

Kjersti Elisabeth Pettersen

Musikkvitenskap ved NTNU og Den hvite rammen

Hvordan reflekteres den pågående avkoloniseringsdebatten ved Musikkvitenskap NTNU?

Bacheloroppgave i Musikkvitenskap

Veileder: Tore Størvold

Mai 2022

Kjersti Elisabeth Pettersen

Musikkvitenskap ved NTNU og Den hvite rammen

Hvordan reflekteres den pågående avkoloniseringsdebatten ved Musikkvitenskap NTNU?

Bacheloroppgave i Musikkvitenskap
Veileder: Tore Størvold
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk



Kunnskap for en bedre verden

Forord

2020 var et enormt år for avkoloniseringsdebatten. George Floyd-saken skapte bølger over hele verden, med protesttog, underskriftskampanjer, og krav om strukturelle endringer.

Presset om å avkolonialisere pensumet og læreplanen i Norsk akademia økte også, blant annet gjennom SAIH's (Studentene og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond) publisering av

En Introduksjon til Avkolonialisering av Akademia. Musikkakademia ble heller ikke spart, da Phillip A. Ewells artikkel *Music Theory and The White Racial Frame* påpekte rasistiske

strukturer innen musikkteori, et emne som hadde vært nokså skjermet fra denne type kritikk i sammenligning med musikkhistorien og etnomusikologien. Denne artikkelen var også

inspirasjonen bak Adam Neely's video «Music Theory and White Supremacy», som i dag har nesten to millioner avspillinger på Youtube, og som bidro til at denne debatten ble mer synlig

innad populærkulturen. Avkoloniseringsdebatten har også skapt gnisninger innad

akademiske miljøer, og nylig ga J.P.E. Harper-Scott sitt (nå utilgjengelige) avskjedsbrev til musikkakademia som følge av dette. Denne debatten skaper utvilsomt sterke følelser, og i

denne oppgaven skal disse sterke følelsene plasseres inn i NTNU's musikkvitenskapelige utdanning.

Denne oppgaven kan, og *skal* gjøre deg ukomfortabel. Midtdelen av denne oppgaven er en analyse av de obligatoriske emnene på musikkvitenskap, hvor det vises til konkrete eksempler på rasistiske og koloniale strukturer i de forskjellige emnene, sett i forhold til *The White Racial Frame*. Å bli ukomfortabel, sint, oppgitt eller andre lignende følelser er helt normalt, ettersom det er en kritikk av et veletablert system. Et system som har bakgrunn i koloniale idéer og strukturer. Det er derfor utrolig viktig å påpeke at denne kritikken ikke er rettet mot individene *bak* emnene, emneansvarlige, professorer, gjesteforelesere osv. Dette er i all hovedsak en kritikk av systemet bak, på et institusjonelt nivå. Avkoloniseringsarbeid er aldri så effektivt som når det fremkaller ubehag, for ubehag kan utnyttes som en mulighet til refleksjon.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til veilederen min, Tore Størvold, for god veiledning i denne oppgaven, særlig med tanke på etiske spørsmål og dilemmaer.

Innholdet i denne oppgaven står på forfatterens regning.

Sammendrag

Denne oppgaven diskuterer hvordan den pågående avkoloniseringsdebatten reflekteres på musikkvitenskap ved NTNU. Målet med denne bacheloroppgaven er å vise hvordan rasistiske strukturer og kolonial arv påvirker studieprogrammet. Dette blir gjort gjennom analyse av de obligatoriske emnene, og jeg ser på hvordan, og *om* disse emnene passer inn i 'Den hvite rammen' som beskrevet av Philip Ewell.

Videre viser jeg hvorfor NTNU har et særlig ansvar i forhold til deres egen koloniale arv i assimileringen av det samiske folk, og hvordan deres musikk, historie og kultur kan, og burde inkluderes i den musikkvitenskapelige undervisningen ved NTNU.

Abstract

This thesis discusses how the current decolonization-debate is reflected in the musicology program at NTNU. The goal of this thesis is to show how racist structures and colonial heritage is present within this study program, which is done by analyzing the obligatory classes and seeing how, and if, they fit into "The White Racial Frame" as described by Philip Ewell.

Further on I show why NTNU has a responsibility to take ownership of their own colonial history in regards to the assimilation of the Sámi people, and how their history, music and culture can be, and why it should be, included in the musicology program.

Innholdsfortegnelse

1.1 Innledning	1
1.2 Metode	2
1.3 Kolonialitet og kanon.....	4
1.4 Musikkvitenskap og kanon	5
1.5 Den hvite rammen.....	6
1.6 Feministisk kritikk	7
2.1 Musikkvitenskap ved NTNU og Den hvite rammen	8
2.2 Obligatoriske emner	9
2.3 MUSV1031, Musikkhistorie	10
2.4 MUSV1033 Etnomusikologi	13
2.5 MUSV1017/2008/2010, Arrangering og Bachstil	15
2.6 Hørelære.....	16
2.7 Hovedinstrument og improvisasjon	18
2.8 Fordypningsemner, MUSV31.....	19
3.1 Musikkvitenskap og samisk musikk.....	20
3.2 Samisk musikk i akademia – Frode Fjellheim	22
3.3 NTNU's ansvar for formidling av samisk kultur	25
3.4 Tidsperspektiv og prioriteringer	26
4.1 En oppfordring til endring.....	27
Bibliografi.....	29

1.1 Innledning

Avkolonialisering har vært det store ordet i sosiale media de siste årene. Black Lives Matter - bevegelsen satte for alvor dette på agendaen på en helt annen måte enn tidligere, og engasjementet rundt antirasisme ble større og større blant unge (Engblad, 2021). Studenter på vei inn i akademia stiller oftere spørsmål ved det de lærer, og *hvorfor*. Hvorfor den etablerte kanonen har det innholdet det har, og viktigheten av mangfold og kolonial historie. Musikkvitenskap har ikke vært ett unntak fra avkoloniseringsdebatten, og de siste årene har det vært utgitt flere spesialutgaver av tidsskrifter hvor dette har vært tema, som *Canadian Journal of Music*, Volum 39 (2019), *Ethnomusicology forum*, Volum 30 (2021), og *Journal of Music History Pedagogy*, Volum 10 (2020) for å nevne noen. Og ressursene vokser. Februar 2020 lanserte SAIH (Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpesfond) *En introduksjon til avkolonialisering av akademia*, som er et verktøy til hvordan man skal gå frem for å gjenkjenne rasistiske strukturer, men også for «å oppnå større bevissthet rundt undertrykkende mønster og praksiser som man ikke nødvendigvis er seg bevisst» (SAIH, 2020). I 2019 ga Mark Hijleh ut boken «Towards a Global Music History», hvor han legger frem en helomvending av hvordan man kan undervise musikkhistorie, som et alternativ til den etablerte kanon. Reflekteres dette avkoloniseringsarbeidet ved NTNU?

Denne bacheloroppgaven er inspirert av dette spørsmålet. Som student ved programmet har det vært et savn etter en mer helhetlig kunnskap, der det har vært omtrent utelukkende klassisk musikk som har vært normen. Bachelorkullet som begynte høsten 2020 har hatt eksklusivt klassisk musikkhistorie, og valgemenene og de åpne emnene har også sentrert seg rundt det klassiske musikkrepertoaret. Det eneste emnet som har vært obligatorisk som *ikke* var utelukkende klassiskfokusert er 'Etnomusikologi' (MUSV1033), til dels 'Arrangering og innføring i komposisjon' (MUSV2010), og avhengig av studentens eget hovedinstrument, Hovedinstrument med improvisasjon. Hvordan reflekterer dette kolonialitet og kolonialt arvegods? Hvilken rolle har tradisjon i dette spørsmålet? Er endring gjennomførbart? Og hva vil en slik endring potensielt se ut som?

For å svare på disse spørsmålene kommer jeg først til å gå gjennom sentrale begreper. Innen disse finner man blant annet avkolonialisering, konseptet 'Den hvite rammen' og feministisk kritikk. Ut i fra disse vil jeg gjøre en post-kolonial, kritisk analyse av

studieoppbyggingen på musikkvitenskap ved NTNU, for å se hvorvidt den hvite rammen og kolonial arv er tilstede ved studieprogrammet. Til slutt vil jeg løfte frem fraværet av samisk musikk som et konkret eksempel på denne koloniale arven, og komme med eksempler på hvordan en kan inkludere denne tradisjonsmusikken ved studieprogrammet.

1.2 Metode

Denne oppgaven har hovedsakelig tatt utgangspunkt i litterære kilder, og i tillegg brukt intervju. For å effektivt kunne gjøre en analyse av musikkemner innen musikkvitenskap har jeg benyttet meg av tekster hvor lignende analyser har blitt gjort. Det analytiske arbeidet tar i all hovedsak utgangspunkt i Phillip Ewells *Music Theory And The White Racial Frame* fra 2020, i tillegg til å benytte seg av idéer fremmet av Susan McClary og feministisk kritikkanalyse på 1990-tallet.

Avkoloniseringsdebatten og vitenskapelige artikler skrevet om dette er i stor grad basert på USA og Canada, hvor spørsmål om rasisme og diskriminering er mer synlig i det offentlige rom enn i Norge. Grunnet dette har jeg i noen tilfeller vært nødt til å oversette eller endre enkelte sitater for å passe de nøyaktige problemene oppgaven diskuterer, da markert med []. I dette arbeidet har integriteten til kilden og sitatene vært særdeles viktig, og jeg har derfor forsøkt å holde innholdet i kilden så tro til originalen som mulig. Dette kommer særlig til syne når Ewells fem punkter om den hvite rammen skal brukes til emner som er mindre musikkteoretiske. Jeg synes dog metoden fortsatt er valid til bruk i analyse av disse emnene, og oversetting eller utbytting av ord gjør ikke analysen mindre troverdig.

En av utfordringene med å kritisere musikkvitenskap ved NTNU, og dermed min egen utdanning, er mangelen på offentlig tilgjengelig informasjon. Pensumlister, vektlegging innen undervisningen og undervisningsmetoder er ikke informasjon som er tilgjengelig for offentligheten, da spesielt informasjon som befinner seg på interne nettsider, deriblant BlackBoard, Innsiden osv. Balansen mellom å gi kilder som er tilgjengelig offentlig og å gi kritikk som går på det som foregår innad i klasserommet er ikke enkel, da noe av kritikken, spørsmålene og argumentene blir basert på egen erfaring. Der det er forsvarlig og mulig å anonymisere har jeg lagt emneplaner o.l. som vedlegg. I tillegg er noe av informasjonen som blir lagt ut på interne sider ikke lengre tilgjengelig for de som har tilgang til sidene, eller kan bli fjernet under arbeidet med denne oppgaven, eller i etterkant. Grunnet dette blir de aktuelle kildene plassert i fotnoter, og ikke den faktiske kildelisten.

Til tross for denne problemstillingen ser jeg det som nødvendig å ta disse kildene i bruk, da det ikke er en mulighet å gi en godt balansert vinkel på studiet uten dem. Jeg er klar over at dette kan åpne diskusjonen for om oppgaven blir objektiv nok, og om de poengene jeg fremmer er noe som representerer studiet som helhet, og ikke bare er min egen opplevelse. Her må jeg pent be om deres tillit.

Oppgaven benytter seg også av intervju som metode. Utgangspunktet var dybdeintervju, slik at intervjuobjektet kunne utdype og grundig svare på spørsmålene. (Tjora, 2021, s. 159) Informanten var en med ekspertise på samisk musikk innen academia, i tillegg til å ha samisk bakgrunn og erfaring med undervisning i samisk musikk og kultur. Før intervjuet tok sted ble det sendt søknad og meldeskjema til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), hvor intervjumalen var inkludert. Intervjuet, som tok plass over Zoom, fulgte Aksel Tjoras mal om oppvarmingsspørsmål, refleksjonsdel og avslutning (Tjora, 2021, s. 161). Intervjuet ble tatt opp via Zooms opptaks-funksjon, slik at jeg i øyeblikket kunne fokusere meg om samtalen og forsikre meg om at jeg fikk med meg det som ble sagt. (Ibid, s.180) I forkant av intervjuet ble intervjuobjektet spurt om samtykke til opptak, både skriftlig og muntlig. Intervjuobjektet var i dette tilfelle noen som har info og ekspertise om et konkret tema jeg personlig ikke har mye erfaring innen, og intervjuet var derfor henholdsvis løst i forhold til spørsmål. Intervjuobjektet ble på forhånd også informert om at deres navn og erfaring kom til å bli nevnt i oppgaven. Der intervjuguiden i noen tilfeller kan bli en stopper for en fri samtale (Tjora, 2021, s. 172) opplevde jeg i denne samtalen at det fungerte godt for å bringe samtalen videre. Siden intervjuobjektet har en bred erfaring innen intervjutemaet var stopp i samtalen ikke et problem, og våre lignende synspunkter på enkelte spørsmål gjorde at samtalen virket trygg og givende. I etterkant av intervjuet ble delene av intervjuet som kunne benyttes i oppgaven transkribert. Her var det enkelte ganger setningsstrukturene måtte endres grunnet forskjeller i talestruktur og skriftlig struktur, men i all hovedsak forsøkte jeg å holde sitatene så tro til samtalen som mulig.

