

KAPITTEL 4

«Det lærte jeg egentlig ingen ting om da jeg studerte»: Ideologiske spenninger i høyere utøvende musikkutdanning

John Vinge

Norges musikkhøgskole

Sigrid Røyseng

Norges musikkhøgskole

Simen Skrebergene

Norges musikkhøgskole

Abstract: This chapter outlines and discusses tensions within the ideological curriculum domain of higher music education; that is, various and often internally contested beliefs about what higher music education should teach, to what end, and for what reason. These tensions are brought to light by analysing qualitative interviews with 57 professional musicians representing a breadth of musical genres and practises. We have asked for the informants' thoughts and reflection about their own education in light of their current working situation: In what way did they see that their own education prepared them for the professional life they were going into? What qualities do they attribute to their own education and what shortcomings are highlighted? The analysis highlights tensions between new and old teaching methods, between conservative traditions and more progressive endeavours, between art and business. These tensions are largely in line with prior music educational research that advocates for a revision of traditional music conservatory programs to meet the constant changes in the professional field of music.

Keywords: higher music education, curriculum ideology, master–apprentice, portfolio careers, employability, entrepreneurship

Sitering: Vinge, J., Røyseng, S. & Skrebergene, S. (2022). «Det lærte jeg egentlig ingen ting om da jeg studerte»: Ideologiske spenninger i høyere utøvende musikkutdanning. I S. Røyseng, H. Stavrum & J. Vinge (Red.), *Musikerne, bransjen og samfunnet* (Kap. 4, s. 93–119). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.160.ch4>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Introduksjon

«Du kan ikke lære deg å bli en kunstner, og du kan ikke gå på skole for å finne ditt eget uttrykk, din egen stemme» (Dagny Nordvoll Sandvik, sitert i Johannesborg, 2017)

«Det utdannes for mange [jazzmusikere] i Norge i forhold til antall jobber [...] det er bedre med færre og få et høyere nivå» (Petter Wettre, sitert i Johansen, 2012)

«Vår viktigste oppgave er [...] å utdanne dyktige musikere, ikke produkter som skal selges til massene» (Duch, 2020)

«Fremtidens musikere kan ikke lenger regne med å bygge et langt yrkesliv på ferdigheter ervervet i studietiden [...] Fremtidens musikere må utdannes til endring» (Tornquist, 2017)

«Utdanner vi kunstnere eller håndverkere?» (Henrik Hellstenius, sitert i Istad, 2017)

Sitatene over reflekterer normative tanker om betydningen av høyere utøvende musikkutdanning. De stiller spørsmål om hvem utdanningen er til for, og med hvilket formål. Spørsmålene og holdningene som ligger bak målbæres av aktører i musikkfeltet, det være seg musikere, komponister og representanter for utdanningsinstitusjonene. Aktørene inngår i en stadig offentlig diskusjon om musikkutdanningens utfordringer i møte med arbeidsmarkedet og fremtidens musikeryrke. Synspunktene og spørsmålene kan leses som uttrykk for det Elliot Eisner omtaler som *curriculum ideologies* (Eisner, 1985, s. 47) – trosoppfatninger om hva en utdanningsinstitusjon skal undervise i, med hvilket formål og med hvilke begrunnelser. Selv om de fleste aktører i feltet vil kunne være enige i at formålet med høyere utøvende musikkutdanning vil være å forberede studentene på en fremtidig profesjonell karriere innen musikk, vil det være ulike oppfatninger om hvordan en slik karriere kan se ut og hvordan man best mulig forbereder for denne. Hvilke fag og emner skal inn, hva skal vektlegges, hvordan skal undervisningen foregå, hva tilhører fortiden og hva fordrer fremtiden? Endringer i kultur- og samfunns- liv gjør de ideologiske kampene bak studietilbudenes innretning stadig

aktuelle. Tradisjonell musikkutdanning, med vekt på utvikling av den individuelle studentens instrumentekspertise, utfordres av en utdanning som inkluderer flere emner og utforsker nye pedagogiske praksiser for å gi den fremtidige musiker flere bein å stå på.

Innenfor tradisjonell læreplananalyse (Goodlad, 1979) vil politiske, kulturelle og samfunnsmessige brytninger om skole og utdanning ligge forut for ideenes læreplan (*ideological curricula*, s. 60). Vi kan derfor lese implementering av entreprenørskapsfag, samarbeidslæring, praksis i det profesjonelle yrkeslivet og inkludering av administrative og økonomiske emner i høyere utøvende musikkutdanning som uttrykk for ideologi. Implementering av nye emner og endringer av etablert praksis i utdanningsinstitusjonene gjøres for at *noe* i samfunnet må endres. Det kan for eksempel handle om at musikkstudenter må kunne skaffe seg et økonomisk forsvarlig utdanningsrelevant virke etter opplæringen. Men i og med at intensjoner på det ideologiske læreplannivået må implementeres i undervisning, er det sjeldent at elementene i den ideologiske læreplanen møter studentene i dens originale form. For høyere utøvende musikkutdanning vandrer dette læreplannivået gjennom formelle dokumenter (studie- og emneplaner, *formal curricula*), undervisernes tolkning og bruk av studie- og emneplaner (*perceived curricula*), selve undervisningen og veiledningen (*operational curricula*) og den erfaringen studentene sitter igjen med (*experiential curricula*) (Goodlad, 1979, s. 60–64). Så hvis man på det idemessige planet mener at «stylistic flexibility may be an essential component of successful employment» (Hewitt, 2009, s. 335), er det ikke gitt at studentene opplever at utdanningen har vært preget av varierte sjangeruttrykk.

Der tradisjonell læreplananalyse gir en teoretisk modell på hva som skjer med en læreplan på veien fra de overordnede ideene, via formell tekst til den faktiske undervisningssituasjonen og undervisningspraksisens konsekvenser eller effekter, snur vi i dette kapitlet på rekkefølgen: Vi konstruerer ulike ideologier om høyere musikkutdanning, *ideenes læreplan*, ved å ta utgangspunkt i den erfarte læreplanen. Rent metodologisk har vi spurt et utvalg profesjonelle musikere om betydningen av deres egen utdanning, hva de lærte og hva de, i lys av nåværende arbeidssituasjon, mener var mangelfullt ved denne.

Kapitlet er bygd opp på følgende måte: I innledningen har vi redegjort for læreplanteori og hvordan denne anvendes i vår forståelse av høyere utøvende musikkutdanning. Vi fortsetter med en redegjørelse for øvrige metodiske aspekter i arbeidet med dette kapitlet. Den empiriske analysen innledes med en summarisk presentasjon av aktuell forskning på høyere utøvende musikkutdanning, med mål om å syntetisere denne i tre hovedtendenser. Disse hovedtendensene vil strukturere den videre presentasjonen av empirien. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av sentrale spenninger på det ideologiske læreplannivået for høyere utøvende musikkutdanning, som analysen har avdekket.

Metode

Det empiriske grunnlaget for dette kapitlet består av intervjuer av 57 profesjonelle musikere. Informantene representerer en bredde av musikalske sjangre og praksiser. De er frilansmusikere, dirigenter, komponister, kirkemusikere og fast ansatt orkester- og distriktsmusikere. Informantene kombinerer i varierende grad utøving med pedagogisk virksomhet, studioarbeid, arrangering og komponering og konsert- og festivalproduksjon. Utvalget representerer samtlige høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge og dekker ulike sjangerspesialiseringer. Utvalget er også variert med tanke på fartstid som profesjonell. Der noen har sin utdanning tiår tilbake, er andre helt i starten av sin profesjonelle karriere. Ytterligere metodiske aspekter knyttet til utvalg, rekruttering, intervjudesign og innledende analyser er beskrevet i appendiks til denne utgivelsen.

