

Musikk og bærekraft: Et konsert- og forskningsprosjekt i lærer- og musikkutdanningen

Runsjø, Pål¹; Bødtker-Næss, Olav¹; Branstad, Are²; Ødegård, Ansgar²; Gershon, Walter³

¹ Institutt for estetiske fag - Universitetet i Sørøst-Norge

² Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap - Universitetet i Sørøst-Norge

³ Dept. of Language, Literacy, and Sociocultural Education, College of Education, Rowan University

Dette er en akseptert versjon av en artikkel, og kan derfor avvike fra endelig publisert versjon, i:

Norsk pedagogisk tidsskrift

Runsjø, P., Bødtker-Næss, O., Branstad, A., Ødegård, A., & Gershon, W. (2020). Musikk og bærekraft. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 376-388.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-05>

DOI: [10.18261/issn.1504-2987/2020-04-05](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-05)

© Universitetsforlaget AS

Musikk og bærekraftig utvikling - Erfaringer fra et musikkpedagogisk konsertprosjekt i lærer- og musikkutdanningen

Innledning

Artikkelen redegjør for et musikkpedagogisk konsertprosjekt ved Universitetet NN (NNN) med tittelen «Musikk og bærekraftig utvikling». (Forkortet: «Musikk og bærekraft»). «Musikk og bærekraft» ble gjennomført i studieåret 2017/2018 og hadde som formål å tematisere bærekraft i lærer- og musikkutdanningen og utvikle kunnskap om hvordan teamprosesser og musikkformidling i en konsertproduksjon forsterker og fremmer temaet bærekraftig utvikling. Det handlet om å skape gjensidig vekselvirkning mellom ferdigheter og følelser i musikk og temaet bærekraftig utvikling, med vekt på å komponere og skape musikk, øve på låtene og formidle temaet scenisk på en konsertdramaturgisk måte.

Fagansvarlige i musikk NN og NN implementerte «Musikk og bærekraft» som en del av ordinær undervisning for 24 lærer- og musikkstudenter ved NNN. Ulike små konserter ble spilt på barneskoler i regionen, og en stor offentlig avslutningskonsert i NN kulturhus ble festet til film og publisert (NN 2018). Filmen dokumenterer hvordan studentene formet konsertens scenografiske estetikk, og den viser musikalske virkemidler og ferdigheter innen tekst og melodi, spoken word (talesang), rytmikk og bass, koreografi og «anti-innslag» med falsk sang og el-bass uten grunnrytme og grunntonefølelse. Det var viktigere å lære å fremme og formidle bærekraftig utvikling enn å lære om temaet, og scenografi og musikalske virkemidler og ferdigheter medvirket til det.

Prosjektet «Musikk og bærekraft» er knyttet til forskergruppen NN ved NNN, gjesteforsker NN fra University NN i USA bidro forskningsmetodisk og musikalsk, og samfunnsviterne NN og NN og to eksterne aktører deltok som foredragsholdere. De to fagansvarlige i musikk, gjesteforskeren og den ene av samfunnsviterne deltok med innslag på konserten i kulturhuset. Studentene fikk i tråd med fakultetets strategiplan (NN) være med i forskningsopplegget i «Musikk og bærekraft». De underskrev individuelle tillatelser til deltakelse i forskningen, og de skulle ikke bare reflektere i egne individuelle dagbøker (logg) og gjøre daglige lydopptak av teamsamtaler om teamets innsats, men de skulle skrive en fagoppgave om «Musikk og bærekraft». Forskerne samlet inn og transkriberte alle lydopptak og anonymiserte dagbøkene med fiktive navn på studentene. To måneder etter konserten var filmen fra konserten ferdig redigert, og forskerne gjennomførte i den forbindelse et utdypende gruppeintervju om konserten med fire utvalgte studenter.

Bærekraftig utvikling

Gro Harlem Brundtland lanserte *bærekraftig utvikling* som begrep i FN-rapporten «Vår felles framtid» (1987). Rapporten diskuterte de utfordringer vi som samfunn har når det gjelder

økonomiske, sosiale og økologiske forhold, og FN-sambandet (2019) definerer bærekraft som: «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov».

Norsk skole innfører bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema fra 2020 gjennom fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2015-2016). I følge Utdanningsdirektoratet (2019) omfatter bærekraftig utvikling natur, økonomi og sosiale forhold: «En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold.»

Vi innledet artikkelen med at musikalske ferdigheter og følelser var sentrale elementer i «Musikk og bærekraft». Det følelsesmessige samsvarer med skolens læreplanverk som sier at: «Læring og oppleveling må sveisast saman» (Utdanningsdirektoratet 2015:11). Læring og opplevelse som «sveisast saman» peker på aktiviteter i musikk der stemninger og assosiasjoner er viktige målsetninger for lærerens didaktiske valg. Lærerstudentene som deltok kan eksempelvis overføre erfaringen fra «Musikk og bærekraft» til tverrfaglige temaprosjekter om bærekraftig utvikling i arbeid som lærer.

Problemstilling

Prosjektet startet som en ide om at skolefaget musikk og temaet bærekraftig utvikling gjensidig kunne forsterke hverandre og at musikkens følelsesmessige sider kunne fremme stemninger og engasjement om bærekraftig utvikling og sosial ulikhet, fattigdom og miljøtrusler som ismelting og avskoging. Vi erfarte at dagbøkene og teamsamtalene hadde færre refleksjoner om bærekraftig utvikling og de musikalske virkemidlene enn ventet. Den offentlige avslutningskonserten dokumenterte derimot et høyt kunnskapsnivå om bærekraftig utvikling både i tekster, scenografi og intensitet og en rikholdig bruk av musikalske virkemidler i den musikalske formidlingen. Studentenes dagbøker og teamsamtaler reflekterte på sin side mer om negative opplevelser og positive erfaringer i teamene. Det var for eksempel irritasjon ved enkeltes fravær i teamarbeidet og følelser av å gå på tomgang i komponeringsarbeidet, og det ble fortalt om inspirasjon og flyt i innspurten før konsertene og mye glede over konsertene og det å formidle fra en scene. Vi har derfor formulert en problemstilling som et åpent forskningsspørsmål som ivaretar teamarbeidet og konsertarbeidet: a) prosessene i teamene og b) hvordan studentene formidlet temaet:

Hva kan man lære av et musikkpedagogisk konsertprosjekt om bærekraftig utvikling med lærer- og musikkstudenter?

Teori om relasjonell estetikk, estetiske læreprosesser, musikk og følelser og lærende team

Det er lite kunnskap om hvordan temaet bærekraftig utvikling har vært arbeidet med i norsk skole. Sinnes & Straume (2017) konkluderer med at få skoler satser helhetlig på bærekraftig utvikling, at undervisningen oppleves som lite forpliktende samt at undervisningen er avhengig av enkeltlæreres kunnskap om og engasjement i lokale og globale utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling. I et musikkpedagogisk konsertprosjekt som «Musikk og bærekraft» var imidlertid å lære om bærekraft mindre sentralt enn å lære om å formidle (bærekraft). Et annet dilemma er at konserter på skoler innebærer en brytning mellom kunstneriske kvalitetsoppfatninger om formidling og didaktiske kontekster. I sin avhandling diskuterer Holdhus (2014:98-100) utfordringer mellom musikkopplevelser og skolekonteksten i skolekonserter arrangert av Den

kulturelle skolesekken. Begrepene hun bruker er hentet fra Fisher-Lichte (2008) og Bourriaud (2007) om kunstnerens rolle med å iscenesette relasjoner.

