

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Øystein Alm

Masteroppgave

Det økologiske musikkfaget: En kartlegging av musikkens økologiske tilknytning til natur, miljø og bærekraft

The ecological music subject: a mapping of
music's ecological connection to nature,
environment and sustainability

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

2023

Forord

Da jeg begynte på masterstudiet, hadde jeg ingen anelse om hva de neste årene skulle bringe. Jeg ser tilbake på en tid preget av oppturer og nedturer, endringer og utfordringer, nye vaner og nye perspektiver. Arbeidet med denne masteroppgaven har fulgt meg gjennom en omfattende utviklingsprosess, og jeg har lært mye om meg selv og min evne til å imøtekomme det som livet måtte kaste mot meg.

Det var ikke alltid lett å jobbe med denne masteroppgaven, men nå som jeg er på andre siden, er jeg glad jeg kjempet meg gjennom de vanskeligste dagene. Det er ikke sikkert jeg hadde klart det uten hjelpen jeg fikk på veien. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Kai Arne Hansen for tilbakemeldinger og veiledning av ypperste kvalitet. Videre ønsker jeg å takke informantene, som stilte opp og viste interesse for dette prosjektet. Jeg vil avslutningsvis takke mine gode venner Jacob Simensen, Knut Lopes og Bjørn Sverre Kristensen for all inspirasjon, gode samtaler og strategiske distraksjoner gjennom dette arbeidet.

Tusen Takk!

Hamar, 13. mai 2023

Øystein Alm

Norsk sammendrag

Med fagfornyelsen ble bærekraftig utvikling innført som et tverrfaglig tema i læreplanen for den norske skolen. I grunnskolens musikkfag er det derimot ikke eksplisitt nevnt, og musikk lærere er derfor ikke forpliktet til å undervise om bærekraftig utvikling. Gjennom å undersøke et spenn av tverrfaglige og teoretiske perspektiver og bruk av ulike metodiske innfallsvinkler, belyses temaet musikk, natur/miljø og bærekraftig utvikling for dens økologiske sammenheng. Oppgaven drar inn teoretiske perspektiver om økologi, bærekraftig utvikling, og ulike tilnærminger til bærekraftundervisning, deriblant pedagogiske forslag fra økomusikkvitenskapelig forskning. Musikk viser seg å være økologisk tilknyttet natur, miljø og bærekraft gjennom ulike dimensjoner. Musikkens syn som foreligger i læreplanen for grunnskolen bærer preg av antroposentrisme, som begrenser fagets muligheter for økologisk dannelse. Oppgaven konkluderer med at selv om det gjeldende musikkfaget i grunnskolen har muligheter for å ta opp bærekraftig utvikling, er fagets fulle potensial for bærekraftundervisning kun realiserbart om bærekraftig utvikling blir eksplisitt nevnt i læreplanen.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: The ecological music subject: a mapping of music's ecological connection to nature, environment, and sustainability

With the latest curriculum renewal, sustainable development was introduced as an interdisciplinary theme in the Norwegian school curriculum. However, it is not explicitly mentioned in the primary school music subject, and music teachers are therefore not obligated to teach about sustainable development. By examining a range of interdisciplinary and theoretical perspectives and using various methodological approaches, the topic of music, nature/environment, and sustainable development is illuminated in its ecological context. This master thesis draws on theoretical perspectives on ecology, sustainable development, and different approaches to sustainability education, including pedagogical proposals from ecomusicological research. Music is shown to be ecologically connected to nature, the environment, and sustainability through various dimensions. The music perspective in the primary school curriculum is characterized by anthropocentrism, which limits the subject's potential for ecological education. The thesis concludes that even though the current music subject in primary school has the potential to address sustainable development, the subject's full potential for sustainability education can only be realized if sustainable development is explicitly mentioned in the curriculum.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Norsk sammendrag	ii
Engelsk sammendrag (abstract)	iii
1. Innledning: tema, bakgrunn & problemstilling	1
2. Teoretisk grunnlag.....	3
2.1. Økologi & Økosentrisme – begrepsavklaring og et filosofisk grunnlag	3
2.2. Det økologiske mennesket som danningsideal	4
2.3. Bærekraftig Utvikling.....	5
2.3.1. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i fagfornyelsen	7
2.3.2. Bærekraftdidaktikk og/i musikkfaget	12
2.4. Tilnærminger til undervisning om natur, miljø og bærekraft	16
2.4.1. David W. Orr & Økologisk Litterasitet.....	16
2.4.2. Burns økologiske bærekraftspedagogikk	18
2.4.3. Problemer og prospekter ved locosentrisk pedagogikk.....	19
2.4.4. Nymaterialistiske ontologier	21
2.5. Økomusikkvitenskapelige perspektiver	23
2.5.1. Estetisk miljøaktivisme	24
2.5.2. Musikkindustriens politiske økologi	28
2.5.3. Økomusikkvitenskapens pedagogikk	29
2.7. Oppsummering	34
3. Metode.....	36
3.1. Litteraturstudium & dokumentanalyse	36
3.2. Workshop som aksjonsforskning.....	37
3.3. Forskningsprosessen	39
3.3.1. Valg av medforskere og rekrutteringsprosess	39

3.3.2.	Gjennomførelse av workshop.....	40
3.4.	Med et kritisk tilbakeblikk på forskningsprosessen	41
4.	Funn fra workshop	43
4.1.	Informantenes forkunnskaper	43
4.2.	Temaene som kom opp til diskusjon	46
4.3.	Tankekart	48
4.4.	Informantenes avsluttende refleksjonsnotater	54
5.	Drøfting	57
5.1.	Fysisk dimensjon	57
5.2.	Kulturelle dimensjon	60
5.3.	Kroppslig dimensjon.....	63
5.4.	Intellektuell dimensjon & musikkens økologi.....	66
5.5.	Bevisstgjøring: Bærekraft og kompetansemål i musikkfaget.....	67
6.	Konklusjon & avslutning – Det økologiske musikkfaget	73
	Litteraturliste	76

1. Innledning: tema, bakgrunn & problemstilling

Vårsemesteret 2021 deltok jeg i en forelesning om musikk og natur, der spørsmål om hvordan musikkindustrien påvirker naturen og miljøet, og hvordan artister bruker musikk til miljøengasjement, sto sentralt. I den påfølgende diskusjonen ble jeg bevisstgjort om at et av de nye tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, «bærekraftig utvikling», ikke var eksplisitt nevnt i grunnskolenes læreplan for musikk. Dette vekket en nysgjerrighet; ikke bare lurte jeg på hva som kunne være grunnen til at det har blitt utelatt, men også hva «bærekraftig utvikling» kunne innebære for musikkfaget. I artiklene brukt i forelesningen var det klart at klimakrisen kan forstås som en kulturell krise i hvordan menneskers industrier og forbrukskultur i stor grad påvirker miljøet (Allen, 2011; Devine, 2015). Aaron S. Allen poengterer også at musikkforskere kan bidra med perspektiver i møte med miljøkrisen (2011, s. 414). Siden musikk er et sentralt fag for utvikling av kulturforståelse og -kompetanse i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020), finner jeg det relevant å diskutere hvilke potensialer «bærekraftig utvikling» kan ha i musikkfaget. I denne konteksten vurderer jeg det også som hensiktsmessig å undersøke hvordan temaet natur og miljø kan komme til uttrykk i musikkundervisningen. Når det i læreplanens overordnede del står at «skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2020), synes jeg det er både interessant og nødvendig å undersøke nærmere hvordan musikkfaget kan bidra til dette. Denne masteroppgaven blir en kulminering av min interesse for tematikken jeg her innledningsvis har beskrevet. Problemstillingen jeg i dette prosjektet jobber ut ifra, er som følger:

På hvilke måter kan natur og miljø være et relevant tema i musikkfaget i grunnskolen?

Utover denne problemstillingen, har jeg øvrige forskningsspørsmål som skal undersøkes som et ledd i det å belyse problemstillingen fra flere ulike sider. Hvis musikkfaget har et potensial til å utvikle elevers glede og respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet, er jeg interessert i å undersøke hva slags didaktisk innfallsvinkel som kunne blitt brukt for å nå dette målet; hva slags pedagogiske konsepter kan benyttes til musikkundervisning om natur og miljø? I tillegg vil jeg bruke litt tid på å undersøke hvilke syn på musikk som trolig ligger til grunn for at «bærekraftig utvikling» som tverrfaglig tema er utelatt av grunnskolenes musikkfag; ses musikk utelukkende som noe positivt og immaterielt? Et siste forskningsspørsmål går ut på hva «bærekraftig utvikling» kunne involvert hvis det var en del av musikkfaget i grunnskolen. Mine tre forskningsspørsmål er derfor følgende:

- Hvordan kunne en didaktisk tilnærmet seg temaet natur & miljø i musikkfaget i grunnskolen?
- Hvilke syn på musikk ligger trolig til grunn for at det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» utelates fra grunnskolens musikkfag i LK20?
- Hva kunne det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» involvert i LK20 Musikk?

For å kunne besvare disse spørsmålene, må jeg trekke veksler på et bredt utvalg fagstoff som befatter seg med perspektiver knyttet til musikk, natur og miljø, bærekraft og pedagogikk. Jeg begynner derfor teorien i kapittel 2 med en redegjørelse av økologi-begrepet, som danner et filosofisk og perseptuelt fundament for resten av oppgaven. Videre kommer en redegjørelse av begrepet bærekraftig utvikling, hvordan det presenteres som tverrfaglig tema i fagfornyelsen og hva pedagogisk litteratur skriver om bærekraftundervisning i norsk kontekst. Dette etterfølges av en gjennomgang av noen teoretiske tilnærminger til og synspunkter om undervisning om natur, miljø og bærekraft, før jeg avslutningsvis vender blikket til økomusikkvitenskapelig litteratur. Jeg har et aktivt forhold til teorien fra starten av ved å drøfte de faglige perspektivene opp imot oppgavens problemstilling også i disse tidlige kapitlene. I kapittel 3 gjennomgår jeg mine metodiske valg, som er en kombinasjon av litteraturstudium/dokumentanalyse og workshop. Med denne kombinasjonen får jeg belyst tematikken fra flere hold, med mål om å kartlegge og belyse eksisterende kunnskap og holdninger. I kapittel 4 presenterer jeg empiri fra workshopen, før jeg i kapittel 5 kategoriserer materialet og drøfter funnene opp mot de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. I kapittel 6 er oppgavens avslutning, der jeg trekker frem de viktigste og mest sentrale konklusjonene.

2. Teoretisk grunnlag

2.1. Økologi & Økosentrisme – begrepsavklaring og et filosofisk grunnlag

I dagligtale møter en oftest på økologi-begrepet i forbindelse med produkter produsert på en måte som har mindre innvirkning på miljøet, f.eks. økologisk melk. Etymologisk kommer prefikset «øko-» fra det greske ordet *oikos*, som betyr hjem/værelse/miljø (Semb-Johansson, Hjermann & Ratikainen, 2021; «øko-», 2020). *Økologi* kan da sies å kunne oversettes til læren om miljø/værelse, der øko- henviser til hvordan gjenstander og organismer alltid har en relasjon til det miljøet det befinner seg i. Som vitenskap studerer man innenfor økologien organismers forhold til miljøet og hvordan det påvirker og påvirkes av miljøets faktorer (Semb-Johansson, Hjermann & Ratikainen, 2021). Når jeg videre benytter meg av økologi-begrepet, anvender jeg det med den forståelse av at det henviser til hvordan alt står i en relasjon til sitt miljø. I denne forståelsen inkluderer jeg i tillegg til levende organismer ikke-levende materie, i tråd med postmoderne og ny-materialistiske idéer (Sonu & Snaza, 2015, s. 259, 262).

Med denne forståelsen av økologi-begrepet, kan også menneskeheten ses i et økologisk perspektiv. I likhet med filosofen Arne Næss anser jeg menneskeheten som en del av en større helhet, nemlig naturen (Næss, 1976, s. 276-277). Alt henger sammen, og naturen har en egenverdi utover å være en kilde til menneskets ressurser. For å ta vare på natur er det derfor åpenbart at en burde gjøre minst mulig inngrep og vold på den. I tillegg kan det sies at siden vi er en del av naturen, kan det å skade naturen ses på som å skade oss selv.

En slags etikk, filosofi eller natur- og verdenssyn som tilknyttes miljøbevegelsen, er *økosentrisme*. Innenfor økosentrismen er det naturen som settes i sentrum, og naturen tillegges en egenverdi utover menneskehetens nytte av den (Newman, 2011, s. 133). Naturens verdi rangeres høyere enn menneskets, og er ifølge Stan Rowe et fundamentalt verdiskifte (Newman, 2011, s. 133). Julie Newman skriver om dette skiftet at «With this shift, the preeminent metaphor of life, the organism, is replaced with the Earth. The ecosphere, understood holistically, is seen as a Being whose importance transcends that of any species, including humans» (2011, s. 133). Økosentrisme kan derfor sies være et verdenssyn som fokuserer på verdens økologiske sammenheng. Kulturer med natur-sentrert verdenssyn, som tidlige jeger-og-samler-samfunn, kan sies å være økosentriske (Newman, 2011, s. 133).

Innenfor økosentrisk tenkning har menneskeheten siden den gang mistet sin nære relasjon til den naturlige verden i utviklingen fram mot det moderne samfunnet (Newman, 2011, s. 133). Et begrep som ofte presenteres som en motsetning til økosentrisme, er *antroposentrisme*. Antroposentrisme er en filosofi som setter mennesket i sentrum og som ser på mennesket som det mest betydningsfulle skapningen i verden (Newman, 2011, s. 15). Idéen om at mennesket er adskilt og står over naturen er en gjenganger i vestlige religioner og filosofier (Newman, 2011, s. 15). Noe som enkelt beskriver kontrasten imellom antroposentrisme og økosentrisme, er begrunnelse for miljøvern: fra et antroposentrisk ståsted tar man vare på naturen fordi mennesket er avhengig av den for å overleve, mens fra et økosentrisk ståsted tar man vare på naturen for dens egen del.

Økologi handler i korte trekk om å forstå organismer og gjenstander i den konteksten det er i, og hvilke relasjoner det har til elementer i sitt miljø. Økosentrismen anser jorden som en sammenhengende organisme og system, der naturen er overordnet mennesket. Denne oppgaven skal ikke være preget av økosentrisk moralisme eller et romantisert forhold til naturen. En av intensjonene med denne oppgaven er likevel å undersøke og reflektere rundt hva og hvordan musikk og musikkfaget i grunnskolen kan bidra med i kampen mot natur- og miljøutfordringer. Ikke minst kan dette dreie seg om musikkfagets potensiale for å fungere som en dannelsesarena.

2.2. Det økologiske mennesket som dannelsesideal

Innenfor pedagogiske tradisjoner har idéen om dannelse, at man i møte med samfunn og kultur utvikles som menneske, stått sentralt (Hanken & Johansen, 2013, s. 206). Å bidra til elevers dannelsesprosess er også en sentral del av den norske skolens samfunnsoppdrag (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Per Bjørn Foros & Arne Johan Vetlesen (2015) argumenterer for at dannelse må orientere seg etter samfunnsetiske spørsmål, noe som også involverer økologisk dannelse (s. 110-116). Økologisk dannelse kan sies å allerede være en del av norsk skoles dannelsesoppgave, noe som er forankret både i lovverk og læreplaner. I opplæringsloven heter det at «opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og *naturen* [...] Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og *miljøbevisst*» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1, egne uthevinger). Punkt 1.5 i LK20 overordnet del, under opplæringsens verdigrunnlag, omhandler respekt for naturen og miljøbevissthet, her gjengitt i sin helhet:

Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet.

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på jorda. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8).

I fagfornyelsens overordnede del har det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling et eget underkapittel i kapittelet om prinsipper for læring, utvikling og dannelse (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Arbeid med bærekraftig utvikling er derfor et naturlig sted å jobbe med økologisk dannelse. I neste del av oppgaven vil jeg presentere begrepet og hvordan det stadfester seg som tverrfaglig tema i norsk skole.

2.3. Bærekraftig Utvikling

Bærekraftig utvikling er et begrep som mange assosierer med klimaendringer og miljøvern, og som har fått fornyet oppmerksomhet i nyere tid – både politisk, i skolen og i det offentlige rom. Bærekraftig utvikling, «sustainable development» på engelsk, er på toppen av den globale agendaen og diskuteres på alle nivåer. Det var verdenskommisjonen for miljø og utvikling, ledet av Norges tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland, som gjorde begrepet kjent i 1987 med rapporten «Vår Felles Framtid» (World Commission on Environment and Development, 1987; FN, u. å.). Hensikten med rapporten var å forsøke å finne løsninger til fattigdoms- og miljøproblemene verden sto ovenfor. I norsk skolekontekst står nå bærekraftig utvikling sentralt som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019), og er dermed involvert i alle fag og hele skolens virke. I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på noen av hovedtrekkene ved begrepet, og redegjøre for definisjoner, kritiske innspill og ulike forståelser og perspektiver. I neste delkapittel undersøker jeg hva bærekraftig utvikling

handler om i fagfornyelsen. I siste delkapittel går jeg avslutningsvis gjennom *bærekraftsdidaktikk*.

Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling lyder slik: «Sustainable development is development that meets the need of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs» (World commission on Environment and Development, 1987). Som Judith Klein (2020, s. 17) påpeker, er det denne definisjonen som fagfornyelsen benytter. Klein skriver også at begrepets omfang er omdiskutert, ikke minst fordi Brundtland-kommisjonens definisjon kan tolkes i forskjellige retninger og romme ideologiske motsetninger (Klein, 2020, s. 17). Eksempelvis bemerker Kvamme & Sæther (2019, s. 29) at denne definisjonen ikke nevner natur: «at naturen ikke er nevnt i definisjonen, er et uttrykk for at menneskelige hensyn blir prioritert. Naturen er verdifull i den grad den er viktig for mennesket» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23). På den måten kan definisjonen forstås som antroposentrisk (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23). Begrepets romslighet kan likevel være en fordel skriver Klein, da det potensielt kan oppnå bredere støtte verden over (2020, s. 17). Andre internasjonale organisasjoner har etter Brundtland-kommisjonen lagt vekt på at begrepet også involverer det å ivareta økosystemer (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27).

På FNs nettsider om bærekraftig utvikling poengteres det at det er tre områder verden må jobbe med for å bli bærekraftig. Disse kalles også for begrepets tre dimensjoner, eventuelt tre pilarer (FN, u. å.; Klein, 2020, s. 21): 1) Miljødimensjonen, som dekker utfordringer tilknyttet miljø, natur og klima, eksempelvis klimakrisen og tap av naturmangfold; 2) den økonomiske dimensjonen, som handler om å sikre økonomisk vekst og trygghet for samfunn på en bærekraftig måte, såkalt grønn vekst; og 3) Samfunnsdimensjonen, som omhandler sosiale forhold som likestilling, kulturelt mangfold og bekjempelse av fattigdom. Kultur går igjen som et av elementene underlagt samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling i flere sammenhenger (UNESCO, 2006; Kagan & Kirchberg, 2016, s. 1488). Alle dimensjonene virker gjensidig inn på hverandre, og man må derfor ta hensyn til alle sidene på en balansert måte for å handle bærekraftig (FN, u. å.; Klein, 2020, s. 21).

Astrid T. Sinnes (2015) beskriver to ulike perspektiver på bærekraftig utvikling, som fungerer som ytterpunkter på et kontinuum: på den ene siden har vi det økosentriske perspektivet, basert på idéer fra økosentrismen, Arne Næss og hans økofilosofi, der mennesket ses på som en del av naturen (Sinnes, 2015, s. 30). Fra dette perspektivet argumenteres det for et økologisk bærekraftsbegrep, som blant annet involverer en mer dyptgående endring i vårt

verdensbilde (Sinnes, 2015, s. 28). Økonomisk vekst ses på som en grunnleggende kilde til verdens problemer fra et økosentrisk ståsted (Sinnes, 2015, s. 30). På den andre siden av kontinuumet er det *teknokratiske* perspektivet, som vektlegger teknologiske løsninger og har stor tillit til økonomisk vekst (Sinnes, 2015, s. 31). Ifølge Sinnes (2015) fremmes dette perspektivet av de fleste politikere (s. 30). Som nevnt ovenfor står disse to perspektivene som ytterpunkter i et kontinuum, og det er derfor flere perspektiver som befinner seg mellom dem (Sinnes, 2015, s. 31).

Bærekraftig utvikling skisseres her som et relativt omfattende begrep, tatt i bruk for å imøtekomme sosiale, økonomiske og miljømessige utfordringer verden står i og ovenfor. I kontekst av denne oppgaven er bærekraftig utvikling først og fremst interessant med tanke på hvilken plass det har i fagfornyelsen, og for hvordan begrepet (og de tilknyttede idéene) åpner for å undervise om natur- og miljørelaterte temaer i andre skolefag, deriblant musikkfaget. Natur og miljø utgjør i hovedsak en mindre del av begrepet, men er slik jeg ser det kanskje den viktigste bestanddelen; ødelegges naturen, ødelegges forutsetninger for videre liv. Sånn sett har jeg selv et mer økosentrisk-veiende perspektiv på bærekraftig utvikling, men utelukker ikke at teknologisk utvikling er nødvendig for et bærekraftig samfunn. Jeg anerkjenner også at sosiale forhold utgjør en sentral dimensjon av bærekraft, noe som ikke minst gjør seg gjeldende i skolekonteksten. Videre skal jeg nå se på hvilken plass bærekraftig utvikling har i fagfornyelsen.

2.3.1. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i fagfornyelsen

Klein (2020, s. 9) skriver at innføringen av bærekraftig utvikling og de andre tverrfaglige temaene i læreplanen kan forstås som et svar på spørsmål om hvordan skolen skal møte aktuelle problemstillinger i samfunnet, og hva som er det viktigste elever trenger å lære for imøtekomme framtiden. Vår tids utfordringer krever helhetlig forståelse på tvers av fagområder, og det stiller nye krav til innhold og formål i utdanningen (Klein, 2020, s. 7). I Stortingsmelding 28 (2015-2016) heter det at de tre tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, demokrati & medborgerskap og folkehelse & livsmestring skal bidra til elevenes læring i hvert fag og gi en helhetlig forståelse av temaene (Klein, 2020, s. 7). Samtidig skal arbeidet med de tverrfaglige temaene gjøre elevene til handlekraftige aktører (s. 12). Dette henger sammen med opplæringslovens formålsparagraf, som blant annet sier at elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv og delta i arbeid og

fellesskap i samfunnet, samt utvikle evne til kritisk tenkning og etisk og miljøbevisst handling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Klein (2020) poengterer at selv om de tverrfaglige temaene har særegne faglige innhold, så griper de inn i hverandre (s. 10). Dette er gjenkjennbart fra gjengivelsen av begrepet bærekraftig utvikling, der medborgerskap, sosiale forhold og kunnskap om samfunnet er sentralt for å forstå begrepet og for å kunne handle bærekraftig. Med dette bakteppet skal jeg nå se nærmere på og reflektere rundt bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i fagfornyelsen. Jeg har valgt å se bort fra læreplaner for musikkemner på videregående-nivå der bærekraftig utvikling er inkludert som tverrfaglig tema, da det er grunnskolens musikkfag jeg er mest opptatt av og har begrenset meg til. Her gjengis i sin helhet det som står om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i læreplanens overordnede del:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold.

Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.

Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordelinger av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø, og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiu utvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

Bærekraftig utvikling handler her naturligvis mye om det samme som gjengitt i begrepsutdypelsen. Beskrivelsen legger flere ganger vekt på at elevene skal bevisstgjøres, bli handlekraftige og se sammenhenger, og nevner begrepets tre pilarer. Teknologi har en sentral plass i denne beskrivelsen, som tyder på at bærekraft-begrepets teknokratiske side er overveiende i fagfornyelsen. Generelt kan det sies at denne beskrivelsen fokuserer på de kunnskapene, perspektivene og kompetansene elever trenger for å imøtekomme dagens og framtidens utfordringer. I likhet med kritikken mot FNs definisjon av begrepet kan også denne beskrivelsen sies å bære preg av antroposentrisme: mens mennesker nevnes eksplisitt og bærekraftig utvikling handler om å ivareta menneskers behov uten å ødelegge for framtidige generasjoner, er dyr og planteliv samlet under «livet på jorda» som skal vernes.

Jeg som leser beskrivelsen fra et mer økosentrisk perspektiv savner flere eksplisitte koblinger mot læreplanens verdigrunnlag punkt 1.5 om respekt for naturen og miljøbevissthet. Som det eneste tverrfaglige temaet som belyser natur-, miljø- og klimautfordringer hadde det vært naturlig å inkludere mer fra verdipunktet i beskrivelsen av bærekraftig utvikling. Det skal riktignok også poengteres at begrepets miljødimensjon ikke er uforholdsmessig lite nevnt; de sosiale og økonomiske dimensjonene vies omtrent like mye fokus. Antakeligvis er begrepet såpass omfattende at det var nødvendig å redusere beskrivelsen ned til det helt nødvendige. I tillegg er det poengtert under punkt 2.5 om de tverrfaglige temaene at «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Skal en veve bærekraftig utvikling inn i undervisningen må det baseres på hva det handler om i hvert enkelt fag. På den måten kan forskjellige fag behandle ulike sider av bærekraftig utvikling utfra hva som er faglig relevant. Dette gjør det dog ytterligere besynderlig at bærekraftig utvikling ikke nevnes i læreplanene for musikk.

«Siden den overordnede delen skal ligge til grunn for alt skolen gjør og alt elevene skal lære, [...] vil bærekraftig utvikling være relevant i *alle fag* [min utheving] og i hele skolens praksis» skriver Klein (2020, s. 41). Til grunn for min utheving i sitatet ligger Kleins stadige poengtering om dette: «Vi skal [...] jobbe med bærekraftig utvikling i alle fag» (Klein, 2020, s. 41). I Stortingsmelding 28 (2015-2016) er derimot Kunnskapsdepartementets vurdering at «[...] de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet» (s. 38). Det er ikke utenkelig at denne vurderingen har blitt utfordret i forskjellige prosesser og høringer i utviklingen av læreplanen. Likevel kan man se i fagene matematikk og musikk at Kunnskapsdepartementets vurdering muligvis ble vektlagt, siden

bærekraftig utvikling ikke nevnes eksplisitt i disse fagene (Klein, 2020, s. 41, 50). Det betyr imidlertid ikke at det ikke kan ha noe for seg å undervise om bærekraftig utvikling i disse fagene.

