., Lee, J. J., Rhoades, G., Ghosh, S., Castiello-Gutiérrez, S., Vance, H., Çalkoğlu, A., Kramer, V., Liu, S., Marei, M. S., O'Toole, L., Pavlyutkin, I. & Peel, C. (2019). Stratified university strategies: The shaping of institutional legitimacy in a global perspective. *Journal of Higher Education*, 90(4), 539–562. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513306>
- Sætre, J. H. & Zhukov, K. (2021). Let's play together: Teacher perspectives on collaborative chamber music instruction. *Music Education Research*, 23(5), 553–567. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1979499>
- Tahirbegi, D. (2022). Higher music education students' experiences and management of performance anxiety: A qualitative study. *Psychology of Music*, 50(4), 1184–1196. <https://doi.org/10.1177/03057356211034573>
- Tuovinen, T. (2018). Revisiting student-centredness: A literature review. *Finnish Journal of Music Education*, 2(21), 66–77.
- Wooten, M. & Hoffman, A. J. (2017). Organizational fields: Past, present and future. I R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence & R. E. Myer (Red.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (s. 55–74). Sage.

VEDLEGG

Norsk høyere musikkutdanningshistorie – en bibliografi

Bjørnar Utne-Reitan Norges musikkhøgskole

Abstract: This bibliographic overview maps published texts on higher music education in Norway where the historical perspective is prominent. It is divided into four sections: general literature, literature on specific institutions, literature on specific subject areas and literature on specific pedagogues.

Keywords: history of higher music education, higher music education in Norway, Norwegian music history, bibliography

Introduksjon

Det er, så vidt meg bekjent, den første bibliografiske oversikten over norsk høyere musikkutdanningshistorie. Den er et resultat av Musikkhøgskolens historieprosjekt (2018–2023), som primært har utforsket historien til Norges musikkhøgskole og Musikkonservatoriet i Oslo, men også sett forbi disse institusjonenes yttervegger og søkt å sette norsk musikkutdanningshistorie på forskningsagendaen. I forberedelsene til, og gjennomføringen av, prosjektet har prosjektmedlemmene gradvis opparbeidet en oversikt over litteraturen på feltet. Dette er et forsøk på å systematisere, og formidle, denne oversikten.

Sitering: Utne-Reitan, B. (2023). Norsk høyere musikkutdanningshistorie – en bibliografi. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (Vedlegg, s. 355–363). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.vedlegg>
License: CC-BY 4.0

Bibliografien inkluderer utgitte bøker, kapitler og artikler som

1. omhandler høyere musikkutdanning
2. har et historisk perspektiv
3. fokuserer på den norske konteksten

Begrepet «høyere musikkutdanning» forstås i denne sammenheng som synonymt med «profesjonell musikkutdanning» og innbefatter også eldre utdanningsinstitusjoner med samme mål som dagens høyere musikkutdanning: utdanning av profesjonelle musikere, komponister, musikk lærere, musikkforskere og så videre. Det vil i noen grad være et skjønnsspørsmål hva som skal til for å oppfylle kriteriene. Målet har vært å inkludere alle utgitte bøker, kapitler og artikler som tydelig oppfyller alle tre kriterier, altså *publiserte tekster som omhandler norsk høyere musikkutdanning hvor det historiske perspektivet er fremtredende*.

I tillegg til vitenskapelige publikasjoner er også en rekke andre tekster inkludert, eksempelvis festskrifter og biografier som tydelig oppfyller kriteriene. Dette er ikke nødvendigvis som vitenskapelig forskning å regne, men gir likevel verdifull oversikt over historiske fakta knyttet til sentrale institusjoner, fagområder og pedagoger. Mens doktorgradsarbeider er tatt med, er ikke akademiske arbeider på lavere nivå medregnet. Andre skriftsjangre (f.eks. avisartikler, nettsider, blogginnlegg osv.) er ikke tatt med. Særlig korte artikler og bokkapitler (tre eller færre sider) er ikke medregnet. Flere av historieprosjektets nylig publiserte tekster faller innenfor kriteriene og er derfor inkludert. Prosjektet har dog også produsert flere resultater enn disse, for eksempel mer journalistiske intervjuer og tekster som ikke var publisert da arbeidet med bibliografien ble sluttført i oktober 2023.¹ For helhetens skyld er bidragene trykket i denne antologien inkludert i oversikten.

Bibliografien er organisert i fire kategorier som blir gradvis mer spesifikke:

1. Litteratur om mer overordnet tematikk
2. Litteratur om spesifikke institusjoner

¹ Se prosjektets nettside for en fullstendig og oppdatert oversikt over resultater: <https://nmh.no/forskning/prosjekter/musikkhogskolens-historieprosjekt>.

3. Litteratur om spesifikke fagområder
4. Litteratur om spesifikke pedagoger

Begrepet «fagområder» er her brukt for å omfavne noe bredere enn «fag», og inkluderer ikke bare litteratur om enkeltfag, men også eksempelvis sjan- gre og utdanningsprogram. Tekster om spesifikke fagområder ved spesi- fikke institusjoner er plassert i kategori 3, ikke 2.