- relasjonell estetikk: «Kunstneriske praksiser som tar mellommenneskelige relasjoner og deres sosiale kontekster som teoretisk og praktisk utgangspunkt»
- performativ estetikk: «Rolleveksling mellom tilskuere og aktører, bygging av fellesskap mellom dem og forskjellige modi for gjensidig berøring»
- resirkulert estetikk: «... tar i bruk preproduserte materialer fra for eksempel film, foto, radio, innspilninger og som mikser dette inn mot et relasjonelt produkt»

Bourriaud (2007) erstatter utøver- og tilskuerrollen med deltakerrollen i kunstfeltet «relasjonell estetikk». Kunstens mening blir relasjonene, konteksten og virkelighetsoppfattelsen, ikke «det normale» med å være en gjenstand i seg selv som kan vises frem. Teateret, kunstmuseet eller konserthuset viser ikke frem skuespill, kunstverk eller musikk som *objekter*, institusjonene iscenesetter kunst- og musikkopplevelser. Skolekonserter i Den kulturelle skolesekken er med tanke på kunstfeltet «relasjonell estetikk» regissert for at musikkopplevelsen skal erfares som viktigere enn låtene i seg selv.

Illeris (2006:92) presenterer en modell for kunst i skolen som kan si noe om læreprosesser der det estetiske medvirker til læring. Hun forklarer estetiske læreprosesser med et erkjennende, didaktisk og performativt nivå, og det hun sier om det performative nivået er relevant for «Musikk og bærekraft». Begrepene relateres til didaktisk tenkning i billedkunstfaget, men hun sier indirekte at begrepene kan knyttes til «Musikk og bærekraft» også: «Hermed knytter jeg an til den oppfattelse av at det æstetiske snarere må opfattes som en måte at agere i verden på, end som forbundet med en afgrænset type aktiviteter eller artefakter.» På modellens erkjennelsesnivå er opplevelse det viktige, og musikkaktiviteter som appellerer til både assosiasjoner og forståelse (følelser og analyse) gir elevene opplevelser. Modellens didaktiske nivå viser at elevenes lytting og lærerens metodikk (sansning og praksis) skaper refleksjon og læringsutbytte. Til slutt viser modellen et performativt nivå der for eksempel elever iscenesetter det tverrfaglige temaet bærekraft i form av en låt. Selve fremføringen av låta medvirker til at elevene erfarer og utvikler nye oppfattelser av «seg selv» (subjektiveringsprosess). Å stå klar til å synge eller spille er en posisjon som medvirker til nye relasjoner til andre personer, kontekster og hendelser (posisjoneringsprosess):

Erkjennelsesteoretisk nivå:	Følelse → Opplevelse ← analyse
Didaktisk nivå:	Sansing → Praksis → Refleksjon
Performativt nivå:	Subjektivering ← iscenesettelse → Posisjonering

Begrepene subjektivering og posisjonering har Illeris hentet fra kunstfeltet «relasjonell estetikk». *Subjektivering* handler om at eleven utvikler seg, og at det en sier eller gjør må være i overensstemmelse med «seg selv» (Davies og Harre 1990 og Søndergaard 1996). Begrepet er oppstått med tanke på at barn og unge erkjenner seg selv i relasjon til utallige rollemodeller enten det gjelder livsstil, jobb, seksualitet, smak og identitet, og at de ser på seg selv som et resultat av valg som de selv har gjort (Ziehe 1989, 2004). Illeris formulerer det som at «unge er først og fremmest oppmerksomme på at være tro mod sig selv» (2006:86). *Posisjonering* utvider det vanlige rollebegrepet og handler om en relasjonell forståelse av roller, elevene opplever kanskje en konkret situasjon, noe i det kontekstuelle eller til andre som de forholder seg til på en ny måte.

«Musikk og bærekraft» gir lærer- og musikkstudentene erfaringer med scenisk formidling der musikalske elementer som tekst, melodi eller rytme blir *transformert* til opplevelser hos deltakerne. Fredriksen (2013) retter blikket mot barn og unge der undring og en utforskende tilnærming til materialer gir muligheter til å transformere materialene til noe annet. Vi kjenner igjen estetiske læreprosesser fra barns lek når et papirark blir et fly, en stein blir en hund, og i «Musikk og bærekraft» blir musikk tilsvarende transformert til opplevelse og mening:

Å gjøre noe med egne hender krevde at barna rettet oppmerksomheten mot materialenes egenskaper, mot verktøyet i hendene og mot responsen kroppen og materialet ytet under bearbeidingen. Fordi prosessen krevde det, ble de mer bevisste på mengden av muligheter de hadde når et materiale skulle transformeres (Fredriksen 2013:23).

Fredriksen er forankret en definisjon av estetiske læreprosesser som inkluderer både refleksjon og kommunikasjon: «En æstetisk læreprocess er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk av verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunisere om sig selv og verden» (Austring & Sørensen 2006:107).

I artikkelen vises vi også til musikkens følelsesdimensjon og faser i teamutvikling der man lærer av hverandre. Coss (2013) foreslår en endring i skolefaget musikk med en sterkere vektlegging av følelser, og sier at kollektive følelsesmessige dimensjoner i en skoleklasse kan styrke elevenes bevissthet om bærekraftig utvikling. Coss henviser til Turner & Freedman (2004), Allen (2012) og Ramsey (2002) når han retter oppmerksomheten mot en musikalsk følelsesmessig dimensjon i undervisning om bærekraftig utvikling. Musikk endrer barn og unge og deres følelsesmessig liv, og Coss flytter blikket fra substantivene «utøveren/lytteren» til verbene «musiciking/listening» (spilling/lytting). De to verbene spilling/lytting forklarer på en bedre måte musikalsk tilstedeværelse i det korte tidsrommet musikken varer, enn substantivene utøver/lytter. *Musisk samhandling* (Runsjø 2015) og *musikalsk ledelsesansvar* (Runsjø 2018) er forankret i både grundtvigiansk tenkning om menneskets musiske uttrykksbehov (Bjørkvold 1989), relasjonell-estetisk tenkning som omfatter relasjoner og samhandling (Bourriaud 2007) og organisasjons og ledelsesfag (Caspersen & Halland 2014). Et grunnlag for Runsjøs tenkning finnes blant annet i Ruuds (2018) forskning på musikk og identitet, der tid, sted, psykologi og sosiologi er viktige faktorer. Begrepet musisk samhandling handler som iscenesettelse og performativ estetikk, om at publikum og utøver er aktive deltakere i relasjon til hverandre i samme musikkopplevelse, og at de deler følelser, refleksjoner og identitet som musikkøyeblikket skaper.

Teamene i «Musikk og bærekraft» var små deltakerfelleskap (band) som laget musikk innenfor en større klasseenhet (kor/ensemble). Begrepet musikalsk ledelsesansvar peker ikke på dirigenten som ledet fremføringen, men det sier noe om at de som deltok i teamet «virket inn» på resultatet av teamarbeidet. I de ulike teamene var ikke den enkelte student «jeg-svak» og alene, men «vi-sterk», vi vil derfor også bruke begrepet *lærende team* om utviklingsfaser i samspillgruppene (Caspersen & Halland 2014). Studentene lærte av hverandre, og de hadde ulike oppfatninger og opplevelser i de ulike teamfasene frem til avslutningskonserten.

Relasjonell estetikk, performativ estetikk, resirkulert estetikk, iscenesettelse, posisjonering, subjektivering, transformasjonsprosesser, kollektive følelsesmessige dimensjoner, «musiciking/listening», musisk samhandling, musikalsk ledelsesansvar, lærende team og ulike faser av teamutvikling utgjør begrepsapparatet og det konseptuelle rammeverket for analysen av datamaterialet i «Musikk og bærekraft».