I høringsdokumenter for fagfornyelsen kommer det fram at det var en intensjon om å formulere en beskrivelse om hva bærekraftig utvikling skulle handle om i grunnskolens musikkfag. Jeg skal nå se nærmere på to dokumenter med ulike beskrivelser av bærekraftig utvikling. Det første dokumentet er høringsdokument publisert 20. mars 2019 med referansenummer 2019/3893 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her lyder bærekraftig utvikling slik:

I musikk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene får erfaring med kulturelle, immaterielle verdier som tar vare på dagens menneskelige behov uten å ødelegge for framtidige generasjoner. Det gir også verktøy til å ta ansvarlige etiske valg i en musikkindustri preget av konsum og forbruk.
(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Slik jeg leser det ses musikkfaget her som et kulturfag, der verdier formidles gjennom musikk. «Kulturelle, immaterielle verdier» forstår jeg som bærekrafts-verdier og -holdninger, siden det skal føre til ivaretagelse av dagens behov uten å ødelegge framtiden. I tillegg poengteres det at musikkindustri baserer seg på en forbrukskultur, som en kan stille seg kritisk til om er etisk holdbart. Kort fortalt er det verdier og bevissthet om forbruk av musikk som står sentralt her. Dette vil jeg beskrive som økosentriske idéer, og kan tilfestes samfunnsdimensjonen av bærekrafts-begrepet. Slik bærekraftig utvikling i musikkfaget skisseres her ble omformulert i høringsdokument publisert 23. august 2019 med referansenummer 2019/9355, men betoner det samme:

I musikk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at ulike musikalske uttrykk og tradisjoner representerer en kollektiv, immateriell kulturarv. Faget musikk gir tilgang til og mulighet til å ta vare på kulturarven for nye generasjoner. Bærekraftig utvikling i faget musikk handler også om å gi verktøy til å ta ansvarlige etiske valg i musikkindustrien. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det andre utkastet som skal kommenteres er et høringsdokument uten publiseringsdato eller referansenummer, men som kan lastes ned fra utdanningsdirektoratets sider (se litteraturliste). Siden lenken til dokumentet inkluderer nummeret 2891, vil jeg senere i oppgaven kalle dokumentet for høringsdokument 2891. Her beskrives bærekraftig utvikling slik:

Musikk og kunst kan hjelpe oss med å bryte ned forestillingen om at kultur og natur er koblet fra hverandre og bygge bro mellom mennesket og naturen. Både som representasjon av natur og som presentasjon av natur kan faget bidra positivt til bærekraftig utvikling. Representasjon kan være å lage musikk som handler om kultur og natur mens presentasjon kan være å gjøre opptak av menneskelige og naturlige lydlandskap på en kunstnerisk måte. Slik kan økologisk musikk og kunstnerisk sensitivitet hjelpe oss med å se slektskap mellom musikk, natur og kultur og vise oss andre måter å bebo verden på. (Utdanningsdirektoratet, u. å.)

Denne beskrivelsen vil jeg si har en mer kunstnerisk tilnærming til hva bærekraftig utvikling kan handle om i musikkfaget enn de to andre gjengitte beskrivelsene. Formidling av verdier og bevissthet om musikkindustri er her erstattet med et mål om å utfordre idéen om natur og kultur som adskilt fra hverandre. Dette ligger nærmere det økosentriske synet på bærekraft enn de forrige eksemplene på kontinuumet økosentrisk-teknokratisk bærekraftperspektiv. En kan si at denne beskrivelsen søker å øke elevenes bevissthet om koblingene mellom samfunns-dimensjonen og natur- og miljødimensjonen ved bærekrafts-begrepet. Et særlig interessant element i denne beskrivelsen er representasjon, som er annerledes fra formuleringen i høringsdokument 2019/9355 da den inkluderer at musikk, i tillegg til kultur, kan representere natur.

Klein (2020) argumenterer også for at musikkfaget kan bidra til undervisning om bærekraftig utvikling (s. 50). Hun påpeker at det i LK20 står at faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk bidrar til samfunnsendring, og at siden musikk kan åpne for følelser og skape håp og motivasjon, kan det også brukes for å uttrykke seg om vår tids store, eksistensielle nøkkelspørsmål (Klein, 2020, s. 50). I tillegg kan musikkutøvelse gi mestringfølelse og bidra til et positivt selvbilde, som er en fordel i møte med utfordringene tilknyttet bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 50). Klein (2020) bemerker seg at det tverrfaglige temaet medborgerskap er eksplisitt nevnt i læreplanen for musikk, som kan brukes som en inngang til å ta opp bærekraft-begrepet samfunnsdimensjon (s. 50). Det er bare ett kompetansemål etter 10. trinn som Klein (2020) trekker fram som relevant til bærekraftig utvikling: «utforske og reflektere hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden» (Klein, 2020, s. 51). Dette kompetansemålet knytter seg direkte opp mot samfunnsdimensjonen til bærekraftig utvikling, i likhet med medborgerskap som Klein (2020) påpeker. I tillegg vil jeg påpeke at «utfordringer i samtiden» åpner for at elever også kan

skape uttrykk som tar opp andre bærekrafts-utfordringer. Derfor kan det sies at læreplanen i musikk åpner noe for å kunne trekke inn det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i undervisningen, selv om det ikke nevnes eksplisitt.

Innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i læreplanen innebærer at lærere må sette seg inn i måter man kan flette dette inn i sitt fag på. Bærekraftdidaktikken kan være et godt utgangspunkt for dette arbeidet. Neste delkapittel tar for seg dette, der jeg også ser det opp mot det gjeldende musikkfaget.

2.3.2. Bærekraftdidaktikk og/i musikkfaget

Det har blitt brukt flere begreper om undervisning og utdanning som beskjeftiger seg med bærekraftig utvikling, miljø og naturvern. Sinnes (2015) benytter seg av «utdanning for bærekraftig utvikling» i sin bok med samme tittel. Hun gir uttrykk for at det er «utdanning for bærekraftig utvikling» (forkortet til UBU) som brukes mest ved hennes institusjon og fagmiljø (2015, s. 9), men ser ikke ut til å reflektere ytterligere over begrepsvalget i boken. Kvamme & Sæther (2019) argumenterer på sin side for å bruke «bærekraftdidaktikk» for det som på engelsk heter «education for sustainable development», da de skriver at UBU og en annen variant, «miljøundervisning», ikke fanger opp hvordan «education» i bestemte sammenhenger både kan referere til konkrete undervisningspraksiser og refleksjoner over praksis (s. 29). Bærekraftdidaktikk er refleksjoner over bærekraftundervisning, samtidig som at undervisningspraksisene kan ses som en del av didaktikken (Kvamme & Sæther, 2019, s. 32). I tillegg skriver de at:

Bruken av begrepet bærekraftdidaktikk gir en vitenskapelig og akademisk forankring av feltet og etablerer en armlengdes avstand til «utdanning for bærekraftig utvikling» som dermed primært kan få betegne FN og UNESCO sin utdanningsstrategi og oppfølgingen av den i en nasjonal sammenheng. Didaktikkbegrepet inviterer til analytisk å undersøke slike globale utdanningspolitiske prosesser og oppfølginger av dem. (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29)

Bærekraftdidaktikk er derfor mer rettet mot hva som konkret gjøres og læres om i undervisning, mens UBU ifølge Kvamme & Sæther (2019) bør forbeholdes til politiske prosesser. I tillegg fremmes didaktikkbegrepet som et analytisk verktøy for prosessene tilknyttet UBU og hvordan det følges opp. Utover dette medbringer didaktikkbegrepet seg sitt iboende spenningsforhold imellom allmenndidaktikk og fagdidaktikk, noe Kvamme og

Sæther argumenterer for kan være fruktbart for bærekraftundervisning (2019, s. 29). Blant annet skriver de at «Det fagdidaktiske elementet bidrar til å forankre bærekraftdidaktikken i konkrete praksiser [...] det allmenndidaktiske elementet åpner opp for å reflektere over de større sammenhengene undervisningen foregår innenfor» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 30-31). I likhet med Klein (2020) og flere (Näumann, Riis & Illeris, 2020) kommer jeg også til å videreføre bærekraftdidaktikk-begrepet som Kvamme & Sæther (2019) foreslår. Jeg anser det som en videreutvikling av UBU slik Sinnes (2015) benytter det, nå plassert innenfor didaktiske rammer. Derfor kommer jeg også videre til å forholde meg til sentrale deler av UBU som beskrevet hos Sinnes (2015) som bærekraftdidaktiske elementer.

Hva kjennetegner så bærekraftdidaktikk? Et viktig bakteppe for flere av kjennetegnene og kompetansene tilknyttet bærekraftdidaktikk er at mange av temaene er *gjenstridige* problemer, skriver Kvamme & Sæther (2019, s. 32). Gjenstridige problemer, også kalt «wicked problems» (Rittel & Webber, 1973, referert i Kvamme & Sæther, 2019, s. 32; se også Klein, 2020, s. 31), skriver Kvamme & Sæther (2019) er «preget av usikkerhet, verdikonflikter, at mange er involvert, og at lokale kontekster har stor betydning» (s. 32). Hvis løsninger ikke tar hensyn til slike forhold, vil det føre til problemer (Kvamme & Sæther, 2019, s. 32). I litteraturen er det flere kjennetegn som går igjen, samtidig som noen kjennetegn enten blir utelatt eller uttrykt med andre begreper. De kjennetegnene som er mest fremtredende er den nødvendige tverrfagligheten, kompleksiteten som befinner seg i tematikken, at kunnskapen må være faglig oppdatert, og de mange kompetansene som undervisningen skal utvikle hos eleven, blant annet kreativitet, kritisk tenkning, problemløsning, handlingskompetanse, flerskalaperspektiv, systemtenkning og -forståelse, fremtidsrettet tenkning, samarbeidskompetanse, dialogferdigheter, empati og å se problemer fra andres perspektiver (Sinnes, 2015, s. 36-51; Kvamme & Sæther, 2019, s. 32-33; Klein, 2020, s. 38-39).

Klein (2020) trekker fram at bærekraftdidaktikken også må legge til rette for et uenighetsfellesskap og at elevenes følelser blir tatt på alvor (s. 32, 34). Dette kommer av problemstillingenes karakter: det er gjerne flere løsningsalternativer, og derfor er det nødvendig med en didaktikk som skaper et klasserom der det er rom og åpenhet for at ulike synspunkter og perspektiver kan diskuteres (s. 32). Samtidig berører problemstillingene vårt eksistensgrunnlag, verdensbilde og identitet, og elevers følelser spiller derfor en rolle i undervisningen (Klein, 2020, s. 34). Klein (2020) skriver at:

Å endre vår måte å leve på er krevende på mange måter, ikke minst emosjonelt. Følelser kan gjøre oss handlingslammet og desillusjonert, men de kan også motivere oss til å handle. [...] I bærekraftdidaktikken trenger vi å forstå hvordan følelser, tanker og adferd påvirker hverandre. Vi trenger å øve på å lese våre egne og andres følelser. (s. 34)

At bærekraftdidaktikken skal tilrettelegge for et uenighetsfellesskap og ta de emosjonelle aspektene på alvor, kan kobles til bærekraftdidaktikkens dannelsesdimensjon. Også de mange kompetansene som bærekraftundervisning skal dyrke kan kobles mot dannelsesdimensjonen. I et dannelsesperspektiv ses undervisning innenfor de kulturelle og politiske rammene den foregår innenfor, og hvordan den ivaretar elevenes integritet (Kvamme & Sæther, 2019, s. 202). Dette er særlig viktig i bærekraftdidaktikk skriver Kvamme & Sæther (2019), fordi «[bærekraftdidaktikken] forholder seg til en motsetningsfull og kompleks samfunnsvirkelighet, og fordi målsettingen er at elever skal kunne bli bevisste og handlende medborgere» (s. 202). En forutsetning for å utvikle elever til aktive medborgere er at «... det ikke foreligger et bestemt, predefinert sluttmaal, verken for enkeltindividets dannelsesdimensjon eller for menneskehetens utvikling» skriver Klein (2020, s. 33). Videre skriver hun at «Didaktikken må altså være åpen og refleksiv. I didaktisk sammenheng innebærer dette en dreining vekk fra at læreren forklarer hvordan verden er, til å la elevene utforske forskjellige syn» (Klein, 2020, s. 33). Dannelses-aspektet ved bærekraftdidaktikken samsvarer derfor i stor grad med kompetansene undervisningen skal utvikle.

Sentrale elementer i bærekraftdidaktikken er å gjenfinne i musikkfaget. Et eksempel er hvordan musikkfaget er tverrfaglig på den måte at forskjellige tilnærminger til faget stimulerer ulike kompetanser og ferdigheter hos eleven. Som Hanken & Johansen (2013) forklarer, kan musikk undervises som et estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og som et mediefag (s. 174-184). De ulike fagvariantene berører forskjellige kompetanser. Dette drøfter også Frede V. Nielsen (1998), som beskriver musikkfaget som sangfag, sak-fag, samfunnsfag, ledd i polyestetisk oppdragelse og som et lydfag (s. 164). Hanken & Johansen (2013) understreker også at de ulike fagvariantene sjeldent har tydelige grenser, og at en neppe finner en musikk lærer, fagplan eller virksomhet som låser seg til kun én kategori (s. 176). Det skal også poengteres at hverken Hanken & Johansen (2013) eller Nielsen (1998) på dette grunnlaget beskriver musikkfaget som tverrfaglig, da Hanken & Johansen (2013) fremlegger dette som ulike fagsyn (s. 176), mens Nielsen (1998) beskriver det som didaktiske posisjoner og konsepsjoner (s. 163). Likevel vil jeg argumentere for at dette belyser musikkfagets iboende tverrfaglighet, da

musikkundervisning sjeldent holder seg til én fagvariant som Hanken & Johansen (2013, s. 176) understreker, og at elever derfor oppøver seg i flere kompetanser samtidig i løpet av en undervisningstime. Noe lignende ser vi også i læreplanen for musikk i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her står det blant annet under fagets relevans og sentrale verdier at «Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre er det skrevet under kjerneelementet kulturforståelse at «Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse eksemplene tydeliggjør hvordan det å utforske kultur, historie og samfunn allerede er sentralt i grunnskolens musikkfag.

Andre koblinger til bærekraftdidaktiske elementer i musikkfaget er hvordan den har en tydelig dannelsesdimensjon (se f.eks. Hanken & Johansen, 2013, s. 206-214 og Nielsen, 1998, s. 53-100). I tillegg er bærekrafts-kompetansene kreativitet, samarbeidsevne og dialogferdigheter særlig fremtredende i musikkfaget: under fagets relevans og sentrale verdier for musikkfaget i LK20 står det at elevene skal «utvikle sine estetiske, *kreative og skapende evner*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, egen utheving), og om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i musikkfaget står det at «I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den glidende overgangen mellom bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap som tverrfaglige temaer gjør seg tydelig i dette sitatet. Alle eksemplene i dette avsnittet viser at flere bærekraftdidaktiske elementer allerede er til stede i musikkfaget. En bærekraftdidaktisk musikkundervisning er dermed ikke så fjerntliggende fra hvordan musikkfaget praktiseres per dags dato.

Bærekraftdidaktikken tilbyr oss altså flere analytiske redskaper og perspektiver, som blir nyttige for å tilegne seg oppdatert kunnskap om klima- og miljøkrisen. Det kan pekes på flere paralleller imellom bærekraftdidaktikkens bestanddeler og musikkfaget. I dette delkapittelet har jeg fremhevet kun enkelte dimensjoner ved dette innholdsrike begrepet, men avgrensninger er nødvendig. I neste delkapittel bygger jeg videre på teorien som har vært gjennomgått til nå ved å presentere ulike tilnærminger til undervisning om natur, miljø og bærekraft.

2.4. Tilnærminger til undervisning om natur, miljø og bærekraft

2.4.1. David W. Orr & Økologisk Litterasitet

I økopedagogisk litteratur refereres det ofte til David W. Orr og hans bok om *ecological literacy* (1992). Orr (1992) argumenterer for at skoler må blant annet styrke elevens *ecological literacy* for å imøtekomme klodens miljøutfordringer. For å forstå hva *ecological literacy* handler om, velger jeg å starte med det engelske «literacy»-begrepet.

«Literacy» kan oversettes til lese- og skriveferdigheter, men dette er en snever forståelse av begrepet (Blikstad-Balas, 2021; Språkrådet, 2022). Lise I. Kulbrandstad (2018) skriver at ‘det å kunne noe’ er en tilleggsbetydning «literacy»-begrepet har, der en motsatt parallell på norsk kan sies å være ‘analfabet’ når det brukes om uvitenhet eller det å ikke kunne noe (s. 60-61). En bred forståelse av «literacy» omfatter «et sett av skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunn som er i endring», skriver Marte Blikstad-Balas (2021). Videre skriver hun at den brede forståelsen av begrepet også tar den større sosiale og kulturelle konteksten av tekster i betraktning (Blikstad-Balas, 2021). Siden lese- og skriveferdigheter ikke er dekkende for den utvidede betydningen av «literacy»-begrepet, foreslår Språkrådet litterasitet som en fornorsket erstatning (2022). Derfor vil jeg ut oppgaven oversette *ecological literacy* til «økologisk litterasitet».

Økologisk litterasitet kan derfor sies å være kompetanse til å forstå, tolke, kommunisere, orientere seg om og diskutere temaer tilknyttet miljøutfordringer. David J. Shevock & Vincent C. Bates (2019) bruker denne definisjonen av økologisk litterasitet: «reflection and action for positive transformation of humanity in regard to the ecological crises we face» (Shevock & Bates, 2019, s. 17). Denne definisjonen viser at økologisk litterasitet har en intensjon om aktiv handling. Er man økolitterær (å inneha økologisk litterasitet), vil en ifølge Orr (1992) ha gode kunnskaper, ferdigheter og refleksjonsevner i møte med den økologiske krisen. En burde ha kunnskapen som er nødvendig til å fatte sammenhenger, ha en omsorgsfull/forvaltende holdning, vite hvordan en kan agere konstruktivt basert på kunnskap og følelser, samt ha en bred forståelse av hvordan mennesker og samfunn er tilknyttet hverandre og naturlige systemer, og hvordan dette kan vedvarende vedlikeholdes (s. 92). Dette forutsetter at man har bevissthet om livets sammenhenger og kunnskap om hvordan verden fungerer som et fysisk system, at man forstår menneskets plass i evolusjonshistorien, har en oppfattelse av den moderne verdens dynamikk, har en grundig forståelse over hvordan folk og samfunn har blitt destruktive, er bevisst hvilke idéer om og syn på naturen en besitter,

og har en bred kjennskap til hvordan en kan utvikle økologisk bevissthet, mener Orr (1992, s. 92-94). Orr trekker også fram at det kan være en fordel å ha «inne-ferdigheter» som å kunne (og kanskje også like) lese, bruke tall og vite hva som er tellbart og ikke, i tillegg til å kunne observere naturen med innsikt og en kapasitet til å fusjonere landskap og sinn, når en tilegner seg økologisk litterasitet (1992, s. 86).

Det er viktig at verdens borgere er økolitterære, og derfor bør økologisk litterasitet være et mål ved formell utdanning, ifølge Orr (1992, s. 90). En slik utdanning hviler på seks punkter: vi må 1) anerkjenne all utdanning som miljøopplæring, 2) anerkjenne miljøutfordringer som komplekse, og at de ikke kan forstås gjennom én disiplin, 3) anerkjenne at utdanning delvis foregår som en dialog med stedet og innehar karakteristikken av en god samtale, 4) anerkjenne at hvordan undervisning foregår er like viktig som innholdet, 5) anerkjenne at erfaringer i naturen er både essensielt en del av det å forstå miljøet og at det bidrar til god tenkning, og 6) anerkjenne at utdanning relevant til utfordringene ved det å bygge et bærekraftig samfunn vil forsterke kompetanse om naturlige systemer (Orr, 1992, s. 90-92). Med tanke på fagfornyelsen og bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, kan det sies at særlig punkt to her har blitt anerkjent i norsk skolekontekst. Orr (1992) beskriver også noen utfordringer som særlig vesten må imøtekomme om folk flest skal bli økolitterære. For det første impliserer økologisk litterasitet breddekompetanse, i motsetning til dagens spesialisering (Orr, 1992, s. 87). For det andre er utdanning i for stor grad en innendørs-aktivitet, mener Orr (1992, s. 87). For det tredje slår Orr (1992) et slag for estetisk verdsetting, da han mener vi har blitt for vandt med ting som er stygt (s. 87-88): «Ugliness is, I think, the surest sign of disease, or what is now being called 'unsustainability'» (Orr, 1992, s. 88). Den siste utfordringer er at man må se på problemer holistisk, noe som er politisk truende (Orr, 1992, s. 88).

Stikkordene jeg tar med meg videre fra denne korte diskusjonen av Orr (1992) og økologisk litterasitet, er breddekompetanse, handlingskompetanse, holistiske tilnærminger og utdanning. De økolitterære kompetansene er gjenkjennelig fra beskrivelsen av bærekraftig utvikling i læreplanens overordnede del, men skiller seg fra hverandre da Orr (1992) legger mindre vekt på teknologisk utvikling. Sånn sett er økologisk litterasitet mer økosentrisk orientert. Noe Orr (1992) derimot legger til som er interessant med tanke på denne oppgavens musikkfaglighet, er estetikens rolle. Hvis stygghet er et tegn på dårlig bærekraft slik Orr (1992) ser det, er det ikke utenkelig at musikkfaget kan tilby estetisk innsikt om dette. For meg fremkommer økologisk litterasitet som et begrep som beskriver hva en burde lære på

skolen for å møte miljøutfordringer. Videre skal jeg nå presentere en modell for planlegging av undervisning, som går mer detaljert inn i undervisningens elementer.

2.4.2. Burns økologiske bærekraftspedagogikk

I sin doktorgrad presenterer Heather L. Burns sin holistiske modell for bærekraftspedagogikk rettet mot høyre utdanning (2009, s. 33). Intensjonen med modellen er å legge opp til transformativ læring der studenter motiveres til å innta mer bærekraftige verdier, holdninger og væremåter (Burns, 2015, s. 263). I en senere artikkel utdyper hun modellen ved å koble den opp mot Okanagan-urfolkets perspektiv på selvet (Burns, 2015, s. 266). Urfolks-kunnskap anses av flere forskere for å kunne være til hjelp mot miljøkrisen, og kan derfor være relevant for undervisning om bærekraft (Kakoty, 2018, s. 3216; Mbah, Ajaps & Moltan-Hill, 2021, s. 4811). Okanagan-folket deler selvet inn i fire deler: *det tenkende selvet*, *det emosjonelle selvet*, *det fysiske selvet* og *det spirituelle selvet*. I neste avsnitt kommer en redegjørelse for Burns modell og hvordan hun tilknytter Okanagan-folkets perspektiver på selvet til modellen.

Modellen består av fem dimensjoner: *innhold*, *perspektiver*, *prosess*, *kontekst* og *design* (Burns, 2015, s. 263). *Innhold*-dimensjonen handler om undervisningens innhold, og formålet med *innhold*-dimensjonen er å øke studentenes forståelse av komplekse bærekraftsutfordringer (Burns, 2009, s. 35; 2015, s. 263). Burns tilknytter *det tenkende selvet* til denne dimensjonen, som tilfører at undervisningsinnholdet skal heller fremme meningsskaping konstruert i et læringsfelleskap framfor å være informasjon som læres bort (Burns, 2015, s. 267). *Perspektiv*-dimensjonen viser til hvordan undervisningsinnholdet bør utforskes fra flere ulike perspektiver, med formål om å gi studenter muligheter til å tenke kritisk og reflektere over innholdet fra ulike vinkler (Burns, 2009, s. 40; 2015, s. 263). Til *perspektiv*-dimensjonen tilknyttes *det emosjonelle selvet*. Ulike perspektiver kan forårsake følelsesmessige reaksjoner hos studentene, og oppfordres de til å uttrykke hva de føler kan dette gi perspektivene mer dybde samt utvikle studentenes emosjonelle modenhet og intelligens (Burns, 2015, s. 268-269). *Prosess*-dimensjonen har som formål å styrke studentenes samfunnsansvar og intensjoner for å arbeide mot bærekraftighet gjennom aktiv deltakelse og erfaring (Burns, 2009, s. 45; 2015, s. 263). *Det fysiske selvet* er tilknyttet denne dimensjonen, som retter fokuset mot kroppen og hva som påvirker den, eksempelvis hvordan mat, søvn og bevegelse påvirker studenters tilstedeværelse og læringsevne (Burns, 2015, s. 270). *Kontekst*-dimensjonen belyser hvordan bærekraftundervisning må kontekstualiseres i eksempelvis natur og samfunn, og har som formål om å heve studentenes forståelse av og

tilknytning til geografiske steder og samfunnet hvor de bor (Burns, 2009, s. 50; 2015, s. 263). *Kontekst* kobles til *det spirituelle selvet*, da kontekst handler om å være oppmerksom på ens relasjon (eventuelt manglende relasjon) til stedet og gruppen der læringen foregår, noe som krever at en også er oppmerksom på sin spirituelle side (Burns, 2015, s. 271). Den siste dimensjonen, *design*, knytter modellens dimensjoner sammen for å fremheve hvordan de økologisk henger sammen (Burns, 2009, s. 54-55). Prosessen av å økologisk designe undervisning inkluderer fem steg som ikke trenger å følges linjert, skriver Burns (2015, s. 264): observasjon, skape visjon, planlegging, utvikling og implementering. Disse fem stegene kan ses på som verktøy for å revidere modellen og designets ulike elementer; eksempelvis viser Burns hvordan prinsippet om relasjonsforhold i modellens ulike dimensjoner kan undersøkes og revideres med stegene (Burns, 2015, s. 265).