1. Overordnet

- Gaukstad, Ø. (1964). Musikkundervisning i forrige århundre: Litt om musikkskoler i Oslo før Musikkonservatoriet. *Norsk musikktidsskrift*, 1(1, 2), 13–17, 68–75.
- Gies, S. (2023). The birth of the Oslo Conservatoire out of the spirit of the master-apprentice model. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 15–37). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch2>
- Haselmann, L. (2014). «O, hvor jeg vilde ønske at der i mit eget land var anledning til at faa dygtig undervisning!» Høyere musikkutdanning i Norge og Berlin som reisemål for skandinaviske musikkstudenter (1850–1900). I J. Derkert & P. K. Pedersen (Red.), *XVI Nordic Musicological Congress, Stockholm 2012: Proceedings* (s. 212–222). Stockholm universitet.
- Haselmann, L. (2018). *Agathe Backer Grøndahl – von Norwegen nach Berlin: Professionelle Musikausbildung im 19. Jahrhundert*. Waxmann.
- Helseth, T. (2005). *Fra privat initiativ til offentlig innsats: Norsk musikkpolitikk på 1900-tallet*. Unipub.
- Herresthal, H. (1993). *Med spark i gulvet og qinter i bassen: Musikalske og politiske bilder fra nasjonalromantikkenes gjennombrudd i Norge*. Universitetsforlaget.
- Herresthal, H. (2005). *Fra privat til offentlig engasjement: Musikkpolitikken 1814–1858*. Unipub.
- Herresthal, H. (2005). Glimt fra den klassiske musikkutdanningen i 1800-tallets Christiania. I A. Bråten, R. Frorud, H. Glattre, N. Grinde, A. Haavardsholm & R. Vatn (Red.), «Jeg kunne det da jeg gikk hjemmefra»: *Oslo musikklererforening gjennom 100 år: 1905–2005* (s. 14–45). Norsk Musikforlag.
- Herresthal, H. (2005). «Ikke før enn der er grodd mose på deres talent»: *Musikkpolitikken 1859–1905*. Unipub.
- Norheim, Ø. (1992). Die norwegischen Leipziger Konservatoristen im 19. Jahrhundert und ihre Bedeutung im norwegischen Musikleben. I F. Benestad, N. Grinde & K. Skyllstad (Red.), *Edvard Grieg und die nordische Musik des 19. Jahrhunderts in ihren Beziehungen zu Leipzig* (s. 130–135). Universitetet i Oslo.
- Siems, C. (2023). In the beginning was the organ: On the institutionalisation of professional music education in Norway. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 39–61). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch3>
- Solbu, E. (1981). Høyere musikkutdanning i Norge. I S. Stolpe & E. Nesheim (Red.), *Musikk og skole: Festskrift for Landslaget Musikk i Skolen* (s. 139–162). Aschehoug.
- Solbu, E. (1993). Det finnes en fortid. I E. Solbu, *Det spiller en rolle: Om sammenheng mellom musikerutdanning og musikkformidling* (s. 26–40). Solum.
- Vollsnes, A. O. (Red.). (1999–2001). *Norges musikkhistorie* (Bd. 1–5). Aschehoug.