Nationaltheatrets amfitime

Den følgende selvopplevde fortellingen fra Nationaltheatrets amfiscene illustrerer ikke bare hvordan en konsertfremføring kan skape emosjonelle bånd og relasjoner mellom artist og publikum. Den kan også forklare begrepene relasjonell -, performativ - og resirkulert estetikk, iscenesettelse, subjektivering, posisjonering, estetiske læreprosesser, musisk samhandling og musikalsk ledelsesansvar, «musicking/listening», samt begrepet lærende team. Fortellingen fra teateret belyser «Musikk og bærekraft» og hvordan begrepene ovenfor kan si noe om våre erfaringer, motivasjoner og hva vi ønsker å videreformidle til studenter som skal bli musikere og pedagoger. Den følelsesmessige og kollektive dimensjonen som fant sted i «Musikk og bærekraft» har vi selv opplevet i egen utøvelse, og fortellingen representerer og legitimerer artikkelforfatternes ønske om å formidle musikk følelsesmessig og begrepsmessig til studentene:

I sin egen studietid fikk han i oppdrag å bidra ved Amfitimen på Nationaltheatret i Oslo. Til tross for en sterk forkjølelse og de ekstra nervene Amfitimen medførte, bestemte han seg for ikke å avlyse konserten. Nervene ble ikke mindre da han fikk øye på publikum. Inn fra bakrommet kom landets garvede skuespillerelite og benket seg på første rad! Men, hva skjedde? I løpet av konsertens første toner kom han til en erkjennelse som skulle prege hans formidling og undervisning i fremtiden. De drevne skuespillerne ville ikke kaste bort tid på å lete etter svakheter og feil, de ville ha en god opplevelse! De lo når han lo og gråt når han gråt og var levende engasjert i hans fremføring. Med sitt oppmerksomme nærvær løftet de konserten til noe større og viktigere enn han hadde opplevet tidligere. Og nervene ble transformert til overskuddsskapende spenning som påvirket det musikalske uttrykket i formidlingen.

«De lo når han lo og gråt når han gråt»; rollevekslingen mellom tilskuerne og sangeren og gjensidig berøring mellom dem, sier ikke bare noe om performativ estetikk, men også musisk samhandling (i samme hendelse og følelse). Resirkulert estetikk er relevant i overført betydning; en gammel arie ble fremført. Teateret iscenesatte Amfitimen, formidlingen utviklet relasjoner, sangerens identitet utviklet seg fra nervøse rykninger til en behagelig etterlengtet bevissthetstilstand (subjektivering), og hans identitet ble forankret i fellesskapet (posisjonering). Estetiske læreprosesser kom til uttrykk ved at sangerens motivasjon, og det han hadde på hjertet ble transformert til en stor opplevelse for de drevne skuespillerne. Musikalsk ledelsesansvar handler om å lede sammen med og gjennom andre; sangeren ledet publikum inn i musikkopplevelsen, men publikum ledet også sangeren inn i en følelsesmessig vekselvirkning mellom dem. Sangerens bedrev «musicking» og den garvede eliten var «listening», men iscenesettelsen gjorde dem alle til likeverdige deltakere. Deltakerfellesskapet med energi, glede og engasjement ble i videste forstand lærende team.

Forskningsmetode

Forskningen består av kvalitative samfunnsvitenskapelige metoder med innsamling av daglige refleksjoner fra tyve studenter i tre uker, samt et semistrukturert gruppeintervju med fire studenter. Dataene er komplekse der studenter med ulike musikalske og sosiale forutsetninger reflekterer over dagens erfaringer. Vi har vært nøye med å beskrive prosjektets utvikling og med å fange opp tendenser i studentenes refleksjoner, og det er viktig for oss at deltakerne i dette prosjektet og senere prosjekter skal kunne nikke gjenkjennende til prosessbeskrivelsen. Våre

resultater er farget av at vi alle er interessert i musikk, selv om vi er faglig hjemmehørende i ulike fagfelt som musikkformidling, samfunnsvitenskap og antropologi. Vi gjennomførte prosjektet før teorivalget ble gjort, men tolkningene våre kan være preget av forskningslitteratur som vi har valgt. Samfunnsvitenskapelig eller pedagogisk teori kunne gi andre forståelser. Det betyr at våre holdninger kan forstyrre vår forståelse og tolkning. Forskningens gyldighet styrkes likevel av at forskningslitteraturen vi har valgt, oppleves som relevant for generelle erfaringer vi har med konsertprosjekter for lærer- og musikkstudenter, og vi håper at diskusjonsdelen og konklusjonen også er relevant for andre som arbeider med skolekonserter. Forskningsopplegget gikk ut på å fange opp studentenes erfaringer etter hvert som musikken ble komponert og konsertene tok form. Vi gjennomførte «refleksjonshavtimen» etter hver økt til timeplanfestet klokkeslett, og vi inngikk individuelle kontrakter med studentene som ønsket forskningsdeltakelse. I analysearbeidet forholdt vi oss til de individuelle dagbøkene og de transskriberte opptakene av teamsamtaler, men vi var også interessert i kunnskap om musikken i seg selv. Da filmen fra konserten var ferdig redigert to måneder etter prosjektets slutt, gjennomførte vi derfor et semistrukturert gruppeintervju med fire av de mest aktivt skapende studentene. Spørsmålene i intervjuet fulgte ingen fast intervjuguide, men fulgte konsertforløpet slik det fremkom av filmen. Gruppeintervjuet ble en samtale der man utfylte hverandres minner, og Fredriksen (2013:75) påpeker muligheten av å forhandle om mening:

Intervjuer: Skjønnte dere andre den ideen? Var den tydelig i klassen?

Medstudent til komponisten: Du pitcha den ganske tydelig av fra starten føler jeg.

Komponist: Ja, ideen kom definitivt først.

Intervjuer: Har du laget noe musikk som kunne ligne den flerstemmigheten?

Komponist: Jeg har jo skrevet litt for kor. Men ikke type talekor.

Intervjuer: Det er rytme og flerstemmigheten som er de tydeligste elementene.

Komponist: Stort sett har jeg skrevet ned melodisk vanlig polyfont, men ikke sånt (som dette).

Med det semistrukturerte gruppeintervjuet fikk vi korrigert vår tidligere kunnskap om å skape musikk, eller sånn som her; vi lærte hvordan musikken beveget seg fra ide til flerstemmighet, at den ene studenten var utrent i å komponere med rytmiske virkemidlene, og vi fikk bekreftet inspirasjon, dødtid og senere flyt i teamarbeidet. Intervjuet fikk også frem hvordan studentene formet musikken for å uttrykke seg selv om bærekraftig utvikling, noe ikke de daglige refleksjonene var tydelige på. Hvordan de reflekterte omkring komponeringen aktualiserte vårt valg av teori om estetiske læreprosesser og teamprosesser, teorien om estetiske læreprosesser sier for eksempel noe om refleksjon og kommunikasjon i skapeprosessen (Austring & Sørensen 2006). Filmene av konserten skapte minner hos de fire om musikalske valg og sosiale erfaringer fra formidlingen, samt at det skapte skarpere lys over de individuelle dagbøkene og de transskriberte opptakene av teamsamtaler. Forskerrollen og lærerrollen var tydelig atskilt, men heller ikke usynlig i prosjektets tre arbeidsuker. Den tosidige rollen som forsker og lærer ga muligheter for en dypere tolkning og refleksjon, slik eksemplet over fra gruppeintervjuet viser. Intervjuet gjorde det mulig for studentene å kommentere, utdype og komplementere hverandres uttalelser og refleksjoner; koblingene mellom den daglige empirien fra prosjektperioden og gruppeintervjuet ble metodetriangulert (Larsen 2007).