Det jeg vil si er styrken med Burns modell er hvordan den fungerer som en konkret bærekraftdidaktisk tilnærming til undervisning. Sammen med Okanagan-folkets perspektiver på selvet har modellen med seg mange av de samme elementene som bærekraftdidaktikken slik beskrevet av Kvamme & Sæther (2019), Sinnes (2015) og Klein (2020). Det den norske bærekraftdidaktikken derimot ikke berører, er Burns *kontekst*-dimensjon om stedets betydning. I gjengivelsen av Orr (1992) ligger dette mer implisitt i punktene 3 og 6 for hva som må anerkjennes for å veve økologisk litterasitet inn i formelle utdanninger (det skal også bemerkes at Orr (1992) har et eget kapittel dedikert til sted og pedagogikk (s. 125-132)). Derfor er det relevant å undersøke stedets betydning for undervisning nærmere, noe jeg gjør i neste delkapittel.

2.4.3. Problemer og prospekter ved locosentrisk pedagogikk

Ved *locosentrisk* undervisning er undervisningens lokasjon en sentral del av undervisningen. I økopedagogisk litteratur dreier dette seg hovedsakelig om å benytte den lokale naturen som undervisningsarena, noe vi har sett både hos Orr (1992) og Burns (2009, 2015). I norsk grunnskole ser vi lignende tilnærminger i kroppsøvfagsfaget, der bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema handler til dels om naturopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I grunnskolen er det heller ikke ukjent med turer til nærliggende skogholt. Gregory Garrard vender i sin artikkel (2010) et kritisk blikk mot en variant av slik locosentrisk miljøundervisning, det han kaller *place-based ecocritical pedagogy* (forkortet til PBEP), og reflekterer rundt undervisningspraksis opp mot utviklingen til den økokritiske diskursen. Dette er i kontekst av økokritiske studier i høyere utdanning. Garrards kommentarer er likevel

av interesse for videre diskusjon om bruk av denne type pedagogikk i grunnskolens musikkfag.

PBEP har sitt opphav i den første bølgen av økokritikk, som er kultur- og litteraturkritikk fra et miljøperspektiv. Undervisningskonseptet er ifølge Garrard «founded in a romantic conception of the redeeming and educative possibilities of epiphany in nature» (2010, s. 234), og kontakt med naturen er et av de sentrale målene for undervisningen (Garrard, 2010, s. 234). Til tross for dette sitatets skeptiske undertoner, poengterer Garrard at PBEP har noen styrker: den har en praktisk undervisnings-design, (for dens tilhengere) en filosofisk og teoretisk koherens fundert i fenomenologi, neo-realisme og dypøkologi, en veldefinert litteraturkanon i USA og fungerer som en aktiv og prinsipiell motstand mot kommodifisering, standardisering og instrumentalisering av utdanning (Garrard, 2010, s. 241). Et typisk eksempel på PBEP er at studentene leser og diskuterer tekster om natur et sted som passer tekstens innhold (Garrard, 2010, s. 236).

Det er derimot flere elementer Garrard er kritisk til. Først og fremst er ikke åpenbaringer gunstig å planlegge undervisning rundt, da det er vanskelig å produsere og evaluere (Garrard, 2010, s. 236). Videre ble undervisningen oftest legitimert på bakgrunn av anekdoter, mens data og empirisk forskning om undervisningen manglet (Garrard, 2010, s. 236). Det som derimot virker som Garrards viktigste punkt, er at PBEP låste seg til den tidlige økokritikkens idéer mens diskursen utviklet seg videre og omfavnet flere perspektiver (Garrard, 2010, s. 237, 240). Det ble deriblant stilt spørsmål om lokasjonens posisjon i økokritikken, og om en heller skal innføre globale perspektiver (Garrard, 2010, s. 239).

I sin konklusjon etterspør Garrard at videre forskning må inneholde og anerkjenne fire viktige elementer (2010, s. 242):

- En aksept for at forestillingen om bærekraft i seg selv er kompleks og motstridende, og at undervisning om miljø dermed må prioritere kritisk tenkning over en preskriptiv liste med anerkjente idéer
- Viktigheten og verdien av at økokritikere engasjerer seg med hovedstrømmen av forskning på miljøundervisning, både teoretisk og evidens-basert.
- Anerkjennelse av at pedagogisk forskning ikke bare burde begrenses til positivistisk evaluering av studentenes svake kunnskap om miljø, men at man kan ta i bruk konstruktivistiske metodologier tilpasset nye utviklinger i økokritisk teori, som setter spørsmålstegn ved elevens persepsjon, meningssystemer og diskursive ståsteder.

- Behovet for kritisk, evidens-basert vurdering av forholdet mellom miljømessig litteraturkritikk, økokritisk teori i sin ‘major’ form, pedagogiske modeller og sofistikert økolitteratur.

Bærekraftig utvikling slik beskrevet i LK20 møter det første punktet her svært godt, med et fokus på kompleksitet og kritisk tenkning. Resten av punktene er mer spisset mot økokritisk-pedagogisk forskning, men er likevel relevante med tanke på uteundervisning i norsk grunnskole. Som innledningsvis nevnt er bruk av naturen vanlig i norsk skole.

Uteundervisning ble ytterligere aktualisert under koronapandemien, da det var behov for å bruke større areal (Andersen, 2022). Andre tegn på at norske myndigheter er positive til uteundervisning, er at prosjekter som «friluftsliv i skolen» blir statlig finansiert (Friluftsliv i Skolen, u. å.). Hva dette bringer inn i diskusjonen om musikkfaget, handler om det å ta med musikken ut av musikkrommet, og om det kan gjennomføres på en pedagogisk tilfredsstillende måte. Hvordan kan uteundervisning gjennomføres i musikkfaget, og hva slags læringsutbytte kan et slikt opplegg ha? Disse spørsmålene kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

2.4.4. Nymaterialistiske ontologier

Når jeg ser på bassgitaren min, kan jeg bli påminnet om at jeg burde øve til oppkommende konserter. Å finne plastavfall i naturen kan vekke irritasjon i en. En bok trengs ikke å åpnes for å gi deg følelser. Det bassgitaren, plastavfallet og boken har til felles, er at de får noe til å skje, om det så er å øve eller bare føle. Debbie Sonu og Nathan Snaza (2015) tar i sin artikkel blant annet opp denne effekten gjenstander kan ha, mens de undersøker offentlige styringsdokumenter for skole og undervisning og reflekterer hvordan ny-materialistiske idéer kan erstatte de antroposentriske holdningene til natur og miljøvern i dokumentene.

Ny-materialisme er underlagt posthumanisme i feltene filosofi, biologi og humanvitenskapen, og søker å tenke nytt om menneskelig subjektivitet slik at den tar til betraktning de relasjonene mennesket har med ikke-menneskelig affekt og krefter (Sonu & Snaza, 2015, s. 259). Ny-materialismen har et ontologisk endret syn på det menneskelige subjekt, «so that it is co-emergent and radically entangled with its natural, technological, and spatial milieu» (Sonu & Snaza, 2015, s. 259); mennesket er et materielt subjekt, og bør derfor likestilles med dyr og annet materie, ikke hierarkisk over (Sonu & Snaza, 2015, s. 262, 267). I tillegg undersøker man i ny-materialistiske perspektiver de kulturelle antagelsene og

adferdsmønstrene som leder til uetiske relasjoner og undertrykkende tilstander (Sonu & Snaza, 2015, s. 259).

Et implisitt syn i dokumentene forfatterne stiller seg særlig kritisk til, er dikotomien mennesket-naturen, hvordan mennesket forstås som adskilt fra naturen (Sonu & Snaza, 2015, s. 266). På den måten videreføres også synet på mennesket som hierarkisk overlegen naturen (Sonu & Snaza, 2015, s. 261). I tillegg stiller forfatterne seg kritisk til hvordan naturen blir representert som et objekt, «one that is utilitarian and instrumental to human need and economic function, constrained and dependent on human intervention, and subject to a human's willingness to either conserve or consume it» (Sonu & Snaza, 2015, s. 266). Derfor presenteres ny-materialistiske ontologi som en ny måte for lærere og studenter å lese, tolke, og kritisk tenke på (Sonu & Snaza, 2015, s. 260).

Den mest sentrale ny-materialistiske idéen i artikkel er at aktørskap ikke bare er forbeholdt mennesker, men at også gjenstander og materialer også kan sies å ha det, beskrevet som *thing-power* (s. 262). Med sin *thing-power* påvirker objekter sine omgivelser: «[...] objects carry *thing-power*, the capacity to animate, to produce effects, to shape the interconnected web of which we are all a part» (Sonu & Snaza, 2015, s. 267). På denne måten kan materialer og gjenstander også ha en affektiv effekt på mennesker (Sonu & Snaza, 2015, s. 267). Til grunn for dette synet er erkjennelsen om at mennesker ikke er de eneste signifikante aktørene i verden, og at det åpner for mer distribuert aktørskap (Sonu & Snaza, 2015, s. 267). På denne måten likestilles mennesket med annet liv og materie, og vender menneskets oppmerksomhet mot siden, bort fra mennesket-over-naturen-ontologien og mot en større takknemmelighet for de komplekse forviklingene mennesket og ikke-mennesket imellom (Bennett, 2010, s. 112; sitert i Sonu & Snaza, 2015, s. 262).

Det ny-materialistiske synet på mennesket er gjenkjennelig fra økosentrismen: mennesket er en del av og tett innvevd i naturens vev. Det ny-materialistismen tilfører diskusjonen, er hvordan gjenstander har en *thing-power*. Innledningsvis ble en bassgitar brukt som et eksempel på hvordan en gjenstands *thing-power* kan komme til uttrykk. På hvilke andre måter kan det skje? Gjelder det bare fysiske materialer? Kan også lyd fungere slik? Selv om *thing-power* er det jeg vil si er det mest sentrale med Sonu & Snazas (2015) artikkel, er det ny-materialistiske perspektivet et perspektiv jeg skal ta meg med videre inn i diskusjonsdelen. I neste del skal jeg legge fram økomusikkvitenskapelige perspektiver, der blant annet musikkens (tilslørte) materialitet er et av temaene som tas opp.

2.5. Økomusikkvitenskapelige perspektiver

Økomusikkvitenskap er en voksende, interdisiplinær vitenskap hvor forskere trekker linjer fra flere ulike vitenskapsfelt for å forstå musikkens tilknytning til natur og miljøkrisen (Shevock, 2015; Allen, 2017; Hansen, 2020). Enkelt sagt kan man beskrive økomusikkvitenskapens interessefelt for «musikk+kultur+natur» (Allen, 2017, s. 92), en kombinasjon som kan sies å utfordre dikotomien kultur/natur. For å fange opp noen eksempler på økomusikkvitenskapens ulike tilnærminger og teoretiske innfallsvinkler til feltet, begynner jeg dette kapittelet med Aaron S. Allens (2011) mer generelle bemerkninger om feltet.

Allens (2011) artikkel tar opp potensialer og problemer for det økomusikkvitenskapelige fagfeltet i møte med kulturkrisen. Til grunn for artikkelen er en erkjennelse om at miljøkrisen er et resultat av kulturelle feilsteg, og er dermed også en kulturkrise:

The environmental crisis is not only the fault of failed engineering, bad science, ecological misunderstanding, poor accounting, and bitter politics. It is also a failure of holistic problem solving, interpersonal relations, ethics, imagination, and creativity. In short, the environmental crisis is a failure of culture. (Allan, 2011, s. 414)

På bakgrunn av dette argumenterer Allen for at musikkvitenskapelige perspektiver kan bidra til økt innsikt i krisen. Han lister opp seks måter økomusikkvitenskapen kan bidra på og tilhørende utfordringer (Allen, 2011, s. 415-418): (1) Å forstå, som går ut på at musikkforskere kan tilby innsikt i hvordan musikere kommuniserer om miljøproblemer i sine verk og hvordan publikum responderer på dette, der utfordringen blir å kommunisere kunnskapen på tvers av fagdisipliner; (2) Undervisning og utdanning, som handler om å formidle økomusikkvitenskapelige kunnskaper og perspektiver, der utfordringene er tilknyttet planlegging og gjennomføring av undervisningsvirksomhet; (3) tverrfaglighet, som blant annet påpeker hvordan feltet kombinerer humaniora og naturvitenskapen, der institusjonsstrukturer, spesialiserte utdanninger og intellektuelle utfordringer involvert i ordentlig tverrfaglig arbeid står for utfordringene; (4) Aktivisme, hvor anerkjennelsen om at all forskning er aktivisme i seg selv er hovedpoenget, der godt akademisk arbeid er et krav for å bidra meningsfullt til diskusjoner; (5) Persepsjon, som går ut på legitimering av forskningsfeltet og å argumentere hvorfor dens tilnærminger er verdt det, og som i grunn er en utfordring tilknyttet kommunikasjon; og (6) sosialkritikk, der feltet tilbyr ny sosialkritikk om krysningspunktet mellom musikk, kultur og natur (samt om verden generelt), der utfordringene omfatter både intellektuelle, teoretiske og kommunikative aspekter: «[the

challenges] involve pushing musicology beyond the comfortable confines of the concert hall and library and into an often messy, definitely polluted, world of existential threats and complexities» (Allen, 2011, s. 418). Allen poengterer også at «... a longer list deserves to be enumerated, and numerous examples and lacunae could be proffered» (2011, s. 414-415), så listen er åpen for nye tilføringer.

Som Allen antyder, kan man si at økomusikkvitenskapen omfatter mangfoldige ulike temaområder, metoder og teoretiske innfallsvinkler. I de følgende delkapitlene vil jeg redegjøre for noen sentrale økomusikkvitenskapelige tilnærminger og perspektiver som har særlig relevans for min oppgave og problemstilling.

2.5.1. Estetisk miljøaktivisme

Et forskningsområde innenfor økomusikkvitenskapen er estetisk miljøaktivisme, hvor en undersøker hvordan musikere og komponister bruker musikk og tilknyttede medier miljøaktivistisk. Ved å analysere musikk med miljøbudskap demonstrerer Tore Størvold (2019) og Kai Arne Hansen (2020) hvilke estetiske virkemidler som kan tas i bruk og hvordan musikken i tillegg er tilknyttet større sosiopolitiske utfordringer i samfunnet. Der Størvold (2019) undersøker ulike islandske artisters musikalske respons på utbyggingen av et vannkraftverk, ser Hansen (2020) på Melodi Grand Prix Junior-sangen «Kloden er Syk».

Sangene Størvold (2019) undersøker er fra årene 2006-2009, en periode der Island var preget av både økonomisk vekst og krise og gjenoppblomstring av nasjonalromantiske landskapsforestillinger på flere fronter (Størvold, 2019, s. 396). Utbyggingen av Kárahnjúkar-vannkraftverket førte til reaksjoner av flere grunner: den ble på forhastet vis vedtatt av en politisk elite som ignorerte bekymringer om økologiske konsekvenser, og energien produsert gikk til utenlandske selskapers aluminiums-smelteverk i landet (Størvold, 2019, s. 398).

Vannkraftverket ble et symbol på bekymringer tilknyttet den økonomiske, kulturelle og politiske utviklingen, samt de raske og risikable kapitalistiske satsingene, som karakteriserer tiden før de tre største bankene ved Island kollapset 6. oktober 2008 (Størvold, 2019, s. 389).

Det er i kontekst av disse begivenhetene Størvold diskuterer Valgeir Sigurðssons «Grýlukvæði», Björks «Náttúra» og Sigur Rós' utendørsframføring av «Vaka». Jeg velger å gjengi mer utdypende om den førstnevnte, da denne er et godt eksempel på hvordan estetikk kan basere seg på et kritisk perspektiv.

Sigurðsson komponerte sin versjon av «Grýlukvæði» til dokumentarfilmen Dreamland, som har et kritisk perspektiv på utviklingen av Kárahnjúkar-kraftverket og dens miljømessige og kulturelle påvirkning (Størvold, 2019, s. 398). «Grýlukvæði» er originalt en eldre folkesang og -dikt om folkløse-karakteren Grýla, et troll som kommer ned fra fjellet ved juletiden for å fange, lage mat av og spise uskikkelige barn (Størvold, 2019, s. 399). Trollet Grýla blir en representasjon av aluminiumsselskapet som kommer til området (Størvold, 2019, s. 399). Musikalsk er Sigurðssons «Grýlukvæði» karakteristisk ved sin bruk av elektroniske støy-lyder sammen med akustiske instrumenter, som forvandler folkesangen til en kulturkritisk ytring (Størvold, 2019, s. 400). Forvandlingen kan tilskrives hovedsakelig tre komposisjonsteknikker påpeker Størvold (2019): et surrealistisk spatial-design, syntesen av akustiske og elektroniske lyder, og iscenesettelsen av vokalen (s. 400). Spatial-designet kan beskrives som en collage, der musikalsk 'fremmede' materialer tvinges til å sameksistere i samme miks (Størvold, 2019, s. 400). De forskjellige instrumentene, klippet til korte lydsnutter og plassert forskjellige steder i lydsporet, har i tillegg ulik grad romklang og panorering, som til sammen skaper et surrealistisk lydlandskap (Størvold, 2019, s. 401). Syntesen av akustiske og elektroniske lyder kommer av hvordan Sigurðsson har bearbeidet lydene. Lydene som en kan oppfatte som elektronisk produsert er alle akustisk innspilt og samplet, men sendes gjennom nok filtre til at kilden ikke er gjenkjennelig (Størvold, 2019, s. 401). Akustiske instrumenter er på sin side spilt «with unusual, extended techniques in order to close in the distance between what is perceived as “natural” and “post-produced.”» (Størvold, 2019, s. 401). Slik utfordres dikotomien akustisk lyd/elektronisk lyd i stykket, og våre forestillinger om det akustiske som tilknyttet det naturlige (Størvold, 2019, s. 401). Vokalen i stykket tilhører den amerikanske folkesangeren Sam Amidon, som ikke kan flytende Islandsk. Dette er et viktig element i musikken skriver Størvold, da den gebrokkne uttalen i folkesangen utnyttes for både en estetisk og politisk effekt (2019, s. 402). For lyttere som kan islandsk flytende, vil en høre at sangeren ikke er en som «hører hjemme» på Island (Størvold, 2019, s. 403). Vokalen er i tillegg prosessert, filtrert og bearbeidet på samme måte som resten av de akustiske instrumentene (Størvold, 2019, s. 403). Sigurðssons bruk av teknologi i «Grýlukvæði» står i sterk kontrast med forestillingen om folkemusikk som autentisk og naturnært, og kan ses på som en «vrengt» versjon av folkesangen (Størvold, 2019, s. 403). På denne måten blir folkesangen reforhandlet til en økokritisk kommentar.

Kloden er Syk er skrevet for musikkonkurransen Melodi Grand Prix Junior 2019 av Anna Vestrheim og Emma Helgesen Ylvisåker, som går under artist-navnet Anna & Emma

(Hansen, 2020, s. 6). Sangen vant konkurransen, og fikk oppmerksomhet på grunn av dens miljøvern budskap og sangere. I Hansens (2020) artikkel er det et sentralt poeng at barn og unge er særlig engasjert i miljøvern, der den svenske miljøaktivisten Greta Thunberg er et velkjent eksempel (Hansen, 2020, s. 3). Av den grunn undersøker han, i tillegg til musikkvideoen for Kloden er Syk som en audiovisuell tekst, hvordan reaksjonene på sangen kan kobles til sosiopolitiske tendenser og forestillinger om kjønn og barn i samfunnet.

Hansen (2020) viser hvordan bildeperspektiver, bruk av gjenstander og redigeringsteknikk i musikkvideoen til «Kloden er Syk» utnyttes for å formidle låtens budskap på en audiovisuell effektiv måte. Den ensomme basstrommen som åpner sangen med et hjerteslag-lignende rytmemønster speiles tidvis med synkroniserte kamera-zoom som skaper en uhyggelig effekt, som underbygger tekstens alvorlighet (Hansen, 2020, s. 7). Selv synes jeg hjerte-rytmen i basstrommen også vekker assosiasjoner til helse, som sammen med den urovekkende zoomingen for meg peker mot uhelse og låtens tittel. Samtidig er lokasjonen videoen starter ved et tilsynelatende industriområde, som vender ens tanker mot menneskelig forurensning og innblanding på naturlige miljøer (Hansen, 2020, s. 7). Den økende graden av rytmiske elementer i musikken blir speilet og symbolisert i videoen, der Anna & Emma synkront med sangen bruker oljefat som trommer (Hansen, 2020, s. 7). Hansen påpeker at oljefatene, som fungerer som et tegn på oljeindustrien, her reapproprieres til å symbolisere miljømessig nytenkning og gjenbruk (Hansen, 2020, s. 8). Bilder av jentene stående i åpne landskap som ved vannkanten og i en eng, kan ses på som en posisjonering av mennesket i naturen, samtidig som det betegner den kulturelle investeringen av åpne landskap som et symbol for noe som er (eller burde forbli) naturlig og vilt (Hansen, 2020, s. 9). Intertekstuell har denne forestillingen om mer harmoniske forhold til naturen paralleller i andre produksjoner for barn skriver Hansen (2020), og trekker fram *Lorax* (the *Lorax* på engelsk) og *Flukta frå Dyreskogen* (engelsk: *The Animals of Farthing Woods*) som eksempler (Hansen, 2020, s. 9). Et annet moment Hansen (2020) trekker fram er hvordan tekstlinjen «verden vår trenger at vi tar oss sammen» i refrenget, der ordet «sammen» blir et toppunkt da det holdes lengre og er det lyseste punktet i melodien, får en ekstra betydning med det visuelle bildet:

first and foremost, these lyrics seem to straightforwardly encourage transformation: in attitudes towards the environmental crisis and in terms of lifestyle. In context of the video, however, the idea of “pulling ourselves together” also involves “pulling together”, joining forces, working towards a common goal. At the exact time that Anna & Emma sing the word “together” the camera cuts to a close-shot of them

joining hands. The importance of working together for the better of the environment is foregrounded in the concluding sentence of the chorus: “the earth is sick, the rest is up to you and me”. (Hansen, 2020, s. 10)

Dermed formidler sangen to distinkte men likevel samhörige budskap, skriver Hansen (2020): på den ene siden en oppfordring til handling, og på den andre siden, et håp om samhold og solidaritet (Hansen, 2020, s. 10). Avslutningsvis om videoen legger Hansen (2020) til at den inviterer seerne til å revurdere sin relasjon til naturen og miljøvern når Anna & Emma etterlater seg ordene «tenk deg om» i sanden (s. 10).

«Kloden er Syk» viser hvordan barns miljøengasjement musikalsk kommer til uttrykk innenfor barnekultur. NRK meldte før finalen av musikkonkurransen at mange av låtene som var meldt inn for 2019 adresserte miljøtemaer (Hansen, 2020, s. 6). Når det trekkes fram at det er barns framtid som står på spill med miljøkrisen, er det derfor relevant å trekke fram hvordan barn blir mottatt i debatten. I tillegg til alder trekker Hansen (2020) fram kjønn som en sentral faktor. Det dveler en forestilling om uskyldighet over barn, som ikke samsvarer med barns klimaengasjement (Hansen, 2020, s. 12). Det kan forklare hvordan voksne finner seg i å kommentere «de burde være ute og leke i stedet» (Dagbladet, 2019; sitert i Hansen, 2020, s. 11). En person som kommenterte «stakkars hjernevaskede unger» ble i ettertid kontaktet av NRK, og forsvarte kommentaren med at barn som skriver sanger med et miljøbudskap bør tolerere kritikk og kunne stå for egne meninger (Hansen, 2020, s. 12). Dette viser spenningen mellom barn som uskyldige og uvitende, og som bevisste og engasjerte i verdens problemer og noen også som aktivt handlende aktører (Hansen, 2020, s. 12). Andre kommentarer, der ord som “galskap” og “hysteri” brukes om klimaengasjementet, kan i et kjønnsperspektiv forstås som et forsøk på å undertrykke kvinners engasjement (Hansen, 2020, s. 13); det er ikke historisk nytt å anklage politisk engasjerte kvinner som syke, hysteriske og gale for å tie dem (Kay & Mendes, 2020; referert i Hansen, 2020, s. 13). Disse mer kjønnsorienterte kommentarene har sine forfølgere skriver Hansen (2020), og trekker fram hvordan den norske miljøpolitikeren Lan Marie Nguyen Berg, den Canadiske politikeren Cathrine McKenna (tidligere Minister of Environment and Climate Change) og tidligere nevnte aktivisten Greta Thunberg blir utsatt for lignende kommentarer og personangrep (s. 12-13).

Estetisk miljøaktivisme kan være et relevant tema for bærekraftig utvikling i musikkfaget av flere grunner. Først og fremst er låter som «Grýlukvæði» og «Kloden er Syk» eksempler på hvordan man musikalsk kan uttrykke seg om miljøproblematikk. Man kan diskutere med

elever om effekten av kompositoriske valg og hvilken påvirkningskraft musikken har. Samtidig kan disse sangene, særlig «Kloden er Syk» kobles opp mot større sosiopolitiske utfordringer. For musikk lærerutdanninger er også «Kloden er Syk» et godt eksempel som viser ulike sider ved miljøengasjert musikk (for/av barn): hvordan budskapet uttrykkes estetisk, hvordan miljøengasjement er en del av barns kultur, og hva barn (og kanskje særlig jenter) kan oppleve av reaksjoner for sitt engasjement. Estetisk miljøaktivisme kan dermed bidra til bærekraftig utvikling ved å gi innsikt i hvordan miljøkrisen påvirker og reflekteres i kultur. I neste delkapittel vender vi blikket mot hvordan musikkultur har bidratt og fortsatt bidrar til miljøkrisen.