I dette kapitlet har vi kodet materialet etter meningsutsagn om utdanning og læring, og videre kategorisert materialet i tråd med syntetiseringen av tidligere forskning som blir redegjort for under. Den analytiske tilgangen er med andre ord i tråd med en type tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Da poenget med analysen er å avdekke sentrale spenninger på det ideologiske læreplannivået for høyere utøvende musikkutdanning (Goodlad, 1979), innføres den tidligere forskningen noe mer inngående i presentasjonen av empirien, for å trekke paralleller til empirien, for sette perspektiv på og for å kommentere denne.

Forskning på høyere utøvende musikkutdanning

Flertallet av studentene som utdannes ved høyere utøvende musikkutdanning vil virke som frilansmusikere med et mangfold av musikkrelaterte aktiviteter (Arnesen et al., 2014; Watne & Nymoen, 2018). Disse aktivitetene vil variere fra *session*-jobber, utvikling av egne prosjekter, arrangering og komponering til undervisning og musikkadministrativt arbeid, for å nevne noen. Kandidater innen utøvende klassisk musikk har tradisjonelt hatt tilgang på faste ansettelser, men stadig flere må basere seg på frilansvirksomhet, da flertallet av disse ikke ender opp med fast jobb i orkestrene (Bartleet et al., 2019). En type frilanstilværelse som inneholder slikt mangfold av musikkrelaterte aktiviteter benevnes i litteraturen som *portfoliomusiker* (se f.eks. Latukefu & Ginsborg, 2019). Overgangen mellom utdanning og arbeidsliv er utfordrende i musikkfeltet, og det er først etter noen år i arbeidslivet musikerne uttrykker mangler ved egen utdanning for ikke i tilstrekkelig grad forberede dem på den virkeligheten de skulle ut i (Latukefu & Ginsborg, 2019, s. 94). Stadige endringer i det musikkulturelle praksisfeltet – f.eks. trangere økonomiske rammer som følge av endringer i produksjon, distribusjon og salg av musikk, konkurranse om jobber som følge av flere formelt utdannede musikere og fremvekst av nye subkulturelle sjangre og estetiske uttrykk – fører til at utdanningsinstitusjonene må revidere tradisjonelle måter å innrette utdanningen på for å gjøre studentene ansettbare (*employable*) (se f.eks. Bennett, 2016). Å gjøre musikkstudenter ansettbare handler i musikkpedagogisk forstand om å utvikle et sett av funksjonelle ferdigheter som gjør studentene rustet til å kompetent kunne utføre variert musikkrelatert arbeid enten som fast ansatt med én arbeidsgiver, eller som frilanser med ulike oppdrag og engasjement. Det handler videre om utvikling av kognitive kapasiteter, det være seg kritisk tenkning, refleksjon og kunnskaper, for å kunne fungere som profesjonell (Bennett, 2016).

Det er særlig på tre områder disse revisjonene er tydelig i forskningen om høyere utøvende musikkutdanning: Det første omhandler utdanningsinstitusjonenes utforskning av ny pedagogikk og progressive undervisningsmetoder (f.eks. Gaunt & Westerlund, 2013). Det andre handler om innlemming av entreprenørskapsfag og økonomiske og administrative emner (f.eks. Bartleet et al., 2019). Det tredje handler om

utdanningsinstitusjonenes forsøk på å innlemme nye musikkpraksiser i etablerte sjangre og tilby studentene på tradisjonelle sjangerinndelte konservatoriumprogram muligheten til å tilegne seg kompetanse i ulike sjangre og musikkuttrykk (f.eks. Hewitt, 2009). Disse tre revisjonsområdene danner artikkelens videre struktur.

Utforskning av ny pedagogikk

Et vesentlig mål med undervisning i høyere utøvende musikkutdanning er å utvikle studentenes kompetanse på instrumentet. For at studentene skal kunne vinne fremtidig prøvespill i orkester, bli den foretrukne musikeren for *session*-jobber eller etablere en selvstendig kunstnerisk karriere, må utdanningsinstitusjonene legge forholdene til rette for utvikling av ekspertise. Tradisjonelt har én-til-én undervisning i mesterlæremodellen stått veldig sterkt innenfor høyere utøvende musikkutdanning (Jørgensen, 2000). Én-til-én undervisning i mesterlæremodellen er en arena for å opprettholde en spesiell kulturell praksis, der regler, standarder og forventninger i det profesjonelle musikklivet regulerer læringssituasjonen (Nerland, 2007). Modellen har særlige fortrinn i å utvikle ekspertise på hovedinstrument, men maktbalansen mellom lærer og student kan gi utfordringer knyttet til studentenes autonomi og ønsker om kunstnerisk retning (Gaunt, 2010). Gaunt et al. (2012) fant at én-til-én undervisning i høyere musikkutdanning i stor grad var preget av instruksjon og rådgivning, snarere enn veiledning. Oppmerksomheten var primært rettet mot spesialisering av det musikalske håndverket, og fokuserte i mindre grad på musikervirkeligheten studentene skulle ut i.

Spenninger mellom nye og gamle undervisningsmodeller, mellom tradisjoner og progressive strømninger, fremtrer også i vårt materiale når informantene forteller om betydningen av deres egen utdanning. Fortellingene synes å veksle mellom erfaringer knyttet til en hovedinstrumentundervisning der overføring av kunnskap i en tradisjonell mesterlæretradisjon var den rådende undervisningsmodellen, til erfaringer med studentsentrert læring med medvirkning og autonom kunstnerisk utvikling i fokus. Da informantene har bakgrunn fra ulike institusjoner i ulike tiår, spiller ulike instrument, har spesialisert seg i

ulike sjangre og har til dels ulike yrkeskarrierer, vil informantene følgende også verdsette sin egen utdanning forskjellig.

Morten er en klassisk utdannet cellist og virker som frilansmusiker, hovedsakelig innenfor samtidsmusikkfeltet. Der initierer han ulike kammermusikkprosjekter, samt bestiller og fremfører ny musikk i kombinasjon med sporadiske små vikariater i institusjonsorkestrene. Han forteller om en relativt tradisjonell hovedinstrumentopplæring som var innrettet mot en annen karriereveg enn han foreløpig har inntatt:

I studieforløpet var det veldig fokusert på hva læreren min hadde for prosess når han var ung, altså det å komme inn i et orkester er måten å få en fast jobb på, det er måten å få en inntekt på. Det å få meg til å bli en skapende kunstner det var aldri ... Altså, det ble veldig fokus på å traktere instrumentet [...] mitt inntrykk er at det er et veldig fokus på den tradisjonelle klassiske veien på [utdanningsinstitusjonen]. Men læreren min var kanskje ikke den verste. Han sa i utgangspunktet at man kunne gjøre hva man ville, men han ga oss fortsatt alt det tradisjonsrepertoaret som han selv spilte. Det var ikke noe nybrottsarbeid der ass. Det å stimulere til at vi forsket mer på vår egen virksomhet, det var det altfor lite av. (Morten)

Der Morten etterlyser en mer utforskende musikkutdanning med fokus på studentenes nyskaping og kunstneriske egenart, er andre mer skeptiske til endring av tradisjonelle undervisningsmodeller. Særlig informantene som besitter faste posisjoner i orkestrene frykter at musikkstudentene ikke når det tekniske nivået for å hevde seg i den internasjonale konkurransen. Trond er fast ansatt treblåser i et av landets symfoniorkestre:

