

Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring

Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst

Ragnhild Strauman



Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring

Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst

Ragnhild Strauman

NMH-publikasjoner 2021:5

© Norges musikkhøgskole og Ragnhild Strauman

Kirkerådet (Den norske kirke) og Kirkelig
utdanningscenter nord / VID Tromsø har bidratt
med finansiering av arbeidet med utgivelsen.

ISSN 0333-3760

ISSN 2535-373X (online)

ISBN 978-82-7853-294-2 (trykt)

ISBN 978-82-7853-295-9 (pdf)

Norges musikkhøgskole

Boks 5190 Majorstua

0302 OSLO

Tlf.: +47 23 36 70 00

E-post: post@nmh.no

nmh.no

Sats og trykk: Bodoni, 2021

Forord

Det har vært et stort privilegium å jobbe med denne avhandlingen, og det er mange som har bidratt for å gjøre dette prosjektet mulig. Det aller viktigste bidraget kommer fra informantene som ga seg tid til å delta i prosjektet. Uten dem hadde ikke denne avhandlingen blitt noe av.

Den økonomiske støtten fra Kirkerådet var avgjørende for at styret for Kirkelig utdannings-senter nord, (KUN/VID Tromsø), rektor Stig Lægdene og hele staben på KUN ga meg rom til å forske i min stilling som førstelektor i kirkemusikk, og gjorde det mulig å søke om opptak på doktorgradsprogrammet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Det har vært veldig lærerikt å følge doktorgradskursene, både ved Norges musikkhøgskole og ved Nord Universitet.

Jeg vil rette en spesiell takk til min hovedveileder Øivind Varkøy (professor i musikkpedagogikk ved NMH), som har vist en genuin interesse for temaet og har gitt meg troen på at prosjektet har hatt livets rett. Ved hjelp av hans konstruktive og inspirerende tilbakemeldinger har jeg hele tiden hatt følelsen av å være på riktig vei i prosessen. Likeledes min biveileder, Bernd Krupka (førsteamanuensis i religionspedagogikk ved KUN), som både har stilt store krav og oppmuntret meg til å holde fast ved målet; nemlig at jeg ved å gjennomføre prosjektet ville kunne bidra i en viktig pedagogisk debatt innenfor kirkens pedagogiske tenkning. Han har også utfordret meg gjennom nyttige diskusjoner, der vi har hatt svært ulike utgangspunkt som respektive religionspedagog og kirkemusiker/musikkpedagog. Dette har virkelig vært en dannelsesreise!

Gjennom Bernds religionspedagogiske nettverk fikk jeg også kontakt med fantastiske forsker-kollegaer som var tilknyttet det teologiske fakultet ved Universitetet i Helsinki. Møtet med Tapani Innanen og hans engasjement for å samle Jenni Urponen, Aino-Elina Kilpeläinen, Teija Pitkänen, Sari Murtonen og meg i et «salmeforskerfelleskap» har vært svært inspirerende. Sammen med en eller flere av dem har jeg fått gleden av å presentere deler av studien ved ulike konferanser i Tartu, Joensuu, Helsinki og Halle.

Så vil jeg takke staben i Rønvik kirke, som jeg har delt kontor med det meste av ph.d.-perioden, og som hjalp meg med å holde motet oppe i de periodene jeg nesten var fristet til å gi opp. Takket være de faglige, inspirerende samtalene med sokneprest Hilde Fylling underveis i prosessen, ble jeg satt på sporet av vesentlige aspekter med tanke på analysen av datamaterialet.

I siste runde ble det staben på bispedømmekontoret i Sør-Hålogaland som måtte leve med en fokusert ph.d.-kandidat, og la ting til rette for at jeg skulle bli ferdig med avhandlingen. Jeg gleder meg til å synge mer sammen med dere!

Takk til Heidi, Berit, Kristin og Lilli som ikke har gitt opp med å invitere meg på en padletur eller en kaffekopp i ny og ne, og som har forsikret meg om at de vil være der når jeg har tid til dem igjen. Det samme gjelder søstrene mine, som er der når jeg trenger dem som mest. Takk for all oppmuntring fra Silje og Sunniva, som i nok en periode har måttet leve med en travel mor. Jeg håper dere vil bære med dere salmene dere har lært, gjennom hele livet. Takk for heiarop på sidelinjen fra Hege og Steffen og sist, men ikke minst, takk til Oddbjørn som til tross for mange alenehelger på hytta og mye støvsuging, har stått sammen med meg i hele prosjektperioden.

Bodø, februar 2021
Ragnhild Strauman

Sammendrag

Avhandlingen har sitt utgangspunkt i trosopplæringsreformen som ble vedtatt av Stortinget i 2003. Kirkelig utdanningscenter nord (KUN/VID Tromsø) fikk i 2014 bevilget forsknings- og utviklingsmidler fra Kirkerådet for å forske på bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Denne forskningen gikk over i et doktorgradsprosjekt ved Norges musikkhøgskole som munner ut i denne avhandlingen: *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst.*

Tittelen viser både til innholdet og til forskningsfeltet som studien forholder seg til; den aktualiserer bruken av salmer og sanger i et trosopplæringsperspektiv, plassert som musikkpedagogisk forskning i en avgrenset kirkelig, religionspedagogisk sammenheng. I Norge er dette et bortimot utforsket felt, som fortjener større oppmerksomhet. Hensikten med studien var for det første å finne ut hvilke salmer og sanger som synges i forbindelse med aktiviteter for barn og unge i Den norske kirke, dernest å undersøke hvordan kirkemusikere og menighetspedagoger reflekterte rundt sine valg og sin rolle i trosopplæringen.

Hovedproblemstillingen for studien er: Hvilke dannelsespedagogiske perspektiver kommer til uttrykk i repertoarvalget og informantenes refleksjon omkring dette, og hvilken betydning kan disse perspektivene ha for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning?

Datamaterialet består av spørreskjemaer og samtaleintervjuer, der funn fra to ulike innsamlings- og analysemetoder analyseres både hver for seg og i sammenheng med hverandre («mixed methods»). Innsamlingen ble gjort i perioden 2015–2017 og startet med innhenting av informasjon om blant annet salme- og sangvalg fra 48 menigheter, fordelt på 11 bispedømmer. Spørreskjemaene ble deretter fulgt opp av samtaleintervjuer med 8 kantorer og 4 kateketer, basert på funn fra spørreskjemaene.

Den vitenskapsteoretiske forståelsesrammen i studien er kritisk realisme. Jeg forholder meg til den ontologiske realismen, den kritiske dømmekraften og den epistemologiske relativismen slik den forklares av Margareth Archer, Doug Porpora, Andrew Collier og Andrew Wright, nærmere bestemt en kritisk realisme som forholder seg til Guds eksistens eller ikke-eksistens. En hermeneutisk tilnærming til datamaterialet fungerer som en bro mellom den kritiske realismen og det dannelsespedagogiske teoretiske grunnlaget for analyser, funn og drøfting, som i sum er studiens bidrag til forskningsfeltet.

Studien viser at det er en stor variasjon i salme- og sangvalget og at både kantorer og kateketer forholder seg til musikkopplæringen i kirken som en viktig tilnæringsmetode til kristen

kunnskap og praksis. Kriterier for salmevalg begrunnes også estetisk, rituel og intergenerasjonelt, men den refleksive og den eksistensielle dimensjonen er svakt artikulert i datamaterialet. I barnekorarbeidet velger kirkemusikerne mer variert når det gjelder sjanger enn det menighetspedagogene gjør, mens menighetspedagogene velger mange flere salmer og sanger knyttet til livsmestrings- og livstolkningstemaer enn det kirkemusikerne gjør. Ved hjelp av den kategoriale dannelsesstenkningen slik den fremstilles av blant andre Wolfgang Klafki, Frede V. Nielsen og Dietrich Benner, har jeg forsøkt å belyse den refleksive og den eksistensielle dimensjonen som en del av den musikkpedagogiske virksomheten. *Den dobbeltsidige åpning, musikkens bevissthetslag og det mangespektrede univers*, samt *det pedagogiske paradoks* som handler om barnets *Bildsamkeit* og den ikke-affirmative *oppfordringen til selvvirksomhet* er vesentlige elementer for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning. Her har jeg også introdusert *hymnicking* – «å salme» som kirkens svar på Christopher Smalls *musicking*-begrep.

Barne- og ungdomskorarbeidet i Den norske kirke er gode eksempler på en musikkpedagogisk virksomhet som også forholder seg til åndelighet og tro. Når barn oppdras *til og gjennom* musikk impliserer det en åpen undervisning, der barnet selv må møte et lærestoff som åpner verden for barnet, og der barnet åpner seg for verden. Barnet som ikke utsettes for indoktrinering, men opplever respekt for å stille spørsmål, reflektere og ta sine egne valg, har de beste forutsetningene for å utvikle sin egen evne til livstolkning og livsmestring. Dette stiller krav til kirkens ansatte om å se kirkens musikkundervisning som en del av barnets estetiske oppdragelse, i samarbeid med skole, hjem og samfunn. En oppdragelse som ikke bare har et religionspedagogisk sikte, men også et estetisk, etisk og politisk sikte. Den musikkpedagogiske virksomheten i den nonformelle, religionspedagogiske konteksten skal, kort sagt, kunne hjelpe barnet til å finne sin plass i sitt eget liv, i seg selv og som verdensborger.

Summary

This study is based on the Faith Education Reform, commenced by the Norwegian Parliament in 2003. The education centre for the Church of Norway in the north (KUN/VID Tromsø) was awarded research funding from the General Synod of the Church of Norway in order to study hymn singing as a part of the Christian education. This research expanded into a doctoral study at the Norwegian Academy of Music, resulting in this thesis: *Singing Hymns and Songs in the Christian Education Within the Church of Norway: Music Educational Activity in a Non-formal, Religious Educational Context*.

The title refers both to the content and to the field of research to which the study relates; it actualizes the use of hymns and songs in a faith education perspective, placed as music pedagogical research in a limited ecclesiastical, religious pedagogical context. In Norway, this is a virtually unexplored field which deserves greater attention. The purpose of the study was firstly to find out which hymns and songs are sung in connection with activities for children and young people in the Church of Norway, secondly to investigate how church musicians and parish educators reflected on their choices and their role in faith education.

The main research question for the study is: What educational pedagogical perspectives are expressed in repertoire choices and the informants' reflection on this, and what significance can these perspectives have for essential thinking in church music pedagogy?

The data material consists of questionnaires and interviews, where findings from two different collection and analysis methods are analyzed both individually and in connection with each other (mixed methods). The collection was made in the period 2015–2017 and started with obtaining information including hymn and song selections from 48 congregations, divided into 11 dioceses. The questionnaires were then followed up by interviews with 8 church musicians and 4 catechists, based on findings from the questionnaires.

The scientific theoretical framework of the study is critical realism. I utilize ontological realism, the critical judgment and the epistemological relativism as explained by Margareth Archer, Doug Porpora, Andrew Collier and Andrew Wright, more specifically a critical realism that also relates to the existence or non-existence of God. A hermeneutic approach to the data material serves as a bridge between the critical realism and the pedagogical theory of *Bildung* as a basis for analyzes, findings and discussion, which in total constitute the study's contribution to the research field.

The study shows that there is a great variety in the choice of hymns and songs and that both church musicians and catechists view music education in the church as an important approach to Christian knowledge and practice. Criteria for hymn selection are also justified aesthetically, ritually, and intergenerationally, but the reflexive and the existential dimension are weakly articulated in the data material. When working with children's choirs, the church musicians choose more varied in terms of genre than the parish educators do, while the parish educators choose more songs with contents aiming at *interpreting life* and *mastering the art of living*. On the basis of the concept of *Bildung*, mainly as it is presented by Wolfgang Klafki, Frede V. Nielsen and Dietrich Benner, I have tried to illuminate the reflexive and the existential dimension as part of the music pedagogical activity. *The double-sided opening*, the music layer of consciousness and the multifaceted universe, as well as *the pedagogical paradox* that deals with the child's *Bildsamkeit* and the non-affirmative *call for self-activity* are essential elements for a church music pedagogical basis for thinking. Here I have also introduced *hymnicking* – “to hymn” as the church's answer to Christopher Small's concept of *musicking*.

The children's and youth choirs in the Church of Norway are good examples of a music pedagogical activity that also relates to spirituality and faith. When children are brought up *to* and *through* music, it implies an open teaching, where the child himself must encounter a learning material that opens the world to the child, and where the child opens up to the world. The child who is not exposed to indoctrination, but experiences respect for asking questions, reflecting and making his or her own choices, has the best conditions for developing his or her own ability for life interpretation and mastery of life. This places demands on the church's employees to see the church's music teaching as part of the child's aesthetic upbringing, in collaboration with school, home and society. An upbringing that not only has a religious pedagogical aim, but also an aesthetic, ethical and political aim. The music educational activity in the non-formal, religious pedagogical context should, in short, be able to help the child to find his place in his own life, in himself and as a world citizen.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	v
Summary	vii
Liste over tabeller og figurer	xii
1 Innledning	1
1.1 Hensikt og problemstilling	3
1.2 Forskerens bakgrunn	7
1.3 Studiens kontekst og forutsetninger	8
1.3.1 Trosopplæringsreformen og Den norske kirkes trosopplæring	8
1.3.2 Religionspedagogikk og musikkpedagogisk virksomhet	10
1.3.3 Kantor, kirkemusiker, kateket og menighetspedagog	11
1.3.4 Uformell, nonformell og formell arena for dannelse og læring	11
1.4 Det musikkpedagogiske forskningsfeltet	13
1.4.1 Forskning på kirkemusikkfeltet	15
1.4.2 Forskning på Den norske kirkes trosopplæring	16
1.4.3 Forskning på musikk, undervisning og religion	18
1.4.4 Hva innebærer denne forskningen for mitt prosjekt?	22
2 Teoretisk fundament	25
2.1 Pedagogisk dannelsesteori	25
2.1.1 Om dannelse og dannelsesbegrepet	26
2.2 Kategorial dannelsestenkning	29
2.2.1 Den materiale og formale dannelsen som utgangspunkt	30
2.2.2 Den kategoriale dannelsen	31
2.2.3 Det mangespektrede univers og salmesangen	35
2.2.4 Med religion som meningshorisont	36
2.2.5 <i>Bildsamkeit</i> og oppfordring til selvvirksomhet	37
2.2.6 Pedagogikk, fellesmenneskelig praksis og praksisfelt	38
2.2.7 «Generasjonskontrakten» og intergenerasjonalitet	40
2.3 Kategorial dannelse, «musicking» og salmesang	41
2.4 Oppsummering	43

3	Metode	45
3.1	Forskningsdesign	45
3.2	Vitenskapsteoretisk forståelsesramme	46
3.3	Dataetableringsfasene	48
3.4	Spørreundersøkelsen	50
3.4.1	Utvalg av menigheter	50
3.4.2	Spørreskjemaet	50
3.4.3	Utsendelse og innsamling av spørreskjemaer	52
3.4.4	Databehandlingen	52
3.5	Intervjuene	54
3.5.1	Kriterier for utvalg av intervjupersoner	54
3.5.2	Intervjupersoner	55
3.5.3	Intervjuguiden	56
3.5.4	Gjennomføring av intervjuene	59
3.5.5	Transkripsjon av intervjuene	60
3.6	Analysefasen	61
3.6.1	Analytisk tilnærming til spørreskjemaene	61
3.6.2	Den statistiske analysen	62
3.6.3	Analysestrategi for intervjuene	63
3.6.4	Tematisk innholdsanalyse	63
3.6.5	Sammenheng mellom analysemodellene	66
3.7	Etiske betraktninger	66
3.7.1	Informert samtykke	66
3.7.2	Konfidensialitet	68
3.8	Metodologiske refleksjoner	68
3.8.1	Kvalitet i undersøkelsen	69
3.8.2	Selvrefleksjon	70
4	Sammendrag av artiklene	72
4.1	Artikkel 1: «Vi synger ditt hellige navn!» Om undersøkelsen Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring	72
4.2	Artikkel 2: Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet	73
4.3	Artikkel 3: Kantoren – en hemmelig musikkpedagog? Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst	75

5	Dannelsespedagogiske perspektiver	78
5.1	Salmene og sangen som material og formal dannelse	80
5.2	Salmene, syngaktiviteten og den kategoriale dannelsen	84
5.3	Eksemplet «Måne og sol» – en vei til kategorial dannelse?	88
5.4	Musikkpedagogisk virksomhet og friheten til å tro	90
5.5	Musikkpedagogisk virksomhet som intergenerasjonelt møtested	93
6	Kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning	96
6.1	Kritisk blikk på den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke	96
6.2	Kirkesangen som dannelsespedagogisk konsept	100
6.2.1	Den liturgiske dimensjonen	102
6.2.2	Den refleksive dimensjonen	103
6.2.3	Den undrende dimensjonen	104
6.2.4	Den eksistensielle erfaringsdimensjonen	106
6.3	Barnekoret og kirkens estetiske «dannelsesagent»	107
6.4	«Å salme» – «Hymnicking» som samlende begrep for et dannelsespedagogisk perspektiv	109
7	Avsluttende betraktninger	111
7.1	Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst	111
7.2	Studiens bidrag til forskningsfeltet	114
7.3	Forslag til videre forskning	115
	Referanser	117
	Artikler	137
	Artikkel 1	139
	Artikkel 2	187
	Artikkel 3	213
	Vedlegg	241

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1. Oversikt over profesjon, aldersspenn og kjønnsfordeling (avsnitt 3.5.2)

Tabell 2. Forskningsspørsmål og intervju spørsmål, etter Kvale og Brinkmanns modell (avsnitt 3.5.3)

Tabell 3. Koding og temaområder (avsnitt 3.6.4)

Tabell 4. Oversikt over temaområder som lå til grunn for den teoretiske forståelsen, med teksteksempler (avsnitt 3.6.4)

Figur 1. Visualisering av hvordan analysene henger sammen (avsnitt 3.6.5)

1 Innledning

Vi lever i et flerkulturelt samfunn der både religionsfaget og musikkfaget i skolen er under stadig debatt, både når det gjelder innhold og omfang (se f.eks. Bråten, 2014, s. 123; Dobrowen, 2020, s. 40; Fredriksen, 2018, s. 177; Fuglseth, 2014, s. 236; Moen, 2019; Pettersen & Bergroth-Plur, 2017; Rong, 2015, s. 203). Orienteringen om egen, men også om andres religion og tro, er vesentlig for å kunne vise en gjensidig forstående holdning til andre mennesker (Fuglseth, 2014, s. 237), og utviklingen av egne kreative og skapende evner gjennom musikkfaget er sentralt for barns og unges identitetsutvikling (Ruud, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre fremhever FNs Barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003) barnets rett til åndelig utvikling (§ 27) og understreker barnets rett til å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet (§ 31).

Ser vi på salmenes og sangens betydning som kultur- og trosuttrykk, har dette historisk sett vært nært forbundet med både musikk- og religionsundervisningen i skolen (Elstad, 2020, s. 68; Varkøy, 2015b, s. 102), men sekulariseringen i samfunnet har skapt et skille mellom det som er kirkens ansvar og det som er skolens ansvar i undervisningen. Religionsfaget i skolen er et kunnskapsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a), mens det er religionssamfunnenes og foreldrenes oppgave å oppdra barn og unge til en bestemt religiøs tro og trospraksis. Når det gjelder kunst- og kulturfaget, er det – i et livslangt perspektiv – et felles ansvar for hele samfunnet at barn får tilgang til kunsterfaring og -opplevelser. Musikkens religiøse dimensjoner er imidlertid blitt et aktuelt tema i den musikkpedagogiske diskursen (Kallio, Alpersen & Westerlund, 2019, s. 2), noe som viser at det ikke er vanntette skott mellom musikk og religiøs tro. Det signaliserer også en postsekulær trend; religionen og det religiøse er noe vi må forholde oss til, enten vi vil eller ikke (s. 3).

Sammenhengen mellom læring i skolen (formell kontekst), i hverdagslivet (uformell kontekst) og i frivillige aktiviteter (uformell/nonformell kontekst), er av avgjørende betydning for individets livsmestringskompetanse (Singh, 2015, s. 8). Musikkopplæringen som finner sted i kirken, kan bidra til en nonformell kompetanse, som igjen spesifiseres som en bro mellom formell kunnskap og den uformelle læringen i hverdagslivet (Singh, 2015, s. 38). Tematikken i denne avhandlingen er å undersøke den musikkpedagogiske virksomheten i en nonformell, religionspedagogisk kontekst, nærmere bestemt i Den norske kirke (DnK), og er tenkt som et bidrag til den musikkpedagogiske forskningsdiskursen. Samtidig vil den være relevant for det religionspedagogiske forskningsfeltet, som omhandler dannelse, undervisning og læring i Den norske kirke. Sammenhengen mellom musikkundervisning og kirke vil også kunne innbefatte særskilte elementer for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning og belyse kirkemusikkpedagogikk som et eget konsept i nordisk sammenheng (Strauman & Urponen, 2019, s. 43).

Avhandlingen er artikkelbasert og er satt sammen av en kappe og tre artikler. To av artiklene er publisert i en antologi der jeg står som medredaktør (Strauman & Krupka, 2020b) og den tredje artikkelen er et bidrag i en av NMHs publikasjoner (Karlsen & Nielsen, 2021). Førstnevnte antologi er en *Prismet bok* utgitt på IKO-forlaget. Dette forlaget har gitt ut en rekke forskningsbaserte artikler og antologier som har særskilt fokus på Den norske kirkes trosopplæring, og IKO-forlaget henvender seg spesielt til lesere som arbeider i Den norske kirke. Bokserien er godkjent som vitenskapelig publiseringskanal på nivå 1, og begge artiklene er fagfellevurdert av to uavhengige fagfeller. Ansvarlig redaktør for serien er ph.d. Gunnfrid Ljones Øierud (redaktør og rådgiver med forskningstid ved IKO – Kirkelig pedagogisk senter), og hun har også tett fulgt opp, gjennomgått artiklene kritisk og godkjent endelig manus.

Den tredje artikkelen er også fagfellevurdert av to uavhengige fagfeller, samt gjennomgått kritisk og bearbeidet grundig etter innspill fra bokens redaktører, som er professorer i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Denne utgivelsen er også godkjent som vitenskapelig publiseringskanal på nivå 1.

Kappen er delt i syv kapitler. Det herværende kapittel én gir et bakteppe for avhandlingen, beskriver konteksten, sier noe om min egen bakgrunn og forutsetning for studien, viser til tidligere relevant forskning og plasserer min egen forskning i forhold til denne. I kapittel to legger jeg frem mitt dannelseseoretiske fundament som brukes i analysene og tolkningen av studiens empiriske grunnlag. Hele kapittel tre er viet metodevalg og forskningsdesign, etiske betraktninger og metodologiske refleksjoner. I kapittel fire presenteres et sammendrag av artiklene. Kapittel fem inneholder en drøfting av mine samlede funn i et teoretisk perspektiv, mens jeg i kapittel seks presenterer en utvidet drøfting for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning. Kapittel syv inneholder avsluttende kommentarer, fremmer noen tanker rundt avhandlingens bidrag til forskningsfeltet og kommer med forslag til videre forskning.

Kappen skal binde sammen innholdet i avhandlingen og være en overbygning av de tre artiklene som baserer seg på det empiriske materialet, og jeg bruker mer av det teoretiske materialet for å utdype drøftingen i artiklene. Det vil være en del gjentakelser av stoff som er presentert i artiklene, der jeg ser det som nødvendig av hensyn til sammenhengen i kappen.

1.1 Hensikt og problemstilling

Flere faktorer aktualiserer avhandlingens hensikt og problemstilling. En av dem er Den norske kirkes kunst- og kultursatsing, som ble evaluert og behandlet på Kirkemøtet i 2018 (sak 11/18). Kirkens kulturmelding, *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier, 2005), var et omfattende dokument som løftet fram kirkemusikken som en av hovedpilarene i kirkens kulturarbeid. I Kirkerådets forslag til videre veivalg (2017, s. 70–97), som også skulle være en oppfølging av kulturmeldingen, var andre perspektiver mer fremtredende enn kirkemusikerens rolle og kirkemusikkens sentrale betydning. Det ble etterlyst en mer offensiv satsing på dette området (blant annet av Bergrabb, 2017), og under Kirkemøtets behandling av saken ble det vedtatt et punkt som understreker at «[k]irkemusikk og andre kunstneriske uttrykksformer er integrert i og utvider kirkens forkynnelse, trospraksis og tilbedelse» (Kirkemøtet, 2018, pkt. 1). Det skal legges til rette for at barn og unge involveres aktivt i kirkens kulturarbeid (pkt. 6), som også er en naturlig del av kirkens trosopplæringstilbud (pkt. 11). Kunst- og kulturfeltet beskrives dessuten som et kjerneområde i kirkens virksomhet (pkt. 1).

Trosopplæringen, som er påvirket av endringer i kristendomsundervisningen i skolen, fikk en «ny vår» gjennom trosopplæringsreformen som ble vedtatt i Stortinget og iverksatt gjennom en nasjonal reform i 2003. På dette tidspunktet var Den norske kirke fremdeles *Statskirken*, men trosopplæringsreformen angikk alle trossamfunn i Norge med tanke på opplæring i egen tro og trospraksis, som gikk utover skolens ansvar for religionsundervisning. Kirkerådet, som er Den norske kirkes administrative organ, nedsatte raskt en styringsgruppe for den 5-årige forsøks- og utviklingsfasen som startet 1. januar 2004.¹ Menigheter fra Den norske kirke over hele landet ble invitert til å gjennomføre utviklingsprosjekter som skulle utforske hva den nye trosopplæringen kunne inneholde og finne kreative løsninger for form og innhold.

Jeg var involvert i ett av «unntakene» som domkantor i Bodø domkirke. Med mitt engasjement for barnekorarbeidet i kirken, ble jeg leder for prosjektet som skulle prøves ut i domkirken: Vi skulle «utvikle et planmessig trosopplæringsprogram med utgangspunkt i korvirksomheten for aldersgruppa 7–13 år» og finne ut hvordan det kunne skapes kontaktpunkter mellom korarbeidet og tidsavgrensede breddetiltak (Strauman, 2010, s. 88–89). Ved å synliggjøre barnekorarbeidet som en del av menighetens trosopplæring, opplevde jeg at flere i menigheten begynte å snakke om denne virksomheten på en mer inkluderende måte enn tidligere.

1 Den norske kirkes organisering og struktur er forholdsvis komplisert, og Kirkemøtet, som er kirkens øverste organ, har bedt Kirkerådet om å utarbeide en ny modell for arbeidsgiverorganisering og kirkeordning (Kirkerådet, 2019). Kirkemøtet, som gjennomføres årlig, består av 11 valgte bispedømmeråd fra hele landet og av biskopene (en biskop for hvert bispedømme, samt preses, som er biskopenes leder). Medlemmene i Den norske kirke er tilknyttet ett av landets 1204 sokn, avhengig av hvor de bor og hvilken kirke de dermed tilhører (Kirkerådet, 2020b).

Fortellingen om et spesielt møte med «fru Hansen» i denne perioden lar jeg bli et bakteppe for hensikten med min avhandling:

Etter et års tid som prosjektleder møtte jeg «fru Hansen» på vei til jobb. Hun var en av menighetens mest trofaste deltagere og var svært engasjert i kristent misjons- og foreningsarbeid. En eldre dame med tydelig stemme og sine meningers mot. Denne dagen hadde hun noe på hjertet overfor meg, stoppet opp og hoppet av sykkel. Hun spurte: «Når har du tenkt å begynne å undervise barna om Jesus?» Det kom brått på, og jeg kan i dag ikke huske hva jeg svarte henne, men jeg ble provosert og husker hva jeg tenkte: «Jeg har da alltid undervist barna om Jesus – gjennom sangen!». Hvordan skulle jeg forsvare min egen tilnærming til trosopplæring på en slik måte at det kunne overbevise en ekte misjonskvinne? Jeg hadde en sterk overbevisning om at trosopplæringen som jeg stod for, var tilstrekkelig, men ble oppmerksom på at min egen bevissthet og refleksjon rundt dette temaet var mangelfull.

Møtet setter ord på ulike tilnærminger til trosopplæring: den religionspedagogiske, tradisjonelle søndagsskoletilnærmingen med fru Hansens bilde av flanellograf og bibelfortellinger, og kristendoms-undervisningen, slik den før var i skolen. Denne måten å tenke på, kan også spores til pietismen, der kunnskapen skulle føre til «opplysning som igjen førte til omvendelse» (Fuglseth, 2006, s. 115). Denne omvendelsen la særlig vekt på menneskets personlige og private relasjon til Gud (Sandmo, 2020).

Med min musikkpedagogiske tilnærming tenker jeg at musikken på den ene siden kan fungere som et «skjold» for å skape en viss distanse til en personlig kristendom, samtidig som den kan fungere som det stikk motsatte og være åpne for et kristent budskap. Men underviste jeg da barna om Jesus? Kan min reaksjon begrunnes i, at jeg tvilte på min egen faglighet og tilnærming til trosopplæringen? Eller kunne jeg med rette ha sagt, at musikkundervisningen i barnekorene var tilstrekkelig som trosopplæring? Uansett klarte jeg ikke å sette ord på det overfor fru Hansen.

Det er ikke selvsagt at musikkopplæring er trosopplæring. Det er heller ikke selvsagt at andre aktiviteter som innrammes av trosopplæringsplanene er trosopplæring. Religionspedagogen Kåre S. Fuglseth, som har bidratt aktivt i evalueringsforskningen av reformen, understreker at «[d]et spesielt kristne vert først og fremst formidla gjennom jesusforteljninga i vid meining. I teologisk terminologi ville ein seie at innhaldet i undervisninga, i alle tiltak, må verte definert og undervist som trosopplæring ... i lys av alle trusartiklane, om enn ikkje alle på ein gong» (Fuglseth, 2006, s. 113). Når blir dette aspektet noen gang drøftet eller løftet fram i tilknytning til det kirkemusikalske arbeidet? Og på hvilken måte kan musikken ha en selvstendig

funksjon som kristen trosopplæring? I *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier, 2005) kommer det en tankevekkende refleksjon fra teologen Svein Aage Christoffersen, som er verdt å referere til i denne sammenheng:

... kirken har en tilbøyelighet til å oppfatte den kunstneriske bearbeiding av kristen tro og tradisjon som sekundær. Ordets primære uttrykksform er fremdeles ordene, og kunsten blir bare i beste fall en illustrasjon. Kunsten illustrerer imidlertid ikke ordene, men fortolker Ordet. En kirke som overser dette, blir en uttrykksfattig kirke. (s. 20)

Kirkens oppdrag er å formidle Ordet, og Christoffersen viser her at kunstuttrykk har en funksjon i formidlingen av oppdraget. Solveig Christensen (2013) tar dette opp som tema i sin avhandling; om det faglige paradokset, at musikken, som er kirkemusikerens språk, ikke kan uttrykkes i ord. Samtidig er Ordet med stor 'O' «mystisk og ordløs i sin natur» (s. 315), og kirken derfor både ordrik og ordløs. Musikken har ikke bare en instrumentell funksjon, men er «et uttrykk som skaper erfaringer og opplevelser på lik linje med det ord og handling viser til» (s. 224). Christensen viser også til vigslingsdebatten i Den norske kirke², som hadde vansker med å plassere musikkens betydning i kirken, og stiller spørsmålet «Hvor langt er ord egnet til å formidle et Ord som i sitt vesen er ordløs og totalt grenseoverskridende?» (s. 224). Salmemelodiene er ikke bare en musikalsk tolkning av ordene; de kan si noe om Ordet, like bra som alle «ordene» kan (Varkøy, 2020b, s. 111). Siden salmene og sangene er satt sammen av både tekst og musikk, «må samtalen om sangens betydning i Kirken også forholde seg til musikkens meningsinnhold og funksjoner» (s. 127).

Selv om det innenfor trosopplæringsreformen har vært rom for mange ulike tilnærminger til læring (Kirkerådet, 2010), så har ikke det medført at kirkemusikken har fått økt oppmerksomhet. Musikk og kultur regnes med og beskrives riktignok som «viktig» i lokale trosopplæringsplaner, men grunngivelsen er mangelfull (Fuglseth, Haakedal & Schmidt, 2012, s. 120).

Musikken og musikkundervisningen kan gi et tilsvarende svar til et åpent læringssyn, som trosopplæringen også legger opp til. Den kan romme faktakunnskap og tradisjonell læring, men også kreativitet, nyskaping, utøvelse, opplevelse og praktisk troserfaring. I alle mine år som kantor har jeg fått en følelse av at musikkvalg i kirken ofte gjøres tilfeldig etter smak og behag, at faglærte og ufaglærte legger føringer om hverandre og at det er lite helhetlig tenkning rundt sangens og musikkens plass i kirken.

² Vigsling av kantor ble formelt innført i Den norske kirke i 1997. Kantorvigsling som tema er grundig beskrevet i Christensens ph.d.-avhandling (2013, kap. 5). Jeg har valgt å ikke gå inn på vigslingsdebatten som fremdeles pågår.

Martin Luther mente at musikkopplæringen i kirken var altfor viktig til å kunne overlates til amatører (Lundberg, 2017, s. 40). Den norske kirke er nå i en overgangsfase fra å være Statskirke til å etableres som en folkekirke. Jo tydeligere kvaliteten og innholdet i det kirkelige musikkarbeidet kommuniseres, desto større sjanse er det for å kunne etablere en transparent «kontrakt» med dem som vil delta i musikalske aktiviteter i kirken. Ca. 71 % av Norges befolkning er fremdeles medlem i Den norske kirke (Kirkerådet, 2020b), og alle har krav på opplæring i sin kristne tro. Musikkens potensial for menneskers livskvalitet handler om langt mer enn opplæring i kristen tro. Det er derfor min intensjon å plassere den musikkpedagogiske virksomheten i den nonformelle, religionspedagogiske konteksten, der musikken som både middel og mål bør ses i sammenheng.

Jamfør «Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer» (Kirkemøtet, 2004a) har kirkesmusikeren ansvar for den kirkemusikalske virksomheten i menigheten, men det betyr ikke nødvendigvis at kirkemusikeren tar seg av all musikalsk aktivitet. Alle kirkelig ansatte som velger og lærer bort salmer og sanger til barn og unge, vil kunne dra nytte av å tilegne seg en større bevissthet rundt sang- og musikkfaget i en kirkelig kontekst. Alle bør stille seg selv spørsmålet: Hva synger vi? Hvorfor synger vi? Hvorfor synger vi nettopp disse sangene? Hvordan underviser vi barn og unge i sang og stemmebruk? Hvilke føringer ligger til grunn for de sangvalgene vi gjør? Og hva innebærer det å undervise i musikk i en religionspedagogisk kontekst?

Det mangler bevisstgjørende og kritiske perspektiver på sammenhengen mellom musikk og religion, både i dagens kantorutdanning og i andre praktisk-kirkelige utdanninger. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker jeg å sette fokus på den musikkpedagogiske virksomheten i en religionspedagogisk kontekst generelt, og den didaktiske refleksjonen rundt salmene og sangen i trosopplæringen spesielt.

I de tre artiklene som er lagt til grunn for avhandlingen har jeg besvart følgende delproblemstillinger:

1. Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i *trosopplæringen*?
2. Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i *barnekorarbeidet*?
3. Hvordan reflekterer kirkemusikerne og menighetspedagogene rundt dette temaet?
4. Hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner inngår i kantorenes egen kirkemusikalske aktivitet og på hvilken måte relaterer de seg til trosopplæringen i Den norske kirke?

Svarene på delproblemstillingene danner så grunnlaget for besvarelsen av studiens overordnede problemstilling: Hvilke dannelsespedagogiske perspektiver kommer til uttrykk i repertoarvalget og informantenes refleksjon omkring dette, og hvilken betydning kan disse perspektivene ha for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning?

Studien har dermed som mål å bidra med elementer til en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning for Den norske kirke og for institusjonene som utdanner kirkemusikere og «kirkelærere»³. Temaet som sådan begrenser seg ikke til å gjelde bare barn og unge. Musikkopplæring, musikkutøvelse og musikkopplevelser i kirken har ingen aldersgrense.

1.2 Forskerens bakgrunn

Jeg vokste opp i en familie med mye sang og musikk og er døpt og konfirmert i Den norske kirke. Siden mine besteforeldre var aktive i Misjonsforbundet⁴, var jeg ofte innom Misjonsforbundets søndagsskole og fulgte min morfar til noen av møtene der. Jeg begynte med pianotimer som seksåring, og som tiåring ble jeg sangelev ved byens kommunale musikkskole. Sanglæreren var organist.⁵ Han oppfordret elevene sine til å synge i Bodø domkirkes sangskole og tok oss med for å opptre på gudstjenester og konserter i kirken. På denne måten ble jeg dratt med i kirkens musikkliv; jeg visste tidlig hva liturgiske ledd som Kyrie og Gloria var, og jeg elsket salmer med nordnorske folkemelodier. Kirkemusikeridentiteten var på plass lenge før jeg begynte å studere kirkemusikk, og mens jeg enda gikk på videregående skole ble jeg dirigent for Metodistkirkens pikekor. Ved Bergen musikkonservatorium⁶ gjennomførte jeg to bachelorutdanninger, både for å bli faglærer i musikk og for å bli kirkemusiker. Jeg fullførte en videreutdanning i kirkemusikk, før jeg tok hovedfag i korledelse ved Norges musikkhøgskole. Etter ca. 20 år som kantor og som domkantor i Den norske kirke, de aller fleste årene som aktiv barnekordirigent og 3 år som prosjektleder for ovennevnte trosopplæringsprosjekt, begynte jeg å undervise i kirkemusikkfag ved Kirkelig utdanningscenter nord i Tromsø. Som førstelektor i kirkemusikk ble det naturlig å involvere seg i aktuell forskning for institusjonen, og studiet om bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring ble født. Jeg forsker på mitt eget felt og drar dermed nytte av mine egne erfaringer, men samtidig mener jeg å ha opparbeidet et utenfrablakk etter å ha undervist prester, diakoner, kateketer og kirkemusikere

3 Her tenker jeg på kateketer, menighetspedagoger og trosopplærere; dvs. alle som har et undervisningsansvar overfor barn og unge i Den norske kirke.

4 Det Norske Misjonsforbund (stiftet 1884) er en frikirkelig organisasjon. Navnet ble i 2016 endret til Misjonskirken Norge (Misjonskirken, u.å.).

5 Organisten het Kåre Johs. Brekke og var en viktig kulturpersonlighet i kirkemusikkmiljøet over mange år.

6 Bergen musikkonservatorium ble i 1995 etablert som en del av Griegakademiet – Institutt for musikk, og ligger nå under fakultetet for kunst, musikk og design ved Universitetet i Bergen (Thorsen, 2016).

i praktisk-kirkelige emner over flere år. Jeg har ikke vært ansatt i fast organiststilling siden høsten 2009. Det innebærer at jeg har en viss avstand til feltet, selv om jeg fremdeles har et personlig engasjement i forhold til temaet jeg forsker på.

På den måten vil min avhandling ta opp problemstillinger som jeg har vært opptatt av i min egen karriere som kantor, og som oppleves som en stor mangel fremdeles: å erkjenne potensialet for den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke. Gjennom studien har jeg også blitt klar over min egen ufullstendige refleksjon rundt min tidligere praksis som barnekordirigent. Sånn sett er denne avhandlingen også en drøfting av hvorvidt en musikalsk «undervisning om Jesus» er realistisk og relevant. I ny stilling som kulturrådgiver ved Sør-Hålogaland bispedømmekontor, med særskilt fokus på kirkemusikerne og kirkemusikken i bispedømmet, skal jeg bidra til at kulturfeltet finner sin naturlige plass i menighetenes trosopplæring. Det er dermed ikke mindre relevant å fullføre en avhandling som angår

- Det musikkpedagogiske forskningsfeltet
- Universiteter og høyskoler som a) utdanner kirkemusikere, b) utdanner kateketer, menighetspedagoger og trosopplærere, c) tilbyr musikkpedagogiske emner for andre som jobber med musikkopplæring i Den norske kirke
- Den norske kirke sentralt, regionalt og lokalt
- Kirkemusikere og andre som er opptatt av musikkens plass i Den norske kirkes trosopplæring

1.3 Studiens kontekst og forutsetninger

1.3.1 Trosopplæringsreformen og Den norske kirkes trosopplæring

Som allerede nevnt, har endringer i skolens kristendomsundervisning påvirket det som nå omhandler trosopplæring i kirken. Helt fram til 1969 hadde skolen et lovpålagt ansvar for Den norske kirkes kristendomsundervisning (Elstad, 2020, s. 68). Dette var en sterk tradisjon helt fra Skoleloven fra 1739 trådte i kraft, og i praksis ble kristendomsundervisningen i skolen videreført i minst 20 år etter 1969. Etter hvert ble dette stadig mer problematisert, og det ble satt i gang en prosess som skulle løsrive trosopplæringen fra skolen. Religionsundervisningen skulle ikke være forkynnende eller favorisere et bestemt livssyn, og trosopplæringsreformen (Kultur- og kirkedepartementet, 2003) skulle gjelde alle tros- og livssynssamfunn. Kirkerådet vedtok i 2009 Plan for trosopplæring, *Gud gir–vi deler* (2010), som fra 2010 skulle implementeres i alle menigheter i Den norske kirke. Det ble også gitt pålegg om å utarbeide lokale, tilpassede trosopplæringsplaner.

Med trosopplæringsreformen oppstod det en problematikk rundt forståelsen av og satsingen på såkalte «breddetiltak» kontra «kontinuerlige tiltak» (Strauman & Krupka, 2020a, s. 11–13). Midlene som ble utløst fra Kirke- og kulturdepartementet skulle forsvares gjennom et systematisk trosopplæringstilbud for alle døpte barn og unge fra 0–18 år, og det skulle tenkes nytt. Begrepet «breddetiltak» omfattet tiltak som skulle inkludere alle barn/unge på et bestemt alders-trinn, og skulle tilby et bestemt opplegg innenfor en avgrenset tidsperiode. Konfirmasjonstiden og konfirmasjonen er ett eksempel på breddetiltak. Kirkerådet initierte nasjonale breddetiltak som Lys våken (for barn i 11-årsalderen)⁷ og Tårnagenthelg (for barn i 8-årsalderen)⁸, og kreativiteten ble sluppet løs for å finne på nye ting som kunne sørge for den systematiske opplæringen. Det ble åpnet for en ny gruppe medarbeidere i kirken – trosopplærerne – uten bestemte kvalifikasjonskrav, som også utfordret profesjonene i de kirkelige stabene. Den økonomiske støtten skulle i hovedsak tilfalle de nye trosopplæringstiltakene (Hylland & Stavrum, 2015, s. 151). For det bestående kontinuerlige barne- og ungdomsarbeidet kunne det være utfordrende å finne sin plass i trosopplæringsreformen (Aagedal, Haakedal & Kinserdal, 2014, s. 41, 82). Dette gjaldt ikke bare musikkarbeidet, men også speidergrupper og søndagsskolevirksomhet, som mange steder drives i samarbeid med barne- og ungdomsorganisasjoner.

Det som regnes som kontinuerlige tiltak er vanligvis den type aktiviteter som har regelmessige treff over en uavgrenset tidsperiode. Når barnekor ble plassert i denne kategorien, var det også underforstått at det ikke ble drevet med systematisk opplæring i korarbeidet. Frustrasjonen blant kirkemusikerne var til å ta og føle på. Hvorfor ble ikke de tatt med i beregningen når menighetens plan for trosopplæring skulle utarbeides? Hvorfor ble ikke korvirksomheten tilgodesett med trosopplæringsmidler, hverken til drift eller til prosjekter?

I 2011 ble det sendt ut et brev fra Kirkerådet som skulle kommunisere en bedre involvering av det kontinuerlige arbeidet i de lokale trosopplæringsplanene (Aksøy, 2011). De fleste av mine informanter har funnet løsninger som inkluderer korarbeidet i trosopplæringen, men bispedømmene, som skulle godkjenne de lokale planene, har praktisert dette på ulike måter. Fremdeles henger det igjen en eim av frustrasjon over den negative effekten som trosopplæringsreformen har hatt for barnekorarbeidet i kirken (Flydal, 2016; Lindekleiv, 2018; Aagedal, Brottveit & Rafoss, 2019, s. 54). En kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning kan forhåpentligvis gjøre det enklere å planlegge, gjennomføre, argumentere for og forsvare musikkopplæringen som et bidrag til systematisk trosopplæring i barne- og ungdomsarbeidet.

7 Les mer: Dybvig & Pahlke (2018).

8 Les mer: Dybvig & Pahlke (2019).

1.3.2 Religionspedagogikk og musikkpedagogisk virksomhet

I avhandlingen bruker jeg ulike begreper når jeg omtaler musikk med og for barn og unge i kirken. Noen forklares underveis, direkte eller indirekte, men noen sentrale begreper skal jeg kort forklare her.

Med begrepet *trosopplæring* viser jeg fortrinnsvis til undervisningen av barn og unge i tros-samfunnet Den norske kirke, som et målrettet tiltak (Strauman, 2021, s. 82), mens jeg relaterer *religionspedagogikk* til religionsundervisningen både i kirken og i skolen. Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken er også en *religionspedagogisk* virksomhet. Religionspedagogikk forstår jeg både som «den kirkelige undervisningens pedagogikk» (en gren av den 'praktiske teologi')» (Asheim, 1977, s. 10), og som en «religionsvitenskapelig begrunnet teori om undervisning og oppdragelse (gren av religionsvitenskapen)» (Bråten, 2014, s. 137). Jeg forholder meg til at religionsundervisningen i den religiøse, nonformelle konteksten har betydning for undervisningen i den formelle skolekonteksten og vice versa.

Når det gjelder *musikkpedagogisk virksomhet* støtter jeg meg på Hanken og Johansens (2013) definisjon; at det er «alle former for intensjonal læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk» (s. 29). I sin ytterste konsekvens kan det inkludere alle arrangementer i kirken, der barn, unge og voksne lærer sanger eller andre former for musikk, som fremføres både med og uten menighet eller publikum. En salmekveld, som er åpen for alle generasjoner, kan for eksempel inneholde musikkpedagogiske elementer. Når barnekoret holder konsert for et publikum, kan dette ha flere musikkpedagogiske aspekter, fordi læringen også omhandler å kunne fremføre musikk og å skape musikkopplevelser. Når det samme koret deltar på gudstjenester materialiseres den musikkpedagogiske virksomheten som «samsynging» og individuell eller felles mestring ved å fremføre musikk i nettopp denne konteksten. I alt fra babysang, barnegrupper, konfirmanter til ungdomskor, kan det meste av musikalsk aktivitet defineres under musikkpedagogisk virksomhet. Dette er sammenhenger hvor læring, undervisning, veiledning og oppdragelse er sentrale aspekter. Både *musikkopplæring* og *musikkundervisning* bruker jeg som synonymer for deler av den musikkpedagogiske virksomheten. *Musikkarbeidet* kan imidlertid omfatte alt som skjer av musikk i kirken – og noen ganger utenfor; organistens spill, konserter i ulike varianter og sangstunda på eldretreffet. Når det er samlinger i kirken, der det ikke er et formål å lære, bare å *gjøre* og å *være* i musikk, kan det også handle om andre ting enn musikkpedagogisk virksomhet. Det kan for eksempel angå publikum som kommer på en konsert eller menigheten som går til gudstjeneste.

1.3.3 Kantor, kirkemusiker, kateket og menighetspedagog

To profesjonsgrupper som jeg ofte refererer til i avhandlingen, er kantor og kateket. Dette er profesjoner som det stilles helt bestemte kvalifikasjonskrav til innenfor Den norske kirke. Kantoren leder den kirkemusikalske virksomheten i menigheten,⁹ og har minimum et fire-årig bachelorstudium i musikk, der det stilles krav til et visst antall studiepoeng innenfor spesifikke kirkemusikkemner.¹⁰ Kateketen er leder for kirkens undervisningstjeneste og har master i kateketikk, med minimum 80 studiepoeng kristendomskunnskap og 30 studiepoeng pedagogikk i sin utdanning.¹¹ Begge profesjonsgruppene er vigslede stillinger.¹²

Andre ofte brukte yrkestitler i avhandlingen er kirkemusiker, menighetspedagog og trosopplærer: *Kirkemusiker* er en fellesbenevnelse for alle som utfører tjeneste som organist i Den norske kirke; det være seg vigslede eller ikke vigslede organister, utdannede eller ikke utdannede. Å bruke begrepet kirkemusiker viser til at organisten gjør mer i sin tjeneste enn bare å spille orgel. Kirkemusikeren har ofte allsidige oppgaver, både som korleder, pedagog, produsent og musiker. Christensen (2013) beskriver med rette at «[r]ent formelt sett er *kirkemusiker* betegnelse på kvalifikasjonen, mens *kantor* er betegnelsen på stillingen som kirkemusikeren tilsettes i» (s. 27). I artiklene har jeg benyttet betegnelsen kantor både når jeg omtaler vigslede kirkemusikere og de som kvalifiserer til kantoriglesing. Dette gjør jeg fordi svært mange velger å ikke la seg vigsle, og fordi utdanningen som kvalifiserer til kantor er lik, uavhengig av om kirkemusikeren lar seg vigsle eller ikke.

Menighetspedagogen må ha en bachelorgrad og minimum 30 studiepoeng i kristendom/teologi og 30 studiepoeng i pedagogikk (Utdanning.no, 2020). En menighetspedagog kan også ha stilling som trosopplærer, men en trosopplærer er ikke alltid en menighetspedagog. *Trosopplærer* er ingen beskyttet tittel, men er per definisjon en person som jobber med trosopplæring. I praksis kan en trosopplærer være alt fra frisør til barnehagelærer, og kan tilsettes i stilling uten studiepoeng i kristendom.¹³

1.3.4 Uformell, nonformell og formell arena for dannelse og læring

I avhandlingen er det et gjennomgående tema at det som skjer av musikkopplæring i Den norske kirke kan betegnes som musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk

9 Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer (Kirkemøtet, 2004a).

10 Blant annet liturgisk spill, liturgisk sang, korledelse, orgelspill, liturgikk og hymnologi. NMHs kirkemusikk-utdanning brukes i stor grad som modell (Christensen, 2013, s. 27).

11 Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kateketer (Kirkemøtet, 2004b).

12 Innenfor DnK er det vigslingsordninger for prest, diakon, kateket og kantor.

13 Jeg har i avhandlingen valgt å bruke menighetspedagog som samlebetegnelse for kateketer, menighetspedagoger og trosopplærere, jf. Artikkel 1, s. 35.

kontekst. UNESCOs globale fokus på hvordan vi tilegner oss kunnskap og ferdigheter også utenfor det offentlige skolesystemet,¹⁴ legger til rette for at læring i andre kontekster skal følges opp: «recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning» (UIL¹⁵ 2012, sitert i Singh, 2015, s. 1). Den uformelle læringen skjer overalt i dagliglivet, i hjemmet og på fritida uten en mentor/lærer. Den formelle læringen skjer innenfor det offentlige skolesystemet, og skal kunne lede til en bestemt kvalifikasjon. Den nonformelle læringen kan også være systematisk med en bestemt struktur og finner blant annet sted på arbeidsplasser, i frivillige institusjoner og organisasjoner (s. 20). Det kan for eksempel gjelde læringen i kirke-, kor- og korps-sammenheng. «Non-formal learning includes active, participatory, democratic, responsible, reflexive, critical and inter-cultural elements» (s. 38).

Musikkpedagogene Göran Folkestad (2006, 2007) og Lucy Green (2002, 2008) har presentert forskning som knytter sammen den musikalske læringen som skjer innenfor skolen (en formell arena) og utenfor skolen (en uformell arena), og forholder seg til den formelle og uformelle konteksten. Den formelle læringen skjer i skolen, den uformelle på fritida, i uorganiserte aktiviteter. Folkestad nevner riktignok begrepet «semiformal» (Folkestad, 2007, s. 13), noe jeg mener å kunne tolke som den nonformelle konteksten. Dette feltet berøres i svært liten grad både hos Folkestad og hos Green: den nonformelle musikkundervisningen og -læringen som foregår for eksempel i et korps eller i et kor som er knyttet til en privat institusjon eller organisasjon.

Det bør i denne sammenhengen nevnes at det er mulig å betrakte denne studien i relasjon til vitensfeltet «community music» (Mok, 2011, s. 13; Tucker & Mantie, 2006), som betoner musikalsk læring utenfor klasserommet (Ruud, 2016, s. 277). Samtidig legger den kirkelige konteksten andre føringer for musikkaktivitetene i kirken og har flere agendaer enn et «community music»-prosjekt, slik det defineres av blant andre Kari Veblen (2007) og Lee Higgins (2017). Ifølge Hanken og Johansen (2013) er hovedtanken at «deltakerne skal ha 'eierskapet' til det som foregår, ikke musikkpedagogen eller institusjonen» (s. 239). Slik jeg oppfatter det, stiller konseptet «community music» større krav til demokrati, deltagelse, mangfold, inkludering og gruppedynamikk, enn det kirkens aktiviteter kan legge opp til, kanskje først og fremst av religionspedagogiske hensyn.

Den nonformelle læringen er relativt systematisk, den kan være planlagt og ha et klart formål med tanke på læringsinnhold (Mok, 2011, s. 11). Å snakke om læring i kirken er ikke et nytt fenomen, men å relatere dette til den musikkpedagogiske virksomheten er ikke en selvfølge. Det synges mye i de fleste tiltakene som involverer barn og unge i Den norske kirke, og i

14 Dette inngår i et prosjekt som forkortes til RVA (recognition, validation and accreditation).

15 UIL er forkortelsen for UNESCOs Institute of Lifelong Learning.

korarbeidet brukes det mye tid på læring og formidling av salmer og sanger (Strauman, 2020b). Den nonformelle musikkundervisningen i kirken blir ofte oversett (Finnegan, 2007, s. 219). Det ønsker jeg gjennom denne avhandlingen å gjøre noe med.

1.4 Det musikkpedagogiske forskningsfeltet

Avhandlingen har vokst fram som et kirkemusikalsk «svar» på Den norske kirkes trosopp-læringsreform, og den kan plasseres innenfor disiplinen musikkpedagogikk generelt og musikkdidaktikk spesielt. For kirkemusikere er det en viktig agenda å mestre en historisk musikktradisjon, samt å forvalte den kirkemusikalske kulturarven gjennom å plassere den inn i vår samtid og framtid. Det har derfor vært naturlig å velge en dannelsespedagogisk plattform, hvor disse perspektivene har en sentral plass. Studien er tverrfaglig forankret med elementer både fra religionspedagogikk, musikk- og religionsvitenskap, hymnologi og teologi. Den handler mer om *musikkundervisningen* i kirken enn om kirkemusikerprofesjonen. Studien er derfor tenkt som et bidrag for å styrke den musikkpedagogiske kompetansen innenfor kirken, uansett profesjon.

Musikkpedagogikk er et vitenskapsfag som omhandler tenkning, teori og forskning med menneske, musikk, undervisning og samfunn som hovedaspekter (Varkøy, 2003, s. 14). Faget ble for alvor etablert som vitenskapelig disiplin på 1990-tallet, og går innunder den humanistiske forskningstradisjonen som en deldisiplin under musikkvitenskap (Ruud, 2016, s. 276). En av de nordiske nestorene innen musikkforskning, Even Ruud, definerer musikkpedagogikk som «studiet av musikkundervisning og musikalsk læring», og han betrakter musikkpedagogikken for å være et «refleksjonssted for musikkfagets målsettinger» (s. 276). Musikkpedagogen Göran Folkestad har en noe utvidet definisjon: «[M]usikpedagogik innefattar *hela* det forskningsfält inom vilket vi studerar alla former av musikaliskt lärande, upplevande och erfarande, samt de ramar och villkor som styr och påverkar detta» (Folkestad, 1997, s. 9). Dette innebærer at den musikkpedagogiske forskningen kan foregå i alle sammenhenger der musikk-læring, musikkopplevelse og musikkerfaring skjer.

Ifølge Ruud (2016) vil et studium i musikkpedagogikk omfatte både hvordan musikkundervisningen foregår i praksis, hvordan man tilegner seg en metodikk og reflekterer over sammenhengen mellom metode og mål, samt begrunner målsettingene (s. 278). Dette sammenfatter han som praksis, metodikk, didaktikk/musikkdidaktikk og musikkpedagogisk teori (s. 278).

Musikkpedagogisk forskning befinner seg ifølge Frede V. Nielsen (1997) i et «interrelasjonelt genstandsfelt», som tar utgangspunkt i samspillet mellom musikkundervisningens tre hovedkomponenter: eleven, læreren og innholdet (s. 158). Forskningen har som oppgave å stille spørsmålsteget ved, utforske og utvikle musikkpedagogikk i praksis, såvel som musikkpedagogikkens forutsetninger og potensial (Nielsen, 2009, s. 30), og det er et nøkkelaspekt at forskningen må overgå dagens undervisning og læring (s. 31).

Musikkdidaktikk er det området av musikkpedagogikken som fokuserer på mål og innhold i undervisnings- og læringsvirksomheten (Ruud, 2016, s. 276). Ifølge Hanken og Johansen dreier det seg om betingelsene for denne virksomheten, valgene som tas og betingelsene for valgene (Hanken & Johansen, 2013, s. 21). «Didaktikken belyser alle former for intensjonal, det vil si bevisst, målrettet og planlagt undervisning, oppdragelse og læring» (s. 20). Avhandlingen kan derfor defineres som en musikkdidaktisk studie, som igjen ligger innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

For å finne frem til annen relevant forskning på området, har jeg gjennomført litteratursøk i flere databaser (ERIC, WorldCatDissertations, Google Scholar, BIBSYS og JSTOR). Søkeordene jeg har brukt er ulike kombinasjoner av musikk, sang, religion, musikkpedagogikk, kirke, trosopplæring (Christian Education/Religious Education), dannelse og nonformell læring. Endel forskning har jeg også kommet over via aktuelle artikler, bøker og bibliografier. Hensikten med litteratursøk er først og fremst å plassere studien i forskningsfeltet og kunne få fram det originale bidraget i eget prosjekt (Ringdal, 2013, s. 63). Det som imidlertid er en utfordring med mye av forskningen jeg har funnet frem til, er at kontekstene utenfor Norden og i andre kirkesamfunn ofte er svært ulike sammenhengene jeg refererer til. Samtidig har forskning på forholdet mellom musikk- og religionsundervisning i skolen og i kirken forskjellige utgangspunkt, uten at den formelle og nonformelle konteksten helt utelukker hverandre.

I det følgende vil jeg gi en kort oversikt over nyere forskning som kan plassere avhandlingen som musikkpedagogisk forskning i en nonformell, fortrinnsvis evangelisk-luthersk kontekst¹⁶. Oversikten angår avhandlingens relasjon til forskning på 1) forskning på kirkemusikkfeltet, 2) forskning på trosopplæringen i Den norske kirke og 3) forskning på forholdet mellom musikk, undervisning og religion. Noe av dette er allerede presentert i min tredje artikkel (Strauman, 2021, s. 80–81). Innenfor hver del vil jeg gi en oversikt over forskningsfeltet før jeg avslutningsvis i kapitlet kort vil oppsummere hvordan jeg plasserer min egen studie i forhold til dette.

16 Den evangelisk-lutherske kirke består av kristne trossamfunn som bærer sitt preg fra reformasjonen etter Martin Luther. Det er ca. 70 millioner medlemmer i evangelisk-lutherske kirkesamfunn. I Norge gjelder dette Den norske kirke og Den evangelisk-lutherske frikirke (Molland & Flottorp, 2019).

1.4.1 Forskning på kirkemusikkfeltet

I norsk sammenheng er det skrevet to viktige doktorgradsavhandlinger om kirkemusikkfeltet. Det er Sigbjørn Apelands *Kyrkjemusikkdiskursen* (2005) og Solveig Christensens *Kirkemusikerkall og profesjon* (2013). Forskningsprosjektet om den norske kirkemusikken på 2000-tallet, *En ny kirkelyd?* (Hylland & Stavrum, 2015), er også et relevant forskningsprosjekt jeg vil vise til her.

Apelands avhandling (2005) gir et solid grunnlag for å forstå den kirkemusikalske konteksten og den historiske diskursen rundt kirkemusikken og kirkemusikerne. Han har gjort et sosiologisk dypdykk i kirkemusikkdiskurser i Den norske kirke, og har gjennom kvalitativ tekstanalyse av debatter, artikler, avisinnlegg og planer gitt et fylldig bilde av hvordan det kirkemusikalske hegemoniet er blitt utfordret på ulike måter. Ved hjelp av Bourdieus feltbegrep og Foucaults maktteorier setter han lys på essensielle problemstillinger om kirkemusikk og om kirkemusikeren. Apeland presenterer ulike funn og aspekter som er viktig for min musikkpedagogiske drøfting. Det gjelder først og fremst hans tolkning av «det ungdommelege» (2005, s. 217; 2007, s. 186), som er relevant i mine diskusjoner knyttet til sjangervalg og temaet «ungdommens musikk» (Strauman, 2020b, s. 224–228). Ulike syn på begrepsparet «tradisjon og fornying» (Apeland, 2005, s. 173), er også nyttig for å nyansere den didaktiske refleksjonen rundt innholdet i den «musikalske» trosopplæringen.

Christensens avhandling (2013) omhandler forholdet mellom kirkemusikerens utdanning, kall og profesjonspraksis. Den er et tydelig bidrag inn mot profesjonsforskningen, tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer med kirkemusikere, og den setter ord på vesentlige utfordringer knyttet til kirkemusikkutdanningen og møtet med praksisfeltet. Hennes hovedproblemstilling er: «Hva kjennetegner nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser og hva betyr de for deres profesjonelle forståelse?» (s. 6). Ved hjelp av Skjervheim, Foucault og Bourdieu analyserer hun funn vedrørende kantorvigsling, kall og utdanning.

Den profesjonsteoretiske tilnærmingen hos Christensen (2013) får fram ulike sider ved kirkemusikerens praksisforståelse, som også har betydning for utviklingen av en kirkemusikkpedagogikk. Hun beskriver blant annet at «det instrumentelle mistaket i kirkemusikkutdanningen er en logisk brist som setter likhetstegn mellom praktiske ferdigheter og relasjonelle ferdigheter» (s. 174). Det håper jeg å kunne utfordre gjennom min studie med fokus på den musikkpedagogiske siden ved kirkemusikerens praksis.