Teamprosesser og læring om musikalske virkemidler

Undervisningen

«Musikk og bærekraft» ble lagt til starten av andre semester, og arbeidsperioden varte i tre uker. Prosjektets fremdriftsplan viser et undervisningsopplegg med oppgaver i komposisjon og konsertfremføring på barneskoler og i NN kulturhus. Hver dag var inndelt i to økter på to timer hver der studentene i en økt var delt i tre studentteam som komponerte hver sin musikk tilrettelagt for skoleelever i klasserom. Den andre økten var tilrettelagt for at alle i fellesskap kunne komponere for konserten i kulturhuset. Fremdriftsplanen viser første uke i «Musikk og bærekraft»:

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG
1400-1630 Tutti. Warming up	0900 The Music and Sustainability task. Presentation: NN/USA 1100 Lunch 1200 Groups. Work with «text, program, rythm». 1400 Show progress. Reflections. 1500 Finish	0900 Groups. Work with «text, program, rythm». 1100 Show progress. Reflections. 1130 Lunch 1200 Tutti. Compose and Rehearsal. 1400 Reflections. 1500 Finish	0900 Groups. Rehearsal «text, program, rythm». 1100 Show progress. Reflections. 1130 Lunch 1200 Tutti. Compose and Rehearsal. 1400 Reflections. 1500 Finish	0900 NN Recycling factory 1100 Reflections. <i>How the society can contribute to sustainability.</i> 1130 Lunch 1230 NN How to pick up garbage 1400 Reflections. <i>How individuals can contribute to sustainability.</i> 1500 Finish

Konsertene på barneskolene skulle vare 15 minutter og ha tre innslag; en poplåt på tre minutter, programmusikk på seks minutter og en fri rytme/jam. Studentteamet som ble kalt «Klodegruppa» skulle komponere omkring engasjement versus klodens fremtid, «Kraftgruppa» skulle lage musikk som illustrerte livsutfoldelse versus forurensing, og «Finansgruppa» tematiserte finansinvesteringer versus fattigdom. Låtene de presenterte illustrerte relevante sosiale -, finansielle - og miljømessige fortellinger om bærekraftig utvikling. I refleksjonene fortalte studentene om kommunikasjon og fellesskap med skoleelevene, «Klodegruppa» sang for eksempel en tekst om en rik gutt på reise og hvordan reisen åpenbarte fattigdom og miljøkatastrofer for ham. Skoleelevene identifiserte seg med den rike guttens historie. På konserten i NN kulturhus ble sangen om gutten på reise og et par andre låter fra klassekonsertene inkludert i programmet som ellers bestod av et hovedinnslag på fire satser, hver på mellom 4 og 7 minutters lengde. Alle de fire delene omhandlet på hver sin måte bærekraftig utvikling i natur og samfunn.

I undervisningsdelen av «Musikk og bærekraft» styrket man studentenes utøvende ferdigheter med opplæring i afrokaribisk rytmikk, siden den besøkende forskeren også var en dyktig jazzmusiker på saksofon og perkusjon. Bærekrafttemaet skulle fremkomme i musikalske virkemidler som i melodi, rytme, harmonier og form, ikke nødvendigvis i tekst. Det skulle brukes musikalske teknikker som forsterket stemninger, de var opplært i første semester i teknikker i komponering, improvisering og fremføring, de skulle komponere musikk og improvisere fremføringene. Musikkstykkene de lagde var i form av lydtepper, effektlyder og flerstemmighet

med annenstemmer, bass og ostinater. Teknikkene er i prinsippet lekbetonte med innslag av sang, tekstskaping og fabulering med rytme og melodi. Denne formen for oppgaver er en arv fra avantgardismen som på sitt vis også likestiller «musicning» og «listening», oppgavene demper mestringspress og musikalske nivåforskjeller mellom studentene, og de fremelsker fellesskap med sosiale og musikalske bånd. Konserterfaringene i «Musikk og bærekraft» skulle drøftes i individuelle fagoppgaver som ble nevnt innledningsvis, i lys av ulik teori om musikkformidling (Kjølberg 2010; Runsjø 2015; Nesheim 1994; Nesheim & Hjelle & Sæter 1997; Reiten 1999). Studentene fikk for øvrig teoretisk innføring i bærekraftig utvikling på tre nivåer; en samfunnsvitenskapelig forelesning om bærekraft som et internasjonalt megatema, et besøk på et moderne regionalt gjenvinningsanlegg og en gjesteforeleser fra NN søppelplukkerlag som motiverte studentene til å plukke søppel på personlig initiativ. De to siste vises fredag på fremdriftsplanen.

Lærende team

Konserten i kulturhuset dokumenterte musikalsk beredskap og engasjement på et høyt nivå omkring bærekraft. Det som fanget vår interesse og som vi skriver videre om, er svake og sterke sider ved teamarbeidet og prosessen fra produksjon av musikk til formidling av bærekraft. Lærende team er team der man lærer av hverandre. Caspersen & Halland (2014) beskriver fire faser i teamarbeid med oppstartsfase, rollesøkende fase, etableringsfase og vekstfase.

I den første teamfasen med idemyldring og øving ønsket studentene å organisere arbeidet slik at alle skulle få komme med innspill, siden det var utfordrende å gi rom for alles ideer. «Det kan bli en utfordring å finne ut hva alle i gruppa skal bidra med» skrev en i refleksjonen en av de første dagene. Teamene åpnet for at de som følte at de ikke hadde så mye å bidra med når det gjaldt komposisjon kunne bidra med verdifulle tekstforslag og andre innspill til konserten som helhet. I denne fasen presenterte teamene uferdige tekster og musikk for hverandre slik materialet forelå for øyeblikket, og etter hvert som musikken ble mer ferdig, ble den presentert og øvet med hele klassefellesskapet. I den andre fasen med tilpasninger oppdaget studentene at de var på ulike ferdighetsnivåer når det gjaldt instrumentferdigheter og vokaloppgaver. Flere av de musikalske elementene som flerstemt sang og kor, solopartier og rytmisk «groove» ble oppfattet som musikalsk krevende. Noen av studentene var derfor engstelige for å ikke spille bra nok til å kunne formidle musikken og budskapet under den kommende konserten. Andre studenter fortalte at de måtte overkomme sin angst og nervøsitet for å spille eller synge på uvante måter. I tredje fase for etablering av gruppestrukturer var teamene ulike når det kom til tidsrammer for oppgavene. Prosessen frem til konsertene for elever på en barneskole og i kulturhuset skapte en til tider uro om hva man kunne rekke. Dagboknotatene viser at studentenes frustrasjonsnivå øker sterkt omtrent en uke ut i komponeringsprosessen. Manglende oppmøte, mangel på sammenheng, stagnasjon og idetørke er kommentarer som går igjen i denne perioden av prosjektet. En fortalte om en negativ personlig prosess: «Kjenner jeg begynner å bli lei av prosjektet. Jeg ønsker å føle at jeg lærer noe. Gjør vel det nå også, men opplevelsen av å lære er ikke særlig sterk». Samlet sett observerte vi flere ting om teamarbeidet. Det som svekket teamarbeidet var:

- Mobiltelefon. Medlemmer av gruppa viste liten tilslutning til gruppas arbeid: «... utrolig kjedelig når folk ikke er motivert – folk som sitter på mobilen under koret osv.» Det er mange som forteller om lignende opplevelser både på scenen og i øvingsrommene.