2. Institusjoner

- Alsvik, O. M. (2023). En institusjon i institusjonen – musikkhøgskolens bibliotek. I B. Utne-Reitan & K. Krokaa (Red.), *NMH50: Jubileumsmagasinet* (s. 56–59). Norges musikkhøgskole. [Også publisert på nmh.no 31. mai 2023.]
- Benestad, F. (1968). Institutt for musikkvitenskap: En oversikt. I F. Benestad & P. Krømer (Red.), *Festskrift til Olav Gurvin* (s. 13–31). Lyche.
- Benestad, F. (1987). Helt fra begynnelsen av ... I O. K. Ledang (Red.), *Musikkvitenskapelig institutt 1962–87* (s. 11–16). Solum.
- Birkeland, E. & Hanken, I. M. (2023). Internasjonalt toneangivende? I B. Utne-Reitan & K. Krokaa (Red.), *NMH50: Jubileumsmagasinet* (s. 88–91). Norges musikkhøgskole. [Utvidet versjon publisert på nmh.no 7. august 2023.]
- Dammen, P. (Red.). (1985). *Østlandets Musikkonservatorium: En vandring med «fru Musica» gjennom 25 år: 1959–1984*. Østlandets Musikkonservatorium.
- Dirdal, N. (1964). Norske Musikk læreres Landsforbund gjennom 50 år. *Norsk musikk Tidsskrift*, 1(2), 37–62.
- Dyndahl, P. (2017). Musikk, identitet og makt: Autoetnografisk blikk på lærerutdanningsfaget musikk i Hamar. I M. Løvteit, T. O. Engen & L. A. Kulbrandstad (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 237–258). Oplandske Bokforlag.
- Eikenes, E. A. C. (1986). *Minneboken om Stavanger musikkonservatorium*. Eikenes.
- Eikenes, E. A. C. (1990). *Supplement til Minneboken om Stavanger musikkonservatorium*. Eikenes.
- Fidjestøl, A. (2023). *Norges musikkhøgskole: Femti år med notar, unotar og fotnotar*. Samlaget.
- Førisdal, A. (2022). Kontinuiteter i spill: Om habitusdannelse og institusjonelle baner ved Musik-Konservatoriets elevkonserter. *Studia Musicologica Norvegica*, 48(1), 38–56. <https://doi.org/10.18261/smn.48.1.5>
- Gaukstad, Ø. (1969). Musik-Konservatoriet i Oslo. *Norsk musikk Tidsskrift*, 9(4), 141–148.
- Glattre, H. (2014). «Opplest og vedtatt»: Glimt fra NMLLs historie gjennom hundre år. *Musikkpedagogen*, 37(2), 7–35.
- Herresthal, H. (2015). Musikkhøgskole – en strid mellom øst og vest. I H. Herresthal, «Fra hjertedypt stiger tonens strøm»: *Den unge Arne Nordheim* (s. 200–211). Norges musikkhøgskole.
- Hiorth-Schøyen, R. (1983). Studentene. I *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonserterne og jubileumsartikler* (s. 79–83). Norges musikkhøgskole.
- Holter, S. W. (2005). Et ekspansivt tiår: Griegakademiet – Institutt for musikk 1995–2005. I R. Storaas, K. Johnsen, S. W. Holter, F. Thorsen & K. Bousman (Red.), *Med Grieg i ryggen: Musikkutdanning i Bergen gjennom 100 år* (100–115). Griegakademiet – Institutt for musikk.
- Johnsen, K. (1998). *Fra kirkesang til Griegakademi: Veien mot høyere musikkutdanning i Bergen*. Griegakademiet – Institutt for musikk.
- Johnsen, K. (2005). De første 90 år (1905–1995). I R. Storaas, K. Johnsen, S. W. Holter, F. Thorsen & K. Bousman (Red.), *Med Grieg i ryggen: Musikkutdanning i Bergen gjennom 100 år* (s. 11–99). Griegakademiet – Institutt for musikk.
- Jørgensen, H. (1983). Norges musikkhøgskole – fra tanke til realitet. I *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonserterne og jubileumsartikler* (s. 45–54). Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1998). Norges musikkhøgskole – fra tanke til realitet. I E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I. M. Hanken & I. Karevold (Red.), *Flerstemmige innspill: Norges musikkhøgskole – 25 år* (s. 5–41). Norges musikkhøgskole. [Revidert og utvidet versjon av Jørgensen, 1983.]
- Jørgensen, H. (2023). *To hus på 34 år: Norges musikkhøgskoles nye bygg 1973–2007*. Norges musikkhøgskole.

- Kallhovd, A.-Å. (2005). Biblioteket ved Agder musikkonservatorium – historikk. I T. Aasen (Red.), *Lærdom i lyd: Musikkonservatoriet i Kristiansand gjennom 40 år* (s. 87–91). Høgskolen i Agder.
- Karevold, I. (2002). Konservatorietradisjonens musikalske verdigrunnlag. I A. Holen, H. Jørgensen & F. Zimmer (Red.), *Spillerom: Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen 3. februar 2002* (s. 41–58). Novus.
- Kjeldsberg, P. A. (2023). «Å samle gamle instrumenter er absolutt nødvendig ...». I B. Utne-Reitan & K. Krokaa (Red.), *NMH50: Jubileumsmagasinet* (s. 96–105). Norges musikkhøgskole. [Utvidet versjon publisert på nmh.no 24. august 2023.]
- Ledang, O. K. (1987). Musikkvitenskapelig institutt 1962–87: 25 år i vekst. I O. K. Ledang (Red.), *Musikkvitenskapelig institutt 1962–87* (s. 107–112). Solum.
- Lindeman, P. (1908). Musik-Konservatoriet 1883–1908: 25 Aars Minder. *Musik-Bladet*, 1(24, 25, 26, 27, 28), 131–134, 137–140, 143–146, 149–152, 155–157. [Også utgitt som særtrykk.]
- Lindeman, T. (1933). *Musik-Konservatoriet: 50-års jubileumsskrift*. Musik-Konservatoriet i Oslo.
- Lindeman, T. & Solbu, E. (1976). *Musik-Konservatoriet i Oslo: 1883–1973*. Tanum-Norli.
- Midtgaard, N. (Red.). (1989). *Statens operahøgskole 25 år: 1964–1989*. Statens operahøgskole.
- Mork, N. (2000). Flaggskipet: Musikklinjen ved Bergen lærerskole og Ivar Benum som pioner i norsk musikk lærerutdanning. I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 4* (s. 131–160). Norges musikkhøgskole.
- Nesheim, E. (2002). *Privat – i full offentlighet: Barratt Due musikk institutt gjennom 75 år*. Barratt Due musikk institutt.
- Nessing, G. (1983). Et sted å være: Høgskolens lokaler. I *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonserterne og jubileumsartikler* (s. 55–62). Norges musikkhøgskole.
- Nystedt, K. (1992). Minner fra Musikkonservatoriet i 30-åra. I G. Ihlebæk, L. Tomtun & J. Fevang (Red.), *Festskrift til Søren Gangflot på 70-årsdagen 20. april 1991* (s. 11–17). Eget forlag.
- Olsen, A. R. (2022). 4 år på «Konsen» – fra Musikkonservatoriet til provisorisk musikkhøgskole. *Orgelspeilet*, 2022(2), 12–35.
- Olseng, K. (1983). Norges musikkhøgskole og arbeidsmarkedet. I *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonserterne og jubileumsartikler* (s. 85–90). Norges musikkhøgskole.
- Rørmark, J. & Zimmer, F. (2002). Av Lindemans Legats historie. I A. Holen, H. Jørgensen & F. Zimmer (Red.), *Spillerom: Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen 3. februar 2002* (s. 23–38). Novus.
- Sjöström, G. (2002). Nordisk Konservatorieråd och Einar Solbu 1971–88. I A. Holen, H. Jørgensen & F. Zimmer (Red.), *Spillerom: Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen 3. februar 2002* (s. 99–112). Novus.
- Ski-Berg, V. (2023). «Studenten i front»: Strategisk forhandling av rasjonaliserte myter i høyere musikkutdanning? I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 327–353). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch14>
- Solbu, E. (1982). Musikkhøgskolens første år. I M. H. Kvam & O. S. Kvam (Red.), *Samspill: Festskrift til Robert Levin på hans 70-årsdag 7. juni 1982* (s. 98–116). Cappelen.
- Solbu, E. (1983). Norges musikkhøgskoles oppgaver – noen glimt fra den faglige utviklingen. I *Norges musikkhøgskole 10 år: Program for jubileumskonserterne og jubileumsartikler* (s. 65–73). Norges musikkhøgskole.
- Solbu, E. (1998). Forventninger og krevende utviklingsprosesser: Et tilbakeblikk ved Norges musikkhøgskoles 25 årsjubileum. I E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I. M. Hanken & I. Karevold (Red.), *Flerstemmige innspill: Norges musikkhøgskole – 25 år* (s. 43–69). Norges musikkhøgskole.
- Solbu, E. (2023). *En levende musikktradisjon: Lindemans Legat 1969–2023*. Ad Notam.
- Svensden, T. O. (2014). *La ordene klinge! Operahøgskolens historie 1964–2014*. Vidarforlaget.