[For] veldig mange som spiller orkesterinstrumenter som kommer inn på musikkhøgskolen eller på konservatoriene så er det jo orkesterjobb som er drømmen. Og det er jo klart at alle kan jo ikke få det så det blir jo ofte de beste da som får de jobbene [...] Det å gjøre musikkutdanningen bredere med mindre fokus på hovedinstrumentet er ikke lurt hvis norske musikere skal få orkesterjobb [...] Hvis dere vil ha mitt råd så er det å være forsiktige med å ikke la hovedinstrumentdelen lide for mye. (Trond)

Imidlertid er jobben som orkestermusiker stadig i endring, noe Kari, en musiker med fast orkesterstilling og lærer ved en høyere musikkutdanning i Norge, ønsker å forberede studentene sine på:

En orkestermusiker i dag er jo ikke det samme som en orkestermusiker for 30 år siden [...] Man er mer fleksibel nå, og det tror jeg alle er takknemlige for. Det er jo færre og færre av de sære personene fra gamledager. Nå er det snakk om samarbeid og hvordan å få ting til å bli best mulig som helhet – ikke enkeltindividfokus. Det er litt interessant når det gjelder utdanning, nettopp det med å stå på et øvingsrom i seks timer hver dag og bare holde på for seg selv. Så det er viktig å få med dette samarbeidet. (Kari)

Til tross for at musikalsk praksis i all hovedsak foregår som samspill og samhandling, slik Kari her forteller fra et orkesterperspektiv, dominerer én-til-én-undervisning som kjernemodell for hovedinstrumentopp-læring i høyere utøvende musikkutdanning – spesielt innenfor vestlig klassisk musikk (Creech & Gaunt, 2012). Innenfor det musikkpedago-giske feltet har samarbeidslæring gradvis fått økt fokus i tråd med en interesse for sosiokulturelle perspektiver, situert læring og uformelle læringsprosesser (Folkestad, 2006; Green, 2001). Gitt dette bakteppet er det en stadig interesse for alternative pedagogiske modeller som vil kunne gi studentene en mer helhetlig forberedelse på yrkeslivet (Gaunt & Westerlund, 2013; Teague & Smith, 2015). Creech og Gaunt (2012) foreslår samarbeidslæring i instrumentallopplæringen, der lærere og studenter samhandler og der studentene får sette ord på utfordringer, vurdere kvalitet både i eget og andres spill og komme med forslag på løsninger. Dette mener de vil kunne utvikle en generisk kompetanse og kritiske, kreative og selvregulerende ferdigheter som vil kunne brukes i et bredt spekter av musikalske settinger. Zhukov og Sætre utforsker i to artikler (Sætre & Zhukov, 2021; Zhukov & Sætre, 2021) hvordan gruppeundervisning kan styrkes ved at læreren inngår som deltakende musiker i samspillet. Samarbeidslæring i høyere musikkutdanning omtales av blant andre Smith som en «pedagogy for employment», da en forutsetning for å lykkes i fremtidens musikkbransje er å kunne å jobbe i team (2013, s. 193).

Mesterlæremodellen (Jørgensen, 2000) som over problematiseres med tanke på mulig asymmetrisk maktbalanse, individualisme og ensidig kunnskapsoverføring, var tradisjonelt sett forankret i en *community of practice*, der lærlingen gradvis ble innlemmet i mesterens profesjonelle virke. Et slikt samarbeid, mesterlære i tradisjonens rette forstand, fikk

Simen positivt erfare under sin utdanning. Han studerte folkemusikk og ble raskt innlemmet i hovedinstrumentlærerens profesjonelle praksis:

Siste året på bachelor skulle han spille inn en plate og jeg ble spurt om å være produsent [...] Da måtte jeg lære meg alle slåttene. [...] Også spilte vi inn den platen og jeg lærte masse av det, og så var jeg med å spille masse til dans. (Simen)

Særlig fra jazz- og folkemusikksjangeren forteller flere informanter om en noe mer fleksibel innretning på hovedinstrumentundervisningen enn den tradisjonelle én-til-én-undervisningen. Studentene synes i langt større grad enn innen den klassiske utøvende utdanningen å kunne dra nytte av ulik kompetanse og interessefelt hos ulike lærerne, alt etter hvilke kunstneriske visjoner og aspirasjoner den enkelte student har. Anders forteller om en folkemusikkutdanning som var bunnsolid med landets fremste tradisjonsforvaltere som fokuserte på håndverk, og samtidig rik på tilgang til ressurser for nyskapning og samspill:

Og så hadde vi [lærer] som hadde alt det nye. Han kunne notasjonsprogrammer, han kunne redigere lyd, han kunne komponere, han kunne mange akkorder med tall på [...] vi hadde de ytterpunktene av lærere som vi kunne lære masse av. (Anders)

Ulikt andre profesjonsutdanninger, der arbeidslivet starter etter endt utdanning, har studentene allerede ved opptak til høyere utøvende musikkutdanning oftest arbeidslivserfaring gjennom turné- og konsertvirksomhet, plateinnspillinger eller undervisningsoppdrag. Denne virksomheten fortsetter parallelt under studiene, der musikkstudentene bruker betydelig tid utenfor campus for å utvikle sin profesjonelle identitet (Bråten & Kantardjiev, 2019). Høyere utøvende musikkutdanning har dermed på den ene siden en lang tradisjon for praksis, i den forstand at studentene spiller ute, men systematisk implementering og bruk av denne praksisen som utdanningsvirksomhet er ikke særlig utbredt. Helge, en utdannet klassisk messingblåser, forteller:

Da jeg studerte så hadde jeg ikke studielån for jeg spilte disco og funk og teater og revyer og sånn. Jeg hadde hele tiden et ganske aktivt yrkesliv og det tror jeg har vært veldig viktig [...] Nei, det var ikke tilrettelagt i det hele tatt. Jeg lærte meg til å sove lite og øve i kjelleren på [navn på utested] mellom settene. (Helge)

I Slaughter & Springer (2015) kritiseres dagens høyere utøvende musikkutdanninger for å unnlate å gi studentene viktig kompetanse for å kunne lykkes i arbeidslivet. Selv om bransjerelatert kunnskap mer enn tidligere innlemmes i grunnutdanningen, kan ikke denne kunnskapen i tilstrekkelig grad læres gjennom forelesninger – den må erfares i praksis. Bartleet et al. (2019, s. 289) utdyper:

In a context where much of musicians' ongoing learning and career development is based on networks and where the work of the musicians is undergoing significant and ongoing change, higher education's ability to build authentic connections and mechanisms for direct industry [...] emerges as increasingly important.

Hilde er en klassisk utdannet utøver som har tatt en mastergrad i utlandet. Hun forteller varmt om en utøvende utdanning der et mangfold av praksiser var inkludert i utdanningen. Bransjekunnskap lærte hun seg i felt gjennom intensiv veiledning. Hun og gruppa hennes produserte egne konserter og la opp program etter ulike målgrupper. De turnerte mye og spilte for eldre, for barn, for psykisk utviklingshemmede og så videre. Når hun relaterer denne utdanningen til erfaringer med utdanningen hun har fra Norge, sier hun: «Det er jo noe med at utdanningen vår er så sinnssyk bakvendt, konvensjonell og stuck!» Hilde har sin utdanning fra begynnelsen av 90-tallet, og mye tyder på at utdanningen har endret seg siden. I Norge har blant andre CEMPE initiert ulike praksisrelaterte prosjekter på de ulike utøvende musikkutdanningene i Norge. Prosjektene prøver blant annet ut profesjonell utplassering i orkestre, mentoring, jobbskygging og engasjement i *community music*-prosjekter for å gi musikkstudentene mulighet for å danne nettverk og få relevant arbeidserfaring (CEMPE, 2021).

