

Knut Tønsberg

Institusjonaliseringen av de rytmiske
musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder

> NMH-PUBLIKASJONER 2007:2

INSTITUSJONALISERINGEN AV DE RYTMISKE
MUSIKKUTDANNINGENE VED HØGSKOLEN I AGDER

NMH-publikasjoner 2007:2



NORGES **MUSIKKHOGSKOLE**
Norwegian Academy of Music

Knut Tønsberg:

**Institusjonaliseringen
av de rytmiske musikkutdanningene
ved Høgskolen i Agder**

**Avhandling for graden Ph.D.
Norges musikkhøgskole, Oslo
2007**

NMH-publikasjoner 2007:2
© Knut Tønsberg

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-048-1

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2007

Innhold

FORORD	7
DEL I FORSKNINGSPROSJEKTET	9
1 OM PROSJEKTET OG UTDANNINGSFELTET	9
1.1 Presentasjon av prosjektet	9
1.2 Bakgrunnen for valg av tema	12
1.3 Om utdanningsfeltet	13
1.3.1 Klassisk konservatorieutdanning i den vestlige verden	13
1.3.2 Jazz og populærmusikk inn i academia	14
1.3.3 Konservatorieutdanningene i Kristiansand	17
1.4 Begrepet "Rytmask musikk"	18
1.5 Undersøkelsens musikkpedagogiske perspektiv	25
1.6 Avhandlingens videre struktur	28
2 PROBLEMSTILLINGER OG FORSKNINGSTATUS	31
2.1 Innledning	31
2.2 De sentrale temaene	33
2.2.1 Institusjonalisering	34
2.2.2 Legitimering	45
2.2.3 Akademisering	53
2.2.4 Disiplinering	56
2.2.5 Krefter	61
2.2.6 Faser	65
2.3 De endelige problemstillingene	73
2.4 Avgrensning av prosjektet	74
3 FORSKNINGSPROSESSEN	77
3.1 Innledning	77
3.2 Forskningsdesign	78
3.3 Valg av institusjoner og informanter	80
3.4 Informasjonsinnsamlingen	83
3.4.1 Informasjonsinnsamlingen i Agder	83
3.4.2 Informasjonsinnsamlingen ved de øvrige konservatoriene	91
3.5 Forskerrollen	92
3.5.1 Forskning på egen arbeidsplass	92
3.5.2 Insider-outsiderproblematikk	94
3.5.3 Førforståelse, fordommer og refleksiv tolkning	97
3.6 Forskningsetiske dilemmaer	99
3.6.1 Konfidensialitet	100
3.6.2 Hensynet til tredjepart	103
3.7 En vurdering av dataenes pålitelighet og gyldighet	107
3.7.1 Pålitelighet	107
3.7.2 Gyldighet	109
3.8 Sammenfatning og ytterligere problematisering	110
DEL II ETABLERINGEN I AGDER	115
4 KREFTER SOM VIRKET FOR ETABLERING	115
4.1 Lokale krefter	115
4.1.1 Vanskelig rekrutteringssituasjon	115
4.1.2 Vanskelig budsjettssituasjon	121
4.1.3 Rytmask kompetanse i den klassiske lærerstaben	126
4.1.4 Ny rektor	130
4.2 Nasjonale krefter	134
4.2.1 Statlig overtakelse av konservatoriene	134
4.2.2 Etterspørsel etter og tilbud om rytmask musikkutdanning	136

4.2.3 Antatt behov for rytmiske instrumentalpedagoger	140
4.3 Internasjonale krefter	143
4.3.1 MTV, elektroniske musikkinstrumenter og datateknologi	143
4.3.2 Amerikansk påvirkning	145
4.3.3 Dansk påvirkning	149
4.4 Sammenfatning av kreftene som virket for etablering	152
5 KREFTER SOM VIRKET MOT ETABLERING	155
5.1 Frykt for klassisk nedbygging	156
5.2 Brudd med konservatorietradisjonen	159
5.3 Pedagogisk-didaktiske motforestillinger	160
5.3.1 Rytmisk musikk verken kan eller bør akademiseres	160
5.3.2 Det finnes ikke rytmisk undervisningsmaterieell og kompetanse	165
5.4 Verdibaserte motforestillinger	166
5.4.1 Opplevd manglende respekt fra klassiske kolleger	166
5.4.2 Opplevd nedlatenhet fra et annet konservatorium	174
5.5 Sammenfatning av kreftene som virket mot etablering	182
5.6 Sammenfatning og diskusjon av kreftene rundt etableringen	184
DEL III UTVIKLINGEN I AGDER	187
6 I HVILKEN GRAD HAR DET FUNNET STED EN LEGITIMERINGSPROSESS?	187
6.1 Legitimering i tidsrommet 1990-2005	188
6.2 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon	197
7 I HVILKEN GRAD HAR DET FUNNET STED EN AKADEMISERINGSPROSESS?	201
7.1 Har vitenskapelig og akademisk kunnskap økt i omfang?	202
7.2 Har antall produsenter av akademisk kunnskap økt?	205
7.3 Har vitenskapelig kunnskap satt sitt preg på utdanningen?	207
7.4 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon	212
8 I HVILKEN GRAD HAR DET SKJEDD EN DISIPLINARISERINGSPROSESS?	215
8.1 Profileringsdiskusjonen i Agder	215
8.1.1 Samtidsmusikk eller popmusikk?	215
8.1.2 Sjangerspredning eller sjangerfordypning?	218
8.2 Selvstendiggjøringen av det rytmiske fagfeltet	224
8.2.1 Fra den første rytmiske studenten til det første rytmiske kullet	225
8.2.2 De siste årene under Agder musikkonservatorium	226
8.2.3 De første årene under Høgskolen i Agder	227
8.2.4 Fra høgskolefusjon til konservatoriefisjon	231
8.2.5 Herre i eget hus: Institutt for rytmisk musikk	233
8.2.6 Rytmisk og klassisk vedtatt slått sammen igjen. Hvorfor?	235
8.3 Den disiplinære tilstanden til det rytmiske fagmiljøet i Agder	237
8.3.1 Den menneskelige og finansielle ressursituasjonen	238
8.3.2 Sosiokognitive nettverk og kommunikasjonsstrukturer	241
8.3.3 Den fremtidige forskerutdanningen	243
8.4 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon	247
9 PERIODISERING AV INSTITUSJONALISERINGSPROSESSEN I AGDER	251
9.1 Periodisering av tidsrommet 1984-2006	251
9.2 Kronologisk oversikt over utviklingen av de rytmiske utdanningene	257
9.3 Modifisering av Michael L. Marks trefasemodell	261
9.4 Sammenfatning	272
10 MULIGE ÅRSAKER TIL SPENNINGENE MELLOM KONSERVATORIEANSATTE I AGDER	275
10.1 Lekmannsperspektiv versus vitenskapsperspektiv?	275
10.2 Klassisk musikk autotelisk, rytmisk musikk heterotelisk?	276
10.3 Fra et tradisjonelt til et post-tradisjonelt konservatorium?	277
10.4 Ulike kunnskapssyn og kunnskapstyper?	278
10.5 Sammenfatning	283

DEL IV PERSPEKTIVERING	285
11 ET AMERIKANSK PERSPEKTIV	285
11.1 New England – “the Paris Conservatory in America”	285
11.2 “Turning to jazz was bastardizing the school”	288
11.3 “He felt the music was worthy of study”	293
11.4 “Jazz improvisation is a model of democratic equality and respect”	295
11.5 “Jazz is not popular in the way pop music is popular”	297
11.6 Sammenfatning	299
12 ET UTVIDET NORSK PERSPEKTIV	301
12.1 Påvirkning på Agderkonservatoriet fra de andre konservatoriene	301
12.2 Påvirkning fra Agderkonservatoriet på de andre konservatoriene	306
12.3 Påvirkninger de øvrige norske konservatoriene imellom	307
12.4 Nasjonal profileringstenkning – ikke lenger relevant?	308
12.5 Sammenfatning	311
13 AVSLUTNING	313
13.1 Hovedfunn og konklusjoner – Høgskolen i Agder	313
13.2 Erfaringer etter gjennomføringen av doktorgradsprosjektet	316
13.3 Konservatoriesektorens reaksjoner mot rytmisk musikkutdanning – “den tredje kulturpanikken” i Norge?	319
13.4 Et blikk framover – på mulige dyperepløyende, oppfølgende og tilgrensende forskningsprosjekter	322
LITTERATUR	327
VEDLEGG	335
Vedlegg 1 Invitasjon fra New England Conservatory of Music, Boston	337
Vedlegg 2 Brev med anmodning om samtykke til sitering	338
Vedlegg 3 Kvittering fra personvernombudet – NSD	339
Vedlegg 4 Kvittering fra personvernombudet – NSD, for endringsmelding	341

Forord

Populærmusikkens vei fra en posisjon utenfor til en posisjon innenfor konservatoriesektoren i Norge er en prosess som har tatt ca 30 år, fra midt på 1970-tallet til et godt stykke ut på 2000-tallet. Denne *institusjonaliseringsprosessen* er knapt belyst forskningsmessig. Den foreliggende undersøkelsen, som omfatter ett konkret konservatorium, men som også perspektiverer funnene i forhold til de øvrige konservatoriene i Norge og ett konservatorium i USA, er mitt bidrag til å øke kunnskapen på dette området.

Arbeidet med doktorgradsprosjektet er gjennomført innenfor rammen av en fireårig stipendiatstilling ved Institutt for rytmisk musikk ved Fakultet for kunstfag ved Høgskolen i Agder. Takk til tidligere dekanus Per Kjetil Farstad for tett oppbacking den første tiden som stipendiat. Takk også til Norges musikkhøgskole, hvor jeg har fulgt doktorgradsprogrammet i musikkpedagogikk, for ryddig og smidig oppfølging. En spesiell takk går til min veileder, Harald Jørgensen, som med sitt forskerblikk ikke bare har gitt uvurderlige faglige råd, men også utfordret meg og motivert meg gjennom hele prosessen.

Takk til kunstfagstipendiatene ved Høgskolen i Agder, særlig ”korridor kollegene” Siemke og Anne, og til de kunstneriske, musikkterapeutiske og musikkpedagogiske stipendiatene ved Norges musikkhøgskole, for hyggelig og nyttig kommentatorvirksomhet, meningsutveksling og sosialt samvær. Takk også til Siren Vegusdal ved Høgskolen i Agder for datateknisk ”nødhjelp” i den avsluttende fasen av avhandlingsarbeidet.

Takk til de til sammen 32 informantene ved konservatoriet ved Høgskolen i Agder, de øvrige norske institusjonene og New England Conservatory of Music i Boston (NEC). En spesiell takk til dekanus Allan Chase ved sistnevnte institusjon for invitasjonen og for imøtekommenheten under oppholdet som visiting scholar høsten 2004. Takk også til Erling Aksdal som anbefalte NEC overfor meg og meg overfor NEC.

Takk til Ole Magnus for samtaler om opprinnelige og avledete meningsinnhold i begreper som teoretisk forankring, perspektiv og metode. Takk til Anne Marte for høykvalitets korrekturlesing og uttrykt begeistring for det valgte tema. En spesiell takk til deg Anne, for hensyntagen, overbærenhet og omtanke – og ikke minst – *inspirasjon* (fra lat.: stimulans, tilskyndelse til kunstnerisk el. annen åndelig virksomhet ...).

Knut Tønsberg, Kristiansand/Oslo, mars 2007

Del I Forskningsprosjektet

1 Om prosjektet og utdanningsfeltet

1.1 Presentasjon av prosjektet

23. februar 2005 fattet styret for Høgskolen i Agder (HiA) i Kristiansand følgende enstemmige vedtak:

Styret takker for utredningen som viser grunnlaget for å utvikle en doktorgradsutdanning innen Utøvende rytmisk musikk. Styret ber fakultetet arbeide videre med planene og gir rektor fullmakt til å søke (...) om støtte til nødvendig kompetanseoppbygging for å kunne søke om godkjenning for slik doktorgradsutdanning. (S-sak 12/05)

Vedtaket i styret for Høgskolen i Agder vedrørende doktorgradsutdanning i utøvende rytmisk musikk representerer et trinn i utviklingen som begynte 20 år tidligere ved etablering av rytmiske musikkutdanninger ved daværende Agder musikk-konservatorium. Denne etableringen begynte i det små i 1985 ved at to søkere med el-gitar som hovedinstrument ble tatt opp som studenter ved det klassiske konservatoriet, én på grunnutdanning og én på videreutdanning. I årene som fulgte har det via unntaksordninger, forsøksprosjekt, høringsrunde, departemental godkjenning, egen studieretning, eget institutt, egne fagplaner for rytmisk bachelor og til slutt mastergradsutdanning, utviklet seg et fagmiljø som er i ferd med å avansere ytterligere i form av forskerutdanning innen rytmisk musikkutøving.

Hva har skjedd i løpet av disse årene? Hvordan kan det ha seg at "ikke-akademiske" fenomener som pop og rock allerede er blitt akademisert i den grad at det rytmiske fagmiljøet i Kristiansand snart vil kunne ta imot doktorgradstudenter?

Sistnevnte retoriske spørsmål kan operasjonaliseres i en rekke underspørsmål: Hvordan var omstendighetene rundt

etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Agder musikkonservatorium, senere Høgskolen i Agder? Hvilke årsaker til og begrunnelser for etableringen er det mulig å dokumentere? Hvordan har utviklingen forløpt som har ført fram til doktorgradsvedtaket som nevnt ovenfor? Hvilke prosesser, faser og perspektiver er det mulig å identifisere og analysere? Hadde forhold ved etableringen midt på 1980-tallet betydning for utviklingen av de rytmisk-utøvende musikkutdanningene, eller er det helt andre krefter som har påvirket prosessene fram til 2006?

Ønsket om å arbeide med denne type problematikk er bakgrunnen for undersøkelsen. Hovedtemaet kan formuleres slik:

Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder.

Hva jeg legger i uttrykkene *rytmisk musikk* og *institusjonalisering* gjør jeg nærmere rede for i kapittel 1.4 og 2.2.1. Her skal bare nevnes at jeg med *rytmisk musikkutdanning* mener studietilbud på postgymnasialt nivå innenfor pop, rock, jazz og tilgrensende sjangere. Med institusjonalisering mener jeg disse sjangernes vei fra en posisjon utenfor til en posisjon innenfor konservatoriesektoren. For å kunne se de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder i kontrast til omverdenen, blir fremstillingen supplert med perspektiver fra det øvrige rytmiske konservatorieutdanningsfeltet i Norge. Begrunnelsen for dette er at en slik perspektivering tydeliggjør på hvilke områder institusjonaliseringen i Kristiansand skiller seg fra institusjonaliseringen ved andre sammenlignbare institusjoner og på hvilke områder den ikke gjør det, hvilket jeg anser for å være et relevant spørsmål. De norske konservatorieutdanningene befinner seg i dag i Oslo, Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø.

I tillegg til de seks norske institusjonene, opererer jeg også med en syvende institusjon, New England Conservatory of Music (NEC) i Boston i USA. Grunnen til dette er at det har funnet sted en betydelig påvirkning fra amerikansk jazz-

utdanning på de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder og det har vært viktig å finne ut hvorvidt omstendighetene rundt den rytmiske etableringen i Kristiansand kan sies å ha hatt likhetspunkter med etableringen av jazzutdanning ved klassiske konservatorier i USA. Nå er jazzetableringen i USA riktig nok representert kun ved dette ene konservatoriet, men dette ene eksemplet er til gjengjeld godt. New England Conservatory er med etableringen i 1867 USAs eldste konservatorium som fortsatt eksisterer¹ og det fikk som det første, amerikanske klassiske konservatoriet, av akkrediteringsmyndighetene godkjente, fullt utbygde, lavere og høyere grads jazzutdanningsprogram som ordinært studietilbud allerede i 1969. Denne institusjonen kan dermed sies å ha vært i en lignende situasjon på slutten av 1960-tallet som Agder musikkonservatorium (AMK) var i midt på 1980-tallet; begge institusjoner etablerte noe som var "uhørt" innen samtidens konservatorieutdanning, jazz i Boston, pop/rock i Kristiansand.

Fokuset har endret seg i løpet av de årene undersøkelsen har funnet sted². Opprinnelig tema var mer omfattende: Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Norge. Den opprinnelige planen var å se på de norske konservatoriene som likeverdige institusjoner og forholde seg til dem med samme grundighet og i forhold til de samme aspekter. Etter at en del av datainnsamlingen var foretatt og analysert ble det imidlertid klart at de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder skilte seg ut i den grad at disse både fortjente og krevde en grundigere behandling enn de øvrige. Årsakene til dette er sammensatt, og vil bli behandlet i resultatkapitlene, men det har å gjøre både med de relativt store konsekvensene som etablering av rytmisk musikkutdanning fikk for det tidligere rent klassiske Agder musikkonservatorium og med de betydelige endringsprosessene som har funnet sted innenfor de rytmiske musikk-

¹ I følge NECs nettsider: "(...) the oldest independent school of music in the United States"

² Stipendperiode og doktorgradsprogram har begge vart fra januar 2003 til januar 2007.

utdanningene ved denne institusjonen, særlig i tidsrommet 2001-2006.

Jeg har valgt å anlegge et musikkpedagogisk perspektiv. Hva det innebærer blir diskutert nærmere i kapittel 1.5, men valget følger av at jeg har ønsket å se på de aspektene ved fremveksten av de rytmiske musikkutdanningene som har å gjøre både med musikkutdanningsinstitusjonene, utdanningen, lærerne og kunnskapsformene samt med forholdet mellom rytmiske og klassiske konservatoriemiljøer på disse områdene. Valget innebærer at jeg ikke berører i særlig grad verken rene musikkteoretiske eller generelle pedagogiske aspekter.

1.2 Bakgrunnen for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema er min tilknytning siden 1986 til tidligere Agder musikkonservatorium, nå konservatorieutdanningene ved Fakultet for kunsthøgskolen i Agder. Som ansatt ved konservatoriet har jeg vært vitne til utviklingen av de rytmiske musikkutdanningene og har blitt ”slått av undring” over særlig to aspekter; *de mange ulikhetene* mellom det klassiske og det rytmiske fagmiljøet og *det høye spenningsnivået* som kjennetegnet forholdet mellom de to ansattegruppene i mange år og som førte til splittelsen av konservatoriet i 2001. Min posisjon i forhold til de to faggruppene har vært *som utenforstående*, i den forstand at jeg har hatt en faglig-administrativ funksjon ved konservatoriet; faglig først og fremst innenfor kirkemusikalske og pedagogiske fag og dermed ikke *verken* rent klassisk-musikalsk *eller* rent rytmisk-musikalsk; administrativt med arbeidsoppgaver rettet mot *både* det rytmiske *og* det klassiske fagmiljøet. Det betyr at jeg har kunnet observere begge miljøene relativt utenfra og de to miljøene har sett på meg verken som *deres egen* eller som *en av de andre*. Dette kan selvsagt diskuteres, hvilket blir gjort nærmere i kapittel 3.5.

1.3 Om utdanningsfeltet

1.3.1 Klassisk konservatorieutdanning i den vestlige verden

Tradisjonell klassisk konservatorieutdanning i den vestlige verden, slik vi kjenner den i dag, startet i Europa på 1700-tallet (W. Andersen, 1980, s. 324; KUF, 1999b; Turkenburg, 1999). Antonio Vivaldi reiste med stor suksess rundt i Europa med et strykeorkester med bare jenter, som hadde sitt utgangspunkt i et "conservatorio", en type institusjon som opprinnelig også fungerte som hjem for foreldreløse barn. Sang og musikk ble etter hvert den dominerende aktiviteten innenfor enkelte av disse institusjonene, som i sin tur ble et forbilde for musikkutdanningsinstitusjoner over hele den vestlige verden. På slutten av 1700-tallet og i løpet av 1800-tallet ble en rekke av konservatoriene i Europa grunnlagt, blant annet Musikaliska Akademin³ i Stockholm i 1772 og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i 1867. Til USA nådde bevegelsen rundt midten av 1800-tallet, der de første tilløpene til konservatorieutdanning var tuftet på et "class system" of instruction, adapted from European models, [which] would make a conservatory both popular and economical" (McPherson og Klein, 1995).

På samme tid kom også de første tilløp til organisert musikkopplæring i Norge. I 1851 ble landets første organist- og komposisjonsskole etablert i Bergen, og i 1883 ble den organistskolen opprettet i hovedstaden som senere utviklet seg til Musikkonservatoriet i Oslo og i 1973 til Norges musikkhøgskole. De øvrige av dagens konservatorieutdanninger startet som privatskoler. Fra slutten av 1970-årene opplevde denne sektoren store endringer, fra overgang til statlig finansiering på 1980-tallet, via fusjonering med andre utdanningsinstitusjoner innen universitets- og høgskole-

³ Musikaliska Akademin ble senere til Musikhögskolan i Stockholm

sektoren på 1990-tallet og en desinstitusjonering av konservatorisektoren som har fortsatt utover på 2000-tallet.

Høgskolefusjonen i 1994 omfattet ikke Norges musikkhøgskole, som fortsatte å være en selvstendig vitenskapelig høgskole, men den førte til at de øvrige konservatorieutdanningene ble organisert sammen med høyst ulike institusjoner og innenfor høyst ulike strukturer, noe som bidro til at disse utdanningene i dag bare unntaksvis har beholdt konservatorienavnet. De betegnes nå offisielt med begreper av typen institutt, akademi eller avdeling og er underordnet fakulteter av typen kunsthøgskole, humanistisk eller historisk-filosofisk. Og de er for lengst, eller er i ferd med å bli, slått sammen med musikkutdanningene ved de tidligere lærerhøgskolene, universitetsinstituttene i musikkvitenskap eller andre utdanninger. Høsten 2006 er konservatorieutdanningene i Norge organisert ved følgende institusjoner i tillegg til Høgskolen i Agder: Norges musikkhøgskole (NMH)⁴, Universitetet i Stavanger (UiS), Universitetet i Bergen (UiB), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Høgskolen i Tromsø (HiTØ).

1.3.2 Jazz og populærmusikk inn i akademien

Det er ikke lett å tidfeste nøyaktig når undervisning i jazz eller populærmusikk⁵ skjedde for første gang, men det finnes en rekke institusjoner som hevder å være først ute med en eller annen form for jazzutdanning. En kilde hevder at det første kurset i jazzhistorie i Europa fant sted i Frankfurt i Tyskland allerede i 1931, altså før Hitler.⁶ En annen kilde antyder at Europas første jazz-skole ble opprettet i København i 1935 (Moseholm, 1996b, s. 97). Kunstuniversität Graz i Østerrike

⁴ Selv om NMH er en vitenskapelig høgskole, og slik skiller seg fra de andre fem konservatoriene, lar jeg i avhandlingen også denne institusjonen inngå i samlebegreper som "norske konservatorieutdanninger", "konservatorisektoren" o.l.

⁵ Når jeg bruker uttrykkene populærmusikk og jazz i denne fremstillingen er det fordi det er disse betegnelse som brukes internasjonalt; "rytmisk" brukes hovedsakelig i Danmark og Norge.

⁶ Utsagnet ble fremsatt under intervjuet med den tidligere presidenten ved New England Conservatory of Music i Boston, som etablerte jazzutdanning her i 1969.

har "Europas eldste akademiske jazzinstitutt"⁷, i og med etableringen i 1965 av Institut für jazz (Kolleritsch, 1995, s. 199-201), og the City of Leeds College of Music opprettet "Europas første fulltids, høyere utdanning i jazz og populærmusikk i 1967"⁸. I USA omtales etableringen i 1969 av jazzutdanningen ved New England Conservatory som "the country's first at a classical conservatory" (McPherson og Klein, 1995, s. 133), mens det ved University of North Texas hevdes at de i 1947 etablerte de første jazz-studiene i USA⁹, vel vitende om at Berklee School of Music i Boston (fra 1970 Berklee College of Music) startet opp undervisning i "jazz and contemporary music" allerede i 1945 (Berk, 1995, s. 15).

Det som gjør at det er vanskelig å ta stilling til disse førsteetableringene er at de er usammenlignbare, det er tale om helt ulike institusjoner, undervisningsopplegg, omfang og nivå. Men det de fleste kilder synes å antyde, er at stadig flere tidligere rent klassiske musikkutdanningsinstitusjoner både i USA og i Europa, på 1960- og 1970-tallet, begynte å tilby jazzundervisning; en utvikling som må kunne karakteriseres som en begynnende institusjonalisering av jazz, fra en posisjon utenfor til en posisjon innenfor academia (Caird, Shrewsbury og Prchal, 2002; Kolleritsch, 1995; Mark, 1987; Middleton, 2000; Monson, 2003; Netzel, 2001; Turkenburg, 1999). Denne utviklingen begynte som regel i det små, ofte i form av seminarer og valgfag innenfor den tradisjonelle klassisk-musikalske undervisningen, men den økte formidabelt i hastighet, omfang og betydning i løpet av få år.

I USA økte antall college med jazzorkestre eller akkrediterte jazzkurs fra 25 til 500 bare fra 1965 til 1971 (Netzel 2001). Fram til slutten av 1980-tallet var økningen av jazz-ensembler innen academia i USA "unparalleled by any other phenomenon in music education"¹⁰ (Mark 1987). Årsakene til dette hadde å gjøre med endringer i utdannings-

⁷ Fra nettsidene til Kunstuniversität Graz, desember 2006

⁸ Fra "Prospectus", studiebrosjyren 1996/1997

⁹ Fra nettsidene til University of North Texas, desember 2006

¹⁰ Mark fortsetter riktig nok slik: ", except the growth of concert bands decades earlier".

filosofi og i sosialt klima, veksten innen "rock and roll" og jazzengasjerte studenter og lærere. Jeg går nærmere inn på hvilke krefter som virket rundt etablering av jazzutdanninger i USA i underkapitlet 2.2.5.

Også i Sverige og Danmark ble 1960-tallet stadig mer preget av de nye musikkjangrene, samtidig med at den offentlige, institusjonelle musikkopplæringen og musikkklærerutdanningen fortsatte sin tradisjonelle virksomhet. På begynnelsen av 1970-tallet ble det derfor etablert en ny type musikkklærerutdanning i begge landene, der vekten ble lagt på skapende virksomhet, på elevenes egne musikkjangere og på å sette musikken inn i en sosial og kulturell sammenheng (Tagg, 1982, s. 232). I Sverige ble det opprettet en forsøksutdanning kalt "Särskild Ämnesutbildning i Musik" (SÄMUS) for å sette de nye ideene ut i livet, denne fant sted i Göteborg, Malmö og Piteå i tidsrommet 1971-1978, omfattet 494 studenter og eksperimenterte med både nye sjangere og nye arbeidsformer (Olsson, 1993, s. 1). Også de svenske musikkhøgskolene opprettet musikerutdanninger på 1970-tallet som omfattet de nye sjangerne, blant andre de i Malmö, Stockholm og Göteborg.

I Danmark ble den nye utdanningen kalt "Almen musikpædagogisk uddannelse", den omfattet undervisning også i "ungdomskulturens rytmiske musik" (Winther, 1998, s. 7) og var "en dynamisk uddannelse, der tilpasser sig naturligt i takt med utviklingen i musiklivet og i samfundet" (Bach, 1998, s. 3). Etter hvert ble det konservatoriene som tilbød disse utdanningene. På 1980-tallet var tiden moden for en "spesialisert uddannelse af musikere og musikpædagoger inden for den rytmiske- og improvisasjonsprægede musiks område" (Haastrup, 1996, s. 17). En slik utdannelse ble en realitet våren 1986, ved opprettelsen av Rytmaskonservatorium i København.

1970-tallet førte også i Norge med seg tilløp til jazzundervisning ved konservatoriene. Denne kom i form av valgfag i jazzharmonisering for klassiske studenter, i 1975 ved daværende Trøndelag musikkonservatorium, i 1976 ved Norges musikkhøgskole. Den første spesialiserte grunnutdanningen i

jazz ble etablert i Trondheim i 1979, 10 år etter New England Conservatory, mens både Agder musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole begynte å ta inn jazz-rytmiske enkeltstudenter på 1980-tallet, innenfor ellers klassiske utdanningsforløp. En spesialisert, treårig rytmisk grunnutdanning ble etablert ved AMK i 1991, mens de andre konservatoriene etablerte sine jazz-rytmiske grunnutdanninger senere i samme tiår og på 2000-tallet. Fra og med høsten 2004 er alle de seks norske konservatorieutdanningene blandede; de tilbyr både klassisk og jazz-rytmisk musiker- og/eller musikkpedagogutdanning.

1.3.3 Konservatorieutdanningene i Kristiansand

Konservatorieutdanningene i Kristiansand kan strekke sin historie tilbake til 1965. I dette året ble det ved Kristiansand kommunale musikk-skole, som hadde eksistert i tre år, besluttet å tilby konservatorieundervisning innen teoretiske fag, under betegnelsen "Kristiansand Kommunale Musikk-skoles konservatorieavdeling". Via etablering av kirkemusikkstudium og offentlige tilskudd fra stat og kommune, begge i 1967, økonomisk støtte via privatskoleloven og overgang fra kveldsundervisning til formiddagsundervisning, begge i 1970, ble Agder musikkonservatorium etablert som egen stiftelse i 1972. Etter mangeårig tilskudd til driften fra Aust-Agder og Vest-Agder overtok staten eierskap og driftsansvar i 1988.

I 1994 ble Agder musikkonservatorium, sammen med fem andre høyskoler i regionen¹¹, fusjonert til Høgskolen i Agder. Konservatoriet inngikk etter fusjonen i en Avdeling for kunstfag sammen med dramautdanningene, kunst- og håndverksutdanningene og musikkutdanningene ved tidligere Kristiansand lærerhøgskole. I 2001 ble konservatorieutdanningene delt i to atskilte studieretninger, fra 2003 kalt institutter: Institutt for klassisk musikk og Institutt for rytmisk musikk. Fram til 2006 utgjorde de to musikk-

¹¹ Agder distriktshøgskole i Kristiansand, Kristiansand lærerhøgskole, Kristiansand sykepleierhøgskole, Agder ingeniør- og distriktshøgskole i Grimstad og Arendal sykepleierhøgskole.

instituttene Fakultet for kunsthøgskolen ved Høgskolen i Agder, sammen med Institutt for musikkpedagogikk, Institutt for teater og Institutt for kunst og håndverk. Høsten 2006 ble de tre instituttene for klassisk musikk, rytmisk musikk og musikkpedagogikk vedtatt slått sammen til et stort Institutt for musikk, med virkning fra høsten 2007. Kristiansandskonservatoriets 40-årige historie ble markert i 2005 med konserter og publisering av den første samlingen av artikler skrevet av de ansatte selv, i Skriftserien ved Høgskolen i Agder (Aasen, 2005).

Agder musikkonservatorium ble i sin tid kalt "gitar-konservatoriet", på grunn av den høye lærerkompetansen og den store studentgruppen ved gitarseksjonen. Også på klaver og sang har konservatoriet stått sterkt, mens orkesterinstrumenter har spilt en mindre rolle ved denne institusjonen. Sammenlignet med de andre norske konservatoriene var konservatoriet i Kristiansand blant de mindre musikkutdanningsinstitusjonene på 1970- og 1980-tallet, mens det på begynnelsen av 1990-tallet gjennomløp en oppbyggingsfase der studentmåletallet kom opp på 110 heltidsekvivalenter. Oppbyggingen ble muliggjort blant annet av den store rytmiske søkningen til konservatoriet, en situasjon som har fortsatt utover på 2000-tallet. Dette har ført til at antall rytmiske studenter ved dette konservatoriet kom opp på nivå med den klassiske studentgruppen rundt år 2000, senere har både søkertall og opptak av rytmiske studenter økt ytterligere; høsten 2006 var 73 av konservatorieutdanningenes 123 studenter rytmiske, 50 var klassiske.

1.4 Begrepet "Rytmisk musikk"

Før jeg går videre vil jeg drøfte et begrep som jeg har brukt en rekke ganger allerede; "rytmisk musikk". Grunnen til at det er nødvendig med en nærmere forklaring er at uttrykket er en spesiell begrepskonstruksjon, som ikke fungerer som fagterm utenom Skandinavia, og som benyttes som betegnelse på studier bare av to av de syv institusjonene som omfattes av

min studie, de øvrige benevner utdanningene "jazz" eller "improvisert musikk/jazz".

"Rytmask musikk er musikk som er tufta på den afroamerikanske musikktradisjonen". Slik ordla en tidligere studieleder ved Institutt for rytmask musikk ved Høgskolen i Agder seg da han en gang på 1990-tallet ble bedt om å forklare begrepet. I 2006 heter det slik i et forslag til introduksjonstekst til HiAs nye fagplan for bachelor i rytmask musikkutøving:

Rytmask musikk er i rivende utvikling fra dag til dag, en levende materie som utvikler seg langs mange akser samtidig. Stadig vekk oppstår nye genre, nye hybrider, nye uttrykksformer som føyer seg inn i rekken av mulige møtesteder for lærer og student. I en viss forstand kan vi hevde at rytmask musikk ikke er noe som er, men noe som blir. Det skapes hele tiden.

Teksten fremstiller rytmask musikk som et relativt uhandgripelig fenomen. En mer presiserende definisjon gir semesterplanen for samspillsfaget ved Høgskolen i Agder høsten 2006. Her fremgår at begrepet rytmask musikk brukes som en samlebetegnelse for en rekke sjangere: "pop og rock, world music/etnisk, afroamerikansk populærmusikk, fusion/latin og jazz". Hvordan skal man da egentlig forstå dette begrepet, som inngår i svært sentrale uttrykk i avhandlingen, som rytmask musikkutdanning, rytmask musikkutøving og rytmiske musikere? Og hvordan er forholdet mellom rytmask musikk og for eksempel populærmusikk, eller mellom rytmask musikk og jazz?

Bidrag til en avklaring av begrepene rytmask musikk og populærmusikk er gitt blant andre av svensken Lars Lilliestam danskene Morten Michelsen og Peter Larsen og briten Richard Middleton. På norsk grunn er det nyttig å knytte an til to "offisielle" tekster som bidrar til avklaring av bruken av disse begrepene. Dette er Norsk kulturråds rapport *Populærmusikken i kulturpolitikken* (Gripsrud, 2002) og *Stortingsmeldingen om kulturpolitikken fram mot 2014* (KKD, 2003). Sistnevnte, heretter kalt Kulturmeldingen, bruker kategori-

sering av sjangere og musikkstilarter for å beskrive det norske musikkfeltet. To eksempler på kategoriseringer i denne meldingen, som jeg tolker som uttrykk for "offisiell" norsk begrepsbruk, er a) "klassisk musikk, pop/rock og tradisjons- og improvisasjonsmusikk" (§ 7.2) og b) "klassisk musikk/ samtidsmusikk, jazz, pop/rock, viser, norsk tradisjonsmusikk og verdsmusikk" (§ 7.5). Eksempelene viser at det ikke er enkelt å skulle kategorisere det norske musikkfeltet. Sjangerne og musikkstilartene listes opp og benevnes forskjellig avhengig av sammenhengen teksten står i. Interessant er det allikevel at det er termen *populærmusikk* som brukes som overskrift for et kapittel som ellers inneholder formuleringer som "spelestader for rytmisk musikk" og "eit breitt spektrum av rytmisk musikk" (§ 7.10). Dette tyder på at Kulturmeldingen anvender de to begrepene som synonymmer.

Kulturmeldingen baserer sitt begrepsapparat til en viss grad på rapporten om populærmusikken i kulturlivet (Gripsrud, 2002). Også her er det *populærmusikk* og ikke rytmisk musikk som er brukt som overordnet betegnelse på de rytmiske sjangrene. I artikkelen *Estetiske perspektiver på populærmusikk* i samme rapport reserverer imidlertid Anne Danielsen begrepet rytmisk musikk for de spesielt rytmiske sjangrene innenfor populærmusikken:

Betegnelsen rytmisk musikk har etter hvert blitt vanlig som en fellesbetegnelse på de populærmusikalske stilartene og sjangrene der groove er vesentlig, og som med et annet uttrykk kalles groove-basert musikk. Rytmisk musikk omfatter i tråd med dette alt fra jazz til rock, country og blues til pop, soul, funk, latinamerikansk dansemusikk til nye stilarter som hip-hop og tekno i alle hybrider og varianter (Danielsen, 2002, s. 131).

Danielsen er også inne på det geografiske opphavet til begrepet og dets historiske begrunnelse:

I likhet med etiketten populærmusikk er betegnelsen rytmisk musikk kanskje først og fremst noe man bruker i

mangel av noe bedre – all musikk har tross alt rytme. Betegnelsen ble først etablert i Danmark og var i sin tid trolig lett ironisk ment, jf. pionerinstitutionene Rytmask aftenskole og Rytmask konservatorium i København. I norsk sammenheng har det rytmiske feltet ofte blitt omtalt som rock og beslektede musikkformer. (ibid.)

Slik jeg forstår Danielsen er begrepet rytmisk musikk å betrakte som et snevrere begrep enn populærmusikk. Rytmask musikk er de groove-baserte, spesielt *rytmiske* sjangrene innen populærmusikken, som Jostein Gripsrud i artikkelsamlingen nevnt ovenfor betegner som "rytmisk populærmusikk". På lignende måte omtaler Morten Michelsen (2001) ved Københavns universitet rytmisk musikk som "den mere "seriøse" eller "autentiske" del af populærmusikken", begreper hvis meningsinnhold for øvrig, slik jeg oppfatter det, ikke er ulikt det vi finner i Norsk Jazzforums tidsskrift "Jazznytt"; undertittelen på dette bladet er "Tidsskrift for jazz og annen rytmisk kvalitetsmusikk". Morten Michelsen har denne beskrivelsen av begrepet rytmisk musikk:

"Rytmask musik" er en specifik dansk begrepskonstruktion, som snarere refererer til et sæt af æstetiske og ideologiske musikpolitiske debat, men har rødder tilbage i 30ernes kulturradikalisme og reform- eller frigørelsespædagogik. Det har haft en eksplicit funktion som den ene del i dikotomien "rytmisk-klassisk", og en implicit følge, idet det udgrænsede pop og underholdningsmusik fra de mere "seriøse" populærmusikgenrer" (2001, s. 61).

Michelsen hevder (ibid. s. 78) at i Danmark er uttrykket rytmisk musikk mindre i bruk i dag enn tidligere:

Nogenlunde samtidig med oprettelsen af Rytmask Musikkonservatorium [i København 1986] begyndte begrebet at blive mindre vigtigt i det offentlige rum, og i dag er "rytmisk musik" ikke længere noget, man taler om.

Dette utsagnet fra 2001 om at rytmisk musikk ikke lenger er noe man snakker om i det offentlige rom i Danmark, støttes ikke av Rytmask musikkonservatoriums egne dokumenter, for eksempel "Handlingsplan for Rytmask musikkonservatorium 2003-06"¹² som konsekvent benytter begrepene "rytmisk musikk" og "det rytmiske musikkliv". Ved dette musikkonservatoriet defineres for øvrig det rytmiske musikkbegrepet svært vidt, siden det, foruten den europeiske rocketradisjonen, også tar med tradisjonell folkemusikk: "It covers jazz in its many forms, blues, R&B, R&R, soul, funk, latin music like samba or salsa, the European rock tradition, country music and so on" (Hagen, 1996, s. 69).

I utredningen av 2005 fra Fakultet for kunstfag: "Forskerutdanning ved Høgskolen i Agder på fagfeltet "Utøvende rytmisk musikk"¹³, defineres begrepet rytmisk musikk som synonymt med populærmusikk:

(...) begrepet rytmisk musikk brukes i hovedsak i de nordiske land, først og fremst i Danmark og Norge. Internasjonalt i engelskspråklige land anvendes for en stor del betegnelsene "popular music" og "popular music studies", mens en f.eks. i tyskspråklige land vil møte på betegnelsen "populäre musik". Vår bruk av "rytmisk musikk" brukes her synonymt med den internasjonalt etablerte forskningsbetegnelsen "populærmusikk".

Jeg slutter meg til sistnevnte utsagn, som også støttes av kulturmeldingen av 2003, om at uttrykket rytmisk musikk er synonymt med populærmusikk, og det er slik jeg bruker uttrykket i avhandlingen. Av gjennomgangen ovenfor fremgår det imidlertid at det ikke er enkelt å finne fram til en entydig og endegyldig definisjon verken av begrepet rytmisk musikk eller populærmusikk. Dette har flere forfattere vært inne på, blant andre Richard Middleton i Grove music online, under oppslagsordet *Popular music in the west* (Middleton, 2005):

¹² Handlingsplanen er datert 6. august 2004.

¹³ Utredningen er datert 3. januar 2005.

It is, however, one of the most difficult terms to define precisely. This is partly because its meaning (...) has shifted historically and often varies in different cultures; partly because its boundaries are hazy, with individual pieces or genres moving into or out of the category, or being located either inside or outside it by different observers; and partly because the broader historical usages of the word 'popular' have given it a semantic richness that resists reduction.

Peter Larsen er inne på det samme i sin artikkel: Populærmusikken og de andre musikalske generer (2002, s. 127):

(...) kategorier som kunstmusik og populærmusik er uhensiktsmæssige. Umiddelbart forekommer det mere rimeligt at betragte det musikalske felt som en sammenhengende totalitet og beskrive de enkelte undergenerers særtræk uden at være tvunget til at placere dem på den ene eller den anden side af en grænse, som det er vanskelig at definere og opretholde.

Den engelske filosofen W. Gallie (1955) bruker formuleringen "essentially contested concepts"¹⁴ om begreper som ikke endelig og entydig kan defineres. Slik jeg oppfatter dette uttrykket er det ikke slik at begrepene er omstridte fordi forskerne seg imellom er uenige om begrepsinnholdet, noe termen "omstridt" kunne tyde på, men fordi både individene og samfunnet endrer seg i en grad og i et tempo som gjør at en definisjon som kan synes riktig i det ene øyeblikket, kan være uten mening i det neste. Som et eksempel på slike begreper nevner Gallie *kunst*, og siden inndelingen i kunstmusikk og populærmusikk handler om hva som er kunst og hva som ikke er kunst, er det rimelig å kategorisere både begrepene populærmusikk og rytmisk musikk som i-utgangspunktet-omstridte. Det betyr i sin tur at, som Allan Janik uttrykker det (1988, s. 45)¹⁵:

¹⁴ Svensk: i-grunden-omstridda begrepp (Janik, 1988, s. 39-45), norsk: "i-utgangspunktet-omstridte begrep" (min oversettelse)

¹⁵ Oversatt fra engelsk av Peter Einarsson

Tanken om i-grunden-omstridda begrepp sprider (...) nytt lys över många av de vetenskapliga konflikter vi finner oss intrasslade i, just genom att avmystifiera dem. Vi rör oss i en situation där förvirring och frustration ersätts – eller åtminstone kan ersättas – av innsikten att situationen innehåller inkommensurabla perspektiv och därför er politisk.

En rekke forfattere har anvendt uttrykket essentially contested concepts, blant annet innenfor politisk teori: Dan M. Kahan (1999) (frihet, makt og lov) og William Connolly (1993) (politikk og demokrati). Og Lydia Goehr formulerer seg slik i artikkelen Philosophy of music i Grove Music Online: “Music itself has been an essentially contested concept and the Western philosophy of music an essentially contested field.” (Goehr, 2004)

Rytmsk musikk er altså et i-utgangspunktet-omstriddt begrep, der gamle og nye sjangere hele tiden beveger seg inn og ut av begrepsinnholdet, men det er like fullt et entydig begrep blant aktørene innenfor de rytmiske musikkutdanningene i Norge. Derfor har ”rytmisk musikk” vært et egnet begrep i intervjuene og den øvrige kommunikasjonen og korrespondansen med informantene.

Det er for øvrig verdt å merke seg at det høsten 2006 ble diskutert internt i det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder om det nye doktorgradsprogrammet skulle betegnes ved det av internasjonale forskningsmiljøer mer forståelige begrepet ”populærmusikkutøving” (performing popular music), eller om man skulle holde fast på den lokalt innarbeidete formuleringen ”utøvende rytmisk musikk” og bruke ”performing popular music” kun i direkte anglo-amerikansk oversettelse. Mitt inntrykk er at utøverne synes ”rytmisk musikk” nå er så innarbeidet at det kommuniserer godt musikere imellom, i det minste i Skandinavia, noe Rytmsk musikkonservatorium i København er et eksempel på med sitt engelskspråklige navn ”Rhythmic Music Conservatory”, mens

teoretikerne ønsker å gå over til begrepet ”populærmusikk”, som fungerer best forskere imellom, også internasjonalt. Interessant nok smeltet de to synene sammen høsten 2006 i et forslag til nytt navn på det rytmiske instituttet ved HiA, nemlig ”Institutt for rytmisk musikk og populærmusikkforskning” (Referat fra styresak, Fakultet for kunstfag, 41/06).

1.5 Undersøkelsens musikkpedagogiske perspektiv

I prosessen fram mot valget av et musikkpedagogisk perspektiv på undersøkelsen av de rytmiske musikkutdanningene vurderte jeg også andre mulige vinklinger. Grunnen til dette var at jeg, etter mange års samarbeid med rytmiske og klassiske kolleger og gjennom administrasjon og undervisning av rytmiske og klassiske studenter, så for meg en rekke sider ved etableringen og utviklingen av de rytmiske musikkutdanningene som kunne være verdt å studere nærmere. Disse ulike aspektene berørte så vidt mange og ulike disiplinområder at jeg, som ledd i prosjektutviklingen, fant det nødvendig å kontakte representanter for slike disipliner for å finne ut hva det ville si å anlegge et perspektiv innen disse fagområdene.

Jeg oppsøkte således en sosiolog for å finne ut hva det ville si å anlegge et *sosiologisk* perspektiv på en undersøkelse av de rytmiske utdanningene; altså, hvordan ville en typisk sosiologisk problemstilling kunne ha blitt formulert og hvilke temaer ville da ha vært sentrale? Grunnen til valget av sosiologen var en forestilling om at det kanskje kunne tenkes å være en sammenheng mellom de rytmiske lærernes (eller deres foreldres) sosio-økonomiske bakgrunn, klassetilhørighet og politiske standpunkter og valget av en yrkeskarriere innenfor den rytmiske musikken. Når jeg ikke valgte å gå videre i akkurat denne sosiologiske retningen var det først og fremst av grunner som har å gjøre med forskerrolle og forskningsetikk, noe jeg utdyper i kapittel 3.5 og 3.6.

Tilsvarende hadde jeg samtaler med fagpersoner innenfor musikkestetikk, populærmusikkvitenskap, populærmusikkteori, organisasjonsteori, profesjonsteori, generell pedagogikk

og musikkpedagogikk, for å undersøke hva det ville innebære å forankre prosjektet teoretisk innenfor disse kunnskapsområdene.¹⁶

Etter disse samtalene kom jeg fram til at min musikalske og faglige bakgrunn, som det gjøres nærmere rede for under drøftingen av forskerrollen, tilsa et pedagogisk perspektiv, og siden undersøkelsen skulle finne sted innenfor en type musikkutdanning, ble perspektivet snevret inn i retning *musikkpedagogikken*.

I det følgende diskuterer jeg derfor plasseringen av prosjektet innenfor et musikkpedagogisk landskap, samtidig som det går fram hvordan jeg oppfatter mitt musikkpedagogiske perspektiv. Utgangspunktet er to artikler av sentrale forfattere innenfor nordisk musikkpedagogisk forskning: Harald Jørgensens artikkel *Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktor-nivå: Status og fremtid* (Jørgensen, 1995) og Frede V. Nielsens *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet* (Nielsen, 1997)). Grunnen til utvalget av disse to artiklene er at de på hver sin måte tar tak i begrepet og forskningsfeltet musikkpedagogikk og stiller spørsmålene: *Hva er musikkpedagogikk?* og *Hva er musikkpedagogisk forskning?* Dette er spørsmål som jeg selv må diskutere og ta stilling til på veien mot en avklaring av hvor mitt eget prosjekt hører hjemme.

Harald Jørgensen diskuterer om faget har et eget ansvarsområde "et egenartet virkelighetsområde som det har "enerett" til" (s. 13), noe han finner og som danner basis for hans definisjon av begrepet musikkpedagogikk som "*den intentionale musikkoppdragelsen, musikkundervisningen og musikk-læringen*" (s. 15).

Dette er hans "snevre" definisjon, som han forsvarer med et begrensningsargument, et legitimitetsargument, et identitetsargument og et begrepsargument. Denne argumenteringen

¹⁶ Fagpersonene hadde tilknytning til Universitetet i Oslo og Høgskolen i Agder: Dag Østerberg, sosiologi; Ståle Wikshåland, musikkestetikk; Stan Hawkins, populærmusikkvitenskap; Anne Danielsen, populærmusikkanalyse; Helge Hernes organisasjonsteori; Anne Marie Støkken, profesjonskunnskap; Finn Egil Tønnesen, pedagogikk og Harald Jørgensen, musikkpedagogikk.

går i korthet ut på at den valgte definisjonen er snever nok til ikke å bli altomfattende, den bidrar til at den vitenskapelige disiplinen musikkpedagogikk oppleves relevant og aktuell blant de yrkesutøverne som ser på seg selv som musikkpedagoger, det er mulig å identifisere faget og aktørene ved hjelp av definisjonen og den er begrepsmessig entydig.

Et resultat av Jørgensens diskusjon og avgrensning av begrepet musikkpedagogikk er også hans treleddete kontinuum: *musikk-pedagogikk* – *musikk-pedagogikk* – *musikk-pedagogikk* (s. 19), der kursiveringene viser tre ulike fokus i forholdet mellom musikk og pedagogikk, noe også Bengt Olsson drøfter videre i sitt tilsvarende til Jørgensens artikkel i samme artikkelsamling (Olsson, 1995). De tre begrepene fokuserer altså på ulike vektlegginger av musikk og pedagogikk innen musikkpedagogikkforskningen. Disse tre kategoriene brukes i en analyse av 26 musikkpedagogiske doktorgradsarbeider i Norden (i 1995) med hensyn til hvilke av de tre vektleggingene disse var fordelt på og med hensyn til hvilke pedagogiske tema som det var mulig å identifisere blant de 26 doktorgradsarbeidene. Disse 16 temaene var mål/intensjon, innhold, medier, metoder, evaluering, læreplanens beslutningsområder, eleven, læreren, den sosiale konteksten, rammevilkårene for undervisning og læring, fagplaner, institusjonene, undervisningstilbudet ved en utdanningsinstitusjon, samfunnet, fagdebatt og forskning. Jørgensen fant at det langt overveiende antall doktorgradsarbeider befant seg i den kategorien der vekten lå på det pedagogiske. I den kategorien vil jeg også plassere mitt prosjekt, siden det handler om utdanning og fremveksten av et nytt utdanningsfelt, ikke om selve den rytmiske musikken.

Frede V. Nielsen skisserer en grenseoppgang mot "disiplinområder musikkpedagogikken må se seg selv i forhold til" (Nielsen, 1997). Her nevnes *musikkvitenskap* og *pedagogikk* som de to mest nærliggende forskningsområder til musikkpedagogikken, som sistnevnte på sett og vis er sprunget ut fra og ikke kan eksistere uten. Disse tre disiplinområdene tilsvarer til en viss grad Jørgensens treleddete kontinuum. Nielsens hoveddisipliner: musikkvitenskap, musikkpedagogikk og peda-

gogikk omgis av en rekke tilgrensende disiplinområder, så som historie, etnologi, sosiologi, kroppsvitenskaper, språkvitenskaper, naturfag, psykologi, antropologi og filosofi. Av disse delområdene vil mitt prosjekt grense opp til både historie og sosiologi.

Nielsens hovedbidrag i artikkelen er en modell for gjenstandsfeltet innenfor musikkpedagogisk forskning. Med utgangspunkt i "musikkundervisning" som den sentrale forskningsgjenstand, lanserer han en rekke dimensjoner eller nivåer som et musikkpedagogisk forskningsprosjekt kan tenkes å befinne seg i forhold til. Følgende kategorier eller dimensjoner er til stede i mitt prosjekt, med Nielsens dimensjoner til venstre og mine operasjonaliserte temaer til høyre:

Tekster	= intervjuer og dokumenter
Samfunnsdimensjon	= universitets- og høyskolesektoren
Geografisk dimensjon	= Kristiansand, Norge, Boston
Fortid og nåtid	= historikk og situasjonen i dag
Opplevd virkelighet	= opplevelse av institusjonaliseringen
Institusjoner	= Primært HiA, sekundært UiS, UiB, NTNU, HiTø, NMH og NEC
Lærere	= klassiske og rytmiske konservatorielærere
Musikkundervisning	= utdanning av rytmiske musikere og instrumentalpedagoger

Som nevnt vil mitt musikkpedagogiske prosjekt, av de ovenfor nevnte tilgrensende disiplinområder, berøre både utdanningshistoriske og utdanningssosiologiske aspekter, hvilket drøftes nærmere i kapittel 2.

1.6 Avhandlingens videre struktur

I kapittel 2 gjøres det rede for problemstillinger og forskningsstatus og de sentrale begrepene diskuteres. Kapittel 3 omfatter redegjørelse for og diskusjon av forskningsprosessen, der også

temaet forskning på egen arbeidsplass og aktuelle forsknings-
etiske dilemmaer drøftes.

I Del II, resultatkapitlene 4-5, gjør jeg rede for funnene som er relatert til Problemstilling 1: Hvilke krefter virket på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder? I lys av funnene fra Agder trekker jeg inn aspekter ved etableringsprosessene også ved de andre konservatorieutdanningene i Norge og det ene konservatoriet i USA. Jeg opererer med to typer krefter; de som virket for etablering, kapittel 4, de som virket mot etablering, kapittel 5. På slutten av kapittel 5 sammenfatter jeg funnene fra begge etableringskapitlene. Det empiriske grunnlaget for disse kapitlene er dokumenter og intervjuer når det gjelder Høgskolen i Agder; kun intervjuer hva gjelder de andre konservatoriene.

I Del III gjør jeg først, i resultatkapitlene 6-9, rede for funnene som er relatert til problemstillingene Ps2-Ps5, der tematikken er legitimering, akademisering, disiplinering og periodisering innenfor de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder. Også her trekkes inn aspekter ved de andre institusjonene i den grad jeg finner det nyttig for forståelsen av funnene ved konservatoriet i Kristiansand. Det empiriske grunnlaget er hovedsakelig dokumenter og intervjuer vedrørende Agder-konservatoriet, men også noen få utsagn fra de andre konservatoriene inngår i det empiriske grunnlaget. I kapittel 10 drøftes nærmere noen mulige forklaringsmodeller på spenningene mellom det klassiske og det rytmiske fagmiljøet.

I Del IV, kapitlene 11-13, anlegges først et mer spesifikt amerikansk perspektiv, i det jeg trekker fram noen aspekter som var spesielle for intervjuene ved New England Conservatory, men som også lar seg relatere og drøfte i forhold til konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder. Deretter anlegges i kapittel 12 et utvidet norsk perspektiv på konservatoriefeltet i det jeg drøfter på hvilke måter og i hvilken grad det har vært impulser de norske konservatoriene imellom i de enkelte etableringsprosessene, også her med konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder som et naturlig omdreingspunkt.

I avslutningskapitlet 13 foretas både en Agder-relatert avsluttende sammenfatning av hovedtematikken i avhandlingen og en videreføring av denne i en mer overordnet, nasjonalt orientert konklusjon. I kapitlet kastes også et blikk bakover på egne erfaringer med gjennomføringen av doktorgradsprosjektet, og et blikk framover, på mulige oppfølgende, dyperepløyende og tilgrensende forskningsprosjekter som denne undersøkelsen har generert.

2 Problemstillinger og forskningsstatus

2.1 Innledning

Temaet "Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder" forutsetter et begrepsapparat og en tilnæringsmåte som gjør det mulig å undersøke og beskrive aspekter forbundet med etablering og utvikling av en ny utdanning innenfor academia. Et slikt begrepsapparat må omfatte en terminologi for å kunne identifisere og analysere omstendighetene rundt selve etableringen av en ny utdanning og det må kunne brukes til å identifisere utviklingstrinn og til å analysere og diskutere historiske prosesser. Det må kunne anvendes som et redskap for å vinne ny kunnskap og forstå aspekter ved en type musikkutdanning i Norge som ikke er undersøkt godt nok sett i forhold til den posisjon som den er i ferd med å få innenfor konservatoriesektoren.

Jeg har gått to veier for å finne et slikt begrepsapparat. Den ene veien er til høyere musikkutdanning innen de sjangere som er tema i den foreliggende studien og til de områdene av verden som har hatt størst innflytelse på norsk populærmusikkutdanning. Da har det for det første vært naturlig å gå til opprinnelsen for hovedtyngden av de musikk-sjangerne som utgjør den rytmiske musikken i Norge, nemlig til USA. Jeg benytter for dette formålet tekster av amerikanske forfattere som belyser jazzens vei fra en tilværelse utenfor til en plass innenfor det amerikanske utdanningssystemet og som belyser relevante sider ved dette systemet. Men jeg finner også sterke impulser fra dansk, rytmisk musikkliv på norsk populærmusikkutdanning. Derfor måtte det teoretiske utgangspunktet for studien også omfatte litteratur om den spesielle danske formen for populærmusikk, rytmisk musikk, og etableringen av denne som egen utdanningsvariant innen den danske konservatoriesektoren. For det tredje har jeg tatt utgangspunkt i litteratur om de mange uventede og komplekse utfordringene som den tidligere nevnte svenske forsøksutdanningen "Särskild Ämnesutbildning i Musik" innebar, ikke på grunn av eventuelle impulser fra disse utdanningene på

norsk populærmusikkutdanning, men på grunn av det lys de svenske erfaringene med et nytt musikkuttrykk i en utdanning kan kaste over visse aspekter ved institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Norge generelt og ved Høgskolen i Agder spesielt.

Den andre veien jeg har gått er til en type forskning som er relevant i forhold til hovedbegrepet *institusjonalisering*. Her dreier det seg ikke om jazz eller rytmisk musikk, men om kunnskapsområder som har gjennomgått *tilsvarende* prosesser som de rytmiske musikkutdanningene, som har kommet lenger i institusjonaliseringsprosessen og der disse prosessene er undersøkt og beskrevet i et for dette prosjektet anvendelig begrepsapparat. Eksempler på slike utdanninger er tysk og norsk utdanningsvitenskap. Valget av *utdannings*-vitenskap som teoretisk utgangspunkt følger av mitt musikk-*pedagogiske* perspektiv. To utvalgte tekster innenfor dette kunnskapsområdet gir en vitenskaps-*historisk* oversikt over etableringen og utviklingen av pedagogikk som selvstendig disiplin med anvendelse av et begrepsapparat som er egnet som et redskap for analyse av populærmusikkutdanning i Norge. Andre eksempler på kunnskapsområder som relativt nylig er blitt en del av høgskole- og universitetssektoren er skandinaviske helsefagutdanninger. Litteraturen som det blir gjort rede for viser at slike utdanninger ofte har oppstått og utviklet seg over lang tid som selvstendige kunnskapsområder og først på et senere tidspunkt blitt en del av det øvrige academia. Allikevel har det innenfor disse utdanningene blitt drevet et utstrakt begrepsarbeid og de har gjennomløpt faser og prosesser som er overførbare og dermed anvendelige som utgangspunkt for en analyse av norsk konservatorievirkelighet. Overførbarheten henger sammen med at begge fagområdene har et sterkt innslag av ferdighetskunnskap og erfaringskunnskap. I en rapport om forskningsbasert undervisning utgitt av Norgesnettrådet påpekes det at "det er særlig innenfor sykepleierutdanningen og sosionomutdanningen det har vært arbeidet med å identifisere og begrepsfeste den særegne kunnskapsutviklingen som

har en sterk tilknytning til praksisfeltet” (Hyllseth, 2001).¹⁷ Også sosiologen Rune Slagstad er inne på dette, både i *De nasjonale strateger* (1998) og i *Kunnskapens hus* (2000), der han fremstiller akademiseringen innen sykepleien som et eksempel til etterfølgelse, mens den akademiske driften innen et fag som pedagogikk får en langt mindre rosende omtale.

2.2 De sentrale temaene

Den foreliggende studien dreier seg om hva som skjedde da et nytt fag ble tatt opp i og fikk utvikle seg innenfor en akademisk institusjon. Til å betegne en slik prosess har jeg valgt begrepet *institusjonalisering*. To aspekter ved dette begrepet er at ”noe blir del av noe annet” og hva som skal til for at det nye skal ”bli oppfattet som normalt”. For at noe nytt skal bli del av noe eksisterende er det nødvendig med begrunnelser og rettferdiggjørelser. Fagtermen for dette er *legitimering*, som blir det neste hovedtema. Hva som skal til for at et nytt kunnskapsområde skal oppfattes som ”normalt” innenfor academia kan diskuteres; jeg har valgt å strekke begrepet institusjonalisering lenger enn til det øyeblikk det nye kunnskapsområdet kommer innenfor høgskole- og universitetssektoren. Dermed omfatter normaliseringsprosessen også en *akademiserings-* og en *disiplinæringsprosess*. Omstendighetene omkring etableringsfasen i institusjonaliseringsprosessen kan være avgjørende for profilering og hvilken retning utviklingen av det nye kunnskapsområdet får; *hvilke krefter som virket* omkring etableringstidspunktet er derfor et relevant tema. Det samme gjelder *hvilke faser* en institusjonaliseringsprosess kan gjennomløpe. Fordi et nytt fagområdes inntreden i academia ikke bare er en lokal, isolert hendelse, men også kan ha nasjonale og internasjonale implikasjoner, kan det være naturlig å løfte blikket og undersøke om en institusjonaliseringsprosess har foregått på en ordinær eller en spesiell måte, sett i forhold til lignende eller tilsvarende prosesser, altså anlegge *et overordnet perspektiv*. Jeg vil etter dette gå nærmere inn på temaene institusjo-

¹⁷ Rapport nr. 3/2001

nalisering, legitimering, akademisering, disiplinering, krefter og faser.

2.2.1 Institusjonalisering

Bruken av uttrykket institusjonalisering som et hovedbegrep i avhandlingen bringer meg i retning av et sosiologisk begrepsapparat. Det innebærer ikke at jeg fjerner meg fra et musikkpedagogisk perspektiv. Temaet er lærerne og utdanningen, men siden det dreier seg om de lærerne og den utdanningen som har tilknytning til utdanningsinstitusjonene, og ikke minst om forholdet mellom grupper av mennesker innenfor en utdanningsinstitusjon, har jeg funnet det fruktbart å gå til det fagfeltet som har institusjonene som et av sine sentrale forskningsobjekter og som har en terminologi for analyse og beskrivelse av virksomheten innenfor disse institusjonene.

En sosiologisk definisjon av begrepet *institusjon* er "en sosio-materiell struktur med gjerne skrevne regelverk, egne tilholdsrom eller bygninger og ofte egne ansatte (spesialister)". (Østerberg, 1997a, s. 90). Definisjoner av institusjon som inkluderer et formål eller en hensikt med institusjonen er: "an organization or establishment founded for a specific purpose, such as a hospital, church, company, or college" (Collins, 2001) og: "a large important organization that has a particular purpose, for example, a university or bank" (Hornby, Ashby og Wehmeier, 2000). Institusjon brukes både om formelle institusjoner av typen utdanningsinstitusjoner, om sosiale institusjoner som ekteskap og familie og om kulturlivets eller samfunnslivets ulike områder, som religion og filosofi, vitenskap og kunst (Østerberg, 1997b). I denne studien bruker jeg begrepet institusjon om de syv formelle institusjonene hvis ikke annet er nevnt, altså de seks norske, hvorav én selvstendig vitenskapelig høyskole, tre universitetskonservatorier og to høyskolekonservatorier, og det ene selvstendige amerikanske konservatoriet.

Et nærliggende begrep til institusjon er *å instituere*, som er: "fagordet for det som løselig kalles å bringe noe "i fastere former"" (Østerberg, 1997a, s. 90) eller: "to introduce a system,

policy, etc. or start a process”(Hornby, Ashby og Wehmeier, 2000). Når et fenomen i samfunnet institueres oppstår altså en institusjon.

Østerberg bringer inn et aspekt som jeg kort skal nevne her: ”Instituering er sosiologisk sett en form for objektivisering som kan føre til fremmedgjøring, alienasjon, overfor institusjonen” (1997). Et samfunnsfenomen eller en virksomhet beveger seg gjennom instituering fra et subjekt- til et objekt-nivå, med fremmedgjøring som mulig konsekvens, fordi institusjonen begynner å leve sitt eget liv, som ikke nødvendigvis applauderes av alle aktørene innenfor den nye institusjonen. Begrepet objektivisering kan også brukes om det tilfellet der aktører innen nye virksomheter, som blir opptatt i en allerede eksisterende institusjon, kan oppleve – ikke å *bli* fremmedgjort etter hvert som institusjonen utvikler seg – men (fortsette) å *være* fremmed for det de nylig er blitt en del av, stå i et vi-de-forhold til sin egen institusjon eller til grupper av mennesker ved egen institusjon. Bidrag til forståelse av fenomener og prosesser på dette området finner vi innenfor sosial identitetsteori og sosial kategoriseringsteori (Hernes, 2002b; Sumner, 1940), hvor vi også finner beskrevet en forsterkningsmekanisme i forholdet mellom de to gruppene:

Sosiale kategoriseringer har affektive konsekvenser ved at folk både bevisst og ubevisst vurderer andre som mer positive eller mer negative, avhengig av om disse andre henholdsvis er i vi-gruppen eller de-gruppen (Hernes, 2002b, s. 132).

En slik affektiv effekt er særlig virksom der vi-gruppen og de-gruppen står i et nært forhold til hverandre:

The closer the neighbours, and the stronger they are, the intenser is the warfare, and the intenser is the internal organization and discipline of each.” (Sumner 1940, s. 12)

Philip Bohlman formulerer seg i samsvar med dette, på *musikkens* vegne, i kapitlet "Ontologies of music" i boka "Rethinking music" (2001, s. 20-21):

Music exhibits a powerful capacity to contribute to social and communal cohesiveness. It contributes to the building of community, but even more powerfully, it articulates the bulwark that distinguishes one community from another.

Musikkens styrke er altså å binde sammen, men enda sterkere er dens *distingverende* kraft. Innenfor konservatoriesektoren kan det tenkes både at rytmiske og klassiske lærere kan oppfattes som vi- og de-grupper fra begge sider og at rytmiske lærere ved ett konservatorium og jazzlærere ved et annet kan oppfatte hverandre som vi- og de-grupper, og dermed være utsatt for effektene av distingverende krefter og sosiale kategoriseringer.

Desinstituering betegner det motsatte av å instituere, det motsatte av å bringe noe inn i faste former. Desinstituering er et kjent fenomen innenfor *sosiale* institusjoner som ekteskap og familieliv. Et relevant spørsmål i min sammenheng er om et nytt fenomen innenfor en eksisterende *formell* institusjon kan føre til en eller annen form for desinstituering av eller innenfor denne institusjonen. Et annet tema er den desinstitueringen som skjer når et mindre kunnskapsområde river seg løs fra et større og etablerer seg som eget disiplin-fag.

Klaus-Peter Horns habiliteringsavhandling¹⁸, om utviklingen av utdanningsvitenskap i Tyskland: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert* (2003), skisserer en prosess som eksemplifiserer det sistnevnte anliggendet. Horn anvender et begrepsapparat bestående av *Institutionalisierung und Verstetigung*¹⁹, *Differenzierung und Autonomisierung* (s. 168). Disse begrepene brukes av Horn for å beskrive ulike faser av utviklingen av utdanningsvitenskapen i Tyskland. Slik

¹⁸ En "type arbeid som kreves for å oppnå professorkompetanse ved tyske universiteter" (E. O. Eriksen og Weigård, 1999, s. 11)

¹⁹ Verstetigung kan bety noe i retning av stadiggjørelse, stabilisering, befestigelse, gradvis styrking, i følge ansatte ved Institutt for tysk ved Høgskolen i Agder.

jeg tolker Horn bruker han begrepet utdanningsvitenskap synonymt med vitenskapelig pedagogikk.²⁰

Institueringen av den tyske utdanningsvitenskapen tar til på begynnelsen av 1900-tallet ved at emnet utdanningsvitenskap ble etablert ved universitetene, først som unntak, senere som et fast etablert emne. Fra 1918, da den første lærestolen i faget ble opprettet, og fram til 1933 ekspanderte faget både med hensyn til antall ansatte og institusjoner og det befestet gradvis sin posisjon innen det tyske universitets- og høyskolevesenet, men de fleste lærerne var knyttet til *kombinasjonsstillinger*, der filosofi, psykologi eller sosiologi utgjorde det andre fagområdet. Utdanningsvitenskapen ble altså fortsatt betraktet som en naturlig del av andre fag, ikke som en selvstendig disiplin. Fra 1933 opplevde utdanningsvitenskapen *stagnasjon og tilbakegang*, blant annet som konsekvens av det politiske klimaet som førte til at fag som krigs- og Wehrmachts-psykologi ble bygget opp på bekostning av andre fag. Men etter nasjonalsosialismens nederlag i 1945 fortsatte utviklingen av utdanningsvitenskapen, særlig representert ved *utdifferensiering* av fagområdet gjennom løsrivelse fra filosofi og psykologi, noe som må kunne kalles en *desinstitusjonering* av et disiplin-fag. I 1965 var utdanningsvitenskap fast etablert som akademisk disiplin ved alle tyske universiteter og vitenskapelige høyskoler, både i Øst- og Vest-Tyskland.

Horn konkluderer med at normalisering og selvstendig-gjøring innen den tyske utdanningsvitenskapen gikk parallelt (2003, s. 14). Erling Lars Dale formulerer dette slik: "utdanningsvitenskapen [i Tyskland] etter 1945 [ble] i tiltakende grad en normal disiplin ved at den ble selvstendig-gjort" (2005, s. 202).

Horn bruker uttrykket *institusjonalisering* om løsrivelsen fra filosofi, psykologi og sosiologi. I tråd med mine egne valg av definisjoner ovenfor, vil jeg kalle denne prosessen for *institusjonering*. Grunnen til dette er at i tilfellet tysk utdanningsvitenskap kommer ikke det nye kunnskapsområdet fra en

²⁰ Formuleringen *Die wissen-schaftliche Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft* på side 13 står i en sammenheng som tilsier at han anvender de to begrepene som synonymmer.

posisjon utenfor academia, det finnes allerede som emne innenfor andre akademiske disipliner, det river seg løs, des-instituerer, for så å instituere seg på nytt, re-instituere, men stadig innenfor den opprinnelige institusjonen.

Et fagområde som *ikke* er oppstått som følge av utdifferensiering fra et større disiplinområde, men som er *instituert* med basis i naturlig samhørende arbeidsoppgaver i samfunnet, er *sosialt arbeid*. Utviklingen av dette kunnskapsområdet strekker seg i Norge fra 1840-årene og fram til i dag (Levin, 2004). Formuleringen "Faget ringes inn" (ibid. s. 32), som brukes som betegnelse på det mer enn hundre år lange tidsrommet fra før midten av 1800-tallet, da grunnlaget ble lagt for det private sosiale arbeidet i Norge, til etter andre verdenskrig, kunne etter en av definisjonene ovenfor, "to start a prosess", sies å være synonymt med *instituering*. Tidsrommet karakteriseres av fattigdomsbekjempelse, opplysningsvirksomhet og utvikling av helserelaterte profesjoner og *utdanninger*. "Etableringsfasen", som regnes fra 1948, var preget av foreningsdannelser, yrkestitler, departementale godkjenninger og sosialskoler. "Akademisering" er betegnelsen Irene Levin bruker om utviklingen fra 1970-tallet og fram til vår tid. Fra dette tiåret begynte utviklingen hvor sosial-*skolene* etter hvert ble oppgradert til sosial-*høgskoler* og at utdanningene ble embetsstudier, senere omgjort til hovedfag og deretter master. En sterk vektlegging av vitenskapelig virksomhet bidro til at "det foregikk mer forskning på sosialhøgskolene enn de andre høgskolene, slik som for eksempel lærehøgskolene" (ibid. s. 41).

Det som kjennetegner etableringen og utviklingen av sosialt arbeid som akademisk kunnskapsområde, er at prosessen har foregått *selvstendig*. Det har ikke funnet sted noen løsrivelsesprosess, simpelthen fordi det ikke fantes noe fag fra før. Fagområdet har heller ikke blitt definert inn under andre fagdisipliner innenfor eksisterende institusjoner. Først etter at faget var vel *instituert* med høgskoler og utstrakt forskningsvirksomhet ble de, i 1994, fusjonert med andre høgskoler.

Hva så med begrepet *institusjonalisering*? Er det synonymt med instituering? Sosiologisk litteratur definerer "institusjonalisering" som en "samlebetegnelse, som har vært anvendt til at beskrive de prosesser, hvis aktører etablerer og/eller formaliserer regelbundne, rutineprægede og/eller standardiserte adfærdsmønstre, der antager form af sociale institusjoner" (H. Andersen, Brante og Korsnes, 1998). Her forbeholdes institusjonaliseringsbegrepet de sosiale institusjonene, mens andre kilder definerer begrepet institusjonalisering uavhengig av type institusjon og omtrent synonymt med begrepet instituering: "gjøre til institusjon, få i faste former" (Landrø og Wangensteen, 1993) eller: "to make or become an institution"(Collins, 2001).

Alle disse definisjonene er synonyme med begrepsinnholdet i instituering. Hva jeg assosierer med begrepet institusjonalisering har imidlertid mer å gjøre med den prosessen som skjer når et fenomen som er *utenfor* kommer *innenfor en allerede eksisterende formell institusjon*. Definisjonen av *institusjonalisering* som jeg finner i en pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2002) er i samsvar med denne tolkningen: "1) institusjonsanbringelse; 2) det å bringe noe inn i faste former som er akseptert av samfunnet". Definisjon 1) muliggjør en omskrivning til: å anbringe noe eller noen i eller på en institusjon, det være seg en ny pasient på en helseinstitusjon eller et nytt kunnskapsområde i en eksisterende utdanningsinstitusjon. En enda mer anvendelig definisjon av *institutionalizing* er: "To make something part of an organized system, society or culture, so that it is considered normal" (Hornby, Ashby og Wehmeier, 2000). Etter denne definisjonen ser jeg en forskjell i begrepsinnholdet til de to begrepene instituering og institusjonalisering: Instituering betegner den opprinnelige etableringen av en institusjon, mens institusjonalisering betegner den prosessen hvor igjennom et nytt fenomen blir en del av en allerede eksisterende institusjon. Anvendt på universitets- og høyskolesektoren vil jeg si at instituering var det som skjedde da denne sektoren i sin tid ble etablert, mens institusjonalisering betegner den prosessen hvor en ny utdanning eller et nytt fag blir etablert innenfor denne

sektoren. Helt konkret kan da instituering sies å betegne den prosessen hvor for eksempel tidligere Agder musikkonservatorium ble etablert, mens institusjonalisering betegner den prosessen hvor de rytmiske musikkutdanningene ble etablert innenfor dette konservatoriet.²¹

Mens begrepet *instituering* var naturlig å knytte an til fagområdet sosialt arbeid, kan skandinaviske sykepleierutdanninger kaste lys over begrepet *institusjonalisering*.

I boken "Från kall till akademi" (Erlöv og Petersson, 1998) beskrives den svenske *sykepleieutdanningens* utvikling gjennom det 20. århundre, fra etablering til akademisering, fra yrkesopplæring til universitetsstudium. Sykepleierutdanningen i Sverige opplevde under *institueringen* på begynnelsen av 1900-tallet *intern profesjonskamp* på grunn av *klasseforskjeller* mellom ulike grupper av sykepleiere. Faget ble fra 1920-tallet *institusjonalisert* inn under medisin, hvor det oppnådde *høyere status*, men som også trakk fagområdet i en medisinsk-teknisk-instrumentell retning. Siden 1970-tallet har faget derfor vært gjennom en *løsrivelses- og selvstendigjøringsprosess*, noe som har ført til *institusjonell utdifferensiering og desinstituering*. Faget befinner seg siden 1990-tallet i en *akademiserings- og disipliniseringsfase*.

En nyansering av en kanskje litt bastant grenseoppgang mellom instituering og institusjonalisering kan være på sin plass. Det er klart at virksomheten rytmisk musikkutøvelse også kan sies å ha blitt *instituert* da den kom innenfor universitets- og høgskolesektoren og ble en utdanning. Den ble – isolert sett – en *institusjon innenfor institusjonen*, noe som er interessant i seg selv, som et eget aspekt ved institusjonaliseringen, både fordi institueringen "forandrer det som blir instituert" (Østerberg, 1997a s. 91) og fordi den eksisterende

²¹ Institusjonalisering brukes av og til i ytterligere en betydning, nemlig *klientgjørelse*, altså for eksempel den prosess hvor "pasienter fra psykiatriske hospitalsafdelinger eller fængselsfanger bliver ute af stand til at fungere socialt uden for disse institutionerne" (H. Andersen, Brante og Korsnes, 1998) men den betydningen er ikke relevant i denne sammenhengen og jeg ser derfor bort fra den i det følgende.

institusjonen, den institusjonen det nye fenomenet blir en del av, endres:

Institusjoner ændres (...) over tid. Det sker dels gennem institutionelle vedtagelser om at ændre love og regler, dels gennem indre modsigelser og konflikter inden for institutionerne selv, konflikter, som kan føre til reformer eller til, at institutionerne går i opløsning, desintegrerer. Det sker også ved, at institutionerne står over for ændrede omgivelser, som øger presset i retning af tilpasning eller omdannelse. (H. Andersen, Brante og Korsnes, 1998, s. 110)

Definisjonene ovenfor: Det å bringe noe inn i faste former ”som er akseptert av samfunnet” og formuleringen ”so that it is considered normal” krever ytterligere avklaringer. Slik at – det instituerte – *blir ansett som normalt* kan bety to ting: Den ene betydningen kan være at et fenomen blir akseptert eller betraktet som normalt av samfunnet eller av den eksisterende institusjonen i det øyeblikket fenomenet kommer innenfor denne, og først i det øyeblikket. Fenomenet blir normalisert som en konsekvens av den statushevingen som følger med det å bli institusjonalisert. For å få et fenomen akseptert av samfunnet må det altså bringes innenfor en formell institusjon. *So that it is considered normal* kan etter denne betydningen oversettes med: *med det resultat at det blir normalt – der og da*. Den andre tolkningen av formuleringene kan være at institusjonalisering ikke har skjedd før det nye fenomenet – etter en tid som eventuelt et *unntak* eller noe *unormalt* innenfor institusjonen – er blitt betraktet som normalt, av de andre aktørene ved denne institusjonen. Det nye fenomenet er etter denne forståelsen ikke institusjonalisert før det er blitt betraktet som noenlunde *likeverdige* med andre fagområder, som for lengst er institusjonaliserte; det må komme i gang en normaliseringsprosess av det nye fenomenet innenfor den nye institusjonen. *So that it is considered normal* kan da bety: *for at det skal kunne bli normalt – med tid og stunder*. Begge forståelsene innebærer forøvrig slik jeg tolker definisjonene en *intensjonal* komponent.

Institusjonalisering kan altså ha *to betydninger* som det er viktig for meg å fastholde, men også å holde klart fra hverandre. Den ene betydningen er en snever definisjon av begrepet. *To make something part of an organized system, society or culture, so that it is considered normal* betyr i snever forstand at en ny utdanning er institusjonalisert i det øyeblikket den er opprettet innenfor universitets- og høyskolesektoren. I vid forstand kan man derimot si at institusjonalisering betegner hele prosessen fra etablering, gjennom en akademiseringsprosess og eventuelt helt frem til en vitenskapelig disiplin. I det følgende vil jeg sonde mellom disse to betydningene. Jeg vil vanligvis bruke den vide betydningen, men la det gå klart frem av teksten når jeg bruker den snevre.

Sondringen mellom hvorvidt et nytt fenomen blir ansett som normalt bare det kommer innenfor universitets- og høyskolesektoren eller om det nye fenomenet innenfor institusjonen først blir oppfattet som unormalt, deretter som normalt, er ikke så viktig. Det viktige her er at *institusjonalisering* etter definisjonen ovenfor ser ut til å kunne fungere som betegnelse på etableringen og utviklingen av pop/rock/jazz-utdanningene ved Høgskolen i Agder.

Et siste aspekt skal tas opp her. Formuleringen *so that it is considered normal* eller oversatt: slik at det blir *ansett* for å være normalt. Ansett av hvem? Det må være systemet, samfunnet eller kulturen som det nye er blitt en del av, og i vår sammenheng er det universitets- og høyskolesektoren. Men hvem i denne sektoren? Her peker det seg ut to mulige svar. Det ene er det klassiske fagmiljøet, som gradvis vil (måtte) akseptere de nye sjangrene. Det andre svaret er et samlet akademisk fagmiljø ved den enkelte institusjon som vil måle nye utdanninger i lys av et sett kriterier for hva som konstituerer en vitenskapelig disiplin. Normal – og altså *helt institusjonalisert* – blir en ny utdanning først når disse kriteriene er oppfylt, sett ut fra et tradisjonelt akademisk perspektiv. Hva disse kriteriene går ut på diskuterer jeg i underkapittel 2.2.4 nedenfor.