- Øien, A. (1983). Musikkonservatoriet i Oslo: Streiftog gjennom 90-åringens historie. I E. Solbu & H. Jørgensen (Red.), *En levende tradisjon: Jubileumsskrift til 100-års dagen for opprettelsen av Musikkonservatoriet i Oslo* (s. 75–79). Norsk Musikforlag.
- Aasen, T. (2005). Agder musikkonservatoriums historie. I T. Aasen (Red.), *Lærdom i lyd: Musikkonservatoriet i Kristiansand gjennom 40 år* (s. 9–57). Høgskolen i Agder.

3. Fagområder

- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet: En banebrytende periode. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 233–241). Norges musikkhøgskole.
- Bjerkestrand, N. E. (1992). Musikkteoriundervisningen ved Musikkonservatoriet i Oslo 1883–1969: Et portrettgalleri av lærere i satslære og komposisjon. *Norsk kirkemusikk*, 1992(3), 18–26.
- Bjerkestrand, N. E. (2002). Teori- og komposisjonsundervisningen ved Musik-Konservatoriet i Oslo og ved Norges musikkhøgskole. I A. Holen, H. Jørgensen & F. Zimmer (Red.), *Spillrom: Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen 3. februar 2002* (s. 113–130). Novus. [Revidert og utvidet versjon av Bjerkestrand, 1992.]
- Blix, H. S. & Bergby, A. K. (2007). Hørelærefaget før og nå. I H. S. Blix & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (s. 7–14). Unipub. [Utgitt i en revidert utgave av Norges musikkhøgskole 2016.]
- Christensen, S., Varkøy, Ø. & Jørgensen, H. (2023). Etablering og utvikling av forskerutdanning ved Norges musikkhøgskole. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 269–299). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch12>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). Hva er legitim forskning ved norske musikkonservatorier? Teoretiske, empiriske og historiske perspektiver. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver: Festskrift til Geir Johansen* (s. 91–104). Norges musikkhøgskole.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2018). Was kann als legitime Forschung gelten? Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische höhere Musikbildung. I B. Clausen & S. Dreßler (Red.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (s. 27–42). Waxmann.
- Eriksson, K. (2023). Negotiating traditional music in educational spaces: An ethnographic case study of the Norwegian Academy of Music. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 219–246). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch10>
- Herresthal, H. (1982). Komponister på skolebenken: Komposisjonsutdanning i Norge før og nå. I S. Skouen & O. H. Moe (Red.), *Mortensen 60: Festskrift til Finn Mortensen på hans 60-årsdag 6. januar 1982* (s. 59–64). Cappelen.
- Hongve, T. W. (2022). Mesterlære i endring: Noen utviklingstrekk i klassisk sangundervisning ved Norges musikkhøgskole. *Studia Musicologica Norvegica*, 48(1), 98–111. <https://doi.org/10.18261/smn.48.1.8>
- Johansen, G. (2023). Educating music teachers at the Norwegian Academy of Music: How did we arrive here? I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 145–172). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch7>
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27(1), 103–131.