Til sist har jeg også benyttet meg av statistikk. Denne er selvprodusert i Excel, og blir lagt ved som vedlegg. I komponist/musiker-statistikken fra *A Concise History of Western Music* har jeg manuelt bladd gjennom hele boken og skrevet ned alle komponister og musikere som blir nevnt, deretter kategorisert de etter kjønn og etnisitet, og lest gjennom enda en gang for å dobbeltsjekke at jeg har med alle. Det samme gjelder pensumtekster for etnomusikologi. Her tas det forbehold om at det kan være feil i antall, eller at noen navn har falt ut i gjennomlesningen.

1.3 Kolonialitet og kanon

Før man kan besvare spørsmålene angående avkolonisering er det hovedsakelig to begreper som må forklares: kolonialitet og kanon. Kolonialitet kan defineres som «[en beskrivelse av] hvordan maktrelasjonene og kunnskapssystemet som ble konstruert under kolonitiden fortsatt former dagens samfunn og kunnskapsproduksjoner» (SAIH, 2020, s. 8). Kolonitiden bragte med seg en tankegang hvor kolonimaktene satte seg selv høyere enn andre, og andre perspektiver ble sett på som uviktige eller mindre sanne (Ibid). I Norge, hvor majoritetsbefolkningen er hvite, kan man se hvordan denne koloniale tankegangen blant annet utspilte seg gjennom fornorskningsprosessen av det samiske og kvenske urfolket, hvor formålet var å assimilere dem (Minde, 2005, s. 5). Dette var ikke et fenomen unikt til Norge, men heller en konsekvens av den økende fremveksten av sterke nasjonalstater (Ibid). Kolonialitet er derfor noe man kan finne spor av i mange land i vesten og tidligere kolonimakter.

Med kanon menes det «En samling skrifter, regler eller annet som regnes som fullstendig, tilstrekkelig eller ekte» (Seim, 2022). Kanon er det som ligger til grunne i valg av undervisningspensum, oppbygningen av studier, hvilke forfattere, komponister, kunstnere, filosofer man skal inkludere, osv. Hvis en ser nærmere på kanonen i diverse fagfelt innen det norske akademia vil man ofte se at kjernen av litteraturen er skrevet på 1800-tallet, og da særlig av hvite menn (SAIH, 2020, s. 12). Selv om forfatterens kjønn, hudfarge og tid for forfatterskap ikke nødvendigvis betyr at kunnskapen er mindre sann eller verdifull, vil en homogen gruppe forfattere tilsi at man mangler andre perspektiver. Mangelen på andre perspektiver har vært en av de viktigste problemstillingene innen kanondiskusjon, noe man innen musikkhistorie og teori ser hos bla. Susan McClary, Marcia Citron, og Phillip Ewell. Kanon er som sagt med å bestemme hva som skal bli satt i fokus, og er derfor med på å forme undervisning helt fra barneskolenivå opp til universitetet.

Hvor den musikalske kanon begynte har ikke alltid vært like tydelig. I *The History of Musical Canon* peker William Weber på at kanon ikke nødvendigvis er én sammensatt historie, men at det heller er flere forskjellige tradisjoner som vikles inn i hverandre eller foregikk samtidig (Weber, 1999, s. 346). Den musikkvitenskapelige kanon blir i noen tilfeller sagt å ha startet i løpet av 1800-tallet, men Weber argumenterer for at den begynte tidligere. I tillegg til å si at den startet tidligere deler han også kanonen opp i tre kategorier, den *skolerte*, *pedagogiske*, og *utøvende kanon* (Ibid, ss.339-340). Ved å gå vekk fra at kanon er én

sammensatt historie, men heller separate deler som senere er blitt sammensatt, er det mye enklere å se historisk hvor de enkelte kanonene oppsto. Med å bruke denne metoden foreslår Weber at den *pedagogiske* kanon oppsto rundt 1520, blant annet gjennom opplæring og undervisning av Palestrinastil, og at den *utøvende* kanon kom mer tydelig til syne mellom 1700-og 1800-tallet (Weber, 1999, s. 341). Den *skolerte* kanon, som gikk ut på å se på musikk fra et teoretisk ståsted, var separert fra de to øvrige kanonene helt til begynnelsen 1700-tallet, og var i kontrast til i dag som oftest *ikke* brukt av musikere (Ibid, s.339). Dagens kanon som er en kombinasjon av pedagogisk, utøvende og skolert, er derfor vanskelig å gi en gitt startdato, fordi den har utviklet seg etterhvert som de forskjellige grenene har viklet seg sammen.

1.4 Musikkvitenskap og kanon

Musikkvitenskapens start kan sies å være en start på kanon som vi kjenner den i dag. Musikkvitenskap som felt startet i Tyskland på 1800-tallet, hvor disiplinens formål var å fremme og legitimere den vestlige kunstmusikken som praksis (Ruud, 2016, ss. 15-17). De første musikkviterene tok for seg verk ankret i den tysk-østeriske musikktradisjonen, og fremmet denne musikken som en ‘høyere’ musikk, som igjen var med på å skape et skille mellom vestlig kunstmusikk og ‘annen’ verdensmusikk (Ibid, s.17). Ønsket om å skape ett universelt musikkssystem rotet i vestlig kunstmusikk var ett av formålene, og annen musikk ble sett på som en trussel. Georgia Born henviser til hvordan en av musikkvitenskapens grunnleggere, Hugo Riemann, reagerte på musikkklipp fra det amerikanske urfolkets musikktradisjon:

Han ble engstelig for at “**all tenkelig nonsensmusikk**” med intervaller som ikke var forenelige med det vestlige rasjonelle systemet, utfordret musikkvitenskapens forsøk på å skape et universelt system (Ruud, 2016, s. 21) (utheving min)

Denne form for tenkning er et konkret eksempel på kolonial tankegang, hvor musikk som ikke tilhører ‘oss’¹ er mindre verdt, ikke ekte musikk, og noe som ikke er forenelig med de idealene man ville skape. Hugo Riemann er bare ett eksempel, men det vil ikke være urimelig å anta at flere musikkforskere gjennom tidene har hatt samme eller lignende oppfatning, noe som vises i blant annet Phil Ewells analyse av Schenker (Ewell, 2020, s. 8). Denne arven er det viktig å ta hensyn til, da den med stor sannsynlighet har formet dagens undervisningskanon.

¹ Den hvite, vestlige musikktradisjon

1.5 Den hvite rammen

«Den hvite rammen» er en av måtene man kan se kolonialitet i musikkanon. Phillip Ewell skapte store reaksjoner med essayet «Music Theory and the White Racial Frame» fra 2020, hvor han så på hvordan musikkteori i dag fokuserer på 'whiteness' og er godt plassert i rasistiske strukturer (Ewell, 2020, s. 2). 'Den hvite rammen' blir i Ewells tekst definert som følgende;

An overarching white worldview that encompasses a broad and persisting set of racial stereotypes, prejudices, ideologies, images, interpretations and narratives, emotions, and reactions to language accents, as well as racialized inclinations to discriminate. (kursiv original) (Ewell, 2020, s. 3)

Ewell fortsetter med å gi en liste på hvilke 'regler' den hvite rammen følger og tror på:

1. The music and music theories of white persons represent the best, and in certain cases the only, framework for music theory
2. Among these white persons, the music and music theories of whites from German-speaking lands of the eighteenth, nineteenth, and early-twentieth centuries represent the pinnacle of music-theoretical thought
3. The institutions and structures of music theory have little or nothing to do with race or whiteness, and that to critically examine race and whiteness in music theory would be inappropriate or unfair.
4. The best scholarship in music theory rises to the top of the field in meritocratic fashion, irrespective of the author's race
5. The language of "diversity" and "inclusivity" and the actions it effects will rectify racial disparities, and therefore racial injustices, in music theory (Ewell, 2020, s. 4)

Disse fem punktene er den hvite rammens 'mytologi'², og i situasjoner hvor den hvite rammen er regjerende vil en finne ett eller flere av disse punktene i bruk. Ewell demonstrerer flere ganger hvordan disse 'reglene' fungerer i praksis (Ewell, 2020, s. 5), da med utgangspunkt i musikkteoretiske områder. Ewell sentrerer seg rundt diskusjonen om Schenker, noe som ikke er like relevant innen norsk musikkvitenskap. Til tross for at Schenkeranalyse ikke er noe som blir praktisert eller lært bort på musikkvitenskap ved NTNU, er Ewells fem punkter fortsatt et relevant verktøy en kan ta i bruk når man skal se på strukturene innen musikkvitenskapelige studier. For at de skal bedre representere flere emner vil 'musikkteori' byttes ut med 'musikkvitenskap' der det er mer relevant.

I samtalen om å avkolonisere akademia, og da særlig musikkakademia og dens kanon, vil disse fem punktene gi et godt utgangspunkt for å peke på hvor påvirket en

² Ewells egen beskrivelse

musikkundervisning er av den hvite rammen. Avkolonialisering av akademia krever at man forstår og setter seg inn i hvordan kolonialitet stadfester seg på det gitte studie, og hvilke strukturer som er gjeldene. De øvrige fem punktene kan fungere som et verktøy for å avdekke disse strukturene i musikkakademia, og hvordan den hvite rammen stadfester seg der. Ved å ta utgangspunkt i disse fem punktene har man konkrete kriterier man kan bruke når en skal avdekke disse strukturelle problemer innen akademia. Dette arbeidet har tydelige røtter tilbake til den feministiske bevegelsen hvor man også så på det strukturelle, og man fant en slags ramme som ligner på den Ewell nevner.

1.6 Feministisk kritikk

Feministisk kritikk har lagt grunnlaget for mye av dagens kanonkritikk. En av de mest kjente kritikerne innen den feministiske grenen er Susan McClary, som i løpet av 90-tallet publiserte flere artikler med fokus på musikalsk kanon og feminisme. I teksten «Reshaping a Discipline: Musicology and Feminism in the 1990s» viser McClary hvordan feminisme har påvirket og utviklet seg innenfor musikkvitenskap siden 1970-tallet, og hvordan kvinner sakte men sikkert fikk en større plass i den musikalske kanon. Litteratur om kvinnelige musikere og komponister ble lettere tilgjengelig, oppslagsverk og lærebøker ble produsert, og komponister som Clara Schumann og Fanny Mendelssohn Hensel ble anerkjent som egne figurer istedenfor 'bare' konene til mer kjente mannlige komponister (McClary, 1993, ss. 400-403). Det var dog ikke alltid at de sosiale utfordringene kvinner hadde i tillegg til de musikalske ble nevnt, og når de ble nevnt var det stort sett nevnt innen etnomusikologiske forskningsartikler (Ibid, s.403). Innen det rent musikkhistoriske og den øvrige musikkkanon var det vanskeligere for disse spørsmålene å få plass. I likhet med hvordan 'Den hvite rammen' ifølge Phillip Ewell påvirker musikkteoretikere i dag, var (og er) musikkhistorikere og analytikere lært opp til å se musikken på en viss måte - og denne satte grunnlaget for hva som var *bra* musikk. McClary spør følgende:

Second, are the premises of these women composers same as those of their male contemporaries? Or did women sometimes try to write in ways that differed from what they heard around them? (McClary, 1993, s. 405)

Til tross for at dette spørsmålet i dag er nesten 30 år gammelt, er det fortsatt et spørsmål som kan stilles i dag, og som også utvides til andre grupper. Er kriteriene for hva som får plass i dagens musikkkanon slik at det åpner for at alle typer musikk og musikere får plass, eller slår de skjævt ut?

Hvilke kriterier er det som ligger til grunn for ‘god’ musikk? Hva skal den inneholde, og hva er det som skiller en ‘god’ komposisjon fra en ‘dårlig’ en? Hva som har blitt anerkjent som godt nok til å bli innlemmet i den faste kanon tar ofte utgangspunkt i videreutvikling eller kontraster til forrige musikalske strømning. De fremtredende komponistene fra hver epoke ble sagt å være de som videreutviklet eller bragte nye impulser inn i musikken, eller at de var en pådriver innen overgangen til en ny musikktradisjon (Salaman, 1879, s. 200). Innen det klassiske har man de senere årene sett et tydelig arbeid i å få kvinner inn i musikkpensum, blant annet gjennom reintroduksjonen av den afroamerikanske komponisten Florence Price (Shadle, 2020). Hvis man ser utenfor Europas klassiske kunstmusikktradisjon finner man også en rik folkemusikktradisjon. Denne er også tilstede i Norge, med kjennetegn som hardingfele, slåtter, kveing og lokker (Haugen, 2018). I tillegg har vi i Norge det samiske folket, som også har en rik og innholdsrik musikktradisjon. Til tross for dette er det musikkhistoriske pensum ved musikkvitenskap overraskende homogent. Hvis en slår opp i pensumboken for musikkhistorie ved NTNU, *A Concise History of Western Music*, er hele 92,5% av de nevnte komponistene menn, sammenlignet med 7,5% kvinner, 5,7% POC³, og 1,4% andre minoritetskomponister (Vedlegg 1). Med kunnskapen man i dag har om kolonialitet, fenomener som Den hvite rammen og feministiske perspektiver på musikk virker det usannsynlig at det kun er denne ene gruppen med individer som har komponert musikk som er ‘god’ nok for å tas inn i undervisningen. Når man har denne kunnskapen, hvorfor forblir da pensumet fortsatt dominert av hvite, mannlige komponister?