Jeg velger etter gjennomgangen ovenfor å definere *institusjonalisering* slik: "To make something part of an

organized system, society or culture, so that it is considered normal" eller oversatt: "Institusjonalisering er en prosess der noe blir en del av et system, samfunn eller en kultur, slik at det blir betraktet som normalt". Operasjonalisert, presisert og tilpasset mitt prosjekt kan definisjonen formuleres slik:

Institusjonaliseringen av rytmisk musikk er en prosess der rytmisk musikkutdanning etableres innenfor universitets- og høyskolesektoren og utvikles videre inntil fagområdet eventuelt oppnår status som vitenskapelig disiplin.

Det kan settes et stort spørsmålsteget ved om de rytmiske musikkutdanningene nødvendigvis skal eller bør bli en vitenskapelig disiplin. Når jeg velger å la institusjonaliseringsbegrepet omfatte utviklingen helt frem til en eventuell status som vitenskapelig disiplin, er det fordi Lov om universiteter og høyskoler (Bernt, 1998) betegner institusjonene innenfor denne sektoren ikke bare som utdanningsinstitusjoner, men også som *forskningsinstitusjoner* (ibid. s. 23). I det ligger det ikke nødvendigvis at alle institusjoner skal drive forskning. Tvert imot sier høyskoleloven at "Institusjonene skal drive forskning og faglig utviklingsarbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid" (ibid. s. 18). Av kommentarene til denne paragrafen fremgår imidlertid at faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid nevnes "på linje med forskning" (ibid. s. 19). Det kan bety at utviklingsarbeid betraktes som *likeverdig* med forskning, en annen tolkning kan være at utviklingsarbeid er *like viktig* som forskning. Men hva er forskning og hva er utviklingsarbeid? En måte å definere forskjellen på er at forskning er *produksjon* av kunnskap, mens utviklingsarbeid er *utnyttelse* av kunnskap (Patel og Davidson, 1995). Konsekvensene av en slik forståelse, hvis vi overfører dette til de rytmiske musikkutdanningene, må være at *skapende* virksomhet av typen komponering omfattes av begrepet forskning, mens *utøvende* virksomhet ikke gjør det²². Arrangering og

²² Forståelsen er i samsvar med en professor 2 ved Institutt for rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder

utøving må etter dette resonnementet defineres som utviklingsarbeid, fordi man her utnytter og bearbeider allerede komponert materiale, tidligere produsert kunnskap. Her er det imidlertid uheldig å ha altfor bastante synspunkter, det er viktigere å fremholde muligheten for glidende overganger enn å prosedere på vanntette skott mellom disse begrepsinnholdene.

Institusjonene skal altså ikke nødvendigvis drive forskning, og selv om § 2.6 i den samme loven sier at *universitetene* og de *vitenskapelige høyskolene* har et særlig nasjonalt ansvar for grunnforskning og forskerutdanning, er det klart at utdanningene ved for eksempel Norges musikkhøgskole, som har vært en vitenskapelig høyskole helt siden 1973, selvsagt har vært fullt ut institusjonaliserte og høyst "normale", også i årene før 1999, da forskerutdanningene ved denne institusjonen ble etablert. Et kunnskapsområde kan altså oppfattes som fullt ut institusjonalisert også uten forskerutdanning. I så måte kunne man hevde at HiA-vedtaket om rytmisk doktorgrad i februar 2005 var en høyst "u-normal" hendelse, både på grunn av de rytmiske utdanningenes korte historie og de "u-akademiske" kunnskapsformene og arbeidsmåtene som har preget dette fagmiljøet.

Grunnen til at jeg synes det ville være mer interessant å undersøke prosessen helt fram mot en mulig status som vitenskapelig disiplin enn å betrakte rytmisk musikkutdanning som fullt ut institusjonalisert i det øyeblikk det drives kunstnerisk utviklingsarbeid, er den spesielle utviklingen i Agder. I mitt tilfelle, med HiAs universitetsambisjoner og vedtatte rytmiske doktorgradprogram, vil jeg la også disse begivenhetene og omstendighetene omfattes av institusjonaliseringsbegrepet.

På bakgrunn av det ovenstående vil jeg formulere min hovedproblemstilling slik:

Hvordan har institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder foregått?

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å få kunnskap om a) hvordan omstendighetene var rundt etableringen av de

rytmiske utdanningene ved HiA, b) hvordan disse har utviklet seg, særlig definert ved tre delprosesser, legitimering, akademisering og disiplinering og c) hvilke faser i institusjoniseringsprosessen det er mulig å identifisere. I tillegg ønsker jeg å løfte blikket og se på de rytmiske utdanningene ved HiA ut fra et utvidet norsk og amerikansk perspektiv.

2.2.2 Legitimering

Å legitimere en virksomhet, å gi virksomheten legitimitet, kan bety både a) å gjøre den lovlig, legal, og b) å gjøre den berettiget eller rettferdiggjøre den (Landrø og Wangensteen, 1993). Den første betydningen har relevans for eksempel for helsefagutdanninger, hvor både utdanningene og de utdannede må legaliseres, gjøres lovlige, gjennom offentlige godkjenningsprosedyrer. Det er ulovlig for andre enn offentlig utdannede og godkjente yrkesutøvere å utøve innen disse yrkene, og utdanningene har legitimitet både gjennom lovreguleringen og fordi de er nødvendige for å opprettholde velferdsstatens helse- og sosialinstitusjoner.

Innen musikkutdanninger finnes ikke denne type begrensninger, det er fritt fram for hvem som helst å utøve et yrke som musiker eller musikk lærer, enten de har formell kompetanse eller ikke. Utdanning til disse yrkene lar seg derfor ikke legitimere uten videre, de må *begrunnes*. Legitimering betyr således å *gi gode grunner* for at noe skal betraktes som verdifullt eller nyttig. Legitimering av konservatorieutdanning er å begrunne eller rettferdiggjøre at konservatorieutdanning skjer.

De *tradisjonelle* klassiske konservatorieutdanningene i Norge fikk sin endelige legitimering da staten overtok eierskapet; for de flestes vedkommende skjedde det på 1980-tallet. I dag er de klassiske musikkutdanningenes berettigelse ikke like selvsagt, noe jeg kommer tilbake til i resultatkapitlene. De klassiske musikkutdanningene, eller i det minste visse deler av det tradisjonelle, klassiske studietilbudet må i dag rettferdiggjøres. I et *post-tradisjonelt* samfunn, et uttrykk blant andre

Anthony Giddens har brukt om vår tid, må også det tradisjonelle legitimeres:

Et post-tradisjonelt samfunn mangler ikke tradisjoner, men de som går inn for dem, må aktivt forsvare sin tradisjon. Det finnes nemlig alternativer. Tradisjonen må velges, man blir ikke født inn i dem lenger. (T. H. Eriksen, 2004, s. 123)

Etter denne tankegangen innebærer ikke tradisjonen i seg selv eksistensberettigelse for noen musikkutdanning. All utdanning må legitimeres på nytt og på nytt i forhold til påvirkninger, dynamikker og strategier.

Et begrepspar som kan være egnet til illustrere *spenningene* mellom to ulike måter å legitimere på er *autotelisk-heterotelisk*. *Autoteliske* verdier er verdier som begrunner seg selv, som det ikke er naturlig å stille spørsmål ved. *Heteroteliske* verdier er derimot ”verdier som ikke begrunner seg selv”; de er ”midler for å oppnå andre mål” (Hernes, 2002a, s. 39), de er ”instrumentelle verdier” og ”begrunnes med referanse til noe utenfor seg selv” (Berg, 1987). I tråd med denne tankegangen, som jeg også oppfatter ligger bak begrepsparet *tradisjonelt-posttradisjonelt*, kan etablering av en ny utdanning legitimeres som et *middel* til å løse et problem, dekke et behov eller forebygge eller stanse en uheldig utvikling, og altså ha heterotelisk verdi for institusjonen. Men en ny utdanning kan også oppfattes som udiskutabelt verdifull, som et mål i seg selv, som noe som har autotelisk verdi. Spenninger kan oppstå når én gruppe oppfatter tradisjonell utdanning som autotelisk og ny utdanning som kun heterotelisk, mens representantene for den nye utdanningen legitimerer både ny og gammel utdanning som autotelisk verdifulle.

Mens det altså finnes ulike *måter* å legitimere på, finnes også ulike *sider* som ulike grupper kan tenkes å henvise til ved legitimering av en virksomhet. Når det gjelder virksomheten ved musikkonservatoriene kan legitimering skje med henvisning til videreføring av *kulturarven* til nye generasjoner, utvikling av *individet* og utdanning til de ulike behov i *samfunnet*

(Hanken og Johansen, 1998). Det er altså mulig å legitimere konservatorieutdanning ved henvisning til dens betydning som bevarer og formidler av for eksempel en norsk eller vestlig kulturskatt; slik legitimering fokuserer på viktigheten av å videreføre kulturarven til nye generasjoner av musikere og musikkpedagoger. Det er også mulig å begrunne konservatorieutdanning ved henvisning til den "allsidige personlighetsutviklingen" (ibid. s. 166) som ligger som en mulighet i musikkutøvelsen, på områder som emosjoner, estetisk sans, selvinnsikt, ferdigheter og sosiale evner. Men det er også mulig å argumentere for konservatorieutdanning ved å peke på samfunnets behov for profesjonelle musikkarbeidere, enten det er innen utøvende, formidlende, pedagogisk eller annen virksomhet.

Thomas Brante anvender i en artikkel om sosialt arbeid som vitenskap (Brante, 1987) begrepsparet kognitiv og sosial legitimering om rettferdiggjøring av nye *forskningsfelt*. Med *kognitiv legitimering* mener han a) påvisning av mangel på kunnskap om noe, b) avgrensning av ett territorium fra et annet og c) identifisering av et spesifikt innhold. Under *sosial legitimering* ordener han a) henvisning til nytte for en sosial gruppe, et samfunn eller menneskeheten, b) teknisk eller materiell nytte og c) moralsk verdi (rettferdighet) (s. 34-35).

De ovenstående eksempler på ulike måter å legitimere på og ulike vektlegginger av sider ved en virksomhet som må begrunnes, lar seg forene i en *legitimeringsmodell*, "en modell for å undersøke hvordan folk begrunner og rettferdiggjør sine handlinger og synspunkter" (Skarpenes, 2004). Modellen gjør krav på å være universell fordi den omfatter seks prinsipper, verdiordener eller "rettferdiggjøringsregimer" som til sammen "dannar eit tilstrekkeleg repertoar for legitimering i eit moderne samfunn" (Hestholm, 2003). "I offentlige situasjoner der aktører (...) rettferdiggjør egne synspunkter, må de aktivisere ett eller flere av disse prinsippene" (Skarpenes 2004, s. 76). Modellen er utarbeidet av de franske sosiologene Luc Boltanski og Laurent Thévenot etter omfattende empiriske og teoretiske studier av hvordan personer i ulike situasjoner kritiserer og argumenterer og omfatter i følge artikkelen "The

sociology of critical capacity” i tidsskriftet ”European journal of social theory” (Boltanski og Thévenot, 1999) følgende ”orders of worth”: ”Inspired, domestic, civic, opinion, market og industrial”. Modellen gjengis nedenfor i en tabell som er forenklet og tilpasset mitt behov for et redskap for analyse av hvordan ansatte innenfor og utenfor konservatoriesektoren legitimerer konservatorieutdanning.

Tabell 1 En legitimeringsmodell. (Etter Boltanski og Thévenot, i Skarpenes (2004), s. 76 og Hestholm (2003), s. 23)

Verdiordener	Verdier	Subjekter	Objekter
Marked	Tilbud og etterspørsel, dekke behov i samfunnet	Konkurrenter, studenter, søkere	Penger, varer, tjenester
Inspirasjon	Individualisering, personlighetsutvikling, religiøs og kunstnerisk virksomhet	Barn og unge, musikere, komponister	Uttrykk for personlige erfaringer
Domestisk	Videreføring av tradisjoner, opprettholdelse av hierarkier, oppdragelse og reproduksjon	De store mestere, egne lærere	Videreføring av kulturarven
Sivil	Kollektiv velferd, borgernes frihet og rettigheter	Likeverdige borgere, kollektive personer	Lover, regler og rettigheter
Industriell	Teknisk effektivitet, at ting fungerer, framskritt	Profesjonelle fagfolk, eksperter	Metoder, redskaper, utstyr
Opinion	Hva folk mener om en, bli berømt og gjenkjent, overbevis et publikum	Kjendiser, ledere, synsere	Medieopp-slag, fremvisninger

De seks verdiordenene *marked*, *inspirasjon*, *domestisk verden*, *sivilverden*, *industriell verden* og *opinionsverden* er å oppfatte som ulike ståsteder for ulike mennesker og viser ulike prinsipper for rettferdiggjøring av synspunkter. Jeg oppfatter prinsippene, verdiordenene eller verdnene slik at når en person, for eksempel en konservatorieansatt, skal argumentere for viktigheten eller nødvendigheten av, altså legitimere, konservatorieutdanning, må han relatere argumentasjonen til en eller flere av disse ordenene. Uansett hvordan han argumenterer, så vil

hans resonnement høre inn under ett eller flere av de seks. For eksempel kan det tenkes at de rytmiske lærerne legitimerer konservatorieutdanning innenfor markedsverdenen, altså at de er opptatt av tilbud og etterspørsel, av den kommersielle biten av musikeryrket, siden de er selv aktører innen den medieformidlete underholdningsindustrien. De klassiske på sin side rettfærdiggjør trolig konservatorieutdanning innenfor den domestiske verdenen, der videreføring av tradisjoner og hierarkier er viktig, der verdighet handler om plikt og ansvar og der verdien i relasjoner mellom mennesker ligger i oppdragelse og reproduksjon. Begge gruppene kan dessuten tenkes å legitimere konservativ virksomhet med henvisning til muligheten for personlighetsutvikling, i så fall argumenterer de ut fra inspirasjonsverdenen.

Det finnes flere usikkerhetsmomenter knyttet til en slik modell. For det første er den utviklet innenfor det franske samfunnet og den er ikke nødvendigvis uten videre overførbart til norske forhold, selv om den er ment å gjelde for et moderne samfunn. Til det er å si at modellen er forsøkt anvendt på det amerikanske samfunnet, og vist seg å være fruktbar i den sammenhengen (Skarpenes 2004, s. 80), noe som kan sies å legitimere bruken av modellen også i Norge, med det generelle forbehold at modellen både kan stenge og åpne det materialet som den brukes på, noe som er viktig å reflektere over under anvendelsen. For det andre er det slik at de to franske sosiologene selv på 2000-tallet har antydnet behovet for flere verdiordener, eksempelvis en "grønn" eller "økologisk" måte å argumentere på (ibid. s. 78) for å legitimere nødvendige, lokale og globale klimarelaterte tiltak. Så selv om Boltanski og Thévenot opprinnelig mente at argumenter som ikke lot seg innordne noen av de seks regimene, var il-legitime, og at "de på sikt [ville] bli oppløst gjennom kritikk" (s. 74), så har de selv altså antydnet at modellen ikke er statisk, men dynamisk, og således kan tilpasses samfunnsendringene.

Brantes to-komponents-modell for legitimering av et nytt forskningsfelt lar seg integrere i legitimitetsmodellen. De som legitimerer kognitivt argumenterer med henvisning til markeds- eller den industrielle verdenen, mens de som begrunner

sosialt kan sies å befinne seg i den sivile verdenen. Det samme gjelder Hanken og Johansens tre sider av konservatorievirksomheten som man kan legitimere med henvisning til, der den kulturformidlende legitimeringen kan ordnes inn under den domestiske verdenen, den individutviklende under inspirasjonsverdenen og den samfunnsbevarende legitimeringen under markedsverdenen.

Legitimering av en virksomhet kan skje fra to motsatte *synsvinkler*. På den ene siden har man den legitimitet aktørene innenfor en virksomhet gir seg selv, altså en subjektiv rettferdiggjøring av virksomheten. På den annen side har man den legitimitet samfunnet rundt gir aktørene og deres aktivitet, altså omgivelsessanksjon eller anerkjennelse utenfra. Den subjektive eller *indre* legitimiteten gjennomløper slik jeg oppfatter det ingen utvikling, den blir ikke verken større eller riktigere eller bedre, men *den endrer seg* og kan kalles en *endringsprosess*. Omgivelsessanksjonen eller den *ytre* legitimiteten kan derimot *utvikle seg* eller *øke*, i den betydning at noe kan bli mer akseptert, mer godtatt, snart like normalt som tradisjonell virksomhet og lignende, og kan kalles en *utviklingsprosess*. Etter dette resonnementet omfatter begrepet legitimering både rettferdiggjøring og omgivelsessanksjon, der rettferdiggjøring er subjektive begrunnelser for en virksomhet gitt av virksomheten selv, mens omgivelsessanksjon betegner samfunnets vurdering av virksomhetens verdi.

Hvordan har aktørene innenfor de tidligere nevnte typer utdanninger argumentert for etablering av helt nye og uhørte kunnskapsområder innenfor akademia? Netzels essay "From the bandstand to the ivory tower" med undertekst "Tracing history of jazz pedagogy and the acceptance of jazz into the academy" (2001) gjør rede for en prosess der jazzen har beveget seg fra en lav posisjon utenfor til en høy posisjon innenfor det amerikanske utdanningssamfunnet og der denne utviklingen har skjedd blant annet som en konsekvens av en gradvis legitimering av jazzen som en seriøs kunstart, sammenlignbar i forhold til den klassiske kunstmusikken. Her er det blitt argumentert ut fra det sivile verdiregimet, med henvisning til borgernes rettigheter og likeverdighet, men også

til markedsregimet, med henvisning til samfunnets behov for pedagogisk kompetente musikk lærere også innenfor populærmusikksjangerne, ikke bare innenfor kunstmusikken, siden "all musikk har estetisk verdi (...) og hører hjemme i skolen".²³

Etnomusikologen Henry Kingsbury beskrev i sin bok "Music, talent, and performance. A Conservatory cultural system" (1988), fra et antropologisk ståsted, verdigrunnlag og musikalsk praksis i et klassisk musikkdominert, anonymisert amerikansk konservatorium, der det også fantes studietilbud i rock og jazz. Kingsbury finner holdninger fra den klassiske siden overfor de populærmusikalske sjangerne som tydet på at tradisjonell konservatoriemusikk "deserves to be considered as "sacred"", "as a contrast to "popular music", or perhaps to folk music, rock, or jazz" (ibid. s. 141). Slike holdninger oppfatter jeg som manglende legitimering fra akademia av de nye musikkuttrykkene; i henhold til legitimeringsmodellen legitimeres konservatorieutdanning her med henvisning til det domestiske regimet, til tradisjoner og opprettholdelse av hierarkier, og da faller rock og jazz utenfor.

Musikkantropologen Bruno Nettl oppsummerer i boka "Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music" (1995) mange års liv i og observasjoner av musikkutdanninger ved den imaginære institusjonen Heartland University Music School, forkortet Heartland U.²⁴, også her der det klassiske dominerer. Nettl fant liknende klassiske holdninger til jazz/pop/rock-utøverne som Kingsbury gjorde, blant annet omtales disse som "the untouchables" (s. 95) og den typiske konservatorielæreren ser helst at studentene unngår denne musikken, "lest they become irrevocably polluted" (s. 96). Jazz/pop/rock-utøving oppfattes altså som illegitim, den lar seg ikke legitimere ut fra det domestiske regimet.

²³ Fra Tanglewood-erklæringen etter symposiet i USA i 1967, se omtale i kapittel 1.3.2

²⁴ Hartland U. er en abstrahert kombinasjon av musikkutdanninger, kalt "schools of music" eller "departments of music", ved universiteter i Midt-Vesten, hovedsakelig i statene Indiana, Illinois og Michigan, et område som innbyggerne selv definerer som "The Heartland of America".

For å trekke inn helsefagutdanning også her, omtales etableringen og utviklingen av den norske sykepleierutdanningen som "historien om hvordan særlig kvinner har måttet kjempe for at deres utdanning skulle få sin berettigede plass i utdanningssystemet" (Mathisen, 2006). På veien til lovregulering, legalisering, av utdanningen og offentlig godkjenning, omgivelsessanksjon, av de utdannede, har de norske sykepleierutdanningene blitt legitimert først og fremst med henvisning til *markedsregimet*; til å dekke behov i samfunnet, det har hele tiden vært behov for kompetente yrkesutøvere på dette området. I tiden fram til 1950, som betegnes som den humanistiske tradisjonsfasen (ibid.), er dette fremtredende. På dette tidspunkt kommer imidlertid en medisinsk-teknisk fase, der sykepleierne skulle gis spesialistkompetanse etter legenes modell og der legitimeringen av utdanningen lettere lot seg innordne det *industrielle* legitimeringsregimet, noe som også kan sies å gjelde den tredje fasen, den vitenskapsbaserte fasen, som regnes fra midten av 1960-tallet (Karseth, 2000).

Resultatkapitlene gjør rede for a) konsekvensene av at ulike grupper konservatorieansatte kan ha ulike perspektiver sett i forhold til indre og ytre legitimitet og ikke minst vektlegge konservatoriernes virksomhet forskjellig på områdene kultur-arv, individutvikling og samfunnsnytte, og b) den endringsprosessen som har funnet sted ved Høgskolen i Agder, hva gjelder legitimeringen av de rytmiske musikkutdanningene. Det siste anliggendet er utgangspunkt for følgende problemstilling:

I hvilken grad har det funnet sted en legitimeringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å få kunnskap om a) hvorvidt det har skjedd en endring over tid innen det rytmiske musikkmiljøet ved Høgskolen i Agder i synet på hvorfor det er viktig med rytmisk musikkutdanning og b) hvorvidt oppfatningene vedrørende rytmisk musikkutdanning har endret seg sett utenfra.

2.2.3 Akademisering

Peter Dellgran og Staffan Höyer har i doktorgradsavhandlingen "Kunnskapsutbildning, akademisering og professionalisering i sosialt arbeid" (2000) analysert og diskutert "transformeringen av yrkes- og kunnskapsområdet sosialt arbeid till et mer forskningsbasert, vitenskaplig og akademisk präglat professionellt fält" (s. 42). Gjennom en analyse av innholdet i et større antall doktorgradsavhandlinger og studentoppgaver innenfor sosionomutdanningen i Sverige fra slutten av 1970-tallet og fram til årtusenskiftet har de anvendt et begrepsapparat bestående blant annet av *akademisering*, hvilket defineres slik:

Akademiseringen är en (...) övergripande process som beskriver hur vitenskaplig og akademisk producerad kunnskap (og producenterna av denna) expanderar i omfang og, kanskje framfor allt, tildeles og / eller tillkämpar sig en større betydelse og ett større inflytande över kunnskapsområdet i sin helhet, dvs. inom utbildningen og på praktikfältet. (s. 43)

Definisjonen innebærer, slik jeg tolker den, fire kriterier for å kunne vurdere om akademisering har funnet sted. Disse er

- at vitenskapelig og akademisk kunnskap har økt i omfang
- at antall produsenter av denne kunnskapen har økt
- at den nye kunnskapen har satt sitt preg på utdanningen
- at den nye kunnskapen har satt sitt preg på yrkeslivet

Akademiseringsbegrepet er valgt som et redskap til å undersøke om det i fagmiljøet ved Institutt for rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder finnes tegn til en dreining fra et *håndverks-perspektiv* til et *vitenskapsperspektiv* (Heggen, 2003) i løpet av de årene de rytmiske musikkutdanningene har eksistert.

Akademiseringsbegrepet og definisjonen ovenfor lar seg diskutere. Eksempelvis anvender Irene Levin (2004) en annen definisjon på akademisering innen sosialt arbeid i Norge enn

Dellgran og Høyer innen sosionomutdanning i Sverige. Akademisering er for Levin en prosess som omfatter også utviklingen fra skoler til høyskoler (ibid. s. 40) og uansett om det produseres vitenskapelig kunnskap den første tiden eller ikke. Med Dellgran og Høyers definisjon, hvilken jeg slutter meg til i det følgende, skjer akademisering først når vitenskapelig produksjon og antall produsenter av denne *begynner å øke*, og i den grad at vitenskapelig produsert kunnskap får innflytelse på utdanningen. En slik økning kan skje mange år etter at et nytt emne, for eksempel et praktisk ferdighetsfag, er etablert ved en høyere utdanningsinstitusjon.

Jeg kommer i min undersøkelse ikke inn på hvorvidt den nye kunnskapen har satt sitt preg på yrkeslivet, selv om Dellgran og Høyers definisjon omfatter også det aspektet. Jeg *kunne* imidlertid ha kommet til den motsatte konklusjon, nemlig å la akademiseringsbegrepet også omfatte yrkeslivet etter utdanningen. Grunnen er at begrepet akademisering inneholder et element *både* av praksis og teori. Det viser flere akademiseringsprosesser innen helsefagutdanning i Norge. Følgende to utsagn gjelder henholdsvis medisin og fysioterapi:

Akademisering er å ta et mer forpliktende ansvar for å støtte praksisfeltet, å bidra til å kunnskapsbasere den samfunnsmedisinske gjerning ute, på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå. (Bjørndal, 1999)

Problematisering og teoretisering over praksis har med akademisering av en profesjon å gjøre. (Wiesener, 2001)

Akademisering er altså oppfattet å være nær knyttet til praksisfeltet. Når jeg allikevel ikke lar akademiseringsbegrepet omfatte også yrkeslivet etter utdanningen, er grunnen den at jeg ikke betrakter en eventuell påvisning av et større eller mindre nedslag av vitenskapelig og akademisk kunnskap, produsert ved HiA, på utøvelsen av yrket som populærmusiker i den medieformidlete underholdningsindustrien, som nødvendig for å kunne fastslå en eventuell akademiseringsprosess i det rytmiske HiA-miljøet. Dertil kommer at jeg anser yrkes-

livet etter utdanningene som et eget forskningsfelt, med et potensielt svært omfattende empirisk stofftilfang, noe som ville sprengte rammen for denne undersøkelsen.

Sondringen i definisjonen ovenfor mellom *vitenskapelig* og *akademisk* produsert kunnskap krever også en avklaring. Slik jeg forstår begrepet *akademisk kunnskap* kan dette knyttes til *både* lærebøker og kompendier, formidling og kunstnerisk virksomhet, som *ikke* er vitenskapelig basert eller dokumentert, og det kan omfatte kunnskap som er forskningsbasert, dokumentert og publisert. Akademisk produsert kunnskap kan altså være både vitenskapelig og ikke-vitenskapelig, men formuleringen forbeholdes hovedsakelig, og i alle fall gjelder det min undersøkelse, aktiviteten innen høgskole- og universitetssektoren.

Akademisering har å gjøre med normaliseringsdelen av institusjonaliseringsprosessen. Jeg ser det slik at for at et kunnskapsområde skal betraktes som *normalt* innen universitets- og høgskolesektoren i dag, må noen betingelser være oppfylt, blant disse er at det skjer en akademiseringsprosess. Dette gjelder de fleste fag og institusjoner, men jeg vil definere rytmisk musikkutdanning ved Høgskolen i Agder som et særlig egnet kunnskapsområde for måling av slik normalisering, både fordi høgskolen har søkt om universitetsstatus og venter at dette oppnås i løpet av 2007, med de økte forskningsmessige utfordringene og forventningene det innebærer, og fordi institusjonen har vedtatt at dens sjette doktorgradsutdanning skal være innen utøvende rytmisk musikk.

Problemstillingen som styrer undersøkelsen på dette området er:

I hvilken grad har det funnet sted en akademiseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å få kunnskap om hvorvidt vitenskapelig og akademisk kunnskap innen det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder har økt i omfang,

om antall produsenter av denne kunnskapen har økt og om den nye kunnskapen har satt sitt preg på utdanningen.

2.2.4 Disiplinering

Det er ulike syn på hva som gestalter et *disiplinfag*. Det kan hevdes at begrepet ikke lenger svarer til dagens virkelighet innenfor universitets- og høyskolesektoren, der nye profesjonsutdanninger og tverrfaglighet over de gamle faggrensene er i ferd med å løse opp det tradisjonelle disiplinbegrepet. Allikevel er begrepsparet profesjonsfag og disiplinfag stadig å høre, blant annet ved Høgskolen i Agder, der man høsten 2006 ser fram til universitetsgodkjenningen og der det nettopp er det fremtidige og forhåpentligvis fruktbare samspillet mellom profesjonsfagene og disiplinfagene som opptar høyskoleledelsen.

Hva kjennetegner et disiplinfag? Innenfor sosionomutdanningen i Sverige er disiplineringbegrepet blitt beskrevet slik: "Begreppet disiplinering syftar till att fokusera på frågan hur ett disciplinärt fält växer fram och tar sig gestalt samt vilka yttre och inre drivkrafter och villkor som sammantaget påverkar dess utveckling." (Dellgran og Høyer, 2000, s. 51)

De komponentene som sammen konstituerer "et disiplinært felt", et begrep jeg oppfatter som overordnet i forhold til "vitenskapelig disiplin", er etter Dellgran og Høyer (ibid.):

- dess mänskliga och finansiella resurser
- dess primära undersökningsområde
- dess arsenal av metodologiska och teoretiska verktyg
- dess sociokognitiva (synliga eller osynliga) nätverk
- dess interna och externa kommunikationsstrukturer
- dess (formella och informella) meriteringssystem och karriervägar
- dess organisering av forskarutbildning och andra mekanismer för att socialisera nya medlemmar i forskarsamhället och därmed för att reproducera sig självt

Jeg anvender disse kriteriene for å måle hvor i prosessen mot en vitenskapelig disiplin et nytt forskningsfelt befinner seg. Jeg benytter begrepet *disiplinering*, definert som en prosess hvor et kunnskapsområde gradvis får kjennetegnene til et disiplin-fag, som et verktøy for å identifisere eventuelle indikatorer på en slik prosess innenfor de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand.

Nå er det ikke slik at uttrykkene ”disiplinært felt” og ”disiplinfag” er synonyme. ”Disiplinært felt” har et mer omfattende begrepsinnhold enn disiplin-fag, et disiplinært felt består av et nettverk av disiplin-fagmiljøer ved utdannings- og forskningsinstitusjoner.

Det mest sentrale aspektet ved disiplinering-begrepet er, slik jeg ser det, *selvstendigjæringsprosessen* i forhold til andre fag; denne er en forutsetning for at et kunnskapsområde skal kunne utvikle seg i retning av et disiplin-fag. En rekke forfattere har pekt på betydningen av selvstendighet i sine beskrivelser av historikken til eller kriteriene for et nytt disiplin-fag. Eksempler på slike er: a) Klaus-Peter Horn innen tysk utdanningsvitenskap: ”Faglig autonomi og selvstendige professorater” (2003), b) Erling Lars Dale om samme: ”ble en normal disiplin ved at den ble selvstendigjort” (2005), c) Dale også om det praktiske kunnskapsregimets utvikling i Norge: ”brudd med det tidligere liberal-progressive kunnskapsregimet”. Det samme gjelder NOKUTs krav til nye doktorgrads-utdanninger: ”klar avgrensning til andre fagområder/kunst-faglige områder” (NOKUT, 2006, s. 3)²⁵. Andre forfattere har fokusert på det uheldige ved tap av selvstendighet ved fusjon med andre institusjoner: ”Ved utgangen av århundret var de selvstendige sykepleierutdanningene borte. Det var noe av prisen for en plass i høgskolesystemet” (Mathisen 2006, s. 180), ”Konkurrencen med läkare och deras utvecklade profession sägs ha inverkat hämmande på sjuksköterskors strävan att utveckla det egna vårdande arbetet” (Erlöv og Petersson 1998, s. 89).

²⁵ NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Nå oppfatter jeg ikke at disiplinariseringsperspektivet refererer til noen form for "idealt utvecklingsförlopp eller disciplinärt idealtillstånd som normativt bör nås eller på något vis skulle vara det bästa" (Dellgran og Høyer, 2000, s. 51). Jeg oppfatter det mer som en dynamisk prosess som innebærer en "progressiv differentiering från andra konstituerade discipliner genom fission och fusion och genom utvidging av områden som ännu inte blivit beforskade" (ibid. s. 52).

Disiplinarisering er altså en dynamisk prosess hvor et kunnskapsområde utvikler seg i retning av et disiplinlag, definert ved komponenter som nevnt ovenfor. Disiplinarisering av rytmisk musikkutdanning er en prosess hvor rytmisk musikkutdanning gradvis får på plass de nødvendige komponenter som er kjennetegnene på et disiplinlag. For å finne ut hvorvidt dette har skjedd, altså om det er mulig å identifisere noen av kjennetegnene som nevnt ovenfor, foretas en gjennomgang av utviklingshistorien for de rytmiske musikkutdanningene ved Agder musikkonservatorium, senere Høgskolen i Agder.

I forbindelse med dette arbeidet anvendes to sentrale begreper; *grensarbeid* og *kunnskapsregime*. Erling Lars Dale forklarer begrepet *regime* slik i boken om kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap (2005): "Termen regime kan brukes om det som gjør en politikk og en strategi virksom innenfor et område. Regime viser til en styringsposisjon." (s. 16) Det snevrere begrepet *kunnskapsregime* kan defineres slik, med henvisning til rektoren for Danmarks Pædagogiske Universitet: "I et kunnskapsregime er kommunikasjonsdisiplinert slik at uuttalt enighet eksisterer. Et regime tilsier at det er så mye en ikke er uenig om, så mye som er selvfølgelig, at det ikke frembringer protest." (ibid. s. 17)

Med begrepet kunnskapsregime i en *vitenskapsdisiplin* forstår Dale "at bestemte regler for å utvikle viten som kan etterprøves og diskuteres, er blitt akseptert og har vunnet historisk, kulturell og sosial hevd" (ibid.).

Dale henviser til Rune Slagstad som den som i boken fra 1998 om de nasjonale strateger gjorde begrepet kunnskapsregime allment kjent. Slagstad forstår kunnskapsregime som

”en forening av makt, kunnskap og verdi” (1998, s. 17). I Erik Rudengs samling av 43 *debattinnlegg* om Slagstads bok: ”Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger” (1999), diskuterer Gunnar Skirbekk dette begrepet relativt inngående og hevder følgende om Slagstads bok: ”Det er (...) påfallende at grunnbegrepet ”kunnskapsregime” blir omtala i knappe ordelag og at det vesle som blir sagt, er av det slaget som genererer nye kritiske spørsmål snarare enn å gi svar.” (Skirbekk, 1999, s. 231). Jeg slutter meg til denne undringen og finner det både nødvendig og fruktbart å trekke inn også en *negativ* assosiasjon ved begrepet. I følge tradisjonell oppfatning er et *regime*: ”a method or system of government, especially one that has not been elected in a fair way”.²⁶ Denne assosiasjonen ved begrepet regime i retning av noe totalitært og undertrykkende, synes jeg er viktig kommer fram. Grunnen er at også dette aspektet ved begrepet regime står sterkt i mange menneskers bevissthet. Regime fører ikke tankene hen på en hvilken som helst styringsposisjon, men ofte på en *totalitær* styringsposisjon. Man snakker ikke bare om *demokratiske* regimer, men også om *totalitære* regimer. Denne forståelsen kommer også til syne i Dales bok (2005):

Det kritiske punktet er når et kunnskapsregime er etablert med en tenkemåte som er blitt så vanlig og utbredt at alternative diskurser blir ekskludert, uten at medlemmene i det vitenskapelige kommunikasjonsfellesskapet erkjenner denne utelukkelsen. (s. 17) (...) Når andre forståelser utelukkes, har vi å gjøre med et kunnskapsregime. (s. 197)

I min anvendelse av begrepet disiplinering er det den noe skarpere forståelsesvarianten av begrepet kunnskapsregime som er fruktbar å bruke og det er i betydningen *det klassiske kunnskapsregime* begrepet først og fremst anvendes. I teksten nedenfor er også *regimekritikk* og *regimekonflikt* aktuelle begrep for å forstå aspekter ved disiplineringprosessen. Da er det kritikken mot det klassiske kunnskapsregimet fra

²⁶ Advanced learner’s dictionary, Oxford 2000

det fremvoksende rytmiske miljøet som er tematikken og etter hvert også konflikter mellom det rytmiske og det klassiske regimet ved Høgskolen i Agder.

Begrepet *grensearbeid* oppfatter jeg som en type kilde-materiale som har som funksjon, om ikke nødvendigvis intensjon, å legitimere eller utfordre et eksisterende kunnskapsregime. Kim G. Helsvig tolker vitenskapssosiologen Thomas F. Gieryn dit hen at grensearbeid oppstår når noen "legitimerer, utfordrer eller kjemper om vitenskapens autoritet, drevet av ønsker om å beskytte, utvide, monopolisere, utnytte, begrense eller forhindre ulike vitenskapers innflytelse i samfunnet" (Helsvig, 2005, s. 17). Dale knytter begrepet til "regimekritikk eller det å grunnlegge, etablere og fornye et kunnskapsregime." (Dale 2005, s. 17). I mitt prosjekt vil jeg bruke begrepet grensearbeid om ulike former for skriftlig materiale som har fått betydning i forhold til disiplinariseringsprosessen, enten tekstene har vært intensjonale eller ikke.

Hvordan kan man identifisere et grensearbeid? Hvem kan gjøre det? Er det "objektive" kriterier for bestemmelsen av et grensearbeid, for eksempel i forhold til antall siteringer, eller er det "subjektive" kriterier, slik at for så vidt en hvilken som helst bok eller annen skriftlig kilde kan defineres som et grensearbeid, dersom den har avvikende meninger målt mot en eller annen(s) oppfatning, og dersom den i ettertid viser seg å ha flyttet grenser? Spørsmålet her dreier seg vel om gradsforskjeller og i min sammenheng, der vi snakker om et kunnskapsområde som kanskje kan sies å være på vei mot en status som disiplinfag, vil jeg gi begrepet grensearbeid en videre betydning, nemlig i retning av også dokumenter av typen utredninger, notater, vedtak, strategiplaner og andre skriftlige kilder som har påvirket disiplinariseringen av utøvende rytmisk musikk ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. Grunnen til dette er at kunnskapsområdet utøvende rytmisk musikk er så ferskt at det foreløpig knapt finnes vitenskapelige tekster som er publisert innenfor det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder, og slett ikke vitenskapelig litteratur som har utfordret det klassiske kunnskapsregimet. I så henseende kan kunnskapsområdet utøvende

rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder fram til ca 2004 sies å ha vært i samme førvitenskapelige situasjon som den ånds- vitenskapelige pedagogikken var i Tyskland etter 1945, slik den beskrives innenfor den første av Wolfgang Klafkis fire karakteristika, nemlig *ureflektert* (Klafki, 1983, s. 77) eller ha befunnet seg i et slags *fosterstadium*, slik Emile Durkheim omtaler situasjonen for utdanningsvitenskapen på 1950-tallet: "The science of education hardly exists except in embryonic form" (Durkheim, 1956, s. 102).

Med modifiseringene av begrepene kunnskapsregime og grensearbeid og i henhold til disipliniseringskomponentene ovenfor blir problemstillingen følgende:

I hvilken grad har det skjedd en disipliniseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å få kunnskap om hvorvidt det rytmiske fagmiljøet og de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder har fått noen av kjennetegnene på et tradisjonelt disiplinaryfag.

2.2.5 Krefter

For at en institusjonaliseringsprosess skal komme i gang og videreføres må det skje påvirkninger av ulike slag. Noen slike påvirkninger kan virke for igangsetting, andre kan virke mot eller få betydning for hvordan institusjonaliseringsprosessen forløper eller for profilen på det som institusjonaliseres. Blant påvirkningene inngår altså også motstand og motforestillinger eller opphør av uheldige forhold som tidligere har hindret igangsetting. Alle disse formene for påvirkning har i denne avhandlingen fått betegnelsen *krefter*.

Noe må altså virke på noe annet for at endring skal skje, og det har betydning for forståelsen av institusjonaliseringsprosessen innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder å få kunnskap om årsaker og grunner til at rytmisk musikkutdanning i det hele tatt ble satt i gang

akkurat i Kristiansand og akkurat midt på 1980-tallet. Med *årsaker* mener jeg bakenforliggende, ”objektive” forhold som utgjorde omstendighetene rundt og som skapte forutsetningene for etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Med *grunner* mener jeg sentrale personers subjektive begrunnelser for viktigheten og nødvendigheten av etableringen.

Begrepet krefter brukes altså først og fremst i forbindelse med etableringen av de rytmiske utdanningene, men det brukes også om hva som bidro til å opprettholde de ulike endrings- og utviklingsprosessene som er temaet i denne avhandlingen.

Hva forteller institusjonaliseringsprosessene innen de ulike kunnskapsområdene som er nevnt tidligere om hvilke krefter som virket rundt de enkelte jazz-rytmiske etableringene?

I USA var Symposiet i Tanglewood i Massachusetts i 1967, med temaet ”Music in American Society”, et uttrykk for en ny kurs innenfor det amerikanske utdanningsvesenet. Her ble det slått fast at all musikk har estetisk verdi og at musikk av alle former, fra alle tider og fra alle kulturer hører hjemme i skolen. Tanglewood-erklæringen var et uttrykk for en ny utdanningsfilosofi i det amerikanske utdanningssamfunnet og bidro til en ”seriøsisering” av jazzen, som dermed gradvis ble akseptert som et akademisk undervisningsemne.

Borgerrettighetsbevegelsen, som var særlig sterk på 1960-tallet i USA²⁷, virket inn på akademiseringen av jazzen ved at den økte oppmerksomheten og interessen både rundt svart og amerikansk kultur og ved at det gradvis ble vanskeligere å argumentere rasistisk mot jazzutdanning.

Rockens inntog i USA, også denne fant sted på 1960-tallet, bidro til å marginalisere jazzen og minske dens popularitet, noe som bidro ytterligere til akademias aksept. Jazzen ble av enkelte sett på som det minste av to onder. ”It was crucial to teach jazz because it was the lesser of two

²⁷ Martin Luther Kings tale ”I have a dream” fant sted i 1963, han mottok Nobels fredspris i Oslo i 1964 og han ble skutt og drept i 1968, året før etableringen av jazzutdanning ved New England Conservatory.

popular music evils.” (Netzel s. 36.) Jazzen fikk etter hvert en hierarkisk plassering mellom populærmusikken og kunstmusikken, eller som den tredje siden i et ”kulturgeometrisk triangel”: ”jazz evolved as part of an equilateral triangle along with the traditions of the academy (”classical” music) and the marketplace (”pop” music)” (Giddins, 1986).

De viktigste forkjemperne for etablering av jazzutdanning var det klassiske fagmiljøet selv, i form av enkeltmedlemmer av kollegiet med sideinteresse for jazz, og fra jazzmusikere utenfra som ble engasjert for å undervise i spesielle jazzfag eller fra faglige institusjonsledere som fant det nødvendig å foreta endringer i studieporteføljen på grunn av uheldige rekrutterings- og budsjettmessige forhold. Påtrykk kom også fra klassiske studenter, disse var oftest for etablering av jazzkurs, mens lærerkollegiets holdninger gjerne var blandede.

I Sverige og Danmark bidro et stadig tydeligere misforhold mellom den tradisjonelle musikkopplæringen og musikkutdanningen og de musikksjangerne de unge selv var opptatt av på fritiden, til etableringen av helt nye typer musikk lærerutdanninger. Her var altså samfunnsmessige endringer, kulturelle strømninger og musikalske impulser blant kreftene som virket; populærmusikalske sjangere ble gradvis en naturlig del av den tradisjonelle, allmenne musikk lærerutdanningen, noe også de fleste konservatoriene etter hvert ble påvirket av, som igjen førte til pedagogiske og utøvende rytmiske utdanninger i Danmark og jazz-improvisasjonsutdanninger etter afro-amerikansk tradisjon i Sverige.

På bakgrunn av den gjennomgåtte litteraturen og mitt eget kjennskap til det norske konservatoriefeltet, har jeg utarbeidet et ”kraftskjema”, et sett av krefter som jeg vil bruke til å analysere omstendighetene rundt etableringene av jazzrytmiske musikkutdanninger, det være seg i Agder, i Norge for øvrig eller i USA.

Krefter-for-etablering-skjema:

- Endringer i sosialt klima
- Endringer i utdanningsfilosofi
- Nye kulturelle strømninger

- Endringer i samfunnsmessige behov
- Endrede institusjonelle forutsetninger
- Enkeltpersoners engasjement og kompetanse
- Institusjonsledere

Det er imidlertid nødvendig også å finne ut hvilke krefter som kan ha virket *mot* etablering, slik det fremkommer av den valgte litteraturen, for å ha et redskap for analyse av *motforestillingene* og *motkreftene* mot etablering av jazz-rytmisk musikkutdanning. Ut fra litteraturen ovenfor, representert særlig ved tekstene av Kingsbury, Mark, Netti og Netzel, om akademiseringen av jazzen i USA, har jeg identifisert følgende slike hovedmotkrefter:

Krefter-mot-etablering-skjema:

- Verdirelaterte motforestillinger fra akademia: Nedlatenhet og respektløshet overfor jazzen på grunn av dens simple opprinnelse, lave verdi og ubehagelige sound.
- Pedagogisk-didaktiske motforestillinger fra akademia og fra jazzmusikere: Jazz kan kun fungere i sitt naturlige element, den kan ikke undervises innen institusjonelle, formaliserte rammer.
- Rasistiske motforestillinger fra jazzmusikere: Jazzmusikere koblet jazzen til kampen for frihet og likestilling. Akademia ble betraktet som en bastion for hvitt, europeisk-rasistisk tankegods og akademiseringen av jazzen ikke som utvikling, men som stagnasjon.

Disse to settene av krefter, ett for og ett mot, er altså utgangspunktet for de empiriske undersøkelsene som det gjøres nærmere rede for i kapittel 3, om forskningsprosessen. Problemstillingen er følgende:

Hvilke krefter virket på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

2.2.6 Faser

Siden mitt anliggende er hvordan institusjonaliseringsprosessen har skjedd og denne har skjedd over flere tiår, vil jeg komme i befatning med begreper som perioder, tidsrom, tidsavsnitt, tiden før, tiden etter og lignende begreper. Som en samlebetegnelse på slike tidsavsnitt bruker jeg begrepet *faser*.

Med begrepet fase mener jeg et stadium i et historisk tidsrom eller i en endrings- eller utviklingsprosess. En faseinndeling eller periodisering av et tidsrom er et resultat av en aktiv handling fra forskerens side og skjer ved at det trekkes ut begivenheter, tilstander og situasjoner som ser ut til å være karakteristiske og utbredte i et tidsrom, og som kan gi dette tidsrommet navn og definisjon. Med en slik avgrensning konstateres at dette tidsrommet synes å være så forskjellig fra tiden før og tiden etter at det kan sies å utgjøre en avgrenset enhet.

Periodiseringen skjer ut fra et valgt perspektiv, og perspektivet i mitt tilfelle er institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Å dele ett lengre tidsrom inn i flere mindre er nyttig fordi det letter analysen av de enkelte ledd i utviklingen. En faseinndeling er et utgangspunkt for sammenligninger, for å påvise brudd eller kontinuitet.²⁸

Tidsskriftartikkelen "The acceptance of jazz in the music education curriculum: A model for interpreting a historical process" (Mark 1987) fremstiller jazzens vei inn i de opprinnelig rent klassiske musikkutdanningsinstitusjonene gjennom en *trefasemodell* for forklaring av verdiskifter i det amerikanske samfunnet. Modellen har Michael L. Mark hentet fra en avisartikkel av Joseph Sobran i Washington Post, fra 1979²⁹, med tittelen "Zigging, zagging morality", som diskuterte moralske verdiskifter i synet på homoseksualitet og abort i det amerikanske samfunnet. Elementene i Sobrans trefasemodell blir formulert slik i Marks tidsskriftartikkel fra 1987 (s. 18) i et

²⁸ Noe av tankegodset i disse avsnittene er hentet fra kunnskapsbasen Ariadne under Institutt for kulturstudier og orientalske språk ved Universitetet i Oslo.

²⁹ Utgivelsesdato: 7. oktober

lengre sitat fra Sobrans avisartikkel, som altså sto på trykk åtte år tidligere:

Phase 1: The "reformers" demand exceptions to the old rule

Phase 2: They attack the old rule itself

Phase 3: They demand the substitution of their own rule

Mark anvender så denne trefasemodellen på jazzens og populærmusikkens gradvise inntreden i det amerikanske utdanningssystemet. Mark definerer ikke hva han helt konkret mener med utdanningssystemet; om han tenker på allmennfaget musikk i grunnskole og videregående skole eller om han tenker på høyere musikkutdanning, men med begreper som "college music education", "music education curriculum", "music program", "music educators", "music teachers", "students", "schools" og "public school" er det nærliggende å tolke ham dit hen at han tenker bredt om dette. Han tar for seg det amerikanske skole- og utdanningssystemet generelt og beskriver institusjonaliseringen av jazz ved hjelp av de tre fasene. Jeg vil i det følgende gjøre rede for Marks oppfatning av denne prosessen.

Fase 1 Reformatorene krever unntak fra det klassiske hegemoniet.

Jazz og populærmusikk fram til 1960-årene hadde lavere status innenfor skolesystemet enn den tradisjonelle musikken.

Få skoler ga studiepoeng for jazzensembler, og de var sjelden satt opp på den ordinære timeplanen. Selv om mange lærere ønsket å få hevet jazzens status, var de fleste uenige i dette (Mark 1987, s. 19).

På slutten av 1950-tallet begynte musikkforlagene å gi ut arrangementer av jazz og populærmusikk beregnet på skolens "jazz lab band". Dette førte til en økning av samspillsaktiviteten og man fikk en standardisering av instrumentasjonen som muliggjorde sammenligning orkestrene imellom og dermed festivaler og konkurranser. Jazzen ble betraktet som mer seriøs, noen skoler begynte å gi studiepoeng og i spesielle

tilfeller ble den tatt med i den ordinære timeplanen. På denne tiden begynte også lærerutdanningene å tilby kurser i jazz, og senere, kurser i *jazzutdanning*. Etter hvert som flere institusjoner aksepterte jazz i musikkutdanningen, ble det å akseptere jazz et spørsmål om å følge med tide. Etter hvert som jazzaktivitetene – som altså hadde vært unntak tidligere – fikk høyere status, ble disse nå i stedet regelen, de ble vanlig praksis.

Hva som altså kjennetegner Fase 1 i USA, sett fra utdanningssektoren, er: Før ca 1960 hadde jazzen lavere status enn klassisk musikk, jazzaktivitetene fant normalt sted utenfor timeplanen og på studentenes fritid, jazz ble bare unntaksvis tillatt i utdanningene og kursene var normalt ikke poenggivende. Senere i denne fasen, i de første årene på 1960-tallet, ble unntakene så mange at de var i ferd med å bli betraktet som normale; å tillate jazz på timeplanen ble et spørsmål om å følge med tida, det var i ferd med å bli normalt å ha jazzfag i musikkutdanningen.

Fase 2 Reformatorene angriper selve det klassiske hegemoniet.

I følge Mark brakte årene rundt 1960 så mange unntak at musikkutdannere begynte å betrakte jazz som et normalt tema i en fagplan. Det begynte å bli vanskelig for konservative musikkutdannere å kritisere praksisen, og selv om det ennå var vanskelig for dem å godta det nye, måtte de tøyle sin egen kritikk fordi så mange av kollegene hadde forandret syn. De ville ikke akseptere det, men måtte allikevel godta det. Og når de mest kritiske røstene stilnet, ble det lettere for andre å gi uttrykk for at utdanning innenfor jazz var legitimt.

Mark nevner to begivenheter mot slutten av 1960-tallet som bidro til økt respekt for jazz som et udiskutabelt element i læreplanene. Den første var Tanglewood-symposiet, som fant sted i 1967 på Boston Symphony Orchestra's sommersted i Tanglewood i Massachusetts, og som gjorde en rekke vedtak om musikkutdanningens plass i et foranderlig samfunn. Blant de mer radikale vedtakene var: "All music has aesthetic value, and it is not productive to categorize genres of music in a

qualitative hierarchy.” (Marks artikkel s. 20) “Music of all periods, styles, forms, and cultures belong in the curriculum.” (Fra Tanglewood-erklæringen, sitert i Marks artikkel s. 20) I følge Tanglewood-erklæringen har altså *all* musikk estetisk verdi. *Alle* stilepoker, alle musikkformer og alle kulturers musikk hører hjemme i læreplanene, også samtidens aktuelle populære ungdomsmusikk. Å plassere musikkjangere i vertikale verdihierarkier etter kvalitative kriterier har ikke lenger mening.

Den andre begivenheten var etableringen i 1968 av The National Association of Jazz Educators (NAJE) (i 1989 endret til The International Association of Jazz Educators (IAJE)). Da denne organisasjonen også samme år ble opptatt i The Music Educators National Conference (MENC) (i 1998 endret til MENC: The National Association for Music Education) hadde de nye musikkformene oppnådd en respekt som de ikke hadde hatt tidligere. I løpet av denne fasen stilnet kritikken mot jazzen i musikkutdanningen. Noen musikkutdannere sluttet å protestere mot jazzen fordi det ikke lenger var moderne å fornekte den. Andre kom til den oppriktige mening at jazzen burde ha en likeverdig plass i skolesystemet.

Hva som kjennetegner Fase 2 er: Unntakene var nå blitt så mange at jazz var blitt et normalt element i læreplanene, undervisningen ble gitt innen den normale skoletiden og ga studentene studiepoeng. Tradisjonalistene måtte motvillig godta de nye musikkformene, selv om de i utgangspunktet ikke aksepterte dem. At Tanglewooderklæringen fra 1967 og etableringen av The National Association of Jazz Educators (NAJE) i 1968 og dennes innlemmelse samme år i Music Educators National Conference (MENC) var enkeltbegivenheter som bidro til legitimeringen og dermed til ”seriøsiseringen” av jazzen innen akademia i USA, viser følgende utsagn sitert i førsteutgivelsen av *Jazz Education Journal*, fra oktober 1986³⁰: ”The old gal is finally legitimate!”

³⁰ NAJE News Letter, vol. 1, nr. 1

Fase 3 Reformatorene krever normalisering av jazzutdanning vis a vis klassisk utdanning.

Mark hevder at fra tidlig på 1970-tallet og fram til han skrev artikkelen i 1987, var det intet fenomen i amerikansk musikkutdanning som kunne måle seg med utbredelsen av jazzensembler, med unntak av fremveksten av "concert bands" flere tiår tidligere.³¹ Artikler om "the "evils" of jazz in the schools" ble ikke lenger skrevet (s. 21). Læreplanene for musikkutdanningen på college-nivå inneholdt ofte en større andel jazz-studier. Det var blitt mulig å fullføre et musikkutdanningsprogram med minimal deltakelse i andre ensembler enn de jazzrelaterte. Jazzen hadde oppnådd aksept, de tidligere musikalske verdiene var blitt snudd på hodet, jazzen var blitt stueren og en del av dagliglivet i musikkutdanningen.

Et par aspekter ved Michael Marks tidsskriftartikkel bør kommenteres. For det første er det interessant å merke seg likheten mellom Marks formulering: "så mange unntak at musikkutdannere begynte å se på jazz som et normalt tema i en fagplan" og definisjonen av begrepet institusjonalisering (...) "so that it is considered normal". Det samme gjelder likheten med formuleringen "som er akseptert av samfunnet".

For det andre gjelder det Fase 1, som av Joseph Sobran betegnes som "batosfasen". Batos defineres i ulike ordbøker som "komisk fall fra det opphøyde til det lave"³², "et plutselig og latterlig fall fra opphøyet til ordinær i tale eller skrift"³³, "en plutselig forandring, ikke alltid med hensikt, fra seriøst til dumt eller uviktig"³⁴. Jeg tolker essensen i disse definisjonene til å omfatte en endring fra høyt til lavt, fra opphøyet til ordinært, fra seriøst til banalt, fra spesielt til trivielt. Et norsk begrep som kan dekke dette begrepsinnholdet tilstrekkelig til bruk i denne sammenhengen, kan være *detronisering* av et fenomen fra en opphøyet, eksklusiv posisjon til en mer likeverdig og hverdagslig posisjon. Slik jeg tolker Marks beskrivelser av de tre fasene, ville jeg heller brukt begrepet på

³¹ Se direkte sitat i kapittel 1.3.2

³² Kunnskapsforlaget fremmedordbok 1989

³³ Collins 2001, min oversettelse

³⁴ Oxford 2000, min oversettelse

Fase 2, der nye fenomen langt på vei er blitt akseptert og assosiert med noe verdifullt, eller kanskje aller mest på Fase 3, der jazzen – i henhold til Marks artikkel – er blitt like normal i de amerikanske musikkutdanningsprogrammene som den klassiske musikken, med den følge at sistnevnte ikke lenger har den enerådende plassen øverst i det musikalske verdihierarkiet som den hadde tidligere. Formuleringen: "the original value is inverted, and what was considered wrong in the past is now considered right" (s. 20), gjelder dessuten bare for jazzen, den har fått omvendt sin status fra lav til høy, men den klassiske musikken har ikke fått lavstatus; den har beholdt sin høye status, men fått en ny sjanger opp på siden av seg, slik at den har mistet sin *eksklusive* posisjon. Og det er denne *konsekvensen* for den klassiske musikken av institusjonaliseringen av jazzen inn i det amerikanske utdannings-samfunnet som jeg vil betegne som detronisering eller degradering, eller altså – batos.

Mark nevner et eksempel på andre som har brukt Sobrans modell, nemlig Brian Jenkins³⁵, med rapporten *The future course of international terrorism*³⁶, der samfunnet, i samsvar med den tredje fasen, har vent seg til tanken på at internasjonal terrorisme finnes. Terrorisme er begynt å bli "normalt"; noe man må regne med.

Gjennom en korrespondanse med Michael Mark høsten 2005 kom det fram at han ikke kjenner til annen forskning enn min undersøkelse som har benyttet hans artikkel fra 1987 som teoretisk grunnlag. Faktisk har han ikke fått annen

³⁵ Jeg har til tross for gjentatte forsøk, overfor Washington Post, Michael Mark og Joseph Sobran selv, ikke lyktes i å få tak i sistnevntes avisartikkel fra 1979 for å få undersøkt dens holdbarhet. Som et slags bevis for dens kvalitet, kan nevnes at det norske Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) i rapporten "Globalisation and the future of terrorism: Patterns and predictions" fra 2000 siterte fra en artikkel av Brian Jenkins fra 1978: "International terrorism. A balance sheet". Dermed foreligger en kjede av indisier som tilsier at avisartikkelen er holdbar som utgangspunkt for artikkelen om akademiseringen av jazzen. Når FFI gikk god for Brian Jenkins, som, riktig nok i en annen artikkel, anvendte Sobrans trefasemodell, går jeg god for Marks anvendelse av den samme modellen. I tillegg kommer kvalitetsvurderingen som jeg forutsetter har funnet sted før antagelsen av Marks artikkel i tidsskriftet "Bulletin of the Council for research in music education".

³⁶ (1985) In *Terrorism Violence Insurgery Report*. Rand.

respons på artikkelen enn min henvendelse.³⁷ Det kan tyde på at få, om noen, har latt seg inspirere av Marks antydning mot slutten av artikkelen om at det kanskje var mulig at "other historical events in music education developed in a similar manner" (s. 21), noe jeg anser at jeg prøver å finne ut i og med den foreliggende studien. Det kan også forklare hvorfor det synes vanskelig å finne litteratur om institusjonaliseringen av nye musikkuttrykk inn i tradisjonelle musikkutdanningsinstitusjoner.³⁸

I det følgende gjøres kort rede for noen flere faseinndelinger hentet fra litteraturen. Hensikten er å vinne kunnskap om hvilke faser noen kunnskapsområder har gjennomløpt, for i neste omgang å kunne bruke et "faseskjema" som analyseverktøy i forhold til de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder.

Den svenske sykepleierutdanningens utvikling fra etablering til akademisering beskrives ved hjelp av en femfasemodell. (Erlöv og Petersson 1998). Fasenes betegnelser reflekterer endringer av fokus og vektlegginger innenfor opplæringen av sykepleiere gjennom det 20. århundre, fra ren yrkesopplæring til universitetsstudium og kalles 1) den kristen-ideologiske fasen (før 1916), 2) den medisinsk-ideologiske fasen (1916-1948), 3) den medisinsk-teknisk-ideologiske fasen (1948-1977), 4) den helhetssyns-ideologiske fasen (1977-1993) og 5) akademiseringsfasen (etter 1993). Siden disse betegnelsene er fagspesifikke og dermed ikke enkelt lar seg overføre til andre kunnskapsområder vil jeg formulere den svenske sykepleierutdanningens utvikling alternativt slik: Under etableringsfasen på begynnelsen av 1900-tallet opplevde profesjonen *intern profesjonskamp* på grunn av *klasseforskjeller* mellom ulike grupper av sykepleiere; faget ble fra 1920-tallet definert *inn under et annet fagområde*, medisinen, hvor det

³⁷ E-postbrev av 28.11.05: "I know of no other researchers who have used my article. In fact, I've never had any feedback about the article. As you can imagine, your email came as a surprise to me."

³⁸ Mark svarte på min forespørsel at hans beskrivelse av den gradvise aksepten av jazz i det amerikanske utdanningsamfunnet også kunne gjelde tilsvarende for den amerikanske populærmusikken.

oppnådde *høyere status* og fikk nye og mer spesialiserte oppgaver; siden 1970-tallet har faget vært gjennom en *løsrivelses- og selvstendigjøringsprosess*, fra medisinen, og befinner seg siden 1990-tallet inne i en *akademiserings- og disipliniseringsfase*.

Irene Levins tre faser i institueringen av kunnskapsområdet sosialt arbeid i Norge er, som nevnt under kapittel 2.2.1, *innringing, etablering* og *akademisering* (Levin, 2004).

Institueringen av utdanningsvitenskapens i Tyskland (Horn 2003, s. 168-171) lar seg periodisere i følgende faser: *Etablering* på begynnelsen av 1900-tallet, *ekspansjon* 1918-1933, *stagnasjon* og *tilbakegang* 1933-1945, *ny ekspansjon, utdifferensiering* og *løsrivelse* 1945-1965 og fast etablert som *akademisk disiplin* i 1965.

Erling Lars Dale anvender i sin bok av 2005 begrepene *tilblivelse, gjennombrudd* og *fornyelse* (s. 84 og 143) om det praktiske kunnskapsregimets utvikling i Norge. De tre betegnelsene viser til henholdsvis 1970-, 1980- og 1990-tallet. *Tilblivelsesfasen* karakteriseres av et *brudd* med det tidligere liberal-progressive kunnskapsregimet og utvikling av teorier om *praksis* som det nye regimet, *gjennombruddsfasen* av et massivt gjennomslag for praksisteori og veiledningsstrategier særlig i lærerutdanningen og *fornyelsesfasen* av en sterkere vekt på forskning og vitenskapelig kunnskapsproduksjon.

Ser vi de ovennevnte fagspesifikke periodiseringer i sammenheng lar det seg gjøre å gjennomføre følgende generelle resonnement: En institueringsprosess kan begynne med en *innringing* eller *samordning* av arbeidsoppgaver som allerede finnes i samfunnet, eller som *identifisering av kunnskapsområder* som tradisjonelt har ligget inn under et større disiplin-fag. En *etablerings-* eller *tilblivelsesfase* kan kjennetegnes av profesjonskamp. Det er ikke uvanlig at en institusjoniseringsprosess innebærer at et nytt kunnskapsområde blir assosiert med eller blir *integrert* i et annet fag, noe som kan gi *status*, men også *mindre selvstendighet*, med *stagnasjon* som mulig konsekvens, hvilket igjen kan føre til behov for *brudd, utdifferensiering* eller *løsrivelse*. Siste fase karakteriseres

normalt som en *akademiseringsprosess*. Skjematisk kan en slik generell syvtrinns periodisering se slik ut:

- 1 Innringing, samordning eller identifisering
- 2 Etablering eller tilblivelse
- 3 Integrering i et annet fagområde, statusheving
- 4 Tap av selvstendighet, stagnasjon
- 5 Brudd, utdifferensiering eller løsrivelse
- 6 Gjennombrudd og fornyelse
- 7 Akademisering

Som en videreføring av dette siste resonnementet formulerer jeg følgende problemstilling:

Er det mulig å identifisere ulike faser i institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

Jeg ønsker gjennom denne problemstillingen å kaste et historisk tilbakeblikk i et forsøk på en periodisering av utviklingen, både i analyseøyemed og for sammenlignings skyld; for å undersøke om utviklingen i Kristiansand kan sies å ha foregått på en spesiell eller på en ordinær måte, sammenlignet med andre fagområder.

2.3 De endelige problemstillingene

Under gjennomgangen ovenfor av relevant litteratur for mitt prosjekt, både som leverandør av anvendelige begreper for analyse, tolking og beskrivelse av institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Norge i alminnelighet og ved Høgskolen i Agder i særdeleshet, og i egenskap av prosjektets teoretiske fundament, har det utkrystallisert seg én hovedproblemstilling og seks underproblemstillinger. Det er de sistnevnte som har styrt undersøkelsen og som ligger til grunn for avhandlingens struktur. Hovedproblemstillingen er slik:

PS Hvordan har institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder foregått?

De operasjonaliserte problemstillingene er slik:

- Ps1 Hvilke krefter virket på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?
- Ps2 I hvilken grad har det funnet sted en legitimeringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?
- Ps3 I hvilken grad har det funnet sted en akademiseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?
- Ps4 I hvilken grad har det skjedd en disiplinariseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?
- Ps5 Er det mulig å identifisere ulike faser i den rytmiske institusjonaliseringsprosessen ved Høgskolen i Agder?

Rekkefølgen er endret i forhold til litteratur- og begrepsgjennomgangen ovenfor hva gjelder Ps1; tematikken som har å gjøre med hvilke krefter som virket rundt etableringen kommer som det første kapitlet i avhandlingens resultatdel. Grunnen til det er at etableringen av de rytmiske utdanningene ved Høgskolen i Agder rent kronologisk kom før de ulike endrings- og utviklingsprosessene kom i gang og lot seg dokumentere og analysere og at omstendighetene rundt etableringen var det temaet jeg først samlet inn informasjon om. Valget av temaene i Ps2-Ps5 er dessuten påvirket av tematikken i Ps1.

2.4 Avgrensning av prosjektet

I tillegg til konservatorieutdanningene, som er tema i denne avhandlingen, finnes det i Norge rytmiske studietilbud også innenfor andre institusjoner. Både innenfor de tidligere lærerutdanningene og ved universitetene har det vært mulig å ha de

samme hovedinstrumentene som er karakteristisk for de jazz-rytmiske musikkutdanningene ved konservatoriene, og eksamen i utøvende fag har kunnet være konserter innen rytmiske sjangere slik som ved konservatoriene. Hvorfor disse typer utdanninger ikke er med i undersøkelsen begrunnes først og fremst ut fra et begrensningsargument. Dessuten er det slik at det ved universitetene tradisjonelt er et mer teoretisk perspektiv på utdanningene enn ved konservatoriene og instrumentet er mer et middel enn et mål i forhold til å oppnå innsikt og forståelse innenfor de musikkteoretiske fagene, mens det ved lærerutdanningene gjerne er slik at instrumentet ofte anvendes som et middel mer enn som et mål sett i forhold til pedagogisk virksomhet. Slik sett fremstår konservatorieutdanningene som et naturlig og avgrenset forskningsfelt.

3 Forskningsprosessen

3.1 Innledning

Informasjon om omstendighetene rundt etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved høghskolen i Agder var umulig å få ved personlig tilstedeværelse, observasjon eller feltarbeid. Dette fordi begivenhetene utspant seg i løpet av et ca fem års tidsrom på slutten av 1980-tallet og datainnsamlingen foregikk våren og høsten 2003. Jeg måtte derfor benytte skriftlige og muntlige kilder, i form av dokumenter og intervju. Innsamling av data fra de andre norske konservatoriene foregikk utelukkende via intervjuer. Jeg foretok altså ikke arkivsøk ved disse institusjonene. Grunnen til dette var at de rytmiske utdanningene ved tre av disse institusjonene hadde kort fartstid, de ordinære grunnutdanningene her ble etablert først på 2000-tallet, to av dem hadde akkurat startet opp på intervjutidspunktet og én institusjon sto foran sitt første opptak senere samme året som intervjuene fant sted. Mengden dokumenter som kunne belyse saken på disse stedene var dermed liten eller til dels ikke-eksisterende, og siden etableringen nylig hadde skjedd eller snart skulle skje var kreftene som virket for og imot friskt i minnet hos mine informanter. For å oppnå en så lik tilnærming til institusjonene som mulig valgte jeg å forholde meg på samme måte også ved de to institusjonene som hadde en lengre rytmisk historie å vise til. Ved det amerikanske konservatoriet samlet jeg informasjon både via intervju og skriftlige kilder. Det empiriske grunnlaget for funnene er altså både skriftlige kilder og intervjuer når det gjelder Høghskolen i Agder og New England Conservatory; funnene fra de fem øvrige norske konservatoriene bygger kun på intervjuer.³⁹

³⁹ Under forberedelsene til intervjuene ved de øvrige norske institusjonene gjorde jeg allikevel bruk av nettsider, brosjyrer og umiddelbart tilgjengelig studiemateriell, men dette materialet inngår ikke som empirisk grunnlag for funnene.

3.2 Forskningsdesign

Min undersøkelse har trekk både fra *historiske* og *teoretiske* undersøkelser, fordi jeg benytter dokumenter til å samle informasjon om historiske, utviklingsmessige og nåtidige forhold, men siden dokumentene først og fremst er brukt til å samle konkrete opplysninger og hovedvekten av dataene er fremkommet gjennom intervju, er undersøkelsen først og fremst *empirisk*.

Valget av *intervju* som metode for datainnsamling innenfor det aktuelle temaet er gjort av flere grunner. For det første var det snakk om forholdsvis få enheter. Ved Høgskolen i Agder var det i utgangspunktet åtte fast ansatte personer som jeg visste hadde førstehåndskjennskap til de omstendighetene jeg ønsket å undersøke. For det andre var jeg interessert i å få så uttømmende svar som mulig, noe en spørreskjemaundersøkelse ikke ville ha kunnet gi. Jeg var dessuten skeptisk til den aktuelle gruppen personer i forhold til i hvilken grad det ville være mulig i det hele tatt å få tilbake et spørreskjema i utfylt stand innen en tidsfrist. Denne skepsisen skyldtes erfaringer jeg gjorde i forbindelse med en spørreskjemaundersøkelse i 1999-2000, der populasjonen var samtlige musikere og musikkpedagoger som var uteksaminert fra de rytmiske utdanningene ved Agder musikkonservatorium/Høgskolen i Agder fram til 1999 (Tønsberg, 2000a). Det viste seg svært strevsomt å få svar fra denne gruppen.

For å få et mer presist begrepsskjema for utarbeidelse av intervjuguiden enn det jeg hadde i utgangspunktet, bare ut fra mitt eget uformelle kjennskap til feltet, gjennom passiv og tilfeldig observasjon av kolleger, valgte jeg å gjennomføre arkivene ved høgskolen for å finne fram til dokumenter som inneholdt informasjon om årsaker til og begrunnelser for vedtakene vedrørende opptak av studenter med rytmiske instrumenter.

Undersøkelsen er *deskriptiv* fordi den har som mål "å gi en intensiv beskrivelse av et sosialt system" (Halvorsen, 2003, s. 66) og den er en *populasjonsundersøkelse* fordi informantgruppen omfatter samtlige norske, fast ansatte rytmiske lærere ved konservatorieutdanningene som hadde førstehåndskjenn-

skap til etableringen av rytmiske musikkutdanninger ved sin institusjon. Den har også trekk fra *utvalgsundersøkelser* i og med at klassiske lærere og konservatorieledere er blant informantene. Disse ble imidlertid ikke valgt ut tilfeldig, men *utpekt* av meg selv eller av de faglige lederne for konservatoriene, ut fra et kjennskap til hvem som hadde mest og best informasjon å gi om etableringsprosessen ved den enkelte institusjon. Det vil si at jeg selv valgte å intervju konservatorielederne ved de tre norske og det ene amerikanske konservatoriet der jeg ikke kjente til hvilke personer som hadde hatt befatning med eller kjennskap til etableringen av jazz-rytmiske musikkutdanninger. Disse lederne pekte så ut de personene ved sin institusjon som de mente hadde mest og best informasjon å gi om temaet. Siden det var formålet med undersøkelsen som avgjorde hvem som ble valgt ut kan et slikt utvalgs-mønster kalles ”hensiktsmessig eller formålstjenlig” (Ryen, 2002, s. 98) eller *purposive sampling*, og hensiktsmessigheten er knyttet til personenes *informasjonsrikdom*. Michael Q. Patton forklarer disse uttrykkene slik: ”Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research” (Patton, 1990, s. 169).

Også *institusjoner* kan være mer eller mindre informasjonsrike. I mitt tilfelle har jeg vurdert Høgskolen i Agder som det mest informasjonsrike tilfellet, et ”unik tilfelle” (Halvorsen 2003 s. 66), blant alle de syv konservatoriene. Undersøkelsen er derfor en *case*-undersøkelse. Alternativt kunne den ha vært kalt en *flercase*-undersøkelse, siden det er seks andre konservatorieutdanninger med i undersøkelsen. Jeg oppfatter imidlertid ikke forholdet mellom konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder og de øvrige konservatoriene som likeverdig. Fordi et *case* allikevel er ett tilfelle blant andre, har undersøkelsen også trekk fra *komparative* undersøkelser⁴⁰; kjennskap til og kunnskap om andre tilfeller er nødvendig for forståelsen av det ene: ”We cannot understand this case without

⁴⁰ Betegnelsen komparative undersøkelser er i tradisjonell betydning knyttet til tverrkulturelle undersøkelser, men har etter hvert fått et bredere meningsinnhold som kan omfatte også internkulturelle sammenligninger.

knowing about other cases.” (Robert Stake, i *Handbook of Qualitative Research*, (Denzin og Lincoln, 1994, s. 236). Ved å trekke inn andre konservatorier som sammenligningsgrunnlag øker muligheten til ”å utvikle en helhetsforståelse” (Halvorsen 2003, s. 66), forstått både i forhold til Agder-caset isolert og ut fra et videre perspektiv.

3.3 Valg av institusjoner og informanter

Jeg har definert Høgskolen i Agder og den rytmiske institusjonaliseringsprosessen ved denne institusjonen som det primære undersøkelsesobjektet og de andre konservatoriene som sekundære. Grunnen til dette har å gjøre med at dette caset ikke bare er det mest informasjonsrike, det er også det mest spesielle, slik jeg ser det. Det er i samsvar med en type case som Patton betegner ”extreme and deviant” (Patton, 1990, s. 182) og som han forklarer slik: “Learning from highly unusual manifestations of the phenomenon of interest, such as outstanding successes/ notable failures, top of the class/drop-outs, exotic events, crises” (ibid.). Hvilke trekk ved de rytmiske utdanningene ved Høgskolen i Agder som jeg mener kan karakteriseres som *ekstreme* og *avvikende* har blant annet å gjøre med det høye konfliktnivået, delingen av konservatoriet i 2001 i to like store studieretninger, senere institutter; og høgskolestyrevedtaket i 2005 om forskerutdanning i rytmisk musikkutøving; hvilket høsten 2006 tegner til å bli høgskolens sjette doktorgradsprogram.

Hva gjelder valget av et amerikansk konservatorium som referanse-case var det på grunn av de sterke amerikanske impulsene på de rytmiske utdanningene i Kristiansand. Når Boston pekte seg ut var det fordi flere av lærerne ved disse utdanningene hadde sin utdanningsbakgrunn fra Berklee College of Music (kortform: Berklee), og jeg ønsket å undersøke om det var mulig å dokumentere en ”Berklee-faktor” ved Agder konservatoriet, altså om det var mulig å finne en sammenheng mellom undervisningsopplegg og utdanningsfilosofi ved Berklee og tilsvarende ved de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Når Berklee allikevel ikke ble sted for min

undersøkelse, skyldtes det to forhold. For det første fikk jeg ikke svar på min anmodning om invitasjon til et opphold ved denne institusjonen. For det andre ble jeg anbefalt heller å kontakte New England Conservatory, av en norsk konservatorielærer som hadde sin utdanningsbakgrunn både herfra og fra Berklee⁴¹, og som mente at NEC var den best egnete institusjonen av de to i forhold til mitt prosjekt. Vedkommende kunne også anbefale meg for dekanen ved New England Conservatory, noe som bidro til en invitasjon til et to måneders opphold som "visiting scholar" høsten 2004. Fokuset ble etter dette endret fra å lete etter mulige tegn til amerikansk påvirkning på norsk musikkutdanning til hvilke krefter som virket da jazzen ble etablert ved New England Conservatory i 1969.

Jeg ønsket å intervju *samtlig fast ansatte* i Norge som kunne ha noe å fortelle om etableringen av jazz/pop/rock-utdanningene ved sin egen institusjon. Grunnen til at jeg ønsket å intervju *samtlig fast ansatte* hadde for det første å gjøre med at antallet, etter mitt kjennskap til konservatorisektoren, ikke var større enn at det var gjennomførbart å intervju *samtlig*. For det andre ville det være lite hensiktsmessig å foreta et utvalg av de fast ansatte for så eventuelt å generalisere funnene til resten av populasjonen, når antallet var så lite. For det tredje ønsket jeg ikke å benytte timelærere, da jeg regnet med at de både ville være vanskelige å få i tale og at de hadde mindre kjennskap til temaet enn de fast ansatte og derfor neppe ville ha så mye mer å tilføye enn det de fast ansatte kunne fortelle meg.

Hvem de fast ansatte var helt konkret, var jeg klar over når det gjaldt Høgskolen i Agder. Det var også denne institusjonen jeg undersøkte først, gjennom dokumentanalyse våren 2003, der jeg fikk bekreftet navnene på de åtte mest sentrale personene, og gjennom intervjuene av disse høsten 2003. Det dreide seg her om to klassiske lærere med rytmisk bakgrunn som initierte det rytmiske studietilbudet midt på 1980-tallet, de fem rytmiske lærerne som tidlig ble trukket inn

⁴¹ De to institusjonene ligger for øvrig bare noen kvartaler fra hverandre i Boston.

og som fremdeles i dag er ansatt ved de rytmiske musikk-utdanningene og den klassisk skolerte danske rektoren som ble en utløsende faktor i en midtfase. Senere intervjuet jeg ytterligere én klassisk lærer; til sammen ble dette ni personer med kjennskap til etableringsprosessen ved daværende Agder musikkonservatorium. Fem av disse var høsten 2003 ansatt i et klart definert og avgrenset Institutt for rytmisk musikk, med egne fagplaner, egen faglig ledelse og eget budsjett, mens de fire andre var ansatt på et like klart definert Institutt for klassisk musikk.

Hvem de fast ansatte var ved de andre institusjonene, som hadde vært sentrale ved etableringen av de jazz/rytmiske musikkutdanningene, eller som kunne ha noe å fortelle om omstendighetene rundt denne prosessen, fikk jeg rede på ved å henvende meg til den faglige konservatorielederen ved den enkelte institusjon. Antall slike sentrale personer var 16. Det som etter hvert ble klart for meg var at det ikke var like naturlig atskilte rytmisk og klassiske fagmiljøer ved noen av de andre institusjonene som det var ved Høgskolen i Agder. Tvert imot var det et poeng ved flere institusjoner å *unngå* å skille de to utdanningene. Årsaken til dette var å finne både i ulik organisasjonsstruktur ved de seks institusjonene, som var organisert innen enten universitet, vitenskapelig høyskole eller høyskole, i det faktum at mange av de aktuelle fast ansatte viste seg å ha real- og/eller formalkompetanse innen både jazz og klassisk musikk og at den faglige ledelsen ved flere av institusjonene var av den oppfatning at klassiske og rytmiske studenter hadde godt av å få kjennskap til begge typer musikkuttrykk. Ved disse institusjonene var det derfor heller ikke naturlig å kategorisere informantene like strengt som enten rytmiske eller klassiske, som tilfellet var med Høgskolen i Agder. 15 av intervjuene ved de fem andre norske institusjonene ble foretatt våren 2004, det siste fant sted tidlig høsten 2004.

Når det gjaldt informantene ved New England Conservatory of Music i Boston gjorde jeg ingen forsøk på å finne ut hvem det kunne bli aktuelt å intervjuer før jeg ankom institusjonen i september 2004. Etter samtaler med dekanus, kon-

servatoriets faglige leder, fikk jeg vite hvem som kunne sitte inne med kunnskaper, erfaringer og erindringer vedrørende omstendighetene rundt etableringen av jazzutdanningene i 1969. Det viste seg å være et stort antall personer, og mange ble kontaktet og intervjuet, men de syv personene jeg fikk de mest interessante intervjuene med og hvis utsagn blir sitert i avhandlingen er dekanen selv; han var saxofonist med både klassisk og jazzmusikalsk real- og formalkompetanse; lederen av avdelingen for jazzstudier og improvisasjon som var både jazztrompetist og klassisk komponist; en klassisk komponist som var øyenvitne til etableringen av jazzutdanningene på slutten av 1960-tallet; de to forfatterne av historikken om New England Conservatory, publisert i 1995; lederen av det pedagogiske forskningssenteret ved konservatoriet, samt konservatoriets president i tidsrommet 1967-1977, som var den som etablerte jazzutdanningene i 1969.