- Nielsen, S. G. (2021). Musical gentrification and «genderfication» in higher music education. I P. Dyndahl, S. Karlsen & R. Writh (Red.), *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility* (s. 109–124). Routledge.
- Pedersen, G. (2023). Musikkhistorier: Endringsprosesser og videreføring i musikkhistorieundervisningen ved Norges musikkhøgskole 1973–2023. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 63–90). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch4>
- Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (Bd. 1–2). Norges musikkhøgskole. [Samling tidligere publiserte artikler, flere med historisk vinkling.]
- Ruud, E. (2022). *En profesjon blir til: Norsk forening for musikkterapi gjennom 50 år*. Norsk forening for musikkterapi.
- Ruud, E. & Trondalen, G. (2023). En utdanning i musikkterapi – en sentral del av Norges musikkhøgskoles samfunnsansvar. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 173–200). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch8>
- Schaathun, A. (2023). «Det skjer jo ingenting der oppe, jo!»: Noen subjektive betraktninger over komposisjonslinjens første 50 år ved NMH og noen refleksjoner over komposisjonsundervisningens langsomhet – eller var det hurtighet? I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 201–218). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch9>
- Slette, A. L. (2023). Hørelære- og gehørtreningsfaget ved Norges musikkhøgskole: Utvikling av fagdidaktisk identitet. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 91–111). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch5>
- Solbu, E. (1992). Kirkemusikkutdanningen i Norge – noen utviklingstrekk. *Norsk kirkemusikk*, 1992(3), 4–16.
- Solhaug, A. J. (1998). Norges musikkhøgskole og utviklingen av en ny kirkemusikeridentitet. I E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I. M. Hanken & I. Karevold (Red.), *Flerstemmige innspill: Norges musikkhøgskole – 25 år* (s. 145–177). Norges musikkhøgskole.
- Solhaug, A. J. (2002). *Fra organist til kantor: Utviklingen av en ny kirkemusikeridentitet*. Verbum.
- Stabell, E. M. (2023). Talent og talentutvikling – et gammelt felt i nye klær? I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 301–325). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch13>
- Stubseid, G. (1992). *Frå spelemannslære til akademi: Om folkemusikkopplæring i Noreg, med hovudvekt på slåttemusikken på hardingfele*. Folkekultur.
- Thommessen, O. A. (2019). Veien til en fullstendig norsk komponistutdanning: Tidlige år på det som ble Norges musikkhøgskole. I H. Holbæk-Hanssen (Red.), *Spektraler, lytting og humanisme: Lasse Thoresen 70 år* (s. 20–25). Norsk Musikforlag.
- Tønsberg, K. (2005). De rytmiske utdanningene ved Høgskolen i Agder. I T. Aasen (Red.), *Lærdom i lyd: Musikkonservatoriet i Kristiansand gjennom 40 år* (s. 61–83). Høgskolen i Agder.
- Tønsberg, K. (2007). *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/227536>
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en dannelsesreise*. Akademika.
- Tønsberg, K. (2013). Value changes in Norwegian music education: From increased acceptance of rock to a reduced status for classical music? I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Våkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 14* (s. 145–166). Norges musikkhøgskole.
- Utne-Reitan, B. (2022). *Harmony in conservatoire education: A study in the history of music theory in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/3031991>

- Utne-Reitan, B. (2023). Funksjonsteori – en musikkteoretisk tradisjon. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 113–144). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch6>
- Weisethaunet, H. (2021). Jazz som konservatoriefag – en (u)mulig historie? *Studia Musicologica Norvegica*, 47(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2021-01-03>
- Weisethaunet, H. (2021). Å høre hjemme i verden: Om «jazzutdanning» og lytting som kunnskap. I I. Bostad (Red.), *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (s. 251–283). Scandinavian Academic Press.
- Årva, Ø. (1987). *Musikkfaget i norsk lærerutdanning 1815–1965: Et skolefags utvikling og skjebne gjennom 150 år*. Novus.