2.1 Musikkvitenskap ved NTNU og Den hvite rammen

Hvordan skiller musikkvitenskap ved NTNU seg fra andre lignende utdanninger i Norge? Musikkvitenskap ved NTNU er en av de tre norske musikkvitenskapelige utdanningene. De andre universitetene med dette studieprogrammet er Universitetet i Oslo (UiO, 2022) og Universitetet i Bergen (UiB, 2022), og begge disse har en studieoppbygning som skiller seg fra musikkvitenskap ved NTNU. NTNU er blant annet den eneste musikkvitenskapelige utdanningen som samkjører sin musikkhistoriske undervisning med utøvende studier (NTNU, 2022), og er også den eneste med obligatorisk hovedinstrumentundervisning for studentene, uavhengig av om en går årsstudium, bachelor eller master (NTNU, 2022). NTNU er også

³ Majoriteten av disse var kjent som musikere, og ikke nødvendigvis som komponister.

studiet med minst valgfrihet innen de musikkteoretiske- og historiske fagene. Ved UiO inneholder det musikkhistoriske emnet både jazz, populærmusikk og klassisk (UiO, 2022), mens ved UiB velger studentene selv om de vil ha klassisk eller jazzfokusert musikkhistorie, i tillegg til populærmusikkhistorie (UiB, 2022). Innenfor musikkteoretiske fag har en ved UiO anledning til å velge om en vil ta utgangspunkt i klassisk, pop/rock/jazz eller elektroniske strategier (UiO, 2022), mens det på UiB ikke er ett satt musikkteoretisk emne (UiB, 2022). NTNU har en studieoppbygning som minner mer om en tradisjonell musikkutdanning sett fra et vestlig perspektiv, med tydelige musikkteoretiske og musikkhistoriske fag som hovedfokus (NTNU, 2022). De tre utdanningene inneholder altså nokså forskjellige emner, til tross for at de på papiret er samme utdanning.

Hvor påvirket av den hvite rammen er musikkvitenskap ved NTNU? Den hvite rammen er som tidligere nevnt et system hvor den hvite opplevelsen er regjerende, og man følger en rekke sannheter som opprettholder et rasistisk system som favoriserer hvite. For å finne ut av dette kan man bruke Ewells fem punkter, og se om undervisningen reflekterer disse i stor eller liten grad. Den hvite rammen er både personlig og systematisk integrert (Ewell, 2020, s. 4). Musikkvitenskap er et lite studie med en relativt liten, satt gruppe forelesere og professorer. De følgende undersøkelsene er ikke gjort for å kritisere individuelle forelesere, men for å påpeke hvordan også dette studiet er påvirket av den hvite rammen, kolonial tankegang, og hvilke områder en kan forbedre for å få en mer global, inkluderende musikkutdanning. De følgende avsnittene vil ta for seg de enkelte obligatoriske emnene en må ha i en bachelorgrad, og på hvilken måte den hvite rammen stadfester seg der, *hvis* den stadfester seg der.

2.2 Obligatoriske emner

En bachelorstudent i musikkvitenskap på NTNU har 10⁴ obligatoriske musikkemner. Disse 10 emnene er verdt til sammen 75 studiepoeng. I tillegg kommer de obligatoriske valgemenene, som blir diskutert senere i oppgaven. Blant disse 10⁵ emnene er det seks emnetyper; Satsteknikker, Hørelære, Improvisasjon, Hovedinstrument, Musikkhistorie og

⁴ I emner hvor det er en del 1 og del 2 (MUSV1032, MUSV1033) regnes begge deler som ett emne.

⁵ MUSV1017, MUSV1019, MUSV1031, MUSV1033, MUSV1018, MUSV1021, MUSV2008, MUSV1032, MUSV2010, MUSV2023.

Etnomusikologi⁶. Med bakgrunn i disse (og flere) emner ønsker musikkvitenskap i Trondheim at studenter ved studiet skal lære følgende:

Hvorfor er musikk så viktig for mennesker i alle aldre i alle kulturer? Det finnes ingen enkle svar på dette spørsmålet. Til det er musikken altfor variert og mangfoldig. På grunn av det går bachelorstudiet i musikkvitenskap inn i musikken fra så mange ulike innfallsvinkler: gjennom musikkhistorie, musikalsk analyse, din egen praktiske utøving av musikk, kunnskap om andre kulturers musikk, musikkteori, oppøving av gehør, øvelser i det å skrive musikk, å improvisere og lede kor. (NTNU, 2022, *Hva lærer jeg?*)

I tillegg står det på NTNUs sider: «Som bachelorstudent i musikkvitenskap får du grundig innføring både i den vestlige musikkhistorien og i musikk fra andre kulturer» (NTNU, 2022, *Læringsmål*). Det gis altså et bilde av en musikkvitenskapelig utdanning som omfatter både vestlig⁷ musikkhistorie og teori, musikk fra andre kulturer og kontinenter, i tillegg til praktiske og utøvende fag. Det er ingen indikatorer på at studiet sentrerer seg mot én spesifikk musikktradisjon, men heller at studiet benytter seg av forskjellige innfallsvinkler for å studere en bred gruppe musikkjangre. «Hvorfor er musikk så viktig for mennesker i alle aldre i alle kulturer?» er et spørsmål som legger opp til studiet av akkurat det; alle kulturers musikk. I tillegg til dette, er et av læringsmålene en student skal ha oppnådd «[å kunne] anvende en bred kunnskap om viktige vestlige- og verdensmusikktradisjoner, både historisk og i samtiden» (Ibid). Reflekterer innholdet i de seks obligatoriske emnetypene innholdet og de ledende spørsmålene man finner på informasjonssidene?

2.3 MUSV1031, Musikkhistorie

Musikk, kultur og samfunn i historisk perspektiv, MUSV1031, gir en innføring i vestlig musikkhistorie. Emnebeskrivelsen beskriver et emne hvor en tar opp flere spørsmål, som «hvorfor studerer vi musikkhistorie?» og «Hvorfor finner vi så få kvinnelige komponister i historieboekene?» (NTNU, 2022). Hovedvekten av emnet ligger på de fire casestudiene, som tar for seg fire bestemte tema, hvor en går gjennom både det samfunnshistoriske og musikkhistoriske. Høsten 2020/våren 2021 handlet de om Kurt Weill, instrumental og vokalmusikk i San Marco-katedralen i Venezia, Mozarts klaverkonsert KV488, og kvinner i musikken (med fokus på operaen *La Traviata*) (Vedlegg 2). De fire casene har et stort spenn i

⁶ I tillegg kommer underdeler av emnene, hvor vi finner musikkteknologi og ensembleledelse, som er mer praktiske over teoretiske.

⁷ Med vestlig tar jeg utgangspunkt i kunstmusikken som sprang ut fra europeiske komponister.

tidsepoker og innhold, men alle har til felles at de er rotet i den vestlige kunstmusikken. Casen om Kurt Weill skiller seg noe ut, da Weill trakk inn musikalske trekk fra både populærmusikk og jazz, i tillegg til å bruke noe jazzinstrumentering i orkesteret (Hanning, 2014, s. 589). I de resterende casene er det kun vestlig kunstmusikk som blir tatt opp. Casen som inneholder mest kanonkritikk er naturlig nok casen om kvinner i musikken. Denne casen tok for seg mange av temaene innenfor feministisk kritikk som er nevnt tidligere, og den tok også for seg hvordan kvinnesyn påvirket musikken. Oppgavene og essayet knyttet til denne casen fokuserer på det sosiopolitiske med kvinner i musikken, eller å sette lys på kvinnelige komponister og musikere⁸. Oppgavene i de andre casestudiene har også et fokus på det som foregår i samfunnet i musikkens samtid, og oppfordrer studenter til å lære mer om både den generelle og aktuelle musikkhistorien. Den ‘generelle’ musikkhistorien, dvs. alt det musikkhistoriske som ikke blir inkludert i case-studiene, må studenten selv lære seg.

I kombinasjon med case-studiene har MUSV1031 tydelige tegn på den hvite rammen. Pensumboken studentene må kjøpe⁹ for å lese seg opp på den ‘generelle’ musikkhistorien, *Concise History of Western Music*, nevner totalt 282 komponister og musikere (Vedlegg 1), hvor 260 av dem, altså hele 92,5%, er menn. 5,7% av disse er POC¹⁰. Majoriteten av disse prosentene kommer ikke inn i pensum før jazz blir tatt opp, en sjanger som ikke går gjennom på forelesninger og innleveringsoppgaver med unntak av hvordan det påvirket Kurt Weill.¹¹ Av de 22 kvinnene som nevnes i boken er ikke alle komponister eller musikere, og bare én av dem er POC¹². Denne pensumboken ligger som basis for class-testene studentene må bestå for å gå opp til eksamen, og er det eneste obligatoriske grunnlaget studentene har for å lære seg den generelle musikkhistorien. Her finner vi tydelig to av de fem punktene Ewell påpeker som ‘sannheter’ hos Den hvite rammen. Det er tydelig at man legger musikken og musikkhistorien til hvite mennesker som den beste (og eneste) rammen for musikkhistorie, og blant disse er det hvite menn fra 17, 18 og tidlig 1900-tall som får størst vektlegging. Noe som peker på dette er hvordan boken har flere sider dedikert til Beethoven enn afroamerikansk musikk tilsammen¹³. I tillegg er det enkelte betente tema som ikke nevnes overhodet. Et eksempel er hvordan boken i sin beskrivelse av «The Jazz Singer» og Al Jolson ikke nevner blackface,

⁸ Intern oppgavebeskrivelse på Blackboard.

⁹ I tillegg kommer pensumtekster fra den enkelte foreleser.

¹⁰ People of Colour

¹¹ Per undervisning høst 20/vår 21.

¹² Bessie Smith

¹³ Med afroamerikansk musikk menes det blues, jazz, og delkapittelet «Music of African Americans», s.535-536, s.544-551

(Hanning, 2014, s. 543) til tross for at minstrel-shows har en dyp rasistisk historie. Dette kan passe under ‘sannhet’ nummer tre, at det institusjonelle og strukturelle med musikkhistorien ikke har noe med rase å gjøre siden det er musikken man fokuserer på, og å fokusere på rase vil da være ‘nytteløst, urettferdig og upassende’¹⁴. Pensumboken, og også faget som helhet, er vel etablert i de tradisjonelle reglene den hvite rammen følger.

Hvis en skal bruke en mer etablert kritikkform kan en også se på boken med et feministisk perspektiv. Det er som tidligere nevnt bare 22 kvinner i boken, og selv de som har egne avsnitt blir preget av et ladet språkbruk. Clara Schumann, en av de få kvinnene som blir nevnt, blir i teksten hele tiden vurdert opp mot sin mann, Robert Schumann. I infoboksen blir hun introdusert *via* sin far, i stedet for som selvstendig person (Hanning, 2014, s. 414). Hennes store prestasjoner og anerkjennelse fra store musikkhistoriske navn som Paganini, Chopin og Mendelssohn¹⁵ blir nevnt helt kort, og informasjonsboksen ender så kort med en kommentar om hennes giftemål, hvor mange barn hun fødte og hvordan hun underviste frem til sin død. Sett i forhold til Robert Schumann, hvor hans egne prestasjoner er hovedfokus, er det en tydelig forskjell i måten de er beskrevet på i boken (Hanning, 2014, s. 415). Under avsnittet titulert ‘Clara Schumann’ blir det først poengtert at hun var mer kjent enn sin mann i tiden de levde, før det så går over til å beskrive det hun gjorde som musiker som også inkluderte han (Hanning, 2014, s. 417). Tiden dedikert til hennes egne musikalske praksiser viker stadig for å bygge opp under Roberts komposisjoner og virke. I tillegg, i bokens beskrivelse av det Clara selv mente var hennes beste verk, Piano Trio i G-moll, op.17, underbygger boken Claras egen tanke med «Indeed, it may have inspired the trios her husband composed in the following years» (Ibid). Denne form for undergraving av kvinnelige komponisters selvstendige verdi blir også sett i avsnittet om Fanny Mendelssohn Hensel, hvor hennes slektskap til Felix Mendelssohn blir nevnt først, og hennes egenskaper påpekt å være bare «almost as precocius and talented» som sin bror (Hanning, 2014, s. 420). Dette går direkte i mot McClarys funn fra 90-tallet (McClary, 1993, s. 400), hvor disse kvinnene begynte å bli sett som egne individer. Pensumboken som kom ut med sin nyeste versjon i 2014 oppfyller altså ikke bare Phillip Ewells sannheter om den hvite rammen, men går også tilbake til patriarkalske strukturer som ble påpekt av Susan McClary allerede på 1990-tallet.

¹⁴ Egen oversettelse av punkt tre.

¹⁵ Det blir forsåvidt heller ikke nevnt om det er Felix eller Fanny Mendelssohn som menes, men det er ikke urimelig å anta at Felix Mendelssohn er den som er ment.