Forskningsprosjektet som presenteres i boken *En ny kirkelyd* (Hylland & Stavrum, 2015), tar for seg den norske kirkemusikken på 2000-tallet. Studien er gjennomført på oppdrag fra Norsk Kulturråd i 2013 og gir en grundig oversikt over kirkemusikkfeltet, kirkemusikerne

og kulturarbeidet i Den norske kirke. Forskere fra Telemarksforskning, KIFO og Norges musikkhøgskole bidro i dette prosjektet, som har en kultursosiologisk tilnærming. Det de spør etter er hva som preger og påvirker kirkemusikkens utvikling på 2000-tallet, hvilke estetiske endringer som foregår i kirkemusikken, hvordan kirkemusikernes rolle som kunstneriske utøvere, kulturarbeidere og kirkearbeidere har utviklet seg og hva som skjer med kirkemusikkens vilkår i samspillet mellom kirkepolitikken og kulturpolitikken (s. 12). Den gir et nyansert bilde av kirkemusikkfeltet og har et bredt empirisk grunnlag med intervjuer, observasjon, surveydata og dokumentanalyse (s. 32). Kirkemusikken analyseres fra et musikkperspektiv, et musikerperspektiv, et kirkeperspektiv og et kulturpolitisk perspektiv (s. 40).¹⁷ Undersøkelsen viser blant annet at trosopplæringsreformen har blitt opplevd som konkurranse med kirkemusikkarbeidet.

1.4.2 Forskning på Den norske kirkes trosopplæring

Det er gjennomført en god del forskning på Den norske kirkes trosopplæring, noe som ikke minst skyldes at Kirkerådet har delt ut forsknings- og utviklingsmidler helt siden reformen ble satt i gang. Det pågikk en kontinuerlig evalueringsforskning av prosjektperioden (2004–2008) først av «Arbeidsfelleskapet»¹⁸, dernest gjennom KIFO (Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning), med utarbeiding av en rekke forskningsrapporter som beskriver ulike sider ved trosopplæringsreformen. Hovedrapporten om forsøksperioden (Hauglin, Lorentzen & Mogstad, 2008) inneholder imidlertid minimalt med henvisninger til musikkvirksomheten i trosopplæringen.

Learning and knowledge trajectories in congregations (LETRA) som hadde utgangspunkt i forskningsmiljøet ved MF vitenskapelig høyskole, var et svært omfattende trosopplæringsrelatert forskningsprosjekt (2010–2014), med hovedfokus på læring og kunnskapsdannelse i menigheten (Johnsen & Afdal, 2020, s. 59). Det involverte både teologer og religionspedagoger, og genererte empiri til en rekke fagartikler og seks ph.d.-avhandlinger.¹⁹ Forskningen gikk ut ifra en felles forståelse av at læring skjer som endringer gjennom sosial praksis og ikke først og fremst gjennom individuell kognisjon, og de benyttet seg av læringsteorier og praksisteorier i de ulike studiene (s. 59).

17 Det er videre gjort flere større studier i Sverige knyttet til sammenlignbare kirkemusikkfelt. Det gjelder for eksempel Bromanders doktoravhandling *Rum för röster* (2002) og Nissers doktoravhandling (2005) *Psalm, psalmbok, samhälle*.

18 Det bestod av forskere fra MF vitenskapelige høyskole (som da het Det teologiske Menighetsfakultetet), VID vitenskapelige høyskole (som den gang het Diakonhjemmet Høgskole) og Otto Hauglin rådgivning as.

19 Forskergruppen var ledet av prof. Geir Afdal og bestod for øvrig av fire ph.d.-studenter fra MF (Morten Holmqvist, Ingrid Reite Christensen, Marianne Rodriguez Nygaard og Fredrik Saxegaard), seniorforskerne Heid Leganger-Krogstad og Sverre Dag Mogstad, samt to eksterne ph.d.-studenter (Elisabeth Tveito Johnsen, UiO og Øivind Holtedahl, VID) (Johnsen & Afdal, 2020, s. 60–61).

Én av disse ph.d.-avhandlingene er Elisabeth Tveito Johnsens etnografiske studie, *Religiøs læring i sosiale praksiser* (2014b), som handler om hvordan barn lærer religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke (s. 28). Gjennom feltarbeid utforsket hun trosopplæring og gudstjenester i to menigheter, og hun skiller mellom sentral, perifer og marginal deltagelse. Det er særlig interessant at hun i analysen av gudstjenestedeltagelsen blant annet er kommet fram til at det er nødvendig å delta i liturgiske oppgaver for å kunne bli fortrolig med kirkens konstituerende gudstjenestepraksis, som også inkluderer salmesang (Johnsen, 2014a, s. 177–179; Johnsen & Afdal, 2020, s. 62). Hun ser en motsetning mellom liturgiske oppgaver og opptredener i gudstjenesten som er mer likt det barna gjør i andre sammenhenger: «[T]o perform a play and to sing songs that are not part of regular Sunday services is to position children on an outbound learning trajectory» (s. 62).

Videre er det verdt å nevne at det norske forskningsmiljøet har vært involvert i en større internasjonal konfirmantundersøkelse *Confirmation Work in Europe* (Krupka & Reite, 2010; Schweitzer, Ilg & Simojoki, 2010), fulgt opp av forskning på tiden etter konfirmasjonen (Høeg & Trysnes, 2012; Krupka & Høeg, 2015; Schweitzer, Niemelä, Schlag & Simojoki, 2015). Denne forskningen har et religions sosiologisk tyngdepunkt.

I den religionspedagogiske diskursen rundt trosopplæringen har sosiokulturelle læringsteorier vært dominerende, men det finnes noen unntak; blant annet hos Kåre S. Fuglseth og Elisabet Haakedal (i Fuglseth et al., 2012) og hos Sturla Sagberg (2006, 2010, 2015).

Fuglseth og Haakedal drar inn dannelsespedagogiske perspektiver i analysen av lokale trosopplæringsplaner (Fuglseth et al., 2012, s. 61). Lærings- og kunnskapssynet i planene har de delt opp i to hovedtyper: formidlingspedagogikk og sosialiseringspedagogikk. Den første som tradisjonell undervisning «med stort sett passiv deltaking og reproduksjon av kunnskap», mens den andre enten som passiv eller aktiv deltaking, der den aktive innebærer «en dialog med ekte samtale der barn og unge er deltakere i samtalen med lærerane og der dei oppdagar nye sider ved kunnskapen» (s. 134). Dette knytter de videre opp mot dannelsespedagogikk, der formidlingen inneholder både passiv og aktiv sosialisering, og hvor både sosiale og kulturelle forhold spiller inn (s. 134).

Sturla Sagberg representerer også dannelsespedagogisk forskning på trosopplæringsfeltet og bygger særlig på John Hulls dannelsespedagogiske tenkning relatert til å lære religion, å lære om religion og å lære av religion (Sagberg, 2006, s. 21–23; 2010, s. 212). Han bidrar med en klar og interessant fremstilling av forholdet mellom kirkens og skolens dannelsesprosjekt i artikkelen «Norske dannelsesprosjekter og danning som *education*» (2010).

Heid Leganger-Krogstad (2019) plasserer trosopplæringen som nonformell religionsundervisning i den norske folkekirken, og understreker behovet for mer forskning på læringsinnholdet i Den norske kirkes trosopplæring (s. 66–67).

Det forskes stadig på ulike sider ved trosopplæringen. Noen av de studiene jeg kommer innpå i neste punkt, og som berører salmene som læringsinnhold i kirkens undervisning, angår også trosopplæringen i Den norske kirke.

1.4.3 Forskning på musikk, undervisning og religion

Forskning på sammenhengen mellom musikk, undervisning og religion inkluderer både skolens og kirkens undervisning, samt deler av den hymnologiske forskningen. Jeg begynner i USA før jeg kommer til Tyskland, Norden og Norge.²⁰

Nyere amerikansk forskning som tar opp forholdet mellom musikkundervisning og religion er publisert av blant andre Jon C. Peterson (2019), Debbie Rohwer (2010, 2011), Adria Hoffman (2011), Estelle Jorgensen (2011, 2019) og Iris Yob (2010, 2019). Her vil jeg fremheve Peterson, Jorgensen og Yob:

I artikkelen *Faith and learning in the Choral Rehearsal* kommer Peterson (2019) inn på flere kjerneaspekter vedrørende musikkutdanning som skal forberede studenten til å jobbe med kor i en kirkelig sammenheng. Han har gjennom sin forskning oppdaget en signifikant mangel på vitenskapelig tenkning om forholdet mellom tro og musikkopplæring (s. 166) og etterlyser en kirkemusikkutdanning som tar opp dette temaet. Han ønsker videre forskning om dette temaet velkommen og mener det bør være mulig, også i sekulære utdanningsinsituisjoner, å aktualisere hvordan man skal tilnærme seg korarbeidet fra et religiøst perspektiv. Når det velges repertoar, velges det bort noe annet, og en kordirigent må alltid vurdere både den teologiske og pedagogiske verdien, som en sang formidler (s. 170).

Jorgensen (2011, 2019) er en spesielt viktig stemme innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet som forholder seg til religiøsitet. Hun har et filosofisk perspektiv på hvorvidt musikkundervisning kan være religiøs. I boken *Music, education, and religion* (Kallio et al., 2019), skriver Jorgensen om det kunstige skillet som har oppstått mellom musikk og religion, og hvordan det å forholde seg til religiøse verdier i musikkundervisningen vil være mye bedre enn å forsøke å unngå dem (Jorgensen, 2019, s. 23): «The broader and richer the array of the repertoire, the more likely teachers and their students can grasp religious

20 I Artikkel 3 (s. 80–81) viser jeg også til flere forskningsbidrag, som jeg velger å ikke gjenta her. Det gjelder Hope Hilton (1965), Marie McCarthy (2013), Jenny Berglund (2008), Gunnel Fagius (2013) og Strauman (2010).

perspectives comparatively and experience the variety of approaches to spirituality associated with religious and musical traditions» (s. 24). Det er ingen fordel om religiøse uttrykk bare finner sted i trossamfunnene. Dersom trossamfunn blir for sneversynt og ukritisk til sitt eget ståsted kan det medføre til fundamentalisme (s. 19).

I artikkelen *Religion and Music in an Education for Social Change* undersøker Iris M. Yob (2019) hvordan «samhandlingen» mellom religion, musikk og utdanning kan bidra til sosial endring og opprettholdelse av demokratiet (s. 259). Religion, musikk og utdanning går på ulike måter over i hverandre, samtidig som de hver for seg representerer grunnleggende områder for «human thought and their role in human endeavor» (s. 249). Religion er dessuten umulig å unngå i utdanningen, fordi den er så integrert i våre kulturelle, sosiale og politiske omgivelser, mener Yob (s. 251).

En del av den hymnologiske forskningen relaterer seg til forholdet mellom musikk, undervisning og (kristen) religion. Teologen Schroeter-Wittke (2007) definerer hymnologi slik: «Hymnologi er den vitenskapelige refleksjon over enhver sangform som er av betydning for kristne kvinner og menn i religion, kirke og samfunn. Denne vitenskapelige innsikten bidrar til sangens fremme og form» (s. 144–145, min oversettelse).²¹

I Tyskland er det publisert en rekke artikler og bøker de siste 15 årene, som formidler empirisk forskning og teoretiske bidrag om opplevelsen og verdien av menighetenes salmesang og salmenes og sangens betydning for trosopplæring både i kirken og i skolen. Schroeter-Wittke (2007) beskriver hvordan den hymnologiske forskningen utvider seg fra en historisk tilnærming til også å gjelde betydningen av sangen for religionslæring (s. 146). Han drar frem to doktoravhandlinger som synliggjør dette: den ene av Lieberknecht (1994): *Gemeindelieder. Probleme und Chancen einer kirchlichen Lebensäußerung*, den andre av Block (2002): *Verstehen durch Musik: Das gesungene Wort in der Theologie. Ein hermeneutischer Beitrag zur Hymnologie am Beispiel Luthers*. Erkjennelsen, opplevelsen og betydningen av salmene og sangen løftes fram, og følges senere opp av den «milesteinen» som kom i 2006 med Bubmann og Landgrafs håndbok for musikk i en religionspedagogisk praksis, *Musik in Schule und Gemeinde. Grundlagen – Methoden – Ideen* (Bubmann & Landgraf, 2006). De poengterer her blant annet at den som vil bruke musikk i en religionspedagogisk sammenheng bør vite hva det innebærer og hvordan musikken kan virke (s. 23).

21 Original tekst: «Hymnologie ist die wissenschaftliche Reflexion über desjenigen Singens, welches für Christinnen und Christen in Religion, Kirche und Gesellschaft von Bedeutung ist, und seiner durch wissenschaftliche Einsichten gestützten Förderung und Gestaltung».

Som kirkemusiker, komponist og teolog deltar Bubmann i kontinuerlig forskning innenfor blant annet religions- og menighetspedagogikk, kirkemusikk og sammenhengen mellom musikk og religion. I boken *Musik – Religion – Kirche: Studien zur Musik aus theologischer Perspektive* (2009) presenterer han sin tilnærming til en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning, sett fra en tysk, evangelisk, kirkelig kontekst. Han bruker dannelsen som sentralt utgangspunkt i flere av sine tekster (Bubmann, 1993, 1996, 2009).

Av nyere publikasjoner kan imidlertid nevnes en antologi av Bubmann og Konrad Klek (2017), som inneholder analyser og perspektiver på kirkesangen i dag, deriblant en artikkel av Bernard Leube (2017) om kjernesalmelisten i Baden-Württemberg som svar på endringer i skolens religionsundervisning.

Musikk- og religionspedagogen Heike Lindner (2005) skriver om kirkemusikk som religionspedagogikk og det dialektiske forholdet mellom klangpotensial, musikkfenomener, religiøse erfaringer og teologiske innspill som grunnlag for en religionsdidaktikk (s. 206). Hun bygger videre på sin doktoravhandling om musikk i religionsundervisningen (2003) i boken *Musik für den Religionsunterricht* (2014), og forholder seg også til dannelsesaspektet (2008). Kirkemusikeren og pedagogen Britta Martini (2005) har et musikkpedagogisk fokus på det hun kaller «Kinderkirchenmusik», og er opptatt av at barna og barnestemmen må tas på alvor, mens kirkemusikeren og teologen Jochen Arnolds (2005, 2017) forskningsbidrag inneholder både aspekter knyttet til utdanningsfeltet for kirkelig ansatte og til salmesangens dannelses- og forkynnelsesfunksjon.

Det nordiske forskningsprosjektet *Dejlig er jorden* (Hansson, Bohlin & Straarup, 2001) som ble gjennomført på 1990-tallet, var en interdisiplinær hymnologisk studie i form av en nordisk brukerundersøkelse. Den tar opp ulike sider ved salmens rolle i kultur- og samfunnslivet, og har både religionssosiologiske, praktisk-teologiske, litteraturvitenskapelige og musikkvitenskapelige tilnærminger til analysen og drøftingen av funnene som ble gjort. Selv om deltagelsen var forholdsvis lav, regnes denne undersøkelsen for å være et betydelig bidrag til en synliggjøring av salmens plass i vår tid. Ulike sider av studien presenteres og drøftes av representanter fra de nordiske landene; teologer, kirkemusikere, musikkvitere, litteraturvitere og religionsvitere med flere. Boken er fremdeles et viktig ressursdokument innenfor hymnologisk forskning i Norden.

Det nordiske hymnologiske forskningssamarbeidet (*Nordhymn*) førte også til et finskledet prosjekt, *Hymn, Song, Society*, som kulminerte i en forskningskonferanse og en forskningspublikasjon med samme navn (Innanen & Salminen, 2016). Fra dette prosjektet vil jeg fremheve tre studier: det ene er Teija Pitkänens forskning på salmene i familiegudstjenester og

skolegudstjenester i den evangelisk-lutherske kirke i Finland, det andre Aino-Elina Kilpeläinen forskning på konseptet «babysalmesang» i Danmark og det tredje Jenni Urponens studie om religiøse sanger i skolens musikk- og religionsundervisning. Alle disse forskningsprosjektene har vært tilknyttet det teologiske fakultetet i Helsinki. Pitkänen (2016) har samlet inn salmelister fra familiegudstjenester og skolegudstjenester, og har først og fremst vært opptatt av innholdet i salmevalget fra et teologisk ståsted og hvilket Guds-bilde som fremkommer i de salmetekstene som er brukt. Flere av de salmene som synges i finske familiegudstjenester, synges også ofte i Norge. Kilpeläinenens studie om dansk babysalmesang har et religionspsykologisk ståsted (Kilpeläinen & Nielsen, 2018; Kilpeläinen & Ruokonen, 2018). Ved hjelp av ritualteori får hun frem betydningen av sammenhengen mellom ritualet som gjentas, salmesangen, kirkerommet og relasjonen mellom mor og barn, som en innfallsvinkel til trosopplæring helt fra spebarnsalderen. Kantoren og religionspedagogen Jenni Urponen (2020) har skrevet en doktoravhandling om religiøse sanger i musikk- og religionsundervisningen i skolen, både fra et musikk- og religionspedagogisk perspektiv.

Et annet relevant, finsk forskningsbidrag er fra Lauri Väkevä (2019), som fra et musikkpedagogisk ståsted skriver om det religiøse repertoaret i den generelle musikkundervisningen, også i den finske konteksten, med sommersalmen «Suvivirsi» («Den blomstertid nu kommer») som utgangspunkt. Han drar opp en interessant debatt rundt bruk av salmer i skolen og det offentlige rom, som også er aktuell i Norge.²²

Det er i løpet av de siste femten årene skrevet flere norske forskningsartikler som relaterer seg til religiøse sanger i musikk- og religionsundervisningen fra et pedagogisk ståsted (se Beckmann & Breistein, 2007; Breistein, 2010; Haakedal, 2013; Rong, 2015; Rong & Holter, 2014; Strøm, 2016, 2019; Øystese, 2020). Her vil jeg trekke fram Irene T. Strøms og Marit Rongs bidrag; førstnevnte i en skolekontekst, den andre både i kirke- og skolekonteksten.

Strøm (2016, 2019) har forsket på hvordan krysskulturelle kontekster har innvirkning på musikalsk aktørskap. I begrepet krysskulturell ligger det «den unike miksen som oppstår når barn og unge vokser opp med påvirkning fra flere kulturer samtidig eller vekselvis» (2019, s. 2). Med utgangspunkt i krysskulturelle møter for musikkpedagogen i skolen viser hvordan religiøsitet kan knyttes til musikalsk innhold, og tar opp hvilke utfordringer som kan oppstå i musikkundervisningen når det er vanskelig å skille mellom religiøs tro og musikalsk identitet. Studien er etnografisk, og hun benytter seg av et utvalg sosiologiske teorier, deriblant Stones' (2005) strukturasjonsteori for å belyse hvordan aktørskap og struktur henger sammen (Strøm, 2019, s. 1).

22 Det gjelder for eksempel debatten om bruk av salmen «Deilig er jorden» (se Bugge, 2019).

I artikkelen «Salmer i kirke og skole» skriver religionspedagogen Marit Rong (2015) om hvordan det reflekteres rundt salmesangen i kirken plan for trosopplæring (Kirkerådet, 2010) og sammenligner hvilke salmer som synges i menigheten og i skolen. Hun drøfter hensikten med salmesang, og sammenhengen mellom religionsfaget i skolen og salmene som brukes i kirken. Hennes problemstilling er knyttet til hvorvidt salmesangen er et uttrykk for tro eller kultur, og hvorvidt det å synge salmer har innflytelse på identitet (Rong, 2015, s. 203). Funnene viser at det fremdeles synges salmer, at skapelsesperspektivet, trosperspektivet, barnemotivet, trygghet og omsorg samt bibelsanger er godt representert, og at salmene som synges i kirken har en større bredde når det gjelder innhold, enn salmerekertoaret i skolesangbøkene. Rongs teoritilfang er begrenset til en hermeneutisk, refleksiv tolkning og Luthers musikktenkning.

Øivind Varkøy (2020b), Merete Thomassen (2020), Hallgeir Elstad (2020), Anne Haugland Balsnes (2020) og Bernd Krupka (2020) tar opp perspektiver rundt salmesang og trosopplæring ut fra henholdsvis musikkfilosofiske, teologiske, historiske, praktiske, musikkpedagogiske, sosiologiske og religionspedagogiske ståsteder. Disse bidragene er utgitt i forbindelse med bokprosjektet som min studie har bidratt til (se Strauman & Krupka, 2020b).²³

Avslutningsvis vil jeg gjerne nevne at det foreligger to relevante masteravhandlinger: den ene om babysangtiltak i Den norske kirke (Relling, 2014); den andre om barnekor i trosopplæringen (Stuksrud, 2019).

1.4.4 Hva innebærer denne forskningen for mitt prosjekt?

Jeg har over vist til forskning som på ulike måter tangerer mitt prosjekt, og jeg vil her oppsummere hvordan dette avgrenser seg i forhold til min studie og hvilket tomrom min studie utfyller.

Apeland, Christensen og Hylland og Stavrum bidrar med perspektiver som jeg kan bygge videre på, selvom det er forholdsvis lite som kan knyttes direkte til trosopplæringens musikkpedagogiske felt. De berører på ulike måter temaer, som er viktig grunnlagsmateriale for min avhandling, både når det gjelder musikktenkning, kirkemusikerprofesjonen og kirkemusikkfeltet generelt. Hovedforskjellen i forhold til min forskning er både det empiriske og teoretiske grunnlaget, samt problemstillingene som besvares. Min studie har først og fremst fokus på musikkundervisningen for barn og unge i kirken, med et dannelsesteoretisk analyseblikk på et datamateriale som kan besvare musikkdidaktiske problemstillinger.

Når det gjelder forskningen på Den norske kirkes trosopplæring, så er den på ingen måte fundert i musikkpedagogiske perspektiver. Det dukker innimellom opp fragmenter om

²³ Om bokprosjektet, se også innledningen i kap. 1 i kappen.

musikk, uten at musikken eller sangen behandles grundig som et selvstendig tema (Botvar, Brottveit, Hoel, Haakedal & Schmidt, 2015; Botvar, Haakedal & Kinserdal, 2013; Fuglseth et al., 2012; Agedal et al., 2014). Johnsens religionspedagogiske forskning (2014), som også dreier seg om ulike trosopplæringsaktiviteter, analyserer lærings situasjoner ut fra sosiokulturelle, læringsteoretiske perspektiver, mens min musikkpedagogiske forskning analyserer innhold og refleksjoner ut fra dannelsesteoretiske perspektiver. Dermed kan jeg – fra et musikkpedagogisk ståsted – utfylle de dannelsesteoretiske bidragene (i i blant annet Fuglseth et al., 2012; Sagberg, 2006, 2010), samt Leganger-Krogstads forskningsbidrag (2019) knyttet til den nonformelle læringskonteksten i folkekirken.

Forskningen som dreier seg om religiøs musikk og religiøse sanger i en skolekontekst, setter søkelys på flere problemstillinger som den musikkpedagogiske virksomheten i kirken også bør kjenne til. Siden jeg relaterer forskningen til en nonformell kirkelig kontekst som jeg ser som et kontinuum med den formelle og den uformelle konteksten, så er også forskning på religiøse sanger i musikk- og religionsundervisningen i skolen relevant for mine perspektiver. Kirkens musikkpedagogiske virksomhet er ikke en isolert enhet i samfunnet, og uten å relatere forskningen til skole, hjem og fritid, vil den miste sin aktualitet. Andre fellesnevner med min avhandling er hvordan musikk som kan knyttes til religiøsitet, krever en etisk refleksjon som ikke ekskluderer ulike kulturer i en sammenheng der man ønsker å inkludere mangfoldet. Det gjelder også i kirken. Strøms fokus på barns forhold til sine musikalske røtter i en krysskulturell, norsk kontekst er særlig aktuell for min studie, ettersom barn og unge som kommer til Den norske kirkes aktiviteter også møter denne konteksten i sin hverdag. Som hun sier: «Ungdom som vokser opp i dagens krysskulturelle Norge kan ikke velge bort mangfoldet, men de må velge hvordan de skal forholde seg til det» (Strøm, 2019, s. 3).

Den hymnologiske forskningen i Tyskland og Finland som jeg viser til, er imidlertid i hovedsak relatert til den evangelisk-lutherske konteksten, og har likheter med min forskning i den grad den bærer preg av møtet mellom hymnologi og religionspedagogikk overfor barn og unge. Forskningen inneholder flere musikkpedagogiske momenter som er verdt å inkludere i min interdisiplinære tilnærming til en «musikk-religionspedagogikk». Dette gjelder spesielt Bubmann (2009) som har med seg klare dannelsesperspektiver i sin presentasjon av en kirkemusikkpedagogisk tenkning.

Både Pitkänen (2016) og Kilpeläinen (2018) løfter fram salmesangen i et trosopplæringsperspektiv og bidrar til å aktualisere salmesangen som religiøst fenomen i den evangelisk-lutherske kirke i Norden. Pitkänens studie har metodiske likhetstrekk med min studie med tanke på innsamlingen av salmepertuar fra ulike gudstjenester for barn og unge. Hun har imidlertid en teologisk tilnærming til studien og en grundigere språks- og innholdsanalyse enn det jeg

har gått inn på, og de musikalske perspektivene har ikke fokus i hennes forskningsprosjekt. Kilpeläinen forsker på salmesang fra et religionspedagogisk og ståsted i den gruppen jeg ikke har fokus på, nemlig hos babyer i interaksjon med mor/far. Babyen får kjennskap til ulike elementer ved kirkens tradisjon sammen med sine foreldre, noe jeg kan relatere til det intergenerasjonelle perspektivet som en dimensjon i min studie. Med utgangspunkt i salmesang og trosopplæring fremtrer det et interdisiplinært forskningsfelt som kan inneholde elementer fra hymnologi, teologi, religionspedagogikk og musikkpedagogikk, men også kirkemusikk som egen musikkdisiplin.

Marit Rongs forskningsbidrag er nok det som temamessig ligger nærmest min avhandling. Rong tar utgangspunkt i en analyse av trosopplæringsplanen for Den norske kirke. Jeg bruker også denne aktivt i min avhandling, og hennes konklusjon om at det ikke er noen «reflektert eller samlende tanke om salmens betydning og plass» (Rong, 2015, s. 205), er sammenfallende med min egen vurdering av planens innhold. Hun har samlet inn salmelister for trosopplæringen fra åtte menigheter og kategoriserer salmene i forhold til tema. Det som skiller hennes forskning fra min, er at jeg henter inn salmelister fra flere tiltak og fra flere menigheter, at jeg også intervjuer kantorer og kateketer, at jeg har en musikkpedagogisk tilnærming og bruker dannelsesteori som analyse- og drøftingsredskap. Dette innebærer at jeg har større tilfang på empiri og dermed har et godt utgangspunkt for utfyllende aspekter knyttet til salmesangpraksis og -undervisning i kirken.

Ellers er alle forskningsbidragene jeg har nevnt av betydning for plasseringen av min studie som forskning på den musikkpedagogiske virksomheten i en nonformell, religionspedagogisk kontekst. Noe har jeg brukt aktivt, mens andre innspill har bidratt med perspektiver som jeg har med meg inn i min egen refleksjon. Selvom det finnes tematiske, teoretiske og empiriske tangeringspunkter til tidligere forskning på utvalgte aspekter ved min studie, så mangler det forskning i norsk sammenheng som setter søkelys på den musikkpedagogiske virksomheten knyttet til salmene og sangen i en nonformell, religionspedagogisk kontekst.

2 Teoretisk fundament

Studiens hovedtema *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* inviterer på flere måter til pedagogisk dannelsesteori som teoretisk fundament. Studien handler om barns og unges møte med et innhold, som de ikke bare skal kunne noe om eller utføre i praksis, men som skal gjøre dem i stand til å mestre sine egne liv – i verden. Jeg ser også en likhet i tilnærmingen mellom kirkemusikernes tenkning som forvaltere av en musikalsk, trosrelatert arv og dannelsesteori. Dannelsen tar høyde for at innvielse i kulturarv og tradisjon er avgjørende for forholdet til nåtid og fremtid, men også at det er behov for å ta kritisk stilling til denne arven og å kunne takle at mennesker er forskjellige (Løvlie, i Hoff, 2012). Den dannelsesteoretiske forankringen inneholder didaktiske innsikter som jeg mener kan bidra til en mer bevisst tenkning rundt møtet mellom innhold, form, «lærer» og «elev» i Den norske kirkes trosopplæring.

Pedagogisk dannelsesteori innebærer et syn på læring som dannelsesbasert, der barnet skal få hjelp til å bli et selvstendig menneske og opplæringen setter i gang en prosess, uten at målet har en fast bestemmelse (Fuglseth et al., 2012, s. 130). En dannelsesorientert pedagog gir barnet redskaper til å mestre sitt eget liv, både i forhold til egen personlighetsutvikling, selvstendig og kritisk tenkning og til sin plass i verden (Aasland, 2011, s. 11–12).

I dette kapittelet har jeg som mål å utdype pedagogisk dannelsesteori med utgangspunkt i Wolfgang Klafkis og Dietrich Benners tenkning. Jeg vil også underveis antyde hvordan den kategoriale dannelsen peker fram mot drøftingsdelen (kap. 5) og kan relateres til en kirke-musikkpedagogisk grunnlagstenkning (kap. 6). Ettersom jeg benytter meg av Christopher Smalls «musiccking»-begrep som dannelsespedagogisk bidrag i avhandlingen, vil jeg også gi ham noe plass.

2.1 Pedagogisk dannelsesteori

Både nasjonale og internasjonale utdanningsreformer siden 80-tallet har hatt sterkere fokus på læring enn på utdanningens mål og mening (Straume, 2016, s. 54), og sosiokulturelle lærings-teorier har, som nevnt i avsnitt 1.4.2, vært dominerende i den religionspedagogiske diskursen rundt Den norske kirkes trosopplæring (se også Fuglseth et al., 2012, s. 61; Leganger-Krogstad, 2019, s. 62). Dannelsesteorier er kommet i bakgrunnen, men siden begynnelsen av 2000-tallet har dannelsesstenkningen blitt aktualisert som allment pedagogisk sentralbegrep og det aktualiseres stadig mer i den offentlige diskursen (se f.eks. Bringeland, 2010, s. 198; Fuglseth, 2018b, s. 79; Oettingen, 2018; Ognjenovic & Hagtvet, 2011; Sagberg, 2010, s. 203; Straum, 2018b, s. 31).

Ingerid S. Straume (2016) beskriver forskjellen mellom dannelse og læring i boken *Pedagogiske fenomener*, og sier at «[d]anning forutsetter og innebærer åpenbart læring, skjønt ikke all læring kan kalles dannende» (s. 54). Å lære noe, gjør oss ikke nødvendigvis til bedre mennesker. Dannelse, derimot, innebærer ikke bare at vi lærer noe, men også at vi formes av det vi har lært på en positiv måte. Den som «utsettes» for dannelse, skal selv kunne ta stilling til det som formidles, og ifølge Bernt Gustavsson innebærer dannelsen både en fri prosess og en prosess mot et mål (Gustavsson, 1998, s. 19; Straume, 2016, s. 49).

Læring som knyttes til dannelsesperspektivet handler om møtet mellom lærestoffet og eleven, og på hvilken måte den som underviser kan legge til rette for dette møtet. Innholdet er avgjørende for dannelsesprosessen. Dannelsen innebærer en individuell tilnærming til personlighets- og identitetsutvikling, men handler samtidig om relasjonen til andre, til samfunnet og verden. Det er ikke vannrette skott mellom den sosiokulturelle læringsteorien og dannelsesstenkningen, og dette er teorier som i utgangspunktet godt kan kombineres (Fuglseth, 2018b, s. 79; Lund, 2003, s. 83). Dannelsesprosessen er avhengig av det sosiale aspektet, og at det som læres ikke skjer i en isolert, individuell verden. Sosialisering og sosiokulturell læring bidrar også til dannelse (Straume, 2013, s. 20). I denne avhandlingen har jeg imidlertid valgt å avgrense meg til en dannelsespedagogisk tilnærming, og under kommer jeg nærmere inn på hvorfor.

2.1.1 Om dannelse og dannelsesbegrepet

Både i Artikkel 2 og Artikkel 3 forklarer jeg begrepet dannelse og ulike sider ved dannelsen (Strauman, 2020b, s. 230–231; 2021, s. 83–84). Det vil være noen gjentakelser av det mest grunnleggende ved dannelsen her, men jeg vil dra inn andre referanser og ta inn flere aspekter ved dannelsesstenkningen som ikke er tatt med i artiklene.

I et dannelsesteoretisk, historisk perspektiv, er den norske forståelsen av dannelsesbegrepet sammensatt av det klassisistiske dannelsessynet fra antikkens Hellas, den tyske Bildungstradisjonen og den skandinaviske folkedanningen (Straume, 2013, s. 31). Den klassiske forståelsen av ordet handler om å bli et veloppdragent menneske, en god borger som vet å oppføre seg dannet; å bli et «gagns menneske» (jf. Folkeskoleloven 1959). En annen forståelse er å se på dannelse som noe mer allment; den gjelder hvert enkelt menneske, som dannes til å bli en helhetlig, selvstendig utgave av seg selv.

Selve dannelsesbegrepet har sin rot i det greske ordet *paideia*, som betyr «å forme» og som på tysk oversettes til *Bildung* (Varkøy, 2010a, s. 87). Det relateres dermed også til ordet bilde (tysk: *Bild*) og en kristen forståelse av dannelse; at vi er skapt i Guds bilde, som vi også formes etter (Rise, 2010, s. 9); med mål om at mennesket *gjenoppbygger* Guds bilde i seg selv (Gadamer,

1960/2012, s. 36) . Som jeg henviser til i Artikkel 3, så omfatter *paideia* alt som mennesket trenger for å bli rustet til livserkjennelse og livsoppfyllelse (Nipkow, 1990, s. 51; Strauman, 2021, s. 84). I Norge og Danmark bruker vi ordet dannelse eller danning, mens Sverige har en mer direkte oversettelse fra tysk til svensk: *bildning*. Bernt Gustavsson (1998) beskriver dannelsesbegrepets to ulike aspekter slik: «'Danne' har at gøre med menneskets aktive frembringelse af dets egen personlighed og ligger tæt på ordene 'skabe' og 'forme'. 'Billede' ligger derimot tæt på 'forbillede'» (s. 18).

Dannelsestanken ble aktivt utviklet mellom 1770–1830 av en rekke filosofer, deriblant Johann G. von Herder, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, Johann F. Herbart og Wilhelm Humboldt (Klafki, 1985/2016, s. 61; Straume, 2013, s. 35). Et viktig bidrag for dannelsesstenkningen i en nordisk kontekst kom med teologen og folkehøgskolegründeren Nikolaj F. S. Grundtvig (1783–1872), som så på dannelsen både som individets og nasjonens utviklingsprosjekt. Han skapte fortellinger om «det danske» (Korsgaard, referert i Straume, 2013, s. 43), men også om «det norske» som noe eget, og han var opptatt av at ordet skulle være levende og virksomt i praksis (s. 43).²⁴ Med ham fikk den danske og norske folkedanningen et eget domene innenfor dannelsesstenkningen, som var en reaksjon mot den elitistiske tradisjonen i Tyskland (Gustavsson, referert i Straume, 2013, s. 43–44). Folkeopplysningstanken ga grunnlag for en tradisjon som «tilbyder dannelse som en demokratisk mulighet for alle samfunnsborgere, en folkets dannelse» (Gustavsson, 1998, s. 30).

Ingerid Straume (2013) viser til tre dimensjoner som går igjen i alle dannelsesteorier; 1) det sosiale og dannelsen som et relasjonelt fenomen, 2) bevegelsen som fører til forvandling eller oppvåkning, der begrepet dannelsesreise også inkluderes, samt 3) det refleksive subjektet i en kultur (s. 22–25). Selvrefleksivitet og evnen til å tenke kritisk er en vesentlig side ved dannelsen (s. 30). Det samme er dannelsesreisen; det som gjør at vi gjennom å forlate det kjente og dra til det ukjente, kan komme tilbake og få nye perspektiver på ting som igjen kan åpne nye erkjennelsehorisonter (Varkøy, 2017a, s. 36; Aasland, 2011, s. 13). I *hjemkomsten* har vi med oss tolkningen som smelter sammen med vår tidligere horisont, og det kjente er forandret. Vi har tilegnet oss det fremmede (Gadamer, 1960/2012, s. 40; Gustavsson, 2014, s. 123).

Alle disse dimensjonene kan vi finne igjen i Klafkis definisjon av dannelse, der det relasjonelle oppstår i *forståelse av andre mennesker*, bevegelsen kan knyttes til *dannelsen som prosess* når *subjektet* gjennom et bestemt møte – ved egne erfaringer eller forståelse av andre – *reflekterer* over hvordan ting henger sammen på en ny måte, i *åpenbaringen av en virkelighet*:

24 I denne sammenheng er det også verdt å nevne hans enorme forfatterskap med rundt 1500 dikt og salmer (Holter, Grøm & Øystese, 2011, s. 37; Straume, 2013, s. 43) som har satt sitt preg på den skandinaviske salmetradisjonen.

Dannelse kaller vi det fenomenet, ved hvilket vi – ved egne erfaringer eller i forståelse av andre mennesker – umiddelbart blir oppmerksom på *sammensmeltningen av et subjektivt (formalt) og et objektivt (materielt) øyeblikk* ... Dannelse er åpenbaringen av en tinglig og åndelig virkelighet for et menneske (objektivt aspekt), men det betyr samtidig: Åpenbaringen for dette mennesket for dennes virkelighet (subjektivt aspekt) ... Tilsvarende gjelder for dannelse som prosess ... Dannelse er nettopp denne enhetlige hendelsen og samtidig dens resultat. (Klafki, 1959/1964, s. 297–298, min oversettelse)²⁵

En dannelsesteori er verdibasert på en slik måte at den «aktivt og ansvarlig» forholder seg til samfunnet (Graf, 2004b, s. 33). I den moderne diskusjonen om dannelse inkluderes det kulturelle mangfoldet, fellesskapet og det sosiale samvirket (Aasland, 2011, s. 13–14). Den ideelle dannelsen er «en dannelse som omfatter alle, og en dannelse som gjør at alle kan fungere i forhold til de andre» (Hernes, 2011, s. 77).

Selvom det umiddelbart kan oppleves som abstrakt, så anser jeg dannelsesperspektivet for å være en inngangsport til forståelsen av de musikalske og religiøse erfaringene som basale for menneskets selvforståelse og livskvalitet. Forhåpentligvis kan dette bidra til en dannelsesdiskurs som går utover den kirkelige konteksten. Selvom troen ikke er en skolesak, så «har religion generelt og kristendommen spesielt sin plass i skole og barnehage fra en ikke-kirkelig begrunnelse» (Sagberg, 2010, s. 205).

Ifølge et intervju med Lars Løvlie omfatter dannelsesbegrepet tre momenter som kan bidra til å begrunne min dannelsespedagogiske tilnærming til studien: For det første gjelder det «den tradisjonelle innvielsen i kulturarven» (Hoff, 2012)²⁶. Dannelsen har som nevnt blitt forbundet med den elitistiske, tyske dannelsesstenkningen, der også den kirkelige tilknytningen og et kristent innhold har hatt en sentral plass. Dannelsesstenkningen ivaretar perspektiver knyttet til kirkens tro og tradisjon, som salmene og sangen har vært en del av og fremdeles er en del av. Tradisjon og kulturarv er røtter som mennesket forholder seg til i dannelsesprosessen; det kjente, det som overføres av kunnskap, erfaringer og visdom fra forrige generasjon, det som vi tar utgangspunkt i før reisen til det ukjente og det nye. Å ha kontakt med sin fortid og kulturarv er en forutsetning for å kunne tolke sin samtid (Gustavsson, 1998, s. 116).

25 Original tekst: «*Bildung* nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar *der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes* innerwerden ... *Bildung* ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heisst zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt) ... *Bildung* ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis».

26 Kilden er elektronisk, og har ikke sidetall. Sagberg (2010, s. 207) satte meg på sporet av denne artikkelen.

For det andre handler dannelsen om «den kritiske behandlingen eller resepsjonen av denne [kultur]arven» (Hoff, 2012). Å bevare salmetradisjonen og salmesangen i Den norske kirke er ikke et mål i seg selv, men både tradisjonen og sangen kan åpne dører til barnets livserfaringer og selvforståelse. Dette forutsetter imidlertid å kunne stille seg kritisk til den del av kulturarven som hører fortiden til, og som ikke nødvendigvis har mulighet til å nå fram i samtidens kontekst. En kritisk, refleksiv behandling av læringsinnholdet innebærer også en bevissthet av at dannelsen ikke handler om indoktrinering, men heller om frihet til å ta stilling til det som læres og gjøres; å gjøre den religiøse eller musikalske erfaringen til sin egen.

For det tredje rommer dannelsesstenkningen «evnen til å takle forskjellighet eller differens følelsesmessig og intellektuelt» (Hoff, 2012). Den dialektikken som oppstår mellom barnet og læringsinnholdet, og som kan styrke verdien av den religiøse og den musikalske erfaringen som komplementære faktorer, handler til syvende og sist om å dannes for et mangfoldig samfunn. En dannelse som er forenlig med eller begrunnes i kristen tro, går lengre enn å handle om kristen tro og kristent engasjement; den handler om å «hjelpes mennesker til modenhet som personer, enten de tror eller ikke» (Hull, referert i Sagberg, 2010, s. 210).

Med dette er jeg allerede på vei inn i Klafkis dannelsesstenkning om den materiale, formale og kategoriale dannelsen.

2.2 Kategoriale dannelsesstenkning

Å bevege seg inn i Klafkis teoretiske verden er ikke helt enkelt, og Klafki selv har skapt mye forvirring rundt hovedbegrepene i fremstillingen av sin dannelsesteoretiske tenkning (Graf, 2013, s. 173; Fuglseth, 2018b, s. 71). Det snakkes om «den gamle» og «den nye» Klafki, noe som vitner om en tenkning som har vært i prosess over lengre tid. Mye av det han skrev om i sin doktoravhandling (Klafki, 1959/1964) endret eller utviklet han videre helt fram mot 1985. Etter å ha blitt utsatt for kritikk fra sosiologisk og profesjonsfaglig hold (Oettingen, 2012, s. 83), la han til noen «nøkkelproblemer» ved dannelsen og utvidet forholdet til samfunnet og verden gjennom sin kritisk-konstruktive teori (s. 84).

Jeg forholder meg til Klafkis kategoriale dannelsesstenkning gjennom et utvalg av Klafkis sentrale tekster (Klafki, 1959/1964, 1959/2001, 1985/2016) og gjennom sekundære kilder. Her gir Frede V. Nielsens *Almenn musikkdidaktik* (1998), Stefan Ting Grafs avhandling (2013) om det eksemplariske prinsipp, Graf og Keld Skovmands *Fylde og form* (2004), samt Kansgar Straums (2018a, 2018b) tolkninger et grundig bilde av Klafki. Jeg går ikke dypere inn i denne materien

enn det jeg mener er relevant for denne studien, og begrenser meg til en gjennomgang av begrepene material, formal og kategorial dannelse, som også inkluderer det eksemplariske prinsipp og den dobbeltsidige åpning.²⁷

2.2.1 Den materiale og formale dannelsen som utgangspunkt

Klafkis materiale og formale dannelsesstenkning har en klar relevans for musikkpedagogisk teori. Frede V. Nielsen (1998) viser i *Almen musikkdidaktik* hvordan denne tenkningen kan ha overføringsverdi på musikkundervisningen, og i analysen av datamaterialet var det enkelt å gjenkjenne hvordan de materiale og formale aspektene spilte inn i valg av sangrepertoar og refleksjonen rundt dette.

I den materiale dannelsen har lærestoffet – objektet – en sentral funksjon, og det opereres med to former for material dannelse: 1) dannelsesteoretisk objektivisme og 2) klassisk dannelsesteori. Det som ligger i den dannelsesteoretiske objektivismen, er for eksempel at eleven ses på som «et oplagringskar for det objektive» (Klafki, 1983, s. 38); det er et objektivt kulturinnhold eller det objektivt «sanne» som videreføres, og innholdet velges utfra faglig-systematiske kriterier (Graf, 2004b, s. 45; Nielsen, 1998, s. 56). Denne formen kalles også for «kompendieundervisning» (1998, s. 59) eller encyklopedisme (Straum, 2018b, s. 33) og er utfordrende med tanke på hvilke kriterier som skal ligge til grunn for hva som velges.

Den «klassiske» dannelsesteorien legger opp til at «det eksemplariske» skal læres, og det velges gjerne ut en «kanon» som inneholder en klassisk kulturarv (Hanken & Johansen, 2013, s. 73; Nielsen, 1998, s. 61). Den innebærer at det finnes noen utvalgs-kriterier, og at lærestoffet velges fordi det er spesielt viktig å videreføre til neste generasjon; det er den delen av kulturarven som kan bekrefte «et folks ideale selvforståelse» (1998, s. 63). Det er en «klassiker», uten at det har noe med den klassiske tidsepoken å gjøre.

I musikkpedagogisk sammenheng innebærer den materiale dannelsen å ta utgangspunkt i et læringsinnhold, som består av den musikken som vi ønsker å bringe videre til neste generasjon. Det er musikkverkene og bevaringen av disse som står i fokus. I en religionspedagogisk kontekst kan dette for eksempel være salmer og sanger som knyttes til bestemte bibeltekster, fortellinger, trossannheter og rituelle elementer (se også Strauman, 2020c, s. 60–61; 2021, s. 84).

Den formale dannelsen har også to ulike former: den funksjonale (eller funksjonelle) og den metodiske dannelsen. Den første har fokus på at læringsaktiviteten skal bidra til å utvikle evner;

²⁷ Forholdsvis mye av innholdet i delkapittel 2.2 gjengir stoff som allerede er kort presentert i artiklene. Jeg har valgt å ta med det innholdet som jeg mener er nødvendig for å kunne gi et mer utdypende bilde av det teoretiske materialet.

for eksempel styrke barnets kreativitet, konsentrasjon eller sosiale tilpasningsevne (Nielsen, 1998, s. 75). Med den funksjonelle dannelsen regnes alt innhold som like godt, dersom det bare bidrar til barnets utvikling. Barnet skal gjennom læringen utvikle sin egen fantasi og kunne ta kritisk stilling, og læringsaktivitetene må ha overføringsverdi (Graf, 2004b, s. 46).

Den metodiske dannelsen innebærer et syn på at dannelsen skal lære barnet å lære og fungere som «hjelp til selvhjelp» (Nielsen, 1998, s. 75). Læringsaktivitetene og selve måten barnet lærer på har en tydelig overføringsverdi (Hanken & Johansen, 2013, s. 76), og metodene regnes med andre ord som en del av dannelsen (Graf, 2004b, s. 46–47).

I en musikkpedagogisk sammenheng innebærer den formale dannelsen at musikkaktiviteten står i sentrum, og barnet er subjekt for dannelsen (Hanken & Johansen, 2013, s. 75). Musikkutøvelsen bidrar til elevens utvikling og har en sosialiserende funksjon, og når musikk læringen finner sted i en religionspedagogisk kontekst, kan det for eksempel innebære at barnet tilegner seg en kristen trospraksis gjennom salmene som synges (se også Strauman, 2020c, s. 61–62).

Den materiale og formale dannelsen i forhold til kirkens musikkpedagogiske virksomhet kan også relateres til Nielsens (1998) beskrivelse av «sangfaget» som et eget didaktisk konsept (s. 165–176) med tre dimensjoner: 1) når sangene utgjør innholdet 2) når sangene brukes som middel og 3) når syngaktiviteten i seg selv er innholdet (se også Strauman, 2020b, s. 219).²⁸

2.2.2 Den kategoriale dannelsen

Klafki bygger sin kategoriale dannelsesstenkning på den indre sammenhengen mellom *material* dannelselse og *formal* dannelselse. Nærmere bestemt handler det om forholdet mellom innhold og metode eller prosessen mellom subjekt og objekt (Klafki, 1959/2001, s. 192; Straum, 2018b, s. 36).

Kategorial dannelselse er et refleksjonsideal som innebærer at mennesket aktivt tar stilling til og åpner seg for et læringsinnhold på en slik måte at det preger menneskets grunnholdning. Det er «en grunnlæggende menneskelig refleksiv erfaringsmulighet eller – kvalitet» (Graf, 2013, s. 119). Den kan også beskrives som en hermeneutisk erkjennelsesspiral, der man med et tilgjengelig, men også utfordrende dannelsesinnhold som utgangspunkt, kan identifisere det som åpner for «væsentlige erkendelsesmuligheter» (Nielsen, 1998, s. 79–80). Her kan det nevnes at musikk som estetisk fag i seg selv har en erkjennende funksjon (s. 124).

28 Jeg gir en kort innføring i sangfags-konseptet i Artikkel 2 (s. 219), og utdyper det nærmere i delkapittel 5.1 og 5.2 i kappen.

Dannelse er kategorial dannelse i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten. (Klafki, 1959/2001, s. 193)

Den kategoriale dannelsen oppstår ved hjelp av *den dobbeltsidige åpning*, der lærestoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for lærestoffet (Klafki, 1963/1965, s. 61; Straum, 2018b, s. 47). Dette stiller strenge krav til lærestoffet, som må ha overføringsverdi til andre situasjoner og peke på noe sentralt; det må være av eksemplarisk karakter (Graf, 2013, s. 164; Straum, 2018b, s. 47).

Grundmotivet er, at der gjennom tilegningsarbejde ved et eller flere eksempler (Beispiele eller Exempeln) kan opnås almene, kategoriale innsikter, færdigheder og holdninger, som har en overførelsesværdi for et større eller mindre sæt af enkelt-fænomener eller -problemstillinger med lignende struktur. (Klafki, referert i Graf, 2013, s. 164)

At dette tilegningsarbejde kan føre til selvstændighed, kritisk dømmekraft og lyst til at lære, forudsætter, at der er tale om læreprocesser, hvor den didaktiske aktivitet bredt forstås som sokratiske (maieutisk) hjelp. (Graf, 2013, s. 164)

Den dobbeltsidige åpning skjer gjennom en sammensmeltning mellom det objektive og det subjektive aspektet i dannelsen (Graf, 2013, s. 114; Nielsen, 1998, s. 79), og beskrives slik av Klafki:

... dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighet har åpnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig si: at dette menneske har åpnet sig for denne sin virkelighet – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i 'funktionel' som i 'metodisk' forstand. ... Denne dobbeltsidige åpning sker på den objektive side ved at indhold af almen, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektssiden ved fremkomsten af innsigt, opplevelser, erfaringer af almen art. (Klafki, referert i Nielsen, 1998, s. 79)

Kompleksiteten i Klafkis kategoriale dannelsesstenkning ligger først og fremst i hans behandling av det elementære og det eksemplariske prinsipp. Disse begrepene brukes inkonsekvent og endrer seg i Klafkis egne tekster (Straum, 2018b, s. 30). Det vesentlige for min egen fremstilling – og bruk – av Klafki er at jeg forholder meg til *det eksemplariske prinsipp*²⁹ som overordnet

29 Det elementariske prinsippet hos «gamle» Klafki går i hans nye epoke over til å betegnes som det eksemplariske prinsipp (Graf, 2013, s. 154).

begrep for det som leder til *den dobbeltsidige åpning* og barnets *kategoriale dannelse*. Det innebærer en forståelse som støtter seg på tolkningen av Klafki der *det elementære lag*³⁰ ved lærestoffet danner basis for kunnskap og legger til rette for barnets tilegnelse av dette. Dersom lærestoffet er av en slik art, at eleven opplever relevans, åpner seg for det og implementerer det i sin egen livsverden, tilfredsstiller det kravet om *det fundamentale lag*³¹ (Straum, 2018b, s. 30; Nielsen, 1998, s. 81–82; Graf, 2013, s. 129).

Mens det elementære laget i det eksemplariske peker utover seg selv på overordnede begreper og prinsipper i et fag, gir det fundamentale lag mulighet for å gripe det aktuelle kulturområdets «etos» slik at det blir en grunnleggende tenkemåte og holdning i eleven. (Straum, 2018b, s. 30)³²

Straum drar også inn *Det historisk-elementære lag* hos Klafki,³³ som inkluderer det tradisjonelle aspektet og kulturarven på en slik måte, at lærestoffet plasseres i en historisk sammenheng.

Det elementære viser til objektsiden – til innholdet – i den kategoriale dannelsen, og er av grunnleggende og almann art (Nielsen, 1998, s. 81). Ifølge Nielsen er musikk i seg selv elementær «fordi den uttrykker væsentlige dimensjoner i menneskers opplevde virkelighet», men «nogen musikk (og visse aspekter i musikk) er mere elementær³⁴ end anden, fordi den åpner for større, viktigere og mere prinsipielle sider av vor musikalske verden og dermed sider av vor virkelighet» (s. 81). Det elementære har blant annet gjort seg gjeldende som didaktisk oppfostring til å gå fra del til helhet, noe som i sangfaget i første halvdel av 1800-tallet materialiserte seg som undervisning i musikalske elementer, som for eksempel melodi, rytme, intervaller og skalaer (Nielsen, 1998, s. 83). Det er en misforståelse når det elementære tolkes som noe primitivt, slik at det for eksempel undervises i «barnemusikk» for barn for at lærestoffet skal være enkelt nok (s. 84). Det vil alltid være et krav om at lærestoffet er forståelig og ikke for vanskelig å tilegne seg, men det er problematisk dersom det blir for endimensjonalt og ikke inneholder noe som oppmuntrer til opplevelse eller forståelse (s. 85).

Det elementære kan også forstås som det opprinnelige; både i forhold til kulturen i historisk betydning og i lys av det enkelte menneskes utvikling (s. 85). Det sistnevnte kommer fram i det Nielsen kaller «den musiske bevægelse», som vi i norsk sammenheng har sett særlig hos musikkforskeren Jon-Roar Bjørkvold i *Det musiske menneske* (2001). Barnet er musisk og har

30 Dette kaller Klafki i sin avhandling det kategoriale-elementære lag (Klafki, 1959/1964, s. 326–327).

31 Dette kaller Klafki i sin avhandling det fundamentale-elementære lag (Graf, 2013, s. 126).

32 «Kulturområdet» viser til det Klafki kaller «Grundrichtungen» (grunnretninger), som igjen representerer ulike dannelsesområder (Straum, 2018b, s. 42).

33 Dette er den eneste nyskapningen hos Klafki (Graf, 2013, s. 136).

34 Nielsen bruker begrepet elementær og unngår dermed konnotasjoner til forståelsen av det elementære som enkelt og det som vanligvis forbindes med begrepet «elementært».

et musisk potensial i kraft av sin natur som menneske. Sist, men ikke minst, forstår Nielsen det elementære som det essensielle, som kanskje ligger nærmest den kategoriale dannelsen. Når det velges musikk er det mye å ta hensyn til, også fordi musikken virker forskjellig på forskjellige mennesker (Nielsen, 1998, s. 86).

Det fundamentale viser til subjektssiden – til erfaringen – i den kategoriale dannelsen. Den fundamentale erfaringen, som har fellestrekk med den eksistensielle erfaringen i pedagogisk tenkning (Nielsen, 1998, s. 82), oppstår når eleven åpner seg for det grunnleggende og det elementære eksemplet. Når musikkopplevelsen bidrar til en grunnleggende erkjennelse eller forståelse av «menneskers følelsesverden», eller opplever at det som kan uttrykkes gjennom musikk ikke kan gjøres på noen annen måte, så er det en fundamental erfaring (s. 81). Det eksemplariske læringsinnholdet som fører til en fundamental forståelse av det elementære er sentralt for den dobbeltsidige åpningen og den kategoriale dannelsen (Graf, 2004a, s. 72; Nielsen, 1998, s. 82).

Klafki fikk imidlertid kritikk for å utelate forholdet til verden utenfor eleven i sin kategoriale tenkning. Sammenhengen mellom dannelse og samfunnsstruktur var ikke tilstrekkelig belyst (Hanken & Johansen, 2013, s. 210; Nielsen, 1998, s. 87), og den kategoriale dannelsen var for abstrakt til å kunne være til didaktisk nytte (Oettingen, 2012, s. 83). Dermed videreutviklet han et nytt allmenndannelseskonsept og en kritisk-konstruktiv didaktikk med å legge til flere premisser for den kategoriale dannelsen og utvidet fokus til å gjelde dannelsens mål (Straum, 2018b, s. 48–49). At den er kritisk-konstruktiv innebærer at den er «kritisk reflekterende», men samtidig løsningsorientert og konstruktiv (Oettingen, 2012, s. 84). Dette presenterer han i «Dannelsesteori og didaktikk – nye studier» (Klafki, 1985/2016), der dannelsen og samfunnet er tett sammenvevd. Det grunnleggende målet for den demokratiske dannelsen er beskrevet som utvikling av tre grunnleggende evner; evnen til *selvbestemmelse*, til *medbestemmelse* og til *solidaritet* (s. 69). Selvbestemmelsen innbefatter å kunne bestemme over sine levevilkår og sine egne meninger (s. 69). Medbestemmelsesevnen innebærer «at ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utformingen av vores fælles kulturelle, samfundsmessige og politiske forhold» (s. 69). Selvbestemmelsesevnen og medbestemmelsesevnen kan kun rettferdiggjøres dersom den leder til solidaritetsevnen; dvs. å bruke sine evner til å gjøre en innsats for og se de mennesker, som er avskåret fra de samme muligheter for selvbestemmelse og medbestemmelse av sosiale eller politiske årsaker (s. 69).

Klafki presiserer at dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål, og bringer inn fem nøkkelproblemer som særpreger vår samtid, og som dannelsen må forholde seg til: fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, den samfunnsskapte ulikhet, de nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier, samt menneskets subjektivitet og forholdet mellom individuelle krav

og ansvar for andre (Klafki, 1985/2016, s. 74–80). Han legger senere til flere nøkkelproblemer, deriblant forholdet mellom i- og u-land og verdippluralisme kontra sekularisering (Graf, 2004b, s. 39). All undervisning må kobles opp mot disse aspektene for å fremme dannelsesprosessen, og læring av instrumentelle ferdigheter (lesing, skriving, regning, håndverksmessige og tekniske ferdigheter m.m.) kan heller ikke ses uavhengig av viktige samfunns spørsmål (Klafki, 1985/2016, s. 96).

Denne delen av Klafkis tenkning tydeliggjør at dannelsen både handler om menneskets forhold til seg selv, til andre mennesker og til verden. Den viser også at dannelsen ikke er en isolert sak, som bare angår enkeltmennesket, men som angår relasjonen til andre og til de utfordringer som ligger i å forholde seg til det som skjer i verden. Dette er forhold som også spiller inn i kirkens musikk- og religionspedagogiske kontekst, der barnets selvstendighet utvikles, der forholdet til de andre og medbestemmelsen er en viktig faktor, samt der solidariteten oppstår når felleskapet styrkes igjennom en musikkaktivitet som peker utover, fra kirken mot verden.

Hovedpoenget med den kategoriale dannelses tenkningen er at det foregår et vekselspill mellom lærestoffet og eleven, og eleven må kunne relatere læringsinnholdet til sin egen livsverden (Hanken & Johansen, 2013, s. 77). De ulike aspektene i Klafkis kategoriale dannelses tenkning vil kunne kjennes igjen i valg som gjøres i musikkundervisningen. Dersom lærestoffet, som i denne studien handler om salmene og sangen, aktualiserer vesentlige sider ved livet og verden for barnet og gjennom undervisningen fører til fundamentale opplevelser og erfaringer, vil det kunne skape grunnholdninger og følelser i barnet som er av avgjørende betydning for barnets livstolkning og livsmestring.

2.2.3 Det mangespektrede univers og salmesangen

Den musikalske dannelsen skjer i møte med musikken via musikalske opplevelser og erfaringer som fører til barnets livsmestringskompetanse. Den skal bidra til at barnet blir i stand til å erkjenne seg selv i verden. Med utgangspunkt i den kategoriale dannelses tenkningen og den dobbeltsidige åpning utvikler Nielsen videre en teori som beskriver korrespondansen mellom meningslagene i musikken og opplevelsen hos den som lytter til eller utøver musikken; en dobbeltsidig åpning der musikken kan bidra til at verden åpner seg for barnet og barnet åpner seg for verden. Han beskriver musikken som *et mangespektret meningsunivers* som kan finne gjenklang i bevissthetslaget hos personen som opplever musikken (Nielsen, 1998, s. 137). Den klingende musikken består av det akustiske lag, det strukturelle lag, det kroppslige lag, et spenningslag, det emosjonelle lag og det 'åndelige', eksistensielle lag (s. 136). Korrespondansen mellom det musikalske objektet og den opplevende person (subjektet) blir da musikkundervisningens «svar» på den dobbeltsidige åpning som er forutsetningen

for den kategoriale dannelsen (s. 138). «Gennem musik og anden kunst kan vi, iflg. denne grundforestilling udtrykke og erkende sider af vor ydre og indre virkelighed, som ikke kan udtrykkes og erkendes ad anden vej» (Nielsen, 2012, s. 13). Den estetiske opplevelsen blir i seg selv en erkjennelseshandling.

Dette kan overføres til den situasjonen der barnet lærer å synge en salme og klarer å erfare den som «sin» sang, for deretter å kunne oppleve en korrespondanse mellom seg selv og de ulike meningslagene i musikken. Sungen, som «bærer» ordene, klinger i forhold til *akustikken*, og de fleste barna som lærer sang i kirken, får oppleve å synge i et kirkerom som er bygd for å synges i. Salmen har en musikalsk struktur (*det strukturelle lag*), dvs. musikkens form som «er den ikklødning, man giver indholdet» (Nielsen, 1998, s. 136). Musikken kan føre til en fysisk reaksjon (*det kroppslige lag*), og ha en innebygd *spenning* som finner gjenklang hos barnet, *det emosjonelle* laget i musikken appellerer til barnets følelsesliv, og som salme er den i seg selv tenkt som en kilde til *åndelig* opplevelse. De ulike meningslagene går inn i hverandre, men hovedtanken er, som nevnt over, at den kategoriale dannelsen avhenger av en korrespondanse mellom det musikalske objektet og den personen som opplever det. Dette er i tråd med det eksemplariske prinsipp og Klafkis kategoriale dannelsesstenkning.

Musikkopplæringen har dermed et hovedanliggende; nemlig å legge til rette for en kommunikasjon mellom musikken og mennesket (Pio & Varkøy, 2012, s. 100). Det er imidlertid alltid en fare for at det er større fokus på å mestre og å betrakte musikken «utenfra» enn å ta musikkens egenverdi som meningsskapende på alvor (Pio & Varkøy, 2012, s. 100; Varkøy, 2017b, s. 65). Nielsens mangespektrede univers står i kontrast til en tendens innenfor internasjonal musikkpedagogikk, der musikkundervisningen ofte forsvares utifra et instrumentalistisk og rasjonelt syn. Musikken blir brukt som et middel for å oppnå noe annet enn å oppleve og utøve musikk (Pio & Varkøy, 2012, s. 101), og de musikalske erfaringene underkommuniseres (Varkøy, 2017b, s. 66).