4. Pedagoger

- Andersen, O. E. (2013). Professor med kvaler. I O. E. Andersen, *Arve Tellefsen: «Æ må jo spill?»* (s. 308–318). Aschehoug.
- Brustad, B. (1971). *Liv og virke i ord og toner*. Tanum. [Også utgitt som føljetong i *Norsk musikktidsskrift* 1969–70.]
- Bækkelund, K. (1989). Professor-strid. I K. Bækkelund, *På gjennomreise* (s. 187–205). Tiden.
- Eggestad, O. (2022). Bokstavens lov og bokstavens ånd: *Werktreue* på norsk: Robert Riefing som professor ved Norges musikkhøgskole. *Studia Musicologica Norvegica*, 48(1), 78–97. <https://doi.org/10.18261/smn.48.1.7>
- Glatte, H., Herresthal, H., Grinde, N., Haavardsholm, A., Steen-Nøkleberg, E., Ganer, K. M., Strandvold, B., Vatn, R., Haugbro, L., Ottem, B. J. & Vea, K. (2005). Markante musikkpedagoger. I A. Bråten, R. Frorud, H. Glatte, N. Grinde, A. Haavardsholm & R. Vatn (Red.), *«Jeg kunne det da jeg gikk hjemmefra»: Oslo musikklererforening gjennom 100 år: 1905–2005* (s. 123–252). Norsk Musikforlag.
- Herresthal, H. (1993). *Carl Arnold (1794–1873): Ein europäischer Musiker des 19. Jahrhunderts*. Noetzel.
- Haavardsholm, A. (1982). Robert Levin som lærer. I M. H. Kvam & O. S. Kvam (Red.), *Samspill: Festskrift til Robert Levin på hans 70-årsdag 7. juni 1982* (s. 117–125). Cappelen.
- Jørgensen, H. (2017). Musikkpedagogen Even Ruud. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter: Festskrift til Even Ruud* (s. 27–35). Norges musikkhøgskole.
- Landmark, I. L. (2022). Hildur Schirmer (1856–1914): Sanger og kvinnesaks kvinne. *Studia Musicologica Norvegica*, 48(1), 57–77. <https://doi.org/10.18261/smn.48.1.6>
- Levin, R. & Levin, M. (1992). *Med livet i hendene* (2. utg.). Cappelen. [1. utg. 1983. Også utgitt på Storskrikkforlaget 1994.]
- Nesheim, E. (2010). Professor 1970–83. I E. Nesheim, *Alltid på leting: Finn Mortensen – en kraft i norsk musikk* (s. 229–261). Norsk Musikforlag.
- Nesheim, E. (2023). Finn Mortensen – veien til et komposisjonsprofessorat. I B. Utne-Reitan & K. Krokaa (Red.), *NMH50: Jubileumsmagasinet* (s. 14–19). Norges musikkhøgskole. [Utvidet versjon publisert på nmh.no 7. april 2023.]
- Sandvik, O. M. (1921). Musikkpedagoger og musikkskribenter. I O. M. Sandvik & G. Schjelderup (Red.), *Norges musikhistorie* (Bd. 2, s. 260–265). Oppi.
- Siems, C. (2021). «Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung eines größeren Publikums für Musik.» Der Pädagoge Otto Winter-Hjelm und sein Leipziger Einfluss. I P. Dinslage & S. Keym (Red.), *Edvard Grieg und seine skandinavischen Kollegen in ihren Beziehungen zu Leipzig: 8. Deutscher Edvard-Grieg-Kongress vom 15. bis 17. Oktober 2020 in Leipzig* (s. 183–203). Gudrun Schröder.
- Slettholm, Y. (1982). En langsom eksplosjon. I S. Skouen & O. H. Moe (Red.), *Mortensen 60: Festskrift til Finn Mortensen på hans 60-årsdag 6. januar 1982* (s. 65–71). Cappelen.

- Stige, B. (2008). Mannen som visste å svare på hundreogfemtitusenkronersspørsmålet: Om Even Ruud som fagstrateg og fagperson. I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk, handlinger, muligheter: Festskrift til Even Ruud* (s. 19–26). Norges musikkhøgskole. [Også trykket i *Musikkterapi* 2008.]
- Topland, N. B. (1993). Undervisning – professor ved Norges musikkhøgskole. I N. B. Topland, Aase Nordmo Løvberg: «Operastjerne og heimføing» (s. 100–104). Eget forlag.
- Vårdal, V. (2012). Folkemusikkprofessoren. I B. Aksdal & R. Stauri (Red.), *Bergrosa: Festskrift til Sven Nyhus 80 år* (s. 147–162). Novus.
- Weisethaunet, H. (2023). *Improvisasjon – stemme – uttrykk*: Sidsel Endresens vokalpedagogiske praksis. I Ø. Varkøy, E. M. Stabell & B. Utne-Reitan (Red.), *Høyere musikkutdanning: Historiske perspektiver* (s. 247–268). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.199.ch11>

Forfatterbiografier

Solveig Christensen har ph.d. i musikkpedagogikk fra NMH (2013) med avhandlingen *Kirkemusiker – kall og profesjon*, en studie som retter søkelys mot forholdet mellom høyere musikkutdanning og yrkesfelt. Hennes fagområder er utdannings- og profesjonsforskning, med særlig vekt på kunstfaglige utdanninger. Hun er seniorrådgiver ved Norges musikkhøgskole og har de siste ti årene arbeidet med ph.d.-utdanning og forskningsstøtte.

Karin Eriksson er etnomusikolog med doktorgrad i musikkvitenskap, og er for tiden ansatt som postdoktor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter hovedsaklig tradisjonsmusikk i Norden og grenseflatene mot populærmusikk og dans, med særlig fokus på spørsmål om musikalsk og kulturell tilhørighet, immateriell kulturarv og kjønn. Hun har arbeidet som førsteamanuensis i lyd- og musikkproduksjon ved Högskolan Dalarna og i musikkvitenskap ved Uppsala universitet, Linnéuniversitetet og Örebro universitet, og som forsker ved Svenskt visarkiv/Centrum för folkmusik- och jazzforskning i Sverige og ved Norges musikkhøgskole i Oslo.