2.4 MUSV1033 Etnomusikologi

Etnomusikologi er «the study of music in its social and cultural contexts» (The Society For Ethnomusicology, 2022). Etnomusikologi i den musikkvitenskapelige utdanningen i dag ved NTNU har en særegen rolle, da den for mange studenter blir det første møtet med ‘annen musikk’ i undervisningen, men også det første emnet hvor en ser på utviklingen av tradisjonen man har undervisning om med et kritisk blikk. Det første semesteret¹⁶ med MUSV1033 arbeider frem mot essay 1, som har tittelen; «Hva er etnomusikologi?»¹⁷. Her går en gjennom etnomusikologi som felt, hvilke institusjoner som har vært viktig, hvilke retninger og linjer forskjellige forskere har gått gjennom, i tillegg til å stille kritiske spørsmål ved de forskjellige retningene. Dette er også en viktig del av læringsmålene, hvor et av målene studenten skal ha nådd er å «fått utdypet sin forståelse av viktige aktuelle debatter innenfor fagfeltet etnomusikologi» (NTNU, 2022) Ved å diskutere kulturell evolusjonisme (Vedlegg 4) tar man opp temaer som rasisme, kolonialisme og sosialdarwinisme, ‘salvage ethnography’ tar opp problematikken med ‘white saviour complex¹⁸’, osv. Å ta opp disse temaene fra og med de første forelesningene gjør både at studentene får en grundig innføring i hvor feltet har vært, men det oppfordrer også til å tenke kritisk over hvor feltet er *nå*, noe som også er stadfestet i læringsmålene. Denne kritiske tenkeevnen blir essensiell gjennom de neste temaene, som spenner seg fra feltarbeid, postkolonialisme, kjønn og seksualitet, sensur, flyktninger og menneskerettigheter (Vedlegg 3), for å nevne noen.

Er den hvite rammen tilstede i etnomusikologi ved NTNU? Grunnet emnets natur utforsker man flere typer musikk, og per. undervisningen 20/21 ble ikke den hvite musikken presentert som den ‘beste’, med unntak av i forklaringen av tidligere praksiser innen tradisjonen, som bla. kulturell evolusjonisme (Stone, 2008). Den hvite forskers rolle i møte med andre kulturer, og deres syn på musikken var et tema som også ble utforsket i samtaler om etikk og feltarbeid, og 17-1900-tallets komponister var ikke et sentralt tema. Det som derimot kan plassere den hvite rammen innen etnomusikologi er hvor kildene kommer fra. Første og andre semester med MUSV1033 var hele 82% av forfatterne hvite (Vedlegg 5), til tross for at temaene dreide seg om mange forskjellige kulturer. En av tekstene som ikke var skrevet av en hvit person er «An Open Letter on Racism in Music Studies» av Danielle

¹⁶ Per undervisning 20/21

¹⁷ Intern oppgavebeskrivelse, Blackboard

¹⁸ White saviour complex; «A white person who acts to help non-white people, but in a context which can be perceived as self serving. (Bakar, 2019)

Brown. Brown peker på flere hendelser og faktorer innen etnomusikologi, og hovedsaklig SAM (Society for Ethnomusicology), som resulterte i at hun forlot SAM. Mange av Browns poenger er i tråd med Ewells tanker om musikkteori:

My first SEM Conference was a strange and uncomfortable experience. This was not because I was one of the few BIPOC in attendance. What was strange and uncomfortable was the ways that predominantly white scholars in attendance presumed that they understood BIPOC and were authorities on cultures to which they did not belong. Over the years, I have witnessed white ethnomusicologists attempt to dominate and exert power over scholars and artists of color who did not kowtow to their status as an expert. And it is very clear to me that although many white ethnomusicologists understand interpersonal and systemic racism on an intellectual level, they just don't *get* it. (Brown, u.d.) (kursiv original)

Brown påpeker i likhet med Ewell at etnomusikologi favoriserer og fremmer hvites syn. Ved at hovedsakelig hvite forfattere tar 'ansvar' for å formidle en kultur uten å selv tilhøre den, og også formidle den via deres eget syn på den musikken/kulturen, får man en skjevfordeling av hvilke stemmer som blir hørt. Brown påpeker også at begreper som «diversity» og «inclusivity» har blitt moteord, uten at det blir satt inn en innsats for å rive ned og omstrukturere systemet som bidrar til å undertrykke BIPOCs¹⁹ stemmer (Brown, u.d.). Dette er et tydelig kjennetegn på Ewells punkt fem, og peker på at også etnomusikologi befinner seg innenfor den hvite rammen.

Denne formen for hvit ramme kan være vanskeligere å ta fatt i. I en forskningstradisjon hvor forskerne hovedsakelig har vært hvite, og kunnskapen vi tar i bruk stammer fra hvite forfattere, er en konsekvens at man 'må' inkludere pensumet skrevet av hvite mennesker i mangel på annet. Dette blir gjort i stedet for å benytte seg av kilder skrevet av de som selv har tilknytning til kulturen man underviser om. Dette er en del av den strukturelle undertrykkingen den hvite rammen opprettholder. Innen musikkvitenskapen har etnomusikologi hatt en særlig tydelig rolle i å skape 'den andre', hvor alt ikke-vestlig har blitt satt i samme bås. Å gjøre studenter oppmerksom på dette er ikke alltid nok, og å gi oppgaver hvor en skal diskutere dette mens man aktivt tar del i denne strukturen endrer ikke hvor knyttet en er til den hvite rammen. Det er heller ikke nok å inkludere tekster som Browns, man må også sette poengene hennes ut i praksis. Til tross for at emnet poengterer og tydeliggjør faktorer ved den hvite rammen og oppfordrer til diskusjon, er det fortsatt en del av systemet.

¹⁹ Black Indigenous People of Colour

2.5 MUSV1017/2008/2010, Arrangering og Bachstil

Satsteknikker er mest selvsagt satt i den hvite rammen. I emnebeskrivelsen opplyses det tydelig om hva emnet inneholder, og hvilken komponist det tas utgangspunkt i. Kompendiet som blir brukt til satstekniske øvelser er skrevet av Reidar Bakke, og inneholder utelukkende satser, salmer og komposisjoner med utgangspunkt i Bachs koraltradisjon, med eksempler fra Norsk Koralbok og i tillegg emneansvarlig sine egne eksempler (Vestad, 2016). Ewells punkt nummer 2 blir mest representativt for dette emnet, da det tas utgangspunkt i at Bachstil er den beste måten å lære bort grunnleggende komponering og stemmeføring på. Emnebeskrivelsen sier følgende:

I satsteknikker og hørelære undervises det i firestemmig koralsats med utgangspunkt i J. S. Bachs koralharmoniseringer og andre satstyper, dessuten også i grunnleggende melodiske, rytmiske og formale prinsipper (NTNU, 2022).

Med grunnleggende prinsipper er det naturlig å anta at dette er i kontekst av vestlig kunstmusikk. Selv om det ikke sies at det er den *eneste* musikkteoretiske rammen, impliserer ordlyden at det er den mest naturlige å bruke. At vestlig kunstmusikk implisitt blir ‘standard’ er en godt etablert sannhet i den hvite rammen, og noe som veldig tydelig plasserer den hvite rammen inn i de satstekniske emnene på musikkvitenskap.

Også de ‘andre satstypene’ er basert innen den vestlige kunstmusikken. Et av eksemplene på en annen satstype er av Arnold Schönberg (Vestad, 2016, s. 75) Denne er riktig nok en annen type stemmeføring og satstype enn Bach, men er fortsatt solid etablert innen den vestlige kunstmusikken. Fokuset på Bach og den klassiske musikktradisjonen er også noe som kommer til uttrykk under oppgaver hvor en kan ‘velge’ satstype²⁰. Selv om studenten tilsynelatende har valgfrihet til hvordan de vil gjøre det er det fortsatt fokus på ‘korrekt dissonansbehandling²¹’, hvor oppskriften på hva som er korrekt er tatt fra Bachs satsskriving. Til tross for at man har fått kunnskap om flere forskjellige måter å skrive sats på er det fortsatt en usagt (og sagt) regel at man følger prinsipper basert på Bach. Man kan argumentere for at ved å introdusere moderne komponisters komposisjonsmetoder, som ofte er inspirert av andre musikkstiler, gir man også studentene mulighet for å benytte seg av disse. Spørsmålet blir da hvorfor man ikke går direkte til kilden inspirasjonen kommer fra. Hvis en klassisk komponist benytter seg av prinsipper en finner i f.eks. jazz, hvorfor lærer man bort én komponists tolkning av jazzstrategier, i stedet for å ta for seg jazz i seg selv? I likhet med

²⁰ Her tar jeg utgangspunkt i oppgavebeskrivelsen på BlackBoard, og egne opplevelser i undervisningsrommet.

²¹ Intern oppgavebeskrivelse, Blackboard

andre områder hvor den hvite rammen er gjeldene må man se på om det faktisk er mest gunstig for eleven å forbli så fokusert på én komponist og tradisjon, eller om dette fokuset hovedsakelig kommer av kolonial arv.

Dette fokuset på klassiske komposisjonsteknikker faller noe vekk i MUSV2010. Gjennom arrangering og innføring i komposisjonsteknikker får en prøve seg på flere forskjellige metoder, fra strykearrangement av en poplåt til en aleatorikkoppgave for blåseinstrument og stryk²². For en student som ikke har noen form for erfaring med komposisjon før musikkvitenskap vil naturlig nok det satstekniske emnet ligge som en grunnmur, i tillegg til at læringsmålene tilsier at studenten også skal bruke sitt eget personlige uttrykk (NTNU, 2022). Selv om det er mer bredde innenfor de forskjellige stilene er man fortsatt innenfor besetninger og oppgavetyper som heller mer mot vestlig kunstmusikk- og arrangementstradisjon.

I denne delen av emnet er den hvite rammen mindre tydelig enn i MUSV1017/2008, ettersom elevens egen kreativitet i stor grad styrer hvordan oppgavene blir løst. Men dette betyr ikke at den ikke er tilstede. MUSV2010 går over ett halvår, og er verdt 7,5stp (NTNU, 2022, *Studieplan*). Hovedvekten av emnet består som sagt av kreative komposisjonsoppgaver, men det gis også opplæring i Palestrinastil. Per høsten 2021 fikk man en ny oppgave innen stilen hver uke, hvor en fordypet seg litt mer hver uke, frem til art 5²³. Dette var ikke nok til at en kom til punktet hvor man skrev stilen slik som den brukes i praksis innen kirkemusikken, da emnet i seg selv går over for kort tid til at en kan gå skikkelig i dybden. Dette fokuset på én komponist i et emne hvor studentens egen kreativitet er i sentrum virker ikke å inngå i den naturlige progresjonen i emnet, men heller som en arv av den pedagogiske kanon (Weber, 1999, s. 339). MUSV2010 har en større inkludering av andre stiler enn MUSV1017/2008, med en noe unaturlig inkludering av én enkelt tradisjon gjør at den hvite rammens punkt en, to og henholdsvis fire gjør seg gjeldene.

2.6 Hørelære

Hørelære er den praktiske utøvingen av musikkteori. En kandidat i MUSV1018 skal «ha utvidet kunnskap om melodiske, rytmiske, harmoniske og formale prinsipper» (NTNU, 2022), noe som foregår primært ved praktiske øvelser²⁴. Med unntak av MUSV1017 er det ingen av

²² Undervisningsmateriell, BlackBoard

²³ Også internt undervisningsmateriell, Blackboard

²⁴ Egen erfaring

emnebeskrivelsene for hørelære²⁵ som tilsier at vestlig kunstmusikk er eller må være hovedfokus for emnet. Det som *indirekte* (eller direkte) kan gi vestlig kunstmusikk sin hovedrolle er bruken av ord som ‘tradisjonell’, ‘harmoniske prinsipper’ og ‘musikkteori’. Disse ordene er grunnet kanonutviklingen og kanondannelsen ladet til å mene vestlig kunstmusikk selv om stilen ikke er nevnt. Det burde i teorien være mulig og gjennomførbart i forhold til læringsmålene å ta utgangspunkt i hvilken som helst musikktradisjons teori og prinsipper. Når den vestlige kunstmusikken likevel blir utgangspunktet, på tross av at det ikke blir nevnt direkte, plasserer emnet seg innenfor flere av den hvite rammens sannheter. Både punkt 1, 2 og til dels 4 blir gjeldende. Når hørelære i tillegg er et praktisk fag hvor en bruker stemme, rytme og i enkelte timer kroppsbevegelse, er det utallige musikktradisjoner en kan ta utgangspunkt i hvor bevegelse og utøving er en sentral del.

Er hørelære et eksempel på hvordan emner kan bli bundet av selvfølgeligheter? Som nevnt er det *egentlig* ikke noe som tilsier at vestlig kunstmusikk må eller bør være det emnet baserer seg rundt, men ladete ord innen musikkvitenskap og musikkkanon gjør tradisjonen gjeldene likevel. Hvis man bruker ord som ‘tradisjonell’ og ‘harmoniske prinsipper’ når man egentlig mener *kun* vestlig kunstmusikk, fordi det er en selvfølge at det er det ordene representerer, havner emnet og forelesere i et mønster hvor det blir stadig vanskeligere å trekke inn andre musikktradisjoner. Kompendiet i emnet er skrevet av Reidar Bakke, som også skrev deler av kompendiet i satslære, og tar utgangspunkt i vestlig kunstmusikk. Selv om en trekker inn egne eksempler for å supplere er ikke det nok til at emnet ikke er plassert i den hvite rammen, noe som bemerkes i Ewells punkt 5²⁶. Hvis en ønsker å ha et mangfoldig og bredt emne er det ikke nok å bare supplere, man må omstrukturere hvordan emnet er lagt opp. Om emnet skal fortsette å være basert på vestlig kunstmusikk burde det i så fall tydeliggjøres i både læringsmål og emnebeskrivelse hvilken stil det baseres på. Å opprettholde et språk hvor vestlig kunstmusikk er en selvfølge i stedet for et av mange likeverdige alternativer, bidrar til å opprettholde den vestlige kunstmusikken som status quo, og også til å opprettholde den hvite rammen innen emnet.