Flere av informantene i studien har sitt profesjonelle virke i nasjonalt og internasjonalt anerkjente ensembler og konstellasjoner som ble skapt under utdanningen, oftest som studentinitiativ, og virket på siden av den formelle ensembleundervisningen. Like fullt forteller informantene om utdanningsinstitusjoner som tilrettela for denne praksisen, og som verdsatte disse initiativene. Samtidig som studentene bruker undervisningsfasilitetene som en base for utadrettet

virksomhet, formidler den samme institusjonen et faglig innhold og et pensum av mer generisk, tradisjonell musikkrelatert art. John er utdannet trommeslager og spiller i mange ulike band. Han forteller hvordan han benyttet de menneskelige ressursene på utdanningsinstitusjonen for egen læring, og problematiserer samtidig det som ellers ble lært bort:

Den eneste grunnen til at jeg var i [byen] var for å henge der og hoppe fra bandøving til bandøving og øve innimellom [...] Jeg var jo i timene og fulgte med og såne ting [...] der gjorde jeg ikke mer enn det jeg måtte. (John)

Entreprenørskap, økonomisk og administrativ kompetanse

Endringer i samfunn- og kulturliv og nye måter og skape og distribuere musikk på gjør at unge profesjonelle musikere i økende må grad forvente en frilanskarriere som portfoliomusiker (Bartleet et al., 2012; Bennett, 2016; Creech & Gaunt, 2012; Slaughter & Springer, 2015). En portfoliomusiker setter sammen sin egen frilanskarriere ved ulikt musikkrelatert arbeid som studiojobbing, arrangering, dirigering, komponering, undervisning, musikkadministrativ jobbing, konsertproduksjon, turnering og konsertvirksomhet (Bartleet et al., 2019). En portfoliokarriere har et karrieremønster som involverer «a continually unfolding, self-managed patchwork of concurrent and overlapping employment arrangements. The arrangements can be full- or part-time, and/-or undertaken as part of a creative worker's own business» (Bennett & Bridgstock, 2015, s. 264). En slik portfoliokarriere gir frilansmusikeren mulighet til å balansere sikker inntekt med utvikling og investering i nye kreative prosjekter av mer usikkert økonomisk utfall (Bartleet et al., 2012, s. 35). For å lykkes som portfoliomusiker kreves det derfor en bredere kompetanse enn kun å være ekspert på sitt instrument (Bartleet et al., 2012, s. 37). Ved siden av å turnere ulike musikkrelaterte oppgaver, inngår det i denne brede kompetansen aspekter av det man gjerne forbinder med entreprenørskap (se kapittel 2, s. 51, Vinge & Stavrum i denne utgivelsen). Det handler om nettverkskompetanse, det vil si evnen til å bygge og opprettholde

relasjoner, inkludert strategisk bruk av sosiale medier. Det handler ikke minst om kompetanse i å omsette kreativt arbeid til monetær verdi. Kunnskaper om markedsføring, regnskap, søknadsskriving, administrasjon og kommunikasjon blir dermed noe litteraturen anbefaler at høyere utøvende musikkutdanning innlemmer.

Uavhengig av hvilken utdanningsbakgrunn våre informanter har, eller tidspunktet de har tatt denne utdanningen på, er det stort sammenfall i rapporteringen om at musikkutdanningen ikke forberedte dem godt nok på alle sider ved den jobbvirkeligheten de skulle ut i. Der utdanningen har vært viktig for faglig fordypning, utvikling av ekspertise på instrument og i etableringen av nettverk for fremtidig utøvende virksomhet, er det særlig den administrative og økonomiske delen av å drifte enkeltmannsforetak og kompetanse i å skaffe midler til egne prosjekter gjennom søknadsskriving, som informantene mener ikke tilstrekkelig har vært vektlagt. Dette funnet sammenfaller med Arnesen et al.s kandidatundersøkelsen fra 2014. Her var det få av respondentene som svarte at utdanningen i liten eller ingen grad hadde vært et godt grunnlag for påbegynt yrkeskarriere. Derimot svarte et stort flertall at utdanningen i liten eller ingen grad var et godt utgangspunkt med hensyn til å utvikle entreprenørskapsegenskaper eller gründerkompetanse, herunder opplæring i ferdigheter relatert til økonomi og regnskap. Watne og Nymoens undersøkelse av studietilbud ved høyere utøvende musikkutdanningsinstitusjoner i Norge (2018) viser derimot at entreprenørskapsemner i stor grad er en prioritert del av utdanningene slik det fremkommer i studie- og emneplaner. Tilsvarende finner også Toscher (2020), men konkluderer med at disse burde fokusere enda mer på merkantil kompetanse knyttet til aspekter som salg, markedsføring, bransjekunnskap, økonomi, sosiale medier og forretningsdrift.

I vårt materiale er det delte holdninger til hvorvidt merkantile fag, eller andre former for det man kan forbinde med entreprenørskapsvirksomhet, var en kvalitativ mangel ved egen utdanning, og hvorvidt slike fag i det hele tatt burde undervises i. For de klassisk utdannede informantene synes hovedskillet å gå på de som har fast jobb i orkestre og de informantene som av ulike grunner har valgt en frilanskarriere og driver egne foretak.

Alt som handler om firma, budsjettering, prosjektering og så videre. Alt av søknadsskriving og det å operere innenfor Fond for utøvende kunstnere og Kulturrådet, søknadsportaler, søknadsoppsett og alt som handler om det. Jeg ante ikke at det var det jeg skulle sitte å gjøre da jeg ble voksen. Det har jeg ingen formell kompetanse på i det hele tatt. (Nora)

Nora er en klassisk utdannet musiker som utvikler egne kunstneriske prosjekter, produserer konsertserier, gjør oppdrag for Den kulturelle spaserstokken og har en liten stilling i kulturskolen. Realiseringen av store deler av hennes utøvende og skapende virksomhet avhenger av tilslag på søknader. Kompetansen for denne delen av virksomheten har hun tilegnet seg etter utdanningen.

Man utdanner liksom alle til at man skal bli solist og arbeide på oppdrag fra andre. [...] man må samtidig kommunisere at det finnes en verden der ute som består av søknadsskriving. Det skulle jeg ønske jeg visste fantes før jeg møtte den selv. For alle stipendene jeg søkte mens jeg studerte var sånne legater og fond for unge jenter fra indre Østfold som trenger penger til en ny tannbørste. (Nora)

Der Nora, i likhet med samtlige frilans-informanter, har tilegnet seg administrativ og økonomisk kompetanse i praksis, uttrykker hun samtidig en skepsis mot å vie denne delen av den profesjonelle musikerrollen for mye plass i høyere musikerutdanning.

Det er ikke derfor man begynner på et musikkonservatorium. Jeg tenker kanskje at konservatoriene burde ha sin primære oppgave i å utdanne gode musikere. (Nora)

Fast ansatte orkestermusikere, som verken trenger å søke stipender, prosjektmidler eller drifte enkeltmannsforetak, er tydeligere i sin holdning. Det er musikken og den utøvende kompetansen som må være i sentrum.