2.5.2. Musikkindustriens politiske økologi

Musikkens materialitet står i fokus i Devines artikkel (2015) om musikkindustriens politiske økologi. Devine motstrider idéen om musikk som et immaterielt fenomen gjennom en politisk-økologisk tilnærming (2015, s. 367-368). Om definisjonen av politisk økologi skriver Devine (2015) at det er «...defined by critical attention to the principles of action and the forms of social order that link material environments and human activities» (Divine, 2015, s. 368). Med andre ord belyser politisk økologi ressursuthenting, prosessering, produktproduksjon, konsumpsjon og håndtering av avfall (Devine, 2015, s. 368).

Devine (2015) retter dermed fokuset mot ulike musikkformaters materialer og deres miljømessige påvirkning. 78-platene til grammofon ble produsert av skifer, kalkstein, og viktigst, skjellakk fra lakkskjoldlus (Devine, 2015, s. 372, 373). Skjellakk ble importert fra India og Thailand, der det ble tatt i bruk miljøskadelige produkter og innhøstingsmetoder for å dekke etterspørselen (Devine, 2015, s. 373). Fra 50-tallet til årtusenskiftet ble ulike typer plastikk tatt i bruk (Devine, 2015, s. 375). Blant annet ble det i produksjonen av LP-plater brukt polyvinylklorid (forkortet til PVC), som har blitt beskrevet som et av de mest risikable kjemikaliene i bruk på grunn av dens skadelige påvirkning på helse og miljø (Devine, 2015, s. 375). I det 21. århundret er data det dominerende musikkformatet. Den digitaliserte musikkens materialitet er mer tilslørt, men befinner seg i datasentre og serverfarmer som tilføres strøm fra ikke-fornybare kilder (Devine, 2015, s. 379, 380; Haga, u. å.). Allerede i 2015 hadde datasentre og serverfarmer et karbonavtrykk på størrelse med flyindustrien (Devine, 2015, s. 380). I tillegg er infrastrukturen med underjordiske og undersjøiske kabler, enhetene nødvendig for å få tilgang til musikken, og høretelefoner og høyttalere en del av dette bildet (Devine, 2015, s. 380-383).

Et analytisk begrep som Devine (2015) tar i bruk er temporallogikk, som er en måte å forklare en gjenstands levetid på. For eksempel har en engangs pappkrus raskere temporallogikk enn en kaffekopp av stål. Grammofon- og LP-platers temporale logikk ble påvirket av at de med tid ble kulturelt verdifulle som samleobjekter (Devine, 2015, s. 377-379). Om eieren ønsket å kvitte seg med plater, ble de heller solgt på brukmarked enn å bli kastet (Devine, 2015, s. 378). Om platene derimot ble nedslitt eller ødelagt var det mulig å resirkulere plastikken, men dette var ikke økonomisk gunstig (Devine, 2015, s. 378). Derfor endte platene opp i søppelfyllinger, der PVC-plastikken forgiftet omgivelsene (Devine, 2015, s. 378). Datafilenes temporallogikk peker derimot i to retninger: på den ene siden oppleves det som om filer har en sikret tilgjengelighet til enhver tid, mens det på andre siden kan slettes med et enkelt tastetrykk (Devine, 2015, s. 381). Derfor kan digitalisert musikk oppleves som både et evigvarende bibliotek og «a space of loss, degradation and ultimate erasure» (Roy, 2013; sitert i Devine, 2015, s. 381). En kan også si at den digitale musikkens temporallogikk har hoppet over til digitale tilbehør som telefoner og ørepropper (Devine, 2015, s. 381). Digitaliseringen av musikk har intensivert forholdet mellom innspilt musikk og elektronisk tilbehør, og siden elektroniske gjenstander har røtter i en industri-kulturell konjunktur som krever oppdatert programvare og som insisterer på at utstyret er nytt, produseres de for å bli foreldet og erstattet (Devine, 2015, s. 382). Dermed er musikkindustrien en bidragsyter i produksjonen av elektronisk avfall, selv om det bare er en liten del av et større problem (Devine, 2015, s. 382). Dette viser at digitaliseringen av musikk ikke har dematerialisert musikken, men endret formen og karakteren på musikkens materialitet (Devine, 2015, s. 382).

Det jeg tar med meg videre fra Devine (2015) er særlig bevisstheten om musikkformatenes og tilhørende gjenstanders miljøkostnader, i tillegg til politisk økologi som undersøkelsesmetode og temporallogikk som konsept. Eksemplene presentert er særlig relevant til bærekraftig utvikling, og kan brukes for å bygge en tverrfaglig bro mellom naturfag, samfunnsfag og musikkfaget. Kan kanskje politisk økologi og temporal logikk være relevante begreper i bærekraftdidaktisk musikkundervisning? Muligens i tilfeller der musikk læreren ønsker at elevene lager og bruker hjemmelagde instrumenter. Dette vil i så fall være i tråd med den økomusikkvitenskapelige pedagogikken, som er temaet for neste delkapittel.

2.5.3. Økomusikkvitenskapens pedagogikk

Økomusikkvitenskapens pedagogiske intensjon er å vise musikk lærere hva som kan gjøres i musikkundervisningen for å imøtekomme miljøkrisen. Flere forskere lener seg på David W.

Orrs tilnærming til miljøundervisning (Allen, 2011, s. 415; Shevock, 2015, s. 3; Shevock & Bates, 2019, s. 17), og har dermed interesse for hvilke muligheter musikkfaget har til å utvikle elevers økologiske litterasitet. I dette delkapittelet skal vi derfor se nærmere på noen av de pedagogiske tilnærmingene som foreslås.

Grønngjøring av pensum

En innfallsvinkel er å gjøre pensumet i musikkfaget ‘grønnere’. Det demonstrerer Allen (2017), der han søker å styrke koblingen mellom økomusikkvitenskap og musikkhistorie – både musikkhistoriens omfang i økomusikkvitenskapen, og fremheve økomusikkvitenskapens relevans i musikkhistorie-faget (Allen, 2017, s. 91). Bakgrunnen for artikkelen er hans eget undervisningsemne ‘Music and Environment’, som han selv kritiserer for å kun ta opp og diskutere mer kontemporære idéer, lyder og musikk (Allen, 2017, s. 97).

Særlig to temaer er interessante i musikkhistorisk og økomusikkvitenskapelig perspektiv: materialitet og naturforestillinger (Allen, 2017, s. 102). Angående materialitet er det ikke snakk om filosofi om materialisme, men hvilke naturlige materialer som brukes for å lage artefakter (Allen, 2017, s. 102). Musikkinstrumenter og andre historiske gjenstander som kan fortelle noe om tidligere musikalsk praksis regnes som artefakter i denne sammenhengen (Allen, 2017, s. 102-103). I denne konteksten er miljømessige konsekvenser av å bruke ulike materialer i instrumenter relevant. Noen eksempler er hvordan den historiske bruken av brasiltre i buer for strykeinstrumenter har bidratt til at tresorten nå er utrydningstruet (Allen, 2011, s. 419), og hvordan demokratiseringen av pianoet hadde negativ innvirkning på bestanden av elefanter (Allen, 2017, s. 103). Når det kommer til naturforestillinger, trekker Allen (2017) frem flere momenter: senmiddelalderens musikere og teoretikernes interesse for fuglesang, natur som inspirasjonskilde for sekulær musikk på 1500- og 1600-tallet i England, og symbolsk bruk av landskap i opera på 1700- og 1800-tallet er noen eksempler (Allen, 2017, s. 103-104).

I en fotnote nevner Allen dyr og deres musisering som et mulig tredje tema (Allen, 2017, s. 102). Dette ville i tråd med posthumanistiske idéer bidratt til å desentrere mennesket i musikkfaget, og koblet inn fagfeltet zoomusicology (Allen, 2017, s. 102). Som vi har sett nevner Allen dyrs tilknytning til materialitet og naturforestillinger, men han utdyper ikke temaet noe mer utover dette. Jeg trekker det likevel fram da jeg ser det som interessant og relevant for et grønnere musikkfag, særlig med tanke på de yngste elevene. Det å ta opp at dyr som fugler og hvaler synger kan fungere som en god inngangsport for temaet, og eventuelt

kan man trekke det videre til hva forskning kan fortelle oss om dyrenes sang: for eksempel at det å lytte til fuglesang kan være godt for den mentale helsen (Stobbe, Sundermann, Ascone & Kühn, 2022), eller at knølhvaler lærer sanger av hverandre (Tyarks, Aniceto, Ahonen, Pedersen & Lindstrøm, 2022). Utover dette er det utallige videoklipp på internett av dyr som 'synger' med, beveger seg og lytter til musikk av og med mennesker, noe mange elever antageligvis har kommet over på et tidspunkt.

Hovedpoenget til Allen (2017) er at i stedet for å legge til nytt pensum til faget, kan man posisjonere det allerede eksisterende pensumet i grønt lys (s. 101). Det som derimot blir spørsmålet, er om en slik vending er mulig for musikkfaget i den norske grunnskolen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet. Om en derimot skulle gjøre som Allen og dra inn materialitet og dyr i kontekst av musikkhistorie, er kulokk, bukkehorn og lur eksempler en kan bruke fra norsk kulturhistorie (Aksdal, 1993, s. 42; Stubseid, 1993, s. 203). I klasserommet kan eksemplene om dyrenes musisering føre til diskusjoner om hva er det vi kan regne som musikk. Økologisk mangfold berører dette spørsmålet, som er temaet for neste del.

Økologi inn i musikkfagets mangfold

I likhet med Burns (2015) reflekterer Vincent C. Bates, Daniel J. Shevock og Anita Prest rundt urfolkskunnskaper i sin presentasjon av begrepet *økologisk mangfold* (2021). Ved å trekke økologi inn i mangfolds-begrepet, utvides den til å omfavne økosentriske perspektiver for hvordan levende organismer interagerer med den fysiske omverdenen (Bates et al., 2021, s. 163). For musikkfaget handler dette om å se kultur i kontekst av natur og geografi (Bates et al., 2021, s. 163).

Basert på idéer fra ny-materialisme og politisk økologi, utfordrer økologisk mangfold antroposentriske perspektiver og hierarkisk tenkning (Bates et al., 2021, s. 163, 165). Dermed kan også andre ting fylle roller som lærer eller musiker, «...from people and birds to river and trees» (Bates et al., 2021, s. 165). Begrepet utvider derfor forståelsen ytterligere av hva vi kan kalle musikk og musikanter; ikke bare dyr, men også elver og trær. Dette synet lener seg på en forståelse av at all lyd er musikk, at musikk alltid er tilstedeværende i landskap og musisering skjer når noe påvirker lyd miljøet (Bates et al., 2021, s. 165). «In other words,» skriver Bates et al., «musicking is a rich acoustic interaction or collaboration among living organisms and their environments» (2021, s. 165). Musikk (og kultur for øvrig) kan derfor ikke separeres fra sin fysiske kontekst.

Konkrete eksempler finner Bates et al. hos nord-amerikanske urfolksgruppers kulturelle praksiser. Blant annet kan sanger, fortellinger og danser reflektere urfolkens livsverden: sanger oppfattes som jaktstier hvor de melodiske linjene representerer dyrenes fotspor og trommerytmer illustrerer jegernes gange, og dansene er fysiske manifestasjoner av jaktstiene og relasjonene mellom mennesket, deres forfedre og dyrene som ble jaktet på (Bates et al., 2021, s. 167). Sanger, danser, fortellinger og kunst kan også beskrive lokale landskap og gruppens relasjoner til dem, samt hva de kan finne av dyr, planter og vannkilder i området (Ignace & Ignace, 2018, s. 234-235; sitert i Bates et al., 2021, s. 167-168).

Det teoretiske jeg tar med meg videre fra dette, er hvordan økosentriske idéer åpner opp mangfolds-begrepet og tilbyr nye perspektiver på hva musikk er, og hvilken plass det kan ha ikke bare sosialt og kulturelt, men også i økologisk sammenheng med omgivelsene. Det viktigste bidraget økologisk mangfold kan tilføre musikkfaget, er kanskje hvordan kultur kan kontekstualiseres i natur og geografi. Ta for eksempel kulokk, bukkehorn og lur som tidligere nevnt: ved seterdrift i fortiden ble dette brukt for å kommunisere med både dyr og andre mennesker over lengre avstand (Aksdal, 1993, s. 42; Stubseid, 1993, s. 203). Utover dette oppfordrer økologisk mangfold oss til å vende det musikalske øret til lydene vi har rundt oss. Dette reiser derimot spørsmålet om hvilke lyder (eventuelt også fra hvilke lydkilder) man tillegger verdi. Neste del handler om nettopp dette.

Verdier for økolitterær musikkpedagogikk

Musikk og musikkutdanning har hittil lent seg på sosiale verdier, som kan hjelpe oss å forstå og verdsette mellommenneskelige relasjoner og andre kulturer (Shevock, 2016, s. 3). Dette er derimot antroposentriske verdier. Daniel J. Shevock (2016) foreslår at man også tilfører økosentriske verdier og trans-etikk i musikkundervisning, en posisjonering der en ikke bare handler etisk ovenfor andre mennesker, men også for ikke-menneskelig liv.

Dette dreier seg blant annet om hva slags musikk som verdsettes. Gjennom økofeministiske perspektiver på musikkutdannelsens historie, fremtrer det en parallell mellom hvordan kvinner og naturen har vært urettmessig dominert, også i musikkfaget:

In this logic of domination, music educators might choose repertoire by white men, assuming this music is more mindful, reasoning, and rational. Further, the musics of nature may be excluded entirely for these same reasons, and we strengthen the unjust domination of nature (Shevock, 2016, s. 4)

Ved å heller orientere seg etter økosentriske verdier, kan musikk lærere være med å kultivere et bærekraftig forhold mellom mennesker og naturen argumenterer Shevock (2016, s. 6). I så fall må musikk læreren vedkjenne og formidle tre punkter gjennom musikkundervisningen: 1) bli bevisst samfunnet verdier som underbygger urettmessig dominerende av naturen; 2) anerkjenne den iboende verdien i ikke-menneskelig musisering, og 3) «...begin to realize solidarity with nature, moving beyond the anthropocentric» (Shevock, 2016, s. 6).

Økologisk mangfold, økosentriske verdier og trans-etikk går i stor grad hånd i hånd. Økosentriske verdier kan kanskje sies å være nøkkelen for å realisere musikkfagets potensiale til å engasjere elever i miljøspørsmål, sette pris på natur og utvikle deres økologiske litterasitet. Med tanke på bærekraftig utvikling, kan økosentriske verdier oppveie for mengden av 'dette ødelegger naturen'-tematikk, som kan tenkes å være tyngende og pessimistisk, ved å tilføre mer av 'se hvor vakker naturen er'-temaer som en positiv motvekt; ikke bare lære bort hvor stort karbonavtrykk musikkformater har (Devine, 2015), men også legge til fuglesang, lyden av bekken og vinden i trærne. Dermed jobber vi ikke bare med bærekraftig utvikling for å veie opp all skaden samfunnet har gjort mot naturen, men fordi man også setter pris på naturen slik den er. Et fokus på økologisk mangfold medfølger økosentriske verdier. For musikkfaget betyr en slik økosentrisk dreining å presentere elever for naturens musikk. Et undervisningskonsept som gjør nettopp dette, er 'soundscape'.

Soundscape & lytting

Raymond Murray Schafers konsept om 'soundscape' (1994/1977), retter fokuset mot lydlandskap. Dette handler om å lytte til de lydene vi hører i dagliglivet og ved ulike steder, både i natur og i byer, og hvordan man lytte til de med et musikalsk øre (Schafers, 1994, s. 5). Shevock & Bates (2019) beskriver naturlig lydlandskap som «perhaps one of the greatest resources we have available to us» (s. 19) for dens musikalske innflytelse. Dette betyr derimot ikke at byens lydlandskap er av mindre relevans: ifølge Schafers har de moderne lydene, pådrevet av den industrielle og den elektriske revolusjonen, en negativ påvirkning på mennesker (1994, s. 3-4, 71).

'Soundscape'-konseptet passer godt sammen med de ulike tilnærmingene til bærekraftundervisning. Rent didaktisk kan 'Soundscape' brukes som en undervisningsmetode. Lydlandskap er uadskillelig tilknyttet lokale områder, og kan derfor fylle *kontekst*-dimensjonen i Burns (2009, 2015) modell. 'Soundscape' er dermed også

locosentrisk av natur, noe Orr (1992) kanskje ville beskrevet som en styrke. Om det derimot skal unngå Garrards (2010) kritikk, må det gjennomføres på en pedagogisk reflektert måte.

Kjernen av 'soundscape' er vår evne til å lytte. Edvin Østergaard (2019) argumenterer for at kunnskap om aktiv lytting er noe musikkfaget kan tilby bærekraftundervisning (s. 11). Han lener seg på Martin Heideggers idé om at mennesker engasjerer med verden blant annet gjennom våre sanser, noe som også gjelder lytting (Østergaard, 2019, s. 8). Derfor kan aktiv lytting til omgivelsene være en måte vi kan knytte oss til omverdenen på (Østergaard, 2019, s. 13). Forståelsen av kontakt med omverden som en viktig del av bærekraftundervisning deler han med Orr (1992), Burns (2009, 2015), generelle locosentriske idéer (Garrard, 2010) og Shevock (2015b, s. 17). 'Soundscape' og aktiv lytting kan derfor være en potensiell metode for bærekraftig utvikling i grunnskolens musikkfag.

2.7. Oppsummering

Som dette teorikapittelet har vist, omfatter dette temaet en betydelig bredde av ulikt innhold. For å kort oppsummere teoriene og perspektivene presentert, vil jeg derfor i denne delen gjengi det jeg ser som mest sentralt og kommentere materialet.

Økologi er læren om miljø og værelse, og dreier seg derfor om hvordan ting alltid står i en relasjon til sin kontekst. Dette gjelder også menneskets relasjon til naturen, som økosentrisk filosofi er opptatt av. Økosentrismen søker å motarbeide antroposentrisme, som historisk sett har vært dominerende i moderne tid. For musikkfaget betyr dette en dreining mot å se musikk ikke bare i kontekst av kultur og samfunn, men også i kontekst av natur. På grunn av fagets dannende potensialer kan økologisk dannelse være en innfallsvinkel, et ideal som kan sies å være en del av norsk skoles oppgave.

Bærekraftig utvikling er et av de mest diskuterte temaene i vår tid. Den består av tre pilarer/dimensjoner: natur og miljø, sosiale forhold og samfunn, og økonomi. Innføringen av bærekraftig utvikling i LK20 medfører at elever skal jobbe med en bredde av kompetanser for å imøtekomme dagens og fremtidens utfordringer. Bærekraftdidaktikken konkretiserer hvilke kompetanser dette dreier seg om. Som et kulturfag kan musikkfaget potensielt bidra til å tydeliggjøre relasjonene mellom natur og miljø-dimensjonen og samfunns-dimensjonen av bærekraft-begrepet. I tillegg er det flere av musikkfagets elementer som samsvarer med bærekraftdidaktikkens intensjoner, så bærekraftdidaktisk musikkundervisning virker ikke fjerntliggende.

Orr (1992), Burns (2009, 2015), Garrard (2010) og Sonu & Snaza (2015) belyser ulike aspekter og tilnæringer til bærekraftundervisning. I likhet med bærekraftdidaktikken presenterer Orr (1992) kompetanser som er nødvendige for å imøtekomme miljøkrisen, noe han samler under begrepet økologisk litterasitet. Burns modell (2009, 2015) er en konkret modell for planlegging av holistisk bærekraftundervisning, som i tillegg viser relevansen av urfolkskunnskap. Garrard (2010) presenterer locosentrisk undervisningsmetode, og viser hvorfor det er viktig å også ha med seg et kritisk perspektiv. Sonu & Snaza (2015) går mer filosofisk og ontologisk til verks og demonstrerer hvordan perspektiver som ny-materialisme kan være nyttige redskap. Med tanke på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, er dette mest relevant for utforming av bærekraftundervisning.

De økomusikkvitenskapelige perspektivene viser hvordan natur, miljø og bærekraft er relatert til musikk, og hvordan man kan behandle temaet i musikkfaget. Allen (2011) forankrer miljøproblematikk til kultur, og lister opp ulike måter fagfeltet kan bidra for å imøtekomme krisen. Størvold (2019) og Hansen (2020) belyser estetisk miljøaktivisme og ser musikkseksemplene i sammenheng med større sosiopolitiske utfordringer. Idéen om musikk som noe immaterielt imøtegår av Devine (2015), som viser hvordan ulike musikkformater påvirker miljøet. Økomusikkvitenskapens pedagogikk foreslår flere måter å undervise om natur og miljø i musikkfaget: grønnngjøring av pensum (Allen, 2017), utvide mangfoldsbegrepet med økologi (Bates et al., 2021), formidle økosentriske verdier og trans-etikk i undervisningen (Shevock, 2016) og utnytte lydlandskap med 'soundscape'-metode og lytting (Schafer, 1994; Shevock & Bates, 2019; Østergaard, 2019). Det som jeg mener er mest fremtredende i dette kapittelet, er at musikk (som alt annet) alltid skjer innenfor en kontekst. Ulike kontekster kan ha ulik karakter: for eksempel fysisk (Devine, 2015) eller kulturell (Størvold, 2019; Hansen, 2020). Noe av det mest interessante er derimot persepsjonen av all lyd som musikk. Selv om 'soundscape' kanskje kan virke fjernt for dagens musikkfag, er det ikke ukjent at all lyd innehar musikalske kvaliteter. Det er muligens en slik vending som er nødvendig for å utnytte musikkfagets potensialer for å imøtekomme miljøutfordringer og danne økologisk bevisste borgere.

3. Metode

Som nevnt innledningsvis, utgjør denne oppgaven en metodisk kombinasjon av litteraturstudium/dokumentanalyse og workshop. Ved å undersøke forskningslitteratur og læreplanen for grunnskolen, kartlegger og belyser jeg eksisterende kunnskap og holdninger til temaet musikk(faget), natur og bærekraft. Gjennom workshopen ble tematikken utforsket ytterligere i samarbeid med deltakerne. Ved å kombinere flere metoder undersøkes temaet fra flere ulike sider, noe som tillater meg å sette ulike perspektiver i dialog med hverandre. Slik kastes det nytt lys på oppgavens komplekse tematikk.

3.1. Litteraturstudium & dokumentanalyse

Litteraturstudium er en kvalitativ forskningsmetode som anvender tilgjengelig faglitteratur som forskningsmaterieell (Befring, 2015, s. 85). Avhandlinger, tidsskriftsartikler, fagbøker og annen publisert forskning er da hovedsakelig materialet som undersøkes (Befring, 2015, s. 86). Edvard Befring (2015) skriver at litteraturstudium kan være et relevant forskningsbidrag ved å blant annet beskrive sentrale funn, konklusjoner og teorier, avdekke sentrale faglige premisser på området og beskrive temaer og problemstillinger som er lite utforsket (s. 86). Dokumentanalyse er en annen kvalitativ forskningsmetode som i likhet med litteraturstudium bruker skriftlige tekster som datagrunnlag (Befring, 2015, s. 87). Den største forskjellen mellom metodene er kriteriene for tekster: ved litteraturstudium må tekstene være publisert faglitteratur, mens en ved dokumentanalyse har mindre begrensninger for hvilke typer dokumenter en kan benytte (Lynggaard, 2012, s. 154).

Forskningsartiklene presentert i teorikapitlene er kildene for denne oppgavens litteraturstudium. Artiklene er valgt på bakgrunn av hovedsakelig to kriterier, hvorav et av dem må møtes. Først og fremst var jeg ute etter artikler der bærekraft og undervisning er sentrale temaer. Samtidig ønsket jeg å dra inn artikler som presenterer økomusikkvitenskapelige perspektiver, der koblingen musikk + natur (om ikke også undervisning i tillegg) kommer fram. I tillegg til dette utgjør avsnittene fra fagfornyelsen LK20, samt høringsdokumentene presentert, kildematerialet for dokumentanalyse. At dokumentet forteller noe om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen var hovedkriteriet for utvelgelse. I tillegg var det av interesse for å finne dokumenter som kunne fortelle noe om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens musikkfag, da

spesielt fra høringsrundene for musikkfaget i fagfornyelsen siden bærekraftig utvikling ikke nevnes eksplisitt i den gjeldende læreplanen.

Det arbeidet jeg har gjort i teoridelen har bidratt til å koble sammen ulike perspektiver i eksisterende faglitteratur på måter som styrker vår forståelse av kompleksiteten i spørsmål knyttet til natur/miljø og bærekraft i musikkfaget. Dette danner også grunnlaget for workshopen, slik at produksjonen av empiri i samråd med deltakerne der bygger på et rikt faglig grunnlag. Dette sikrer at de mer empiriske delene av oppgaven har solid faglig forankring, og medfører at drøftingene bygger på både teoretiske og empiriske grunnlag.

3.2. Workshop som aksjonsforskning

I tillegg til litteraturen og dokumentene presentert i teori-delen, ønsket jeg å supplere den kommende diskusjonen med empiri om temaet hentet fra det musikkdidaktiske fagfeltet. Dette resulterte i en kvalitativ workshop for studenter, med inspirasjon av Judy Lewis (2020). Formålet med workshopen var å stimulere til refleksjon og kunnskapsproduksjon i fellesskap. Studentenes notater, refleksjoner og tankekart danner, sammen med mine egne observasjonsnotater fra diskusjonsdelen, det empiriske materialet.