- Fokus i teamet. En sa om ansvaret for gruppas engasjement: «å holde fokus og være tilstede og engasjert».
- Forståelse av tid og fremdrift. Studenten som hadde fått krevende vokal- eller instrumentaloppgaver, kunne plutselig føle at hun fikk dårlig tid, mens tiden opplevdes lang for de andre som måtte vente til hun hadde øvd ferdig for at gruppa skulle komme videre.
- Frustrasjoner om fravær. Følgende utsagn viser personkonflikt: «Frustrerende når mange mangler og opplegg ikke henger sammen». Når noen ikke kom på øvelse måtte resten likevel øve: «På grunn av fravær har noen av sangene gått tregt og det merkes veldig. Tekst var en av tingene de satt stuck med».

På tross av sakene som svekket teamarbeidet, viser dagboknotatene, lydfilene og gruppeintervjuet et overveiende flertall av positive uttalelser som: «Alle har blitt hørt» og «Vi har alle komponert». Den enkelte ble viktig: «Man lærer om seg selv i denne situasjonen også, hvor viktig du/jeg er for resten av gruppen og hvor viktig det er å vise engasjement på scenen. Selv om du ikke spiller eller synger». Studentenes beskrivelser endrer seg til det positive, flere skrev for eksempel at følelsen av stress og uvisshet gikk over i følelsen av å være i en positiv flyt av produktivitet og beslutsomhet: «føler meg trygg på det vi skal gjøre», og «nå begynner ting å ta form». Det ble et stemningsskifte i teamene, og en annen skrev: «Det er gøy hvordan alle bringer ting inn i prosjektet. Så går det av seg selv, det løsner». I den fjerde fasen fra produksjon til formidling ser også vi at studentene tenkte over hvordan de selv tok formidlingsposisjon, da de gikk inn i formidlerrollen. De skrev for eksempel: «Jeg tror det kommer til å fenge mange» ... «Mange vil sitte igjen med en følelse av at de har lyst til å gjøre noe». Studentene fikk oppleve elevenes gode respons på låtene, på skolekonsertene sang elevene med, og de var ivrig med hendene når de ble spurt om noe: «... god kontakt med elevene, som satt helt nærme oss på gulvet, med store øyne», «og det som forsterket den (formidlingen), var nok bruken av blikk-kontakt, smil og åpenheten mot barn», «de fikk muligheten til å spille med rytmepinner og delta på vår rytmelåt».

Vekselvirkninger mellom musikalske virkemidler og bærekraftig utvikling

Mot slutten av høstsemesteret fikk studentene i oppgave å utvikle musikalske ideer om temaet bærekraftig utvikling. Ideene skulle utgjøre råmaterialet til konserten i kulturhuset. Da studentene møttes på nyåret organiserte vi dem i team på åtte personer med fokus på komposisjon og tekst, utgangspunktet var råmaterialet med de musikalske ideene. Ikke uventet var det studenter med mest musikalsk kompetanse som hadde de gode ideene og som til en viss grad dominerte komponeringen. Fremføringen hadde samlet sett en hilsen til samfunnet om å endre overforbruket og «ta ansvar». Konsertene dokumenterte hva studentene hadde lært om musikalske virkemidler i melodi, rytmikk, form, tekstskaping, solistiske innslag, harmoniske strukturer, vekselang, flerstemmighet og ostinat. Den musikalske hovedattraksjonen i kulturhuset var en komposisjon i fire satser:

- Den første satsen reflekterte temaet bærekraftig utvikling som et dramatisk bilde av en nådeløs forbrukerkultur. Studentenes tekster beskrev et samfunn der ingen brydde seg om utviklingen. Stram marsjering i koreografien og flerstemmig talekor i suggererende rytme ble brukt for å forsterke budskapet om tvang og «samlebånd». Rebellene som engasjerte seg og varslet om farene, gikk i utakt, men de ble tvunget tilbake til folden og brakt til taushet.
- Den andre satsen var en rytmisk instrumental jam uten tekst. Man brukte rytmiske instrumenter og instrumenter laget av skrot, en form for *resirkulert estetikk*. Budskapet om forbrukerkultur, samlebånd og rebeller var i prinsippet det samme som i første sats, men i andre sats var tekst utelatt; felles rytme illustrerte samlebånd og «upassende» innslag på bass og synth representerte rebellene som ville ta vare på kloden.
- Tredje sats besto av en duett mellom melodios sang og en informativ spoken word (lest tekst), akkompagnert av en vakker harmonisk akkordrekke. Sang og spoken word ble fremført parallelt i veksling

med hverandre. Satsen brøt stemningen fra den hissige rytmiske stemningen i de to første satsene. De to studentene som var solister hadde god stemmer, og inderligheten i interpretasjonen smittet i sterk grad over på alle.

- Den fjerde satsen het «Wake Up» og var av karakter en protestlåt med en appell om «å gjøre noe», de ulike stemmene var først og fremst komponert som imitasjoner i tett leie og utfordret studentene i selve fremføringen. På scenens bakvegg ble det avspilt en kjent filmsnutt av en døende isbjørn.

Prosjektet handlet om en vekselvirkning mellom musikk og temaet bærekraftig utvikling, og at temaet passet til musikalsk formidling. I studentenes dagboknotater finner vi ingen uttalelser som indikerer at de var lite motiverte for bærekraftig utvikling som tema for konserten. Tvert imot finner vi flere utsagn om at studentene mente det var viktig å ta opp temaet. Vi finner også flere utsagn som peker på at de eksterne foredragene og besøket på gjenvinningsanlegget ga dem inspirasjon og engasjement for samfunnet og miljøet og musikkens rolle med å medvirke til sosial endring. Noen områder sier noe om vekselvirkning mellom bærekraftig utvikling og musikken:

- Informasjon og nytteverdien: «Det kan være mye informasjon vi fikk i dag, som kan brukes i musikken vi lager» og «... vil tenke ut hvordan dette kan brukes i teksten og ideene gruppen vår har fra før».
- Motivasjon til personlig innsats: «... detaljer om hva man kan gjøre for å spare miljøet», og studenten la motiverende til: «Da fikk jeg enda mer inspirasjon til å skrive tekstene».
- Musikk som markør for samfunnsendringer: «Etter presentasjonen fikk jeg et nytt syn på hva musikk kan føre til og at vi kan bruke det til å forandre verden». En annen sa: «Jeg pleier ikke tenke på det store bildet når jeg jobber med musikk, [men] ... musikken kan ha en stor rolle i å forandre verdi fordi det vekker folk på en annen måte».
- Nye refleksjoner: «Temaet er jordkloden og naturen som blir gradvis utsatt for forurensing og menneskers aksjoner ødelegger mer og mer», skrev en. En annen sa: «... kom ut av det med nye refleksjoner rundt miljø og bærekraft. Spesielt i forhold til musikken som formidler».
- Alle skal være med: «... det uperfekte i deres fremføring av musikk» ga inspirasjon til å formidle noe selv.
- Formidlingsposisjon: «Jeg kjenner meg stolt av sangene våre». Flere uttrykte følelse for klassens låter: «De ulike sangene gir meg enda større iver til å utgjøre en forskjell i min hverdag, jeg sortere o.l., men jeg kan gjøre så mye mer enn det».
- Negative reaksjoner handlet mer om at enkelte ikke forsto sammenhengene mellom tema og aktiviteter eller at de var kritisk til foredragenes nyhetsverdi mer enn at de syntes tematikken ikke var relevant.

Diskusjon

Team

Teamprosessene hadde svake og sterke sider. Mobilbruk, fravær, dårlig fokusering, manglende tidsforståelse og lite engasjement var som tidligere nevnt, negative sider. At alle ble hørt, idemyldring, øving og glede over egne musikk- og tekstforslag var positive sider. Det var også gledelig at de som team ga uttrykk for følelser i overgangsfasene både da de i startfasen endret «seg selv» fra å være vanlige musikkstudenter til å bli komponister eller mot sluttet av prosjektet da fasilitetene skiftet fra øverom til scene.