Jeg tenker i mitt stille sinn at det ikke kommer til å være jobber nok til alle som har lyst til å bli orkestermusikere. De kan i hvert fall ikke få fulle årslønner av det, alle sammen. [...] Det er noen som må jobbe mer med å skape sine egne muligheter. Det vil jo fort være de som kanskje er dårligst instrumentalt som er avhengige av å skape sine egne arbeidsplasser. (Kari)

Det er viktig å kunne promotere seg selv, men du må ha noe å promotere også slik at det aldri mister forfeste i det som er litt mer tradisjonelt og konservativt. (Trond)

Dette med å skape sin egen arbeidsplass, kunne booke egne jobber eller promotere sin egen kunstneriske virksomhet, er komponenter i det som omtales som kulturelt entreprenørskap. Der dette gjerne er normen for jazz- og populærmusikkutøvere, all den tid det ikke finnes profesjonelle statlige ensembler med varig engasjement, innrettes også mye av den utøvende musikkutdanningen seg i disse sjangerne på studentenes utforskning av musikalske uttrykk, valgt sammensetning av ensembler og kunstnerisk utviklingsarbeid. For de klassiske informantene som jobber frilans og skaper egne prosjekt, synes denne formen for utdanning å være et ideal.

Jeg hadde jo hatt veldig nytte av det hvis det hadde vært en del av min studiehverdag. Sann som for eksempel på jazz hvor man i utgangspunktet har et band som kommer inn på studiet hvert år, bestående av en trommis, en gitar, en bass og en sanger eller to, de er mye mer en gruppe som må spille sammen. Der er jo virkelig hverdagen lagt opp til at man skal bygge en gruppe, merkevare, søke, søknadsprosesser, hvordan lage din egen hjemmeside og alt det der. Det er bare å se på dem det og gjøre det samme på klassisk, så ville man vært mye bedre rustet til å takle den hverdagen som er nå [...] Det får vi ingenting av på klassisk. (Morten)

Terje kombinerer egne kammermusikkprosjekter med periodevist engasjement som teatermusiker og repetitør. Som for flertallet av de klassisk utdannede informantene ble sjeldent alternativer til en solistkarriere, fast stilling i et institusjonsorkester eller en fremtid som instrumentalpedagog vektlagt i utdanningen.

Det var jo absolutt ikke et emne da jeg studerte på 90-tallet. Da skulle du bare bli best på instrumentet ditt, og hvis du ble best, så arvet du kanskje jobben til læreren din på et tidspunkt [...] Kort fortalt. Jeg kan aldri huske at noen snakket om mulige utfordringer, eller hvordan skape seg en karriere, eller et grunnlag for å overleve. Det ble aldri nevnt med et ord. (Terje)

For informanter innen andre sjangre, der faste ansettelse ikke er et alternativ, er normalen frilansvirksomhet, enkeltmannsforetak eller egne AS. Til forskjell fra den klassiske utdanningstradisjonen, kan det synes som om det kulturelle entreprenørskapet ligger innbakt i jazz- og populærmusikkutdanningen, om ei i eksplisitt uttalt form, all den tid studentene oppfordres til å danne ensembler, skape egen musikk, produsere konserter og dokumentere med innspillinger. Samtidig etterlyser informantene også innen disse sjangerne utvidet kunnskap om den bransjen de skal ut i.

Det meste har jeg lært etter utdanningen – orden på regnskap, hvem er hvem i bransjen, hvordan bransjen fungerer, hva slags aktører må du knytte deg til for å få et levedyktig prosjekt å holde på med. (Tone)

Den administrative og økonomiske delen av frilanstilværelsen er, som Tone beskriver, noe samtlige informanter har tilegnet seg kompetanse på etter utdanningen. Man har lært det gjennom egen praksis, gjennom veiledning fra musikerkollegaer eller gjennom diverse kurs arrangert av bransje- og vederlagsorganisasjoner. For enkelte er det et paradoks at denne delen av yrkeslivet skal tilegnes i praksis gjennom uformell læring.

Nei, det lærte jeg egentlig ingen ting om da jeg studerte. Når jeg ser på det i ettertid så er jo det helt sinnssykt! Man skal drive sin egen bedrift også lærer man ikke noen ting om det. (Jakob)

Jeg synes [søknadsskriving og hvordan støtteordninger fungerer] burde være en del av skolegangen. Og faktisk regnskapsføring. Det har gått fint for min del, men en stor del av å være selvstendig næringsdrivende er jo å vite dette med hva man kan skrive av og ikke kan skrive av, og hvordan det fungerer egentlig. (Vilde)

Det er gjerne først når musikere kommer ut i arbeidslivet de blir klar over hvilke kunnskaper og ferdigheter de mangler (Bartleet et al., 2019). Der både Jakob og Vilde uttrykker at de savnet undervisning i de administrative og økonomiske sidene ved arbeidslivet i deres egen utdanning, er andre informanter tydelige på at dette ikke bør inngå i høyere utøvende musikkutdanning.

Man lærer jo ikke å sende regninger [...] å gjøre skatteting og pensjon og alt det dritet der, det har man jo lært utenom da. [...] det er kanskje ikke rollen til en utdanningsinstitusjon å gjøre det heller. (Signe)

Hvis musikkhøgskolen blir et valgfag på BI så er det feil. (Helge)

Munnely (2020) fant at selv om musikkstudenter uttrykte forventninger om at utdanningsinstitusjonene hadde et ansvar for å gjøre dem både til høyt kompetente utøvere og utruste dem med kompetanse for arbeidslivet, var nivå på hovedinstrument og kunstnerisk utvikling like fullt ansett som det viktigste: «Music majors might be willing to sacrifice the business and career management skills the literature calls for if it means more time to develop their technical and artistic skills» (Munnely, 2020, s. 235). Uavhengig av sjanger, uavhengig av uttrykte mangler hva gjelder entreprenørskap, økonomisk og administrativ kompetanse formidlet gjennom utdanningsløpet, er informantene i vår studie omforent om at den utøvende kompetansen de besitter – som ble påbegynt i en kulturskole, i ungdomsskolens musikkfag, i spellemannslaget og som brakte dem videre til musikklinja på videregående, til musikkfolkehøgskole og videre inn i høyere musikerutdanning – er kjernen i deres virksomhet. Dette er en kompetanse som ligger til grunn uavhengig om de jobber som utøvende musikere i faste stillinger eller i frilansvirksomhet, som administrative kulturarbeidere, musikkpedagoger eller i ulike kombinasjoner av disse. Ada er en klassisk utdannet orkestermusiker som har sin hovedvirksomhet i kulturskolen og i musikk lærerutdanningen. Samtidig pleier hun sitt utøvende virke som profesjonell utøver med lokale kor, korps og i gudstjenester.

Det er jo egentlig det at jeg er flink å spille. Det er ikke meningen å skryte, men det er jo liksom det som gjør, det er der kompetansen min er. Det er det som er viktigst. Det er det som er kjernen. Rett og slett. For det å være god på noe, ja, får dråpeeffekt og smitter over på alt. (Ada)

Spesialist- eller generalistutdanning?