Det at jeg selv ledet workshopen, er medvirkende til at den kan beskrives som aksjonsforskning (Befring, 2015, s. 100). Aksjonsforskning er en kvalitativ metode for dataproduksjon med utgangspunkt i praktisk handling i feltet, med mål om å løse problemer i forskningsfeltet (Nielsen & Nielsen, 2012, s. 100). Befring (2015) skriver at «de kvalitative metodene vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskers *indre liv*» (s. 38, min kursivering), som jeg vil si inkluderer menneskers tanker og refleksjoner. Metoden lener seg på et sosiokonstruktivistisk kunnskapssyn (Ulvik, 2016, s. 19), et perspektiv som forstår kunnskap som konstruert i fellesskap mellom mennesker. I aksjonsforskning fungerer dermed deltakerne gjerne som medforskere i stedet for informanter, og derfor kan metoden beskrives som forskning *med* mennesker, til forskjell fra å drive forskning *om* eller *på* mennesker (Ness & Heimburg, 2021, s. 23-24). Som forskningsmetode kombinerer aksjonsforskning handling og refleksjon, og kan da forstås som en blanding av praksis og teori (Ulvik, 2016, s. 18; Ness & Heimburg, 2021, s. 23). I aksjonsforskning er en «optaget af at skabe muligheder for, at praktikere og forskere sammen kan udforske, undersøge og forandre praksisforhold» (Jørgensen, 2020, s. 111). Et kjennetegn ved aksjonsforskning er at forskeren er direkte engasjert i situasjonen, og er derfor ikke en nøytral tilskuer (Befring, 2015, s. 100). Stephen Kemmis (2009) kaller aksjonsforskning for metapraksis (en praksis-endrende praksis), da det

har som mål å endre praksis, folks forståelse av egen praksis og betingelsene for praksis (s. 467). I sosiale kontekster kommer disse tre til uttrykk som språk, handling og relasjoner (Kemmis, 2009, s. 464). Derfor kan det sies at aksjonsforskning har som mål om å endre hvordan vi tenker og snakker (språk), hvordan vi gjør ting (handling) og hvordan vi forholder oss til andre mennesker og/eller omgivelsene (relasjoner). Aksjonsforskning gjennomføres for å finne kunnskapsbaserte og praktiske forslag for slik endring (Ness & Heimburg, 2021, s. 23).

Innenfor utdanningsforskning brukes aksjonsforskning gjerne til å prøve ut læringsaktiviteter og videreutvikle egen praksis, ofte i formen av *praktisk* aksjonsforskning (Kemmis, 2009, s. 470; Ulvik, 2016, s. 20). Ved praktisk aksjonsforskning er også deltakernes synspunkter av interesse for forskeren, som søker å forbedre utbytte og langtids-konsekvenser av praksisen som undersøkes (Kemmis, 2009, s. 470). I mitt tilfelle brukte jeg derimot aksjonsforskning for å skape et rom hvor deltakerne kunne reflektere sammen om praksis, som i denne sammenhengen ikke er selve workshopen, men økolitterær/bærekraftig musikkundervisning. Dette ligner mer beskrivelsen av *kritisk* aksjonsforskning slik beskrevet av Kemmis (2009, s. 470), der målet er «å undersøke sosiale realiteter og å åpne en kommunikativ plass hvor mennesker kan reflektere sammen» (Ulvik, 2016, s. 20). Nielsen & Nielsen (2012) ville nok beskrevet min aksjonsforskning som kritisk *utopisk* aksjonsforskning, da forskningen «orienterer seg mot samfunnsmessige verdier som demokrati og bærekraftighet» (Nielsen & Nielsen, 2012, s. 131). I tillegg til selve praksisen og forståelsen av den, er også den sosiale konteksten praksisen foregår i her et element for endring (Ulvik, 2016, s. 20). Forskerne og deltakerne jobber sammen som et 'vi', og bestemmer kollektivt hva som skal undersøkes (Kemmis, 2009, s. 470). Kemmis (2009) påpeker at kritisk aksjonsforskning er velegnet til å undersøke bærekraftighet ved praksiser, enten hvorvidt praksisen er bærekraftig eller hvordan man kan gjøre praksis mer bærekraftig (s. 470-471), et syn på aksjonsforskning han deler med Ness & Heimburg (2021).

Det er ikke utenkelig at andre metoder også hadde vært fruktbare tilnæringer til å forske på problemstillingen. En kunne også undersøkt konkrete undervisningsopplegg om samme tema. Slik jeg gjennomførte workshopen undersøkte jeg først og fremst bredden på hva økolitterær/bærekraftig musikkundervisning kan være og innebære. En annen tilnærming kunne vært å gjøre intervjuer med musikk lærere som involverer natur og miljø-spørsmål til musikkundervisningen. Dette ville gått mer ut på å avdekke hva som faktisk praktiseres ute i skolen. Siden jeg ønsket å skape et rom for refleksjoner om temaet, så jeg det som mer

hensiktsmessig å velge kritisk aksjonsforskning som metode. På grunn av dette kan det derimot sies at workshopen var mer teoretisk orientert. Praksis, det vil si mangel på praksis, var likevel et element som kan trekkes ut av diskusjonen fra workshopen. Den sosiale konteksten ved min workshop er mer tilknyttet det metodiske ved dette forskningsprosjektet, noe jeg kommer nærmere innpå i delkapittelet om medforskere. Det er likevel av interesse for den kommende diskusjonen å ta i betraktning den sosiale (eventuelt kulturelle) konteksten som økolitterær/bærekraftig musikkundervisning kan foregå i. Før den tid skal jeg i neste del presentere mer om selve forskningsprosessen.

3.3. Forskningsprosessen

3.3.1. Valg av medforskere og rekrutteringsprosess

Siden deltakere i aksjonsforskning kan beskrives som medforskere, velger jeg å omtale deltakerne i workshopen som nettopp det. Dette var også det jeg i utgangspunktet var ute etter da jeg landet på workshop som metode. Til workshopen ønsket jeg meg medforskere som hadde innsikt i musikkfaget og musikkdidaktikk. Derfor falt det naturlig å invitere musikk lærer-studenter fra mitt eget studiemiljø til workshopen som deltakere, både fra bachelor-nivå og master-nivå, samt tidligere musikkstudenter som ved øyeblikket studerte andre fag. Det var også praktiske årsaker til at jeg landet på medstudenter som medforskere, siden workshopen tok plass i en tid hvor korona-pandemien påvirket hvilke muligheter jeg hadde. Ideelt håpte jeg på å ha mellom 6 til 10 deltakere, for å få fram flere ulike perspektiver og idéer. Jeg endte dog opp med kun to deltakere, noe som nok i stor grad kan tilskrives pandemi-sitasjonen på det tidspunktet rekrutteringen og workshopen fant sted.

I aksjonsforskning er det viktig å få med flere ulike perspektiver (Ness & Heimburg, 2021, s. 24). Fra et musikkfaglig ståsted kan det argumenteres at det er tilstrekkelig å kun henvende seg til musikkstudenter, da disse med stor sannsynlighet har god erfaring med å reflektere om musikkfaglige problemstillinger. Med tanke på natur-, miljø- og bærekrafts-tematikken kan det derimot tenkes at diskusjonene hadde fått et rikere innhold om også studenter med samfunnsfag og naturfag i sin fagkrets hadde vært involvert, da dette er fag som i stor grad fordyper seg i denne tematikken. Sånn sett kan det å kun invitere musikkstudenter være et punkt for kritikk, fordi gruppen blir faglig homogen. Det skal likevel sies at workshopen hadde en tydelig musikkfaglig orientering – i tråd med problemstillingen og oppgavens overordnede tematikk – og siden jeg var mer ute etter musikkdidaktiske innfallsvinkler til tematikken, ser jeg ikke på dette som en betydelig svakhet.

Siden mine medforskere ble rekruttert fra mitt eget studiemiljø, har også workshopen karakteristikk av å forske på hjemmebane/egen arbeidsplass. Dette medfølger både potensielle fordeler og ulemper. Det mest framtrede problemet tilknyttet forskning på hjemmebane er å beholde den akademiske distansen og upartiskheten (Repstad, 2007, s. 39). Dette tenker jeg derimot er en større utfordring ved tilfeller der forskeren undersøker et miljø som hen har et personlig forhold til. Ved min workshop var vi i større grad en samlet gruppe som reflekterte og diskuterte et faglig tema. Potensielt kan våre personlige relasjoner ha vært fordelaktige, da det kan være lettere å lufte tanker og idéer med personer en kjenner fra før heller enn med ukjente. Det bør likevel poengteres at det finnes flere potensielle ulemper ved forskning på hjemmebane, eksempelvis kan ens personlige relasjoner til miljøet påvirke rekruttering av informanter, og videre hvilke synspunkter og perspektiver som kommer fram. Personlige relasjoner kan dog bidra til at forskeren unngår feilslutninger og misforståelser (Repstad, 2007, s. 39). Min vurdering er at det i dette prosjektets tilfelle var flere fordeler enn ulemper ved å rekruttere medforskere fra eget studiemiljø.

For å rekruttere medforskere, skrev jeg en invitasjon og informasjonsskriv til workshopen med en beskrivelse av temaet for og formålet med workshopen. Invitasjonen og informasjonsskrivet ble deretter publisert i et felles grupperom for musikkstudenter på Facebook. Det var ingen form for påmelding, og det ble spesifisert i informasjonsskrivet at deltakelse tilsvarer samtykke til at det de produserte av anonyme tankekart og refleksjonsnotater ble samlet inn og brukt videre i prosjektet. Det var ikke behov for samtykkeerklæring, da ingen personopplysninger ble samlet inn og det heller ikke ble tatt lydopptak av workshopen. Dette ble avklart i samråd med NSD (nå Sikt) før workshopen ble gjennomført, og workshopen ble gjennomført i tråd med NSDs anbefalinger.

3.3.2. Gjennomførelse av workshop

Workshopen varte over tre timer, og ble gjennomført i tre deler. I første del ble informantene presentert for temaet og fikk en kort innføring i sentrale begreper og problemstillinger. Før dette fikk informantene tre kartleggingsspørsmål å besvare, som en slags oppvarming for reflektering om temaet:

- Hva forbinder du med begrepet «bærekraftig utvikling»?
- Hva forbinder du med koblingen musikk og natur?
- Hva forbinder du med koblingen musikk og miljøvern?

Den etterfølgende presentasjonen startet med en gjennomgang av begrepet «bærekraftig utvikling», hvordan læreplanen LK20 presenterer begrepet som tverrfaglig tema og hva det handler om i fagene norsk, kunst og håndverk og kroppsøving. Dette ble etterfulgt av en innføring i Orrs (1992) begrep «ecological literacy», Garrard (2010) sitt kritiske blikk på lokosentrisk økopedagogikk, og Sonu & Snazas (2015) kritikk mot antroposentriske ontologier. Videre ble informantene presentert for økomusikkvitenskap og noen av dens grunnsetninger, før en oppsummering og presentasjon av eksisterende økomusikkpedagogiske idéer og konsepter. I del to av workshopen var det satt av tid til diskusjon mellom informantene med utgangspunkt i (dog ikke bundet til) tre spørsmål:

- Hva kunne «bærekraftig utvikling» innebært for musikkfaget i grunnskolen?
- Er det noe unikt musikkfaget kan tilføre undervisning om «bærekraftig utvikling»?
- Hva slags syn på musikk tillegges verdi når det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» ikke er inkludert i musikkfaget i LK20?

Mens denne diskusjonen pågikk gikk jeg selv inn i en rolle som deltakende observatør, og jeg tok notater om innholdet i diskusjonen. I tredje og siste del av workshopen skulle informantene lage et tankekart, der de for hånd skriver ned alle idéer og koblinger mellom musikk, undervisning, natur og miljøvern. Til slutt ble informantene bedt om å skrive et refleksjonsnotat der de svarte på følgende spørsmål:

- Hva vil du si er det viktigste du tar med deg fra denne workshopen?
- Er det noe du synes burde blitt belyst mer i løpet av workshopen? I så fall, hva?
- Noe mer du vil legge til?

Informantene fikk hvert sitt A3-ark til kartleggingsspørsmålene, tankekartet og refleksjonsnotatene. Med informantenes tillatelse brukes disse notatene som artefakter for empirisk data.

3.4. Med et kritisk tilbakeblikk på forskningsprosessen

Om jeg skulle gjentatt workshopen, hadde jeg antakeligvis endret mest på innholdet i forelesningen. Innholdet ble valgt på bakgrunn av det jeg så som mest relevant den gang. I ettertid har jeg funnet andre teorier og perspektiver som jeg føler hadde gagnet seg bedre som en innføring i temaet, eksempelvis Næss' økosentrisme, økologisk dannelse og bærekraftdidaktikk. Dette kan derimot sies å være en av utfordringene tilknyttet diskusjonen om bærekraftig utvikling i musikkfaget, kanskje særlig for de som så vidt har begynt å lese på

teoretiske artikler tilknyttet tematikken: hvor skal man starte? Hva er viktig å få presentert om temaet for de som ikke har vært innom det tidligere? For min del var det naturlig å bruke de artiklene og teoriene jeg allerede hadde lest og kjente til. Det som ble presentert førte likevel til reflekterte diskusjoner hos informantene. Jeg er derfor fornøyd med gjennomførelsen av workshopen og utbytte både jeg og deltakerne fikk ut av den.

Jeg kunne antagelig gjort mer for å rekruttere flere deltakere. Noe som kanskje ville økt oppmerksomheten og engasjementet fra gruppen jeg ønsket å rekruttere fra, kunne vært å ta direkte kontakt med studentgruppen selv og presentert workshopen, temaet og formålet. Jeg kunne også eventuelt rekruttert gjennom andre kanaler. Det som derimot var den mest avgjørende faktoren for svakere rekruttering enn det jeg hadde håpet, var usikkerheten tilknyttet pandemien. Likevel så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre workshopen med to deltakere. Dette ga meg et godt innblikk i hvordan noen nåværende musikk lærerstudenter ser på temaet, noe som gir nye muligheter for å forstå og drøfte teoriene og perspektivene som tas opp i faglitteraturen.

4. Funn fra workshop

I dette kapittelet presenterer jeg empirien fra workshopen beskrevet i forrige kapittel. Deltakerne er gitt de fiktive navnene Anna og Bernt, og begge studerer på masternivå. Empirien er deltakernes forkunnskaper om temaet, mine egne notater fra workshopens diskusjonssegment, deltakernes tankekart og avsluttende refleksjonsnotater. Etter presentasjonen vil empirien bli drøftet opp mot teoriene og perspektivene presentert i teori-kapittelet.

4.1. Informantenes forkunnskaper

For å kartlegge forkunnskapene til Anna og Bernt, ble de bedt om å notere seg hva de forbinder med bærekraftig utvikling, koblingen musikk og natur, og koblingen musikk og miljøvern. Om bærekraftig utvikling skrev Anna ned «miljøbevissthet, forbedring, historisk utvikling». Bernt noterte seg to punkter om dette:

- Produksjon/utnyttelse av ressurser på en måte som vil tillate gjentakende [produksjon/utvikling] i lengre/ubegrensede perioder
- Utvikling av teknikker og teknologi som vil tillate mer effektiv utnyttelse av naturressurser

Antakeligvis kunne Anna og Bernt lagt til mer her dersom de ble oppfordret til det, men på tross av stikkord- og punktformatet vil jeg si at de får frem sentrale elementer ved bærekraftig utvikling. Annas valg av stikkord viser at hennes forkunnskaper av bærekraft-begrepet hovedsakelig dreier seg rundt ivaretagelse av miljø og utvikling over tid. Stikkordet «miljøbevissthet» anser jeg også til å peke mot individuelt ansvar, at ethvert menneske ideelt handler miljøbevisst i et bærekraftig samfunn. «Forbedring» derimot vil jeg heller si er tilknyttet samfunnsnivå, da det hovedsakelig er systemer, industrier og infrastruktur som kan sies å ha et forbedringspotensial når det kommer til bærekraft. Dette vil jeg si impliserer et mer teknokratisk-orientert forkunnskap om bærekraftbegrepet. Av «historisk utvikling» leser jeg det slik at Anna plasserer begrepet i en historisk kontekst, kanskje spesielt fordi bærekraft har blitt mer aktuelt i moderne tid. Bernt på sin side viser en forståelse for at naturlige ressurser er sentralt for bærekraft-begrepet, der spørsmål om bærekraftig utvinning og best mulig utnyttelse er viktige momenter. Bernt nevner også teknologisk utvikling, som tydeliggjør en mer teknokratisk forforståelse av bærekraftsbegrepet. Der Annas stikkord er mer beskrivende, vil jeg si Bernts punkter er mer tilspisset og noe nærmere Brundtland-

kommisjonens definisjon av begrepet. Anna og Bernts notater kan sies å utfylle hverandre, selv om begges forkunnskaper av begrepet er i mer teknokratisk retning enn økosentrisk.

Om koblingen musikk og natur, skrev Anna dette: «Forbinder disse lite i form av bærekraft og miljø, tenker mest på programmusikk/å formidle naturen i musikken (eks. Vivaldi's 4 årstider)». Om denne koblingen noterte Bernt seg fire punkter:

- Urmenneskers musikk kobling, konstruksjon av «primitive» instrumenter
- Gamle tradisjoner i form av regndans/værmusikk
- Ambiente lyder i musikk/stemningskreasjon f.eks. fuglesang
- Konstruksjon av instrumenter generelt

At Anna i utgangspunktet assosierer koblingen musikk og natur med musikk som representerer og symboliserer natur, vil jeg si peker mot forestillingen om musikk som hovedsakelig et immaterielt kunstuttrykk. Anna har også med et musikkhistorisk perspektiv i sitt notat, da hun viser til musikk fra den klassiske kanonen. Som vi har sett mener Allen (2017) at slike naturforestillinger i musikk helt klart har en plass i et økomusikkvitenskapelig musikkfag, og natur viser seg å være en god og tidløs inspirasjonskilde til komposisjon. Å formidle, fremstille og la seg inspirere av natur på denne måten tilknytter jeg til den estetiske sfæren, og er derfor kulturelt forankret. En mer materiell forståelse av musikk ser vi hos Bernt, som har to punkter om konstruksjon av instrumenter. I likhet med Anna har også Bernt med et historisk perspektiv, et som kan sies å se lengre tilbake i tid, da han forbinder musikk og natur til urmennesker, primitive instrumenter og rituell bruk av musikk med formål om å påvirke været. Bernt påpeker også at naturlyder kan brukes for å skape ulike stemninger, både i seg selv og som et kompositorisk virkemiddel i musikk. Også Bernts punkter vil jeg si er kulturelt forankret, men kun det tredje punktet er av samme begrunnelse som Annas notater. De to første punktene kan sies å henvise til tidlige jeger-og-samler-samfunn der et natur-sentrert verdenssyn var kulturelt gjengående. Instrumentlagning er også kulturelt tilknyttet, da det er snakk om håndverksarbeid.

Den siste koblingen er imellom musikk og miljøvern. Her skriver Anna: «Liten kobling for meg, ikke noe jeg har tenkt så mye over. Hovedsakelig tenker jeg på musikk som verktøy i 'kampen for miljøet'.» Her noterte Bernt seg to punkter: «protestsanger» og «læring i gode miljøvaner (Blekkspruten Blekkulf)».

Det at Anna forbinder lite med musikk og miljøvern, vitner om et musikkfag som fortsatt har til gode å dra inn bærekrafttemaer i pensumet. Fra miljøvern kan en trekke linjer til samfunnsfag, da mange assosierer miljøvern med protester, aksjoner og sivil ulydighet. Denne assosiasjonen ser vi hos både Anna og Bernt, særlig hos Bernt som eksplisitt nevner protestsanger og Blekkspruten Blekkulf, som kan sies å være eksempler for hvordan musikk kan være verktøy i miljøkampen slik Anna skriver. Nå er ikke miljøvern kun begrenset til dette, men fra et musikkfaglig ståsted er det ikke overaskende at det er denne assosiasjonen som dukker opp da vi har utallige musikkseksempler med formål om å overbevise folk til å engasjere seg i miljøvern og politisk endring. Dette reflekteres også i Hansens (2020, s. 6) argumenter om at mye av barns musikk, og kultur for øvrig, har inneholdt miljøvernsperspektiver. Blekkspruten Blekkulf har en litt unik plassering i dette bildet, da det er snakk om en maskot som formidler mer økosentriske vaner og verdier til barn. Det å anse musikk i kontekst av miljøkampen som kun et verktøy er derimot noe Østergaard (2019) advarer om. Han beskriver det som en stor feilslutning, da musikk har et større potensiale enn å bli redusert til en didaktisk metode for undervisning om bærekraft (s. 17).

Det denne kartleggingen viser, er at informantenes forkunnskaper om bærekraftig utvikling, koblingen musikk/natur og musikk/miljøvern stort sett dekker deler av det elementære. Begge hadde en mer teknokratisk forståelse av bærekraftbegrepet, og fikk frem at begrepet omhandler historisk utvikling, miljøbevissthet, bruk og ivaretagelse av ressurser, og at teknologisk utvikling må til for å skape et bærekraftig samfunn. Musikk/natur assosierte Anna med vestlig kunstmusikk med natur som inspirasjonskilde, som kan sies å være et eksempel på hvordan musikk ofte ses på som noe immaterielt. Bernt derimot assosierte musikk/natur med forhistorisk verdenssyn og ritualer, instrumentkonstruksjon og hvordan lyder fra natur i musikk kan skape ulike stemninger, assosiasjoner jeg tilknytter kulturelle og materielle forståelser. Et interessant sammentreff er at begges assosiasjoner har med seg et historisk perspektiv. Det begge informantene noterte seg om musikk/miljøvern kan ses i lys av miljødemonstrasjoner, der musikk med miljøbudskap brukes for å påvirke holdninger hos andre. Det jeg mener var fint med denne kartleggingen, er at informantene først og fremst fikk begynt med noen egne korte refleksjoner rundt temaet før presentasjonen beskrevet i forrige kapittel. Disse notatene er også deres umiddelbare assosiasjoner, som tydeliggjør vanlige synspunkter, forståelser og kunnskaper om temaet. Videre skal vi se at det informantene noterte dukker opp igjen, også i diskusjonssegmentet neste delkapittel tar for seg.

4.2. Temaene som kom opp til diskusjon

I diskusjonssegmentet presenterte jeg deltakerne for tre spørsmål: «Hva kunne ‘bærekraftig utvikling’ innebært for musikkfaget i grunnskolen?», «Er det noe unikt musikkfaget kan tilføre undervisning om ‘bærekraftig utvikling’?» og «Hva slags syn på musikk tillegges verdi når det tverrfaglige temaet ‘bærekraftig utvikling’ ikke er inkludert i musikkfaget i LK20?». Som nevnt i forrige kapittel var disse spørsmålene ment som springbrett for refleksjon, så informantene var derfor ikke bundet til spørsmålene om diskusjonen skulle bevege seg i andre retninger. Fra diskusjonen om spørsmål 1 noterte jeg dette:

- Lage instrumenter tilknyttet kultur (samer, skinn)
 - Historie & sound
 - Benytte hele dyret
- Lytte til naturen (lettest, praktisk)
- Hva med by? Naturlige lyder i by vs. skog, sammenligne
- Bevisstgjøring – elevene må vite hvorfor ([førsteprioritering])
 - Skape et forhold til det
- Protestsanger, representasjon – sammenligne
- Komposisjon og innspilling
- Uttrykksmessige ressurser & «thing-power», organisk lyd vs. MIDI
- Karbonavtrykk etter materialer
- Hvordan ta vare på instrumenter, holdning

I disse notatene skimter jeg bredden av hva bærekraftig utvikling kunne handlet om i musikkfaget. Først og fremst mente informantene at punktet om bevisstgjøring var viktigst, da det er viktig at elever forstår hvilken relevans musikkfaget har for undervisning om bærekraftig utvikling. Tanken bak punktet ‘skape et forhold til det’ er at elever med en personlig begrunnelse om hvorfor bærekraft utvikling bør være en del av musikkfaget, vil se relevansen og viktigheten av det, og blir forhåpentligvis derfor også mer engasjert i temaet. Utover dette ser vi at diskusjonen omhandlet instrumentkonstruksjon, kultur, historie, lytting av ulike lydlandskap, ulike måter natur og miljø-engasjement kan komme til uttrykk i musikk og at elever selv kan gjøre lignende i egne musikkprosjekter, og med de to siste punktene, innsikt i musikkbransjens påvirkning på natur og at holdninger er et viktig punkt for utvikling, noe som på enkelt vis reflekteres i hvordan (skole)instrumenter blir håndtert.

I diskusjonen om det er noe unikt musikkfaget kan tilføre undervisning om bærekraftig utvikling, noterte jeg meg dette:

- Å se muligheter (→ klang) & improvisasjon (litt som i [kunst & håndverk])
- Musikk, natur & ritualer – historie, religion
- Ikke nødvendigvis noe unikt med [musikkfaget], men posisjonen har andre muligheter → Alt henger sammen
- Lyder i popmusikk – imitere naturen? Inspirasjon
- Lytting er ikke unikt – høytlesning i andre fag, kommunikasjon, men mer fokus i [musikk] (unik mulighet) → estetisk lytting

Med flere av disse punktene avdekker informantene at det kanskje ikke er noe nytt musikkfaget har å tilføre til bærekraftsundervisningen, men at faget kan tilby alternative innfallsvinkler til temaet. Her imøtegår informantene de økomusikkvitenskapelige forskerne, som er mer positive til musikkfagets unike posisjon (Allen, 2011; Shevock & Bates, 2019). Jeg tror ikke informantene her mener forskerne tar feil, men at de heller ser det på en annen måte. Slik jeg ser det er ulike perspektiver som dette fruktbart for videre diskusjoner, da det får fram ulike sider, synspunkter og måter å forstå ting på. Et punkt jeg vil si eksemplifiserer dette, er det siste om lytting. Informantene diskuterte her hvordan lytting også forekommer i andre fag, men at lytting i musikkfaget kan gi et annet læringsutbytte enn for eksempel lytting i norskfaget.