Stefan Gies har vært administrerende direktør i Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) siden september 2015. Hans arbeid fokuserer på nettverksbygging med andre europeiske og internasjonale organisasjoner som er aktive innen musikk, kunst og høyere utdanning, samt lobbyvirksomhet overfor EU-kommisjonen og Europaparlamentet. Gies ser tilbake på en over 30 år lang karriere som utøvende musiker, musikklærer, forsker, professor i musikkpedagogikk og rektor ved tyske høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

Geir Johansen er professor emeritus i musikkpedagogikk og fagdidaktikk ved Norges musikkhøgskole, med doktorgrad fra samme sted. Han bidrar på et bredt felt av internasjonale konferanser, og i antologier og tidsskrift. Forskningsinteressene retter seg mot musikkpedagogikk og

utdannings sosiologi, teoretisk så vel som empirisk. Arbeidene omfatter blant annet læreplanimplementering, utdanningskvalitet, skjult pensum, identitet, talentutdanning og profesjon og profesjonalitet i tillegg til forholdet mellom konservatoriet og samfunnet. Johansen har arbeidslivserfaring fra undervisning og veiledning på alle akademiske nivå og som opponert på disputaser og gjesteforeleser i Norge og i utlandet.

Harald Jørgensen er professor emeritus ved Norges musikkhøgskole, Oslo. Han har vært ansatt ved høgskolen fra starten i 1973 til 2011, som professor i pedagogikk. Han har vært rektor i tre perioder, i til sammen 10 år, leder for forskningen og doktorgradsprogrammet, skrevet bøker og artikler om musikkpsykologiske og pedagogiske tema, bl. a. artikler om øving i bøkene *Musical excellence* (Oxford, 2004), *Oxford Handbook of Musical Psychology* (Oxford, 2009/2016), *Oxford Handbook of Music Education* (Oxford, 2012/2017) og i boka *Undervisning i øving* (Oslo, 2011). Av spesiell interesse for denne antologien er *Research into Higher Music Education* (Oslo, 2009), her presenteres kunnskaper fra mer enn 800 forskningsarbeider om livet i høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

Gjertrud Pedersen er førsteamanuensis i musikkhistorie ved Norges musikkhøgskole. Hun er klarinettist med en mastergrad i utøving og doktorgrad i oppføringspraksis fra NMH (2009). Sammen med Eva Beneke og Guro Gravem Johansen arbeider hun med å undersøke og utvikle undervisningspraksiser ved NMH gjennom prosjektet *Challenging Musical Canons*. Pedersen har i samarbeid med Sigstein Følgerø undersøkt kunstneriske og pedagogiske muligheter i mellomstore kammerensembler gjennom NMH-prosjektet *Symphonies Reframed*. I duo med Astrid Kvalbein (sopran) arbeider Pedersen med å utvikle nytt repertoar for stemme og klarinett.

Even Ruud er professor emeritus fra Universitetet i Oslo og Norges musikkhøgskole. Ruud er utdannet klaverpedagog, musikkterapeut, musikkviter og psykolog. Han har arbeidet tverrfaglig med emner fra musikkpsykologi, musikkantropologi, musikkterapi og musikkpedagogikk. Ruud har publisert bl.a. bøkene: *Music Therapy and its Relationship to Current Treatment Theories* (1980); *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture* (1998); *Music Therapy: A Perspective from the Humanities* (2010); *Toward a Sociology of Music Therapy: Musicking as a Cultural Immunogen* (2020). På norsk bl.a. bøkene *Musikk og identitet* (1997/2013), *Musikkvitenskap*

(2016) og *En profesjon blir til: Norsk forening for musikkterapi gjennom femti år* (2022).

Asbjørn Schaathun er professor i komposisjon ved Norges musikkhøgskole og utdannet ved NMH, Royal College of Music i London og det franske musikkforskningsinstituttet, IRCAM, i Paris. Schaathun har i sitt arbeide med computerstøttet komponering vært en pioner i sitt hjemland Norge. Ved siden av sitt arbeide som komponist har han dessuten skrevet en rekke artikler om andre komponister og deres musikk. Han er også grunnlegger av Musikkhøgskolens Samtidsensemble og dets profesjonelle etterfølger Oslo Sinfonietta. Som komponist har Asbjørn Schaathun mottatt en rekke priser, som Gaudeamus-stiftelsens Louis Vuitton-pris, Kritikerprisen, Bang og Olufsens Musikkpris og i 2008 ble han tildelt Lindemanprisen. Schaathun har også vært dypt involvert i norsk og skandinavisk musikkpolitikk. Ved siden av en rekke mindre verv, var han i 2006–2012 styreleder i Norsk Komponistforening, så vel som formann i Nordisk Komponistråd i perioden 2010–12.

