

## 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.<sup>1</sup> Også ved de andre norske musikkonservatoriene skjedde lignende oppdelinger ved overgang fra privat til statlig virksomhet i 1970-årene.<sup>2</sup> 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 <sup>3</sup>	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 <sup>4</sup>	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 <sup>5</sup>	Kjetil Solvik, spesialrådgiver ved NMH	BDM	Kunsthøgskolen i Oslo, AEC, <sup>6</sup> 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 musikklasser 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 mennesket 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 høyskolealder – 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 utdannelsesløpet 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). I stedet for 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 konkurransevnen 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 musikkskoleråd. <https://tinyurl.com/yn7tznz3>
- 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](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](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*.