Mine informanter teller altså ni personer ved Høgskolen i Agder, 16 personer ved de andre fem norske institusjonene og syv ved det amerikanske konservatoriet, til sammen 32 personer. Når disse siteres ved utsagn i avhandlingen etterfølges de av koder av typen HiA1 og UiS2, noe som viser institusjonstilknytningen og som dessuten gjør det mulig å se hvilke utsagn som stammer fra en og samme person. I noen få tilfeller etterfølges et utsagn kun av en fotnotereferanse; dette er utsagn inneholdende personkarakteristikker, som jeg, av konfidensialitetshensyn, ikke ønsker å knytte til den konkrete institusjonen.

3.4 Informasjonsinnsamlingen

3.4.1 Informasjonsinnsamlingen i Agder

Informasjonsinnsamlingen ved Høgskolen i Agder har funnet sted i tre omganger og tjent tre formål. Første og andre innsamlingsfase, som omfattet henholdsvis arkivsøk og intervjuer, ble gjennomført for å finne svar på problemstillingen Ps1: Hvilke krefter virket på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder? Den tredje innsamlings-

fasen omfattet innsamling av en rekke ulike dokumenter for å kunne finne svar på problemstillingene Ps2-Ps4; altså i hvilken grad det innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder har funnet sted en legitimerings-, en akademiserings- og en disipliniseringsprosess.

3.4.1.1 Arkivsøket

Våren 2003 gjennomførte jeg altså søk ved de arkivene i Kristiansand som inneholder dokumenter med opplysninger om omstendighetene rundt opprettelsen av de rytmiske musikkutdanningene.⁴² En analyse av disse dokumentene ga kunnskap om årstall, sentrale personer, diskusjoner i lærermøter, holdninger fra ulike hold, begrunnelser for etablering og i noen grad motforestillinger. Dokumentanalysen ble dermed indirekte også en *tematiserings-* og en *kategoriseringsprosess*, der ulike aspekter rundt nyetableringen ble tydeliggjort og der svarene på Ps1 ble synliggjort.

Arkivsøket var en viktig undersøkelse i seg selv, men hadde også karakter av et forberedelsesarbeid til intervjuene, som dermed fikk karakter av *tematiske intervjuer*. Herbert og Irene Rubin (Rubin og Rubin, 1995) forklarer uttrykket "topical interviewing" slik: "Topical studies explore what, when, how, and why something happened" (s. 196) og "Researchers more actively guide the questioning in topical interviews than in cultural ones" (ibid. s. 197). Denne type intervjuer setter altså intervjueren i stand til å styre spørsmålene forholdsvis fast og direkte i den retning han vil; i mitt tilfelle den som førte til kunnskap om etableringsprosessens *hva, når, hvordan og hvorfor*. "Preparing good questions for topical interviews requires considerable background work, including reading documents or academic studies, undertaking more loosely structured preliminary interviews, and watching events unfold" (ibid.). Mitt eget forberedelsesarbeid, i form av begivenheter som er

⁴² Arkivene befant seg i Musikkens hus i sentrum av Kristiansand, der konservatorie-utdanningene har vært lokalisert siden ca 1990, og på Kampus Kristiansand på Gimlemoen; først og fremst i høgskolens sentralarkiv, men også i kunstfag-fakultetetsarkivet.

observert og samtaler som har funnet sted, har pågått gjennom mange år, mens dokumentøket og tilegnelse av kunnskap på området ble foretatt spesielt for dette prosjektet. Et godt bakgrunnsarbeid før tematisk intervjuing innebærer i følge Rubin og Rubin en rekke fordeler: "The knowledge that you shows in your questioning makes it less likely that interviewees will present idealized or normative accounts, because they recognize that you are prepared" (ibid.). I mitt tilfelle fikk jeg dessuten helt konkret informasjon om tematikken, om hvilke hoved- og oppfølgingsspørsmål jeg måtte stille innenfor de enkelte temaene, om personer som hadde vært aktive i etableringen, om viktige begivenheter, som bidro til at det ble mulig å lage et "skeleton of the interview" (ibid.) og om hvilke personer det ville være hensiktsmessig å intervju. I tillegg tilegnet jeg meg enda bedre fagterminologien slik at jeg kunne kommunisere optimalt med informantene.

3.4.1.2 Intervjuene

Gjennom arkivøket våren 2003 fant jeg temaer og kategorier som satte meg i stand til, til en viss grad, å svare på spørsmålet om hvilke krefter som virket rundt etableringen i Kristiansand. Sammen med litteraturstudiene og mitt kjennskap til feltet fra tidligere, nedfelt i "kraftskjemaet" som er omtalt i kapittel 2.2.5, dannet disse opplysningene basisen for den langt mer konkretiserte intervjuguiden som ble utarbeidet før intervjuene i Agder. Denne så slik ut (temaene til venstre, kategoriene til høyre):

Temaer	Kategorier
Personer	for og imot, klassiske, rytmiske, administrasjon, ledelse
Ideer	elevsyn, kunstsyn, musikkenssyn, kunnskapssyn, pedagogisk
tradisjon	
Påvirkninger	fra andre konservatorier
Lokale forhold	økonomi, søkernedgang, rekrutteringsproblemer, ledelse
Samfunnsmessige trender	nedadgående visebølge
Samfunnsmessige behov	behov for instrumentalpedagoger innen rytmiske sjangere
Yrkesmessige behov	behov for opplæring på rytmiske instrumenter
Individuelle behov	behov for opplæring på rytmiske instrumenter
Interesser	
Annet	

Figur 1 Intervjuguide, september 2003

Intervjuene ble foretatt i løpet av tre uker i september og oktober 2003 og fant sted i den rekkefølgen intervjuobjektene fikk befatning med etableringen, med to unntak, som hadde med turneer og timeplaner å gjøre. Planen var å følge *den hermeneutiske sirkel* eller *spiral*; jeg ville at inntrykkene og kunnskapen fra det første intervjuet om de aller første ideene og kreftene, skulle påvirke det neste intervjuet om den neste fasen og så videre, og slik åpne opp for en stadig bredere, mer helhetlig og dypere *forståelse* av kreftene og motforestillingene rundt etableringen, foretatt i en så riktig kronologisk rekkefølge som mulig. Dette ble altså forrykket for to av intervjuenes vedkommende, uten at jeg tror dette fikk noen betydning for hvilke funn jeg gjorde eller tolkningen av disse.

Intervjuguiden var utgangspunktet for alle intervjuene. Jeg var nøye med i starten av det enkelte intervju å gå generelt ut og ikke stille mer enn det ene hovedspørsmålet: *Hvilke krefter virket ved etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand?* Og de to kategorispørsmålene: *Hvilke virket for? Hvilke virket mot?* Grunnen til dette var at jeg ville la de intervjuede selv få snakke så fritt som mulig innenfor temaet til å begynne med, for å hemme negative konsekvenser av min egen *førforståelse*, altså at mine egne funn gjennom observasjon og dokumentanalyse skulle skinne gjennom og legge føringer for hvilke assosiasjoner intervjuobjektene måtte få i forhold til begrepet krefter.

Etter at de intervjuede hadde kommet fram med det de hadde på hjertet i forhold til de enkelte temaene, kom jeg etter hvert inn på mine egne kategorier, noe som i flere tilfeller var fruktbart, fordi det fikk intervjuobjektene mer på gli. Det niende intervjuobjektet lot jeg få se alle mine kategorier med en gang, fordi jeg først og fremst var ute etter å få høre motforestillingene mot etablering, jeg regnet ikke med at han kunne tilføre noe ekstra i forhold til de øvrige kategoriene.

I løpet av intervjurunden ble det klart at mine forhåndsdefinerte temaer og kategorier verken var fullstendige eller presise. De ble derfor både omarbeidet og utvidet allerede under intervjuene og senere i transkriberingsprosessen. Dette skjedde kontinuerlig og dynamisk, både i forhold til hva den enkelte informant hadde å tilføre av spesiell kunnskap og i forhold til at jeg selv fikk en stadig større forståelse av tematikken.

Når jeg så skulle gå løs på analysen av de ni transkriberte tekstene fra intervjuene ved Høgskolen i Agder, var det derfor et mer spesifikt skjema som lå til grunn for kodingen av de enkelte avsnittene eller enkeltsetningene i intervjuene. Skjemaet hadde dessuten endret karakter fra en ren intervjuguide med temaer og mulige kategorier til også å omfatte nye aspekter som hadde kommet fram under intervjuene. Tema-skjemaet så slik ut ved starten av analysen:

1	Personer
2	Lokale forhold ved Agder musikkonservatorium
3	Lokale og regionale forhold, byen, landsdelen, nasjonale forhold, internasjonale forhold
4	Påvirkning fra andre konservatorier og universiteter, konkurranse
5	Ideer, syn, tradisjoner, bl.a. i departementet
6	Samfunnsmessige trender, trender innen musikk (-livet), strømninger
7	Samfunnsmessige behov, behov for folk til å fylle undervisningsstillinger eller en plass i underholdningsbransjen, behov for musikere i jam sessions, jazz-kafeer, klubber, konserter
8	Påtrykk fra studenter, behov for, ønske om utdanning, interesser, guttedrøm
9	Hva klassiske studenter faktisk gjorde etter den klassiske utdanningen
10	Yrkesmessige behov eller mangler, opplevd av individer etter utdanningen
11	Motkrefter, motforestillinger, motargumenter
12	Argumenter for en annen linje enn det det ble
13	Hvordan det er ved konservatoriet nå
14	Tilfeldigheter

Figur 2 Temaskjema og intervjuguide november 2003

Kategoriene 12 og 13 krever en forklaring. Den først intervjuede, som, slik jeg tolker mine funn, var den første som formulerte ideen om en eller annen form for rytmisk musikkutdanning ved konservatoriet i Kristiansand, var i intervjuet opptatt av å fortelle at det som den rytmiske linja står for i dag, er langt fra det han så for seg som det eneste faglig forsvarlige *innhold i og mål for* en rytmisk linje i Norge på den tida. Det vil jeg komme mer inn på under resultatutviklingen. Her skal bare nevnes at samtlige intervjuobjekter kom inn akkurat på dette aspektet; at de rytmiske utdanningene i dag er noe helt annet enn det den personen som først formulerte ideen så for

seg at det burde bli. Derfor var det nødvendig å danne en kategori for dette aspektet også. Dette i en erkjennelse av at jeg i utgangspunktet tenkte at begrepet *krefter* betegnet påvirkningene rundt etableringen av rytmiske utdanninger på Agder, og som stort sett virket for og imot, mens jeg etter hvert så at begrepet *krefter* også måtte omfatte det som bidro til *hva slags* rytmiske utdanninger man fikk på Agder. Kanskje dette siste faktisk er det mest interessante, tatt i betraktning at utdanningene på Agder skiller seg nokså klart fra de andre rytmiske utdanningene i Norge, på flere områder. Jeg ble altså etter hvert oppmerksom på hvor viktig det var å sortere mellom de kreftene som bidro til *at* en nyetablering i det hele tatt fant sted og de kreftene som bidro til *hva* denne nyetableringen faktisk innebar, altså *hvilken profil* de nye utdanningene fikk.

Forespørselen fra meg om intervju ble gjort per telefon. Alle fikk vite at intervjuet skulle handle om hvilke krefter som virket ved etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. En av de intervjuede hadde forberedt seg ved å finne fram materiale som han viste meg under intervjuet. Ellers var det ikke noe som kunne tyde på at de hadde forberedt seg på annen måte enn at de hadde tenkt igjennom temaet i varierende grad.

Intervjuene foregikk, med ett unntak, på de ansattes egne kontorer ved konservatoriet. De foregikk altså i en kontekst som var naturlig for intervjuobjektene. Slik jeg opplevde det, hadde dette en positiv effekt, også kalt *konteksteffekten* (Jacobsen, 2005, s. 134), både på deres evne til å huske tilbake til hendelser som skjedde flere år tidligere og på grad av åpenhjertighet i forhold til å skulle fortelle hvordan det virkelig hang sammen.

Intervjuene ble tatt opp på en digital mp3-spiller, lagret som lydfiler i datamaskinen, avspilt over maskinens interne høyttalere og transkribert i egne word-dokumenter som senere ble satt sammen til ett dokument. Alle lydfilene og de transkriberte tekstene ble også lagret på CD-plater. Alle informantene samtykket i opptak; to av de ni ba om å få se manuset før jeg publiserte teksten dersom de var sitert på noe vis.

Intervjuene varte fra 45 minutter til 2,5 timer, de fleste fra ca én time til 1,5 timer. Den samlede tekstmengden etter transkriberingen beløp seg til ganske nøyaktig 100 sider, med fra seks til 14 sider per transkripsjon. Det var stor variasjon mellom intervjuobjektene med hensyn til grad av refleksjon og verbalitet. Derfor ble også utskriftene svært forskjellige, noen "kompakte" med mange lengre sammenhengende avsnitt, andre "porøse" på grunn av stadige spørsmål fra min side for å komme videre i intervjuet.

Under *transkriberingen* og *analysen* måtte jeg for noen av intervjuenes vedkommende foreta avveininger om hvor mye jeg faktisk skulle skrive ned ordrett. Dette gjaldt særlig det intervjuet som varte i ca 2,5 timer. Grunnene til denne lengden var både at den intervjuede hadde behov for å forfølge sine tankerekker lenger enn strengt tatt nødvendig ut fra det aktuelle temaet og at jeg var usikker på i hvilken grad jeg skulle styre intervjuet. I de neste intervjuene var jeg mer kontrollerende i forhold til å holde intervjupersonen til saken.

Avgjørelser om hva som var nødvendig å skrive ned ordrett traff jeg fortløpende under transkriberingen, ut fra min vurdering av hva som var relevant og hva som ikke var det, i forhold til temaet. Der hvor jeg ikke skrev ned ordrett, lagde jeg korte sammenfatninger, ofte bare i stikkords form. I noen av intervjuene sammenfattet jeg også mine egne spørsmål og kommentarer, i stedet for å skrive dem ned ordrett. For flere av intervjuenes vedkommende gjelder likevel at den intervjuedes muntlige tale er forsøkt skrevet ned ord for ord, slik jeg har oppfattet den.

De ni transkripsjonene ble *kodet* ferdig hver for seg, i den rekkefølge de ble gjennomført, først i papirutgaven, deretter i den elektroniske utgaven. Med koding eller *meningskategorisering* (Kvale, 1997) mener jeg en prosess der setninger og avsnitt i teksten blir påført tall fra et kategoriskjema etter hvilken kategori de tematisk tilhører. Etter at kodingen var gjennomført foretok jeg elektroniske "klipp ut" og "lim inn" slik at all tekst som hørte inn under samme kategori ble flyttet sammen. Etter dette arbeidet hadde jeg ni redigerte og kate-

goriserte intervjutekster, en for hvert intervju, inneholdende like mange sider som de opprinnelige intervjuene.

Deretter foretok jeg en *radikal meningsfortetting* (ibid.) av den opprinnelige teksten, altså en sterk komprimering av meningene, synspunktene eller budskapet, enten ved å beholde noen få representative og meningsbærende uttalelser, ordrett gjengitt fra intervjuene, eller ved *narrativ strukturering*, ved å lage egne formuleringer på bakgrunn av min tolkning av hva som var essensen i det vedkommendes hadde sagt i forhold til den aktuelle kategorien. Disse ni forkortede kategoridokumentene, ett for hvert intervju, ble på halvannen til tre sider hver. Deretter koblet jeg disse ni tekstene sammen til ett dokument ved igjen å foreta elektroniske ”klipp og lim”, slik at alle tekstene som hørte inn under samme kategori ble flyttet sammen. Dette ble et 23-siders dokument som inneholdt det mest sentrale i de ni intervjuene, strukturert etter kategoriene og slik jeg selv tolket det.

3.4.1.3 Dokumentanalysen

Dokumentanalysen ble foretatt for å vinne kunnskap som kunne sette meg i stand til å svare på problemstillingene Ps1-Ps4. Hvilke dokumenter dette dreier seg om fremgår av kapitlene 4-8.

3.4.2 Informasjonsinnsamlingen ved de øvrige konservatoriene

Intervjuene av de 16 personene ved de øvrige fem norske konservatoriene ble foretatt våren 2004 og bygde videre på erfaringene fra Agder. Temaskjemaet som vist ovenfor ble brukt gjennom hele intervjuprosessen, uten endringer, men det ble brukt fleksibelt slik at det var rom for å ta opp utenomtematiske aspekter der det var naturlig. Det samme gjaldt ved de syv intervjuene i Boston høsten 2004. Samtlige 32 intervjuer er transkribert, kodet, analysert og sitert i avhandlingen.

Av utfordringer jeg møtte under gjennomføringen av intervjuene ved de andre fem konservatoriene, var én klassisk person som ikke ønsket å la seg intervju. Vedkommende var foreslått av en leder som mente at jeg ville ha utbytte av å snakke med denne personen på grunn av vedkommendes klare motforestillinger mot etablering av rytmisk musikkutdanning. Episoden nevnes under kapittel 5, om krefter mot etablering.

Underveis i transkriberingsprosessen måtte jeg ta stilling til hvorvidt det i mitt tilfelle var hensiktsmessig å anvende et tekstanalyseprogram eller ikke. Etter en samlet vurdering, basert på det faktum at jeg ikke fant noen ansatte ved Høgskolen i Agder som fram til da hadde anvendt et slikt program, vurderingene til en programutvikler om ulike danske program og en telefonsamtale med en person ved en annen høgstole som hadde anvendt slike både i hovedfags- og doktorgradsavhandlingen, fant jeg det ikke nødvendig å anvende et dataprogram til analyse av transkripsjonene, først og fremst fordi mine datamengder ble vurdert å være overkommelige for manuell bearbeiding og på grunn av tiden det ville ta å sette seg inn i programmet før jeg kunne få utbytte av det. I ettertid ser jeg imidlertid at jeg kunne hatt fordel av å anvende et dataprogram allikevel, også med tanke på mulige senere analyser av teksten og ut fra eventuelle andre perspektiver.

3.5 Forskerrollen

3.5.1 Forskning på egen arbeidsplass

Undersøkelsen om de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder fant sted på min egen arbeidsplass. Dette hadde både ulemper og fordeler. På den ene siden kunne det være vanskelig å oppnå den distansen til forskningsfeltet som var nødvendig for å opptre nøytralt og nøkternt i undersøkelsesprosessen, særlig fordi feltet besto av to fagmiljøer som sto i et spenningsfylt forhold til hverandre. På den annen side var nettopp kjennskapet til forskningsfeltet en forutsetning for å kunne vinne ny kunnskap. Slik kjennskap kan ha mange

nyanser (Repstad, 1993b, s. 352-355). Man kjenner hverdags-språket og de uformelle nettverkene og alliansene, man kjenner til problemer og kriser som har vært og som har preget arbeidsplassen gjennom mange år, man kan i intervjuene få fyldigere og mer presise svar enn en person som kommer utenfra. Problemene (ibid. 355-358) med å være direkte involvert er at det kan være vanskelig å innta et meta-perspektiv, tolkningen av dataene kan la seg påvirke av forskerens egne forutinntatthet og fordommer, man kan bli mistenkt for å bruke kunnskapen taktisk og ensidig og rettet mot én gruppe kolleger og kanskje det viktigste: "Det kan være vanskelig å skrive "sannheten"" (ibid s. 357), for eksempel dersom temaet handler om konflikter mellom kolleger eller kollegagrupper.

Jeg har gjennom intervjuene av én gruppe kolleger fått informasjon om en annen gruppe kolleger. Begge gruppene har sine daglige gjøremål og kontorer i samme bygg. Det kan være en risiko at undersøkelsen fører til *polarisering* (Østerberg 1997a, s. 29) fordi mine spørsmål og deres svar kan forsterke konflikten mellom klassiske og rytmiske lærere, gjennom de eksemplene og begrunnelsene de er blitt bedt om å gi.

Det kan også være vanskelig å få tak i visse data fordi noen kan føle motvilje i forhold til å utlevere seg selv til en kollega. Denne type problematikk fikk en direkte effekt på mine vurderinger av hvilke aspekter undersøkelsene av omstendighetene rundt etableringen av rytmiske musikk-utdanninger i Kristiansand skulle kunne handle om. Jeg hadde sett for meg at det ville være viktig å produsere en type kunnskap om rytmiske og klassiske lærere som kunne sette meg i stand til å antyde en eventuell sammenheng mellom sosio-økonomisk bakgrunn og preferanser for enten rytmisk eller klassisk musikk, for gjennom en slik påvisning å kunne forklare spenninger mellom rytmiske og klassiske fagmiljøer. Siden det ville ha vært vanskelig å få informasjon om slikt uten å komme inn på klasse- og politisk tilhørighet, oppvekstvilkår, foreldres yrker og lignende, fant jeg det ikke mulig å la undersøkelsen omfatte slike aspekter; både fordi jeg antok at det ville være utidig av meg å ta opp slike aspekter, at noen

ville ha vanskelig for å snakke om slike forhold til en kollega (Repstad, 2002b, s. 211), fordi risikoen for lav sannhetsgehalt i svar på slike spørsmål kunne være til stede (Rubin og Rubin 1995, s. 218) og ikke minst på grunn av den sensitive karakteren ved denne type informasjon: ”Forskeren skal vise tilbørlig respekt for individets privatliv.” (...) ”Respekten for privatlivets fred tar sikte på å beskytte personer mot (...) uønsket innsyn” (NESH, 2006, § 13)

I det følgende går jeg nærmere inn på en del sider av forskerrollen og kommer inn på noen forskningsetiske dilemmaer som jeg har stått overfor.

3.5.2 Insider-outsiderproblematikk

Med min egen utdanningsbakgrunn og jobbtilknytning⁴³ var jeg usikker på hvordan de intervjuede så på meg som intervjuer. Selv betraktet jeg meg som en *insider* fordi jeg intervjuet kolleger ved min egen arbeidsplass og analyserte dokumenter som omtalte min egen institusjon. På samme tid betraktet jeg meg selv som en *outsider* i forhold til både det rytmiske og det klassiske *fagmiljøet* ved høgskolen fordi jeg de siste årene kun hadde arbeidet administrativt i forhold til de to faggruppene. Men hvordan betraktet kollegene meg? Og hvordan oppfattet de øvrige norske informantene meg? Slike spørsmål er viktig på stille fordi informantenes kjennskap til intervjueren er avgjørende for hva de forteller og hvordan de formulerer seg.

Når det gjelder Kristiansand vil jeg hevde at både de klassiske og de rytmiske fagpersonene betraktet meg først og fremst som en administrativ person, fordi jeg hadde vært ansatt som førstekonsulent siden 1991, selv om undervisning hele tiden var en del av arbeidsoppgavene, innen kirkemusikalske fag, musikkteorifag, pedagogikk og korledelse. Det var

⁴³ Høyere grads kirkemusikkutdanning og praktisk pedagogisk utdanning fra Norges musikkhøgskole på 1970-tallet og hovedfag i musikk med fordypning i musikk-pedagogikk/musikkformidling ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo fra 2000. 15 års organist- og kantortjeneste på Østlandet, Vestlandet og Sør-landet. Timelærer/engasjert ved Agder musikkonservatorium fra 1986. Fast ansatt i faglig-administrativ stilling fra 1993.

neppe noen som betraktet meg som rytmisk bare fordi jeg på tidspunktet for intervjuene hadde vært ansatt tre-kvart år som stipendiat på Institutt for rytmisk musikk. Verken av de rytmiske eller de klassiske ble jeg omtalt som en "vi-person" i intervjusituasjonen, jeg tror ikke jeg ble oppfattet å tilhøre den gruppen som de intervjuede selv tilhørte; de klassiske bruket ikke ordet "dere" (inkludert meg) når de omtalte de rytmiske, ei heller de rytmiske når de omtalte de klassiske, de brukte kun "de" og "dem" om den andre faggruppen. Så ved Høgskolen i Agder kom jeg som intervjuer "utenfra", selv om de alle var mine kolleger som jeg hadde mer eller mindre daglig kontakt med. En styrke ved denne rollen var, slik jeg ser det, at for eksempel de intervjuede blant de rytmiske følte seg fri til å karakterisere de klassiske aktørene, fordi de ikke behøvde å legge bånd på seg overfor meg, noe de kanskje hadde gjort dersom intervjueren hadde vært en kollega fra det utøvende klassiske fagmiljøet. Det var også mitt inntrykk at mange, både fra klassisk og rytmisk side, syntes det var befriende for en gangs skyld å få lov til å "si sin hjertens mening" om prosessen som den rytmiske musikken gjennomløp fra en tilværelse utenfor til en tilværelse innenfor Agder musikkonservatorium, noe som kom fram gjennom de affekter som av og til kom til uttrykk under intervjuene.

Ved de andre institusjonene i Norge var situasjonen en annen. Der ble jeg nok oppfattet først og fremst som en representant for konservatoriet i Kristiansand og dernest for de rytmiske musikkutdanningene, siden jeg var stipendiat ved Institutt for rytmisk musikk, og siden det alt overveiende antall intervjuede var rytmiske personer, som jeg bare unntaksvis kjente til fra før. Allikevel ble intervjuene bare i liten grad preget av dette, slik jeg oppfattet det. De klassiske personene jeg intervjuet ved disse institusjonene uttrykte en relativt klar "de-gruppe"-holdning overfor de rytmiske ansatte og studentene ved egen institusjon, men innlemmet egentlig ikke meg i denne "de-gruppen". De rytmiske ga på sin side uttrykk for en enda sterkere "vi-gruppe" når det var snakk om de rytmiske lærerne, studentene og ikke minst utdanningene, men så

allikevel på meg som en "utenforstående", selv om jeg som stipendiat var ansatt ved et rytmisk musikk institutt.

Dette hadde sin forklaring i noe som ble en utfordring for meg i den konkrete intervju situasjonen. Det var nemlig slik at det som de rytmiske intervju personene var brennende opptatt av og som hjertet var fylt av og som munnen rant over med, det var rytmisk musikk, jazzmusikere som de var inspirert av eller som de hadde spilt sammen med eller fått undervisning hos, konserter de hadde opplevd eller holdt selv sammen med andre, stilskapende låter og epokegjørende innspillinger, dette de sikkert også var vant til at folk er interessert i få høre om, når de stilte opp for å gi intervjuer. De var bare unntaksvis opptatt av utdanningsteoretiske og -historiske spørsmål, noe de kanskje sjelden ble spurt om, men som var *mitt* hovedanliggende. Jeg fikk stadig spørsmål tilbake av typen "Ja, du kjenner til den jazzmusikeren, ikke sant" og "Du har hørt den låta?" og terminologien var ofte av en type muntlig språk som jeg som ikke-rytmisk utdanningsteoretiker til tider hadde vanskelig å fatte begrepsinnholdet i. Av og til satt jeg derfor med følelsen av å skulle ha gjort bedre research innenfor den rytmiske verden, lest mer om rytmisk musikk, lært meg kodene som gjelder innenfor dette feltet, for å kommunisere bedre under intervjuene. Hadde intervju personen vært en rytmisk utøver selv ville selvsagt intervjuet blitt et helt annet, selv om intervjuguiden hadde inneholdt de samme spørsmålene. Transkripsjonene av intervjuene viser da også at det ble mye snakk om musikk og musikere, musikkstiler og sjangere, i flere av intervjuene. Allikevel opplever jeg stort sett å ha fått gode svar på mine spørsmål.

Om terminologien som norske jazzmusikere bruker seg imellom var vanskelig å skjønne, ble dette enda vanskeligere under intervjuene ved New England Conservatory. Her ble det i et par intervjuer enda mer snakk om musikk og musikere, musikkstiler og sjangere enn i de norske intervjuene og omtrent ingen gode svar på mine spørsmål som jeg ikke hadde fått av andre. Dette på grunn av den sterke utøvende eller skapende identiteten til den intervjuede og den tilsvarende svake pedagogiske eller utdanningsteoretiske identiteten. Det

var i kraft av sine posisjoner innen det utøvende og skapende musikkfeltet i USA at mange var ansatt ved konservatoriet, ikke som pedagoger. Deres viktigste oppgave ved institusjonene var "to attract students", og det gjorde de ved å være synlige i mediene som komponist, konserterer eller plateartist. Et par av intervjupersonene var overhodet ikke interessert i pedagogiske eller utdanningshistoriske spørsmål og hadde knapt reflektert over de temaene jeg brakte på bane under intervjuene. Disse intervjuene ble derfor preget av mye "god-dag-mann-økseskaft"-kommunikasjon. To av intervjuene fra Boston foreligger derfor utranskribert, de finnes kun som lydopptak, fordi de ble vurdert til ikke å gi særlig ny kunnskap innenfor mitt tema; de handler i alt vesentlig om rent musikalske temaer.

Flere av de jeg intervjuet ved NEC som var eller hadde vært internasjonale størrelser, omga seg ofte med sekretærer eller assistenter hvis beskjeftigelse blant annet var å ta imot og vurdere henvendelsene fra verden omkring. Disse var lite lystne til å gi fra seg sjefens private e-postadresse eller telefonnummer. Det var derfor både vanskelig og tidkrevende å få gjort avtaler om intervju med flere av de personene jeg av den faglige lederen av konservatoriet ble anbefalt å intervju. Men hvis jeg klarte å bryte gjennom den noe utilnærmelige første-linjetjenesten og fikk de aktuelle personene i tale, var det som regel ikke noe problem å få gjort avtaler om intervju.⁴⁴

3.5.3 Førforståelse, fordommer og refleksiv tolkning

Som tilknyttet Agder musikkonservatorium fra 1986, det året den første rytmiske studenten ble uteksaminert, har jeg fulgt etableringen og utviklingen av de rytmiske musikkutdanningene relativt tett. Min spesielle interesse for dette fagmiljøet ble vakt da de store forskjellene mellom det klassiske og det

⁴⁴ Ved ett tilfelle fikk jeg et råd av en av de eldre sekretærene, som ga meg lov til å ringe hjem til sjefen privat en kveld for om mulig å få gjort avtale om intervju: "Tell him you are a professor!". Da jeg ringte samme kveld, var det en eldre herre som tok telefonen og svarte omtrent slik: "Oh, there you are ... my wife [!] told me you would call me ... you are from Norway, great!"

rytmiske fagmiljøet åpenbarte seg, særlig etter høyskolefusjonen i 1994, da ressurskampen hardnet til. At det ble rytmisk og ikke klassisk musikkutdanning jeg ønsket å undersøke hadde å gjøre både med privat *interesse* for og *egenutøvelse* innen rytmiske sjangere⁴⁵ og at rytmisk musikk var noe nytt og spennende i konservatoriesektoren. Dette gjør at jeg både hadde en *førforståelse* og hadde *fordommer*, da jeg innledet og gjennomførte undersøkelsen og analyserte funnene. Hermeneutisk-filosofisk er dette uunngåelig og for så vidt udramatisk siden "det finnes ingen forståelse som er fri for alle fordommer, hvor mye våre kunnskaper enn rettes inn mot å unngå fordommenes trolldomsmakt" (Gadamer, 1984, s. 446, min overs.). Men dermed har også risikoen vært til stede for at jeg har tolket og fremstilt mine funn på en måte og i en retning som på den ene siden kan ha vært til gunst for det rytmiske fagmiljøet ved at leseren kan oppleve større forståelse for denne gruppen og dens holdninger og handlinger enn det dataene gir dekning for, og på den annen side kan ha ført til at det klassiske fagmiljøet har blitt fremstilt i et dårligere lys enn det som kan belegges i materialet. Viktigheten av å være oppmerksom på dette blir enda større når "en beveger seg inn i konfliktfylte områder" (Halvorsen 2003, s. 166), som man må kunne kalle konservatorieutdanningene i Kristiansand. "Selv om en har intensjoner om nøytralitet, kan konsekvensene bli at forskningsresultatet primært tjener den ene parten innenfor en konflikt" (ibid.). Min mulige *over- og underidentifisering* (Kalleberg, 1996, s. 45) med henholdsvis rytmisk og klassisk musikk erkjennes, hvilket gjør at jeg *har forsøkt* å være bevisst på å minske konsekvensene av forutinntatthet og egeninteresse gjennom undersøkelsens ulike stadier; dette gjelder både arkivsøk, utarbeidelse av intervjuguide, intervjuer, transkri-

⁴⁵ Eksempler på egenutøvelse: Pianist i bluesorkester; musikalsk leder og pianist i gospelgruppe; samarbeidsprosjekter mellom eget kammerkor og storband (blant annet ved Frode Thingnæs); egne korkonserter med vokal-jazzkomposisjoner og -arrangementer; musikalsk leder, pianist og komponist i TV-program på NRK med tenorsaxofonisten Bjarne Nerem; medvirkning på plateinnspilling, som arrangør og musiker; samarbeidsprosjekter med søramerikanske musikere innenfor latin-amerikanske musikkjangere.

beringer, tolkninger, analyser, resultatfremstillinger, drøftinger og konklusjoner.

På den annen side kan nettopp min hermeneutiske ”innlevelse, vurdering og subjektivitet” (Patel og Davidson, 1995, s. 27) være en styrke, ja ”et aktivum og ikke en hindring” (ibid. s. 26), for forståelsen av de aspektene ved de rytmiske musikkutdanningene som er tema i denne avhandlingen. At jeg står i en ”indre relasjon til forskningsobjektet” (ibid. s. 27) og således ”er en del av den samme virkelighet som studeres” (ibid.) kan øke innsikten, utvide tolkningsrommet og muliggjøre flere forklaringsmodeller.

Et uttrykk som ”kvadrohermeneutik” (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s. 324-325) har virket avklarende og disiplinerende på min tilnærming til og håndtering av det empiriske materialet, gjennom fokuseringen på de fire tolkningsnivåene og -elementene empiri, tolkning, kritisk tolkning og selvkritisk refleksjon. Å ha alle de fire elementene like klart for øye ved enhver befattning med mitt relativt omfattende empirimateriale, har ikke vært mulig. Derimot er eksempelvis utsagnene fra begge sider vedrørende den opplevde nedlatenheten fra et annet konservatorium, som drøftes inngående i kapittel 5.4.2, en type empiri som tvinger fram en stillingtagen til og en *refleksiv tolkningsprosess* (ibid. s. 324) i møte med en rekke typer forhold; primær-, sekundær- og tertiærkilder, mulige mindreverdigetskomplekser, trolig overdrevne tolkninger, påståtte bakenforliggende betydninger, åpenbare ideologimotsetninger, høyst levende musikalske verdihierarkier og ikke minst – mine egne subjektive tolkninger av reaksjonene ved konservatoriet i Agder på den opplevde nedlatenheten.

3.6 Forskningsetiske dilemmaer

”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi”, som jeg har henvist til tidligere (NESH, 2006), stiller krav til forskere som kommer i befattning med mennesker og som gjennom sin forskning kan risikere å true eller krenke menneskeverdet. De mest relevante punktene

i mitt prosjekt er kravet om konfidensialitet i forhold til personer og institusjoner og hensynet til tredjepart.

3.6.1 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet tilsier anonymisering av *personer*. Dette blir gjennomført konsekvent i min undersøkelse hva gjelder de *norske* informantene. Ingen blir nevnt med navn, ingen er *direkte* identifiserbare. Derimot benyttes i en del tilfeller reelle stillingsbetegnelser, som rektor og faglig leder, men kun der hvor kunnskap på dette området er nødvendig for å forstå kreftene rundt etableringene; dette kan i noen tilfeller gi *indirekte* identifiserbarhet. Utøvende personell omtales i noen få tilfeller med deres rette hovedinstrument, fordi kunnskap om instrumentene til akkurat disse nøkkelpersonene er vesentlig for forståelsen av omstendighetene rundt etableringen av de utdanningstilbudene som er tema i avhandlingen. En omskriving for eksempel fra gitar og saxofon til fiolin og obo, for å vanskeliggjøre identifiseringen av nøkkelpersonene, vil ikke gi mening, all den stund det nettopp er et poeng at gitarister og saxofonister ofte er de som har klassisk-rytmisk dobbelkompetanse og som faktisk ble de personene innenfor klassiske konservatoriemiljøer som kunne virke som surdeiger og oppnå forståelse blant klassiske kolleger for viktigheten av å tilby utdanning innenfor nye musikkuttrykk. Det er dessuten personer i materialet med betydning for etableringsprosessen som har dansk eller amerikansk bakgrunn. At leseren får vite akkurat det, har betydning for forståelsen av funnene, på grunn av de rytmisk-musikalske impulsene nettopp fra Danmark og USA. Å omskrive til for eksempel svensk og kanadisk eller unnlate å nevne de danske og amerikanske impulsene for å hindre identifisering, ser jeg ikke som mulige løsninger, fordi ”produktets videnskabelige troværdighet” (Fog, 1995, s. 214) da ville blitt truet.

Konfidensialitet handler også om å bearbeide eller ”sløre” intervjuutsagn slik at ”den eller de beskrevne spesifikke detaljer ikke kan genkendes, men også sådan at pointen ikke forsvinder” (ibid. s. 187). I mine egne tilsløringer av konkrete

utsagn har jeg fjernet tekst som jeg oppfatter som unnværlig ved å sette en parentes inn i sitatet, slik (...), og jeg har vurdert hva som er "specifikt, men som i en anden og analog skikkelse, er en nødvendig og "bærende" del af fremstillingens/personens almene logik og væsentlighed" (ibid.); slike omskrivninger er satt i skarpe klammer, slik: [...]. Skarpe klammer brukes også der jeg har tilføyet et sitat egenformulert forklarende tekst.

Å oppnå full anonymisering, i den forstand at en leser ikke vil kunne føre utsagn og episoder tilbake til konkrete personer, var ikke mulig. Undersøkelsen ble foretatt i "små og gjennomsiktlige miljøer" (NESH, 2006, § 11), noe som innebar at ansatte vil kunne kjenne seg selv igjen i utsagn og episoder og de vil indirekte kunne identifisere andre gjennom institusjonstilknytning, hvilket ikke var til å unngå. Under avsnittet om hensynet til tredjepart nedenfor har jeg vurdert dette som forskningsetisk akseptabelt siden samtykke er innhentet og behandlingen er godkjent av personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Når det gjaldt mine *amerikanske* informanter vurderte jeg å *ikke* anonymisere disse. Denne gruppen intervjuede har en "høyere kjendisfaktor" enn gruppen av norske informanter, slik jeg ser det. Noen er internasjonale navn innen utøving, komposisjon eller teori; de er i den forstand offentlige personer og jeg ser det slik at de uttalte seg som sådan. De kunne således sies å ha "akseptert posisjoner som medfører offentlig oppmerksomhet" (NESH, 2006, § 14). Det er dessuten slik at enkelte av mine amerikanske informanter også er forfattere av bøker jeg siterer fra. Det kunne virke kunstig å skulle anonymisere en person som jeg siterer fra et personlig intervju samtidig som jeg kanskje i neste setning tilkjenner med fullt navn, årstall og tittel når jeg siterer fra boken, hvilket er god henvisningsskikk. Det kunne dessuten være tilslørende ikke å opplyse om at utsagnet fra intervjuet og sitatet fra boken er fra en og samme person. Når jeg etter en samlet vurdering av disse hensynene kom til at jeg ville anonymisere også de amerikanske informantene, var det fordi det forskningsetiske hensynet til disse informantene var best ivaretatt slik. Det er dessuten lite som tilsier at offentliggjøring av navnene på de amerikanske

informantene ville hatt noen avgjørende betydning for forståelsen av den problematikken som er tema i den foreliggende studien.

Anonymisering av *institusjonene* kunne diskuteres. Slik jeg ser det kan man anføre flere begrunnelser for at konkrete institusjoner bør anonymiseres. Dette har lite å gjøre med et behov for å beskytte selve institusjonene. Tvert imot bør "[o]ffentlige organer (...) stille seg til disposisjon for forskning om sin virksomhet" (NESH, 2006, § 21); befolkningen har faktisk en legitim "interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer" (ibid.). Anonymisering av institusjoner handler heller om å beskytte de *personene* som er ansatt ved institusjonene og som har gitt intervjuene. Hva disse bør beskyttes mot er for det første å bli sitert på uttalelser av kompromitterende art *med adresse til egen institusjon*. Og i mitt prosjekt er det kommet fram opplysninger som en leder på fakultets- eller institusjonsnivå kanskje kunne oppfatte som *institusjonskritikk*. For det andre vil anonymisering av institusjonene kunne beskytte informantene mot indirekte identifisering (NESH, 2006, § 10).

Allikevel måtte jeg på en eller annen måte ha gjort rede for *hvilken type institusjoner* som inngår i studien. Det har noe å gjøre med "intersubjektiv kontroll og muligheten til å reproducere andre forskeres funn" (Kvale 1997, s. 69). "[I]t is impossible for others to check one's work if no one knows exactly who is who, and when and where the events took place" (Smith, 1990, s. 262). Denne type tenkning er imidlertid mer aktuell innen for eksempel eksperimentelle design, mens det i mer ukontrollerbare design som utforskende studier nettopp er "en viktig taktikk (...) å følge opp uforutsette tråder", (Kvale 1997, s. 69) og intet intervju lar seg gjenta med samme resultat. De fleste ansatte i den norske konservatoriesektoren ville dessuten lett skjønne hvilke konkrete institusjoner som undersøkelsen ble foretatt ved, selv ved anonymisering. Intervjuene ble avtalt og gjennomført i full åpenhet, ikke med andre personer til stede, men i den forstand at de faglige lederne ved det enkelte konservatorium *pekte ut* de mest informasjonsrike casene, altså de lærerne som vedkommende

mente hadde størst informasjonsverdi for meg, i forhold til den valgte problemstilling, og det var ingen bevisst hemmeligholdelse fra min side hva gjaldt hvilke andre institusjoner og personer som var med i undersøkelsen. Å anonymisere institusjonene ville gitt et *skinn* av konfidensialitet, noe jeg selv ikke kunne ha tatt på alvor og de involverte slett ikke ville ha tatt på alvor. Å ukritisk sitere kompromitterende utsagn under dekke av slik *institusjonell skinnanonymisering*, fordi risikoen for gjenkjenning *liksom* var ryddet av veien, når feltet er så lite og gjennomsluktig, ville ha vært et brudd på kravet om hensyntagen til tredjepart.

Jeg hadde i 2004, i henhold til NESH's § 9: "Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger (..) vil som hovedregel være meldepliktige", meldt doktorgrads-prosjektet til personvernombudet ved NSD og fått kvittering med vurderingen: "Personvernombudet finner at (...) behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven". Imidlertid ble denne godkjenningen gitt under forutsetninger som er endret siden den gang. Funnene i undersøkelsen de siste par årene har trukket oppmerksomheten vekk fra tematikken som var aktuell i 2004, nemlig innhenting, oppbevaring og behandling av søkerdata fra samtlige norske konservatorier med *direkte* identifiserbare personopplysninger, og i retning av den foreliggende problematikken, som omfatter intervju av personer som er *indirekte* identifiserbare "gjennom bakgrunnsopplysninger som (...) institusjonstilknytning" (ibid. § 10). Denne forandringen i fokus ble høsten 2006 meddelt NSD i form av en endringsmelding; i samsvar med anbefalingene herfra opererer jeg altså med institusjonenes fulle navn. Denne avgjørelsen støttes av forhold som har med *samtykke* fra informantene å gjøre, hvilket er tema i neste underkapittel.

3.6.2 Hensynet til tredjepart

Under intervjuene med mine rytmiske informanter fikk jeg referert klassiske kollegers verbale karakteristikk og andre ytringer og holdninger overfor de rytmiske lærerne og deres musikk og musikksmak. Disse var opplevd hovedsakelig på

1980- og 1990-tallet og ble altså referert i de rytmiske intervjuene. Noen av utsagnene kunne, hvis de ble sitert i avhandlingen, være egnet til å kompromittere klassiske lærere som i sin tid skal ha uttalt seg respektløst overfor rytmiske kolleger. De kunne altså få ”utilsiktede virkninger” i form av ”negative konsekvenser”; den klassiske gruppen kunne føle seg ”urimelig eksponert” (NESH 2006, § 11).

Skulle jeg av ”hensynet til forskningens (...) sannhets-søken” (ibid.) allikevel kunne sitere disse utsagnene som de foreligger i transkripsjonen? Eller burde jeg tone noen av utsagnene ned, fjerne de sterkeste adjektivene eller bruke egne ord, for ikke å risikere å henge ut tredjepart, klassiske lærere, som ville kunne kjenne seg igjen i utsagn og episoder? Eller måtte de klassiske tåle henvisninger til egne fordommer, uttalt respektløshet eller mangel på kunnskap og forståelse, ut fra hensynet til ”forskningens kritiske funksjon” (ibid.)?

Det kunne sies å være forskningsmessig uetisk, sett fra mine informanters side, å kjøle ned temperaturen i de rytmiske utsagnene om de klassiske lærerne, fordi et slikt temperaturfall ville ha tilslørt hvorfor bemerkninger og holdninger fra klassiske kolleger virket sårende på de rytmiske. En tilsløring kunne føre til at årsakene til spenningene mellom klassisk og rytmisk utelukkende føres tilbake til de rytmiske selv og deres eventuelt overutviklede sensibilitet. Det kunne imidlertid også oppfattes som uetisk sett fra klassiske læreres side å bli sitert på uheldige utsagn som uttrykker holdninger som i dag ikke nødvendigvis deles av vedkommende. Uetisk kunne det dermed oppfattes som uansett; av informanter hvis jeg nedtonet, av tredjepart hvis jeg ikke nedtonet.

Jeg har dessuten gjort meg følgende refleksjoner: Jeg anser mine informanter som mitt hovedansvar. Det er de rytmiske lærernes opplevelser jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot i denne undersøkelsen og det er deres virkelighetsoppfatning som skal fram i lyset i denne omgang. Dette synspunktet må imidlertid avveies i forhold til hensynet til tredjepart.

Mine informanter er voksne og ressurssterke mennesker, dette er ikke barn eller unge, elever eller pasienter, de

klassiske lærerne utgjør ikke en utsatt gruppe i samfunnet som må beskyttes mot forskning på seg selv. Konservatoriene er dessuten en type institusjoner som driver sin virksomhet innenfor et statlig utdanningstilbud. Virksomheten er derfor å betrakte som offentlig og i prinsippet åpen for allmennheten (Nerland, 2003). Denne åpenheten "tilsier at forskere i størst mulig grad har tilgang til innsyn i offentlig forvaltning og organer" (NESH § 21. Forskningen begrenses imidlertid av et overordnet "hensyn til personvern" (ibid.), noe det er mitt ansvar å ivareta.

Det er selvsagt en risiko for, ved avveininger mellom åpenhetsbehovet og personvernkravet, å havne i en type "etisk relativisme" (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 307). Hva som er "legitim atferd for en forsker" og hva som ikke er det, avhenger da av et *bestemt* verdigrunnlag, og "mennesker omgir seg med en lang rekke verdier og kulturer" (ibid.). Sett ut fra ett perspektiv kan ett resonnement synes forskningsetisk akseptabelt, ut fra et annet perspektiv kan motsetningen virke like tilforlatelig.

Som et bidrag til en løsning på disse forskningsetiske dilemmaene, og i samsvar med Kvale (1997, s. 68): "Hvis en studie medfører at man offentliggjør informasjon som andre har mulighet til å kjenne igjen, må intervjupersonene samtykke i at denne informasjonen skal frigis", ble det høsten 2006 innhentet samtykke om sitering fra informantene. Ca en tredel av informantene syntes ikke det var nødvendig å se utsagnene de var tenkt sitert på i det hele tatt. Av de øvrige samtykket alle unntatt én i at jeg kunne bruke de konkrete utsagnene jeg hadde tilsendt hver enkelt. Dette hadde jeg forventet, også fordi det er i samsvar med litteraturen: "Att få samtykke av vuxna människor, som inte befinner sig på anstalt av något slag, är förhållandevis oproblematiskt" (Trost, 1997, s. 93). Ca halvparten av de som ønsket å se utsagnene hadde intet å bemerke, de øvrige returnerte utsagnene i bearbeidet form, enten ved å fjerne de verste utslagene av språklig "muntlighet" og gjøre dem mer verbalt formfullendte eller ved å fjerne de sterkeste adjektivene og dermed senke temperaturen i utsagnene. Det var også flere tilfeller der

informantene mente at utsagnene måtte endres fordi synspunktene hadde endret seg på tre år, enten fordi forholdet lærergrupper imellom var bedret, fordi flere klassiske lærere som tidligere hadde hatt motforestillinger nå var mer positive til nyetableringen eller fordi institusjonens ledelse hadde klart å bedre den ressursmessige situasjonen for de jazz-rytmiske utdanningene. Jeg måtte da fremholde at det var viktig at meningsinnholdet i de opprinnelige synspunktene kom fram, men at jeg hadde merket meg, og ville vurdere å la det skinne igjennom i avhandlingen, at situasjonen for jazz-rytmiske musikkutdanninger ved flere enn ett norsk konservatorium opplevdes som bedret de årene som er gått etter intervju-runden. Et utsagn som uttrykker noe om dette er tatt inn helt på slutten av kapittel 13.3.

Når det gjaldt mine syv amerikanske informanter berørte ikke intervjuene herfra prinsippene om hensynet til tredjepart i samme grad. Det har å gjøre med at etableringen av jazz-utdanning ved det amerikanske konservatoriet, og begivenhetene som førte til denne, ligger 40-50 år tilbake i tid, kun én av de ansatte som opplevde av jazzens inntog den gang er tilknyttet institusjonen i dag. Det innebærer at mine informanter ved dette konservatoriet hovedsakelig er sekundærkilder til begivenhetene, de har lest og hørt andre fortelle om omstendighetene rundt etableringen og spenningene som oppsto den gang. Av samme grunn finnes her ingen tredjepartspersoner som det må tas hensyn til. Allikevel ble anmodning om samtykke sendt også de amerikanske informantene, hvorav ca halvparten returnerte bearbejdede utsagn.

Etter å ha fått samtykke til sitering og godkjenning av utsagnene finner jeg det forskningsetisk akseptabelt å referere rytmiske læreres gjengivelser av klassiske utsagn, men det er for det første viktig å sette et spørsmålstegn ved sannhetsgehalten i dem, på grunn av retroperspektivet; her dreier det seg om opptil 20 år gamle utsagn. For det andre er det klart at utsagnene på ingen måte viser hva som faktisk ble sagt av de klassiske, kun hva de rytmiske *oppfattet* ble sagt og deretter hva *jeg selv* oppfattet av de rytmiske utsagnene un der intervjuene. For det tredje er det viktig å se utsagnene i en

eller flere kontekster der de kan tenkes å høre hjemme, for eksempel a) at de kom i en tidlig fase i institusjonaliseringen av et nytt musikkuttrykk i et tradisjonelt konservatorium og at motforestillinger overfor nye kulturuttrykk i samfunnet og nye kunnskapsområder innen academia ikke er uvanlig, men tvert imot normalt, eller b) at representantene for de rytmiske sjangerne selv kunne ha hatt mindreverdighetskomplekser for sin egen musikk, at de erkjente at populærmusikken ikke hadde samme seriøsiteten eller statusen som den klassiske musikken hadde på den tiden, og så tolket de utsagn og holdninger inn i de forestillingene. Dette ikke for å forsvare verken de klassiske holdningene eller de rytmiske reaksjonene, men for å vise at det går an både å forstå dem og forklare dem og dermed kanskje bidra til å nøytralisere dem. En slik verbal *kontekstualisering* kan bidra til at hensynet til tredjepart blir ivaretatt.

3.7 En vurdering av dataenes pålitelighet og gyldighet

Jeg har valgt å benytte termene *pålitelighet* og *gyldighet* i stedet for reliabilitet og validitet, fordi de norske dagligdagse begrepene kommuniserer meningsinnholdene på en god måte, fordi reliabilitet og validitet tradisjonelt brukes som tekniske termer i mer kvantitativt innrettet forskning og fordi de derfor assosierer en type objektivitisk-vitenskapelig sannhetskontroll som ikke er så relevant innenfor mer kvalitativt innrettet forskning (Fog 1995, Kvale 1997).

3.7.1 Pålitelighet

Den vitenskapelige kvalitetskontrollen av hvorvidt en undersøkelse er pålitelig, kan sies å gjelde forholdet mellom intervjuer og den intervjuede og mellom forskeren og transkripsjonene (Fog 1995, s. 156). Det subjektive elementet har vært til stede både under intervjuene av de 32 informantene og under transkripsjonene. I en slik situasjon er *eksplisitering* og *gjennomskinnelighet* viktig, altså en redegjørelse for mitt følel-

sesmessige forhold til tematikken og til forskningsgjenstanden. En slik redegjørelse er gitt i kapittel 3.5.3, som omhandler mine egne forforståelser og fordommer i forhold til det rytmiske utdanningsmiljøet ved Høgskolen i Agder, også kalt *produksjonsbetingelser* (Fog 1995). Redegjørelsen øker ikke undersøkelsens pålitelighet, men den viser under hvilke forutsetninger intervjuene og transkripsjonene er foretatt og kan sette leseren i stand til selv å vurdere materialets pålitelighet.

Hva gjelder selve informasjonen som kom fram under intervjuene, er det grunn til å stille spørsmål ved beskrivelsene til de rytmiske lærerne av virkeligheten slik de opplevde den. Det er lærernes subjektive oppfatninger jeg har fått del i gjennom intervjuene, og spørsmålene mine har først og fremst vært retrospektive, i den forstand at de har omhandlet fortidige begivenheter, slik at *erindringsforskyvning* og *eterrasjonalisering* kan utgjøre en reell trussel mot påliteligheten. Man kan tenke seg at de som opplevde størst respektløshet overfor seg selv og sin musikk og musikksmak fra klassiske kolleger kan ha overdrevet i omtalen av hvor ille det var og at en negativ opplevelse kan vokse seg enda mer negativ etter som tiden går dersom opplevelsen ikke blir bearbeidet eller erstattet av mer positive opplevelser.

I avhandlingen har jeg sitert utsagn av klassiske lærere som mine rytmiske informanter har oppfattet som uttrykk for negative holdninger som i dag eventuelt ikke finnes innen det samme klassiske lærerpersonalet. Påliteligheten i disse refererte utsagnene kan selvsagt diskuteres, fordi de kan være opptil 20 år gamle og fordi de nettopp er refererte, de er ikke *primærutsagn*, derimot *sekundærutsagn* i intervjuene, det dreier seg om påstått uttalte muntlige utsagn fra tredjeperson.

Hva gjelder søket i arkivene ved Høgskolen i Agder ble disse foretatt av meg selv etter veiledning fra arkivsjefen ved høgskolen og med assistanse fra den personen som hadde hatt ansvar for arkivering ved konservatoriet siden 1970-tallet. Jeg mener det er høy pålitelighet på funnene fra dette arkivsøket. Et senere kontrolløk av meg selv eller en annen forsker ville ventelig ha vist høy *intersubjektivitet*.

For å øke påliteligheten hva gjelder tolkningen av transkripsjonene, valgte jeg ”redegjørelse for prosedyrer” (Kvale 1997, s 136), slik den kommer fram i kapittel 3.4, hvor jeg eksplisitt har gjort rede for de enkelte trinnene i analyseprosessen. Jeg kunne alternativt ha brukt flere tolkere til å analysere transkripsjonene; hvorfor jeg ikke valgte dette alternativet, hadde å gjøre med at tematikken i noen grad var gitt etter arkivsøket.

3.7.2 Gyldighet

Begrepsgyldigheten angir i hvilken grad det var samsvar mellom min forståelse av begrepsinnholdet i de begrepene jeg brukte i intervjuene og informantenes forståelse av de samme begreper. På dette området er min vurdering at det er høy gyldighet. Jeg har hørt hjemme i det samme konservatoriemiljøet som mine informanter ved Høgskolen i Agder i mange år og har samtalt uformelt om samme og lignende temaer gjennom lengre tid; jeg kjenner informantenes hverdagspråk og fagterminologi på relevante områder godt.

Allikevel fantes det eksempler på misforståelser mellom meg og informantene, særlig dersom jeg brukte fagtermer som ikke alle var fortrolige med. Eksempelvis stilte jeg en gang spørsmålet ”Blir de rytmiske studentene profesjonelle?”, og ville vite om også disse studentene gjennom studiet var ment å oppnå en type yrkesmessig profesjonalitet som man gjerne forbinder med yrkesgrupper som lærere, sykepleiere og advokater. Svaret ”Å ja, de tjener så bra at!” viser at ”å jobbe profesjonelt” for vedkommende var ensbetydende med ”å leve av musikken”. Begrepsgyldigheten var imidlertid ikke truet, siden intervjuformen tillot oppklaring av slike misforståelser.

Hva gjelder problemstilling 1, om hvilke *krefter* som virket på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene, lot jeg informantene først gjøre rede for disse ut fra hva de selv umiddelbart assosierte med begrepet; deretter lot jeg dem få vite hvordan jeg selv oppfattet det, hva tidligere intervjuede hadde lagt i det og gjerne også hva som så langt var kommet fram av type krefter som hadde virket. Hva gjelder begrepene

legitimering, akademisering og disiplinering var ikke disse brukt i intervjuene, fordi jeg antok ut fra mitt kjennskap til informantene at de ikke kjente godt nok verken til begrepsinnholdene eller til prosessene til å kunne gi informasjon på disse områdene. Det er også derfor jeg valgte intervju kun for å få svar på problemstillingen Ps1, mens analyse av dokumenter ble valgt for Ps2-Ps4.

Vurderingen av gyldighet er og et spørsmål om hvordan en forsker "sandsynliggør for sig selv og andre, at hendes analyse "står til troende", og dvs. at den dels er tro mod det oprindelige materiale (= tro mod sine interviewpersoners virkelighet), dels finder en troverdig sammenheng i dette materiale" (Fog 1995, s. 166). Finnes det et rimelig forhold mellom informasjonen som kom fram gjennom intervjuene og de aspekter jeg har lagt vekt på i undersøkelsen og de resonneringer jeg har gjennomført? Har jeg dekning i det empiriske materialet for avhandlingens tematikk og konklusjoner? Til det er å si at valget av det *tematiske* intervjuet som nevnt tidligere, innebærer at tematikken i stor grad var gitt allerede før de første intervjuene, som følge av arkivsøket etter dokumenter som kunne si noe om omstendighetene rundt etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Det betyr ikke at det empiriske intervjuet materialet kun ble benyttet til å bekrefte den tematikken som jeg fant etter analyse av dokumentene; også uventede aspekter kom til syne under intervjuene og er diskutert i avhandlingen. Eksempelvis gjaldt dette temaet krefter rundt etableringen, der jeg ved enkelte konservatorier fant til dels andre impulser til etablering av jazz-rytmisk musikkutdanning enn det som kom fram under Agder-intervjuene; at dette er tatt høyde for fremgår særlig av kapittel 11.

3.8 Sammenfatning og ytterligere problematisering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og drøftet valget av et *empirisk-deskriptivt forskningsdesign* med *intervju* og *dokumenter* som hovedleverandør av informasjon, og en forsknings-

prosess med trekk både fra *populasjons-, utvalgs- og caseundersøkelser*. Jeg har videre begrunnet valget av de rytmiske konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder som *hoved-case* ut fra en konstatering av disses store *informasjonsrikdom* sammenlignet med de øvrige fem norske, i Oslo, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø, som dermed blir å betrakte som *sekundære*. Jeg har også diskutert bakgrunnen for valget av New England Conservatory of Music i Boston som et *referansecase*. Jeg har forklart valget av *informantene* med henvisning til deres kjennskap til etableringsprosessene ved egen institusjon; disse omfatter ni ansatte ved Høgskolen i Agder, 16 ved de øvrige norske institusjonene og syv ved det amerikanske konservatoriet. Jeg har dessuten gjort rede for *informasjonsinnsamlingen* som ble foretatt gjennom *arkivsøk, tematiske intervjuer og dokumentanalyse*.

Videre har jeg drøftet *forskerrollen* med vekt på *forskning på egen arbeidsplass, insider-outsiderproblematikk* og min egen *førforståelse* i forhold til den rytmiske utdanningsmiljøet, hvor særlig min *overidentifisering* med sistnevnte på den ene side erkjennes som en mulig *trussel* mot undersøkelsens pålitelighet, på den annen side oppfattes hermeneutisk-filosofisk som en *forutsetning* – for innsikt og forståelse.

Fordi undersøkelsens empiriske grunnlag omfatter enkelte karakteristikk fra klassiske kollegers side om den rytmiske musikken og utøverne av den, som av rytmiske lærere er blitt opplevd som uttrykk for respektløshet, har jeg drøftet flere forskningsetiske dilemmaer, blant annet om *hensynet til tredjepart* og *konfidensialitet*. Intervjupersonene er *anonymiserte*; det er derimot ikke institusjonene, fordi det norske konservatoriefeltet er så lite og gjennomsluktig at faren for avsløring og gjenkjennelighet uansett ville være til stede. Dette innebærer en risiko for *indirekte identifiserbarhet*, noe det er tatt høyde for ved innhenting av *samtykke* til sitering fra informantene og overholdelse av *meldeplikten* overfor Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Kapitlet omfatter også en drøfting av pålitelighet og gyldighet, der *retroperspektivet*, fokuset på fortidige begivenheter og utsagn, særlig dersom disse er konfliktrelaterte, kan

innebære *erindringsforskyvning* og *eterrasjonalisering* hos de intervjuede, noe som kan true påliteligheten; og der valget av *tematiske intervjuer* kan innebære at viktige, utenomtematiske aspekter som har kommet fram i intervjuene ikke blir oppfattet av forskeren, noe som kan være en trussel mot gyldigheten.

Etter denne korte og skjematiske sammenfatningen vil jeg gå noe nærmere inn på et dilemma som jeg sto overfor i forskningsprosessen. Dette gjaldt de ni Agder-informantene, som lot seg kategorisere i to klart atskilte faggrupper, en rytmisk og en klassisk. Før og under intervjurunden forsøkte jeg å plassere også de øvrige 16 norske intervjupersonene i de samme kategoriene, noe som viste seg å være vanskelig, hvilket jeg var inne på kapittel 3.3. Grunnen til kategoriseringsforsøket var et ønske om at det skulle gå klart fram av teksten om det var en rytmisk eller en klassisk person som uttrykte seg gjennom de enkelte utsagn, noe jeg tenkte ville gi god mening for meg selv under analysen og kunne brukes som et litterært grep under arbeidet med avhandlingen. Når dette ikke lot seg gjøre; når personene bak de enkelte utsagnene i teksten derfor kun etterfølges av koder som opplyser om institusjon, men ikke om klassisk eller rytmisk identitet, så sier dette også noe om den norske konservatoriesektoren som sådan. De 25 informantene utgjør en gruppe med en så høy grad av forskjelligartethet og med så ulike sammensetninger av klassisk-rytmisk formal- og realkompetanse, at det ville være å øve vold på det empiriske materialet dersom jeg skulle forsøke å identifisere dem som enten klassiske eller rytmiske.⁴⁶

Hva da med den klare polariseringen mellom klassisk og rytmisk som jeg legger opp til i avhandlingen? Slik jeg tolker intervjuene handler denne problematikken mindre om kompetanse og identitet; mer om posisjon og nødvendighet. Av materialet fremgår at fem av seks norske konservatorieledere,

⁴⁶ Følgende analyse, basert på dokumenter og intervjuer, viser denne kompleksiteten: De 25 norske informantenes kompetanser fordeler seg slik: Rytmisk realkompetanse + klassisk real- og formalkompetanse (7 personer), kun klassisk real- og formalkompetanse (6), kun rytmisk real- og formalkompetanse (5), både rytmisk og klassisk real- og formalkompetanse (3), andre kombinasjoner (4).

hvorav ingen hadde rytmisk kompetanse, verken real- eller formal-, må karakteriseres som nøkkelpersoner, i flere tilfeller selve pådriverne, da jazz-rytmiske konservatorieutdanninger ble etablert. På den annen side kan de samme personene uttrykke typiske ”klassiske” holdninger i intervjuene; motforestillinger mot ulike aspekter ved rytmiske utdanninger. Dette antyder minst to forhold; a) at betydningen av å få vite om en person er klassisk eller rytmisk er relativt liten og b) at betydningen av å få vite hva slags type person som er for eller imot rytmisk musikkutdanning heller ikke er avgjørende. Det som *er* avgjørende er hva som er kommet fram gjennom intervjuene om de rytmiske etableringsprosessene, uansett hva slags identiteter, posisjoner, kompetanser, holdninger eller forestillinger informantene måtte ha. Der den type opplysninger allikevel er viktige for forståelsen av utsagn og annen informasjon, er slike gitt fortløpende i teksten.

Del II Etableringen i Agder

4 Krefter som virket for etablering

Kapitlet er strukturert tematisk. Hvert tema åpner med funnene fra undersøkelsen ved Høgskolen i Agder, deretter trekkes funnene fra de andre konservatoriene inn, dette gjøres for å perspektivere funnene i Agder. Kraftene deles inn i tre deler; a) lokale krefter: interne forhold ved daværende Agder musikkonservatorium som fikk betydning for etableringen og profileringen, b) nasjonale krefter: utenominstitusjonelle påvirkninger av nasjonal karakter og c) internasjonale krefter: påvirkninger fra andre land som virket i forhold til etablering og profilering. De samme meningsinnholdene brukes om de øvrige institusjonene.

4.1 Lokale krefter

Lokale krefter er forhold internt ved Agder musikkonservatorium som fikk betydning for etableringen av rytmisk musikkutdanning ved denne institusjonen.

4.1.1 Vanskelig rekrutteringssituasjon

Agder musikkonservatorium strevde med studentrekrutteringen på 1980-tallet. Følgende uttalelser av den nye rektoren fra 1988 antyder noe om dette:

Søkerrekrutteringen var mildest sagt ikke god på noe som helst, jeg tror det var 18 søkere våren 88, vi hadde et måltall på 54, men vi hadde 42 studenter og en del av dem var deltidsstudenter. (...) Vi overlevde ikke hvis vi ikke gjorde et eller annet. HiA3

Både kirkemusikkstudiene og de ordinære klassiske utdanningene strevde med rekrutteringen. En av årsakene til det lave antall søkere til de klassiske utdanningene oppgis å være at den norske visebølgen, som var på sitt høyeste på slutten av

1960-tallet og framover på 1970-tallet, var begynt å ebbe ut og at dette gikk ut over interessen for klassisk gitar og dermed på søkningen til konservatorieutdanningenes gitarstudier. "Gitar-konservatoriet" i Kristiansand hadde til slutt ikke gitarstudenter nok til å fylle to hele undervisningsstillinger.

En av de kreftene som virket for etablering av en ny utdanning ved konservatoriet i Kristiansand på midten av 1980-tallet, var altså sviktende studentrekruttering. Var dette årsaken også til etableringene av ikke-klassiske musikkutdanninger på slutten av 1970- og på 1980-tallet, som fant sted ved Trøndelag musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole?

Det empiriske materialet gir ikke grunnlag for å hevde noe slikt. I intervjuene finnes ingen henvisning til sviktende studentrekruttering som bakenforliggende årsak til etablering av jazz/rytmiske musikkutdanninger i Trondheim og Oslo. Musikkhøgskolen har alltid hatt høye søkertall, noe som kan henge sammen med institusjonens beliggenhet i hovedstaden og dens posisjon helt siden 1973 som vitenskapelig høgskole og eneste norske musikkhøgskole. Heller ikke intervjupersonene ved konservatorieutdanningene i Trondheim oppgir at for lave søkertall var et problem eller et argument for etablering av ikke-klassiske musikkutdanninger. Også musikkonservatoriet i Trondheim har hatt gode søkertall stort sett hele tiden, noe som fremgår både av rapporten som ble skrevet etter den nasjonale evalueringen av høyere musikkutdanning som fant sted i studieåret 1995-1996 (KUF, 1996) og av "Fra vugge til podium, utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen" (KUF, 1999b).

Derimot fremgår det av intervjuene ved de tre andre konservatoriene at rekrutteringsproblematikk er vesentlig for forståelsen av hvilke krefter som virket for etablering av jazz-rytmiske utdanninger ved disse institusjonene. Ved to av disse er det en årsakssammenheng mellom svikt i rekrutteringen og nødvendig omstilling i form av opprettelse av jazz- eller rytmisk utdanning. Formuleringer som "perioder med dårlig rekruttering hos oss også" (UiS1), "vi er redd for det klassiske tilbudet (...) hvis vi ikke får studenter på klassisk tilbud, kan vi ikke opprettholde det" (HiT01) og "Fra i fjor har skolen her

mistet ti prosent av budsjettmidlene fordi de har produsert for lite vekttall” (HiTø4) viser dette. Løsningen på problemet ble, som i Agder, ”å ta inn studenter på grunnutdanningen med rytmiske instrumenter, rett og slett for å sikre rekrutteringen” (HiTø3).

Ved den tredje institusjonen var problemet mer en opphopning av søkere på noen få instrumenter. Antall kvalifiserte søkere til klassiske studier var høyt, men de fordelte seg på noen få instrumenter, noe som vanskeliggjorde et stort nok opptak i forhold til den totale lærerkapasiteten.

Ikke bare negativ eller uheldig rekrutteringsproblematikk ved egen institusjon virket befordrende på viljen til nyetablering av utdanninger. Også kjennskapet til høye søkertall ved andre konservatorier bidro positivt til opprettelsen av rytmiske musikkutdanninger. Følgende utsagn er typisk for Tromsø og Bergen:

Man ser at Trondheim og Agder har flere hundre søkere på noen få instrumenter og det er en tilværelse som ingen av de andre konservatoriene har, så det tvinger seg nesten fram av seg sjøl. HiTø2

Ved fire av landets konservatorier, i Kristiansand på 1980-tallet, i Stavanger, Tromsø og Bergen på 2000-tallet, har altså uheldige studentrekrutteringsmessige forhold spilt en rolle i forhold til nødvendigheten av å opprette nye utdanninger, enten fordi antall søkere til klassiske studier har vært for lite eller at de har vært for ujevnt fordelt på instrumentene til å fylle opp den totale klassiske lærerkapasiteten. Hva med det amerikanske konservatoriet?

Ved New England Conservatory of Music førte et sviktende søkertall gjennom hele 1960-tallet til et så lavt studenttall at skolen holdt på å bli lagt ned. Dette går fram av boken om historikken til dette konservatoriet (McPherson og Klein, 1995):

Enrollments fell: In 1960, NEC had registered 114 freshmen; in 1961, 87; in 1962, only 72. By 1963, the school (...) was in danger of disappearing. (s. 129)

At søkertallet og studenttallet på slutten av 1960-tallet var svært lavt går også fram av intervjuet høsten 2004 med den personen som var president ved New England Conservatory i tidsrommet 1967-1977:

The school was supposed to have 725 students; it had only 250. So the school was about to die. NEC1

Det er altså et flertall på fem, av de syv konservatoriene som omfattes av min undersøkelse, som har opplevd uheldige rekrutteringsmessige forhold og som har måttet foreta endringer i studieportefølje og andre tiltak for å møte de nye utfordringene. Disse omstillingene skjedde på slutten av 1960-tallet, på slutten av 1970-tallet, rundt midten av 1980-tallet og på 2000-tallet. Går det an å se et mønster her? Kan samme årsaksforhold, eksempelvis dalende visebølge med derav følgende rekrutteringssvikt på gitar, brukes som forklaringsmodell ved flere konservatorier? Det er det neppe grunnlag for å hevde. Om det fant sted en generell rekrutteringssvikt innen det amerikanske konservatorievesen på 1960-tallet har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om. Søker nedgang og søker oppgang hadde New England Conservatory opplevd gjennom hele institusjonens hundreårige historie, avhengig av ledernes skiftende evne til å promotere konservatoriet overfor potensielle søkere og ikke minst overfor private givere, eksempelvis familiedynastiene Ford og Rockefeller. At det kun var Agder musikkonservatorium, ikke institusjonene i Oslo og Trondheim, som opplevde for lavt søkertall på 1980-tallet viser at det ikke nødvendigvis var et nasjonalt norsk fenomen at nye utdanninger ble opprettet som konsekvens av et for lavt antall søkere. En forklaring på de store konsekvensene av for lav søkning til gitarstudiene ved konservatoriet i Kristiansand kan være at denne institusjonen i større grad enn de andre konservatoriene hadde gjort seg avhengige av et høyt søkertall på akkurat dette instrumentet. Betegnelsen "gitarkonservatoriet" antyder en slik årsakssammenheng. De andre institusjonene hadde et noe større instrumenttilfang, noe som gjorde

disse konservatoriene mindre sårbare for instrumentspesifikke svingninger i søkertilgangen.

At alle de tre institusjonene som opprettet jazz-rytmiske musikkutdanninger på 2000-tallet nevner tilbakegang eller ubalanse på klassisk side hva gjelder studentrekruttering, og en økning i søkermassen på rytmisk side, må imidlertid kunne sies å være et uttrykk for at de mener å se et mønster i tiden. Dette synet deles av personer ved en av de institusjonene som *ikke* opprettet jazz-rytmiske musikkutdanninger som følge av klassisk rekrutteringssvikt, men mer som følge av jazz-rytmisk søkerpågang: "Antallet klassiske søkere går nedover" (NMH2), "søknadsmengden til rytmiske utdanninger har fullstendig eksplodert" (NMH2), er typiske formuleringer fra intervjuene ved denne institusjonen. Det vil derfor være nærliggende å spørre: Er det slik i dag at antallet klassiske søkere til konservatoriene i Norge faktisk går ned og antall jazz-rytmiske søkere faktisk går opp? Kan det tenkes at det ved opptaket til studieåret 2006-2007 var flere jazz-rytmiske søkere enn klassiske, hvis vi ser nasjonalt på det? Et arbeid for å finne ut om det forholder seg slik er påbegynt, men ikke avsluttet.⁴⁷

Utdanninger kan altså stå i fare for å bli lagt ned på grunn av sviktende rekruttering, dette skjedde i Boston på 1960-tallet: "the school was about to die" (NEC1) og i Agder på 1980-tallet: "Vi overlevde ikke hvis vi ikke gjorde et eller annet" (HiA3). Etablering av henholdsvis jazz- og rytmisk utdanning ved disse institusjonene var "et bra grep for å berge utdanningssteder generelt" (NMH1), for å sitere en av informantene.

Også på slutten av 1990-tallet ble for øvrig den klassiske rekrutteringen til konservatorieutdanningene i Agder vurdert som så bekymringsfull, i alle fall av det nasjonale utvalget som sto bak utredningen "Fra vugge til podium" (KUF, 1999b), at noen grep burde tas, og tiltaket som ble foreslått var nedlegging av de klassiske studietilbudene ved Høgskolen i Agder og overføring av studieplassene til konservatorieutdanningene i Stavanger. Hensikten var å styrke de rytmiske

⁴⁷ Jeg har samlet data om samtlige rytmiske og klassiske søkere til de seks konservatorieutdanningene i Norge, over tre opptaks- og framføringsperioder, våren 2004, 2005 og 2006. Resultatene foreligger i 2007.

studiene i Kristiansand, som hadde langt flere søkere enn de klassiske studiene, og det ble ansett som praktisk gjennomførbart fordi de to konservatoriene har en forholdsvis nær beliggenhet rent geografisk:

En nærliggende arbeidsdeling ville være at Agder spesialiserte seg på rytmiske studier, mens Stavanger forble en ren klassisk institusjon. (KUF, 1999b, kap. 8.4)

Hovedbegrunnelsen for forslaget om:

En eventuell avvikling av det klassiske tilbudet ved konservatoriet i Agder og overføring av de aktuelle studieplassene til rytmiske studier (ibid.)

var det forholdsvis svake klassiske søkergrunnlaget:

Det bør etter utvalgets mening vurderes om det er hensiktsmessig å opprettholde den klassiske enheten ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. (...) Søkergrunnlaget til de klassiske utdanningstilbudene er relativt svakt og det må kunne diskuteres om et så lite fagmiljø kan gi et fagtilbud av tilstrekkelig nivå og bredde. (ibid.)

Men også hensynet til ”behovet for å opprettholde den nasjonale utdanningskapasiteten innen klassiske studier” (ibid.) talte med i vurderingen. Forslaget gikk derfor ut på at, mens de klassiske studieplassene i Kristiansand skulle videreføres gjennom konservatorieutdanningene i Stavanger, så måtte de rytmiske utdanningene i Agder få tilført et tilsvarende antall helt nye studieplasser.

Her er brukt som argument for nedlegging av klassiske studier at utdanningen kunne bli for dårlig ved et for lavt antall studenter innen et fagmiljø. Dette må sies å være et forståelig argument. Når et synkende antall studenter dertil fører til en dramatisk svikt i budsjettssituasjonen, er det desto mer betimelig at noe må gjøres. Ved New England Conservatory var nettopp dette tilfellet, og i større grad enn de norske

konservatoriene som strevde med rekrutteringen. Dette skyldes at det amerikanske konservatoriet er en privat institusjon, og dermed avhengig av studentbetalinger i tillegg til private donasjoner. Slik skolepengene var for året 2004-2005 tilsvarte det henimot $\frac{3}{4}$ million kroner per student for en fireårig bachelorutdanning. Rekrutteringssvikt og synkende studenttall kan ut fra et slikt resonnement rokke ved selve institusjonens eksistensgrunnlag.

Sammenfatningsvis kan vi si at rekrutteringssvikt var en sentral årsak til opprettelse av rytmisk musikkutdanning ved Agder musikkonservatorium midt på 1980-tallet. Ved de andre konservatoriene fordelte de søkerrelaterte kreftene som virket positivt på jazz-rytmisk etablering seg på følgende delkrefter:

- Generell eller instrumentspesifikk rekrutteringssvikt til klassiske studier ved egen institusjon bidro til erkjennelse om nødvendigheten av nyorientering av studieporteføljen.
- Kjennskap til store søkermasser til jazz-rytmiske utdanninger ved andre institusjoner bidro både til et ønske om å posisjonere egen institusjon i forhold til denne søkermassen og til en oppfatning om at det ikke ville være riktig å holde denne gruppen borte fra høyere utdanning.

4.1.2 Vanskelig budsjettsituasjon

I tillegg til at sviktende studentrekruttering var problematisk i seg selv, på grunn av et synkende studenttall og lavere nivå på studentene, kunne rekrutteringssvikten også føre til økonomiske problemer for institusjonene. Det fremgår av dokumenter og intervjuer at den budsjettmessige situasjonen ved Agder musikkonservatorium i lengre perioder var lite tilfredsstillende. Gjennom hele 1970-tallet var økonomien et tilbakevendende tema på styremøtene. Fra ca 1980 økte gjelden år for år, slik at konservatoriet ved statsovertakelsen og rektorskiftet i 1988 hadde et underskudd på drøyt 1,1 millioner kroner. Den nye rektoren formulerer seg slik:

Da jeg kom hit i januar 1988 var det et fallittbo. Fylkene som hadde forpliktet seg til å gi en prosentandel av utgiftene minus husleie, de gjorde ikke det. Aust-Agder trakk seg ut høsten 1987, det var for dyrt, mente de, det var ikke mange nok [studenter] fra det fylket som gikk her. HiA3

Bakgrunnen for fylkenes ansvar for driften av konservatoriene fantes i privatskoleloven:

Privatskoleloven, som kom med de borgerlige i 1970, var helt sentral for at konservatoriene kunne oppstå, fordi man fikk en delingsmodell for det økonomiske som gikk på at fylket og staten delte utgiftene etter en bestemt prosent, og det gjorde at konservatoriene kunne starte opp rundt omkring. NTNU1

Privatskoleloven definerte konservatoriernes vertskommuner og vertsfylkeskommuner som økonomiske bidragsytere og pådrivere for å holde utdanningene i gang, mens staten ga økonomiske tilskudd etter den samme loven. Dette systemet var avgjørende for at det i det hele tatt ble mulig å opprette klassiske konservatorieutdanninger i Norge, men det var også sårbart. Årsakene til dette hadde noe å gjøre med skiftende tider i kommunene. Det var ikke lovpålagt å drive konservatorier; dersom kommunene måtte skjære ned, var konservatoriene i faresonen. Vel så viktig var imidlertid at sviktende studentrekruttering fra ett fylke førte til lavere budsjettmessige tildelinger fra det samme fylket. Pengene fulgte studentene; dersom studenttallet gikk ned noen prosent, uteble en tilsvarende del av de fylkeskommunale midlene. Og på grunn av delingsmodellen uteble også midlene fra staten i tilsvarende grad.

Ved Trøndelag musikkonservatorium skapte budsjett-situasjonen usikre forhold på 1970-tallet. Men her var årsaken i mindre grad rekrutteringssvikt, i større grad at fylkene "ikke ville oppfylle sine forpliktelser, de hadde ikke råd eller de hadde ikke forståelse". Utsagnet "Hvert budsjettår var det en kamp for å overleve" (NTNU4) er typisk for intervjuene.

Nedleggingstrusselen var direkte befordrende på nødvendigheten av å etablere et nytt utdanningstilbud:

Konservatoriet måtte finne et eller annet tilbud som ingen andre hadde, så vi kunne ha noe å lene oss til når trusselen om nedlegging kom. NTNU1

Musikkonservatoriene i Trondheim og Agder har altså det til felles at en uholdbar budsjettsituasjon førte til at det klassiske personalet på henholdsvis slutten av 1970-tallet og midt på 1980-tallet ble tvunget til å tenke nytt. Løsningen begge steder ble etablering av jazz-rytmisk utdanning. Derimot er det intet som tyder på at det var uheldige økonomiske forhold som tvang Norges musikkhøgskole til å ta inn studenter med ikke-klassiske hovedinstrumenter på 1980-tallet. Årsakene til nyorienteringen her var av mer faglig-pedagogisk karakter, noe jeg kommer tilbake til nedenfor, under kapitlet Nasjonale krefter.