Det siste diskusjonsspørsmålet handlet om hva slags syn på musikk som tillegges verdi når bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema ikke eksplisitt nevnes i den nye læreplanen. Dette er notatene fra diskusjonen:

- Bernt: Musikkfaget 'kan ikke være' bærekraftig/det er ikke relevant, setter musikk utenfor, ikke naturlig kobling
- Informantene hadde ikke tenkt mye på koblingene musikk, natur og bærekraft – for få musikk lærere med denne kompetansen
- Musikk som lavstatus – vilje til å legge inn arbeid for bærekraftig utvikling
- Musikk er opplevelse, følelse, noe man gjør, både materielt og immaterielt
- Musikk generelt som fag er ikke så viktig
- Musikk som kultur (i TikTok)
- Musikk & shopping (manipulering)

Ifølge informantene sendes det dermed noen signaler når bærekraftig utvikling utelates fra grunnskolens læreplan i musikk. Punkt 1, 3 og 5 peker direkte på dette. Punkt 2 og 3 beveger seg også nærmere inn på mulige forklaringer: siden musikkfaget i grunnskolen ikke må ha bærekraftorientert innhold, er det heller ikke et krav tydelig om at musikk lærere skal ha kompetanse om det. Som punkt 5 er inne på påvirker dette inntrykket for hvor viktig faget er, noe som er uheldig for et fag som mange opplever å bli nedprioritert (Hanken & Johansen, 2013, s. 165). Punkt 4, 6 og 7 kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

Oppsummert vil jeg si informantenes diskusjoner bringer frem synspunkter som er viktige med tanke på hva bærekraftig utvikling kan ha å si for musikkfaget, på den ene siden, og hva musikkfaget kan ha å si for undervisning om bærekraftig utvikling, på den andre siden. Til det første spørsmålet kom det en rekke eksempler på hva som kunne vært bærekraftorientert undervisning-metoder og -innhold i musikkfaget. Med det andre spørsmålet kom informantene frem til at musikkfaget nødvendigvis ikke tilbyr noe unikt til bærekraftsundervisningen, men at faget heller står i en posisjon som tillater andre måter å tilnærme seg temaet på. Til det siste spørsmålet var informantene opptatt av at fraværet av bærekraftig utvikling i grunnskolens musikkfag sender uheldige signaler, noe som blir et ekstra nederlag for et skolefag som har erfart nedprioriteringer. Jeg vil igjen poengtere at informantene fikk en innføring i temaet basert på noen av teoriene fra teorikapittelet før diskusjonssegmentet, så det er naturlig at det dukker opp ting som er gjenkjennelig derfra. Likevel vil jeg si dette har ført til fruktbare diskusjoner og refleksjoner, da informantene bygget videre på teoriene og dro inn sine musikkfaglige perspektiver. Mye av dette tok Anna og Bernt med seg inn i neste segment av workshopen, som var å produsere individuelle tankekart.

4.3. Tankekart

Som nevnt i metode-kapittelet fikk Anna og Bernt i oppgave å lage et tankekart om workshopens tema, vel vitende om at den ville bli brukt videre i dette masterarbeidet som artefakter for empiri. Det var satt av 25 minutter til dette. Siden tankekartene ble skrevet for hånd, ble det nødvendig å rekonstruere dem digitalt for å kunne legge dem inn her som figurer. Dette for å sikre anonymisering av deltakerne, en avgjørelse som ble tatt i samråd med NSD. Her er en presentasjon av tankekartene, først ut Anna.

I midten av sitt tankekart skrev Anna «bærekraftig utvikling og musikkfaget», som videre har fem 'grener': 1) bevisstgjøring, 2) musikk og natur, 3) musikk og miljøvern, 4) generelt og 5)

«Kan implementeres i klasserommet?». Disse fem grenene og undergrenene utover er ikke koblet til hverandre, alt sprer seg fra «bærekraftig utvikling og musikkfaget». Bevisstgjøring er skrevet større enn de andre, med både understrek og utropstegn. Koblet til denne er det ytterligere tre grener: «Må starte med bevisstgjøring», «reflektere rundt forholdet mellom musikk og natur/miljø» og «mer forskning rundt forholdet musikk og natur/miljø». Fra gren nummer to om musikk og natur, har Anna skrevet «musikk som representerer naturen», som videre har fire mindre grener: improvisasjon, Vivaldi's fire årstider, morgenstemning og programmusikk. Gren nummer tre om musikk og miljøvern deler seg videre i to. En av grenene går til «musikk i 'kampen for miljøet'», som videre sprer seg ut tre veier. Den første handler om bruk av musikk: «'I dreamed a dream' på youtube fra WCFF (Wildlife Conservation Film Festival) → «Bruker musikk som ikke nødvendigvis er ment for naturkampen i naturkampen». Den andre handler om musikk som verktøy: «passe på at ikke musikk blir 'nedgradert' til kun verktøy». Den tredje og siste handler om bruk av musikk i butikker: «musikk som spilles i klesbutikker, valgt musikk for at man skal kjøpe ting → musikk brukes i 'kampen mot miljøet' (ikke nødvendigvis en aktiv kamp mot miljøet, men brukes i situasjoner som er lite bærekraftig, som f.eks. å kjøpe masse nye klær)». Tilbake til gren nummer tre om musikk og miljøvern, går andre gren ut til «karbonfotavtrykk i musikk», med to videre koblinger: «produksjon av instrumenter», og «industrien → masseproduksjon av cd'er/plater etc vs. tilgang på strømming». Ved fjerde hovedgren fra midten har Anna skrevet «Generelt: unngå å spille på frykt og samvittighet». Ved den femte og siste hovedgrenen om klasserommet, er det tilknyttet fire linjer: «bevisstgjøring», «'materialistiske' tiltak i klasserommet → noter på papir vs. ipad?», «innspilling av naturlyder» og «vedlikehold av instrumenter → også fokusere på den bærekraftige fordelene ved å ta vare på instrumentet». Figur 4.1 på neste side er en rekonstruksjon av Annas tankekart.

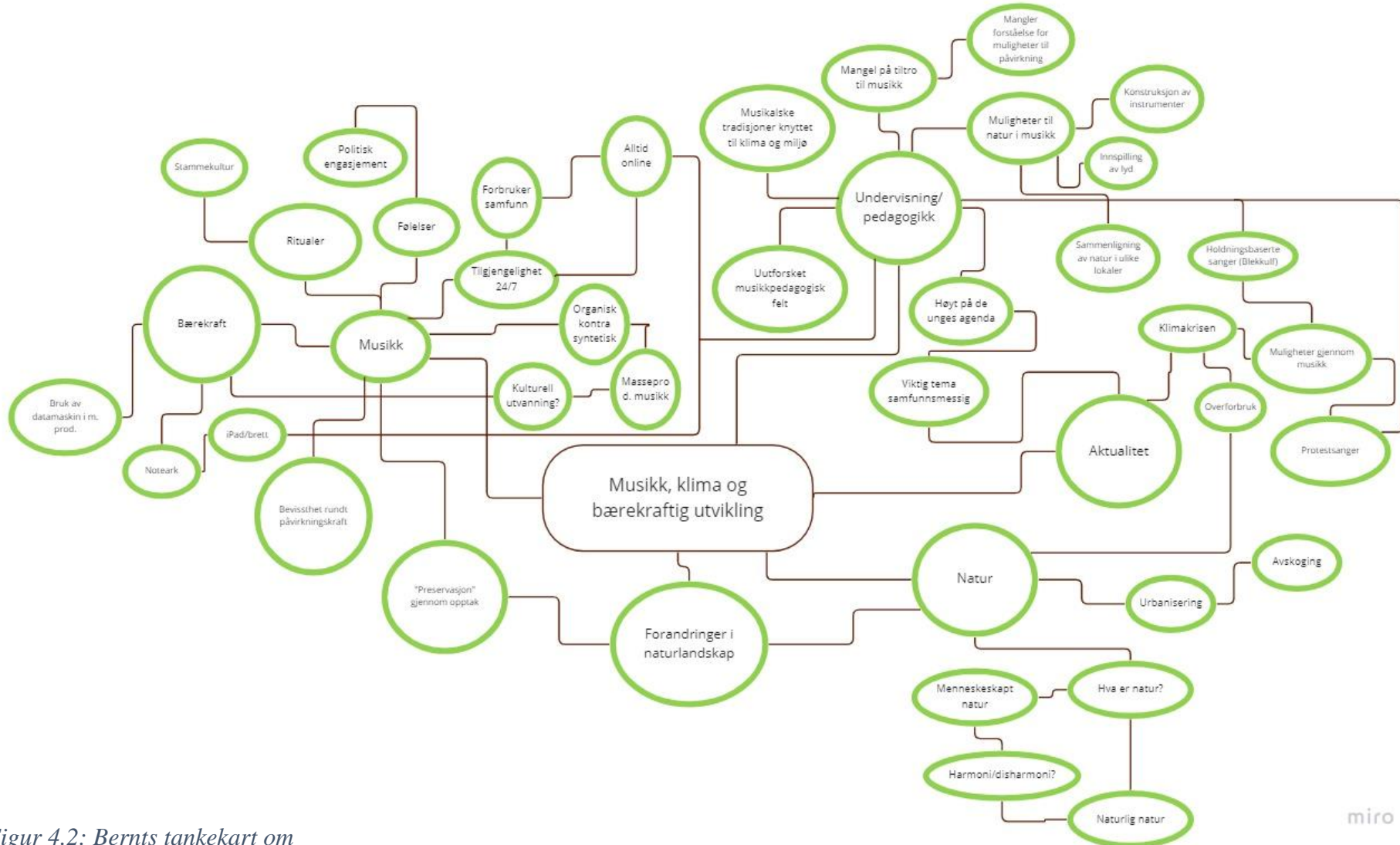


Figur 4.1: Annas tankekart om koblinger mellom bærekraftig utvikling og musikkfaget

Det jeg liker med Annas tankekart, er at hun visuelt skiller mellom forskjellige 'sfærer' innenfor temaet. Eksempelvis kan 'musikk og natur' forstås som en sfære der miljøkrisen er tatt ut av bildet, mens 'musikk og miljøvern' retter fokuset mot nettopp miljøkrisen. 'Kan implementeres i klasserommet?' involverer pedagogiske og didaktiske metoder, mens 'bevisstgjøring!' vil jeg si begrenser seg til legitimering av tematikken. Ut fra denne forståelsen kunne derimot 'generelt' vært tilknyttet både 'klasseroms'-sfæren og 'bevisstgjøring'-sfæren. Foruten dette mener jeg styrken med Annas tankekart er å kunne skille mellom og se disse sfærene for seg selv. Generelt vil jeg si Anna har et mer kulturorientert perspektiv i sitt tankekart, som er spesielt tydelig ved 'musikk og natur' og videre i og fra 'musikk som representerer naturen'. Hvis jeg skulle bygd videre på Annas tankekart, ville jeg lagt til to grener fra 'musikk og natur': musikk *i* natur, som viser til hvordan naturens lyder (vind i trærne, bølger og dyrenes musisering) kan oppfattes som musikk, og natur *i* musikk, som viser til hva natur har å si for musikk (for eksempel ulike klanger fra ulike materialer, akustikk og resonans).

Bernt har på sitt tankekart skrevet musikk, klima og bærekraftig utvikling i sentrum. Fra denne stammen går det fem hovedgrener: 1) «musikk», 2) «undervisning/pedagogikk», 3) «aktualitet», 4) «natur» og 5) «forandringer i naturlandskap». Til forskjell fra Anna har Bernt knyttet de forskjellige 'grenene' med hverandre. Fra «musikk» er det syv grener. «'Preservasjon' gjennom opptak» er den første, som også er koblet til den siste hovedgrenen om forandringer i naturlandskap. Nummer to er «bevissthet rundt påvirkningskraft», som ikke er koblet videre. Nummer tre er «bærekraft» med tre mindre grener: «noteark → ipad/brett» (som kobler seg videre til to kommende grener, «alltid online» og hovedgrenen «undervisning/pedagogikk»), «bruk av datamaskin i [musikkproduksjon]», og en som kobler seg til en annen kommende gren, «kulturell utvanning?». Tilbake til «musikk», er det skrevet «ritualer → stammekultur» ved gren nummer fire. «Følelser» er skrevet ved gren nummer fem, som videre kobler til seg «politisk engasjement». Denne kobler seg også videre til en kommende gren, «høyt på unges agenda». Fra «musikk»-grenen igjen har vi grenrekken nummer seks «tilgjengelighet 24/7 → forbrukersamfunn → alltid online», der siste er som nevnt koblet til «noteark → ipad/brett». Den siste grenrekken fra «musikk» er «organisk kontra syntetisk → masse[produsert] musikk → kulturell utvanning?», som videre er koblet til allerede nevnte «bærekraft». Hovedgren nummer to handler om undervisning og pedagogikk, og også her er det syv mindre grener tilknyttet. Ved den første har Bernt skrevet «utforsket musikkpedagogisk felt». Ved gren nummer to står det musikalske tradisjoner knyttet til

klima og miljø». Gren nummer tre knytter seg tilbake til «noteark → ipad/brett». Nummer fire er en kort grenrekke: «mangel på tiltro til musikk → mangler forståelse for muligheter til påvirkning». Den femte grenen er «muligheter til natur i musikk», som videre sprer seg til tre grener: «konstruksjon av instrumenter», «innspilling av lyder» og «sammenligning av natur i ulike lokaler». De to siste grenene fra «undervisning/pedagogikk» går til to kommende grener, der en ytterligere deler seg til to: «holdningsbaserte sanger» og «protestsanger». Den siste grenen går til den allerede nevnte «høyt på unges agenda». Hovedgren nummer tre handler om aktualitet, og her er det tre grener tilknyttet. Den første er en rekke: «viktig tema samfunnsmessig → høyt på unges agenda», der siste er som nevnt tilknyttet både hovedgrenen om undervisning og «politisk engasjement». Den andre grenen utfra «aktualitet» er «klimakrisen», med ytterligere tre grener. Den første er «muligheter gjennom musikk», som videre kobles til to nevnte grener, «holdningsbaserte sanger (Blekkulf)» og «Protestsanger». Den andre grenen tilkoblet «klimakrisen» er «overforbruk», som i likhet med de siste grenene fra «klimakrisen» og «aktualitet» er tilkoblet neste hovedgren «natur». I tillegg til å ha grener til «aktualitet», «klimakrisen» og «overforbruk», er det tre til ut fra «natur». Den første er en rekke: «urbanisering → avskoging». Ved den neste har Bernt skrevet «Hva er natur?», som videre sprer seg til to grener: «menneskeskapt natur» og «naturlig natur». Begge to er tilknyttet samme gren: «harmoni/disharmoni?». Den siste grenen ut fra «natur» går til siste den siste hovedgrenen «forandringer i naturlandskap», som utenom «natur»-koblingen kun er tilknyttet den allerede nevnte «‘preservasjon’ gjennom opptak». Figur 4.2 på neste side er en rekonstruksjon av Bernts tankekart.



miro

Figur 4.2: Bernts tankekart om koblinger mellom musikk, klima og bærekraftig utvikling

Selv om Bernts tankekart kan oppleves uoversiktlig (særlig gjengitt som tekst), liker jeg hvordan han viser hvordan ulike elementer er tilknyttet hverandre. Jeg vil si at Bernt her visuelt presenterer temaet sett fra et økologisk perspektiv, som tydeliggjør at alle disse punktene i virkeligheten henger sammen i et innviklet system. Bernt viser også bredden innenfor temaet og er innom blant annet historie, kultur, teknologi og politikk, for å nevne noen. Studerer en dette tankekartet nøye finner man antakeligvis flere elementer som godt kunne hatt grener mellom seg. Et eksempel er «forbrukersamfunn» på øvre-venstre side, som det hadde vært naturlig å koble til «overforbruk» langt på høyresiden. En utfordring jeg derimot ser ved å økologisk kartlegge temaet så virkelighetsnært som mulig, er at virkeligheten er så innviklet og kompleks at det lett kan bli for uoversiktlig. En risikerer dermed å lage et tankekart som kan være mer forvirrende enn oppklarende. Derfor kan det være nødvendig med noen begrensninger. For min del er derimot Bernts tankekart fortsatt et godt stykke unna dette problemet.

Igjen vil jeg si at Annas og Bernts tankekart utfyller hverandre. Der Annas tankekart viser hvordan en kan tenke på temaet i ulike 'sfærer', viser Bernts tankekart temaets økologiske sammenhenger. Visuelt ser vi dette i tankekartene: Annas grener sprer seg ut fra stammen adskilt fra hverandre, mens Bernts grener er innviklet i hverandre. Disse to ulike måtene å se temaet og dets innhold på tenker jeg kan være gode å ha for en musikk lærer som ønsker å dreie undervisning i en bærekraftorientert retning. På den ene siden, det er mer oversiktlig å se 'sfærene' hver for seg, mens på den andre siden, en sentral del av bærekraftdidaktikken er å se sammenhenger. For å ta et didaktisk eksempel, kan det være en idé å bruke natur som inspirasjon til musikk når man først har undersøkt naturen for dens musikk (fra musikk i natur til natur i musikk), før en knytter det opp til miljøvern (hvordan og hvorfor vi vil ta vare på naturen). Sagt på en annen måte, del det opp i biter før man setter det sammen til en helhet igjen for å forstå dens bestanddeler.

4.4. Informantenes avsluttende refleksjonsnotater

Avslutningsvis ble deltakerne bedt om å svare på tre refleksjonsspørsmål: «hva vil du si er det viktigste du tar med deg fra denne workshopen? Trekk fram to-tre ting av det som ble diskutert som du mener er spesielt viktig», «Er det noe du synes burde blitt belyst mer i løpet av workshopen? I så fall, hva?» og «Noe mer du vil legge til?». Om det første spørsmålet skriver Anna:

- Jeg tar med meg en større forståelse av forholdet mellom natur/miljø og musikk. Dette er en kobling jeg ikke har tenkt særlig over tidligere.
- Jeg tar med også med meg viktigheten av bevisstgjøringen av dette forholdet.
- Jeg tar også med meg en nysgjerrighet rundt teorien som ble lagt frem, og spesielt artiklene/forskningen som eksisterer. Ble interessert i å sette meg mer inn i og lese om dette.

Dette skriver Bernt om det samme spørsmålet:

- Jeg tar med meg fra denne workshopen en utvidet forståelse av samspillet mellom klima, miljø og musikk. Spesielt hvilke unike egenskaper musikkfaget har, eller mer konkret, de særegne mulighetene for unike innfallsvinkler som ligger innad i faget slik som estetisk lytting. Viktigheten/belysningen av musikalsk bærekraft generelt satte også i verk gode tanker om den samfunnsmessige påvirkningskraften som musikk har.

Bare det å være bevisst om relasjonen mellom musikk, natur og bærekraft virker til å være noe av det viktigste å vite om temaet ifølge informantene. Selv om dette kan sies å være grunnleggende og opplagt, er det ikke en selvfølge at musikkklærere er klar over dette, slik tilfellet var for Anna før workshopen. Som Bernt bemerker, føyer denne bevisstheten seg til den mer generelle påvirkningsevnen musikk har på samfunnsnivå. Det betyr at om flere er klar over sammenhengen mellom musikk, natur og bærekraft, kan det videre ha betydning for samfunnet. Antakeligvis er det flere faktorer som er medvirkende for hvor stor betydning det har, eksempelvis hvor mange som ser dybden i temaet, hvor mange som tar det på alvor og lar seg påvirke. I tillegg kan det sies at de som blir engasjert i dette kanskje allerede er over gjennomsnittlig opptatt av miljøvern. Det som derimot kan ha stor påvirkning for hvor mange som synes temaet er engasjerende og ser dybden, er om bærekraftig utvikling kommer inn i grunnskolens musikkfag. Da vil musikkklærere være forpliktet til å engasjere seg i temaet, noe som ville spredt kunnskap om temaet ytterligere og motvirket pessimistiske holdninger til temaet. Det er likevel uklart over hvor stor samfunnsmessig betydning det vil ha, men i møte med klimakrisen, tenker jeg alt monner så lenge det drar samfunnet nærmere en bærekraftig fremtid.

På spørsmålet om det var noe deltakerne savnet fra workshopen, skrev Anna: «hadde vært interessant å snakke enda mer om det at bærekraftig utvikling ikke er et tverrfaglig tema i musikkfaget, men var likevel mye interessant som ble tatt opp rundt forholdet mellom

natur/miljø og musikk.» Her skrev Bernt på sin side «jeg opplevde ikke at det var tematikk som manglet.» På det siste spørsmålet legger derimot Bernt til: «jeg kom allikevel på tematikken om kulturell bærekraft, i lys av et forbruk og masse[produksjons]samfunn vil man eventuelt risikere at kulturer ‘brukes’ opp og forsvinner før kommende generasjoner får satt sitt preg på det?». Anna hadde ingenting mer å legge til på siste spørsmål.

Som nevnt tidligere, etter å ha lest flere artikler, teorier og dokumenter relatert til temaet etter gjennomførelsen av denne workshopen, vet jeg selv at det er en del mer denne workshopen kunne tatt for seg. Om jeg i fremtiden skulle gjennomført en lignende workshop, kommer jeg likevel til å måtte imøtekomme spørsmålet om begrensninger – hva er det viktigste som må være med? Jeg vil si jeg og informantene bare skummet overflaten av temaet i denne workshopen. Det var også intensjonen, da et ordentlig dybdedykk hadde sprengt tidsrammene jeg hadde satt. Og som vi har sett er det flere ulike ‘sfærer’ innenfor temaets rammer som kan undersøkes dypere, så jeg hadde da stått ovenfor spørsmålet om hvilken ‘sfære’ som skulle undersøkes. Utover dette vil jeg si det er et godt tegn at Anna gjerne skulle snakket enda mer om fraværet av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i musikkfaget. Hvis flere musikk lærere bevisstgjøres om temaet slik Anna og Bernt ble gjennom workshopen, kan det føre til flere diskusjoner og refleksjoner, noe som til enhver tid vil være viktig av flere grunner. Først og fremst vil det sende signaler til myndighetene om at musikk lærere er engasjert i spørsmålet. Videre vil det være av betydning for utviklingen av fremtidens musikkfag og for bærekraftdidaktikken generelt, om ikke også for samfunnet. Med videre diskusjon, refleksjon og utvikling vil det dukke opp nye temaer og problemstillinger. Dette ser vi også i Bernts siste notater om kulturell bærekraft, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet.

5. Drøfting

Den gjennomgåtte litteraturen er tydelig på at det er mange elementer av musikk som kan knyttes til natur og miljø. Noen forskere er veldig tydelig på at tematikken burde trekkes inn i musikkfaget (Allen, 2011, 2017; Shevock, 2016; Bates, Shevock & Prest, 2021). Jeg innleder dette drøftingskapittelet med å sammenstille og kategorisere materialet fra litteraturen og workshopen for å få en oversikt på hvilke måter natur og miljø er relevant for musikkfaget, før jeg reflekterer over de øvrige forskningsspørsmålene. Kategoriseringen er inspirert av Burns (2009, 2015) modell for bærekraftspedagogikk, som utgjør et godt eksempel på hvordan en helhet består av flere deler, men som må ses i sammenheng med hverandre for å forstås på en holistisk måte. Derfor vil jeg i det kommende beskrive ulike dimensjoner der musikk, natur og miljø er tilknyttet hverandre. Selv om disse dimensjonene innrammer elementer av ulik karakter, skal det bemerkes at de økologisk henger sømløst til hverandre. Derfor kan enkelte elementer være sentrale innenfor flere ulike dimensjoner.

5.1. Fysisk dimensjon

En konkret dimensjon ved musikk som henger tett sammen med natur og miljø, er det jeg vil beskrive som musikkens fysiske dimensjon, der musikkens materialitet kommer til syne. Her kan vi snakke om instrumenter, musikkformater og tilhørende gjenstander, samt hva de produseres av. I tillegg kan en innenfor denne dimensjonen plassere musikkens geografiske tilknytning. Fra et teknokratisk perspektiv rommer denne dimensjonen også teknologi. Det skal nevnes at jeg også plasserer klang og (øko)akustikk som vitenskapelig disiplin innenfor denne dimensjonen, selv om jeg ikke tar for meg dette temaet i oppgaven.

I litteraturen og workshopens empiri er det flere eksempler som tydeliggjør relevansen av musikkens fysiske dimensjon. Allen (2011, 2017) nevner flere materialer brukt i instrumentproduksjon som har hatt miljømessig betydning, mens Devine (2015) belyser hvilke materialer og teknologi som har blitt brukt i produksjon (og distribusjon) av ulike musikkformater over tid. Devine (2015) påpeker at også tilhørende gjenstander som høretelefoner og høyttalere er en del av musikkindustriens produksjons- og avfallsbilde (s. 383). Også Anna og Bernt ved workshopen diskuterte instrumentmaterialer og karbonavtrykk etter materialer som mulige temaer for et bærekrafts-orientert musikkfag. Angående instrumenter tilfører informantene også at vedlikehold av instrumenter er et relevant tema. Begge hadde også notert seg noe om «noter på ark eller iPad» i sine tankekart. Dette deler de

samme miljømessige utfordringene som den antatte dematerialiseringen av musikkformater, som Devine (2015) viser:

[...] the move to data-based musical materiality could represent a step in the wrong direction: from the use of raw materials that are relatively renewable [...] to delivery infrastructures that weigh heavily on the environment (server farms) and musical commodities with short life expectancies (accessory electronics) and ambiguous afterlives (MP3s). (Devine, 2015, s. 384)

Et sentralt element av den fysiske dimensjonen, er geografi. Geografi tilknytter jeg den fysiske dimensjonen fordi det er uadskillelig fra vår fysiske virkelighet. Noen eksempler er hvordan tresortene ettertraktet til fiolin og fiolinbue befinner seg i to forskjellige verdensdeler (Allen, 2011, s. 418-419), noe som også er tilfelle for materialene brukt i produksjonen av 78-platene (Devine, 2015, s. 372-374). Dette viser at musikkbransjen over lang tid har vært delaktig i et globalt marked, industri og transportering, som kobler musikk til de større utfordringene tilknyttet dette systemet og ødeleggelse av natur på andre siden av kloden. Et annet bilde som tilknytter musikk til geografi, er hvordan Bjørn Aksdal (1993) belyser sammenhengen mellom instrumentmaterialer og lokalgeografi i norsk kontekst, der lur og bukkehorn er eksempler på instrumenter produsert av lokalt tilgjengelige materialer (og som for øvrig ble brukt til å kommunisere med gårdsdyr og andre mennesker over lengre avstand) (s. 42-44). Musikkens geografiske utfoldelse er ved slike tilfeller mer avgrenset, og har en mer bærekraftorientert tilnærming til bruk av materialer enn det mer globaliserte eksempelet. På grunn av instrumentenes materialitet og bruksområde er også disse svært tilknyttet den lokale geografien. Noe lignende ser vi også hos de amerikanske urfolksgruppene Bates et al. (2021) beskriver, dog musikken heller beskriver hvilke ressurser som er tilgjengelige i et geografisk område (Bates et al., 2021, s. 167-168) enn at geografien er direkte medvirkende på musikkens klangbilde. Hvordan musikken har en funksjon tilknyttet geografi er derimot en fellesnevner hos Aksdal (1993) og Bates et al. (2021).