²⁵ MUSV1018, MUSV2023

²⁶ «Å fremme mangfold og inkludering i det språklige, og handlingene det påvirker vil rette opp i raseulikheter, og dermed ulikhet basert på rase innen musikkteori», egen oversettelse.

2.7 Hovedinstrument og improvisasjon

Hovedinstrument og improvisasjon er emnet hvor studenten har mest valgfrihet. På NTNU har studenten tre valg i forhold til sjanger innen hovedinstrument: Jazz, klassisk og åpen. Disse tre gir stor valgfrihet for studenten i forhold til hvilket repertoar de ønsker å tilegne seg, med en hovedinstrumentlærer som kan støtte og gi innspill. Disse tre valgmulighetene har man også i del to av improvisasjonsemnet, hvor del en går til grunnleggende improvisasjonsteknikker hvor man tar utgangspunkt i flere forskjellige stiler og fremgangsmåter, uavhengig av sjanger (NTNU, 2022). Grunnet studentens eget valg om hvilken sjanger de selv skal utøve, og hvilken retning innenfor improvisasjon de ønsker å fordype seg i, blir den vestlige kunstmusikken ikke nødvendigvis satt i fokus. Improvisasjon som kunstform i dag blir oftest assosiert med jazz og blues (Alterhaug, 2006, s. 72), to sjangre som tradisjonelt ikke inngår i den hvite rammen. Dette gjør de to emnene de mest naturlig diverse, og det emnet hvor studentens eget uttrykk får være en avgjørende faktor for hva innholdet skal være. Underviserne i disse emnene får i større grad en mentor-rolle, hvor de gir den grunnleggende kunnskapen til eleven, og deretter gir konstruktive tips til hvordan de kan bedre utvikle *seg selv*, ikke nødvendigvis i forhold til satte sjangerregler²⁷. Selv om det i noen sammenhenger tas utgangspunkt i noter, er det også en del av dialogen innen improvisasjon at notene er *veiledende*, og ikke en fasit²⁸.

Det er vanskelig å se noen av Ewells fem punkter innen disse emnene. Studentstyring kan være en viktig faktor her. Ettersom studenten selv har valgmulighet i forhold til sjanger i hovedinstrumentundervisning, og repertoaret innen improvisasjon bestemmes gruppevis, vil undervisningen aldri se lik ut fra år til år. Grunnleggende improvisasjonsteknikker og utforskningen av hvilke lyder en kan utnytte på sitt eget instrument er tilstede, men dette går mindre på ren musikkteori og mer på å by på seg selv. Rammen for hva som er 'lov' og ikke blir mindre klar, og hovedfaktoren bli hva den enkelte student har å bidra med i klasserommet. En av de få pensumtekstene som ble gitt innen improvisasjonsemnet var «Mellom panikk og kjedsomhet» av Bjørn Alterhaug. Alterhaug sier følgende;

I det [improvisasjon] ligger at det prosessuelt skjer en realisering av eget potensial i et fellesskap, en mestring i samtid som utløser kreativ energi og som aktiverer alle sanser, hvor

²⁷ Dette er selvfølgelig noe avhengig både sjanger og nivå. Hvis studenten velger å fordype seg i for eksempel barokksang er det visse regler de må kunne, men på generell basis vil foreleseren i større grad ha en støttende rolle over en 'rettende' rolle.

²⁸ Personlig opplevelse i undervisningsrommet

det kroppslige og kognitive utfyller hverandre. For at en slik positivt ladet beskrivelse av improvisasjon skal kunne skje må to viktige faktorer være tilstede: tillitt og trygghet. Hver enkelt deltaker må ha stor tillitt til de andre [...] tillitt og trygghet er avgjørende faktorer i improvisasjon da de utgjør forutsetningen for sosialiteten i en slik aktivitet (Alterhaug, 2006, ss. 85-86)

Denne fremgangsmåten å jobbe på er nok ikke gjennomførbar i alle emner, men å ta utgangspunkt i elevens egne bidrag, nivå, og egne ønsker for læring skaper et rammeverk hvor innholdet i større grad kan bli bestemt av eleven selv, og dermed gå vekk fra den hvite rammen. Kombinert med kritiske samtaler som nevnt i tidligere avsnitt er det en gylden mulighet til å i større grad avkolonisere emnene, samtidig som en gjør studenten mer aktiv i eget studieløp.

2.8 Fordypningsemner, MUSV31

Fordypningsemnene innen musikkvitenskap er en av studentens første mulighet til valgfrihet. Hvilke emner en vil ha er valgfritt, så fremst studenten oppnår kravet om 15 studiepoeng innenfor emnegruppen MUSV31 (NTNU, 2022). Først i denne delen av studiet får studenten en større valgmulighet i forhold til egen læring²⁹, hvor en kan fordype seg innenfor satte temaer. For studenter som startet høsten 2020 var valget mellom Etnomusikologiske Perspektiv på Europa, Musikk i Venezia, Soul of a Nation, Impresjonismens musikk og estetikk, og Musikk og Økologi (NTNU, 2022, *Studieplan*). Innen disse emnene er det en større bredde enn de obligatoriske emnene, og også de eneste emnene hvor en går i dybden på noe annet enn vestlig kunstmusikk. Det samme gjelder de åpne emnene, men for en bachelorelev vil de åpne emnene ikke være inkludert i planlegging av deres timeplan, og blir i så fall ekstra studiepoeng utover de 60 obligatoriske per studieår. For noen studenter blir også valgemnene deres første møte med et akademisk perspektiv på andre tradisjoner og stilarter.

En risiko med dette er at det forutsetter en forkunnskap studenten potensielt ikke har. I for eksempel Soul of a Nation, MUSV3110, er det anbefalt «Grunnleggende kunnskap om og interesse for rock/pop-historie og repertoar» (NTNU, 2022). Om en ikke har dette risikerer studenten å ikke plukke opp på røde tråder og grunnprinsippene som ligger til grunne for undervisningen, eller rett og slett å droppe ut av emnet grunnet at kunnskapsnivået blir for høyt. Hvis en derimot velger et emne basert på vestlig kunstmusikk har studenten fått bakgrunnskunnskap på tvers av forskjellige emner, og er bedre rustet til å forstå både de

²⁹ Med unntak av improvisasjon og hovedinstrument

grunnleggende prinsippene for stilen de studerer, men også å kunne virkelig *forstå* emnet i dybden og bidra i diskusjoner.

I tillegg, ved å ha nesten utelukkende vestlig kunstmusikk som fokus ved studiet viser man også indirekte at man setter annen musikk lavere. Å plassere all musikk som ikke er vestlig kunstmusikk utenfor de obligatoriske emnene man *må* ha, sender et signal om at musikken ikke er viktig nok til å bli inkludert i den musikalske allmennkunnskapen. Studentene er da også i enkelte emner avhengig av at deres egne interesser har gitt dem forhåndskunnskapen de trenger for å få skikkelig utbytte av emnet. Det er ikke nok å si med ord at all musikk er like verdifull når dette ikke brukes i praksis, og spesielt når man både faglig og bokstavelig talt sidestiller det som ikke er vestlig kunstmusikk. Er det da virkelig valgfrihet, når man stiller svakere i noen fag grunnet mindre grunnkunnskap?

Hva er da eventuelt alternativet for musikkvitenskap ved NTNU? Norge befinner seg tross alt i området hvor mye av den vestlige kunstmusikken har tatt sted, i tillegg til å ha innflytelsesrike komponister innen tradisjonen. Vil ikke da NTNU's fokus på 'vår' egen musikktradisjon være helt naturlig?

3.1 Musikkvitenskap og samisk musikk

Tradisjonsargumentet er et av de ledende argumentene for å opprettholde fokuset på den vestlige kunstmusikken. Som påvist tidligere er samtlige av emnene ved NTNU påvirket av den koloniale utviklingen og den hvite rammen, og gjennom kanondannelsen og den øvrige samfunnsutviklingen har den vestlige kunstmusikken blitt en vesentlig del av musikkakademias tradisjon. Det er derfor naturlig at en føler et behov for å ivareta musikktradisjonen gjennom historie, undervisning i komposisjonsteknikker, hørelære osv. Men er det faktisk ens egen tradisjon man ivaretar? Tradisjon kan defineres som «verdier eller kulturemner som et samfunn, et folk eller lignende har tatt i arv fra tidligere slekter, og som regnes som en del av dets felles kulturelle arv» (Alver, 2022). Med denne definisjonen blir det enda mer naturlig at vestlig kunstmusikk har en så sentral rolle, i hvertfall sett i forhold til kanondannelsens historie. Dette argumentet blir dog fort ugyldig. Som tidligere redegjort har kolonial arv og historie stor påvirkning på akademia og samfunnet generelt, noe som også påvirker hva som får lov til å bli tradisjon og hva som får være del av vår kulturelle kanon. Norge som stat er overhodet ikke fritatt fra kolonisering av områder og assimilering av

kulturer, noe som er mest kjent gjennom fornorskningspolitikken mot det samiske og kvenske folket.

Tidligere har det blitt nevnt hvordan musikk utenfor den vestlige kunstmusikken har liten plass ved musikkvitenskap på NTNU. Innenfor denne 'andre' musikken har man også plassert samisk musikk. Samer er et av Norges urfolk, og er også det eneste urfolket som har urfolkstatus i Norge i dag (Regjeringen, 2022). Nøyaktig hvor lenge samer har eksistert i Norge er ikke fastsatt, men i følge samiskeveivisere.no er det spor av samisk eksistens fra før år null (Pedersen, 2019), altså lenge før Norge som vi kjenner det i dag eksisterte. Sápmi, som er det geografiske området samer historisk sett har befunnet seg i strekker seg over store deler av Norge, Sverige, Finland og deler av Russland (Hilder, 2015, s. 1), og omfatter deriblant Trondheimsområdet hvor NTNU ligger. Samisk kultur, musikk og språk har altså fantes, og finnes fortsatt i det lokale området, men har ikke en godt etablert plass innen høyere utdanning ved NTNU, heller ikke på musikkvitenskap. Mye av den samiske kulturen ble forsøkt fjernet under fornorskingsperioden, noe som man fortsatt ser spor av i dag, både i Norge som helhet men også i samiske miljøer, hvor skam over sin samiske bakgrunn ikke er uvanlig (Minde, 2005, s. 13).

En av de sentrale institusjonene i fornorskningspolitikken var skoler og lærere (Minde, 2005, ss. 6,9). Samiske og kvenske barn ble sendt til skoler hvor de ble nektet å snakke morsmålet sitt og utføre sine musikalske tradisjoner, og ble også utsatt for hets og ydmykelse av lærere fordi de kun kunne samisk og ikke norsk (Ibid, ss. 7,11). I tillegg fikk lærere som kunne dokumentere at de var ivrig i fornorskingsprosessen lønnspålegg, som kunne utgjøre hele 30% av lønnen (Ibid, s.9). Lærere med samisk bakgrunn ble nedprioritert og sett på som mindreverdige grunnet at de ikke var like deltakende i fornorskningen av elevene, til den grad at de i samiske og kvenske områder fikk yrkesforbud (Ibid, s10). Midler som var rettet til samiske elevers opplæring ble etterhvert fjernet fordi det «hadde vært uheldig å signalisere imøtekommelse av denne type behov» (Ibid, s.9). Lærere (forelesere) med etnisk norsk bakgrunn fikk altså både økonomisk og sosial gunst av å aktivt bidra i assimileringen, og dermed også koloniseringen av det samiske og kvenske folk, mens samiske og kvenske lærere risikerte å miste jobben hvis de ikke assimilerte *seg selv* til den grad at de med troverdighet kunne assimilere samiske og kvenske barn. Fornorskningen hadde som mål å utslette samisk kultur, og skolesystemet hadde en av de mest aktive hverdagsrollene i denne prosessen.

Fornorskningen er også NTNU's mest dagsaktuelle koloniale arv. På et systematisk nivå på likhet med assimileringen av urfolket i USA, ble samene og kvenene sett på som mindreverdige, og måtte bli 'norske nok' for å bli akseptert. Tidligere er det pekt på hvordan kolonial arv kan presenteres i skolestrukturer mange år etter den aktive kolonialiseringen tok sted, og NTNU og samisk historie er ikke et unntak. Samisk musikk har ved musikkvitenskap hatt en marginal rolle, og blir hovedsakelig (på grensen til utelukkende) nevnt innen etnomusikologi. NTNU som institusjon har også en historisk bakgrunn med marginalisering av samisk historie, mest kjent gjennom Yngvar Nielsen. Nielsen var professor i blant annet etnografi ved universitetet i Kristiania fra 1890, og var mannen bak *fremrykningsteorien* som hevdet at samene først kom vandrende inn i Trøndelagsområdet på 16-1700-tallet (Koldberg, 2017).