Hva med de tre konservatoriene som etablerte jazz-rytmiske utdanninger på 2000-tallet? Bidro budsjettmessige hensyn til jazz-rytmiske etableringer ved disse institusjonene? Det er det klare indikasjoner på i intervjuene. Både ved Universitetet i Stavanger, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Tromsø ser det ut til at økonomiske forhold har hatt betydning for vedtak om utvidelse eller endring av studieporteføljen. Og selv om ressursene nå tildeles i forhold til produksjon av studiepoeng, ikke i forhold til antall studenter som tas opp, var konsekvensene av lavt søkertall de samme. Fordi ”vi er nødt til å drive en virksomhet som vi får budsjett av” (HiT01), måtte omstilling skje, og løsningen ble jazz-rytmisk musikkutdanning; også fordi ”et bredere miljø vil trekke til seg også andre studenter” (ibid.).

Det er altså dekning for å hevde at uheldige budsjettmessige forhold eller finansieringsmodeller som premierer høy produksjon av studiepoeng, har vært en medvirkende årsak til etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger ved fem av de seks konservatorieutdanningene som omfattes av min under-

søkelse, enten etableringene fant sted på 1970- og 1980-tallet eller de skjedde 20-25 år senere.

Hvilke krefter virket ved New England Conservatory of Music i så måte? Kan opprettelsen av jazzutdanning i 1969 forklares ut fra tilsvarende økonomiske forhold som ved de fem norske konservatoriene? Noen utsagn fra intervjuene av tidligere og nåværende ansatte ved New England Conservatory kan bidra til å belyse dette spørsmålet. Presidenten fra 1967, som etablerte jazzutdanning i 1969, formulerte seg slik da han ble intervjuet høsten 2004:

The conservatory was educationally and financially bankrupt. When I was chosen as president I was expected to save the school, which ultimately I did. Part of saving the Conservatory was achieved by revolutionizing and updating much of the school's curriculum – by, for example, creating the Jazz Department. NEC1

Konservatoriepresidentens oppfatning av tilstanden på slutten av 1960-tallet bekreftes av forfatterne av boken "Measure by measure. A history of New England Conservatory of Music from 1867" (McPherson og Klein, 1995, s. 129):

The Conservatory was on the brink of ruin, with only one straw left to grasp.

Vi ser altså at også et amerikansk klassisk musikkonservatorium i budsjettmessig krise blir tvunget til å tenke nye tanker. Og som i Norge 10-15 år senere ble løsningen en jazzutdanning.

De uheldige omstendighetene ved Agder musikkonservatorium på 1980-tallet, dårlig studentrekruttering og en tiltagende forverring av den økonomiske situasjonen, kan sies å være "negativt ladete omstendigheter" som i sin tur ble "positivt ladete krefter" som virket *for* at noe måtte skje og som fikk betydning for etableringen av de rytmiske musikkutdanningene ved dette konservatoriet. I resonnementet har jeg betraktet rekrutterings- og budsjettproblematikk som likeverdige årsaker til ny-etablering. Man kan også se på de

økonomiske problemene som en effekt av rekrutteringssvikten og nyetablering som en effekt av denne igjen. I så fall finnes en årsakskjede av krefter som begynner med søkernedgang, fortsetter med vanskelig budsjettsituasjon og ender med rytmisk musikkutdanning, hvis vi i denne omgang holder oss til de rent lokale forholdene.

Ville det klassiske fagmiljøet ved konservatoriet i Kristiansand ha etablert rytmisk musikkutdanning dersom det *ikke* hadde opplevd søkernedgang og budsjettproblemer? Det mest nærliggende svaret på dette hypotetiske spørsmålet er *nei*, fordi rekrutterings- eller budsjettproblematikk var utslagsgivende for nødvendigheten av omstrukturering og nyetablering ved *samtlig*e av de øvrige konservatorieutdanninger som omfattes av undersøkelsen, unntatt Norges musikkhøgskole. Jeg oppfatter derfor denne type krefter som en av de viktigste som virket direkte *for* etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger i Norge. Uten søkernedgang og/eller budsjettproblemer, ingen ny-etableringer, i alle fall ikke på det tidspunktet de skjedd. Musikkhøgskolens jazz-valgfag allerede i 1976 er her altså unntaket som bekrefter regelen.

Nå er det selvsagt ingen automatikk i at økonomiske problemer fører til etablering av et nytt studietilbud. Det mest nærliggende ville ha vært en styrking av rekrutteringsarbeidet i forhold til de eksisterende tilbudene, hvilket ved Agder musikkonservatorium var blitt gjort på de måter konservatoriet fant hensiktsmessig og med de ressurser de rådte over. Et annet nærliggende tiltak ville vært å finne andre *klassiske* studietilbud som man håpet ville få fart på studentrekruttering og økonomi. Og slike tiltak ble faktisk vurdert ved denne institusjonen; både *komposisjonsutdanning* og *studier innen tidlig musikk* ble diskutert som mulige satsningsområder; det fantes nemlig både kompetanse på og interesse for disse to fagområdene i kirkemusikkseksjonen og i det klassiske fagmiljøet. Grunnen til at det ikke ble satset på disse fagområdene var nok en erkjennelse at de neppe ville ha trukket til seg nye og større søkergrupper i den grad som var nødvendig for å rette opp den vanskelige situasjonen konservatoriet var kommet i. Det er intet som tyder på etterspørsel etter utdanning i

komposisjon eller tidlig musikk i Kristiansand på 1980-tallet. Derfor var det en tredje type tiltak som ble satt i verk og det var en helt spesiell kompetanse som fantes ved Agder musikkonservatorium som skulle bli utslagsgivende for hva slags type utdanning man til slutt satset på og som skulle bringe konservatoriet ut av uføret.

4.1.3 Rytmask kompetanse i den klassiske lærerstabem

Det er de to tidligere nevnte gitarlærerne som fremstår som de sentrale i forbindelse med etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Disse *klassisk skolerte* gitaristene står fram som selve initiativtakerne, som de som først la fram tankene om opptak på el-gitar og el-bass, som alternativ til klassisk gitar. Dette er funn basert på arkivsøk og bekreftet av samtlige intervjuobjekter, dem selv inkludert. Spørsmålet som imidlertid melder seg her, er hvorfor? Hvorfor skulle klassisk skolerte gitarister ønske å ta inn el-gitarister?

Forklaringen de selv gir i intervjuene og som bekreftes av de andre intervjuobjektene ligger i flere forhold. Den mest nærliggende forklaringen er det lave antall søkere til konservatorieutdanningene generelt og til gitarstudiene spesielt, som innebar at noe måtte gjøres for å bedre situasjonen. Dernest spiller den usikre økonomiske situasjonen inn. Men det viktigste forholdet slik jeg ser det har å gjøre med bakgrunnen til de to lærerne. De var egentlig og opprinnelig *popmusikere* med bakgrunn blant annet fra Shadows-band som holdt konserter for fulle hus på sine respektive hjemsteder på 1960-tallet. Den ene gir selv følgende karakteristikkk av sin egen bakgrunn:

Inspirasjonen var disse som akkompagnerte Cliff Richards, det var The Shadows som begynte med sologitar, rytmegitar, bassgitar og slagverk. I min tidlige ungdomstid var det det som var in, og det var det vi ble norgesmester på i 1963.⁴⁸ HiA1

⁴⁸ Vanguards, bandet til Terje Rypdal, kom på fjerdeplass i det samme mesterskapet.

Den andre læreren sier følgende om sin bakgrunn:

Da jeg kom inn på konservatoriet i Kristiansand i 1971 [som klassisk gitarstudent], hadde jeg spilt el-gitar i mange år innen forskjellige sjangere. Jeg visste nesten ikke opp ned på en klassisk gitar, kom inn rett i fra bushen, fra en country- og popkultur. HiA

Å si at de som tok de første initiativene til etableringen av rytmiske musikkutdanninger i Kristiansand var to klassiske gitarlærere, er derfor i og for seg riktig, men, som et tredje intervjuobjekt også har antydnet; disse to personene var kanskje først og fremst popmusikere som måtte velge klassisk utdanning fordi det ikke fantes rytmisk utdanning i Norge på den tiden. Selv om de tok høyere utdanning med klassisk gitar som hovedinstrument, debuterte offentlig og ble ansatt ved Agder musikkonservatorium som klassiske gitarlærere, så de det slik at de måtte kunne undervise også på el-gitar og el-bass, og de hadde innsikt i og forståelse og interesse for den rytmiske musikken. Denne interessen og kompetansen førte til at det i 1984 ble mulig å komme inn på en klassisk grunnutdanning med el-gitar som hovedinstrument. Som biinstrument på grunnutdanningen var det mulig både med pedal steelgitar, dobro og el-bass. Og på ett- og toårig videreutdanning ble det samme året mulig også med el-bass. Fra en udatert brosjyre: "Studietilbud Gitarseksjonen"; i følge en av gitarlærerne fra 1984; går det fram hvordan gitarseksjonen så på det nye instrumentet:

El.gitar kan tas som hovedinstrument på en 3 årig grunnutdanning, med fingerspill på nylon – og stålstringgitar som integrert del.

El.gitar og el.bass kan tas som ett eller to-årig videreutdanning (4 og/eller 5 år). Dette tilbudet gjelder for studenter som har avlagt 3 årig eksamen på klassisk gitar.

Om opptaksprøvene til grunnutdanning med el-gitar som hovedinstrument sier brosjyren følgende:

Et eller flere selvvalgte verk av varighet ca. 10-15 min.
(Gjerne seriøs musikk som er notert). Eksempel på
improvisert musikk (blues, jazz osv. Innspilt komp kan
tas med om ønskelig). Prima vista spill. Besifringsspill.
Ulike skalatyper.

Språkbruken i brosjyren, som notert seriøs musikk, prima vista spill og ulike skalatyper, viser de sterke klassiske rammene rundt disse første tilløpene til et rytmisk studietilbud.

I Stavanger fantes det ikke kompetanse i lærerstaben innenfor ikke-klassiske sjangere på den tiden da ledelsen fant at det burde opprettes et valgfagtilbud i besifringsspill ved konservatoriet. De engasjerte en musiker utenfra som de visste var jazzpianist. Dette ser ut til å være det eneste norske eksemplet på et konservatorium der kompetanse på rytmiske sjangere ikke fantes ved konservatoriet i utgangspunktet, men som ble tilført utenfra da behovet for slik kompetanse oppsto. I tillegg til ved konservatoriet i Kristiansand fantes det både i Bergen, Trondheim og Tromsø jazz-rytmiske musikere som var blitt ansatt ved konservatoriet i kraft av sin klassisk utøvende, teoretiske eller pedagogiske formalkompetanse, ikke i kraft av sin jazz-rytmiske realkompetanse: Av fire slike personer omtaler en seg som jazzmusiker i 1960-årene, en annen jobbet med latinperkusjon som biinstrument, en tredje hadde en utøvende virksomhet som jazzmusiker og en fjerde kurset lærere i å bruke rytmisk musikk i undervisningen.

Felles for disse fire lærerne er at de alle har klassisk formalkompetanse, og det var denne kompetansen som var grunnlaget for deres ansettelse ved konservatoriene. Ved Norges musikkhøgskole midt på 1970-tallet var forholdet det at en av *studentene* ved det klassiske komposisjonsstudiet var jazzmusiker: ”Jeg spilte både saxofon og klarinett. På klarinett spilte jeg Mozart og på saxofon spilte jeg Dexter Gordon” (NMH1). Denne studenten valgte bruksmusikkarrangering som eksamensprosjekt i komposisjonsstudiet, og fikk lov til å

opprette et valgfag i bruksmusikkarrangering for de klassiske studentene, som grunnlag for å skrive en lærebok i faget. Dette skjedde i 1976. Valgfagtilbudet ble etter hvert utvidet til å gjelde også andre jazzrelaterte emner, "bruksmusikkarrangering, jazzteori, jazzarrangering, jazz- og pophistorie pluss jazzensemble", hvilket sier noe om bredden i tilbudet.

Som en foreløpig oppsummering kan vi si at det ved alle konservatorieutdanningene har vært fagpersoner med kompetanse på jazz-rytmiske sjangere før den egentlige etableringen av jazz-rytmisk musikkutdanning skjedde ved den enkelte institusjon. Ved alle de seks institusjonene har denne kompetansen blitt brukt i forhold til seminarer og valgfag med jazz-rytmisk innhold. Det er også slik at denne *interne* kompetansen ser ut til å ha vært en av de viktigste forutsetningene for etablering av rytmisk musikkutdanning overhodet. Det fremgår klart av intervjuene ved NTNU: "Hvis du skulle ha mulighet til å [starte jazzutdanning], så måtte det gjøres innenfra" (NTNU1). "Det som har veid tyngst har vært at du har en klassisk utdanning og du er jazzmusiker, og så er du inne i en institusjon, og så virker du som en surdeig" (NTNU2).

Surdeigsmetaforen; hvordan en klassisk ansatt fagperson med rytmisk interesse og kompetanse kan bevirke at ikke-klassisk musikk og musikkutdanning gradvis blir mindre og mindre anstøtelig sett fra det klassiske miljøet, er egnet til å illustrere en av de kreftene som har virket *for* etablering av ikke-klassiske utdanninger ved konservatoriene. Men den doble kompetansen, at en og samme fagperson kan inneha både klassisk formalkompetanse og rytmisk realkompetanse, kan også gi en *troverdighet* i det klassiske miljøet som er vesentlig for muligheten til å nå fram med uvante forslag. "Han er klassisk saxofonist i tillegg til å være jazz-saxofonist, så han har en troverdighet som musiker i det [klassiske] miljøet" (NTNU2)

Følgende formulering fra en amerikansk kilde støtter opp om betydningen av et jazzengasjert klassisk lærerpersonale for innføring av jazz i akademia: "The (...) inclusion of jazz in academic curricula resulted (...) perhaps most importantly

[from] the interest and perseverance of those students and faculty who were committed to the music” (Netzel 2001, s. 2).

Ved New England Conservatory fremholdes det at det var den høye anseelsen som klassisk komponist og orkesterleder som gjorde at den nye konservatoriepresidenten fra 1967 kunne overbevise det klassiske lærerpersonalet om viktigheten av å få opprettet en jazzutdanning.

De klassiske konservatorieansatte i Norge som også var utøvere innen jazz eller populærmusikk, og som var ”nøkkelpersoner” da nødvendigheten av eller muligheten for å opprette ikke-klassiske musikkutdanninger oppsto, representerer først og fremst instrumentene klassisk gitar/el-gitar, klarinett/saxofon og piano. Men også kombinasjonen (jazz)trombone/klassisk musikkteori og (jazz)piano/klassisk komposisjon finnes, på den måten at en jazztrombonist ble ansatt som klassisk musikkteorilærer og en jazzpianist ble ansatt som klassisk komposisjonslærer, begge i kraft av klassisk, høyere universitetsutdannelse i musikkvitenskap.

Hvor hadde nøkkelpersonene fått sin jazz-rytmiske realkompetanse fra? Det vil føre for langt å gå inn detaljert på dette og noe innenfor denne tematikken kommer jeg tilbake til, særlig under kapitlene om amerikansk og dansk påvirkning, men felles for dem alle var at de utøvende ferdighetene ble tilegnet på uformelt vis, ”utenominstitusjonelt”. Det er familiemedlemmer, kamerater og musikk formidlet gjennom ulike medier, som har hatt de sterkeste innvirkningene på interessen for jazz eller populærmusikk, slik jeg tolker intervjutranskripsjonene.

4.1.4 Ny rektor

Analysene av dokumentene og intervjuene vedrørende Agder viser hvor stor betydning en sterk leder kan ha for at en ny utdanning skal kunne realiseres, eller for den saks skyld for at noe ikke lar seg realisere. Det er utvilsomt at ansettelsen av ny rektor fra 1988 betydde svært mye for at skissen til en helhetlig rytmisk musikkutdanning, som var utarbeidet et par år tidligere, ble realitetsbehandlet og lagt til grunn for den

videre prosessen med fagplaner, høringsrunde og søknad til departementet. En av de klassiske initiativtakerne oppfatter det slik:

Og da kom [den danske rektoren] inn i bildet, som ble som en forløsende faktor for hele miljøet. Han ble en mulighetenes mann for oss. HiA2

I et notat av samme person, fra høsten 1994, etter høgskolefusjonen, med tittelen "Kritisk situasjon ved musikkonservatoriet", omtales rektoren slik:

Effektiviseringen av konservatorievesenet skal [den danske rektoren] ha store deler av æren for. Han hadde evne til å utnytte ressursene mer enn 100 % og nøt stor respekt i departementet for sin kreativitet og kunnskap på området. AMK ble løftet opp fra å være en nærmest ikke-eksisterende institusjon til å bli et av landets fremste utdanningstilbud på musikksiden, noe som kan dokumenteres bl.a. gjennom den uvanlig sterke veksten i søkertilgangen. Dette har ikke minst bakgrunn i innsatsen for den rytmiske musikken. (Notat av 28.12.1994, stilet til blant andre rektor Knut Brautaset og direktør Oddvar Haugland)

Utviklingen ved Agder musikkonservatorium i denne perioden ble ledet av den danske rektoren på en slik måte at både det rytmiske og det klassiske fagmiljøet opplevde å bli ivaretatt og tilgodesett. Slik jeg ser det skyldtes dette at rektoren hadde forståelse for begge typene musikkuttrykk og derfor ble oppfattet å tilhøre "vi-gruppen" sett fra både det rytmiske og det klassiske fagmiljøet.

Også i Stavanger har ledere hatt avgjørende betydning for igangsetting av ikke-klassisk musikkutdanning. Her må nevnes den tidligere rektoren ved Rogaland musikkonservatorium, som fant at de klassiske studentene trengte et bredere perspektiv på sin utdanning enn den rent klassiske. Han var med sin bakgrunn i grunnskolen og som tidligere leder av det nasjonale lærerutdanningsrådet en person som hadde syn for

en bredere kompetanse hos de utdannede instrumentalpedagogene enn det den tradisjonelle klassiske konservatorieutdanningen kunne gi. Derfor fikk han hyret inn en pianist som kunne undervise i besifringsspill, et vekttallsgivende valgfag for de klassiske studentene. Siden pianisten var jazzmusiker var det jazzen som ble det musikalske grunnlaget for valgfaget.

Etter at besifringsspill og jazzimprovisasjon hadde eksistert som et to vekttalls valgfag noen år, var det den klassiske skolerte undervisningslederen som tok initiativ til å opprette en 10 vekttalls studieenhet for et par studenter som ønsket videreføring av valgfaget:

Jeg var vel kanskje den personen som tok denne problemstillingen med meg til avdelingsstyret. (...) På den tiden var jeg undervisningsleder. UiS1

Og senere omtales han som ansvarlig for opprettelsen av tre-årig faglærerutdanning i jazz, denne gangen som dekanus.

Ved Norges musikkhøgskole omtales daværende rektor som en avgjørende person for etablering av en mulighet for studenter med ikke-klassiske instrumenter å søke seg inn på en jazz-pop-rock-pedagogisk grunnutdanning:

Jeg tror nok at [NN] spilte en stor rolle der, han satt som rektor den gang, det er klart at hva rektor sier, det spiller en rolle. (...) Det er klart at hvis ledelsen den gang ikke hadde sagt ja, så hadde det ikke blitt noe. NMH3

Betydningen av en sterk leder og dennes muligheter til å handle er særlig åpenbar ved New England Conservatory of Music:

[The new president] was a very strong person. He was a very influential person, he was a good speaker, he wrote books, he was on the board of many organizations, national arts organizations and things like that, so he had a lot of ability to make a strong case for what he was doing. And it was easy for him to make the argument that

this is great music. If you are against putting jazz in academia, then you probably have some kind of racist reasons for it. I don't think he said that, but people started feel defensive and it's hard to justify. NEC2

Det er ikke uventet at en leder ofte er den som iverksetter nye tiltak. For det første er det en leders oppgave å foreta endringer som er nødvendige i forhold til de forutsetningene og rammebetingelsene som til enhver tid foreligger. For det andre må en leder kunne se stort på de enkelte sakene, han kan ikke prosedere kun med utgangspunkt i sitt for eksempel opprinnelig klassisk-faglige ståsted, dersom forholdene skulle tilsi nyorientering mot et bredere instrumenttilfang eller et større sjangermangfold. Lederen må være villig til å innta et mer nøytralt standpunkt enn det en ansatt i en ikke-ledende undervisningsstilling kan tillate seg. Dette kan være forklaringen på utsagn i intervjuene av typen ”negativ stab – positiv ledelse”.

Motforestillingene kom fra personalet, som alle var klassiske personer. (...) Ledelsen var ganske åpen på det, det var de som kontakta meg, de visste at jeg var jazzmusiker. UiS2

Et aspekt ved den formelle lederen som er vesentlig for forståelsen av omstendighetene og kreftene rundt etableringen av nye ikke-klassiske musikkutdanninger ved konservatoriene, er de uformelle kontakter og nettverk som, i alle fall i tilfellet Agder musikkonservatorium, hadde avgjørende betydning for muligheten til å opprette nye utdanninger. Både den danske rektorens kontakt i departementet, hans bakgrunn fra Danmark og hans ansettelsesforhold ved tre av de seks norske konservatoriene før han kom til konservatoriet i Kristiansand som det fjerde, har nok bidratt til en oversikt ikke bare over infrastrukturen innen den norske konservatoriesektoren, men også over samfunnsmessige behov, rekrutteringsmessige dynamikker og institusjonspolitiske strategier. I neste omgang har dette gjort det mulig å argumentere overbevisende, blant annet overfor departementet, for nødvendige utdannings-

messige endringer og styrking av budsjettene ved Agder musikkonservatorium.

4.2 Nasjonale krefter

4.2.1 Statlig overtakelse av konservatoriene

Staten overtok eierskap og drift av Agder musikkonservatorium i januar 1988. Statsovertakelsen avsluttet et langt kapittel med avhengighet av lokale og regionale politikeres skiftende økonomiske prioriteringer, og det innledet en periode på seks-syv år hvor det var enklere å få endret på ting:

Tidligere byråkratiske stengsler ble ryddet bort. Veien var kort til departement, høgskolestyre, rektorkollegium og oppover i systemet. Ofte var en telefon nok – med et signal om neste skritt. (Notat av 28.12.1994, skrevet av prosjektleder for rytmisk linje i tidsrommet 1984-1992, stilet til blant andre daværende rektor Knut Brautaset og direktør Oddvar Haugland)

Dette var et markant brudd med de lokale politiske miljøer. Nå var vi blitt statlige og skulle ikke forholde oss til, ikke stå med luen i hånden, til fylket i øst og vest, så vi kunne gjøre hva vi ville. Men departementet var opptatt av at det skulle være etter studier av terrenget. HiA3

Fagfolkene i departementet var på slutten av 1980-tallet lyd-høre overfor ”studier av terrenget”, det vil si undersøkelser som viste for eksempel at det var behov ute i samfunnet for kompetanse blant instrumentalpedagoger innen rytmiske sjangere og på opplæring av barn og unge på elektroniske instrumenter. De var også opptatt av et mangfold innen utdanningssektoren og opererte med begrepet ”utdanningslandskapet” for å betegne en sektor som burde være vekslende og variert institusjonene imellom, uten for mye overlapping.⁴⁹

⁴⁹ Publikasjoner som inneholder slike tanker er NOU 1988:28 Med viten og vilje, og NOU 1991:24 Organisering for helhet og mangfold i norsk forskning.

Departementet syntes at det var veldig mye overlapping, at det var veldig mange som skulle gjøre som musikkhøgskolen. Mangfold i landskapet er et viktig begrep her, det er en idé liksom, i samfunnet, og den som lå i bunnen hele veien, og et så langt land som dette her må nødvendigvis ha et vekslende landskap, ikke sant.

HiA3

En slik holdning fra departementets side gjorde det mulig, når løsningen så ut til å være funnet i form av etablering av rytmiske utdanninger, å få realisert igangsettingen av disse. Dette ikke minst fordi nyetablering ideelt sett forutsatte nye studieplasser og friske økonomiske midler. Selv om det klassiske fagmiljøet innså det alvorlige i situasjonen, ville de ikke vite av noen nedbygging av klassiske studieplasser og lærerressurser. Derfor var departementets positive holdning til igangsetting av alternative utdanninger til de tradisjonelle klassiske en viktig faktor i forståelsen av hvordan de lot seg realisere, både formelt og økonomisk.

Statlig overtakelse av Agder musikkonservatorium i 1988 fikk avgjørende betydning for at prosessen med utvikling av rytmiske musikkutdanning skjød fart. Av de andre konservatoriemiljøene, er det daværende Trøndelag musikkonservatorium som opplevde konsekvenser av statlig overtakelse (i Trondheim skjedde statsovertakelsen i 1983) som Agder musikkonservatorium. Konsekvensene her var tryggere arbeidsplasser og en mer forutsigbar økonomi. Men i Trondheim var jazzlinja allerede opprettet i 1979, fire år tidligere, så den statlige overtakelsen fikk ikke noe å si for akkurat den etableringen. Det var snarere slik at jazzlinja ved konservatoriet i Trondheim ble opprettet fordi konservatoriet *ikke* var statlig; usikkerheten og uforutsigbarheten som var forbundet med den kommunale og fylkeskommunale driften bidro til at fagmiljøet så seg om etter flere bein å stå på, etter å kunne tilby en unik utdanning, nasjonalt sett, som kunne holde nedleggings-spøkelset på avstand. Norges musikkhøgskole ble statlig allerede i 1973, og de øvrige tre konservatoriene etablerte jazz-

rytmiske utdanninger 12-15 år etter statlig overtakelse, så overtakelsen hadde ikke noen direkte betydning for disse etableringene. Og New England Conservatory of Music har helt siden oppstarten i 1867 vært en privatdrevet og uavhengig institusjon, slik også ved etableringen av jazzutdanningene i 1969.

Effekten av at staten overtok Agder musikkonservatorium i 1988 ble forsterket ved at statsovertakelsen i tid falt sammen med ansettelse av ny rektor med dansk bakgrunn og kontakter i departementet. I det øvrige norske konservatorieveken har ikke statsovertakelsen påvirket etableringen av jazzrytmisk musikkutdanning direkte, men én institusjon oppgir problematikken med at staten *ikke* hadde ansvaret for konservatorieutdanningene som medvirkende årsak til jazzetablering.

4.2.2 Etterspørsel etter og tilbud om rytmisk musikkutdanning

Men det ble også registrert en viss etterspørsel utenfra etter utdanning innen ikke-klassiske sjangere. Dette dreide seg ofte om dyktige bandmusikere som ønsket å formalisere sin kompetanse gjennom en høyere utdanning, men som ikke hadde annet enn klassiske tilbud dersom de skulle studere innen konservatoriesektoren i Norge.

Det kom studenter som var veldig gode på el-gitar og banket på døra, og spurte om det ikke var mulighet å gjøre noe innenfor det rytmiske området. Det var noe som vi tok på alvor. HiA2

Noen av disse studentene begynte allikevel på klassisk gitarutdanning, til tross for sin rytmiske bakgrunn. Lærerne observerte imidlertid hva de samme studentene gjorde *etter* utdanningen; da klippet de av seg neglene og begynte å spille el-gitar igjen:

Da jeg så dette med neglklipp på den ene og bandsug på den andre, at på en måte guttedrømmen ikke hadde blitt fullført ved hjelp av klassisk utdanning, så visste jeg at her var det et eller annet. Jeg visste jo at mange unge var opptatt av pop og rock, og så mente jeg at vi måtte gi de et tilbud som de hadde lyst til. HiA1

Også ved musikkonservatoriet i Trondheim ble det på 1970-tallet registrert etterspørsel fra søkere om utdanning innen ikke-klassiske sjangere.

Vi hadde en masse unge mennesker som orienterte seg mot jazzen og som banka på døra på de høyere musikk institusjonene og ble avvist. NTNU1

Etterspørselen etter jazz-rytmisk musikkutdanning og behovet for kompetanse innenfor ikke-klassiske sjangere som ble registrert ved konservatoriet i Trondheim på 1970-tallet og i Kristiansand på 1980-tallet, gjorde seg også gjeldende i Tromsø på 1990-tallet. Her omtales dette behovet som en av kreftene som virket på opprettelse av en halvårsenhet i utøvende rytmisk musikk.

Vi vet ut fra den kontakten vi har med videregående skole og med ungdom ellers at det er et behov for denne utdanningen. HiTø1

Ved Norges musikkhøgskole var det imidlertid ikke etterspørselen utenfra som var den viktigste kraften som førte til at en komposisjonsstudent i 1976 ønsket å opprette et valgfag i bruksmusikkarrangering; det viktigste var impulsene han fikk under oppholdet i USA. Han svarer slik på spørsmålet om han opplevde at det var stor etterspørsel i Norge etter jazz-utdanning:

Nei, jeg følte ikke det, [men] jeg visste at det var noen jazzmusikere som jeg hadde kontakt med, som var interessert i det. NMH1

Etterspørselen etter ikke-klassisk musikkutdanning kom til uttrykk både direkte, ved at konservatoriene fikk søknader om opptak på ikke-klassiske instrumenter, og mer indirekte, ved at søkere med dobbelkompetanse og dobbeltinteresse, etter å ha fått opptak på sitt klassiske instrument og på en klassisk utdanning, bedrev sin jazz-rytmiske musikerkarriere parallelt. Følgende vedtak fra et lærerrådsmøte ved konservatoriet i Kristiansand i 1983 viser at de klassiske studentene med en rytmisk parallellkarriere fikk anledning til å ivareta denne: "Søknad fra [NN] om fritakelse fra all undervisning f.o.m. onsdag 28. mars t.o.m. fredag 30. mars grunnet spillejobb på "Club 7" i Oslo. Søknaden innvilget." (Lærerrådsmøte 15. mars 1983. Sak 28/83. Referat. Pkt c.)

Den parallelle karrieren kunne også komme til uttrykk innad i konservatoriene, noe som virket befordrende på prosessen fram mot etablering av permanente jazz-rytmiske utdanninger:

Hvert år søkte det en del veldig talentfull ungdom som spilte jazz, de kom aldri inn, men hvis de kom inn, var det fordi de kunne spille klassisk, og det ble flere og flere av dem. Det var spennende elever å ha i miljøet fordi de ble en slags referanse: "Se her, her har vi jazzmusikere, og som virkelig er flotte studenter, skikkelige typer. NTNU1

Det er et gjennomgående trekk ved konservatoriene som omfattes av min undersøkelse at det som ble tilbudt de klassiske studentene av mer temporære jazz-rytmiske studie-tilbud, av typen seminarer og valgfagkurs, var etterspurte. Ved flere av konservatoriene ble slike tilbud opprettet lenge før selve etableringene av jazz-rytmiske musikkutdanninger.

Agder musikkonservatorium hadde tilbud om biinstrument valgfag i ulike typer ikke-klassisk gitar midt på første halvdel av 1980-tallet:

Vi hadde både steelgitar og dobro som valgfagsinstrumenter. Du kunne ha biinstrument el-gitar akkurat som man kunne ha biinstrument lutt. I 1982/1983 laget jeg en

lærebok i steelgitar sammen med en annen, den første i Skandinavia. HiA2

Men allerede på 1970-tallet fikk de klassiske studentene ved Trøndelag musikkonservatorium og Norges musikkhøgskole tilbud om jazzrelaterte kurs, *improvisasjon* i Trondheim og *bruksmusikkarrangering* i Oslo. Senere kom tilbud om *jazz-basert besifringsspill* i Stavanger og *storband* i Bergen og Tromsø. Disse jazzrelaterte tilbudene vakte i følge utsagnene nysgjerrighet, ”de tiltrakk en del folk (UiS2)”, det ble en ”massiv påmelding” (NMH1), kursene ble ”veldig populære” (NTNU1); interessen blant de klassiske studentene var altså stor.

Etterspørselen etter ikke-klassiske konservatorieutdanninger kom fra jazz-rytmiske musikere utenfor konservatorisektoren. *Interessen* for jazz-rytmiske valgfagkurs lå hos klassiske studenter som allerede var kommet innenfor. Men slett ikke alle de klassiske studentene etterspurte for eksempel valgfag i improvisasjon. Enkelte utsagn tyder på motforestillinger fra klassiske klaverstudenter mot for eksempel et obligatorisk fag som akkompagnementsimprovisasjon, fordi de oppfattet dette som noe de ikke trengte. Det kunne derfor være de klassiske lærerne, mer enn studentene, som ivret for at studentene måtte gis en bredere kompetanse enn det den tradisjonelle klassiske utøvende utdanningen kunne gi. Lærerne kunne være overbevist om at, var det noe klaverstudentene trengte, så var det nettopp å få trening i å løsrive seg fra notebildet. Dette oppgis å være tilfellet ved Norges musikkhøgskole:

Det har vel heller vært et trekk fra lærerne at de [klassiske studentene] trenger improvisasjon, trenger å frigjøre seg fra notebildet. Dette er egentlig kommet fra fagpersonalet.
NMH3

Etter at musikkhøgskolen hadde begynt å tilby søkere med ikke-klassiske instrumenter opptak på musikkpedagogikkutdanningen, var det ”jazz/pop/rock-pedstudentene” og peda-

gogikkseksjonens lærere som øvet det trykket som bidro til en gradvis utvidelse av de jazzrelaterte fagene til en ren jazz-pedagogikkutdanning og deretter til et rent utøvende kandidatstudium i improvisasjon/jazz. ”Påtrykket kom fra jazzpedstudentene og lærerne” (NMH2).

Men også andre typer påtrykk har virket befordrende på viljen til endring av studieporteføljen. Ved konservatoriet i Bergen oppgis Boysenrapporten, som kom i 1999, som en kraft i forhold til etablering av jazzutdanning.

De antydningene som kom i Boysen-utvalget sin innstilling var nok også noe som pressa på i forhold til denne prosessen, slik at det ble et naturlig grep at vi tenkte at vi må sette av noen studieplasser til å drive den type studier.
UiB2

I dette underkapitlet har vi sett at det har vært etterspørsel etter rytmisk musikkutdanning fra rytmiske musikere utenfra konservatoriesektoren, det har vært interesse blant klassiske studenter for jazz-rytmiske studietilbud og det har vært krefter som har virket innenfra konservatorieutdanningene både blant studenter med dobbelkompetanse og blant jazzpedstudenter som har presset på for å få rene utøvende jazz-utdanninger. Boysenrapporten oppgis også å ha virket befordrende på etableringslysten med dens påvisning av behov for kompetanse innen rytmiske sjangere.

4.2.3 Antatt behov for rytmiske instrumentalpedagoger

Diskusjonen ved Agder musikkonservatorium midt på 1980-tallet omkring nødvendigheten av å etablere rytmisk musikkutdanning inneholdt blant annet et argument som gikk på behovet for kvalifisering av instrumentalpedagoger på de nye elektroniske instrumentene og innenfor ikke-klassiske sjangere. Det ble ikke foretatt noen markedsundersøkelse, man antok og argumenterte for at samfunnet trengte kompetanse på dette området, man ”postulerte” at det var et behov:

På grunn av økende popularitet og salg [av elektroniske instrumenter] ble det klart for oss at det kom til å bli mange halvstuderte røvere hvis man ikke opprettet læreplasser ved musikkonservatoriene. HiA2

Postulatet om et samfunnsmessig behov for rytmiske instrumentalpedagoger ble altså brukt som argument for etablering av rytmisk musikkutdanning. Imidlertid ser det ut til at behovet ikke nødvendigvis var reelt, i alle fall ble det ikke fortløpende og i takt med samfunnsutviklingen opprettet nye stillinger i musikk skolene som rytmiske instrumentalpedagoger kunne tre inn i etter hvert som de fikk formell kvalifisering for undervisning av instrumentalelever. Initiativtakerne opplevde derfor å være ”ti år framfor utviklinga i samfunnet i forhold til kulturskolen” (HiA2). Etter hvert ble imidlertid behovet mer synlig i Kristiansandsregionen, det oppsto behov for rytmiske instrumentalpedagoger både i videregående skole og i musikk- og kulturskolen.

Også ved de andre institusjonene var det oppmerksomhet om behovet for kvalifisering av rytmiske instrumentalpedagoger:

Noe av trykket kom fra samfunnet, det var en masse barn og unge som begynte å spille elektriske instrumenter, og det hadde ikke musikk skolene lærere til å ta. (...) Den rytmiske musikken var rett utenfor stuedøra vår, den var allerede i skolene; grunnskolen, videregående skole, musikk skolene, alle hadde elever med den bakgrunnen. Det måtte vi ta inn over oss og få ut kvalifiserte pedagoger. NMH3

Samfunnets behov for kvalifiserte, rytmiske instrumentalpedagoger var udiskutabelt på denne tiden blant de personene som argumenterte for etablering av jazz-rytmiske konservatorieutdanninger. Men synet for den rytmiske musikkens plass innenfor skoleverket var ikke bare begrenset til instrumentalopplæringen, det gjaldt like mye innenfor allmennfaget musikk og på ulike nivåer:

Det var musikk lærere som underviste i grunnskolen, videregående skole og ungdomsskolen som satt og spilte el-bass og trommer, og barna syntes det var morsomt, men det var ukvalifiserte lærere på en måte. (...) Det er en helt naturlig prosess at man begynner å ta inn i skolen populærmusikken som et grunnlag for musikkundervisning, og ikke bare den klassiske musikken. (...) Man kunne formidle de samme innsikter om musikk gjennom afroamerikansk musikk, som man kunne gjennom den vestlige, klassiske musikken. Og så var den en musikk som også barna eller ungdommen kjente til, det var deres musikalske miljø. NMH1

Nå var det ikke nødvendigvis noe *uttalt* samfunnsmessig behov for kvalifiserte ikke-klassiske musikkpedagoger da dette ble brukt som argument for etablering av rytmisk musikkutdanning. Det var ikke en stor etterspørsel etter jazz-rytmisk kompetanse fra musikk skolenes side. Slik jeg tolker de intervjuede var de opptatt av at det *burde* eksistere et behov i de ulike skoleslag og de ulike undervisningsformer for populærmusikalske uttrykk som kunne balansere det tradisjonelt klassiske innholdet i musikkundervisningen. Musikkutdanningsinstitusjonene *burde* derfor forsyne skoleverket med ny kompetanse, tilpasset de nye musikkuttrykkene og slik sørge for både a) å formalisere den rytmiske instrumentalopplæringen som til da hadde vært uformell og utenom institusjonell og heve nivået på de unge rytmiske musikerne, og b) å bidra til fornying og kvalitetsheving innen musikkundervisningen i den offentlige skolen. Dette resonnementet gjelder de institusjonene som representerer den første bølgen av rytmiske etableringer.

Ser vi på de tre institusjonene i den andre etableringsbølgen, de som startet opp grunnutdanninger etter 2000, har de intervjuede litt andre svar på spørsmålene vedrørende behovet for jazz-rytmiske pedagoger. Nå *er det faktisk* et behov for slik kompetanse, man trenger ikke lenger å postulere det. Følgende utsagn er typisk for Stavanger, Bergen og Tromsø:

Behovet for denne kompetansen i kulturskoler, grunnskoler og videregående skoler er formidabelt. UiS1

Mens Agder musikkonservatorium og de to andre institusjonene i den første etableringsbølgen argumenterte ut fra et *antatt* eller et *"nødvendig"* samfunnsmessig behov for jazzrytmiske instrumentalpedagoger, kunne institusjonene i den andre bølgen henvise til et *reelt* behov når det skulle argumenteres for etablering av ikke-klassisk konservatorieutdanning.

4.3 Internasjonale krefter

4.3.1 MTV, elektroniske musikkinstrumenter og datateknologi

En av de rytmiske lærerne ved konservatorieutdanningene i Kristiansand oppgir oppstarten av den amerikanske fjernsynsstasjonen MTV (Music Television) som en årsak til den økte etterspørselen etter rytmisk musikkutdanning på 1980-tallet. Denne TV-kanalen har siden august 1981 sendt musikkvideoer på fjernsyn, 24 timer i døgnet, syv dager i uken. MTV fikk straks stor innflytelse på musikkindustrien i hele den vestlige verden og bidro til en utvikling der salget av elektroniske musikkinstrumenter skjøt fart, også i Norge. Den ene gitarlæreren oppgir denne utviklingen som en av årsakene til at tanken om opplæring og utdanning på disse instrumentene gradvis vant fram blant de ansatte ved Agder musikkonservatorium.

Det som helt klart var en av grunnene, var at salget av elektroniske instrumenter skjøt i været, spesielt på 1980-tallet. Miditeknikken kom inn, og hele dette området eksploderte i omfang. HiA2

Denne personen formidler også inntrykket fra de hjemvendte Berklee-kandidatene som hadde med seg hjem til Kristiansand ikke bare rytmisk formalkompetanse og musikalske impulser fra det amerikanske jazzutdanningsvesen, men også hardware og software som til da var langt mer utviklet og anvendt innen den amerikanske musikkindustrien enn i Norge.

Jeg husker, i 1984 kom [NN, en av de rytmiske lærerne] hjem fra USA med sin Macintosh, uten harddisk, bare med en floppy-disk. Han hadde med seg den første versjonen av MOTUs Performer Sequencing Program, som var basert på MIDI. Jeg begynte vel med det samme programmet i 1986. Slike nyvinninger i samfunnet spilte jo også inn.
HiA2

MTV-sendinger fra 1981, eksplosjon innen salg av elektroniske musikkinstrumenter, Kristiansandsmusikerne som kom hjem fra USA med kompetanse innen pop/rock/jazz og kjennskap til den nye teknologien er altså i følge intervjuene eksterne krefter som har beredt grunnen for muligheten for etablering av rytmiske utdanninger ved Agder musikkonservatorium.

Hva med de andre konservatoriene på dette området? Slik jeg tolker intervjuene ved for eksempel Norges musikkhøgskole har oppfatningen av å være oppdatert på samfunnsmessige endringer bidratt positivt til endringer også i studieporteføljen. Dette kan kanskje betegnes som et "anti-akterutseilingsargument" for etablering.

Flere og flere inni dette huset her syntes dette var interessant og en naturlig del av framtida, og nå er bildet sånn at uten en slik del så ville musikkhøgskolen bli liggende i bakleksa. NMH2

Nå er det selvsagt slik at ulike aktører har ulike syn på om en institusjon ligger frampå eller bakpå i forhold til samfunnsendringene. Mens noen ansatte ved Norges musikkhøgskole mener at de følger godt med på samfunnsendringene, kan andre ha et stikk motsatt syn, og hevde at musikkhøgskolen nettopp har hatt et problem med dette. En av de intervjuede refererer til et utsagn han selv meddelte på et møte på musikkhøgskolen:

"Etter mitt skjønn vil det være veldig synd hvis musikkhøgskolen med blikket trygt plantet i fortiden skulle gå baklengs inn i fremtiden mens de telte notestativer", og den gikk inn, på et vis. NMH2

Ved New England Conservatory of Music var også fokuset på forholdet mellom den tiden man levde i og relevansen i de musikkutdanningene man til enhver tid tilbød, for studentene og ikke minst deres fremtidige yrkesliv, om de så og si var tidsmessige:

In 1967, for a major United States Music School not to have a jazz department was just an impossible idea for me. NEC1

Nå er det på ingen måte slik at ”de klassiske” ved en musikkutdanningsinstitusjon kan fremstilles som en homogen og samstemt gruppe av mennesker. Tvert imot er det slik at det ved alle institusjoner finnes representanter for flere syn. Og det er slett ikke slik at de fleste klassiske lærere er opptatt av at institusjonen skal følge med tida. Et kvalitetsstempel etter manges syn er nettopp å *ikke* følge med tida, å ikke la seg rive med av populistiske strømninger, men ha fokus på musikk som har vist levedyktighet gjennom århundrer, og som derfor er verdifulle å videreformidle til stadig nye generasjoner av konservatoriestudenter. Andre kan være mer opptatt av musikkens relevans for nye slekter under nye samfunnsforhold, og ønsker å bidra til å ”placere værkerne midt i vores nutidige debat, gøre dem aktuelle – og dermed bidrage til at opfylde et centralt krav til humanistisk virksomhed” (Kjørup, 1999, s. 189).

4.3.2 Amerikansk påvirkning

I løpet av tidsrommet 1977-1984 studerte tre kristiansandsmusikere ved Berklee College of Music, i Boston, USA. Etter hvert som disse kom tilbake til Kristiansand igjen, fra ca 1982, etter 4-5 års studier innen fag som trommer, el-gitar, el-bass og komposisjon, ble de trukket inn i undervisningen av de rytmiske fagene og ble med på å utarbeide kursbeskrivelser og fagplaner. Dette er et av de sterkeste bidragene til at det *ble mulig* å etablere permanente, rytmiske musikkutdanninger ved Agder musikkonservatorium, når disse først var vedtatt

igangsatt. En av Berklee-kandidatene sier det slik om hvordan den første kontakten med det klassiske Agder-konservatoriet kom i stand:

Vi ble headhunted av [den ene gitarlæreren]. Det var han som tok kontakt med oss, og det var jo ganske så uformelt. Vi ble spurt om å komme ned og være med på å hjelpe til. Dette var i 1986. HiA4

Hvorfor dro unge kristiansandsgutter til Berklee College of Music i Boston? En av grunnene til dette er at den ene av disse hadde bodd i USA fram til han var 10 år, han kjente språket og kulturen og det var nærliggende for ham å søke tilbake til "vuggen av den rytmiske musikken" (HiA4) da han skulle utdanne seg som musiker:

Jeg bodde i USA da Beatles kom, The British Invasion, jeg bodde i USA da de afro-amerikanske stilartene virkelig gjorde seg gjeldende på markedet. Det var en enorm inspirasjon. HiA4

En annen grunn til valget nettopp av USA for en rytmisk musikerutdanning hadde å gjøre med hvem 1970-tallets populærmusikkhelter oppga som sine inspirasjonskilder: "De fortalte om sine helter, som utelukkende var afro-amerikanere" (ibid.).

I motsetning til de to ovenfor omtalte klassiske gitarlærerne valgte altså denne musikeren rytmisk utdanning i USA i stedet for klassisk utdanning i Norge. "Jeg så det ikke som noe alternativ å gå på klassisk konservatorium i Norge, det var så langt ifra mitt interessefelt" (ibid.). Det var på grunn av denne personen at de to andre personene fra Kristiansandsområdet ble med over et par år senere og fikk sin Berklee-utdanning.

Også ved de øvrige fem norske konservatoriene er det i dag tilsatt jazz-rytmiske fagpersoner med amerikansk bakgrunn eller utdanning. I Stavanger ble det ansatt en jazzmusiker med bakgrunn fra California. Men det var en norsk person påvirket av amerikansk jazz som ble utslagsgivende for

profilen på de ikke-klassiske musikkutdanningene ved Rogaland musikkonservatorium. Han ble, som jazzpianist, engasjert av daværende rektor til å få i gang et valgflag i besifringsspill for de klassiske konservatoriestudentene. Hans inspirasjon var amerikanske jazzmusikere, som han hadde fått kjennskap til via LP-plater gjennom en eldre bror, som dessuten dro ham med seg til tyske militærforlegninger der han spilte sammen med amerikanske gjesteartister.

Kan impulser fra amerikansk jazz og jazzutdanning ha påvirket etableringen av jazzlinja i Trondheim? Svaret fra en av NTNU-lærerne på dette spørsmålet tolker jeg dit hen at han mener slik påvirkning ikke har skjedd, i alle fall har han ikke vært bevisst på det: "Nei, ikke annet enn at jeg har spilt med haugevis av amerikanske gjestesolister" (NTNU1). Mengden og graden av kontakt denne nøkkelpersonen har hatt med amerikanske jazzmusikere kunne allikevel tilsi at noen impulser kan ha sivet inn også når det gjelder muligheten for at det gikk an å tenke seg utdanning i jazz. Selv om hoveddelen av denne personens jazzmusikervirksomhet fant sted før både Tanglewood-symposiet i 1967 (der jazz og andre ikke-klassiske sjangere ble "seriøsisert") og opprettelsen av jazzutdanningene ved New England Conservatory i 1969, så må den amerikanske påvirkningen ha vært sterk. Dette er rimelig å anta selv om han ikke legger vekt på betydningen av kontakten med amerikanske jazzmusikere i forhold til hva som bidro til hans initiativ for opprettelse av jazzlinja i Trondheim: "Som jazzutdanning har jeg ikke noe annet enn at jeg har studert med Georges Russel privat, så mye ble sugd av eget bryst" (NTNU1). På spørsmål om eventuell påvirkning på etableringen av jazz-linja i Trondheim fra Berklee College of Music, siden denne faktoren har vært så sterk i Kristiansand og fordi det ved alle konservatoriene i Norge i dag har folk i lærerstaben med bakgrunn enten fra denne eller en annen amerikansk institusjon, var svaret at slik ikke fantes ved jazzlinja i Trondheim før på 1990-tallet, da en kollega ble ansatt med utdanning fra blant annet Berklee College of Music.

I Bergen har en av nøkkelpersonene for etableringen av jazzutdanningen hatt et lengre forskningsopphold i USA og har benyttet innsikten fra dette i profileringen av de nye utdanningene. ”Vi har gjort noen grep for å knytte utdanningen opp mot den amerikanske utdanningstradisjonen. De har den lengste tradisjonen på dette her og vi har ikke lyst til ekskludere hele den tradisjonen” (UiB2).

Også ved Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Tromsø finnes dokumentert amerikansk påvirkning:

Det viktigste [grunnlaget for oppstart av bruksmusikkarrangering valgfag ved Norges musikkhøgskole i 1976] var nok det jeg satt igjen med fra Statene. NMH1

Så dro jeg til Berklee og tok diplomstudiet, der var jeg i to og et halvt år. Og så var jeg tilbake på Berklee ett semester. Jeg fikk et fullførelsesstipend og tok postundervisning i 1999. (...) Faktum er at vi underviser i angloamerikansk tradisjonsmusikk, det blir veldig farga av det, så det er veldig amerikansk og det er helt naturlig. HiTø4

Sammenfatningsvis kan vi si at den amerikanske påvirkningen på de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder og de andre norske konservatorieutdanningene har skjedd på tre måter. For det første har påvirkningen skjedd direkte ved at samtlige norske konservatorier har ansatte som er amerikansk utdannet; halvparten har lærere med utdanningsbakgrunn fra Berklee College of Music og resten har lærere med utdanning fra andre amerikanske utdanningsinstitusjoner eller er amerikanere i utgangspunktet. Denne gruppen fagpersoner, som altså representerer samtlige norske konservatorieutdanninger, har fått sine jazz-rytmiske impulser hovedsakelig på amerikansk jord. For det andre har det skjedd en påvirkning på norske jazzmusikere som har konsertert og turnert sammen med amerikanske artister og blitt påvirket av disse. Denne gruppen har fått sine amerikansk-musikalske impulser i Norge eller Europa forøvrig. For det tredje er det de mer musikkdidaktiske og læreplanteoretiske impulsene, som har virket gjennom de norske konservatorielærerne som er utdannet i USA.

At den amerikanske påvirkningen på norsk jazz-utdanning lot seg dokumentere, var ikke uventet, all den stund USA er jazzens hjemland; det ville vært mer overraskende om den amerikanske påvirkningen ikke hadde kommet til syne gjennom intervjuene. Men at den amerikanske påvirkningen har vært så sterk og ikke minst gjennomgående, fordi den gjelder alle konservatoriene, det var ikke ventet.

4.3.3 Dansk påvirkning

Den amerikanske påvirkningen på etableringsprosessen ved konservatoriet i Kristiansand begynte å virke allerede i 1986, året etter at de første rytmiske studentene var tatt opp ved institusjonen, gjennom at Berklee-kandidater ble engasjert til å ta ansvar for enkelte fag. Fra 1988 var det de danske impulsene som virket sterkest, i og med ansettelsen av den danske rektoren. Konservatoriet hadde de tre siste årene tatt inn en til tre musikere, med el-gitar eller el-bass som hovedinstrument, på klassisk faglærerutdanning, mens prosessen med å få utviklet en helhetlig rytmisk utdanning sto i stå. Den nye rektoren fikk prosessen videre fra idé til handling fordi han skjønnte at etablering av et rytmisk studietilbud kunne løse en lang rekke problemer, rekrutteringsmessige så vel som økonomiske. Han omtales derfor som "en forløsende faktor for hele miljøet, han ble en mulighetenes mann, et fyrtårn i hele greia" (HiA2).

Den danske påvirkningen kom til uttrykk ikke bare gjennom den ballast av kjennskap til rytmisk musikktenkning han hadde med seg fra Danmark, selve begrepet "rytmisk musikk" og Den rytmiske aftenskolen, men også gjennom den kontakten som ble opprettet med Rytmask Musikkonservatorium i København, som var blitt etablert i 1986. Flere utsagn i intervjuene viser dette:

Han la til rette for at noen av lærerne våre kunne gjøre ferdig sin utdanning i København. Kontakter ble skapt og vi var flere ganger på Rytmask konservatorium. Vi var også aktive på rytmiske konferanser i Danmark hvor vi var den eneste musikkutdanningsinstitusjonen fra Norge. Med

inspirasjon fra deres fagplaner og våre egne behov skrev vi en ny fagplan, den første godkjente treårige utdanningen innen rytmisk i Norge. HiA2

Den danske påvirkningen har altså skjedd gjennom den danske rektoren, hvis "referansepunkt var Det rytmiske konservatoriet i København" (HiA4), men også gjennom den kontakten som har vært på områder som sensur, undervisning, fagplanarbeid og eksamen. Blant annet har en rekke studenter ved Agder musikkonservatorium hatt studieopphold ved Rytmisk Musikkonservatorium, studenter har avlagt eksamener på nivå med dansk diplomeksamen, det er brukt danske sensorer på eksamener ved konservatoriet i Kristiansand og man har studert fagplaner og annet undervisningsmateriell.

Om Høgskolen i Agder er det altså å si at de rytmiske utdanningene de aller første årene mottok *amerikanske impulser* gjennom de Berklee-utdannede, mens de danske impulsene etter hvert ble sterkere og påvirket utdanningene i en spesiell retning, slik at når disse fikk sin departementale godkjenning i 1991, var det med en sjangerbred profil etter *dansk modell*. Men allerede før disse to påvirkningsbølgene nådde Agderkonservatoriet, i henholdsvis 1986 og 1988, virket de to klassiske gitarlærerne innad i konservatoriet og ble de som, med sin *britisk-pop-Shadows-inspirerte egenutøvelse* på 1960- og 1970-tallet, var i stand til å argumentere for muligheten av å kunne ta inn gitarstudenter med elektriske hoved- og biinstrumenter.

Dansk rektor i Kristiansand og kort vei fra Norge til Danmark over Skagerrak; det er ikke uventet at den danske påvirkningen på det indre liv i Agder musikkonservatorium har vært stor. Men hva med de andre norske konservatorieutdanningene? Kan det spores dansk påvirkning andre steder enn i Kristiansand?

Det konservatoriemiljøet hvor slik påvirkning lar seg påvise, er Høgskolen i Tromsø. En av de intervjuede personene ved denne institusjonen har selv danske aner og det er mye dansk fagkompetanse både i lærerstaben ved høgskolen og i

Tromsø by forøvrig, noe som har røtter tilbake til embetsmannstiden. Disse faktorene har hatt betydning for den danske påvirkningen på de rytmiske musikkutdanningene ved denne institusjonen. Kanskje som følge av dette har det vært en betydelig reisevirksomhet fra Tromsø til Danmark av ansatte og studenter, både på ekskursjoner, pedagogiske etterutdanningskurs og rytmiske sommerkurser:

Vi har hatt mange danske kolleger her i huset (...), [de] oppfordra meg til å være med dem på ekskursjoner til Danmark. HiTø3

Alle her vet om denne danske modellen hvor de utdanner rytmiske lærere på veldig høyt nivå. HiTø2

Ved Høgskolen i Agder og Høgskolen i Tromsø har altså den danske påvirkningen vært en vesentlig kraft rundt opprettelsen av rytmisk musikkutdanning. Det er nemlig kun ved disse to institusjonene at tilbudet har fått den typisk danske betegnelsen "rytmisk" og det sjangerbrede perspektivet. Det er neppe tilfeldig at dansk-influert rytmisk musikkutdanning ble opprettet akkurat ved de institusjonene som hadde dansk rektor og danske lærere i staben.

To av de seks norske konservatorieutdanningene, høgskolene i Agder og Tromsø, er altså dansk influert og tilbyr en sjangerbred, rytmisk utdanning. De fire øvrige, i Oslo, Stavanger, Bergen og Trondheim, tilbyr derimot kun jazzutdanning. Til denne tilsynelatende klare todelingen av den norske konservatoriesektoren er å si at også den danske profilen er amerikansk påvirket:

Mye av deres blueprint der nede [i København] var tatt fra Berklee. Majoriteten av hovedinstrumentlærerne der nede er frilansmusikere, og en stor prosent av dem har vært på Berklee opp igjennom. Så det er klart at de tok undervisningsmodellene med seg. Det kunne en se av tilrettelegginga av det tidlige undervisningsmateriellet i København, at de brukte den [Berklee-]malen. HiA4

Dette utsagnet fra HiA vedrørende Rytmask musikkonservatorium i København viser musikkdidaktiske og læreplanteoretiske impulser fra amerikansk utdanningsvesen på i alle fall dette danske konservatoriet. Dertil kommer at både HiA og HiTø har Berklee-kompetanse i staben, slik at den skarpe fordelingen ikke er helt i samsvar med virkeligheten. En riktigere situasjonsbeskrivelse er derfor at *samtlig*e seks norske, jazzrytmiske konservatorieutdanninger er amerikansk influert og tilbyr jazzutdanning; to av dem er *i tillegg* sterkt dansk influert og tilbyr utdanning *også* innen andre populærmusikalske sjangere.

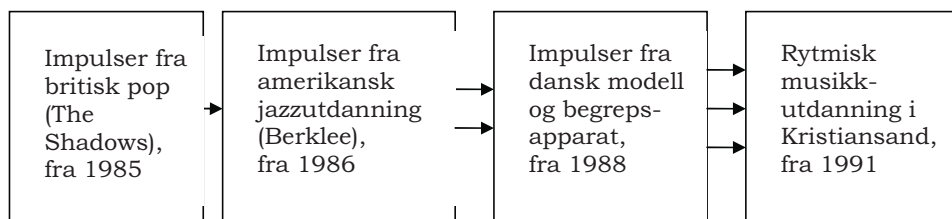
4.4 Sammenfatning av kreftene som virket for etablering

Sammenfatningsvis kan man si at de kreftene som fikk betydning for opprettelsen av rytmiske musikkutdanninger ved Agder musikkonservatorium og som altså virket *for* etableringen ved denne institusjonen, er følgende:

- Vanskelig rekrutteringssituasjon
- Vanskelig budsjettsituasjon som følge av den vanskelige rekrutteringssituasjonen
- To klassiske gitarlærere med impulser fra britisk pop
- Tre lokale musikere med realkompetanse fra amerikansk jazzutdanning
- En ny rektor med bakgrunn fra dansk utdanningsvesen
- Statlig overtakelse og et departement med sans for et variert utdanningslandskap
- Påvirkning fra mediene på musikksmaken hos de unge og økt bruk av elektroniske instrumenter og datateknologi
- Etterspørsel etter rytmisk musikkutdanning og antatt samfunnsmessig behov for rytmisk undervisningskompetanse

Impulser fra britisk pop, som virket gjennom to klassiske gitarlærere, og påvirkninger fra amerikansk jazz gjennom Berklee-kandidatene, sammen med en rektors kjennskap til dansk

begrepsapparat og utdanningsmodeller, var forutsetningene for etableringen av de helhetlige, treårige rytmiske musikkutdanningene som kom i gang ved Agder musikkonservatorium i 1991. Disse tre internasjonale impulsene kan illustreres kronologisk, etter i hvilken rekkefølge de fikk en effekt på etableringen og profileringen:



Figur 3 Fremstilling av impulsene fra engelske og amerikanske populærmusikkjangere og danske utdanningsmodeller og begrepsapparat, på etableringen og profileringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand

Britisk pop pluss amerikansk jazz pluss dansk modell og begrepsapparat er altså lik rytmisk musikkutdanning ved Agder musikkonservatorium. Trekker vi også de øvrige fem konservatorieutdanninger inn i bildet og foretar en oppsummering av de kreftene som har virket for etablering av jazz/rytmiske musikkutdanninger innen konservatoriesektoren i Norge, mener jeg det er dekning for å konkludere slik:

- Den etableringen i Norge av jazz-rytmiske musikkutdanninger som fant sted i to bølger, en på 1970- og 1980-tallet og en på 2000-tallet, skjedde, ved samtlige seks konservatorier, under påvirkning av amerikanske jazzutøver- og jazzutdanningstradisjoner.
- Denne påvirkningen ble ved to av institusjonene farget av et dansk syn på utdanning, som bidro til et større sjangermangfold innen utdanningene ved disse to konservatoriene.
- Årsaken til etableringene har hatt å gjøre med
 - rekrutteringsproblematikk

- budsjettproblematikk
- at det har vært kompetanse på og interesse for jazz-rytmiske sjangere blant personalet ved samtlige konservatorieutdanninger forut for selve etableringen, slik at initiativene har kommet innenfra konservatorisektoren selv
- etterspørsel utenfra etter jazz-rytmisk musikkutdanning
- interesse blant klassiske studenter for jazzrelaterte valgfag
- påtrykk utenfra, begrunnet i samfunnets behov både for pedagoger med en bredere undervisningskompetanse og til opplæring og utdanning av musikere innenfor også jazz-rytmiske sjangere.

Vi finner også at flere av de samme typer krefter virket ved New England Conservatory of Music i Boston. Utsagnet fra den nye presidenten fra 1967, om at konservatoriet var økonomisk bankerott da han overtok, blant annet fordi skolen bare hadde fylt opp en tredel av studentkapasiteten, at skolen derfor var i ferd med å dø, og at han reddet skolen blant annet ved etableringen av et fullt utbygd jazzprogram, viser dette. Det betyr ikke at prosessen med etablering av jazzutdanninger har foregått på samme måte i Norge som i USA, det betyr bare at det finnes sammenfallende trekk ved det sett av krefter som til sammen har bidratt til at etableringsprosessene har kommet i gang ved de norske konservatoriene, sammenlignet med det ene amerikanske.

5 Krefter som virket mot etablering

Dokumentanalysen av sakspapirer og referater fra de første årene kunne gi inntrykk av at etableringen av de rytmiske utdanningene ved Agder musikkonservatorium gikk forholdsvis smertefritt. Formuleringer som ”ideen ble positivt mottatt”, ”meget sterk [positiv] respons i lærerrådet” og ”styret ga sin tilslutning” står å lese i referater fra fagplanmøter og lærerråd i årene 1984 og 1985. Men etter de åtte første intervjuene satt jeg igjen med et helt annet inntrykk. En av de to klassiske gitarlærerne kaller omstillingen ”veldig smertefull, innad i konservatoriet” (HiA2) og hans kollega formulerer seg slik:

Vi måtte lirke det inn, og da var det ikke snakk om noe selvstendig linje og studium og sånne ting, og ikke var det midler heller. Så det vi presenterte var om det var lov til å ta en faglærerutdanning som hadde alternative hovedinstrumenter, og det første vi tenkte på var el-gitar og el-bass, som var de tingene vi hadde vært borte i. HiA1

Inntrykket er at etableringsprosessene har vært preget av spenninger også ved de andre konservatoriene, både ved de institusjonene som etablerte ikke-klassiske musikkutdanninger på 1970- og 1980-tallet og de som først gikk i gang med nyetableringer på 2000-tallet. Ett uttrykk for motforestillinger kom fram allerede i den fasen da avtalene om intervju ble forsøkt inngått, om hvilke krefter som virket da jazz-rytmiske musikkutdanninger ble etablert ved det enkelte konservatorium. En klassisk person ville ikke bli intervjuet om dette temaet i det hele tatt. Vedkommende svarte med følgende e-post:

Kjære Knut Tønsberg!

Jeg må skuffe deg, det blir ikke noe intervju med meg om jazz hos oss. Nei, takk! Jeg deler Theodor Adornos syn på saken. Lykke til med oppgaven!

Hilsen [NN]

P.S. Det har aldri vært diskutert her hos oss, så vidt jeg husker, om vi skal ha jazzavdeling ved konservatoriet

eller ikke! Jazz hos oss ble innført av "ledelsen" representert ved [NN]. Han liker jazz, som mange andre her, "det er mange som søker utdanning som jazzister", "vi må ha studenter!". Og i vårt opportunistiske samfunn har han rett. Og det er ingen territorial krig hos oss. Vi er alle snille og likegyldige. Jeg personlig sparer krefter til andre saker.⁵⁰

Hva gikk egentlig denne motstanden fra de klassiske ut på? I det følgende går jeg nærmere inn på motforestillingene slik jeg tolker dokumentene og intervjuene.

5.1 Frykt for klassisk nedbygging

En av de viktigste motforestillingene som nevnes, av samtlige intervjuede ved Høgskolen i Agder, og som er bakgrunn for påstanden om en *veldig smertefull omstilling*, henger sammen med frykten blant de klassiske lærerne for at etableringen av de rytmiske utdanningene skulle gå ut over de klassiske utdanningene. Og ikke bare lærerne, også de klassiske studentene var usikre overfor ikke-klassiske kurstilbud, av frykt for konsekvensene:

Uttalelse fra studentene: (...) AMK ønsker flere prosjekter om jazz/rock/folkemusikk. Noen av studentene er imidlertid mot dette, da de mener at det vil gå ut over hovedinstrument. (Referat fra styremøte, sak 61/85)

Blant de klassiske lærerne fantes en frykt for at man kunne komme til å sage over den grenen man satt på. Da rytmisk utdanning kom opp som en mulighet, syntes de fleste det var en god ide, men kun dersom det ble skaffet eksterne midler. Når ressurstilgangen tørket inn etter høgskolefusjonen, måtte

⁵⁰ Det hører med til historien at, etter at han hadde fått hilst på meg og hørt meg samtale med andre rundt bordet som jeg enten hadde intervjuet eller som jeg skulle intervju, kom han bort til meg og utbrøt: "Hadde jeg visst at det var sånn du så ut, så skulle jeg selvsagt sagt ja til intervju. Da jeg fikk e-posten fra deg, trodde jeg du var en sånn ung rockemusiker som skulle komme og latterliggjøre oss tradisjonalister!" (Nedskrevet etter hukommelsen)

miljøet fordele de eksisterende ressursene, hvilket betydde kamp om midler. En av de rytmiske lærerne er inne på det samme, men vinkler det slik at klassisk budsjettsprekk hindret rytmisk vekst:

Det toppet seg etter høgskolesammenslåinga. Da var det ganske heftig her, med de budsjettkuttene som vi måtte ta fordi klassisk brukte for mye penger, og da måtte vi være med å kutte selv om vi drev kjempesmått, lite penger, få lærere, og ganske mye studenter. Vi drev på en bra måte, men allikevel måtte vi være med å ta de kuttene, og det syntes jeg var kjempekjøpt, jeg satt i instituttstyret på den tida og det var ordentlig utrivelig altså. HiA8

Frykten for klassisk nedbygging som følge av rytmisk oppbygging kom til uttrykk også ved de andre konservatoriene: ”De så en fare i at det ville bli et dårligere miljø, et dårligere tilbud” (HiTø3), ”frykt for at de skulle bli uten arbeid” (HiTø2) og ”det rytmiske kom til å ta pengene fra det klassiske” (HiTø4) er typiske utsagn.

Det var mange av de klassiske som hele tiden var veldig obs på; at denne jazzlinja oppfattet man ofte som en gjøkunge i et reir som på forhånd var vel trangt. NTNU4

Bruken av ordet *gjøkunge* som i overført betydning vanligvis brukes om en person som trenger seg fram på bekostning av dem som har hjulpet vedkommende fram, er interessant. Jeg vil si meg enig i en slik situasjonsbeskrivelse; det er klassiske lærere som har hjulpet fram ikke-klassisk musikkutdanning, til tross for enkelte kollegers frykt for at den nye musikken ville fortrenge den tradisjonelt klassiske. Slik sett er *gjøkunge*-metaforen egnet til å visualisere *dynamikker*, sammenhengen mellom krefter og bevegelser i det rytmiske utdanningsfeltet, *relasjoner*, forholdet mellom klassiske og rytmiske aktører innen konservatoriefeltet og *konsekvenser*, for både de klassiske og de rytmiske utdanningene. Også metaforen *trojansk hest* er interessant nok brukt om jazzens inntog i de klassiske konservatoriene i Europa (Turkenburg 1999, s. 166),

som om de klassiske lærerne har vært intetanende overfor faren som har truet, og som om det er jazzmusikerne som har lurt seg inn i konservatoriesektoren i ly av mørket og tilranet seg makten.

Frykten blant klassiske lærere for egne stillinger kan ha hemmet etablering av ikke-klassiske musikkutdanninger. Men også det faktum at man ikke uten videre kan endre en personalstruktur i takt med og i samsvar med nye samfunnsmessige behov, kan ha forsterket de kreftene som har virket mot ny-etablering ved enkelte institusjoner. Den aldersrelaterte personalstrukturen innen konservatoriesektoren i Norge i dag er slik at det om noen år vil finne sted en forholdsvis stor utskifting av mannskap. Muligheten kan da bli større for institusjonenes ledelser i forhold til å foreta nødvendige grep, som kan oppleves som brudd med konservatorietradisjonen, men som kan være riktige sett i forhold til samfunnsendringene. Og et slikt grep kan innebære en forskyvning av lærerressursen fra klassisk til jazz-rytmisk.

Men var frykten ved Agder musikkonservatorium for klassisk nedbygging egentlig reell? Skjedde det en nedbygging av det klassiske *som følge av* rytmisk etablering? En analyse av studenttall kan gi noen svar på det. I studieåret 2006-2007 er antall rytmiske studenter 73, mens de klassiske teller 50. Ut fra disse tallene sett isolert kan det virke som frykten for konsekvensene av rytmisk utdanning var vel begrunnet; det rytmiske studentmiljøet er blitt omtrent så stort som det klassiske var da det var på sitt største; det var 74 klassiske studenter i 1997. Men i lys av søkningen til de to utdanningene, med 152, 161 og 169 rytmiske søkere i årene 2004-2006, mot 38, 19 og 37 klassiske søkere i samme tidsrom, begge til grunnutdanningene, ser jeg ingen naturlig sammenheng mellom rytmisk etablering og klassisk lavt studenttall, derimot er det et samsvar mellom et lavt antall klassiske søkere og et lavt opptak av nye klassiske studenter.

5.2 Brudd med konservatorietradisjonen

Den danske rektoren, som kom til Agder musikkonservatorium i 1988, opplevde motforestillinger mot å ta inn en kultur som brøt med den alminnelige oppfatning av hva et musikkonservatorium tradisjonelt var. Han omtaler disse motforestillingene som ”forsteina holdninger på klassisk” (HiA3) og forklarer oppfatningene slik:

Så var det jo argumentene om at konservatoriet som fenomen var tradisjonsbevarende, og vi må forvalte en kulturarv. (...) Det var bekymring for konservatoriebegrepet, det hadde vært likedan hvis du hadde tatt inn folkemusikk, det var det at det ikke var fullnotert. (...) Og så var det en av de klassiske lærerne som målbar betenkelighetene med å utdanne pedagoger til musikk-skolen som ikke hadde klassisk ballast. HiA3

Et utsagn fra et av de andre norske konservatoriene bekrefter at enkelte klassiske lærere kunne oppleve jazz-rytmisk etablering som en forholdsvis dyptgripende endring av negativ karakter:

Og det var et slag i avdelingsstyret da, The Big Battle, det var da konservatoriet mistet dyden, og det var en tøff avgjørelse for avdelingsstyret å ta, en veldig kamp innad. (...) Så det var ampert en periode, og det var temperatur. (...) Det er noe med revirer her, det er noe med å overlate podiet til andre. UiS1

En av de intervjuede forklarer hvorfor for eksempel Norges musikkhøgskole ikke har noe fast storband, ved henvisning til et konservativt tankesett:

Hvorfor har ikke musikkhøgskolen noe storband for eksempel, eller jazzensemble, eller brassband? Det er bare symfoniorkester og kammermusikk som teller. Der er det utrolig konservativt, for de går jo der, de er jo der, det er masse blåsere på musikkhøgskolen. NMH1

Slik jeg tolker sitatene er det ikke dekning for å si at de uttrykker *konservatisme*, en oppfatning om at å bevare det bestående og overleverte nærmest var et mål i seg selv. Men de uttrykker en viss bekymring for konservatoriet som samfunnsinstitusjon, som en aktør som skal kunne bidra til å vedlikeholde nasjonalstaten gjennom å videreformidle norsk kultur til stadig nye generasjoner og således inngå i det store nasjonale prosjekt. Dette er tradisjonelle oppfatninger innenfor *moderniteten*, dersom vi skal anvende et slikt begrepsapparat, mens de nye sjangerne kan sies å representere et *postmoderne* tankegods, der store fortellinger, nasjonale prosjekter og musikalske verdihierarkier må vike for oppfatninger av likeverdighet for alle sjangere, et mangetydig kvalitetsbegrep, et flerkulturelt fokus og estetisering av hverdagslivet. ”Moderne” oppfatninger blant klassiske konservatorieansatte kan i følge en undersøkelse fra 1999 forklare motforestillingene mot de nye sjangerne (Tønsberg, 2000b).

5.3 Pedagogisk-didaktiske motforestillinger

En del av motforestillingene mot etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger kan sies å være av pedagogisk og didaktisk art. Utsagnene går på at det egentlig ikke er mulig å undervise i rytmisk musikk, at det er utarbeidet for lite undervisningsmaterieell på dette området og den som finnes er for dårlig og at alle som skal undervise i kulturskolen bør ha klassisk ballast.

5.3.1 Rytmisk musikk verken kan eller bør akademiseres

Et av de mest gjennomgående argumentene mot etablering av rytmiske musikkutdanninger blir formulert ut fra et syn på pop/rock/jazz som gikk på at undervisning innen disse sjangrene ikke kunne høre hjemme i en høyere utdanningsinstitusjon, på grunn av konsekvensene for den rytmiske musikken selv. I det klassiske miljøet ved HiA fantes en fore-

stilling om at den rytmiske musikken ikke burde institusjonaliseres, på grunn av faren ved systematisering og hermetisering. Samme standpunkt innehar også representanter for det rytmiske miljøet selv, og særlig jazzmusikere, i følge intervju-materialet:

Man kan ikke undervise i improvisasjonsform. Det kan man ikke undervise i, da ødelegger man den musikken eller den sjangeren. NMH3

Han ville ikke at jazzen skulle institusjonaliseres, han hadde ikke noe tro på det. NMH4

Den personen det henvises til i det siste utsagnet var en klassisk utøvende lærer ved musikkhøgskolen med en parallell jazz-karriere. Da det ble diskutert om man skulle tillate opptak innenfor jazz-sjangeren, mente han, som altså var jazzmusiker selv, at utdanning innen jazz burde skje *utenfor* akademia, fordi undervisningen lett kunne komme til å handle om hva som var rett og hva som var galt, og det liker ikke jazzmusikere. Og dette skal ha vært en vanlig oppfatning blant jazzmusikere på 1980-tallet.

Slike interne motforestillinger, fra jazzfolket selv, mot å bli akademisert, fantes også innenfor den amerikanske jazz-verdenen, i følge en av mine norske informanter:

Egentlig var det ganske store protester i jazzmiljøet, for eksempel fordi de mente at det ikke kunne undervises. "Let's play jazz!", det var det de sa, så det med akademisering var noe de så på som en slags snobbete europeisering. Hele musikkulturen i akademia i USA, det man kalte University Music, det var europeisk, klassisk musikk, for de [amerikanske universitetene] var enda mer reaksjonære og tradisjonsbundne enn de var i Europa. NMH1

Dette utsagnet av en norsk, amerikansk-influert jazz-klassisk utøver og pedagog støttes av Kingsbury som gjennom sin sosio-kulturelle analyse av det tidligere nevnte anonymiserte,

amerikanske konservatoriet fant at det tradisjonelle klassiske lærer-elev- eller mester-svenn-forholdet ikke ble oppfattet som en egnet arbeidsform innen jazzopplæring:

In an unwritten idiom such as jazz, the method of musical pedagogy can hardly be formalized lessons in which master instructs pupil, but rather sessions in which learner and teacher play together. (1988, s. 168)

Nå finnes det også utsagn i mitt materiale, gjerne formulert av personer med både klassisk og jazz-kompetanse, som uttrykker at undervisning innen jazz-sjangere ikke lenger er problematisk, og at det derfor ikke lenger skulle være noen *pedagogiske* argumenter mot jazzutdanning:

En del av læringspraksisen innenfor jazzen er blitt så akademisert at den overhodet ikke ligger tilbake for en klassisk utdanning. UiB2

Ved New England Conservatory of Music er man opptatt av at det alltid har funnet sted jazzutdanning og at det de prøver på ved denne institusjonen er å drive jazzutdanningen mest mulig likt den måten opplæring av jazzmusikere alltid er blitt drevet på. Dekanen ved konservatoriet forteller at det ikke bare har vært på scenen at folk har lært å spille jazz:

There has always been jazz education, it isn't just on stage that people learned to play fifty or a hundred years ago or say eighty years ago. They learned, they did take private lessons. The first jazz saxophonist, Sidney Bechet, took lessons from a guy in New Orleans, he paid money every week, he went to a teacher who taught him études from the books, and some classical things, he went to the opera with his mother, he knew something about classical music as well as jazz. NEC2

Og slik som Sidney Bechet lærte jazz, slik foregår jazzutdanning ideelt sett også ved New England:

It's the same thing I do in the private lessons, I show them the chords and I explain things, I write things down and I say you need to practise this and come back next week. (...) It's a different environment, but the teaching content is something like what jazz musicians did every time before, they always took some classical lessons (...) Many of them studied theory books, they took classes or they would go and get harmony books out of the library and orchestration books, so we teach them the same stuff, but in a school. NEC2

Disse utsagnene viser både at det ikke manglet ”akademiske” arbeidsmåter innenfor den ikke-institusjonaliserte jazz-opplæringen i USA og, at det er mulig å flytte denne opplæringen innenfor en institusjon og allikevel ta vare på undervisnings- og læringsmåter som er spesielle for jazzen. Derimot er verken dekanen eller lederen for jazzseksjonen ved New England, som også har både klassisk og jazz-bakgrunn, sikker på om *populærmusikken* lar seg akademisere. Dekanen reflekterer her rundt spørsmålet om hvorfor New England Conservatory ikke har utdanning innen pop/rock:

There is a bit of a struggle within the school about that issue. (...) I don't know if we could admit to the school a lot of rock musicians who don't play jazz, and have them take classes with the classical majors. NEC2

Dekanen har visse betenkeligheter med hensyn til utdanning i pop/rock, hvorav kanskje det mest interessante er at eventuelle pop-rock-studenter ikke forventes å ha like mye felles med de klassiske studentene som jazz-studentene har.

There's some elitism and snobbishness about it and some serious issues of compatibility in curriculum and how to teach people together. NEC2

Det siste er nærmest et timeplanteknisk argument mot pop/rock-utdanning; det vil ikke være mulig å plassere populærmusikkstudenter sammen med klassiske studenter i musikk-

orienteringsfag som musikkhistorie, verkanalyse og harmonilære, fordi populærmusikkstudenter antas å ikke se noe behov for den slags kunnskap, noe jazzstudentene vanligvis gjør.

Også lederen for jazzavdelingen ved New England Conservatory er usikker på om det er *mulig* å undervise i popmusikk ved et konservatorium. Han ser flere problemer:

*Is it something that we can teach in a conservatory? (...)
I think there are a couple of problems. One is, it's so new
in many cases, I am not sure that people are prepared to
teach it. May be the other issue is about the worth of the
music, does it really stand up to an analysis? NEC3*

Her stilles spørsmål ved populærmusikken av verdimelessig karakter, om den er verdig et studium, om den holder for en kvalitetsanalyse, hvilke kriterier man nå skulle måle en sjangers kvalitet i forhold til.

Det andre spørsmålet han problematiserer er: Er popmusikken for ny til å kunne undervises? En interessant refleksjon over dette temaet står å lese i Philip Tagg (1998): "The Göteborg connection: Lessons in the history and politics of popular music education and research".

It is impossible to "freeze" popular music skills into a set of repeatable study packages because changing social and musical practices require by definition changing criteria for how those practices can be assessed. Such changing criteria fly in the face of otherwise understandable demands from education authorities and student bodies that assessment criteria should be clear and consistent from one student to another and from one year to the next. (Tagg, 1998, s. 231)

Det lar seg altså hevde at undervisning innenfor populærmusikalske sjangere er vanskelig eller umulig, mens undervisning innenfor jazz og klassiske stilarter er uproblematisk. Men det enkelte vel egentlig mener, men kanskje ikke er så bevisste på, noe som kan være opphav til uenigheter og spenninger på området, er at undervisning innen populær-

musikalske sjangere ikke kan undervises *på den måten klassisk musikk undervises på*. Det er den tradisjonelle masseundervisningen der man kan lage et undervisningsopplegg nærmest en gang for alle og kjøre det på studentkull etter studentkull, som ikke er mulig; dertil er endringene innen populærmusikken for hyppige og for gjennomgripende. Med begreper som *populærmusikk* og *rytmisk musikk* der ulike sjangere uavlatelig beveger seg inn og ut av begrepsinnholdet, er det verken meningsfylt eller hensiktsmessig med for tunge lærebøker, for detaljerte fagplaner eller for spesifiserte opptaks- og eksamenskrav. Undervisningen må heller være fleksibel og virkelighetsnær, lærerne må være endringsvillige og oppdaterte, ethvert studentkull må akseptere å være prøvekanniner, studentprestasjoner fra år til år lar seg ikke sammenligne og eksamener og karakterer blir forholdsvis meningsløse.