Hvordan kan musikkens fysiske dimensjon være relevant for et mer bærekraftorientert musikkfag? Først og fremst belyser den fysiske dimensjonen at musikk er langt fra å være kun et immaterielt fenomen ved å vise til hvordan musikk er tilknyttet til bruk av ressurser. Dette imøtekommer en bærekraftkompetanse som trekkes fram fra flere hold, nemlig evnen til å se sammenhenger (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14; Orr, 1992, s. 92; Sinnes, 2015, s. 36-51; Kvamme & Sæther, 2019, s. 32-33; Klein, 2020, s. 38-39). Fra et teknokratisk

bærekraftperspektiv er teknologi kanskje særlig relevant. I beskrivelsen av bærekraftig utvikling fra læreplanens overordnede del står det at «gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette innebærer naturligvis teknologi, som det utdypes lengre ned i dokumentet: «kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Som nevnt påpeker Devine (2015) hvordan gjenstander som hodetelefoner og høyttalere er en del av avfallsbildet til musikkindustrien (s. 382). Dette ser vi også hos Tyler Bickford (2012), som undersøkte barns materielle kultur, nærmere spesifikt, deres forhold til og bruk av MP3-spillere. Selv om avfallsbildet har endret seg de siste årene (i stedet for MP3-spiller kan en nå spille musikk fra telefon), kan dette være en god innfallsvinkel for å snakke om musikk, teknologi og miljøpåvirkning i klasserommet. Som Bickford (2012) viser i sin artikkel, er dette et tema som er nærliggende mange barns hverdag, som kan være en styrke for temaet. Som vi ser, skal det ikke mye til for å dreie en klasseromsdiskusjon om musikkteknologi i bærekraftorientert retning, og dermed imøtekomme siterte punkter fra bærekraftig utvikling i overordnet del.

For musikk lærere i grunnskolen som skal ta stilling til musikkens fysiske dimensjon, kan det med tanke på materialitet være gunstig å trekke et skille mellom hva som er opp til lærer og elev, og hva som er skolens ansvar på institusjonelt nivå. Skolen og musikk læreren har på sin side mulighet til å få bærekraftige holdninger reflektert i materialene som brukes i musikkfaget. Det tydeligste eksempelet er at skolen og læreren tar bevisste valg ved innkjøp av instrumenter og annet utstyr. Dette viser at både skolen og læreren som bærekraft-bevisste rollemodeller legger betydning og verdi i det å gjøre slike valg, noe elever også kan ta med seg og lære av. Et steg videre her er vedlikehold av instrumenter og utstyr, da en grunnsten i bærekraftig tankegang er å ta vare på det man allerede har. Om elever ser verdien i det å ta vare på og ha respekt for, ikke bare instrumenter, men også andre gjenstander som høretelefoner, er de på god vei i sin økologiske dannelse.

Hva med geografi? Anna og Bernt diskuterte det å lytte til lydlandskap, noe som knytter geografi direkte opp til flere pedagogiske konsepter og innfallsvinkler: Soundscape (Schafer, 1994; Shevock & Bates, 2019, s. 19), PBEP/locosentrisk undervisning (Garrard, 2010) og lytting (Østergaard, 2019, s. 8). Uteundervisning har allerede en sentral plass i norsk skole, noe som også reflekteres i verdigrunnlaget for LK20: «[Barn] skal få oppleve naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For musikkfaget er soundscape et aktuelt locosentrisk

undervisningskonsept. Jeg vil også si at soundscape-undervisning til en viss grad ikke trenger å gjennomføres locosentrisk, da det er mulig å få tak i opptak av ulike steder som kan spilles av i klasserommet. Selv om dette antakeligvis ville fungert for å få i gang diskusjoner og ha oppgaver til, vil det ta vekk noe av det viktigste ved soundscape som konsept: å kjenne etter ens kontakt med og tilknytning til omgivelsene (Shevock, 2015, s. 11-12). I teorikapittelet ser vi at Garrard (2010) var kritisk til locosentrisme ved tilfellene der undervisningen var basert på åpenbaringer og legitimert på bakgrunn av anekdoter (s. 236). Denne kritikken vil jeg si i mindre grad gjelder soundscape-konseptet, da den er basert på mer konkrete mål en PBEP slik beskrevet hos Garrard (2010). Tvert imot er den locosentriske delen av soundscape-konseptet kanskje den viktigste, som Østergaard (2019) bemerker: «when improving the ability to listen, the ability should be trained in that specific context where the sounds are at home; in the woods, in the concert hall, in the city environment» (s. 12).

5.2. Kulturelle dimensjon

Flere elementer ved den fysiske dimensjonen kan også ses i kulturell kontekst. Det var også flere elementer fra workshopens empiri som er kulturelt tilknyttet. Derfor vil jeg si vi også kan snakke om en kulturell dimensjon når det kommer til musikkens ulike tilknytninger til natur og miljø. I denne kulturelle dimensjonen er menneskets forhold til og bruk av musikk og instrumenter det mest betydningsfulle. Eksempler som vi også finner i den fysiske dimensjonen er hvordan musikere kan foretrekke noen materialer framfor andre i instrumenter på grunn av klanglige kvaliteter (om ikke mytologiseringen av klanglige kvaliteter knyttet til eksempelvis bestemte tresorter, flere som i dag er utrydningstruede), hvordan lokalt tilgjengelige materialer benyttet i instrumentmaking blir en del av det kulturelle bildet, og hvordan nord-amerikansk urfolk bruker sang til å huske hva slags planter, dyr og vannkilder en kan finne i spesifikke geografiske områder. Ved disse eksemplene er materialene og de geografiske områder gitt kulturell verdi og betydning. Videre skal vi se på flere eksempler på hvordan musikk er tilknyttet natur og miljø gjennom den kulturelle dimensjonen, før det videre drøftes opp mot musikkfaget.

Fra litteraturen er estetisk miljøaktivisme et eksempel som jeg vil si tilhører den kulturelle dimensjonen. Det Størvold (2019) og Hansen (2020) beskriver i sine artikler, er hvordan musikk kan brukes miljøaktivistisk på ulike måter. Sigurðssons «Grýlukvæði», samt dokumentarfilmen *Dreamland* musikken er komponert til, har flere lag med intertekstuelle referanser som det spilles på. Det betyr at det er nødvendig med en viss innsikt i Islandsk

kultur for å forstå flere av virkemidlene som brukes. Sigurðsson bruker i tillegg flere kompositoriske virkemidler i «Grýlukvæði» som kan leses med en forståelse for stykkets kulturelle kontekst, eksempelvis sangeren med gebrokkent språk og syntesen av akustiske instrumenter og elektronisk støy. Disse virkemidlene får sin mening sett i sammenheng med utbyggingen av Kárahnjúkar-verket og Islandsk kulturhistorie. Hansen (2020) på sin side viser hvordan *Kloden er Syk* er et musikalsk uttrykk for miljøengasjement hos barn, og hvordan ulike audiovisuelle virkemidler i musikkvideoen underbygger et miljøaktivistisk budskap som oppfordrer til nytenkning, gjenbruk, samhold og solidaritet. Disse virkemidlene spiller på følelser og assosiasjoner til både helse og forurensende industri. Hansen (2020, s. 11-13) belyser i tillegg hvordan reaksjonene på sangen er tegn på sosiopolitiske tendenser og forestillinger om barn og kvinner i den polariserte miljødebatten. Det disse eksemplene viser, er hvordan estetisk miljøaktivisme i sin kjerne er en form for kulturell ytring fra økokritisk hold.

Flere elementer fra workshopens informanter kan også tilknyttes den kulturelle dimensjonen. Om spørsmålet 1 «hva kunne 'bærekraftig utvikling' innebært for musikkfaget?» diskuterte Anna og Bernt instrumentmaking i kontekst av kultur, da særlig med tanke på samisk kultur og bruk av skinn. I samisk kultur er runebommen, en tromme vanligvis laget av reinskinn, et kulturhistorisk instrument tradisjonelt brukt for religiøse og spirituelle formål (Kraft, Fonneland, Knudsen & Berg-Nordlie, 2023). Dette er et eksempel for hvordan fysiske materialer blir gitt kulturell verdi og betydning. I tillegg kan dette ses i sammenheng med noe informantene diskuterte ved spørsmål 2 «er det noe unikt musikkfaget kan tilføre undervisning om bærekraftig utvikling?»: hvordan musikk, natur og ritualer henger sammen, spesielt i historisk og religiøs sammenheng. Videre diskuterte Anna og Bernt protestsanger (for miljøkampen) og representasjon (av natur i musikk), og hvordan dette kan sammenlignes for tilknytningen til natur. I vår sammenheng handler protestsanger og representasjon av natur i musikk mest om hvordan natur og forurensning har innvirkning på politikk og kunst. «Grýlukvæði» og *Kloden er syk* er eksempler på protestsanger der både natur og industri representeres estetisk og brukes som virkemidler for å fremme et politisk budskap.

Hvordan kan musikkens kulturelle dimensjon være relevant for et mer bærekraftorientert musikkfag? Med et henblikk tilbake til Allen (2011) og forståelsen av miljøkrisen som et resultat av kulturelle feilsteg, vil jeg si at den kulturelle dimensjonens kanskje viktigste bidrag til et bærekraftorientert musikkfag er kulturell bevissthetsgjøring. Dette handler om å se sammenhengen mellom natur og kultur, der eksemplene om instrumentenes materialitet og

amerikanske urfolk fra den fysiske dimensjonen fungerer som eksempler her også. Kulturell bevissthet vil jeg også si angår våre holdninger til og behandling av gjenstander, noe Devine (2015) og Bickford (2012) poengterer. Estetisk miljøaktivisme slik beskrevet av Størvold (2019) og Hansen (2020) møter et av Allens (2011) punkter for hvordan økomusikkvitenskapen kan bidra til økt innsikt i miljøkrisen, nemlig å vise hvordan musikere kommuniserer om miljøproblemer i sine verk, og hos Hansen (2020), hvordan publikum responderer på dette. Fra et musikkpedagogisk perspektiv kan protestsanger være en innfallsvinkel for elever til å øve på det å uttrykke seg om miljøkrisen og følelser det gir. Dette kan også lett gjøres tverrfaglig med norsk-faget når det kommer til tekstskriving. Her får elever også jobbet kreativt, en kompetanse som bærekraftdidaktikken søker å utvikle (Sinnes, 2015, s. 37, 40).

Det skal nevnes at kulturforståelse allerede er en sentral del av læreplanen for musikk som et av kjerneelementene i faget, her gjengitt i sin helhet:

Kjerneelementet kulturforståelse handler om hvordan sangen og musikken elevene utøvere, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av. Å kunne forstå egne og andres musikalske uttrykk, å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk både forutsetter og bidrar til kulturell kompetanse. Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold. Musikkens mening skapes når musikk brukes i sosiale sammenhenger, og musikk gir mening til sosiale hendelser og ritualer. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Poenget mitt er ikke at musikkfaget i grunnskolen trenger mer fokus på kultur, men at det som kulturfag har et potensial til å tydeliggjøre hvordan natur, miljø og bærekraft-temaer kommer til uttrykk i og er tilknyttet kultur. Et punkt fra empirien som jeg ønsker å trekke fram her er hva Bernt reflekterte over i sine avsluttende notater: «jeg kom allikevel på tematikken om kulturell bærekraft, i lys av et forbruk og masse[produksjons]samfunn vil man eventuelt risikere at kulturer ‘brukes’ opp og forsvinner før kommende generasjoner får satt sitt preg på det?». Siden kultur gjenspeiler samfunnet, vil samfunnsmessige endringer også påvirke kultur. Dermed kan vi også stå i fare for at musikk blir glemt, eventuelt bortgjemt, når nye kulturelle ‘bølger’ skyller inn. David G. Hebert (2022) deler dette synet med Bernt, og argumenterer for at tradisjonsmusikk og natur deler noen av de samme bekymringene:

... Traditional music-making and natural habitats are similarly threatened under the conditions of modernity by the forces of unregulated commercialization and profiteering,

which evoke ideologies promoted through marketing that commodify and exploit both *culture* and *nature* in the name of economic development. (Hebert, 2022, s. 176)

Selv om kultur og natur deler disse utfordringene, er utfallet likevel forskjellig slik jeg ser det. Natur er nødvendig for menneskehetens overlevelse, og derfor kan ødeleggelse av natur utgjøre en helsemessig fare for oss. Kultur på sin side handler ikke i like stor grad om helse, men om musikk glemmes vil vi ikke bare miste selve musikken, men også muligheten til å undersøke og undervise hva musikken kan fortelle oss om dens samtid. Hebert (2022) fokuserer på tradisjonsmusikk, men jeg vil si dette gjelder all slags musikk. Fra et økosentrisk perspektiv kan det derfor være en fordel å bevare musikk som formidler økosentriske og bærekraftige verdier, for å huske både samfunnet musikken ble til i og miljøutfordringene musikken belyste.

5.3. Kroppslig dimensjon

En annen dimensjon som fremtrer fra teori-kapittelet, er det jeg vil beskrive som en kroppslig dimensjon. Fra et rent musikkfaglig ståsted er det mye som kan plasseres innenfor denne dimensjonen, for eksempel lytting, sang og det å spille et instrument. Fra et bærekraftdidaktisk ståsted er to sentrale stikkord for denne dimensjonen sansene og følelser. Sansemessig er særlig lytting her sentralt, slik Østergaard (2019) og Shevock & Bates (2019) poengterer. Fra pedagogisk hold argumenteres det for at følelser er av relevans for holistisk bærekraftundervisning (Klein, 2020, s. 50; Burns, 2015, s. 269).

Vi har sett at aktiv lytting er særlig sentralt i soundscape-metodikken. Også Østergaard (2019) stiller seg til positiv til aktiv lytting som bærekraftorientert musikkmetodikk. Gjennom aktiv lytting skal elevene bli sansemessig sensitive til verden. I dagens samfunn hvor mange bruker både skjerm og hodetelefoner daglig, tenker jeg det kan være lurt å øve elevene opp i å lytte aktivt til omgivelsene og bli bevisste på den soniske verden vi befinner oss i. Dette gjelder både i naturen og i byen. I naturen kan en god lytter gjenkjenne fugler etter hvordan de synger. I byer kan aktiv lytting dreie seg om å bli bevisst kompleksiteten i byens lydbilde, der lyder kommer fra mange ulike kilder.

Både Burns (2015) og Klein (2020) poengterer viktigheten av følelser i bærekraftundervisningen, da egenskaper som samarbeidsevne og empati ses på som nødvendig i møte med miljøproblemer. Musikk har en særegen evne til å formidle følelser, noe også Anna og Bernt fra workshopen vedkjenner: «musikk er opplevelse, følelse [...]».

Musikk kan også være et middel for å håndtere følelser, og musikkutøvelse kan gi en mestringsfølelse. Dette vil jeg si er følelsesmessige positive aspekter av musikk. I workshopen diskuterte Anna og Bernt et aspekt av musikk som ikke nødvendigvis er positivt, hvordan musikk kan brukes til følelsesmessig manipulering (særlig tilknyttet shopping, da musikk har blitt brukt for å ‘manipulere’ kjøpere til å handle mer). Sånn sett er følelsesaspektet av musikk litt som et tveegget sverd som kan brukes og misbrukes. Det kan derfor være viktig å være bevisst hvordan musikk kan formidle følelser og påvirke oss følelsesmessig. Siden følelsesaspektet av bærekraftdidaktikken også handler om empati og samarbeidsevne, kan det argumenteres for at lytting er en viktig del av dette. Lytting vil i denne konteksten handle om kommunikative evner, at man kan lytte til hverandre og forstå de følelsene motparten prøver å formidle.

Siden bærekraft-begrepet handler om å ta vare på det en har, vil jeg si at en kan (med en bred begrepsforståelse) trekke inn helse og snakke om helsemessig bærekraft. Dette er helt klart mer tilknyttet det tverrfaglige temaet ‘folkehelse og livsmestring’ i musikkfaget, men som Klein (2020) poengterer, griper de tverrfaglige temaene inn i hverandre (s. 10). Jeg vil si det er nærliggende å snakke om helse når en snakker om bærekraft, ikke bare fordi bærekraft søker å bevare og forbedre klodens og økosystemenes helse, men også ikke minst fordi et sunt menneske gjerne har overskudd til å engasjere seg for samfunnet. Fra et musikalsk ståsted kan dette dreie seg om å bli bevisst hvordan en kan forebygge og unngå vanlige skader som eksempelvis senebetennelse og svekket hørsel (særlig av høyt volum). I sin bok *Musikk og Hjernen* (2019) har Are Brean og Geir O. Skeie et eget kapittel om musikk som medisin, der musikk først og fremst fungerer som supplerende middel i behandling av ulike sykdommer og lidelser. Flere av disse sykdommene og lidelsene er av typen som ikke kan kureres, så behandlingens mål er antakeligvis ikke å gjøre pasientene friske og gi de overskudd. Det Brean og Skeie derimot viser er hvordan musikk kan være et middel i behandlinger der alternativene muligens er mindre bærekraftige. Eksempelvis ser jeg får meg at det er mer bærekraftig å bruke sang og gitar i behandlinger om alternativet er dyre medisiner som må importeres fra utlandet. Jeg stiller meg likevel kritisk til om det fungerer slik, da musikk i behandling ser ut til å brukes mot andre ting enn det medisin brukes til, for eksempel at pianoøving hjelper på motoriske og kognitive ferdigheter (Brean & Skeie, 2019, s. 167). Beveger vi oss over til den andre siden av ‘helse’-skalaen, viser forskning at musikk har en generell positiv effekt på fysiske aktiviteter som sport og trening (Karageorghis, Terry, Lane, Bishop & Priest, 2012; Terry, Karageorghis, Curran, Martin & Parsons-Smith, 2020).

Forskning viste også at å lytte til fuglesang kan være godt for den mentale helsen (Stobbe, Sundermann, Ascone & Kühn, 2022). Musikk er derfor av helsemessig betydning for både syke og sunne mennesker.

Hvordan kan musikkens kroppslige dimensjon være relevant for et mer bærekraftorientert musikkfag? Først og fremst er den kroppslige dimensjonen relevant, fordi vi opplever og interagerer med omverdenen gjennom sansene. Fra et musikalsk ståsted er lytting, mer spesifikt aktiv lytting, den sansen som er musikalsk viktigst (Østergaard, 2019, s. 8). Gjennom lytting opplever en omverdenens soniske dimensjon, som gir oss informasjon vi ellers ikke får om vi eksempelvis har annen lyd på ørene. Man kan på denne måten kjenne på en kontakt med sin fysiske kontekst, noe flere trekker frem som betydningsfullt for bærekraftundervisning (Orr, 1992, s. 125-132; Burns, 2009, s. 50-54; Østergaard, 2019, s. 8) I tillegg til lytting er følelser relevant for et bærekraftorientert musikkfag, da miljøkrisen kan være en kilde for vanskelige følelser hos elever (Klein, 2020, s. 34). Musikk, som har en særegen evne til å formidle følelser, kan brukes som et følelsesregulerende verktøy for å takle vanskelige følelser. Eventuelt kan elever også bruke musikk for å uttrykke de følelsene de får når de tenker på miljøkrisen. Lytting og følelser kan også dreie seg om kommunikasjonsevne, samarbeidsevne og empati, som er ferdigheter bærekraftdidaktikken skal videreutvikle hos eleven (Sinnes, 2015, s. 37, 42; Kvamme & Sæther, 2019, s. 32). Utover lytting og følelser handler også den kroppslige dimensjonen om hvordan sang og instrumentspill er kroppslige aktiviteter. Hvis ivaretagelse av helse kan sies å være kroppslig bærekraft, kan den kroppslige dimensjonen bidra til det bærekraftorientert musikkfaget ved å vie oppmerksomhet til skadeforebygging for sangere og instrumentalister, samt vise hvordan musikk kan være til hjelp for både de med kroniske lidelser med motoriske utfordringer og de med god helse som ønsker å prestere enda bedre i fysiske aktiviteter. Ellers er musikk noe svært mange har stor glede av, og en viktig ingrediens for menneskers glede over livet. Fra et økologisk perspektiv vil jeg si at bærekraft ikke bare handler om å ta vare på naturen og dens økosystemer, men også oss mennesker. Skal vi i tillegg ivareta oss og naturen, tenker jeg det er en fordel at så mange som mulig har god helse og overskudd til å engasjere seg for miljøet.

5.4. Intellektuell dimensjon & musikkens økologi

Vi kan også skimte en intellektuell dimensjon. Der de foregående dimensjonene tar utgangspunkt i den fysiske verden, hva vi som mennesker gjør og hva vi mennesker sansemessig og følelsesmessig opplever, kan denne intellektuelle dimensjonen sies å belyse hvordan dimensjonene er knyttet med hverandre. Den handler derfor om perspektiver og begrepsforståelser. Dette handler også om å se og reflektere over sammenhenger mellom ulike aspekter av musikalske praksiser. Derfor vil jeg i dette delkapittelet drøfte koblingene mellom dimensjonene og noen av begrepene benyttet i faglitteraturen.

Noe av det mest sentrale ved denne dimensjonen, er den perseptuelle dreining fra å kun se musikk i kontekst av mennesket, kultur og samfunn, til å også se det i direkte sammenheng med natur og miljø. Enkelt sagt går man fra et antroposentrisk musikkssyn, til et økosentrisk musikkssyn. Dette skifte ser vi tydelig hos Devine (2015), Shevock (2015b, 2016) og Bates et al. (2021). I tillegg viser Devine (2015) også en annen endring av musikkssyn, fra musikk som noe immaterielt til noe materialisert i musikkformater og serverfarmer, noe også Bickford (2012) er innpå med MP3-spillere. Det disse perspektivendringene viser, er at musikkens intellektuelle tilknytning til natur belyser musikkens økologi – musikkens tilknytning til omverden. Et eksempel som tydeliggjør musikkens økologi, er instrumenter. Det er forankret i den fysiske dimensjonen med tanke på materialitet, teknologi og geografi, men kan også ses i sammenheng med kultur og menneskekroppen. Instrumentet kan ses som en fysisk manifestering av musikk, og musikkens økologi viser seg ved dens ulike sider.

Et økosentrisk musikkperspektiv utfordrer musikkssynet som har dominert i musikkfaget. Hvis man regner Hanken & Johansens ulike fagsyn (2013, s. 176) og Nielsens didaktiske posisjoner og konsepsjoner (1998, s. 163) som ulike musikkssyn, er likevel menneskelig aktivitet fellesnevneren (med unntak av Nielsens lydfag (1998, s. 164)). Derfor er disse perspektivene på musikk antroposentriske. Dette gjelder også høringsutkastene der bærekraftig utvikling er inkludert i musikkfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). I disse leser jeg to ulike (dog ikke motstridende) musikkssyn: et kulturorientert og et kunstorientert musikkperspektiv, begge to antroposentriske. Et immaterielt musikkssyn er også gjengående ved disse eksemplene.

Nye perspektiver på musikk medfølger også begreper og begrepsforståelser. Dette dreier seg i størst grad om hvordan en snakker og tenker annerledes om musikk fra et økosentrisk perspektiv. Siden dyr og andre elementer i naturen kan anerkjennes som musiserende, kan

man med utgangspunkt i ny-materialistisk teori om *thing-power* (Sonu & Snaza, 2015, s. 262) si at disse har et musikalsk aktørskap. Gjenstand og material-aspekt av *thing-power* virker derimot lite passende for levende organismer, men den samme forståelsen åpner for å snakke om naturens musikalske aktørskap, og da videre for hvordan naturens musikk påvirker oss og sine omgivelser. Når det kommer til andre begreper presentert i oppgaven, demonstrerte Devine (2015) hvordan begreper som politisk økologi og temporallogikk er relevante i undersøkelser av musikkens materialitet.

Hva kan den intellektuelle dimensjonen bety for et bærekraftorientert musikkfag? Først og fremst er denne intellektuelle dimensjonen sentral for å forstå hva bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema innebærer for musikkfaget. En må ha en viss forståelse for hvordan musikk økologisk henger sammen med vår komplekse virkelighet. For musikkklærere betyr dette først og fremst å undersøke hvilket musikk syn en selv har. Videre innebærer det å være bevisst hvordan vi snakker om musikk, kanskje særlig naturens musikk. Den intellektuelle dimensjonen krever også at man som musikkklærer har kunnskaper om hvordan man didaktisk kan gå til verks for å undervise temaet. Burns (2015) holistiske modell for bærekraftundervisning kan være et godt hjelpemiddel til dette, da den deler opp ulike aspekter av undervisningen i konkrete deler (s. 263). Anna og Bernts ulike designvalg for tankekartene kan også være til didaktisk hjelp, da det kan brukes for å få fram både dybden i temaets ulike 'sfærer' og vise 'sfærenes' tilknytning til hverandre.

5.5. Bevisstgjøring: Bærekraft og kompetansemål i musikkfaget

Både teoriene og informantene trekker fram bevisstgjøring som det aller viktigste når det kommer til undervisning om bærekraft. Jeg vil si at det viktigste en bør bli bevisst over, er det økologiske tankesettet: alt henger sammen. I de foregående kapitlene har jeg flettet inn hvilke pedagogiske og didaktiske betydninger de ulike dimensjonene kan ha for grunnskolen musikkfag. I dette avsluttende kapitlet drøfter jeg min egen bevisstgjøring om temaet opp mot den gjeldende læreplanen i musikk.