Selv om benevnelsene kan variere noe fra institusjon til institusjon, er høyere utøvende musikkutdanning tradisjonelt delt inn i ulike sjangermessige utdanningsprogram: klassisk musikk, jazz og improvisert

musikk, folkemusikk og rytmisk (populær)musikk. Ved siden av reint stilidiomatiske kjennetegn, skiller disse sjangerne seg fra hverandre ved en rekke ekstramusikalske aspekt knyttet til språk, verdi, tradisjon, syn på kvalitet og lignende (Hewitt, 2009). I høyere utøvende musikkutdanning kommer disse ekstramusikalske aspektene tydelig frem i pedagogisk praksis. For eksempel vil én-til-én-undervisning gjerne være normen innenfor det klassiske utøvende og folkemusikk-programmet, mens samspill og prosjektskapning er mer normen i jazz- og de rytmiske programmene. I de klassiske programmene forholder man seg til notert musikk og interpreterer det noterte verkets intensjon, mens i de andre programmene står muntlige og gehørbaserte metoder sterkt med større innslag av musikalsk improvisasjon. Gjennom disse, og andre sjangerspesifikke pedagogiske praksiser, tilegner studentene seg et språk, en atferd og et verdsett som er sjangeradekvat – utdanningsinstitusjonene *habituerer* langt på vei studentene inn i et bestemt stilistisk felt (Hewitt, 2009, s. 335). Studentene utdannes med andre ord til å bli spesialister. Forskningen viser til ulike oppfatninger av spesialisering kontra stilistisk mangfold og fleksibilitet, slik det forvaltes i høyere utøvende musikkutdanning. Latukefu og Ginsborg (2019) fant at der noen av lærerne hadde en bred tilnærming til portfoliobegrepet, hadde andre en smalere tilnærming der fleksibilitet og mangfold handlet om å gi studentene kompetanse til å virke som musiker på sitt instrument innenfor sin sjanger, men i ulike kontekster fra orkester, til mindre ensembler og i solistroller.

De siste tiårene har det vært et økende fokus på at tradisjonelle skillelinjer mellom ulike musikalske sjangre er blitt mindre skarpe, og at statushierarkier knyttet til sjanger ikke lenger er så tydelige. Slike forskyvninger gjenspeiles på ulike måter også når våre informanter snakker om forholdet mellom den musikalske innrettingen av høyere musikerutdanning på den ene siden og den profesjonelle musikertilværelsen de opplever etterpå på den andre. Flere av våre informanter forteller om at utdanningen innen én sjanger ikke har stått i veien for at de i sitt profesjonelle virke har jobbet mest innen en annen. Enda flere forteller om at de ved inngangen til en profesjonell musikerkarriere etter fullført utdanning har måttet utøve yrket innenfor et langt bredere spekter av sjangre

og stiler enn de lærte under utdanningen. Dette ser ut til å gjelde for ulike typer musikere.

Blant frilansmusikere som livnærer seg av å bidra i ulike typer prosjekter, er det mange som opplever det som en styrke, for ikke å si en nødvendighet, å kunne beherske et større sjangermangfold. Dette ser ut til å gjelde relativt uavhengig av hvilken sjangerspesialisering man hadde under utdanningen. Slik ser bred sjangerkompetanse ut til å være viktig for å gjøre seg attraktiv for flere typer prosjekter, og derigjennom redusere risikoen som følger med frilanstilværelsen.

Det er særlig den tradisjonelle klassiske orkesterutdanningen man tenker på når sjangermessig fleksibilitet trekkes frem som ett av flere viktige aspekter for å kunne virke som utøvende musiker når flertallet av de nyutdannede ikke får fast jobb i et orkester. Samtidig mangler det forskning på vellykkede overganger mellom studenttilværelse og orkesterjobb (Calissendorff & Hannesson, 2017). Der litteraturen er rik på beskrivelser av den komplekse musikervirkeligheten og behovet for mangfold og fleksibilitet, ser ikke «ung orkestermusiker» ut til å være et særlig populært tema for forskning (Calissendorff & Hannesson, s. 221). For fast ansatte orkestermusikere er heller ikke den musikalske arbeidshverdagen sjangermessig så enhetlig som den kanskje var tidligere. Det er blitt relativt vanlig at orkestre ikke bare programmerer innenfor den klassiske musikkens kanon eller samtidsmusikk, men at man fremfører repertoar innenfor mange ulike sjangre som jazz, pop, rock, folkemusikk og så videre. En klassisk musiker forteller:

Selv som klassisk musiker, er det andre sjangre du kommer borti, kanskje minst gjerne hvis du setter deg i et symfoniorkester. Men det finnes Kringkastingsorkesteret i dag, og den typen klassiske musikere du ser og hører at må ha litt andre typer kompetanse enn bare det spesifikke som går inn mot det klassiske, i hvert fall den gammelklassiske musikken. (Emma)

Kompetansen som kreves for orkestermusikere er følgelig heller ikke så enhetlig som den tidligere var. Kirkemusikerne ser også ut til å ha sammenfallende erfaringer. Der kirkemusikkutdanningen har fokusert på det klassiske orgelrepertoaret (Christensen, 2013), forventes det i økende grad at kantorer kan spille et bredt repertoar i kirkelige ritualer og seremonier.

Slik ser vi at musikerrollen også utvikles i tråd med mer eklektisk og sjangeroverskridende preferanser hos publikum, det som i kultursosiologien har blitt kalt *omnivorousness* (se f.eks. Dyndahl et al., 2014; Peterson & Kern, 1996). På spørsmål om hva slags musikk han jobber mest med, omtaler en kantor seg betegnende nok som altetende:

Hovedsaken er jo klassisk, men jeg er jo altetende, og jeg er jo fra en plass der folkemusikken har dype røtter, jeg har jobbet en god del med jazz, og har jobbet med en blanding mellom jazz og folkemusikk – spilt i rockeband, og når du spiller i begravelser og bryllup og sånn må du også bli god på popmusikk og ikke minst bli god på å plukke fra YouTube og sånn, for det kommer altså så mye ønsker hele tiden. (Tore)

På spørsmål om hvordan han ble rustet til å håndtere et slikt mangfold gjennom kirkemusikkutdanningen, svarer han videre: «For å møte de utfordringene i jobben er det nok ikke så mye jeg henter fra utdannelsen min.» Han understreker videre at kravene til å beherske ulike sjangre i det kirkemusikalske yrket i dag heller ikke gjenspeilet seg i musikerrollen man ble utdannet til. Mens kirkemusikkutdanningen la stor vekt på å spille alene, fordrer sjangre som soul, gospel og pop at man mestrer samspill med andre.

Et gjennomgående trekk i materialet er således at mange har opplevd utdanningen som langt mer spesialisert sjangermessig enn det den profesjonelle musikertilværelsen skulle tilsi. Dette reiser spørsmål om hvor spesialisert høyere musikerutdanning kan og bør være. En del opplever at det er spesialisering som sådan som gir status innen utdanningsløpet, men at det kun er mulig for et fåtall å fortsette på den måten:

Men, om jeg skal si noe kritisk om studiestedene, så er det jo det at man skal være spesialist. All status ligger i å være spesialist. Det er et hierarki i musikkverden. Sånn at den som er beste instrumentalisten eller beste sangeren er toneangivende på alle måter. Og jeg er en sånn allsidig type. Så jeg har alltid strevd med å være den beste instrumentalisten, men jeg vinner ofte festen da, for jeg kan spille piano på den. (Terje)

Slik denne informanten ser det, setter institusjonene innen høyere musikerutdanning opp et statushierarki hvor skillene først og fremst går mellom det å være spesialist og generalist.