2.2.4 Med religion som meningshorisont

Dietrich Benner kritiserer Klafkis nøkkelpoblemer, fordi de ikke kan bidra til å legitimere religionsfaget (Benner, 2014, s. 95–96). I praksis tar de opp politiske problemstillinger som ikke fanger opp religionens plass i samfunnet. Benner integrerer religion, kunst og pedagogikk i sin dannelsesstenkning og åpner opp for viktige perspektiver for den dannelsesteoretiske tilnærmingen til mitt forskningsfelt. Han viser blant annet til Schleiermacher som presiserte religionens meningshorisont for dannelsen et halvt århundre før Marx' teori om religion som «opium for folket» og som ødeleggende for en politisk og menneskelig frigjøring (Benner, 2014, s. 15–16): «[...] de religiøse følelser skal, som hellig musikk, følge mennesket i alt det gjør.

Han skal gjøre alt *med* religion, ikke *av* religion» (Schleiermacher, referert i Benner, 2014, s. 16, min oversettelse og utheving).³⁵ Benner følger opp Schleiermachers tenkning, og beskriver religionens betydning for menneskets eksistens og sameksistens.

Det som særpreger religionsfeltet er perspektivet på menneskets endelighet, noe som innebærer at mennesket kan utvikle en religiøs danneshorison, basert på det faktum at døden engang kommer. Den religiøse danneshorisonen forholder seg til det uendelige. Religionen er i seg selv – uten forholdet til mennesket – uten mening. Utvikling av religiøsitet avhenger ikke bare av det religiøse fellesskapet alene, men også av religionens plass i skolens undervisning og dannelsesprosesser. Selv om det i dagens religionsundervisning ikke dreier seg om trospraksis, men om religionskunnskap, trenger ikke det å være en trussel for menneskets religiøse utvikling. Kanskje heller tvert imot, fordi det kan motvirke en religiøs fundamentalisme (Benner, 2014, s. 55–56).

Flere sider ved Benners bidrag til dannelsespedagogisk tenkning kan styrke en mer refleksiv tilnærming til spesifikke utfordringer knyttet til kirkens musikk- og religionspedagogiske virksomhet. Dette introduserer jeg i Artikkel 3 (s. 85), der jeg benytter meg av hans utvikling av begrepene *Bildsamkeit* (formbarhet) og *oppfordringen til selvvirksomhet*, men også hans diskusjoner om *praksisfeltene* og *det intergenerasjonelle* perspektivet som har sammenheng med *generasjonskontrakten*. Hovedinnholdet i disse begrepene gjentar jeg også her.

2.2.5 *Bildsamkeit* og oppfordring til selvvirksomhet

Forholdet mellom *Bildsamkeit*³⁶ (formbarhet) og *oppfordring til selvvirksomhet* er essensen i det som kalles *det pedagogiske paradoks*, som innebærer at barnet både trenger hjelp til å oppdras og samtidig skal bli i stand til å gjøre sine egne valg og bli et selvstendig menneske (Oettingen, 2001, s. 9).

Bildsamkeit ble allerede av Johann Friedrich Herbart (1776–1841) innført som pedagogisk grunnbegrep (Benner, 2015, s. 74; Rucker, 2014, s. 220). At barnet innehar formbarhet, innebærer at det har et åpent dannespotensial, og at det selv kan gi form til sin egen eksistens og sameksistens i en vekselvirkning med sin individualitet og det sosiale liv (Oettingen, 2012, s. 72). Uten *Bildsamkeit* har pedagogikk ingen hensikt (Nipkow, 2002, s. 13). Innenfor religiøs tenkning knyttes formbarheten til det faktum, at vi er skapt i Guds bilde og formes etter det (Benner, 2014, s. 27).

35 Original tekst: «[...] die religiöse Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleite, er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion».

36 *Bildsamkeit* oversettes til formbarhet på norsk, men jeg velger å henvise til det tyske ordet fordi det er dette spesifikke dannelsesbegrepet jeg sikter til.

Å oppfordre til *selvvirksomhet* innebærer å hjelpe barnet til å få i gang en refleksiv vekselvirkning mellom tenkning og handling (Oettingen 2001, s. 149). Uttrykket er hentet fra filosofen Johann Gottlieb Fichte, som i korthet forklarer det med oppdragelse til å bli menneske (Benner, 2014, s. 28). Individet oppfordres til å realisere sin frihet (Frandsen, 2020, s. 47), og elevens mulighet for medvirkning er avgjørende for denne friheten. «Benners orientering af pædagogikken [er] ledet af en horisont, hvor selvets frihed udgør det centrale pejlemærke» (s. 57).

Benner bruker ikke begrepet «livslang læring», fordi læring kan forstås som undervisning med en lærer til stede. Han bruker derimot begrepet «partiell livslang læring» for å beskrive situasjoner, der en pedagogisk autoritet er nødvendig for mennesket (Oettingen, 2001, s. 150). Læreren må tre tilbake på rett tidspunkt, når eleven selv er i stand til å være selvvirksom og å ta stilling på egen hånd. Læringen skjer dermed heller periodevis, når mennesket har behov for undervisning for å utvikle sin selvvirksomhet. Dannelsesprosessen derimot, skjer kontinuerlig gjennom erfaring, refleksjon og handling, som igjen fører til ny erfaring, ny refleksjon og ny handling. Det er dette selvvirksomheten handler om (Oettingen, 2001, s. 148–149; Strauman, 2021, s. 85).

Dannelsen kan ikke detaljstyres, og ifølge Benner må den derfor være ikke-affirmativ, det vil si ikke-stadfestende (Fuglseth, 2018b, s. 76; Oettingen, 2001, s. 161). Dette gir et handlingsrom innenfor «de fellesmenneskelige praksisområder» (2001, s. 161). Barnets bestemmelse står åpent; det står fritt til å reflektere over læringsinnholdet på en selvstendig og nyskapende måte. Vi kan ikke bestemme at dannelsen skal tvinge barnet inn i en anvendt religion på en bestemt måte. Samtidig vil noe læringsinnhold være viktig å prioritere, selv om vi ikke kan styre hvordan dette blir mottatt av eleven. Det bør ha en klar retning og en verdiskala, uten at det er forhåndsbestemmende for utfallet, hvilket betyr at vi forholder oss til en nåtidig ordensmodell som er hierarkisk og ikke-teleologisk (Benner, 2015, s. 161; Fuglseth, 2018b, s. 76).

2.2.6 Pedagogikk, fellesmenneskelig praksis og praksisfelt

Bildsamkeit og oppfordringen til selvvirksomhet ser Benner videre i sammenheng med en tilpasning til samfunnet og en ikke-hierarkisk fellesmenneskelig praksis, som han kaller for de to regulative prinsipper (Benner, 2015, s. 96; Oettingen, 2001, s. 151). Det første prinsippet handler om hvordan samfunnsproblemstillinger må overføres til pedagogiske problemstillinger, aller helst i samarbeid med eleven, dersom de skal virke dannende og gi en nødvendig innsikt. Dette er Benners måte å trekke inn samfunnsmessige utfordringer på, som et tilsvarende til Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Pedagogikken må tilpasses de avgjørende faktorer i samfunnet, som stadig er i endring (Benner, 2015, s. 96–97; Oettingen, 2001, s. 155).

Det andre prinsippet angår utviklingen av den fellesmenneskelige praksis, som Benner plasserer i seks ulike ikke-hierarkiske praksisfelt; arbeid, etikk, religion, kunst, politikk og pedagogikk (Benner, 2014, s. 35; 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157). I en vekselvirkning er disse praksisområdene fundamentale for mennesket (Oettingen, 2001, s. 140–141). Forbindelsen imellom dem er åpen gjennom kroppslighet, frihet, historie og språk, og sammenhengen er gjenstand for offentlig diskusjon (Benner, 2014, s. 17). Dannelsesprosessen kan ikke foregå isolert i ett av feltene, men forholder seg til hverandre i et likeverdig samspill. Dette kan også ses som en videreføring av Schleiermachers tenkning om de «fire frie livsfelleskaper» (s. 69) med samvirke mellom staten (politikk), kirken (religion), erkjennelsen/vitenskapen og det private, sosiale liv; en hermeneutisk forståelse av livet, der det er en sammenheng mellom deler og helhet (s. 70).

Praksisfeltet pedagogikk skiller seg imidlertid fra de andre feltene ved at det er der grunnlaget for menneskets *Bildsamkeit* og oppfordringen til selvvirksomhet finnes. Mennesket er født med evne til å utvikle ferdigheter, som igjen bidrar til tenkning og handling, og Benner (2015) understreker viktigheten av den ikke-affirmative tilnærmingen til dannelse, som krever et refleksivt forhold mellom mennesket og verden (s. 175–176).

Med tanke på denne studiens tema, kan det å synge salmer og sanger i kirken betraktes som både en religiøs praksis og en estetisk, kunstnerisk praksis, mens å undervise barn i salmesang er en pedagogisk praksis. Kirkens musikkpedagogiske virksomhet beveger seg intuitivt innenfor praksisfeltene religion, kunst og pedagogikk, men i et dannelsesperspektiv kan den ikke forholde seg nøytral til politikk, arbeid og etikk. Å være seg bevisst samspillet mellom disse feltene er avgjørende for den som underviser i musikk i kirken, ettersom de ulike feltene har sine respektive oppgaver for barnets dannelsesprosess.

Den religiøse dannelsen handler, som nevnt i pkt. 2.2.4, først og fremst om å kunne forholde seg til sin egen og andres endelighet (Oettingen, 2001, s. 162), den estetiske dannelsen om å være i stand til å sanse kunstneriske uttrykk, mens det pedagogiske praksisfeltet utløser oppdragelsen (s. 140–141). I trosopplæringen handler det om å se verden fra et religiøst perspektiv, men samtidig la seg inspirere av det budskapet som formidles om for eksempel etiske spørsmål og politisk engasjement. Likeledes har også kunsten og musikken en egen autonomi i kraft av å være et eget praksisfelt, noe som fordrer en bevissthet rundt musikkutøvelsen innenfor – og utenfor – en kirkelig kontekst. Dette bør det tas høyde for ved valg av læringsinnhold for den musikkpedagogiske virksomheten.

2.2.7 «Generasjonskontrakten» og intergenerasjonalitet

Det pedagogiske paradoks og prinsippet om *Bildsamkeit* har også betydning for synet på forholdet mellom generasjonene, og Benner bidrar til å formidle viktigheten av «generasjonskontrakten» og det intergenerasjonelle aspektet ved dannelsen.

Dagens diskurs over hva som er verdt å føre videre av tradisjoner avgjøres ikke bare av de voksne (Benner, 2014, s. 69). Dannelsesprosessen er avhengig av et samvirke mellom generasjonene (Oettingen, 2001, s. 156). Dette er grunnlaget for *generasjonskontrakten* som er en viktig pedagogisk utfordring.

Det er en selvsagt sak at den eldre generasjon overleverer sin kunnskap og erfaring til den yngre generasjonen (s. 55–56). Med den moderne verden skjer det imidlertid et brudd, som fører til at barnet trenger mer kunnskap og erfaring enn det foreldrene kan videreføre, og dermed får det pedagogiske paradoks et generasjonelt perspektiv (s. 56). På den ene siden skal barnet gjennom oppdragelsen utvikle sin egen personlighet og bli seg selv, mens det på den andre siden skal dannes inn i verden og dermed måtte forholde seg til den eldre generasjon (s. 56). Samvirket med den voksne om de viktige spørsmålene vedrørende livet, er en forutsetning for dannelsesprosessen og barnets medvirkning i den fellesmenneskelige tilværelsen (s. 156). Det barnet lærer i skolen, får liten relevans, dersom det ikke kan se det igjen utenfor skolen, hjemme eller i samfunnet for øvrig. Det hjelper ikke om barnet lærer norsk på skolen, hvis språket ikke er uttrykk for en intergenerasjonell fellespraksis i samfunnet (s. 156).

Videreføring av tradisjoner fra generasjon til generasjon innebærer at innholdet i den traderte oppdragelsen vil endres over tid og alltid stå overfor nye oppgaver (Benner, 2014, s. 75). Det *intergenerasjonelle* perspektivet er nært knyttet til traderingen, og Benner tar opp flere ulike syn på dette. Det finnes tradisjoner, som vi ikke ønsker å endre, som for eksempel morsmålet (mennesket veksler, ikke tradisjonen) (s. 60). Det finnes også tradisjoner som er viktig å bevare, men som uvilkårlig vil forandres på grunn av den verden vi lever i. Dette kan gjelde sider ved historien som fortelles, vitenskap, kunsten og religionen. Her vil for eksempel det som læres i skolen kunne fjerne seg fra det som er mulig å leve ut i praksis, fordi samfunnet har endret seg (s. 61). Det tredje synet han tar opp, er at man i det senmoderne samfunnet også opplever at tradisjoner som er blitt avbrutt, blir forsøkt gjenopptatt. I vår kontekst, med en aktuell urfolksproblematikk, kan dette gjelde for eksempel traderingen av truede, samiske språk og særegne samiske salmesangtradisjoner (Strauman, 2016, 2020a).

Benner drar frem Rousseaus bemerkning om at «[d]er hvor fedrenes religion ikke finnes, der er den religiøse dannelsen en umulighet» (Benner, 2014, s. 23, min oversettelse), og viser til

intergenerasjonaliteten som den beste løsningen for den religiøse dannelsen. «Det undervisningsmessige kravet til religiøse læreprosesser kan bare lykkes når religion igjen tar til seg en intergenerasjonell praksis, som innenfor og utenfor religionsfellesskap og kirker blir praktisert og reflektert» (s. 23–24, min oversettelse).³⁷ Salmesangen innenfor kirken manifesterer på mange måter en intergenerasjonell praksis, både som religiøs og musikalsk dannelselse.

2.3 Kategorial dannelselse, «musicking» og salmesang

Et annet perspektiv jeg benytter meg av for å utvide en dannelseseoretisk tenkning rundt den musikkpedagogiske virksomheten i kirken, men også kirkens musikkarbeid og sang- og musikkutøvelse som helhet, er Christopher Smalls begrep «musicking».³⁸ I dette begrepet er det plass til det som læres, det som utøves, det som oppleves og erfares, og det som gjøres. Det oppstår et møte mellom musikkutøvelsen og menneskene gjennom «lydmediet»; lyden som er organisert på en bestemt måte (Small, 1998, s. 10). Verbstammen «to music» definerer han slik:

«To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practising, by providing material for performance (what is called somposing), or by dancing» (s. 9).

Gjennom bruk av musicking-teorien inviterer Small til en refleksjon rundt musikkens mening gjennom flere århundrer, hvordan musikken har betydning for menneskets liv i verden, og hvordan kunsten fremmer erfaringer som beriker når mennesker møter hverandre i den musikalske interaksjonen, når musikken klinger i en bestemt kontekst (Mota, 2014, s. 795–797).

Small er også opptatt av ritualets funksjon som bekrefter fellesskapet, og viser til messen som et sted der tiden konsentreres og deltagerne erfarer relasjoner (Small, 1998, s. 96). «Ritual is the mother of all arts», sier han (s. 105), og ingen ritualer finner sted uten kunsten. Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken retter seg også mot gudstjenesten som rituale. Utøvingen og opplevelsen av musikk som del av et religiøst rituale kan forsterke erfaringen, når konteksten legger grunn for følelsesmessige relasjoner. Og «jo sterkere den følelsesmessige opplevelsen er, desto sterkere blir læringen» (s. 133).

37 Original tekst: «Eine unterrichtliche Förderung religiöser Lernprozesse kann nur gelingen, wenn Religion wieder stärker die Gestalt einer intergenerationellen Praxis annimmt, die innerhalb und ausserhalb der Religionsgemeinschaften und Kirchen praktiziert und reflektiert wird».

38 Dette følger jeg opp i delkapittel 6.4 i kappen.

Small viser til at det er en stor utfordring for musikkpedagoger i dag å klare å fremskaffe en sosial kontekst for uformell og formell musikalsk samhandling som fører til ekte utvikling av og til musikaliserings av samfunnet som helhet (s. 208). Her vil det være naturlig å vise til den nonformelle musikalske samhandlingen som finner sted i kirkene, fordi musikaliseringsen er av avgjørende betydning for menneskers religiøse uttrykk i en kristen kontekst, samtidig som den ikke kan isoleres fra resten av samfunnet.

Musicking innbefatter både dannelse og sosiokulturell læring som elementer i musikkutøvelsen, «musikkgjørelsen» og «musikkhørelsen». Musikken er et relasjonelt fenomen – det som vi samles om, og et refleksivt fenomen – det som blir en del av menneskets personlighet. «All kunst er handling og meningen ligger ikke i kunstverket selv, men i handlingen når den skapes, fremføres og oppfattes» (Small, 1998, s. 140).

Musicking-begrepet brukes aktivt i musikkpedagogisk litteratur (for eksempel hos Balén, 2017; Balsnes, 2014a; Boeskov, 2019; Pio & Varkøy, 2012; Varkøy, 2010a, 2015a, 2017b, 2020b). Her vil jeg imidlertid trekke frem Anne Haugland Balsnes (2014a), som skriver om korsang som «health musicking» og viser hvordan korpraksis – på alle nivå – kan fremme helse (s. 168). Her innebærer «helse» livskvalitet, velvære og et bedre liv, noe som henger sammen med Smalls inkludering av relasjonsaspektet og opplevelsen av mening i musicking-begrepet (s. 157). Dette er også forenlig med den kategoriale dannelsen, ikke minst i forhold til de eksistensielle overtonene som også kan spores hos Small (s. 157). Balsnes forteller om sine egne erfaringer som kordirigent, der hun innser at prosessen var viktigere enn produktet. Det å *være med* musikk var viktigere enn å *lære* musikk (s. 169), jamfør Folkestads (2006) beskrivelse av musikkutøvelse utenfor skolen: aktivitetens intensjon er ikke å lære om musikk, men å spille musikk, lytte til musikk, danse til musikk eller være sammen med musikk (s. 136). Dette er en nyttig erfaring, som godt kan inngå som et relasjonsaspekt for den kategoriale dannelsen. Korlederen må være i stand til å ta barnets livsverden i betraktning og kunne observere hvilke behov som utspiller seg når sangsamlingen er «i spill».

En stor del av min studie har utgangspunkt i barne- og ungdomskorarbeidet i Den norske kirke, mens den samtidig omfatter andre sammenhenger der det synges salmer i den kirkelige konteksten. Når mennesker møtes i salmesangen, er *alle* både utøvere og tilhørere, når musikken oppleves samtidig i en rituell sammenheng (først og fremst gudstjenesten). Slik jeg ser det, kan dette åpne opp for en salmesyngende variant av musicking-begrepet, som jeg i drøftingskapittelet vil komme tilbake til.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjennomgått det dannelsespedagogiske grunnlaget for avhandlingen. De ulike aspektene er også belyst med elementer som angår den musikkpedagogiske virksomheten i en religionspedagogisk kontekst, nærmere bestemt Den norske kirke, og jeg antyder aktuelle problemstillinger som angår både analyse og tolkninger i studien, som tas opp i artiklene og i kapittel 5 og 6 i kappen.

Den røde tråden i kapittelet er den kategoriale dannelsen, slik den fortrinnsvis kommer til uttrykk hos Klafki, Nielsen, Benner og Small. Jeg har vist til vesentlige begrep for den kategoriale dannelsesstenkningen:

- den materiale og formale dannelsen, som må fungere i et vekselspill for å kunne være kategorial
- det eksemplariske prinsipp og den dobbeltsidige åpning som forutsetninger for den kategoriale dannelsen
- Nielsens tolkning av og bruk av Klafkis kategoriale tenkning i et musikkpedagogisk perspektiv, som ender i det mangespektrede univers og musikkens bevissthetslag
- *Bildsamkeit* og oppfordring til selvvirksomhet som prinsipper for det pedagogiske paradoks, samt forholdet til samfunnet og ulike praksisfelt, generasjonskontrakten og intergenerasjonellitet

Alle disse punktene kan gi teoretiske perspektiver på valget av salmer og sanger i kirkens musikkpedagogiske virksomhet, samt utdype refleksjonen rundt disse valgene. Den ikke-affirmative tilnærmingen til dannelsen, som krever et refleksivt forhold mellom mennesket og verden, kan dessuten tilføre særskilt viktige aspekter til den musikkpedagogiske virksomheten i en kirkelig kontekst.

Den kategoriale dannelsen i form av det eksemplariske læringsinnholdet, tanken om musikkens bevissthetslag, oppfordringen til selvvirksomhet, de ikke-hierarkiske praksisfeltene og det intergenerasjonelle aspektet er i denne studien ment å gi en kirkemusikkpedagogisk horisont som kan bidra til å se hvilke verdier som er viktigere enn andre når salmene og sangene velges. Smalls «musicking»-begrep inneholder aspekter som gir grunnlag for den utdypende drøftingen i kapittel 6.

Et sentralt formål med denne studien er å etablere et teoretisk fundament for å kunne øke refleksjonsnivået når det gjelder kriterier for valg av innhold (salmer og sanger i barne- og ungdomsarbeidet), samt å videreutvikle en sterkere bevissthet rundt potensialet til den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke. Musikkarbeidet handler om mer enn å skape trivsel og morsomme aktiviteter, ettersom musikken er essensiell for menneskets livskvalitet (Varkøy, 2019, s. 139) både innenfor og utenfor en religiøs kontekst.

3 Metode

Mange metodologiske tekster er en retrospektiv rekonstruksjon av forløpet i et forskningsprosjekt (Coffey & Atkinson, 1996, s. 146), noe som gjelder flere sider ved teksten i dette kapittelet. Min intensjon er imidlertid å gi en grundig og transparent beskrivelse av de ulike stegene i forskningsprosessen, med utgangspunkt i både den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen til prosjektet.

Her vil jeg presentere forskningsdesignet, som kan plasseres som et *mixed methods* design,³⁹ før jeg introduserer mitt vitenskapsteoretiske ståsted – kritisk realisme – i tilknytning til det metodevalget jeg har gjort. Jeg fortsetter med å skrive frem dataetableringsfasene; innsamling av spørreskjemaer og gjennomføring av semi-strukturerte samtaleintervjuer. Deretter går jeg inn i analysefasen og etiske betraktninger i tilknytning til gjennomføringen av prosjektet, og avslutter med noen metodologiske refleksjoner, inkludert en drøfting av prosjektets pålitelighet og gyldighet, samt en selvrefleksiv ekskurs.

3.1 Forskningsdesign

Musikkpedagogisk forskning har sterke røtter i både kvantitative og kvalitative metoder, mens bruk av *mixed methods* innenfor dette feltet er sjeldnere (West, 2014, s. 53), og typografien må i hovedsak forklares ut fra skjema som viser til andre forskningsfelt (s. 53). *Mixed methods* er blitt kalt for «integrert», «kombinert», «hybrid» design og «metodologisk triangulering» (s. 22) og innebærer ifølge Creswell og Plano Clark (2011, s. 5) at man kombinerer minst én kvantitativ og én kvalitativ metode. Onwuegbuzie og Combs poengterer imidlertid at det er kravet om kvantitativ og kvalitativ analyse som må ligge til grunn for å kunne kalle en studie «mixed» (Onwuegbuzie & Combs, 2015, s. 20)⁴⁰. Fordelen ved å bruke metodetriangulering eller *mixed methods*, er at de ulike delene kan støtte oppunder hverandre: «In combining these methodologies, the mixed methods researcher hopes to lessen the weaknesses of either approach and view the problem from several vantage points» (Fitzpatrick, 2011, s. 232).

Når man velger et *mixed methods* design, bør det først og fremst begrunnes i at det er den beste måten å behandle problemstillingene på (Fitzpatrick, 2014, s. 214–215). Ifølge Creswell bør forskeren ta stilling til fire ulike valg med tanke på implementering, prioritet, integrering

39 Jeg velger å bruke det engelske begrepet, ettersom det er betegnelsen på et forskningsparadigme som vi ikke har et godt norsk ord for.

40 Artikkelen er hentet fra e-bok-utgaven, som genererer pdf-filer med annen paginering enn den trykte utgaven.

og teoretisk perspektiv: i) I hvilken rekkefølge skal metodene brukes? ii) Hvilken prioritet skal metodene ha, eller er de likeverdige? iii) På hvilket trinn i prosessen skal metodene integreres; ved dataanalysen, datainnsamlingen, tolkningen eller i en kombinasjon? Og iv) Forskeren må også finne ut hvorvidt en bestemt teoretisk forståelsesramme skal brukes for å forklare bruken av begge metoder (Creswell, referert i Fitzpatrick, 2014, s. 215). På bakgrunn av funn fra *mixed methods*-studier, har Creswell og Plano Clark (2011) delt opp designene i 4 grunnleggende prototyper: «the explanatory sequential design», «the convergent parallell design», «the exploratory sequential design» og «the embedded design» (s. 68–72).⁴¹

Mitt eget forskningsdesign ligner mest på beskrivelsen av «the explanatory sequential design» (heretter kalt «forklarende design»). Dette har to faser: jeg startet med innsamling av spørreskjemaer og analyserte funnene, som deretter la føringer for utvalget av informanter til semi-strukturerte samtaleintervjuer. Selv om den første delen har prioritet i et forklarende design, så anser jeg begge delene i mitt prosjekt for å ha lik prioritet. Undersøkelsene kunne vært gjort uavhengig av hverandre, men de styrkes innbyrdes fordi de utfyller hverandre. Bakgrunns materialet fra spørreskjemaene fikk betydning for intervjuene, både når det gjaldt utvikling av forskningsspørsmålene, utvalg av informanter, innholdet i samtalen, samt analysen og tolkningen av funnene.

Utviklingen av designet har vært en pågående prosess, og har sammenheng med at problemstillingene krevde ulike typer empiri; «[r]esearch questions dictate methods and research questions are the hub of the research process» (Plano Clark & Badiee, 2015, s. 6)⁴².

3.2 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme

En filosofisk tilnærming handler om forholdet til forståelsen av verden, virkeligheten og om hvordan kunnskapen tilegnes (Birks & Mills, 2015, s. 1). De ulike fremgangsmåtene innenfor et *mixed methods* design kan rammes inn av en eller flere filosofiske måter å se verden på (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 40). Dette har også vært gjenstand for kritikk, ettersom det anses som problematisk å koble sammen ulike filosofiske ståsteder (Fitzpatrick, 2014, s. 213). Den mest typiske forståelsesrammen for et forklarende design er et postpositivistisk ståsted i forhold til den kvantitative datainnsamlingen og et sosialkonstruktivistisk ståsted i forhold til den kvalitative datainnsamlingen (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 74). Mens en postpositivistisk

41 I tillegg inkluderer de to andre eksempler «the transformative design» og «the multiphase design» (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 69).

42 Artikkelen er hentet fra e-bok-utgaven, som genererer pdf-filer med annen paginering enn den trykte utgaven.

tilnærming tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet som kan bestemmes og måles, så innebærer en sosialkonstruktivistisk tilnærming at sannheten konstrueres subjektivt gjennom en sosial og historisk kontekst (s. 40). I mitt prosjekt har jeg hverken vært ute etter årsaksbestemte forhold eller reduksjonistiske aspekter. Det har heller vært et mål å forstå ulike aspekter ved salmene og sangen som en del av den kirkemusikalske virkeligheten fra et kunnskapsteoretisk objektivt, subjektivt og kritisk perspektiv.

Den *kritiske realismen*, som er studiens vitenskapelige forståelsesramme, assosieres først og fremst med den filosofiske bevegelsen rundt Roy Bhaskar (Wright, 2012, s. 9–10), og kan innramme både et postpositivistisk og et sosialkonstruktivistisk syn på verden (Oliver, referert i Birks & Mills, 2015, s. 51). Den er hverken opptatt av at det kun er det som kan bevises som er virkelig, eller at all sannhet er sosialt konstruert av menneskets forståelse av virkeligheten. Dikotomien mellom ulike paradigmer unngås, og den legger til rette for en hermeneutisk tilnærming som både kan knyttes til metodevalget og til den kategoriale dannelsen innenfor en kirkelig kontekst.⁴³ Kritisk realisme insisterer på et epistemologisk skille mellom den transitive dimensjonen (våre påstander om tro eller kunnskap) og den intransitive dimensjonen (hvordan verden faktisk er, uavhengig av oss) (Archer, Collier & Porpora, 2004, s. 2). Det handler om å bruke ulike linser for å se delene i forhold til helheten og helheten i forhold til delene, og en kritisk realist er forpliktet til å benytte seg av dialektikken i den hermeneutiske sirkelen (Wright, 2004, s. 55).

Kjerneprinsippene ved den kritiske realismen består av forholdet mellom ontologisk realisme, epistemologisk relativisme og kritisk vurdering⁴⁴ (Wright, 2012, s. 9). Ontologi innbefatter læren om det som eksisterer, og defineres som «læren om det værende» eller om «alle tings vesen og sammenheng» (Gundersen, 2009, s. 380). Epistemologi defineres som «kunnskapsteori» (s. 156) og handler om veien fra det som *er*, fram til menneskets forståelse av dette. Den ontologiske realismen innebærer en oppfatning av at objekter eksisterer helt uavhengig av menneskets viten (Wright, 2012, s. 11). Den epistemologiske relativismen handler om at kunnskapen og vår tro på virkeligheten er sosialt og historisk betinget (Archer et al., 2004, s. 11). Den kritiske vurderingen innebærer «that we can publicly discuss our claims about reality, as we think it is, and marshal better or worse arguments on behalf of those claims» (s. 2). Sannheten vil alltid være gjenstand for videre diskusjon og nye vurderinger (Wright, 2012, s. 9).

Etter midten av 1990-tallet med Bhaskars «spiritual turn» (the *philosophy of meta-reality*)⁴⁵, åpnes det opp for et rasjonelt engasjement som også forholder seg til religiøse spørsmål og

43 Om sammenhengen mellom kritisk realisme og kategorial dannelse, se kap. 6.1.

44 Engelsk: “judgemental rationality”.

45 Se for eksempel *From east to west: Odyssey of a soul* (Bhaskar, 2000) og *Reflections on meta-reality: Transcendence, emancipation and everyday life* (Bhaskar, 2002).

den religiøse erfaringen (Lilleaasen, 2017, s. 155; Wright, 2012, s. 2). Bhaskar samarbeidet i flere år med Margaret Archer, Andrew Collier og Doug Porpora⁴⁶ med utvikling av denne retningen, men de skilte etter hvert lag (Archer et al., 2004, s. iv). Den panteistiske tilnærmingen hos Bhaskar, der Gud og det spirituelle er i alt og dualismen uteblir, utfordret de kristne realistene (Wright, 2012, s. 40). Med boken *Transcendence* (2004) utviklet de sin egen kristne kritisk realistiske plattform, som forholder seg til Guds eksistens, som – hvis Gud finnes – ikke er avhengig av at det kan bevises, samtidig som både tro og «ikke-tro» kan være like riktig. «Ontological realism about God in the intransitive dimension is consistent with epistemic relativism in the transitive dimension» (Archer et al., 2004, s. 5). Nærmere forklart betyr dette at Guds væren, uavhengig av vår tro eller kunnskap om Gud, kan leve side om side med vår tro eller forestilling om Guds væren. Den ene oppfatningen utelukker ikke den andre, for Gud kan både eksistere uavhengig av menneskets oppfatning og som en sosial konstruksjon, basert på vår tro om at han finnes.

Andrew Wright, som er religionspedagog, har også bidratt til en kritisk realisme som relaterer seg til kristen tro og teologi (Wright, 1995, 2004, 2012, 2016) og er en annen veiviser i dette feltet.⁴⁷

Den kristne kritiske realismen gir rom for tolkninger av datamaterialet som kan gi åpne svar til spørsmålet om tro og «ikke-tro». Også i Den norske kirkes trosopplæring må det være rom for å diskutere Guds eksistens, og den kritiske realismen åpner for denne diskusjonen; om Gud finnes, så eksisterer han helt uavhengig av menneskets tro eller tvil.

3.3 Dataetableringsfasene

Hovedtanken med all datainnsamling er å kunne besvare spørsmålene som forskningen stiller (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 171). I en *mixed methods* studie skal de ulike delene av datainnsamlingen gjennomføres fullstendig og overbevisende på sine egne vilkår (s. 171). I fremstillingen av dataetableringen i dette prosjektet vil jeg beskrive det spesifikke ved hver del, men også skrive frem hvordan metodene henger sammen.

Studien *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* ble igangsatt høsten 2014, og alt datamateriale i form av primærdata var samlet inn i mai 2017. Det er vesentlig å tenke

⁴⁶ Se for eksempel *Critical realism: Essential readings* (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson & Norrie, 1998).

⁴⁷ Det er flere ulike grener av den kritiske realismen, som jeg velger å ikke komme inn på her, blant annet ført i pennen av Barbour, McGrath, Peacock, McMullin med flere (Losch, 2014).

ut formålet med en undersøkelse før metoden(e) velges (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137), og utgangspunktet for undersøkelsen var å finne ut mer om hvilke salmer og sanger som ble sunget i Den norske kirkes aktiviteter for barn og unge, samt å finne ut hvordan kirkemusikere og menighetspedagoger relaterte salmene og sangen til viktige deler av trosopplæringen. Til dette trengte jeg ulike datainnsamlingsteknikker; spørreskjemaer, for å kunne gi en oversikt over repertoarvalget, og intervjuer, for å kunne få fram kunnskap om kirkemusikernes og menighetspedagogenes erfaringer og tenkning rundt repertoarvalget.

Formålet med en spørreundersøkelse er «å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra» (Groves et al., referert i Ringdal, 2013, s. 190). Gjennom å studere repertoarvalget som fremkom i spørreskjemaene fra et utvalg menigheter, kan jeg gi en statistisk beskrivelse og beskrive aspekter ved repertoarvalget innen trosopplæringen i Den norske kirke. I det kvalitative forskningsintervjuet er målet «å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom intervjuene konstrueres det kunnskap basert på informantenes beskrivelser av erfaringer og refleksjoner rundt bruk av salmene og sangene i trosopplæringen. Forskningsstrategien bærer på denne måten preg av en pragmatisk tilnærming med tanke på hvilke metoder som best kunne svare på problemstillingen (Fitzpatrick, 2014, s. 213).

Datainnsamlingen skjedde i to faser. I den første fasen ble det gjort et utvalg av menigheter, før det ble sendt ut brev og samlet inn spørreskjemaer. I den andre fasen ble det valgt ut intervjupersoner basert på funn fra repertoarlistene, tatt ny kontakt og gjort avtale om intervjuer med hver enkelt.⁴⁸ For å bevare kontinuiteten, var det viktig at det ikke gikk for lang tid mellom de ulike fasene i studien.⁴⁹

48 Mellom disse to fasene (våren 2016) samlet jeg sammen en referansegruppe for å få innspill på tilnærmingen til repertoarlistene. Jeg inviterte også til en nettverkssamling med 12 representanter fra de utvalgte menighetene. Dette gjorde jeg for å få innspill fra samtalen rundt selve temaet i undersøkelsen og for å teste ut aktuelle spørsmål til en intervjuguide.

49 Dette hadde for det første sammenheng med at forskningsmidlene fra Kirkerådet var tildelt for 2014–2016, men fikk utsettelse til 2015–2017. Dernest ble studien innlemmet i et ph.d.-løp, og skulle fullføres senest innen august 2021. Det mest presserende gjaldt imidlertid kontakten med informantene, og muligheten til å følge opp første fase før det gikk for lang tid.

3.4 Spørreundersøkelsen

3.4.1 Utvalg av menigheter

Som nevnt ovenfor, innebar den første fasen å fremskaffe en oversikt over hva som ble sunget og hvem som hadde musikalsk hovedansvar for de ulike trosopplæringsaktivitetene i Den norske kirke. Kriteriene for utvelgelse av menigheter var både representative og strategiske (Ringdal, 2013, s. 225; 258). Det representative utvalget var basert på de strategiske kriteriene for valg av menigheter. Menighetene som ble valgt ut skulle ha både kantor/kirkemusiker og kateket/trosopplærer/menighetspedagog, samt minst ett barne- eller ungdomskor (hovedsaklig i alderen 6–18 år). Dette var for det første for å få fram tverrfaglige perspektiver ved salmevalget, og for det andre å kunne inkludere barne- og ungdomskorarbeidet som arena for trosopplæring.⁵⁰ Det tverrfaglige perspektivet kunne også senere utvikles ved å intervju begge yrkesgruppene; den ene med et musikkfaglig utgangspunkt, den andre med et religionspedagogisk utgangspunkt. Ville de reflektere likt eller ulikt om salme- og sangvalg i sin menighet? For å kunne gjøre utvalget så representativt som mulig, tok jeg utgangspunkt i kirkestatistikken over antall døpte og tilhørende⁵¹ i alderen 0–18 år pr. 31.12.2013. Listen var hentet fra NSDs kirke database (NSDKirke, 2013). Ved gjennomgang av kirkestatistikken gjorde jeg parallelle undersøkelser på menighetenes websider for å spore opp ansatte og aktiviteter for barn og unge. Jeg henvendte meg også til alle bispedømmekontorer for å be om forslag til menigheter som innfridde de strategiske kriteriene. I tillegg gjorde jeg noen forundersøkelser med tanke på mulig organisasjonstilknytning for å sikre at jeg ikke bare valgte menigheter som var tilknyttet den samme barne- og ungdomsorganisasjonen. Dette fordi disse har ulike målsetninger og har bakgrunn i ulike kristne kulturer.

Foruten å velge menigheter med antall døpte og tilhørende, som kunne opprettholde en jevn prosentandel mellom bispedømmene, var utvalget også fordelt på menigheter i byer (over 50.000 innbyggere) og på mindre steder (se Strauman, 2020c, s. 24–25).

3.4.2 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet som ble sendt ut var inndelt i ulike deler, med ett skjemaark for hver aktivitet (se vedlegg 5). Skjemaene var fordelt på åtte sider, og det var rom for å utvide omfanget. Rekkefølgen var satt opp slik: 1a) Barnekor høsten 2014, 1b) Ungdomskor høsten 2014,

50 Tradisjonelt, kontinuerlig barne- og ungdomskorarbeid ble i den innledende reformperioden ikke regnet med som en del av kirkens trosopplæringstiltak. Dette har det vært mye diskusjon om, og det henger ennå igjen som en allmenn praksis (Baden, 2020, s. 170; Balsnes, 2020, s. 258–259; Strauman & Krupka, 2020a, s. 13).

51 «Tilhørende» er barn og unge som har én eller to foreldre som er (døpt og) medlem i Den norske kirke. F.o.m. 1.01.21 opphørte tilhørigordningen (Kirkerådet, 2021).

2a) Barnekor våren 2015, 2b) Ungdomskor våren 2015, 3) Konfirmanttiden 2014/2015, 4) Presentasjonsgudstjeneste for konfirmanter, 5) Lys våken eller tilsvarende breddetiltak, 6) Gudstjeneste høst 2014/vår 2015, tilrettelagt for barn i alderen 4–12 år.

Hoveddelen av hvert skjemaark bestod av en selvutfyllingstabell med åpne spørsmål om sangvalg. Slik kunne jeg oppnå en bred oversikt over salme- og sangvalg fra et utvalg menigheter i Den norske kirke. De aktivitetene som det vises oftest til som arenaer for trosopplæring og aktiv bruk av sang i Den norske kirke, er barne- og ungdomskor, konfirmanttiden, presentasjonsgudstjenesten, Lys våken og Tårnagenthelg og gudstjenester som henvender seg særskilt til familier, barn og unge.

I spørreskjemaene ble informantene bedt om å fylle ut oversikt over repertoar som hadde vært sunget i disse sammenhengene i perioden høsten 2014/våren 2015. Skjemaene var utformet som tomme tabell-lister for hvert tiltak, med rom for å fylle ut tittel på sangene/salmene, komponist, forfatter og kilde. I tillegg inneholdt hvert skjemaark (for hver aktivitet) noen oppfølgingsspørsmål av mer lukket karakter.

- Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? Her var jeg fortrinnsvis ute etter profesjonstittel.
- Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? Her ønsket jeg å få fram graden av tverrfaglig samarbeid i de ulike tiltakene.

På skjemaet for barne- og ungdomskor var det også mulig å fylle ut:

- Alderen på kormedlemmene: Hvorvidt barna var hovedsakelig mellom 0–6 år eller 6–12 år i barnekorene eller åpent som «Fyll ut alderen på yngste og eldste medlem» på ungdomskorskjemaet.
- Hvorvidt koret var tilknyttet en organisasjon. Hvis ja, hvilken? Her var jeg ute etter hvorvidt tilknytning til organisasjonene kunne representere ulike musikk- og kultursyn.

I analysen av datamaterialet fra spørreundersøkelsen har jeg valgt å konsentrere meg om repertoaroversikten og opplysningene om hvem som har hovedansvar for det respektive tiltaket.

3.4.3 Utsendelse og innsamling av spørreskjemaer

Kirkemusikerne og menighetspedagogene i 62 menigheter fikk i januar 2015 brev med forespørsel om deltakelse i prosjektet samt spørreskjemaer. For å få opp svarprosenten i ett av bispedømmene, ble fem nye menigheter kontaktet i juni. Henvendelsen ble sendt ut til kirkemusikerne og menighetspedagogene i til sammen 67⁵² menigheter fordelt over hele landet. Dette brevet inneholdt også et informasjonsskriv med skjema for informert samtykke, samt en anbefaling fra biskopenes preses Helga Byfuglien.⁵³ I etterkant av utsendelsen ble de fleste kontaktet per telefon. Unntaket var de som selv tok kontakt eller som sendte inn utfylt skjema i god tid før fristen utløp. De fleste som ble kontaktet var svært positive til undersøkelsen, men mange ga også uttrykk for at det med tanke på tidsforbruk var en krevende studie å delta i.

En av ulempene ved å bruke selvutfyllingskjemaer, er at det kan forventes stort frafall i undersøkelsen (Ringdal, 2013, s. 199). Av de 67 menighetene som ble kontaktet kom det inn 43 svar på vegne av 48 menigheter for høsten 2014/våren 2015, da noen av menighetene samarbeidet om besvarelsene og derfor sendte inn samlet. Disse telles som 43 enheter i presentasjon og analyse. 32 menigheter leverte utfylte spørreskjemaer per post eller per epost. Fire menigheter valgte å gi sine opplysninger over telefon, mens seks menigheter sendte med gudstjenesteagendaer/konsertprogram eller korrepertoarlister som tilleggsinformasjon. Én svarte ved kun å sende gudstjenesteagendaer og en egen repertoarliste. Ett av svarene representerte tre menigheter i samme fellesrådsområde, mens to menigheter sendte inn ett felles svar. Det ble sendt ut flere purringer, og siste besvarelse ble sendt inn et halvt år etter første frist.

De innsamlede spørreskjemaene ga en oversikt over hvilke sanger de ulike menighetene hadde brukt i til sammen 208 ulike trosopplæringstiltak i 2014/2015. De viser også hvem som hadde musikalsk ansvar for de ulike aktivitetene. Det ble totalt oppgitt 2241 sanger og salmer fordelt på 971 ulike salme- og sangtitler.⁵⁴ Det var varierende hvor mye listene var utfylt med tanke på komponist, forfatter og kilder, men i de aller fleste tilfellene var informasjonen tilstrekkelig til å kunne spore opp manglende informasjon om sangene.

3.4.4 Databehandlingen

Etter avsluttet innsamling av spørreskjemaene ble alle repertoarlistene og den øvrige informasjonen registrert i Microsoft Excel programvare i to hoveddokumenter. Det ene dokumentet (A) inneholdt en oversikt over alle menighetene, alle salme- og sangtitler som var oppgitt,

52 67 menigheter utgjorde 5,5 % av til sammen 1226 menigheter, registrert i 2013, jf. NSDs kirkebase.

53 For informasjonsskriv 1, se vedlegg 4.

54 Se Artikkel 1 for mer utfyllende informasjon om innsamlingen av spørreskjemaene.

navn på forfattere og komponister, kilder og kategori plassering. Hver tittel ble registrert for hvert enkelt tiltak og kunne føres tilbake til hver menighet. Noen valgte å oppgi repertoar for noen av tiltakene, mens mange oppga for alle tiltakene jeg etterspurte.

Det andre hoveddokumentet (B) inneholdt kvantifiseringen av salmer og sanger i ulike innholds- og sjangerkategorier i tilknytning til den respektive menighet, samt oversikten over hovedansvarlige for hvert enkelt tiltak. Informasjonen er notert inn i ett ark for hvert enkelt tiltak. Disse tallene er brukt som utgangspunkt for den kvantitative analysen som ble utført i IBM SPSS Statistics 26.⁵⁵

Spørreskjemaene inneholdt mye informasjon som både kunne analyseres som tekst- og som talldata: «Åpne spørsmål kan gi rik informasjon som kan analyseres på samme måte som tekstdata fra kvalitative forskningsstrategier, og de kan kodes i et mindre antall kategorier for kvantitativ analyse» (Ringdal, 2013, s. 202). Kodingen til sjanger- og innholdskategorier, samt profesjonskategorier, la grunnlaget for analysen av materialet.⁵⁶

Med utgangspunkt i hovedaspektene i Den norske kirkes trosopplæring (*livstolkning og livsmestring, kirkens tro og tradisjon og kristen tro i praksis*) ble repertoaret delt inn i tre innholdskategorier, som på et overordnet nivå kan knyttes til følgende innhold (Kirkerådet, 2010, s. 16–17):

Livstolkning og livsmestring: Personlig vekst, de store spørsmålene og sentrale dimensjoner ved menneskelivet; allmenndannelse, personlig utvikling og vekst.

Kirkens tro og tradisjon: Trosbekjennelsen, nattverden, dåpen, Fadervår, Bibelen, kirkeårets høytider og merkedager, kirken; få kjennskap til den treenige Gud, kristne høytider og den kirken de tilhører.

Kristen tro i praksis: Bønn, gudstjenestefeiring, bibellesning, sang, misjon, diakoni, etikk; å være kristen i praksis.

Musikken til salmene og sangene ble inndelt i følgende sjangerkategorier:

Klassisk: Tradisjonelle salmemelodier og melodier som kan forbindes med en klassisk musikktradisjon. Herunder er gregoriansk musikk, mye liturgisk musikkmateriale, musikk av klassiske kirkemusikkkomponister (eks. Bach, Händel, Rutter, Kverno, Hovland).

55 For informasjon fra spørreskjemaene, slik de er registrert i SPSS 26, se vedlegg 8.

56 I Artikkel 1 (s. 60–65) drøfter jeg forholdet mellom innholds- og sjangerkategoriene og den materiale, formale og kategoriale dannelsesstenkningen. Dette følger jeg også opp i delkapittel 5.1 og 5.2 i kappen.

Pop & gospel: Melodier som kan forbindes med populærmusikk, rock og gospeltradisjon.

Andre sjangre: Barneviser, crossover,⁵⁷ sanger fra den verdensvide kirke og sanger som ikke uten videre passer inn i en annen kategori.

I tillegg ble de hovedansvarlige for tiltakene kategorisert i forhold til musikkfaglig kompetanse (kirkemusikere, musikere, dirigenter), religionsfaglig kompetanse (kateketer, menighetspedagoger, prester) eller musikk- og religionsfaglig kompetanse (der begge gruppene var oppført som hovedansvarlige).⁵⁸

3.5 Intervjuene

Det kvalitative forskningsintervjuet brukes for «forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Som tidligere nevnt, ble intervjuformen i denne studien valgt for å få fram perspektiver rundt bruken av salmer og sanger i trosopplæringen fra kirkemusikerne og menighetspedagogene som er engasjert i dette arbeidet.

3.5.1 Kriterier for utvalg av intervjupersoner

I et forklarende design må det avgjøres hvilke informanter som egner seg best for oppfølgingsfasen. Resultatene fra den første fasen bør kunne gi noen føringer for utvalget og det er verdt å vurdere om noen av funnene fra den første fasen bør følges opp i den neste (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 186). Selv om resultatene fra spørreskjemaene kunne antyde hvilke informanter som ville være de riktige å velge, var det ikke nødvendigvis de samme som ville samtykke til å bli intervjuet. Utvalget i denne delen av studien ble fortrinnsvis gjort på bakgrunn av følgende kriterier:

- Informantene skulle ha deltatt i undersøkelsens første del. Intervjuene kunne dermed bygge videre på temaer de allerede var innforstått med.
- Informantene skulle fortrinnsvis være kirkemusikere og menighetspedagoger med profesjonsutdanning som kvalifiserte til kantor og kateket. Dette for å kunne gi et godt grunnlag for å relatere studien til profesjonsutdanninger.

57 Med crossover mener jeg sjangre som er grenseoverskridende og vanskelig å kategorisere.

58 Kategoriseringen er nøye beskrevet i Artikkel 1 (s. 31–36).

- Det musikalske og det musikkpedagogiske aspektet veide tyngre enn det religionspedagogiske aspektet i undersøkelsen. Utvalget skulle derfor bestå av åtte kantorer og fire kateketer fordelt på begge kjønn.
- Menighetene hadde ulik prioritering av sjanger- og innholdskategorier, og ulik representasjon av hovedansvarlige fra hver yrkeskategori. For å finne ut om denne variasjonen kunne gjenspeile seg i intervjuene, valgte jeg informanter fra menigheter som kunne se ut til å ha ulik profil.
- Korarbeidet i informantenes menigheter burde være tilknyttet forskjellige organisasjoner (Ung Kirkesang, KFUK/M, Acta eller NMSU). Begrunnelsen for dette var å kunne utdype eventuelle perspektiver på organisasjonstilknytningens betydning for repertoarvalg i barne- og ungdomskorene.

Alle som innledningsvis ble invitert til å delta i undersøkelsen, ble gjort oppmerksom på at de kunne bli spurt om å stille til intervju.

I presentasjonen av intervjuene er det materialet fra kantorintervjuene som har fått hovedfokus. Dette har sammenheng med avhandlingsformen, ettersom det var begrenset hvor mye empiri jeg kunne inkludere i de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Det er kun i Artikkel 2 at jeg innlemmer kateketenes refleksjoner. Siden den tredje artikkelen skulle inngå i en publikasjon med fokus på musikkutdanningen, valgte jeg å prioritere kantorintervjuene.

3.5.2 Intervjupersoner

Utvalget bestod av syv kvinner (fem kantorer og to kateketer) og fem menn (tre kantorer og to kateketer) fra til sammen ni menigheter (se tabell 1). Intervjupersonene var mellom 35–62 år og jobbet i menigheter som hadde meldt inn repertoar for minimum fem ulike tiltak. Menighetene hadde også betydelig variasjon i repertoarvalget med tanke på sjangre og innhold, og det musikalske ansvaret for tiltakene var ujevnt fordelt.

Tabell 1. Oversikt over profesjon, aldersspenn, og kjønnsfordeling.

Profesjon	Aldersspenn	Kjønnsfordeling
Kantor	35–59 år	3 menn, 5 kvinner
Kateket	44–62 år	2 menn, 2 kvinner

Kirkemusikerne var kvalifisert som kantorer. Sju av åtte hadde gjennomført en profesjonsutdanning ved norsk universitet/høgskole, mens den åttende hadde utdanning fra et annet europeisk land. Det gjorde det mulig å stille spørsmål rundt selve utdanningens relevans, samt hente fram refleksjoner rundt selve yrkesutøvelsen. Fordi denne avhandlingen var planlagt å kunne gi et bidrag til profesjonsforskningen og kantorutdanningen ved norske universitet/høgskoler, var det et poeng å intervju kirkemusikere som hadde vært igjennom en fireårig kantorutdanning. Ved å innlemme en kantor med annen europeisk musikkutdanning i utvalget, ble det også mulig å kunne få med et utenfra-perspektiv på norsk kirkemusikkutdanning og bidra med aspekter fra en annerledes kirkemusikk-kontekst inn i avhandlingen.

Alle de fire menighetspedagogene hadde kateketutdanning. Tre av dem jobbet i samme menighet som de utvalgte kantorene. I tillegg til sin religionspedagogiske kompetanse, hadde de et engasjement for musikkarbeidet i trosopplæringen. Hensikten med å velge dem som informanter var å få fram et innenfra-perspektiv om kateketens forhold til temaet og et utenfra-perspektiv på kirkemusikeren og det tverrfaglige samarbeidet i trosopplæringen. Det endelige utvalget av deltakere underbygger dermed et tverrfaglig perspektiv på *Bruk av salmer og sanger i trosopplæringen i Den norske kirke*, noe som også var vektlagt i undersøkelsens første fase.⁵⁹

3.5.3 Intervjuguiden

Det overordnede temaet for intervjuene var musikkarbeidet i kirkens trosopplæring. Et semi-strukturert samtaleintervju bærer preg av oppfatningen om at kunnskap konstrueres gjennom sosialt samspill og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 178). Kunnskapen som var aktuell å konstruere i denne sammenhengen skulle først og fremst relateres til første fase i studien, men også kunne svare på flere problemstillinger knyttet til samme tema og utfordre refleksjonen rundt musikkarbeidet som en del av kirkens trosopplæring. Som en del av en *mixed methods* studie, var det vesentlig å kunne identifisere de funnene som behøvde en ytterligere utdyping fra spørreskjemaundersøkelsen, og som dermed kunne være en veiviser for hvordan intervjuguiden skulle legges opp (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 186). Intervjuguiden ble derfor delt opp i temaområder, for å utdype 1) informantenes forhold til valg av repertoar, 2) sammenhengen mellom musikk og trosopplæring, 3) egen og andres rolle i repertoarvalget, og for å si noe om 4) samarbeidsformer og tverrfaglighet i tillegg til 5) bakgrunnsopplysninger og refleksjon rundt trosopplæring generelt. Temaområdene kan forklares slik:

59 Med dette menes at både kirkemusikere og menighetspedagoger ble invitert til å delta i spørreundersøkelsen.

- Innledende spørsmål (bakgrunn, utdanning, forhold til musikk i oppveksten og eget forhold til salmer og sanger som trosuttrykk)
- Musikkfilosofisk refleksjon (for eksempel begrunnelse for å synge salmer og sanger, betydningen av å synge, definisjon av salmen)
- Med utgangspunkt i repertoarinnsamlingen (kriterier for valg, samarbeid om utvalget, valg for ulike tiltak m.m.)
- Musikk- og religionspedagogiske innfallsvinkler (sammenheng med trosopplæring, innøvningsmetoder, vurdering av kvalitet og begrunnelse for å synge salmer og sanger)
- Profesjonsidentitet/utdanning; kantorens rolle (erfaring, forhold til trosopplæringen, tverrfaglighet)

I et semi-strukturert intervju er det vanlig å sette opp noen emner med formulerte spørsmål til hvert emne og intervjuguiden brukes for å strukturere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det er så opp til intervjueren å vurdere om manuset skal følges stramt eller om det er mulig å følge opp andre temaer som kommer opp i intervjuet. Intervjuguiden kan videre settes sammen av ulike typer spørsmål: Introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturere spørsmål, taushet og fortolkende spørsmål (s. 166–167). Intervjuguiden i min studie bestod i hovedsak av strukturere spørsmål, som ikke åpnet opp for lange narrativer, men under intervjuene stilte jeg i tillegg spesifiserende og inngående spørsmål som kunne utdype og gi ytterligere beskrivelse av svar som ble gitt.

Kjernerdelen i intervjuguiden var forholdsvis omfattende, samtidig som de fleste spørsmålene var utformet som en variasjon over svært like temaer. I utgangspunktet la intervjuguiden opp til en forholdsvis stram rekkefølge, og kunne i så måte blitt karakterisert som et «standardized open-ended interview» (Patton, 1990, s. 284), hvor det følges en helt bestemt rekkefølge uten særlig plass til at intervjupersonen kan styre situasjonen. Samtalen utviklet seg på en slik måte at spørsmålsstillingen kunne formes noe underveis, og informantene kunne komme med en avsluttende kommentar, dersom de hadde noe ekstra på hjertet.

Det var laget et utkast til intervjuguiden allerede før undersøkelsen startet, ettersom denne måtte sendes til NSD i forbindelse med godkjenning av hele prosjektet. Som en innledende bearbeiding, ble den først gjennomgått på en nettverkssamling (se fotnote 48), og senere

revidert frem til første intervju. Revisjonen av intervjuguiden⁶⁰ ble igjen godkjent av NSD før den ble tatt i bruk. Som forsker og intervjuer var det et viktig anliggende å klare å fange opp informantenes refleksjoner, erfaringer og meninger. Tabell 2 viser hvordan noen av intervju-spørsmålene kan relateres til forskningsspørsmålene for denne delen av undersøkelsen.

Tabell 2. *Forskningsspørsmål og intervju spørsmål, etter Kvale og Brinkmanns modell (2015, s. 164).*

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Hvordan reflekterer kirkemusikere og menighetspedagogene rundt valg av salmer og sanger i trosopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke kriterier/faglige vurderinger ligger til grunn når du velger ut salmer og sanger til bruk for barn og unge i kirka, når det gjelder sjanger og innhold? • På hvilken måte er kirkens trosopplæringsplan til hjelp når du velger salmer/sanger for barn og unge?
Hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner inngår i kantorenes egen kirke-musikalske aktivitet?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke grep gjør du for at barn og unge skal få et forhold til og bli glad i det stoffet de synger? • Hvilken rolle tror du musikk spiller i trosopplæringen? • Hva er gode salmer/sanger for barn og unge?
Hvordan relaterer kirkemusikeren seg til trosopplæringen i Den norske kirke?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive at det å synge salmer og sanger har sammenheng med trosopplæring? • Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom trosopplæring og kirkemusikalsk arbeid? • På hvilken måte styrer din profesjonsbakgrunn dine ønsker og valg av musikk i trosopplæringen?

I kateketintervjuene spurte jeg ikke etter kateketenes rolle i trosopplæringen, men etter deres syn på kirkemusikerens rolle i trosopplæringen.⁶¹ Noen av spørsmålene var mindre relevante for noen av informantene, og ble da tatt ut. Det kunne for eksempel gjelde kantorer eller kateketer som ikke selv ledet barne- eller ungdomskoret i sin menighet.

⁶⁰ For intervjuguiden, se vedlegg 6.

⁶¹ Det ble meldt inn til NSD at opplysninger om en tredjepart kunne fremkomme. Forutsatt at opplysningene skulle være av mindre omfang og ble anonymisert i publikasjonen, kunne prosjektleder unntas fra informasjonsplikten. Dette har jeg fulgt opp i avhandlingen.

3.5.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjupersonene ble kontaktet per epost i perioden oktober 2016 – april 2017, og intervjuene ble gjennomført mellom november 2016 – mai 2017. I et oppdatert informasjonsskriv⁶² ble de på forhånd informert om at intervjuet skulle dreie seg om deres faglige vurderinger for salme- og sangvalg, og om deres refleksjoner rundt kirkemusikkens funksjon og kirkemusikerens rolle i trosopplæringen. Det ble gjort avtale med hver enkelt om tidspunkt og sted for besøks-, telefon- eller Skype-intervju. Ti av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på intervjupersonens hjemsted eller arbeidssted, mens to intervjuer ble gjennomført digitalt via Skype og Facetime. Lengden på intervjuene var mellom 39 og 85 minutter, der intervjuene på Skype og Facetime var de korteste. Det ble gjort lydopptak av alle samtalen.

Det er en spesiell situasjon å møtes for å gjennomføre et intervju. Å etablere trygghet og en avslappet situasjon i begynnelsen av intervjuet, er vesentlig for å fremme gode refleksjoner (Tjora, 2012, s. 114), og allerede de første minuttene er avgjørende for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Innledningsvis definerte jeg situasjonen, informerte om lydopptakerne⁶³ og fortalte om formålet med intervjuet, slik Kvale og Brinkmann anbefaler (s. 160). Informanten fikk også kjennskap til funn fra repertoarlistene som menigheten hadde sendt inn, slik at intervjuet kunne relateres til første fase i undersøkelsen. Etter at lydopptakerne var startet fikk de noen innledende spørsmål med tanke på å skape en «bli kjent»-relasjon, der de fikk komme med egne erfaringer knyttet til sine musikk-, salme- og sangopplevelser.

Informantene reagerte ulikt når lydopptakerne ble satt på. Noen virket engstelige for å snakke, mens andre slappet fort av og virket upåvirket av å bli tatt opp på bånd. Et par ganger ba informanten spesifikt om ikke å bli sitert på en bestemt uttalelse. Det kunne for eksempel være i forbindelse med at de omtalte en kollega eller andre for å utdype et tema i samtalen. Selv om det å gjøre lydopptak kunne virke hemmende for samtalen, var den også et disiplinierende element. Som intervjuer i rollen som «opinionsundersøker» og «utforsker» var dette en fordel, fordi det skjerpet konsentrasjonen om intervjupersonen og temaene som skulle tas opp. Som uerfaren intervjuer var det avgjørende å kunne gjennomføre så mange intervjuer som mulig ansikt til ansikt med informantene. Det ga meg trygghet til å kunne tolke reaksjonene deres på nært hold, samt å ha muligheten til å respondere aktivt og forsøke å skape en avslappet situasjon. Ni intervjuer fant sted på menighetskontorer hvor informantene hadde eget kontor. Dette opplevdes som riktig sted for gjennomføring av intervjuene, ettersom studien var relatert til yrkesutøvelsen og nettopp den konteksten de jobbet i. Ett av intervjuene var mest

62 For informasjonsskriv 2, se vedlegg 7.

63 To lydopptakere (ZOOM H2N Handyrecorder og ZOOM H4N Handyrecorder) ble brukt, slik at den ene kunne fungere som back-up dersom den andre lydopptakeren skulle svikte under opptaket.

praktisk å legge til informantens hjem, noe som opplevdes tillitsfullt, men også veldig privat. Da to av intervjuene måtte gjøres digitalt av praktiske hensyn, hadde jeg gjennomført flere andre intervjuer og var mindre nervøs for hvordan det kunne påvirke situasjonen. Under ett av de to intervjuene som ble gjennomført på Skype, oppstod det dårlig nettforbindelse, og intervjuet måtte avbrytes og startes på nytt av den grunn.

Noen av intervjuene ble mer dynamiske enn andre, mer på bakgrunn av informantenes engasjement, tilnærming til svarene og relasjonen som oppstod i intervjusituasjonen enn til spørsmålene som ble stilt. Avslutningsvis, etter at lydopptakerne var slått av, ble informantene informert om hva som skulle skje videre med datamaterialet.