Siden det i skrivende stund er relativt kort tid siden LK20 ble innført, kan det være en stund til neste gang læreplanen blir revidert på nytt. Bærekraftig utvikling kan derfor offisielt forbli utelatt av musikkfaget en del år framover. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å se det som har kommet fram fra teoriene og empirien opp mot dagens musikkfag, for å se etter mulige innfallsvinkler for å trekke inn bærekraftig utvikling i faget. I hvilken grad kan gjeldende

kompetansemål i musikk etter 10. trinn oppnås gjennom bærekraftorienterte metoder? Som påminnelse og for enkelthetens skyld gjengir jeg kompetansemålene her nummerert:

1. Utøve et variert repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans
2. Reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes
3. Samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrument eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt
4. Skape og programmere musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder
5. Utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler
6. Lytte og prøve ut ulike uttrykk og begrunne valg i skapende prosesser fra idé til ferdig resultat
7. Bruke gehør og notasjonsteknikker som støtte i skapende arbeid
8. Bruke relevante fagbegreper i skapende arbeid og i refleksjon over prosesser og resultater
9. Utforske og reflektere hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden
10. Utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Klein (2020) trakk fram kompetansemål 9 her som en mulighet for å flette inn bærekraftig utvikling i musikkfaget gjennom dens samfunnsdimensjon (s. 51). Jeg vil argumentere for at flere kan møtes på en bærekraftorientert måte.

Kompetansemål 1 vil jeg si handler om at elevene møter musikkens bredde av sjangre. En sjanger som jeg ser særlig relatert til bærekraftig utvikling, er folkemusikk. Foruten dens historiske og kulturelle betydning i norsk kontekst kan den i økologisk perspektiv være en inngangsport til å snakke om hvordan natur kan være til inspirasjon, og hvilken tilknytning instrumenter som lur og bukkehorn har til dyr og geografi (Aksdal, 1993). Utover dette eksisterer det et mangfold av musikk som kan tilknyttes natur på ulike måter.

Kompetansemål 2 dreier seg om ivaretagelse og fornyelse av musikktradisjoner. Heberts (2022) resonnementer om at natur og tradisjonsmusikk deler utfordringer, er særlig relevant for dette kompetansemålet. Folkemusikk passer godt også for dette kompetansemålet, men er antagelig allerede et jevnlig brukt eksempel. Om en derimot også stiller seg spørsmålet om hvorfor musikk skal ivaretas og fornyes, kan man vise til de amerikanske urfolksgruppene som brukte musikk for å huske hva et geografisk område har å tilby av ressurser (Bates et al., 2021), der musikken har en funksjon og ivaretagelse og fornyelse derfor er viktig av praktiske årsaker.

I kapittelet om bærekraftdidaktikk så vi at kompetansene samarbeid, å respektere uenigheter og ta hverandres følelser på alvor er viktige for bærekraftsundervisningen. Dette kan tilknyttes kompetansemål 3, hvor samarbeid er en sentral del. Som nevnt er dette allerede en viktig del av musikkfaget, da tilknyttet det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Kompetansemål 4 handler om å lage musikk fra ulike kilder. Denne kan løses bærekraftorientert ved å bruke lyder fra naturen. Didaktisk er dette kompatibelt med Soundscape-metoden, da elever kan få i oppgave å aktivt lytte til ulike naturomgivelser, ta opptak og gjenbruke lydene i egne komposisjoner. Björks «Náttúra», en av de andre låtene Størvold undersøkte (2019, s. 404), kan fungere som et eksempel for elevene for hvordan naturens lyder kan brukes i musikk. Ut fra teoriene kan det være flere læringsutbytter av et slikt opplegg: Østergaard (2019, s. 8) nevner økt sanselig bevissthet og verdensengasjement, og Shevock (2015, s. 11-12) argumenterer for at dette styrker elevens tilknytning til stedet, samt det å anerkjenne og se verdien av ikke-menneskelig musisering (Shevock, 2016, s. 5). Å lytte etter klanglige kvaliteter ville også vært en del av et slikt opplegg: hvordan er lyden av å slå en pinne mot en stubbe? Hva med en stein mot stubben? Stein mot stein? Har størrelse noe å si? Her kan det eksperimenteres.

I likhet med kompetansemål 4 er soundscape-metoden kompatibel med kompetansemål 5, der eleven skal «utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av ulike musikalske virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan være snakk om en lytteoppgave i naturen der elevene i tillegg gjenforteller hva de hører og beskriver hvilke endringer som skjer i lydene med musikalske begreper, eksempelvis crescendo/decrescendo i vinden (Her kan også kompetansemål 8, som handler om bruk av fagbegreper, kobles inn). Alternativt kan dette også gjennomføres i klasserommet med opptak fra flere ulike lydlandskap, selv om dette kan sies å være en billig utgave av metoden.

Læringsutbytte ved dette er mye likt som ved kompetansemål 4 i forrige avsnitt, men siden disse to kompetansemålene kan møtes med samme metode kan de også lett kombineres og gjennomføres samtidig.

Også kompetansemål 6, som handler om å prøve ut flere ulike sjangeruttrykk, kan kombineres med de to foregående. Siden vi allerede har sett mulighetene med soundscape-metoden og læringsutbyttene av denne, retter jeg oppmerksomheten mot andre del av dette kompetansemålet, å begrunne valg i skapende prosesser. Om eleven har valgt å lage musikk som formidler økosentriske verdier, kan de estetisk-miljøaktivistiske sangene nevnt hos Størvold (2019) og Hansen (2020) være eksempler for hvordan ta musikalske beslutninger. For eksempel kan lyden av bilmotor i musikk representere utfordringene tilknyttet CO2-utslipp.

Kompetansemål 7 dreier seg om bruk av gehør og notasjonsteknikker. I økomusikkvitenskapelig øyemed kan gehør sies å være synonymt med aktiv lytting (eventuelt av variant av aktiv lytting, da det mest dreier seg å gjenkjenne og skille mellom ulike toner), og siden vi allerede har sett på læringsutbyttet av aktiv lytting, vil jeg drøfte notasjonsteknikker. Ved oppgaver der elever velger å komponere musikk basert på lyder fra naturen, kan grafisk notasjon være mer hensiktsmessig enn vanligere notasjon som noter, tabulatur og akkordskjemaer. Eksempelvis kan det være mer nyttig med grafisk notasjon til lydlandskaps-komposisjoner, der lydene kan noteres som lydenes kilder (etterligning/opptak av fuglesang noteres som fugler). Ved komposisjoner der lydene bare er etterligninger av natur vil et slikt partitur også bli et konkret bilde på hva musikken representerer. Det er riktignok ingen regler for hvordan et grafisk partitur skal være uansett sjanger, dog det viktigste er at de som skal lese partituret forstår innholdet i det.

Kompetansemål 10 handler blant annet om hvilken betydning musikk har for samfunnet og de etiske problemstillingene tilknyttet musikkultur. Fra litteraturen ser vi at utfordringer tilknyttet musikkens materialitet her kan være et tema for dette kompetansemålet, eksempelvis digitaliseringen av musikk og karbonavtrykket fra dataservere (Devine, 2015, s. 380) og bruk av elfenben i instrumenter (Allen, 2017, s. 103). Dette kompetansemålet trenger nødvendigvis ikke å handle om det negative ved musikk, særlig ikke første del. Et mulig tema kan dermed være hvordan musikk påvirker samfunnet til det bedre, for eksempel hvordan musikk åpner for følelser, skaper håp og motivasjon, kan brukes til å uttrykke seg, gi mestringsfølelse og bidra til et positivt selvbilde (Klein, 2020, s. 50). På grunn av dette

kompetansemålet er også musikkfaget et velegnet fag til å skape et uenighetsfellesskap (Klein, 2020, s. 32), da vi alle har ulik musikksmak. Jeg kobler dette til etiske problemstillinger, da jeg vil si det er etisk riktig å godta at andre kan være uenige om hva som er bra musikk.

Som vi kan se i de foregående avsnittene, kan alle kompetansemålene etter 10. trinn imøtekommes på en mer bærekraftorientert måte. Et kritisk spørsmål som derimot må stilles, er om dette i altfor stor grad er førende med tanke på elevens dannelse. Som jeg siterte fra Klein (2020, s. 33) skal ikke undervisningen ha et forutbestemt sluttmaal for verken enkeltindividets dannelse eller for menneskehetens utvikling. Dette kan ses som motstridende med bærekraftundervisning, da det har som mål å danne bærekraftbevisste borgere, samt fagfornyelsens verdigrunnlag, da en del av skolens dannelsesoppgave er å «bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Slik jeg ser det handler dette derimot mer om *hvorfor* og *hvordan* vi skal drive bærekraftundervisning. En mer førende pedagogikk tenker jeg ville vært langt mer målstyrt etter tydelige og konkrete mål. De bærekraftorienterte forslagene til gjeldende kompetansemål er heller alternative metoder som inkorporerer bærekraft-elementer inn i elevens utforskning og refleksjon. Bærekraftdidaktikkens dannelsesdimensjon er her derfor en mindre del av undervisningens mål, men heller en del av prosessen. Dermed kan elever utforske ulike syn i stedet for at «læreren forklarer hvordan verden er» (Klein, 2020, s. 33). Denne tilnærmingen til kompetansemålene ville også hatt mer legitim tyngde om det kunne relateres til bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i musikkfaget.

Helt avslutningsvis vil jeg trekke inn noen observasjoner og bemerkninger jeg selv har gjort etter å ha jobbet som vikarlærer på en barneskole mens jeg har ferdigstilt denne oppgaven. Skal man flette inn bærekraftig utvikling inn i musikkfaget må det tilpasses nivået til elevene, da mye av dette stoffet presentert er for vanskelig og komplisert for barn å forstå. Dette betyr derimot ikke at det finnes muligheter for selv de yngste. Et eksempel jeg observerte i en KRLE-time for 2. trinn var historien om Frans av Assisi og gresshoppene, som handler om gresshoppens musikalitet. Dette kunne blitt brukt som et tverrfaglig opplegg, som trekker inn økologisk mangfold, trans-etikk, økosentriske verdier og det å lytte til dyr og insekter med et musikalsk øre (Bates et al., 2021; Shevock, 2016). For musikkfaget på barneskolen kan slike historier være en gyllen innfallspor til tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling og økosentriske verdier. I så fall burde musikkklærerne kjenne til dem. Siden det er lite fokus rettet mot bærekrafttemaer i musikkklærerutdanningen, kan det tenkes at mange musikkklærere

går glipp av dette. Derfor, selv om gjeldende kompetansemål kan gjennomføres med bærekraftorienterte og økosentriske metoder, vil det bli lettere å tilpasse bærekraftinnholdet i musikkfaget til elevgruppen om musikk læreren kjenner til flere musikkseksempler og historier. Dette burde vært en del av musikk lærerutdanningen, og innføring av bærekraftig utvikling i musikkfaget ville forpliktet dette.

6. Konklusjon & avslutning – Det økologiske musikkfaget

Musikk kan tilknyttes natur og miljø på mangfoldige måter. Det kan være snakk om fysisk tilknytning gjennom materialitet og geografi, kulturell tilknytning gjennom tradisjoner og plassering av verdi i materialer, kroppslig tilknytning i hvordan vi sanser, reagerer på og påvirkes av musikk, og en intellektuell tilknytning der musikk ses i en større økologisk kontekst. Hvordan natur og miljø kan være et relevant tema for grunnskolens musikkfag reguleres derimot av en rekke ulike variabler.

En viktig faktor for natur og miljøes posisjon i musikkfaget dreier seg om i hvor stor grad bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema er involvert. Per dags dato er ikke musikk læreren pliktig til å behandle bærekrafts-temaer i undervisningen. For læreren som derimot ønsker å gjøre det, er det muligheter i den gjeldende læreplanen. Dette kan være gjennom kjerneelementet kulturforståelse, som er relevant for samfunns-dimensjonen av bærekraftig utvikling. Siden musikkfaget skal bidra til at elever forstår hvordan musikk springer ut av kultur, skaper kultur og bidrar til samfunnsendring, kan bruk av musikk i tilknytning til miljøaktivisme (Størvold, 2019; Hansen, 2020) og naturorienterte kulturer (Bates et al., 2021) i undervisningen være aktuelt. Dette kan gjøres ved å jobbe med kompetansemålet som dreier seg om å utforske hvordan estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold. Gjennom kompetansemålet som tar opp etiske problemstillinger knyttet til musikkultur, kan elever også utforske hvilken miljøpåvirkning musikkindustrien har (Devine, 2015). Man kunne eventuelt også tilnærmet seg de kompositoriske kompetansemålene ved å bruke lyd fra naturen, slik jeg drøftet i forrige delkapittel.

Selv om bærekraftig utvikling ikke nevnes eksplisitt i den gjeldende læreplanen for musikk, kan det sies at musikkfaget allerede omfatter med bærekraftdidaktiske kompetanser. De mest opplagte er kreativitet, samarbeidskompetanse, dialogferdigheter og empati. Kreativitet jobber elever med når de lager musikk. Lages det musikk i grupper, jobber de også med samarbeidskompetanse og dialogferdigheter. Empati handler om musikkens evne til å formidle følelser og fremme mellommenneskelige relasjoner, noe som tillater lyttere å sette seg inn i andres følelser og perspektiver. Dette åpner også for at elever kan lære seg å formidle egne følelser gjennom musikk. Musikkfaget legger også til rette for uenighetsfellesskap gjennom å fremme toleranse for individers og gruppers ulike musikksmak. Elever kan også jobbe med problemløsning (for eksempel sette akkorder til

tekst), handlingskompetanse (improvisering), flerskalaperspektiv (se lokal musikk opp mot global musikk) og andre områder som åpner nye muligheter for å orientere seg i verden.

At det går an å dra inn bærekrafts-temaer gjennom kulturaspektet av musikkfaget, samt at musikkfaget allerede innbefatter det å utvikle bærekraftkompetanser hos elevene, viser at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema ikke ligger fjernt fra det gjeldende musikkfaget i grunnskolen. Ifølge økomusikkvitenskapen har derimot musikkfaget et større potensial (Allen, 2011, 2017; Shevock, 2015b). Dette potensialet virker derimot kun til å være fullt realiserbart om det kan legitimeres i læreplanen for musikk. Det vil si, dersom bærekraftig utvikling blir eksplisitt nevnt. Det hadde både åpnet ytterligere for og forpliktet til å gjennomføre bærekraftundervisning i musikkfaget med økosentriske tilnærminger.

Først og fremst hadde en økosentrisk tilnærming til bærekraftundervisning i musikkfaget bidratt til elevens økologiske dannelse, et ideal som er implisert både i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8) og opplæringsloven (1998, §1-1). Økologisk dannelse i musikkfaget kan realiseres ved å involvere økosentriske verdier, trans-etikk (Shevock, 2016) og økologisk mangfold (Bates et al., 2021) i undervisningen. Dette kan dreie seg om å presentere musikk slik den forekommer i naturen, og å utforske hvorfor denne musikken er verdifull i seg selv. Utendørs musikkundervisning, i form av 'soundscape' (Schafer, 1994), er en aktuell og konkret økosentrisk metode. Helt sentralt i dette er å utvikle elevens lytteferdigheter, både til å kunne lytte til naturen med et musikalsk øre (Bates et al., 2021) og for å bruke lyttesansen til å kjenne på tilstedeværelsen i verden og oppleve kontakt med naturen (Østergaard, 2019). En slik dreining av musikkfaget vil være et steg i retningen av en dypere endring av vårt verdensbilde og hvordan vi lever, slik økosofiens tilhengere argumenterer for (Sinnes, 2015, s. 28). Det som derimot står i veien for økosentrisk musikkundervisning er ikke ekskluderingen av bærekraftig utvikling i læreplanen i seg selv, men grunnlaget for det: hvilket musikk-syn som trolig ligger til grunn.

Siden det gjeldende musikkfaget i stor grad dreier seg om menneskelig aktivitet, kan man si at den er basert på antroposentriske perspektiver. Dette impliserer også et kulturorientert musikk-syn. Musikkfaget handler derfor om hvordan vi mennesker gjør musikk og bruker musikk. Det som mistes av syne, er musikkens økologiske tilknytning til natur: at også naturen musiserer, at det er naturen som gir oss materialer for instrumenter, at naturen kan være til inspirasjon for vår egen musikk, at det er naturen som gjør det mulig for oss å høre

musikk i det hele tatt. Idéen om musikk som en immateriell kunstform er særlig medvirkende til at musikkulturens miljøpåvirkning er underutforsket (se Devine, 2015, s. 367-368).

Denne oppgaven har forsøkt å skape økt oppmerksomhet for og nye innsikter om mulighetene som ligger i en økologisk tilnærming til musikk i skolen, gjennom å drøfte tverrfaglige teoretiske perspektiver, ulike metodiske innfallsvinkler, grunnleggende verdier og overordnede mål for et eventuelt bærekraftorientert musikkfag i grunnskolen. Det som tilføres diskusjonen om musikkfaget, natur, og bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, er hvordan musikkfaget er relevant for bærekraftundervisning, hvilke potensialer musikkfaget har for bærekraftundervisning og hvordan dette potensialet begrenses av et antroposentrisk syn på musikk.

Faglig oppdatert kunnskap er nødvendig for å undervise godt om bærekraft (Sinnes, 2015, s. 37). For musikkfaget i grunnskolen skimter jeg noen temaer det kan forskes ytterligere på for å styrke mulighetene for bærekraftundervisning. Undervisning om natur, miljø og bærekraft i musikkfaget må først og fremst kunne tilpasses utviklingsnivå og klassetrinn. Naturens tilknytning til våre nærliggende musikkulturer og -tradisjoner kan tilføre undervisning om temaet en mer lokal forankring, noe instrumentene tilknyttet seterdriften peker mot. Dette gjelder ikke minst samefolkets kultur. Avslutningsvis vil jeg oppfordre videre forskning til å undersøke temaet også fra teknokratiske bærekraftsperspektiver. Det viktigste er at temaet undersøkes fra et mangfold av ulike sider, for å utfylle og nyansere kunnskapsbildet.

Litteraturliste

- Aksdal, B. (1993). Instrumentene: typology og historikk. I B. Aksdal & S. Nyhus (Red.), *Fanitullen: Innføring I norsk og samisk folkemusikk* (s. 15-67). Universitetsforlaget.
- Aksdal, B. (2020, 8. mai). *Bukkehorn (blåseinstrument)*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 9. September 2022 fra <https://snl.no/bukkehorn - bl%C3%A5seinstrument>
- Aksdal, B. (2020, 13. Mai). *Lur*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 9. September fra <https://snl.no/lur>
- Allen, A. S. (2011). Prospects and Problems for Ecomusicology in Confronting a Crisis of Culture. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 414-424.
- Allen, A. S. (2017). Greening the Curriculum: Beyond a Short Music History in Ecomusicology. *Journal of Music History Pedagogy*, 8(1), 91-109.
- Andersen, S. Y. (2022, 12. April). *Naturen er en perfekt arena for dybdeløring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/dybdelaering-stein-yngve-andersen/naturen-er-en-perfekt-arena-for-dybdelaering/319137?fbclid=IwAR0t5Zg5ITXovYXtri8PM9RHkyhCM71G4VcSkBAZUYeQICGO0JvL3jFNXhQ>
- Bates, V. C., Shevock, D. J. & Prest, A. (2021). Cultural Diversity, Ecodiversity, and Music Education. I A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Sæther (Red.), *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (Volum 29, 163-174). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_12
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bickford, T. (2012). Tinkering and Tethering in the Material Culture of Children's MP3 Players. I P. S. Campbell & T. Wiggins (Red.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (527-542). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.013.0032>
- Blikstad-Balas, M. (2021, 22. Januar). *Literacy*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 6. April 2022 fra <https://snl.no/literacy>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm.

- Burns, H. L. (2009). *Education as Sustainability: An Action Research Study of the Burns Model of Sustainability Pedagogy* [Doktorgradsavhandling, Portland State University] PDXScholar. <https://doi.org/10.15760/etd.942>
- Burns, H. L. (2015). Transformative Sustainability Pedagogy: Learning from Ecological Systems and Indigenous Wisdom. *Journal of transformative Education*, 13(3), 259-276. <https://doi.org/10.1177/1541344615584683>
- Devine, K. (2015). Decomposed: a political ecology of music. *Popular Music*, 34(3), 367-389.
- FN. (u.å.). *Bærekraftig Utvikling*. Hentet 9. Februar 2022 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse* (2. Utg). Universitetsforlaget.
- Friluftsliv i Skolen. (u.å.). *Om prosjektet*. <https://friluftsliviskolen.no/om-prosjektet/>
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental Education Research*, 16(2). 233-245. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Haga, A. (u. å.). *Datasentre: den nye kraftkrevende industrien*. Statkraft. <https://www.statkraft.no/nyheter/nyheter-og-pressemeldinger/arkiv/2018/datasentre-den-nye-kraftkrevende-industrien/>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. Utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, K. A. (2020). The Earth is Sick: Environmentalism and the Politics of Age and Gender in Children's Musical Culture. *IASPM Journal*, 10(2), 3-19. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2020\)v10i2.2en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2020)v10i2.2en)
- Hebert, D. G. (2022). Nature conservation and Music Sustainability: Field with Shared Concerns. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 175-189.
- Jørgensen, H. H. (2020). Workshop som metode til bæredygtig pædagogisk forskning med afsæt I et forskningsprojekt om kvalificering af pædagogisk praksis. *Forskning & Forandring*, 3(29), 107-125.

- Kagan, S. & Kirchberg, V. (2016). Music and sustainability: organizational cultures towards creative resilience – a review. *Journal of Cleaner Production*, 135(2006), 1487-1502. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.05.044>
- Kakoty, S. (2018). Ecology, Sustainability and Traditional Wisdom. *Journal of Cleaner Production*, 172, 3215-3224. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.036>
- Karageorghis, C. I., Terry, P. C., Lane, A. M., Bishop, D. T. & Priest, D. L. (2012). The BASES Expert Statement on use of music in exercise. *Journal of Sports Sciences*, 30(9), 953-956. <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2012.676665>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Kraft, S. E., Fonneland, T., Knudsen, J. S., Berg-Nordlie, M. (2023, 2. februar) Runebomme. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 28. Februar 2023 fra http://snl.no/runebomme_-_samiske_trommer
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i Utvikling: Teoretiske og Didaktiske Perspektiver* (2. Utg). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 7. Februar 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet 2. Mars 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet 7. Februar 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lewis, J. (2020). How Children Listen: Multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research*, 22(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1781804>

Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s.153-170). Gyldendal Akademisk.

Mbah, M., Ajaps, S., Molthan-Hill, P. (2021). A Systematic Review of the Deployment of Indigenous Knowledge Systems towards Climate Change Adaptation in Developing World Contexts: Implications for Climate Change Education. *Sustainability*, 13(9), 4811.

<https://doi.org/10.3390/su13094811>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Ness, O. & Heimburg, D. V. (2021). Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I D. V. Heimburg & O. Ness (Red.), *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (s. 19-33). Fagbokforlaget.

Newman, J. (Red.). (2011). *Green ethics and philosophy: An a-to-z guide*. SAGE Publications.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktikk* (2. Utg). Akademisk Forlag.

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2012). Aksjonsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 100-132). Gyldendal Akademisk.

Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distance: kvalitative metoder I samfunnsfag* (4. Utg.). Universitetsforlaget.

Schafer, R. M. (1994). *The Soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books. [Opprinnelig publisert 1977]

Semb-Johansson, A., Hjermand, D. Ø., Ratikainen, I. I. (2021, 7. Januar). Økologi. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 11. April 2022 fra <https://snl.no/%C3%B8kologi>

- Shevock, D. J. (2015b). The possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *TOPICS for Music Education Praxis*.
- Shevock, D. J. (2016, 18. Mars). Beyond the Anthropocentric: A Valuing System for Eco-literate Music Pedagogy [Paperpresentasjon]. The NAFME Music Research and Teacher Education National Conference, Atlanta, Georgia. <https://www.academia.edu/23169209>
- Shevock, D. J. & Bates, V. C. (2019). A Music Educator's Guide to Saving the Planet. *Music Educators Journal*, 105(4), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0027432119843318>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for Bærekraftig Utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?*. Universitetsforlaget.
- Sonu, D. & Snaza, N. (2015). The Fragility of Ecological Pedagogy: Elementary Social Studies Standards and Possibilities of New Materialism. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1103671>
- Språkrådet. (2022, 5. April). *Literacy*. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Stobbe, E., Sundermann, J., Ascone, L. & Kühn, S. (2022). Birdsongs alleviate anxiety and paranoia in healthy participants. *Scientific Reports*, 12, Artikkel 16414 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20841-0>
- Stubseid, G. (1993) Vokalmusikken. I B. Aksdal & S. Nyhus (Red.), *Fanitullen: Innføring I norsk og samisk folkemusikk* (s. 200-233). Universitetsforlaget.
- Størvold, T. (2019). Music and the Kárahnjúkar Hydropower Plant: Style, Aesthetics, and Environmental Politics in Iceland. *Popular Music and Society*, 42(4), 395-418. <https://doi.org/10.1080/03007766.2018.1469390>
- Terry, P. C., Karageorghis, C. I., Curran, M. L., Martin, O. V. & Parsons-Smith, R. L. (2020). Effects of Music in Exercise and Sport: A Meta-analytic Review. *Psychological Bulletin*, 146(2), 91-117. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000216>
- Tyarks, S. C., Aniceto, A. S., Ahonen, H., Pedersen, G. & Lindstrøm, U. (2022). Changes in humpback whale song structure and complexity reveal a rapid evolution on a feeding ground in Northern Norway. *Frontiers in Marine Science*, 9(862794). <https://doi.org/10.3389/fmars.2022.862794>

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17-35). Fagbokforlaget.

UNESCO. (2006). *Framework for the UNDESD Draft Implementation Scheme*. United Nations Decade for Sustainable Development (2005-2014). Hentet 9. Februar 2022 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650e.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan I musikk* [høring]. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/351?notatId=737>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan I musikk* [høring]. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/715>

Utdanningsdirektoratet. (u. å.). *Læreplan I musikk* [høring]. <https://hoering.udir.no/LastNedVedlegg/2891>

World Commission on Environment and Development (1987) *Our Common Future*. Oxford University Press. Hentet 9. Februar 2022 fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

Øko-. (2020, 14. September). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 11. april 2022 fra <https://snl.no/%C3%B8ko->

Østrem, K. (Red.) (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.