Det er viktig å presisere at den undervisningen vi snakker om her først og fremst dreier seg om ferdigheter innen utøving, altså instrumentrelaterte ferdigheter. Det er på områder som stilkunnskap og sjangerforståelse at samfunnsendringene er mest gjennomgripende og skjer hyppigst i forhold til hvilke kunnskaper og ferdigheter som trengs for å utøve innen de ulike populærmusikalske sjangere. Andre, mer musikkorienterte fag, lar seg undervise på en mer tradisjonell måte.

5.3.2 Det finnes ikke rytmisk undervisningsmaterieil og kompetanse

En annen motforestilling som møtte initiativtakerne var at det ikke fantes undervisningsmaterieil innenfor de rytmiske sjangere.

Det motstanden gikk på til å begynne med, de første innvendinger fra kollegene, hvordan kan de ha el-gitar og el-bass uten at det fantes repertoar, lærestoff, skoler? Og da husker jeg at jeg sa, at veien blir til mens vi går. HiA1

Tilsvarende bekymringer kom til uttrykk ved Norges musikkhøgskole, men her gikk det ikke så mye på om det fantes egnet undervisningsmateriell, men mer på om det fantes kompetanse til å undervise innenfor dette feltet, ved eller utenfor musikkhøgskolen.

Så var det jo også noen motforestillinger som gikk på hvem som kan undervise i dette her. Finnes det noen som er gode nok, som har nok kompetanse til å gå inn på en vitenskapelig høyskole og undervise innenfor disse rammene? NMH3

De pedagogisk-didaktiske betenkelighetene som kom til uttrykk overfor etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger dreide seg altså både om hvorvidt det var mulig å undervise i jazz-rytmiske sjangere i det hele tatt og om kvaliteten på en slik utdanning, her representert ved undervisningsmateriell og kompetanse, ville bli god nok.

5.4 Verdibaserte motforestillinger

5.4.1 Opplevd manglende respekt fra klassiske kolleger

I følge de tre først intervjuede ved konservatorieutdanningene i Kristiansand, de to klassiske gitarlærerne og den danske rektoren, så var motforestillingene de første årene først og fremst et fenomen internt på konservatoriet, innen det klassiske fagmiljøet. Dette gjaldt slett ikke alle, men enkelte av de klassiske lærerne omtales som lite forståelsesfulle overfor de nye instrumentene. En av gitarlærerne sier om en kollega:

Hvis noe var elektrisk, så ble han elektrisk, det var veldig negativt bare å se en synthesizer. Han hadde et eget ord på det: Snydensnizer. HiA1

En av de rytmiske lærerne har tolket motforestillingene fra de klassiske lærerne dit hen at disse må ha ment at den nye

musikken var musikalsk sett nærmest anstøtelig eller i alle fall mindreverdige på en eller annen måte:

Det er klart, at i de klassiske kretsene, så var dette som å banne i kirkene, det de foretok seg her nede, så det er klart at det ble litt sånn, hva katta drar de inn nå liksom, fra gata? HiA4

Det var ikke bare i Agder at forslag om å opprette rytmisk musikkutdanning ble oppfattet nærmest som blasfemisk; uttrykket "å banne i kirkene" finnes også i et av intervjuene ved Høgskolen i Tromsø.

Det var som å banne i kjerka, vi fikk aldri klassiske musikere til å si at rytmisk musikk var noe vi burde satse på. HiTø2

Flere av de rytmiske lærerne ved konservatoriet i Kristiansand har lidd under en opplevd manglende respekt fra det klassiske miljøet:

Men i bunn og grunn syns jeg det handler om respekt. Og den respekten har vært fraværende, og det synes jeg har vært trist, respekt for hverandres syn og for hverandres musikk, musikksmak, at man ikke kan skjønne at vi også sitter og øver fem timer om dagen, hver dag, for å bli gode på våre instrumenter, og da skal du ha respekt, altså, det synes jeg. Så det har vel såra meg mest tror jeg. HiA8

Den mest smertefulle prosessen har vært den totale mangelen på forståelse fra den klassiske delen av konservatoriet, for det vi holder på med. HiA6

Det er viktig å presisere at den manglende respekten er opplevd, det finnes ingen utsagn av de klassiske lærerne som er intervjuet som uttrykker direkte at de ikke respekterte den rytmiske musikken eller de rytmiske lærerne. Formuleringen "den klassiske delen av konservatoriet" omfatter dessuten tilsynelatende hele det klassiske miljøet, men det fantes klassiske lærere midt på 1980-tallet, utenom de tre nøkkel-

personene, som så like positivt på forslaget om rytmisk musikkutdanning, som de tre gjorde. Så når det klassiske miljøet omtales, tenkes det nok på noen få, sentrale, taleføre, klassiske personer, som mente oppriktig at den utviklingen som var i ferd med å skje ikke var til gunst for Agder musikk-konservatorium.

Til tross for dette; formuleringer av typen *mangel på forståelse, likegyldighet* og *overprøving* er typiske for intervjuene av de rytmiske lærerne. Og denne mangelen på forståelse gjaldt altså både de elektroniske instrumentene, den rytmiske musikken og de rytmiske lærerne selv og deres musikksmak.

Den manglende sansen eller interessen for de rytmiske utdanningene fra noen av de klassiske lærernes side ble formulert som om det å starte rytmiske utdanninger var noe som sikkert var nødvendig for å dekke et samfunnsbehov, men som slett ikke var lystbetont, sett fra konservatoriesektoren. Det kom til uttrykk innen det klassiske fagmiljøet ved HiA, der det ble fremholdt at de andre konservatoriene var glade for at ikke det var de som måtte ta jobben med å starte rytmiske musikkutdanninger. Det hevdes her at det var selve profileringen, enten i betydningen måten utdanningen ble omtalt eller fremstilt på overfor de andre institusjonene, eller i betydningen den mer mindreverdige musikalske profilen utdanningen fikk, som gjorde at de andre institusjonene var lettet over at Agder tok dette på seg. Han skaper dermed både et inntrykk av at Agder mer eller mindre motvillig ofret seg, ga etter for trykket, åpnet opp for flommen av rytmiske musikere som søkte til konservatoriene, og at skepsisen fra de andre konservatoriene overfor denne type utdanning nærmest skyldtes en uheldig måte de nye utdanningene i Agder ble fremstilt eller profilert på. De negative holdningene overfor rytmisk musikkutdanning ved de andre konservatoriene skulle etter dette nærmest være en konsekvens av omstendighetene rundt etableringen i Kristiansand eller at forholdene i Agder hadde en dårlig signaleffekt på de konservatoriene som eventuelt vurderte etablering av nye studietilbud.

Det er ting som tyder på at dette ikke nødvendigvis er en rett tolkning, i alle fall gjelder ikke dette alle de andre

konservatoriene. I Trondheim hadde jazzlinja allerede eksistert i seks år da Agder tok inn den første rytmiske studenten, så det kunne ikke være denne institusjonen som var glad over å slippe å starte rytmisk utdanning. Ved Norges musikkhøgskole, som tok inn de første pop/rock/jazz-studentene omtrent på samme tid som i Agder, fant det derimot sted en tilsvarende debatt, med til dels samme formuleringer som i Agder, så her kan det ha vært en gjensidig påvirkning, kjennskap til hverandres synspunkter, uten at dette nødvendigvis var tilfellet:

Det gikk på dette her at, kan man, skal man, vil vi, at NMH skal gjøre det, kan ikke noen andre gjøre det, vi kan ikke gjøre alt, hvis vi først slipper opp for noen instrumenter, så er det et vidt spekter, dette blir mye, det blir stort, det blir dyrt, vi må ha timelærere inne på alle instrumenter som man skal tilby, og hvor setter man grensa? NMH3

Spørsmålet "kan ikke noen andre gjøre det?" ble altså stilt ved Norges musikkhøgskole, fordi noen fryktet uforutsette konsekvenser av forskjellig art. Det som skiller utsagnet ved musikkhøgskolen fra konservatoriet i Kristiansand er at det ikke ligger noen verdidom i utsagnet fra musikkhøgskolen. Utsagnet fra Agder etterlater derimot et inntrykk av et noe mislykket rytmisk prosjekt, noe som var lite misunnelsesverdig, ikke ettertraktelsesverdig, før en uheldig rekrutteringsmessig utvikling ved flere av de andre klassiske konservatorieutdanningene og en tilsvarende positiv utvikling av søkningen til de rytmiske gjorde at tiden var inne for nyetablering på dette området.

Hvem er så de institusjonene som skulle ha vært lettet over at Agder tok på seg etablering av rytmisk utdanning? Det må ha vært en eller flere av de tre øvrige konservatoriene, i Stavanger, Bergen og Tromsø, som altså ikke skal ha traktet etter å få etablert rytmiske utdanninger før rekrutterings- og budsjettsituasjonen på 2000-tallet tvang dem til nyorientering av studietilbudet, og det var naturlig å se til Agder og til hva

som hadde skjedd der med hensyn til positiv rekrutterings-utvikling de siste 10-15 årene. Et par utsagn fra konservatorie-ansatte i Stavanger og Tromsø illustrerer kanskje at det er hold i synspunktet fra Agder om at andre konservatorier helst ville slippe jazz-rytmisk musikkutdanning.

"Skal denne sjangeren innenfor dette huset?" UiS1

"Dette skal vi ikke ha her". HiTø4

Rytmiske lærere kunne altså oppleve både manglende respekt innad i egen institusjon og liten interesse for rytmisk musikkutdanning ved andre konservatorier. Hva med forståelsen for det nye musikkuttrykket, sett fra samfunnet rundt?

En av Berklee-kandidatene, som før sitt andre studieopphold i Boston oppsøkte Kristiansands kommunale kulturkontor for å undersøke muligheten for å søke om stipend til reise og opphold i USA, opplevde manglende forståelse for den nye musikken hos kulturkonsulenten. Svaret han fikk var, slik han fremstiller det:

Det kunne han ikke forstå vitsen med, at vi skulle til USA, og studere denne negermusikken, når vi hadde så flinke pedagoger her. For hans forståelse var at vi kunne jo bare sende [NN, en av de klassiske gitarlærerne] på et kurs og "så kan han undervise dere i det samme som det dere må dra helt over dammen for å få undervisning i". HiA4

Det er en rekke utsagn av de intervjuede ved de andre konservatoriene som er egnet til å understøtte og utdype hva motforestillingene mot ikke-klassiske musikkutdanninger gikk ut på. Alle utsagnene uttrykker opplevd manglende forståelse, noen i betydningen *å ha manglende sympati for*, andre i betydningen *å ha liten forstand på*. Følgende formuleringer tolker jeg som uttrykk for motforestillinger overfor jazz-rytmisk musikkutdanning som har sin bakgrunn i *manglende kunnskap* om de nye musikalske uttrykksformene: "en helt ukjent verden", "dette var nytt for dem", "det du ikke vet noe om, det støtter du kanskje ikke heller" (NTNU1), "de har ikke forstått hva rytmisk musikk er", "mangel på kunnskaper" (HiTø2).

Manglende kunnskap om eller forstand på at dette med jazz-rytmisk musikk kunne være verdifullt både i seg selv og for institusjonen, er altså én type opplevelse. Den andre typen opplevelse, *manglende forståelse* i betydningen manglende sympati eller velvilje, eller endog direkte antipati eller motvilje, finnes det også mange eksempler på i intervjumaterialet: "Det hadde hengt oppslag i korridoren om at det var forbudt å spille pop og jazz på skolens instrumenter" (NTNU1), "noen av de klassiske studentene som hadde besifringsspill valgfag turte ikke å sitte på øvingsrommene og øve, de var redd for at de ble uglesett" (UiS2), "noen musikkfundamentalister siterte en bok med uttalelser om jazz under Hitler-Tyskland", "noen ganger eksploderer noen og sier at dette er bare repetitiv søppelmusikk" (UiS1), "skepsisen var stor, det var ikke borgerkrig, men det var en viss mistenksomhet mellom de to studieretningene" (NTNU4). Også New England conservatory har opplevd dette, og gjør det til dels fortsatt:

Back in the fifties, when someone was practising jazz, they were kicked out of the room. (...) That has obviously changed a great deal, but I would say even now [in 2004], there are may be three or four faculty who complain about jazz being in the school. (...) They don't want to hear it, they don't want it next to them, you know, it's okey if somebody practises Beethoven very loud, but if somebody practises jazz piano, they complain. It's not the volume, it's the style, you know. NEC2

Uttrykk som nevnt ovenfor, i tillegg til andre formuleringer i intervjutekstene, som *mindreverdige musikkform, gjøkunge* og *pariakaste* minner om Bruno Nettls "the untouchables" (1995, s. 95). I hans etnomusikologiske analyse kommer det fram lignende holdninger og forestillinger som enkelte av utsagnene ovenfor tyder på.

Nettl vier ikke liten oppmerksomhet til de holdningene overfor populærmusikk og jazz han finner uttrykt innenfor de klassiske miljøene ved Heartland U. Blant annet finnes det uttrykt et krav til alle studenter at de skal være med i ett eller flere ensembler under studietiden. Kriteriene for hva som kan

kalles et ensemble og dermed for om ensembledeltakelsen kan godkjennes eller ikke, er fastsatt av administrasjonen og tilsier deltakelse i store kor, korps og symfoniorkestre. Karakteristisk for den musikalske profilen på disse ensemblene er et repertoar som spenner fra ca 1700 til 1930 og at det hele ledes av en dirigent. Studenter i ensembler som profilerer seg i periferien av det sentrale klassiske repertoaret må bevise at de fyller kriteriet for godkjenning av ensembledeltakelse, enten ved at musikken som fremføres i noen grad likner på den sentrale kunstmusikken eller ved i det minste å operere på en måte som minner om de store ensemblene, ved å bruke trykte noter eller å ha dirigent. I forhold til disse kriteriene faller pop/rock/jazz-studentene gjennom:

“Rock groups and certain other popular ensembles meet none of the criteria and may thus remain in the “untouchable” category.” (Nettl, 1995, s. 109)

Intervjutekstene sier noe om hvor viktig det er, dette med respekt for hverandre, faglig respekt. Hvordan har sentrale personer i forhold til jazz/rytmisk-etableringene formulert seg om dette? Noen utsagn med negativt fortegn inngår i en forklaringsmodell der manglende respekt for selve *mennesket*, som konservatorielærer og som kollega, er en type motforestilling.

*Noen utpregede åndsmennesker er de ikke.*⁵¹

*I Agder kom noen sånne pubertale rocke-musikere som f... heller skulle ta over det traurige gamle klassiske.*⁵²

⁵¹ Ansatt ved et annet konservatorium om de rytmiske lærerne ved Høgskolen i Agder

⁵² Utsagnet ”pubertale rocke-musikere” om de rytmiske lærerne ved konservatoriet i Kristiansand må forstås i en kontekst der en ansatt ved et annet konservatorium ut fra sitt kjennskap til forholdene i Agder forsøker å forklare hvordan noen innen det klassiske lærerpersonalet i Agder sannsynligvis så på noen av de rytmiske lærerne og konsekvensene av den rytmiske musikkens inntreden ved dette konservatoriet. Utsagnet må altså ikke leses som om det er hans eget synspunkt.

Den første tida var det mange i det klassiske som var veldig skeptiske til de såkalte flotte resultatene og de velsette prestasjonene fra jazzmusikerne. De følte at de kom veldig lett til suksessen, man følte at de jobba veldig kort tid med sitt instrument, mens de sjøl framsto som de utrolige kunstnerne. Sett opp mot en fiolinist som sleit og streva med sine etyder og gikk liksom ABCen, så gikk det veldig fort å komme opp som jazzmusiker og etablere seg. NTNU4

Det er vel ikke så vanskelig å tenke seg at det kunne bli spenninger internt i enkelte konservatorier, ikke bare mellom personer, på grunn av musikken den enkelte foretrakk eller representerte, men mellom personer, på grunn av en oppfatning av ulike dannelsesnivå hos hverandre. Å hevde at enkelte av de klassiske utøverne ved enkelte av konservatoriene betraktet seg selv som mer utpregede åndsmennesker, på grunn av sin klassiske (ut)dannelse, enn enkelte av sine jazz-rytmiske kolleger, er vel ikke å ta for hardt i.

På den annen side er det nettopp oppfatningen av en jazz-rytmisk kollegas høye dannelsesnivå som har bidratt til å minske potensielle spenninger og dempe konsekvensene av eventuelle motforestillinger:

Det var mange av de som starta opp som lærere og ledere for jazzlinja som har en klassisk skolering i bånd. De har en både-og-bakgrunn, og da tror jeg man har en større respekt og forståelse. NTNU4

En mann som [NN, jazz-kollega] er en pasjonert elsker av opera, han sier til meg at hver gang han er i London, går han i Covent Garden og hører på glimrende operaforestillinger. Derfor har vi respekt for hverandre. NTNU4

Han er klassisk saxofonist i tillegg til å være jazz-saxofonist, så jeg tror han har en troverdighet som musiker i det [klassiske] miljøet. NTNU2

Sett fra klassisk side og slik jeg tolker de siste utsagnene: Et rimelig høyt dannelsesnivå (som en jazzmusiker anses for å ha dersom han for eksempel elsker opera) og en høy grad av troverdighet (som en jazzmusiker anses for å ha dersom han også har klassisk formalkompetanse) er egenskaper som har bidratt til å skape respekt mellom kolleger i et jazz-klassisk konservatorium. Og motsatt; en subjektiv oppfatning hos en klassisk ansatt, av lav dannelse hos en musiker (dersom han kun er opptatt av rytmisk musikk) og liten troverdighet (dersom han mangler klassisk formalkompetanse) kan skjerpe spenningene i et kollegium.

5.4.2 Opplevd nedlatenhet fra et annet konservatorium

Blant samtlige intervjuede ved Høgskolen i Agder råder en oppfatning om at jazzmiljøet ved Musikkonservatoriet i Trondheim så på det som hadde begynt å utvikle seg i Kristiansand som noe mindreverdige, sett i forhold til Trondheimskonservatoriets egen jazzlinje, som startet opp i 1979. De mest omtalte motforestillingene skal ha kommet til uttrykk under en konferanse i Oslo i oktober 1992 vedrørende "Jazzens stilling innen høgere norsk musikkutdanning" (UiO, 1993).

Noen typiske uttalelser fra intervjuene viser hvordan representantene fra Kristiansand som var på denne konferansen tolket motforestillingene som kom til uttrykk:

De andre ville kvele oss. HiA3

Det var noen som motarbeidet oss, pussig nok, for man skulle tro at jazzmiljøet ville støttet opp om en slik utdanning, men det gjorde de ikke. På en konferanse, på Voksenåsen, sto en delegat fra Trondheim lenge og moret seg over dette "kaféstudiet". HiA3

I begynnelsen slet vi med å få anerkjennelse, kanskje spesielt fra jazzfolket i Trondheim, som var litt lunkne til hele greia, og ved en anledning falt den replikken om

restaurantlinja eller taffellinja, men den tror jeg nok at de har måttet spise i seg mange ganger. HiA2

Utsagn fra andre intervjuede lærere ved Høgskolen i Agder, sekundærkilder, som ikke var til stede på konferansen, men som har fått motforestillingene referert fra primærkildene, viser at inntrykkene derfra både har gjort inntrykk og fått lov til å utvikle seg videre:

Det skal vel ikke skyves under steinen eller stolen at Trondheim var nokså negativt innstilt overfor det vi dreiv på med her nede, om en vil kalle det for kunstsnobberi eller hva. De mente at det vi dreiv på med her var litt undermåls i forhold til hva de dreiv på med. På flere nasjonale samlinger, så var de nokså indoktrinert, også studentrepresentantene fra Trondheim, med at det vi dreiv på med her, om det var kåntrilnje, eller hva? HiA4

Fra Trondheim merket vi nok at de så på oss med litt andre øyne enn vi så på dem. Og da var det en del utsagn fra visse pedagoger der oppe, som taffelskolen, den er jo berømt, der ble det jo også reagert kraftig da. HiA6

I følge lærerne i Kristiansand skal de rytmiske utdanningene ha blitt betegnet både som restaurantlinja, kåntrilinja, taffelskolen, kaféstudiet og kafeteriautdanningen. Sannsynligvis er det både misforståelser og upresishet ute og går her. Det er da også uttalelser i intervjuene som tyder på at motforestillingene fra Trondheim må modereres en god del. En av de intervjuede mener at her er det

en fjær som er blitt til fem høns, for det har jeg fått referert fra Trondheims-miljøet, at det er kanskje blitt oppfatta litt mer enn det var ment. HiA7

Og så vet jeg at han ble intervjuet i et eller annet magasin, der det sto at på Agder skjedde det ingen ting eller noe sånt, det var også en ting som ikke ble akkurat sånn som det var tenkt, som det ofte blir i intervjuer. HiA7

Men *at* noe har vært sagt og at dette av samtlige intervjuede i Kristiansand er blitt tolket som manglende aksept fra jazzmiljøet i Trondheim, er åpenbart. Det kunne derfor være nærliggende å trekke en parallell til jazzens ”seriøseringsprosess” i USA. På samme måte som *jazzen* i utgangspunktet ikke var akseptert av de *klassiske* miljøene, men gradvis ble det, aner vi altså her en tendens til at de *rytmiske* utdanningene i Norge i utgangspunktet ikke ble akseptert av *jazzutdanningsmiljøet*, men kanskje er i ferd med å bli det? Er det kanskje slik at det klassiske musikkmiljøet motarbeidet jazzen, jazzmiljøet motarbeidet populærmusikken, populærmusikkmiljøet kommer til å motarbeide ... osv?

For å få et klarere bilde av hva som skal ha skjedd på jazz-konferansen i 1992 intervjuet jeg de lærerne ved dagens NTNU som i sin tid var ansatt innenfor jazzutdanningen ved daværende Musikkonservatoriet i Trondheim. I disse intervjuene kommer det fram en helt annen versjon enn den som Kristiansandsmiljøet forteller. I følge den personen som skulle ha uttalt seg nedlatende om det nye studietilbudet i Kristiansand, har han overhodet ikke ment det slik som det ble oppfattet av Kristiansands-representantene. Han sier selv:

Tvert imot, tvert imot, jeg har ivra sjøl jeg, her på konservatoriet, for å få til en taffelmusikklinje, en fireårig taffelmusikk bachelor skulle vi gjerne hatt altså. (...) I Øst-Europa har de seks års utdanning som restaurant- og taffelmusikere. Jeg mente at vi må se på Norge nasjonalt og ta nasjonale grep, når noen skal begynne å lage ikke-klassisk utdanning i Norge, og det var bare sagt i en bisetning, for da kunne vi jo ha taffelmusikklinje i Kristiansand, vi kunne ha, også ble det sagt litt sånn som om det var nedsettende, men det var det ikke, det var bare et eksempel, for er det noe som kjennetegner miljøet her, så er det at vi ikke har noe slags negativt forhold til noen musikkjangere altså, og vi har jo jobba lenge med å få til en pop/rocklinje her. (...) Vi burde [i Norge] hatt høyere utdanning på alle mulige slags sjangere innen ikke-klassiske miljø, klart vi skulle hatt det. NTNU3

En annen person fra Trondheimsmiljøet som var til stede på konferansen og var vitne til innlegget som ble oppfattet nedlatende, sier det slik:

Jeg husker at [vedkommende] sa at han er for at det er så mange linjer som helst, så derfor kan det være kontrilinj og det kan være folkemusikklinje, det kan være trekkspilllinje og det kan til og med være taffelmusikklinje, sa han, og så rakte han ut armen, og så satte han blikket rett i [representanten fra Agder] tror jeg, og det var en tabbe, for han hadde ikke tenkt å sette blikket i noen fra Agder han, han bare satte blikket i en eller annen, men det ble jo så lada vet du. [Vedkommende] mente jo ikke at det var taffelmusikklinje i Agder. Det var et kritisk øyeblikk, men det er bare tull altså. NTNU2

Disse utsagnene fra Trondheimsmiljøet velger jeg å tolke positivt, i den forstand at jeg oppfatter at det *ikke* har vært noens mening å snakke direkte nedsettende om den profilen man fikk ved de rytmiske utdanningene ved Musikkonservatoriet i Agder. Derimot finnes et uttalt ideologisk og kanskje pedagogisk skille mellom Agder og Trondheim på grunn av at det ene fagmiljøet har satset på bredde, det andre på dybde, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

Men hvordan kan én mulig uheldig uttalelse og én mulig uheldig armbevegelse skape så sterke reaksjoner? En forklaring kan være at Kristiansands-miljøet *selv* kan ha hatt et slags mindreverdigheidskompleks for sin valgte utdanningsprofil. Var de selv av den oppfatning at pop og rock ikke hadde den samme seriositeten eller statusen som jazzen hadde fått, og så tolket de utsagn og gester inn i de forestillingene? Intervjuene gir grunnlag for å hevde at så kan være tilfelle; at dersom man i Kristiansand hadde hatt tilgang til jazzkompetanse, så kunne eller ville man ha valgt den profilen. Den ene gitarlæreren sier selv, som nevnt tidligere:

Vi hadde ikke samme muligheten. Der oppe [i Trondheim] hadde de rene jazzmusikere. HiA2

En av de Berklee-utdannede er inne på det samme:

Skal du ha jazzundervisning, så må du ha lærere som har bakgrunn med det, og det hadde de vel ikke verken med [den ene] eller [den andre gitarlæreren]. Jazzelementet her ved skolen kom vel når [en av Berklee-kandidatene] og jeg var med i lærerstaben, for vi hadde vår bakgrunn fra Berklee. HiA4

”Hadde ikke samme muligheten”, ”hadde ikke jazzbakgrunn”; formuleringene tyder på en subjektivt opplevd *mangel* ved konservatoriet i Kristiansand, som igjen førte til at det ikke ble jazz i Kristiansand, ”bare” populærmusikk. Det er altså ting som tyder på at de av Kristiansands-lærere opplevde motforestillinger fra jazzmiljøet ved Musikkonservatoriet i Trondheim er nettopp det, *opplevde*. Men disse opplevelsene kan ha hatt en effekt på de rytmiske musikkutdanningene i Agder på den måten at det fikk utvikle seg en enda sterkere ”vi-følelse” eller ”vi-skal-vise-dem-følelse” i Kristiansand, enn det ville ha gjort uten disse opplevde motforestillingene. I overensstemmelse med de sosiologiske identitets- og kategoriseringsteoriene, kan vi si at det rytmiske miljøet i Kristiansand oppfattet seg selv som en *vi*-gruppe, mens Trondheimsmiljøet ble oppfattet som en *de*-gruppe, noe Philip Bohlman karakteriserer med begrepsparet ”Our Music / Their Music” (2001, s. 20). Til tross for at man skulle tro, som rektoren i Kristiansand ga uttrykk for, at *de*-gruppa ville støttet etablering av ikke-klassisk musikkutdanning, fordi det var det *de* selv hadde gjort et drøyt tiår tidligere, var opplevelsen i Agder at *de* ikke gjorde det. Selve inndelingen i *vi*- og *de*-grupper *forsterket* oppfatningene om enkeltpersonene i den andre gruppa, noe som ble ytterligere forsterket fordi jazzlærerne i Trondheim og de rytmiske lærerne i Kristiansand egentlig oppfattet hverandre som tilhørende det samme musikalske uttrykk, i alle fall sammenlignet med de klassiske lærergruppene, jevnfør Sumners formulering ”Jo nærmere naboene er (...) jo hardere er striden” (1940, s. 12, min oversettelse). Dessuten hadde opplevelsen en effekt på den indre selvbevisstheten og kampviljen i Agdermiljøet: ”... og jo

sterkere er hver gruppes indre organisering og disiplin” (ibid., min oversettelse).

Initiativtakerne til etableringen av rytmisk musikk-utdanning i Kristiansand kan altså ha gått med en mer negativ opplevelse av oppfatningene hos enkeltpersoner i Trondheimsmiljøet enn det det var grunnlag for, men som altså like fullt er forklarlige reaksjoner. Når Trondheimsmiljøet, i følge en av Agder-informantene, hevdet at ”man måtte lære å spille Stan Getz først og så kunne man bli personlige etterpå” (HiA3), så kunne kristiansandsrepresentantene ha oppfattet dette som pedagogisk-ideologisk uenighet mellom likeverdige personer og institusjoner, noe den britiske populærmusikkforskeren Simon Frith ville ha gjort hvis vi skal dømme ut fra hans utsagn: ”Jazz og populærmusikk er forskjellige ideologisk mer enn musikalsk/teknisk”⁵³, men utsagnet ble oppfattet som en rangering og en negativ kvalitetsbedømmelse. Det antyder også et utsagn av en av de intervjuede i Agder:

[Trondheimsrepresentanten] *visste ikke hvem som underviste [ved HiA], men han var helt sikker på at det var dårlig.* HiA3

Grunnen til at representantene fra Kristiansand ”hørte” rangering og lav kvalitet, kan skyldes at konferansen i 1992 var en ren jazz-konferanse, at Agder-representantene derfor kunne oppleve ikke å tilhøre ”det gode selskap” med sin pop/rock-profil, at de kanskje ikke oppfattet seg selv som likeverdige med jazzlinja i Trondheim, verken på individ- eller institusjonsnivå, på grunn av mangelen på jazzkompetanse. Kan det dermed hevdes at det er Kristiansandsmiljøet som ensidig og subjektivt har tolket utsagnet fra jazzlæreren ved Trondheims-konservatoriet som nedlatenhet, eller må ansvaret for det noe anstrengte forholdet mellom de to konservatoriene legges på den ene læreren ved jazzlinja i Trondheim? Å diskutere om det er det ene eller den andre parten som til syvende og sist er ansvarlig for de spenningene som oppsto etter konferansen i

⁵³ Muntlig utsagn under forelesningen ”Is jazz popular music?” ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, 1. november 2006.

1992 er ikke så interessant, en mer fruktbar tilnærming er å analysere spenningene ved hjelp av ulike sett av legitimeringskategorier. Agders sjangerbrede profil var begrunnet i samfunnets behov for flerkompetente musikere og pedagoger, et syn Agder-delegatene fikk støtte for av nytilsatt rektor ved Rytmask musikkonservatorium i København, som var en av innleiderne på konferansen:

Han tilintetgjorde jazzfolkets skepsis, han var jazzbassist selv, og sa, at du kan godt ha en reinhåret klassisk jazzlinje, og utdanne folk, men hva i verden skal de gjøre?
HiA3

Trondheimsmiljøet på sin side betoner viktigheten av den musikalske personlighetsutviklingen:

Formen vår er basert på den individuelle utviklingen til studentene. (...) Vi tenker sjangerfordypning i stedet for sjangerspredning og det kan du si er et pedagogisk-ideologisk ståsted. NTNU2

Det går an å forklare spenningene mellom Agder og Trondheim med henvisning til ulik vektlegging av to ansvarsområder for konservatorievirksomhet; samfunnsnytte ved HiA, individuell utvikling ved NTNU. De to formålene for konservatorievirksomhet korresponderer med legitimeringsmodellens to først nevnte verdiordener; markedsordenen, innenfor hvilken man begrunner ut fra etterspørsel og behov i samfunnet, og inspirasjonsordenen, der man legitimerer med utgangspunkt i personlighetsutvikling. En uttalelse, som kunne ha vært oppfattet som uttrykk for ulike, men likeverdige, pedagogiske ståsteder og ulike, men likeverdige vektlegginger av virksomhetsområder, dersom de involverte hadde vært seg bevisst slike verdiordener, ble i stedet oppfattet som uttrykk for en vurdering av ulik verdi og som manglende legitimering.

I tillegg til dette kommer at jazzlinja i Trondheim lot seg legitimere stadig sterkere innenfor den *domestiske* verdiordenen; det var jazzlinja som i 1992, 13 år etter etableringen, representerte både *tradisjonen* innenfor ikke-klassisk konser-

vatorieutdanning i Norge og *opprettholdelse av det musikalske verdihierarkiet*, fordi utdanning i pop og rock ble oppfattet som mindre seriøs enn jazz. I tillegg til spenningene som lå i den ulike vektlegging av henholdsvis *markedsorden* og *inspirasjonsorden*, kommer altså den spenningen som måtte ligge i at jazzlinja i Trondheim lot seg legitimere *domestisk*. Det rytmiske fagmiljøet i Kristiansand strevde altså med legitimeringen *både vis a vis* det klassiske miljøet og jazzmiljøet, hvorav begge representerte tradisjonen og dertil representerte musikkstilarter som befant seg mye lenger opp i det musikalske verdihierarkiet.

I et forsøk på en "kvadrohermeneutisk" analyse av hele dette komplekset, med utgangspunkt i kapittel 3.5.3, er det naturlig å plassere de ulike *utsagnene* på nivå 1, empirinivået. Dette gjelder både utsagnene fra primærkilden (personen bak det famøse uttrykket fra restaurantbransjen) og utsagnene fra sekundær- og tertiærkildene (de to Agder-representantene på konferansen og de som fikk utsagnene referert) og fra ansatte ved begge konservatoriene, der de foreligger som minner hos både primær-, sekundær- og tertiærkildene, men som foreligger som transkripsjoner for meg. På nivå 2 finner den *umiddelbare tolkningen* sted; hos de to sekundærkildene som var til stede på konferansen, hos tertiærkildene som har fått utsagnet referert og som har tolket videre på det; og hos meg selv, i min oppfattelse av hva informantene ved begge konservatoriene har sagt. På nivå 3 trer min *kritiske tolkning* inn i det jeg antyder og begrunner mulige mindreverdighetskomplekser i Agder-miljøet, tar stilling til de påstått nedlatende bakenforliggende betydningene i det som skal ha blitt sagt, tolker reaksjonene i forhold til uttalte ideologimotsetninger de to konservatoriene imellom og vurderer konsekvensene av de to utdanningenes ulike plasseringer på det, i 1992, fortsatt levende musikalske verdihierarkiet. Som et uttrykk for at også det øverste nivået er representert i denne firetrinnsprosessen, er det at min egen *selvkritiske refleksjon* kommer til anvendelse. Den plasserer meg selv som et objekt som skal tolkes, fordi jeg selv er en del av "virkningshistorien", (Gadamer, 1984, s. 267, min overs.), hvilket innebærer at mine egne forklaringsmodel-

ler underkastes et kritisk lys, for eksempel i forhold til en kanskje ukritisk bruk av uttrykk som ”*opplevd nedlatenhet*”, ”*påstått nedlatende bakenforliggende betydninger*” og ”*mindrever-dighetskomplekser*”, som for det første kan oppleves støtende sett fra ansatte ved Høgskolen i Agder og for det andre kan tolkes som uttrykk for ubevisste holdninger hos meg selv overfor en eller flere av de impliserte informantene. Stimulansen til denne type ”refleksiv tolkningsprosess” (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 324) ligger i ”interaksjonen mellom de ulike nivåerna – medvetenheten om att de olika nivåerna ej kan hanteras separat utan hela tiden interagerar” (ibid. s. 332) og er ment å bidra til en reflektert empirisk analyse, åpne opp for et større tolkningsrom, påvise mangetydighet, angi begrensninger og unngå vilkårlighet i hva som presenteres (ibid.).

5.5 Sammenfatning av kreftene som virket mot etablering

Sammenfatningsvis kan man si at motforestillingene hos det klassiske fagpersonalet ved Agder musikkonservatorium mot opprettelsen av rytmiske musikkutdanninger, fantes på følgende områder:

- Frykt for nedbygging av de klassiske utdanningene
- Frykt for konsekvensene av det som ble sett på som brudd med konservatorietradisjonen
- Pedagogisk-didaktiske betenkeligheter i forhold til
 - om det var mulig å undervise i jazz-rytmiske sjangere
 - om kvaliteten på en slik utdanning ville bli god nok
- Verdibaserte motforestillinger i form av respektløshet og nedlatenhet, fra jazzkolleger ved annet konservatorium og fra klassiske kolleger ved egen institusjon

Motforestillingene ved alle de seks norske konservatoriene som omfattes av min undersøkelse, kan, dersom de ses under ett, sammenfattes på følgende måte:

- Representanter både for et jazz-rytmisk lærerpersonell og for klassiske initiativtakere har møtt utsagn og holdninger fra enkelte klassiske kolleger som er blitt opplevd som om disse mener at pop/rock/jazz-sjangerne har lavere verdi enn den klassiske musikken.
- Disse opplevde holdningene tolkes som enten manglende sympati med de rytmiske sjangerne eller også som manglende kunnskaper om de samme sjangerne.
- Enkelte representanter for et klassisk lærerpersonale har undret seg over jazzmusikerens korte vei til suksess.
- Det finnes en forestilling innen et klassisk lærerpersonale om at klassisk formalkompetanse gir mer dannelse enn rytmisk realkompetanse og formalkompetanse til sammen.
- Det har kommet til uttrykk pedagogisk-didaktiske betenkeligheter ved etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger av typen: Finnes egnet undervisningsmaterieell, finnes undervisningskompetanse, bør ikke alle instrumentalpedagoger i musikkskolen ha klassisk ballast, ødelegges ikke den rytmiske musikken dersom den blir akademisert, er ikke populærmusikken for ny til å bli undervist, har populær-musikken høy nok verdi?
- Enkelte klassiske konservatorieansatte har fryktet for konservatoriens tradisjonsbevarende og kulturformidlende funksjon.
- Klassiske konservatorieansatte har fryktet klassisk nedbygging, tap av ressurser og stillinger.

5.6 Sammenfatning og diskusjon av kreftene rundt etableringen

De *kreftene for etablering* av rytmiske musikkutdanninger som virket ved Agder musikkonservatorium i siste halvdel av 1980-tallet er følgende:

- Vanskelig budsjettsituasjon
- Tilgjengelig kompetanse
- Nytt eier- og lederskap
- Påvirkning fra mediene på unges musikkinteresse
- Samfunnsmessige behov for en ny type musikere og pedagoger

Motforestillinger mot opprettelsen av rytmiske musikkutdanninger ved konservatoriet i Kristiansand fantes på følgende hovedområder:

- Frykt for nedbygging av de klassiske utdanningene
- Engstelse i forhold til konsekvensene av brudd med konservatorietradisjonen
- Pedagogisk-didaktiske betenkeligheter i forhold til om det var mulig å undervise i jazz-rytmiske sjangere og om kvaliteten på en slik utdanning ville bli god nok
- Verdibaserte motforestillinger i form av respektløshet og nedlatenhet

Ser vi på *hele den norske konservatoriesektoren* under ett, gjelder i hovedsak de samme kreftene og motkreftene i forhold til jazz-rytmisk etablering som i Agder. De kan sammenfattes slik:

- Den etableringen i Norge av jazz-rytmiske musikkutdanninger som fant sted i to bølger, en på 1970- og 1980-tallet og en på 2000-tallet, skjedde, ved samtlige seks konservatorier, under påvirkning av amerikanske jazzutøver- og jazzutdanningstradisjoner.

- Denne påvirkningen ble ved to av institusjonene farget av et dansk syn på utdanning, som førte til et større sjangermangfold innen utdanningene ved disse to konservatoriene.
- Etableringene skjedde etter initiativ hovedsakelig fra ansatte med rytmisk-klassisk dobbelkompetanse innen konservatoriesektoren selv; hovedsakelig på bakgrunn av uheldig eller skjev rekrutterings- og budsjettproblematikk, interesse blant klassiske studenter for jazzrelaterte valgfag og samfunnets behov for pedagoger med en bredere undervisningskompetanse og for kvalifiserte musikere også innenfor jazzrytmiske sjangere.
- Etableringene skjedde til tross for verdibaserte motforestillinger, frykt for klassisk nedbygging og for brudd med tradisjonen og pedagogisk-didaktiske betenkeligheter i forhold til kvalitet og innhold i de nye utdanningene.

Sammenfatningers sanne natur er å være presset sammen, forkortet og systematisert, for oversiktens og lesbarhetens del. De fleste nyanser går dermed tapt, hvilket også er hensikten, av de samme grunner. De ovenstående pregnante og absolutte konstateringer må oppfattes som et forsøk på å formulere funnene slik at funnene kan måles mot de to "kraftskjemaene" i kapittel 2.2.5. Nyanseringene og forbeholdene finnes å lese i kapitlet 4 og 5 .

Sammenligner man sammenfatningene med de to kraftskjemaene, som ble utarbeidet på grunnlag av hvordan institusjonaliseringen av jazzen foregikk i USA, kommer det fram noen interessante forskjeller. For det første finnes ikke henvisninger til endringer i sosialt klima i de norske intervjuene, som årsak til ikke-klassisk nyetablering, noe som ble trukket fram som en vesentlige årsak til at det ble mulig å tenke seg jazz innenfor akademia i USA. Grunnen til dette er selvsagt at de norske sosiale klassesforskjellene aldri har vært så store som i USA og at Norge derfor ikke opplevde borgerrettighetsbevegelsene på 1960-tallet i samme grad som det amerikanske samfunnet gjorde. For det andre finner jeg heller ikke at eventuelle utdanningsfilosofiske endringer i det norske

samfunnet har betydd noe for etableringen av jazz-rytmiske konservatorieutdanninger i Norge, mens etableringen av de nye sjangerbrede musikkklærerutdanningene både i Sverige og Danmark på begynnelsen av 1970-tallet, som fikk betydning for et åpnere innhold i konservatorieutdanningene i disse landene, må kunne tolkes som uttrykk for endring på dette området.

Derimot er det klart at nye kulturelle strømninger på 1960- og 1970-tallet, i form av medieformidlet musikk av nær sagt alle sjangere og stilarter, også i Norge utgjorde vesentlige impulser til etablering av jazz-rytmiske konservatorieutdanninger, selv om disse skjedde noe senere og over flere tiår.

Likeledes er det klart at når det gjelder faktorene endrede institusjonelle forutsetninger, institusjonslederens betydning og enkeltpersoners engasjement og kompetanse, så er dette virksomme krefter for nyetableringer også i Norge.

Ser man på kreftene *mot* jazz-rytmisk etablering i Norge gjorde verdibaserte og pedagogisk-didaktiske motforestillinger seg gjeldende både i Norge og i USA, mens rasistiske motforestillinger i tradisjonell forstand, mot jazzen, ikke finnes i mitt norske materiale. Allikevel er det mulig å finne en slags norsk parallell i forhold til hvordan akademia i USA, fra jazzmusikers side, kunne bli betraktet som en bastion for hvitt, europeisk-rasistisk tankegods. Det lar seg belegge i intervju-materialet at jazzmusikere her hjemme kunne oppfatte det norske musikkutdanningsfeltet før populærmusikkens inn-treden som en bastion for den hvite, vestlige kunstmusikken og en akademisering av jazzen inn i dette feltet som potensielt ødeleggende mer enn utviklende. Det interessante i dette bildet er at det er jazzmusikere selv, både i Norge og i USA, som er usikre på nytten eller nødvendigheten av at jazzen blir akademisert, motforestillingene kommer altså ikke bare fra klassiske konservatoriesansatte.

Del III Utviklingen i Agder

6 I hvilken grad har det funnet sted en legitimeringsprosess?

Dette kapitlet omfatter analyse og tolkning av åtte dokumenter som på ulike vis har vært egnet til å begrunne og rettferdiggjøre de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. Disse er:

A Prosjektrapport	Agder musikkonservatorium	1990
B Utredning	Konservatorienes rektorkollegium	1990
C Godkjenning	Departementet	1991
D Artikkel	Musikk og skole	1993
E Vedtak	Rytmisk satsningsområde ved HiA	1994
F Evaluering	Departementet	1996
G Utredning	Boysenutvalget	1999
H Utredning	Rytmisk doktorgradsutdanning	2005

Dokumentene har ulik funksjon og intensjon; felles for dem er at de etter min oppfatning må ha virket styrkende på selvbevisstheten innad i det rytmiske fagmiljøet i Kristiansand, vis a vis det klassiske fagmiljøet, og slik hatt en effekt på utviklingen av de rytmiske utdanningene gjennom de 20 årene dette studietilbudet har eksistert. Kapitlet avsluttes med en diskusjon om hvorvidt det er mulig å identifisere en gradvis endring av legitimeringen og slik kunne antyde at en legitimeringsprosess har skjedd. Som analyseredskap for de åtte nevnte dokumentene benyttes legitimeringsmodellen av Boltanski og Thévenot, etter begrepsmessige tilpassinger av Skarpenes, Hestholm og meg selv. Problemstillingen er: I hvilken grad har det funnet sted en legitimeringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

6.1 Legitimering i tidsrommet 1990-2005

Hva rettferdiggjør de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder? Stilles spørsmålet til instituttlederen, er svaret *søkerne*. Det er det høye og stadig stigende antall søkere til de rytmiske utdanningene, etterspørselen, som gir utdanningene legitimitet. Men det var ikke et høyt antall søkere på den tiden de rytmiske musikkutdanningene ble etablert, det var først seks år etter at den første rytmiske studenten ble tatt opp på en klassisk faglærerutdanning at søkertallet begynte å øke formidabelt, i og med utlysning av helhetlige rytmiske utdanninger. Så hvordan begrunnet initiativtakerne utdanning innen rytmiske musikk sjangere i de første årene?

A: Under overskriften "Begrunnelser for et slikt prøveprosjekt i Kristiansand" i en udatert "Prosjektrapport" skrevet av en av de klassiske gitarlærerne, sannsynligvis i januar 1990, har han med blant andre disse punktene:

Man merker en stor interesse på landsbasis for en slik "El.linje"-utdanning. AMK har hatt god søkning til prøveprosjektet for el.gitar og el.bass i årene 1985-89.

Det frivillige musikkliv har stort behov for utdannede instruktører og musikkutøvere innenfor moderne instrumenter.

Musikk skolene mangler kvalifiserte lærerkrefter som kan dekke et stadig større behov for undervisning på moderne instrumenter.

I løpet av 1980 årene har 7-8 Kristiansandsmusikere reist til Berklee college of Music i Boston for å få en slik utdanning p.g.a. manglende utdanningstilbud i Norge.

Samfunnet oversvømmes ellers av nye el.instrumenter hvert år. En undersøkelse medio 1989 viser salg av over 200 000 elektroniske musikkinstrumenter hvert år i Norge! Det er en fantastisk ekspansjon på området og sammen med ny teknologi er mange områder innenfor MIDI, sequencing, programmering etc, blitt rene vitenskapen.

Siden dette er en rapport som hadde til hensikt å rapportere om oppstarten i 1985 og utviklingen fram til 1990, tar forfatteren for seg de begrunnelsene man opprinnelig ga for etableringen. Disse begrunnelsene er i samsvar med de tidligere beskrevne kreftene som virket på etableringene, bortsett fra at den klassiske rekrutterings- og budsjettproblematikken ikke er nevnt; altså samfunnets behov for rytmisk kompetanse, at det har vært et poeng å følge med tida, at det har vært stor interesse på landsbasis og at søkningen har vært god. Med formuleringer av typen ”god søkning”, ”behov for utdannede instruktører” og ”musikkskolene mangler kvalifiserte lærere” vil jeg kategorisere begrunnelsene i dette dokumentet hovedsakelig til *markedsordenen*, men uttrykkene ”samfunnet oversvømmes”, ”fantastisk ekspansjon”, ”ny teknologi” og ”rene vitenskapen” gjør det også mulig å tolke forfatteren inn under den *industrielle* verdiordenen, der det dreier seg om ekspansjon og fremskritt og evne til å handle profesjonelt.

B: I et sammendrag av rektorkollegiets utredning av 1990: ”Musikkonservatoriene. En utredning om høgskolenes særpreget og utviklingsmuligheter”, konstateres at konservatoriet i Kristiansand har bygget opp et unikt studietilbud:

Ved AMK har man gjennom lengre tid utviklet et studietilbud for rytmisk musikk. Det er nå søkt om godkjenning av en egen fagplan for dette tilbud, som tar utgangspunkt i den faglige egenart i de genrene som tilbudet bygger på. (...) dette tilbud vil bli det eneste i sitt slag i Norge, mens det i Danmark og Finland er etablert egne høgskoler som bare gir slik utdanning. (s. 11)

Formuleringen finnes under avsnittet *Videreutvikling av knutepunktene/tyngdepunktene i nettet* (Norgesnett for musikkutdanning), der også jazzlinja i Trondheim og musikkterapiutdanningen ved daværende Østlandets musikkonservatorium nevnes, som knutepunkter/tyngdepunkter. Under avsnittet *Utbyggingsplan for musikkonservatoriene* foreslår rektorkollegiet en økning for Agder musikkonservatorium av måltallet fra

55 i 1991 til 95 i 1993. Som eneste institusjon har AMK fått en egen kommentar til forslaget om økning av måltallet; at denne bør øremerkes rytmisk musikk:

Økningen ved AMK er tenkt plassert på avdeling for rytmisk musikk, som søkes opprettet som et nasjonalt tilbud på linje med jazz-linjen ved TMK og musikkterapi-avdelingen ved ØMK. (s. 22)

Uttrykkene ”eneste i sitt slag i Norge” og sammen med henvisningen til at slik utdanning finnes i utlandet, synes å signalisere en erkjent mangel innen det norske konservatorievesenet, et samfunnsmessig behov, og lar seg altså kategorisere inn under *markedsordenen*.

Forslaget fra det klassiske rektorkollegiet om økning av det rytmiske måltallet kun ved AMK og formuleringen ovenfor: ”et nasjonalt tilbud på linje med jazz-linjen ved TMK”, kommer to år før jazzkonferansen i Oslo, der den opplevde nedlatenheten fant sted, kapittel 5.4.2. En sammenligning med jazz-linja i Trondheim innebar trolig en følelse av statusheving i Agdermiljøet, noe som kan synes å svekke forklaringsmodellen om mindreverdighetskomplekser innen det rytmiske miljøet i Agder. Denne problematikken diskuteres videre i neste underkapittel, fordi det kom flere dokumenter som var egnet til å gi statusheving innen det rytmiske Agder-miljøet.

C: Departementets brev av 20. februar 1991, vedrørende ”Studieplan med rammeplaner for treårig utdanning i rytmisk musikk” med to varianter, en treårig faglærerutdanning og et treårig fagstudium, godkjente rytmisk musikkutdanning for en periode på tre år. Brevet inneholdt ingen begrunnelser for rytmisk musikkutdanning, men det representerte slik jeg ser det, sammen med rektorkollegiets utredning året før, en samfunnsmessig omgivelsessanksjon av stor betydning. Det departementale godkjenningsbrevet innebar slik jeg ser det *selve legitimeringen* av ikke-klassisk musikkutdanning innenfor en (uformell) samfunnsinstitusjon som, med sine hierarkier og tradisjoner, hadde sin sterke legitimasjon innenfor den *domestiske* verdiordenen; brevet rokket således ved den tradisjonelle

måten å begrunne konservatorieutdanning på. Den store betydningen godkjenningen fikk mener jeg ligger i det faktum at det innledet det som fagmiljøet selv omtaler som "Det rytmiske eventyret", ved opptaket samme år av det første kullet med studenter med ulike bandinstrumenter; en begivenhet som ble feiret med 15-års jubileumskonsert i 2006.

D: Forfatteren av prosjektrapporten fra januar 1990 hadde et innlegg i "Musikk og skole" i 1993 (nr. 3). Artikkelen "Studier i rytmisk musikk ved Agder musikkonservatorium" argumenterte for etableringen av de rytmiske utdanningene i Kristiansand, i det han først stilte noen retoriske spørsmål:

Hva har så denne rytmiske musikken å gjøre i våre musikkutdanningsinstitusjoner? Er det riktig å institusjonalisere den rytmiske musikken? Den har jo nettopp oppstått og har sitt liv utenfor de tradisjonelle musikkutdanningsinstitusjonene. Skal institusjonene ta konsekvensen av at kulturen er i bevegelse og opprette nye studietilbud innen nye musiske genrer? (Musikk og skole 1993, s. 15)

Svaret han selv ga på spørsmålet om konservatoriene burde ta ansvar for den rytmiske musikken, var følgende:

Ja, det har vært stilt mange slike spørsmål rundt ved forskjellige konservatorier og høyskoler de siste årene. (...) Hva så med ansvaret for den rytmiske musikken? Jo, vi burde tatt ansvar for lenge siden, og noen har gjort det. (ibid.)

Begrunnelsene han ga i denne artikkelen er i noen grad sammenfallende med rapporten fra 1990, men det var også helt nye tanker:

Vi er inne i en tid da grensene mellom de forskjellige kunstartene i samfunnet brytes ned og hele kulturen rundt oss er i bevegelse. Dette skjer også på musikkfronten. Det skjer stadig mer samarbeid på tvers av de musiske grensene og man er ikke lenger så opptatt av musikalske båser. (ibid.)

Forfatteren synes her, ut fra en *post-tradisjonell* forståelse, å argumentere for riktigheten av etablering av utdanning innen rytmisk musikk ut fra en opplevelse av at det mangehundreårige, vertikale, musikalske verdihierarkiet der den klassiske musikken har tronet øverst på stigen, er i ferd med å forsvinne i bevisstheten til musikere og publikum. Slik jeg tolker forfatteren opplever han at musikkfeltet i det norske samfunnet etter hvert mer er å likne med et flatt, horisontalt felt, der de ulike musikalske sjangerne synes mer sideordnede og overlappende enn rangerte og strengt atskilte. Konsekvensen av dette synet er en oppfatning om at utdanning innen rytmiske sjangere burde være like relevant som utdanning innen de tradisjonelle klassiske stilartene. Når først klassisk utdanning finnes, burde også rytmisk utdanning finnes. Han synes her, med formuleringene ”kulturen er i bevegelse”, ”kunstartene brytes ned” og ”samarbeid på tvers” og å ville rokke ved den *domestiske* verdilegitimeringen, med sine henvisninger til videreføring av tradisjoner og opprettholdelse av hierarkier. Han synes nå å argumentere mer i retning av den *sivile* verdiordenen, der berettigelsen av en virksomhet begrunnes i borgernes frihet og rett til å gjøre hva de vil; rytmisk konservatorieutdanning bør finnes fordi noen ønsker slik utdanning, de musikalske båsene *desinstituerer*, det som før hindret konservatorieutdanning innen ikke-klassisk musikk fremstår ikke like klart, konservativessen bør nå være modent for utdanning innen populærmusikalske sjangere.

E: Våren 1994 ble Rytmask utdanning i ”Budsjett-dokument 1994-1996” foreslått som det fjerde av 12 satsningsområder i den fremtidige Høgskolen i Agder. Forslaget ble formulert slik:

4. Studietilbud i rytmisk musikk (4-årig)

Utdanningen i rytmisk musikk på konservatorienivå er ganske unik i norsk sammenheng. Søkningen er meget god og tar opp studenter på landsbasis. Det bør satses på en utbygging av denne utdanningen med en utvidelse

av det årlige opptak med 6 studenter som utbygd vil gi 24 årsekvivalenter. Det er behov for 4 stillinger for dette. (Fra udatert Budsjettdokument 1994-1996. Høgskolen i Agder. s. 31)

Henvisningen til den gode søkningen og det unike tilbudet hører hjemme under *markedsordenen*. Til tross for formuleringen ”det bør satses på en utbygging” ble det dette året tatt opp det laveste antall nye rytmiske studenter noensinne, så vedtaket hadde ingen umiddelbar legitimerende effekt på prioriteringen av hvilket fagmiljø som skulle bygges ut.

F: Legitimerende effekt fikk derimot ”Rapport nr 1: Nasjonal evaluering av høyere utdanning. Fagområde musikk. Sakkyndig rapport gruppe 2” (KUF, 1996). Denne bidro til omgivelsessanksjon ved følgende formuleringer som angikk konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder:

Komiteen føler sig (...) overbevist om konservatoriets gode fremtidsmuligheter, først og fremmest som en meget viktig ressource i regionen (...), men også i nasjonalt perspektiv (spesielt når man betænker det faktum, at der i Norge kun findes mere utbyggede rytmiske afdelinger i Kristiansand og Trondheim). (KUF 1996, s. 11)

– der bør legges klare strategier for omprioriteringer og omlægninger med henblik på at bringe de ansattes sammensætning og dimensioneringen heraf bedre i overensstemmelse med konservatoriets nye (og kommende) fagprofil. Dels ved hjælp af en vis reallokering af stillinger fra klassisk til rytmisk (...) (ibid. s. 12)

– der bør generelt skabes bedre vilkår for den rytmiske linie, både hvad angår lærerstiller (herunder FoU-muligheder) og materielle forhold (instrumenter og lignende) (ibid. s. 12)

Ved konstateringen av den rytmiske afdelingens unike nasjonale posisjon og anbefalingene vedrørende ”klare strategier” for omfordeling av stillinger fra klassisk til rytmisk for å bringe institusjonen mer i likevekt mellom klassisk og rytmisk og i

overensstemmelse med etterspørsel og samfunnsbehov, noe som plasserer argumentasjonen under *markeds-* og *sivilordenen*, burde komiteen, med medlemmer fra Norge, Sverige, Danmark og Finland, ha bidratt til legitimeringen av rytmisk musikk og musikkutdanning ved konservatorieutdanningene i Kristiansand. I det minste kunne man ha forventet en effekt av anbefalingene, for eksempel at de ble fulgt, hvilket ikke lar seg dokumentere, i alle fall ikke de neste 3-4 årene. Samtidig er det klart at denne rapporten også har vært et grunnlagsdokument for Boysen-rapporten av 1999⁵⁴.

G: Rapporten "Fra vugge til podium. Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen" (KUF, 1999b), innebar blant annet en vurdering av hvor hensiktsmessig det var å opprettholde de klassiske musikkutdanningene i Kristiansand:

Det bør etter utvalgets mening vurderes om det er hensiktsmessig å opprettholde den klassiske enheten ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. (...) Søkergrunnlaget til de klassiske utdanningstilbudene er relativt svakt og det må kunne diskuteres om et så lite fagmiljø kan gi et fagtilbud av tilstrekkelig nivå og bredde. (...) En nærliggende arbeidsdeling ville være at Agder spesialiserte seg på rytmiske studier, mens Stavanger forble en ren klassisk institusjon. (kap. 8.4)

Boysenrapporten argumenterer her ut fra *markedsordenen*, noe formuleringene "svakt søkergrunnlag" og "lite fagmiljø" viser. Det tradisjonelle er blitt utfordret, musikkutdanning som kun er basert på nedarvede, klassisk-kunstmusikalske tradisjoner lar seg ikke lenger legitimere utelukkende med henvisning til tradisjonen, men må begrunnes på nytt og på nytt ut fra den til enhver tid rådende samfunnsmessige tilstand. Tradisjonalistene må selv aktivt legitimere sin eksistensberettigelse. Tradisjonell klassisk musikkutdanning er blitt situasjonsbetinget.

⁵⁴ Det fremgår av sistnevnte rapport's vedlegg 1: "Kilder og litteratur", der den nasjonale evalueringsrapporten nevnes.

Men ikke bare ble de klassiske studienes svake sider trukket fram og evaluert; utvalget foreslo også vurdering av

en eventuell avvikling av det klassiske tilbudet ved konservatoriet i Agder og overføring av de aktuelle studieplassene til rytmiske studier. (ibid.)

Det rytmiske miljøet ble altså anbefalt utvidet, på bekostning av det klassiske, riktignok slik at antall klassiske studieplasser ville øke i Stavanger, mens Kristiansand skulle få nye, friske, rytmiske studieplasser. Begrunnelsen var de rytmiske studienes sterke sider og nasjonale betydning:

Søkningen til de rytmiske studiene [ved Høgskolen i Agder] er meget stor og tilbudet har stor nasjonal betydning innen en sjanger der den nasjonale utdanningskapasiteten er for liten. (ibid., kap. 8.4)

Boysenrapportens argumentasjon for en sterkere satsning på rytmiske studier ligger også her innenfor *markedsordenen* med uttrykkene "liten utdanningskapasitet" og "stor søkning". Den bidro til en statusheving av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder. Den ga en legitimitet som det rytmiske lærerkollegiet trengte for å gå til det skritt det gjorde allerede i 2000, året etter Boysenrapporten, nemlig å kreve løsrivelse fra det klassiske miljøet, hvilket lot seg realisere allerede fra 2001.

H: Legitimerende effekt fikk også en utredning fra Fakultet for kunsthøgskolen ved Høgskolen i Agder datert 1. januar 2005: "Forskerutdanning ved Høgskolen i Agder på fagfeltet "Utøvende rytmisk musikk"". Dette ble grunnlagsdokumentet for vedtaket i høgskolestyret av 23. februar samme år og ga en beskrivelse av den foreslåtte forskerutdanningens samfunnsmessige relevans. Samtidig kunne denne beskrivelsen også leses som en legitimering av rytmisk musikkutdanning generelt. Her sies følgende:

Nyere populærmusikalske uttrykk (rock, jazz, blues, roots m.m.) utgjør en viktig del av den medierte hverdag både i og utenfor den vestlige kulturkrets. (...) Samtidig

påpekes det blant stadig flere forskere og politikere at både forskningsområdet og utdanningstilbudene innen feltet generelt sett er for dårlig utbygd, og da særlig tatt i betraktning den betydning slike musikkformer har for folk på ulike arenaer (hjemmet, konserten, festivalen, festen, klubben, bilen osv).

Populærmusikalske uttrykk utgjør altså en viktig del av enkeltmenneskets hverdag på ulike arenaer og forskningsområdet og utdanningstilbudene er for dårlig utbygd. Det plasserer utredningen under *markedsordenen*, men også under *inspirasjonsordenen*, slik jeg tolker teksten, med henvisningene til den kontakten den enkelte samfunnsborger har med denne musikken i det daglige, i hjemmet og i hverdagen, og til potensielt personlighetsutviklende musikkopplevelser på konserter og festivaler.

Lydlandskapene i den medierte og globaliserte hverdagen skaper nye og andre utfordringer innen utdanning og forskning. Dette er i tråd med begrunnelsene i prosjektrapporten fra 1990, der moderne instrumenter brukes som argument for at noen måtte ta ansvar og opprette rytmiske utdanninger, som altså ikke fantes fra før i Norge. Utredningen fra 2005 konstaterer at populærmusikkforskning allerede utgjør et viktig felt internasjonalt innen flere tradisjonelle vitenskaper og bruker det som et argument for populærmusikkforskning også her til lands.

En legitimering av populærmusikkforskning ligger også i formuleringer senere i utredningen, der det argumenteres mer institusjonspolitisk for Høgskolen i Agder.

Som det går fram er vår vurdering at HiA kommer til å bli enerådende i Skandinavia når det gjelder å tilby et slikt spisset doktorgradsstudium innenfor utøvende rytmisk musikk. Samtidig vil en slik doktorgradsutdanning befeste høgskolens unike stilling generelt innen rytmisk musikkutdanning.

Her er legitimeringen det faktum at Høgskolen i Agder vil bli enerådende på området. Å kunne tilby noe unikt er i seg selv en begrunnelse for opprettelse av en ny forskerutdanning.

6.2 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon

En sammenfatning av analysen av de åtte dokumentene ved bruk av verdiordener og begrunnelser kan se slik ut:

Tabell 2 Tabell over åtte analyserte dokumenter, deres uttrykte verdiordener og begrunnelser

Dokumenter	Verdiordener	Begrunnelser
1990 AMK: Prosjektrapport om etableringen av rytmisk musikkutdanning	Markedsorden	Etterspørsel, utdanningen dekker samfunnsmessige behov
	Industriell orden	Fremskritt, ekspansjon, teknologi
1990 Rektorkollegiet: Utredning om konservatoriene	Markedsorden	Påpekning av for lite tilbud på den rytmiske siden
1991 Departementet: Godkjenningsbrev		Argument mot den domestiske orden
1993 AMK: Artikkel om de rytmiske studiene ved AMK i Musikk og skole	Sivil orden	Argument mot den domestiske orden
1994 Høgskolen i Agder: Vedtak om rytmisk satsningsområde	Markedsorden	Stor søkning
1996 Departementet: Nasjonal evaluering av musikkutdanningene	Markedsorden	For få rytmiske fagmiljøer i Norge
	Sivil orden	Likevekt mellom klassisk og rytmisk bør oppnås
1999 Departementet: Boysenrapporten	Markedsorden	Samfunnsmessige behov, underkapasitet på rytmisk, svakt klassisk miljø
2005 Høgskolen i Agder: Utredning om forskerutdanning i rytmisk musikkutøving	Markedsorden	Tilbudet er for dårlig utbygd, unikt tilbud for høgskolen
	Inspirasjonsorden	Individenes erfaringer med populærmusikk, personlige opplevelser

Markedsordenen, representert med den høye søkningen og de samfunnsmessige behovene, går igjen hele veien gjennom de åtte dokumentene og de 15 årene. Det er også der legitimiteten har ligget hele tiden sett fra det rytmiske miljøet ved Høgskolen i Agder. Et tidlig tilfelle av *industriell orden* med henvisning til den musikkteknologiske revolusjonen, et par innslag av *sivil orden* underveis med henvisning til rettferdighetsprinsippet og bedre balanse mellom rytmisk og klassisk, og ett tilfelle av henvisning til *inspirasjonsordenen* helt til slutt med fokus på individ og personlige opplevelser; dette er funnene etter tolkningen av analysen. Tabellen viser et totalt fravær av den domestiske ordenen, hvilket ikke er til å undres over, all den stund å legitimere rytmisk utdanning handler om å argumentere *motsatt* av den domestiske verdiordenen, som henviser til tradisjon og hierarkier.

To av de dokumentene som tydeligst presiserte nødvendigheten av rytmisk vekst ved Høgskolen i Agder, den nasjonale evalueringsrapporten fra 1996 og Boysenrapporten fra 1999, forutsatte at slik oppbygging måtte skje gjennom nedbygging av det klassiske miljøet ved samme institusjon. Her handler det altså om en styrket legitimering av rytmisk og en svekket legitimering av klassisk.

Hva med begrepet omgivelsessanksjon; kan man ut fra tabellen ovenfor finne et mønster i hvordan samfunnet rundt legitimerer de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder, eller noe uttrykk for at legitimeringen har endret seg? Av de åtte dokumentene kan fire sies å representere samfunnet rundt; rektorkollegiets konservatorieutredning av 1990, departementets godkjenningsbrev av 1991, rapporten fra den sakkyndige, nordiske evalueringskomiteen fra 1996 og Boysenrapporten av 1999. Av disse fire dokumentene er det tre som legitimerer rytmisk musikkutdanning direkte, alle ut fra *markedsordenen*. Stor søkning og underkapasitet ellers i landet er det som legitimerer rytmisk musikkutdanning i Kristiansand, sett fra samfunnet rundt, ikke betydningen av slik utdanning for eksempelvis personlighetsutvikling. Noen *endring* i omgivelsessanksjonen eller ytre legitimering er det ikke mulig å konstatere ut fra disse dokumentene.

Derimot kan det konstateres en endring i den *indre* legitimeringen. De fire dokumentene innenfra det rytmiske fagmiljøet selv er riktig nok preget av den samme markedslegitimeringen som de "ytre" dokumentene, men, som det fremgår av kapittel 4; det som midt på 1980-tallet rettferdiggjorde etableringen av Agder-konservatoriets rytmiske linje var det *lave* antall *klassiske* søkere. Det legitimeringen hele tiden siden har vært basert på er det *høye* antall *rytmiske* søkere. Slik sett har det funnet sted en prosess fra *middel* til *mål*, fokuset er flyttet fra rytmisk musikkutdanning som redningsplanke for klassisk musikkutdanning til rytmisk musikkutdanning som en verdi i seg selv, begrunnet i den høye søkningen. Berettigelsen av rytmisk musikkutdanning ved Høgskolen i Agder var opprinnelig begrunnet heterotelisk, men begrunnes nå *også* autotelisk, "The original value is inverted" (Mark, 1987, s. 20); *også* – fordi det rytmiske tilbudet har en udiskutabel heterotelisk verdi i tillegg, nemlig som et *middel* til å profilere moderinstitusjonen nasjonalt og internasjonalt, ikke minst i universitetsbestrebelsene. Slik sett er det grunnlag for å svare bekreftende på problemstillingen: Det har funnet sted en legitimeringsprosess, og det i betydelig grad.

7 I hvilken grad har det funnet sted en akademiseringsprosess?

I dette kapitlet gjøres rede for resultatene av undersøkelsen av hvorvidt det har skjedd en akademiseringsprosess innenfor det rytmiske fagmiljøet ved konservatorieutdanningene i Kristiansand. Som anført i kapittel 2.2.3 kan det sies å ha skjedd en akademisering dersom a) mengden forskningsaktivitet og publisering har økt, b) at det antall ansatte som forsker og publiserer har økt og c) at resultatene fra den økte forskningsaktiviteten har satt sitt preg på de rytmiske utdanningene.

For å undersøke om mengden forskningsaktivitet innenfor det rytmiske fagmiljøet i Kristiansand har økt, har jeg analysert *forskningsrapportene* som Høgskolen i Agder har gitt ut siden 1995, med hensyn til hvorvidt det i disse finnes tegn til økende vitenskapelig produksjon, egenproduserte lærebøker, publiserte artikler, faglige foredrag eller andre *indikatorer* på akademisering innen det rytmiske fagmiljøet. Rapportene inneholder all virksomhet av typen forskning, utviklingsarbeid og formidling ved høgskolen og de er i tidsrommet 1995-1999 publisert i *Skriftserien* (1995:6, 1996:24, 1997:36 og 1998:50), mens de fra og med 1999 kommer som egne trykksaker, kalt *FoU-kataloger*. Virksomheten er i disse rapportene fremstilt fakultetsvis og viser de ansattes vitenskapelige og kunstneriske produksjon gjennom et kalenderår.

For å finne ut om antall produsenter av den akademiske kunnskapen har økt innen det rytmiske fagmiljøet, har jeg foretatt en kartlegging av *stillingsressursutviklingen* ved Institutt for rytmisk musikk, om det kan sies å ha skjedd en økning i graden av vitenskapelig kompetanse ved instituttet.

For å finne ut om resultatene fra den økte forskningsaktiviteten har satt sitt preg på de rytmiske utdanningene, har jeg studert de rytmiske fagplanene for grunnutdanning, videreutdanning, bachelorutdanning og mastergradsutdanning. Siden den sistnevnte gradsutdanningen er den mest nærliggende kilden for måling av grad av akademisering inngår også en analyse av *prosjektbeskrivelsene* til mastergradsopp-

gavene for studieårene 2004-2005 og 2005-2006 i det empiriske grunnlaget for denne delen av prosjektet. Det var først våren 2006 at de første rytmiske mastergradskandidatene ble uteksaminert; *avhandlingene* forelå ikke på analysetidspunktet og inngår derfor ikke i det empiriske grunnlaget. Problemstillingen er: I hvilken grad har det funnet sted en akademiseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder?

7.1 Har vitenskapelig og akademisk kunnskap økt i omfang?

Ti år etter at den første studenten med ikke-klassisk hovedinstrument ble tatt opp på en ellers klassisk faglærerutdanning ved Agder musikkonservatorium, og fem år etter at det første kullet ble tatt opp på en helhetlig rytmisk utdanning, sto det dårlig til med fou-virksomheten i dette miljøet. Rapporten ”Nasjonal evaluering av høyere utdanning. Fagområde musikk. Sakkyndig rapport gruppe 2” (KUF, 1996) begrunner situasjonen i det lave antall faste rytmiske stillinger fram til da:

Den rytmiske afdelings beskedne andel i de faste stillinger udgør (...) noget af et problem på FoU-fronten, og rytmisk forskning og kunstnerisk udviklingsarbejde i institutregi er noget af en mangelvare. (s. 6)

Timelærere og undervisningspersonell på engasjement har normalt ikke fou-ressurs, situasjonen fram til studieåret 1995-1996 slik den er beskrevet ovenfor var derfor ikke uventet. Hvordan er utviklingen videre? I nedenstående tabell har jeg satt inn de dataene som det er mulig å lese ut av katalogene vedrørende antall fou-registreringer av rytmiske lærere. Jeg har valgt å vise utviklingen i årene fra 2001 både fordi det var fra dette året at det rytmiske fagmiljøet ble egen studieretning og fordi det er først på 2000-tallet at bildet begynner å endre seg hva gjelder den akademiske virksomheten.

Tabell 3 Antall fou-registreringer, forskningsbaserte og kunstneriske, innen det rytmiske fagmiljøet ved Fakultet for kunstfag i tidsrommet 2001–2005

	2001	2002	2003	2004	2005
Rytmask fou-virksomhet	40	34	237	61	35

Tabellen viser ingen entydig tendens når det gjelder utviklingen i antall fou-registreringer blant lærerne ved Institutt for rytmisk musikk. Snarere er det slik at tabellen uttrykker en utvikling som neppe kan ha sin rot i virkeligheten. Det er neppe slik at den samlede akademiske og kunstneriske aktiviteten i året 2003 var syv ganger større enn året før og at den gikk ned igjen til en firedel året etter for deretter å bli nesten halvert i 2005.

Hva kan forklaringen være på disse funnene? Etter en samtale med den rytmiske instituttlederen viser det seg at, mens det kun er de fast ansattes fou-produksjon som er tatt med i katalogene fram til og med år 2002, er det for 2003 også tatt med den kunstneriske aktiviteten til *en rekke timelærere og vikarer* ved Institutt for rytmisk musikk, altså norske utøvere som i kraft av sine karrierer innen den medieformidlete underholdningsindustrien er blitt engasjert som lærere, særlig innen hovedinstrumentrelaterte fag. Deres egne plateinnspillinger, turneer i inn- og utland, skolekonserter, medvirkninger ved andres konserter og studioproduksjoner, musikk til filmer, reklamer og TV-serier og ledelse av storband og skolekorps ble altså for året 2003 definert inn under Høgskolen i Agder sin fou-virksomhet, mens det for de øvrige årene ikke finnes slike innslag i katalogene verken av timelærere eller vikarer.

Det viser seg også at det ikke er konsekvens i måten registreringene er foretatt fra det ene året til det andre. Ett år kan arrangering av 11 låter på en CD-plate utgjøre 11 registreringer mens et annet år kan en tilsvarende aktivitet vise seg å utgjøre kun én registrering. Så selv om det er mulig å la være å inkludere fou-virksomheten til timelærere og vikarer, så er inkonsekvensen fra år til år i selve registreringsarbeidet altfor stor til at det er mulig å stole på dataene. For året 2005 er det

dessuten slik at to av de mest aktive rytmiske lærerne ikke registrerte sin fou-virksomhet i det hele tatt, selv om de var i fullt arbeid ved institusjonen.

Videre er det slik at kategoriene som de enkelte fou-aktivitetene skal innordnes i, har endret seg en rekke ganger i løpet av de årene fou-katalogene er blitt publisert. Dette har blant annet å gjøre med skiftende forutsetninger, endrede behov og nye krav; ikke minst i form av nye finansierings-systemer for høgskole- og universitetssektoren.

Allikevel; de to kanskje viktigste årsakene til at det ser ut til å være problematisk å benytte fou-katalogene som et analyseverktøy for eventuelt å finne tegn til akademisering innen det rytmiske fagmiljøet ved Institutt for rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder, er a) systemet med stadig skiftende dekaner med ulike og til dels motsatte syn på hvem som kan registrere, hva som kan registreres og hvordan det skal gjøres, og b) at den enkelte ansatte selv har ansvaret både for at fou-registreringene foretas og for hvordan den enkelte aktivitet kategoriseres.

Det som her er trukket fram av reservasjoner i forhold til å benytte fou-katalogene som kilde til kunnskap om en eventuell akademiseringsprosess, gjelder generelt, for alle typer fou-aktivitet. Langt den største delen av denne aktiviteten utgjøres av *Kunstnerisk arbeid*, som er begrepet som er brukt i 2004-katalogen. Av de 237 rytmiske registreringene i 2003 er hele 234 å betrakte som kunstnerisk arbeid. Det er først fra 2003 at vi får artikler i vitenskapelig tidsskrift, foredrag ved internasjonale konferanser og populærvitenskapelige foredrag. Tabellen nedenfor viser utviklingen på dette området.

Tabell 4 Antall forskningsbaserte registreringer innen det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder i tidsrommet 2001-2005

	2001	2002	2003	2004	2005
Rytmisk forskningsbasert fou-virksomhet	0	0	3	4	7

En tendens til akademisering definert ved økt vitenskapelig produksjon finner man altså først fra 2003. Det kan umiddel-

bart synes som om denne økningen er betydelig, all den stund man kan snakke om mer enn en fordobling av antall registreringer fra 2003 til 2005. På den annen side er antallet svært lite; fou-virksomheten må betraktes som beskjeden sett i forhold til at styret for Høgskolen i Agder vedtok forskerutdanning i februar 2005. På tidspunktet for styrevedtaket hadde hele det rytmiske fagmiljøet produsert gjennomsnittlig 3,5 fou-produkter per år og kun i de to siste årene. Allikevel er det klart at man ser *konturene* av en begynnende akademisk kunnskapsproduksjon fra 2003.

Men hvem kan sies å ha vært produsentene av denne akademiske kunnskapen?

7.2 Har antall produsenter av akademisk kunnskap økt?

Forskningsrapportene viser at antall årsverk førstestillinger på Fakultet for kunsthøgskolen i tidsrommet 2001–2005 har økt fra tolv til sytten⁵⁵. Den rytmiske lærerressursutviklingen lar seg ikke lese ut av de samme rapportene, men framgår av ansattelistene som distribueres ved høgskolen.

Tabell 5 Antall rytmiske lærere i førstestillinger, antall rytmiske doktorgradsstipendiater og summen av disse i tidsrommet 2001-2006.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Rytmiske førstestillinger	3	3	4	5	6	6
Rytmiske stipendiater	0	0	2	2	3	4
Sum	3	3	6	7	9	10

Tre av de rytmiske timelærerne som ble engasjert i løpet av andre halvdel av 1980-tallet, ble fast ansatt i 1992. I denne forbindelsen fikk de kompetanse som førstestipendiat, mens to andre fikk kompetanse som høgskolelektorer. Senere ble det ansatt ytterligere en person i førstestilling, men vedkommende

⁵⁵ Rapporten for 2006 var ikke publisert da denne analysen ble foretatt. Ansattelistene for 2006 var derimot tilgjengelige.

sluttet etter noen tid ved høgsolen. Denne situasjonen, med tre av fem i førstestillinger (60 prosent av de fast ansatte) varte helt fram til 2003, da en av førsteamanuensene ble professor, instituttet fikk besatt sine to første stipendiatstillinger (fireårige, med 25 prosent undervisning) og ansatt sin første professor 2, i 20 prosent. I 2004 tiltrådte en person med rytmisk-vitenskapelig bakgrunn i et professorat i musikkvitenskap. I 2005 ble enda en professor II ansatt og en tredje stipendiatstilling ble besatt, en av høgskolelektorene ved instituttet gikk inn i denne. Sommeren 2006 ble den fjerde rytmiske stipendiatstillingen besatt.

Etter løsrivelsen av det rytmiske fagmiljøet fra det klassiske har det altså skjedd en dobling av antall rytmiske ansatte i førstestillinger og mer enn en tredobling hva gjelder summen av førstestillinger og stipendiater. Dertil kommer de to nye professoratene, en kunstnerisk og en vitenskapelig, som ble lyst ut i 2006 og som ventes besatt i 2007.

Nå er det ikke slik at økningen i antall førstestillinger i et fagmiljø uten videre kan betraktes som et uttrykk for at det har skjedd en akademiseringsprosess. I henhold til den valgte definisjonen av akademisering er et av kriteriene økningen i omfanget av *vitenskapelig og akademisk produsert kunnskap*, ikke kunstnerisk utviklingsarbeid. Og det er for den kunstneriske virksomheten innehaverne av førstestillingene har fått sine opprykk. Først i og med professor II-stillingen i 20 prosent fra 2003 og professoratet i musikkvitenskap fra 2004, ble det tilført *vitenskapelig* kompetanse, i alle fall i tradisjonell forstand. Innehaverne av de fire stipendiatstillingene har også bidratt til en økning i antall produsenter av vitenskapelig og akademisk produsert kunnskap i miljøet og til økningen i vitenskapelig og akademisk produsert kunnskap gjennom foredrag på forskningskonferanser.

To av kriteriene for å kunne vurdere om det har funnet sted en akademiseringsprosess er altså økning i omfanget av vitenskapelig produksjon og at antall produsenter av denne øker. Vi har sett en tendens til at økningen i vitenskapelig produksjon har skjedd fra 2003 og at antallet vitenskapelig ansatte har økt sterkt fra omtrent samme tid. Det vil si at det

er de eksternt ansatte som er tilført miljøet utenfra ved ansettelser i nyopprettede stillinger, som har stått for akademiseringen, hvilket ikke er til å undres over; nye vitenskapelige stillinger innenfor academia må normalt besettes av personer med førstekompetanse.