Denne teorien underbygget videre diskriminering og hets av samer, som allerede var tydelig blant bøndene i området. På tiden Nielsen presenterte teorien var det en omfattende krangel mellom lokale bønder og reindriftssamene i forhold til hvem som hadde rett på beiteområdene. (Koldberg, 2017) Når Nielsen da kom med 'bevis' på at samene var innvandret, ble den historiske retten til områdene ugyldig. På 1980-90 tallet var det andre forskere fra NTNU, Jørn Sandnes og Kjell Haarstad som støttet denne teorien, da de «ikke fant kildemessig dekning for å kunne si at «fremrykningshypotesen» var feil.» (Ibid). Dette ble riktig nok sagt imot av flere forskere, men holdningene var der like fullt. Blant de som argumenterte for samenes tilstedeværelse var Sverre Fjellheim, som kunne vise til skriftlige kilder som viste samisk tilstedeværelse i Rørosområdet lenge før Nielsen mente de var vandret inn (Fjellheim, 2022). Nielsens teori har blitt motbevist, og samisk kultur og tradisjon er per definisjon en del av vår felles kulturarv.

3.2 Samisk musikk i akademia – Frode Fjellheim

Så hvordan skal man få det samiske inn i akademia? En trenger ikke se lengre enn til Levanger og Nord universitet, hvor en finner emner som «Med Joik som Utgangspunkt». Bak dette emnet finner vi Frode Fjellheim. Fjellheim er kjent som komponist, utøver og forfatter av blant annet «Med Joik som Utgangspunkt» og «Joik for kor». På 90-tallet startet han et ensemble med navn «Jazz Joik Ensemble» (nå «Transjoik»), og er ikke minst lærer og foreleser i samiske emner på universitetsnivå. Boken «Med joik som utgangspunkt» startet opprinnelig som en forespørsel fra Sametinget, som ønsket seg et hefte om samisk musikk

som kunne benyttes i undervisning (Fjellheim, 2022). I et intervju med Fjellheim forklarer han hvordan tankeprosessen med å skrive boken var:

Min tanke var jo også et slags eksperiment, går det an å lære musikk og da bruke joik som utgangspunkt? Jeg prøvde egentlig da å dra den så langt som jeg kunne ved å undervise musikkteori og notelære, og da omdefinere begreper. Så i stedet for å kalle en skala en trapp som er det italienske begrepet, og som er veldig knyttet opp mot den vestlige kunstmusikken, valgte jeg å definere det som et utvalg toner. Jeg fullførte denne tankegangen med å lære bort musikkteori, noter, form, men også formidle tradisjonseksempler i form av gamle eksisterende joiker som materiale. [...] For den [boken] er jo egentlig et slags bidrag fra min side for å gjøre et eksperiment der man 'snur på flisa'. Jeg tenkte at i stedet for å ta utgangspunkt i vestlig kunstmusikk for å lære seg joik, så kan man begynne i den andre enden. (Fjellheim, 2022)

Denne reverseringen er et konkret eksempel på hvordan man kan bryte med den hvite rammen og kolonial arv. Konseptet med at vestlig kunstmusikk ikke trenger å være utgangspunktet blir utført i praksis, og måten teorien blir lært bort på blir også endret. Fjellheim benytter de tradisjonelle taktfigurene og notelinjene, men konteksten rundt notebildet blir endret. Bruken av noter og gjenkjennelige verktøy er ikke en tilfeldighet. Fjellheim forklarer:

Jeg bruker også noter, og det er ett bevisst valg for å lage en slags link for de som bruker musikk i andre sammenhenger. Det blir jo ikke en eksakt representasjon av joik, men noter blir jo egentlig aldri det. Skal du spille barokkmusikk så er jo tolkningen av notebildet full av tradisjonsting som overhodet ikke står i noten. (Fjellheim, 2022)

På denne måten får eleven/studenten lært den notekunnskapen som en utøvende musiker i den vestlige verden trenger å kunne, bare med et annet utgangspunkt. I selve boken påpekes det at musikkbegreper er internasjonale, og at å kunne kommunisere med flere musikere fra flere forskjellige kulturer er «fantastisk!» (Fjellheim, 2004, s. 51) Fjellheim påpekte også at ved å ta utgangspunkt i tradisjonsmusikken for å lære grunnleggende musikkteori, kan man også gi tradisjonsmusikken en faglig tyngde den ikke har i academia i dag (Fjellheim, 2022).

Det er ikke slik at samisk musikk kun kan brukes i musikkteoretisk sammenheng. Det er også en historie som skal formidles, både i form av ren musikalsk utvikling og samfunnsutvikling. Noe av kritikken i denne oppgaven mot undervisningen i musikkhistoriske fag var mangel på kontekst og bevissthet over eget koloniseringsansvar. Skal en undervise i samisk musikk og kultur blir dette elementet en naturlig del av undervisningen. Historien om samisk kultur og musikk kan i tillegg sees på både lokalt og internasjonalt. Samisk musikk, kanskje mest kjent gjennom joik, er ikke en statisk tradisjon. Det er stor bredde over hele Sápmi-regionen, og den utvikler seg også etterhvert som hver enkelt utøver utvikler sine egne teknikker og fremføringsmetoder (Hilder, 2015, s. 5) . På

samme måte som en tradisjonelt sett har begynt med grunnleggende trekk og så fordypet seg i enkelte komponister innen klassisk musikk, har en mulighet for å gjøre det samme med joik. Det er generelle kjennetegn en kan peke på, som plassering av stemme, bruken av lyder og joikestavelser som «jå», «lå» eller «no» (Fjellheim, 2004, s. 19) eller form, i tillegg til at de enkelte utøverne har sine trekk. En kan 'analysere' en joik ut i fra hvilke virkemidler joikeren har benyttet seg av, og samtidig undervise i både historie og teori. I «Med joik som utgangspunkt» viser Fjellheim to eksempler på en bjørnejoik, hvor de kommer fra to forskjellige plasser (Ibid, s.50). Musikkbegrepene introduseres i kontekst med hva som skjer i joiken, noe som også gir et innblikk i hvordan en joik fungerer. Når fermate introduseres kommer innholdet i joiken først, der en blir forklart at «av og til stopper bjørnen opp og ser seg rundt. På samme måte stopper denne joiken opp på noen toner [...] noen toner strekker seg litt. På musikkpråket kalles dette en *fermate* (kursiv original)» (Ibid s.51). Dette fremmer en tverrfaglig profil, hvor det teoretiske, historiske, praktiske og analytiske kan kombineres.

Det er også mulighet for å bruke samisk tradisjon innenfor arrangering og komposisjon. Samisk musikk begynte på 60-tallet å endre seg fra den tradisjonelle joiketradisjonen til å inkludere akkompagnement (Hilder, 2015, s. 1), og artister som Mari Boine og bandet ÍSAK har og benytter seg fortsatt av digitale verktøy og elektrotrekk i musikken sin. ÍSAK er også med på en låt av Alan Walker, hvor joik en av hovedkomponentene i låten (Isaksen, 2021). Ved Nord universitet er tradisjonsmusikk et av interesseområdene i «Komponering for scene, film og TV», og samisk musikk har også blitt brukt i store filmer, hvor Frode Fjellheims komposisjon for filmen FROST, *Vuelie*, har blitt spilt av nesten 46 millioner ganger på Spotify. Joik og samisk tradisjonsmusikk har altså et stort spekter i forhold til bruksområder, som omfatter både historisk og populærmusikalsk praksis. I MUSV2010 tas det utgangspunkt i flere forskjellige musikkstiler og komposisjonsteknikker, med en parallell undervisning i Palestrinastil. Hvis man ønsker en mer inkluderende profil med flere teknikker, burde en oppgave hvor man tar utgangspunkt i samisk musikk være godt gjennomførbar, særlig med tanke på ord som «tradisjonell» i emnebeskrivelsen. I stedet for Palestrina kan man bruke samiske musikktrekk som utgangspunkt for en lignende oppgavetype som det Palestrina har vært, og slik også få samiske trekk til å bli en del av studentenes kompositoriske verktøykasse. Joik og samisk musikk har all grunn til å bli inkludert i den musikkvitenskapelige undervisningen, uten at man trenger å gjøre store endringer i den pågående undervisningen.

3.3 NTNU's ansvar for formidling av samisk kultur

Musikkvitenskap og NTNU har også et ansvar for å inkludere samisk musikk. Som en institusjon med påvist kolonial arv og deltakelse i fornorskningsprosessen og marginaliseringen av samer, har universitetet et ansvar med å aktivt delta i formidlingen av samisk kultur og historie. Det ligger også godt til rette for inkludering av samisk musikk i NTNU's mal og musikkvitenskaps læremål. Musikkvitenskap nevner allerede på sin startside at studentene skal lære seg «kunnskap om andre kulturers musikk» (Musikkvitenskap, 2022), og overordnet fra NTNU er det et mål om at «Vi skal fylle en konstruktiv rolle ved å utvikle kunnskap som grunnlag for en bærekraftig samfunnsutvikling.» (NTNU, 2022). Med avkoloniseringens stadig større aktualitet innen academia og universitets fokus på bærekraft, virker samisk inkludering som et naturlig, og ikke minst forsinket, steg videre. Dette steget burde også bli tatt *innad* musikkvitenskap, og ikke fra eksterne. I samtalen med Fjellheim påpekte han:

‘Det jeg også har erfart er at veldig mange skoler, hvis de har anledning, tar inn én forestilling eller henter inn én forelesning med en samisk person sånn at de kan krysse det av lista, «Okei, da er vi ferdig med det». Veldig ofte blir det forsøkt overlatt til noen de [den relevante institusjon] mener kan noe om det, som på en måte er veldig fint, men i det lange løp stenger det av for en del muligheter og fremdrift i å utvikle dette videre, og også det å kunne knytte det til tverrfaglige prosjekter som går over en lengre periode. **Så ansvaret ligger jo da på den enkelte lærer som har ansvar for å oppfylle det som står i læreplanen.** (utheving min) (Fjellheim, 2022)

Fjellheim understreker viktigheten av å ta ansvar for egen kunnskap, og problematikken med å hente inn eksterne. Hvis man går tilbake til den hvite rammen og ser på punkt fem, vil denne problematikken også støttes der. Ved å inkludere det samiske er det også en mulighet for at studenter senere kan bruke denne kompetansen til å bidra med å skape flere ressurser, på lik linje som det har blitt gjort innen den klassiske tradisjonen. Denne inkluderingen kan blir gjort på flere måter, som gjennom inkludering i komposisjonsfag, opplæring i samisk kultur- og musikkhistorie, eller med å gi elever muligheten til samisk musikkopplæring innen hovedinstrument hvis det skulle være ønskelig. Å inkludere det samiske i de obligatoriske emnene istedenfor å plassere dette i et valgemne eller åpent emne burde være av høyeste prioritet. Kunnskap om samisk historie og kultur *har* en naturlig plass ved NTNU og musikkvitenskap, og det er stadig flere ressurser som kan tas i bruk av forelesere for å øke sin kunnskap og kompetanse om tradisjonen. Med dette er det i bunn og grunn lite som forsvarer at det *ikke* er mer samisk musikk inkludert på innen musikkvitenskap ved NTNU.

3.4 Tidsperspektiv og prioriteringer.

En av utfordringene ved musikkvitenskap er tid. Bachelorstudiet går over seks semestre, hvor de to siste semestrene er innenfor breddeåret (NTNU, 2022). Dette gjør at en bare har tre semestre på å gi en god nok innføring i musikkvitenskap og dens mange aspekter og sider før studentene skal skrive bacheloroppgave. Tre semestre er ikke lang tid, og logistikken bak undervisningen er tidkrevende. I tillegg må en ta hensyn til den kompetansen man har tilgjengelig, og når studiet er et relativt lite studium med en liten lærerstab blir også hver enkelt forelesers kompetanse enda mer avgjørende for hva som får plass. Når en har kort tid til å gi studenten den essensielle og grunnleggende kunnskapen burde dette være en faktor til hvorfor en *ikke* skal ha så stort fokus på én musikktradisjon. Dette er det som holder studiet mest forankret i den hvite rammen, mer enn hvert enkelt emne til sammen.

En personlig opplevelse som går igjen i majoriteten av de obligatoriske emnene er å ha for liten tid. Hvis en foreleser en time bruker for mye tid på første tema av to, har man ikke tid til å gå tilbake til temaet som ble glemt av, selv om det er like viktig som resten av tematikken i emnet. Hvis man tar for seg for eksempel etnomusikologi, hvor mesteparten av den «andre» musikken blir plassert, blir å miste ett av to tema en større konsekvens på studentens globale musikkforståelse enn hvis en ikke rekker å gå i dybden på Mozarts komposisjonsteknikker innen én bestemt klaverkonsert. Dette betyr ikke at Mozart ikke er nyttig kunnskap, men i det helhetlige kunnskapsbildet blir det et paradoks at én komponist får større vektlegging enn for eksempel hele det omfattende temaet «Western Art Music and Reversing the Ethnographic Gaze» (Vedlegg tre) til sammen.