3.5.5 Transkripsjon av intervjuene

Gjennom transkriberingen av et intervju transformeres samtalen fra talespråk til en skriftlig tekst. Fortolkningen av intervjuet starter allerede her, og de praktiske og prinsipielle valgene som tas er av avgjørende betydning for analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Alt som høres på et lydopptak trenger ikke nødvendigvis å bli skrevet fram i teksten, men det må tas valg som gjør materialet velegnet til analysen og de problemstillingene analysen skal svare på (s. 206–207). Det finnes ingen standardregler for hvordan dette skal gjøres (s. 207). For analysen i dette prosjektet var det et poeng å kunne bruke hele intervjuet som utgangspunkt for å lete etter utsagn som kunne besvare forskningsspørsmålene, tolke den intenderte meningen i utsagnene, samt legge til rette for en teoretisk lesning av materialet. Intervjuene skulle både bidra til å komplementere funn fra den første fasen samt gi rom for de refleksive perspektivene ved hele undersøkelsen.

Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført av en ekstern transkriptør, noe prosjektdeltagerne ble informert om allerede i første informasjonsskriv.⁶⁴ Siden det var satt av midler i prosjektet til transkriberingen, valgte jeg å engasjere en student med transkripsjonserfaring til dette arbeidet. På den måten kunne jeg også opprettholde en jevn progresjon for prosjektet. Transkriptøren fikk i oppdrag å transkribere intervjuene ord for ord, men som tilnærmet bokmål. Jeg kvalitetssikret alle transkripsjonene i etterkant ved å lese dem samtidig som jeg lyttet til lydopptakene. Dette var avtalt med transkriptøren på forhånd. Transkripsjonene beskriver ikke lyder eller stemningsrelatert informasjon. I presentasjonen av materialet har jeg forsøkt å legge frem teksten så nært opp til intervjupersonen uttalelser som mulig, men jeg har strøket noen småord og rettet opp setningsbygningen et par steder av hensyn til fremstillingen av informanten.

64 Transkriptøren har underskrevet en databehandleravtale, slik både NSD og Datatilsynet krever.

3.6 Analysefasen

Både den kvantitative og kvalitative analysen innebar å undersøke det innsamlede data-materialet for å besvare forskningsspørsmålene, og innenfor hvert felt er det flere analysenivåer (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 207). For den kvantitative analysen er det innledende nivået å velge en passende statistisk test, mens for den kvalitative analysen er det koding av materialet. Dataanalysen i en *mixed methods* studie består i tillegg av at analysene skal settes sammen på et tidspunkt for å kunne vurdere eller tolke hvordan funnene sammenlagt kan besvare en felles, overordnet problemstilling (s. 212). Denne tolkningen kalles av Teddlie og Tashakkori (2009) «slutning» (eng. «inference») og «meta-slutning» (eng. «meta-inferences») (s. 300). Tanken er at kombinasjonen av disse to aspektene skal heve kvaliteten på det aspektene kan bidra med hver for seg (s. 300). Jeg har i hovedsak hatt en abduktiv tilnærming til studien. Det innebærer at jeg har benyttet meg av et dialektisk forhold mellom empiri og teori og jeg har utnyttet eksisterende kunnskap og referanserammer for å kunne tydeliggjøre mønstre eller strukturer som oppstod gjennom tolkning av empirien, i henhold til Alvesson og Sköldbergs beskrivelse av abduksjon (2008, s. 57).

3.6.1 Analytisk tilnærming til spørreskjemaene

Kvantitativ analyse er analysen av numeriske data, og de fleste tradisjonelle metodene for kvantitativ analyse er enten deskriptive eller slutningsbaserte (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 257). Ved hjelp av deskriptive analysemetoder som frekvensanalyser, ulike mål på gjennomsnitt og korrelasjonsanalyser, kan en finne frem til bestemte mønstre i de innsamlede dataene. Innen den analytiske statistikken brukes for eksempel univariate, multivariate, parametriske eller non-parametriske prosedyrer (s. 257) for å se sammenhenger mellom ulike kategorier og forskjeller mellom ulike grupper. Den kvantitative analysen av spørreskjemaene i denne studien har i hovedsak benyttet seg av deskriptive og univariate fremgangsmåter. Univariat statistikk innebærer at analysen tar utgangspunkt i minst én uavhengig variabel, og ses i sammenheng med (korrelasjon) en eller flere variabler (s. 261). De innsendte repertoarlister inneholdt ikke bare 971 ulike salme- og sangtitler, men viser også til tekst og melodi for hver enkelt tittel. Det som umiddelbart kunne telles, var antall salmer og sanger som var oppgitt til sammen for alle tiltakene og for hvert enkelt tiltak, samt antall tiltak som var meldt inn. Dette kunne presenteres i frekvenstabeller og slik skape en oversikt over omfanget av empirien som var samlet inn. Fordelingen av svar i kategorier som sjanger og innhold samt fagansvarlige (musikkfaglig og religionsfaglig kompetanse), dannet grunnlaget for en slik deskriptiv analyse/fremstilling av materialet fra spørreskjemaene. Med menighetene som hoved-analyseenhet viste dette blant annet fordelingen av sjangre og innhold innenfor hver enkelt menighet.⁶⁵

65 Dvs. 43 spørreskjemaer levert inn for 48 menigheter, som beskrevet under pkt. 3.4.3.

Sangvalget ble, som nevnt ovenfor, kategorisert som sjanger og innhold, og disse fungerte som variabler i den univariate analysen. I praksis ble det benyttet en hermeneutisk innholdsanalyse som grunnlag for deler av den kvantitative analysen, noe som også er relevant innenfor *mixed methods* forskning (Bergman, 2015). Hensikten med den kvantitative analysen var å kunne si noe om hvilke valg som var gjort og hvordan musikk- og religionspedagogisk tenkning kunne gjenspeiles i valget av sanger og salmer i trosopplæringen. Repertoaret, der både innhold og melodi ble tolket og plassert i en bestemt kategori, fikk en numerisk kode, som igjen ble gjenstand for den kvantitative analysen.

3.6.2 Den statistiske analysen

Den statistiske analysen er gjort ved hjelp programvarene Microsoft Excel og IBM SPSS Statistics 26. Det ble gjort beregninger av gjennomsnittsfordelingen for å finne sentraltendensen, standardavviket, skjevhet (skewness) og kurtose i materialet. Videre ble det gjennomført beregninger av korrelasjoner mellom sjanger- og innholdskategorier. Noen av disse sammenhengene var ikke signifikante, men fremstilles allikevel her på bakgrunn av prosjektets utforskende karakter. Muligheten var også til stede for at noen av disse sammenhengene kunne understøttes av funn fra intervjudelen. I Artikkel 1 presenteres en rekke funn fra materialet, også funn som ikke brukes i drøftingen av prosjektet som helhet. Det benyttes frekvenstabeller, kakediagrammer og stolpediagrammer i fremstillingen av funnene. Alle utregningsmodellene forklares her, men det er kun modellene i punkt c–e som blir brukt i drøftingen av resultatene og som er tatt med videre i den kvalitative delen av undersøkelsen.

- a. Regionvis fordeling av sjanger- og innholdskategorier ble regnet ut ved å fordele alle menighetene på seks ulike regioner. For hver enkelt menighet ble sjanger- og innholdskategorier fordelt prosentvis, og prosenttallene benyttet i en variansanalyse (ANOVA). Dermed vises gjennomsnittsverdien (av antall salmer/sanger i hver kategori) i prosent for menighetene i hver region (Strauman, 2020c, s. 36–38).
- b. Fordelingen av sjanger- og innholdskategorier i by- og landkommuner ble analysert på samme måte (s. 39–40).
- c. En korrelasjonsanalyse ble benyttet for å belyse eventuelle sammenhenger mellom sjanger- og innholdskategoriene (s. 41–42).
- d. For hvert tiltak viser et kakediagram den prosentvise fordelingen av sjanger- og innholdskategorier fordelt på antall menigheter (s. 44–54). Ved hjelp av deskriptive analysemodeller kan jeg vise til standardavviket (relativt, siden

utgangspunktet er prosenttall for hver menighet), sentraltendensen, skjevhet, kurtose og normalfordeling.⁶⁶

- e. Sammenhengen mellom fagansvarlige for hvert enkelt tiltak og valg av sjanger- og innholdskategori er regnet ut ved hjelp av univariat variansanalyse (ANOVA) på bakgrunn av gjennomsnittsfordelingen av repertoaret (Strauman, 2020c, s. 56–59).

3.6.3 Analysestrategi for intervjuene

Intervjuene hadde til hensikt å utdype funn fra spørreskjemaene, men også besvare egne forskningsspørsmål og utvikle temaet om musikkpedagogisk virksomhet i trosopplæringen ytterligere. Kvale og Brinkmann viser til sentrale tilnærminger til intervjuanalyse som enten har fokus på mening (for eksempel meningsfortolkning), på språk (for eksempel diskursanalyse) eller er en form for generell analyse (for eksempel bricolage eller teoretisk lesning) (Kvale & Brinkman, 2015, s. 223). I min studie har jeg benyttet meg av en form for tematisk, hermeneutisk innholdsanalyse, som også innebærer meningsfortolkning og teoretisk forståelse av utvalgte intervjuutsagn (s. 236–238). Den hermeneutiske innholdsanalysen går ut på, at for å forstå helheten i materialet, må delene studeres, og delene kan kun forstås i relasjon til hele teksten (Bergman, 2015, s. 12).⁶⁷ Videre er kategorisering av materialet, basert på innholdsanalysen, et gjennomgående trekk ved hele undersøkelsen, som også benyttes her. Å kategorisere innholdet i et kvalitativt datamateriale kan være til hjelp for å gi en bedre forståelse av forskningsspørsmålene (Teddlie & Tashakkori, 2009, s. 253).

Kvalitativ analyse er ifølge Teddlie og Tashakkori induktiv av natur (s. 251). Sammenhengen mellom første og andre del av datainnsamlingen og den dialektiske prosessen mellom empiri og teori i analysen, har medført at analysen er mer abduktiv i min studie. Abduksjon utgår også fra empiriske fakta – som induksjonen, men avviser ikke teoretiske forforestillinger, og analysen kan kombineres med teori som fremmer forståelsen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Ettersom den tematiske innfallsvinkelen til analysen er dominerende, velger jeg å forklare analysestrategien med dette som utgangspunkt, men beholder aspektene meningsfortolkning og teoretisk forståelse av hensyn til helheten.

3.6.4 Tematisk innholdsanalyse

Transkriberingen av intervjuene var på 177 sider. Disse ble overført til analyseprogrammet NVivo 11, før jeg startet kodingen av intervjuene. Kodingen besto av å lese igjennom hvert

⁶⁶ Se matrise i vedlegg 9.

⁶⁷ Artikkelen er hentet fra e-bok-utgaven, som genererer pdf-filer med annen paginering enn den trykte utgaven.

enkelt intervju, finne ut hva tekstene inneholdt, koble utsagnene til enkelttemaer i dialog med intervjuguiden, for så å kategorisere dem i relasjon til teoretiske perspektiver. Tabell 3 viser en oversikt over de mest aktuelle temaområdene som tekstkodingen førte til.

Tabell 3. Koding og temaområder.

Musikk- og religionspedagogisk refleksjon	Salmen	Trosopplæringsreformen
<ul style="list-style-type: none"> • Kriterier for salmevalg • Spesielle erfaringer • Om å synge salmer og sanger • Musikkopplæring & trosopplæring • Pedagogisk praksis og refleksjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Salmedefinisjon • Salmer som trosopplæring og trosuttrykk • Sjanger og innhold 	<ul style="list-style-type: none"> • Breddetiltak og kontinuerlige tiltak • Gudstjenester og trosopplæring • Trosopplæring i kor

Denne delen av kodingen var datastyrt, det vil si at kodene ble utviklet gjennom tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Etter hvert ble kodene også begrepsstyrt, noe som innebærer at forskeren bruker allerede utviklede koder (s. 227). I dette tilfellet var kodene teoretiske begreper fra dannelsespedagogisk teori som allerede var koblet til tolkningen av funnene fra spørreskjemaene. Den kontinuerlige frem og tilbake-prosessen mellom forskningsspørsmålene, funn fra spørreskjemaene, intervjutekstene og den teoretiske forståelsesrammen for undersøkelsen, fungerte også som en innledende form for hermeneutisk tekstfortolkning, der «fortolkernes forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkede meningsinnhold» (s. 230).

Fortolkninger av intervjuer kritiseres gjerne for å være relative og uvitenskapelige (s. 238). Det stilles imidlertid ikke krav til én riktig og objektiv tolkning av et intervju innenfor en hermeneutisk forståelsesform. Et intervju kan produsere kunnskap basert på det forskeren tolker som uttrykt mening eller intendert mening (s. 239). Hva intervjupersonene egentlig mener er ikke et vesentlig spørsmål i denne studien. Kjernespørsmålene, som analysen forsøker å svare på, er heller: Når de begrunner valget av salmer og sanger; hva sier de da? På hvilken måte kan svarene forbindes med en musikk- eller religionspedagogisk refleksjon? Og i neste – «begrepsstyrte» – omgang: Hvordan kan det de sier, tematiseres i forhold til pedagogisk dannelsesteoretisk tenkning? Allikevel er det verdt å se til de ulike fortolkningskontekstene som Kvale og Brinkmann skisserer: Selvfølgelig, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (s. 241). Den konteksten som handler om selvfølgelig er i praksis «en

omskrevet fortetting av den intervjuedes synspunkter, slik forskeren forstår dem» (s. 241). Den kritiske forståelsen, basert på fornuft, har fortolkningsrammer som kan gå utover den intervjuedes egen forståelsesramme. Dette «er en allment fornuftig fortolkning» (s. 241).

I den tredje fortolkningskonteksten (teoretisk forståelse) brukes det en teoretisk ramme for å tolke informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 242). I min analysestrategi har jeg søkt etter utsagn som kan tolkes innenfor en dannelsespedagogisk teoretisk ramme, ved å bruke begreper utviklet av Wolfgang Klafki og Dietrich Benner (se tabell 4).⁶⁸

Tabell 4. Oversikt over temaområder som lå til grunn for den teoretiske forståelsen, med teksteksempler.

Særskilte temaområder for dannelsespedagogisk teori		Teksteksempel
Klafki	Material dannelse →	«[D]et må kokes ned til noe som vi synes er absolutt det vesentlige» (Olav, kantor)
	Formal dannelse →	«Du lærer jo mye bedre óg, om du synger det» (Lise, kantor)
	Kategorial dannelse →	«[D]a er det viktig å holde [fast ved] og fornye salme-tradisjoner med salmer som barn kan finne seg [igjen] i» (Tor, kantor)
Benner	Tradisjon og intergenerasjonalitet →	«[H]vis vi skal være en sann kirke, så må altså barn og unge kjenne og få oppleve den gamle salme-skatten» (Einar, kateket)
	Oppfordring til selvvirksomhet →	«Noen ganger er jeg litt redd for hva vi synger, fordi ja, det er problemet med en del barnesanger, at de er for personlige, de gir deg for mye ansvar, eller de går rett på deg: «Du skal gjøre det!», i stedet for en mer voksen salme som kan være litt distansert» (Ellen, kantor)
	Praksisfelt →	«[V]i skal være et tydelig barnekor knyttet opp til kirken, men så skal vi være et barnekor som er knyttet opp til samfunnet vi lever i» (Kristian, kateket)

68 Teoriene er nærmere forklart i delkapittel 2.2 i kappen, og denne måten å analysere tekstene på presenteres også i Artikkel 3.

Pedagogisk dannelsesteori ble benyttet både i tolkningen av repertoarfunnene og som bakgrunn for kategorisering og tolkning av funn fra intervjuene. I den abduktive prosessen fant det sted en repeterende interaksjon mellom empiri, funn og ideer fra første fase og empiri, nye funn og ideer i andre fase av studien, jf. Coffey og Atkinsons beskrivelse av en abduktiv tilnærming (1996, s. 156).

3.6.5 Sammenheng mellom analysemodellene

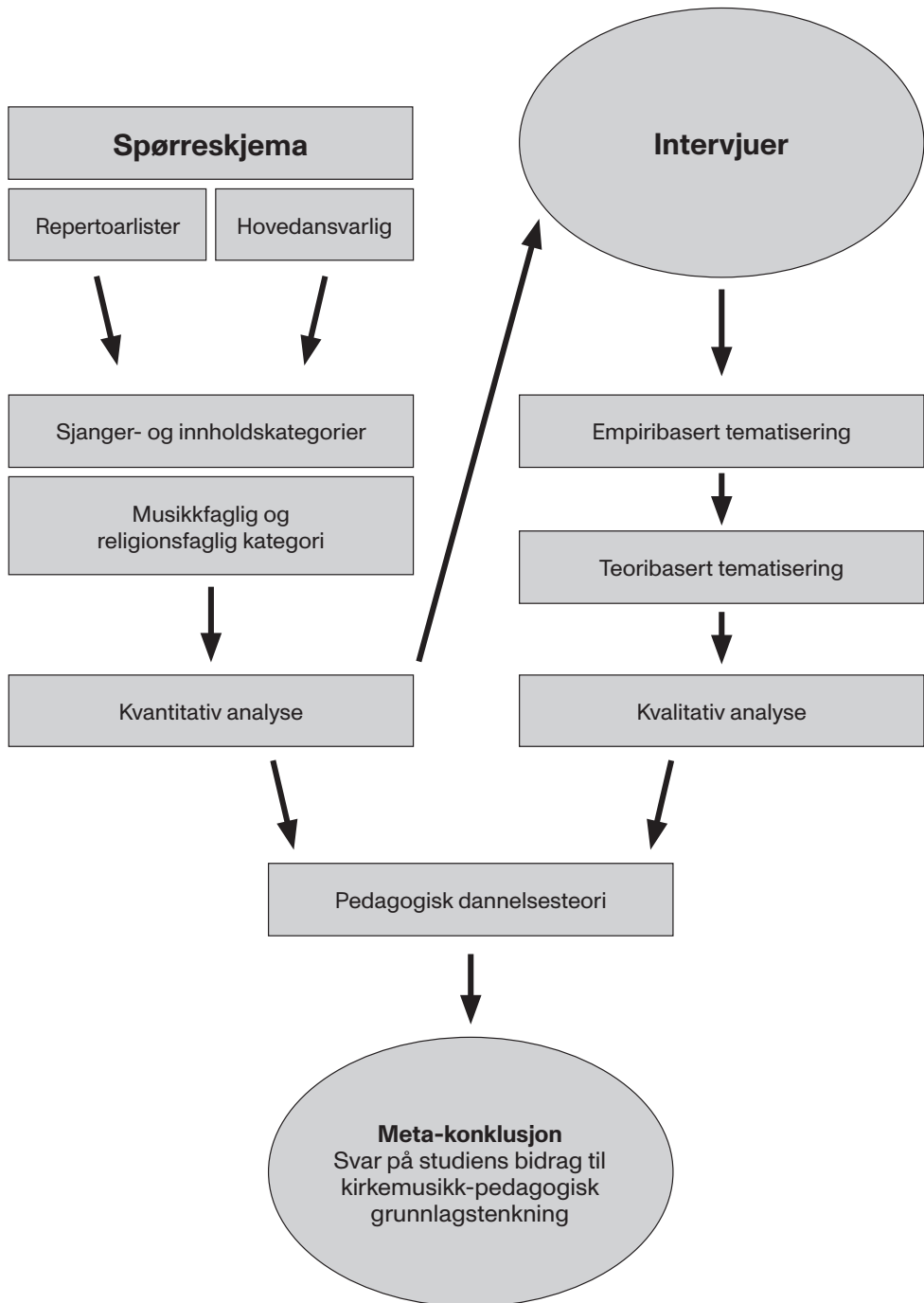
Med kombinasjonen av spørreskjemaer og intervjuer som ulike metoder for datainnsamlingen, vil jeg her oppsummere hvordan analysene henger sammen. På en eller annen måte må de ulike metodene være forbundet med hverandre og ende opp i en «meta-konklusjon» (Teddle & Tashakkori, 2009, s. 266). Spørsmålet er ikke hvorvidt datatypene kan sammenkobles, men hvorvidt det bør gjøres, hvordan det gjøres og hvorfor (Miles & Huberman, 1994, s. 41).

I framstillingen over har jeg begrunnet hvordan forskningsspørsmålene, prosedyrene ved metodene, funn fra spørreskjemaene og intervjudelen henger sammen. Metodevalget er først og fremst pragmatisk, ettersom dette var en praktisk måte å gå fram på for å finne ut hvilket repertoar som synges i Den norske kirkes trosopplæring, hvilken tenkning som kan gjenspeiles i repertoaret og på hvilken måte kantorer og kateketer reflekterer over de valgene som gjøres. Hvordan analysen av metodene skulle gjennomføres og kombineres vokste frem underveis i prosjektperioden. Meta-konklusjonen er basert på den kvantitative og kvalitative analysen, samt tolkningen og teoretiseringen av de funnene som er gjort, og danner grunnlaget for det overordnende forskningsspørsmålet for hele studien: «Hvilke dannelsespedagogiske perspektiver kommer til uttrykk i repertoarvalget og informantenes refleksjon omkring dette, og hvilken betydning kan disse perspektivene ha for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning?» (se figur 1). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen i kappen.

3.7 Ethiske betraktninger

3.7.1 Informert samtykke

Å innhente informert og fritt samtykke er en viktig premiss for et forskningsprosjekt. Dette innebærer at informantene ikke blir utsatt for ytre press for å delta og at de er klar over egen rolle i prosjektet (NESH, 2016, s. 14–16). De som blir spurt om å delta i en undersøkelse skal informeres om hva undersøkelsen dreier seg om og hensikten med den, samt om hvilke konsekvenser det kan få for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Prosjektet ble godkjent



Figur 1: Visualisering av hvordan analysene i studien henger sammen.

av Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁶⁹ før den første henvendelsen til informantene (se vedlegg 1). Det ble sendt ut informasjonsskriv med informert samtykke før spørreskjemaundersøkelsen, og senere på nytt til dem som ble utvalgt til intervjuene. Informantene kunne også velge å trekke seg når som helst fra studien uten å måtte oppgi grunn.

Undersøkelsen dreier seg først og fremst om salmesangpraksis i et musikkpedagogisk perspektiv, og utleverer bare deler av informantenes refleksjoner rundt dette temaet. Denne informasjonen er privat og personlig i den forstand at den tar opp sider ved informantenes individuelle måter å tenke på om sin relasjon til et religiøst trosuttrykk. At studien inneholder personopplysninger som kan innbefatte religiøs overbevisning var også med i vurderingen fra NSD. Som forsker er det av avgjørende betydning for studiens kvalitet at jeg har opptrådt etisk ansvarlig overfor dem som har deltatt i undersøkelsen.

3.7.2 Konfidensialitet

Et hovedprinsipp i et forskningsprosjekt er at alle opplysninger skal behandles konfidensielt (Ringdal, 2013, s. 459). Konfidensialiteten refererer også til en slags kontrakt mellom forsker og deltager med hensyn til hva som kan gjøres med dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien ble datamaterialet behandlet i henhold til NSDs retningslinjer for datalagring og anonymisering. Innholdet fra spørreskjemaene og intervjuene er anonymisert i så stor grad det har latt seg gjøre, og i presentasjonen av salme- og sangrepertoaret er det ikke fremstilt noen informasjon som kan kobles til bestemte menigheter. I sitater og fremstilling av intervjuene har informantene fått fiktive navn. Intervjuteksten er i hovedsak transkribert på bokmål, med så få dialektuttrykk som mulig. Siden tre kateketer og tre kantorer er fra samme menighet, vil disse vite om hverandre og kunne gjenkjenne talemåter eller innhold i sitatene. Dette ble de blitt gjort oppmerksomme på i forbindelse med intervjuene. Informantene har fått mulighet til å lese og godkjenne alle sitatene som er brukt i avhandlingen, og jeg har etterkommet ønskede endringer.⁷⁰

3.8 Metodologiske refleksjoner

I denne delen vil jeg først knytte noen tanker til studiens kvalitet og reflektere over min egen forskerposisjon i forhold til studien.

69 NSD het på det tidspunktet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

70 Se skjema for godkjenning av sitatbruk, vedlegg 10.

3.8.1 Kvalitet i undersøkelsen

«Forskningsmetodologi handler om å realisere forskningens hensikt; det innebærer å formulere forskningsspørsmål, å designe og gjennomføre en sammenhengende og konsistent forskningsprosess der vitenskapsteori, teori, empiriske data og analyser velges, utvikles, brukes og fremskrives» (Johnsen-Øines & Alrø, 2019, s. 34). Metodologisk kongruens oppstår når det er samsvar mellom forskerens personlige filosofiske posisjon, med studiens mål og den metodologiske tilnærmingen for å nå dette målet (Birks & Mills, 2015, s. 36). Dette er avgjørende for studiens kvalitet. Forskning skal fremstå som pålitelig og gyldig gjennom det håndverket forskeren har gjort. Hvorvidt studien har produsert pålitelig kunnskap avhenger av kunnskapens overførbarhet og om den er tilstrekkelig objektiv og generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Reliabiliteten (påliteligheten) avhenger av forskningens konsistens og troverdighet, mens validiteten (troverdigheten) viser hvorvidt metodene som er valgt, får fram det som skulle undersøkes (s. 276). Forskningens validitet handler om hele forskningsprosessen og gjennomføringen av den (s. 277). Det fremstilles en rekke kriterier for måling av kvalitet i kvantitativ og kvalitativ forskning. Troverdighet, pålitelighet, transferens, generaliserbarhet og refleksivitet er viktige kvalitetsindikatorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Tjora, 2012, s. 202). Ifølge Kvale og Brinkmann skjer valideringen innenfor kvalitativ forskning i syv stadier: I veien fra tematisering av teori til forskningsspørsmål, i planleggingen, i intervjuingens kvalitet, ved transkribering og analysering, i validering og rapportering. Med andre ord blir prosjektets validitet også skrevet frem gjennom hele avhandlingsteksten. De ulike metodene jeg har brukt må valideres på ulike måter.

Reliabiliteten i mitt prosjekt handler både om kvantitativ måling og kvalitativ konsistens og pålitelighet. Det handler også om hvordan disse delene henger sammen. For den kvantitative analysen måles reliabiliteten i hvorvidt det jeg har gjort er etterprøvbart, mens validiteten avhenger av om jeg har målt det jeg ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 96). I denne studien har jeg gjort et grundig registrerings- og kategoriseringsarbeid, som kan fortelle hvilket repertoar de utvalgte menighetene bruker. Den deskriptive utregningen viser fordelingen av gjennomsnittlig prosentandel for ulike sjanger- og innholdskategorier per tiltak og per menighet. Målingene jeg har gjort viser ikke bare hva som synges, men utvider materialet til å beskrive hvilke kategorier som prioriteres og synges mest eller minst.

Helt fra starten av forskningsprosessen har jeg vært ute etter å hente fram kirkemusikeres og menighetspedagogers musikk- og religionspedagogiske refleksjoner. Dette er også lagt til grunn for de spørsmålene jeg har stilt til tekstene, og bidrar til den tematiske innholdsanalysen og en hermeneutisk fortolkning av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Selv om det er en allmenn oppfatning at intervjuer er subjektive, er den kunnskapen som produseres

i intervjuer ikke nødvendigvis subjektiv (s. 275). I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å tilstrebe en refleksiv objektivitet.

Antallet på 43 menigheter var i hovedsak for få enheter til å kunne trekke generelle konklusjoner, men materialet kunne fremstille en sannsynlig praksis som senere utdypes ved hjelp av intervjuene i undersøkelsen. Mengden av materiale fra hver av de 43 menighetene gjør at den statistiske analysen kan indikere hva som synges av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Samtidig gir analysen et teoretisk grunnlag som ble utgangspunkt for utvalg av intervjupersoner, og som er videreutviklet i intervjuanalysen.

3.8.2 Selvrefleksjon

Å innta en refleksiv holdning i forhold til egen forskning er en vesentlig del av forskningsprosessen. Denzin og Lincoln (2005) mener at all forskning innebærer tolkning, og forskerens egne standpunkt, følelser og verdensbilde vil alltid være en del av denne tolkningen (s. 22). Min egen forforståelse er et vesentlig element i denne studien. Jeg kommer ikke bort fra at jeg forsker på mitt eget profesjonsfelt, og at min bakgrunn og mine egne erfaringer farger de metodiske valgene som er gjort. Gjennom mine egne tolkninger og en ny forståelseshorisont var den opprinnelige intensjonen at forskningen skulle kunne opparbeide ny kunnskap om kirkens musikkundervisningspraksis og betydningen av den både for enkeltmennesker, både i et individuelt og sosialt perspektiv. Med en kritisk realistisk forståelsesramme har jeg forsøkt å plassere de ulike delene av prosjektet sammen på en slik måte at de yter rettferdighet til forståelsen av helheten, også basert på min subjektive posisjon. Det finnes heller ingen nøytral grunn «...from which we can view reality dispassionately, without prior assumptions, beliefs and prejudices» (Birks & Mills, 2015, s. 59). Allikevel må jeg ha en viss avstand til det jeg forsker på, være bevisst min egen rolle og motivasjon for forskningen og bevare en «kontrollert subjektivitet» (Ruud, 1998, s. 104). På den ene siden har jeg hatt behov for å løfte fram musikkens plass i Den norske kirkes trosopplæring; å finne grunnlag for å kunne si noe om musikkundervisning i den kirkelige konteksten. På den andre siden har jeg ønsket å stille meg solidarisk til kirkemusikernes frustrasjon over å ha blitt oversett i trosopplæringsarbeidet; ikke ved å fokusere på profesjonen som sådan, men ved å fokusere på musikkundervisning som først og fremst ivaretas av kirkemusikerne, men også av andre kirkelige ansatte.

Bevisstheten rundt relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltagerne er et avgjørende punkt for forskerens metodologiske posisjon. Med mer enn 20 års erfaring som kantor i Den norske kirke, og kontinuerlig som barnekordirigent i denne perioden, hadde jeg inngående kjennskap til den kirkelige konteksten. At jeg i denne sammenhengen kunne oppfattes som en «ekspert» kan jeg ikke se bort fra, noe som kan vurderes som både negativt og positivt.

Negativt på den måten at det kunne gi informantene en følelse av at jeg kjente «fasiten» til spørsmålene jeg stilte, eller at jeg forventet bestemte svar i intervjuene. Positivt på den måten at jeg kunne forstå dem ut fra deres forutsetninger og kontekst.

Imidlertid tror jeg at det har vært en styrke for datainnsamlingen, at jeg har vært en «insider» i feltet. Å ha med seg et kirkemusikkfaglig engasjement for den musikkpedagogiske virksomheten var også utgangspunktet for at denne studien ble gjennomført.

4 Sammendrag av artiklene

I dette kapittelet vil jeg gi et kort referat av de tre artiklene som sammen med kappen danner grunnlaget for denne avhandlingen. Alle tre artiklene er publisert som kapitler i to ulike antologier.⁷¹

4.1 Artikkel 1: «Vi synger ditt hellige navn!» Om undersøkelsen Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring

Strauman, R. (2020). «Vi synger ditt hellige navn!»: Om undersøkelsen Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring (s. 20–66). Oslo: IKO-forlaget.

Denne artikkelen er en innledende oversiktsartikkel om forskningsprosjektet som presenterer en rekke funn fra spørreundersøkelsen. Den har et sterkt metodefokus, og visualiserer funnene ved hjelp av ulike tabeller og figurer. Her introduseres også den kategoriseringsmodellen som danner grunnlag for analyse og dras inn i drøftingen i Artikkel 1 og 2. Denne kategoriseringen relateres i analysen til den materiale, den formale og den kategoriale dannelsen, basert på Klafki (1983, 1985/2016) og videre beskrevet innenfor musikkpedagogisk grunnlagstenkning av Nielsen (1998) og Hanken og Johansen (2013).

I denne artikkelen hadde jeg som mål å besvare følgende delproblemstilling: «Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i trosopplæringen?» Dette gjorde jeg gjennom å skrive fram hvilke salmer og sanger som var brukt i Den norske kirkes trosopplæringstiltak for barn og unge i en gitt periode, og finne ut om repertoarvalget kunne tolkes med bakgrunn i musikk- og religionspedagogisk tenkning. Studien inneholder en rekke funn vedrørende repertoarvalg. Mangfoldet er stort og gjennom spørreundersøkelsen fikk jeg innhentet repertoarlistene fra 48 menigheter, fordelt over 11 bispedømmer. Repertoarlistene fra barnekor, ungdomskor, familiegudstjenester, Lys våken/Tårnagenthelg, presentasjonsgudstjenesten og konfirmanttiden inneholdt 971 ulike titler, og de sangene som ble oppgitt flest ganger, var bemerkelsesverdig tradisjonelle. Salmer som stod i *Norsk salmebok* (N13) eller i tidligere salmebøker (*Barnesalmeboka*, *Salmer 97*, *Norsk Salmebok 1985*) var hyppig brukt i alle tiltakene, men i barnekorene var en overvekt av sangtitlene hentet fra andre kilder (534 av 657 titler). Mine hovedfunn fra repertoarlistene er at

71 For nærmere beskrivelse av antologiene, se kapittel 1.

a) sanger og salmer i kategorien «livstolkning og livsmestring» er lavt representert i alle tiltak unntatt barne- og ungdomskorene, b) at det i presentasjonsgudstjenesten for konfirmanter og i konfirmanntiden synges svært tradisjonelle salmer («Deg være ære», «Herre Gud, ditt dyre navn og ære», «Måne og sol», o.l.), og at her står kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og den klassiske sjangeren sterkt, c) at det synges mer klassisk sjanger og salmer i kategorien kirkens tro og tradisjon i landkommuner enn i bykommuner, d) at kirkemusikere velger mer variert med tanke på sjangre enn korledere med religionsfaglig kompetanse og e) at menighetspedagoger som leder barnekor velger flere sanger i innholdskategorien livstolkning og livsmestring enn kirkemusikerne.

I drøftingen relaterer jeg funnene til religionens plass i samfunnet (Rössler, 1986) og den pedagogiske dannelsesstenkningen. Jeg forsøker meg på en overføring av Nielsens (1998) beskrivelse av den materiale dannelsen *til* og den formale dannelsen *gjennom* musikk mot dannelsen *til* og *gjennom* tro (Strauman, 2020c, s. 60–61), og knytter den kategoriale dannelsen til «det aktive møtet mellom menneskets bevissthetsslag og musikkens meningslag» (Strauman, 2020c, s. 62–63). Konklusjonen er at både den materiale og formale dannelsesstenkningen står sterkt i valget av salmer og sanger i trosopplæringen, mens den kategoriale dannelsesstenkningen og læring gjennom refleksjon ser ut til å være mindre synlig i alle tiltak, med unntak av barne- og ungdomskorene (Strauman, 2020c, s. 63). Samtidig kan denne delen av studien kun si noe om repertoarvalgene og ikke noe om hvorvidt sangene er gjenstand for refleksjon når de øves inn eller synges.

4.2 Artikkel 2: Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet

Strauman, R. (2020). Fra Petter Dass til ABBA: Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring (s. 216–240). Oslo: IKO-forlaget.

Denne artikkelen bygger videre på funnene og drøftingen fra repertoarundersøkelsen og Artikkel 1 og har særskilt fokus på barnekorarbeidet i Den norske kirke. Ved hjelp av utvalgte innspill fra intervjuene, synliggjør også undersøkelsen ulike refleksjoner knyttet til praksis og valget av salmer og sanger i trosopplæringen. Delproblemstillingene som besvares i denne artikkelen er: «Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i *barnekorarbeidet?*» og «Hvordan reflekterer kirkemusikerne og menighetspedagogene rundt dette temaet?»

Med utgangspunkt i repertoarvalget settes det søkelys på den musikkpedagogiske virksomheten i tilknytning til barnekorarbeidet, som i mange norske menigheter er en arena for regelmessig musikkopplæring (Brottveit & Holberg, 2013, s. 51; Strauman, 2020b, s. 217). Problemstillingen dreier seg om å finne ut hvilken tenkning som kan gjenspeiles i repertoarfunnene og hvordan det reflekteres over de valgene som gjøres. Med andre ord handler det om å finne ut hvordan kirkesangen ivaretas og hvorvidt det eksisterer en pedagogisk plattform for kirkens musikkopplæring. Jeg påstår følgende: «Musikk som undervisningsfag i en kirkelig kontekst har uvilkårlig sin egen religionspedagogiske profil, men hvordan utformingen av faget ser ut, vil avhenge av korlederens – og sannsynligvis også menighetens – ‘fagsyn’» (Strauman, 2020b, s. 218–219). Det er først og fremst kirkemusikerne som leder barnekorene som er med i studien.

I denne artikkelen presenteres Nielsens idéer om fagsyn og om sangfaget som musikkdidaktisk posisjon (Nielsen, 1998, s. 165; Strauman, 2020b, s. 219). Dette bidrar med perspektiver som er spesielle for den musikkopplæringen som innbefatter sang- og stemmebruk.

Funnene i denne artikkelen er knyttet til de ulike prioriteringene som gjøres av kirkemusikere og menighetspedagoger, den store variasjonen i sang- og salmevalg og utdrag fra intervjuene som angår kriterier for salmevalg. Først spør jeg etter hvem som velger hvilke salmer – og hvorfor, dernest tar jeg opp ulike sider ved kirkens barnekor som lærings- og dannelsesarena før jeg drøfter hvordan religions- og musikkpedagogisk virksomhet kan virke i «samklang».

Kirkemusikerne velger mer variert når det gjelder sjangre enn det menighetspedagogene gjør. Kirkemusikerne som ble intervjuet har en åpen holdning til ulike sjangre, men de har også klare personlige preferanser, først og fremst basert på det de behersker best (Strauman, 2020b, s. 225). Den kirkelige musiksmaken handler ifølge Sigbjørn Apeland mer om estetiske/livsstilsmessige posisjoner enn om «ungdommens» kontra «de voksnes» musikk (Apeland, 2007, s. 186). Dette mener jeg kan bekrefte gjennom mine intervjuer, ettersom informantene ikke skiller mellom «det ungdommelige» og «det voksne» musikkuttrykket, men heller bruker forklaringer som variasjon, «en annen måte å tenke trosopplæring på», eller tekstinnhold som avgjørende for hva som velges. Kantorene og kateketene kommer fra ulike pedagogiske tradisjoner, der forholdet til tradisjonelle uttrykk og verdier kan variere. Personlige preferanser, praktisk kunnskap og kulturbakgrunn har også betydning for de valgene som er gjort (Strauman, 2020b, s. 225).

Som bakgrunn for drøftingen av kirkens barnekor som lærings- og dannelsesarena benytter jeg meg av Den norske kirkes plandokumenter, forskning på trosopplæringsreformen, dannelsesteoretiske perspektiver (Fuglseth et al., 2012; Gadamer, 1960/2012; Gustavsson, 1998, 2000; Varkøy, 2003, 2015a, 2015b), samt pedagogisk dannelsesteori, representert med både

Klafki (Graf & Skovmand, 2004) og Benner (2014). Videre utvides perspektivet ved hjelp av Hanken og Johansens musikkdidaktikk (2013) og Bubmanns kirkemusikkpedagogiske tenkning (2009). Når Den norske kirke selv definerer trosopplæringen som «en dannelsingsprosess der oppdragelse, undervisning, kultur- og tradisjonsformidling og kristen tro i praksis spiller sammen» (Kirkerådet, 2010, s. 5), er det et interessant grunnlag for å belyse musikkopplæringens mulige rolle i trosopplæringen i et dannelsesperspektiv, der dannelsen er en fri prosess uten å skulle nå et bestemt mål. Den kategoriale dannelsesstenkingen hos Klafki er opptatt av det dialektiske forholdet mellom subjektet og objektet i undervisningen, og hvordan relasjonen til verden og samfunnet fungerer (Nielsen, 1998, s. 78; Graf, 2004b, s. 43; Strauman, 2020b, s. 232–233). Skal vi være i stand til å forholde oss til vår samtid, må vi også være i kontakt med vår kulturelle arv (Gustavsson, 1998, s. 116; Strauman, 2020b, s. 233).

Videre inneholder artikkelen en drøfting som tar opp hvorvidt den musikk- og religionspedagogiske virksomheten sammen kan stimulere religiøse erfaringer. Kirkemusikeren – eller den personen som utdannes til å lede barnekor i kirken, kan legge til rette for at barns møte med den estetiske erfaringen i sammenheng med religiøse erfaringer, kan gi dem del i eksistensielle erfaringer som de ellers ikke ville opplevd (Strauman, 2020b, s. 236). Jeg tør dessuten hevde at «[d]en eksistensielle erfaringslæringen basert på religiøs læring vil få en ekstra dimensjon gjennom den estetiske erfaringen basert på musikalsk læring» (s. 236).

På bakgrunn av blant annet disse perspektivene etterlyser jeg i artikkelen en større bevissthet rundt hva musikkopplæring i kirken er og kan være. Den musikkpedagogiske virksomheten i tilknytning til barnekorene i kirken, kan med fordel styrkes med tanke på pedagogisk og didaktisk profesjonalisering.

4.3 Artikkel 3: Kantoren – en hemmelig musikkpedagog? Kirkemusikeres tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst

Strauman, R. (2021). Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog?: Kirkemusikeres tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter (s. 79–102). Oslo: Norges musikkhøgskole.

I denne artikkelen tar jeg opp tråden fra Artikkel 2 med å dra inn mer fra kantorintervjuene og utvikle den teoretiske refleksjonen. Jeg utvider også temaet rundt selve konteksten til å gjelde

en nonformell undervisningssituasjon, og gir prosjektet en rolle i den formelle, uformelle og nonformelle læringsdebatten. Her har jeg særlig latt meg inspirere av UNESCOs Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning (UIL 2012), men også av Mok (2011) og Finnegan (2007), som etterlyser nettopp kirkens musikkundervisning i den nonformelle, pedagogiske debatten.

I denne artikkelen spør jeg etter: «Hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner inngår i kantorenes egen kirkemusikalske aktivitet og på hvilken måte relaterer de seg til trosopplæringen i Den norske kirke?». Kantorenes musikk- og religionspedagogiske refleksjoner teoretiseres i forhold til 1) begrunnelser for å synge salmer og sanger i kirken, 2) kriterier for salme- og sangvalg, 3) praksis i forbindelse med en kirkelig korøvelse og 4) hvordan de forholder seg til musikkopplæring og trosopplæring. Tekstene er kategorisert med utgangspunkt i Klafkis materiale, formale og kategoriale dannelsesteori, samt Benners fokus på ulike *praksisfelt, Bildsamkeit, oppfordring til selvvirksomhet og intergenerasjonalt*.⁷²

Når det gjelder begrunnelsene for å synge salmer og sanger kan disse i hovedsak relateres til den materiale og den formale dannelsesstenkningen; «kulturarv og tradisjon skal videreføres og salmene og sangene har en nytteverdi for å oppnå noe annet» (Strauman, 2021, s. 88). Kantorene har selv opplevelser knyttet til musikk som de ønsker å bringe videre. Samtidig viser de en åpen holdning overfor det de mener barna bør sitte igjen med, og det gis rom for at barna tar sine egne valg og selv bestemmer hva de vil bruke kunnskapen og opplevelsene sine til. Dette ser jeg i sammenheng med begrepene *Bildsamkeit* og den ikke-affirmative oppfordringen til selvvirksomhet.

Kantorene viser en sterk liturgisk bevissthet som danner grunnlag for repertoarvalget. I tillegg har de et blikk for tradisjonen og det intergenerasjonelle perspektivet. Det som synges skal kunne følge barn og unge livet ut og både unge og gamle skal kunne kjenne seg igjen i det som synges (Strauman, 2021, s. 90). Funnene tolker jeg også dithen at kantorene «innehar mye praktisk kunnskap med en taus dimensjon, og at den musikkpedagogiske tilnærmingen er forankret i en mesterlæretradisjon» (s. 91).

Kantorenes beskrivelse av korøvelsene viser til en allmenn musikkdidaktisk praksis som inneholder elementer av religionsdidaktisk praksis. Få refererer til at det er rom for refleksjon og dialog på korøvelsen. Refleksjonene knyttet til musikkopplæringen gjenspeiler imidlertid en tydelig overbevisning om musikkens betydning for trosopplæringen.

72 Klafkis og Benners tenkning presenteres også i delkapittel 2.2.

Funnene bygger opp under spørreskjemaene, der den materiale og den formale dannelses-tenkningen kommer tydeligst fram. Videre tydeliggjøres det særlig tre områder som viser at musikkopplæringen skjer i en religionspedagogisk kontekst: den liturgiske deltagelsen, det intergenerasjonelle perspektivet og trosopplæringsperspektivet (Strauman, 2021, s. 98).

Disse funnene danner grunnlaget for drøftingen rundt behovet for en egen musikkpedagogikk for kirken, og jeg etterlyser en egen didaktikk som bevisstgjør kirkemusikernens tilnærming til musikkarbeidet i kirken med tanke på barnets forhold til sitt eget liv, sosiale relasjoner og det som skjer i verden. Gjennom det eksemplariske læringsinnholdet og rom for refleksjon og samtale i undervisningssituasjonen kan det i større grad legges til rette for den dobbeltsidige åpningen og den kategoriale dannelsen (s. 96).

Videre drøfter jeg aspekter ved den nonformelle læringskonteksten for kirkens musikkpedagogiske virksomhet, som både er en religionspedagogisk og en musikkpedagogisk praksis – i verden. Dersom salmene og sangene skal kunne bidra i oppdragelsen til selvstendighet og utvikling av ferdigheter, tenkning og handlinger, kan den kirkelige sangtradisjonen ikke adskilles fra verden utenfor og det de lærer i en uformell og formell læringskontekst (s. 96–97).

Avslutningsvis konkluderer jeg med at «[m]usikkpedagogiske elementer spesialtilpasset kirkemusikkutdanningen kan bidra til større bevissthet rundt salmesangens plass i trosopplæringen og skape grunnlag for en egen kirkemusikkpedagogikk, som styrker musikkens betydning for barnets dannelse og livsmestring» (Strauman, 2021, s. 98).

5 Dannelsespedagogiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og utdype drøftingene av delproblemstillingene og besvare hovedproblemstillingens første del:

Hvilke dannelsespedagogiske perspektiver kommer til uttrykk i repertoarvalget og informantenes refleksjon omkring dette?

I fem delkapitler vil jeg presentere ulike aspekter ved kirkesangen⁷³ som basis for den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke og drøfte disse i forhold til dannelsesteoretiske perspektiver som er introdusert i artiklene. Dannelsesteoretiske begreper settes i spill med funn fra spørreskjemaene og intervjuene, og repertoarvalget relateres til hvordan informantene reflekterer rundt den musikkpedagogiske virksomheten som trosopplæring, innbefattet salmesangens funksjon, kriterier for valg av sanger som skal synges og opplæring i sang- og stemmebruk.

De funnene som kan relateres til de dannelsespedagogiske perspektivene jeg har hatt mest fokus på, og som vil inngå videre i drøftingen i dette kapittelet, er som følger:

Et hovedfunn for studien som helhet er at den materiale og formale dannelsesstenkningen står sterkt i valget av salmer og sanger i trosopplæringen. Dette begrunner jeg først gjennom en innholds- og sjangerkategorisering av salmene og sangene (Strauman, 2020c, s. 32–34), og dernest gjennom utsagn i intervjuene som kan underbygge disse funnene.

Sanger og salmer i kategorien *livstolkning* og *livsmestring* er lavt representert i alle tiltak unntatt barne- og ungdomskorene. I presentasjonsgudstjenesten for konfirmantene og i konfirmanttiden synges det svært tradisjonelle salmer og innholdskategoriene *kirkens tro og tradisjon*, *kristen tro i praksis* og sjangerkategorien *klassisk* er prioritert (Strauman, 2020c, s. 58–59).

Bruk av ulike sjangre er ikke noe som problematiseres av kantorene⁷⁴ i undersøkelsen. De er åpne for det meste, men de gjør også vurderinger ut ifra egne preferanser og det repertoaret de behersker best (Strauman, 2020b, s. 225). I barnekorarbeidet velger kirkemusikerne i studien mer variert med tanke på sjangre enn menighetspedagogene, mens menighetspedagoger som leder barnekor velger flere sanger i innholdskategorien *livstolkning* og *livsmestring* enn kirkemusikerne. Dette kan tyde på ulike dannelsessyn hos kirkemusikerne og menighetspedagogene.

73 Med begrepet «kirkesang» viser jeg her til bruken av salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring.

74 Etersom avhandlingen er artikkelbasert og empirien i studien ble svært omfattende, er det i hovedsak kantorintervjuene som trekkes fram i artiklene. Jeg har inkludert noen utdrag fra kateketintervjuene i Artikkel 2, men bruker de ellers ikke aktivt.

Både kantorene og kateketene som ble intervjuet har tro på barnekorarbeidet som en viktig arena for trosopplæringen. Kirkemusikerne oppfatter seg selv som trosopplærere gjennom musikkarbeidet, og har også sine musikkpedagogiske agendaer, som for eksempel å begrunne sangvalgene gjennom stemmeutvikling, viktigheten av fellessang og behovet for mestringsfølelse (Strauman, 2020b, s. 226–228).

Gjennom kantorintervjuene kommer det materiale og det formale dannelsessynet tydelig frem, både fordi informantene anser det som viktig å videreføre kulturarv og tradisjon og fordi de kommer med utsagn som understreker at salmene og sangen har en nytteverdi for å oppnå noe annet. De relaterer seg til en musikkdidaktisk og en religionsdidaktisk praksis, der både musikken og teksten har en viktig funksjon, men det er vanskelig å spore hvorvidt det settes av tid til refleksjon i undervisningen. Kantorene har utvilsomt tro på sin rolle som viktige – og selvfølgelig – medarbeidere innenfor Den norske kirkes trosopplæring. Samtidig er kirke-musikerens musikkpedagogiske praksis svakt artikulert – den innehar en taus dimensjon: «Den musikkpedagogiske tilnærmingen er enten så innarbeidet at den regnes for unødvendig å nevne, eller den er innforstått på en slik måte at den ikke artikuleres» (Strauman, 2021, s. 91). Måten det overføres kunnskap på ser ut til å være forankret i en mesterlære-tradisjon, noe som ifølge Solveig Christensen (2013) er et kjennetegn ved den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen (s. 147).

Videre kommer det fram en åpen holdning hos kantorene til det de mener at barna bør sitte igjen med, noe jeg relaterer til *Bildsamkeit* og *oppfordring til selvvirksomhet* i Artikkel 3 (s. 89). Det fremkommer refleksjoner om forholdet mellom generasjonene – et *intergenerasjonelt* aspekt – og den musikkpedagogiske virksomheten, som bærer preg av en tenkning som forholder seg til den religionspedagogiske konteksten, til hjemmet og til samfunnet utenfor – til ulike *praksisfelt*. Den didaktiske tilnærmingen bærer imidlertid preg av gudstjenestedeltagelse og sangenes liturgiske funksjon (Strauman, 2020b, s. 227; 2021, s. 95).

For å knytte sammen empiri og teori, samt tydeliggjøre de dannelsespedagogiske perspektivene som kommer frem ved den musikkpedagogiske virksomheten, har jeg valgt å strukturere kapittel 5 slik: 1) Salmene og sangen som material og formal dannelse, 2) Salmene, syngesaktiviteten og den kategoriale dannelsen, 3) Eksemplet «Måne og sol» – en vei til kategorial dannelse? 4) Musikkpedagogisk virksomhet og friheten til å tro og 5) Musikkpedagogisk virksomhet som intergenerasjonelt møtested.

De dannelsesteoretiske perspektivene jeg hovedsakelig forholder meg til, er presentert i kapittel 2.

5.1 Salmene og sangen som material og formal dannelselse

«Å velge sanger» inneholder først og fremst et musikkpedagogisk aspekt: Å velge sanger innebærer at noe skal synges, for en sang er skrevet for å synges. «Å velge salmer» sier også umiddelbart at vi beveger oss innenfor en kirkelig kontekst, ettersom det er et kristent fenomen å synge salmer. Salmen har ikke bare et musikalsk anliggende. Den har en praktisk-kirkelig funksjon gjennom å være et medium for lovsangen til Gud, både i hjemmet og i kirken, og den er av stor betydning for det kristne fellesskapet. I et musikk- og religionspedagogisk, dannelsesteoretisk perspektiv, vil salmen – på lik linje med sangen, kunne inngå i den materiale, formale og den kategoriale dannelsen, der tilegnelse av musikken kan være både middel og mål. Informantene er, som nevnt, generelt opptatt av at kulturarv og tradisjon skal videreføres (material dannelselse) og at salmene og sangene har en nytteverdi for å utøve tro og å lære om den kristne tro (formal dannelselse). Dette bygger oppunder analysen av salme- og sangrepertoaret.

De salmene og sangene som er kategorisert innenfor *kirkens tro og tradisjon* og som i stor grad også sammenfaller med den klassiske musikk sjangeren, har jeg tolket som et uttrykk for material dannelsesstenkning. Dette kan relateres til én av dimensjonene ved den didaktiske posisjonen *sangfaget*; når sangene utgjør selve *innholdet* i faget (Nielsen, 1998, s. 165).⁷⁵ Nielsen beskriver den kirkelige sang som utgangspunkt for sangfaget der det materiale dannelsessynet dominerer og salmene og sangene kan betraktes som klassiske kulturprodukter (s. 166). Historisk sett har denne tilnærmingen bidratt til å markere en kulturell enhet, først og fremst mellom stat og kirke. Et eksempel på material dannelsesstenkning møter jeg for eksempel hos kantoren Tor: «Vi knytter oss til en tradisjon, en lang kirke- og kulturtradisjon; vi synger salmer som var skrevet lenge før vi var født» (Strauman, 2020b, s. 231).

At salmene «Måne og sol» og «Deg være ære» står øverst på lista over flest oppgitte salmer i spørreskjemaene vitner om videreføring av det som oppfattes som en kirkelig kulturarv. Trolig henger dette også sammen med at dette er salmer som er blitt sunget i skolen, som er folkekjære og som mange sannsynligvis kjenner til (Rong & Holter, 2014, s. 90; Tveit, 2001, s. 266). Kirkesangen er en del av den europeiske musikk- og kunsthistorien, og når Händels musikk fra kor- og orkesterverket «Messias» (fra året 1741) fremdeles gir liv til en aktuell salmemelodi («Deg være ære»), sier det noe om hvordan det holdes fast ved musikalske røtter.

Den materiale dannelsen innebærer ifølge Nielsen dannelselse *til* musikk (1998, s. 55). Dette har jeg i Artikkel 1 relatert til dannelselse *til* tro (Strauman, 2020c, s. 60), selv om det er problematisk å snakke om tro som læringsinnhold, noe som skal læres og være både et middel og et mål. Kanskje kan det være riktigere å snakke om dannelselse *til troskunnskap*? Den materiale

⁷⁵ Om sangfaget: se avsnitt 2.2.1 og Artikkel 2 (s. 219).

dannelsen, som generelt har stått sterkt både gjennom kirkens konfirmantundervisning og skolens kristendomsundervisning, kan i et sekularingsperspektiv være uttrykk for en «siste skanse» i den offentlige religiøsitet (Strauman, 2020c, s. 61). Dette kan ses i lys av Dietrich Rösslers teoretiske tilnærming til den nye tids religion og religionens plass i samfunnet; det er et samspill mellom den offentlige religion, den insititusjonaliserte religion⁷⁶ og den private religion når den materiale dannelsen står sterkt (Rössler, 1986, s. 78; Strauman, 2020c, s. 61).

Selv om kristendomsfaget nå er endret til et tros- og livssynsfag (KRLE), så vil den kristne kulturarv og kristne tradisjoner lenge sette preg på det norske samfunnet. Det svenske religionskunnskapsfaget er ifølge Jenny Berglund (2013) «marinert i luthersk protestantisme», noe som nok også kan sies om den norske konteksten, og religionspedagogen Oddrun Bråten (2014) stiller betimelig spørsmålet: «Hva ellers skulle det være marinert i?» (s. 133). Spørsmålet er om den kristne kulturarven kan bidra til å styrke et livssynsåpent samfunn og gi rom for at alle religioner og livssyn får en plass i det offentlige rom. Dette vil i såfall være avhengig av en fortsatt positiv religionsfrihet i Norge (Leganger-Krogstad, 2019, s. 52), som innebærer frihet til å praktisere, manifestere og dele sin religiøse overbevisning, der staten tar et velferdsansvar for borgernes religiøse anliggende og skolene er ansvarlige for å oppmuntre til toleranse og interreligiøs dialog (Leahy, 2014, s. 276).⁷⁷

Å profesjonalisere og kvalitetssikre den musikkpedagogiske virksomheten i lys av vår tids krysskulturelle kontekst kan vise seg å være en vesentlig faktor for å opprettholde kristendommens «siste skanse». Den materiale dannelsesstenkingen basert på videreføring av kristne tradisjoner, kulturarv og en «klassisk» kanon må forholde seg til samfunnet og verden for å kunne overleve. For den protestantiske tradisjonen har det alltid vært vesentlig at troen skal være offentlig tilgjengelig, og at den kan finne sitt offentlige uttrykk, både i det etiske feltet og for menneskers livsorientering (Schweitzer et al., 2010, s. 20). Kunst og kultur kan spille en betydelig rolle for troens offentlige tilgjengelighet, slik jeg ser det.

Den formale dannelsen kan kobles til dannelsen gjennom musikk (Nielsen, 1998, s. 65). I Artikkel 1 har jeg relatert dette til *gjennom* tro (Strauman, 2020c, s. 61–62), noe jeg her vil korrigere til gjennom *trospraksis*. Gjennom musikk får barnet hjelp til å praktisere sin kristne tro og samtidig er den kristne trospraksisen utgangspunktet for salmesangen. Den formale, religiøse dannelsen gjennom musikk – og den musikalske dannelsen gjennom trospraksis – relateres i denne studien først og fremst til salmene og sangene i kategorien *kristen tro i praksis* og til en viss grad *pop og gospel* som sjanger (Strauman, 2020c, s. 33). Det innebærer at sangene har et

76 Hos Rössler handler det først og fremst om kirken som religiøs institusjon.

77 Dette er en motsetning til hva som praktiseres i Frankrike, hvor skolene er strengt sekulære, individets religiøsitet er en privatsak og samfunnet er livssynsøytralt (Bråten, 2014, s. 129, 132; Leganger-Krogstad, 2019, s. 52).

innhold som underbygger praktisk utøving av den kristne tro (for eksempel en bønnesalme eller en lovprisningssalme) og at svært mange av disse sangene sammenfaller med sjangeren pop og gospel i denne studien (s. 42). Det formale kan ikke rendyrkes på bakgrunn av den praksisen som barna oppdras til gjennom disse salmene, men en bønnesalme vil kunne utvikle barnets evne til å be, og en lovprisningssalme vil ha en funksjon utover det å synges. Salmene og sangene brukes for å lære noe annet; sangene brukes som *middel*, som er den andre dimensjonen i sangfaget (Nielsen, 1998, s. 170). Det kan for eksempel handle om å bruke sangene for å oppnå en mestringsfølelse eller «for at barna skal kjenne Jesus», som kantoren Aina uttrykker det (Strauman, 2020b, s. 228; 2021, s. 88). Med eleven og læringsaktiviteten i sentrum handler den formale dannelsen her både om å praktisere kristen tro (et religiøst aspekt) og om å praktisere musikk (musikalsk aspekt).

Også selve musikkøvingen kan ha formal karakter, gjennom det å mestre et musikkstykke (Hanken & Johansen, 2013, s. 212; Ruud, 1983, s. 136; Strauman, 2020c, s. 61). Dette vil i såfall innebære at den formale dannelsen gjennom musikkøvingen, vil kunne være uavhengig av sjanger. Kanskje er det også slik informanten Maria sier, at «musikk er så subjektivt at den der sjanger- og kvalitetsdiskusjonen er egentlig meningsløs» (Strauman, 2020b, s. 225). Samtidig har jeg valgt å forholde meg til ulike sjangre i analysen av repertoaret fordi det er et tema som stadig kommer opp. Tjenesteordningen for kantorer presiserer at kantoren «skal være med å forvalte og gjøre levende *tradisjonelle* og *nye* kirkemusikalske verdier» (Kirkemøtet, 2004a, § 2, min utheving). Hva som er tradisjonelle og hva som er nye kirkemusikalske verdier er ikke nærmere definert. Ettersom pop- og gospel-sjangeren i større grad enn den klassiske kan kobles opp mot den formale dannelsen,⁷⁸ kristen tro i praksis og praksislæring, vil jeg vise til Apelands (2005) beskrivelse rundt det ofte brukte begrepsparet «tradisjon og fornying». Dette gir også noen interessante perspektiver til holdninger rundt musikkvalgene i den kirkelige konteksten:

Ein finn få agentar som *utelukkande* verdset tradisjonelle kyrkjemusikalske uttrykk, forstått som musikk som ikkje er komponert i samtida. Dei fleste verdset begge deler, men det er svært ulike oppfatningar om kva 'fornyng' bør gå ut på, og om det er 'tradisjon' eller 'fornyng' som skal vektleggast. Det er dei som meiner at kyrkjemusikalsk fornyng vil seia komponering av verk som føreheld seg til 'den klassiske tradisjonen', anten som kontinuitet eller brot ('avantgarde'), medan andre meiner at 'fornyng' først og fremst går ut på å henta musikk inn i kyrkjerommet som vanlegvis vert nytta andre stader, t.d. ulike former for det som upresist vert kalla 'populærmusikk'. (Apeland, 2005, s. 173)

78 Se Artikkel 1, s. 61.

Det er dermed ikke helt enkelt å beskrive hva tradisjon og fornyelse i kirkemusikkverdenen faktisk er. Hva er skillet mellom det tradisjonelle og det nye? Begrepene er relative etter hvem som bruker dem, og etter hva som legges i dem.

Informantene i studien viser en svært åpen tilnærming til musikk sjangre; alt er mulig, bare det er god musikk og gode tekster som henger sammen (Strauman, 2020b, s. 225). En av kateketene skiller imidlertid mellom klassisk og rytmisk musikk, som to ulike tilnærminger til trosopplæringen (s. 227), noe som kanskje kan kanskje begrunnes i forståelsen av at praksislæring i konfirmantlæreverk knyttes til «et erfaringsbasert tilbud som bruker et mer ungdommelig uttrykk» (Krupka, 2020, s. 204).

Den formale dannelsen og kristen tro i praksis har jeg videre koblet til den institusjonaliserte religion (Rössler) som feltet «der de religiøse øvelsene, skikkene og livsformene ivaretas» (Strauman, 2020c, s. 61). Dette innebærer for eksempel at disse sangene først og fremst er skrevet for kirken og for å synges i fellesskap i tilknytning til ritualer i kirken. Det betyr imidlertid ikke at den materiale dannelsen ikke kan inngå i den institusjonaliserte religion. Det gjør den selvfølgelig også. Men det repertoaret som knyttes til den formale dannelsen er det som i størst grad er for «insidere» i kirken; det handler om å «gjøre» tro. Det repertoaret som knyttes til den materiale dannelsen kan også innebære å «gjøre» tro, men det er i større grad knyttet til tradisjon og kulturarv og kunnskapen om kristen religion.