Sentrale spenninger på det ideologiske læreplannivået – avsluttende diskusjon

Et vesentlig likhetstrekk hos våre informanter, og et vesentlig premiss for den videre diskusjonen, er at utvalget representerer profesjonelle musikere som alle, om enn på ulikt vis, har lyktes med å skape en profesjonell musikerkarriere. Med andre ord: Utvalget inkluderer ikke musikere som, på tross av sin yrkesmessige skoloring, har måttet jobbe i et helt annet felt enn de er utdannet til. Det er mange faktorer som spiller inn som årsak til informantenes nåværende status; utdanningens betydning er én av disse. Det vi kan slå fast, er at utdanningen i det minste ikke har hindret informantene i å bli ansettbare (Bennet, 2016). Når informantene i denne studien reflekterer over betydningen av sin egen utdanning og deler sine erfaringer om dennes styrker og mangler, gir det oss informasjon til diskusjonene om studieplanrevisjoner, til inkludering og ekskludering av utdanningenes innhold og undervisningsmodeller, som kontinuerlig føres på det ideologiske læreplannivået med mål om å ivareta og videreutvikle utdanningens kvalitet.

Felles for samtlige informanter, hvorvidt de stiller seg kritiske til egen utdanning eller ei, er deres vektlegging av det instrumentspesifikke håndverket. Informantene ser først i etterkant av sin utdanning, i arbeidet med å starte en karriere eller i møte med utfordringer i deres profesjonelle virke, hva de eventuelt skulle hatt mer eller mindre av i årene på konservatoriet (Bartleet et al., 2019). Ikke minst gir intervjuet dem mulighet til å reflektere over dette. Tiden med hovedinstrumentundervisning, sammen med ekspertlæreren, oppleves å være svært viktig for studentene. De ofrer gjerne entreprenørskapsferdigheter og merkantil kunnskap, som litteraturen foreslår, om det betyr mer tid til å utvikle sine tekniske og kunstneriske ferdigheter (Munnely, 2020). En første ideologisk spenning kommer dermed til syne i forholdet mellom studenter og utdanningsinstitusjonene. Studentenes opplevelse av faglig relevans i nåtid møter institusjonens ideer om undervisningsinnholdets relevans for fremtidig virke. Forhandlinger mellom relevans «her og nå» og relevans for fremtiden er en sentral komponent i didaktisk analyse (jf. Klafki, 2016, s. 318), og ikke enestående for høyere musikkutdanning. Det som

imidlertid gjør denne spenningen ekstra betydningsfull for musikkutdanning, er utfordringen høyere musikkutdanning har med å holde tritt med raske omveltninger i musikkfeltet – både når det gjelder strukturelle endringer i arbeidsmarkedet og når det gjelder utviklingen av musikalsk produksjon og sjanger- og estetisk nyskaping. Relevansbegrepet synes dermed spesielt aktuelt når det kommer til høyere musikkutdanningsforhandlinger mellom på den ene siden å være tradisjonelt forankret med et oppdrag om å konservere, og på den andre siden å være nyskapende og henge med på aktuelle trender, i beste fall være i forkant som premissleverandør. Det er i dette spennet vi finner utsagn som «skal vi utdanne håndverkere eller kunstnere?» og at «musikere må utdannes til endring», skissert innledningsvis i dette kapitlet.

Et annet aspekt som synes å bidra til spenningen mellom studentenes opplevelse av relevans «her og nå» og utdanningsinstitusjonenes forvaltning av relevans for fremtiden, i kombinasjon med å forvalte fortiden, er i hvilken grad utdanningsinstitusjonene evner å spille på lag med at musikkstudentene gjerne er yrkesutøvere parallelt med at de studerer (Bråten & Kantardjiev, 2019). På dette feltet skiller også høyere musikkutdanning seg fra annen høyere utdanning. En potensiell konflikt oppstår når studentene forventes å følge undervisning og avlegge studiepoeng i en rekke disipliner; disipliner som enkelte av våre informanter fant irrelevante for den karrieren de så for seg, når de samtidig virker som profesjonelle i frilansmarkedet og gjennom det skaffer seg nettverk, erfaring og nødvendig kompetanse for fremtidig yrkeskarriere. Spørsmålet er om utdanningsinstitusjonene i tilstrekkelig grad kan simulere den kunnskap og kompetanse som studentene her uformelt tilegner seg, eller om det finnes andre måter å tilrettelegge for *autentisk* praksis (Slaughter & Springer, 2015). Flere av informantene trekker særlig frem nettverk, samarbeidskonstellasjoner og prosjekter som ble etablert i studietiden, og som fikk støtte, oppmuntring og eventuelt veiledning fra faglige ressurser, som en særlig styrke for deres senere profesjonelle karriere. En mulig ideologisk spenning mellom studentenes utøvende praksis og institusjonenes undervisning kan forstås i lys tradisjonelle didaktiske modeller versus nyere modeller for uformelle læringsprosesser (Folkestad, 2006). Der tradisjonelle didaktiske modeller er lærerstyrt, sekvensert og kumulativt

oppbygd, og der kunnskap organiseres og formidles gjennom spesifikke disipliner, kjennetegnes den uformelle læringen nettopp av studentenes egne initiativ der læringsprosessen er åpen og selvregulert. En mulig ideologisk spenning vil dermed videre kunne tre frem i synet på studentenes autonomi. Skal utdanningsinstitusjonene legge til rette for studentenes kunstneriske utvikling gjennom veiledning, eller skal de formes etter lærerens standard gjennom undervisning?

En mulig ideologisk spenning mellom på den ene siden mesterlære slik den tradisjonelt fremstår i én-til-én-basert hovedinstrumentundervisning og, på den andre siden; gruppeundervisning, samarbeidslæring og prosjektbasert undervisning forankret i nyere sosiokulturelle perspektiver, er også fremtredende i materialet. Man kan litt motvillig forstå innslag av progressive undervisningsmetoder og innføring av alternativer til tradisjonelle mesterlæremodeller, som har eksistert og vært funksjonelt fungerende i all mester-svenn-opplæring siden middelalderen (Kvale, 2008), som pedagogenes kolonialisering av høyere kunstutdanning. På den andre side vil man hevde at ikke bare læringen blir kvalitativt bedre med økt studenteierskap, kontroll og ansvar; samarbeidslæring forbereder for videre yrkesutøvelse. I det profesjonelle musikkfeltet jobber man sammen med andre. Dermed vil sosiokulturelle perspektiver på utdanning fungere som en «pedagogy for employment» (Smith, 2013, s. 193).

En underliggende ideologisk spenning i det som til nå har blitt diskutert, er nettopp kunstutdanningens forhold til målsettingen om ansattbarhet. Selvsagt vil det være et uttalt mål for enhver musikkutdanning å gjøre studenten kompetent og rustet til å livnære seg som profesjonell. Men en slik instrumentell målsetting vil uvegerlig bli møtt med argumenter om kunstens autonomi og læringens egenverdi (se kapittel 5, Varkøy & Angelo i denne utgivelsen). Når også entreprenørskapsemner foreslås innført i høyere musikkutdanning for å øke studentenes bevissthet om muligheter i feltet, kompetanse i å utvikle egne prosjekter og ferdigheter i markedsføring og salg, kobles ideen om ansettbarhet videre til et neolibertalt tankegods (Oakley & O'Brien, 2016; Pyykkönen & Stavrum, 2018) som ideologisk også står i kontrast til tankene om kunstens autonomi. I det empiriske materialet var det en tydelig forskjell på de ulike sjangerdisiplinene. Der musikerne med utøverutdanning fra jazz,

