

## KAPITTEL 4

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

Gjertrud Pedersen Norges musikkhøgskole

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

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

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

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

License: CC-BY 4.0

## Introduksjon

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

Artikkelen undersøker to spørsmål:

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

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

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

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

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

## Teoretiske perspektiver

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

### Læreplaner: formelle, operasjonaliserte og skjulte

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

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

### NMH som sted: lokaler, opplevelser og kontekster

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## Tidligere forskning

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

## Lærernes formidling og studentenes læring

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

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

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

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

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

## Metode

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

## Analyse av studieplaner og emnebeskrivelser

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

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

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

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

## Kvalitative semistrukturerte intervjusamtaler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Forskerposisjon

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

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

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

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

---

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

## Musikkhistorie i studieplaner, emnebeskrivelser og praksis

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

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

### Musikkhistorie som støtteemne

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

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

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

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

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

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

## Den grønne planen: kunstmusikkhistorie med vekt på bredt repertoar

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

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

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

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

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

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

## Verkstudier: skreddersøm for mindre studentgrupper

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

11 Forsideillustrasjonene var laget av Hans Christian Sondresen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Kirkemusikk, komposisjon og musikkpedagogikk

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

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

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

<sup>14</sup> Tilsvarende formulering finnes i andre studieplaner fra samme år.

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

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

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

## Samlokalisering og samling av hele årskull

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

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

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

ble musikkhistorieundervisningen i all hovedsak samlet på rom 139 i de nybygde lokalene allerede fra januar 1989.<sup>17</sup>

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

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

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

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

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

## Etablering av nye studieprogram og sammenslåing

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

Første studentkull ved kandidatstudiet i utøving med folkemusikk startet høsten 1995.<sup>20</sup> Folkemusikkstudentene skulle følge det samme fellesemnet i musikkhistorie som studentene ved øvrige studieprogrammer. I intervjusamtalene fortalte flere av lærerne at de opplevde det som et paradoks at folkemusikkstudentene ikke fikk undervisning i folkemusikkhistorie. I 1999 ble emnet folkemusikkhistorie (FH02A) etablert, og studentene ved folkemusikkstudiet måtte gjennomføre både folkemusikkhistorie og musikkhistorie. Fra 1995 ble det også innført et obligatorisk femdagers introduksjonskurs i norsk folkemusikk som studenter ved alle studieprogrammer måtte gjennomføre (NMH, 1995a, s. 120).

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

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

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

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

høsten 2001.<sup>21</sup> Det ble tatt opp studenter med instrumenter som kunne danne samspillgrupper.

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

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

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

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

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

## Musikkhistorie 1 og 2

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

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

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

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

## Musikkforståelse I og II

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

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

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

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

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

25 Studenttall basert på vurderingsmeldte studenter de siste studieårene.

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

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

## Organisering og faglig innhold

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

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

## Videreføringer, endringer og relevans

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

## Sted og rammefaktorer

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

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

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

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

## Musikkhistorie i høyere musikkutdanning

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

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

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

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

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

---

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

## Utdanning til et mangfoldig musikkliv

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

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

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

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

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

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

## Takk

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

## Referanser

- Aksdal, B. (2023, 26. mai). Sven Nyhus. I *Store norske leksikon*. [https://nbl.snl.no/Sven\\_Nyhus](https://nbl.snl.no/Sven_Nyhus)
- Arnesen, C. Å., Waagene, E., Hovdhaugen, E. & Støren, L. A. (2014). *Spill på flere strenger: Kandidatundersøkelse blant personer utdannet i skapende og utøvende musikk* (NIFU-rapport 2014:10). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280115/NIFURapport2014-10.pdf>
- Balensuela, C. M. (Red.). (2019). *The Norton guide to teaching music history*. W. W. Norton.
- Berg, N. G. & Dale, B. (2004). Sted – begreper og teorier. I N. G. Berg, B. Dale, H. K. Lysgård & A. Løfgren (Red.), *Mennesker, steder og regionale endringer* (s. 39–60). Tapir Akademisk.
- Briscoe, J. R. (Red.). (2010). *Vitalizing music history teaching*. Pendragon Press.
- Citron, M. J. (2007). Women and the western art canon: Where are we now? *Notes*, 64(2), 209–215.
- Davis, J. A. (Red.). (2012). *The music history classroom*. Ashgate.
- Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. (2022). *Studieordninger for bachelorniveau*. Hentet 15. oktober 2022 fra <https://www.dkdm.dk/da/studieordninger-bachelorniveau>
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>

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

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

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