7.3 Har vitenskapelig kunnskap satt sitt preg på utdanningen?

De to siste delene av definisjonen av begrepet akademisering dreier seg om hvorvidt den nye kunnskapen har satt sitt preg på utdanningen og på yrkeslivet. Når det gjelder i hvilken grad vitenskapelig produsert kunnskap har fått innflytelse på yrkeslivet, omfattes ikke denne problematikken av min undersøkelse. Her konsentrerer jeg meg om utdanningen.⁵⁶ Er det mulig å konstatere at vitenskapelig produsert kunnskap har fått økt innflytelse på de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder, altså om resultatene fra den økte forskningsaktiviteten har satt sitt preg på de rytmiske utdanningene? Det er trolig slik at fagmiljøet ennå er så ungt at de eksternt tilførte vitenskapelige ansatte ikke har klart å sette sitt preg på undervisning eller læreplaner. De utøvende fagpersonene i førstestillinger har ingen *vitenskapelig* produksjon å vise til bortsett fra undervisningskompendier, som jeg dermed betegner som *akademisk* produsert kunnskap, og bare én av tre nyansatte teoretikere er utøvere. Allikevel vil jeg nedenfor vurdere hvorvidt det er mulig i alle fall å undersøke de rytmiske læreplanene, heriblant fagplanen for mastergradsutdanningen i utøvende musikk, for å finne tegn til akademisering i henhold til definisjonen ovenfor.

Jeg har benyttet som kilder for empiriske data de utøvende og pedagogiske læreplanene som har styrt undervisningen ved det rytmiske fagmiljøet ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. Dette dreier seg i første rekke om treårige grunnutdanninger og toårige videreutdanninger. Også toårige grunnutdanninger og halvårslige ikke-utøvende og ikke-

⁵⁶ En diskusjon av og begrunnelse for dette valget finnes i kapittel 2.2.3.

pedagogiske studietilbud finnes i studieporteføljen, samt en rekke mindre, valgbare kurs, men disse inngår ikke i det empiriske grunnlaget.

Alle de tre siste faglærerutdanningene for konservatorisektoren: Studieplan for Faglærerutdanning i musikk (KUF, 1992), Rammeplan og forskrift for Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (KUF, 1999a) og Rammeplan for Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (UFD, 2003) er preget av et akademisk språk med formuleringer av typen "forsknings- og utviklingsarbeid", "å produsere viten innen kunstfag", "kunnskap om relevante forskningsmetoder", "anvende og gjøre seg nytte av relevant vitenskapsteori og forskningsmetode" og "vitenskapelig basis", gjeldende både for studenter og lærere.

Disse læreplanene reflekterer imidlertid ikke det rytmiske fagmiljøets eventuelt økte fokus på forsknings- og utviklingsarbeid, siden disse planene er sentralgitte. Derimot er den treårige utøvende bachelorutdanningen, som fra 2002 erstattet tidligere års utøvende grunnutdanning, utviklet innenfor det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder. Her forekommer i emneområdet Estetikk og vitenskapsteori, temaer som "Grunnlagsproblemer og generell kunstfaglig vitenskapsteori" og i eksamen inngår "en større oppgave med prosjektpreg, hvor vitenskapelig metode skal bli praktisert". Men også her var det utenforliggende krefter, "Kvalitetsreformen", som la premissene for vitenskapelig profilering i en bachelorutdanning. Det lar seg altså heller ikke her dokumentere noen tegn til at det har skjedd en akademiseringsprosess initiert av det rytmiske fagmiljøet selv, uttrykt ved fagplanenes kursbeskrivelser. Derimot er det klart at *undervisningen* i faget Estetikk og vitenskapsteori er forskningsbasert. Det går frem av undervisningskompendier i faget og ved egne erfaringer, som sensor under muntlige eksamener i faget.

Når det gjelder det toårige utøvende fordypningsstudiet, som Agder musikkonservatorium har tilbudt siden slutten av 1980-tallet, heter det i målformuleringen for rytmisk musikk:

Studiet skal gi studenten mulighet for å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gir grunnlag for: Instrumentalundervisning på høyt nivå, selvstendig forsknings- og utviklingsarbeid i musikk og å ta del i en videre utvikling av samfunnets musikkliv.

Dette fordypningsstudiet, som ble tatt ut av studieporteføljen i 2004 og erstattet av mastergradsstudiet, skulle altså gi grunnlag for *selvstendig forsknings- og utviklingsarbeid i musikk*. Nå er min vurdering at studentene knapt noen gang er blitt gitt dette grunnlaget, siden det rytmiske fagmiljøet fram til 2004 ikke har hatt ansatte med forskningskompetanse. Og til tross for intensjonen i kursbeskrivelsen om *verbalisering* av studentens egne kunnskaper, ferdigheter eller holdninger gjennom "et skriftlig arbeid med et emne som knytter seg til arbeidet med hovedinstrument og eventuelle valgfag", et arbeid som skulle godkjennes og evalueres av hovedinstrumentlærer, så er min erfaring at forskningsaspektet i det toårige utøvende fordypningsstudiet ikke har vært tillagt særlig vekt, verken fra de rytmiske studentene eller de rytmiske lærerne.

Høsten 2004 ble det første kull på åtte rytmiske studenter tatt opp på det nye studietilbudet "Masterprogram i utøvende musikk". Fagplanen uttrykker målet og yrkesrelevansen slik:

Gjennom studiet skal studentene utvikle seg personlig og kunstnerisk slik at de har et grunnlag for å utøve og formidle musikk på et høyt profesjonelt nivå. I dette grunnlaget ligger kunnskap om og forståelse for sammenhenger mellom teoretiske disipliner og praktisk musikkutøvelse, samt kunnskap om og forståelse for formidling av musikk. Studentene skal også få styrket sitt faglige grunnlag for refleksjon og kreativ tenkning og nyskaping gjennom arbeidet med masteroppgaven.
(Fra studiehåndboka 2006-2007, HiA)

I studiehåndbokens generelle innledningstekst til masterprogrammet, men ikke i selve fagplanen, har det kommet med noe

om forskningsarbeid, riktig nok bare *eventuelt* og ikke *innen* utdanningen, men i fremtiden:

Studentene skal også erverve seg økt forståelse av musikkutøving med et teoretisk fundament, som kan gi grunnlag for et eventuelt framtidig forskningsarbeid.

Som fremtidige yrkesmuligheter for en person med mastergrad i utøvende musikk nevnes yrker som

orkestermusiker, bandmusiker, freelancemusiker, musikkonsulent, musikkleder og som instrumentallærer i kulturskoler, videregående skoler, folkehøgskoler og i det frivillige musikkliv. (Fra studiehåndboka 2006-2007, HiA)

Er det mulig å lese ut av disse tekstene at det har foregått en akademiseringsprosess innen det rytmiske fagmiljøet de siste årene? Finnes det noen indikatorer på at ny akademisk kunnskap "har satt sitt preg på utdanningen", som i følge den valgte definisjonen ovenfor var et av kjennetegnene på at en akademiseringsprosess har funnet sted? Ikke hvis man sammenligner med det toårige utøvende fordypningsstudiet som nevnt like ovenfor. Snarere tvert imot; bortsett fra innledningsformuleringen "eventuelt framtidig forskningsarbeid", som altså ikke står i selve fagplanen, inneholder målformuleringen i masterstudiet ikke noe i retning av "selvstendig forsknings- og utviklingsarbeid i musikk", som inngikk i målformuleringen for det toårige fordypningsstudiet. Til gjengjeld uttrykker mastergradsstudiets liste over emner en vitenskapelig profil:

- Individuell utøving og ensemblevirksomhet 45 studiepoeng
- Masteroppgave med utøving 60 studiepoeng
- Musikkvitenskapelig teori og metode 15 studiepoeng

Emnet "Individuell utøving og ensemblevirksomhet" skal gi den enkelte student mulighet til å videreutvikle seg personlig og kunstnerisk og tilegne seg repertoarkunnskap og kunnskap om fremføringspraksis. Arbeidet med "Masteroppgave med utøving" skal gi studenten mulighet til å tilegne seg både teoretisk og utøvende kunnskap om ett av fire fordypningsområder. Disse er

- formidlende virksomhet
- interpretasjonsstudier
- studier rundt en komponist, utøver eller et sjangerrepertoar
- musikkteknologi

Fagplanen for disse to emnene, som til sammen omfatter 105 studiepoeng, inneholder lite av typisk akademisk begrepsbruk og tankegods. Det vitenskapelige aspektet er derimot godt ivaretatt i emnet "Musikkvitenskapelig teori og metode", som omfatter følgende delemner:

- analyseteknikker
- musikkfilosofi/estetikk
- musikktenkningens historie
- musikkvitenskapelige grunnlagsproblemer
- innføring i vitenskapelige metoder
- innføring i de grunnleggende prinsippene for historisk, teoretisk og empirisk forskning
- orientering om aktuelle forskningsretninger innen humaniora og samfunnsvitenskap og deres relevans for musikkvitenskapen

Hvordan forholder studentene seg til mastergradsstudiet? En analyse av de rytmiske søknadene om opptak til mastergradsstudiet, der søkerne skulle gjøre rede både for valg av ett av de fire fordypningsområdene og skissere tema for masteroppgaven, viser ingen opptatthet av teoretiske eller vitenskapelige emner. Søknadene om opptak høsten 2004 fordelte seg forholdsvis jevnt på formidling, interpretasjon og komponist/utøver/sjanger mens søknadene våren 2005 nesten utelukkende skisserte temaer rundt interpretasjon.

Fagplanen for "Mastergradsstudium i musikkutøving" inneholder ingen konkret beskrivelse av i hvilken grad det forventes at masteroppgaven skal inneholde et aspekt av undersøkelse eller forskning. Men i og med at kursene i "Musikkvitenskapelig teori og metode" skal være gjennomført med godkjent resultat før innlevering av masteroppgaven, fremgår det implisitt at det forventes et vitenskapelig perspektiv på arbeidet med masteroppgaven. Dette bekreftes også av en skriftlig kommentar fra juryen til en søker ved opptaket våren 2004, der det heter:

Søker bør underrettes om at en masteroppgave normalt utgjør en test i at en kan arbeide vitenskapelig og kunstnerisk i dybden innenfor et avgrenset felt.

Fagplanens fyldige liste over forslag til pensumlitteratur uttrykker også et forventet vitenskapelig perspektiv på arbeidet med masteroppgaven. Her finnes nevnt en rekke sentrale verker innen musikk sosiologi, musikkfilosofi, musikkvitenskapelige grunnlagsproblemer og estetikk, samt metodisk og vitenskapsteoretisk litteratur. Det er også slik at de to veilederne for mastergradsstudentene begge har forskerkompetanse.

7.4 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon

En sammenfatning av utviklingen de siste årene for det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder, der akademisering utgjør ett av de viktigste trekkene, kan formuleres slik: Profilen på de rytmiske utdanningene i Kristiansand var fram til 2004 kjennetegnet av sjangerspredning mer enn sjangerfordypning. Fagmiljøet var praksisorientert mer enn teoretisk, utøvende mer enn pedagogisk, kunstnerisk mer enn akademisk. Imidlertid er det dekning for å si, i og med oppstarten høsten 2004 av toårig masterutdanning i Utøvende rytmisk musikk, at mens det treårige bachelorstudiet vektlegger utdanning av generalisten, vektlegger mastergradsstudiet utdanning av spesia-

listen. I og med en eventuell fremtidig forskerutdanning i Utøvende rytmisk musikk, vil spesialiseringen spisses ytterligere. Således har det har skjedd en vektforskyvning av profilen på de rytmiske utdanningene i Kristiansand, fra sjanger-spredning til et mer balansert forhold mellom spredning og fordypning og fra et overveiende praktisk-kunstnerisk perspektiv til et mer kunstnerisk-akademisk-vitenskapelig perspektiv.

Er det så mulig å hevde at det har skjedd en akademiseringsprosess dersom man tar utgangspunkt i gjennomgangen ovenfor av de rytmiske lærernes økte fou-virksomhet, fagmiljøets økte vitenskapelige kompetanse og teoretiseringen av læreplaner og mastergradsutdanning?

Det *har* skjedd en akademisering i tidsrommet 2003-2006 i den forstand at den vitenskapelige produksjonen har kommet i gang, miljøet er blitt beriket med vitenskapelig kompetanse og det skjer utdanning på mastergradsnivå hvor studentene blir veiledet av lærere med doktorgrad. Når det gjelder den vedtatte forskerutdanningen i Utøvende rytmisk musikk, representerer den det høyeste akademiske nivået og vil utgjøre sluttproduktet i den akademiseringsprosessen som finner sted innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder, vel og merke dersom forskerutdanningen blir realisert.

Det er imidlertid grunn til å vie oppmerksomhet til det faktum at akademiseringen har skjedd ved tilførsel utenfra. Det er ikke ved "vitenskapeliggjøring" av utøvende og teoretiske lærere ansatt på 1990-tallet at den rytmiske akademiseringen har skjedd. Slik sett fantes det fram til og med studieåret 2005-2006 to ganske klart identifiserbare fagmiljøer innen Institutt for rytmisk musikk; det miljøet som beskjeftiger seg med utøving og det som beskjeftiger seg med forskning. En uttrykk for dette to-identitetsforholdet var forslaget til nytt navn på det rytmiske instituttet ved HiA, som kom opp høsten 2006 fra det rytmiske miljøet selv: "Institutt for rytmisk musikk og populærmusikkforskning".⁵⁷

Imidlertid skjedde det noe sommeren 2006, som kan

⁵⁷ Referat fra styresak, Fakultet for kunstfag, 41/06

karakteriseres som en begynnende vitenskapeliggjøring av det utøvende fagmiljøet selv, da en av de fast ansatte *utøvende* lærerne gikk inn i en stipendiatstilling. En slik utvikling kan innebære både en brobygging mellom utøving og forskning ved instituttet og den kan bidra til at det etter hvert kan bli aktuelt å undersøke om den økte forskningsaktiviteten ikke bare setter sitt preg på utdanningen, men også på den rytmiske *praksisen*, og på hvilken måte og i hvilken grad så eventuelt skjer.

8 I hvilken grad har det skjedd en disipliniseringsprosess?

Dette kapitlet tar for seg den 20-årige prosessen som har funnet sted ved Agder musikkonservatorium/Høgskolen i Agder, hvor de rytmiske musikkutdanningene har vært gjennom og fortsatt er inne i en *disipliniseringsprosess*; en utvikling fra å være ren profesjonsutdanning til *også* å nærme seg et disiplinlag. Problemstillingen er: I hvilken grad har det skjedd en disipliniseringsprosess innen de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder? Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen av den rytmiske selvstendigjøringsprosessen og den disiplinære tilstanden er dokumenter fra ulike arkiver ved Høgskolen i Agder, studentmatrikler, søkerlister, egne observasjoner og andre opplysninger samlet inn på fakultets- og institusjonsnivå.

Hva som faktisk kom til å gjennomgå en disipliniseringsprosess var imidlertid ikke klart fra dag én. Kapitlet omfatter derfor først noen aspekter ved diskusjonene vedrørende en seriøs eller populær og en bred eller dyp rytmisk utdanning, basert på intervjuene i Agder og ved de øvrige konservatoriene som omfattes av undersøkelsen.

8.1 Profileringsdiskusjonen i Agder

Hva slags type rytmisk utdanning Agder musikkonservatorium skulle satse på var et diskusjonstema, ikke bare de første årene under etableringsprosessen; så sent som midt på 2000-tallet finnes synspunkter i det klassiske fagmiljøet som går på at den profilen som fikk gjennomslag den gangen, ikke var den som burde vært valgt og at mye av det som skjer på den rytmiske linja i dag er relativt likegyldig.

8.1.1 Samtidsmusikk eller popmusikk?

Det er i forholdet mellom de to initiativtakerne at vi finner grunnlaget for profildiskusjonen. Som klassiske gitarlærere sto

de for hvert sitt ganske uforenlige syn. Den ene, med interesser innenfor fritonalitet og ny-musikk-komposisjon, så for seg en framtid for de nye elektroniske instrumentene i symfonisk sammenheng, til fornyelse av samtidsmusikken, til klangbehandling, lydeksperimentering og innovasjon:

Så kom oppblomstringen av den klangfunderte musikken innen populærmusikk, hvor lydens egenverdi kom i fokus. For meg var det interessant fordi det var en parallell til samtidsmusikken. HiA1

Denne læreren ønsket også en utdanning der studentene fikk anledning til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk:

Siden den rytmiske musikken var så ung, mente jeg at originalitet, personlighet, smak og nybrottsarbeid var viktigere enn stilstudier. Hvis noen kunne greie å utvikle en personlighet tidlig i sin utvikling så hadde det kanskje kommet noe bedre ut av det enn at de hadde blitt "flinke". HiA1

Den andre klassiske gitarlæreren har en helt annen bakgrunn:

Jeg kommer fra en helt annen kultur, med ren rock, ren blues, ren jazz, tradisjonell country. HiA2

Sistnevnte lærer vektla de rytmiske sjangrene mer enn den nye teknologien og han så i tillegg mulighetene som lå i lokal-miljøet for å kunne knytte lokale musikere til institusjonen og benytte deres kompetanse i oppbygging av en ny, unik rytmisk utdanning.

Jeg syntes vi hadde et behov for å få til noe her som lokale musikere kunne ta del i og bygge opp, noe for spydspissene og som var eksepsjonelt. HiA2

I og med at musikere med utdanning fra Berklee College of Music og andre utøvere innen populærmusikken ble engasjert både som lærere og som premissleverandører for den nye utdanningen, var det den populærmusikalske profilen som fikk

fotfeste, ikke den seriøse, elektroniske ny-musikk-profilen. Det ble fokus på en ferdighetsorientert utdanning av populærmusikere til bandvirksomhet, studioarbeid og andre områder innen den medieformidlete underholdningsindustrien, samt utdanning av rytmiske instrumentalpedagoger. Dette profilvalget skjedde ikke uten en viss skepsis:

Skal vi bli en sånn popinstitusjon? Populærmusikk? Man så for seg Jahn Teigen og slike ting. Skal vi virkelig holde på med dette i Kristiansand, med populærmusikk? HiA2

Utsagnet er interessant både fordi denne type diskusjon ikke bare fant sted innen det klassiske lærerpersonalet, men også blant de rytmiske timelærerne som etter hvert ble engasjert, og fordi det uttrykker at det fantes en del begrepsforvirring i forhold til hva det rytmiske begrepet innebærer. Noen av de klassiske lærerne så tydeligvis for seg noe helt annet, og helt andre sjangere, enn det initiativtakerne hadde i tankene, noe som kan forklare motforestillingene. En del av motforestillingene kan i det hele tatt forklares ut fra misforståelser og manglende kunnskap.

Man kan selvsagt i ettetid sette de to profilene opp mot hverandre og vurdere dem i forhold til ulike kriterier, man kan også diskutere konsekvensene av det valget som ble truffet. Læreren som ønsket en mer eksperimentell, innovativ linje gir uttrykk for at den utviklingen som har skjedd med de rytmiske utdanningene i Kristiansand ikke er den han hadde ønsket:

Men det som skjedde, det skjedde, og det kan hende at noen på et eller annet tidspunkt vil oppdage at det er ei hengemyr og ei blindgate. Med den kopieringa av helter og hvor det bare går på ferdighet; de har på en måte kopiert det verste ved klassisk linje, den som går på at man skal bli flinkis. (...) Når jeg går forbi og hører de opptrer i de tusen lokaler rundt om i byen; for meg er det hovedsakelig et stort gjesp. HiA1

Også den danske rektoren som bidro til etableringen av de nye utdanningene skulle ønsket en sterkere nyskapende profil:

Så hvis man skulle kritisere noe av hva det er blitt av vår jazzlinje, så er det at det er altfor lite kreativitet, altfor liten skapende aktivitet, det skrives ikke noe særlig. HiA3

Det lar seg altså gjøre å gi uttrykk for en kritisk holdning til selve profilen på de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. På den annen side forteller både de stabilt høye søker-tallene, den jevne veksten i det totale studenttallet, økningen i antall ansatte, opprettelsen av mastergradsutdanninger og vedtak om doktorgradsutdanning både at utdanningene er etterspurte, at de har vist seg å ha livets rett og at de holder mål faglig sett. De rytmiske lærerne selv er klar over kritikken mot profilen på utdanningene, men, som en av de sier, profilen ble slik fordi det var dem, og ikke noen andre, som ble spurt om å være med å bygge opp utdanningene.

I og med at vi ble spurt, går jeg ut fra at de var ute etter den kompetansen vi hadde, og ikke en annen kompetanse, for da ville de kanskje ha spurt andre mennesker. HiA5

Denne diskusjonen, mellom argumentene for en seriøs, elektronisk kunstmusikalsk retning og en sjangerbasert, afrikansk-amerikansk musikalsk profil finnes ikke i intervjumaterialet fra de andre norske konservatoriene, ei heller det ene amerikanske. Derimot er en kombinasjon av disse to retningene valgt som profil ved Norges musikkhøgskole, noe som ligger i betegnelsen "Improvisert musikk/jazz" på den utøvende bachelorutdanningen ved denne institusjonen.

8.1.2 Sjangerspredning eller sjangerfordypning?

Jazz-linja ved NTNU karakteriseres av Trondheimsmiljøet selv ved begrepet *sjangerfordypning*, mens det samme miljøet hefter begrepet *sjangerspredning* ved de rytmiske utdanningene i Kristiansand. En av de intervjuede i Trondheim formulerer seg slik om forskjellene mellom utdanningene i Trondheim og Kristiansand:

Vi er ideologisk uenige i måten vi gjør det på, fordi vi [i Trondheim] tenker sjangerfordypning i stedet for sjangerspredning. Og det kan du si er et pedagogisk-ideologisk ståsted, og det kan vi godt diskutere, for det er det veldig mye å diskutere omkring. NTNU2

Denne forskjellen i profilering, at det ble dybde i Trondheim og bredde i Kristiansand, er også andre av de intervjuede inne på, og det synes klart at den brede profilen i Kristiansand var et valg som ble gjort bevisst av initiativtakerne og de første rytmiske lærerne, med ulike begrunnelser:

De studiene der [i Trondheim] er startet opp av folk som er jazzmusikere, men det er det jo ikke her [i Kristiansand]. Det er folk som har en litt annen bakgrunn som har startet opp studiet, og det er nok viktig for at man har valgt en bredere profil her. HiA7

Resultatet av den rytmiske utdanninga er kommet på grunn av at vi har samarbeidet med [rytmiske musikere] om å få til noe som er unikt og som skulle ha en bredere plattform enn jazzlinja i Trondheim. HiA2

Dette temaet, om sjangerbredde eller sjangerdybde, var også oppe på jazzutdanningskonferansen i Oslo i 1992. Den danske rektoren i Kristiansand refererer fra en av sesjonene:

Så var det nettopp tiltrådt rektor i København, Moseholm, som var en av innleiderne, han tilintetgjorde jazzfolkets skepsis [overfor breddeutdanning], han var jazzbassist selv og sa at du kan godt ha en Reinhåret klassisk jazz-linje og utdanne folk, men hva i verden skal de gjøre? HiA3

Kristiansands-rektoren argumenterer for valget av breddeutdanning med det lave antall jazz-lærerstillinger i musikk-skolene:

Og så er det ikke så veldig mange jazzstillinger. Hvor mange musikkskoler har en jazzstilling? Har Trøndelag som har hatt [jazz]linja i alle år? Det er jo forbausende få så mange år etterpå. HiA3

Den faglige ledelsen i Stavanger trekker den motsatte konklusjon, nemlig at det finnes et stort behov for jazz-pedagoger i dag, men her sammenlignes det med den rene jazzutøveren, og i det perspektivet er det selvsagt langt større behov for pedagoger enn utøvere.

Hvor stort behov er det for den rene jazzutøveren, når en ser på hvor mange jobber det er og hvor mye en tjener i året. Det er et tøft marked for jazzmusikeren, men behovet for denne kompetansen i kulturskoler og i grunnskoler og i videregående skoler er jo formidabel. UiS1

Sitatene viser at valget av en bredere profil på utdanningene i Kristiansand var basert både på a) manglende mulighet for spissing mot jazzsjangeren på grunn av manglende jazzkompetanse blant initiativtakerne, b) at det var rytmiske breddemusikere som var tilgjengelige i distriktet da utdanningene ble formet og c) at muligheten for jobb etter utdanningen ble vurdert som bedre med en bredere enn med en smalere musikalsk profil på utdanningene.

Ved Høgskolen i Tromsø har man et sjangerbrett perspektiv på de nye utdanningene og kaller studietilbudet rytmisk, som i Kristiansand. Her bidro ansvaret for landsdelens egne søkere og en hensyntagen til jazzstudentenes muligheter på arbeidsmarkedet til valget av sjangerspredningsmodellen.

Institusjonene ønsker å opprette unike musikkutdanninger både fordi det å være "landets første" og "landets eneste" skaper oppmerksomhet rundt egne konservatorieutdanninger, og, for ikke å gå andre institusjoner i nærheten. Når Norges musikkhøgskole har kalt sin jazz-utdanning for Improvisert musikk/jazz er kanskje forklaringen, i alle fall delvis, at NMH da skiller seg ut fra de andre institusjonene:

Bakgrunnen for det begrepet [improvisert musikk/jazz] kan også henge sammen med at Agder fikk sitt som de kalte for rytmisk, og ved jazzlinja i Trondheim der går det på stilretninger mye mer. Når vi kaller det improvisert musikk/jazz, så er det åpnere og mer samtidsrettet.
NMH3

Ved Griegakademiet har det også vært diskutert andre ikke-klassiske utdanninger enn jazz, men man har kommet fram til ren jazzutdanning ut fra et argument om at jazzen per i dag er akademisert i større grad enn for eksempel techno og rock:

Når det gjelder den avgrensningen i forhold til jazz ... vi har også diskutert andre innfallsvinkler, om vi skulle satse på techno eller noe mer rockete, noe mer eksperimentelt (...) men det vi fant ut i første omgang, var at det kunne være gunstig for oss å satse på en mer, skal vi si, klassisk basert jazzutdanning. UiB1

Det arbeidet vi gjør, skal stå innenfor en jazztradisjon, men da jazztradisjon tolket relativt vidt, men likevel, hvis det kommer folk som primært har en rockebakgrunn og som primært ønsker å utvikle seg som rockemusiker, da har vi sagt at "Dette er nok ikke studiestedet for deg".
UiB2

Noe av argumentasjonen for jazz- og mot pop/rock-utdanning ved Griegakademiet har gått på at det innenfor jazzfeltet allerede finnes teorier og konvensjoner og at disse er mer sammenlignbare med klassisk musikkutdanning, noe som gir muligheter, ikke bare for samarbeid mellom ulike konservatorieutdanninger, men også for synergier for den enkelte utdanning. En annen type argumentasjon har gått på at det faktisk finnes arbeidsmuligheter for jazzmusikere i Bergensregionen: "Vi har et relativt stort og oppegående frilansmiljø. Infrastrukturen for å drive jazz i vår region er rimelig god" (UiB2).

Som jeg nevnt innledningsvis i dette kapitlet begrunnes valget av utdanningsprofil ved NTNU med viktigheten av fordypping i én sjanger.

Det må være sjangere for at det skal kunne være sjangeroverskridende, men det er jo hele rasisme- eller innvandringsdebatten dette her. Hva er det multikulturelle? Jo, det er en sammensetning av dype kulturer, og det som er tankegangen hos oss, det er at vi fordypes i én ting, og dermed lærer vi å respektere hvor mye fordypning som trengs for andre ting og. NTNU2

Her brukes et anti-etnosentrisme-argument for sjangerfordypning, men det viktigste aspektet i utsagnet er, at ved fordypning i én sjanger lærer man å respektere hvor mye fordypning som trengs innen andre sjangere også; den dype forståelsen innen én sjanger får overføringsverdi og skaper respekt og ydmykhet overfor andre sjangere. Det er det samme direktøren for New England Conservatory's Research Center for Learning Through Music poengterer; først når du har lært noe så dypt innen ett fag at det kan overføres til andre fag, først når du har tilegnet deg kunnskap som har gyldighet på tvers av fagområder, først da har utdanning skjedd:

If you have ten years of your life on the piano, and you understand deeply (...) then it becomes an education, when you apply it to something else. (...) Application and adaptation of one's learning and knowledge is the measure of education. NEC9

Ved NTNU er man opptatt av at sjangerspredning på *institusjonelt* nivå blir feil, den enkelte institusjon bør tilby sjangerfordypning, ikke sjangerspredning. Men den enkelte student må få mulighet til både å spre seg og å fordype seg, noe jazzlinja bidrar til:

At man oppmuntrer til sjangeroverskridelser ut gjennom hele utdanninga når det gjelder studenter, og at du lager rom for det, og at man ikke er retningsgivende på noen måte, det er riktig, men at det institusjonelt skal være sjangeroverskridende, tror jeg er feil. NTNU2

Vi ville ikke kalle det rytmisk her for det er viktig at vi har et klart fokus på afrikansk-amerikansk jazzmusikk. (...) Dette er vårt ståsted, den afrikansk-amerikanske jazz-musikken, og vi bruker den som katalysator. NTNU3

Katalysatormetaforen brukes nok for å få fram at et ”dypdykk” over tid ned i den afrikansk-amerikanske jazzmusikken setter i gang reaksjoner og prosesser hos studentene som virker utløsende og påskyndende på en utvikling mot større og bredere musikalsk og annen forståelse som musikere og som kunstnere. Jazzprofilen er valgt, ikke fordi det bare er den som kan virke som en katalysator, men fordi det er den sjangeren dette fagmiljøet har sin kompetanse på og interesse for.

Jazzsjangeren er altså valgt, både i Trondheim og i Bergen, som *katalysator*, og den kan gi *synergier* i forhold til klassisk utdanning. Begge institusjonene bruker begrep der et norskspråklig begrepsinnhold fører tankene hen på den samme type effekter, nemlig at de henholdsvis *påskynder* og *forsterker* prosesser. Ut fra konteksten og slik jeg tolker utsagnene mener intervjupersonene at en pop/rock-utdanning ikke ville kunne gi de samme positive effektene. Dette begrunnes i den påståtte større avstanden mellom pop/rock og klassisk musikk enn mellom jazz og klassisk musikk.

Også ved NTNU stiller man seg spørsmålet om jazz-musikernes arbeidssituasjon etter utdanningen: ”Hvor i verden skal det bli av dem?” (NTNU3). Men i stedet for, som ved HiA og HiTø, å si at jazz blir for smalt, derfor satser vi på sjanger-spredning, og ved UiS, å si at rene jazzmusikere blir for smalt, derfor tilbyr vi kun jazzpedagogutdanning, så er løsningen ved NTNU å holde studenttallet kunstig nede; de arbeider *ikke* for å få et større studentmiljø, fordi arbeidsmarkedet ikke tilsier utdanning av et for høyt antall rene jazzmusikere.

Vi har tenkt litt nasjonalt der; hvis vi skal utdanne 20 [per år], altså at vi er 80 stykker pluss master, så begynner vi å komme opp i 120 stykker, og hvor i verden skal det bli av dem? (...) Jeg sitter i Norsk kulturråd, i musikkutvalget. Her er det mulighet for å komme med friske midler inn i det utøvende miljøet. (...) Alle de vi utdanner må få

skikkelige jobber, og jeg synes vi nå klarer å balansere opp ganske godt, selv om det utdannes mange fra Oslo etter hvert og. NTNU3

Situasjonen på arbeidsmarkedet blir ved NTNU et argument for lavt opptak av jazzstudenter, ved HiA og HiTø et argument for utvidelse av sjangerbegrepet og ved UiS et argument for kun å utdanne jazzpedagoger. De rytmiske miljøene ved HiA og HiTø ser dertil nødvendigheten av å vokse, slik at samspillskonstellasjonene for den enkelte student blir så varierte at de kan få den musikalske forståelsen innen ulike sjangere som er målet med den bredere rytmiske utdanningen. Den samme erkjennelsen av situasjonen på arbeidsmarkedet gir altså helt ulike profileringer av jazz-rytmiske utdanninger:

- Ved NTNU gir erkjennelsen et *begrensningsargument* for et lavt opptak av utøvende jazzstudenter
- Ved HiA og HiTø gir erkjennelsen et dobbelt *utvidelsesargument*, både for et videre sjangerbegrep og for et større antall rytmiske studentene
- Ved UiS gir erkjennelsen et *utelukkelsesargument* i forhold til utøvende utdanning, de utdanner kun pedagoger.

Sammenfatningsvis kan vi si at *profilmessig* var det en sjanger-spredningsmodell som ble valgt i Kristiansand. Årsakene til og begrunnelsene for dette var:

- Mangel på jazzkompetanse ved Agder musikkonservatorium
- Et ønske om å opprette noe unikt sammenlignet med jazzlinja i Trondheim, som hadde satset på en sjangerfordypningsmodell
- En antagelse om at breddemusikere hadde større mulighet enn rene jazzmusikere til å få arbeid etter utdanningen.

8.2 Selvstendigjøringen av det rytmiske fagfeltet

Hvilke årsaksforhold kan ha hatt betydning for vedtaket i styret for Høgskolen i Agder i 2005 om doktorgradsutdanning

innen utøvende rytmisk musikk? Ett av svarene har å gjøre med den autonomiseringsprosessen som de rytmiske musikkutdanningene har gjennomgått fra 1985 til 2005. Vitenskapsliggjøring av et fagområde handler i stor grad om selvstendigjøring, noe som fremgår av underkapittel 2.2.4 foran. Det samme grepet som Klaus-Peter Horn (2003) tok i fremstillingen av tysk utdanningsvitenskap, og som jeg refererte kort i underkapitlet 2.2.1 foran, vil jeg ta i det følgende i beskrivelsen av selvstendigjøringen av utøvende rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder.

8.2.1 Fra den første rytmiske studenten til det første rytmiske kullet

Fra og med de to studentene med el-gitar som hovedinstrument som i 1985 ble tatt opp på en ellers rent klassisk musikkutdanning og undervist av konservatoriets klassiske gitarlærere som hadde rytmisk realkompetanse⁵⁸, har det skjedd en gradvis selvstendigjøring av utøvende rytmisk musikkutdanning. Allerede i 1986 ble det engasjert timelærere som hadde rytmisk spesialkompetanse fra USA i emner med ikke-klassisk innhold som samspill og arrangering, og stadig flere emner fikk rytmisk innhold i de fem årene som fulgte. Men fortsatt var den utdanningen som de rytmiske studentene fulgte i sitt vesen klassisk og i alle de fleste fagene ble de klassiske og de rytmiske studentene undervist sammen. Allikevel er det ikke riktig her å snakke om "et klassisk kunnskapsregime". Grunnen til det er at størstedelen av det klassiske fagmiljøet på dette tidspunkt ikke kan sies å ha hatt en "undertrykkende" holdning til de rytmiske studentene og lærerne. Grunnen til dette igjen er at Agder musikkonservatorium på slutten av 1980-tallet var i en særdeles vanskelig situasjon, både rekrutteringsmessig og økonomisk. Opptak av rytmiske studenter, eller "el-studenter" som de ble kalt på den

⁵⁸ De to klassiske gitarlærerne var på 1960- og 1970-tallet musikere innenfor datidens populærmusikk, blant annet pop, country og dansemusikk, men begge tok høyere klassisk konservatorieutdanning og debuterte offentlig på klassisk gitar.

tiden, var derfor sett på som en nødvendig nyorientering, og det nye tilbudet var et grep for å styrke budsjettsituasjonen, markere konservatoriet tydeligere på det norske utdanningskartet og trekke til seg nye og større søkergrupper.

8.2.2 De siste årene under Agder musikkonservatorium

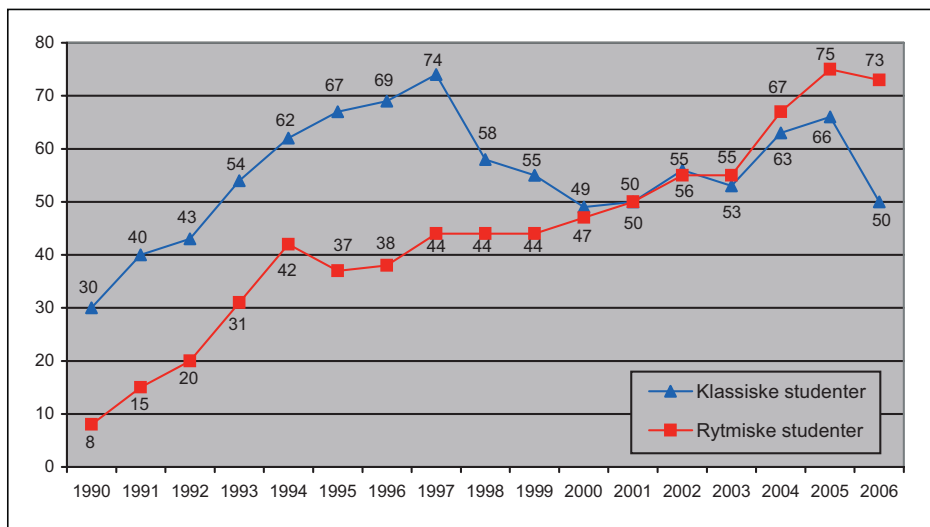
Parallelt med opptaket av to til tre rytmiske studenter hvert år fram til 1991, på en stort sett klassisk utdanning, ble det arbeidet med en fagplan for "komplett el.studium ved Agder musikkonservatorium". Denne planen var påbegynt allerede i 1985, men den ble ikke realitetsbehandlet og ferdigstilt før i desember 1989. Jeg definerer denne planen som et *grensearbeid* fordi den utfordret og var et brudd med den tradisjonelle klassiske konservatoriekulturen, i det minste den norske. I tråd med sistnevnte oppfatning, og til tross for at jazzlinja ved konservatoriet i Trondheim var startet opp allerede i 1979, ble den nye fagplanen sendt på høring kun til utenlandske fagmiljøer, til Det rytmiske konservatorium i København, Center for rytmisk musikk og bevegelse i Silkeborg og Musikhögskolan i Malmö. Etter denne høringsrunden, i januar-februar 1990, ble planen sendt til det norske Kirke- og undervisningsdepartementet, som godkjente planen i brev av 20. februar 1991. Første opptak av et kull rytmiske studenter med ulike bandinstrumenter skjedde så høsten 1991. Fram til og med 1990 var det kun opptak på el-gitar og el-bass, som var de instrumentene de to klassiske gitarlærerne behersket. Fra 1991 ga Agder musikkonservatorium tilbud også på trommer, keyboard, rytmisk sang, saxofon, trompet og trombone, innen et bredt afrikansk-amerikansk, populærmusikalsk sjangermangfold.

Den departementale godkjenningen av "Studieplan med rammeplaner for treårig utdanning i rytmisk musikk" i to varianter, faglærerutdanning og utøvende fagstudium, innebar en legitimering av rytmisk musikkutdanning ved Høgskolen i Agder som bidro til antall studieplasser økte og at rytmiske lærere ble ansatt, først midlertidig, deretter fast. En markant

vekst i antall rytmiske søkere som uttrykk for stor og stigende etterspørsel etter rytmisk musikkutdanning de neste tre årene bidro til at Rytmisk musikk ble ett av 12 *satsningsområder*⁵⁹ ved den nye Høgskolen i Agder, som var resultatet av fusjonen av seks utdanningsinstitusjoner i Agderregionen i 1994.

8.2.3 De første årene under Høgskolen i Agder

Man skulle forvente at veksten i studieplasser og antall ansatte innenfor rytmisk musikk fortsatte etter fusjonen i 1994, som følge av vedtaket om satsningsområde, men dette skjedde ikke. Tvert imot ble det tatt inn så få rytmiske studenter at det ble en *nedgang* i studenttallet allerede fra høsten 1995 og en flerårig stagnasjon i opptak og ansettelse på rytmisk side. Følgende figur viser den rytmiske studentmasseutviklingen i årene 1990 til 2006:



Figur 4 Studentmasseutviklingen ved de klassiske og de rytmiske konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder i tidsrommet 1990-2006

⁵⁹ I kapittel 8.1 er vedtaket om rytmisk satsningsområde sitert i sin helhet.

De ytre årsakene til den rytmiske stagnasjon var nok først og fremst av budsjett- og stillingsressursmessig karakter; musikkonservatoriet befant seg ved innlemmelsen i Høgskolen i Agder i "en overordentlig penibel økonomisk situation"⁶⁰ og de mange *fast ansatte* klassiske lærerne kunne like godt få fylt opp sine arbeidsplaner, høgskolen sparte ikke noe på at de gikk arbeidsledige. Det var de få og på den tiden fortsatt i stor grad *engasjerte* rytmiske timelærerne som kunne og måtte redusere sin virksomhet med den følge at det ble tatt opp færre studenter. Men også dette at konservatorieinstituttet i hele denne perioden hadde *klassisk* instituttledelse, til tross for både rytmiske og klassiske studier og studenter, spilte inn. Det er her et begrep som *kunnskapsregime* kommer inn. Slik jeg tolker utsagnene til mine rytmiske informanter og slik jeg selv opplevde det i instituttmøter og lærerråd, hersket på denne tiden et *klassisk-musikalsk kunnskapsregime* ved Institutt for utøvende musikk, som konservatoriet ble kalt fra høsten 1994; det var ut fra tradisjonelle klassiske vurderinger at det ble foretatt strategiske valg, prioritert innkjøp av instrumenter og utstyr og argumentert for opptak av nye studenter. Slik jeg ser det hadde det altså etablert seg en tenkemåte som var *blitt så vanlig og utbredt at alternative forståelser var utelukket, uten at den klassiske instituttledelsen erkjente dette*, for nå å formulere meg i samsvar med begrepsbruken i kapittel 2.2.4. Så til tross for at det var rytmisk musikk som det skulle satses på fra høgskolens side, ble det i virkeligheten satset på det klassiske. Det har aldri vært så store klassiske opptak og studentkull som i årene etter at rytmisk musikk ble definert som satsningsområde, mens den rytmiske stagnasjonen i samme periode var et faktum.

I denne situasjonen er det at begrep som *regimekritikk* og *regimekonflikt* er anvendelige for å forstå hva som etter hvert skjer. Regimekonflikt mellom rytmisk og klassisk får vi ikke i denne fasen, det finnes intet rytmisk regime ennå. Men kritikk fra det rytmiske fagmiljøet rettet mot det klassiske regimet, kommer stadig sterkere til uttrykk, som følge av det de

⁶⁰ Fra Sakkyndig rapport 2, 1996: Nasjonal evaluering av høyere utdanning, s. 5.

rytmiske lærerne opplever som manglende gehør, respekt og forståelse. Kritikken formuleres både muntlig, i instituttstyremøter og i mer uformelle fora, og skriftlig, i en rekke dokumenter.

Flere av disse skriftlige kildene må kategoriseres som saksdokumenter av typen ”bekymringsmeldinger” der den alvorlige situasjonen for de rytmiske utdanningene blir tatt opp. Følgende sitat er fra brevet ”Kritisk situasjon ved konservatoriet” av 18. desember 1994 til høyskoleledelsen, fra en av de klassiske initiativtakerne til de rytmiske musikkutdanningene ved HiA:

Pr. 1.1.95 er det foreslått flere nedskjæringer ved konservatoriet, bl.a. er følgende foreslått satt i verk ved rytmisk linje: (...) [Det foreslås stillingsreduksjon for samtlige rytmiske ansatte.] Slike reduksjoner av hovedinstrumenttilbudet kan ikke gjennomføres uten så alvorlige konsekvenser for studietilbudet at en må regne med at et antall studenter på rytmisk linje kan komme til å frasi seg studieplassen og reise erstatningskrav.

Neste sitat er fra innkallingsbrev til lærermøte 8. februar 1995, der den klassiske instituttlederen foreslår at ingen rytmiske studenter tas opp, mens derimot et tyvetalls klassiske studenter foreslås tatt opp, fordi han ser det slik:

Konsekvenser av budsjettet slik jeg ser det: ikke opptak av studenter på rytmisk linje våren 1995.⁶¹

Sitatet nedenfor er fra brev til avdelingsrådet av 2. mars 1995 fra en studentrepresentant etter at to konservatorieansatte hadde forlatt møtet i protest mot det de oppfattet som krenkende uttalelser fra enkelte av de øvrige rådsmedlemmene vedrørende hvem eller hva som hadde skylden for den vanskelige situasjonen ved konservatoriet.

⁶¹ Det ble allikevel tatt opp seks rytmiske studenter dette året, som er det laveste antallet i tidsrommet 1991-2006.

[NN] og [NN] bør komme med en uforbeholden beklagelse til resten av Avdelingsrådet for sin oppførsel på møtet den 27. februar.

Følgende sitat er fra et avdelingsrådsvedtak vedrørende en av de to i sitatet ovenfor som forlot møtet den 27. februar 1995 i protest.

Valgt medlem av avdelingsrådet ved Avdeling for kunstfag [NN] fritas etter søknad fra sitt verv for resten av funksjonsperioden.

To år etter fusjonen hadde samarbeidsproblemene mellom det rytmiske og det klassiske fagmiljøet utviklet seg slik at konservatoriet ble satt under administrasjon av høskolestyret:

Høgskolestyret: SAK 13/96: Retningslinjer for MK-budsjett. (...) Retningslinjer for Musikkonservatoriet som institutt ved Avdeling for kunstfag med budsjett tildelt av styret for Høgskolen.

Sitatene er valgt for å vise noen få steg i en prosess der frustrasjonen fra de rytmiske lærerne mot den klassiske konservatorieleidelsen økte for hvert år. Nedenstående utsagn fra en av de rytmiske lærerne viser hvilke konsekvenser en slik mangeårig opplevelse av problemer kunne få:

Dette går ut over min jobb som pedagog, det går ut over det jeg egentlig skal gjøre, det blir så mange andre ting du skal forholde deg til og alle problemene hele veien, at hvis det ikke fins noe vei ut av dette her, så ... Jeg har slutta tre ganger jeg, jeg har sagt at dette her gidder jeg ikke mer, jeg klarer det ikke. I tillegg til pendling fra Oslo og alt det andre jeg har gjort, så kommer du ned og så skal du bare grue deg til virkeligheten med "trommeskinn contra flygel" ikke sant, med vektskål hele tida om hva man trenger. Det ble bare tull, og derfor sitter jeg med mine [egne private] instrumenter her for eksempel, det fantes aldri noen forståelse for at man måtte kjøpe inn sånne ting for å drive et forsvarlig studium her. Altså, man lukker

døra og så lager man sitt eget kammer og så har man bare én ting å gjøre, og det er å være en bra pedagog. Det er det ansvaret du har overfor deg selv, og studentene. HiA6

Boysenrapporten (KUF, 1999b) fikk stor symbolsk betydning for de rytmiske lærerne ved Høgskolen i Agder, som nå så en mulighet til å få gjort noe med situasjonen. Rapportens konstatering av den store søkningen til de rytmiske studiene og deres nasjonale betydning sammenholdt med den langt mindre søkningen til de klassiske studiene og det forholdsvis begrensede student- og fagmiljøet på dette området (kap. 8.4), bidro til statusheving av de rytmiske musikkutdanningene og statussenkning av de klassiske. Boysenrapporten må kalles et *grensearbeid*, fordi den tok til orde for a) å vurdere nedleggelse av de tradisjonelle klassiske studiene ved Høgskolen i Agder og b) for styrking av de rytmiske studiene samme sted. Rapporten utfordret det klassisk-musikalske regimet. Den utøvet *regimekritikk* og bidro til normalisering (Dale 2005, s. 202) av et nytt og nærmest *uhørt* kunnskapsområde innen konservatoriesektoren, og fikk som sådan en rolle i selvstendigjøringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand.

8.2.4 Fra høgskolefusjon til konservatoriefisjon

Det som skjer året etter Boysenrapporten er at en av konservatoriets rytmiske lærere, på den ene siden opplever situasjonen ved konservatoriet så uholdbar og på den andre siden er blitt så oppmuntret av de positive signalene fra Boysenrapporten og av det stadig voksende søkertallet – dette er nå flere ganger høyere enn det klassiske – at han våren 2000 utarbeider et notat kalt ”Rytmask linje”.⁶² Dette definerer jeg som et *grensearbeid*. Notatet utfordrer ikke det klassiske kunnskapsregimet verken faglig, filosofisk eller ideologisk, ei heller diskuteres grunnlagsproblemer, avgrenses territorier eller lanseres ny terminologi. Derimot tar notatet til orde for en splitting av konservatoriet i to linjer, en klassisk og en rytmisk. Den rytmiske læreren lanserer dermed en løsning som jeg

⁶² Notatet er datert 11. mai 2000

anser for å være det første steg i det som er i ferd med å utvikle seg til et *eget rytmisk kunnskapsområde* ved Høgskolen i Agder. Om det er riktig å slutte seg til formuleringen i Dale (2005, s. 17), der han knytter begrepet grensearbeid til "det å grunnlegge, etablere og fornye et kunnskapsregime", er å ta for sterkt i. Men den rytmiske læreren tar til orde for å selvstendigjøre de rytmiske utdanningene i forhold til de klassiske og utøver således regimekritikk, slik jeg ser det.

Hvordan begrunner så den rytmiske læreren sitt forslag om et "delt konservatorium"? Han anvender for det første negativt ladete formuleringer, som "langvarig uro ved musikkonservatoriet", "stor slitasje pga stadig nye kampsaker", "må slåss med klassisk om hver eneste ressurs", "vanskelig samarbeidsklima", "lærerne er rett og slett lei", og formuleringer om hvordan han selv opplever at de klassiske oppfatter de rytmiske, nemlig som "en klamp om foten på konservatoriemiljøet" og "en gjøkunge som spiser av de ressursene klassisk skulle hatt". For det andre anvendes positivt ladete formuleringer, som "det er et klart ønske fra rytmisk linje at et delt musikkonservatorium ville være best for alle parter" og "for å oppnå ro i eget hus". Den avgjørende formuleringen lyder imidlertid slik:

Hva med å skape et Norsk Rytmisk Musikkonservatorium. Vi har fagplaner, vi har erfarne pedagoger, vi har et stort marked av potensielle søkere, vi har Boysenrapportens tanker om den framtidige musikkutdanning, vi har goodwill innenfor høgskolesystemet, vi er de eneste som pr i dag kan tilby et rytmisk studium på høgskolenivå. Så hva er det som stopper oss? Kollegiale hensyn? Ramler klassisk sammen om vi går til dette skrittet?

Notatet fra den rytmiske læreren var *intensjonalt* og bidro til, at det allerede året etter, i 2001, ble vedtatt to selvstendige studieretninger ved konservatoriet, hver med eget budsjett og egen faglig-administrativ ledelse. I 2003 ble de to studieretningene til Institutt for rytmisk musikk og Institutt for klassisk musikk. 16 år etter opptaket av den første studenten på rytmisk musikkutdanning skjer altså en *desinstituering* av det

da ca 35-årige, opprinnelig rent klassiske musikkonservatoriet. Syv år etter høgskole-*fusjonen* skjer en konservatorie-*fisjon*, konservatoriet sprenses i to like store deler – under frigjøring av store mengder energi – hvilket er i overensstemmelse med begrepsinnholdet i *disiplinering* slik det kom fram i kapittel 2.2.4.

8.2.5 Herre i eget hus: Institutt for rytmisk musikk

Samtidig med at løsrivelsen fra det klassiske fagmiljøet i 2001 gjennomføres, konkretiseres omsider vedtaket om rytmisk musikk som et av høgskolens satsningsområder, i a) utlysning av stipendiatstillinger (i tidsrommet 2003-2006 ansettes fire doktorgradsstipendiater, alle på rytmisk, ingen på klassisk⁶³), b) opptak av de første rytmiske studentene på mastergrads-utdanning i musikkutøving (høsten 2004), c) opprykk til professor for en lærer ved Institutt for rytmisk musikk (våren 2004, på grunnlag av kunstnerisk-kreativ virksomhet og kompetanse) og d) ansettelse av den første professoren i rytmisk musikkvitenskap.

Hva var årsakene til denne plutselige økningen i aktivitetsnivå på så mange områder? I følge Ernst Håkon Jahr, initierte han, da han ble ansatt som rektor i 2000, en gjennomgang av fakultetene ved høgskolen for å finne ut hvilke fagmiljøer som hadde kompetanse nok til å kunne utvikle de neste forskerutdanningene. Etter denne gjennomgangen ble rytmisk musikkutdanning definert som ett av to fagområder ved høgskolen som ble oppfordret til ytterligere å intensivere arbeidet med kompetanseheving blant personalet. Denne utfordringen tok daværende dekanus, en av de to klassiske gitarlærerene som sto bak den rytmiske etableringen på 1980-tallet, som sørget for å få gjennomført kompetansevurdering og igangsatt kompetanseheving av rytmisk ansatte.

Det neste og avgjørende *grensearbeidet* i prosessen mot rytmisk musikk som egen vitenskapsdisiplin ble sendt høgskoleledelsen rett over nyttår 2005. Denne utredningen fra

⁶³ Den femte rytmiske stipendiatstillingen er vedtatt utlyst høsten 2007.

Fakultet for kunsthøgskolen – ”Forskerutdanning ved Høgskolen i Agder på fagfeltet ”Utøvende rytmisk musikk”” – dannet grunnlaget for at styret for Høgskolen i Agder i februar 2005 kunne vedta doktorgradsutdanning innen ”Utøvende rytmisk musikk”, slik det er omtalt i innledningsavsnittet.

Mens notatet til den rytmiske høyskolelektoren fem år tidligere hadde som intensjon og fikk som konsekvens løsrivelse av de rytmiske musikkutdanningene fra de klassiske og som sådan var et uttrykk for *kritikk mot det klassiske regimet*, er utredningen fra 2005 å oppfatte som et bidrag til *etablering av et nytt kunnskapsregime*. I utredningen skisseres de musikkvitenskapelige deldisipliner som det planlagte doktorgradstilbudet vil trekke veksler på (blant annet populærmusikkforskning, musikkantropologi og etnomusikologi) og det foretas en foreløpig avgrensning av kunnskapsområdet *Utøvende rytmisk musikk* ved hjelp av stikkord som a) studier av utøvere, sjangere og repertoar, b) musikkteknologiske problemområder, c) studier av improvisasjonspraksiser i ulike folkemusikkpraksiser, verdensmusikkulturer, jazz, rock m.fl. og d) eksperimentelle forsøk i improvisasjonsforskning. Som eksempel på mulig profilering av forskerutdanningen nevnes blant annet gehørtraderte musikkpraksiser på Nord-Kalotten⁶⁴ og urbefolkningsproblematikk med fokus på samiske befolkningsgrupper.

Et endelig vedtak ved Høgskolen i Agder om igangsetting av den rytmiske forskerutdanningen kan skje når det rytmiske fagmiljøet har det foreskrevne antall førstestillinger, noe jeg kommer tilbake til under kapittel 8.3, men først må høyskolen bli Agder universitet. Høsten 2006 så det ut til at begge forutsetningene ville være oppfylt i 2007.⁶⁵

⁶⁴ Nord-Norge, Nord-Sverige, Nord-Finland og Kola-halvøya.

⁶⁵ November 2006: En høyskolelektor i det rytmiske fagmiljøet fikk opprykk til førsteamanuensis og to førsteamanuenser fikk opprykk til professor. Innstilling til to nye professorater, et kunstnerisk og et vitenskapelig, ble foretatt.

8.2.6 Rytmask og klassisk vedtatt slått sammen igjen. Hvorfor?

Høsten 2006 foreslo styret for Fakultet for kunstfag sammenslåing av de tre musikk instituttene ved fakultetet. Sammenslåingsforslaget kom i forbindelse med en pålagt omstrukturingsprosess som ble iverksatt ved høgskolen høsten 2005, og som skulle gå fram til høsten 2007, blant annet med tanke på fremtidig universitetsstatus. I forslaget ble bemerket at høgskolens nåværende struktur, med syv fakulteter og en rekke mindre fagenheter, burde endres og føre til færre og større fakulteter og fagenheter. De tre instituttene som ble foreslått sammenslått var Institutt for rytmisk musikk og Institutt for klassisk musikk (de opprinnelige konservatorieutdanningene) og Institutt for musikkpedagogikk (som omfatter de lærerne som før høgskolefusjonen underviste i musikk ved tidligere Kristiansand lærerhøgskole).

Det klassiske fagmiljøet ønsket sammenslåing med rytmisk. Etter fem år med en atskillelse som de klassiske var imot, så de det slik høsten 2006 at de to utøvende musikkmiljøene ville stå sterkere sammen, enn hver for seg. Det rytmiske fagmiljøet var uenige i dette. De ønsket å fortsette den positive utviklingen som startet i 2001, da rytmisk musikk fikk faglig og økonomisk autonomi. De foreslo i stedet en todeling av de tre musikk instituttene, ett "Institutt for rytmisk musikk og populærmusikkforskning" og ett "Institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk". Forslaget om ett musikk institutt ble imidlertid vedtatt med fem mot fire stemmer. Det nye instituttet ble foreløpig kalt Institutt for musikk og vil få virkning fra høsten 2007.

Hvorfor stemte flertallet for sammenslåing? Én forklaringsmodell kan være at de to andre musikk instituttene i et fremtidig stort felles musikk institutt så muligheten til å nyte godt av den rytmiske goodwillen fra høgskoleledelsen, få rettet opp en uheldig økonomisk situasjon i eget institutt ved å komme innenfor den gode og stabile rytmiske økonomien, bli assosiert med den nye doktorgradsutdanningen, i det hele tatt få være med på "det rytmiske eventyret".

En annen forklaringsmodell kan være at det er høgskolens sterke profesjonsutdanningsprofil som har slått inn. I Fakultet for kunstfag er de tre instituttene utenom konservatorieinstituttene hovedsakelig befolket av tidligere lærerhøgskoleansatte, med de gamle allmenn- og førskolelærerfagene musikk, drama og kunst og håndverk som sentrale fagområder. Det kan hende at disse lærernes sterke pedagogiske identitet tilsa at det var mest praktisk med et stort og generelt musikkinstitut, av hensyn til den yrkesforberedende kvalifiseringen av studentene. I et slikt perspektiv er det nærliggende å argumentere med flest mulige impulser, flest mulige fag, mest mulig undervisning, mest mulig tverrfaglighet, mest mulig bredde, flest mulige kompetanser, fordi studenten skal ut i et samfunn som etterspør flerkompetanse og der kombinasjonsstillinger ikke nødvendigvis er unntaket, men kanskje regelen.⁶⁶ I et perspektiv der fakultetets hovedoppgave er å forsyne samfunnet med lærere oppfattes studentene som musikkstudenter enten de tar musikk i allmennlærerutdanningen eller går på konservatoriet og de ansatte oppfattes som musikkklærere enten de utdanner til grunnskolen eller symfoniorkesteret.

I et slikt resonnement er *disiplinperspektivet* fraværende. Universitets- og høgskoleloven stiller krav, ikke bare om utdanning, men også om forskning, og den stiller krav om forskningsbasert undervisning. Høgskolen i Agders egen strategiplan forutsetter at ”kunstneriske (...) ytringer og opplevelser skal (...) være viktige forsknings- og studieområder”⁶⁷ og NOKUTs krav til institusjonene om vitenskapelig nivå for å kunne etablere og beholde gradsutdanninger, innebærer *vitenskapeliggjøring* av kunnskapsområder, noe det rytmiske miljøet mente det var større mulighet innenfor et fortsatt autonomt rytmisk institutt.

En tredje tolkning av årsakene til sammenslåingsvedtaket som finnes innen det rytmiske miljøet selv, en forstå-

⁶⁶ I det minste gjelder dette rytmiske musikere og musikkpedagoger som er utdannet i Kristiansand fram til 1999, hvis yrkesliv er tema i *Er det noen kunst å være rytmisk musiker?* (Tønsberg, 2000a)

⁶⁷ Strategisk plan for Høgskolen i Agder fra 2006, høringsversjon 5.4.2005.

else som deles av en sentralt plassert ikke-rytmisk person ved fakultetet, er at det hadde utviklet seg jantelovlignende motforestillinger ved Fakultet for kunsthøgskolen mot at det rytmiske fagmiljøet skulle få fortsette med sitt eget institutt, at tiden nå var inne til å ”jেকে ned” det rytmiske noen hakk, de hadde hatt det greit nok, lenge nok, nå var det andres tur til å få smake litt goodwill, status, oppmerksomhet, satsning, og at innlemmelsen i et større institutt ville kunne bidra til en *nøytralisering* av det rytmiske miljøet. I så fall er dette rent *menneskelige* reaksjoner. Et begrep som ”batos”⁶⁸ er anvendelig her, som betegnelse på noe som mister sin *eksklusive* posisjon; det ble brukt for å forklare hva som skjedde i USA da den klassiske musikken fikk jazzen opp på siden av seg i verdihierarkiet (Mark 1987, s. 18). Her har riktig nok ikke det rytmiske miljøet opplevd et fall fra det opphøyde til det ordinære, men det fantes trolig ved fakultetet et ønske om at så burde skje, eller at de to andre miljøene skulle komme opp på siden av det rytmiske, med omtrent samme effekt.

Dersom tolkningen vedrørende jantelov og behovet for å stagge den rytmiske fremgangen har noe for seg, er det mye som tyder på at det i årene etter den rytmiske løsrivelsen har utviklet seg et *rytmisk regime* ved Høgskolen i Agder, ikke nødvendigvis musikalsk, men *fakultært*. Sammenslåingsvedtaket kan i så fall tolkes som uttrykk for *regimekritikk*, der ønsket hos noen har vært, ikke å *styrte* det rytmiske regimet, men kanskje i noen grad *detronisere* det rytmiske miljøet.

8.3 Den disiplinære tilstanden til det rytmiske fagmiljøet i Agder

I dette underkapitlet vurderes den disiplinære tilstanden til det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder i forhold til det sett av kriterier som er valgt som verktøy for analyse av det rytmiske kunnskapsområdet. Kriteriene gjentas her i norsk språkform:

⁶⁸ Begrepet diskuteres i kapittel 2.2.6.

- a) Den menneskelige og finansielle ressursstiasjonen
- b) Den rytmiske disiplinens primære undersøkelsesområde
- c) Den rytmiske disiplinens arsenal av metodologiske og teoretisk verktøy
- d) Den rytmiske disiplinens sosiokognitive nettverk
- e) Den rytmiske disiplinens interne og eksterne kommunikasjonsstrukturer
- f) Den rytmiske disiplinens meriteringssystem og karriereveier
- g) Den rytmiske disiplinens organisering av forskerutdanning og andre mekanismer for å sosialisere nye medlemmer i forskersamfunnet og dermed for å reprodusere seg selv

Mitt anliggende er altså å undersøke noen aspekter ved de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder i den hensikt å finne ut i hvilken grad det rytmiske fagmiljøet kan sies å ha noen av kjennetegnene til et tradisjonelt disiplinaryfag. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre dette er at jeg tidligere har definert begrepet *institusjonalisering* som en prosess som ikke bare innebærer at en utdanning kommer innenfor universitets- og høgskolesektoren, men som også omfatter delprosessen disiplinaryisering og dermed utviklingen helt frem til et eventuelt disiplinaryfag.

Nå følger ingen *måleskala* med de syv komponentene ovenfor, så noen *gradering* av hvor langt det rytmiske fagmiljøet kan sies å ha kommet sett i forhold til de enkelte kriteriene er det ikke mulig å presentere, noe også Dellgran og Høyer påpekte og som jeg gjør rede for i kapittel 2.2.4 Det følgende er derfor å betrakte som en dokumentasjon og en vurdering av noen aspekter ved en dynamisk prosess som bare til en viss grad lar seg kvantifisere, men som like fullt er mulig å undersøke kvalitativt.

8.3.1 Den menneskelige og finansielle ressursstiasjonen

Den menneskelige ressursstiasjonen når det gjelder ansatte høsten 2006 kan kvantifiseres slik:

4 professorer	4,00 årsverk
2 professor II	0,40
2 førsteamanuenser	1,50
2 høyskolelektorer	1,10
2 høyskolelærere	0,80
4 doktorgradsstipendiater	4,00
1 teknisk/administrativ	0,25
Sum	12,05 årsverk

I tillegg kommer 16 timelærere med en løsere tilknytning til instituttet, og med mindre stillingsbrøker. Sammenlignet med de øvrige norske konservatorieutdanningene er dette den største ansattegruppen, målt i antall årsverk, som er direkte og utelukkende knyttet til utdanning av rytmiske utøvere og pedagoger. Nå er det imidlertid slik at kompetansen i dette miljøet også må tilfredsstille noen akademiske og vitenskapelige kriterier for å kunne tjene som indikator på et disiplinært felt. Dette har høyskolestyret ved Høgskolen i Agder tatt konsekvensen av og vedtatt finansiering av to nye professorater, et kunstnerisk og et vitenskapelig. Dertil kommer en mulig utvidelse i løpet av 2007 for innehaveren av den ene professor II-stillingen, fra 20 prosent professor II til også 50 prosent professor I. Miljøet vil etter slik kompetanseheving, nyttilsetning og utvidelse ha

- 7 professor I til sammen 6,5 årsverk
- 2 professor II til sammen 0,4 årsverk
- 2 førsteamanuenser til sammen 1,5 årsverk

Dette utgjør ti personer i førstestillinger⁶⁹. Av disse er det tre vitenskapelige personer, til sammen 2,2 årsverk, resten er kunstneriske. Dette oppfattes som tilstrekkelig for at Høgskolen i Agder skal kunne etablere rytmisk-utøvende forskerutdanning:

Den faglige stab som er knyttet til fagområdet bør i antall hoder være i rimelig nærhet av NOKUT's "reelle minste-

⁶⁹ En person innehar da både en professor II-stilling og en professor I-stilling.

krav" (ca 8 førstestillinger hvorav en kjerne på minimum fire har professorkompetanse). (Styresak 16/04)

NOKUTs "Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler" sier, om akkreditering av doktorgradsstudier, at "Minst 50 % av de faglig ansatte knyttet til studiet (...) skal være professorer, de øvrige skal være førsteamanuenser" (§ 2-3 (2), punkt 4). Det er altså ikke presisert under dette leddet i forskriften at en viss prosent av professorene skal ha *vitenskapelig* kompetanse. Det betyr ikke at et kunstnerisk/vitenskapelig doktorgradsprogram kan godkjennes med "bare" kunstneriske professorer og førsteamanuenser, men det betyr at kunstneriske professorer og førsteamanuenser kan utgjøre den faglige basisen for et kunstnerisk/vitenskapelig doktorgradsprogram *sammen med* vitenskapelig personale. Det betyr dessuten at det før godkjenning av slik forskerutdanning må gjøres en vurdering i forhold til hvorvidt den forskerkompetansen finnes som er nødvendig sett i forhold til kjerneområdene i doktorgradsprogrammet. Inngår populærmusikkforskning i et doktorgradsstudium, må den faglige basisen omfatte undervisnings- og forskerkompetanse på dette området, det er ikke tilstrekkelig med kunstneriske professorer som kun *utøver* populærmusikk.

I og med vedtaket i høyskolestyret, både om doktorgrads-utdanning og om finansiering av de to nye professoratene, er også den *finansielle* ressursituasjonen tilfredsstillende. Studielederen ved Institutt for rytmisk musikk svarte følgende på min forespørsel våren 2006, via e-post:

For tiden er den finansielle situasjonen bra, det er lettere for oss å planlegge/drive når vi har eget budsjett, mer oversiktlig, og ingen uventede utgifter. Vi kunne selvsagt alltid hatt mer penger, spesielt til studio, men alt i alt synes jeg vi har det "bra" sammenlignet med "før i tida".
HiA5

"Før i tida" henspiller på tiden før eget institutt, altså på "de syv magre årene", fra 1994 til 2001, under det klassiske regimet og med felles klassisk-rytmisk budsjett.

På student- og søkersiden er den menneskelige ressurs-situasjonen slik: Av de 73 rytmiske *studentene* i studieåret 2006-2007 går 47 på en utøvende eller pedagogisk bachelor-utdanning, 13 er masterstudenter, de 13 øvrige går på ulike videreutdanninger innen utøving, arrangement/ komposisjon eller musikkteknologi. Rekrutteringsmessig var antall *søkere* til de rytmiske musikkutdanningene 169 for studieåret 2006-2007. Både når det gjelder studenter og søkere var disse tallene høyest sammenlignet med de andre jazz-rytmiske konservatorieutdanningene i Norge.⁷⁰

8.3.2 Sosiokognitive nettverk og kommunikasjonsstrukturer

Høgskolen i Agder er medlem av flere nordiske nettverk; *Skandbeat* er et nettverk innen jazz, pop og rock der det arrangeres seminarer jevnlig; *NordPuls* er et nettverk under *NordPlus* for studentutveksling, lærerutveksling og intensivkurs innen rytmisk musikk. *Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning* (NNMPF) er et nettverk der to av de rytmiske stipendiatene er medlem gjennom doktorgradsprogrammet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. I tillegg har Fakultet for kunstfag avtaler om lærer- og studentutveksling med musikkutdanningsinstitusjoner i Finland, Sverige, Danmark og Nederland, noe de rytmiske lærerne og studentene benytter seg av.

Det rytmiske fagmiljøet er dessuten, enten a) som konservatorieinstitutt eller via fakultet eller høgskole eller b) via enkeltpersoner, medlem av eller aktive innen følgende internasjonale nettverk: Den europeiske konservatorieunion (AEC), International Association of Jazz Educators (IAJE), International Association for the Study of Popular Music (IASPM), Nordiske populærautorer (NPU), Federation of Film and Audiovisual Composers Europe (FFACE) Association of

⁷⁰ Dette er i følge egne analyser av søkerlister mottatt fra samtlige norske konservatorieutdanninger i tidsrommet 2004-2006. Søkertallene for opptak til studieåret 2007-2008 ble i januar 2007 oppgitt å være slik: 222 søkere fordelt på 200 til grunnutdanning, 22 til mastergradsutdanning.

popular composers Europe (APCOE) og Le conseil international des creatures des musiques (CIAM).

I løpet av året 2006 har det funnet sted sonderinger om fremtidige internasjonale nettverk. Blant annet har det vært møter angående forskningsnettverk med populærmusikk-forskningsmiljøet ved Humboldt-universitetet i Berlin, initiert av det vitenskapelige personalet ved Institutt for rytmisk musikk. Høgskolen i Agder har allerede inngått et samarbeid med Humboldt-universitetet på institusjonsplan, noe som åpner for studentutveksling, forskerutveksling og samarbeid om større forskningsprosjekter innen populærmusikk-forskning. Det har også funnet sted et møte mellom representanter for Institutt for rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder, Högskolan för scen och musik ved Göteborgs Universitet og Musikhögskolan i Piteå ved Luleå Tekniske Universitet, om et nordisk utdannings- og forskningssamarbeid innen rytmiske musikkutdanninger.

Ved Fakultet for kunsthøgskolen er det instituert et *Faglig forum*; dette er et bredt tilbud der alle fakultetets ansatte kan legge fram fou-prosjekter og referere fra konferanser og faglige reiser og få feedback på dette. Dette samler et varierende antall ansatte og organiseres normalt av stipendiatene.

Innen det *rytmiske* fagmiljøet ved Høgskolen i Agder finner det sted samlinger av stipendiatene og professorene, kalt *Forskerforum*, der prosjekter legges fram og diskuteres. Tiltaket ble instituert i februar 2006 og har resultert i en håndfull møter, men har vist seg å være vanskelig å gjennomføre, blant annet fordi deltakerne sjelden befinner seg i Kristiansand til samme tid, professorene er opptatte med sin forskning og stipendiatene må oppsøke veiledning andre steder enn i Kristiansand. Kommunikasjonen vanskeliggjøres også ved at begge professor II-ene befinner seg i hovedstaden, de to professorene I har kontorer på vidt forskjellige steder i Kristiansand, og de fire stipendiatene, hvorav én har hjemmekontor, er spredt på tre ulike steder i byen. Kommunikasjonen lider også under ulike perspektiver på forskningen, noen har et pedagogisk perspektiv, andre et rent kunstnerisk, en tredje har et mer musikkteoretisk ståsted, noe som gjør at det kan synes

vanskelig å kommunisere det den enkelte kunne ønske å få kommentarer på. Et tiltak for å formalisere dette rytmiske forskerforumet ble satt ut i livet høsten 2006 ved etablering av et nasjonalt *stipendiatnettverk* innen populærmusikkforskning. Det ble da oppfattet å være seks stipendiater innen feltet i Norge, fire ved Høgskolen i Agder, én ved Universitetet i Oslo og én ved Høgskolen i Nesna.

8.3.3 Den fremtidige forskerutdanningen

Det fremgår av utredningen ”Forskerutdanning ved Høgskolen i Agder på fagfeltet ”Utøvende rytmisk musikk”, av 3. januar 2005, som dannet grunnlaget for høgstyrets vedtak om rytmisk doktorgradsutdanning, at doktorgradsprogrammet vil bestå av et veiledet avhandlingsstudium på 150 studiepoeng med en skriftlig og en utøvende del, samt en opplæringsdel på 30 studiepoeng, totalt 180 studiepoeng. Omfanget og fordelingen mellom skriftlig og utøvende del i avhandlingsarbeidet kan vektlegges forskjellig og avgjøres i det enkelte tilfellet. Veiledningen vil dels skje individuelt, dels i et avhandlingsseminar. I opplæringsdelen vil det bli tilbudt i alt fem moduler, hvorav tre skal gjennomføres:

- Vitenskapsteori 10 sp (obligatorisk)
- Etnomusikologisk teori og metode 10 sp (obligatorisk)
- Jazz- og populærmusikkforskning 10 sp
- Musikkteknologi 10 sp
- Verdensmusikkforskning 10 sp

Innenfor en av disse modulene skal studenten ha godkjent formidlingsarbeid tilsvarende 5 studiepoeng.

Studentene har altså en viss valgfrihet når det gjelder moduler avhengig av den spesialisering de ønsker for sitt studium. Studentene kan også etter søknad få godkjent alternative relevante moduler ved andre doktorgradsutdanninger.

8.3.3.1 Det primære undersøkelsesområdet

I utredningen foretas avgrensning av forskningsfeltet og presisering av innholdet. Avgrensningen formuleres slik:

”(...) området Utøvende rytmisk musikk kan avgrenses ved hjelp av bl.a. følgende stikkord:

- Studier over en utøver, genre eller repertoar
- Musikkteknologiske problemområder
- Studier av improvisasjonspraksis i ulike folkemusikkpraksiser, verdensmusikkulturer, jazz, rock m.fl.
- Eksperimentelle forsøk i improvisasjonsforskning”

Opplæringsdelen omfatter både obligatoriske og valgbare moduler. Nedenfor nevnes de tre valgbare modulene og de mest sentrale innholdsformuleringene innenfor disse, slik jeg tolker dem:

Jazz- og populærmusikkforskning

Teoretiske fagdiskusjoner innen jazz- og populærmusikkforskning. Kulturanalytiske perspektiver på improvisasjonsforskning, postmodernisme og populærkultur, britisk populærmusikk etter 1980.

Musikkteknologi

Pre-produksjon, musikkteknologisk historie, sequencering, sampling, notasjon, programmering, akustikk, elektronikk, postproduksjon med mer.

Verdensmusikkforskning

Globale perspektiver på gehørtraderte musikkpraksiser både i Europa og i utenomeuropeiske områder, eksempelvis gehørtraderte musikkpraksiser på Nord-Kalotten (Nord-Norge, Nord-Sverige, Nord-Finland og Kola-halvøya) og urbefolkningsproblematikk med fokus på samiske befolkningsgrupper.

Sentrale begreper i denne teksten, som altså skisserer og dermed avgrenser det nye forskningsprogrammets primære

undersøkellesområde, er *kultur, kulturanalytiske og globale perspektiver, befolkningsgrupper, gehørbaserte musikkpraksiser og improvisasjon*. Denne terminologien skiller seg nokså markant fra vokabularet innen tradisjonell klassisk-musikologisk forskningsvirksomhet; valget av perspektiv på forskningsområdet krever da også helt andre metodologiske og teoretiske verktøy, noe det er tatt høyde for i utredningen og som jeg kommer inn på i neste underkapittel.

8.3.3.2 De metodologiske og teoretiske verktøy

Det er *etnomusikologiens* metodologiske og teoretiske verktøy som i følge utredningen av januar 2005 også regnes som anvendelige innenfor det nye disiplinlaget Utøvende rytmisk musikk. Slik jeg tolker utredningsteksten kan hovedsansen i de to obligatoriske modulene i opplæringsdelen formuleres slik:

Vitenskapsteori

Spenninger og gjensidig befruktning mellom empiriske og normativt-systematiske vitenskapspraksiser på den ene siden og utøvende kunstpraksiser på den andre siden.

Etnomusikologisk teori og metode

Hovedvekt på globaliseringsspørsmål og teori.
Globaliseringsspørsmål innenfor rytmiske musikkjangere. Feltarbeid som etnomusikologisk metode.

Valget av etnomusikologiske teorier og metoder og vektleggingen av kulturelle perspektiver på de populærmusikalske sjangerne lar seg plassere innenfor en tradisjon der karakteriseringen av henholdsvis klassisk musikk og populærmusikk hovedsakelig handler om *tekst og kontekst*.

For eksempel karakteriserer Philip Tagg forskjellene mellom gammel og ny læreplantenkning i Sverige på begynnelsen av 1970-tallet ved betegnelser som kontekst-*uavhengig* musikk på den tradisjonelle klassisk-baserte musikkklærerutdanningen og kontekst-*avhengig* musikk eller musikk som

uttrykk og kommunikasjon i *sosiale* og *kulturelle* sammenhenger på den nye, sjangerbredere utdanningen. Likeledes beskriver han det gamle synet på musikkhistorie ved formuleringer som *fortidige begivenheter og fakta* og en vedtatt *kanon* av store navn og verker, mens den nye læreplantenkningen fokuserer *også* på samfunnet og på *samtidige* begivenheter som deler av *sosiale* og *kulturelle* historiske prosesser. (Tagg, 1982, s. 234)

Ralph Lockes (2001) karakteristikk av ulike musikkformer går i samme retning: Populærmusikk og andre beslektede musikkformer er svært godt egnet som utgangspunkt for diskusjon av spørsmål av vid kulturell betydning, mens klassisk musikk er mindre egnet.

Walter Turkenburg hevder at "den beste tilnærmingen til popmusikk er å se den vesentlig som et kulturelt fenomen, ikke så mye som et musikalsk anliggende" (Turkenburg, 1999, s. 168, min overs.) et synspunkt John Covach (2001) hevder er typisk for tradisjonelle musikkforskeres syn på henholdsvis klassisk musikk og populærmusikk.

John Covach foretar derfor i sitt kapittel "Popular music, unpopular musicology" i *Rethinking music* (2001) en sammenligning mellom tre ulike syn nettopp på disse aspektene, ut fra en undring over at det stort sett har vært sosiologer, kulturforskere, etnologer og sosialantropologer som har viet oppmerksomhet til populærmusikken. Covach tar for seg tre tekster av henholdsvis Susan McClary og Robert Walser⁷¹, John Shepherd⁷² og Richard Middleton⁷³ og finner at McClary og Walser ønsker en mer sosiologisk preget musikkforskning, for på den måten å kunne omfavne også populærmusikken, som de betrakter som overveiende sosiologisk; Shepherds ønsker en rekonseptualisering av den tradisjonelle musikkforskningen, i retning av et sterkere sosiologisk preg og Middleton ønsker et musikologisk perspektiv som er bredt nok

⁷¹ McClary, Susan og Robert Walser: Start Making Sense! Musicology Wrestles with Rock. I Frith, Simon og Andrew Goodwin (red.) (1990) *On Record: Rock, Pop and the written Word*. New York.

⁷² Shepherd, John (1991) *Music as Social Text*. Cambridge.

⁷³ Middleton, Richard (1990) *Studying Popular Music*. Milton Keynes.

og fleksibelt nok til å regne alle "musikker" inn under sitt fagområde, der all musikk betraktes ut fra *både* dens spesielle musikalske karakteristika og dens sosiale, kulturelle og politiske kontekst. Covach selv problematiserer og argumenterer mot de overveiende sosiologiske løsningsmodellene som foreslås av de fire forfatterne. Han hevder at å betrakte populærmusikken som *primært sosial* eller like mye sosial som musikalsk blir feil og argumenterer for at populærmusikken kan betraktes som et *primært musikalsk anliggende* og *sekundært* som et sosialt anliggende. Det forhindrer ikke at et musikalsk og et sosialt perspektiv på populærmusikken kan eksistere side om side og utfylle hverandre; for Covach er disse to perspektivene komplementære størrelser.

I lys av de siste resonnementene kan det se ut som den planlagte rytmisk-utøvende forskerutdanningen ved Høgskolen i Agder har vektlagt det *sosiologiske* aspektet mer enn det *musikkvitenskapelige*; uttrykk som "etnomusikologisk teori og metode" og "feltarbeid" som eneste eksplisitt nevnte metoder antyder dette. I tråd med John Covachs anliggender vil det være viktig i den fremtidige forskerutdanningen å ikke miste av syne det faktum at det også er mulig å tenke seg rent *musikalske* undersøkelsesområder i den fremtidige rytmiske forskerutdanningen og at det kan være fruktbart å anlegge også *tradisjonelt musikologiske* perspektiver på gehørtraderte musikkpraksiser, eksempelvis på Nord-Kalotten.