Christoph Siems er ph.d-kandidat i musikkvitenskap ved Martin-Luther-Universitetet i Halle-Wittenberg i Tyskland. I flere år har han forsket på skandinavisk musikk. Fra 2023 er han daglig leder på «Grieg Memorial Centre» i Leipzig, Tyskland. Christoph har studert musikkvitenskap ved universiteter både i Tyskland og i Norge. I 2022 fikk han et reisestipend fra DAAD (Tysk akademisk utvekslingsorganisasjon) for et seks måneders opphold ved Senter for Griegforskning ved Universitetet i Bergen.

Veronica Ski-Berg er forsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), der hun forsker på kompetanse og omstilling. I perioden 2018 til 2023 jobbet hun som forsker og stipendiat ved Norges musikkhøgskole, blant annet med å syntetisere FoU-arbeidet til NMHs senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE). Ski-Berg har fordypet seg i maktteoretiske perspektiver på hvordan omstillingsarbeid drives frem i institusjonelle omgivelser, og har tidligere publisert artikler i bl.a. *Music Education Research* og *International Journal of Music Education*.

Aslaug Louise Slette jobber som forsker 2 ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), der hun forsker på høyere

utdanning. Hun har en ph.d. i musikkpedagogikk fra Norges musikkhøgskole, der tema var studenters bruk av gehør på kammermusikkøvelser. Slette har lang erfaring fra sektoren, gjennom undervisning ved NMH og Barratt Due musikkinstitut, rådgivning i NMHs senter for fremragende utdanning CEMPE, samt arbeid med utdanningskvalitet i NOKUT.

Ellen M. Stabell er forsker og universitetslektor ved Norges musikkhøgskole, der hun underviser i musikkpedagogikk og veileder på bachelor- og masternivå. Hun har siden 2021 ledet CEMPE, NMHs senter for fremragende utdanning i musikkutøving. I 2018 fullførte hun doktorgrad i musikkpedagogikk med en avhandling om læringskulturer på klassiske talentutviklingsprogram for unge under 19 år. Stabell har også jobbet som prosjektleder i Senter for talentutvikling Barratt Due og som førsteamanuensis i musikk på Høgskolen i Innlandet. Hun er utdannet pianist og musikkpedagog, og har gjennom mange år undervist i piano.

Gro Trondalen, ph.d, cand.philol., Fellow of AMI, er musikkterapeut og professor i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole i Oslo. Hun er en erfaren musikkterapeut, lærer, forsker og veileder for master- og ph.d. stipendiater, samt for musikkterapeuter i praksis innen barnevern og psykisk helse. Trondalen har tidligere ledet både masterstudiet i musikkterapi, ph.d. programmet i musikk, og Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH) ved Norges musikkhøgskole. Hun har publisert to internasjonale monografier, samredigert seks antologier/bøker, samt publisert flere norske, svenske og engelske (vitenskapelige) artikler, hvorav noen er oversatt til tysk og japansk.

Bjørnar Utne-Reitan er forsker ved Norges musikkhøgskole og prosjektleder for NMHs historieprosjekt. Han har studert musikkvitenskap ved UiO og musikkteori ved NMH og tok i 2022 doktorgrad i musikkpedagogikk på en avhandling om norsk musikkteorihistorie med særlig henblikk på satslærefaget ved NMH. Utne-Reitan er også en aktiv Grieg-forsker og har tidligere publisert i *Journal of Music Theory*, *Music Analysis*, *Danish Musicology Online*, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* og *Studia Musicologica Norvegica*. Han sitter i redaksjonen til sistnevnte tidsskrift.

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap, med doktorgrad i musikkvitenskap fra Universitet i Oslo (2001). Han er

ansatt ved Norges musikkhøgskole, og også professor II ved lærerutdanningen på OsloMet. Han har publisert en lang rekke artikler, bøker og antologier innenfor musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi, nasjonalt og internasjonalt. Senere utgivelser på norsk er boken *Musikk – dannelse og eksistens* (Cappelen Damm Akademisk, 2017), og antologiene *Musikkfilosofiske tekster* (sammen med Henrik Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2020) og *Musikk og religion* (sammen med Henrik Holm, Cappelen Damm Akademisk, 2022). Varkøy er også komponist, og står bl.a. bak CD-utgivelser med Morten Harket og Solveig Slettahjell.

Hans Weisethaunet er professor i musikkvitenskap ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo. Han var instituttleder ved samme institusjon (2005–09) og førsteamanuensis og professor ved Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen fra 1999 til 2004. Weisethaunet har publisert arbeider innen et bredt spekter av områder, som etnomusikologi, kulturstudier, populærmusikkforskning og jazz. Hans dr. avhandling er en kulturanthropologisk studie av en kaste musikere i Nepal, *The Performance of Everyday Life: The Gaine of Nepal* (1998). Han har publisert flere arbeider om musikkritikk, bl.a. *Rock Criticism From The Beginning* (Peter Lang, 2005). Ved UiO underviser han i musikk og kulturteori, populærmusikkstudier, jazzhistorie, improvisasjon og etnografisk metode.