Teamorganiseringen i prosjektet gjenspeilet to former for gruppeorganisering i musikklivet, der grupper, band, korps, ensembler, duoer, trioer, orkestre og kor er eksempler på team. Studentene var organisert i et helhetlig klasseensemble og tre mindre band, og denne teaminndelingen var

rammen omkring samspillet. Klasseensemblet var lærerstyrt, mens de mindre bandene var studentstyrt og hadde friere tøyler. I musikklivet har profesjonelle kor, korps og orkestre strenge «kommandolinjer» fra dirigent til musikere, mens grupper og band har flatere strukturer. De mindre bandene hadde likevel en læreroppnevnt leder som hadde rett til å bestemme musikalske løsninger ved sak-, interesse- og personkonflikter. De ulike konflikttypene finnes i musikalske ensembler som i andre typer team, bandet Metallica har for eksempel foreviget sine konflikter i dokumentarfilmen *Some kind of a monster* (Quijada 2016).

Teamaktivitetene skapte følelser, ansvar, selvbilder og relasjoner. Vi opplevet at det de sa om musikalske stemninger, kommunikasjon, samarbeid og engasjement handlet om sterke følelser, de var også lei seg, sinte eller irriterte for andres mangel på motivasjon, oppmøte og tilslutning. I den forbindelse så vi at teamene tok ansvar og initiativ til å reorganisere, fra at komponeringen falt på enkelte til at arbeidet kunne inkludere alle.

Vi gjorde også en annen erfaring som omfatter selvbilder og relasjoner. Studentene opplevet at oppgavene var krevende, men at de utviklet seg musikalsk med oppgavene. Selvbilder av hva de kunne prestere steg i takt med at de mestret de krevende oppgavene (subjektivering), og de utviklet seg dynamisk i forhold til andre personer, og roller også endret seg (posisjonering). Gruffefølelsene snudde fra det negative og selvkritiske til det positive og offensive i løpet av de tre-fire siste dagene før den første skolekonserten. Musikalsk ledelsesansvar (Runsjø 2018) kan si noe om vendingen til positive stemninger og flyt. Studentene tok ledelsesansvar for fremdrift og vekst gjennom og med hverandre, og de musikalske prestasjonene ble bra: «veldig motiverende» og «det begynner å høres proft ut og det er gøy», skrev to studenter. Det de sier bekrefter modellen som viser at iscenesettelse medvirker til subjektivering og posisjonering (Illeris 2006).

Hva man kan lære om teamprosesser

1. *Teamenes uttrykksbehov gjennom komposisjon og fremføring.* Det er nærliggende å foreslå at pedagogisk vitenskap, organisasjonspsykologi og idrettsvitenskap kan lære om teamprosesser og uttrykksbehov av «Musikk og bærekraft». Komponeringen i prosjektet var kanskje ikke motiverende i seg selv, noe man kan tolke av fraværet. Det kan bety at spill og sang dominerte motivasjonsfaktoren i større grad enn komposisjon, det kan bety at det var i fremføringen og formidlingsøyeblikket at de virkelig fikk komme til uttrykk: «Dersom kravene om tilpasning til den ytre verden blir for store og ikke gir plass til den indre, subjektive verdens uttrykksbehov, blir mennesket fremmed for seg selv» (Ross 1984 i Austring & Sørensen 2006: 116-117).

2. *Teamenes musikalske virkemidler som et mål eller middel.* Når det kommer til et postmoderne perspektiv på lærende team (Caspersen & Halland 2014), sier Ziehe at motivasjon og innsats er sentralt (Ziehe 1989, 2004 i Holdhus 2014). På den annen side var prosjektet lærerinitiert, noe som står i motsetning til det Ziehe sier om å velge tema selv. Ifølge hans subjektiveringsbegrep kan manglende valgmuligheter forklare lav tilslutning fra deltakerne. Det kan også være at studentenes opplevelse av musikk som et mål «i seg selv» skaper mer motivasjon og innsats enn musikk som middel til å nå et annet mål (bærekraft). Dynamikken mellom musikken som et mål eller middel kom til uttrykk da en snakket om solistisk ansvar: «øve mer på soloen». Han var opptatt av musikalske mål, samtidig som det også ble sagt at en musikkfremføring ikke må være perfekt. Andre uttalelser som sa noe om musikalske mål handlet for eksempel om frykt for

konsertene og mer positivt om engasjement omkring låtene: «Vi får mer eierfølelse til det vi lager» skrev en i sitt notat. I tillegg vitner noen refleksjoner om å oppfylle ledelsesansvar: «... litt nervøst da jeg måtte steppe inn for en annen i gruppen, men jeg øver til i morgen og da sitter det nok». Det finnes imidlertid ingen uttalelser i materialet som sier noe om enkeltes manglende motivasjoner, bare om deres fravær.

3. *Teamenes sosiale dimensjon, trygghet og entusiasme.* Musikk fremføres sammen med andre, men ved siden av at det oppleves som «gøy», har musikklivet en prestasjonskultur. Det betyr at forslag til tekst og musikk kan avsløre den enkeltes styrke eller mangel på erfaring. Den dynamiske vekselvirkninger mellom musikk og tema, mellom instrumentalister og sangere, mellom ulike tekniske og musikalske nivåer og ulik interesse for å arbeide med temaet, kan derfor gi eller tappe teamene for energi. Det «lille ekstra» som skygget for en negativ prestasjonskultur i prosjektet handlet om det sosiale og at studentene opplevde trygghet med hverandre. Trygghet er en katalysator for gode følelsene som oppstår i musikalske øyeblikk og musisk samhandling (Runsjø 2015). En forklaring til entusiasmen i «Musikk og bærekraft» kan være at bærekraftig utvikling er en megatrend og populært, slik at temaet oppfattes som et personlig valg eller som noe som angår dem personlig og subjektivt. En annen forklaring kan være at samspill og komponering er motiverende uansett, og handler mer om å ha det gøy sammen enn å uttrykke dype temaer. Enda en forklaring kan være at teamarbeid forplikter. Våre data viser at studentene ble aktivt med og bidro positivt til prosjektet, selv om enkelte studenter «meldte seg ut» i perioder. Etter de avsluttende konsertene sa studentene: «Alle har blitt hørt» og «Vi har alle komponert». Det kan bety at fremføringen var avgjørende for at studentene kunne slippe taket i egosentreringen og posisjonere seg til formidlingssituasjonen.

Musikkformidling

Formidling av bærekraft gjennomsyret konserten, og de fire satsene dokumenterte på den ene side hva studentfellesskapet sto inne for av ferdigheter. Studentene iscenesatte temaet som en samfunnsfiksjon med samleband og rebeller. I første og andre sats brukte de musikken og koreografien til å fremstille temaet bærekraft som en samfunnsmessig og kulturell utfordring, som et karikert polarisert samfunn der fellesskapet og rebellene var motpoler. Fiksjonen var et samfunn som lignet et samlebandpreget fellesskap man ikke ville være en del av, og de som var tilstede på konserten kunne identifisere seg mer med rebellene som var tro mot seg selv. I den roligere tredje satsen la studentene vekt på kunnskap og formidling om temaet bærekraft. Det at man identifiserte seg med rebellfigurene kan forstås som subjektivering, der alle er tro mot «seg selv», rebellene spilte en rolle der de var: «... først og fremmest oppmerksomme på at være tro mod seg selv» (Illeris 2006:86).