Krupkas lærebokanalyse av konfirmantbøker (2018) antyder at det ikke er sentrale, kirkelige praksiser i form av for eksempel nattverd, forbønn og gudstjenestedeltagelse som løftes frem, men heller små religiøse handlinger som har røtter i pietistisk og karismatisk praksis, og som de ikke uten videre vil møte igjen i kirkens vanlige liturgiske repertoar (s. 22). *Konfirmantbibelen* og *Nøkler til livet* avgrenser seg tydelig fra skolens religionsundervisning (s. 10; s. 15), noe som kan skape en unødvendig avstand mellom kirke og skole. Den ungdomsarbeidspregede pedagogiske tilnærmingen som kommer fram i én av disse konfirmantbøkene, viser en type forståelse, der ungdomsmiljøet ses på som «en fornyingsagent i forhold til kristen tradisjon, med mye selvbestemmelse og en relativ uavhengighet fra voksenverdenen» (s. 23). Det stilles også spørsmålstegn ved bruk av tradisjonelle salmer, kirkehistorie og kirkens lære (s. 15).

Alt dette står i kontrast til en musikkpedagogisk virksomhet som styrker deltakelsen og involveringen i kirkens tradisjonelle praksis, som kan bidra til å opprettholde restene av den institusjonaliserte religionen i samfunnet og være i et dialektisk forhold med skolens religions- og musikkundervisning. Det står også i kontrast til en intergenerasjonell bevissthet, som verdsetter sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid i et samarbeid mellom generasjonene. Dette utelukker ikke en kritisk tilnærming til religionsutøvelsen, til tradisjonen eller

til religionens plass i kirke og samfunn i vår tid. Det utelukker heller ikke verdsettelsen av barn og unges selvbestemmelse eller medbestemmelse, men det opprettholder en dannelsespedagogisk tilnærming, der de tre pedagogiske prinsippene «formidling, sosialisering og aktiv deltakelse» er integrert, og dannelsesbegrepet inneholder «både det å bli påvirket og selv å påvirke» (Botvar et al., 2013, s. 16; Fuglseth et al., 2012, s. 127–128). Slik jeg ser det, vil trosopplæringen kunne miste kontakten med religionens plass i samfunnet, dersom det indrekirkelige liv løsrives fra kirkerommet og tradisjonene.

5.2 Salmene, syngaktiviteten og den kategoriale dannelsen

Selv om jeg over deler opp materiale og formale aspekter ved dannelsen, vil disse aspektene alltid gå over i hverandre. Det å lære (formalt aspekt) henger sammen med å lære noe (materielt aspekt) (Fuglseth, 2018a, s. 10). I en tolkning av Klafkis dannelsesstenkning understreker Fuglseth at «[p]røver vi å undervise med berre den eine eller den andre typen som grunnlag, eller undervise først formalt og så materielt eller omvendt, får vi haltande læringsprosessar og lite danning» (Fuglseth, 2018d, s. 19). *Den kategoriale dannelsen* innebærer, som nevnt i avsnitt 2.2.2, et vekselspill mellom den materiale og formale dannelsen, og handler om «den dobbeltsidige åpning», der «individet åpner seg for verden og verden for individet» (Straum, 2018b, s. 54). Den dobbeltsidige åpning er avhengig av et eksemplarisk læringsinnhold som ivaretar det fundamentale og det elementære og oppstår i møtet mellom «eleven» og lærestoffet; det kan gi barnet en opplevelse av at dette angår dem og blir en del av barnets livstolknings- og livsmestringskompetanse. Læringsinnholdet har barnets dannelsesprosess som mål, ikke barnets kristne tro, og skal styrke evnen til forståelse, handling og ansvar.

I analysen av funnene har jeg relatert den kategoriale dannelsen til tre aspekter: salmer og sanger i kategorien livstolkning og livsmestring (basert på salme- og sangrepertoaret) (Strauman, 2020c, s. 62–63), refleksjoner rundt salmesangen, samt dialog og refleksjon som elementer i musikkarbeidet (basert på intervjuene) (Strauman, 2021, s. 92–93). Studien viser, som nevnt, at det i alle tiltak unntatt i barne- og ungdomskorene er en lav representasjon salmer og sanger i kategorien livstolkning og livsmestring (Strauman, 2020c, s. 58). Når det gjelder tekstinnhold, kan det stilles spørsmål ved om det gjøres pedagogiske, tekstlige eller teologiske vurderinger der innholdet henger sammen med en plan for hvilke tekster barn og unge kan få bruk for som «livstolknings- og livsmestringsredskap». Når det gjelder det musikalske uttrykket kan det synes som om den svake representasjonen av disse sangene beror på at troen på musikken i seg selv er grunnlag nok for livstolkning og livsmestring.

Vedrørende barnekorrepertoaret er det imidlertid svært interessant, og kanskje naturlig, at menighetspedagogene i undersøkelsen velger betydelig flere salmer og sanger i kategorien livstolkning og livsmestring enn kirkemusikerne, (innholdskategorier), mens kirkemusikerne velger mest variert når det gjelder musikk (sjangerkategorier) (Strauman, 2020b, s. 221). Dette utelukker ikke en tilnærming til den kategoriale dannelsen gjennom selve syngaktiviteten som innhold, som er den tredje dimensjonen ved sangfaget hos Nielsen (1998, s. 172).

Et aspekt som kommer frem hos informantene, er nemlig knyttet til viktigheten av det å synge og selve sangopplæringen som et eget felt (Strauman, 2020b, s. 228). Utvikling av sangstemmen er en selsagt side av den musikk- og religionspedagogiske virksomheten i kirken. Eller kan det stilles spørsmålsteget ved dette? Historisk sett har opplæring i sang og stemmebruk vært vesentlig med tanke på forberedelse til kirkesangen (Nielsen, 1998, s. 172). Skolens kristendoms- og musikkundervisning, samt musikerutdanningen på høyskole- og universitetsnivå har vært nært knyttet til den kristne tilbedelsen gjennom sangen (Christensen, 2013, s. 46; Elstad, 2020, s. 68). Klarer kirken å fange opp sangfaget som helhet, eller overtas den kristne sangpraksisen kun i form av sangvalget som trivsels- og troseslement, og ikke i selve sangopplevelsen og *at* det synges? Jeg mener det er verdt å stille dette spørsmålet fordi kirkemusikk-utdannelsen er under press,⁷⁹ og fordi dette aspektet ikke bør mistes av syne.

Når syngaktiviteten i seg selv er innhold, bygger det både opp under et materialt og et formalt dannelsessyn som på ulike måter har betydning for barnets erkjennelse av seg selv og sin egen livsverden. Det materiale kan knyttes til beherskelse av det kroppslige og sangtekniske (det *fysiologiske* aspektet), mens det formale kan knyttes til styrking av selvfølelsen og identitetsbygging (det *psykologiske* aspektet) eller når målet er å fremme fellesskapsfølelsen gjennom syngaktiviteten (det *sosiale/sosial-psykologiske* aspektet) (Holgersen, 2002, s. 158; Nielsen, 1998, s. 172–176). Sangene som synges og det å synge er to helt forskjellige sider ved sangfaget, som begge har betydning for *den kategoriale dannelsen*, og kan utfylle hverandre.

Sang og stemmebruk har betydning for hvilket repertoar som velges og for selve sangopplevelsen. For å kunne synge ulike typer repertoar på en måte som føles bra for barnet og som høres tilfredsstillende ut, må det også være fokus på stemmeutvikling. Når det stemmetekniske aspektet ivaretas, legger det til rette for en mulig progresjon i for eksempel korarbeidet, der vanskelighetsgraden økes og mestringsopplevelsen kan knyttes til en trinnsvis opptrapping av kvaliteten på sangutøvelsen. Dette begrenses ikke til en klassisk skolering, men er like viktig uansett hvilke sjangre stemmen skal tilpasses. Stemmeutvikling kan også benyttes som en ekstra ressurs for opplevelsen av kirkesangen og sangfellesskapet i kirkerommet. Dette handler også om å utvikle sangutøvelsen som kunstuttrykk, som en del av barnets dannelses

79 I dag er det kun NMH og NTNU som tilbyr en 4-årig kantorutdanning med et praktisk-kirkelig faglig fokus.

og personlighetsutvikling. Ifølge Bubmann (2009) er stemmedannelsen helt nødvendig for en helhetlig personlighetsdannelse (s. 78).

Det fysiologiske aspektet ved å lære barn å synge er spesielt viktig i korsang, men også avgjørende for å kunne ha gleden av å synge et allsidig repertoar. En av kantorene mener at det å synge kanskje er mer fysisk enn å snakke (Ellen, i Strauman, 2020b, s. 228). En annen snakker om at sangen setter seg i kroppen (Maria, i Strauman, 2021, s. 88). Det fysiologiske aspektet gir mening først når musikken utøves, selv om det å få et bevisst forhold til sin egen sangstemme også kan være formålstjenlig i seg selv (Nielsen, 1998, s. 173). Det er gjennomført en god del forskning på betydningen av å tilegne seg en sangpraksis og det å synge (se f.eks. Balsnes, 2014b; Isaksen & Frost, 2016; Varkøy, 2014) noe som på flere måter innebærer en formal dannelsesstenkning, idet sangevnen kan ha konsekvenser for trivsel, intelligens, pusten, forholdet til egen kropp, livsglede og livskvalitet.

Dette fører videre til og griper inn i *det psykologiske aspektet*, som understreker den vokale uttrykksevnen som fundamental for mennesket; det er gjennom stemmen vi kan gi uttrykk for hvem vi er (Nielsen, 1998, s. 174). Det som skjer med oss når vi synger, skjer ikke på noen annen måte enn gjennom den vokale uttrykksevnen «sang». «Sangen er det eneste instrumentet som er en del av kroppen vår, og det er dermed nært knyttet til vår kropp, pust, følelser og selv-identitet» (Balsnes, 2011, s. 38). Siden alle er i besittelse av sangstemmen, kan det også karakteriseres som et demokratisk instrument (s. 38). Dette er et utgangspunkt som er hos mennesket uansett hva det synger, men som allikevel vil la seg farge av hva man synger og hvilket forhold man har til de sangene som synges. Når man synger, synger man *noe*.

Å synge i kirken er først og fremst en gruppeaktivitet, som også har *et sosialt og sosialpsykologisk aspekt*. Fellesskapsfølelsen er til stede der det synges i felleskap, og de som ikke ville våge å synge alene, får et annerledes *sangrom* sammen med andre. Barn og unge som kommer til kirken bruker sangen i ulike konstellasjoner; for eksempel i små grupper, som solister, i kor og i menighetens gudstjenester. Noen ganger synger de sammen med andre barn, andre ganger sammen med voksne. Nielsen (1998) fremhever imidlertid korsangen som «en meget differentiert form for felles sangaktivitet» (s. 175).

I koret kan barna både lære å synge det samme og lære å synge totalt forskjellige stemmer i ulike stemmegrupper, som så settes sammen til et hele. Fellesskapet gjennom flerstemmig sang, kan skape en sterk følelse av å høre sammen både vokalt og fysisk (Faulkner & Davidson, referert i Balsnes, 2011, s. 38). Flerstemmig korsang kan ifølge Balsnes «sies å være en metafor for ideelle menneskelige relasjoner» (s. 38).

Det informantene viser til når det gjelder syngaktiviteten, samt Nielsens tydeliggjøring av de ulike aspektene ved syngaktiviteten som innhold, er ikke et tema i Den norske kirkes trosopplæringsplan. Samtidig er sangstemmen, som tidligere nevnt, beskrevet som kirkens viktigste instrument i «Plan for kirkemusikk» (Kirkerådet, 2008, s. 20). Skal barn og unge lære seg å utfolde seg på dette instrumentet, forutsetter det en bevissthet rundt stemmebruk og sangskolering, men også en pedagogisk bevissthet rundt repertoarvalg i relasjon til barnets og de unges stemmeutvikling. Den musikkpedagogiske virksomheten handler ikke bare om å lære salmene og sangene, men også om å få en god opplevelse av å synge dem. Sett fra et kategorialt dannelsesperspektiv er også selve sangopplevelsen et vesentlig element som grunnlag for den religiøse og den musikalske erfaringen.

Selv om funnene fra repertoarinnsamlingen viser en lavere representasjon av salmer og sanger i kategorien livstolkning og livsmestring enn av de andre kategoriene, og det fremkommer få uttalelser i intervjuene om at det gis rom for refleksjon rundt salmene og sangen, så bærer flere av informantenes uttalelser preg av en kategorial innstilling (Strauman, 2020b, s. 223; 2021, s. 88, 95). Det vil si at de har tanker om at det å undervise i salmesang bidrar til livskompetanse når det oppstår et dialektisk forhold mellom læreren, eleven og lærestoffet. Dessuten kan forholdet mellom sangen, stemmen og ordene hos noen av informantene ses på som en strategi for den religiøse, men også den generelle livskompetansen, som for eksempel hos Ellen og Einar:

Og det å synge salmer med et innhold, innenfor det med tro, da har du en måte å uttrykke din tro på, ja, altså en måte å delta på. ... det er kanskje mer fysisk en å snakke, når du setter i gang stemmebåndet til å synge. Så salmer som er vår fellessang, er utrolig viktig i trosopplæringa, ja. At du da bruker din egen stemme til ordene i salmene. (Ellen, kantor)⁸⁰

«... sanger som handler om trygghet, selvtillit, å være stolt av seg selv; det er sånne ting som er veldig viktig for de minste» (Einar, kateket).⁸¹

Både undervisningsstoffet og måten det undervises på, lærerens engasjement og musikkdidaktiske tilnærming er avgjørende for møtet barnet får med musikken. Salmesangen i kirken kan legge til rette for at den korrespondansen som oppstår mellom meningslagene i musikken, i tekstene og i opplevelsen hos barnet som synger, kan bidra til den kategoriale dannelsen. Dette vil jeg utdype nærmere i delkapittel 6.2.

80 Hele sitatet er referert i Artikkel 2 (s. 228).

81 Hele sitatet er referert i Artikkel 2 (s. 228).

Sangvalget i undersøkelsens «ti på topp»-lister kan defineres som svært konvensjonelt (Thomassen, 2020, s. 137), men repertoaret som helhet er allsidig med tanke på tekstinnhold og sjangerbruk og går langt utover et spesifikt kristent innhold (spørreskjemaene), først og fremst i barnekorarbeidet (Strauman, 2020b, s. 223). Dette kan kanskje være et tegn på at korlederen relaterer musikk- og trosopplæringen til å gjelde barnets hele livsverden, både innenfor og utenfor den kirkelige konteksten. Det betyr allikevel ikke uten videre at lærestoffet er valgt fordi det er av eksemplarisk karakter.

Ifølge Bubmann (2009) er det et hovedmål for kirkens musikkopplæring å vekke musikalsk oppmerksomhet gjennom et eksemplarisk læringsinnhold (s. 126). Men finnes det virkelig et eksemplarisk læringsinnhold som hjelper barnet til å se utover seg selv og skape sammenheng og mening? Ved å vise til et konkret eksempel, sangen «Måne og sol», vil jeg forsøke å belyse dette spørsmålet, uten nødvendigvis å kunne besvare det.

5.3 Eksemplet «Måne og sol» – en vei til kategorial dannelse?

Siden salmen «Måne og sol»⁸² er den sangen som er oppgitt flest ganger i spørreundersøkelsen (Strauman, 2020c, s. 27), vil jeg fremheve den som et konkret eksempel på hvordan et læringsinnhold, som en del av den didaktiske prosessen, kan relateres til Klafkis kategoriale tenkning.⁸³ Kanskje kan dette si noe om hvorfor den er så populær?

«Måne og sol», skrevet av Britt G. Hallquist og Egil Hovland i 1973, er en salme med tre vers, med et repeterende og gjenkjennelig refreng (Holter, Hamnes & Vederhus, 2012, s. 582). Den er originalt skrevet til liturgisk bruk og innholdet er en enkel beskrivelse av Treenigheten, forbundet med Guds tilstedeværelse i verden for mennesket. Det er en kollektiv lovprisningssalme, et *Laudamus*, som beskriver Gud som Skaperen, Jesus som Guds Sønn og menneskets frelser og Den hellige ånds tilstedeværelse. I Den norske kirke kan denne salmen erstatte flere liturgiske ledd.⁸⁴ På denne måten har denne sangen et sentralt budskap i den kristne trosopplæringen, og den liturgiske funksjonen er godt nok innarbeidet til at den anses som viktig også for nye generasjoner (institusjonell religion). Teksten er imidlertid ikke særlig personlig, selv om den har en karakter som forbinder menigheten med beskrivelsen av det helliges tilstedeværelse. Det mest personlige tema i sangen er lovprisningen av Gud som kommer fra den som synger. Etter

82 Salmen står på nr. 240 i Norsk salmebok 2013 (Kirkerådet, 2013).

83 I dette delkapittelet repeteres en del teori som også er beskrevet i avsnitt 2.2.2, men det gjentas her for å gjøre det enklere å følge «tråden».

84 Lovsang (Gloria) og trosbekjennelsen (Credo) (Kirkerådet, 2020a).

at sangen er brukt i mer enn 30 år i liturgisk sammenheng og i skolen i undervisningsøyemed, er den en av få salmer som den oppvoksende generasjon kjenner og kan synges (offentlig religion).

Den kategoriale dannelsen skjer i en vekselvirkning mellom den materiale og den formale dannelsen. Dette betyr, som jeg har beskrevet i avsnitt 2.2.2, at innholdet (det objektive) og utviklingen av evner og metoder (det subjektive) henger uløselig sammen (Klafki, referert i Straum, 2018b, s. 36). Dannelsesprosessen er hele tiden «en tosidig dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet)» (s. 36). Med «Måne og sol» som eksempel kan den materiale siden forklares som den basiskunnskapen som ligger i teksten og komposisjonen. Den formale siden innebærer fokus på barnets aktivitet når sangen læres og synges. For at vekselvirkningen mellom den materiale og den formale dannelsen skal finne sted, må det tas hensyn til «det eksemplariske prinsipp» som videre relateres til det elementære, eventuelt det historisk-elementære og det fundamentale lag ved læringsinnholdet.

Når jeg tar utgangspunkt i at «Måne og sol» kan relateres til det elementære og det fundamentale lag i et «eksemplarisk læringsinnhold», kan dette begrunnes på følgende måte:

Det elementære lag er det utvelgelsesprinsippet som Klafki kaller for «[d]e kategoriale forutsetninger for åndelig tilegnelse og mestring» (Klafki, referert i Straum, 2018b, s. 38). Dette innebærer at eksemplet må være pregnant og «har egenskapen til å peke på det allmenne for eleven» (s. 37).

Ved hjelp av teksten til denne salmen kan barnet lære sentrale trossannheter om den treenige Gud. Merete Thomassen (2020) drar frem ulike livstemaer som fremkommer i salmen; den handler om «å leve i verden, eller i skaperverket», den handler om tro og om Guds nærvær (s. 144). Salmen har både et abstrakt og et konkret innhold. Det abstrakte er vanskelig å unngå når det angår kristne trossannheter om den treenige Gud, mens det konkrete – måne, sol, skyer, vind, blomster og barn, er noe som ses og som barnet kan forstå. Salmen har et refreng, det vil si en del som gjentas i hvert vers. Melodien er enkel og har et toneomfang som passer godt for barn å synges; den er et formelement som kan hjelpe barnet til å forstå andre eksempler; det peker utover seg selv og er kunnskap av kategorial art (Straum, 2018b, s. 38). Det objektivistiske kan dermed knyttes til den kunnskapen som formidles i salmens tekst, men også i melodien som et auditivt og vokalt formelement, mens det subjektivistiske – evneformalismen – kan handle om barnets glede som skapes gjennom å synges salmen og hvordan det erfarer salmesynging i en liturgisk sammenheng.

Det historisk-elementære lag rommer klassisistiske dannelsesaspekter (jf. Klafki, 1959/1964, s. 388–390) og kan, slik jeg tolker det, knyttes til aktualiseringen av det historiske aspektet i salmen. Skapelsen, at Gud skapte himmel og jord, blomster og barn, Jesu død på et kors og

Den hellige ånd som knyttes til 1. pinsedag, er historiske hendelser som tas fram som aktuelt for barnet i nåtid og fremtid. Gud skapte barnet (da), «Jesus er her» (nå) og Den hellige ånd «bærer oss frem» (mot fremtiden).

Dersom det i undervisningen kan legges til rette for at eleven åpner seg for innholdet i salmen og for sangerfaringen, vil den kunne tilfredsstillende *den fundamentale dimensjonen*, læringsinnholdets *fundamentale lag*. Det etableres en grunnholdning eller en tenkemåte – et *etos* – som for eksempel innenfor det musisk-estetiske området kan «være søken etter og forståelse av det vakre, uttrykksfulle eller provokative» (Klafki, referert i Straum, 2018b, s. 42). Innenfor en trosmessig eller religiøs dannelse vil det kunne handle om å tilegne seg en grunnholdning eller en tenkemåte der gleden over de religiøse erfaringene blir utgangspunkt for et bestemt livssyn eller for en tilnærming til egen livstolkning. Den verdien det fundamentale har for den dobbeltsidige åpning er det kommuniserende, humaniserende dype som gjør at vi setter røtter som hele mennesker, og dernest blir berørt, skaket, forvandlet og dannes (Pestalozzi i Klafki, 1959/1964, s. 338).

Dette innebærer at kombinasjonen av salmens innhold, både tekstlig og musikalsk, og de ulike faktorene som aktualiserer salmen for barnet, gjør at den kategoriale dannelsen kan finne sted; det eksemplariske prinsipp er oppnådd. Undervisningen, innholdet og syngaktiviteten kan i samarbeid levendegjøre barnets forhold til Gud gjennom lovprisning, til andre mennesker gjennom felles sang og til barnets eget liv gjennom å synge, lytte, oppleve og erfare tekstens mening og aktualitet i den kirkelige, liturgiske sammenhengen, når den synges.

Å betrakte en salme som noe personlig innebærer å synge den ofte, å lære den og å gjenkjenne den. Den personlige erfaringen, som barnet får gjennom denne salmen, kan bli en del av barnets livsverden. Hvorvidt det er teksten, melodien, sangopplevelsen, den sosiale konteksten, lærerens formidling eller en refleksiv tilnærming til salmen som er avgjørende for denne erfaringen, vil det være vanskelig å finne svar på. Her har jeg imidlertid forsøkt å vise hvordan noen sentrale aspekter ved Klafkis dannelsesteoretiske tenkning kan forklare salmens kategoriale potensial.

5.4 Musikkpedagogisk virksomhet og friheten til å tro

Senere kan det hende at dere går forskjellige veier, men vi har lyst til at dere i hvert fall skal oppleve dette her og nå, og få så mye innsikt i den kristelige tradisjonen og kristelig tenkning som mulig, gjennom sang og musikk og aktiviteter ... (Tor). (Strauman, 2021, s. 89)

Dette sitatet fra kirkemusikeren Tor er et godt eksempel på dannelsespedagogisk tenkning, der også Benners perspektiver kan fremme forståelsen av empirien i min undersøkelse.⁸⁵ Dette gjelder først og fremst informantenes refleksjoner som tar opp sammenhengen mellom musikk- og trosopplæring, om respekten for barnets frihet til å tro, om intergenerasjonalitet og om forholdet til samfunnet og verden. I dette delkapittelets punkt gjelder det begrepene *Bildsamkeit* og *oppfordringen til selvvirksomhet*, som jeg har introdusert både i Artikkel 3 (s. 85) og i teorikapittelet (2.2.5), og som utgjør «det pædagogiske paradoks» (Oettingen, 2001).

Flere av informantene gir uttrykk for en tenkning som kan ses i lys av *Bildsamkeit* og oppfordringen til selvvirksomhet (Strauman, 2021, s. 89, 91).

Jeg tillegger Tors uttalelse (over) en pedagogisk tenkning som er åpen og ikke-affirmativ, og som kan samsvare med at dannelsesprosesser i vår moderne tid ikke kan ha et bestemt, teleologisk utfall (Benner, 1995, s. 154; Marotzki, 1990, s. 204; Rucker, 2014, s. 223). Dette innebærer at barnet ikke skal føle seg tvunget til å tilegne seg det de lærer i kirkens regi.

En av kirkemusikerne i undersøkelsen (Ellen) er engstelig for at noen av sangtekstene som brukes kan virke belastende og påtvinger barnet en bestemt følelse, som for eksempel å være glad «fordi Gud er glad i oss» (Strauman, 2021, s. 97). Hun fremstiller også et vakkert bilde av tilnærmingen til en salme; det bør være som et glassvindu, der lyset kommer inn og er en åpning mot noe.⁸⁶ Salmene «skal ikke lukke noe, men de skal åpne» (s. 97). Begge disse utsagnene tar opp vesentlige aspekter knyttet til musikkopplæring i en kirkelig kontekst; det ene som vitner om at det musikalske lærestoffet kan inneholde manipulerende tekster (teleologisk bestemmelse), mens det andre vitner om en tillit til at lærestoffet ikke trenger å ha en bestemmelse og er åpen (ikke-teleologisk bestemmelse). Hvor salmen fører barnet hen, er opp til barnets selvbestemmelse.

De som er involvert i Den norske kirkes musikkpedagogiske virksomhet har et stort ansvar med tanke på det pedagogiske paradoks. På den ene siden er barnet formbart og har behov for å lære, og på den andre siden skal barnet føle frihet til å selv ta sine valg, tenke kritisk og forholde seg til innholdet i det som læres. Dette er et av de mest kritiske punktene ved den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke – og i *alle* læringsprosesser generelt. Barnet skal kunne velge selv hvordan det vil forholde seg til det som læres, og bør være klar over at det kan ta avstand fra den påvirkningen det blir utsatt for. Når vi med dannelsen for øye skal «undervise barn om Jesus» (jf. møtet med fru Hansen i kapittel 1) blir det dermed

85 I avsnitt 2.2.4–2.2.7 gjennomgår jeg Benners dannelsespedagogiske perspektiver.

86 Jeg henviser stadig til dette sitatet, siden det poengterer et grunnleggende aspekt ved frihetsperspektivet i det pedagogiske paradoks.

et poeng at lærestoffet skal gi barna mulighet til å tenke selv, til å ta stilling og til å få egne erfaringer. Pedagogen kan ikke pålegge barna å tro, men skal legge til rette for barnets egenutvikling. Læringsinnholdet kan ikke være bestemmende for hva barnet skal sitte igjen med (ikke-teleologisk), men det vil allikevel være verdier som ligger til grunn for valg av lærestoff (hierarkisk) (Benner, 2015, s. 161; Fuglseth, 2018b, s. 76).

Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken har både musikkpedagogiske og religionspedagogiske mål, og kirken er ikke likegyldig til innholdet og til det barna bør kunne sitte igjen med av kunnskap, praktiske ferdigheter, opplevelser og erfaringer for tilegnelse av livsmestringskompetanse. Spørsmålet er om dette kan kombineres og hvorvidt sangene som velges og måten det undervises på gir rom for dialog og refleksjon og inviterer til at barna og de unge kan ta kritisk stilling til det de lærer og kunne danne sine egne meninger. Det er dermed også vesentlig hvordan Gudsbildet fremstilles, hvilket budskap som er viktigst å få fram og hvordan repertoaret, undervisningen og læringen henger sammen.

I tekstanalysen av noen av salmene i studien, har Thomassen (2020) blant annet kommet fram til følgende: Gudsbildet i disse salmene er i hovedsak maskulint, og gudsmetaforen utfordres ikke med tanke på nyskaping (s. 158). Jesus fremstilles først og fremst som konge og mindre som frelser. Hun oppsummerer med at det er liten grad av konflikt i materialet, og forholdet mellom Gud og mennesker beskrives som harmonisk (s. 161). Hun betviler at dette er en god nok teologisk utrustning for barnas trosoppdragelse. Dette er ikke nødvendigvis en generalisering av hele repertoarvalget, men setter søkelys på behovet for tekster for vår tid som vil være av betydning for musikk- og trosopplæringens relevans for barnets liv.

For friheten til å tro spiller det en rolle hvilket budskap sangene formidler, men også hvordan det undervises i disse sangene. Med tanke på barnets formbarhet og den ikke-affirmative oppfordringen til selvvirksomhet bør kanskje barnet få delta i vurderingen av innholdet i salmene. «Når vi synger denne sangen, hva betyr det? Og er det noe sangen ikke sier noe om, eller er det noe i teksten som det kan tenkes annerledes om?». Skal barnet oppdras til å være kritisk, til å stille spørsmål og ta egne valg, vil et klima for å kunne stille spørsmålstegn ved innholdet i trosopplæringen kunne bidra til det.

5.5 Musikkpedagogisk virksomhet som intergenerasjonelt møtested

I kirken kan det barna lærer relateres til det de møter eller har et forhold til gjennom andre generasjoner, også innenfor andre praksisområder. Samfunnet er i stadig endring, og kirkens trosopplæring er ikke en isolert enhet. Den «troskulturelle kapitalen» som kommer til uttrykk gjennom kirkens musikk og kunst, arkitektur, tekster og ritualer har et stort overføringspotensial mellom generasjonene, noe som også angår den musikkpedagogiske virksomheten. Det handler allikevel om *Bildsamkeit* og oppfordringen til selvvirksomhet, og intergenerasjonalt er ikke en motsetning til disse pedagogiske prinsippene.

I teorikapittelet (2.2.7) viser jeg til Rousseaus uttalelse om at der fedrenes religion ikke finnes, er den religiøse dannelsen ikke mulig (referert i Benner, 2014, s. 23). Dette illustrerer hvor vesentlig sammenhengen mellom generasjonene er. I intervjuene settes det ord på at det barna lærer, skal kunne brukes livet ut, og ulike generasjoner skal kunne kjenne seg igjen i repertoaret. Det tolker jeg som et uttrykk for en intergenerasjonell omsorg, der traderingen av salmesangen ikke bare handler om her og nå, men også om fortid og om fremtid. Ved hjelp av begrepene *intergenerasjonalt* og «*generasjonskontrakten*» vil jeg utvide drøftingen som såvidt er berørt i artiklene (Strauman, 2020b, s. 236; 2021, s. 104), også ved å knytte den til repertoarfunn fra presentasjonsgudstjenesten for konfirmanter.

Det intergenerasjonelle aspektet som pedagogisk element spiller en vesentlig rolle for all læring og dannelse (se 2.2.7). I forhold til salmesang som religiøs og estetisk praksis – og for så vidt trosopplæringen i kirken for øvrig, betyr det, at det barna lærer i kirken, bør de også møte i ulike kontekster og i forhold til ulike generasjoner, dersom det skal være dannende og ha en effekt for barnets *Bildsamkeit*. Dette betyr igjen, som nevnt under punkt 2.2.7, at religionens plass i samfunnet – inklusive salmesangen – bør være synlig flere steder enn i kirken. Det fordrer et livssynsåpent samfunn der det offentlige ser verdien av religionsfaget i skolen som viktig for barnets dannelse og religiøse utvikling.

I generasjonskontrakten ligger utfordringen i dialektikken mellom tradisjon og fornying og om hvem som deltar i forhandlingen om endringer. Hvis barnet erfarer at bestemor har pleid å synge en bestemt salme, kan det legge grunnlag for en tradisjonell praksis, som barnet kan ta opp i seg selv og føre inn i fremtiden, dersom det oppleves riktig for barnet i dets samtid (Strauman, 2020b, s. 236). På samme måte kan barnets valg av nyere salmer være et forhandlingskort, som den eldre generasjonen må forholde seg til.

En av informantene, kantoren Maria, nevner et kriterium for repertoarvalg der salmene skal «treffe» besteforeldre, konfirmanter og de som går i barnekor (Strauman, 2021, s. 96). Noe av den samme tenkningen finner jeg også hos Torunn (kantor), som tar hensyn til å få med seg både barn og foreldre gjennom variasjon og bredde i repertoaret (Strauman, 2020b, s. 226). Hensynet til ulike aldersgrupper og ulike generasjoner er alltid til stede i Den norske kirkes hovedgudstjenester, og spiller derfor en helt spesiell rolle i den musikkpedagogiske virksomheten som finner sted i en kirkelig kontekst. At kantorene forholder seg såpass tydelig til barns musikalske gudstjenesteinvolvering og hensynet til flere generasjoner, kan kanskje forklare noe av grunnen til at sjangervalg virker som et underordnet didaktisk aspekt (jf. 5.1).

Det er i denne sammenheng oppsiktsvekkende at salmerekertoaret i presentasjonsgudstjenesten for konfirmanter⁸⁷ inneholder så mye tradisjonelt stoff som undersøkelsen viser (Strauman, 2020c, s. 47–48) ikke minst fordi konfirmantarbeidet generelt har beveget seg bort fra et 'skolsk' til et ungdomsarbeidspreget paradigme (Innanen & Krupka, 2010, s. 231; Krupka, 2020, s. 196), og fordi den materiale dannelsen, der kulturarv og tradisjon skal videreføres, har en underordnet rolle i konfirmasjonstiden (Krupka, 2020, s. 196). Ifølge en større konfirmantundersøkelse, som Krupka (2020) refererer til, spiller «gamle» salmer en rolle for en kognitiv tilnærming til gudstjenesten; de fungerer best som «tolkningsnøkkel» for gudstjenesteopplevelsen (s. 210). Samtidig var det bare 24 % av konfirmantmedarbeiderne som mente at konfirmanter bør gjøre seg kjent med salmeboken (s. 211). Funn fra denne konfirmantundersøkelsen på internasjonalt nivå viser at ungdom som har en religiøs bakgrunn, som er vokst opp med en religiøs praksis og har erfaring med kirken fra før, har det mest positive forholdet til gudstjenesten og de «gamle» salmene: «[D]et er en sammenheng mellom å like gamle salmer og det å sette pris på det gudstjenestefeirende fellesskapet, og det å synes at gudstjenesteopplevelsen har noe å gjøre med eget liv» (s. 208).

Grunnen til at jeg refererer til dette, er at gudstjenesten er det stedet hvor generasjonene møtes og hvor en intergenerasjonell praksis innenfor kirken finner sted. Hvordan prester, kirkemusikere, menighetspedagoger og andre kirkelige ansatte forholder seg til «generasjonskontrakten» i forberedelse og gjennomføring av gudstjenesten, kan spille en rolle for å bevare salmesangens plass i kirkens liv.

De færreste som vokser opp i dag har foreldre som er bevandret i kirkesangen, men det finnes fremdeles noen besteforeldre som har et forhold til det å synge salmer. Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken har derfor et like stort ansvar for å skape salme- og sangarenaer for foreldre og besteforeldre som for barn og unge som deltar i trosopplæringsaktivitetene.

87 Presentasjonsgudstjenesten er en gudstjeneste, der konfirmanter presenteres for menigheten, som regel i starten av konfirmantåret.

Leganger-Krogstad (2019) understreker også at hele familien spiller en nøkkelrolle i trosopplæringsreformen, og foreldrene må gjerne få tilgang til materiell, få råd og inviteres til intergenerasjonelle aktiviteter (s. 57).

Et godt eksempel på en metodisk kreativitet som ivaretar et slikt perspektiv, er det danske fenomenet «babysalmesang» (Kilpeläinen & Nielsen, 2018; Marstal, 2014), som henvender seg til barna, sammen med foreldrene. Babysalmesang beskrives som et redskap for å styrke barnets livskompetanse (Marstal, 2014, s. 85), der formålet er at barna skal få kjennskap til salmesangskatten, salmenes gudsbilde, fellesskapet, innføring i kristendommen og innsikt i kirkens liv og mening (s. 95). Opplevelsen av å synge salmer i kirkerommet får her en god og trygg start – i mors eller fars armer. Siden konseptet forholder seg aktivt til kirkerommet og salmesangen, kan det også bidra til å gjøre barn og foreldre fortrolige med liturgiske elementer og symboler som inngår i menighetens gudstjenester. «Familiekor» er et annet eksempel som kan nå flere generasjoner med felles salmesang – og trosopplæring (Balsnes, 2020). Den kategoriale dannelsen er ikke forbeholdt barn og unge. Det er en prosess som varer gjennom et helt liv.

I dette kapittelet har jeg gått igjennom ulike dannelsespedagogiske perspektiver som jeg har valgt å relatere til empirien og den musikkpedagogiske virksomheten knyttet til salmene og sangen, og som allerede er berørt i artiklene. De viser at den musikkpedagogiske virksomheten er flerdimensjonal. En kategorial tenkning som har det eksemplariske innholdet og den dobbeltsidige åpningen for øye, vil etter min mening også tjene en trosopplæring for hele livet.

6 Kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning

I dette kapittelet er den andre delen av hovedproblemstillingen i fokus:

Hvilken betydning kan de dannelsespedagogiske perspektivene ha for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning?

På bakgrunn av drøftingene i kapittel 5 vil jeg her introdusere noen fundamentale momenter for en videre musikkpedagogisk refleksjon som kan bidra til utviklingen av en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning. Dette er ikke momenter som vil gi anvisninger av praktisk didaktisk karakter, men er begrenset til noen premisser for videre kirkemusikkpedagogisk og -didaktisk arbeid. Momentene har jeg valgt å sammenfatte i fire deler: 1) Kritisk blikk på den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke, 2) Kirkesangen som kategorielt dannelseskonsept, 3) Barnekoret og kirkens estetiske «dannelsesagent» og 4) «Å salme» – «Hymnicking» som samlende begrep for et dannelsespedagogisk perspektiv.

6.1 Kritisk blikk på den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke

Kritikk i et dannelsespedagogisk perspektiv handler om å stille spørsmål ved det som fremstilles som sannhet (Rucker, 2014, s. 159). Dette angår også den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke, som er uløselig sammenknyttet med den religionspedagogiske konteksten. Dette byr på noen utfordringer i forhold til hva den musikkpedagogiske virksomheten kan utgi seg for å være, og på hvilken måte den er transparent, inkluderende og ikke ekskluderende – for hvem? Innenfor kirken opereres det med en pedagogisk «samtykkes-hermeneutikk», med tanken om at det inngås en usynlig «kontrakt» ved at man utsetter seg for kristen trosformidling gjennom å delta i kirkens aktiviteter. Det forventes at de som kommer til kirkens aktiviteter er åpne for å tro (Nipkow, 1998, s. 223), men det er ikke en selvfølge at barn og unge som kommer til kirken skjønner hva trosopplæringen egentlig innebærer. Ifølge Hull (1993) så bør både politikere og lærere kunne skille mellom tre fundamentale mål med religionsundervisning i samfunnet: 1) å gi ikke-religiøse en grunnleggende forståelse av religion, 2) å kommunisere en grunnleggende selvforståelse overfor dem som er religiøse, 3) samt å gjøre studiet av religion tilgjengelig både for religiøse og ikke-religiøse (Hull, i Sagberg, 2015, s. 126).

Trosopplæringen kan «skjule seg» bak den musikkpedagogiske virksomheten, og det er vanskelig å skille mellom det som er musikkopplæring og det som er trosopplæring. Så lenge

musikkundervisningen finner sted i en religiøs, kirkelig kontekst, påligger det et opplysningsansvar fra dem som underviser i kirken: «No treatment of religion can be satisfactory which does not make clear that eventually commitment is involved, ...» (Mitchell, 1994, s. 150). Dette vil jeg problematisere ved hjelp av noen kritiske refleksjoner.

For å kunne være kritisk, må man ha en grunnleggende kunnskap om det man er kritisk til (Varkøy, 2010a, s. 94). Det kritiske dannelsesperspektivet i denne studien oppstår i krysningsfeltet mellom den musikk- og religionspedagogiske virksomheten, i en studie som fokuserer på dannelsen i en kirke-intern virksomhet. Det eksisterer en angst for «trosindoktrinering» i Norge, og tematiseringen av religion og livssyn i skolen er en varm, politisk «potet», som trigger opphetede debatter om samfunnets offentlige ansvar for religionsundervisningen. Inkludering kontra ekskludering er en utfordring med tanke på sosiale ulikheter, funksjonsevne, etnisk og religiøs bakgrunn, seksuell legning og identitet. Det er også en utfordring hvorvidt den kirkelige konteksten kan være aktuell i en kulturkritisk, global horisont, der mangfoldet blir ivaretatt. Kirkens oppdrag er å kommunisere sitt religiøse budskap og en kristen tro, så hvor åpen og inkluderende *er* og *kan* kirken være?

Peter Kemp (2005) beskriver verdensborgeren⁸⁸ som et pedagogisk ideal, såfremt den nasjonale bevisstheten og det globale ansvaret henger sammen. Det innebærer at barn og unge bør oppdras til et universelt fellesskap, der de viser respekt for og anerkjennelse av ulike nasjoner og kulturer (s. 23). Kan så kirken bidra til å oppdra «verdensborgeren»? Trosopplæringen i Den norske kirke er per definisjon opplæring i den kristne tro for barn og unge som er døpt eller vil døpes til en kristen tro (Kirkerådet, 2010, s. 4). Hvorvidt den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke kan heve seg over denne agendaen – eller ihvert fall også kan gjøre det – er avgjørende for den dannelseseoretiske tilnærmingen til temaet. I praksis er den musikkpedagogiske virksomheten i kirken tilgjengelig for alle barn og unge som er åpen for å delta i denne kirkelige aktiviteten. Alle som ønsker å delta i et barnekor er velkomne på lik linje, uavhengig av religiøs, sosial, funksjonell eller kulturell bakgrunn. Dette til tross for at den trosopplæringen som får finansiering fra Staten primært skal omfatte dømte medlemmer i Den norske kirke. Utfordringen blir uansett å være seg bevisst hvordan friheten til å tro formidles og hvordan den musikalske og religiøse dannelsen handler om mer enn opplæring i tro og trospraksis. Bør ikke trosopplæringen også innebære en aksept for ikke-tro og en individuell tilnærming til religiøsitet og mangfold?

På den ene siden har kirkemusikerne en klar tanke om at det de driver med, er trosopplæring (Strauman, 2021, s. 94). På den andre siden er det å kunne utøve musikk sammen med andre, lære å synge og synge et mangfold av ulike sanger, en avgjørende komponent i kirkens musikkpedagogiske virksomhet. En ikke-affirmativ oppfordring til selvvirksomhet,

88 Begrepet verdensborger kan spores tilbake til pedagogisk filosofi fra antikken (Kemp, 2005, s. 99).

understreker hvordan sangen gir muligheten for «det åpne» med tanken om at salmene ikke skal lukke noe, men åpne «fram mot noe».

Spørsmålet er hvordan kirkens trosopplæringsaktiviteter kan være åpne og ikke avkreve et «kristent» resultat. Kan kirken med andre ord være villig til å bidra til barns og unges dannelse uten å pålegge dem en kristen tro? Hvordan kan det velges et innhold, som både er åpent og inkluderende, og som samtidig gir kristen kunnskap og opplæring i kristen trospraksis? Og ikke minst: Kan den musikkpedagogiske virksomheten i kirken også gi rom for en kritisk refleksjon omkring kirkens budskap? At kritikk handler om å stille spørsmål ved det som fremstilles som sannhet (Rucker, 2014, s. 159) understreker også Klafki ved hjelp av sin kritisk-konstruktive didaktikk som skal lede til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 1985/2016, s. 69).

På den ene siden kan kirken med sitt budskap fungere som et ideologisk statsapparat (Althusser & Brewster, 2001, s. 96) der det å synge salmer og sanger bidrar til å opprettholde en kristen ideologi. Alle ideologier vil direkte eller indirekte kunne påvirke folks liv, oppførsel og forhold til hverandre (Green, 2003, s. 3). Kirken har et klart oppdrag som en kristen, religiøs institusjon: At så mange som mulig skal bli kjent med hva kristendommen er og hva det innebærer å tro på det kristne budskapet. Mange sider ved det kristne budskapet bygger opp under humanistiske verdier (Gustavsson, 2009, s. 124); likeverd mellom mennesker, omsorg for de svake i samfunnet, nestekjærlighet og rettferdig fordeling av ressurser.

På den andre siden inneholder flere av de religions- og musikkfaglige aspektene verdier – helt uavhengig av trostilegnelsen, som kan styrke barn og unges eksistensielle og åndelige erfaringer, bidra til kreativitet og mestringsopplevelser, skape «hellige», men åpne rom, samt legge til rette for fellesskap og samhandling i praksis. Dersom dette er en legitim tilnærming til musikkpedagogisk virksomhet i kirken, vil dannelsesaspektet, slik jeg ser det, kunne peke utover det religiøse og være en ressurs for «verdensborgerskapet». Den kategoriale dannelsen peker på denne måten utover seg selv.

Noen av de kritiske punktene ved dannelsen generelt ligger imidlertid i samfunnsendringene og mangel på konsensus i lærestoff og kultur. Det er ifølge Thomas Rucker ikke lenger noe allmenngyldig samfunns mål som kan si noe tydelig om menneskets bestemmelse (Rucker, 2014, s. 222), og menneskets ubestemmelighet og ikke-viten om egen bestemmelse preger dannelsen som begrep i vår tid (Benner, 2015, s. 154). Å forholde seg til mangfoldet og det krysskulturelle er en forpliktelse for alle samfunnsborgere, og hvordan kirkens trosopplæring forholder seg til etniske grupper og andre kulturelle identiteter er en sentral problemstilling. Den sanne kirke forholder seg til religiøst mangfold, og forsøker ikke å begrunne sin egen dogmatikk gjennom å undertrykke andre religioner (Benner, 2014, s. 83).

På bakgrunn av individualisering av religion i samfunnet vårt må imidlertid kirken «jobbe for å etablere en felles forståelse av hva kristen tro innebærer og kan ikke lenger ta for gitt at det eksisterer en felles forståelsesramme» (Botvar et al., 2013, s. 14). Ifølge evalueringsforskning på trosopplæringsreformen, så er det ikke tilfeldig at foreldrene oppmuntrer barna til å delta i kirkelige aktiviteter:

Foreldrene som sender barna til kirken er gjerne opptatt av at barna selv skal velge hvilket forhold de skal ha til kirke og tro. For noen foreldre utgjør dette nettopp en motivasjon for å sende barna til kirkelige tilbud – slik at de skal vite hva de velger eller velger bort. Argumentet om selvbestemmelse brukes både av foreldre som lar barnet sitt døpte [sic] og av de som velger ikke å gjøre det. (Botvar et al., 2013, s. 14)

I møtet mellom *Bildsamkeit* og oppfordringen til selvvirksomhet kan også den kritiske realismen utfordre dannelsesstenkningen i den religionspedagogiske konteksten og danne en god basis for åpenhet om menneskets tro eller forestilling om verden og Gud. Da tenker jeg på den grunnleggende åpenheten som ligger i at «den ontologiske realismen i den intransitive dimensjonen er forenlig med den epistemiske relativismen i den transitive dimensjonen» (Archer et al., 2004, s. 5)⁸⁹. Når den som underviser i kirken ikke trenger å bevise Guds eksistens, fordi Gud kan eksistere helt uavhengig av menneskets overbevisning, så trenger heller ikke det formbare barnet bevise at Gud finnes for å overbevise andre om sin tro. En slik holdning kan også forhindre indoktrinering som læringsform, fordi den gir rom for å spørre: finnes Gud?

Det er legitimt å stille spørsmålstegn ved den sannheten som konstrueres av menneskets ulike forestillinger om verden. Dette gir barnet mulighet til å ta et selvstendig valg uten å måtte forholde seg til at det ene eller andre er galt. Det betyr allikevel ikke at kirkens undervisere ikke skal formidle at en kristen tro for *dem* er verdifull. Eller i motsatt fall; at en av kirkens undervisere som helst ikke snakker høyt om sin egen tro eller sitt eget religiøse ståsted, ikke trenger å stå i veien for at det er like riktig for barnet å velge tro. Den transcendent opplevelsen er like troverdig som fraværet av den transcendent opplevelsen. Religiøsitet og ateisme er ikke motsetninger, men ulike konstruksjoner av relasjonen til det guddommelige eller ikke-guddommelige. Tro er like sant som ikke-tro for det mennesket som velger eller opplever det ene eller det andre. Dermed sitter vi igjen med den reflekseive tilnærmingen som et kjerneprinsipp ved den kategoriale dannelsen; en sokratiske åpenhet⁹⁰.

89 Se originalt sitat i delkapittel 3.2.

90 Archer, Collier og Porpora (2004) skriver om den sokratiske åpenheten som tar den andres standpunkt seriøst nok til å tillate muligheten for at det endrer ens eget standpunkt (s. 11).

6.2 Kirkesangen som dannelsespedagogisk konsept

Satsing på kirkesangen som et dannelsespedagogisk konsept fordrer kvalitet både når det gjelder «lærestoffet» og lærerens tilnærming til dette. Skal vi kunne vurdere kvaliteten, trenger vi bevissthet om hvilket kriterium som ligger til grunn for vurderingen (Fuglseth, 2018c, s. 112). Gjennom den kategoriale tenkningen er det ikke et mål å kjenne til resultatet på forhånd. Barna som deltar i kirkenes aktiviteter, skal ikke bare kopiere og reprodusere sangene. De skal først og fremst få hjelp til å tenke selvstendig; til å bli selvstendige mennesker. Og «[u]ndervisninga må vere elementær og fundamental for å vere eksemplarisk og verke dannande» (s. 112).

Det eksemplariske læringsinnholdet må tilpasses ulike kontekster og barns og unges ulike forutsetninger, samt kunne relateres til barnets livsverden. Den dobbeltsidige åpningen, barnets formbarhet og oppfordringen til selvvirksomhet er avhengig av et eksemplarisk, men også et ikke-teleologisk og hierarkisk læringsinnhold. At «kirkesanglæreren» har en hierarkisk prioritering av hvilke sanger og salmer som kan være eksemplariske, må kunne virke parallelt med det ikke-teleologiske perspektivet; det at vi ikke kan forvente et bestemt resultat av det som læres.

At de materiale og formale dannelsesperspektivene er fremtredende i repertoarvalget og refleksjonen rundt dette, er et godt grunnlag for den kategoriale dannelsen såfremt det skjer et vekselspill mellom disse aspektene og det oppnås et møte mellom lærestoffet og barnet på en kategorial måte. De musikkpedagogiske og religionspedagogiske aspektene har ulik karakter og bestemmelse, men samtidig en felles agenda som kan forenes i den musikalske og religiøse erfaringen; den eksistensielle erfaringen der den dobbeltsidige åpningen finner sted. Ettersom kategorien livstolkning og livsmestring er svakt representert i de fleste tiltakene med unntak av barne- og ungdomskor-repertoaret, signaliserer det et behov for en større bevisstgjøring rundt innholdet i sangene, men også om møtet mellom musikken og barnet i Den norske kirkes trosopplæring.⁹¹

Bildsamkeit og oppfordringen til selvvirksomhet innebærer at barn ikke kan pålegges å tro. Kan det da være en tanke at den musikkpedagogiske virksomheten i en religionspedagogisk kontekst styrker en åpen tilnærming til kristen tro? Her tenker jeg at også reisemetaforen – dannelsesreisen – kan tilføre noen perspektiver (kryssref. 2.1.1; Strauman, 2020b, s. 233); møtet med det ukjente med utgangspunkt i vårt eget, kulturarven og tradisjonen. «[D]et inderste indhold i dannelsesstanken er, at det er ved at åbne sig, forlade sig selv, at mennesket finder sig selv mere helt og fuldt i det fremmede» (Gustavsson, 1998, s. 267).

91 Jeg kan ikke utelukke at kategoriseringen gir et ufullstendig bilde av kirkesangens livstolknings- og livsmestringsrolle, som også eksisterer uavhengig av sjanger og innhold.

Dannelsesreisen kan ha et bestemmelsessted i «den tredje verden», der barna møter historier og sanger fra «den verdensvide kirke». Vi kan også snakke om «kortreist danning» når reisen går via det fremmede i vårt eget land gjennom sangene som synges. Det kan være en reise til noe barna ikke har forholdt seg til; for eksempel den samiske kulturen, inkludert samiske musikkuttrykk og religion. Så lenge sangene og salmene har tekster, vil de også formidle et tekstlig budskap, en historie, ha en bakgrunn og komme fra et sted. Musikken på sin side vil representere en komponist, en kultur, et folk, et land og en verdensdel. Selve syngaktiviteten er en ekstra dimensjon som ikke kan erstattes av andre uttrykksformer. Stemmer er ulike, de møtes og binder mennesker sammen. I alt dette ligger muligheten til å foreta reisen til det fremmede og hjemreisen til sitt eget, basert på tanken om *Bildsamkeit* og oppfordring til selv-virksomhet – og det å være virksom i verden. Det fordrer refleksjon, dialog gjennom samtale, gjennom sang, gjennom handling og gjennom formidlingen av musikk og det budskapet barn og unge gjennom musikkarbeidet i kirken blir satt til å fremføre, også for andre enn seg selv.

I denne sammenheng er selve møtet med musikken, med kunstverket «salmen» eller «sangen», grunnlaget for den kategoriale dannelsen og den eksistensielle erfaringen knyttet til musikk. Varkøy problematiserer at det innenfor musikkpedagogikk og musikkfilosofi har skjedd en endring i synet på musikk, fra fokus på musikken som objekt til en aktivitet og prosess (Varkøy, 2020a, s. 239). Her mener jeg at dersom vi forholder oss til det eksemplariske prinsipp og den dobbeltsidige åpning, kan disse aspektene møtes når innholdet (det objektive aspektet) er av grunnleggende og almann art (jf. 2.2.2) og barnets fundamentale erfaring av dette oppstår gjennom aktivitet og prosess (det subjektive aspektet). Forutsetningen for at det skal oppstå møter mellom mennesket og musikken som beveger er, ifølge Varkøy, at musikken betraktes som et kunstverk, og at den kan være både subjekt og objekt; det vil si at den kan ses på både som verk og prosess (s. 239). Den dobbeltsidige åpning i møtet med musikken er imidlertid avhengig av korrespondansen mellom det musikalske objektet og den opplevende personen.⁹² Når mennesket møter musikken som «den andre», kan det inntreffe en erfaring av en opplevelse som forvandler det; det skjer noe som er utenfor vår kontroll, som skaker oss og gjør at vi reorienterer og skifter retning (s. 245). Men denne retningen har ikke et bestemt mål, i motsetning til det som kan skje gjennom en religiøs eksistensiell erfaring, som har en bestemmelse – et mål. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 6.2.4.

Kirken kan velge å ha fokus på musikkundervisningen som en «gave» til barn og unge, uansett tro og livssyn. Å betrakte salmen og sangen som et kunstverk gir noen implikasjoner for den musikkpedagogiske tilnærmingen. Et fundamentalt møte mellom barnet og musikken kan åpne horisonter som hjelper barn og unge til å mestre sine liv. For å utdype kirkesangens potensial som et kategorialt dannelseskonsept vil jeg gripe fatt i fire særskilte dimensjoner som

92 Se avsnitt 2.2.3 om det mangespektrede univers.

elementer i en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning; den liturgiske dimensjonen, den refleksive dimensjonen, den undrende dimensjonen og den eksistensielle erfaringsdimensjonen.

6.2.1 Den liturgiske dimensjonen

Den rituelle dimensjonen er velkjent innenfor religionsfilosofisk og teologisk tenkning (Pétursson, 2001, s. 67; Smart, 1997, s. 72), men jeg velger her å bruke det «liturgiske» som begrep. Ettersom gudstjenesten er en hovedsamling for menighetene i Den norske kirke, er den rituelle dimensjonen i min studie nært knyttet opp mot gudstjenestens liturgi. I Artikkel 3 konkluderer jeg med at den liturgiske dimensjonen er ett av aspektene som viser at den musikkpedagogiske virksomheten skjer i en religionspedagogisk kontekst. Både når det gjelder repertoar og informan-tenes refleksjoner, er det en tydelig sammenheng mellom salmene, sangvalget og kirkesangens liturgiske funksjon. Det innebærer at salmene og sangene i stor grad øves inn for å fremføres i en gudstjeneste. Her blir det kristne tilbedelsesaspektet svært tydelig, noe som kan være utfordrende for barn som ikke har valgt å tro eller ikke har en dedikert innstilling til å henvende seg til Gud. Nipkows religionspedagogiske teori om den samtykkes-hermeneutikken (se 6.1) som ligger til grunn når foreldre velger å sende barn til kirkelige aktiviteter, er ikke nødvendigvis like tydelig når det kommer til en musikkpedagogisk kontekst. Musikken gir et annerledes alibi for å sende barna til kirken, enn det religionen har. En «kontrakt» som gjør tilnærmingen til den liturgiske sangdimensjonen åpen, kan for eksempel inneholde følgende punkter:

- at barnet gjennom å lære sanger til bruk i en liturgisk sammenheng ivaretar en kristen tradisjon som har vart i over 2000 år (material dannelse)
- at barnet gjennom å synges i en liturgisk sammenheng deltar i en kristen trospraksis (formal dannelse)
- at barnet, selv om det deltar i en religiøs praksis, ikke trenger å være religiøs (oppfordring til selvvirksomhet)
- at barnet gjennom å ha lært sangene som brukes i en liturgisk sammenheng bidrar til at flere synger (intergenerasjonalitet)
- at barnet gjennom delaktighet i salme- og sangvalg er med på å forme sitt eget, men også andres trosuttrykk (generasjonskontrakten)
- at barnet gjennom å synges i en liturgisk sammenheng kan få en verdifull erfaring, som preger barnet på en positiv måte (kategorial dannelse)

Når jeg tar med den liturgiske dimensjonen, er det fordi den ligger langt fremme i kirke-musikernes bevissthet og fordi gudstjenesten er det viktigste møtestedet for alle generasjoner i Den norske kirke. Den er *konstituerende* i en kirkelig praksis (Johnsen, 2014b, s. 142), og når den musikalske deltagelsen inngår som en del av liturgiens dramaturgi, oppstår det et vekselspill mellom den materiale og den formale dannelsen, som igjen kan legge til rette for barnets kategoriale dannelse. Den liturgiske dimensjonen inneholder dannelse *til* og *gjennom* liturgi, der musikk, tekster, bevegelse og refleksjon kan støtte opp om en kategoriale dannelsesprosess. Kirkesangen som dannelsespedagogisk konsept er avhengig av å ha fokus på hvordan den musikkpedagogiske virksomheten i kirken kan bidra til at barna også som voksne ønsker å bidra og å delta i gudstjenesten – i et livslangt perspektiv. Samtidig er den liturgiske deltagelsen det feltet i musikkundervisningen som trenger størst transparens utad, fordi gudstjenesten i seg selv er en kristen trospraksis med en rekke symbolske elementer. For eksempel når barnekoret går inn i kirken i prosesjon, tar de aktivt del i en kulthandling, som er mer enn en oppvisning; det er en fremstilling av Gud, men for menigheten (Gadamer, 1960/2012, s. 138–139).

6.2.2 Den refleksive dimensjonen

I den kirkelige konteksten vil denne dimensjonen nødvendigvis innebære en refleksiv tilnærming som ivaretar barnets forhold til sin egen åndelighet og religiøsitet, men også til sin plass i samfunnet og i verden. Den refleksive dimensjonen handler om å gi rom for samtale og refleksjon rundt kirkesangen som tradisjon, som uttrykk for kristen tro, som estetisk opplevelse og som eksistensiell erfaring. Men hvor er stedet der man reflekterer over musikalsk praksis i menighetene? Rom for samtale og refleksjon etterlyses også i en generell grunnskolekontekst (Reindal, Wivestad & Rise, 2020, s. 138; Sagberg, 2006, s. 190). En lærer «som skal hjelpe barn til kunnskap og holdninger i et felles dannelsesrom, skal kunne stimulere barna til å dele det de lærer, og det de tenker ...» (Sagberg, 2006, s. 190). En refleksiv dannelse avhenger av å kunne ta stilling til det man lærer, være kritisk og stille spørsmål (Straume, 2016, s. 57). Dersom kirkesangen i alt blir et middel for å oppnå noe annet, mister den sin kraft til fornyelse.

Den refleksive dimensjonen handler også om hvordan kirkens musikkklærer forholder seg til sin egen tro og sitt engasjement for salmene og sangene som formidles. «Å være ekte i møte med religiøs tro» (Sagberg, 2006, s. 190), med eller uten tvil, og å signalisere at det er plass for ulike oppfatninger, kan styrke barnets evne til selvvirksomhet, til å ta egne valg. Like mye er forholdet til musikken og musikkopplevelsen gjenstand for deling og refleksjon. Videre har kirkens musikkklærer et ansvar for å velge hva som synges, hvordan det undervises i disse sangene, og hvordan barnet ivaretas i undervisningssituasjonen. Det kan være verdt å spørre seg om sangene gir et bilde av virkeligheten eller av en teologi som er åpnende og

ikke manipulerende. Rangeres barna i forhold til sangevne? Hvori ligger den skjulte læringen, og hva kan denne bestå av? Hvor relevant er innholdet for den konteksten det undervises i? Frede V. Nielsen (1998) mener dette er implikasjoner ved sangkonseptet, som kan imøtegåes gjennom refleksjon, bevisstgjøring og kritisk analyse (s. 179).

Det ligger rikelig med taus kunnskap i Den norske kirkes virksomhet som ikke er artikulert eller blir reflektert over i relasjon til barnets livsverden (Leganger-Krogstad, 2019, s. 63).⁹³ Hva tenker læreren mer eller mindre bevisst på at barnet lærer gjennom sin deltagelse i kirkens aktiviteter, og hva betyr dette for barnet og dets liv? Får barna med seg hva som er kristendom og hva som er livsvisdom i en global og krysskulturell kontekst? Og kan de mene noe om hva musikkutøvelsen og opplevelsen innebærer for dem?

Den refleksive dimensjonen handler om livstolkning og livsmestring; om at barnet skal kunne oppdras til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og kunne erfare at det de lærer og opplever i kirkens rom har betydning for dem når de er hjemme eller på skolen, sammen med familie eller venner. De skal oppleve at de selv kan ta egne valg på bakgrunn av det de lærer (oppfordring til selvvirksomhet), men også kunne forholde seg til at det kan finnes en kjærlig Gud. Her sier jeg *kan*, fordi tro på Gud ikke er en forutsetning for å delta i kirkens aktiviteter. Dette innebærer en åpen tenkning rundt det å være menneske og å forholde seg til samfunnet for øvrig, til andre kulturer og andre religioner.