populærmusikk og folkemusikk fortalte om en utdanning som langt på vei forberedte for en frilanskarriere med utvikling av egne prosjekter, herunder erfaringer med aspekter som gjerne tematisk forbindes med entreprenørskap, fortalte de klassiske utøverne om en spisset instrumentutdanning med målsetting om å bli ansatt som orkestermusiker. Flere informanter, i lys av sine umiddelbare erfaringer etter endt utdanning, reflekterte i intervjuene rundt manglende økonomiske og administrative emner i sin studieportefølje. Inkludering av mer merkantile emner, nødvendig for å drifte egne foretak, er også fra litteraturen om høyere musikerutdanning foreslått for å øke studentenes mulighet for å lykkes som profesjonell, her forstått som å bli ansettbar (Toscher, 2020). Når det gjelder dette aspektet ved entreprenørskap, var det ingen forskjell i rapportering fra de ulike sjangerdisiplinene. Her var det mer et spørsmål om dette er noe høyere musikkutdanning i det hele tatt skal beskjeftige seg med, når studentene senere uunngåelig lærer seg dette i yrkesutøvelsen ved å være en del av et miljø der kunnskap deles mellom kollegaer. Spørsmålet om inkludering av merkantile fag i høyere musikkutdanning, med fokus på markedsføringsevner og de økonomiske og administrative sidene ved å drive egen virksomhet, synes å utløse ideologiske og politiske holdninger blant informantene, spesielt når slike temaer tar oppmerksomheten bort fra kunsten og musikken.

Alt i alt synes de ideologiske spenningene om utdanningens hva og hvordan å være spesielt til stede når det gjelder den klassiske utøvende utdanningen. For de som blir fast ansatt i et orkester, vil merkantile ferdigheter og entreprenørskapskompetanse fremstå som irrelevant. Men for de mange som ikke får en slik mulighet, vil dette nettopp kunne være relevant for å bygge en frilanskarriere og virke som profesjonell. Her vil spenningen stå mellom spissing på instrument mot det å etablere et «sikkerhetsnett» gjennom bredde, vel vitende om at gjennom å etablere dette sikkerhetsnettet tas det tid vekk fra nødvendig øving.

Spissing og spesialisering versus bredde og generalisering handler ikke kun om inkludering eller ekskludering av støttefag som entreprenørskapsfag og økonomiske og administrative emner. I materialet forteller også de klassiske informantene om opplevelsen av å arbeide med et relativt smalt musikalsk repertoar mens de er under utdanning, når de

senere som profesjonelle forventes, eller ser seg nødt til, å jobbe innenfor mer eller mindre alle musikalske sjangre. Dette gjelder ikke kun for frilansmusikere. Det forventes også i økende grad at fast ansatte orkestermusikere fremfører all slags musikk. Foruten det mulige paradokset at studenter utdannes til å bli spesialister, mens det profesjonelle feltet etter spør generalister, kan spenningen mellom sjangermessig spesialisering og sjangerbredde forstås i en generell dreining mot en mer dominerende «altetende» smaksklasse blant det musikk-konsumerende publikum. En revisjon av det tradisjonelle klassiske repertoaret i høyere musikkutdanning, mot å inkludere mer samtidsmusikk og alternativer til den klassiske kanon, åpner også en dør til større, dagsaktuelle ideologiske kamper om såkalt *dekanonisering* og *avkolonialisering* av høyere musikkutdanning.

Referanser

- 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). <https://www.nifu.no/publications/1126581/>
- Bartleet, B.-L., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Harrison, S. & Schippers, H. (2012). Preparing for portfolio careers in Australian music: Setting a research agenda. *Australian Journal of Music Education*, 1, 32–41.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1598348>
- Bennett, D. (2016). Developing employability in higher education music. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 386–395. <https://doi.org/10.1177/1474022216647388>
- Bennett, D. & Bridgstock, R. (2015). The urgent need for career preview: Student expectations and graduate realities in music and dance. *International Journal of Music Education*, 33(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/0255761414558653>
- Bråten, H. & Kantardjiev, K. (2019). *Praksis i fremragende miljøer. Innblikk i arbeidet med praksis i tre Sentre for fremragende utdanning* (NOKUT-rapport 14-2019). https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev_praksis-i-fremragende-miljoer_14-2019.pdf
- Calissendorff, M. & Hannesson, H. F. (2017). Educating orchestral musicians. *British Journal of Music Education*, 34(2), 217–223. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000255>

- CEMPE. (2021). *CEMPEs prosjekter*. Hentet 31. mars 2021 fra <https://nmh.no/forskning/sentre/ceampe/prosjekter-innovasjonsmidler>
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/172452>
- Creech, A. & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose, and potential. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (s. 1–19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0042>
- Duch, M. F. (2020, 31. januar). Hvem skal vi utdanne – musikere eller artister? *Universitetsavisa*. <https://www.universitetsavisa.no/ytring/hvem-skal-vi-utdanne--musikere-eller-artister/113989>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification. An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2. utg.). Macmillan.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657166>
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (Red.). (2013). *Collaborative learning in higher music education*. Ashgate.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Hewitt, A. (2009). Musical styles as communities of practice challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329–337. <https://doi.org/10.1177/1474022209339956>
- Istad, G. (2017, 20. november). Utdanner vi kunstnere eller håndverkere? *Forskning.no*. <https://forskning.no/partner-musikk-norges-musikkhogskole/utdanner-vi-kunstnere-eller-handverkere/308789>

- Johannesborg, P. A. (2017, 16. februar). Er musikkutdanning bortkastet tid? *Universitas*. <https://universitas.no/sak/62115/er-musikkutdanning-bortkastet-tid/>
- Johansen, C. K. (2012, 29. mars). For mange jazzmusikere. *Ballade*. <https://www.ballade.no/jazz/for-mange-jazzmusikere/>
- 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>
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg.). Klim.
- Kvale, S. (2008). A workplace perspective on school assessment. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 197–208). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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>
- Munnally, K. P. (2020). The undergraduate music degree: Artistry or employability? *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 50(4–5), 234–248. <https://doi.org/10.1080/10632921.2020.1756549>
- 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>
- Oakley, K. & O'Brien, D. (2016). Learning to labour unequally: Understanding the relationship between cultural production, cultural consumption and inequality. *Social Identities*, 22(5), 471–486. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1128800>
- Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907. <https://doi.org/10.2307/2096460>
- Pyykkönen, M. & Stavrum, H. (2018). Enterprising culture: Discourses on entrepreneurship in Nordic cultural policy. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 48(2), 108–121. <https://doi.org/10.1080/10632921.2017.1391726>
- Slaughter, J. & Springer, D. G. (2015). What they didn't teach me in my undergraduate degree. An exploratory study of graduate student musicians' expressed opinions of career development opportunities. *College Music Symposium*, 55. <http://dx.doi.org/10.18177/sym.2015.55.sr.10889>
- Smith, G. D. (2013). *Pedagogy for employability in a foundation degree (FdA) in creative musicianship: Introducing peer collaboration*. Ashgate.
- 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>

- Teague, A. & Smith, G. D. (2015). Portfolio careers and work-life balance among musicians: An initial study into implications for higher music education. *British Journal of Music Education*, 32(2), 177–193. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000121>
- Tornquist, P. (2017, 24. oktober). Fremtidens musikere må utdannes til endring. *Musikkultur*. <https://musikkultur.no/nyheter/fremtidens-musikere-ma-utdannes-til-endring-6.54.493375.4542974acf>
- Toscher, B. (2020). The skills and knowledge gap in higher music education: An exploratory empirical study. *International Journal of Education & the Arts*, 21(10), 1–30. <http://doi.org/10.26209/ijea21n10>
- Watne, Å. & Nymoen, 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.
- Zhukov, K. & Sætre, J. H. (2021). «Play with me»: Student perspectives on collaborative chamber music instruction. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X20974804>