Formidling av bærekraft kom også til uttrykk i det visuelle. Filmen med isbjørnen representerte *resirkulert estetikk* (Holdhus 2014), filmsnutten hadde gått verden rundt, den kan virke manipulerende, men siden filmen på scenografisk vis ble avspilt i kontekst med musikken, virket den ikke på følelsene som en klisje. Vi opplevde derimot at scenografien og teksten i den melodiose sangen og spoken word smeltet sammen og forsterket isbjørnen som symbol på klimaendringer og nedsmelting av isen i Arktis. Instrumenter som var laget av skrot og resirkulerte materialer forsterket opplevelsen av klimakrisen.

Formidling av bærekraft medvirket også til subjektiverings- og posisjoneringsprosesser der studentene utviklet nye relasjoner ikke bare til «seg selv», men til temaet og til hverandre som musikkformidlere. Andre begreper som også peker på at noe skjer i samme musikalske hendelse er «musicking/listening», beskriver. I videre forstand sier «musicking/listening» noe om at det er formidlingen og handlingen som er i fokus, ikke hvem som spiller eller hvem som hører på. Begrepet musisk samhandling forklarer det samme, og konserten i kulturhuset ble en opplevelse av fellesskap og identitet mellom sal og scene, mer enn opplevelse av musikken i seg selv.

Teamprosessens høye tempo med press og nerver er noe vi har sett også med tidligere kull. Konsertpress og nervøsitet kan ødelegge teammoralen, men rett før konsertene når studenter «inntar» formidlingsposisjon, da blir negative følelser overskygget av spilleglede. Det kan være fordi konsertene appellerer til «good-feeling» og mindre nerver. Konsertpresset, «nerver» og «good-feeling» er noe som ofte er knyttet til musikkfellesskapet, men en student ser imidlertid individuelt og pragmatisk på situasjonen:

Velger å bruke det som en øvelse i å stå på scenen – foran – alene. Øve på å gi litt faen. Det er ikke viktig at det blir perfekt, men at jeg faktisk gjør det. Sånn velger jeg å tenke. Og så skal vi ha det gøy.

Sitatet er et eksempel på subjektiveringsprosess; «seg selv» endres. Studenten erkjenner at det ikke gjør noe om man ikke spiller perfekt, om bare helheten blir bra.

Hva kan man lære om musikkformidling

- 1. Fiksjon.* Gjennom fiksjonen utprøvde studentene ny kunnskap og argumenter i forholdet mellom hverandre, relasjoner fikk nytt innhold. Man kan tenke seg at hele klassen som en teamenhet endret seg fra å være konsumenter av kunnskap foredratt av forelesere, til å bli produsenter og formidlere av kunnskap om bærekrafttemaet - med gjennomslagskraft dertil.
- 2. Ny innsikt.* Noen forteller at de satt igjen med nye innsikter, de hadde tatt til seg nye argumenter, og selv om man ikke kan vite hva som menes med «ny innsikt», sto de i en formidlingsposisjon som var ny for dem. Det kan tenkes at selve deltakelsen i «Musikk og bærekraft» ga ny innsikt og at musikken ga studentene følelse av «noe større» og viktigere (Ruud 2018) enn kunnskapen de på forhånd hadde om bærekraftig utvikling.
- 3. Konsertens objekt.* Perfekt musikk var ikke det viktigste; det er en sunn innsikt fra studentene som var fanget av forventningspresset i musikk. Iscenesettelsesperspektivet forklarer at den «perfekte» fremføringen ikke er konsertens objekt, men derimot følelsesrelatert berøring, musikalsk refleksjon og kollektiv identitet (Runsjø 2015). Formidlingen i «Musikk og bærekraft» vil skape relasjoner mellom utøverne og publikum og påvirke folk i salen til å engasjere seg i bærekraftig utvikling.
- 4. Lærende team og estetiske læreprosesser.* Musikkens fellesskap kan tilføre definisjoner innen det pedagogiske feltet estetiske læreprosesser. Både Illeris modell (2006) og definisjonen til Austring & Sørensen (2006) legger vekt på dynamisk interaksjonen mellom kunstneren og kunstverket. Kunstneren kan nok også være et team, kunstnere arbeider ofte sammen, og i skolen er elever sammen i kunstprosjekter, men i definisjonen til Austring står kunstneren beskrevet som en elev i entall som «man» og «seg selv». I vårt prosjekt tenker vi at det var de tyve lærer- og

musikkstudentene som var kunstneren, og kunstverket var deres iscenesettelse av bærekraft, fylt med viljestyrke og suggererende voldsomhet. Definisjoner på estetiske læreprosesser bør fange opp musisk samhandling mellom deltakerne i «Musikk og bærekraft». Vi savner det kollektive aspektet da vi skulle forstå konsertformidlingen, men Coss (2013) er opptatt om kollektive emosjoner i undervisning om bærekraft. Runsjø (2015) kaller «oppmerksomt nærvær» mellom deltakere i et musikkøyeblikk for musisk samhandling. Begrepet performativ estetikk i feltet om estetiske læreprosesser omfatter derimot en dimensjon som ivaretar fellesskapet slik Holdhus (2014) ser det, og en student sa etter klassekonsertene: «Jeg la merke til med de andre gruppene at tekstuttale og utstråling er viktig (og blikkontakt)». Performativ estetikk kan forklare studentens observasjon: «... bygging av fellesskap mellom dem og forskjellige modi for gjensidig berøring» (Holdhus 2014:100).

Konklusjon

Vi lurte på hva man kunne lære av et musikkpedagogisk konsertprosjekt om bærekraftig utvikling med lærer- og musikkstudenter. Det åpne spørsmålet var begrenset til å omfatte teamprosesser og musikkformidling. Andre musikalske, pedagogiske eller samfunnsvitenskapelige innfallsvinkler ville ha avdekket andre ting. I musikkvitenskap kunne man for eksempel ha funnet ut mer om skolefaget musikk eller om sceniske elementer som artisteri og retorikk, dramaturgi og scenografi eller noe om komposisjon og skapende prosesser. Vi valgte derimot å diskutere teamprosesser og musikkformidling fordi andre kan lære av hvordan musikk organiserer seg og hvordan man iscenesetter bærekraft gjennom musikalske team.

Vi mener at teamutviklingen skjedde gjennom erfaringer i konsertforberedelsene, og at konserten dokumenterte den musikalske og samfunnsvitenskapelige formidlingen. I tillegg mener vi at bærekraft fremkom både i tekst, musikk, scenografi og visuelle effekter og at posisjonering representerer det individuelle læringsutbyttet. Forskningsspørsmålet om hva man lære av et musikkpedagogisk konsertprosjekt om bærekraftig utvikling med lærer- og musikkstudenter konkluderes med følgende punkter om studentenes musikalske team og formidling av bærekraft:

- Det musikkpedagogiske konsertprosjekt «Musikk og bærekraft» sier noe om musikalske teamprosesser på en måte som er interessant for andre.
- Musikalske virkemidler som for eksempel sang, rytme, ensembler, koreografi, bevegelse, flerstemmighet og spoken word er teknikker som forsterker formidlingen av bærekraft
- Musikalske teamprosesser inkluderer elementer av uttrykksbehov, bruk av musikalske virkemidler og sosiale gevinster.
- Musikalske teamprosesser medvirker til estetiske læreprosesser, og fiksjon og læring, berøring og relasjoner utvikles i musikalske fellesskap
- Musicking og listening skaper følelser fremmer motivasjon og gir dypere læring

Til slutt vil vi som en flerfaglig forfattergruppe komme med en appell. Musikk ser ut til å romme noe som er holdbart, noe som gir mennesker forståelse gjennom opplevelser. Musikk og følelser endrer mennesker og samfunn og forsterker idéer og politiske trender og bevegelser og aktualiserer en bærekraftig fremtid. Vi tror at musikk styrker solidaritet og medmenneskelighet, samhold og fellesskap, empati og samværskompetanse. Med tanke på arbeid med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen mener vi at læring om bærekraft skjer gjennom

komponering, øving og scenisk formidling, musikk tilfører tverrfaglig temaarbeid følelsesmessige dybde, musicking og listening knytter elever til temaet og skaper fellesskap mellom deltakerne.