6.2.3 Den undrende dimensjonen

Det foreligger også et eget undringspotensial i salmene og sangen i trosopplæringen; i forhold til teksten, musikken, sangfellesskapet, formidlingsøyeblikket og som tilbedelsespraksis. Ellens bilde på glassmaleriet som åpner opp og ikke lukker, rommer også undringen i forhold til et religiøst og kunstnerisk uttrykk. Men hvordan kan undringen plasseres i forhold til kirkens musikkpedagogiske virksomhet, med salmene og sangen som utgangspunkt? Her vil jeg ta utgangspunkt i Sagbergs (2015), Rinholm og Varkøys (2021), samt Jorgensens (2008) «undringspedagogiske» innspill.

Undringen er begynnelsen på filosofi, på tro og på estetikk, skriver Sagberg (2015, s. 118). Mange av salmene som formidler bibelfortellinger og kristen kunnskap av ulik art, har et innhold som det er verdt å undre seg over. Da mener jeg ikke en undring som stiller spørsmålstegn ved innholdet, men en undring som Sagberg relaterer til mirakelfortellinger i Bibelen, undring over historier om Jesu visdom, om Jesu oppstandelse fra de døde og fortellingene

93 Original tekst: «The church has a lot of tacit knowledge which is not verbalised or reflected in relation to other lifeworlds children take part in ...»

om Jesu gjenkomst (s. 121–123). Undringen kan føre til tro, uavhengig av forståelse (s. 122). Den er tvetydig og kan inneholde både frykt, glede, nysgjerrighet og hengivenhet (s. 123). Holder vi oss til den platoniske forståelsen av undring, så lever undring og kunnskap side om side. Mer kunnskap kan føre til en dypere undring, men den kan ikke erstatte undringen (s. 119–120). Å utforske følgene av undringen har sammenheng med utvikling av empati og nysgjerrighet, samt respekt for andre mennesker og den virkeligheten som er langt større enn vår kunnskap (s. 125).

Å undres i møte med musikk kan relateres til den musikalske erfaringen som løfter oss over hverdagen og som oppstår i møtet med «det andre» i musikken, det som er utenfor oss selv (Rinholm & Varkøy, 2021). Jorgensen (2008) bruker begrepet ærbødighet («reverence») i betydningen av å stå på hellig grunn (s. 20), og setter det i sammenheng med undring og ærefrykt. Det er ikke slik at alt kan forklares ved hjelp av vitenskap og teknologi. Jorgensen refererer til studenter som lengter etter det åndelige og det hellige, etter følelsen av helhet, undring og ærefrykt for det som overgår det hverdagslige og prosaiske (s. 21).

Jeg mener at barn og unge i et dannelsespedagogisk perspektiv bør oppdras til en undrende tilnærming til det å synge salmer i et kirkerom, særlig når det skjer i en liturgisk sammenheng. Et vigslat kirkerom har noe av det hellige i seg; sangene læres, synges, høres, forstås og erfares på hellig grunn. Med unntak av innføring av VIPPS-betaling under ofringen i mange kirker, så er gudstjenesten et digitalt fristed for barn og voksne. Når menneskets uendelighet og tilstedeværelse i verden omslutes av kirkens arkitektur og akustikk, kristne symboler, lyssetting, visuell kunst, fellessang med alle generasjoner, musikken, poesien, prosesjonen, bønnene og de liturgiske tekstene, kan undringskompetansen og ærefrykten for det hellige virkeliggjøre en kategorial dannelse som sammenbinder den etiske, den estetiske og den religiøse bevisstheten i mennesket. Undringen og ærefrykten må kunne sies å være et fundamentalt lag – en grunnretning eller et etos, som skapes hos barnet som får ta del i denne typen opplevelser. Og kanskje kan undringen over noe ved en bestemt salme dukke opp først etter 20 år, som informant Lise sier:

Når de synger det og lærer seg alle tekstene utenat, alt lagres jo og blir jo der, og kanskje de ikke skjønner hva de synger akkurat nå. Men om 20 år så dukker strofer opp igjen, også å ja, sånn var det, det var *det* det betydde. (Strauman, 2021, s. 94)

Undringen er denne «ah!»-opplevelsen, som også kan oppstå når vi minst venter det, og det spiller en rolle hva som synges, hvor det synges, og hvem man synger sammen med.

6.2.4 Den eksistensielle erfaringsdimensjonen

«Kristen-religiøs dannelse gjennom musikk er en *spesifikk* form for religiøs-musikalsk dannelse» (Bubmann, 2009, s. 124).⁹⁴

Den estetiske dannelsen er en egen dimensjon både for den allmenne dannelsen og den religiøse dannelsen (Bubmann, 2009, s. 120). Når de dannelsespedagogiske perspektivene knyttet til musikalske og religiøse erfaringer kobles sammen, kan det betegnes som en musikalsk-religiøs erfaring. I Artikkelen 2 kommer jeg inn på den estetiske erfaringen som virker sammen med den religiøse erfaringen, som igjen – for eksempel for barna som synger i et av kirkens barnekor, kan bidra til eksistensielle erfaringer (Strauman, 2020b, s. 236). I betydningen av det eksistensielle legger jeg en bestemt opplevelse som relateres til eksistensielle spørsmål (Varkøy, 2017b, s. 64) og som kan føre til en spesielt meningsfylt erfaring; noe som gir livet mer mening, som griper fatt i helt spesielle følelser og gir livet en ny dimensjon. Den eksistensielle erfaringen kan også inneholde undring, ærefrykt og ærbødighet, og den kan relateres til dannelsesreisen, der man forlater det kjente og opplever noe i det fremmede som forvandler en og gjør at det dukker opp en ny horisont og et fornyet blikk på tilværelsen.

Det nærmeste den eksistensielle erfaringsdimensjonen kommer Ninian Smart's religiøse dimensjoner er «den erfaringsmessige og følelsesmessige» religiøse dimensjonen (Smart, 1997, s. 10–11), der den religiøse erfaringen igjen har to «poler»: den ene knyttet til Ottos «Das Heilige» (1923) om erfaringen av *den andre*, mens den andre er den kontemplative og mystiske erfaringen som ikke er avhengig av en annen og utjevner forholdet mellom subjekt og objekt (s. 167). Jeg forholder meg først og fremst til den polen som inkluderer Det hellige, som her er forstått som den kristne, treenige Gud.

Den musikalske erfaringen er «en *relasjon* – et møte mellom musikken og det lyttende sinnet som mottar den» (Guldbrandsen & Varkøy, 2004, s. 7). Som eksistensiell erfaring er den (musikalske erfaringen) grundig formidlet i flere musikkpedagogiske tekster (Bubmann, 2009; Varkøy, 2010b, 2017b; Westby & Varkøy, 2014). Religionspedagogen Geir Afdal (2013) snakker om eksistensiell erfaringslæring på bakgrunn av religiøs læring og at den religiøse læringen igjen er betinget av religiøse erfaringer (s. 107). Med henvisning til Jarvis (2008) fremmer han det syn at «religiøse erfaringer er primære, eksistensielle og knyttet til menneskelighet, mens religiøs meningsdanning er sekundær ...» (Afdal, 2013, s. 108).

94 Original tekst: «Christlich-religiöse Bildung im Medium von Musik ist eine *spezifische* Form religiös-musikalischer Bildung».

Samlet sett kan den musikalske og den religiøse erfaringen gi refleksjonen omkring den eksistensielle erfaringen noen ekstra dimensjoner. Koblingen mellom den religiøse og den estetiske (her: musikalske) erfaringen som styrker den eksistensielle erfaringen gir den musikkpedagogiske virksomheten i kirken et dobbelt «redskap» for den dobbeltsidige åpning. Gulbrandsen og Varkøy (2004) viser til uttrykket *Mysterium tremendum et fascinans* som sier noe om frykten og henrykkelsen ved de erfaringer som går utover det vanlige; «religiøse fenomener, metafysiske, kulturelle, psykologiske, estetiske, hellige, mysteriøse» (s. 8) erfaringer som skaker oss. Med den kategoriale dannelsen som en målsetting (og som prosess uten endelig mål), basert på det eksemplariske læringsinnholdet, stiller dette ikke bare krav til teksten, men også til musikken. Musikkvalget bør basere seg på mer enn naiv relativisme (at all musikk er like bra) og personlige preferanser, og ikke være isolert fra den teologiske refleksjonen (Varkøy, 2020b, s. 117).

Når jeg tar dette opp som et eget punkt for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning, er det for å understreke at barnets møte med den eksistensielle erfaringsdimensjonen, som også har sammenheng med den kategoriale dannelsen, fordrer en profesjonell, interdisiplinær tilnærming til den musikkpedagogiske virksomheten i kirken.

6.3 Barnekoret og kirkens estetiske «dannelsesagent»

«Jeg vil jo si at barnekorarbeidet jeg driver, det er trosopplæring. Det er også musikkopplæring, ...» (Lise, i Strauman, 2021, s. 94).

I Artikkel 2 og Artikkel 3 har jeg tematisert henvoldsvis barnekoret som musikkpedagogisk virksomhet og kirkemusikeren som «hemmelig» musikkpedagog. Å plassere korarbeidet og kirkemusikeren i forhold til den musikkpedagogiske virksomheten i kirken, anser jeg også for å være et nødvendig aspekt i en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning. Den musikkpedagogiske virksomheten skjer også i andre sammenhenger, og det er ikke bare kirkemusikeren som underviser i musikk. Poenget er at korarbeidet kan fungere som et «arnested» for den musikalske utviklingen i menigheten, og kirkemusikeren (kantoren) har per definisjon ansvar for den kirkemusikalske virksomheten i menigheten (Kirkemøtet, 2004a, § 2).⁹⁵

Leganger-Krogstad (2019) problematiserer at det er vanskelig å bestemme et innhold i trosopplæringen, fordi barna kommer og går (s. 63). Hun spør om den nonformelle undervisningen og læringen *kan* være kontinuerlig og systematisk så lenge den er frivillig (s. 64). På bakgrunn av mine funn, mener jeg det er grunnlag for å kunne si at korarbeidet kan være

95 I henhold til Kvalifikasjonskrav og tjenesteordning for kantorer.

denne undervisningen; en frivillig, kontinuerlig og systematisk trosopplæring i Den norske kirke. Å synge i kor er en frivillig, men forpliktende aktivitet, fordi koret bygges opp rundt hvert enkelt medlem som avgjørende for musikkinnøvingen og musikkutøvelsen. Det er et sted, der barnet har en fast plass og skal bli sett. Barnekorarbeidet er mangefasettert:

[Det] handler om musikk, men også om mer enn musikk. Det handler om estetikk, om samhandling, sosialisering, felles opplevelser, måloppnåelse og gode opplevelser i kirkerommet. Det handler om ... å dele kunstuttrykk og om å gjøre andre berørt gjennom sangen ... En vakker melodi kan gjøre salmen til et livsvarig smykke man alltid bærer med seg. (Strauman, 2010, s. 86)

Dersom kirkesangens liturgiske, refleksive, undrende og eksistensielle erfaringsdimensjon skal finne sin plass i trosopplæringen, trenger den et sted for innlæring, utøvelse, gjentakelse og gjenkjenning. Det kategoriale dannelseskonseptet er avhengig av at det skapes trygge rammer, rom for samtale og kontinuitet. Med barnekoret som lærings- og dannelsesarena, kan det legges til rette for den dobbeltsidige åpning og den livslange læringen.

Det etterlyses også mer kunnskap om barnets kompetanser hos dem som underviser i kirken (Leganger-Krogstad, 2019, s. 63). Kirkemusikerne er i hovedsak den eneste kirkelige profesjonen med kunstfaglig bakgrunn, og er ifølge Bubmann (2009) arrangører av en estetisk-kulturell dannelse, av erkjennelsesdannelse, av tilgangen til hermeneutisk tradisjon, av liturgisk dannelse, og de er arrangører av personlig identitetsdannelse og sosial dannelse (s. 130). En kirkemusiker som estetisk «dannelsesagent» bør ha – i tillegg til mer kunnskap om barnets kompetanser – et bevisst forhold til kunst og et reflektert forhold til «de dybdeperspektivene av eksistensiell mening som finnes i musikk» (Varkøy, 2017b, s. 63). Én tilnæringsmåte kan være å gjøre seg kjent med Nielsens musikkpedagogiske konsept om det mangespektrede univers, der det skjer et møte mellom «meningslag i det musikalske objekt og bevissthetslaget hos den oplevende person» (Nielsen, 1998, s. 137; Varkøy, 2017b, s. 63).⁹⁶

Kirkemusikerne og deres innforståtte musikkpedagogiske praksis (Strauman, 2021, s. 91–92) er en verdifull ressurs for kirken. En kirkemusikkpedagogisk tilnærming vil, slik jeg ser det, kunne styrke refleksjonen omkring det å være «estetiske dannelsesagenter» – og musikkpedagoger – som møter barn og unge i kirkens nonformelle musikkundervisning.

96 Se også 2.2.3.

6.4 «Å salme» – «Hymnicking» som samlende begrep for et dannelsespedagogisk perspektiv

Den musikkpedagogiske virksomheten som relateres til salmene og sangen i Den norske kirke inneholder mange ulike dimensjoner som er berørt i dette kapittelet. Det handler om å bevare tradisjon og kulturarv, om å utøve kristen tro i praksis, om å tilegne seg kunnskap, om å uttrykke tro, om å åpne seg for religiøse, eksistensielle opplevelser og erfaringer, om å delta i religiøse ritualer, om å mestre, om å utvikle et vokalt uttrykk og om å fremme fellesskapsfølelsen. Det handler om å få hjelp til livsmestring; til å leve et godt liv og til å finne sin egen plass i verden.

Å synge i barnekor innebærer å øve inn sanger som skal fremføres ved en eller annen anledning. Musikkutøvelsen sammen med andre barn spiller en vesentlig rolle, og er en viktig sosial funksjon. Innholdet styres av hvor og ved hvilke anledninger sangene skal fremføres, om det er i en gudstjeneste, på en konsert, i kirken, på kulturhuset eller bare på korøvelsen.

Den musikkpedagogiske virksomheten i den kirkelige, nonformelle konteksten er avhengig av kompetente kirkemusikere som leder musikkarbeidet, men også av andre profesjonelle musikkfaglige ressurser, tverrfaglig samarbeid med andre kollegaer, og av frivillige foreldre som støtter opp om dette arbeidet og bidrar med alt fra transport til assistanse på korøvelsen, dugnader, billettsalg, saftlaging og korturer. Menigheten på gudstjenester og publikum på konserter er også viktige bidragsytere for barns og unges musikkutøvelse og -opplevelse. Trosopplæringsaktivitetene er et fritidstilbud som barna, de unge – og ikke minst foreldrene må ønske å prioritere. Flere av informantene i undersøkelsen nevner også hensynet til foreldrene og ønsket om å tilfredsstille dem gjennom planlegging, sangvalg og ulike aktiviteter som vil engasjere barna deres. Å legge til rette for aktiviteter der det synges salmer og sanger i en trosopplæringsammenheng, kan inkludere mange mennesker på ulike måter, men gjerne med et felles mål: å skape gode, meningsfulle musikkopplevelser i en religiøs kontekst.

I delkapittel 2.4 har jeg introdusert Smalls begrep «musicking», som også gjøres om til et verb; «to music». Det handler om mer enn å musisere; det handler om all deltagelse i musikalsk utøvelse og fremføring (Small, 1998, s. 9). I den kirkelige konteksten skjer ingen musikkutøvelse isolert fra en sosial eller rituell sammenheng. Alle som på en eller annen måte bidrar til musikkhandlingen deltar i «musicking»-prosjektet. Den beste musikkopplevelsen kan oppstå fordi kirketjeneren har tent et spesielt lys eller har pyntet kirkerommet med symboler som gjør at musikken kommer tilhørerens bevissthetslag i møte på en helt spesiell måte. Å sørge for noe så basalt som at rommet har passe temperatur, kan også ha betydning for musikkhandlingen og fremme den kategoriale dannelsen i sin ytterste konsekvens.

For korvirksomheten kan vi overføre dette til den som utøver, den som lytter, den som koker kakao til korpausen og den som rydder og setter på plass stolene; alle bidrar til «musicking». Det angår alle som involveres i «musikkgjørelsen» og «musikkhørelsen».⁹⁷

Som et samlende begrep for de dannelsespedagogiske perspektivene ved kirkesangen kan det være en idé å innføre begrepet «hymnicking» – salming; den aktiviteten som innebærer at salmene synges og høres og gjøres. Innenfor trosopplæringen er barne- og ungdomskorene den viktigste arenaen for denne aktiviteten. Dette er den eneste arenaen hvor barn regelmessig over tid kan delta i salmesangen som felles aktivitet, være i det kjente, reise ut i det fremmede, lære andre kulturer og musikkformer å kjenne, også innenfor sitt eget land, ta det ukjente inn i det kjente og slik oppdras både gjennom musikk og til musikk. De andre, som også får delta i «hymnicking», er menigheten, konsertpublikummet, foreldrene, besteforeldrene, korlederen, akkompagnatøren, vennene, de som lytter og de som synger med – og kanskje til og med Gud. Barnekoret som musikkpedagogisk virksomhet får på den måten en radius som går utover barnet som synger i koret. «Å salme» kan være et erfaringsmøte mellom barn og voksne, men inneholder også den åndelige dimensjonen, som alltid vil være en del av den kristne dannelsesstenkningen; der undervisningen og opplæringen er livslang læring, i et livs- og læringsforhold, ikke bare til oss selv og menneskene rundt oss, men også til den treenige Gud (Kirkerådet, 2010, s. 5).

«Å salme» er i høyeste grad en musikalsk «performance» som alle kan delta i. Det er musikkutøvelse for profesjonelle og amatører. Det er for dem som synger salmene og for dem som ikke vil synge, men også for dem som bare vil lytte. Det er noe vi legger til rette for skal skje i gudstjenesten, i begravelsen, i bryllupet, i dåpen, men også fremdeles i hjemmet. Smalls musicking-begrep innebærer «relasjoner mellom mennesker, med og i oss selv, med våre fysiske legemer, med kosmos eller med det overnaturlige» (Varkøy, 2017b, s. 65). «Salming» blir dermed et spesifikt kirkelig konsept som ikke bare involverer menneskelige relasjoner – som finnes, men også handler om relasjonen til den treenige Gud.

97 Dette beskrives nærmere i delkapittel 2.3.

7 Avsluttende betraktninger

7.1 Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst

Studien henviser til empiri som beskriver forskjellige sider ved den musikkpedagogiske virksomheten i Den norske kirke, og understreker på ulike måter troen på musikkens funksjon og betydning i kirkens barne- og ungdomsarbeid. Både spørreskjemaene og intervjuene viser et musikalsk engasjement som ivaretas lokalt i menighetene. Å opprettholde, videreutvikle og fremme kirkesangen i dagens samfunn stiller imidlertid andre krav til profesjonalitet og bevissthet etter at Den norske kirke nå er skilt fra staten og skal styre seg selv.⁹⁸ Som et resultat av Skolereformen i 1997 og Trosopplæringsreformen i 2003 ble det et tydelig skille mellom den formelle og den nonformelle religionsundervisningen i Norge (Leganger-Krogstad, 2019, s. 51), noe som også har hatt ringvirkninger for musikkundervisningen både i skolen og i kirken. I praksis vedtok Stortinget en reform for en systematisk og kontinuerlig undervisning utenfor skolen; en nonformell undervisning. Salmesangen i skolen er marginalisert, både i religions- og i musikkfaget, mens kirken selv må ta ansvar for å lære barn og unge den musikken som fremføres i og «tilhører» kirken.

Den nye tros- og livssynsloven (Trossamfunnsloven, 2020) legger til rette for et livssynsåpent samfunn som innebærer forventninger om åpenhet, raushet, kunnskap om og respekt mellom mennesker som identifiserer seg med andre religioner og livssyn enn det en selv står for. Musikkfaget som sådant er fremdeles en del av den offentlige, formelle skolekonteksten, og musikkutøvelsen og tilegnelsen av musikk skjer i mange uformelle sammenhenger. Så lenge det finnes økonomiske og faglige ressurser for å drive musikkpedagogisk virksomhet i kirken, kan undervisningen i denne nonformelle konteksten bidra til den musikalske oppdragelsen i vårt samfunn, og til barns og unges møte med musikalske opplevelser som kan lede til eksistensielle erfaringer.

Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken må forholde seg til det som skjer i samfunnet, i skolen og i den private sfæren, og ikke foregå som en isolert debatt i et lukket miljø. Kritiske røster mot tradisjonell salmesang og kirkens musikalske kulturarv lever side om side med mennesker som ikke er medlem av kirken, men som allikevel har et positivt forhold til «de gamle salmene», og at det betyr *alt* for deres møte med kirken. Det setter en kritisk orientert dannelse i perspektiv. Nielsen spør musikkfagets ufrivillige isolasjon dersom musikkundervisningen

98 Den norske kirke ble et eget rettssubjekt den 01.01.2017 (Barne- og familiedepartementet, u.å.).

i skolen eller andre steder ikke holder tritt med skolen eller samfunnet som helhet (Nielsen, 1998, s. 99). Dette kan overføres til kirkens forhold til musikkens plass i den uformelle eller den formelle konteksten.

I Den norske kirkes kontekst kommer vi uansett ikke utenom at religiøs – og musikalsk – læring forholder seg til et teologisk innhold med tanke på at barn og unge skal lære om kristen tro og bli kjent med kristen trospraksis. I denne avhandlingen handler det, som nevnt, spesifikt om kristen trosopplæring og om den kristendomsundervisningen som skolen ikke lenger tar seg av. Til og med Schleiermacher (1826/1983) fremmer et syn, der «den sanne kirke» forholder seg til et religiøst mangfold og ikke forsøker å begrunne sin egen dogmatikk gjennom å undertrykke andre religioner (Schleiermacher, referert i Benner, 2014, s. 83). Trosopplæringen handler til syvende og sist om å være en kristen i verden og å kunne gjøre den til et bedre sted for *alle* mennesker (Kirkerådet, 2010, s. 11).

Med mer enn 1000 kirkemusikere ansatt i norske menigheter (Kirkerådet, u.å.), er potensialet stort for et aktivt kirkemusikalsk arbeid som omfatter barn og unge, og som kan knyttes til trosopplæringen og gjennomføres i et tverrfaglig samarbeid med ulike fagpersoner. Spørsmålet blir da hvorvidt Den norske kirke er villig til å satse på en tydeligere profesjonalisering av den musikkpedagogiske virksomheten med tanke på en felles strategi for kvalitet i undervisningen, en musikkpedagogisk målsetting som kan inkludere *alle* barn og unge i lokalsamfunnet, samt en markedsføring som gjør at foreldrene vil støtte opp om at barn og unge deltar i denne kirkelige aktiviteten. Like viktig er det at musikkutdanningsinsitusjonene ser dette som et aktuelt samfunnsoppdrag og velger å bruke ressurser på kirkemusikkfeltet.

Dette fordrer også rekruttering til musikkarbeidet i kirken. En av informantene (Torunn) nevner at kirkens musikkundervisning kan rekruttere barn og unge til å bli musikere (Strauman, 2020b, s. 230). Kirken er i konstant konkurranse med andre aktiviteter barn kan delta på, og det stilles forventninger til hvordan de aktivitetene som skjer i kirken skal henge sammen med barns og unges hverdag utenfor kirkerommet. Med et utenfraperspektiv vil det også være nødvendig at kirken på den ene siden er åpen om sin «misjonsagenda», også når det gjelder musikkarbeidet, samtidig som den gir rom for en kritisk tolkning og inkluderende holdning overfor dem som ikke ønsker å bekjenne seg til en kristen tro. En dannelsespedagogisk tenkning legger til rette for denne innfallsvinkelen og forholder seg til at vi er i en uendelig prosess. Samtidig vil vår tilhørighet til tradisjon og kulturarv henge sammen med hvordan vi tolker og forstår det fremmede og det som er annerledes (Gustavsson, 2009, s. 110).

Opplæring i kristen trospraksis finner først og fremst sted i en uformell eller nonformell kontekst. De uformelle arenaene er hovedsaklig i hjemmet, med familie, venner og gjennom

media, mens den nonformelle arenaen for konfesjonsrelatert trosopplæring finner sted i religiøse trossamfunn, og i denne sammenheng i Den norske kirkes barne- og ungdomsarbeid. Relaterer vi dette til dannelsesstenkingen, er den religiøse – og musikalske – dannelsen avhengig av at det legges til rette for en refleksivitet som settes i forbindelse med traderte beskrivelser av den kristne tro (Bubmann, 2009, s. 123).

Den religiøse, nonformelle læringen/dannelsen som finner sted i institusjonen kirken, utvikles og formes gradvis gjennom lokale og nasjonale strategier (Leganger-Krogstad, 2019, s. 55). I denne utformingen er det svært lite fokus på den musikkpedagogiske virksomheten, som for det første kan ha innspill til læringsinnhold og -form, og som for det andre, på grunn av sin funksjonelle egenart, ikke kan løsrives fra den nonformelle, religiøse læringen.

Å ha tro på at kirken kan bidra med gode verdier for menneskets liv, er vesentlig for kirkens formidling av trospraksis og kristen troshistorie. Når ulike horisonter møtes, kan refleksjonen og lærestoffet være av en slik art at det inviterer til dannelsesreiser og gjør barn og unge i stand til å takle de møter og utfordringer som er i dagens samfunn. Kanskje kan også kirken og den musikkpedagogiske virksomheten bidra til å bygge broer mellom ulike trossamfunn for å skape møter der blikket løftes og det å synge sammen – både kristne og muslimske barnesanger, lage krysskulturelle prosjekter og åpne for kreativ, skapende og kunstnerisk religionsdialog også blant barn, er viktig. Samtidig er evnen til kritisk refleksjon og selvstendig tenkning stadig viktigere (Aasland, 2011, s. 12).

Avhandlingen er inspirert av min egen historie og mitt nevnte møte med fru Hansen og forvirringen det skapte hos meg selv. Underviser jeg ikke barn om Jesus når jeg lærer dem sanger på barnekorøvelsen og lar dem synge i ulike kirkelige kontekster, som for eksempel i gudstjenesten? Hva handler så undervisningen om Jesus om? Å få kjennskap til og kunnskap om den kristne tro er en vesentlig agenda, men det stopper ikke der. Aldri der. Alle som jobber med musikk i kirken har sannsynligvis selv et spesielt forhold til hva musikk kan bidra med og hva den betyr for dem selv – og for andre. Min egen eksistensielle erfaring gjennom musikken kan jeg ikke overføre til andre. Denne erfaringen må barnet selv få. Barn og unge må også selv ta stilling til hva de ønsker å gjøre med den kunnskapen de får og hvordan de vil forholde seg til de musikalske opplevelsene de erfarer i kirken. Samtidig må de vite hva de skal forholde seg til og ta stilling til. Det er derfor ikke likegyldig hvilket lærestoff som velges, hvordan dette behandles og brukes av «musikklæreren» og tas imot av «eleven». Kirkens musikkpedagogiske virksomhet kan fungere som en dannelsesreise, der vi formidler en trygg havn og tar utgangspunkt i vårt eget, før vi tar med barn og unge på en reise i ukjent farvann, hvor vi møter andre mennesker, kulturer og levemåter gjennom musikk og dans, og dernest drar hjem igjen for å ankre, komme i havn. Og barnet oppdras til å spørre seg selv; hva lærte jeg av dette? Hva betyr det for meg?

Å være kristen eller religiøs innebærer noe annet og mer enn å være musikalsk. Men koblingen av å finne meningen *i* og *med* livet gjennom en religiøs tilknytning og å oppleve seg selv som et helt menneske i møtet med musikken, vil kunne styrke evnen til livsmestring og livstolkning, forutsatt at dette også fordrer et etisk ansvar overfor verden, seg selv, sin neste og det guddommelige.

7.2 Studiens bidrag til forskningsfeltet

Som jeg har nevnt i innledningskapittelet, så angår denne avhandlingen det musikkpedagogiske forskningsfeltet, universiteter og høyskoler, Den norske kirke og dem som er opptatt av musikkens plass i Den norske kirkes trosopplæring. Som musikkpedagogisk forskning kan den relateres til forskning på kirkemusikk, på Den norske kirkes trosopplæring og på sammenhengen mellom musikk, undervisning og religion (som også tangerer hymnologisk forskning). Studien har gjennomgående tverrfaglige perspektiver, med et særskilt fokus på kirkesangen. Jeg vil her gjøre en oppsummering for å vise hva jeg mener er studiens forskningsbidrag:

Studien setter søkelys på at det eksisterer en musikkpedagogisk virksomhet i Den norske kirke. Dette plasserer kirken og religiøse institusjoner som en arena for musikkpedagogisk forskning, som jeg mener tiden er inne for å forholde seg mer aktivt til. Det spirituelle aspektet ved musikkopplevelsen aktualiseres innenfor musikkpedagogikken generelt (Kallio et al., 2019). Mitt bidrag kan forhåpentligvis åpne opp for at musikkarbeidet i kirken (nonformell kontekst) ikke ses isolert fra det som skjer i skolen (formell kontekst) og ellers i samfunnet (uformell kontekst).

Studien kan bidra til en aktualisering av en kategorial dannelsesstenkning og betydningen av det pedagogiske paradoks, som har en særlig viktig funksjon innenfor en religiøs eller religionsfaglig kontekst. Dette gjelder ikke bare i en religiøs institusjonell praksis, men også i skolens musikk- og religionsundervisning dersom den inkluderer salmer og sanger med et religiøst innhold. Her kunne jeg beveget meg lengre inn i diskusjonen rundt debatterte problemstillinger i flere nordiske land rundt salmer med religiøst innhold som har en sterk kulturell forankring og som knyttes til bestemte årstider. For mange er det å synge en salme så nært knyttet til en religiøs praksis at det betraktes som indoktrinering å synge den, mens det for andre handler om å ta vare på en kultur og en identitet (Väkevä, 2019, s. 120). Å sette fokus på salmene og sangen i en religionspedagogisk sammenheng innebærer at man bør forholde seg kritisk til de utfordringer som den religiøse konteksten innebærer.

Når det gjelder studiens bidrag til forskning på Den norske kirkes trosopplæring, så setter den kirkens sangvalg og sangopplæring for barn og unge under lupen. Den kan ha noe å tilføre den pedagogiske diskursen i kirken, og viser at det engasjementet og den kompetansen som allerede ligger inne i dette arbeidet, vil kunne dra nytte av en kirkemusikkpedagogisk forankring. Som Sagberg er inne på, så har kirken et uklart forhold til det allmenne plass i sitt dannelsesprosjekt, mens skolen har et uklart forhold til det religiøse i sitt (Sagberg, 2010, s. 203). Nå har det selvsagt skjedd en god del innenfor trosopplæringsfeltet siden Sagberg skrev dette i 2010, men slik jeg ser det, er det fremdeles et stykke å gå før kirkens musikkundervisning tas med for alvor inn i kirkens dannelsesprosjekt, både i forhold til det allmenne og det religiøse. Jeg mener at Den norske kirke ikke har tatt helt innover seg hva det innebærer at den kristne sangtradisjonen er marginalisert i skolens religions- og musikkundervisning og at religiøse kunstuttrykk ikke lenger har en selvsagt plass i samfunnet. Jeg håper derfor at denne studien kan bidra med aspekter som synliggjør at en profesjonalisering av det musikkpedagogiske arbeidet i kirken er avgjørende for at fellessangen i folkekirken ikke skal dø ut. Ikke desto mindre håper jeg studien kan peke på det potensialet som ligger i å viderutvikle barne- og ungdomskorarbeidet som en del av den systematiske trosopplæringen, dog fra et dannelsesperspektiv. Like viktig er studiens søkelys på hvordan forholdet mellom det som skjer i kirken, i skolen og i samfunnet for øvrig (den fellesmenneskelige praksis) henger sammen, også for at sangen og musikkopplevelsen skal være noe mer enn et indirekkelig prosjekt.

Utdanningsinstitusjonene har generelt et samfunnsoppdrag med å sørge for utdanning som tilpasses arbeidsmarkedet. Det er fremdeles et stort behov for å utdanne kirkemusikere til kantorstillinger i Den norske kirke. Som bidrag til utdanningsforskning kan studien gi innspill til kirkemusikkpedagogiske elementer i utdanningen, som kan styrke kirkemusikerens bevissthet rundt musikkopplæringen i den nonformelle, kirkelige konteksten. Samtidig mener jeg at studien kan være et bidrag til musikkfaget i lærerutdanninger fordi den også setter søkelys på forholdet mellom musikk, religion og undervisning generelt.

7.3 Forslag til videre forskning

Når det gjelder forslag til videre forskning, så vil jeg først fremheve det feltet jeg *ikke* har kommet inn på i denne avhandlingen, nemlig den musikkpedagogiske virksomheten knyttet til orgelundervisning og alle kirkeorgelklubbene for barn og unge som etableres rundt omkring i landet. I 2019 ble det stiftet et nettverk for orgelpedagoger i Norge (Hamnes, 2019), noe som viser at det eksisterer et miljø og et stort engasjement for å innvie barn og unge i kunsten å spille kirkeorgel. Ved å inkludere orgelundervisning i det kirkemusikkpedagogiske forskningsfeltet,

vil det sannsynligvis være flere sammenfallende momenter med mitt prosjekt, men helt sikkert også andre orgelspesifikke problemstillinger som spiller inn både når det gjelder innhold, undervisningsmetode og pedagogisk refleksjon.

Et annet felt er konseptet «babysang» som er et svært populært tiltak i Den norske kirke. Det kunne vært spesielt interessant om det kunne iverksettes en komparativ studie som kan se på likheter og forskjeller mellom babysang og det danske konseptet «babysalmesang». Dette ville i såfall også kunne bygge videre på Kilpeläinen (2018) forskning på det danske konseptet.

Videre trengs mer empirisk forskning som kan ha fokus på barns musikkopplevelser og gjerne longitudinelle forskningsprosjekter som kan følge barn og unge over tid som synger i ett av kirkens kor. Det gjenstår mye forskning på den musikkpedagogiske virksomheten i kirken og den tverrfaglige involveringen i kirkens musikkarbeid.

Forskning som kan bidra til å fremme kunstens og musikkens vilkår i samfunnet skaper verdier som går langt inn i menneskets opplevelsesregister. Å fremme salmene og sangens vilkår som en sentral del av kirkens kunstuttrykk kan opprettholde muligheten for en helt spesiell erfaring der jord og himmel møtes – når den kategoriale dannelsen finner sted.

Referanser

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aksøy, K. (2011, 27. mai). *Notat om godkjenning av lokale planer for trosopplæring*. Kirkerådet, Den norske kirke.
- Althusser, L. & Brewster, B. (2001). *Lenin and philosophy, and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Apeland, S. (2005). *Kyrkjemusikkdiskursen: Musikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/656>
- Apeland, S. (2007). «Det ungdommelege» som kyrkjemusikalsk verdi. I E. T. Johnsen (Red.), *Barneteologi og kirkens ritualer: Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (s. 183–196). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Archer, M. S., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (Red.). (1998). *Critical realism: Essential readings*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315008592>
- Archer, M. S., Collier, A. & Porpora, D. V. (2004). *Transcendence: Critical realism and God*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420683>
- Arnold, J. (2005). Kirchenmusik in der theologischen, gemeinde- und religionspädagogischen Aus- und Fortbildung. I G. Fermor & H. Schroeter-Wittke (Red.), *Kirchenmusik als religiöse Praxis* (s. 220–229). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Arnold, J. (2017). «Wer singt, verkündigt doppelt»: Singen als Verkündigung heute. I P. Bubmann & K. Klek (Red.), «Ich sing Dir mein Lied»: Kirchliches Singen heute: Analysen und Perspektiven (s. 20–37). München: Strube Verlag.
- Asheim, I. (1977). *Religionspedagogikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baden, H. O. S. (2020). Livets soundtrack: Erfaringer og tanker om salmer i trosopplæringen. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 167–192). Oslo: IKO-forlaget.
- Balén, J. J. (2017). *A queerly joyful noise: Choral musicking for social justice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Balsnes, A. H. (2011). «Sangen har gitt meg et nytt liv»: Kor, identitet og helse. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 25–43). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Balsnes, A. H. (2014a). Choral singing as health musicking: A discussion on music, education and health. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Våkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 15* (s. 153–177). Oslo: Norges musikkhøgskole. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2372678>
- Balsnes, A. H. (2014b). Korsang – en kilde til folkehelse (Choral singing – as source for public health). *Socialmedicinsk tidsskrift*, 91(1), 54–62. Hentet fra <https://socialmedicinsk Tidsskrift.se/index.php/smt/article/view/1076>
- Balsnes, A. H. (2020). «I like to move it»: Familiekorarbeid, trosopplæring og gudstjenesteliv. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 241–266). Oslo: IKO-forlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs barnekonvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989: Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (u.å.). Den norske kirke. Hentet 29. januar 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/tro-og-livssyn/den-norske-kirke/id1217/>
- Beckmann, H. B. & Breistein, I. F. (2007). *Tør du synge den sangen fortsatt?: Bruk av sang og musikk i KRL-fag og skolehverdag – en forskningsrapport*. Hentet fra <https://ansgarhoyskole.no/site/ansgarhoyskole.no/files/forskningsrapport-krlnett-februar-2007.pdf>
- Benner, D. (1995). Bildsamkeit und Bestimmung: Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. I D. Benner (Red.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (s. 141–159). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion: Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeshichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. utg.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berglund, J. (2008). Teaching Islam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/17457820802062409>
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- Bergman, M. M. (2015). Hermeneutic content analysis: Textual and audiovisual analyses within a mixed methods framework. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 379–396). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Bergbabb, G. (2017, 17. oktober). «Kirkekunst – in your face». Hentet fra <https://musikkultur.no/nyheter/kirkekunst--in-your-face-6.54.493369.f3b7f1243b>

- Bhaskar, R. (2000). *From east to west: Odyssey of a soul*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2002). *Reflections on meta-reality*. New Delhi: Sage.
- Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Bjørkvold, J.-R. (2001). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (6. utg.). Oslo: Freidig.
- Boeskov, K. (2019). *Music and social transformation: Exploring ambiguous musical practice in a Palestinian refugee camp* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2630088>
- Botvar, P. K., Brottveit, Å., Hoel, N., Haakedal, E. & Schmidt, U. (2015). *Avsluttet reform eller fortsatt læring og utvikling?: Trosopplæring som arbeidsform i menighetene*. Oslo: KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. Hentet fra http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2018/03/KIFO-rapport-2015_1-til-web.pdf
- Botvar, P. K., Haakedal, E. & Kinserdal, F. (2013). *Når porten gjøres vid: Evaluering av trosopplæringens breddetiltak*. Oslo: KIFO Stiftelsen Kirkeforskning. Hentet fra http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2013/12/Når-porten-gjøres-vid_KIFO-Rapport-2013_2_cover.pdf
- Breistein, I. F. (2010). Sang og musikk i skolens religionsundervisning 1969–2009. I S. Rise (Red.), *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid* (s. 223–240). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bringeland, H. (2010). Kulturprotestantismen som dannelsingsprosjekt. I S. Rise (Red.), *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid* (s. 185–202). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bromander, J. (2002). *Rum för röster: Sociologiska analyser av musiklivet inom Svenska kyrkan, som det uppfattas av kyrkobesökare, kyrkomusiker samt kyrkoröster*. Stockholm: Verbum.
- Brottveit, Å. & Holberg, S. E. (2013). *Tilstandsrapport for Den norske kirke 2013. KIFO Notat 1/2013*. Oslo: KIFO Stiftelsen Kirkeforskning.
- Bråten, O. (2014). Hva er religionspedagogikk?: Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*, 65(3), 123–144. <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Bubmann, P. (1993). *Menschenfreundliche Musik. Politische, therapeutische und religiöse Aspekte des Musikerlebens*. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
- Bubmann, P. (1996). *Von Mystik bis Ekstase. Herausforderungen und Perspektiven für die Musik in der Kirche*. München: Strube Verlag.
- Bubmann, P. (2009). *Musik – Religion – Kirche: Studien zur Musik aus theologischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bubmann, P. & Klek, K. (Red.). (2017). *«Ich sing Dir mein Lied»: Kirchliches Singen heute: Analysen und Perspektiven*. München: Strube Verlag.

- Bubmann, P. & Landgraf, M. (2006). *Musik in der Schule und Gemeinde: Grundlagen – Methoden – Ideen: Ein Handbuch für die religionspädagogische Praxis*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bugge, S. (2019, 19. desember). Dropper «Deilig er jorden» på skoleavslutningen. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/RR21Ka/dropper-deilig-er-jorden-paa-skoleavslutningen>
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet: En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2672795>
- Dybvig, I. & Pahlke, S. (2018). Lys Våken: En natt i kirken for 11-åringer. Hentet 15. mai 2020 fra <https://ressursbanken.kirken.no/nb-NO/2017/lys-vaken/>
- Dybvig, I. & Pahlke, S. (2019). Tärnagenthelg. Hentet 15. mai 2020 fra <https://ressursbanken.kirken.no/nb-NO/2017/tarnagent/>
- Elstad, H. (2020). «Naar me heime heldt kor»: Historisk perspektiv på salmane si rolle i trusopplæringa. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 67–90). Oslo: IKO-forlaget.
- Fagius, G. (2013). Barnkören i Svenska kyrkans församlingar. I S. Borgehammar (Red.), *Med skilda tungors ljud: Körsång och gudstjänstspråk* (bd. 88, s. 99–124).
- Finnegan, R. (2007). *The hidden musicians: Music making in an English town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Fitzpatrick, K. R. (2011). A mixed methods portrait of urban instrumental music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 59(3), 229–256. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/23019527>
- Fitzpatrick, K. R. (2014). Mixed methods research in music education. I C. M. Conway & K. R. Fitzpatrick (Red.), *Mixed methods research in music education* (1. utg., s. 209–223). Oxford University Press.
- Flydal, L. O. (2016, 19. april). Barnekorene uteglemt i milliardsatsing på trosopplæring. Hentet fra <https://www.vl.no/kultur/korarbeidet-taper-i-konkurransen-om-trosmidler-1.713732?paywall=true>

- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/doi:10.1017/S0265051706006887>
- Folkestad, G. (2007). Here, there, and everywhere: A decade of research in music education. I G. Folkestad (Red.), *A decade of research in music education* (s. 7–26). Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Frandsen, H. V. (2020). Det pædagogiske paradoks. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8(2), 44–57. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110883>
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom: A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2502217>
- Fuglseth, K. (2006). Trusoppplæring i praksis: Kva kan lærerens praksisforteljingar seie oss om fenomenet læring i trusoppplæringsreforma? I T. S. Lannem & H. Stifoss-Hanssen (Red.), *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trosoppplæringsreform* (s. 97–121). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fuglseth, K. (2014). Religion og pedagogikk: Eit postsekulært syn på religion i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), 235–247.
- Fuglseth, K. (2018a). Form utan innhald: Som å strikke utan garn. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 9–13). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Fuglseth, K. (2018b). Kva vi står att med frå Klafki. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 69–85). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Fuglseth, K. (2018c). Når digitale resursar møter danning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 110–114). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Fuglseth, K. (2018d). Tilbake til innhaldet. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 14–29). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. (2012). *Lokale trusoppplæringsplanar*. Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning. Hentet fra http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2016/09/Lokale-trusoppplæringsplanar_KIFO-Rapport-2012_3.pdf
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax. (Opprinnelig utgitt 1960)

- Graf, S. T. (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken: En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekunstdidaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring* (Doktoravhandling, Syddansk Universitet). Hentet fra https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107137228/Graf_2013_Det_eksemplariske_princip_phd_afhandling.pdf
- Graf, S. T. & Skovmand, K. (Red.). (2004). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Graf, S. T. (2004a). Den didaktiske analyse. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 59–84). Århus: Klim.
- Graf, S. T. (2004b). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I S. T. Graf & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25–57). Århus: Klim.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2003). Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 2(2), 2–21.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Routledge.
- Guldbrandsen, E. E. & Varkøy, Ø. (Red.). (2004). *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gundersen, D. (2009). *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, 2(1), 109–131. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.140604b>
- Hamnes, D. S. (2019, 21. januar). Nettverk for orgelpedagoger. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/nettverk-for-orgelpedagoger/>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansson, K.-J., Bohlin, F. & Straarup, J. (Red.). (2001). *Dejlig er jorden: Psalmens roll i nutida nordiskt kultur- og samhällsliv*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Hauglin, O., Lorentzen, H. & Mogstad, S. D. (2008). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet: Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, G. (2011). Statsdannelse og allmenndannelse. I G. Ognjenovic & B. Hagtvat (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 69–83). Oslo: Dreyers forlag.
- Higgins, L. (2017). Community music verstehen: Theorie und Praxis. I B. Hill & A. d. Banffy-Hall (Red.), *Community music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (s. 45–62). Münster: Waxmann Verlag.
- Hilton, H. (1965). *The use of music in the religious education of primary and junior children* (Doktoravhandling). University of Southern California, Los Angeles.
- Hoff, L. (1999/2012). Danning i støpeskjeen. *Apollon*, 01.02.1999. Hentet fra <https://www.apollon.uio.no/artikler/1999/stopeskje.html>
- Hoffman, A. R. (2011). Rethinking religion in music education. *Music Educators Journal*, 97(4), 55–59. <https://doi.org/10.1177/0027432111404606>
- Holgersen, S.-E. (2002). Musik som bevægelsesfag? I S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen & B. Olsson (Red.), *Musikpædagogiske refleksjoner: Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. København: Danmarks pædagogiske Universitet.
- Holter, S. W., Grøm, R. & Øystese, V. B. (2011). *Nytt norsk salmeleksikon: Bind I: A–G*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Holter, S. W., Hamnes, D. S. & Vederhus, I. (2012). *Nytt norsk salmeleksikon: Bind II: H–M*. Oslo: Akademika.
- Hylland, O. M. & Stavrum, H. (Red.). (2015). *En ny kirkelyd?: Grunntoner i den norske kirkemusikken på 2000-tallet*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Høeg, I. M. & Trysnes, I. (2012). *Menighetenes samvirke med hjemmet: Evalueringsforskning på trosopplæringsreformen: Rapport 1* (bd. nr. 1/2012). Oslo: Stiftelsen Kirkeforskning.
- Haakedal, E. (2013). To sing or not to sing: Contextual encounters with religious and ethical songs in the Norwegian primary school from 1987 to 2009; introduction and research. I G. Skeie, J. Everington, I. t. Avest & S. Miedema (Red.), *Exploring context in religious education research: Empirical, methodological and theoretical perspectives* (s. 11–37). Münster: Waxmann.
- Innanen, T. & Krupka, B. (2010). Planning and teaching in confirmation work. I F. Schweitzer, W. Ilg & H. Simojoki (Red.), *Confirmation work in Europe: Empirical results, experiences and challenges. A comparative study in seven countries* (s. 222–234). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Innanen, T. & Salminen, V.-M. (2016). *Hymn, song, society*. Helsinki: Church Research Institute.

- Isaksen, S. & Frost, P. (2016). *Hjertesproget: 16 forsknings- og praksisbaserte studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning*. Herning: Videnscenter for Sang, Sangens Hus.
- Johnsen, E. T. (2014a). Gudstjenestelæring gjennom deltakelse. I G. Hellemo (Red.), *Gudstjeneste på ny* (s. 151–179). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. T. (2014b). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52528>
- Johnsen, E. T. & Afdal, G. (2020). Practice theory in empirical practical theological research: the scientific contribution of LETRA. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 37(2), 58–76.
- Johnsen-Øines, M. & Alrø, H. (2019). Forskningsmetodologi og undervisningsmetodologi i utdanningsforskning. I K.M.R Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier* (s. 34–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching Music*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2011). How can music education be religious? *Philosophy Of Music Education Review*, 19(2), 155–163. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.155>
- Jorgensen, E. R. (2019). On the role of religion in music education. I A. A. Kallio, P. Alperson & H. Westerlund (Red.), *Music, education, and religion: Intersections and entanglements* (s. 15–30). Bloomington, IN: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q.4>
- Kallio, A. A., Alperson, P. & Westerlund, H. (Red.). (2019). *Music, education, and religion: Intersections and entanglements*. Bloomington, IN: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q>
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kemp, P. (2005). *Världsmédborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kilpeläinen, A.-E. & Nielsen, M. V. (2018). Teaching rituals: New church activities and religious education. *International Journal of Practical Theology*, 22(1), 23–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/ijpt-2016-0035>
- Kilpeläinen, A.-E. & Ruokonen, I. (2018). (Spi)ritual interaction in musical activity for infants in the church space: A qualitative analysis. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2), 122–135. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1450734>
- Kirkemøtet. (2004a). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer*. Lovdata. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2004-11-20-1896>

- Kirkemøtet. (2004b). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kateketer*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2004-11-20-1894>
- Kirkemøtet. (2018). *KM 11/18 Rapport og veivalg for Den norske kirkes kunst- og kultursatsing. Kirkemøtets vedtak*. Hentet fra https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkemotet/2018/vedtak/km_11_18_kunst_og_kultur_vedtak.pdf
- Kirkerådet. (2008). *Plan for kirkemusikk*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2010). *Plan for trosopplæring: Gud gir, vi deler*. Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2013). *Norsk salmebok: For kirke og hjem*. Stavanger: Eide forlag.
- Kirkerådet. (2017). *Rapport og veivalg for Den norske kirkes kunst- og kultursatsing (17/05164-6)*. Hentet fra https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkemotet/2018/saksdokumenter/km_11_0_18_rapport_veivalg_den_norske_kirkes_kunst-_og_kultursatsing.pdf
- Kirkerådet. (2019). Prosjekt kirkelig organisering. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkelig%20organisering/>
- Kirkerådet. (2020a). *Gudstjeneste med veiledninger (1. utg.)*. Bergen: Eide forlag.
- Kirkerådet. (2020b). Soknet: Kirkens grunnenhet. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/bakgrunn/om-kirkestatistikk/antall-sokn/>
- Kirkerådet. (2021). Barns medlemskap i kirken. Hentet fra https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/minside/om-medlemskapet/barns_medlemskap/
- Kirkerådet. (u.å.). *Kirkemusikk*. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/kirkemusikk/>
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Verlag Julius Beltz. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz. (Opprinnelig utgitt 1963)
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier (3. utg., B. Christensen, Overs.)*. Århus: Klim. (Opprinnelig utgitt 1985)
- Krupka, B. (2018). Med rom for flere stemmer? En kritisk analyse av tre nye læreverker for konfirmantundervisning i Den norske kirke. *Prismet*, 69(1), 5–25. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/prismet>

- Krupka, B. (2020). Til ungdommens frelse?: Nye sanger og gamle salmer i konfirmasjonstiden. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 193–214). Oslo: IKO-forlaget.
- Krupka, B. & Høeg, I. M. (2015). Youth and church services. I F. Schweitzer, K. Niemelä, T. Schlag & H. Simojoki (Red.), *Youth, religion and confirmation work in Europe: The second study. (Konfirmandenarbeid erforschen und gestalten, vol. 7)* (s. 170–179). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krupka, B. & Reite, I. C. (2010). Mellom alle stoler?: Konfirmasjon i dagens pluralistiske kontekst. I B. Krupka & I. C. Reite (Red.), *Mellom pietisme og pluralitet: Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv* (s. 238–256). Oslo: IKO-forlaget.
- Kultur- og kirke departementet. (2003). *Trusopplæring i ei ny tid (St.meld. nr. 7 (2002–2003))*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leahy, B. (2014). The meaning of religious freedom. *Studies. An Irish quarterly review*, 103, 273–286. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/24347777>
- Leganger-Krogstad, H. (2019). The characteristics of non-formal education in a folk church: The Norwegian education reform. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe* (s. 51–70). Münster: Waxmann.
- Leube, B. (2017). Die Kernliederliste: eine elementare Klaviatur des Glaubens. I P. Bubmann & K. Klek (Red.), *«Ich sing Dir mein Lied»: Kirchliches Singen heute: Analysen und Perspektiven* (s. 126–137). München: Strube Verlag.
- Lilleaasen, R. (2017). Kritisk realisme og gudsmøtet. *Teologisk Tidsskrift*, 6(02), 146–161. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-02-05>
- Lindekleiv, H. M. (2018, 1. juni). Sterk nedgang i kirkens korarbeid. Hentet fra <https://www.vl.no/religion/kirke/2018/06/01/sterk-nedgang-i-kirkens-korarbeid/>
- Lindner, H. (2003). *Musik im Religionsunterricht: Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis*. (Doktoravhandling). Universität Bonn.
- Lindner, H. (2005). Kirchenmusik als Religionspädagogik. I G. Fermor & H. Schroeter-Wittke (Red.), *Kirchenmusik als religiöse Praxis* (s. 205–209). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Lindner, H. (2008). *Bildung, erziehung und religion in Europa: Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive*. Berlin: W. de Gruyter.
- Lindner, H. (2014). *Musik für den Religionsunterricht: Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Losch, A. (2014). Das Paradigma des kritischen Realismus. I C. Tapp & C. Breitsameter (Red.), *Theologie und Naturwissenschaften* (s. 69–94). Berlin: De Gruyter.
- Lund, A. (2003). *The teacher as interface: Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practices, appropriation* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11340>
- Lundberg, M. (2017). *Martin Luthers egne toner och ord om musik: Källtexter rörande musiken i Wittenbergreformationen i översättning med kommentar och analys*. Skellefteå: Artos.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marstal, I. (2014). Babysalmesang. I P. Balslev-Clausen & H. Raun Iversen (Red.), *Salmesang: Grundbog i hymnologi* (s. 82–95). København: Det Kgl. Vajsenhus' forlag.
- Martini, B. (2005). Kinderkirchenmusik. I G. Fermor & H. Schroeter-Wittke (Red.), *Kirchenmusik als religiöse Praxis* (s. 189–193). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- McCarthy, M. (2013). Children's spirituality and music learning: Exploring deeper resonances with arts based research. *International Journal of Education & the Arts*, 14(4). Hentet fra <http://www.ijea.org/v14n4/>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Misjonskirken. (u.å.). Misjonshistorie.no. Hentet fra <https://mknu.no/historie/>
- Mitchell, B. (1994). *Faith and criticism: The Sarum Lectures 1992*. Oxford: Clarendon Press.
- Moen, S. N. (2019, 13. juni). Maner til kamp for sangen. Hentet fra <https://www.ballade.no/utdanning-grunnopplaering/maner-til-kamp-for-sangen/>
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, (1), 11–15.
- Molland, E. & Flottorp, H. (2019). Evangelisk-lutherske kirker. Hentet fra https://snl.no/evangelisk-lutherske_kirker
- Mota, G. (2014). Musicking. I W. F. Thompson (Red.), *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia* (s. 795–797). Los Angeles: Sage.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfeltet. I H. Jørgensen, F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning: Årbok 1997* (s. 155–176). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2009). What is the significance of research for music education in practice?: On relations between the practice of and the scientific approach to music education. *Philosophy Of Music Education Review*, 17(1), 22–40. <https://doi.org/10.2979/PME.2009.17.1.22>
- Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktikkens aktualitet og kunstens nødvendighet: Afskedsforelesning på DPU, d.8.juni 2012.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung: Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt*. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. (2002). Pädagogische Grundbegriffe – religionspädagogische Grundmuster. I G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K. E. Nipkow (Red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel-Verlag.
- Nisser, P. O. (2005). *Ett samband att beakta: Psalm, psalmbok, samhälle*. Lund: Artos.
- Norske kirkeakademier. (2005). *Kunsten å være kirke: Om kirke, kunst og kultur*. Oslo: Verbum.
- NSDKirke. (2013). Kirkedatabasen. Hentet fra <http://kirkedata.nsd.uib.no/webview/>
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Oettingen, A. v. (2012). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. v. (Red.). (2018). *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis* (1. utg.). København: Hans Reitzel.
- Ognjenovic, G. & Hagtvat, B. (Red.). (2011). *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Onwuegbuzie, A. J. & Combs, J. P. (2015). Emergent data analysis techniques in mixed methods research: A synthesis. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 397–430). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Newbury Park: Sage.
- Peterson, J. C. (2019). Faith and learning in the choral rehearsal. *Christian Scholar's Review. Holland*, 48(2), 165–175.
- Pettersen, O.-H. H. & Bergroth-Plur, U. (2017, 16. oktober). Vi har ventet lenge nok! Hentet fra <https://www.ballade.no/politikk-debatt/vi-har-ventet-lenge-nok/>

- Pétursson, P. (2001). Psalmer, böner och religiös socialisation. I K.-J. Hansson, F. Bohlin & J. Straarup (Red.), *Deilig er jorden: Psalmens roll i nutida nordiskt kultur- och samhällsliv* (s. 59–88). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn. *Philosophy Of Music Education Review*, 20(2), 99–116.
- Pitkänen, T. (2016). The hymns at family services in Finland. I T. Innanen & V. M. Salminen (Red.), *Hymn, song, society* (s. 151–177). Helsinki: The Church Research Institute.
- Plano Clark, V. L. & Badiie, M. (2015). Research questions in mixed methods research. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 275–304). Thousand Oaks, CA: Sage <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Reindal, S. M., Wivestad, S. M. & Rise, S. (2020). Hvordan skal barn lære å forstå seg selv? I T. Sævi & G. J. J. Biesta (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (1. utg., s. 127–142). Oslo: Fagbokforlaget.
- Relling, M. (2014). *Frå hyggjetreff til gudsteneste for born?: Om musikken sin funksjon i babysongtiltak i Den norske kyrkja og om høgare musikkutdanning sin innverknad på denne funksjonen* (Masteravhandling, Norges musikkhøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/223411>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021). Et forsvar for kunstverket: Re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 121–137). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Rise, S. (Red.). (2010). *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rohwer, D. (Red.). (2010). Church musicians' participation perceptions: Applications to community music. *Research & Issues in Music Education*, 8(1), art. 2. Hentet fra <http://ir.stthomas.edu/rime/vol8/iss1/2>
- Rohwer, D. (2011). Church music as an education enterprise: Lessons to learn. I M. E. Cavitt (Red.), *Annual Meeting of the Texas Music Educators Association* (s. 48–58). Austin: Texas State University. Hentet fra https://www.tmea.org/wp-content/uploads/Research/TexasMusicEducationResearch_2011.pdf
- Rong, M. (2015). Salmer i kirke og skole. *Prismet*, 66(4), 203–220.
- Rong, M. & Holter, S. W. (2014). Mellom kultur og tro: Salmene i skolesangbøkene. I F. O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (Red.), *Med sang!: Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (s. 64–92). Oslo: Novus.

- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Hentet fra https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14079/pdf/Rucker_2014_Kompexitaet_der_Bildung.pdf
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel?: Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: Improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rössler, D. (1986). *Grundriss der Praktischen Theologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Sagberg, S. (2006). *Lærer og menneske: Å være ekte i møte med religiøs tro*. Oslo: Unipub.
- Sagberg, S. (2010). Norske dannelsingsprosjekter og danning som education. I S. Rise (Red.), *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid* (s. 203–222). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sagberg, S. (2015). *Holistic religious education – is it possible?: The complex web of religion, spirituality and morality*. Münster: Waxmann.
- Sandmo, E. (2020, 21. oktober). Pietismen. *Norgeshistorie*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/enevelde/1213-pietismen.html>
- Schroeter-Wittke, H. (2007). Halleluja: Präludien einer religionspädagogischen Hymnologie. *Jahrbuch für Liturgik und Hymnologie*, 46, 143–159.
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Simojoki, H. (2010). *Confirmation work in Europe: Empirical results, experiences and challenges: A comparative study in seven countries*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Schweitzer, F., Niemelä, K., Schlag, T. & Simojoki, H. (2015). *Youth, religion and confirmation work in Europe: The second study*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Smart, N. (1997). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana Press.
- Straum, O. K. (2018a). Klafki-tolkninger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>

- Straum, O. K. (2018b). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Strauman, R. (2010). Barn og kirkemusikk: Barnekorarbeid sett i lys av trosopplæringsreformen i Den norske kirke. I S. Borgehammar (Red.), *Svenskt Gudstjänstliv: Barnkonventionen 20 år* (s. 81–111). Malmö: Artos & Norma.
- Strauman, R. (2016). Sami hymns in the Norwegian hymnbook: A curiosity or an obvious part of the Norwegian hymn history? I T. Innanen & V. M. Salminen (Red.), *Hymn, song, society* (s. 178–197). Helsinki: The Church Research Institute.
- Strauman, R. (2020a). «Det e' vårres lyda, vårres språk»: Den samiske salmesangen som ressurs. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 91–102). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020b). Fra Petter Dass til ABBA: Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 216–240). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020c). «Vi synger ditt hellige navn!»: Om undersøkelsen Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 20–66). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2021). Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog?: Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 79–102). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Strauman, R. & Krupka, B. (2020a). Introduksjon. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 8–17). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. & Krupka, B. (2020b). *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. & Urponen, J. (2019). Church music pedagogy inside and outside the church context: Two Nordic perspectives. I M. J. M. Hoondert (Red.), *Religious singing in childhood, youth and education. Proceedings of the 30th biennial IAH Conference, Part I / Main lectures* (s. 25–45). Tilburg: Internationale Arbeitsgemeinschaft für Hymnologie.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. (2016). Danning. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 47–60). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strøm, I. T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal»: En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2416289>

- Strøm, I. T. (2019). Tro, musikalske røtter og anerkjennelse i en krysskulturell kontekst. *Nordic Journal of Art and Research*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.7577/information.v8i1.3439>
- Stuksrud, Y. (2019). *Opplæring i barnekor med kirken som læringsarena: Trosopplæring i et dannesperspektiv* (Masteravhandling). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2631076>
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage.
- Thomassen, M. (2020). «Der barna er størst, de små kommer først»: Teologisk antropologi i et utvalg salmer i Den norske kirkes trosopplæring. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 131–166). Oslo: IKO-forlaget.
- Thorsen, F. (2016, 18. november). Griegakademiets historie. Hentet fra <https://www.uib.no/grieg/23585/griegakademiets-historie>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trossamfunnsloven. (2020). Lov om tros- og livssynssamfunn (LOV-2020-04-24-31). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-04-24-31>
- Tucker, L. & Mantie, R. (2006). Community: Music: Making: Connections. *The Canadian Music Educator*, 48(2), 34–39.
- Tveit, S. (2001). De høyest verdsatte salmene i Norge. I F. Bohlin, J. Straarup & K.-J. Hansson (Red.), *Deilig er jorden: Psalmens roll i nutida nordiskt kultur- och samhällsliv* (s. 260–275). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Urponen, J. (2020). *Suvirrestä Hard Rock Hallelujaan?: Uskonnollinen musiikki perusopetuksen evankelisluterilaisen uskonnon ja musiikin oppikirjoissa* (Doktoravhandling, University of Helsinki). Hentet fra <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6421-6>
- Utdanning.no. (2020). Menighetspedagog. Hentet fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/menighetspedagog>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplaner. KRLE (RLE-03): Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplaner. Musikk (MUS01-02): Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Varkøy, Ø. (2010a). The concept of 'Bildung'. *Philosophy Of Music Education Review*, 18(1), 85–96. <https://doi.org/10.2979/PME.2010.18.1.85>
- Varkøy, Ø. (2010b). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23–38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2014). Sangene som samlet oss. I J. S. Knudsen, M. S. Skånland & G. Trondalen (Red.), *Musikk etter 22. juli* (s. 217–235). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2015a). Bildung: Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence. I M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Red.), *The Routledge international handbook of arts and education*. (s. 19–29). London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2015b). *Hvorfor musikk?: En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017a). Musikk og dannelse. Mellom kulturarv og det ukjente, instrumentalisme og eksistens. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 35–43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017b). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 59–71). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2019). Mysterium tremendum et fascinans: Spiritual and existential experience and music education. I A. A. Kallio, P. Alperson & H. Westerlund (Red.), *Music, education, and religion: Intersections and entanglements* (s. 129–141). Bloomington, Indiana: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q.11>
- Varkøy, Ø. (2020a). In defense of the work of art: I and thou in music education. I R. E. Allsup & C. Benedict (Red.), *The road goes ever on. Estelle Jorgensen's legacy in music education* (s. 239–252). London, Ontario: Western University. Hentet fra <https://ir.lib.uwo.ca/jorgensen/>
- Varkøy, Ø. (2020b). Mer enn ord. Sangens funksjon i Kirkens liv: Musikkfilosofiske og mystiske perspektiver. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 103–130). Oslo: IKO-forlaget.
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–22.
- Väkevä, L. (2019). Religious repertoire in general music education: Spiritual indoctrination or cultural dialogue? I A. A. Kallio, P. Alperson & H. Westerlund (Red.), *Music, education, and religion: Intersections and entanglements* (s. 111–125). Bloomington, Indiana: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q.10>
- West, C. (2014). First-generation mixed methods designs in music education research: Establishing an initial schematic. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 53–67. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.199.0053>

- Westby, I. A. & Varkøy, Ø. (2014). Intensity and passion: On musical experience, layers of meaning, and stages. *Philosophy Of Music Education Review*, 22(2), 172–187. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.2.172>
- Wright, A. (1995). *The integrity and provenance of religious education: Modernism, deconstruction and critical realism* (Doktoravhandling, University of London). Hentet fra <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007503/>
- Wright, A. (2004). *Religion, education and post-modernity*. London: Routledge.
- Wright, A. (2012). *Christianity and critical realism: Ambiguity, truth, and theological literacy*. London: Routledge.
- Wright, A. (2016). *Religious education and critical realism: Knowledge, reality and religious literacy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203866306>
- Yob, I. M. (2010). Why is music a language of spirituality? *Philosophy Of Music Education Review*, 18(2), 145–151. <https://doi.org/10.2979/PME.2010.18.2.145>
- Yob, I. M. (2019). Religion and music in an education for social change. I A. A. Kallio, P. Alperson & H. Westerlund (Red.), *Music, education, and religion: Intersections and entanglements* (s. 249–261). Bloomington, IN: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3w6q.20>
- Øystese, V. B. (2020). Salmen i skulen: Pugg, poesi eller pietet? I G. Hagesæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen: Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 186–212). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>
- Aagedal, O., Brottveit, Å. & Rafoss, T. W. (2019). *Då barna opna nattverden: Ein studie av barnenattverd i Den norske kyrkja* (KIFO Rapport). Oslo: KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. Hentet fra <http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2019/08/Rapport-barnenattverd-2019.pdf>
- Aagedal, O., Haakedal, E. & Kinserdal, F. (2014). *Profesjonalisering og frivillighet: Trosopplæringsreformen og samarbeid mellom Den norske kirke og organisasjonene* (KIFO Rapport). Oslo: KIFO. Hentet fra http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2016/09/Profesjonalisering-og-frivillighet_KIFO-Rapport-2014_1.pdf
- Aasland, T. (2011). Forord. I G. Ognjenovic & B. Hagtvatn (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 11–14). Oslo: Dreyers forlag.