8.4 Sammenfatning, diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet har jeg tatt for meg den selvstendigjøringsprosessen som har funnet sted innenfor de rytmiske musikkutdanningene i Agder, en prosess som også har trekk av en disipliniseringsprosess; en utvikling for dette fagfeltet fra å være ren profesjonsutdanning til *også* å nærme seg en tilstand som er å ligne med et disiplinifag. Det mest avgjørende steget i selvstendigjøringsprosessen fant sted i 2001, da de rytmiske musikkutdanningene, etter krav fra det rytmiske miljøet selv, på bakgrunn av opplevd stagnasjon helt siden høgskole-

fusjonen i 1994, og økende frustrasjon over å være underlagt en klassisk instituttledelse, ble skilt ut som egen studieretning, fra 2003 kalt institutt, med eget budsjett og egen faglig-administrativ ledelse. Jeg har også undersøkt noen aspekter ved de rytmiske musikkutdanningene for å finne ut i hvilken grad det rytmiske fagmiljøet kan sies å ha noen av kjennetegnene til et tradisjonelt disiplinfag.

Hva blir svaret på problemstillingen om i hvilken grad det har skjedd en disipliniseringsprosess innenfor de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder? Jeg har oppfattet den rytmiske løsrivelsesprosessen som både en nødvendig del av og en forutsetning for disipliniseringsprosessen. Dermed ser jeg det slik at det har skjedd en disiplinisering av de rytmiske musikkutdanningene, helt fra de aller første forsøk på 1980-tallet på å lage kursbeskrivelser med et rytmisk-musikalsk innhold innenfor en ellers rent klassisk utdanning. Sammen med godkjenningen på 1990-tallet av egne rytmiske grunnutdanninger og løsrivelsen på 2000-tallet fra det klassiske miljøet har ulike faktorer bidratt til den utviklingen som muliggjorde doktorgradsutredningen og vedtaket om forskerutdanningen i 2005.

I hvilken grad har disiplineringen skjedd; hvor langt har prosessen kommet? Etter gjennomgangen ovenfor må svaret bli at en del av de "komponenter som sammantaget konstituerer fältet" (Dellgran og Høyer 2000, s. 51) lar seg identifisere i det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder, slik dette fremstår høsten 2006. Når ny faglig kompetanse blir tilført våren 2007 på det nivå og i den størrelse som NOKUT krever, slik at også forskerutdanningen kan komme i gang, vil jeg si, at når rektor Ernst Håkon Jahr ser det som sin viktigste oppgave i inneværende periode; å "Videreutvikle Høgskolen i Agder til et universitet der samspillet mellom profesjonsutdanning og disiplinfag står sentralt"⁷⁴, så er kunnskapsområdet Utøvende rytmisk musikk med i dette bildet, *både* som profesjonsutdanning *og* som disiplinfag.

⁷⁴ Sitatet er hentet fra presentasjonen av rektor Ernst Håkon Jahr på de offisielle nettsidene til Høgskolen i Agder. Lesedato 30. oktober 2006.

Hva så med sammenslåingsvedtaket høsten 2006, som innebærer ett stort, felles musikk institutt fra høsten 2007? Er den rytmiske disipliniseringsprosessen i ferd med å stoppe opp eller bli satt i revers? Det er lite som tyder på det. Under instituttnivået er det tale om seksjoner eller studieretninger slik at de tre opprinnelige kunnskapsområdene skal kunne opprettholdes og fortsette sine vitenskapeliggjørings- og profesjonaliseringsprosesser, riktig nok i en mer fleksibel organisasjonsstruktur, der de enkelte fagområdene kan trekke veksler på hverandre etter behov. Og styrevedtaket om rytmisk doktorgradsutdanning står fast, likeledes ansettelse av to nye professorer. Allikevel er det grunn til å merke seg den nye utviklingen; høsten 2007 ser ut til å bli preget av konvertering fra høyskole til universitet, innlemmelsen i det nye, store musikk instituttet og godkjenning og igangsetting av rytmisk forskerutdanning. Tiden vil vise om disse begivenhetene markerer en ny *fase* i institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand. I denne avhandlingen omfatter imidlertid faseproblematikken bare utviklingen fram til og med høsten 2006, hvilket er tema i neste kapittel.

9 Periodisering av institusjonaliseringsprosessen i Agder

I dette kapitlet foretar jeg først en periodisering av utviklingshistorien til de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder, ved anvendelse av syvfasemodellen som ble utviklet i kapittel 2. Problemstillingen som styrer denne delen av kapitlet lyder: Er det mulig å identifisere ulike faser i den rytmiske institusjonaliseringsprosessen ved Høgskolen i Agder? Deretter foretar jeg en modifisering av trefasemodellen til Michael Mark der jeg trekker inn funn også fra de øvrige norske konservatoriene og det ene amerikanske.

9.1 Periodisering av tidsrommet 1984-2006

Jeg har allerede i noen grad benyttet *periodiseringer* under beskrivelsen av institusjonaliseringsprosessen i Agder. I kapittel 8, om disipliniseringsprosessen, er historikken til de rytmiske musikkutdanningene delt inn i fem tidsrom karakterisert ved helt konkrete begivenheter og utviklingstrekk som er spesielle for Høgskolen i Agder. I det følgende relaterer jeg utviklingen i Agder til et mer generelt syvtrinns periodiserings-skjema, slik det fremkom under fasediskusjonen i kapittel 2.2.6, for å finne ut om de enkelte trinnene i utviklingen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder kan sies å samsvare med dette eller ikke.

Den første fasen i syvtrinnsmodellen, karakterisert ved begrepene *innringing*, *samordning* eller *identifisering*, er en fase som ikke lar seg dokumentere innenfor de rytmiske musikkutdanningene i Agder. Helsefagutdanninger ble etablert med basis i en samordning av samfunnsmessige arbeidsoppgaver og utdanningsvitenskap ble etablert med utgangspunkt i en identifisering av kunnskapsområder som kunne utdifferensieres fra større, tradisjonelle disiplin-fag, som filosofi, psykologi og sosiologi. De rytmiske musikkutdanningene i Agder oppsto ikke på noen av disse måtene.

Derimot er det relevant å snakke om *etablering*, en fase som strekker seg fra det første tilbudet om opptak i 1984 til og

med våren 1991, med slutføringen av prøveprosjektet. Oppstarten høsten 1991 vil jeg betegne som et *gjennombrudd*, i og med opptaket av det første kullet studenter med ulike band-instrumenter, fordi utdanningen nå bygde på rytmisk-spesialiserte fagplaner som dertil var departementalt godkjente og på grunn av den store økningen fra og med dette året hva gjelder antall studieplasser og studentmasse.

Etableringen innebar *integrering* i et annet fagområde, klassisk musikk. Slik helsefagutdanningene kunne oppleve status ved å bli assosiert med legenes arbeid, fikk de rytmiske sjangerne et statusløft ved å bli assosiert med konservatorievirksomhet. Men som helsefagutdanningene også kunne oppleve en for sterk identifisering med medisinen, siden sykepleiere til dels kunne bli betraktet som legenes assistenter, noe som kunne ta fokuset bort fra spesifikt helsefaglige aspekter, og slik hemme utvikling på egne premisser, slik opplevde etter hvert det rytmiske fagmiljøet at mye av virksomheten foregikk på tradisjonelt klassisk-musikalske premisser. Tap av selvstendighet er ikke det rette uttrykket her, derimot er det dekning for å si at et rytmisk utviklingspotensiale ikke ble utnyttet, utviklingen på egne premisser ble hemmet. Denne hemmingen kan ikke sies å gjelde de første årene etter gjennombruddet i 1991, altså fram til fusjonen i 1994, fordi den rytmiske utviklingen var positiv i dette tidsrommet. Derimot er det dekning for å si at den forventede utviklingen, etter vedtaket våren 1994 om rytmisk musikk som satsningsområde, ikke kom. Det rytmiske studenttallet gikk ned etter høgskolefusjonen mens det klassiske økte, noe som ble opplevd som *stagnasjon*. *Bruddet* eller *løsrivelsen* i 2001 i forhold til det klassiske miljøet ble oppfattet som et nødvendighet for at det rytmiske fagmiljøet skulle få den selvstendigheten som var nødvendig for at anbefalingene skulle kunne bli fulgt opp om en rimeligere ressursfordeling mellom rytmisk og klassisk, anbefalinger som hadde kommet både fra det nasjonale evalueringsutvalget i 1996 og Boysenrapporten i 1999. Denne løsrivelsen markerte et nytt *gjennombrudd* og en *fornyelse*, som bidro til en positiv videreutvikling både med

hensyn til studieplasser, budsjettsituasjon og *akademisk* kunnskapsproduksjon.

En sammenfatning og skjemativering av denne gjennomgangen kan se slik ut:

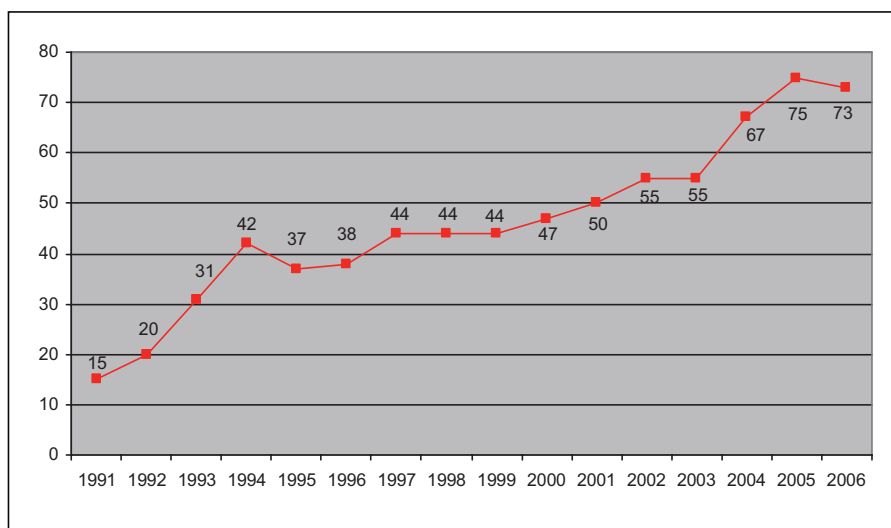
Fase 1	Etablering	1984-1990
Fase 2	Gjennombrudd	1991-1994
Fase 3	Stagnasjon	1995-2000
Fase 4	Løsrivelse og nytt gjennombrudd	2001-2003
Fase 5	Akademisering	2004-

Hvordan samsvarer de enkelte trinnene i utviklingen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder med syv-trinnsmodellen som ble utviklet i kapittel 2.2.6? Slik jeg ser det er det flere forskjeller på institusjonaliseringen av de rytmiske utdanningene i Kristiansand og eksempelvis helsefagutdanninger. For det første er det, når det gjelder rytmisk musikkutdanning, ikke relevant å snakke om innringing og samordning, av grunner som er nevnt ovenfor. For det andre er etablering og integrering av rytmisk musikkutdanning i et annet fagområde to sider av samme sak, etablering av det rytmiske studietilbudet innebar innlemmelse i et klassisk utdanningsprogram. Det betyr at, mens helsefagutdanninger ble etablert og hadde gjennomløpt selvstendige utviklingsprosesser i flere tiår før assosiering med legeyrket, og som sådan hadde kunnet utvikle helsefagspesifikke arbeidsmåter og innhold ut fra innenfaglige erfaringer, så var integreringen inn i det klassisk-musikalske regimet for rytmisk utdanning sin del, et faktum fra dag én. Det betyr igjen, slik jeg ser det, at de spesifikt rytmisk-musikalske elementene på områder som terminologi, faglig innhold, arbeidsmåter, opptakskriterier og eksamensformer, som i 2006 er selvsagte og udiskutable, ikke fikk utvikle seg naturlig og i takt og samsvar med det rytmiske fagmiljøets egne ønsker og prioriteringer, men i opposisjon til den klassiske måten å forholde seg til disse elementene på.

Mens etableringen av de rytmiske utdanningene ved Høgskolen i Agder altså begynner med integrering i et annet fagområde, kan etableringen innen eksempelvis den tyske

utdanningsvitenskapen sies å begynne med det stikk motsatte, med utdifferensiering, selvsagt etter en periode med identifisering, for ikke å si innringing, av filosofiske, psykologiske og sosiologiske temaer som gradvis ble oppfattet å høre bedre sammen i et fjerde fagområde, pedagogikken.

Jeg har vært inne på økning og nedgang i de rytmiske studenttallene. Fordi jeg har periodisert den rytmiske utviklingen delvis på grunnlag av studentmasseutviklingen, det vil si at jeg har betegnet Fase 2 og 4 ovenfor som gjennombrudd-faser blant annet på grunn av økningen i studenttallene i disse to tidsrommene, vises følgende figur, som gir et mer visuelt bilde av utviklingen⁷⁵:



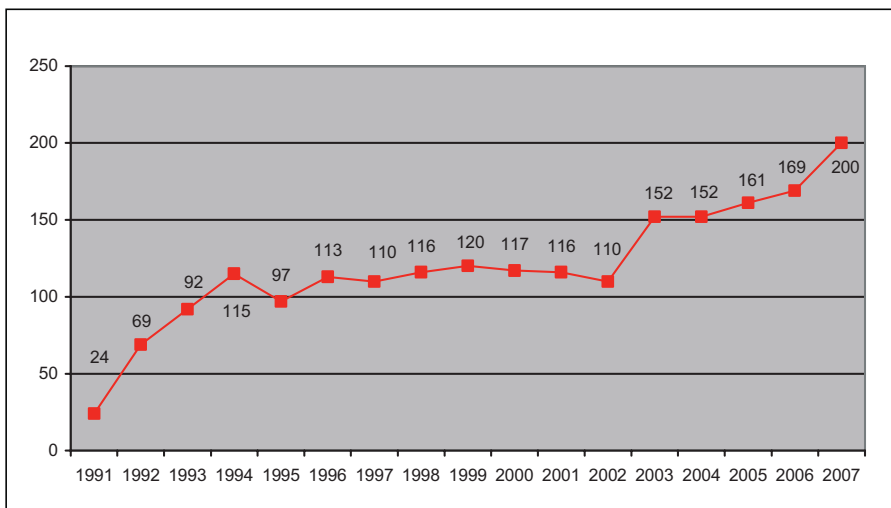
Figur 5 Totalt antall rytmiske studenter per år ved Høgskolen i Agder, i tidsrommet 1991-2006

Grafen viser tre relativt klart definerte områder, slik jeg tolker den; a) en tydelig positiv økning i den rytmiske studentmassen fra året for igangsetting av rytmisk-spesialiserte, godkjente utdanninger og fram til høgskolefusjonen, b) en periode fra fusjonen, med nedgang, oppgang og stillstand fram mot

⁷⁵ Figur 4 i kapittel 10.1.3 viser nesten det samme diagrammet, omfattende også de klassiske studenttallene.

årtusenskiftet og c) atter en økning etter å ha blitt egen studieretning og eget institutt. Jeg oppfatter disse tre grafsegmentene som belegg både for inndelingen av og betegnelsene for Fase 2, 3 og 4 ovenfor.

Samsvarer periodiseringen ved Høgskolen i Agder med utviklingen over det samme tidsrommet av de rytmiske *søkertallene*? Er det mulig å påvise noen sammenheng mellom på den ene siden fasene preget av henholdsvis gjennombrudd, stagnasjon og nytt gjennombrudd og på den annen side etterspørselen etter studieplasser fra samfunnet rundt? Følgende figur viser utviklingen av de rytmiske søkertallene i tidsrommet 1991-2007:



Figur 6 Antall søkere til rytmiske grunnutdanninger ved Høgskolen i Agder, i tidsrommet 1991-2007

Det er tre iøynefallende hovedtrekk ved denne grafen. Det første er den bratte stigningen mellom 1991 og 1994, det andre er utflatingen fram til 2002, det tredje er stigningen igjen etter 2002. Disse tre fasene lar seg tilsynelatende enkelt forklare ved bruk av femfasemodellen ovenfor; departemental godkjenning og igangsetting av treårig rytmisk grunnutdanning i 1991, gjennombruddsfasen, gir høy stigningskoeffisient

på søkergrafen, høgskolefusjonen i 1994 med påfølgende stagnasjon og klassisk-rytmisk konflikt gir svakt negativ koeffisient og selvstendigjøringen i 2001 og det nye gjennombruddet dette førte til gir atter en høy stigningskoeffisient. Men snakker vi her om sammenhenger eller tilfeldigheter? Er det mulig å tenke seg at potensielle søkere kjenner til forholdene ved en institusjon i den grad at de lar seg påvirke av negative eller positive utviklingstrekk?

Etter samtaler med ansatte ved Fakultet for kunsthøgskolen synes de mest nærliggende forklaringene på sammenfallet mellom søkerutvikling og fasene *gjennombrudd*, *stagnasjon*, og *nytt gjennombrudd* å være følgende: a) ”jungeltelegraf”; potensielle søkere er venner og bekjente av studentene og de søker studiesteder med godt rykte, dette fikk betydning i både den første og den andre gjennombruddsfasen; b) et inntrykk som ble skapt av at det var ”umulig å komme inn”; året etter høgskolefusjonen ble det tatt inn så få rytmiske studenter, inntaket ble halvert fra 1994 til 1995, at Agder fikk rykte som et konservatorium som bare de aller dyktigste kunne ha håp om en studieplass ved, dette fikk betydning i stagnasjonsfasen.

Det kunne tenkes at befolkningsmessige utviklingstrekk spilte en rolle i forhold til dette aspektet. En kikk på statistikken over fødselskull viser imidlertid at de årskullene som omfatter 19-årige potensielle søkere i tidsrommet 1985-2004, ble mindre for hver femårsperiode; nedgangen er på hele 24 prosent på de 20 årene⁷⁶, så noen demografisk forklaringsmodell kan ikke være relevant her. Tvert imot; den rytmiske søkergraf for Høgskolen i Agder viser en omvendt proporsjonalitet i forhold til den demografiske utviklingen i Norge; til tross for stadig mindre årskull øker altså søkningen til de rytmiske utdanningene i Agder.

⁷⁶ Kilde: Statistisk sentralbyrå. Tabell 1: Levendefødte og dødfødte. 1951-2005. Frigitt 20. april 2006.

9.2 Kronologisk oversikt over utviklingen av de rytmiske utdanningene

Etablering: 1984-1990

- 1984 To klassiske gitarlærere fremsetter ideen om rytmisk musikkutdanning. To el-gitarister og en el-bassist søker opptak til treårig pedagogisk grunnutdanning. Én ble funnet kvalifisert etter spilleprøven, men han strøk på teorien. Ingen ble tatt opp.
- 1985 Fagplan med kursbeskrivelser for hovedinstrument el-gitar, el-bass, samspill, instrumentkunnskap og lydstudiokunnskap utarbeides. En el-gitarist tilbys studieplass på grunnutdanning, men sier den fra seg. En el-gitarist begynner, men fratras plassen etter et år på grunn av for mye fravær. En student med grunnutdanning i klassisk gitar bli tatt opp på utøvende videreutdanning med el-gitar som hovedinstrument.
- 1986 Første rytmiske eksamen avlegges, i el-gitar, på ettårig utøvende videreutdanning. Tre studenter tas opp på treårig faglærerutdanning, to på el-gitar, en på el-bass. Hovedinstrumentundervisningen besørges først og fremst av de to klassiske gitarlærerne. Timelærere i ulike fag engasjeres. Fagplan for helhetlig el-linje drøftes.
- 1987 Én ny student tas opp, på el-bass. Fram til og med 1990 tas opp en til tre nye studenter hvert år, på el-gitar og el-bass.
- 1988 Statlig overtakelse av konservatoriet og ny rektor setter fart i saken om en helhetlig rytmisk linje. Departementet vedtar ny rammeplan for musikkklærerutdanninga ved musikkonservatoriene.

1989 Utkast til fagplan for rytmisk linje utarbeides. Møte med departementet og reise til Rytmisk musikkonservatorium i København.

1990 Utkastet på høring til Rytmisk musikkonservatorium i København, Senter for rytmisk musikk og bevegelse i Silkeborg og Musikhögskolan i Malmö. Søknad om godkjenning av fagplanen sendes til departementet.

Gjennombrudd: 1991-1994

1991 Departementet godkjenner 20. februar 1991 "Studieplan med rammeplaner for treårig utdanning i rytmisk musikk" med to varianter, en treårig faglærerutdanning og et treårig fagstudium, for en periode på tre år. Første opptak av et kull på ni rytmiske studenter, alle på faglærerutdanningen, på el-gitar, el-bass, synth, trommer og sang.

1992 Nye studieplasser muliggjorde opptak av gjennomsnittlig 12 nye studenter hvert år framover. Ny Rammeplan for faglærerutdanning i musikk fra departementet. Preget av rytmisk tankegods og begrepsbruk.

1993 Fagplaner utarbeides på grunnlag av den nye rammeplanen, én for klassisk og én for rytmisk utdanning.

1994 Første opptak på fireårig integrert grunn- og videreutdanning, med valgfri pedagogisk komponent i de to siste årene. Høgskolefusjon. Styret ved Høgskolen i Agder vedtar rytmisk musikkutdanning som satsningsområde.

Stagnasjon: 1995-2000

1995 Kun seks nye studenter tas opp dette året grunnet dårlig økonomi. Enighet oppnås om et fremtidig rytmisk hovedfagssamarbeid med Norges musikkhøgskole.

- 1996 Et utvalg nedsettes for utarbeidelse av søknad om nasjonal knutepunktfunksjon for de rytmiske utdanningene ved Høgskolen i Agder. Arbeidet blir ikke fullført.
- 1997 Utkast til ny sentral rammeplan for faglærerutdanning i musikk, dans og drama mottas ved konservatoriet. Reaksjoner fra de rytmiske lærerne; rytmisk tankegods er helt borte, svak utøvende profil. Høringsuttalelse utarbeides hvor dette hevdes.
- 1998 De rytmiske lærerne hevder at de må fritas fra pålegget om innføring av den nye rammeplanen, fordi det nasjonale rammeplanutvalget ikke kan ha tatt hensyn til de rytmiske fagmiljøene, men det søkes ikke om fritak og det fremsettes intet alternativ.
- 1999 Avtalen mellom Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Agder om et fremtidig samarbeid om rytmisk utøvende hovedfag blir ikke realitetsbehandlet, nye signaler om fremtidige mastergradsutdanninger ved høgskolene overflødiggjør et slikt samarbeid. Boysenrapportens forslag om "eventuell avvikling av det klassiske tilbudet ved konservatoriet i Agder og overføring av de aktuelle studieplassene til rytmiske studier" bidrar til at lærerne ved rytmisk linje ønsker å bli skilt ut som egen organisatorisk fagenhet.
- 2000 En rytmisk lærer utarbeider et notat der et forslag fremsettes om løsrivelse av det rytmiske fagmiljøet fra det klassiske.

Løsrivelse og nytt gjennombrudd: 2001-2003

- 2001 Det klassiske og det rytmiske fagmiljøet blir formelt atskilt i to selvstendige studieretninger, uten pålegg verken om budsjettmessig, administrativt eller faglig samarbeid.

2002 Treårig utøvende rytmisk grunnutdanning blir til treårig utøvende bachelorutdanning i rytmisk musikk. Det utarbeides forslag til mastergradsstudium i rytmisk musikkutøving. To fireårige doktorgradsstipendiatstillinger ved Rytmisk studieretning utlyses. Den ene besettes. Professorater utlyses.

2003 Studieretning for rytmisk musikk blir til Institutt for rytmisk musikk ved Fakultet for kunstfag. Godkjenning oppnås av mastergradsutdanningen i musikkutøving. Den andre doktorgradsstipendiatstillingen besettes. En av de utøvende lærerne ved Institutt for rytmisk musikk får personlig opprykk til professor i rytmisk musikk. En kunstnerisk professor 2-stilling besettes. Doktorgradsutdanning i rytmisk musikkutøving drøftes.

Akademisering: 2004-

2004 En utredning fra Fakultet for kunstfag med forslag om en doktorgradsutdanning basert på hele konservatoriemiljøet, men med vekt på rytmisk musikk, avslås av høgskolestyret. En vitenskapelig professor i populærmusikk ansettes. En vitenskapelig professor 2-stilling besettes.

2005 En utredning fra Fakultet for kunstfag med anbefaling om en doktorgradsutdanning innrettet kun mot utøvende rytmisk musikk behandles av høgskolestyret. Utøvende rytmisk forskerutdanning vedtas opprettet. To nye professorater vedtas finansiert. Den tredje rytmiske stipendiaten ansettes.

2006 To nye rytmiske professorater utlyses, ett kunstnerisk og ett vitenskapelig. Den fjerde rytmiske stipendiaten ansettes. Institutt for rytmisk musikk vedtas slått sammen med Institutt for klassisk musikk og Institutt for musikkpedagogikk til Institutt for musikk, med virkning fra høsten 2007.

9.3 Modifisering av Michael L. Marks trefasemodell

Med Michael Marks karakteristikk av de tre fasene han fant innen akademiseringen av jazzen i USA som utgangspunkt, hvilke jeg har gjort rede for i kapittel 2.2.6, undersøker jeg i dette kapitlet akademiseringen av jazz-rytmiske musikkutdanninger i Norge for å finne eventuelle likheter og forskjeller og for å se om utviklingen har gått enda lenger i Norge enn slik situasjonen ble beskrevet å være i USA i siste halvdel av 1980-tallet.

Både Marks tidsskriftartikkel fra 1987 og Joseph Sobrans avisartikkel fra 1979 benytter begrepet ”reformers” om de som krevde unntak fra det tradisjonelle systemet. Hvem er det i tilfellet Agder musikkonservatorium? Det er de to klassiske gitarlærerne. De tok initiativet til etableringen av et studietilbud i rytmiske musikkjangere og de representerte en kultur som hadde sitt uformelle fotfeste *utenfor* det etablerte, mangehundreårige klassiske konservatorievesenet, selv om de formelt sett også hørte til innenfor. Etter diplomeksamener og offentlige debuter som klassiske gitarister og parallelt med arbeidet som klassiske instrumentalpedagoger ved konservatoriet, var de opprinnelig og til dels fortsatt populærmusikere; de holdt stadig sine el-gitarer varme. Således, i gavnet, var disse to ”reformatorer”, de krevde unntak fra den gamle praksisen som tilsa opptak bare på de tradisjonelle klassiske instrumentene.

Fase 1 kjennetegnes av krav om unntak fra det klassiske hegemoniet. I USA går denne fasen fram til de første årene av 1960-tallet. Denne fasen var i følge Mark preget av unntaksordninger fra det klassiske hegemoniet; jazzen hadde lav status, jazz-aktivitetene foregikk stort sett på studentenes fritid, jazzkursene var normalt ikke poenggivende. En slik virkelighetsbeskrivelse minner om de aller første tiltak ved enkelte konservatorier i Norge også, men det som sterkest slår meg er likheten mellom Marks formuleringer om jazz i artikkelen fra 1987 og utsagnene av dekanen ved New England

Conservatory i Boston om studentenes omgang med pop og rock i 2004.

Most of the students like pop and rock, they listen to it in their rooms, (...) they go to rock concerts, and some of them even play it on a different instrument. They have one concert a year where they have like a rock concert here, but it's more like a student activity, not a class, not part of the curriculum, it's extra, kind of a party, fun thing that they do. NEC2

Studentenes befatning med pop og rock ved NEC skjer altså i år 2004 på fritiden, som en studentaktivitet, ikke som del av klassen, ikke som et element i lærerplanene. Historien gjentar seg. Ved NEC er det nå *pop og rock* som har den rollen som *jazzen* hadde i det amerikanske samfunnet 40-50 år tidligere. Utsagnet sier ikke noe om det er klassiske eller jazzstudenter det her er snakk om, sannsynligvis dreier det seg om begge grupper av studenter, men det sier noe om at nye musikalske uttrykksformer har en vei å gå utenfor og innenfor utdanningsvesenet før de blir ”normalisert” og gjort til tema i læreplaner og gitt poenggivende status.

Hva så med den norske konservatoriesektoren? En gjennomgang av intervjuer og dokumenter viser at det er slik det har foregått i Norge også. Klassiske studenter har deltatt i frivillige studentorkestre (ofte storband) og fått tilbud om seminarer og valg- og vrakbare kurs med og uten poeng og det har blitt etablert unntaksordninger og satt i gang prøveprosjekter.

I Kristiansand, ”gitarkonservatoriet”, har det ikke vært grunnlag for noe særlig blåseraktivitet, men ved konservatoriene i Tromsø, Bergen og Oslo har det vært drevet storband som ikke-poenggivende studentaktiviteter lenge før etablering av jazz-rytmisk musikkutdanning.

Ett av årene fikk vi satt sammen et ad hoc storband av lærerne som var her [på etterutdanningskurs med til dels rytmisk-inspirert innhold]. HiTø3

Det var [NN] som hadde et storband i ny og ne. NMH1

Første året jeg kom her etablerte jeg storband på Bergen musikkonservatorium, det hadde vi oppe i 1993. UiB2

En annen aktivitet var seminarer med jazz-rytmiske innhold, som ble arrangert av institusjonene for de klassiske studentene. Disse var ikke poenggivende, men kunne være forløpere for valgfag med tilsvarende innhold.

Valgfag som de klassiske studentene kunne velge inn i sin ordinære utdanning, fantes ved alle konservatorieutdanningene i lang tid før de enkelte etableringer av jazz-rytmiske musikkutdanninger; jazzimprovisasjon både ved NTNU og ved UIS, bruksmusikkarrangering med mere ved NMH, steelgitar, dobro og el-gitar ved HiA, latinperkusjon ved HiTø, improvisasjon ved UiB, for å nevne noe.

Den mest vanlige måten å få lov til å opprette et nytt studietilbud på synes å være å kalle det nye for prøveprosjekt, forsøksprosjekt eller pilotprosjekt:

*Det grunnutdanningstilbudet som forelå høsten 1985 ble kalt "prøveprosjekt" og fikk betegnelsen "Faglærerutdanning med el.gitar/el.bass som hovedinstrument ved Agder Musikkonservatorium".
(Prosjektrapport AMK 1990)*

Ved de andre konservatoriene ble det satt i gang prøveprosjekter før de egentlige halvårsenhetene og grunnutdanningene:

Vi lager en plan på en 10 vekttalls enhet for disse to studentene, vi lager nærmest et pilotprosjekt. UiS1

Foreløpig har vi bestemt oss for å se på det opptaket som er gjort nå som et prøveprosjekt. UiB1

Vi utlyste seks studieplasser i jazz, som forsøksprosjekt og med departementets støtte og velsignelse. NTNU1

Ved Norges musikkhøgskole var det før opprettelsen i 2002 av det rene utøvende studieprogrammet at det ble satt i gang prøveprosjekt, ikke før inntaket av de første jazz-studentene midt på 1980-tallet.

Så skulle det settes i gang et førprosjekt, og ut av det kom improvisasjon/jazz-utdanningen, det var et prøveprosjekt der folka som gikk på ped fikk utvidet samspillsundervisning og en del andre fag som de hadde til forskjell fra de andre pedstudentene. NMH1

Også ved HiTø gikk to el-gitarister alene ett år på den for øvrig klassiske faglærerutdanningen, først året etter tok de opp et helt kull. Også dette ble i gavnet en prøveordning.

Fase 2, fra midt på 1960-tallet og til ut på 1970-tallet i USA, kjennetegnes av at klassiske konservatorieansatte etter hvert begynte å se på jazz som et normalt element i utdanningssystemet. Som et produkt av denne prosessen fikk jazz og jazzutdanning en statusheving. Av de to begivenhetene i denne fasen som Mark nevner som bidro til økt respekt for jazz som et naturlig akademisk element,⁷⁷ kan Tanglewood-erklæringen forstås som et angrep på det klassiske hegemoniet i det amerikanske utdanningssystemet; dette på grunn av sin konstatering av at *all* musikk har estetisk verdi og musikk av *alle* sjangere hører hjemme i musikkopplæringen. Er det mulig på norsk jord å finne tilsvarende begivenheter, som har bidratt til statusheving for rytmisk musikkutdanning og dermed nødvendigvis en tilsvarende statussenking for den klassiske musikkutdanningens vedkommende, siden denne da kanskje mistet sin eksklusive posisjon øverst i hierarkiet? For de sjangerbrede rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand kan vi snakke om tre slike faktorer:

For det første: Det som har ligget i bunnen hele tiden siden 1991, da det første kullet på ni rytmiske studenter ble tatt opp, er det store og stabilt voksende søkertallet. For det andre: Vedtaket i 1994 om rytmisk musikkutdanning som ett

⁷⁷ Den andre begivenheten er etableringen av NAJE, senere IAJE, se kapittel 2.2.6.

av 12 satsningsområder ved Høgskolen i Agder⁷⁸. For det tredje: Utredningen "Fra vugge til podium" (KUF, 1999b, kap 8.4), som fikk stor symbolsk betydning på grunn av formuleringer som gjaldt forholdet mellom de klassiske og de rytmiske utdanningene i Kristiansand. Den ene formuleringen var en konstatering av de rytmiske studienes sterke sider og nasjonale betydning:

Søkningen til de rytmiske studiene er meget stor og tilbudet har stor nasjonal betydning innen en sjanger der den nasjonale utdanningskapasiteten er for liten. (kap. 8.4)

De andre formuleringene innebar blant annet en vurdering av hvor hensiktsmessig det var å opprettholde de klassiske musikkutdanningene i Kristiansand:

Det bør etter utvalgets mening vurderes om det er hensiktsmessig å opprettholde den klassiske enheten ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. (...) Søkergrunnlaget til de klassiske utdanningstilbudene er relativt svakt og det må kunne diskuteres om et så lite fagmiljø kan gi et fagtilbud av tilstrekkelig nivå og bredde. (...) En nærliggende arbeidsdeling ville være at Agder spesialiserte seg på rytmiske studier, mens Stavanger forble en ren klassisk institusjon. (KUF, 1999b, kap. 8.4)

Ikke bare ble de klassiske studienes svake sider trukket fram og evaluert, men *en eventuell avvikling av det klassiske tilbudet ved konservatoriet i Agder skulle skje ved overføring av de aktuelle studieplassene til rytmiske studier*, slik at det rytmiske miljøet ved denne institusjonen skulle kunne vokse, på bekostning av det klassiske, riktig nok slik at antall klassiske studieplasser ville øke i Stavanger, mens Kristiansand skulle få nye, friske, rytmiske studieplasser.

⁷⁸ "Studietilbud i rytmisk musikk" er omtalt som det fjerde av 12 satsningsområder i "Budsjettokument 1994-1996" ved Høgskolen i Agder (udatert).

Selv om det var Boysen-utvalgets klare forutsetning at det nasjonale antall klassiske studieplasser skulle opprettholdes ved en slik eventuell avviklings- og oppbyggingsprosess, bidro formuleringene i Boysenrapporten til legitimering og statusheving av både den rytmiske musikken, de rytmiske lærerne og de rytmiske musikkutdanningene.

Disse tre nevnte faktorenes betydning for legitimering av og en statusheving for de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand, kan ha betydd mye for at kravet om egen studieretning, atskilt fra de klassiske utdanningene, ble innvilget i 2001, med eget budsjett og regnskap, og med eget Institutt for rytmisk musikk som følge av dette igjen, i 2003.

I forhold til de andre konservatoriene i Norge nevner Boysen-utvalget også Tromsø som et sted der det bør vurderes innføring av rytmiske studier og ved musikkhøgskolen i Oslo vurderes antall studieplasser til pop/rock/jazz-sjangerne som noe lavt. Trondheimskonservatoriets jazzmiljø vurderes som velbalansert og funksjonsdyktig, mens Bergenskonservatoriet ikke foreslås å etablere jazz-rytmiske studier, noe de allikevel gjorde fem år senere. I sum har Boysenrapporten, slik jeg ser det, bidratt til en nasjonal statusheving av de rytmiske musikkutdanningene.

Fase 3 innebærer at jazzutdanning er blitt like akseptert som klassisk musikkutdanning. Marks beskrivelse av denne fasen, som i USA omfatter årene fra omtrent tidlig 1970-tall og fram til 1987, da artikkelen ble publisert, omfatter også følgende tekst:

The college music education curriculum now often includes a sizeable segment of jazz studies. (...) It is now possible for many music students to go through their school music careers playing mostly in jazz ensembles, with minimal participation in other ensembles. (...) Jazz has gained the acceptance of music educators. (s. 21)

Er det mulig å finne likheter i Norge til denne Fase 3-beskrivelsen? Befinner vi oss i Fase 3 i Norge i 2005-2006? For å ta Agder først, så er det ved konservatoriet og blant det klassiske

lærerpersonalet for lengst akseptert at rytmisk musikk-utdanning er kommet for å bli, og at det er såpass mange blant kollegene og ikke minst studentene som lytter til og utøver innen andre sjangere enn den klassiske kunstmusikken, i det minste på fritiden.

Allikevel skiller utviklingen i Norge seg markant fra fase 3-tilstanden slik den blir formulert i Marks trefasemodell. For det første er det ikke lenger slik at det bare er en betydelig *andel* jazz-rytmiske emner i de rytmiske konservatorie-utdanningene i Kristiansand. Samtlige fag i den treårige utøvende bachelorutdanningen ved Høgskolen i Agder er i dag rytmisk spesialiserte. Det betyr at rytmisk musikkrelaterte emner i utdanningen av en rytmisk student ikke bare er blitt like vanlig som klassiske emner, men at et rytmisk musikkfaglig innhold nå har overtatt fullstendig i utdanningen av rytmiske musikere i forhold til klassiske emner.

Er dette bare en konsekvens av at det har gått 20 år siden Mark skrev sin artikkel, slik at dersom denne var blitt skrevet i dag, ville modellen sett annerledes ut, og han ville ha beskrevet en situasjon med fullt ut spesialiserte jazzutdanninger? Ikke nødvendigvis. Referansecaset New England Conservatory er et eksempel på et konservatorium der jazzstudentene og de klassiske studentene i dag går sammen i flere av de teoretiske fagene, deriblant både musikkhistorie og tradisjonell harmonilære, fordi jazzstudentene synes å ha bruk for slik kunnskap:

The music history teachers often say, that the jazz students are helping liven up the classes, and theory teachers too, because the jazz students use the theory very much every day, they have to know how the chords are working, it's the same as an organist or composer, it's not the same as may be a singer at a basic level, or a beginning level, of course it is good if everyone knows it, but it's more essential to the jazz freshmen to know this. (...) The jazz students usually respect classical music; they're interested in it, at least contemporary 20th century to the present, they know it's useful information to study Stravinsky and Bartok and they know that will help them

*as jazz musicians and Debussy and Ravel and, you know,
all sorts of music. NEC2*

At jazzstudenter og klassiske studenter ved NEC har visse fag sammen fordi jazz-studentene har bruk for noe klassisk ballast i sitt fremtidige virke som jazzmusikere, betyr ikke at situasjonen er slik i USA, bare at slik er situasjonen ved det eldste konservatoriet i USA som fortsatt eksisterer og som var tidligst ute med formelt godkjente lavere og høyere grads jazzutdanninger.

Er det noen kvalitativ forskjell på en fase 3 der store deler av innholdet i utdanningene er jazzrelatert og en fase der hele innholdet er jazzrelatert? Er det grunn til, på grunnlag av situasjonen i Kristiansand, å utvide trefasemodellen med enda en fase? Jeg mener det er grunn til det. Situasjonen før Fase 1 var kjennetegnet av konservatorieutdanninger med et rent klassisk innhold. En konservatoriestudent var en klassisk konservatoriestudent. Fase 3 i Marks artikkel er kjennetegnet av at det side om side fantes a) *rytmiske* musikkutdanninger med ulike mengder av jazzfag og klassiske fag og b) *klassiske* utdanninger *uten* innslag av rytmisk faginnhold. Det klassiske hegemoniet eksisterer dermed fortsatt. En situasjon i en Fase 4 måtte karakteriseres ved konservatorier der det fantes både rene rytmiske studenter og rene klassiske studenter, slik det er i Kristiansand, eller at det finnes konservatorier for enten rytmiske eller klassiske studier, en situasjon som i dag ikke finnes blant de seks institusjonene som omfattes av min undersøkelse, siden alle er blandete, men som Barratt Due musikkintitutt i Oslo er et eksempel på på den klassiske siden, og som konservatoriet i Kristiansand *ville vært* et eksempel på dersom Boysen-utvalgets forslag om et rent rytmisk konservatorium ble realisert. En fjerde fase kunne karakteriseres ved begrepet "institusjonell hegemonisk likeverd" og kjennetegnes av en situasjon med like spesialiserte rytmiske og klassiske musikkutdanninger som tiden før Fase 1 var preget av kun rene, spesialiserte klassiske musikkutdanninger.

En firefasemodell ville i tråd med dette resonnementet kunne se slik ut:

Fase 1	Rytmske musikere og lærere krever unntak fra den sedvanlige, klassiske konservatoriepraksis.
Fase 2	Rytmske musikere og lærere utfordrer det klassiske hegemoniet.
Fase 3	Jazz-rytmisk og klassisk faginnhold kan være likeverdige i en musikkutdanning, men det klassiske hegemoniet består.
Fase 4	Jazz-rytmske musikkutdanninger kan være like spesialiserte som de klassiske var før Fase 1. Det er en institusjonell tilstand av hegemonisk likeverd mellom klassisk og rytmisk musikk.

Det er min tolkning av situasjonen at de rytmske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder befinner seg i fase 4.

Er det grunn til å diskutere om utviklingen i Norge har gått enda lenger? Er det fruktbart å tenke seg en Fase 5? Det måtte i så fall være dersom man hadde eksempler på konservatorier der det ikke bare var slik at rene klassiske og rytmske musikkutdanninger eksisterte side om side i samme institusjon, men at man enten a) utviklet "cross-over"-utdanninger, hybridutdanninger, der klassisk og rytmisk faginnhold ble integrert eller endog smeltet sammen til helt nye utdanningsmodeller, ikke med litt herfra og litt derfra, men med helt nye fagkonstellasjoner, eller b) at jazz-rytmisk faginnhold, arbeidsmåter og tankegods begynte å påvirke den tradisjonelle klassiske musikkutdanningen og dens faginnhold, arbeidsmåter og tankegods slik at de mangehundreårige, tradisjonelle, nedarvede forestillingene om god praksis innenfor det klassiske konservatorievesenet ble utfordret og kanskje endret. I intervjuene finnes utsagn som tyder på at en slik utvikling faktisk har skjedd, i noen grad.

Vi på klassisk har lært mye av jazzlinja. (...) De kjørte i prosjektundervisning, i motsetning til klassisk som kjørte på den gamle konservatoriemessige måten med mye individualundervisning i hvert enkelt fag og eksamen og tentamen og regelmessige løp. (...) Nå har vi holdt på [i mange år] med å kjøre felles prosjektuker på hele klassisk, (...) og da har vi nærma oss jazzlinjas måte å jobbe på. (...) Den smidige og fleksible, spontane undervisningsformen som [jazzlinja] har kjørt etter, har tydeligvis vært et suksessfaktor for dem, men det har vært veldig vanskelig å få etablert det som tenkning innenfor klassisk.
NTNU4

Ved konservatorieutdanningene i Trondheim har det altså, i følge denne ene klassiske læreren, og til tross for motforestillinger, funnet sted prosesser som jeg ville ha kategorisert til en ny Fase 5, der arbeidsmåter som har vært spesielle for jazzutdanningen, nå i en viss grad har påvirket klassiske semesterplaner, arbeidsmåter og undervisningsmetoder, om ikke akkurat innholdsmessig.

Også innen jazzutdanningen ved Universitetet i Bergen finnes eksempler på at arbeidsmåter og faglige og innholdsmessige vektlegginger som har vært typiske kun for opplæring og utdanning innenfor jazz, etter hvert (de tok inn de fire første jazzstudentene i 2004) også vil kunne påvirke innhold og arbeidsmåter innen enkelte klassiske fag. For eksempel vil det tradisjonelle klassiske hørelærefaget kunne bli påvirket av nye tilnærminger og mål i det mer praktiske og anvendte gehørtreningsfaget for jazzstudentene, blant annet i form av fokus på rytmikk- og groove-forståelse også for de klassiske studentene.

Hvis jeg kan få gehørrelaterte elementer integrert i deres [de klassiske studentenes] egen øving på hovedinstrument, da vil jeg lykkes som hørelærelærer i forhold til de klassiske. (...) Det er lettere å få gehør for en praktisk tilnærming [til gehørfaget] blant jazzutøvere enn blant klassiske utøvere, men det er egentlig det samme. (...) For eksempel vil vi jobbe med rytmikk- og grooveforståelse innenfor gehør, men det gjelder jo like mye innenfor

klassisk, om en ikke bruker de samme termene, så gjelder de samme greiene der også. UiB2

En slik femte fase kunne karakteriseres ved at *klassiske lærere* og eventuelt studenter *selv* utfordrer og ”krever unntak” fra den sedvanlige, klassiske konservatoriepraksis og slik arbeider for å bringe denne mer i samsvar med jazz-rytmiske undervisningsmetoder, eksemplifisert ved improvisasjon, gehørtrening, kollektive arbeidsformer og prosjektstyrt undervisning.

Skepsisen fra de klassiske konservatoriemiljøene mot jazzen, er altså, i alle fall ved disse to konservatoriene, i ferd med å vike for en klassisk-faglig vurdering av den eventuelle nytteverdi som måtte ligge i de overleverte, nedarvede, mangehundreårige undervisningstradisjonene som ligger i bunnen av opplæring og utøvelse innen *afrikansk-amerikanske* musikk-sjangere, som kanskje er enda eldre enn de klassiske tradisjonene.

Dersom jeg nå skulle tilføye denne femte fasen til de fire øvrige, ville en femfasemodell kunne se slik ut:

Fase 1	Rytmiske musikere og lærere krever unntak fra den sedvanlige, klassiske konservatoriepraksis.
Fase 2	Rytmiske musikere og lærere utfordrer det klassiske hegemoniet.
Fase 3	Jazz-rytmisk og klassisk faginnhold kan være likeverdige i en musikkutdanning, men det klassiske hegemoniet består.
Fase 4	Jazz-rytmiske musikkutdanninger kan være like spesialiserte som de klassiske var før Fase 1. Det er en institusjonell tilstand av hegemonisk likeverd mellom klassisk og rytmisk musikk.
Fase 5	Klassiske lærere selv utfordrer den sedvanlige, klassiske konservatoriepraksis. Jazzbaserte arbeidsmetoder anvendes unntaksvis i klassiske utdanninger.

Nå oppfatter jeg ikke de to utsagnene ovenfor, fra Trondheim og Bergen, på hvilke jeg bygger resonnementet om en femte fase, som representative for generelle holdninger blant kollegene til personene bak utsagnene; jeg mener heller ikke at de to konservatoriene er representative for det øvrige konservatoriefeltet i Norge. Det kan derfor synes som at grunnlaget for å antyde en helt ny fase i Norge er noe svakt. De to utsagnene står dessuten i helt forskjellig kontekster; den ene utdanningen har lengst fartstid i Norge, den andre har kortest fartstid, ja, de første jazz-studentene i Bergen hadde ikke en gang begynt på sin jazzutdanning på tidspunktet for intervjuet, så utsagnene kan ikke forklares med henvisning til noe som har med hvor lang tid et ikke-klassisk musikkuttrykk har eksistert side om side med det klassiske uttrykket. De to utsagnene kommer i tillegg fra ulike typer personer, den ene er en ren klassiker, den andre har jazz-klassisk dobbeltkompetanse.

Når jeg allikevel holder fast på å antyde muligheten for en femte fase i utviklingen av jazz-rytmisk konservatorieutdanning i Norge, så er det altså ikke fordi jeg påstår at utviklingen har gjennomløpt disse fasene, men fordi en periodisering kan være egnet til å tydeliggjøre aspekter ved en prosess som man ellers kunne ha gått glipp av. Et slikt aspekt er det forhold at begge utdanningene som utsagnene refererer til er *jazzutdanninger*, hvilket jeg vil hevde er karakteristisk. Det er ikke ved de to *rytmiske* konservatorieutdanningene at vi finner utviklingen med klassisk adopsjon av ikke-klassiske måter å arbeide på, noe som kan ha sammenheng med den før omtalte større musikalske og ideologiske avstanden mellom pop/rock og klassisk musikk og den kanskje fortsatt lavere statusen for pop/rock-sjangerne, sammenlignet med jazz.

9.4 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg konstatert at det lar seg gjøre å periodisere det tidsrommet som de rytmiske musikkutdanningene har utviklet seg gjennom, i fem faser. Disse er etablering (1984-1990), gjennombrudd (1991-1994), stagnasjon (1995-2000),

løsrivelse og nytt gjennombrudd (2001-2003) og akademisering (2004-).

Jeg har videre utarbeidet en kortfattet og systematisert kronologisk oversikt over de viktigste begivenhetene som har skjedd i det samme tidsrommet; 1984-2006. Til tross for dens kortfattetethet er den å betrakte som en utfylling av de fem fasene og er tatt med som en mulighet for leseren til å orientere seg i dette historiske spennet mellom tilbudet i 1984 om opptak av studenter med el-gitar eller el-bass som hovedinstrument i en ellers ren klassisk faglærerutdanning, og fram til 2006; et år hvor den fremtidige doktorgradsutdanningen i utøvende rytmisk musikk kom stadig nærmere sin realisering.

Tredje del av kapitlet omfatter et resonnement som tar utgangspunkt i Michael Marks trefasemodell for jazz-akademiseringen i USA og som fører fram til en modifisering av modellen. Dette gjør jeg ved å argumentere for ytterligere to faser i institusjonaliseringen av jazzutdanning i Norge, fordi jeg mener å ha belegg for, i de norske intervjuene, å kunne konstatere at utviklingen har gått lenger i Norge enn slik Mark beskriver tredje fase i USA. Dette er ikke overraskende all den stund Marks artikkel ble publisert i 1987, men det er interessant fordi modifiseringen kaster lys over et sentralt tema i avhandlingen; den av flere intervjuede påståtte større musikalsk-pedagogisk-ideologiske avstanden mellom *pop/rock* og klassisk musikk enn mellom *jazz* og klassisk musikk.

10 Mulige årsaker til spenningene mellom konservatorieansatte i Agder

De mest nærliggende årsakene til spenningene mellom de klassiske og de rytmiske miljøene er den manglende respekten og forståelsen fra klassiske lærere som de rytmiske lærerne opplevde. Men hva var årsaken til den manglende respekten og forståelsen? Jeg tror det både har å gjøre med at de to musikkuttrykkene representerer ulike kunnskapsformer og at det finnes ulike perspektiver og syn på disse typer av kunnskap.

10.1 Lekmannsperspektiv versus vitenskapsperspektiv?

Kan man finne årsakene til motforestillingene mot etablering av rytmisk musikkutdanning ved musikkonservatoriet i Kristiansand i ulike perspektiv på henholdsvis den rytmiske og den klassiske musikken? Jeg tror det er dekning for å hevde det. Holdningene som fantes innen det klassiske miljøet som gikk på at den rytmiske utdanningen i og for seg ikke burde institusjonaliseres fordi utviklingen innen denne musikken ikke skjer innenfor en institusjon, kan sies å representere et *lekmannsperspektiv* på rytmisk utdanning. Et lekmannsperspektiv defineres av Kåre Heggen (2003) som en oppfatning om at det trengs lite formell utdanning for å fylle yrkesrollen. Overført til rytmisk musikkutdanning: Man trenger ikke å opprette formelle utdanninger innen academia for å lære opp nye rytmiske musikere. Et vitnemål med gode karakterer garanterer ikke spillejobber. Institusjonalisert utdanning vil ikke ha noen positiv effekt på utviklingen av den rytmiske musikken, snarere tvert imot, utviklingen av den rytmiske musikken vil stagnere og stivne, dersom den blir akademisert, på grunn av systematiseringen og hermetiseringen. Et slikt resonnement innebærer at det klassiske miljøet hadde et *håndverksperspektiv* og kanskje endog et *vitenskapsperspektiv* på den *klassiske* musikkutdanningen, siden *systematisering*

ble nevnt som det karakteristiske ved institusjonell utdanning, som altså ikke ble ansett som tjenlig for den rytmiske musikken, men derimot for den klassiske musikken, slik jeg tolker disse synspunktene.

Mine funn ser altså ut til å bekrefte Heggens anliggende i forhold til at det finnes motstridende oppfatninger og forventninger til yrkesrolle og kompetanse innenfor visse profesjonsutdanninger i dag. Et bidrag til forståelse av årsakene til motforestillingene fra klassisk mot rytmisk kan altså være ulike perspektiv i ett og samme klassiske fagmiljø på henholdsvis rytmisk og klassisk musikkutdanning.

10.2 Klassisk musikk autotelisk, rytmisk musikk heterotelisk?

En av de primære kreftene som virket for etablering av rytmiske musikkutdanninger ved konservatoriet i Kristiansand, var søker nedgangen på 1980-tallet. Det klassiske personalet så seg nødt til å gjøre et eller annet, og løsningen ble rytmisk musikkutdanning. Opprettelsen av de nye utdanningene ble et *middel* til å rette opp et rekrutteringsmessig og økonomisk uføre. Etableringen av rytmisk musikkutdanning fikk *heterotelisk* verdi for det klassiske personalet ved konservatoriet. Rytmisk musikk og rytmisk musikkutdanning hadde med anvendelse av dette begrepsapparatet liten verdi i seg selv, sett fra det klassiske personalet, men ble akseptert som en *redningsplanke* for konservatoriet, som en av de rytmiske lærerne uttrykker det. Klassisk musikkutdanning derimot ble betraktet som en autotelisk verdi, som det ikke var naturlig å stille spørsmål ved. Etter dette resonnementet finner jeg det rimelig å definere det klassiske lærerpersonalets syn på sin egen utdanning som udiskutabelt verdifull, altså autotelisk, mens i alle fall enkelte representanter for det samme personalet så på de nye rytmiske utdanningene kanskje først og fremst som et middel til økt studentrekruttering, av hovedsakelig heterotelisk verdi for konservatoriet. Det er altså i dette spenningsforholdet mulig å finne ytterligere årsaker til motforestillingene mot etablering av rytmisk musikkutdanning ved

konservatoriet i Kristiansand. Som en illustrasjon av de hittil diskuterte årsaker til motforestillingene kan man sette opp følgende figur, modifisert etter Hernes (2002a, s. 39):

		Perspektiv	
		Lekmannsperspektiv	Vitenskapelig perspektiv
Verdier	Heteroteliske	<i>Rytmask musikkutdanning</i>	
	Autoteliske		<i>Klassisk musikkutdanning</i>

Figur 7 Fremstilling av oppfatninger funnet blant det klassiske personalet ved konservatoriet i Kristiansand som årsaker til motforestillinger mot etablering av rytmisk musikkutdanning

I figuren ovenfor har jeg definert den rytmiske musikkutdanningen som heterotelisk og plassert den under et lekmannsperspektiv, mens klassisk musikkutdanning fremstår som autotelisk og under et vitenskapelig perspektiv. Jeg mener det er dekning for å si at årsakene til motforestillingene blant det klassiske lærerpersonalet mot etablering av rytmisk musikkutdanning blant annet kan forklares med at de klassiske hadde et lekmannsperspektiv på den rytmiske musikkutdanningen og at denne utdanningen dessuten ble betraktet som noe som først og fremst hadde heterotelisk verdi for konservatoriet. I det minste er det grunnlag i intervjuene for å hevde at de rytmiske lærerne opplevde det slik.

10.3 Fra et tradisjonelt til et post-tradisjonelt konservatorium?

Motforestillingene mot ikke-klassiske musikkutdanninger som har sin grunn i motvillighet mot endringer som vil føre til brudd med konservatorietradisjonen, kan også beskrives ved hjelp av et annet sosiologisk begrepsapparat. De tradisjonelle konservatoriemiljøene har i de siste par tiårene stått overfor et identitetsdilemma. Med Anthony Giddens begrep *post-tradisjonelt*, kan man, som jeg var inne på i kapittel 2, si at de tradisjonelt klassisk skolerte fagpersonene befinner seg i en

tilstand av identitetsforvirring. De som går inn for tradisjonene må aktivt forsvare dem (Eriksen, 2004, s. 123).

Et uttrykk for overgangen fra en tradisjonell til en post-tradisjonell tilværelse kan være konservatoriesektorens utvikling fra en ren klassisk tilstand til en blandet klassisk/rytmisk tilstand. Det er ikke lenger slik at klassisk musikkutdanning er eneste farbare vei. Tradisjonelistene må argumentere for berettigelsen av klassisk musikkutdanning, de må legitimere sin eksistens akkurat som de rytmiske musikkutdannerne må. I et post-tradisjonelt samfunn gjelder ikke argumentet om at konservatoriet som fenomen er tradisjonsbevarende. Tradisjon i seg selv innebærer ikke lenger eksistensberettigelse for noen musikkutdanning. All musikkutdanning må legitimere seg selv hele tiden i forhold til ulike former for påvirkninger, dynamikker og strategier.

I et slikt perspektiv kan man si at klassisk musikkutdanning ved Høgskolen i Agder ikke lenger kan sies å ha autotelisk verdi. Utdanningen kan ikke lenger begrunne seg selv, den må, som rytmisk musikkutdanning ved samme institusjon, begrunnes med referanse til noe utenfor seg selv, for eksempel til etterspørsel og behov. En slik endring kan ha satt de klassisk ansatte overfor et nytt dilemma, ikke ulikt det de sto overfor midt på 1980-tallet med lav etterspørsel etter klassisk konservatorieutdanning.

10.4 Ulike kunnskapssyn og kunnskapstyper?

we teach classical music because it requires disciplined studies. Expertise in pop, on the other hand, can be acquired by osmosis. (Green, 2002, s. 99)

Utsagnet fra 1996 av den britiske filosofen Roger Scruton, som er referert i Lucy Green: How popular musicians learn, uttrykker, slik jeg oppfatter det, at undervisning i ikke-klassiske stilarter som pop, rock, jazz og beslektede sjangere ikke er nødvendig fordi denne musikken flyter inn i kroppen

nærmest ubevisst og uten fysiske anstrengelser, mens den klassiske musikken krever grundige studier og langvarig og systematisk øving. Kan det tenkes at Scruton betrakter popmusikk som ukomplisert og lett fordøyelig og klassisk musikk som komplisert og tungt fordøyelig, og at det er derfor han formulerer seg slik? Eller definerer han popmusikk tilsvarende Peder Christian Kjerschow; som "ikke åndelig virksomhetsbefordrende", som "taler til det i mennesket som mennesket har til felles med all levende natur, det vegeterende" (Kjerschow, 2000, s. 124)? Eller er det bare slik at Scruton vurderer popmusikken i forhold til typisk klassisk-musikalske kvalitetskriterier?

Philip Tagg ga på sin side uttrykk for det stikk motsatte i et foredrag 15 år tidligere på "The first International Conference on Popular Music Research" i Amsterdam, etter erfaringene med etableringen og gjennomføringen av den nye, eksperimentelle, svenske musikk lærerutdanningen, SÅMUS, i tidsrommet 1971-1977:

Skills in (...) popular music require just as much training, discipline, research and hard work as skills in (...) the classical tradition. (Tagg 1982, s. 233)

Dette underkapitlet omfatter en drøfting av ulike *syn* på hva slags *kunnskap* den klassiske, henholdsvis den rytmiske musikken representerer. De ulike synene brukes til å forklare spenningene som i sin tid oppsto mellom det klassiske og det rytmiske personalet ved Høgskolen i Agder, særlig etter høgskolefusjonen i 1994.

Med kunnskapssyn menes ulike syn på eller oppfatninger om kunnskap. Disse synsmåtene kan uttrykkes gjennom et begrepsapparat som for eksempel Pål Repstads a) det *allmenndannende* kunnskapssynet, b) det *teknisk-instrumentelle* kunnskapssynet og c) det *praksis- og erfaringsbaserte* kunnskapssynet (Repstad, 2002b). Innen konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder har det kommet fram synspunkter som gir grunn til å hevde både at klassiske lærere har betraktet sin egen musikkutdanning som *mer dannende*

enn rytmisk utdanning og at de har betraktet det som skjer innen rytmisk utdanning som overveiende *ferdighetstrening*. Altså kan det sies at de samme klassiske lærerne hadde et *allmenndannende* syn på den klassiske kunnskapen og et *teknisk-instrumentelt* syn på den rytmiske. Formuleringer fra klassiske lærere som støtter en slik tolkning er a) at det er nødvendig med *klassisk ballast* i musikkskolen og b) den nedsettende betegnelsen *flinkis* om rytmiske studenter – som innebærer at ”det bare går på ferdighet” og at det som skjedde av rytmisk konsertvirksomhet ”hovedsakelig [var] et stort gjesp”. Det står klart for meg at slike holdninger har bidratt til spenningene mellom det klassiske og det rytmiske fagmiljøet ved Høgskolen i Agder i årene etter høgskolefusjonen i 1994.

Kan ulikhet i kunnskapstyper mellom klassisk og rytmisk musikkutdanning ha vært årsak til spenningene de to fagmiljøene imellom? Med kunnskapstyper mener jeg *former* eller *varianter* av kunnskap, ikke i betydningen områder som omtalt ovenfor, men mer som *kategorier*. Her kan for eksempel stilles opp a) *vitenskapelig ekspertkunnskap*, b) *folkelig kunnskap*, c) *taus kunnskap* (eller *bakgrunnskunnskap*) og d) *praktiske ferdigheter* (Kaiser, 2000, kap. 6). De to førstnevnte kategoriene ekspertkunnskap og folkelig kunnskap samsvarer med Heggens tidligere omtalte vitenskaps- og lekmannsperspektiver (2003). Men mens det i det klassiske fagmiljøet kunne finnes ulike perspektiver på henholdsvis den klassisk og den rytmiske utdanningen, og som, når disse perspektivene ble formidlet, kunne oppleves respektløst sett fra de rytmiske lærerne, så er anliggendet i denne sammenheng at *hele* det klassisk-rytmiske fagmiljøet var preget av en og samme kunnskapstype, nemlig den folkelige, og at dette kan forklare spenningene. Kaisers definisjon av folkelig kunnskap er slik:

Folkelig kunnskap er et sett av oppfatninger som er lokalitets- og situasjonsbetinget, basert på personlige erfaringer knyttet til en sosial gruppe med forholdsvis homogene interesser og livsomstendigheter, og videreformidlet via tradisjoner og personlig kontakt, der infor-

mantenes troverdighet og erfaringsbakgrunn utgjør den kritiske terskelen for akseptering. (Kaiser, 2000, s. 169)

Poenget i denne sammenhengen er altså ikke å finne ut hvilket av de to fagmiljøene som kan kjennetegnes av den ene eller den andre kunnskapstypen. Målet er ikke å slå fast at for eksempel rytmisk kunnskap er folkelig og klassisk vitenskapelig og at et slikt skille er en kilde til spenningene mellom klassisk og rytmisk. Dette er det, slik jeg ser det, ikke grunnlag for å hevde, selv om det kan være ulike grads- og mengdeforskjeller mellom klassisk og rytmisk hva gjelder de ulike kunnskapstypene. At jeg ovenfor har konkludert med at spenningene lar seg forklare med henvisning til ulike syn og perspektiver er en annen sak; da snakker vi om subjektive ytringer og holdninger kolleger imellom som både er og oppfattes som respektløse. I denne sammenheng løfter vi blikket opp fra empiriplanet og betrakter konservatoriemiljøet ut fra et metaperspektiv.

Jeg tror at Agder musikkonservatorium har vært preget av folkelig kunnskap mer enn av vitenskapelig ekspertkunnskap. Hva som kan ha bidratt til klassiske læreres høye terskel for akseptering har vært a) de rytmiske lærernes manglende troverdighet, fordi de manglet klassisk utdanning og dannelses og de var yngre og b) deres annerledes, og dermed, fra klassisk side sett, dårligere erfaringsbakgrunn. De klassiske lærerne hadde c) tradisjonen på sin side, de utgjorde d) en homogen gruppe, alle med ”klassisk dannelses og utdanning” og med den hvite, vestlige kulturen som erfaringsbakgrunn og e) de var i en nokså lik livssituasjon, etablerte innenfor finkulturen, vel ansett i lokalmiljøet og de var eldre enn de rytmiske.⁷⁹ Oppfatningene til de klassiske var f) lokalitetsbetingede på den måten at de ble formet i den helt konkrete og fysiske kontakten med de rytmiske i korridorene og møterommene, ikke som en abstrakt eller tenkt, hypotetisk forestilling om noe ikke-opplevd. Oppfatningene var dessuten g) situasjonsbetingede, de klassiske lærerne var kommet i en tvangssituasjon, de

⁷⁹ Flere av de klassiske lærerne opplevde å få rytmiske kolleger som tidligere hadde vært deres studenter eller som fortsatt var det.

måtte finne på noe for å beholde jobbene sine, de tok inn rytmiske studenter, kanskje egentlig motvillig, det ble mange søkere, høyt studenttall, lavere budsjetter, kamp om pengene, studentene, studieplassene og hegemoniet.

De ansatte ved konservatoriet, både de klassiske og de rytmiske, har vært dominert av folkelig kunnskap i den grad, at da personalet ble presset, særlig av ressursmangel etter fusjonen i 1994, så kom de to sosiale gruppenes svært ulike karakteristika og interesser til overflaten og ble kommunisert med en slik styrke og av en slik varighet at de til slutt førte til krav fra de rytmiske om løsrivelse fra de klassiske.

Konservatoriet var på 1990-tallet ikke dominert av vitenskapelig kunnskap, det viser undersøkelsen av akademiseringsprosessen, kapittel 7, som jeg fant ut ikke hadde kommet i gang før nærmere 2003-2004. Det er mulig at et personale sterkere preget av vitenskapelig kunnskap ikke hadde opplevd det samme konfliktnivået, siden nøytralitet, selvkritikk og et høyt refleksjonsnivå er kjennetegn på et vitenskapelig fagmiljø. Innehavere av slike egenskaper kunne kanskje ha klart å sette sine egne interesser og sin egen sosiale gruppes interesser til side, slik at ulik erfaringsbakgrunn og livsomstendigheter og lokalitets- og situasjonsmessige forhold ikke spilte inn i så stor grad.

Slik jeg ser det var altså personalet ved konservatorieutdanningene ved Høgskolen i Agder i siste halvdel av 1990-tallet dominert av folkelig kunnskap. Hva med taus kunnskap? Spilte denne kunnskapstypen inn i forhold til konfliktnivået? Ja, fordi:

Med taus kunnskap mener vi en uartikulert horisont av oppfatninger om bestemte saksforhold som den enkelte ikke har sin oppmerksomhet mot og [bedre: men?] som han [ikke desto mindre] legger til grunn i sin forståelse av andre oppfatninger, erfaringer og problemer. (Kaiser, 2000, s. 169)

Etter denne definisjonen av taus kunnskap kan vi si at de klassiske lærernes oppfatninger om hva slags musikk som var

verdifull og hva slags musikk som ikke var det, om hva et klassisk konservatorium egentlig burde drive med og ikke drive med, dypest sett lå til grunn også for oppfatningene som til sammen utgjorde den folkelige kunnskapen som dominerte konservatoriet i Kristiansand i årene etter 1994.

Den tause og den folkelige kunnskapen som dominerte dette konservatoriet på den tiden kan altså, etter dette resonnementet, forklare konfliktene mellom klassisk og rytmisk som i sin tur førte til løsrivelsen av det rytmiske fagmiljøet fra det klassiske i 2001.

10.5 Sammenfatning

Sammenfatningsvis kan vi si at konservatoriet i Kristiansand ved høgskolefusjonen i 1994 var i en førvitenskapelig tilstand, preget av taus og folkelig kunnskap. Kompetansen på området ”konsekvenser av å integrere rytmiske utøvere inn i et tradisjonelt, klassisk konservatoriemiljø” var liten, det vitenskapelige refleksjonsnivået var lavt, klassiske læreres oppfatninger om det rytmiske var ikke prinsipielle og nøytrale, men personlige, interessepregede, situasjonsbetingede og tradisjonsbundne. Disse omstendighetene, sammen med de ressursmessige konsekvensene av fusjonen og den måte konservatorieutdanningene ble ledet på etter 1994 bidro til sprekningen av konservatoriet i 2001.

Del IV Perspektivering

11 Et amerikansk perspektiv

11.1 New England – “the Paris Conservatory in America”

Et interessant aspekt ved New England Conservatory bør nevnes. Jeg ønsket å undersøke omstendighetene rundt etableringen av jazzutdanning ved et amerikansk klassisk konservatorium for å ha et sammenligningsgrunnlag for funnene ved Høgskolen i Agder. Min antagelse var at jeg ville finne interessante forskjeller mellom USA og Norge hva gjelder motforestillingene mot etablering av jazz/rytmiske musikkutdanninger, fordi USA er jazzens hjemland. Jeg antok at eventuelle motforestillinger i USA ville være både færre og svakere enn i Norge. Denne antakelsen hadde jeg til tross for Michael Marks artikkel hvor han beskriver motforestillingene mot jazzutdanning i det amerikanske utdanningsamfunnet. Jeg tenkte at et amerikansk konservatorium ikke ville oppleve motforestillingene mot jazzetablering i den grad som man har opplevd ved noen av de norske konservatoriene, siden både jazzen og konservatoriet var amerikansk. Amerikansk tradisjonsmusikk på vei inn i et tradisjonelt amerikansk konservatorium ville ventelig være mindre dramatisk enn amerikansk tradisjonsmusikk på vei inn i et norsk konservatorium. Når denne antakelsen ved en nærmere analyse av intervjuetekstene viser seg ikke å stemme, er det fordi New England Conservatory egentlig ikke kan regnes som et *amerikansk* konservatorium. NEC må betraktes som et *europaisk* konservatorium, skal vi tro en av de intervjuede. I alle fall er det nødvendig å ta høyde for at det fremsto slik i 1969, da jazzutdanningene ble etablert:

The interesting thing about our faculty in those days is that they were really almost the last generation of faculty who were almost universally educated in Europe, and for them the model of education was very much the Paris conservatory, but also London, Vienna, Rome. (...) NEC5

We saw ourselves as trying to be kind of The Paris Conservatory here in America. NEC5

Å undersøke et amerikansk konservatorium for å finne ut av eventuelle forskjeller mellom amerikanske og norske reaksjonsmønstre ved etablering av ikke-klassisk konservatorieutdanning, når lærerne både er utdannet i Europa og de forholder seg stort sett til det tradisjonelle europeiske klassiske repertoaret, blir derfor feil, i alle fall når det gjelder New England Conservatory. Det lar seg ikke gjøre å beskrive motforestillingene fra det klassiske fagmiljøet mot jazzetablering i 1969 som spenninger mellom klassiske, tradisjonsbundne, "amerikanske" instrumentalpedagoger og den eller de som arbeidet for etablering av musikkutdanning innen afrikansk-amerikanske sjangere. I følge den samme intervjupersonen har dette imidlertid endret seg:

I think today that's changed considerably. I think most of our faculty are more American than they used to be, they have been educated in America, they have experience with American orchestras, they are trying to reach American audiences, (...) they understand the need to create an interest in serious music, create an opportunity for alliance with jazz rather than opposition to jazz. NEC5

New Englands klassiske lærerstab av i dag omtales altså som "mer amerikanske", de har i større grad sin utdanning fra USA og de har sett betydningen av å gå inn i en allianse med jazzen heller enn å motarbeide den.

Det inntrykket jeg fikk under mitt to måneder lange opphold ved institusjonen, hvor jeg observerte undervisning og overvar klassiske og rytmiske konserter, var imidlertid at det europeiske innslaget i utdanningen var påtakelig fortsatt. Hvor jeg sto og gikk i korridorene var det verkene av de store europeiske komponistene jeg hørte studentene øvde på, var jeg på klassiske konserter, var programmet og fremføringen så europeisk som noen konsert jeg har hørt hjemme i Norge. Sto

Grieg på studentkonsertenes programmer, var det som å være til stede på huskonsertene i Kristiansand.

Det viser seg altså at det ikke gir særlig mening å bruke New England Conservatory som et sammenligningsgrunnlag med norske forhold for en undersøkelse av de kreftene som virket rundt etablering av jazzutdanning, hvis intensjonen er å finne ut hva som skjedde da jazzutdanning ble etablert innenfor en institusjon som sto midt i en amerikansk utdanningstenkning. NEC var ikke en representant for "det amerikanske utdanningsvesen", dertil var den europeiske påvirkningen for sterk. Her er altså hele problematikken snudd på hodet; det er den *europeiske påvirkningen* på det amerikanske utdanningsvesen som er det mest karakteristiske i dette bildet. Det lar seg til og med tenke at de europeisk-utdannede klassiske New England-lærerne i sin iver etter å etterleve de europeiske tradisjonene har vært "mer europeiske enn europeerne selv". Dette synet støttes i alle fall av en av de norske intervjuede med utdanning fra USA:

De [amerikanske universitetene] var enda mer reaksjonære og tradisjonsbundne enn de var i Europa.
NMH1

Her er det riktig nok tale om de amerikanske universitetene, men det er intet som tyder på at ikke det samme fenomenet gjorde seg gjeldende ved de klassiske konservatoriene; tvert imot er det grunn til å tro at fenomenet var til stede i enda sterkere grad ved de sistnevnte institusjonene. Det er nærliggende her å konstatere at det fantes et klassisk-musikalsk *regime* ved de amerikanske universitetene og konservatoriene; å foreslå etablering av jazzutdanningen var dermed å utfordre dette regimet, å øve *regimekritikk*.

Mens hensikten med å undersøke kreftene rundt jazz-etableringen ved New England Conservatory var å finne ut av hva som skjedde da jazzen møtte en amerikansk klassisk konservatoriekultur, har jeg altså undersøkt hva som skjedde da jazzen møtte en *europeisk* klassisk konservatoriekultur, riktig nok på amerikansk jord. Kulturmøtet ved New England

Conservatory var ikke mellom to amerikanske musikkstiler, men mellom den amerikanske jazzen og et konservativt klassisk-europeisk kunstmusikkuttrykk.

Konklusjonen på dette resonnementet må bli: *Amerikansk* musikk (jazz, pop, rock) på vei inn i et *europeisk* konservatorium (Agder) på *europeisk* jord (Norge) skaper motforestillinger. *Amerikansk* musikk (jazz) på vei inn i et *europeisk* konservatorium (NEC) på *amerikansk* jord (Boston) skaper også motforestillinger. Den *geografiske* variabelen er altså ikke avgjørende for om motforestillinger oppstår.⁸⁰

Sammenligner man de amerikanske funnene med funnene fra konservatoriet i Agder er det altså i prinsippet ingen forskjell hva gjelder grad av motforestillinger mot jazzetablering. Det avgjørende for at motforestillinger oppsto ved NEC i 1969 og i Agder på 1990-tallet er at det var et møte mellom to ulike musikkstilarter, det var et møte mellom ny og gammel konservatorietradisjon, men også at det var et møte mellom *lav og høy kultur*, hvilket er tema for neste underkapittel.

11.2 "Turning to jazz was bastardizing the school"

Et opplevd brudd med en klassisk konservatorietradisjon kan skape sterke følelser hos de som representerer tradisjonen og som kanskje har arbeidet sterkt for og bidratt vesentlig til et

⁸⁰ Boston omtales av og til som en av USAs "hviteste" og "mest europeiske" byer, karakteristikkene som kan ha sin opprinnelse i det faktum at det var velstående, religiøst frittenkende og høyt utdannede engelske "pilegrimer", som bosatte seg i området på 1620-tallet og som hadde de europeiske idealene frihet, likhet og brorskap som ledetråd for oppbyggingen av samfunnene i den nye verden. Det kan tenkes at konservatorier i andre deler av USA, med en "lavere europeisk faktor" enn NEC på slutten av 1960-tallet, opplevde færre og svakere motforestillinger mot jazzutdanning enn det NEC opplevde, men det kan også tenkes det motsatte. Både USAs første highschool og det første universitetet, Harvard, ble etablert i Boston, uavhengighetserklæringen ble formulert og satt ut i livet i New England-statene og her var man de første til å avskaffe slaveriet og blant de første til å inkludere svarte amerikanere i skole- og utdanningsvesen. Så selv om *jazzen* oppsto i de "svarteste" befolkede områdene i Mississippi-deltaet, så var det blant hvite intellektuelle i nordstatene at det ble mulig å tenke seg *utdanning* innen *jazzen*.

nivå på den klassiske utdanningen ved en institusjon. Ved New England Conservatory kom disse følelsene til overflaten i 1969:

I think for both the faculty and the trustees the real model for this institution was The Boston Symphony Orchestra. We had very powerful connections to the orchestra (...) and I think a lot of people, including some of the faculty, felt that turning to jazz was bastardizing the school's commitment to serious music. NEC5

Uttrykket "bastardisering" fører tanken hen på noe uekte og mindreverdig. De klassiske lærerne var redd for at etablering av jazzutdanning skulle skade skolens renommé som musikk-utdanningsinstitusjon, og påvirke negativt institusjonens forpliktelse overfor den seriøse klassiske musikken. Denne opplevde bastardiseringen av det ærverdige New England Conservatory førte da også til uttalte motforestillinger fra enkelte i lærerstaben, men disse ble det i følge den nye konservatoriepresidenten selv ikke tatt nevneverdig hensyn til:

There were a few people who fought me, who fought back; but they were perceived as being quite reactionary, and in any case, eventually the Board of Trustees was supporting me in my new ideas, my new approach to the Conservatory curriculum. NEC1

Det måtte radikale endringer til for å redde New England Conservatory. Nå er det ting som tyder på at etablering av jazzutdanning i 1969 ikke var så radikalt nytt eller så stort brudd med konservatorietradisjonen, som utsagnet ovenfor kan tyde på, og at kanskje tiden egentlig var overmoden for etablering av en helhetlig jazz-utdanning ved New England Conservatory. Det hadde nemlig vært en populærmusikk-utdanning ved denne institusjonen ca 20 år tidligere. En av de eldre lærerne forteller:

I was here six years before [the new president] came, and the truth is, there was already a jazz program here, not a

very large one, not a very active one, that was put in place even in the fifties. Popular, jazz ... it was not strong, and it wasn't so serious, but perhaps the controversy was already finished by the time [the new president] arrived. Of course he made it stronger and brought in national and international figures as part of that, so it was altogether a more important part of the conservatory than it had been, but it wasn't absolutely new. NEC8

Dagens leder for jazzavdelingen ved New England Conservatory nyanserer og presiserer denne fremstillingen:

It first started in NEC in the forties I believe, when swing music was very popular and there was actually a great demand for people to be educated in how to play this music well. (...) I think they called it "The Commercial Music Program". (...) Apparently a lot of good arrangers were trained here at that time, and then I think, when that music became less popular, that program folded, or it might have been a new president who was not quite as supportive. NEC3

Den nye konservatoriepresidenten er selv inne på at de største sosiale og rasemessige endringene i det amerikanske samfunnet, noe som også omfattet folks holdninger til svart musikk, allerede hadde skjedd på det tidspunkt jazzutdanning ble foreslått etablert ved New England:

The great changes about racism and black music, that changed already in the 1930s and the 1940s. (...) Naturally there were always people who were against jazz and there were people against black people, we still have people against, we still have racism, but I have to say, by 1967, because by that time the whole civil rights movement had also burnt out, you know, this was not so much a big issue anymore, there are always stupid people. NEC1

”No big issue”; allikevel omtales etableringen av jazzutdanning ved NEC som en begivenhet innen høyere amerikansk musikkutdanning:

In June 1969, he stunned the quiet world of music educators. As of September, the Conservatory would offer a program – the country’s first at a classical conservatory – in jazz. Schuller hoped to encourage American music, and he saw in jazz a major contribution to the music of the world. (McPherson og Klein, 1995, s. 133)

”He stunned the quiet world of music educators” kan bety at han *forbløffet* den stille verden av musikkutdannere, altså at han overrasket dem voldsomt ved å etablere jazz-utdanning. Uttrykket kan imidlertid også tolkes dit hen at han *slo knock out, tok innersvingen* på musikkutdannerne. Personlig foretrekker jeg den siste betydningen fordi den er mer i samsvar med min oppfatning av omstendighetene rundt etableringen ved NEC. Det kunne ikke være spesielt overraskende med jazz-utdanning innen det amerikanske musikkutdanningsvesen på 1960-tallet. Til det hadde jazz-musikalske aktiviteter i lengre tid vært en del av de ordinære studentaktivitetene ved universiteter og høyskoler over hele USA, både blant klassiske musikkstudenter og ikke minst blant studenter ved andre fagutdanninger. Og jazzbaserte fag hadde lenge vært på vei til å bli en del av de ordinære studieprogrammene (Netzel, 2001). Derimot var sikkert konkurranseelementet, ønsket om å bli den første til å etablere noe helt nytt, slå knock out på de andre *konservatoriene*, langt framme i bevisstheten hos den nye konservatoriepresidenten da han etablerte jazzutdanningen, fordi dette ville bringe New England Conservatory fram i første rekke innenfor det amerikanske musikkutdanningssamfunnet. At det var nettopp det som skjedde, selv om dette ikke bare skyldtes etableringen av jazz-utdanningen, viser følgende sitat fra boken om historien om New England Conservatory’s tilblivelse og utvikling:

Under Schuller, NEC leapt to the forefront of music.
(McPherson og Klein, 1995)

Det er imidlertid grunn til å være på vakt når en utdanningsinstitusjon hevder å være "the country's first". New England Conservatory er ikke den eneste amerikanske utdanningsinstitusjonen som hevder å ha vært først ute med jazzutdanning, dette var jeg inne på i kapittel 1.3.2. Flere institusjoner i USA tilbød således jazz-utdanning på 1960-tallet. Det spesielle med New England Conservatory var for det første at det faktisk var et konservatorium, ikke et universitet. For det andre ble det her tilbudt et fullt utbygd studieprogram med både lavere og høyere grad. Den nye presidenten gjør selv rede for hvordan han oppfatter sin egen "førsteetablering":

I am very proud of the fact that my conservatory was the first school to have a six-year undergraduate-graduate full degree jazz program, which had never happened before. And then almost every school in the United States followed me, and created jazz departments. NEC1

Det som er viktig å fremholde her, er at New England Conservatory i 1969 var et klassisk musikkonservatorium. Universitetene hadde og har en svakere utøvende profil på sine utdanninger og opplevde kanskje ikke de største spenningene mellom et klassisk og et jazz-utøvende fagmiljø. I de rene jazz-skolene som daværende Berklee School of Music (skolen ble College først i 1971) fantes det knapt noe klassisk miljø overhodet som det kunne oppstå spenninger i forhold til. Så det interessante er at etableringen av helhetlige jazzutdanninger i 1969 skjedde i et rent klassisk konservatorium.