Litteraturliste

- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Allen, A. S. (2012). Ecomusicology: Music, culture, environmental studies . . . and change. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2(2), p. 192-201.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørkvold, J-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo. Freidig forlag
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax forlag A/S
- Caspersen, K, & Halland, G. (2014) *Utvikling av lærende team*. Veivis AS Trondheim
- Carlsen, K. & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk*. Oslo: Gyldendal
- Coss, R. (2013). Multicultural Perspectives through Music & Sustainability Education. *Multicultural Education, suppl. Special Issue: Sustainability education: A Multicultural*. San Francisco. 21(1), p. 20-25
- Davies, Bronwyn og Harre, Rom (1990): »Positioning: The Discursive Production of Selves«, i: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, no. 1
- Fisher-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gershon, W. S. (2012). Sonic ethnography as method and in practice: Urban students, sounds, and making sense of science. *Anthropology News*, 53(5), 5, 12
- Gershon, W. S. (2017a). *Sound curriculum: Sonic studies in educational theory, method & practice*. New York: Routledge.
- Gershon W. S. (2017b). *Curriculum and students in classrooms: Everyday urban education in an era of standardization*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hohr, Hansjörg og Pedersen, Kristian (1996): *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*, Viborg: Dansk lærerforeningen
- Holdhus, K. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymnasestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. Avhandling (Ph.d.) Aarhus Universitet
- Illeris, H. (2006). *Æstetiske læreprosesser i et senmoderne perspektiv. Uttrykk, intrykk, antrykk*. Stockholm: Uppsala universitet och Vetenskapsrådet.
- Jensen, M (2017) *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage* Fagbokforlaget Oslo
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, S (1996) *Det musiske og det logiske*. Eget forlag, Hellerup, Danmark.

- Nesheim, E. (1994). *Med publikum som mål*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Nesheim, E., Hjelle, E., & Sæter, B. (1997). *Fra overom til scene*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Ortner, S. 2006. *Anthropology and social theory*. Durham, NC: Duke University Press.
- Platon (1946). *Staten*. Oslo: Dreyer.
- Quijada, M. A. (2016) Heavy Metal Conflict Management. *Management Teaching Review*, 1 (3) p. 155-163
- Ramsey, D. (2002). The role of music in environmental education: Lessons from the cod fishery crisis and the dust bowl days. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1), p. 183-198.
- Reiten, B. A. (1999). *Tilrettelagt sceneopptreden*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Runsjø, P. (2015) Musisk samhandling – Musikkfremføring og relasjoner. *Uniped*, 01/2015 s. 92-107.
- Runsjø, P. (2018). *Musikkformidling og ledelse*. Oslo: Norsk Musikkforlag
- Sinnes, A. T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge* 11(3), p. 1-22.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen, køn, koder og konstruksjoner blandt unge voksne i akademia*, København: Museum Tusulanums Forlag
- Turner, K., & Freedman, B. (2004). Music and environmental studies. *The Journal of Environmental Education*, 36(1), p. 45-52.
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og Mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*, København: Politisk Revy
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*, København: Politisk Revy

Nettressurser og digitale lenker

FN-sambandet (2019) Bærekraftig utvikling. Hentet fra FNs norske nettsted (oppdatert januar 2019): <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>

Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/> Lastet ned 9. jan 2019.

Ruud (2018) Even Ruud. Musikk og identitet. Hentet fra tidsskriftet GRUS: <https://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/emeriti/evenru/even.artikler/GRUS-identitet.pdf> Lastet ned 9. jan 2019

Utdanningsdirektoratet (2015) Generell del av læreplanen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> Lastet ned 9. jan 2019

Utdanningsdirektoratet (2019): 2.5.3 Bærekraftig utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/baerekraftig-utvikling/> Lastet ned 9. jan 2019

(NN 2018) Youtube

nn (20nn) ... nn ... Lastet ned 9. jan 2019

Innledning *Introduksjon. Hva vi vet og hva vi lurer på. Tidligere forskning. Problemstilling. Teori. Innføring i feltet/praksis*

Metode. Hvordan resultatene har fremkommet *Beskrivelse av hva vi gjort og hvordan vi gjorde det. Resultater på en pålitelig og troverdig måte. Redegjøre, dokumentere, også det som ikke ble gjort*

Studentenes læring i komponeringen og formidlingen

3. Resultater. Essens i oppgaven Presentere og redegjøre. Organisere, kategorisere, analysere. Forklare tolke. Vurdere holdbarhet. Nye innsikter. Hva kan man lære av et konsertprosjekt med lærer- og musikkstudenter om bærekraftig utvikling?

Diskusjon. Om resultatene *kan generaliseres / sammenlignes med andre studier / tolkes annerledes, har sterke eller svakere sider / skaper implikasjonene for praksis / animerer til mer forskning.*

Konklusjon *Hvordan besvares problemstillingen. Er hypotesen styrket, svekket eller falsifisert. Hvis ikke konklusjon kan man oppsummere.*

Sammendrag

Bærekraftig utvikling er svært fremtredende i den globale samfunnsdebatten og innføres som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen i skolen fra 2020. Denne artikkelen beskriver et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt med formål om å skape estetiske læreprosesser der bærekraftig utvikling er et sentralt tema. Vi undersøker hvordan lærer og musikkstudenter samarbeider om å komponere og formidle musikk om bærekraftig utvikling. Etter en forberedende fase arbeidet studentene selvstendig med komposisjons- og samspilloppgaver i grupper over fire uker. Prosjektet ble avsluttet med konserter på barneskoler og en større kulturscene. Problemformuleringen for prosjektet har vært «Hvordan fremme og forsterke temaet bærekraftig utvikling gjennom estetiske læreprosesser?» Artikkelen beskriver undervisnings- og arbeidsformer i prosjektet og hvordan studentene samarbeidet om tekster og musikk om bærekraft. Resultatene fra prosjektet viser at temaet bærekraftig utvikling forsterket den kollektive dimensjonen ved de estetiske læreprosessene. Samtidig viser resultatene at musikken, tekstene og formidlingen fra scenen forsterket den følelsesmessige opplevelsen av temaet.

Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, estetiske læreprosesser, musikkformidling, musisk samhandling, musikalsk ledelsesansvar

Abstract

Sustainable development is a megatrend in the global social debate and is introduced as an interdisciplinary topic in the subject renewal in schools from 2020. This article describes a pedagogical action research project with the aim of creating aesthetic learning processes where sustainable development is a central theme. We examine how teacher and music students work together to compose and communicate music with sustainable development as a theme. After a preparatory phase, the students worked independently with compositional and interplay exercises in groups over four weeks. The project was concluded with concerts in primary schools and a larger cultural scene. The problem formulation for the project has been "How to promote and enhance the theme of sustainable development through aesthetic learning processes?" The article describes teaching and working methods in the project and how the students collaborate on texts and music on sustainability. The results from the project show that the theme of sustainable development reinforced the collective dimension of the aesthetic learning processes. At the same time, the results show that the music, lyrics and dissemination from the stage reinforced the emotional experience of the theme.

Keywords: Sustainability, aesthetic learning processes, musical management, musicking

Platon (1946) sier: «musikk spiller den største rolle ved oppdragelsen, fordi rytme og harmoni trenger dypest inn i sjelen».