Det trengs i denne forstand en viktig samtale om personlige prioriteringer. Det er ingen tvil om at det er et kompetansenivå og engasjement på høyeste nivå ved musikkvitenskap, hvor hver enkeltes kunnskap er akkurat like verdifull for seg selv. Det er når alt settes sammen problemet oppstår. Forståelig nok vil alle ha personlig bias for sin egen spesialisering. Man har brukt flere år på forskning, undervisning og fordypning innen sitt interesseområde, og synes selvfølgelig det er et viktig forskningsområde som studenter ved musikkvitenskap trenger kunnskap om. Her må en gå inn i et personlig avkoloniseringsarbeid, men også spørre seg selv om en kan rettferdiggjøre å bruke fire uker på å gå i dybden på én komponist, tradisjon eller verk når man bare har to semestre på seg totalt? Og hvis man beholder case-study modellen i musikkhistorie, er da Haydn viktigere enn jazz som helhet? Er

Mozarts KV488 viktigere enn Europas folkemusikktradisjoner? Dette er samtaler som burde tas både med seg selv, men også i plenum: kanskje også i samarbeid med studenter.

Det finnes mange ressurser for hvordan man skal avkolonialisere musikklasserommet. Noen av disse ressursene og spørsmålene blir allerede tatt opp i noen av emnene tilgjengelig ved musikkvitenskap. «Soul of a Nation» siterer tekster som «Why I Dont Talk to White People About Race³⁰», etnomusikologi diskuterer postkolonialisme ved flere anledninger, og improvisasjonsfaget tar utgangspunkt i improvisasjonsteknikker på tvers av sjangre i undervisningen. Det er et ressursenter for sørsamisk musikk og kultur i Snåsa kalt Saemien Sijte (Explore Trøndelag, 2022), bøker som «Med joik som utgangspunkt» av Frode Fjellheim og «Sámi Musical Performance» av instituttets egen Thomas Hilder. Internett har også utallige ressurser, som for eksempel «Decolonizingthemusicroom.com», hvor de linker til artikler, bøker og podcaster som diskuterer hvordan en skal gå frem for å avkolonisere klasserommene sine, men også hvordan man skal skape et mer inkluderende musikkpensum (Decolonizing the Music Room, 2022). Juliet Hess skrev i 2015 en artikkel om spesifikke undervisningsmodeller en kan ta i bruk i musikkakademia for å unngå at den 'andre' musikken bare blir symbolpolitikk (Hess, 2015). Margaret Walker har også skrevet en artikkel som peker på at selv om vestlig kunstmusikk har en plass innen akademia, er det nødvendig å endre innstillingen om at vestlig kunstmusikk er fullstendig enestående i forhold til andre musikktyper (Walker, 2020). Phillip Ewell, som i stor grad inspirerte denne oppgaven, har flere intervjuer og artikler en kan benytte seg av for å bedre forstå den hvite rammen og hva den innebærer. Listen over ressurser en lang, og det finnes utvilsomt enda flere.

4.1 En oppfordring til endring

Som oppgaven har vist er den hvite rammen svært tilstede på musikkvitenskap. Som et studium som er en del av et universitet hvor bærekraft er viktig, befinner seg i Norges største studentby, som i tillegg gjentatte år er blitt kåret som den beste byen å studere i (TaUtdanning.no, 2017) burde det være av største prioritet å være et inkluderende studie som holder følge med tiden. I en periode hvor musikk og musikkstudier blir stadig mindre prioritert og kampen om musikkens plass i samfunnet og akademia blir vanskeligere, er det viktigere enn noen gang før å være et så relevant studie som mulig. Frode Fjellheim

³⁰ Kompendiumsliste Soul of a Nation. Internt på Blackboard

poengterer noe viktig, nemlig at «Akademia er veldig sånn at det skal tilpasse seg virkeligheten. Altså, vi må gjøre det studenter og samfunnet vil ha» (Fjellheim, 2022). Hvis samfunnet og en stadig mer politisk opptatt studentgruppe etterspør en nyansert utdanning er man avhengig av å følge disse ønskene. Som Institutt for Musikk instituttleder, Nora Kulset, sa i en diskusjon om musikkutdanningenes plass på campus, «[...] derfor er kunsten og musikken selve grunnlaget for enhver fri menneskelig tanke og handling, og ethvert velfungerende og fritt demokrati» (Kulset, 2022). Musikkutdanningen ved NTNU burde i høyeste grad reflektere dette, og da må studiet også reflektere alle de som demokratiet inneholder, og deres musikk. Særlig i møte med andre undervisningsinstitusjoner som tilbyr en musikkvitenskapelig utdanning på tvers av sjangre har NTNU et ansvar, og også en mulighet til å inkludere flere musikalske tradisjoner, og da særlig samisk musikk. Studiet burde vise den store allsidigheten og bredden musikkvitenskap har potensiale til å ha, i stedet for å fokusere på én musikktradisjon.

Denne oppgaven er ment som en opplysning og oppfordring. Mitt håp er at ved å påpeke hvor tydelige disse strukturene er og hvordan dette påvirker vårt studium, at endring kan bli igangsatt og gjennomført. Dette krever dog en innsats fra samtlige innad ledelsen, instituttet og forelesere. Som nevnt innledningsvis er det naturlig å bli ukomfortabel, spesielt når det gjelder egne biaser. Man kan synes det er urettferdig, og peke på andre faktorer som grunnen for vestlig kunstmusikkens særegne rolle og viktighet innen vår utdanning. Det inviteres da til å igjen lese gjennom den hvite rammens fem sannheter, og se om argumentet kan plasseres inn der. Avkolonialisering er vanskelig, det er emosjonelt, og det er tidkrevende. Å gjøre om på disse strukturene vil bli en utfordring, både for hver enkelt bidragsyter, men også på logistikknivå. For det er ikke snakk om å legge til ett ekstra fordypningsemne, det er snakk om å se på hva det er som gjør musikkvitenskap til musikkvitenskap *nå*, og hvordan man skal plassere musikkvitenskapen inn i fremtiden. Musikkvitenskap er et nødvendig studium for å forstå folk, kulturer, og *hvorfor musikken er så viktig for mennesker i alle kulturer* (NTNU, 2022). Slik som det står i dag får en kun svar på hvorfor det er viktig for vestlig kunstmusikk. Hvis du fortsatt er i tvil om musikkvitenskap er *klar* for dette, sier jeg som Phillip Ewell:

«I'd love to help you out [with this antiracist position], but music theory [evt. musikkvitenskap] is just not quite ready for it. I agree with you [person promoting antiracism], but I have to think of the field first» In response to this sentiment Martin Luther King coined this phrase, «the fierce urgency of now». (Ewell, 2020, s. 20)

Bibliografi

- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I S. & Sommero, *Improvisasjon - Kunsten å sette seg selv på spill* (ss. 71-93). Damm.
- Alver, B. (2022, Mai 22). *Tradisjon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/tradisjon>
- Bakar, F. (2019, Mars 6). *What is a white saviour complex?* Hentet fra Metro: <https://metro.co.uk/2019/03/06/what-is-a-white-saviour-complex-8793979/>
- Bakke, R. (2012). Musikkvitenskap i halv sekel. I *Musikkopplæring i 100! : hundre år med musikkundervisning i Trondheim* (ss. 109-115). Trondheim: Schröderforlaget.
- Brown, D. (u.d.). *An Open Letter on Racism in Music Studies*. Hentet fra My People Tell Stories: <https://www.mypeopletellstories.com/blog/open-letter>
- Decolonizing the Music Room. (2022, Mai 13). *Research and philosophy*. Hentet fra Decolonizing the Music Room: <https://www.decolonizingthemusicroom.com/research-philosophy>
- Engblad, E. B. (2021, Desember 19). *Studenter krever avkolonisering av norsk akademia. Hva betyr det?* Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/partner-pedagogikk-skole-og-utdanning/studenter-krever-avkolonisering-av-norsk-akademia-hva-betyr-det/1946478>
- Ewell, P. (2020, September). Music Theory and The White Racial Frame. *A Journal of The Society For Music Theory*.
- Explore Trøndelag. (2022, Mai 15). *SAEMIEN SIJTE - SØRSAMISK MUSEUM OG KULTURSENTER*. Hentet fra Explore Trøndelag: <https://www.trondelag.com/attraksjoner/Saemien-Sijte-Sorsamisk-museum-og-kultursenter/844100/>
- Fjellheim, F. (2004). *Med joik som utgangspunkt*. Vuelie.
- Fjellheim, F. (2022, April 6). Samisk musikk i akademia. (K. E. Pettersen, Intervjuer)
- Hanning, B. R. (2014). *A Concise History of Western Music*. Ww Norton & Co.
- Haugen, A. S. (2018, Juni 22). *Kva er folkemusikk?* Hentet fra Musikkparken: https://www.nrk.no/skole/musikkparken/kva-er-folkemusikk_-1.13173878
- Hess, J. (2015, Volum 3). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, ss. 336–347.
- Hilder, T. (2015). *Sámi Musical Performance*. United Kingdom: Rowman & Littlefield.
- Isaksen, E. M. (2021, Mars 29). "Popjoik" på topp i Norge. (M. G. Sandberg, Intervjuer)
- Koldberg, A. (2017, Mars 17). *Dr. Yngvar Nielsen – helt eller skurk?* Hentet fra I grenseland - sørsamisk i Midt-Norge: <https://blogg.forskning.no/i-grenseland-sorsamisk-i-midt-norge/dr-yngvar-nielsen--helt-eller-skurk/1097863>
- Kulset, N. B. (2022, April 8). *Om Mus og Musikere*. Hentet fra Midtnorsk Debatt: <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2022/04/08/Om-mus-og-musikere-25385940.ece?fbclid=IwAR3aNdB7TW-wUTMcL-mqL5fOdFrW6NTaNctSTISUV9KWH4N7eMYb5vU9VnY>
- McClary, S. (1993, Volum 19, Nr. 2). Reshaping a Discipline: Musicology and Feminism in the 1990's. *Feminist Studies: Women's Bodies and the State*, ss. 399-423.
- Minde, H. (2005, Nr.3). Fornorskninga av samene; hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Cála, Tidsskrift for urfolks rettigheter*, ss. 5-18.
- NTNU. (2022, 4 April). *Læringsmål*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/bmusv/laeringsmal>
- NTNU. (2022, 15 Mars). *Musikkvitenskap*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/bmusv/musikkvitenskap-bachelor>
- NTNU. (2022, Mai 22). *MUSV1017 - Satsteknikker 1 med musikkteknologi og hørelære*. Hentet fra NTNU: MUSV1017 - Satsteknikker 1 med musikkteknologi og hørelære

- NTNU. (2022, Mai 22). *MUSV1018: Hørelære og Improvisasjon*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV1018/2020#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022, Mai 22). *MUSV1019- Hovedinstrument 1 med improvisasjon*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV1019/2020#tab=omEmnet>,
- NTNU. (2022, Mai 19). *MUSV1031 - Musikk, kultur og samfunn i historisk perspektiv*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV1031/2020#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022, April 4). *MUSV1033- Etnomusikologi: Musikk, kultur, globalisering*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV1033#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022, Mai 22). *MUSV2010- Arrangering og innføring i komposisjon; Ferdigheter*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV2010/2021#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022, Mai 6). *MUSV3110- Soul of a Nation: Svart amerikansk populærmusikk, fra R&B til hip-hop*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MUSV3110/2021#tab=omEmnet>
- NTNU. (2022, Mai 22). *Overordnet mål*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/su/overordnet-mal>
- NTNU. (2022, 19 Mai). *Studieplan*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/studieplan#programmeCode=BMUSV&year=2022>
- NTNU. (2022, Mai 22). *Studieplanbeskrivelse for studieåret; Studiets oppbygning*. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/studieplan#programmeCode=BMUSV&year=2020>
- Pedersen, S. (2019, Mars 11). *Tidslinje*. Hentet fra Samiske veivisere: <https://samiskeveivisere.no/tidslinje/>
- Regjeringen. (2022, Mai 9). *Urfolk og minoriteter*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929/>
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- SAIH. (2020). *En introduksjon til avkolonialisering av akademia*. SAIH.
- SAIH. (2020, Februar 05). *SAIH LANSERER VERKTØY FOR AVKOLONISERING AV AKADEMIA*. Hentet fra SAIH: <https://saih.no/artikkel/2020/2/saih-lanserer-verktoy-for-avkolonisering-av-akademia>
- Salaman, C. K. (1879, April 1). Classical Music. *The Musical Times and Singing Class Circular*, ss. 200-203.
- Seim, T. K. (2022, Mars 19). *Kanon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/kanon>
- Shadle, D. (2020, Mai 19). *What I Wish Everyone Knew about Florence Price*. Hentet fra The Classical Alternative: <https://classicalalternative.substack.com/p/what-i-wish-everyone-knew-about-florence?s=r>
- Stone, R. (2008). Cultural Evolutionism and Diffusionism in Comparative Musicology. I R. Stone, *Theory For Ethnomusicology* (ss. 24-36). Routledge.
- TaUtdanning.no. (2017, Januar 6). *Norges største studiebyer*. Hentet fra TaUtdanning: <https://www.tautdanning.no/norges-storste-studiebyer/>
- The Society For Ethnomusicology. (2022, April 4). *About Ethnomusicology*. Hentet fra The Society For Ethnomusicology: <https://www.ethnomusicology.org/page/AboutEthnomusicol>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- UiB. (2022, Mai 19). *Musikkvitenskap*. Hentet fra UiB: <https://www.uib.no/studier/BAHF-MVK>
- UiO. (2022, 19 Mai). *Emner innen musikkvitenskap*. Hentet fra UiO: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/imv/?filter.level=bachelor>
- UiO. (2022, 19 Mai). *MUS1445 – Musikkens historie 1*. Hentet fra UiO: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/imv/MUS1445/index.html>