Artikler

Artikkel 1: «Vi synger ditt hellige navn!»: Om undersøkelsen
Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring.

Artikkel 2: Fra Petter Dass til ABBA: Barnekor i Den norske
kirke som musikkpedagogisk virksomhet.

Artikkel 3: Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog?:
Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring
i en religionspedagogisk kontekst.

Artikkel 1

Strauman, R. (2020)

«Vi synger ditt hellige navn!»:

Om undersøkelsen Bruk av salmer og sanger
i Den norske kirkes trosopplæring.

I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og
sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 20–66).
Oslo: IKO-forlaget.

2 «Vi synger ditt hellige navn!>>

Om undersøkelsen *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*

Ragnhild Strauman

Hvis all mening kunne uttrykkes med ord på en fyllestgjørende måte, ville ikke musikk og malerkunst ha eksistert (Dewey 2005: 74).

1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* og gå forholdsvis grundig inn i metodiske valg for å gi et nødvendig bakteppe for analysen.¹ Kapitlet er ett av to i denne boken som med utgangspunkt i ulike funn vil rette søkelyset mot hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning som kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i trosopplæringen. Det vil ikke gis mye plass til drøfting av de ulike funnene, ettersom målet først og fremst er å gi et overblikk over repertoaret som er samlet inn fra alle trosopplæringstiltakene samt å vise til eventuelle sammenhenger mellom repertoarvalget, tiltakene og de fagansvarlige. I kapittel 9, «Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet», vil jeg ha hovedfokus på funnene knyttet til barnekorene, og drøfte disse på bakgrunn av ideen om barnekoret som en musikkpedagogisk virksomhet. Ettersom jeg selv er musikkpedagog og kantor, vil den (kirke-)musikkpedagogiske stemmen klinge tydelig med i drøftingen, men det religionspedagogiske perspektivet er umulig å omgå, så lenge den musikkpedagogiske virksomheten finner sted i en religiøs kontekst. Som teoretisk utgangspunkt vil jeg benytte meg av dannelsesetenkning, slik denne beskrives av bl.a. W. Klafki (2001/2016), B. Gustavsson (1998), F. Nielsen (1998), D. Benner (2014) og Ø. Varkøy (2003, 2010, 2017).

1 Presentasjonen danner også grunnlag for kapittel 9: «Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet.»

Helt fra oldkirken har musikken hatt en nyttefunksjon som pedagogisk hjelpemiddel for å tilegne seg kristen dogmatikk og moral (Varkøy 2003: 25; Kap. 5: 110). Den norske kirkes trosopplæringsplan, *Gud gir – vi deler*, kan tolkes dithen at musikken og salmesangen har en instrumentell funksjon; kirkemusikken legitimeres gjennom rollen som Ordets tjener (Kirkerådet 2010: 32). Musikk- og sangutøvelsen forbindes med troserfaring, noe barn deler med andre, og læringen skjer i menighetens fellesskap. Både trosopplæring og musikkopplæring kan også ses på som midler til å styrke norsk kulturarv, tradisjon og identitet, og som viktige aspekter i en dannelsesprosess som legger til rette for å utvikle menneskers livskvalitet og bidra til «det gode liv», det som gjør livet verdt å leve (Varkøy 2017: 165).

1.1 Å synge salmer og sanger

Menighetene som har deltatt i undersøkelsen, har blitt bedt om å oppgi repertoar som inneholder salmer og sanger. Grunnen til å operere med både salme- og sangbegrepet er å kunne finne fram til hva som faktisk synges i ulike tiltak dersom det også velges sanger som ikke uten videre går under kategorien salmer. I mange sammenhenger synges det barnesanger, viser, folkesanger og poplåter som ikke har det man vil kalle «en kristen tekst», men har et profant eller «verdslig» innhold og kan ta opp helt andre temaer enn Gud og kristen tro. Men disse sangene kan likevel handle om viktige sider ved livet og om det å være menneske i verden.

En salme kan beskrives som et kunstverk: en syntese av metrisk poesi og musikk, brukt til å uttrykke et menneskes kristne tro. Den defineres på mange ulike måter, og én av dem er at det er en kombinasjon av tekst og musikk som får plass i en salmebok. En annen er at alle sanger som kan uttrykke et religiøst innhold, er en salme (Hansson, Bohlin & Straarup 2001: 10). Den første varianten er den snevre, som begrenses til et bestemt utvalg gjort av en salmebok-komité. I noen sammenhenger kan denne avgrensningen være nyttig, men salmebøkene består uansett bare av et utvalg av salmer, der mange ulike kriterier for utvalget kan ligge til grunn. Den andre definisjonen er svært vid ettersom det å uttrykke et bestemt religiøst innhold kan se helt ulikt ut etter hvem som spørres. Det er ikke vanskelig å forestille seg at en sang eller tekst uten et religiøst innhold godt kan uttrykke et religiøst innhold i kraft av den konteksten denne sangen synges i. Da *Norsk salmebok 2013* (N13 brukes heretter som forkortelse) var i sin siste fase, ble det gjort tydelig fra kirkerådsdirektørens side at salmene som skulle velges, skulle ha en teologisk dimensjon i teksten (Andersen 2011). Dette ble også drøftet som sak på Bispemøtet i januar 2011.

[...] Kirkerådets sekretariat mener at salmene som velges, skal ha en teologisk dimensjon i teksten, det vil si at teksten skal relatere seg til Faderen, Sønnen og/eller Den hellige ånd, eller si noe om forholdet mellom Gud og mennesker eller Gud og det øvrige skaperverket. Det betyr ikke at sanger som mangler en slik teologisk dimensjon, ikke kan anvendes i en gudstjeneste hvor de settes inn i en kontekst, men salmeboka skal ikke være en antologi for allmenne tekster (Bispemøtet 2011).

Salmeboka skulle ikke være en antologi for allmenne tekster, fordi det ville sprengte rammen for hva en salme skal være. Det finnes med andre ord ikke en absolutt fasit for hva en salme er, men at det er en sang som brukes i kirken og har en funksjon som uttrykk for menneskers kristne tro, vil det neppe være uenighet om. For Martin Luther var det viktig at menigheten fikk synge salmer på sitt eget morsmål, og for ham var salmen et viktig redskap for å lære Guds ord. Kirkefaderen Augustin mener at den som synger, ber dobbelt (Schroeter-Wittke 2010: 232). Salmene er bønn, forkyn-nelse, lovsang og trøst for mennesker som tar dem i bruk og synger dem. For en salme blir først en salme når den synges. En salme synges oftest i en sosial sammenheng: i en gudstjeneste, en kirkelig handling og på barnekorøvelsen. Når den danske musikkpedagogiske forskeren Frede V. Nielsen beskriver musikken som sangfag, innbefatter det at sangen er innholdet som læres, at sangene kan brukes for å lære noe annet, og at sangen legger grunnlag for selve erfaringen å synge (Nielsen 1998: 165ff). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 9.

Salmen inneholder en kobling mellom det private, individuelle og moralen, samfunnet og Gud (Pétursson 2001: 61). Å synge salmer og sanger i en kirkelig kontekst vil alltid ha en relasjonell funksjon utover det subjektive aspektet. Det er gjort flere forsøk på å beskrive religionens ulike dimensjoner (Glock & Stark 1965; Smart 1997) som også kan relateres til salmen som fenomen. Den islandske teologen og sosiologen Pétur Pétursson refererer til Glock & Starks dimensjoner når han beskriver salmen; den har en ideologisk dimensjon, en rituell dimensjon, en følelsesmessig dimensjon, en kunnskapsmessig dimensjon og en konsekvensdimensjon (2001: 67). Både melodier og tekster kan formidle en bestemt ideologi: et musikk-syn, en teologisk retning eller et menneskesyn. Vi kan snakke om salmer og sanger som brukskunst fordi de gjerne har en bestemt funksjon i en gudstjeneste – en rituell dimensjon, men samtidig er salmene og sangene selvstendige små kunstverk som kan berøre mennesker uavhengig av funksjon. Den følelsesmessige dimensjonen er helt uavhengig av tid og sted; det er mu-

sikkopplevelsen der og da, mens barnet synger på korøvelsen, når barnet synger den samme sangen hjemme for mormor, når menigheten opplever sangen i kirkerommet, eller når sangen gir barna en estetisk erfaring som ikke kan forutsies eller planlegges på forhånd. Salmen kan formidle kunnskap gjennom teksten som synges (kunnskapsdimensjonen) på en helt annen måte enn om den bare leses eller sies. Den kan ha en konsekvensdimensjon ved at salmen får en veiledende betydning eller bli normerende for et menneskes handlinger (ibid.: 68). Ettersom en sang og en salme kan favne mange funksjoner for barna som tilegner seg dem, er det et poeng å finne ut om dette kan avspeiles i repertoarvalget, men også – i neste omgang – i kantorenes og kateketenes refleksjoner i samtaleintervjuene som er gjennomført. Når musikkpedagogikken og religionspedagogikken møtes, er det mange ulike faktorer som spiller inn: både musikalske og religiøse mål, musikalsk og religiøst innhold, samt metoder som skal legge til rette for både musikkutøvelse og trosutøvelse. Melodiene og tekstene som synges i kirkens barne- og ungdomsarbeid, er gjensidig avhengige av hverandre for å fremme den ideologiske, den rituelle, den følelsesmessige, den kunnskapsmessige dimensjonen og konsekvensdimensjonen. Gjennom individuell bruk av stemmen og det musikalske fellesskapet handler det både om musikkopplevelsen (følelsesmessig dimensjon), om å representere et menneske- og samfunnssyn, om å formidle kunnskap (ideologisk dimensjon og kunnskapsdimensjon) og om å oppdras inn i en kirkelig praksis som *gjøres* (rituell dimensjon og konsekvensdimensjon).

1.2 Forskningsdesign og forskningsspørsmål

Jeg har valgt to ulike tilnæringsmåter for å hente inn empiri til forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*. Den ene er innsamling av repertoarlistene fra et utvalg menigheter, mens den andre er samtaleintervjuer av kantorer og kateketer. Studien er gjennomført i perioden 2015–2017, og det er den første delen, med innsamling av repertoarskjema, som vil bli presentert i dette kapitlet. Med bakgrunn i innsamlet datamateriale ønsker jeg å finne ut hva som synges i ulike tiltak og samtidig få kjennskap til faglige vurderinger rundt bruk av salmer og sanger i trosopplæringen.

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å besvare knyttet til repertoarvalget og den kvantitative delen av undersøkelsen, er: Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i trosopplæringen?

1.3 Utvalg av menigheter

I 2015 ble det sendt ut og samlet inn spørreskjemaer, der jeg etterspurte salme- og sangrepertoar samt informasjon om involverte og om eventuell organisasjonstilhørighet for barne- og ungdomskor. Jeg henvendte meg til kirkemusikere og menighetspedagoger i til sammen 67 menigheter i Den norske kirke. Det representative utvalget ble gjort ut fra følgende kriterier: menigheter med både kantor/kirkemusiker og kateket/trosopplærer/menighetspedagog samt med minst ett barne- eller ungdomskor (hovedsakelig i alderen 6–18 år). Utvalget av menigheter representerer alle 11 bispedømmer, beregnet med utgangspunkt i prosenttallet av antall barn og unge 0–18 år i de menighetene som deltar i undersøkelsen. Forholdstallene er regnet ut fra antall døpte og tilhørende barn i alderen 0–18 år, registrert i kirkestatistikken for 31.12.2013. Nidaros og Borg bispedømme er underrepresentert i utvalget, men ellers er representasjonen forholdsvis jevn.

46 menigheter sendte inn svar per brev eller e-post, mens 4 ønsket å gi svar over telefon. Av disse har to menigheter levert inn så ufullstendige svar at verken repertoardata eller prosenttall er tatt med i oversikten. Det betyr at undersøkelsen innbefatter 48 menigheter. Enhetene jeg opererer med, er imidlertid 43, ettersom 4 sendte inn svar for 2 eller 3 menigheter.²

Tabell 1. Menighetsutvalg basert på antall døpte og tilhørende i DnK per 31.12.2013. Bispedømmene er representert slik:

Navn på bispedømme	Prosentandel 0–18 år per bispedømme	Antall 0–18 år i utvalgs-menigheter	Antall 0–18 år i alle menigheter	Antall menigheter
Agder & Telemark	9,16 %	7494	81 790	5
Bjergvin	10,09 %	12209	120 980	8
Borg	7,40 %	9082	122 659	7
Hamar	8,32 %	5728	68 836	3
Møre	9,47 %	4994	52 708	3
Nidaros	5,85 %	5077	86 772	4
Nord-Hålogaland	9,32 %	4337	46 524	2
Oslo	8,64 %	8775	101 535	4

² Det viste seg at noen menigheter samarbeidet om trosopplæringstiltak.

Sør-Hålogaland	11,97 %	5566	46 500	3
Stavanger	9,84 %	9083	92 323	4
Tunsberg	8,49 %	7347	86 506	5
Sum		79 692	907 133	48
Prosentandel av alle bispedømmer	8,79 %			

Prosenttallet viser antall barn og unge i alderen 0–18 år i de menighetene som deltar i undersøkelsen. Forholdstallene er regnet ut fra antall døpte og tilhørende barn i alderen 0–18 år, registrert i kirkestatistikken for 31.12.2013.

1.4 Innhold i spørreskjemaet

I skjemaene ble det etterspurt salme- og sangrepertoar fra følgende aktiviteter og tiltak for barn og ungdom:³

- 1) barnekor
- 2) ungdomskor
- 3) konfirmanntiden
- 4) presentasjonsgudstjeneste for konfirmanter
- 5) Lys våken eller tilsvarende breddetiltak
- 6) familiegudstjeneste

Hvert skjema hadde også noen tilleggsspørsmål, som har betydning for flere sider ved dataanalysen. Dette gjelder først og fremst informasjon om hvem som er musikalsk hovedansvarlig for de ulike tiltakene. Antall tiltak som er oppgitt per menighet, er fra 1 til 7. Der det er meldt inn 7 tiltak, er det meldt inn for 2 ulike barne- og/eller ungdomskor. Gjennom å etterspørre repertoar fra nettopp disse tiltakene fikk jeg tilgang til informasjon fra breddetiltak som har en lang tradisjon i vår kirke (familiegudstjeneste, konfirmasjon og presentasjonsgudstjeneste), til nye breddetiltak som har oppstått i kjølvannet av trosopplæringsreformen (Lys våken og Tårnagenthelg). Videre ønsket jeg å få oversikt over hva som synges i kontinuerlige tiltak som også har en lang tradisjon, dvs. barne- og ungdomskor. Fordelen ved å etterspørre repertoar fra flere ulike tiltak er muligheten for å kunne sammenligne disse med hverandre og se om det er forskjeller mellom tradisjonelle og nye tiltak, mellom breddetiltak og kontinuerlige tiltak og mellom tiltak for barn og tiltak for ungdom. En annen side ved dette utvalget er å kunne ha et variert grunnlag for å spore en musikkpedagogisk tenkning i en

3 Prosjektet avgrenser seg til disse tiltakene av omfangshensyn. Dette innebærer i praksis at materialet i hovedsak knytter seg til barn og unge i aldersspennet 4–18 år.

religionspedagogisk kontekst, i ulike kirkelige aktiviteter der sang ser ut til å være en betydelig faktor.

2 OM DET INNSAMLEDE MATERIALET

Registreringen av repertoaret for de ulike korene/tiltakene viser antallet ulike titler og hvor mange salmer/sanger som er oppgitt per tiltak samt en oversikt over forfattere, komponister og kilder. Repertoarlisten består av 971 ulike sangtitler, oppgitt til sammen 2241 ganger, for de tiltakene som er meldt inn. Besvarelsene fra de ulike tiltakene fordeler seg som vist i tabell 2. Rubrikken «Antall ulike sanger oppgitt for hvert tiltak» beskriver hvor mange ulike titler som er oppgitt. En del av disse titlene er oppgitt flere ganger og utgjør «Antall sanger til sammen», som er summen av sanger som er meldt inn fra hvert tiltak.

Tabell 2. Sum sanger for alle tiltak

Type tiltak	Antall besvarelser	Antall ulike sanger oppgitt for hvert tiltak	Antall sanger til sammen
Barnekor	42	657	870
Ungdomskor	14	225	248
Lys våken & Tårnagenthelg*	38	114	262
Familieguds-tjenesten (FG)	40	164	335
Konfirmanttiden	34	142	299
Presentasjonsguds-tjenesten	40	104	227
Sum tiltak	208		2241

* Én menighet oppga repertoar både for Lys våken og Tårnagenthelg. Med andre ord var det 37 menigheter som oppga repertoar for 38 tiltak.

Gjennom en oppsummering av de brukte titlene kommer salmen «Måne og sol» klart i ledelsen (brukt i 33 % av tiltakene), og «Deg være ære» (brukt i 26 % av tiltakene) er en god nummer to. Disse salmene utgjør imidlertid bare ca. 5 % av det samlede antall salmer som er oppgitt, noe som også viser

at mangfoldet er stort. «Måne og sol» er brukt i familiegudstjenester 28 ganger og i forbindelse med Lys våken & Tårnagenthelg 13 ganger, mens «Deg være ære» er mest brukt i konfirmanttiden (25 ganger) og i forbindelse med presentasjonsgudstjenesten (11 ganger) (se tabell 3). «Måne og sol» og «Deg være ære» er med andre ord godt representert i henholdsvis familiegudstjenester og i konfirmanttiden. Sangene på barnekorlisten som er oppgitt flest ganger, er «Dine hender er fulle av blomster» (8 av 870 sanger, dvs. bare 0,09 %) og «Herren Gud har velsignet» (8 av 870 sanger, dvs. også bare 0,09 %). «Måne og sol» og «Deg være ære» følger tett etter.⁴ I ungdomskoret er «Nå er den hellige time» oppgitt flest ganger (4 av 248 sanger, dvs. bare 0,2 %).⁵ Med andre ord er det liten konsensus på hva som velges i barne- og ungdomskorene; repertoaret velges svært fritt fra ulike kilder. Av 42 barnekor velger 37 mest repertoar fra andre kilder enn autoriserte salmebøker. Til sammenligning velger 35 av 40 menigheter flest salmer fra autoriserte salmebøker når familiegudstjenesten planlegges, og 29 av 34 menigheter i konfirmanttiden. Dette funnet er ingen stor overraskelse, ettersom det er en vanlig praksis å benytte salmebøker i tilknytning til gudstjenesterelaterte tiltak. I tillegg ble *Norsk salmebok 2013* tatt i bruk i norske menigheter 1. søndag i advent i 2013, og den ble delt ut gratis til alle barn som deltok på Lys våken i 2014. Når det er sagt, er sannsynligvis bruken av salmer underrapportert i repertoarlistene for barne- og ungdomskor, ettersom salmer er sanger som gjerne læres over mange år, og som ikke nødvendigvis øves inn hvert semester.

Tabell 3. Oversikt over de salmene som er oppgitt minst 15 ganger

Tittel	N13	Sum	Tiltak
Måne og sol	240	69	FG 28, LV & TA 13, PG 12, KT 10, BK 6
Deg være ære	197	54	KT 25, PG 11, BK 6. FG 5, LV & TA 4, UK 3
Må din vei komme deg i møte	624	32	PG 7, FG 6, BK 6, KT 6, LV & TA 4, UK 3
Herre Gud, ditt dyre navn	1	29	PG 16, KT 9, FG 2, LV & TA 1, UK 1
Det skjer et under i verden	591	26	FG 8, LV & TA 6, PG 5, KT 4, BK 2, UK 1

⁴ Se tabell 16.

⁵ Se tabell 17.

Tenn lys, et lys skal brenne	25	24	LV & TA 16, BK 4, KT 3, PG 1
Solbarn, jordbarn	26	23	LV & TA 14, BK 5, KT 3, UK 1
Som barn i ditt hus	564	22	LV & TA 6, KT 5, PG 4, BK 3, UK 3, FG 1
Vær meg nær, å Gud	626	22	FG 11, LV & TA 5, BK 2, KT 2, PG 2
Gud skapte lyset og livet og meg	243	19	BK 6, LV & TA 5, FG 3, KT 3, PG 2
Jeg folder mine hender små	731	19	FG 14, LV & TA 3, BK 2
Jeg er trygg hos deg / Eg er trygg hos deg	786	18	FG 12, BK 3, LV & TA 2, UK 1
Når vi deler det brød	608	18	LV & TA 8, KT 3, PG 3, FG 2, BK 1, UK 1
Deg å få skode	482	17	PG 10, KT 7
Det er navnet ditt jeg roper	434	16	PG 9, KT 6, UK 1
Hvem har skapt alle blomstene	781	16	FG 9, BK 3, LV & TA 3, PG 1
Jeg løfter mine øyne	327	16	KT 6, PG 6, BK 2, UK 1, FG 1
Gjør døren høy / Gjer døri høg	5	15	LV & TA 9, KT 4, BK 1, PG 1
Lys våken-sangen / Lys vaken-songen	-	15	LV & TA
Vi syng med takk og glede	432	15	FG 10, BK 2, KT 1, PG 1, TA 1
Sum		485	

FG = familiegudstjeneste, KT = konfirmanttiden, PG = presentasjonsgudstjenesten, LV & TA = Lys våken & Tårnagenthelg, BK = barnekor, UK = ungdomskor. N = 485 utgjør 22 % av det totale antallet salmer og sanger (2241) som er oppgitt i undersøkelsen.

Slår jeg sammen repertoaret for Lys våken, Tårnagenthelg og familiegudstjenestene og sammenligner med repertoaret for presentasjonsgudstjenesten slått sammen med konfirmanttiden, ser oversikten ut som i tabell 4.

Tabell 4. Samlet «ti på topp-liste» for Lys våken, Tårnagenthelg og familiegudstjenesten og for konfirmanttiden og presentasjonsgudstjenesten

Tittel (LV, TA & FG)	N13	Sum	Tittel (PG & KT)	N13	Sum
Måne og sol	240	41	Deg være ære	197	36
Jeg folder mine hender små	731	17	Herre Gud, ditt dyre navn	1	25
Tenn lys, et lys skal brenne	25	16	Måne og sol	240	22
Vær meg nær, å Gud	626	16	Deg å få skode	482	17
Lys våken-sangen / Lys vaken-songen	-	15	Det er navnet ditt jeg roper	434	15
Det skjer et under i verden	591	14	Må din vei komme deg i møte	624	13
Jeg er trygg hos deg (bm & nn)	786	14	Jeg løfter mine øyne	327	12
Solbarn, jordbarn	26	14	Lord, I lift your name on high	389	10
Hvem har skapt alle blomstene (bm & nn)	781	13	Det skjer et under i verden	591	9
Vi syng med takk og glede	432	11	Han skapte skogen	648	9
Må din vei komme deg i møte	624	10	Jeg vil gi deg, o Herre, min lovsang	383	9
Når vi deler det brød	608	10	Som barn i ditt hus	564	9
Sum		191			186

Titlene som er oppgitt for Lys våken, Tårnagenthelg og familiegudstjeneste, utgjør 32 % av det samlede antall sanger (597) som er meldt inn for disse tiltakene. Titlene som her er oppgitt for presentasjonsgudstjenesten og konfirmanttiden, utgjør 35 % av det samlede antall sanger (526) som er meldt inn for disse tiltakene.

«Måne og sol» er en klar vinner i tiltakene som henvender seg mest til barn. Det har satt sine spor at denne salmen har vært et fast glorialedd i familiegudstjenesteliturgen fra 1982 og dermed har hatt en tydelig rituell dimensjon over lengre tid. I grunnskolens mønsterplan M87 var den oppført som en anbefalt salme, og den fikk plass i skolesangboken til Benestad av 1994 (Rong & Holter 2014: 90). «Jeg folder mine hender små» med tekst av Torbjørn Egner egner seg godt til å bruke i gudstjenesten, og den står både

i *Min kirkebok 4*, i *Barnesalmeboka* og N13. «Tenn lys, et lys skal brenne» er blitt kjent gjennom barne-TV-programmet *Portveien 2*, som ble sendt på NRK i årene 1985 til 1987. Her er gjenkjennelsen trolig viktig for lederne som vokste opp med dette barne-TV-programmet, så den følelsesmessige dimensjonen kan ikke utelukkes, samtidig som den får en rituell dimensjon i forbindelse med lystenning på adventsgudstjenester. I tillegg har den en ideologisk dimensjon knyttet til innholdet om kamp for frihet og rettferd. «Vær meg nær, å Gud» er en mye brukt bønnesang med tekst og melodi som er enkel for barn å lære. Salmer som først og fremst har en rituell dimensjon, men også med tydelig læreinnhold, ser ut til å være i overvekt. Nye bidrag til kirkens sangrepertoar er *Lys våken-sangen*⁶ og «Solbarn, jordbarn», den første med sterk vekt på fellesskapet og den gode følelsen ved å være i kirkerommet, «Solbarn, jordbarn» med et budskap om Jesusbarnets betydning og tilstedeværelse for alle barn i verden. «Som barn i ditt hus» er en bønnesalme som understreker Guds nærvær for barn som kommer til kirken. Med *Lys våken-sangen* og «Som barn i ditt hus» kommer det inn et tydelig følelsesmessig aspekt i innholdet, i motsetning til hovedtyngden av de andre salmene, som har en mer kognitiv, ideologisk eller rituell funksjon. Det er imidlertid vanskelig å mene noe om hva som kan påvirke den musikalske opplevelsen i dette utvalget, ettersom det kan avhenge av mange ulike faktorer: blant annet ledernes didaktiske tilnærming til stoffet, barnas erfaring av å synge og hvorvidt de har lært det de synger, hvorvidt tekster og melodier underbygger hverandre, og hvordan musikkuttrykket er forenlig med barnets egen livsverden.

Salmene som er hyppigst oppgitt for presentasjonsgudstjeneste og konfirmanntiden, er i større grad læresalmer. Det innebærer at den kognitive dimensjonen kommer tydeligere fram når det i så stor grad velges salmer som «Deg være ære», «Herre Gud, ditt dyre navn og ære» og «Deg å få skode». Samtidig er dette valg som viderefører en historisk salmetradisjon, noe som også bør anses som et viktig moment i valg av salmer og sanger i et dannelsesteoretisk perspektiv. En av de mye brukte nye salmene i N13, «Det er navnet ditt jeg roper», inviterer til etterfølgelse og det å ta et valg for å følge Jesus. Salmevalget ser ut til å være mer tilpasset ungdommen, men blant de mest brukte salmene er det også en god balanse mellom rituelle dimensjoner (f.eks. «Måne og sol», «Det skjer et under i verden») og følelsesmessige dimensjoner gjennom bruk av lovsangsrepertoaret (f.eks. «Jeg vil gi deg, o Herre, min lovsang», «Som barn i ditt hus»). Hvordan

6 *Lys våken-sangen* er en del av det nasjonalt utviklede lærematerialet til *Lys våken-tiltaket* <https://www.youtube.com/watch?v=7HnFD59v-aA>.

ungdommen selv opplever å synge dette repertoaret, har jeg ikke grunnlag for å si noe om, ettersom min tolkning kun kan relatere seg til repertoaret som sådant, samt min egen praksiserfaring og møte med andre kirkelig ansatte vedrørende valg av salmer og sanger.

3 FUNN BASERT PÅ KATEGORIER

Sang- og salmetitlene, med informasjon om forfattere, komponister og kildebruk, gir en oversikt over mye av det som synges i de 48 menighetene i undersøkelsen, og repertoarvalget er svært omfattende. Siden sanger og salmer som regel består av både melodi og tekst, har jeg valgt å plassere dem i sjanger- og innholdskategorier. Videre har jeg kategorisert menighetene basert på hvilke fagpersoner som har hovedansvar for tiltaket og sangvalget, men jeg vil også presentere den prosentvise fordelingen av repertoar innenfor hvert tiltak, noen regionvise funn og forskjeller mellom menigheter i by og land.

3.1 Kategorisering av sjanger

Sjangervalget kan gjenspeile et musikksyn og gi noen perspektiver på hvilken musikkform som prioriteres i trosopplæringen, i ulike tiltak og i forskjellige menigheter. Det er mulig å plassere deler av repertoarvalget i en klassisk sjanger, gjerne forbundet med en konservativ tradisjon, eller innenfor pop & gospel-sjangeren, som ofte betegnes som mer ungdommelig musikk. Salmer og sanger som kan defineres innenfor den klassiske musikktradisjonen, har jeg valgt å kategorisere som klassisk tradisjon. Herunder er tradisjonelle salmer (f. eks. «Herre Gud, ditt dyre navn og ære»), klassisk korrepertoar (f. eks. musikk av John Rutter) og liturgisk musikk i klassisk sjanger. Pop & gospel-kategorien inneholder salmer og sanger innenfor pop, rock og gospeltradisjon (f. eks. «Fields of Gold», «Du er hellig, du er hel»). Den tredje kategorien består av barnesanger, viser og crossover (kalt «andre sjangre» som samlebetegnelse), med sanger innenfor visesjangeren, enkle barnesanger, crossover og sanger fra kirkesamfunn i andre verdensdeler (f. eks. «Har du fyr?», «Hør det budskap» og «Hvem har skapt alle blomstene»). Dette blir dermed en mer heuristisk kategori, som samler sammen det som ikke uten videre kan passe inn under klassisk og pop & gospel. Dette er et grep for å unngå for mange kategorier, men det er ikke uproblematisk, siden

sjangrene også lett kan gå over i hverandre. Det er også verdt å understreke at kategoriseringen er et resultat av mitt faglige skjønn.

3.2 Kategorisering av innhold

Repertoarlistene inneholder et unikt og variert materiale som viser at sangpraksis i trosopplæringen er lite standardisert og gjenspeiler store lokale og regionale forskjeller, samt individuelle vurderinger blant dem som er ansvarlig for salmevalget. Kategoriseringen av innholdet kunne vært løst på flere måter. Marit Rong og Stig W. Holter har i sin artikkel om salmer i skolesangbøker (2014) presentert én løsning, basert på 13 ulike kategorier: nasjonalsanger, skapelse, lovsang, døgnet, året, det kristne livet, bønn, kirke, himmelen, jul, påske, pinse og spirituals. Dette får fram en nyttig differensiering av salmene, men for mitt prosjekt blir det for omfattende ettersom jeg har behov for å analysere sang- og salmevalget i relasjon til flere faktorer. I tillegg består repertoarlistene av sanger som ikke kan betegnes som salmer, som for eksempel profane poplåter og barneviser. Jeg kunne ha dratt nytte av salmenes plassering i N13, men mange av sangtitlene er hentet fra andre kilder, så det ville ikke kunne dekke innholdsbeskrivelsen. Jeg gjorde innledningsvis et forsøk på å fordele titlene i katekisme-/læresalmer, bønner og lovsanger og sanger med sosialetiske, relasjons- og miljøorienterte temaer. I denne prosessen ble jeg gjort oppmerksom på at denne oppdelingen⁷ kunne spesifiseres bedre gjennom å bruke trosopplæringsplanens tre obligatoriske hovedtemaer, basert på trosopplæringsplanens relasjonsmodell med aspektene 1) livstolkning og livsmestring, 2) kirkens tro og tradisjon og 3) kristen tro i praksis (Kirkerådet 2010: 16–17). Fordelen med å bruke disse hovedtemaene var for det første muligheten til å koble funnene opp mot innholdet i Den norske kirkes trosopplæringsplan (ibid.). For det andre ble disse begrepene en nærmere spesifisering av den kategoriseringen jeg allerede hadde satt i gang. For det tredje ga kategorien livstolkning og livsmestring rom for flere av de profane sangene som handler om alt fra kjærlighetssorg og depresjon til livsglede og ny selvinnsikt. I tillegg var det et poeng å ha bare tre kategorier for å kunne analysere de store linjene i repertoarvalget.

Hovedtrekkene ved denne oppdelingen kan forklares slik:

Livstolkning og livsmestring er hovedtemaet som tar opp livs- og troshistorie med temaer og erfaringer fra familie, oppvekst, skole og kirke. Det handler om allmenndannelse, personlig og åndelig vekst og om ansvarlig

⁷ Denne ideen ble lansert i en samtale med sokneprest Hilde Fylling høsten 2016.

livsførsel samt de store spørsmålene: Hva er meningen med livet? Hvem er jeg? Hva med det ondes problem? Det inneholder også sentrale dimensjoner ved menneskelivet: kropp, selvbilde og identitet, vennskap og relasjoner, synd og skam, rett og galt, ressursforvaltning og forbruk, likestilling og rettferd, død og håp (Kirkerådet 2010). Her har jeg plassert salmer og sanger som kan knyttes til individuelle opplevelser, om vennskap og relasjoner, «Jeg er spesiell og elsket av Gud»-sanger, kjærlighetssanger, bevegelses-sanger, barnesanger om dyr, årstider og livet generelt, og sanger med uklar tilknytning til livstolkning og livsmestring, men som kanskje kan tolkes inn pga. konteksten de brukes i (for eksempel en sang om å være i en drømmeverden).

Hovedtemaet *Kirkens tro og tradisjon* er mer kunnskapsbasert og skal bl.a. gi barn og unge kunnskap om og kjennskap til trosbekjennelsen, sakramentene (nattverd og dåp), Fadervår og bønn, Bibelen, kirkeårets høytider, merkedager og kirken som sådan (ibid.: 14ff). Her er salmer og sanger som fungerer som liturgiske ledd (Kyrie, Gloria og Sanctus, Agnus Dei og Velsignelsen), læresalmer som tar opp de ovennevnte temaene, bibelske salmer, tekster fra Bibelen og bibelfortellinger, tradisjonelle salmer som formidler den kristne troens innhold og sanger/salmer om å bli kjent i kirkerommet. Også sanger der tekst og musikk samlet brukes som kirkemusikalsk kunstuttrykk i kor- og konsertsammenheng, er tatt med her. Dette er i hovedsak musikk fra anglikansk kirkemusikktradisjon, men også europeisk kunstmusikk av store komponister som Bach, Mozart, Händel med flere.

Kristen tro i praksis handler om å leve ut den kristne tro gjennom for eksempel bønn, gudstjenestefeiring, diakoni, misjon og økumenikk, etikk, tilgivelse og faste og forsakelse (ibid.). Ettersom det er en del sammenfallende temaer hva angår punkt 2 og 3, har jeg her fokus på bønn, diakoni, misjon og økumenikk og etikk, med salmer/sanger som er tydelige bønne- og lovsanger, og som uttrykker den kristne tro i praksis. Vern om skaperverket, kamp for rettferdighet og fred og en bedre verden, misjon, forbruk, fordeling, det dobbelte kjærlighetsbud (Matt 22,37–40) og den gylne regel (Matt 7,12) er også temaer i denne kategorien (ibid.).

3.3 Teoretisering av sjanger- og innholdskategorier

Ved å lande på disse tre innholdskategoriene, samt kategorisere melodiene i sjangerkategoriene klassisk tradisjon (både tradisjonelle salmemelodier og det vi forbinder med klassiske verk), pop & gospel og barnesanger, viser og crossover (heretter kalt andre sjangre), gis det åpning for ulike dan-nelsesteoretiske tilnæringsmåter til funnene som gjøres. Kategoriene vil

innbyrdes gå noe over i hverandre, men jeg mener det er mulig å dra ut et hovedinnhold – eller i det minste en hovedtendens – knyttet til en av disse. Samtidig ser jeg en mulighet til å relatere dette til den materiale, den formale og den kategoriale dannelsen, slik denne tenkningen er blitt utviklet av Wolfgang Klafki (1983, 2001/2016) og videre beskrevet innenfor musikkpedagogisk grunnlagstenkning (Nielsen 1998: 55; Hanken & Johansen 2013: 72ff). I den materiale dannelsen er tilegnelsen av lærestoffet målet. Her finner vi gjerne et sterkt innslag av «kanontenkning»; innholdet i undervisningen består av det stoffet vi mener det er viktig at eleven lærer, og på et vis gjør dette eleven til et «opplagringskar for det objektive» (Klafki 1983: 38). I musikkpedagogisk tenkning forbindes den materiale dannelseseorien med oppdragelse *til* musikk (Nielsen 1998: 55; Hanken & Johansen 2013: 72), mens det i en religionspedagogisk sammenheng er naturlig å koble den opp mot opplæring til kristen tro. Den formale dannelseseorien har læringsaktiviteten i sentrum, og eleven er subjektet for dannelsen. Læringsaktiviteten skal ha en overføringsverdi, og eleven skal få hjelp til å utvikle egne evner: for eksempel å kunne synge. I et musikkpedagogisk perspektiv overføres dette til oppdragelse *gjennom* musikk (Nielsen 1998: 65; Hanken & Johansen 2013: 75). Innenfor den formale dannelseseorien vil det være relevant å spørre etter hva som egner seg for barn å synge og velge repertoar ut fra barnets egne premisser. I praksis er det neppe et så tydelig skille mellom den materiale og den formale dannelsen. Det ideelle er et vekselspill mellom disse, og W. Klafki utvikler en syntese, den kategoriale dannelsen. Da foregår dannelsesprosessen «som en erkendelsesspiral i hermeneutisk forstand» (Nielsen 1998: 79), der elevens erfaring av lærestoffet må kunne relateres til hennes egen livsverden (Hanken & Johansen 2013: 77). Dannelsen er da en dialektisk prosess, der undervisningen åpner verden for eleven og eleven for verden (Hopmann 2007: 115). I drøftingsdelen vil jeg bygge videre på disse perspektivene.

3.4 Kategorisering av profesjonsbakgrunn

I svarskjemaene som er kommet inn, er det nevnt en rekke ulike profesjoner, noen ufaglærte elever/studentene, mens noen har unnlatt å svare hvem som er musikalsk hovedansvarlig. De ulike kategoriene som er nevnt, er dirigent, frivillig dirigent, kantor, kirkemusiker, organist, musikkterapeut, musikkterapistudent, kateket, barne- og ungdomsarbeider, prest, menighetspedagog, trosopplærer, førskolelærer, ungdomsdirigent, ettåring (frivillig barne- og ungdomsarbeider, som regel ufaglært). I noen tilfeller er også menighetens trosopplæringsplan nevnt som «musikalsk hovedan-

svarlig». Denne variabelen har jeg forenklet til fire ulike kategorier: 1) musikkfaglig kompetanse og 2) religionsfaglig kompetanse. I første kategori har jeg samlet kirkemusikere, organister, kantorer, dirigenter, musikkterapeuter og musikkterapistudenter. De får heretter samlebetegnelsen kirkemusiker.⁸ I andre kategori er kateketer, menighetspedagoger, prester, trosopplærere, barne- og ungdomsarbeidere, diakoner og førskolelærere, som heretter får samlebetegnelsen menighetspedagog.⁹ I denne kategorien er det dermed også størst andel av religionsfaglig kompetanse, men også pedagogisk kompetanse, ettersom kirkemusikere ikke har noen pedagogisk komponent i sin utdanning. I kategori 3 er både kategori 1 og 2 oppgitt som hovedansvarlig for repertoarvalget. Der det ikke er oppgitt hovedansvarlig i spørreskjemaet, eller der fagkompetansen er usikker, er dette plassert i en fjerde kategori som usikker / ikke oppgitt. Den samlede oversikten over musikalsk hovedansvarlige for de tiltakene som er meldt inn, vises i tabell 5.

Tabell 5. Oversikt over musikalsk hovedansvarlige for hvert tiltak, oppgitt i antall (n)

Musikalsk hovedansvar	BK	UK	KT	PG	LV & TA	FG
Musikkfaglig kompetanse (Mus)	29	11	6	21	16	23
Religionsfaglig kompetanse (Rel)	8	0	13	4	8	4
Musikk- og religionsfaglig kompetanse (MusRel)	2	1	12	7	9*	8
Ikke oppgitt	3	2	3	8	4	5
Sum	42	14	34	40	37	40

BK = barnekor (3 av menighetene har oppgitt repertoar for 2 ulike barnekor), UK = ungdomskor, KT = konfirmanntiden, PG = presentasjonsgudstjenesten, LV = Lys våken (breddetiltak for 11-åringer, én gang per år), TA = Tårnagenthelg (breddetiltak for 8-åringer, én gang per år), FG = familiegudstjenesten

* En menighet har meldt inn repertoar for både Lys våken og Tårnagenthelg.

-
- 8 Begrepet kirkemusiker brukes gjerne som en samlebetegnelse på kantorer med minst fireårig bachelorutdanning, på organister med kortere utdanning eller på musikere uten organistutdanning som er ansatt i en kirke.
- 9 Stillingsbetegnelsen menighetspedagog innebærer per definisjon at vedkommende har en bachelorutdanning i menighetspedagogikk, mens det kreves en master for å være kateket. Når jeg her bruker begrepet menighetspedagog, kan det også inkludere «trosopplærere», som kan ha en helt annerledes utdanningsbakgrunn, men som er ansatt i en trosopplærerstilling.

Disse tallene viser at det er overvekt av hovedansvarlige med musikalsk kompetanse i alle tiltak, med unntak av konfirmanttiden, hvor den menighetspedagogiske kompetansen ligger høyest. I konfirmanttiden er også andelen av tverrfaglig samarbeid høyest. Når det gjelder reliabiliteten i denne oversikten, kan det ligge en usikkerhetsfaktor i utfyllingen av svarskjemaene, ettersom det i tjenesteordningen for kantor¹⁰ står beskrevet at «kantor leder menighetens kirkemusikalske virksomhet». Dermed er det ikke usannsynlig at noen kan ha ført opp kirkemusikeren som musikalsk hovedansvarlig, selv om vedkommende i praksis ikke er det. I noen tilfeller har kateketen/menighetspedagogen også en musikkfaglig bakgrunn, så noen av de profesjonsrelaterte funnene kan det være nødvendig å tolke i dialog med intervjuanalysen i neste omgang. Med andre ord er det ikke vanntette skott mellom disse kategoriene.

4 FUNN PÅ REGIONNIVÅ OG MENIGHETSNIVÅ

For å samle bispedømmene på færre enheter er menighetene her fordelt på seks ulike regioner: Nord- og Sør-Hålogaland som Nord-Norge, Nidaros som Trøndelag, Oslo bispedømme som Oslo og Akershus, Borg, Hamar og Tunsberg som Østlandet for øvrig, Stavanger, Bjørgvin og Møre bispedømme som Vestlandet og Agder og Telemark som Agder og Telemark. Repertoaret viser noen regionale forskjeller, som jeg skal komme nærmere inn på.

4.1 Regionvis fordeling av sjanger- og innholdskategorier

Ved hjelp av en krysstabell (tabell 6) som viser gjennomsnittlig prosentandel for repertoaret, viser resultatet at Oslo og Akershus har desidert høyest andel av pop og gospel i sitt salme- og sangvalg (49 %), mens Trøndelag har tydeligst overvekt av klassisk repertoar (51 %). Østlandet og Vestlandet velger innbyrdes mest klassisk repertoar (henholdsvis 42 % og 41 %). Nord-Norge har lik prioritet på klassisk og andre sjangre, og bare 26 % pop & gospel. Agder og Telemark har mest andre sjangre (35 %), men med nesten like mye pop & gospel (34 %) på repertoaret. Figur 1 visualiserer dette ved hjelp av et stolpediagram.

¹⁰ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1896>

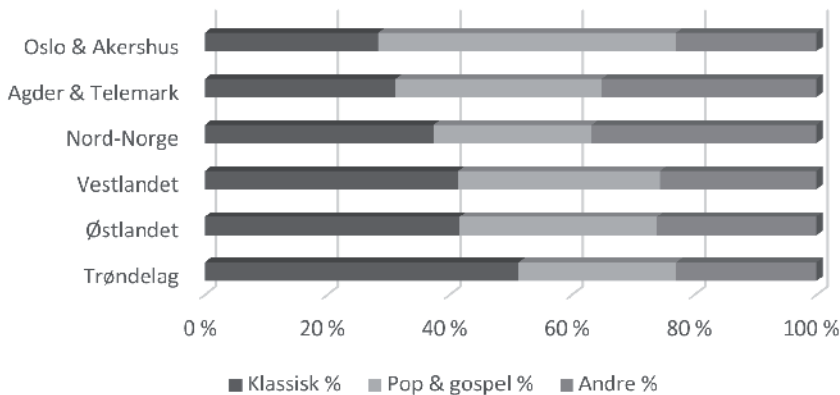
Tabell 6. Regionvis fordeling av sjangerkategorier, gjennomsnittlig prosentandel

Region	Klassisk %	Pop & gospel %	Andre %	Sum %	Antall salmer	Antall menigheter
Trøndelag	51	26	23	100	189	4
Østlandet	42	32	26	100	605	12
Vestlandet	41	33	26	100	652	13
Nord-Norge	37	26	37	100	347	5
Agder & Telemark	31	34	35	100	207	5
Oslo & Akershus	28	49	23	100	228	4
Sum salmer					2228*	43

*2228 salmer og sanger av 2241 er plassert i en sjangerkategori.

Figur 1. Regionvis fordeling av sjangerkategorier, gjennomsnittlig prosentandel

REGIONVIS FORDELING SJANGER, GJENNOMSNIITTLIG PROSENTANDEL



Menighetene i Oslo og Akershus samt Agder og Telemark har også høyest andel av salmer og sanger som fokuserer på kristen tro i praksis (53 % og 46 %), mens menighetene i Nord-Norge, på Østlandet og Vestlandet har størst

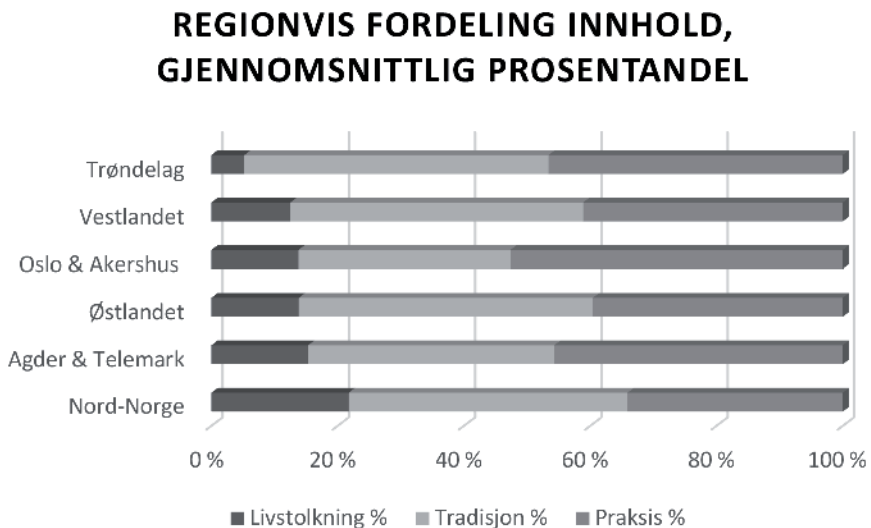
fokus på kirkens tro og tradisjon (44 %, 47 %, 46 %). Trøndelag har nesten like høy andel kristen tro i praksis som kirkens tro og tradisjon (47 % mot 48 %) (se tabell 7 og figur 2).

Tabell 7. Regionvis fordeling av innholdskategorier, gjennomsnittlig prosentandel

Region	Livstolkning %	Tradisjon %	Praksis %	Sum %	Antall salmer	Antall menigheter
Nord-Norge	22	44	34	100	348	5
Agder & Telemark	15	39	46	100	207	5
Østlandet	14	47	40	100	610	12
Oslo & Akershus	14	34	53	100	228	4
Vestlandet	13	46	41	100	652	13
Trøndelag	5	48	47	100	190	4
Sum salmer					2235*	43

*2235 av 2241 sanger og salmer er plassert i en innholdskategori.

Figur 2. Regionvis fordeling av innholdskategorier, gjennomsnittlig prosentandel



4.2 Funn på menighetsnivå

Dersom vi ser på alt repertoaret samlet fra hver menighet, er det 20 menigheter som har valgt mest klassisk repertoar, 16 som har valgt mest pop & gospel, 7 som har valgt mest andre sjangre, og 0 som har en kombinert prioritering. Av de 20 menighetene med mest klassisk repertoar har ingen prioritert livstolkning og livsmestring som innholdskategori, 14 har prioritert kirkens tro og tradisjon og 5 kristen tro i praksis. Av de 16 som har valgt mest pop, har 1 menighet prioritert livstolkning og livsmestring, 3 kirkens tro og tradisjon og 12 kristen tro i praksis (se tabell 8). Dersom vi bare forholder oss til innholdsprioriteringen, er det 20 menigheter som har høyest andel kirkens tro og tradisjon, 19 menigheter som har høyest andel kristen tro i praksis, mens 2 menigheter har høyest andel livstolkning og livsmestring (se tabell 8).

Tabell 8. Prioritert sjanger og innhold fordelt på antall menigheter

Sammenheng mellom innhold og sjanger for hele repertoaret						
		Prioritert sjanger				
		Klassisk	Pop	Andre	Komb.	Total
Prioritert	Livstolkning	0	1	1	0	2
Innhold	Tradisjon	14	3	3	0	20
	Praksis	5	12	2	0	19
	Kombinasjon	1	0	1	0	2
Total		20	16	7	0	43

Her er det tatt utgangspunkt i prioritert kategori for hver enkelt menighet; menigheter med flest sanger innenfor for eksempel klassisk er ført opp under «mest klassisk» i oversikten. Kombinasjon betyr at disse menighetene har lik fordeling av ulike kategorier.

I følgende stolpediagrammer vises også andelen av de ulike kategoriene, fordelt på menigheter i bykommuner (dvs. over 50 000 innbyggere) og landkommuner (dvs. mindre enn 50 000 innbyggere).

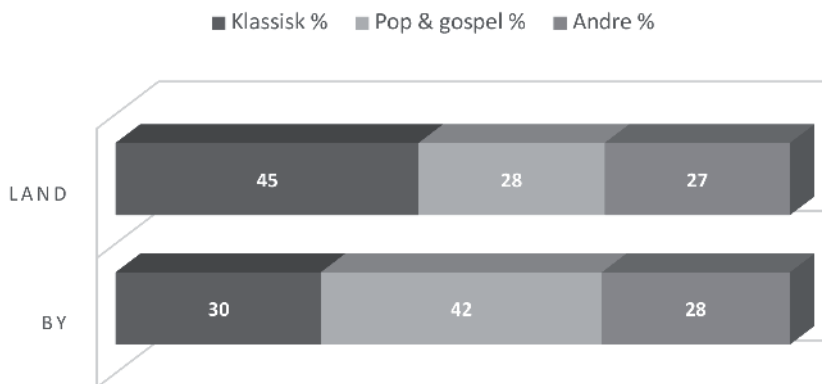
Tabell 9. Fordeling sjangerkategori by og land, gjennomsnittlig prosentandel

	Klassisk %	Pop %	Andre %	Sum %	Antall salmer	Antall menigheter
By	30,43	41,67	27,90	100	788	16
Land	44,94	27,59	27,47	100	1440	27
Sum salmer					2228*	43

*2228 salmer og sanger av 2241 er plassert i en sjangerkategori.

Figur 3. Fordeling sjangerkategori by og land, gjennomsnittlig prosentandel

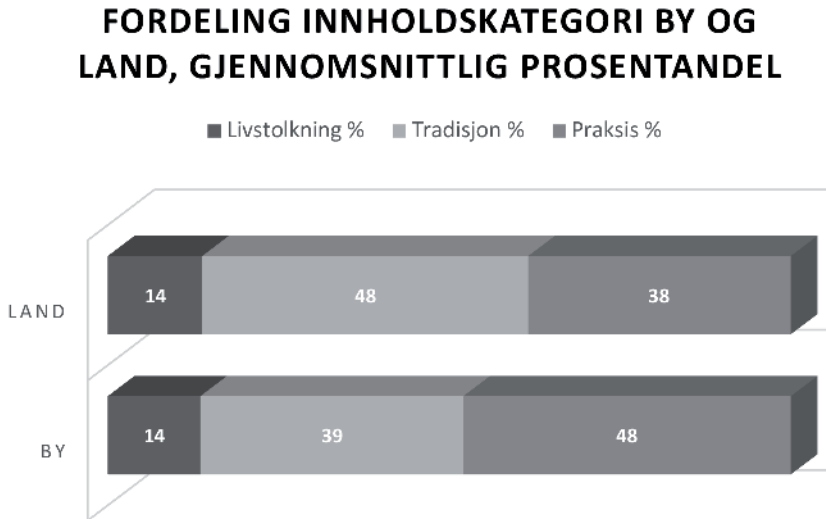
FORDELING SJANGERKATEGORI BY OG LAND, GJENNOMSNI TT LIG PROSENTANDEL

**Tabell 10.** Fordeling innholdskategori by og land, gjennomsnittlig prosentandel

	Livstolkning %	Tradisjon %	Praksis %	Sum %	Antall salmer	Antall menigheter
By	13,56	38,50	47,94	100	791	16
Land	13,83	47,73	38,44	100	1444	27
Sum salmer					2235*	43

*2235 salmer og sanger av 2241 er plassert i en innholdskategori.

Figur 4. Fordeling innholdskategori by og land, gjennomsnittlig prosentandel



Sammenligningen mellom menigheter i by- og landkommuner viser en omvendt fordeling av sjangerkategorier; land bruker mest klassisk sjanger, mens by bruker mest popsjanger. Det er også en omvendt fordeling av innholdskategorier, med mest kirkens tro og tradisjon i landkommuner og mest kristen tro i praksis i bykommuner. Sistnevnte funn ser ut til å samsvare med evalueringsforskningen og analysen av lokale trosopplæringsplaner, der de urbane menighetene er mest preget av læring gjennom deltakelse og erfaring (Fuglseth, Haakedal & Schmidt 2012: 128).

Når jeg sammenligner de regionvise funnene med by og land-funnene, kan det være interessant å stille spørsmålet om hvorvidt klassiske salmer og kirkens tro og tradisjon er på vei ut i byene. Og kan dette i så fall være et bilde på en moderniseringsprosess som legger føringer for hva som kommer til å skje i landkommunene etter hvert?

Ved hjelp av en korrelasjonsanalyse har jeg forsøkt å belyse hvorvidt det er en sammenheng mellom sjanger- og innholdskategoriene (se tabell 11). Dette er regnet ut fra prosentandelen salmer og sanger i de ulike kategoriene i hver enkelt menighet. Klassisk og livstolkning korrelerer negativt, hvilket innebærer at det er svært liten sammenheng mellom valg av klassisk sjanger og innholdskategorien livsmestring og livstolkning. Klassisk sjanger og kirkens tro og tradisjon korrelerer sterkt positivt, hvilket betyr at det er en sterk sammenheng mellom disse to kategoriene. Det samme gjelder andre sjangre og livsmestring og livstolkning. Det er også samsvar mellom

pop & gospel og kristen tro i praksis (positiv korrelasjon), mens pop & gospel og livstolkning ikke korrelerer. Pop & gospel og kirkens tro og tradisjon korrelerer negativt.

Tabell 11. Sammenheng mellom sjanger- og innholdskategorier.

		Livstolkning %	Tradisjon %	Praksis %
Klassisk %	Pearson korrelasjon	-,594**	,713**	-0,286
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,063
	N	43	43	43
Pop %	Pearson korrelasjon	0,124	-,496**	,485**
	Sig. (2-tailed)	0,429	0,001	0,001
	N	43	43	43
Andre %	Pearson korrelasjon	,554**	-0,225	-0,272
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,147	0,077
	N	43	43	43

** Korrelasjonen er signifikant ved 0,01-nivå. * Korrelasjonen er signifikant ved 0,05-nivå.

5 FUNN PÅ TILTAKSNIVÅ

Videre kan det hentes ut en del funn basert på repertoaret som er brukt i hvert enkelt tiltak. I det følgende vil jeg presentere «ti på topp»-lister for hvert enkelt tiltak og vise hvilke innholds- og sjangerkategorier som prioriteres i de ulike tiltakene.

5.1 Lys våken & Tårnagenthelg

37 menigheter rapporterte for Lys våken eller Tårnagenthelg. Tabell 12 viser hvilke sanger som er oppgitt flest ganger, og her er det i hovedsak kjente salmer. Lys våken-sangen er det nyeste tilskuddet, som ser ut til å ha blitt tatt vel imot av mange menigheter.¹¹

¹¹ Les mer om Lys våken-sangen i kapittel 6.

Tabell 12. Salmer fra Lys våken og Tårnagenthelg, oppgitt av minst fem menigheter

Lys våken og Tårnagenthelg	Antall
Tenn lys, et lys skal brenne	16
Lys våken-sangen / Lys vaken-songen	15
Solbarn, jordbarn	14
Måne og sol	13
Gjør døren høy / Gjer døri høg	9
Når vi deler det brød	8
Rydd vei for Herrens komme	6
Som barn i ditt hus	6
Det skjer et under i verden	6
Gud skapte lyset og livet og meg	5
Vær meg nær, å Gud	5
Sum	103

Dette utgjør 39 % av det samlede antall sanger (262) som ble samlet inn fra Lys våken og Tårnagenthelg.

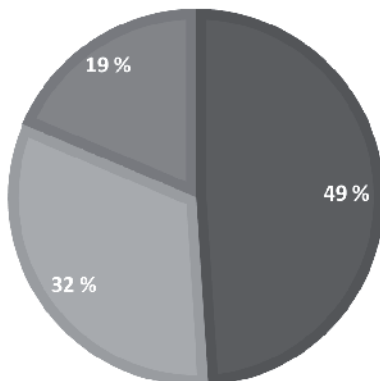
Når det gjelder innhold og sjanger, så har 14 menigheter ingen salmer i innholds-kategorien livstolkning og livsmestring, og ingen har flest salmer i denne kategorien i dette tiltaket. Salmer med innhold livstolkning og livsmestring er lavt representert, dvs. bare ca. 10 % (26 av til sammen 262 salmer). En stor overvekt av sangene og salmene er hentet fra eller finnes i N13 eller tidligere autoriserte salmebøker.

Ser vi hele repertoaret for tiltaket under ett, ser fordelingen slik ut: klassisk sjanger 49 %, pop & gospel 32 % og andre sjangre 19 %. Innholdsfordelingen med 49 % kirkens tro og tradisjon, 40 % kristen tro i praksis og 11 % livstolkning og livsmestring.

Figur 5: Kategorifordeling sjanger, Lys våken og Tårnagenthelg

LYS VÅKEN OG TÅRNAGENTHELG, SJANGER

■ Klassisk ■ Pop & gospel ■ Andre sjangre

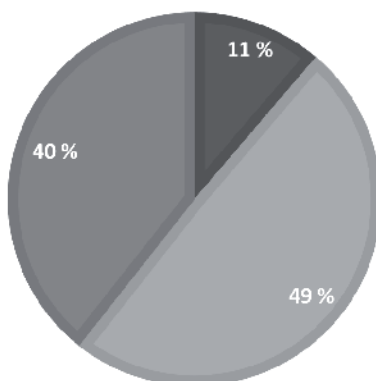


Repertoaret for Lys våken og Tårnagenthelg, 261 av 262 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 37).