Den ved NEC opplevde bastardisering lar seg forklare legitimeringsteoretisk. Jazzen *manglet legitimering* sett fra klassiske læreres side, men siden konservatoriet var i store rekrutterings- og dermed budsjettmessige vanskeligheter, ble jazzutdanning akseptert fordi den var av *verdi* for institusjonen, men kun av *heterotelisk* verdi, ikke *autotelisk*. Begrunnelsene for etablering kan kategoriseres under *markedsordenen*, fordi den nye jazzutdanningen ble opprettet blant annet og kanskje først og fremst for å redde konservatoriet fra

nedleggelse, men også *opinionsordenen* er det relevant å trekke fram her; etablering av jazzutdanning kunne både skade skolens renommé og føre til at forpliktelsen overfor den klassiske musikken ble svekket; dermed kunne institusjonen risikere lavere donasjoner fra de private sponsorene.

Uttrykket bastardisering ble ikke brukt i Agder, men det er klart at formuleringer som ”å banne i kjerka” og ”hva katta drar de inn nå, fra gata”, brukt av en rytmisk informant for å betegne klassiske læreres reaksjoner mot den rytmiske musikkens inntreden i det klassiske Agder musikkonservatorium på 1980- og 1990-tallet, uttrykker et klassisk syn på den rytmiske musikken som både blasfemisk og mindreverdige og altså mye likt meningsinnholdet i bastardisering. Heller ikke på dette området kan det sies å være noen egentlig forskjell på New England og konservatoriet i Agder.

11.3 “He felt the music was worthy of study”

Det er bemerkelsesverdig få formuleringer i de norske dokumentene og intervjuene som begrunner etablering av rytmisk musikkutdanning ut fra musikkens egenverdi. Slike formuleringer er det til gjengjeld mange av i de amerikanske intervjuene, når jeg har stilt spørsmål vedrørende omstendighetene rundt opprettelsen av jazzutdanning. Følgende utsagn er av lederen for jazzavdelingen ved NEC; han oppgir her hvordan den nye konservatoriepresidenten begrunnet jazzetablering i 1969:

He felt the music was worthy of study. NEC3

Ikke bare syntes presidenten selv at jazzen var et studium verdig, men også de aller fleste av konservatoriets ansatte ser ut til, etter at bastardiseringsfrykten har sluppet taket, å ha kommet til å dele den samme oppfatningen, i løpet av tiårene som er gått siden:

At NEC I think there has always been, since [the new president] started the program, a respect for jazz as a music that is worthy of study. NEC3

Det ser altså ut til at det råder en viss samstemmighet blant både de norske og de amerikanske informantene om at jazz er kunst og at jazz er et studium verdt; mens de eventuelle verdiene i populærmusikken fortsatt diskuteres, noe som også kom fram under motforestillingene mot etablering av rytmisk musikkutdanning.

I think pop music has value actually, and I think some day we'll be studying Stevie Wonder, and I think whether it's as great as Charlie Parker, I don't know, may be, may be not, but it's worthy of study. NEC3

Følgende utsagn er den nye presidentens egne ord om sin begrunnelse for etableringen av nettopp jazz, han kunne ha kommet med annen løsning for å redde NEC fra nedleggelse, en annen type utdanning; så hvorfor akkurat jazz?

There we are in the United States, and one of the most important conservatories in the country has no jazz department! For me that was absolutely intolerable and incomprehensible, when jazz was the music that was born in America, by African Americans! NEC1

Det ble i intervjuene i Kristiansand ikke gitt uttrykk for et syn på den rytmiske musikken som "et studium verdig"; verken fra de klassisk/rytmiske initiativtakerne eller de senere tilknyttede rytmiske musikerne. Ordet *verdig* ble rett og slett ikke uttalt, verken i Agder-intervjuene eller de andre norske intervjuene; kun *ærverdig* eller *høyverdig*, når jazz-rytmiske personer talte ironisk om klassisk musikk, *mindreverdig* eller "null verdt", når jazz-rytmiske personer talte ironisk om antatte klassiske synspunkter på ikke-klassisk musikk, *likeverdig*, om klassisk og jazz slik mange jazz/rytmiske konservatorielærere så det, og *troverdig*, når enkelte klassiske personer talte om enkelte jazzmusikere fordi de også har klassisk formalkompetanse.

Skulle man anvende legitimeringsmodellens begrepsapparat også her er det faktisk den *industrielle* ordenen som er mest nærliggende. Jazzen var et studium verdt, rett og slett fordi det var et uutforsket kunnskapsområde i samfunnet, her trengtes fremskritt, også innen disse sjangerne var det behov for opplæring, utdanning, yrkeskvalifisering og forskning, ikke bare innen klassiske stilarter. Dermed har dette også å gjøre med *sivilordenen*, der begrunnelsene henviser til likeverd og likeverdighet, i dette tilfellet mellom henholdsvis musikalske stilarter og utøverne av disse.

Også i Agder fant jeg rytmisk musikkutdanning begrunnet ut fra både den industrielle og den sivile ordenen,⁸¹ men den sterke betoningen av jazzen som verdig et studium finner jeg ikke uttalt ved konservatoriet i Kristiansand, noe som *kan* ha sammenheng med den før nevnte forskjellen mellom statusen til jazz og statusen til populærmusikk, men som også *kan* ha sammenheng med at det rytmiske fagmiljøet i Agder på 1980- og 1990-tallet ikke hadde evne til å verbalisere den rytmiske musikkens fortreffelighet, ei heller å kommunisere denne videre til omverdenen.

11.4 "Jazz improvisation is a model of democratic equality and respect"

I tillegg til den mer generelle holdningen til jazz som verdig et studium, har de amerikanske informantene trukket fram et par områder der jazzen skiller seg fordelaktig ut fra andre musikkstilarter. Et interessant resonnement gjengis nedenfor, i sin helhet:

This I don't talk about very much, because it seems kind of spiritual and pretentious, but I heard the great jazz pianist Bill Evans say once that this jazz improvisation that we are doing, it's larger than us and our careers and individuals and it's actually good for the society (...) I think it's a model of a democratic equality and respect and caring about each other and everybody working together and

⁸¹ Tabell 2 i kapittel 8.2

making something bigger than the individual. I think that's true in playing a string quartet too, or in an orchestra, but it's a different message when you're improvising so much of a music.

NEC2

Denne jazz-klassiske musikeren, læreren og dekanen ved New England Conservatory argumenterer for jazzimprovisasjon som en modell for demokratisk likeverd og mellommenneskelig respekt og forståelse. Både utøverne selv og publikum får en opplevelse av noe større enn dem selv, noe betydningsfullt, noe som kan bidra til å fremme sosiale relasjoner i et demokratisk samfunn. Og dette gjelder jazzen mer enn den klassiske musikken, fordi improvisasjon spiller en mer sentral rolle i jazz enn i klassisk musikk.

Den samme personen holder også fram et annet aspekt, nemlig at jazzen kan bidra til å øve opp reaksjons- og kommunikasjonsevne, noe som også kan komme til nytte i andre sammenhenger enn musikkutøvelse. Her legitimerer han altså jazzutdanning med henvisning til *det kryssdisiplinære utbyttet*.

I think one of the reasons why jazz tends to attract very intelligent people, they are not always intellectual, but they're sharp, you know, they have a good mind, a quick mind. I believe that anyway, and I think that's one of the reasons that people who do not stay in jazz do well in other things, because they can react and adapt and communicate. NEC2

Det finnes altså færre utsagn fra mine norske informanter vedrørende den rytmiske musikkens egenverdi enn fra de amerikanske. Dette kan ha minst tre årsaker; for det første har jazzen vært en del av det amerikanske utdannings-samfunnet i flere tiår før et flertall av de norske konservatoriene hadde etablert jazz-rytmiske musikkutdanninger, for det andre har jazzen oppstått på det amerikanske kontinentet, jazzen har lengre historikk og refleksjonsnivået rundt denne musikkformen kan ligge høyere der enn andre steder, og for

det tredje er det rimelig å anta et skarpere fokus på jazzens egenverdi fra amerikanske jazzmusikere enn fra andre, på grunn av amerikaneres antatt sterkere eierforhold til denne musikkformen.

Utsagnene ovenfor vedrørende jazzimprovisasjonens egenskaper i forhold til å fremme demokratisk likeverd, mellommenneskelig forståelse og reaksjons- og kommunikasjonssevne lar seg kategorisere innenfor både *sivilordenen* og *inspirasjonsordenen*. Konservatorieutdanning er altså her begrunnet i jazzens potensiale som bidragsyter i forhold til mellommenneskelig samhandling og personlig utvikling, noe jeg fant bare unntaksvis blant de norske dokumentene som ble analysert for å finne ut hvordan de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand ble legitimert. Jeg ser her en forskjell i legitimering mellom jazzutdanning ved NEC og rytmisk musikkutdanning i Agder.

11.5 "Jazz is not popular in the way pop music is popular"

Et utsagn fra New England Conservatory som det nedenstående kan stå som et symbol for og et symptom på ulikhetene i grad av reaksjon fra klassiske miljøer mot etablering av henholdsvis jazzutdanninger og rytmiske musikkutdanninger:

Jazz is not popular in the way pop music is popular.
NEC3

Utsagnet ble formulert som svar på et spørsmål om hvorfor det var mulig å akseptere jazzutdanning ved New England Conservatory, men ikke populærmusikkutdanning. Slik jeg tolker utsagnet og konteksten gjorde nettopp populariteten det vanskelig å innlemme popmusikken i konservatoriets studieportefølje, mens den manglende populariteten sammen med den økte seriositeten gjorde jazzutdanning akseptabel. Det fremgår av et slikt resonnement at avstanden mellom klassisk musikk og populærmusikk oppfattes å være større enn mellom

klassisk musikk og jazz, noe jeg har vært inne på tidligere. Det vil imidlertid bære galt av sted dersom jeg kun på bakgrunn av enkeltutsagn gitt av en amerikansk intervjuperson skulle påstå at det ved de to institusjonene i Norge som kaller sine studier "rytmiske" har vært sterkere og flere motforestillinger enn ved de institusjonene som betegner sine studier ved sjangerbegrepet "jazz" og at dette skulle skyldes den rytmiske musikkens høyere popularitet. Allikevel er det grunn til å hevde at det ved konservatoriet i Kristiansand har vært høyere temperatur på debatten rundt etableringen av rytmisk musikkutdanning enn tilsvarende rundt etableringen av jazzutdanning ved konservatoriet i Trondheim. Dette er mitt inntrykk basert på kjennskapet til konservatoriet i Kristiansand og det bekreftes også av flere av informantene, både ved dette og enkelte av de andre konservatoriene, uten at det alltid er kommet så klart til uttrykk i intervjuene at informantene kan siteres på det. Følgende utsagn er formulert i en kontekst der nettopp klassiske motforestillinger mot nyetableringene i Kristiansand og Trondheim var tema:

Dere [i Agder] gikk jo rett inn i en rytmisk linje og det kan være at det musikalske uttrykket var mer forskjellig fra rytmisk til klassisk enn fra jazz til klassisk. NTNU4

Denne klassiske informanten har en formening om at eventuelt sterkere motforestillinger i Kristiansand enn i Trondheim kunne skyldes en større avstand mellom rytmisk musikk og klassisk musikk, enn mellom jazz og klassisk musikk. Hva skulle i så fall disse forskjellene bero på? Personen fra NEC med utsagnet ovenfor utdyper sitt syn:

I mean, jazz is popular, it was popular one time, you know, in the thirties, in the forties may be, but the truth is, it's not really that popular now. Jazz is really viewed by, I would say, the whole world and the culture of the world, as art at this point. (...) People look at jazz as sort of cultured, snobby music sometimes, music for intellectuals. NEC3

Lederen for jazz-seksjonen ved NEC hevder vel her at, i motsetning til populærmusikken, som fortsatt er populær i den folkelige betydningen av ordet, så er jazzen ikke lenger det på den samme måten, den betraktes i dag som kunst. Og siden den er kunst, så kan den undervises i et konservatorium. Og følgelig, siden den rytmiske musikken fortsatt er populær og altså ikke kunst, så kan den ikke undervises i et konservatorium. Så når den klassiske NTNU-læreren bruker formuleringen ”det musikalske uttrykket var mer forskjellig fra rytmisk til klassisk enn fra jazz til klassisk”, som forklaring på større motforestillinger i Kristiansand enn i Trondheim, så har denne forskjelligheten kanskje noe å gjøre med at jazz allerede på 1970-tallet var blitt *høyverdig*, mens den øvrige rytmiske musikken ble assosiert med det *folkelige* og det *lettfattelige*, eller med *populærkulturen* og det *kommersielle*.

11.6 Sammenfatning

De aspektene som er berørt under tematikken ”et amerikansk perspektiv” lar seg sammenfatte slik: Jeg hadde ventet å finne færre og svakere motforestillinger mot jazzetablering i Boston sammenlignet med rytmisk-etablering i Kristiansand, fordi jeg antok at amerikansk tradisjonsmusikk på vei inn i et amerikansk konservatorium ville være mindre dramatisk enn amerikansk tradisjonsmusikk på vei inn i et norsk konservatorium. Når jeg fant at så ikke var tilfelle, viste det seg å være mindre avgjørende at NEC lå i USA; mer avgjørende var det at konservatoriet var tuftet på europeiske tradisjoner og at de ansatte var utdannet i Europa. Motforestillingene skyldtes to ulike musikkstilarter, ny og gammel konservatorietradisjon og lav og høy kultur. Bruk av uttrykk som ”bastardisering” ved NEC og ”dra inn fra gata” i Agder viser at det ikke var nevneverdige forskjeller mellom New England Conservatory og konservatoriet i Agder i det klassiske synet på den jazz-rytmiske musikken som noe mindreverdige og blasfemisk.

I kontrast til disse negative synene, som jeg fant ved begge institusjonene, står de positive karakteristikkene fra NEC av jazzen, både som et studium verdt og på grunn av

dens egenskaper til å bidra til mellommenneskelig samhandling og personlig utvikling. Slike karakteristikk finner jeg ikke ved konservatoriet i Kristiansand, noe som *kan* skyldes musikalske forskjeller mellom jazz og populærmusikk eller som *kan* skyldes forskjellen mellom den fortsatt høyere statusen til jazz og den stadig lavere statusen til populærmusikk.

12 Et utvidet norsk perspektiv

I dette kapitlet anlegges et overordnet perspektiv på impulsene de seks norske musikkonservatoriene imellom når det gjelder etablering av jazz-rytmiske musikkutdanninger. Tematikken er delt i tre; a) påvirkning på etableringen ved Agder musikkonservatorium fra de øvrige norske konservatoriene, b) påvirkning på disse konservatoriene fra Agder og c) påvirkninger de øvrige konservatoriene imellom. Empirien er dokumenter fra arkivene ved Høgskolen i Agder og norske intervjuer.

12.1 Påvirkning på Agderkonservatoriet fra de andre konservatoriene

Et interessant funn er at ikke *norske* konservatorier og universiteter ser ut til å ha betydd noe som helst for etableringen av de rytmiske utdanningene i Kristiansand, hvis man skal tro de intervjuede. Dette spørsmålet gikk jeg grundig inn på, både fordi jeg gjennom dokumentanalysen fant henvisninger til jazzlinja i Trondheim, som tok opp de første studentene i 1979, og fordi jazzlinja i Trondheim og forholdet de to konservatoriene imellom var et stadig tilbakevendende tema ved konservatoriet i Kristiansand både på 1980- og 1990-tallet.

I følge dokumentene ser det ut til at nettopp jazzlinja i Trondheim har ligget langt framme i bevisstheten både hos rektor og hos lærerkollegiet midt på 1980-tallet. Dette bygger jeg på sakspapirer fra daværende rektor i forbindelse med planleggingsmøter høsten 1985:

Ny studielinje ved AMK? Jeg har syslet litt med tanken om en pop/rocklinje ved konservatoriet. Noe i retning av jazzlinjen ved TMK: Et årlig opptak på 4 eller 5 studenter fordelt på gitar, bass og slagverk. Spørsmålet er luftet for gitarseksjonen. Utover det er ikke tanken diskutert med noen. Før vi går videre med arbeidet, er jeg interessert i synspunkter fra lærerkollegiet. (Planleggingsmøte 26.-27. august 1985, sak 6)

Her uttrykkes entydig at daværende rektor holdt fram nettopp jazz-linja i Trondheim som modell for eventuell ny utdanning i Kristiansand. Hvis man skal dømme etter referatet fra møtet, fikk forslaget dessuten meget sterk positiv respons blant lærerkollegiet. Forslaget fikk imidlertid ingen betydning. På mine spørsmål til de intervjuede om eventuell påvirkning fra jazzlinja i Trondheim fikk jeg nemlig et nærmest unisont svar; slik påvirkning hadde ikke funnet sted, i alle fall ikke i den forstand at utdanningene i Kristiansand ble utformet etter malen fra Trondheim eller at man tok utgangspunkt i allerede utarbeidede fagplaner og kursbeskrivelser ved konservatoriet i Trondheim, snarere tvert imot. Det var et overordnet mål for initiativtakerne i Kristiansand å *ikke* kopiere ”Trondheimsmodellen”. Noen sitater viser dette klart:

Vi hadde jo jazzlinja i Trondheim, den var veldig innretta mot jazz, og det var ikke noen vits i å kopiere den. HiA2

Vi hadde et behov for å få til noe i Kristiansand som lokale musikere her kunne ta del i og bygge opp og som var eksepsjonelt. HiA2

Det var nok kanskje et ønske om gjøre noe alternativt. HiA7

Jeg visste ikke om den [jazzlinja]en gang. Nei, det visste jeg ikke. Vi hadde ikke hørt om den. HiA5

I den grad intervjuobjektene i Agder visste om jazzlinja i Trondheim i det hele tatt, så kan man si at det var en slags påvirkning allikevel, nemlig ønsket om ikke å kopiere Trondheimsmodellen. Siden jazzlinja i Trondheim nå engang var etablert, var *det* i seg selv en grunn til å bygge opp noe helt annet i Kristiansand, for å unngå å konkurrere om de samme type søkere og, mer generelt institusjonspolitisk, ut fra et ønske om nasjonal egenart. Så i den forstand kan man si at jazzlinja i Trondheim indirekte, ved sin blotte eksistens, fikk en betydning for profilen på de rytmiske musikkutdanningene

i Kristiansand, ved at disse skulle være annerledes enn i Trondheim. Og det er dessuten klart, at miljøet i Kristiansand kjente godt til de høye søkertallene til jazz-linja i Trondheim:

Jeg hadde kjent til jazzlinja i Trondheim, som del av rektorkollegiet, jeg visste hvordan det gikk for seg, også at når Trøndelag hadde veldig høye søkertall, så var jo 90 prosent av dem på jazzlinjen. Og søkertallene var jo en av grunnene for å få vekst. Og det er en rimelig grunn. HiA3

Så, selv om det, tross rektorens forslag, ikke synes å ha vært noen form for faglig innflytelse på hvordan de rytmiske utdanningene i Kristiansand ble bygget opp i form og innhold, så var Kristiansandsmiljøet inspirert av de høye søkertallene til jazzlinja, men AMK ønsket altså å finne sin egen profil, noe de også var nødt til; det fantes ikke jazz-kompetanse ved Agder musikkonservatorium, i alle fall ikke i den grad som i Trondheim, derimot en mer populærmusikalsk kompetanse.

Hva da med rektorens forslag om en pop/rocklinje? Både etter en samtale med ham selv og etter intervjuene går det fram at dette nok har vært et slag i luften, det var et forslag som, tross den positive mottagelsen, ikke fikk noen betydning for prosessen videre. Det som imidlertid *fikk* betydning, var skissen til prøveprosjektet som de to gitarlærerne la fram i 1985.

Når det gjelder eventuell påvirkning fra eksempelvis Universitetet i Oslo, skulle man tro at den hadde gjort seg gjeldende, siden man her hadde tatt opp studenter med "ikke-klassiske" instrumenter flere år før de tok opp den første i Kristiansand. På spørsmål om det hadde vært noen påvirkning herfra, fikk jeg blant annet dette svaret, fra en av Berklee-musikerne, som etter utdanningen i Boston jobbet profesjonelt i Oslo noen år:

Jeg kjente til dette fra Oslo. For som utøvende musiker hadde jeg jo en befatning med dem i det miljøet, og studenter blant annet, som jeg spilte med, og også en del

lærere på universitetet som jeg spilte med. Så det er klart at jeg kjente til det. HiA4

På spørsmål om dette kunne ha hatt noen betydning for de rytmiske utdanningene i Kristiansand eller om det kunne være snakk om i det minste noen impulser, var svaret:

Nei, ingen ting. (...) Ikke i det hele tatt. HiA4

Og på spørsmålet, rettet til den samme læreren, om den nye rektoren kunne ha vært påvirket av Universitetet i Oslo var svaret slik:

Hans referansepunkt var ikke Universitetet i Oslo, det var Det rytmiske konservatoriet i København. HiA4

Svarene er typiske. Det har ikke vært noen påvirkning fra norske konservatorier eller universiteter, i følge dokumentanalyser og intervjuer. Det har snarere vært et ønske om *ikke* å la seg influere av norske konservatorier og universiteter, man ville utvikle noe unikt, som kunne trekke til seg nye søkergrupper og på denne måten bidra til økt mangfold innen utdanningssektoren.

Man kan spørre seg om de bakenforliggende årsakene til at konservatorieutdanningene i Kristiansand ble etablert og fikk utvikle seg uten noen form for drahjelp fra de andre konservatoriene og uten at det ser ut til å ha vært noe behov for innenlandsk bistand i etableringsprosessen, samtidig som de var åpne for impulser fra Danmark og USA. Da høringsuttalelsene vedrørende den nye enhetlige fagplanen skulle innhentes i 1990, var det to danske og én svensk institusjon som fikk tilsendt planen, ingen norske. Hva kan årsaken være til det? Mindreverdigfølelse overfor Norges musikkhøgskole og dermed mentale sperrer mot den kanskje mest naturlige institusjonen å forholde seg til? Opplevd arroganse fra enkeltpersoner ved denne institusjonen? Frykt for å få tommelen ned? Den grunnen initiativtakerne ved HiA selv oppgir er at det ikke fantes kompetanse på rytmisk konservatorieutdanning i

Norge, hvilket er en plausibel grunn, men kompetanse på å lage fagplaner hadde de i alle fall ved Norges musikkhøgskole, så hvorfor ble ikke denne institusjonen kontaktet?

Ett utsagn i intervjuene fra våren 2004, som riktig nok ikke dreide seg om akkurat denne problematikken, men som kan kaste lys over den, viser hvor lett det er – ubevisst – å benytte et språk som er egnet til å *distingvere* egen ”høystatus-og-høykulturell-kapital-institusjon” fra andre ”lavstatus-og-lavkulturell-kapital-institusjoner”:

Musikkhøgskolen har diplomstudiet og hovedfagsstudiet, som ikke de andre konservatoriene har (...) Musikkhøgskolen burde gå foran. (...) Et nivå som ikke de andre kan ivareta. (...) Dermed kan man utfylle hverandre, slik at man kan komme fra Trondheim og Kristiansand og gå videre på musikkhøgskolen, i stedet for at de skulle være konkurrenter. NMH1

Her skisseres en ideell situasjon der NMH troner høyest i det norske institusjonshierarkiet, går ”foran”, har studier som ”de andre” ikke har, på et ”nivå” bare NMH kan ivareta, med forslag om at institusjonene skal utfylle hverandre og ikke konkurrere innbyrdes. En forklaring på hvorfor slike tanker, som er ment positivt, men som ofte blir oppfattet negativt, ikke nødvendigvis virker beroligende, men kanskje heller støtende, på de ansatte ved ”distriktskonservatoriene”, kan være at det kun er *likeverdige* institusjoner som kan *utfylle, fyller ut, hullene mellom* hverandre. *Ulikeverdige* institusjoner kan bare *utkonkurrere* hverandre, skape enda større avstand, de inngår i en rangert orden, et hierarki, der et tettere samarbeid ofte tydeliggjør og øker, ikke minsker, overlegenhets- og underlegenhetsfølelsene, uten at dette nødvendigvis er villet hos dem som befinner seg øverst i hierarkiet, dette i samsvar med teorien om de sosiale kategoriseringers affektive konsekvenser (Hernes, 2002b; Sumner, 1940). Norges musikkhøgskole har alltid vært ulikeverdig i forhold til de andre konservatoriene, på grunn av sin størrelse, i kraft av sin beliggenhet i hovedstaden og i kraft av statusen som vitenskapelig høyskole. Slik jeg kjenner konservatoriesektoren og tolker mine funn kan det ha

vært slike nasjonale inter-institusjonelle psykologiske dynamikker som spilte inn da Agder musikkonservatorium søkte kompetanse utenlands og ikke innenlands, da de nye rytmiske fagplanene skulle ut på høring.

12.2 Påvirkning fra Agderkonservatoriet på de andre konservatoriene

Finnes det eksempler på påvirkninger fra Agder på de andre norske konservatoriene? Har disse sett til Agder og hva som skjedde der vedrørende oppbyggingen av de rytmiske musikkutdanningene? Her er det de konservatoriene som hører hjemme i "den andre etableringsbølgen" som er aktuelle undersøkelsesobjekter. Ved Høgskolen i Tromsø erkjennes en klar påvirkning fra de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand.

Jeg har vært veldig påvirket av Agder og har sett for meg at vi må prøve å starte i en sånn gate. Det er bevisst, det er påvirket av Agder. HiTø4

Andre av de intervjuede ved samme institusjon bekrefter at man har vært oppmerksomme på hva som har skjedd av vellykkede etableringer ved andre konservatorier, men oppgir ikke direkte Agder som den viktigste påvirkningsfaktor, selv om slik påvirkning nok er sannsynlig, siden det bare er Tromsø-konservatoriet som har kalt sine studier "rytmiske", utenom Agder.

Vi har ikke hatt noe påtrykk fra andre [konservatorier]. Det som er vellykket vil man gjerne ha for seg selv. Men på den annen side ser vi det som er vellykket andre steder, men vi ønsker ikke å kopiere, og derfor har vi gjort det på vår måte, og ser om vi kan få det til likevel. HiTø1

De to andre konservatorieutdanningene som startet ikke-klassiske grunnutdanninger på 2000-tallet, oppgir ikke Agder som mal for sine nyetableringer, de har da også valgt rene

jazzutdanninger og har sett andre institusjoner som mer relevante forbilder.

12.3 Påvirkninger de øvrige norske konservatoriene imellom

Noe av tematikken under intervjuene i Norge var den eventuelle vekselvirkningen mellom konservatoriene eller hvordan de kan ha dratt vekslers på hverandre under etableringsprosessen ved den enkelte institusjon. Temaet er særlig relevant når det gjelder de institusjonene som tilhører den andre etableringsbølgen, om de har hatt forbilder blant de først etablerte utdanningene.

Ved Griegakademiet uttrykkes en klar link til jazz-linja i Trondheim, men også nasjonale utviklingstendenser har påvirket etableringen av jazzutdanning i Bergen.

Trondheim har vært en viktig inspirasjonskilde tror jeg, og det gjelder og flere av de som er i vår jazzstab, de er utdanna i fra Trondheim, så de har nok konkret med seg ideer om hvordan en skal gjøre ting. UiB2

[NN] har sittet sentralt som instituttbestyrer i Rådet for utøvende musikkutdanning, han har vært relativt godt linka i forhold til hva som skjer med de andre [konservatorieutdanningene], og har kunnet se utviklingstendene. UiB2

Den andre institusjonen som opprettet jazzutdanning etter 2000, Universitetet i Stavanger, hadde også sterke bånd til Trondheimsmiljøet i etableringsfasen, både gjennom bruk av Trondheimslærerne som forelesere og sensorer og gjennom ansettelser av tidligere studenter ved jazzlinja i Trondheim.

Jazzlinja i Trondheim ser altså ut til å ha hatt stor påvirkning på de rene jazzutdanningene ved de andre konservatoriene. Hvilke institusjoner hadde så initiativtakerne til jazzlinja i Trondheim som forbilder? Går det an å nøste opp en årsakskjede av påvirkninger når det gjelder etablering av jazzutdanninger i Norge? Det er det lite i intervjumaterialet

som gir dekning for å hevde. Den personen som tok initiativet til etableringen av jazzlinja i Trondheim på slutten av 1970-tallet, hadde selv musikkstudier bak seg ved Universitetet i Oslo, men avviser at det er impulser fra denne institusjonen som har bidratt til etableringen av jazzlinja i Trondheim. Han var selv jazzmusiker lenge før han begynte på universitetet.

Der var ingen jazz. [NN] var innom som vit.ass. eller noe sånt, så han er den eneste jeg kan huske i min studietid, som hadde en annen bakgrunn enn alle de andre av lærerpersonalet, ellers var det ingen. NTNU1

På spørsmålet om studiene ved universitetet hadde noe å si for hans jazzbakgrunn, var svaret:

Nei, ikke på annen måte enn at man møtte likesinnede blant studentene. NTNU1

Det ser altså ut til at en eventuell årsakskjede av påvirkninger institusjonene imellom i forhold til etablering av rytmiske musikkutdanninger ikke kan sies å gå lenger tilbake enn til etableringen av jazzlinja i 1979 ved daværende Trøndelag musikkonservatorium. Denne utdanningen har til gjengjeld hatt betydning for etablering av ikke-klassiske musikkutdanninger ved de andre konservatoriene, både ved at noen har lagt seg tett opptil Trondheimsmodellen og ved at andre har ønsket å ikke legge seg tett opptil denne profilen og derfor har skapt noe helt annet.

12.4 Nasjonal profileringstenkning – ikke lenger relevant?

Noe som har kommet til uttrykk ved flere konservatorier, et ønske om å etablere *unike* utdanninger, har også konsekvenser for det samlede, nasjonale nettverket av konservatorieutdanninger. De enkelte utdanningene ble ikke etablert etter en nasjonal strategisk plan, kun etter den enkelte institusjons

egne behov, og der er behovet for å være spesielle sentralt. Formuleringer som disse viser det:

- *vi måtte ha noe som var vårt, som ingen andre hadde* (NTNU)
- *vi hadde et behov for å få til noe som var eksepsjonelt* (HiA)
- *vi gjorde noe som ingen andre gjorde* (UiS)
- *vi har gjort det på vår måte* (HiTø)

De intervjuede i Bergen, som tok inn de første jazzstudentene i 2004, har ikke oppgitt dette behovet like sterkt; tvert imot, de navngir Trondheim som "en viktig inspirasjonskilde" i etableringsprosessen. Det er vel også begrenset hvor mange ulike måter man kan profilere en jazzutdanning på etter hvert; for det konservatoriet i landet som etablerte jazzutdanning sist har nok dette spilt en rolle også.

I dette bildet er det hovedsakelig ansatte ved Norges musikkhøgskole som er opptatt av nasjonal strategitenkning og som argumenterer for nødvendigheten av et mer overordnet blikk på landets totale utdanningstilbud innenfor konservatorisektoren.

Vi har en jazzutdanning i Trondheim, en rytmisk musikkutdanning [i Agder], og nå har vi fått en instrumentaljazzutdanning på musikkhøgskolen også. Jeg er ikke så happy for det, men det har jo godt bra, jeg trodde det ville tappe søkere fra Trondheim, og det syntes jeg var litt illojalt og uetisk egentlig. NMH1

Det var personen bak denne formuleringen som foreslo, som nevnt ovenfor, at musikkhøgskolen og de andre konservatorieinstitusjonene burde utfylle hverandre og gå inn i et vertikalt hierarki av utdanningsnivåer der konservatoriene tok ansvar for de lavere og musikkhøgskolen for de høyere nivåene. En av hans musikkhøgskolekolleger er åpen for en mer horisontal profilering, at alle institusjoner bør få mulighet til å fordype seg, men at det bør skje etter en omforent strategi:

Hvis det skulle oppstå en åpen konkurransesituasjon mellom jazzutdanningene på et eller annet vis, så har ikke

jeg noe imot det, dessuten eksisterer denne konkurransen i det skjulte allerede. Det kunne kanskje vært på tide, om noen år, med en skikkelig og faglig fundert profileringsdiskusjon. Jazzlinja i Trondheim har vært særlig ivrige i denne delen av spillet, spesielt i å foreslå hva "vi andre" skal holde på med. Men før en slik debatt må alle aktørene få anledning til å fomle i vei en periode, for å ha erfaringer å debattere ut fra. NMH2

Det er en slik nasjonal profiltenkning, som også Boysen-rapporten argumenterte for i 1999⁸², som det ikke er så lett å få de andre institusjonene med på. Det ser ut til at ulike institusjoner opplever en "akademisk drift" *internt*, ganske uavhengig av anbefalte prioriteringer fra nasjonalt hold eller eventuelle avtalte profileringer institusjonene imellom. Denne driften blir ikke mindre etter hvert som de konservatoriene som ved fusjonen i 1994 ble høgskolekonservatorier etter hvert blir universitetskonservatorier, som i Stavanger i 2005, trolig i Kristiansand i 2007 og kanskje nordpå om få år, dersom Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø fusjonerer.⁸³ Slik sett er utviklingen gått raskere enn profileringsdiskusjonen, samtlige tidligere distriktskonservatorier befinner seg allerede innenfor en institusjonstype som selv kan etablere master- og doktorgradsutdanninger, ut fra den kompetansen som måtte finnes i fagmiljøet, hvilket innebærer at et begrep som *vertikalt* institusjonshierarki, med én overordnet og fem underordnede institusjoner, en situasjon som personen bak utsagnet om dette i kapittel 12.1 mener burde opprettholdes, ikke lenger har den samme relevans. Det kan til og med tenkes at eksempelvis rytmiske konservatorieansatte ved det fremtidige Agder universitet, kan komme til å føle at det er *de* som "troner høyest i institusjonshierarkiet, går foran, har studier som de andre ikke har, på et nivå bare de kan ivareta", for nå å snu opp ned på formuleringene i kapittel 12.1.

⁸² Jfr. kapitlet 8.4; "Fagprofilering og arbeidsdeling"

⁸³ En programerklæring om fusjon ble vedtatt 31. oktober 2006, i følge nettsidene til UiT og HiTø.

12.5 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg løftet blikket opp over de enkelte norske institusjonene og foretatt en analyse av impulser på de enkelte jazz-rytmiske etableringene på tvers av konservatoriefeltet. Det mest slående funnet her er at initiativtakerne til de rytmiske utdanningene i Agder på 1980-tallet verken ønsket å bli påvirket av jazzlinja i Trondheim, som da hadde vært i gang siden 1979, eller tok sjansen på å kontakte Norges musikkhøgskole for bistand til å utforme nye fagplaner. De ønsket å lage sin egen dansk-påvirkede, rytmiske profil. Disse utdanningene ga etter hvert impulser til de nye ikke-klassiske utdanningene i Tromsø, som også ble kalt rytmiske. Jazzlinja i Trondheim påvirket i sin tur jazzutdanningene både i Stavanger og Bergen. Norges musikkhøgskole har hele tiden, slik jeg oppfatter det, stått i en særstilling med sin størrelse, sin status som vitenskapelig høgskole og sin plassering i hovedstaden, slik at det er vanskelig å spore noen impulser på og fra denne institusjonen vis a vis det øvrige konservatoriefeltet.

Derimot er det musikkhøgskoleansatte som i intervju-materialet har kommet inn på tematikken ”nasjonal profileringstenkning”, en tenkning jeg ikke har funnet ved de andre konservatoriene. Utviklingen i de senere år innen akademia innebærer at et uttrykk som *vertikal rangordning* innen konservatoriesektoren snart ikke lenger vil være egnet for å beskrive relasjonene mellom de norske musikkutdanningsinstitusjonene, men at en flatere eller mer *horisontal struktur* er i ferd med å utvikle seg, hvilket kanskje er nødvendig for at en nasjonal arbeidsdeling kan vinne fram blant ansatte også ved de tidligere distriktskonservatoriene.

13 Avslutning

I dette aller siste kapitlet i avhandlingen tar jeg først et samlende og overordnende grep om hovedtematikken i avhandlingen og peker på hovedfunnene og de viktigste konklusjonene, med fokus på institusjonaliseringen ved Høgskolen i Agder. Deretter reflekterer jeg over noen erfaringer jeg gjorde under arbeidet med å produsere ny viten på dette området, og over noen av de valg jeg måtte ta og konsekvensene av disse. Så gjennomfører jeg et resonnement med lansering av et helt nytt begrep for denne avhandlingen og ender opp med å anvende en modifisering av begrepet som betegnelse på et av de mest karakteristiske *nasjonale* trekkene ved institusjonaliseringsprosessene. Helt til slutt skisserer jeg mulige fremtidige forskningsoppgaver med utgangspunkt i den foreliggende undersøkelsen.

13.1 Hovedfunn og konklusjoner – Høgskolen i Agder

Hovedproblemstillingen som har styrt undersøkelsen har vært hvordan institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder har foregått. Ved hjelp av de operasjonaliserte problemstillingene, om kreftene som har påvirket etableringen og om delprosessene legitimering, akademisering og disiplinarisering samt periodiseringsproblematikk, har jeg gjennom tolkning og analyser av intervjuer og dokumenter arbeidet for å utvikle en innsikt i og en forståelse av et nytt norsk utdanningsfelt som tidligere har vært dårlig belyst forskningsmessig. De viktigste funnene og konklusjonene er følgende:

Da Agder musikkonservatorium på 1980-tallet opplevde rekrutteringssvikt og budsjettproblemer i den grad at arbeidsplasser var truet og de ansatte måtte tenke radikalt nytt for å bedre situasjonen, var det én vesentlig faktor som ble mer avgjørende enn noen annen: *tilgjengelig kompetanse*. Både innen den klassiske staben og nylig hjemkommet til

Kristiansand fra utdanning i USA fantes real- og formal-kompetente musikere som gjorde det mulig å realisere et studietilbud til "el-studenter" ved Agder-konservatoriet, når først ideen var unnfanget og formidlet, av to klassiske gitarlærere med pop-musikkbakgrunn fra 1960- og 1970-tallet. Dette til tross for en uttalt skepsis i det klassiske fagmiljøet mot å etablere noe som kunne bety å sage over den grenen de selv satt på. Med ny rektor og statlig overtakelse av konservatoriet mot slutten av 1980-tallet kom både det danske begrepet "rytmisk" inn og en mulighet til å få etablert en helhetlig utdanning. Etter noen år med ressursmessig oppbygging, både budsjett- og studenttallsmessig, bidro høgskolefusjonen i 1994 til ressursmessig nedgang og stagnasjon for konservatoriet. Dette førte til en ressurskamp mellom det klassiske og det rytmiske fagmiljøet, med langvarige konflikter i siste halvdel av 1990-tallet som konsekvens og, som selve sluttproduktet i en lengre *selvstendigkjøringsprosess*, med deling av konservatoriet i 2001 i to klart atskilte studieretninger, senere institutter, som den endelige løsningen på problemene.

I løpet av noen få år, særlig i tidsrommet 2003-2006, skjer en formidabel vekst innen det rytmiske fagmiljøet, hva gjelder budsjett, studentrekruttering, studentmasse, stipendiatstillinger og kunstneriske og vitenskapelige professorater og, som den ultimate enkeltbegivenheten, vedtaket i høgskolestyret i 2005, om rytmisk musikkutøving som det fremtidige universitetets sjette doktorgradsutdanning. I denne tiden er det også at det finner sted en begynnende *akademisering*, hovedsakelig ved tilførsel av kompetanse utenfra, og en *disiplinering*; de rytmiske utdanningene som helhet utvikler seg fra å fungere som et typisk profesjonsfag til også å få trekk av tradisjonelle disiplindefag. Denne voldsomme oppbyggingen *legitimeres* først og fremst i den stadig svært gunstige rytmiske søkerstatistikken; et par tiår tidligere var rytmisk musikkutdanning blitt legitimert ved den svært ugunstige *klassiske* søkerstatistikken; men også et taktisk behov ved Høgskolen i Agder for profilering av institusjonen nasjonalt og internasjonalt, med tanke på universitetsakkrediteringen, spilte en rolle her. De to sistnevnte faktorene ga det rytmiske fagmiljøet

en fakultær og institusjonell posisjon som lar seg karakterisere ved betegnelsen *rytmisk regime*. Det er på denne bakgrunn vi må forstå vedtaket i Fakultet for kunstfag høsten 2006, der de to instituttene ble vedtatt slått sammen igjen, til et stort Institutt for musikk, etter en avstemningsprosess med antatte innslag av *regimekritikk*.

Anlegger vi et mer overordnet og komparativt perspektiv på etableringen av de rytmiske musikkutdanningene i Kristiansand, trer det uttalte ønsket om å unngå påvirkning og støtte fra innenlandske musikkutdanningsinstitusjoner fram som et hovedfunn. Siden både amerikanske og danske impulser fikk lov å virke i det gryende rytmiske miljøet, kan det ha vært norske, interinstitusjonelle psykologiske dynamikker som har vært virksomme her. Kanskje hadde Agder-miljøet den første tiden, med erkjennelsen av manglende solistisk-improvisatorisk jazz-kompetanse og med den derav følgende sjangerbrede, rytmiske band- og studiomusikerutdanningen, et selvbylte som i egne øyne plasserte dem langt nede både på det institusjonelle og det musikalske verdihierarkiet. Det er i dette lyset jeg, kvadrohermeneutisk, også tolker de sterke reaksjonene i Agder-miljøet på opplevd nedlatenhet fra jazzlinja i Trondheim, etter anvendelse, på en jazzkonferanse i 1992, av et uttrykk fra restaurantbransjen som betegnelse på det som var i ferd med å vokse fram ved konservatoriet i Kristiansand.

Hvis vi til slutt anlegger et nasjonalt perspektiv på den samlede, norske, klassiske konservatoriesektorens reaksjoner overfor utdanning innen populærmusikalske sjangere, er det trekket som peker seg ut som det mest karakteriserende, en frykt for uforutsette konsekvenser, slik jeg har tolket det empiriske materialet. I underkapitlet 13.3 setter jeg disse reaksjonene inn i en større kulturell kontekst med anvendelse av et begrepsapparat som etter mitt syn gir god mening i en beskrivelse av reaksjonene i det norske konservatoriefeltet generelt og ved Høgskolen i Agder spesielt. Men først gjør jeg meg retrospektivt noen refleksjoner om enkelte sider ved forskningsprosessen og noen av de valg jeg har måttet ta

under arbeidet med å produsere ny viten på området institusjonalisering av populærmusikkutdanning.

13.2 Erfaringer etter gjennomføringen av doktorgradsprosjektet

I løpet av en drøyt fire år lang forskningsprosess har jeg gjort meg noen erfaringer som jeg ikke forutså ved begynnelsen av doktorgradsarbeidet. Etter litteratursøk, teoristudier og metoderefleksjon beveget jeg meg gradvis ut i et, i utgangspunktet, kjent terreng, siden dette blant annet handlet om forskning på egen arbeidsplass. Selv om jeg slik sett var vel bevandret på området hadde jeg rustet meg godt ut, med prosjektbeskrivelsen som kart og problemstillingene som kompass. Det jeg hadde *ventet* meg, var at kartet av og til ikke stemte med terrenget, noe som også skjedde, men det var greit å gjøre noe med. Jeg kunne gå noen steg tilbake, oppdatere prosjektbeskrivelsen, justere problemstillingene og gå videre. Det uforutsette var ikke at jeg måtte inn i et annet terreng enn jeg hadde planlagt, det *virkelig* uventede var at det terrenget som hadde ligget der relativt lenge og bare ventet på å bli utforsket, *begynte å endre seg* rett foran øynene på meg, kort tid etter at jeg hadde begynt å bevege meg ut i det. Det innebar at forskningsoppgaver som jeg opprinnelig hadde planlagt å gjennomføre, ikke lenger var relevante, nye og mer interessante forskningsoppgaver kom i fokus midt i eller mot slutten av prosjektperioden, informasjon som var samlet inn før forskningsfeltet endret seg ble uten verdi og jeg satt uten empiri ut fra de nye forutsetningene fordi datainnsamlingen var gjennomført og avsluttet tidlig i prosessen, intervjuene for lengst transkribert, USA-oppholdet historie.

Denne situasjonen henger sammen med valget av et design der det empiriske materialet er data om blant annet *historiske* og *utviklingsmessige* forhold. Helt konkret handler det om at det ca halvannet år etter starten på prosjektet, *etter* at arkivsoket og dokumentanalysen ved Høgskolen i Agder var avsluttet og samtlige norske intervjuer var gjennomført og for det meste transkribert, tolket, kodet og analysert, begynte å

skje så mange og avgjørende begivenheter i rask rekkefølge innenfor de rytmiske utdanningene i Agder at jeg måtte ta stilling til om min doktorgradsavhandling i hovedsak skulle omfatte temaer som på leveringstidspunktet ikke lenger var verken aktuelle eller interessante, eller om jeg skulle la undersøkelsen også omfatte de aller siste utviklingstrekkene. Jeg måtte ta stilling til om jeg skulle avslutte undersøkelsen akkurat i det øyeblikk institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder virkelig skjøt fart, bare fordi intervjurunden var avsluttet, empirien innhentet og reisebudsjettet oppbrukt.

Valget ble å føre undersøkelsen så langt det var mulig, det vil si ut hele stipendperioden, til og med desember 2006, hvilket fremgår av resultatkapitlene. Fordelene med dette var at jeg da fikk med de vitenskapelige professorenes inntog i det rytmiske fagmiljøet, jeg kunne la undersøkelsen omfatte det rytmiske mastergradsstudiet, alle stipendiatstillingene, akademiseringsprosessen og doktorgradsvedtaket. Og jeg fikk så vidt med vedtaket på Fakultet for kunsthøgskolen høsten 2006 om sammenslåing av klassisk og rytmisk til ett institutt igjen, og kunne drøfte begrunnelsene for og årsakene til dette.

Det var som en konsekvens av alle disse begivenhetene at jeg fant å måtte definere Høgskolen i Agder som hoved-case og de øvrige som sekundærcase. Jeg hadde ved starten av doktorgradsprosjektet betraktet det norske konservatoriefeltet som relativt homogent og derfor sett det som naturlig å forholde meg likt til de seks institusjonene. Norges musikkhøgskole skilte seg selvsagt ut, men bare på grunn av statusen som vitenskapelig høgskole, jeg hadde ingen grunn til å anta at institusjonaliseringen av jazz-rytmisk musikkutdanning hadde foregått på en annen måte ved denne institusjonen sammenlignet med de andre, like lite som jeg trodde at institusjonaliseringsprosessene ved UiB og NTNU hadde foregått på en spesiell måte bare fordi konservatorieutdanningene her var organisert innenfor universitetssektoren. Når jeg etter hvert, og særlig *etter* intervjurunden, fant at det norske konservatoriefeltet *ikke* var homogent, måtte jeg revurdere planen om å gå likt fram overfor de seks institusjonene og ta hensyn til at HiA

var en mer informasjonsrik institusjon enn de andre konservatoriene; hvilket innebar en grundigere undersøkelse i Agder og en mer perspektiverende rolle for de andre institusjonene.

Dermed ble også min egen rolle i vurderingen av "ett-case-versus-flere-case"-problematikken en sentral faktor. Var det hovedsakelig mitt kjennskap til etableringen og utviklingen i Agder, på grunn av tilknytningen siden 1986, som gjorde at jeg bare hadde øye for problemene ved Høgskolen i Agder, som så fikk meg til å oppgradere HiA til primær-case og nedgradere de andre til sekundær-case, eller fantes det eksterne, mer nøytrale kilder, som var av samme oppfatning? Slik jeg ser det i ettertid er det en rekke utsagn i intervjuene ved de andre konservatoriene som støtter valget om Agder som hoved-case, både slike som poengterte det høyere konfliktnivået i Agder og, som en av flere årsaker til dette igjen, at det var pop-rock og ikke jazz som ble valgt som musikalsk grunnlag da Agder-konservatoriets rytmiske musikkutdanning ble etablert midt på 1980-tallet. I tillegg kom altså alle de nevnte begivenhetene, hvis omfang, antall og betydning var slik at denne institusjonen krevde en grundigere undersøkelse.

Spørsmålet man saktens kan stille er: Når de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder krevde en så mye grundigere undersøkelse enn de andre institusjonene, slik at denne avhandlingen først og fremst skulle handle om Agder, hvorfor ble den da i den grad gjennomsyret av utsagn fra og henvisninger til de andre konservatoriene? Svaret må bli: Kunnskap om de andre konservatoriene var nødvendig for å forstå Agder-konservatoriet, eller, for å si det litt fritt med Denzin og Lincoln igjen: "Vi kan ikke forstå et enkelt-case uten å kjenne til andre".⁸⁴

Det nasjonale perspektivet som anlegges i det neste underkapitlet bidrar slik jeg ser det til en slik ytterligere forståelse både av Agder-caset og de øvrige institusjonene som utgjør den norske konservatoriesektoren.

⁸⁴ (1994), s. 236, min overs.

13.3 Konservatoriesektorens reaksjoner mot rytmisk musikkutdanning – ”den tredje kulturpanikken” i Norge?

På 1960-tallet, samme tiår som den senere klassisk ansatte ved Agder musikkonservatorium med sitt shadows-band vinner norgesmesterskapet i rock, og som reaksjon på nettopp denne type kulturuttrykk, bryter ”Den første kulturpanikk” (Solhjell, 2005, s. 114) ut i det norske kulturfeltet. Dette fører blant annet til Norsk kulturråds opprettelse, i 1965, som et tiltak for å demme opp for den raskt voksende, importerte populærkulturen og for å fremme den høyverdige, norske kulturen. ”Vi måtte styrke vårt eiga kulturliv, som ei motvekt mot den framande kommersialiserte massekulturen, eller ukultur, som tok til å fløyme inn over landet, og mot kulturpresset utanfrå” forklarer tidligere stortingsrepresentant Hovdhaugen om bakgrunnen for Norsk kulturråd (ibid.). Som et bidrag til å øke folkets konsum og utøving av høyverdig kultur ble også ordningen med kunstnerlønn endret; den gikk fra å være ”en belønning til kunstnere for noe de har skapt, til å bli en stimulans for noe de skal skape” (ibid. s. 120).

På 1970-tallet tok ”Den annen kulturpanikk” (ibid. s. 137) det norske kulturfeltet. Tiltakene som ble satt i verk for å ”demme og fremme” viste seg ikke å virke; folket konsumerte og utøvde stadig mer fremmed massekultur, med en ytterligere polarisering mellom popkultur og finkultur som resultat. Bote-midlene denne gang var igangsetting av langvarige demokratiserings- og desentraliseringsprosesser innen kulturlivet, en *desinstituering* av hovedstadsbaserte kulturtiltak; uttrykk som ”det utvidete kulturbegrep” og ”landsplan for kulturell utbygging” ble formulert på denne tiden (ibid. s. 146).

På 1960- og 1970-tallet er det altså *konsum og utøving* av populærkultur den norske kulturpanikken gjelder. Hva skjer midt på 1980-tallet? Jo, norgesmesteren i rock fra Kristiansand, som nå altså er klassisk gitarlærer på Agder musikkonservatorium, foreslår *utdanning* av populærmusikere; ”trusselbildet” flyttes innenfor den klassiske konservatoriesektoren, fra utøving og konsum til utdanning. Nå er det

ikke først og fremst på 1980-tallet at panikken tar de klassisk ansatte ved Agder musikkonservatorium, fordi opptak av populærmusikere viste seg å være særdeles egnet som et tiltak for å bøte på klassisk rekrutteringssvikt og budsjettproblemer. Men på 1990-tallet, etter høgskolefusjonen i 1994, har jeg vurdert som formålstjenlig å bruke et uttrykk som kulturpanikk, i det minste som analyseverktøy, på de reaksjonene som kom fra klassiske ansatte ved Agderkonservatoriet. I følge tradisjonell oppfatning av et uttrykk som *panikkreaksjon* er dette en type *redsel* som ytrer seg i en "uoverveid (...) reaksjon" (Landrø og Wangensteen, 1993). Andre forklaringer av uttrykket er at panikk er en type *frykt* som "prevents you from thinking clearly", noe som får folk til å handle "quickly and without thinking carefully" og dessuten at den fører med seg "a lot of confused activity" (Hornby, Ashby og Wehmeier, 2000). Det er en rekke utsagn i de norske intervjuene som uttrykker frykt eller redsel i forbindelse med jazz-rytmisk etablering; frykt for å sage over den grenen man sitter på, for klassisk nedbygging, for tap av arbeidsplasser, for at populærmusikken skulle fortrenge den klassiske musikken. Slik sett kan det vel forsvares å kalle reaksjonene "paniske". Men var de klassiske reaksjonene "uoverveide", "tankeløse" eller førte de til "forvirret aktivitet"?

Jeg har tidligere, i kapittel 10, karakterisert tilstanden til musikkonservatoriet i Kristiansand ved høgskolefusjonen i 1994 som *førvitenskapelig* og forklart det høye konfliktnivået her med henvisning til denne tilstanden; både det rytmiske og det klassiske fagmiljøet var preget av folkelig kunnskap, det vitenskapelige refleksjonsnivået var lavt. Men kan man sette likhetstegn mellom uttrykk som "uoverveiet" eller "tankeløshet" og "lavt refleksjonsnivå"? Etter min vurdering er begrepsinnholdene *til en viss grad* sammenfallende. Og fryktaspektet var definitivt til stede ved Agder musikkonservatorium og de øvrige norske institusjonene, det viser utsagnene. Jeg har imidlertid ingen dekning for å karakterisere tankevirksomheten og handlingene til klassiske lærere som *panikkartede*, i alle fall ikke gitt de definisjonene som jeg har hentet fra de to ordbøkene ovenfor. Derimot vil jeg kunne slutte meg til Dag

Solhjells bruk av begrepet, som et upresisert, noe uhøytidelig, heller overdrevent, uttrykk for en engstelse hos seriøst arbeidende og tenkende utøvere og pedagoger innenfor den vestlige kunstmusikken overfor *utdanning* innen det samme musikkuttrykket som tidligere førte til beven innenfor det nasjonale kulturfeltet overfor *utøving* og *konsum*.

I samsvar med dette resonnementet vil jeg lansere uttrykket "Den tredje kulturpanikk"; som en betegnelse på reaksjonene fra klassiske konservatorieansatte i Norge på etablering av jazz-rytmiske musikkutdanningstilbud. Mens de to første samfunnsrelaterte panikkreaksjonene ble identifisert til å høre hjemme i hvert sitt tiår, er den tredje, konservatoriebaserte, mer å betrakte som en *vedvarende* reaksjon, siden etableringene har funnet sted over flere tiår. Her snakker vi ikke om vedvarende i den forstand at reaksjonene mot etablering ved den enkelte institusjon varte ved i årevis, men i den forstand at reaksjonene dukket opp ved hver ikke-klassisk etablering og fordi det tok 25 år fra etableringen av jazzlinja i Trondheim i 1979 til de første jazz-studentene ble tatt opp i Bergen i 2004. Figuren nedenfor viser situasjonen slik jeg tenker meg de tre kulturpanikkene over de fem tiårene 1960-2000:

1960	1970	1980	1990	2000
Økning i populærmusikk- <i>utøving</i> og - <i>konsum</i> i det norske samfunnet		Etablering av populærmusiker- <i>utdanning</i> innen den norske konservatoriesektoren		
Første kulturpanikk	Andre kulturpanikk	Tredje kulturpanikk		

Figur 8 Oversikt over de tre kulturpanikker (etter Solhjell 2005) som følge av økningen i konsum og utøving av populærkultur på 1960- og 1970-tallet og etablering av populærmusikk-utdanninger på 1980-, 1990- og 2000-tallet

En påstand om en slik tredje kulturpanikk er egentlig ikke særlig dramatisk. De fleste konservatorieutdanningene ble etablert som egne institusjoner tidlig på 1970-tallet (KUF 1999b, kap. 4.1.3), kanskje nettopp som en konsekvens av den *første* kulturpanikken – i et forsøk på å hegne om den

klassiske musikken og demme opp for populærmusikken – og som et ledd i desentraliseringen av kulturlivet som følge av den *andre* kulturpanikken. Det interessante her er at mange av de klassiske utøverne som ble ansatt i konservatoriesektoren på 1970-tallet, og som dermed representerte den klassiske musikken den gang, er de samme som senere hadde motforestillinger mot jazz-rytmisk konservatorieutdanning. Det er altså i stor grad den samme generasjonen som med sine reaksjoner mot populærkulturen har representert både den andre og den tredje kulturpanikken.

Det som det er viktig å fremholde i denne sammenhengen er at jeg ikke har dekning for, på bakgrunn av intervjuene i 2003 og 2004, å si noe om situasjonen innen konservatorieutdanningene høsten 2006, hva gjelder motforestillinger mot jazz-rytmiske musikkutdanninger, eksempelvis om de varer ved eller ikke. Uformelle tilbakemeldinger fra konservatoriesektoren har imidlertid gått ut på at tidligere frustrasjoner over nyetableringer senere har vendt seg til noe positivt. Følgende e-postmelding fra en av de intervjuede, fra desember 2006, viser dette:

Noen av de største daværende kritikerne av jazz-utdanning har nå skiftet mening og synes at utdanningen er blitt en berikelse for miljøet!

En slik utvikling innebærer kanskje at konservatoriesektoren er i ferd med å legge panikkreaksjonene bak seg, rette blikket framover og ta fatt på nye oppgaver. Noen slike mulige, fremtidige forskningsoppgaver er skissert nedenfor, i avhandlingens aller siste underkapittel.

13.4 Et blikk framover – på mulige dyperepløyende, oppfølgende og tilgrensende forskningsprosjekter

En konsekvens av å gå bort fra et rent nasjonalt perspektiv på institusjonaliseringen av rytmisk musikkutdanning og å føre institusjonaliseringsprosessen helt til og med høsten 2006, var

som nevnt at enkelte aspekter som opprinnelig var planlagt å undersøke, ble lagt til side til fordel for andre. I dette underkapitlet antydes noen forskningsprosjekter som enten kan sies å høre med til denne kategorien eller som er sprunget direkte ut fra, henholdsvis grenser inn til, tematikken i herværende avhandling.

Ett aspekt ved de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder som kom fram i min undersøkelse er de høye og stadig stigende søkertallene. Et annet aspekt ved samme institusjon er de lave, men stabile klassiske søkertallene. Disse funnene kan gi grunnlag for spekulasjoner vedrørende *nasjonale* søkertall til henholdsvis rytmiske og klassiske konservatorieutdanninger. Er det i dag flere rytmiske søkere enn klassiske i Norge? Eller er det omvendt? Øker det nasjonale rytmiske søkertallet? Synker det klassiske, eller er det stabilt? Hvor mange møter fram til opptaksprøvene innen de to søkergruppene? Hvordan er forholdet mellom søkning og antall klassiske og rytmiske studieplasser innen konservatorisektoren? NSDs tabeller inneholder oppgaver over antall søkere til de enkelte konservatorieutdanningene, men sier intet om det store antall søkere både til klassiske og jazz-rytmiske studier som søker *flere institusjoner* og som derfor figurerer som "hoder" i *flere tabeller*, hvilket betyr at tallene ikke er egnet hvis man ønsker å summere opp til nasjonalt nivå. Tabellene sier heller ikke noe om *andelen reelle søkere*, de som faktisk møter fram til opptaksprøvene. I tidsrommet 2004-2006 har jeg samlet informasjon fra de seks norske konservatoriene *på individnivå*; disse dataene er egnet for en analyse med tanke på å gi svar på alle de nevnte spørsmålene ovenfor. Et arbeid med dette materialet vil være et stykke dyperepløyende arbeid som bygger direkte på funn fra herværende undersøkelse og som burde ha nasjonal institusjonsstrategisk og -politisk interesse.

En avhandling om institusjonaliseringen av et nytt fagområde inn i den norske høgskole- og universitetssektoren kunne meget gjerne ha omfattet også begrepet *profesjonalisering*. Dette var med i den opprinnelige prosjektbeskrivelsen sammen med de tre hovedbegrepene legitimering, akademi-

sering og disiplinering. Begrunnelsen for å utelate dette aspektet gjorde jeg rede for i kapittel 2.2.3; det hadde å gjøre med at yrkeslivet etter endt utdanning er et eget, stort og omfangsrikt forskningsfelt, som krever en selvstendig undersøkelse. Det ligger her interessante oppfølgende forskningsoppgaver i fortsettelsen av det foreliggende arbeidet om populærmusikkutdanning; dette fordi det valgte akademiseringsbegrepet per definisjon omfatter påvisning av et nedslag av vitenskapelig og akademisk produsert kunnskap, ikke bare i en utdanning, men også på utøvelsen av et yrke, eksempelvis som populærmusiker i den medieformidlete underholdningsindustrien. Dertil kommer at enhver akademiseringsprosess innenfor profesjonsutdanningene ideelt sett bør være nær knyttet til praksisfeltet.

Etter i løpet av prosjektperioden å ha fulgt noe med på folkemusikkfeltet i Norge, har det vist seg at det på enkelte områder er sammenfallende trekk i det bildet som tegner seg av diskusjonen rundt etablering av folkemusikkutdanning, i forhold til diskusjonen rundt etablering av jazz-rytmisk musikkutdanning. I 1991, samme år som de *rytmiske* musikkutdanningene i Kristiansand fikk sitt første gjennombrudd og året før konferansen i Oslo vedrørende *jazzens* stilling innen høgre norsk musikkutdanning, kom det ut fire tekster som kunne danne et teoretisk utgangspunkt for en utdanningshistorisk og komparativ studie om institusjonaliseringen av *folkemusikken* i Norge. Disse tekstene er: "Høyere utdannings-tilbud i folkemusikk – en utredning om behovet for en nasjonal koordinering med vekt på teori-, instruktør- og utøvervirksomhet" (Bjørn Aksdal og Nasjonalt fagråd for musikk, Trondheim 1991). Den andre er "Folkemusikk og institusjonalisering", en studentoppgave ved Telemark distriktshøgskole (Billy Lätt og Kari Kleppen, 1991). Den tredje teksten er artikkelen "Institusjonalisering av folkemusikkopplæring" av Tellef Kvifte (i Norsk folkemusikkklags skrifter, nr 6-1991). Den fjerde er magisteravhandlingen til Gunnar Stubseid: "Frå spelemannslære til akademi. Om folkemusikkopplæring i Norge" (Forlaget folkekultur, 1991). Det måtte være interessant å få undersøkt i hvilken grad en eventuell institusjonali-

seringsprosess innenfor den norske folkemusikken viser tilsvarende trekk som innen populærmusikken, ikke bare på grunn av den historiske samtidigheten, men også på grunn av de to musikkuttrykkenes liknende karakteristika; etter min foreløpige vurdering handler det også i tilfellet folkemusikk om en ikke-klassisk, gehørtradert, subkulturell og, i alle fall i utgangspunktet, u-akademisk musikkpraksis.

Fokuset på nordområdene i vår verdensdel er sterkere enn noen gang. Polaråret 2007-2008 omfatter ikke bare rene naturvitenskapelige forskningsprosjekter, men også eksempelvis et *språkprosjekt* med problemstillingen: Vil kvensk og andre minoritetsspråk i nordområdene forsvinne? (Bladet Forskning, nr. 1, 2007). I denne sammenhengen kan nevnes at det innenfor den vedtatte forskerutdanningen i utøvende rytmisk musikk ved Høgskolen i Agder antydes en rekke "arktisk-populærmusikkvitenskapelige" forskningsoppgaver, som bare venter på å bli løst. Eksempler på slike er, som tidligere nevnt, komparative undersøkelser av gehørtraderte musikkpraksiser på Nord-kalotten og urbefolkningsproblematikk med fokus på samiske befolkningsgrupper, for eksempel i lys av den innsikt som er kommet fram i den foreliggende avhandlingen om institusjonalisering av *rytmisk* musikkutdanning. Her er det mulig å anlegge ulike perspektiver. Med utgangspunkt i min egen undersøkelse er det naturlig å nevne eksempelvis *utdanningshistoriske*, *utdanningssteoretiske* og *utdannings-sosiologiske* perspektiver.

Litteratur

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, H., Brante, T. og Korsnes, O. (1998) *Leksikon i sociologi*. København: Akademisk forlag.
- Andersen, W. (1980) Education in Music. I *The new Grove Dictionary of Music and Musicians* (vol. 6, s. 18-21). London: Macmillan publishers.
- Bach, E. (1998) Til en begyndelse. I A. Dich (red.), *AM 25 år. Status over Almen Musikpædagogisk uddannelse i Århus*. Århus: Det Jyske Musikkonservatorium.
- Berg, O. (1987) *Medisinens logikk. Studier i medisins sosiologi og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berk, L. E. (1995) *Berklee. The first fifty years*. Boston: Berklee press publications.
- Bernt, J. F. (1998) *Lov om universiteter og høyskoler. Med kommentarer*. Bergen: Alma mater.
- Bjørndal, A. (1999) Akademisering av samfunnsmedisinen. *Utposten*, 7/8.
- Bohlman, P. (2001) Ontologies of music. I N. Cook og M. Everist (red.), *Rethinking music*. Oxford: Oxford university press.
- Boltanski, L. og Thévenot, L. (1999) The sociology of critical capacity. *European journal of social theory*, 2(3), 359-377.
- Brante, T. (1987) Om konstitueringen av nya vetenskapliga fält, exemplet forskning om socialt arbete. *Sociologisk forskning*, 4.
- Bø, I. og Helle, L. (2002) *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caird, G., Shrewsbury, R. og Prchal, M. (red.). (2002) *Music education in a multi-cultural European society. Final project publication*. Birmingham: Association Européenne des Conservatoires.
- Collins. (2001) *English dictionary. 21st century edition*.
- Connolly, W. E. (1993) *The terms of political discourse*. Oxford: Blackwell publishers.
- Covach, J. (2001) Popular music, unpopular musicology. I N. Cook og M. Everist (red.), *Rethinking music*. Oxford: Oxford university press.

- Dale, E. L. (2005) *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Danielsen, A. (2002) Estetiske perspektiver på populærmusikk. I J. Gripsrud (red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken. Rapportserien* (vol. 30). Oslo: Norsk kulturråd.
- Dellgran, P. og Höjer, S. (2000) *Kunskapsbildung, akademisering och professionalisering i socialt arbete*: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (1994) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Durkheim, E. (1956) The nature and method of pedagogy. *Education and sociology*, s. 91-112.
- Eriksen, E. O. og Weigård, J. (1999) *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. (2004) *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug
- Erlöv, I. og Petersson, K. (1998) *Från kall till akademi. Ideologiska förändringar i sjuksköterskeutbildningen under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fog, J. (1995) *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Jette Fog og Akademisk forlag.
- Gadamer, H.-G. (1984) *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gallie, W. B. (1955) Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 1955/1956.
- Giddins, G. (1986) The evolution of jazz. I D. A. Baker (red.), *New Perspectives on jazz*: Smithsonian Institution Press.
- Goehr, L. (2004). Philosophy of music. *Grove music online*
- Green, L. (2002) *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate.
- Gripsrud, J. (red.). (2002) *Populærmusikken i kulturpolitikken* (vol. 30). Oslo: Norsk kulturråd.
- Hagen, A. (1996). *Rhythm training*. Paper presented at the Rhythmic music education. Jazz, rock, world music, IMC of UNESCO Congress, København.
- Halvorsen, K. (2003) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Heggen, K. (2003) Kunnskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning. I P. O. Aamodt og L. I. Terum (red.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene. HiO-rapport* (vol. 8, s. 127). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Helsvig, K. G. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hernes, H. (2002a) Perspektiver på profesjoner. I B. Nylehn og A. M. Støkken (red.), *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, H. (2002b) Profesjoner og relasjoner. I B. Nylehn og A. M. Støkken (red.), *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hestholm, R. (2003) *Vurderingar. Kvalifisering til verdfull samfunnsvitenskap*. Universitetet i Bergen.
- Horn, K.-P. (2003) *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hornby, A. S., Ashby, M. og Wehmeier, S. (2000) *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (6. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Hyllseth, B. (2001) *Forskningsbasert undervisning* (nr. 3). Oslo: Norgesnetttrådet.
- Hastrup, B. (1996) Konservatoriet for rytmisk improvisasjonsmusikk "Rytmecons". I B. A. Kjeldgaard (red.), *Rytmsk musikkonservatorium, 10-års jubilæum, 1986-1996*. København: Rytmsk musikkonservatorium.
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Janik, A. (1988) Humanvetenskapens kardinalproblem - oenigheten om begreppens innebörd. I B. Göranson (red.), *Den inre bilden. Aspekter på kunskap och handling*. Stockholm.
- Jørgensen, H. (1995) Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status og fremtid. *Norges musikkhøgskoles skriftserie, 2*.
- Kahan, D. (1999) Democracy Schmemocracy. *Cardozo Law Review, 20*.
- Kaiser, M. (2000) *Hva er vitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996) Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. (2000) *Sykepleierutdanning i en reformtid* (nr. 9). Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Kingsbury, H. (1988) *Music, talent, and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kjerschow, P. C. (2000) *Før språket. Musikkfilosofiske essays*. Oslo: Vidarforlaget.
- Kjørup, S. (1999) *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- KKD (2003) *Stortingsmelding nr 48, (2002-2003): Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. København: Nyt nordisk forlag. Arnold Busck.
- Kolleritsch, E. (1995) *Jazz in Graz. Von den Anfängen nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu seiner akademischen Etablierung. Ein Zeitgeschichtlicher Beitrag zur Entwicklung des Jazz in Europa*. Graz/Österreich: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- KUF (1992) *Faglærerutdanning i musikk*. Oslo.
- KUF (1996) *Nasjonal evaluering av høyere utdanning. Fagområde musikk*.
- KUF (1999a) *Faglærerutdanning i musikk, dans og drama*. Oslo.
- KUF (1999b) *Fra vugge til podium. Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen*. Oslo.

- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Landrø, M. I. og Wangensteen, B. (red.). (1993) *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, P. (2002) Populærmusikken og de andre musikalske generer. I J. Gripsrud (red.), *Populærmusikken i kulturpolitikken* (vol. 30). Oslo: Norsk kulturråd. Rapportserien.
- Levin, I. (2004) *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mark, M. L. (1987) The acceptance of jazz in the music education curriculum. A model for interpreting a historical process. *Bulletin council of research in music education, Vol. 92*.
- Mathisen, J. (2006) *Sykepleiehistorie, ideer, mennesker, muligheter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- McPherson, B. og Klein, J. (1995) *Measure by measure. A history of New England Conservatory from 1867*. Boston: The trustees of New England Conservatory of music.
- Michelsen, M. (2001) "Rytmsk musikk" – mellom høy og lav (Vol. 26). København: Københavns universitet, Musikvidenskabeligt institut.
- Middleton, R. (2000) *Studying popular music*. Philadelphia: Open University Press.
- Middleton, R. (2005) Popular music in the west [Elektronisk versjon]. *Grove music online*. Lesedato 2. november 2005.
- Monson, I. (red.). (2003) *The african diaspora. A musical perspective*. New York/London: Routledge.
- Moseholm, E. (1996b) Four perspectives on rhythmic music: Responsibility, respect, multiplicity, monotony. I J. O. Traasdahl (red.), *Rhythmic music education. Jazz, rock, world music. International Music Council of UNESCO Congress*. København.
- Nerland, M. (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.

- Nettl, B. (1995) *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press.
- Netzel, N. (2001) *From the bandstand to the Ivory tower. Tracing history of jazz pedagogy and the acceptance of jazz into the academy*. Carleton College, Minnesota.
- Nielsen, F. V. (1997) Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Norges musikkhøgskoles skriftserie, 2*.
- NOKUT (2006) *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning*. Retrieved. from.
- Olsson, B. (1993) *SÅMUS - en musikutbildning i kulturpolitikens tjenst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Vol. 33): Göteborgs universitet, Musikhögskolan.
- Olsson, B. (1995) Kommentar til Harald Jørgensens forelesning "Nordisk musikpedagogisk forskning - status og framtid. *Norges musikkhøgskoles skriftserie, 2*.
- Patel, R. og Davidson, B. (1995) *Forskningsmetodikkens grunnlag. Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage publications.
- Repstad, P. (2002b) De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I B. Nylehn og A. M. Støkken (red.), *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (red.). (1993b) *Dugnadsånd og forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* Oslo: Tano.
- Rubin, H. J. og Rubin, I. S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: Sage publications.
- Rudeng, E. (red.). (1999) *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltearbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarpenes, O. (2004) *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i den videregående skole*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skirbekk, G. (1999) Omgrepet "kunnskapsregime" som grep om (ei tolkning av) norsk modernisering. I E. Rudeng (red.), *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.

- Slagstad, R. (2000) *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax forlag.
- Smith, L. M. (1990) Ethics in qualitative field research: An individual perspective. I E. W. Eisner og A. Peskin (red.), *Qualitative inquiry in Education*. New York: Teachers College Press.
- Solhjell, D. (2005) *Fra akademiregime til fagforeningsregime*. Oslo: Unipub.
- Sumner, W. G. (1940) *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. London, New York: Ginn and Company.
- Tagg, P. (1982) *Music teacher training problems and popular music research* Amsterdam: International association for the study of popular music.
- Tagg, P. (1998) The Göteborg connection. Lessons in the history and politics of popular music education and research. *Popular music*, 17(2).
- Trost, J. (1997) *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Turkenburg, W. (1999) *Classical and jazz music compared to pop and world music in music education*. Aarhus: The Danish music council.
- Tønsberg, K. (2000a) Er det noen kunst å være rytmisk musiker? En undersøkelse av yrkeslivet til rytmiske musikere og musikkpedagoger som er utdannet ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder. *Forskningsserien ved Høgskolen i Agder*, 23.
- Tønsberg, K. (2000b) Drøfting av rammeplan for faglærerutdanning i musikk, dans og drama i lys av begrepet postmodernitet. *Skriftserien ved HiA*, 71.
- UFD (2003) *Rammeplan for faglærerutdanning i musikk, dans og drama*. Oslo.
- UiO (1993) *Jazzens stilling innen høgre norsk musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.-15. oktober 1992*. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet.
- Wiesener, T. (2001). Akademiseringens utfordringer. *Dagens medisin*, 4.
- Winther, O. (1998) AM – fra havkatt i hyttefadet til musikkpædagogisk mønsteruddannelse. I A. Dich (red.), *AM 25 år. Status over Almen Musikkpædagogisk uddannelse i Århus*. Århus: Det Jyske Musikkonservatorium.
- Østerberg, D. (1997a) *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Østerberg, D. (1997b) *Fortolkende sosiologi II*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Aasen, T. (2005) Lærdom i lyd. Musikkonservatoriet i
Kristiansand gjennom 40 år. *Skriftserien ved Høgskolen i
Agder*, 113.

Vedlegg

Vedlegg 1 Invitasjon fra New England Conservatory of Music, Boston

May 25th, 2004

Knut Tønsberg
Agder University College
Faculty of Fine Arts
Service Box 422
4604 Kristiansand, Norway
(also sent by email to Knut.Tonsberg@hia.no)

Dear Mr. Tønsberg:

It is my pleasure to invite you to come to New England Conservatory during our Fall 2004 semester as a visiting scholar. While at NEC, we will do our best to aid you in pursuing your research on the teaching of jazz and other forms of African American music in a conservatory. I think you will find ample resources and a faculty that is willing to be interviewed on this subject.

The status of visiting scholar will allow you to have access to our buildings during normal hours and to use our libraries. You may also visit college courses with the permission of the individual instructors. (Unfortunately, due to the shortage of practice space for our college students, we cannot extend practice and rehearsal room privileges to visiting scholars. Also, we cannot provide housing or an office to visiting scholars, as you acknowledged in your letter.)

Please let us know when you expect to arrive. My assistant or I will be happy to help you with the necessary arrangements and information (an ID card for building access and library use, lists of faculty and their contact information, course schedules, etc.). In the meantime, if there is any information I can provide that would be useful for you, please let me know.

We look forward to your arrival.

With best wishes,

Allan Chase
Dean of Faculty
achase@newenglandconservatory.edu
(617) 585-1332

Vedlegg 2 Brev med anmodning om samtykke til sitering

Til informantene

november 2006

Jeg er nå inne i sluttfasen av doktorgradsarbeidet om institusjonaliseringen av den rytmiske musikken i Norge og arbeider med å avslutte avhandlingen.

Det siste årets forskningsetiske begivenheter av negativ art (fabrikasjon av data mm) har ført til økt oppmerksomhet også i forhold til andre aspekter ved forskningsetikken, eksempelvis konfidensialitetsproblematikk og hensynet til tredjepart, hhv § 14 og 11 i "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi", utgitt i 2006 av De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Siden vi alle har vårt daglige virke innenfor konservatoriesektoren, som er et felt med "små og gjennomslipplige miljøer" (§11), har jeg vært opptatt av å ivareta personvernet, det vil si at jeg ut fra prinsippene i retningslinjene har foretatt forskningsetiske vurderinger av den informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene før jeg eventuelt har sitert et utsagn.

Allikevel er det slik at, for i det hele tatt å kunne berøre temaer som min forskning har vist er sentrale, har jeg i noen grad måttet gi *indirekte* personidentifiserende opplysninger i teksten. Det betyr at personer med godt kjennskap til sektoren vil kunne identifisere enkelte sentrale aktører, for eksempel ut fra institusjonstilknytning.

Siden denne tematikken aktualiserer kravet om samtykke, ber jeg dere svare på spørsmålet nedenfor, ved tilsvarende til dette e-postbrevet:

1 Kan jeg benytte i avhandlingen den informasjonen jeg mottok i intervjuene, når dette skjer i henhold til forskningsetiske retningslinjer, slik jeg tolker og vurderer dem?

2 Ønsker du å se de utsagnene du er tenkt sitert på, før avhandlingen går i trykken?

Siden jeg er inne i avslutningsfasen ville det være fint å få svarene så fort som mulig, om mulig innen 24. november 2006.
Takk for hjelpen!

Knut Tønsberg

Vedlegg 3 Kvittering fra personvernombudet – NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Knut Tønsberg
Institutt for rytmisk musikk
Høgskolen i Agder
Serviceboks 422, Gimlemoen
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 10.09.2004

Vår ref: 200401015 PB /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.08.2004. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.09.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

11427 Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Norge

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Høgskolen i Agder, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datailsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvem/register/

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyrra.svana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no


Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2005, rette en henvendelse angående arkivering av data benyttet i prosjektet.

Vennlig hilsen



Bjørn Henriksen



Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55583348

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Vedlegg 4 Kvittering fra personvernombudet – NSD, for endringsmelding

Emne: 1147 - Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene i Norge

Fra: Geir Teigland <geir.teigland@nsd.uib.no>

Dato: Tue, 12 Dec 2006 12:42:42 +0100

Til: knut.tonsberg@hia.no

Personvernombudet har registrert endringen i ovennevnte prosjekt som er relatert til publisering av personidentifiserende opplysninger. Det er også registrert ny dato for prosjektslutt 31.01.2007.

Hva angår videre oppbevaring og ny bruk av datamaterialet, så må dette beskrives i nærmere detalj. Dette kan håndteres ved prosjektslutt 31.01.2007.

Vennlig hilsen

Geir Teigland
Fagkonsulent

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 33 48

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: geir.teigland@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder (Universitetet i Agder)

Hva skjer når et tradisjonelt klassisk musikkonservatorium etablerer utdanningstilbud innen alternative sjangere som pop, rock og jazz? Denne studien analyserer og beskriver utdanningen innen rytmisk musikk ved et norsk konservatorium, fra de første ideene og forsøkene på 1980-tallet, via utviklingsmessige problemer og konflikter på 1990-tallet, blant annet i forhold til det klassiske fagmiljøet ved samme institusjon, og fram til et fullt utbygd utdanningsprogram på 2000-tallet med bachelor- og mastergradsstudier og vedtak om doktorgradsutdanning.

Avhandlingen tar opp en rekke aspekter ved institusjonaliiseringsprosessen, blant annet hvordan man i begynnelsen begrunnet og legitimerer utdanningen, hvordan det nye fagområdet ble integrert i en akademisk institusjon, hvordan en praksisbasert virksomhet utviklet seg til et disiplinfag, hele tiden med fokus på å identifisere de ulike kreftene som virket innenfor og utenfor på institusjonen, og som hadde betydning for hvordan programmet utviklet seg.

Studiet av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder perspektiveres i forhold til det øvrige konservatoriefeltet i Norge og ett konservatorium i USA.

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190, Majorstua
N-0302 Oslo, Norge
telefon: +47 23 36 70 00
telefax: +47 23 36 70 01
e-post: mh@nmh.no
www.nmh.no

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-048-1

Besøksadresse:
Slemdalsv. 11