- UiO. (2022, Mai 19). *Musikkvitenskap*. Hentet fra UiO:
<https://www.uio.no/studier/program/musikkvitenskap/>
- Vestad, K. A. (2016). *Kompendium MUSV2009, Satsteknikker*. NTNU Institutt for musikk.
- Walker, M. (2020, Volum 1 No. 1). Towards a Decolonized Music Curriculum. *Journal of Music History Pedagogy*, ss. 1-19.
- Weber, W. (1999). The History of Musical Canon. I W. Weber, *Rethinking Music* (ss. 336-355). Oxford University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1, s.1/4: Statistikk A Concise History of Western Music

Menn	
Plato	Carl Maria von Weber
Aristoteles	Richard Wagner
Martianus Capella	Anton Bruckner
Boethius	Piotr Il'yich Tchaikovsky
Walter von der Vogelweide	Bedrich Smetana
Leonius	Antonin Dvorak
Perotinus	Arnold Schoenberg
Philippe de Vitry	Anton Rubinstein
Guillaume de Machaut	Nikolay Rubinstein
Francesco Landini	Harry T Burleigh (POC)
John Dunstable	Hugo Wolf
Johannes Tinctoris	Gustav Mahler
Binchois	Richard Strauss
Guillame Du Fay	Mily Balakirev
Jean de Ockeghem	Aleksander Borodin
Jakob Obrecht	César Cui
henricus Isaac	Modest Musorgsky
Josquin des Prez	Nikolay Rimsky-Korsakov
Juan del Encina	Edvard Grieg
Jacques Arcadelt	Mikhail Glinka
Nicola Vincentino	Edward Elgar
Luzzasco Luzzaschi	César Franck
Carlo Gesualdo	Gabriel Fauré
Claudio Montverdi	Pietro Mascagni
Claudin de Sermisy	Ruggero Leoncavallo
Clément Janequin	Giacomo Puccini
Orlande de Lassus	John Knowles Paine
Thomas Morley	George Whitefield Chadwick
Thomas Weelkes	Horatio Parker
John Dowland	Edward MacDowell
Thomas Campion	Claude Debussy
Luys de Narváez	Emmanuel Chabrier
William Byrd	Maurice Ravel
Giovanni Gabrieli	Serge Rachmaninoff
Loys Bourgeois	Alexander Scriabin
Claude Goudimel	Manuel de Falla
Claude Le Jeune	Ralph Vaughan Williams
Jan Pieterszoon Sweelinck	Cecil Sharp
Thomas Tallis	Gustav Holst
Adrian Willaert	Leos Janáček
Palestrina	Jean Sibelius
Tomás Luis de Victoria	Erik Satie
Orlande de Lassus	Luigi Rossolo
Giulio Caccini	John Philip Sousa
Girolamo Mei	Scott Joplin (POC)
Vincenzo Galilei	Charles K Harris
Jacopo Corsi	Irving Berlin

Vedlegg

Vedlegg 1, s 2/4: Statistikk A Concise History of Western Music

Ottavio Rinuccini	Jerome Kern
Jacopo Peri	George Gershwin
Pier Francesco Cavalli	Leonard Bernstein
Antonio Cesti	Al Jolson (blackface ikke nevnt)
Giacomo Carissimi	Erich Wolfgang Korngold
Heinrich Schütz	Max Steiner
Nicolò Amati	W.C. Handy (POC)
Antonio Stradivari	Jelly Roll Morton (POC)
Bartolomeo Giuseppe Guarneri	Louis Armstrong (AA)
Girolamo Frescobaldi	Joe King Oliver (POC)
Johann Jacob Froberger	Fletcher Henderson (POC)
Samuel Scheidt	Count Basie (POC)
Alfonso Ferrabosco the Younger	Duke Ellington (POC)
John Coprario	Paul Whiteman
Biagio Marini	Benny Goodman
Dieterich Buxtehude	Tommy Dorsey
Denis Gaultier	Glenn Miller
Jacques Champion de Chambonnières	Alban Berg
Jean-Henry D'Anglebert	Anton Webern
Francois Couperin	Igor Stravinsky
Arcangelo Corelli	Bèla Batrók
Allesandro Scarlatti	Zoltan Kodaly
Pierre Corneille	Charles Ives
Jean Racine	Arthur Honegger
Jean-Baptiste Lully	Darius Milhaud
Michel-Richard de Lalande	Francis Poulenc
Henry Purcell	Georges Auric
Reinhard Keiser	Louis Durey
Georg Philipp Telemann	Ernst Krenek
Johann Pachelbel	Kurt Weill
Giuseppe Torelli	Paul Hindemith
Antonio Vivaldi	Carl Orff
Jean-Philippe Rameau	Sergey Prokofiev
Johann Sebastian Bach	Dmitri Shostakovich
Johann Adolph Scheibe	Claude Champagne
Johann Adolf Hasse	Heitor Villa-Lobos (BRASIL)
Carl Friedrich Zelter	Silvestre Revueltas (Mexico)
George Frideric Hendel	Aaron Copland
Giovanni Bononcini	Elliot Carter
Farinelli (Carlo Broschi)	Edgard Varèse
Domenico Alberti	Henry Cowell
Giovanni Battista Pergolesi	William Grant Still (POC)
Jean-Jacques Rousseau	Ruth Crawford
André-Ernest-Modest Grétry	Crawford Seeger
Nicolò Jommelli	David Del Tredici
Tommaso Traetta	Charlie Parker (POC)
Christoph Willibald Gluck	Dizzy Gillespie (POC)
Niccolò Piccini	Miles Davis (POC)

Vedlegg

Vedlegg 1, s. 3/4: Statistikk A Concise History of Western Music

Luigi Cherubini	Ornette Coleman (POC)
Hector Berlioz	Dave Brubeck
William Billings	John Coltrane (POC)
Domenico Scarlatti	Oliver Messiaen
Catalan Antonio Soler	Pierre Boulez
Giovanni Battista Sammartini	Karlheinz Stockhausen
Johann Stamitz	Benjamin Britten (LGBT)
Johann Gottlieb Graun	Samuel Barber
Carl Philipp Emanuel Bach	John Cage
Georg Christoph Wagenseil	Morton Feldman
Francois-Joseph Gossec	Milton Babbitt
Wilhelm Friedemann	Luciano Berio
Johann Christian Bach	Harry Partch
Wolfgang Amadeus Mozart	Colin McPhee
Franz Joseph Haydn	Lou Harrison
Ignaz Pleyel	Pierre Schaeffer
Johann Schobert	Pierre Henry
Ludwig van Beethoven	Iannis Xenakis
Christian Gottlob Neefe	Krzysztof Penderecki
Franz Litz	Paul Lansky
Niccolo Paganini	Jean-Claude Risset
Frederyk Chopin	La Monte Young
Guiseppi Verdi	Steve Reich
Franz Schubert	Terry Riley
Robert Schumann	Philip Glass
Felix Mendelssohn	John Adams
Johannes Brahms	Bright Sheng (kinesisk)
Stephen Foster	Györgi Ligeti
Louis Moreau Gottschalk	Arvo Pärt
Giacomo Meyerbeer	Alfred Schnittke
Charles Gounod	John Corigliano
Georges Bizet	George Rochberg
Gioachino Rossini	R. Murray Schafer
Vincenzo Bellini	Ástor Piazzolla
	Osvald Golijov

Musikk, kultur og samfunn i historisk perspektiv (MUSV 1031) 7.5 stp
Semesterplan høsten 2020/våren 2021

Casestudie 1: Kurt Weill på scenen



Casestudie 2: Vokal- og instrumentalmusikk ved San Marco, Venezia, på 1500-tallet



Casestudie 3: W.A. Mozart: Pianokonsert i A-dur, KV488



Casestudie 4: Women in Music



Tid og sted: Forelesninger: tirsdag kl. 14:15-16:00
Undervisningsrom: D1 (Dragvoll)

Oppmøte: Faget har obligatorisk oppmøte

Pensum:

Casestudier: kort leseliste og pensum i Blackboard/pensum

Generell Musikkhistorie: -Barbara Russano Hanning, *Concise History of Western Music*, Norton, 2014 (CHWM)
-Lesepensum 1–8 i Blackboard/pensum
-Spørsmål til selvstudium: i Blackboard/pensum
-«Skema 1–5» i Blackboard / Undervisningsmateriell / Middelalder-Renessanse
/ Mapper I–V. Svar på skjemaene kungjøres i løpet av Case-Study-avsnittet.

Vurderingsordning: Mappesvurdering (2 oppgaver) og Essay

[Redacted]			
[Redacted]			
Introduction to MUSV1031			
[Redacted]			
CASESTUDIE 1 <i>Kurt Weill på scenen</i>			
35	25.08	1. Kurt Weill på scenen	
36	01.09	2. Kurt Weill på scenen	
37	08.09	3. Kurt Weill på scenen	
38	15.09	4. Kurt Weill på scenen	
39		NO CLASS	
40	29.09	Frist Essay (casestudie 1): 12:00	
40	29.09	Library and basic research skills (norsk/engelsk)	
CASESTUDIE 2 <i>Vokal- og instrumentalmusikk ved San Marco, Venezia, på 1500-tallet</i>			
41	06.10	1. Forelesning: Vokalmusikk ved San Marco, Venezia på 1500-tallet	

Vedlegg

Vedlegg 2, s. 2/2

42	13.10	2. Øvelse	
43	20.10	Forelesning: Instrumentalmusikk ved San Marco, Venezia på 1500-tallet	
44	27.10	4. Øvelse	
45	03.11		
46	10.11		
46	10.11	What is Music History?	
47	17.11		
		CASESTUDIE 3	
		<i>Mozart: Pianokonsert i A-dur, KV488</i>	
2	12.01 DIGITALT	1. Mozart KV488	
3	19.01 DIGITALT	2. Mozart KV488	
4	26.01 DIGITALT	3. Mozart KV488	
5	02.02 TBC	4. Mozart KV488	
6	09.02	Writing skills	
7	16.02		
		CASESTUDIE 4	
		<i>Women in Music</i>	
7	16.02	1. Women in Music	
8	23.02	2. Women in Music	
9	02.03	3. Women in Music	
10	09.03		
11	16.03	4. Women in Music	
12	23.03		
13	30.03		
14	06.04		
14	06.04		
15	13.04		
16	20.04		
17	27.04		
18	04.05		
	tbc		

Vedlegg 3: Emneplan MUSV1033 høst/vår 20/21

Ethnomusicology: Music, Culture, Globalisation*MUSV1033***Course Schedule**

Week	Class	Class Title
34	1	Introduction: What is Ethnomusicology?
35	2	Musics of the 'Others', Comparison, Evolution
36	3	Folk Music, Collecting, Nationalism
37	4	Music as Culture, Relativism, Becoming a Discipline
38	5	Participant Observation, Ethics, the Field
39	6	Technology, Media, Archives
40	No Class	
41	No Class	
42	7	Bimusicality, Embodied Knowledge, Experience
43	8	Globalisation, Multiculturalism, Cities
44	9	Popular Music, Identity, Nationalism
45	10	Gender, Sexuality, the Body
46	11	Empire, Postcolonialism, Decolonization
47	12	Western Art Music and Reversing the Ethnographic Gaze
Winter Break		
TBA	13	Engaging, Applying, Communities
TBA	14	Health, Well-Being, Healing
TBA	15	Nature, Environment, Climate Change
TBA	16	Censorship, Human Rights, Freedom
TBA	17	Asylum, Refugees, Activism
TBA	18	Summary

Culture

Cultural evolutionism

- Victorian era;
- Social evolution;
- Diversity caused by different amount of evolution;
- Western world seen as pinnacle of achievement;
- Polygenesis;
- Justified 'civilisation' of people in colonies:
- "Social Darwinism";
- Racism

Vedlegg

Vedlegg 5: Kildeoversikt tekster MUSV1033 20/21

Kildeforfattere etnomusikologi MUSV1033			
Hvite forfattere		Ikke-hvite forfattere	
Rice		Reyes	
Stone		Ramnarine	
Nettl		Nooshin	
Suchoff		Araújo & Cambria	
Bartok		Brown	
Lomaz		Aksoy	
Merriam			
Koskoff			
Myers			
Landau & Fargion			
Brady			
Baily			
Harris			
Stokes			
Hilder			
Roy			
Beckles Wilson			
Hansen			
Galloway			
Hofman			
Pavlicevic & Impey			
Van Buren			
Cloonan			
Korpe			
Rasmussen			
Stobart			
Gill			
Frishkopf			
Kilder:		33	100 %
Hvite:		27	82 %
Ikke-hvite		6	18 %