Figur 6: Kategorifordeling innhold, Lys våken og Tårnagenthelg

LYS VÅKEN OG TÅRNAGENTHELG, INNHOLD

■ Livstolkning ■ Tradisjon ■ Praksis



Repertoaret for Lys våken og Tårnagenthelg, 262 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 37).

5.2 Familiegudstjenesten

40 menigheter har oppgitt repertoar for en familiegudstjeneste. Tabell 13 viser «ti på topp»-listen for dette tiltaket.

Tabell 13. Salmer fra familiegudstjenesten, oppgitt av minst fem menigheter

Familiegudstjenesten	Antall
Måne og sol	28
Jeg folder mine hender små	14
Jeg er trygg hos deg / Eg er trygg hos deg	12
Vær meg nær, å Gud	11
Hvem har skapt alle blomstene	10
Vi syng med takk og glede	10
Det skjer et under i verden	8
Kjære Gud, jeg har det godt	7
Deg være ære	5
Jeg blir så glad når jeg ser deg	5
Må din vei komme deg i møte	5
Siyahamba	5
Sum	120

Dette utgjør 36 % av det samlede antall sanger (335) som ble samlet inn fra familiegudstjenester.

Dette viser temmelig tradisjonelle valg av salmer, som har blitt sunget i gudstjenester og barne- og ungdomsarbeid siden 1970-tallet og i dag er å finne i N13, *Barnesalmeboka* og/eller i *Min kirkebok* (IKO). «Måne og sol», «Det skjer et under i verden», «Jeg folder mine hender små», «Kjære Gud, jeg har det godt» og «Deg være ære» har jeg kategorisert som klassisk sjanger, «Vær meg nær, å Gud» og «Jeg er trygg hos deg» som pop & gospel, mens de andre er plassert i andre sjangre. Det er overvekt av praktiske bønnesalmer, mens «Deg være ære», «Det skjer et under i verden», «Hvem har skapt alle blomstene» og «Måne og sol» er knyttet til lære-temaer som kirkeårstid, dåp, skapelsesberetningen og treenigheten.

Ved å kategorisere hele repertoaret for familiegudstjenesten ser jeg følgende resultat: 28 menigheter har ikke valgt noen salmer/sanger som kan kategoriseres innenfor livstolkning og livsmestring. Salmer med innhold livstolkning og livsmestring er lavt representert, dvs. bare 4 % av alle titlene (15 av til sammen 333 titler). Kun 4 menigheter har valgt pop & gospel som første prioritet, og 11 (av 40) menigheter har ingen salmer/sanger i pop & gospelsjangeren. 5 menigheter har likt antall salmer/sanger i hver sjanger-

kategori, og 35 av 40 menigheter har valgt flest salmer som står i N13 eller andre autoriserte salmebøker.

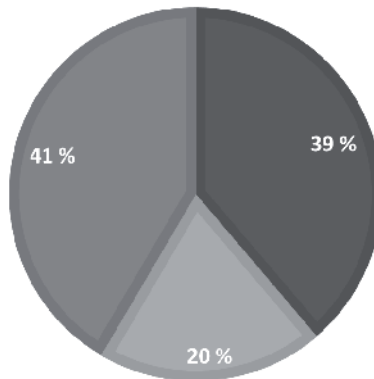
Ser vi hele repertoaret for tiltaket under ett, ser fordelingen slik ut: andre sjangre 41 %, klassisk 39 % og pop & gospel 20 %, mens innholds-kategoriene viser 51 % kristen tro i praksis, 44 % kirkens tro og tradisjon og 5 % livstolkning og livsmestring (figur 7 og 8). Her er det med andre ord klassisk og andre sjangre samt den praktiske tilnærmingen til trosopplæringen som slår inn.

Figur 7: Kategorifordeling sjanger, familie gudstjenesten

Repertoaret for familie gudstjenesten, 332 av 335 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 40).

FAMILIEGUDSTJENESTEN, SJANGER

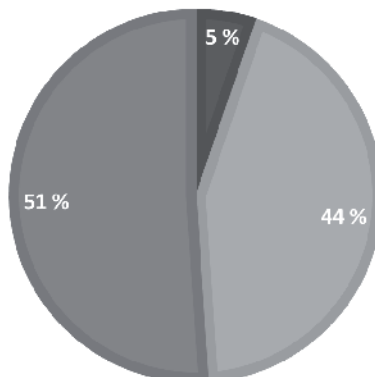
■ Klassisk ■ Pop & gospel ■ Andre sjangre



Figur 8: Kategorifordeling innhold, familie gudstjenesten

FAMILIEGUDSTJENESTEN, INNHOLD

■ Livstolkning ■ Tradisjon ■ Praksis



Repertoaret for familie gudstjenesten, 333 av 335 salmer og sanger fordelt på innholds-kategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 40).

5.3 Presentasjonsgudstjenesten

40 menigheter sendte inn repertoar for presentasjonsgudstjenesten, og tabell 14 viser en oversikt over «ti på topp»-salmene.

Tabell 14. Salmer fra presentasjonsgudstjenesten, oppgitt av minst 5 menigheter

Presentasjonsgudstjenesten	Antall
Herre Gud, ditt dyre navn	16
Måne og sol	12
Deg være ære	11
Deg å få skode	10
Det er navnet ditt jeg roper	9
Må din vei komme deg i møte	7
Jeg løfter mine øyne	6
Det skjer et under i verden	5
Fylt av glede over livets under	5
Han skapte skogen	5
Jeg vil gi deg, o Herre, min lovsang	5
Nå er det morgen	5
Sum	96

Dette utgjør 42 % av det samlede antall sanger (227) som ble samlet inn fra presentasjonsgudstjenester.

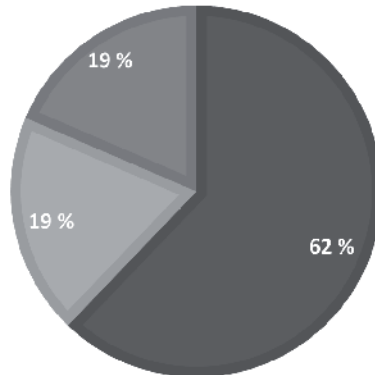
Ved hjelp av kategorisering av hele repertoaret ser resultatet slik ut: 13 av 40 menigheter har ingen salmer/sanger i pop & gospel-sjanger, og kun 1 har valgt salmer/sanger jeg vil plassere i innholdskategorien livstolkning og livsmestring. N13 eller andre autoriserte salmebøker er i aktivt bruk. 39 av 40 menigheter har valgt flest salmer/sanger som finnes i salmebok-kilden, og 28 menigheter har kun brukt salmer og sanger som finnes i salmebøkene.

Den prosentvise fordelingen for hele repertoaret ser slik ut: klassisk sjanger 62 %, andre sjangre 19 % og pop 19 %, mens innholdskategorien viser 58 % kirkens tro og tradisjon, 42 % kristen tro i praksis og 0 % livstolkning og livsmestring. Med andre ord er det den klassiske sjangeren som brukes mest, på lik linje med innholdskategorien kirkens tro og tradisjon.

Figur 9: Kategorifordeling sjanger, presentasjonsgudstjenesten

PRESENTASJONGUDSTJENESTEN, SJANGER

■ Klassisk ■ Pop & gospel ■ Andre sjangre

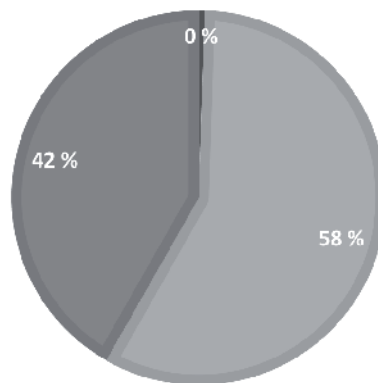


Repertoaret for presentasjonsgudstjenesten, 227 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 40).

Figur 10: Kategorifordeling innhold, presentasjonsgudstjenesten

PRESENTASJONGUDSTJENESTEN, INNHOLD

■ Livstolkning ■ Tradisjon ■ Praxis



Repertoaret for presentasjonsgudstjenesten, 227 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 40).

5.4 Konfirmanttiden

34 menigheter har oppgitt repertoar for konfirmanttiden. «Ti på topp»-utvalget vises i tabell 15.

Tabell 15. Salmer fra konfirmanttiden, oppgitt av minst fem menigheter

Konfirmanttiden	Antall
Deg være ære	25
Måne og sol	10
Herre Gud, ditt dyre navn	9
Deg å få skode	7
Lord, I lift your name on high	7
Det er navnet ditt jeg roper	6
Jeg løfter mine øyne	6
Må din vei komme deg i møte	6
Open the eyes of my heart	6
Som barn i ditt hus	5
Sum	87

Dette utgjør 29 % av det samlede antall sanger (299) som ble samlet inn fra konfirmanttiden.

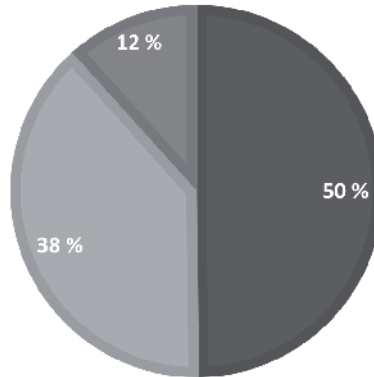
25 av 34 menigheter har ikke valgt noen salmer/sanger i innholdskategorien livstolkning og livsmestring, og kun 1 menighet har valgt flest salmer i denne kategorien. 18 menigheter har overvekt av klassiske salmer, mens 12 har overvekt av pop & gospel. 3 menigheter har mer enn 80 % salmer i klassisk sjanger, mens 7 menigheter har 60 % eller større andel pop & gospel (2 har bare pop & gospel). 15 menigheter har utelukkende brukt salmer som finnes i N13 eller andre autoriserte salmebøker.

Prosentfordelingen av hele repertoaret, uavhengig av fagansvarlig, viser at det synges 50 % sanger i klassisk sjanger, 38 % pop & gospel og 12 % andre sjangre, mens innholdskategoriene viser 54 % kristen tro i praksis, 42 % kirkens tro og tradisjon og 4 % livstolkning og livsmestring.

Figur 11: Kategorifordeling sjanger, konfirmanttiden

KONFIRMANTTIDEN, SJANGER

■ Klassisk ■ Pop & gospel ■ Andre sjangre

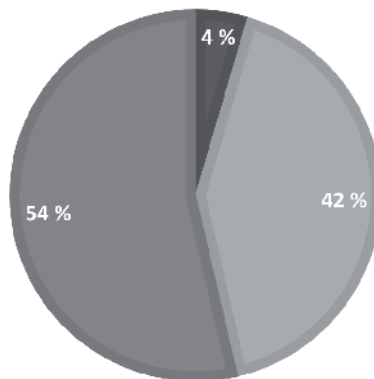


Repertoaret for konfirmanttiden, 299 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 34).

Figur 12: Kategorifordeling innhold, konfirmanttiden

KONFIRMANTTIDEN, INNHOLD

■ Livstolkning ■ Tradisjon ■ Praksis



Repertoaret for konfirmanttiden, 299 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 34).

5.5 Barnekor

Det er oppgitt repertoar for 42 barnekor. Tabell 16 viser en oversikt over «ti på topp»-salmer for barnekorene.

Tabell 16. «Ti på topp»-salmer i barnekorene, der minst fem menigheter har oppgitt samme sang

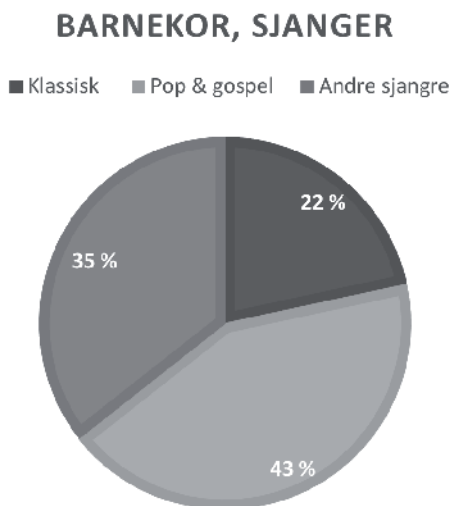
Barnekor	Antall
Dine hender er fulle av blomster	8
Herren Gud har velsignet	8
Deg være ære	6
Gud skapte lyset og livet og meg	6
Måne og sol	6
Alt det minste som Gud skapte	5
Det lyser i stille grender	5
Må din vei komme deg i møte	5
Må Gud velsigne deg / Må Gud velsigna deg	5
Nå er den hellige time	5
Solbarn, jordbarn	5
Sum	64

Dette utgjør 7 % av det samlede antall sanger (870) som ble samlet inn fra barnekorene.

Ettersom de mest brukte salmene utgjør bare 7 % av det samlede repertoaret, er det vanskelig å dra noen slutning av oversikten. Jeg ønsker å finne ut mer om hvilken tenkning som kan ligge til grunn for de valg som tas, og vil derfor i kapittel 9 fordype meg i barnekorrepertoaret, basert på resultatet fra innholds-, sjanger- og profesjonskategoriseringen. Her vil jeg også kunne dra inn samtaleintervjuene i dialog med repertoaret for å finne ut mer om hvordan det reflekteres rundt sang i kirkens barnekorarbeid. For å gi en helhetlig oversikt over forskningsprosjektet presenterer jeg likevel noe av datamaterialet for barnekorene her.

Ser vi den prosentvise fordelingen av hele repertoaret, er det pop & gospel som leder (43 %), andre sjangre som kommer på andre plass (35 %) og klassisk sjanger på tredje (22 %). Innholdskategoriene er oppsiktsvekkende i den grad at livstolkning og livsmestring er markant større enn i alle andre tiltak med sine 23%, mens kirkens tro og tradisjon ligger på 37 % og kristen tro i praksis på 40 %.

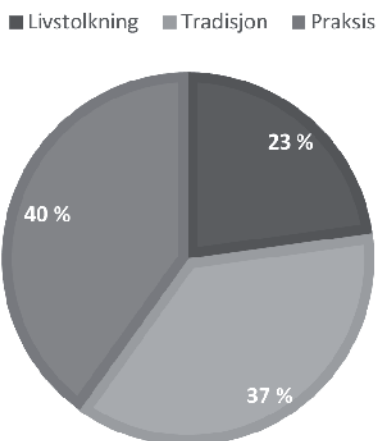
Figur 13: Kategorifordeling sjanger, barnekor



Repertoaret for barnekorene, 863 av 870 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per barnekor (N = 42).

Figur 14: Kategorifordeling innhold, barnekor

BARNEKOR, INNHOLD



Repertoaret for barnekorene, 866 av 870 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per barnekor (N = 42).

5.6 Ungdomskor

14 menigheter har oppgitt ungdomskorrepertoar. Tabell 17 viser en oversikt over «ti på topp»-salmer for ungdomskorene.

Tabell 17. «Ti på topp»-salmer i ungdomskorene, der minst tre menigheter har oppgitt samme sang

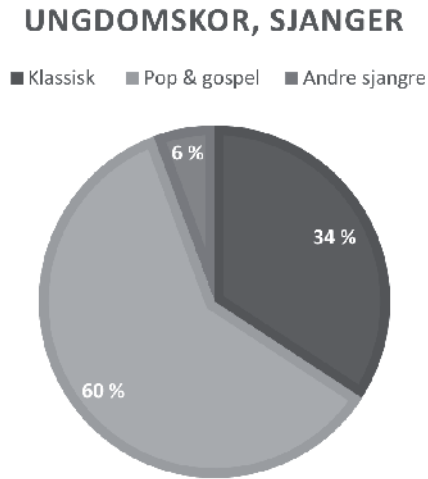
Ungdomskor	Antall
Nå er den hellige time	4
Deg være ære	3
Må din vei komme deg i møte	3
Som barn i ditt hus	3
Sum	13

Dette utgjør 5 % av det samlede antall sanger (248) som ble samlet inn fra ungdomskorene.

«Ti på topp»-listen inneholder bare fire sanger, ettersom det har liten hensikt å ramse opp den lange listen over de sangene som er meldt inn to ganger. Jeg viser likevel disse titlene, som også tydeliggjør at det er et mangfold av sanger som velges ut i ungdomskorene. 248 ulike titler fordelt på 14 ungdomskor, og bare 1 av disse er brukt 4 ganger, dette vitner om et allsidig repertoargrunnlag, men uten et kjernerepertoar eller en sangkanon. For å gi en helhetlig oversikt over forskningsprosjektet presenterer jeg noe av datamaterialet for ungdomskorene her tross den lave svarprosenten.

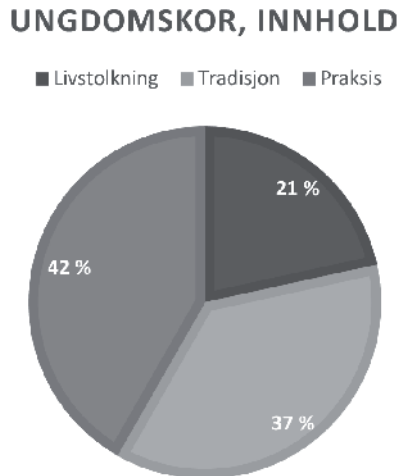
Ser vi den prosentvise fordelingen av hele repertoaret, er det pop & gos-pelsjangeren som ligger øverst (60 %), klassisk som kommer på andre plass (34 %) og andre sjangre på tredje (6 %). Innholdskategoriene samsvarer med barnekorrepertoaret med kirkens tro og tradisjon som ligger på 37 %, kristen tro i praksis på 42 % og livstolkning og livsmestring på 21 %.

Figur 15: Kategorifordeling sjanger, ungdomskor



Repertoaret for ungdomskorene, 246 av 248 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 14).

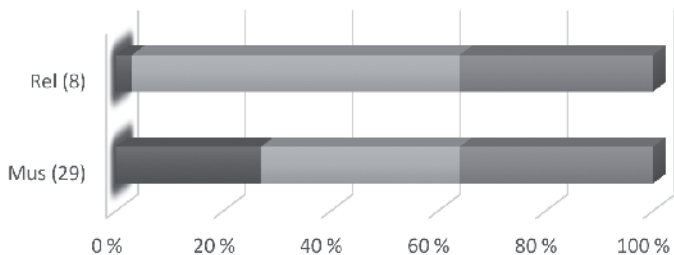
Figur 16: Kategorifordeling innhold, ungdomskor



Repertoaret for ungdomskorene, 248 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per menighet (N = 14).

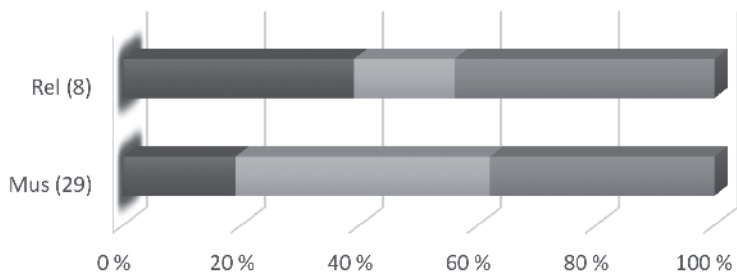
5.7 Fagansvarlige, sjanger og innhold

Ellers viser funnene en tendens til at tiltakets art og målgruppe er mer avgjørende for repertoarvalget enn hvorvidt det er en med musikkfaglig eller religionsfaglig kompetanse som er oppført som hovedansvarlig. Med et større utvalg ville dette kunne utforskes nærmere. De største avvikene knyttet til profesjonsbakgrunn gjelder imidlertid følgende valg: Barnekorrepertoaret viser at den religionsfaglige har større andel pop & gospel enn den musikkfaglige med en jevnere fordeling mellom alle tre sjangerkategoriene (se figur 17). I gjennomsnitt velger den religionsfaglige mer enn dobbelt så mange sanger og salmer (39 %) i livstolkning & livsmestrings-kategorien enn den musikkfaglige (med 19 %), og den musikkfaglige har størst andel kirkens tro og tradisjon (43 %) (figur 18). I familiegudstjenesten velger den religionsfaglige mest kirkens tro og tradisjon proporsjonalt med den musikkfagliges prioritering av kristen tro i praksis som innholdskategori (55 % kontra 52 %) (figur 19). I presentasjonsgudstjenesten velger den musikkfaglige mest klassisk sjanger (63 % kontra 53 %) (figur 20). Sistnevnte forhold er omvendt for konfirmanttiden, der den religionsfaglige har større andel klassisk sjanger enn den musikkfaglige (46 % kontra 40 %) (figur 21). Lys våken og Tårnagenthelg som er et nytt tilskudd på aktivitetsstammen, viser bare ubetydelige profesjonsforskjeller når det gjelder sang- og salmevalget. Når jeg viser til fagkompetanse i figurene under, bruker jeg en forkortet samlebetegnelse for hovedansvarlig(e) for tiltaket: «Mus» som betyr musikkfaglig og «Rel» som betyr religionsfaglig. Jeg viser bare framstillinger av de funnene jeg har nevnt ovenfor.

Figur 17: Forhold mellom sjanger og fagansvarlig, barnekor**SJANGER OG FAGANSVARLIG, BARNEKOR**

	Mus (29)	Rel (8)
■ Klassisk	27%	3%
■ Pop & gospel	37%	61%
■ Andre sjangre	36%	36%

N = 754 salmer og sanger til sammen, hvorav 111 er gjennomsnittlig fordelt på 8 hovedansvarlige med religionsfaglig bakgrunn og 643 på 29 hovedansvarlige med musikkfaglig bakgrunn.

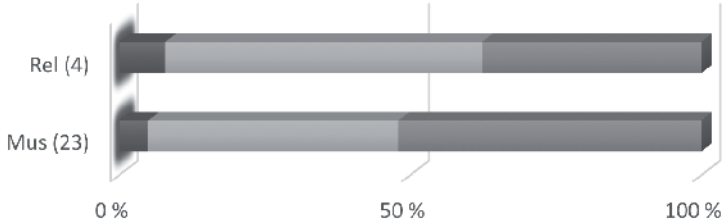
Figur 18. Forhold mellom innhold og fagansvarlig, barnekor**INNHOOLD OG FAGANSVARLIG, BARNEKOR**

	Mus (29)	Rel (8)
■ Livstolkning	19%	39%
■ Tradisjon	43%	17%
■ Praksis	38%	44%

N = 757 salmer og sanger til sammen, hvorav 111 er gjennomsnittlig fordelt på 8 hovedansvarlige med religionsfaglig bakgrunn og 646 på 29 hovedansvarlige med musikkfaglig bakgrunn.

Figur 19. Forhold mellom innhold og fagansvarlig, familiegudstjenesten

INNHOOLD OG FAGANSVARLIG, FAMILIEGUDSTJENESTEN

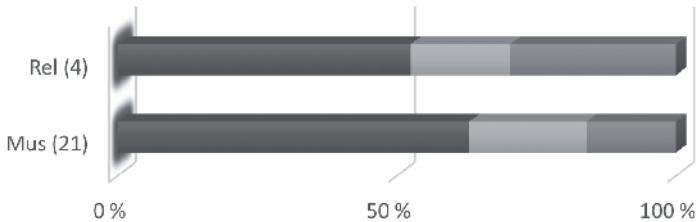


	Mus (23)	Rel (4)
■ Livstolkning	5%	8%
■ Tradisjon	43%	55%
■ Praksis	52%	38%

N = 218 salmer og sanger til sammen, hvorav 37 er gjennomsnittlig fordelt på 4 hovedansvarlige med religionsfaglig bakgrunn og 181 på 23 hovedansvarlige med musikkfaglig bakgrunn.

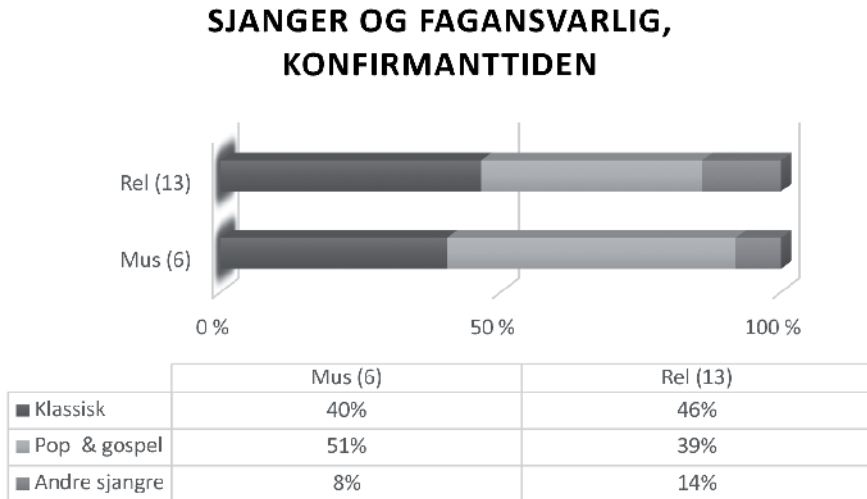
Figur 20. Forhold mellom sjanger og fagansvarlig, presentasjonsgudstjenesten

SJANGER OG FAGANSVARLIG, PRESENTASJONGUDSTJENESTEN



	Mus (21)	Rel (4)
■ Klassisk	63%	53%
■ Pop & gospel	21%	18%
■ Andre sjangre	16%	30%

N = 144 salmer og sanger til sammen, hvorav 22 er gjennomsnittlig fordelt på 4 hovedansvarlige med religionsfaglig bakgrunn og 122 på 21 hovedansvarlige med musikkfaglig bakgrunn.

Figur 21. Forhold mellom sjanger og fagansvarlig, konfirmanttiden

N = 143 salmer og sanger til sammen, hvorav 99 er gjennomsnittlig fordelt på 13 hovedansvarlige med religionsfaglig bakgrunn og 44 på 6 hovedansvarlige med musikkfaglig bakgrunn.

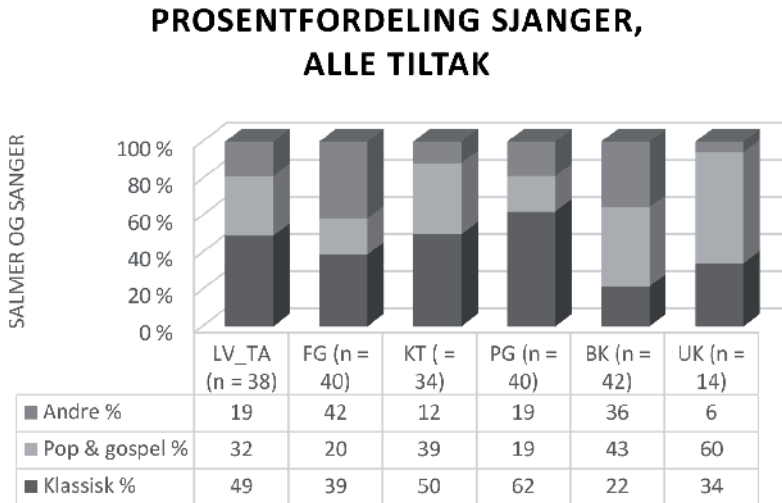
5.8 Oppsummering

Dersom vi sammenligner tiltakene, prioriteres det klassiske repertoaret høyest i presentasjonsgudstjenesten (62 %) og i konfirmanttiden (50 %), mens pop & gospel er høyest prioritert i ungdomskorene (60 %). Andre sjangre ligger høyt på listen både i familiegudstjenesten (42 %) og i barnekorene (36 %). Sanger som er kategorisert innenfor livstolkning og livsmestring, er svakt representert i alle tiltak, unntatt i barnekor (23 %) og ungdomskor (22 %). Kirkens tro og tradisjon prioriteres høyest i presentasjonsgudstjenesten (58 %) og Lys våken og Tårnagenthelg (49 %), mens kristen tro i praksis står sterkest i repertoaret for konfirmanttiden (54 %), i familiegudstjenesten (51 %) og i barne- og ungdomskorene (40 %, 42 %).

Sammenligner vi alle tiltakene og ser på den prosentvise fordelingen av hele salme- og sangvalget, velges det altså helst mest klassisk sjanger i konfirmanttiden og til presentasjonsgudstjenesten, mest pop & gospel i ungdomskoret og i barnekoret. I familiegudstjenesten er det forholdsvis jevn fordeling mellom klassisk og andre sjangre. Innholdsmessig er det høyest andel kristen tro i praksis i alle tiltak unntatt presentasjonsgudstjenesten og Lys våken og Tårnagenthelg, som har høyest andel kirkens tro og tradisjon.

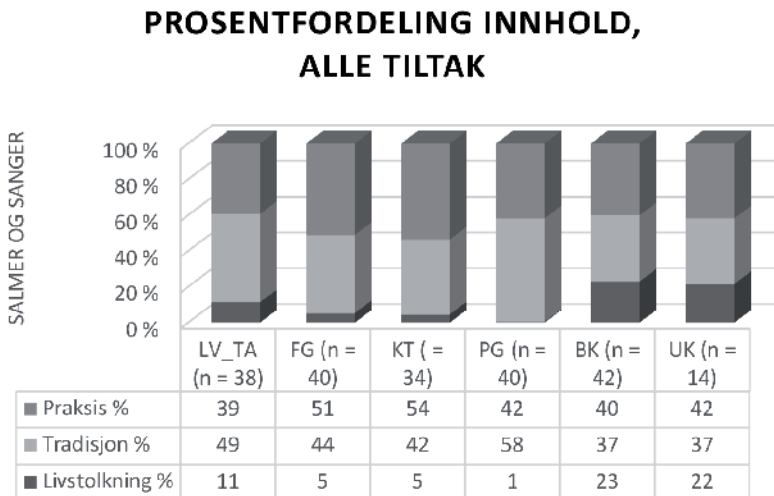
Jeg tar med diagrammer som viser vekten av innholds- og sjangerkategorier for alle tiltak, for å gi et oppsummerende bilde av det repertoaret som prioriteres av menighetene.

Figur 22. Fordeling sjanger, alle tiltak



Sjangerkategoriene fordelt prosentvis (gjennomsnitt) innenfor hver enkelt aktivitet. N = antall menigheter/tiltak.

Figur 23. Fordeling innhold, alle tiltak



Innholdskategoriene fordelt prosentvis (gjennomsnitt) innenfor hver enkelt aktivitet. N = antall menigheter/tiltak.

6 DRØFTING

Vi sitter inne med mye informasjon fra et utvalg menigheter fra hele landet. Funnene kan vise til noen tendenser og fellestrekk, som gir et grunnlag for å drøfte betydningen av salmevalg i Den norske kirkes trosopplæring. Å synge salmer og sanger med barn og unge i en kirkelig kontekst innebærer et møte mellom musikkpedagogisk og religionspedagogisk virksomhet. Hvordan kan så ovennevnte funn gjenspeile en musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning i valget av salmer og sanger i trosopplæringen?

Å relatere repertoarvalget til den materiale, den formale og den kategoriale dannelsesstenkningen kan åpne opp for noen nyttige perspektiver. De valgene som gjøres, er – bevisst eller ubevisst – et resultat av en didaktisk tilnærming til det som skal synges og den tiltenkte målgruppen som skal synge. Den grove kategoriseringen av salmene og sangene utelukker ikke at det ligger mange ulike dimensjoner i det å synge i seg selv, og at kategoriene går over i hverandre. Samtidig mener jeg å kunne få fram noen faktorer som samsvarer med virkeligheten i trosopplæringens sang- og salmebruk, uten at det nødvendigvis motsier det dialektiske vekselspillet mellom de ulike kategoriene.

Å synge og lære sanger i kategorien kirkens tro og tradisjon som representerer et tradisjonelt trosinnhold, vår kulturelle arv og samtidig er aktuelle i vår samtid, kan tolkes som material dannelses. Mange av sangene innenfor den klassiske sjangeren kan også plasseres her, ettersom den klassiske tradisjonen har stått sterkt i kirken gjennom historien, og fordi det er stor grad av samsvar med innholdskategorien kirkens tro og tradisjon (jmfør tabell 11). Kanontenkningen innenfor den materiale dannelsen vises i funnene gjennom en omfattende bruk av et forholdsvis tradisjonelt repertoar, selv om mangfoldet er stort. Den materiale dannelsesstenkningen har som nevnt mest fokus på lærestoffet: det som skal videreføres. Dette er en tenkning som har stått sterkt i Den norske kirke gjennom både katekesen og skolens kristendomsundervisning. Den materiale dannelsen innenfor det musikkpedagogiske feltet innebærer dannelses *til* musikk. I et religionspedagogisk perspektiv er det nærliggende å se dette som dannelses *til* tro. Når barna kommer til kirken, ønsker vi at de skal få med seg essensiell kunnskap om kirkeåret, bibelfortellingene, gudstjenesten, trosbekjennelsen og Fader vår. Det klassiske meloditilfanget er også en viktig del av kirkens musikalske tradisjon, og innenfor den materiale dannelsen er det også naturlig at denne sjangeren er godt representert. I et sekulariseringsperspektiv er

den materiale dannelsen muligens en form for «siste skanse» i den offentlige religiøsitet. Dietrich Rössler skriver i sin bok *Grundriss der praktischen Theologie* om den nye tids religion og religionens plass i samfunnet. Der skiller han mellom den institusjonaliserte religion, den offentlige religion og den private/individuelle religion (Rössler 1986: 79). Den offentlige religion vises i restene etter blant annet skolens kristendomsundervisning, i grunnloven, i ritualer knyttet til politikk og rettsvesen. Dannelse *til* musikk og *til* tro synliggjør kirkens plass som kulturarena i vårt land gjennom mer enn 1000 år. Å styrke den kognitive kunnskapen om den kristne tro og religionsutøvelse har vært grunnfjellet i «ekteskapet» mellom kirke og stat. Kirkens tradisjon og kulturarv opprettholdes i repertoarvalget, både fra et musikkpedagogisk og et religionspedagogisk perspektiv.

Den formale dannelsen kan relateres til kategorien kristen tro i praksis og til en viss grad pop og gospel. Her står læringsaktiviteten i sentrum, og det er større fokus på barnet som subjekt. Barna «gjør» den kristne tro gjennom bønnesalmer, lovsanger, «bry seg om sin neste»-sanger og kristen praksisutøvelse. Fra et musikkpedagogisk synspunkt handler det ikke bare om å «gjøre» kristen tro, men også om selve musikkutøvelsen. Sjangeren er underordnet den praktiske musisering. Ifølge musikkforskeren Even Ruud har musikkøvingen formal karakter, fordi det å mestre et musikkstykke gjør læringsaktiviteten meningsfull (Hanken & Johansen 2013: 212). I så henseende blir det vanskelig å relatere sjangre til ulike dannelsesformer, da all musikkøving og -utøvelse har formal karakter i den grad musikkpedagogen eller religionspedagogen vektlegger veien til musikalsk mestring av lærestoffet. Repertoarvalget kan ikke i seg selv avsløre hvordan selve læringen foregår. Det kan imidlertid være en farbar vei å trekke linjer til Rösslers teori om den institusjonaliserte religion i forbindelse med den formale dannelsen og kristen tro i praksis. Dette er feltet der de religiøse øvelsene, skikkene og livsformene ivaretas. Den praktiske religionsutøvelsen gjennom salmesang er i hovedsak knyttet til kirkerommet: i gudstjenester, kirkelige handlinger, ulike møter, samlinger og korøvelser. Det betyr ikke at salmene aldri brukes i den private sfære, men de er primært skrevet for å synges i fellesskap i kirkens rom: ved nattverdbordet, som bønner og som personlig tilsvær til Guds frelseshandling. Dette er feltet for «insidere» som praktiserer sin tro i det kristne fellesskapet og samtidig kroppsliggjør gudsdyrkelsen. Kristen tro i praksis er godt representert i repertoarvalget i alle tiltak, noe som tyder på at trosopplæringen også handler om å gjøre tro. Den formale dannelsen skjer *gjennom* musikk, men skjer den også *gjennom* tro? Salmesangen innenfor kategorien kristen tro i praksis er ikke nødven-

digvis et uttrykk for barns egen tro i læringsøyeblikket, men sangen gir dem hjelp til å praktisere sin kristne tro, som i neste omgang kan beskrives som formal dannelse *gjennom* tro.

Ifølge Klafki oppstår den kategoriale dannelsen i vekselspillet mellom lærestoffet og læringsaktiviteten (Hanken & Johansen 2013: 213). Selve temaet livstolkning og livsmestring relaterer jeg derfor til den kategoriale dannelse, i den forstand at det dreier seg om å knytte sammen den materiale og den formale dannelsen i en individuelt forankret horisont: Hvordan kan «trosopplærings eleven» dra veksler på den materiale og formale dannelsen slik at hun/han mestrer sitt liv? Det kategoriale perspektivet ligger med andre ord på et høyere abstraksjonsnivå enn den materiale og den formale dannelsen, noe som kan forklare hvorfor temaet livstolkning og livsmestring har vært vanskelig å implementere i trosopplæringsreformen. Det er heller ikke uproblematisk å koble et bestemt innhold til den kategoriale dannelsen, ettersom dette nivået også må henge sammen med den materiale og den formale dannelsen i en hermeneutisk erkjennelsesspiral. Sangene jeg har plassert i denne kategorien, er alt fra sanger om natur og dyreverden til sanger om kjærlighets sorg, nære relasjoner, depresjon, dansglede og livsglede, også uten et konkret kristent innhold. Disse sangene er avhengig av kunnskap om kirkens tro og tradisjon og kjennskap til kristen tro i praksis for å fungere som livsmestrings- og livstolkningsredskap i trosopplæringen. Samtidig er det et poeng at det velges sanger som åpner opp for dialogen om menneskets plass i verden, om forholdet mellom tro og levd liv, naturopplevelser og nære relasjoner. Først da kan religiøsiteten få en individuell funksjon. Rössler skriver om den individuelle eller private kristendom (1986: 82) som det tredje uttrykket for religiøsitet i vår tid; det enkelte menneske utvikler sin egen kristne livsform og kan i større grad velge hvordan de vil leve som kristne når stat og kirke har skilt lag. I familiegudstjenesten, Lys våken og Tårnagenthelgen, konfirmanttiden og presentasjonsgudstjenesten er livstolknings- og livsmestrings sanger svært lavt representert. Dette kan indikere en formening om at disse sangene hører hjemme utenfor kirkens rom. Kristne kjernetemaer er det tryggeste, og det vi er mest vant til å håndtere.

Hvorvidt det er mulig å knytte en egen sjangerkategori til den kategoriale dannelsen, er jeg usikker på, ettersom det er vanskelig å lese en tydelig sammenheng mellom livstolkning og livsmestringskategorien og én bestemt sjanger. Barns og unges møte med musikken er ikke nødvendigvis sjangeravhengig. Den kategoriale dannelsen fra et musikkpedagogisk ståsted forklares av Frede V. Nielsen som det aktive møtet mellom mennes-

kets bevissthetslag og musikkens meningslag (Nielsen 1998: 137; Hanken & Johansen 2013: 213). Korrespondansen mellom subjektet og objektet fører til dannelse, og åpner opp for at mennesket lærer seg selv å kjenne og får hjelp til å mestre sitt eget liv. «Det er det aktive, opplevende mennesket som gir mening til musikken, men det er på samme tid musikken som gir et mangfold av muligheter for opplevelse og erkjennelse og dermed kan medvirke til danningen av mennesket» (Hanken & Johansen 2013: 214).

En sammenfatning av koblingen mellom repertoarkategorier og dannelsesstenkning viser en tendens til at den materiale og formale dannelsesstenkningen står sterkt i valget av salmer og sanger i trosopplæringen. Siden representasjonen av livstolknings- og livsmestringssanger er svak, gir dette indirekte et bilde av en svak kategorial dannelsesstenkning i alle tiltak unnatt barne- og ungdomskorene. Med andre ord viser dette et repertoarvalg som domineres av kunnskapslæring og praksislæring, mens læring gjennom refleksjon og dermed et vekselspill mellom disse blir mindre synlig. Dette trenger ikke dermed å bety at vekselspillet er fraværende, ettersom selve syngesaktiviteten og forholdet til sangene vil kunne inneholde alle elementene og gå over i hverandre. I praksis er det ikke vanntette skott mellom material, formal og kategorial dannelse, og repertoarvalget kan heller ikke gi svar på hvordan barn opplever trosopplæring gjennom sang, eller hvorvidt refleksjonen faktisk får rom i de ulike tiltakene. Likevel står dette bildet i samsvar med evalueringen av de lokale trosopplæringsplanene, der livstolkning og livsmestring ser ut til å være det temaet som er minst gjennomtenkt, og som menighetene ikke skjønner helt hvordan de skal innlemme i planarbeidet (Fuglseth et al. 2012: 115). At barne- og ungdomskorene har en større andel livsmestrings- og livstolkningssanger enn alle de andre tiltakene, kan vitne om at dette er arenaer som har åpnere rammer. Korene har som regel ukentlige øvelser som gir mange muligheter for *refleksjonsrom* knyttet til både de tekstlige og de musikalske elementene. Tekster, melodier, bruk av egen sangstemme og de estetiske erfaringene knyttet til dette kan fungere som tråder mellom tradisjon, praksis og refleksjon.

I et hermeneutisk perspektiv ser jeg viktigheten av å holde disse tre aspektene sammen, med tradisjonen og kulturarven (lærestoffet) som *en grunnpilar*, tro i praksis som *reisverket* (læringsaktiviteten) og å relatere dette til sin egen livsverden som *det ferdige huset* (refleksjon og praktisk klokskap). Det er tradisjonen og det kjente som er utgangspunktet for å reise til det ukjente og gjennom egen praksis få nye erfaringer som gir rom for økt kjennskap til egen livsverden og et bedre utgangspunkt for å mestre eget liv. I Emmaus-modellen som presenteres i *Konfirmantbibelens lærerveiledning*

(Leganger-Krogstad, Langkaas, Engen, Nygård & Skeie 2015: 38–39) plasseres trosopplæringsplanens hoveddimensjoner i motsatt rekkefølge: den første fasen som livstolkning og livsmestring, den andre som møtet med kirkens tro og tradisjon og den tredje som kristen tro i praksis (Krupka 2018: 11). Dersom dimensjonen kirkens tro og tradisjon skal fungere som basis for Den norske kirkes trosopplæring, kan den ikke være adskilt fra enkeltmenneskets livstolkningsprosess. Kunnskapen om kirkens tro og tradisjon og kristen tro i praksis er grunnlaget for å kunne reflektere over livsmestring og livstolkning i en kristen, religionspedagogisk kontekst. Samtidig kan det like gjerne være motsatt: at refleksjonen over livsmestring og livstolkning kan bidra til forståelse av kirkens tro og tradisjon og kristen praksis. Uansett hvilke sanger som synges, må barnet stimuleres til å relatere dem til sin egen livsverden. Her kan det musikalske aspektet ha en viktig funksjon. Meningslaget i musikken og i tekstene må korrespondere med barnas og de unges bevissthetslag for å kunne implementeres i eget liv. Det musikalske aspektet bidrar med en dimensjon som ikke må forklares eller forstås, og den musikalske opplevelsen inngår uvilkårlig i alle sangene. Uansett innholdskategori skal sangene læres og helst synges. Ifølge Otto F. Bollnow er selve musikkøvingen personlighetsutviklende; det å mestre et musikkstykke kan i seg selv føre til full livsutfoldelse (Hanken & Johansen 2013: 212). Dette er dannelselse.

I de store breddetiltakene er ikke det å synge det sentrale elementet, men Lys våken-sangen, som har fått plass i livstolknings- og livsmestningskategorien, er et sentralt utformet sangbidrag som brukes av mange menigheter, også med playback. Sangen oppfordrer til aktiv deltakelse med bevegelser og fengende rytmer, og er inspirerende for barn som kan identifisere seg med sangen, og som får en god opplevelse av å synge den. Her kommer vi over på en annen didaktisk utfordring, som handler om hva de musikalske valgene skal legge til rette for og inneholde. Ifølge Fuglseth et al. (2012: 120) skriver mange i sine lokale planer at musikk og kultur er viktig, men med mangelfulle begrunnelser – for hvilke forutsetninger har menighetsråd og de kirkelig ansatte for å beskrive hvordan musikken skal inngå i en systematisk trosopplæring? Og på hvilken måte reflekteres det over hva musikk er, hvilke musikkformer som egner seg for ulike aldre, og hvordan sanger og musikk skal formidles og innlæres av barn og unge?

Målet med denne studien er å bidra til en større bevisstgjøring rundt forvaltning av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Vi trenger å tilegne oss mer praktisk klokskap for å kunne reflektere over hvordan vi som jobber med barn og unge, kan gjøre valg som blir riktige i enhver

situasjon (Gustavsson 1998: 220). Variasjon i repertoarvalget ivaretar ulike sider ved det vi ønsker at barn og unge skal lære og erfare i kirken. Forholdet til egen tradisjon og kulturarv, erfaring av kristen tro i praksis og evnen til å relatere dette til sin egen livsverden er avgjørende for at barna skal få et godt utgangspunkt for å mestre sitt eget liv. Derfor mener jeg det er behov for å utvikle en «kirkemusikkpedagogisk» tenkning, som kan sette ord på hvorfor vi synger, hva vi synger, og hvordan vi lærer barna om sangen og det å synge i en norsk evangelisk-luthersk kirkekontekst. Med kapittel 9, «Fra Petter Dass til ABBA», vil jeg drøfte dette temaet videre.

LITTERATUR

- Andersen, O.E. 2011. «'Til ungdommen' ikke med i den nye salmeboka» i Adresse-avisen 27.juli [online]. Tilgjengelig: <http://www.adressa.no/kultur/article1668564>. ece [4. november 2019].
- Benner, D. 2014. *Bildung und Religion: nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bispemøtet, Dnk. 2011. *Godkjent protokoll fra bispemøtet 24.-28.01.2011*. Tilgjengelig: <https://kirken.no/globalassets/kirken.no/migrering/godkjent-protokoll-fra-bispemotet-24.-28.01.2011.pdf> [4. november 2019].
- Kirkerådet. 2010. *Gud gir – vi deler: plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo.
- Kirkerådet. 2013. *Norsk salmebok*. Stavanger: Eide forlag.
- Dewey, J. 2005. *Art as experience* (A Perigee book). New York: Berkley Publishing Group.
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. 2012. *Lokale trosopplæringsplanar* (KIFO Rapport). Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning.
- Glock, C.Y. & Stark, R. 1965. *Religion and society in tension* (Rand McNally sociology series). Chicago: Rand McNally & Company.
- Gustavsson, B. 1998. *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund* (Bildning i vår tid). Århus: Klim.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. 2013. *Musikkundervisningens didaktikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hansson, K.-J., Bohlin, F. & Straarup, J. 2001. *Dejlig er jorden: psalmens roll i nutida nordiskt kultur- och samhällsliv*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hopmann, S. 2007. «Restrained Teaching: the common core of Didaktik» i *European Educational Research Journal*, 6(2), s. 109–124. 10.2304/eej.2007.6.2.109.
- Klafki, W. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt nordisk forlag.
- Klafki, W. [2001] 2016. *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.) Århus: Klim. Originaltittel: «Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik».

- Krupka, B. 2018. «Med rom for flere stemmer? En kritisk analyse av tre nye læreverk for konfirmantundervisning i Den norske kirke» i *Prismet* nr. 1/2018, s. 5–25. Tilgjengelig: <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6151/5203> [4. november 2019].
- Leganger-Krogstad, H., Langkaas, R., Engen, N., Nygård, I.H. & Skeie, S. 2015. *Konfirmantbibelen. Lærerveiledning*. Oslo: Verbum.
- Nielsen, F.V. 1998. *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Pétursson, P. 2001. «Psalmer, böner och religiös socialisation» i K.-J. Hansson, F. Bohlin & J. Straarup (red.): *Dejlig er jorden. Psalmens roll i nutida nordiskt kultur- och samhällsliv*, s. 59–88. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Rong, M. & Holter, S.W. 2014. «Mellom kultur og tro. Salmene i skolesangbøkene» i F.O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (red.): *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*, s. 64–92. Oslo: Novus forlag.
- Rössler, D. 1986. *Grundriss der Praktischen Theologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schroeter-Wittke, H. 2010. *Musik als Theologie: Studien zur musikalischen Laintheologie in Geschichte und Gegenwart*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Smart, N. 1997. *Dimensions of the sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. London: Fontana Press.
- Varkøy, Ø. 2003. *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. 2010. «The concept of 'Bildung'» i *Philosophy Of Music Education Review*, 18(1). 85–96. 10.2979/PME.2010.18.1.85.
- Varkøy, Ø. 2017. «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring» i Ø. Varkøy (red.): *Musikk – dannelse og eksistens*, s. 59–71. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Artikkel 2

Strauman, R. (2020)

Fra Petter Dass til ABBA:
Barnekor i Den norske kirke som
musikkpedagogisk virksomhet.

I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet!: Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 216–240).
Oslo: IKO-forlaget.

9 Fra Petter Dass til ABBA

Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet

Ragnhild Strauman

Alle dager skal de unge guttene fra barneskolen synge flere tyske salmer og lovsanger [...]. For slik sang hører hjemme i barneskolen. På den måten vennenes de samme barna til Guds Ord og oppdras til det.¹

1 INNLEDNING

Martin Luther oppfordret til daglig salmesang i skolen og mente at sangen bidro til å levendegjøre Guds ord. I folkeskolen hadde musikkfaget først og fremst som oppgave å formidle den kirkelige sangtradisjonen (Jørgensen 1982: 9ff; Varkøy 1993: 112; 2015b: 102; Nielsen 1998: 165), og opplæringen har opp igjennom historien blitt forvaltet av både kirkesangere, kirke-musikere, kateketer, menighetspedagoger og lærere. Et kroneksempel er en av de største musikerne i europeisk musikkhistorie, Johann Sebastian Bach (1685–1750), som virket i en tid da musikkopplæringen hang nøye sammen med kirkens musikalske liv; han var ansatt ved Thomasskolen i Leipzig, hvor musikkundervisningen skulle besørge at barnet var skolert i både musikkteori og polyfon sang. Formålet var å bidra i gudstjenester, men også i byens generelle musikkliv (Wilhelm-Dickson 1996: 95; Kertz-Welzel 2004: 9–10). I Norge på 1800-tallet var det lovfestet med kirkesangere i alle kirker, som samtidig skulle være lærere i skolen (Solhaug 2002: 18–19), og skolene har ivaretatt kirkens trosopplæring, formelt sett fram til grunnskoleloven av 1969, men i praksis mer eller mindre fram til innføringen av KRL-faget i 1997. Da ble det tydeliggjort at undervisningen i kristendoms-faget skulle skje på skolens egne premisser (Strauman 2010: 82). I dag må kirken selv ta ansvar for å bevare kirkesangen og sørge for at salmene blir

1 Fra Forordningen for gudstjenester i slottskirken i Wittenberg, 1525, skrevet av prestene J. Bugenhagen og J. Jonas etter råd fra Luther. Forfatters oversettelse. Sitatet på tysk finnes hos W. Gurlitt, 1933, s. 33.

sunget, og det nærmeste vi kommer en regelmessig musikkopplæring i kirken, er de ukentlige øvelsene med til sammen ca. 1000 barnekor over hele landet (Kirkerådet 2015), som i hovedsak ledes av kantorer, men også av prester, kateketer, trosopplærere, frivillige og musikkterapeuter.² Men hva skjer når kirkesangen helt og fullt skal ivaretas i en kirkelig kontekst? Kan vi i det hele tatt snakke om kirkesangen som fag, og finnes det i så fall en pedagogisk plattform for musikkopplæring i kirken?

I dette kapitlet vil jeg først presentere temaet kirkens barnekor som en musikkpedagogisk virksomhet, dernest dele utvalgte funn fra min forskning om *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*,³ relatere funnene til den musikkpedagogiske virksomheten i en religionspedagogisk kontekst og drøfte disse ved hjelp av et musikkpedagogisk, religionspedagogisk og dannelsesteoretisk perspektiv. Formålet er å invitere til refleksjon rundt det musikkfaglige og musikkpedagogiske aspektet i trosopplæringsarbeidet. Hvilken musikkpedagogisk og religionspedagogisk tenkning kan gjenspeiles i valget av salmer og sanger i barnekorarbeidet, og hvordan reflekterer kirkemusikerne og menighetspedagogene rundt dette temaet?

2 KIRKENS BARNEKOR SOM MUSIKKPEDAGOGISK VIRKSOMHET

Barnekor er en viktig del av Den norske kirkes aktivitetstilbud, selv om det ikke ligger inne som en forordnet eller obligatorisk del av virksomheten. Det innebærer at det er opp til hvert enkelt kirkelige fellesråd å sørge for at det er rom for å drive barnekor innenfor kirkelige stillinger. Det er ingen fasit for hvordan det beregnes stillingsprosent for å lede barnekor i Den norske kirke, men stillingsandelen har innvirkning på hvor stor aktivitet barneko- ret kan ha, hvorvidt det kan tilbys kor for ulike aldersgrupper, hvor lange

2 Dette kommer fram i undersøkelsen *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*, se kapittel 2.

3 Kirkelig utdanningscenter nord (KUN) fikk i 2014 tildelt trosopplæringsmidler fra Den norske kirke for å forske på bruk av salmer og sanger i trosopplæringen. Datamaterialet som er samlet inn, består av repertoarlistene fra et representativt utvalg menigheter (48 fra alle bispedømmer) samt 12 intervjuer med kantorer og kateketer i 9 av disse menighetene. Repertoarlistene gir en oversikt over mye av det som ble sunget av salmer og sanger i ulike trosopplærings tiltak høsten 2014 og våren 2015: Lys våken og Tårnagenthelg, familiegudstjenester, konfirmanttiden, presentasjonsgudstjenesten, barnekor og ungdomskor. Det gis en omfattende beskrivelse av forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* i kapittel 2 i denne boken.

korøvelsene er, hvor ofte koristene opptrer, drar på kortur og så videre. Det er altså i hovedsak kirkemusikerne som leder barnekorene, men de ledes også av andre yrkesgrupper i kirken, som for eksempel kateketer, trosopp-lærere, diakoner og prester. I noen tilfeller leies det også inn eksterne kref-ter eller det stilles opp frivillige til dette arbeidet.

Alt barne- og ungdomsarbeid i Den norske kirke har et religionspeda-gogisk hovedsikte: å bidra til at de dømte barna får hjelp til å leve i og med sin kristne tro. Å synge er en viktig del av kristen trospraksis, og sangen brukes aktivt i ulike kirkelige arrangementer. Sang i skolen hadde som sitt opprinnelige formål å styrke kirkesangen og troen, mens dette må altså kir-ken i dag selv ta ansvar for. Ikke desto mindre kan kirken bidra til å styr-ke sang som uttrykksform i en tid da sang i skolen marginaliseres (Kolaas 2017) og i *Plan for kirkemusikk* er sangstemmen beskrevet som kirkens vik-tigste instrument (Kirkerådet 2008: 20). Når barn og unge skal synge salmer og sanger i ulike tiltak i kirken, må dette læres. Uansett om undervisningen er systematisk eller ikke, så er intensjonen at barna skal lære noe som inne-holder musikk og musikkutøvelse. Ifølge Hanken & Johansens definisjon på musikkpedagogisk virksomhet vil det derfor være riktig å gi musikkopp-læringen i kirken denne betegnelsen. «Med musikkpedagogisk virksomhet tenker vi på alle former for intensjonal læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk» (Hanken & Johansen 2013: 29). I KIFOs *Tilstandsrapport for Den norske kirke 2013* konstateres det at «korene driver med utstrakt musikalsk opplæring» (Brottveit & Holberg 2013: 51). Dette bekrefter at kirken ikke bare er et sted for å utøve musikk eller synge, men at det faktisk er en arena der barn lærer musikk.

Det musikkpedagogiske perspektivet i en kirkelig kontekst kan imid-lertid ikke skilles fra det religionspedagogiske perspektivet. Musikkunder-visningen er derfor samtidig en religionspedagogisk virksomhet. Med andre ord kan vi kanskje snakke om en *religions-musikkpedagogikk*, en musikkopp-læring med «kristen formålsparagraf», som skal ivareta kirkens oppdrag gjennom musikkutøvelsen og musikkopplevelsen. Barnekoret er den arena-en der barn lærer sanger, men også kan lære å synge – alene, sammen med andre og for andre. Det finnes ingen nasjonal læreplan som legger føringer for det didaktiske innholdet i en barnekorøvelse, og det er i praksis opp til hver enkelt korleder å avgjøre mål, repertoar og metode for gjennom-føringen. Det er ikke vanlig å snakke om musikk som undervisningsfag i kirken, men det er ikke vanskelig å konstatere at kirken er en musikalsk læringsarena for svært mange barn og unge. Musikk som undervisningsfag i en kirkelig kontekst har uvilkaarlig sin egen religionspedagogiske profil, men

hvordan utformingen av faget ser ut, vil avhenge av korlederens – og sannsynligvis også menighetens – «fagsyn». Noen vil vektlegge musikk som estetisk fag, andre som ferdighetsfag, som kunnskapsfag eller som trivselsfag (Hanken & Johansen 2013: 176ff). Med hovedvekt på musikk som estetisk fag er det det kunstneriske aspektet med erkjennelse gjennom sansene som har størst oppmerksomhet (F. Nielsen i Hanken & Johansen 2013: 178). Når musikkfagets hovedfokus handler om å utvikle stemmen og å synge rent eller å kunne traktere et instrument, snakker vi om et ferdighetsfag. Kunnskapsfaget legger vekt på det teoretiske, som for eksempel notasjon og historie, mens trivselsfaget utnytter musikkens muligheter til å fremme et godt sosialt miljø (ibid.: 178–183). Den danske musikkpedagogen og forskeren Frede V. Nielsen lanserer også *sangfag* som en musikkdidaktisk posisjon når det undervises i musikk i skolen. De ulike fagsynene har ingen absolutte skiller og vil gå noe over i hverandre. Samtidig kan det være nyttige redskaper for å kunne sette ord på hva vi faktisk holder på med, og siden kirkesangen har hatt en sterk plass i skolen, kan Nielsens beskrivelse av sangfaget være interessant å vurdere i relasjon til sangopplæringen i kirken.

Frede V. Nielsen deler sangfaget opp i tre ulike dimensjoner som krever forskjellige didaktiske tilnæringsmåter. Den første dimensjonen er når sangene utgjør innholdet, og når man for eksempel bevarer en folkelig sangtradisjon gjennom repertoarvalget. Denne dimensjonen er også en arv etter nasjonalismen og behovet for å markere et fellesskap gjennom sanglitteraturen. Salmene og sangene har da en funksjon som klassiske kulturprodukter (Nielsen 1998: 165ff). Den andre dimensjonen understreker sangene som middel for å lære noe annet, og dette har relevans når vi bruker en sang for å lære en bibeltekst, for å lære om internasjonal kultur og for å lære om musikalsk struktur og musikkhistorie (ibid.: 170ff). Den tredje dimensjonen oppstår når selve syngaktiviteten er innholdet, noe som kan forankres historisk i styrking av kirkesangen. Her spiller vokalteknikken en viktig rolle, med en videre begrunnelse i at mennesket har nytte av å kunne bruke stemmen (det fysiologiske aspektet), at den vokale uttrykksevnen er fundamental (det psykologiske aspektet), og at det å synge sammen fremmer fellesskapsfølelsen (det sosial-psykologiske aspektet) (ibid.: 172ff). Når den musikkpedagogiske virksomheten i kirken i stor grad handler om sang, er alle de nevnte dimensjonene relevante i en kirkelig kontekst.

Det er viktig å være oppmerksom på hvorvidt musikkopplæringen bare blir et middel for å lære noe annet, når den finner sted i en religionspedagogisk sammenheng, jf. Nielsens andre dimensjon i sangfaget. I trosopplæringsplanen beskrives musikken som et middel for å lære og erfare

troen: «Gjennom arbeid med eksempelvis bibeltekster, liturgi og salmer både læres og erfares troen, og den deles med andre» (Kirkerådet 2010: 32). Instrumentell tenkning er en dominerende retning innenfor musikkpedagogisk virksomhet, som handler om å se musikk som middel og ikke som mål i undervisningen. Hvilken tenkning som gjenspeiles i Den norske kirkes musikkpedagogiske virksomhet, skal jeg forsøke å se nærmere på gjennom å presentere utvalgte funn fra forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*.

3 SANG- OG SALMEREPERTOARET

Det synges mye i kirkenes barnekor. Det viser de utvalgte data som angår barnekorarbeidet i de menighetene som har deltatt i undersøkelsen. I repertoarlistene fra 42 barnekor er det oppgitt korrepertoar fra høsten 2014 og våren 2015, som inneholder til sammen 657 ulike salme- og sangtitler, sunget til sammen 870 ganger.

3.1 Repertoarvalg i barnekoret

De to sangene som er oppgitt flest ganger, er nevnt kun 8 ganger: «Dine hender er fulle av blomster» (N13 nr. 206) og «Herren Gud har velsignet vår jord» (N13 nr. 256) (kapittel 2: 51).⁴ Dette tyder på at barnekorrepertoaret er mangfoldig og variert, og at friheten er stor til å kunne velge ulikt stoff. For å kunne si noe om repertoarvalget som helhet har jeg derfor valgt å kategorisere repertoaret i henhold til innhold og sjanger. Innholdskategoriene baserer seg på trosopplæringens hovedtemaer (Kirkerådet 2010: 16–17): 1) livstolkning og livsmestring, 2) kirkenes tro og tradisjon og 3) kristen tro i praksis, mens sjangerkategoriene er delt inn i: 1) klassisk tradisjon, 2) pop & gospel, 3) andre sjangre (dvs. barnesanger, viser og crossover). Fra informasjonen i svarskjemaene som er kommet inn, viser det seg at en rekke ulike yrkesgrupper og profesjoner er musikalsk hovedansvarlige for barnekoret. I analysen har jeg forenklet de ulike faggruppene til tre ulike kategorier: musikkfaglig kompetanse, religionsfaglig kompetanse og musikk- og religionsfaglig kompetanse. Dette betyr ikke at det er vanntette skott mellom kategoriene, men det åpner opp for én mulig måte å tolke repertoarvalget på, som igjen kan gi rom for refleksjon i et dannelsesteoretisk perspektiv. Kategoriseringen står fylldig beskrevet i kapittel 2 på s. 31–36.

⁴ N13 er forkortelsen for *Norsk Salmebok 2013*.

Repertoarfunnene viser prosentandelen til de ulike sjanger- og innholdskategoriene samt sammenhengene mellom hovedansvarlig og valg av sjanger og innhold. Ettersom det er stor overvekt av musikkfaglige personer som er oppgitt som hovedansvarlige (n = 29, hvorav 21 er oppgitt som kantor, organist eller kirkemusiker), er det fra denne gruppen vi kan lese den tydeligste tendensen i repertoarvalget. Jeg tar med valgene som er gjort av personer med religionsfaglig kompetanse for å kunne sammenligne, selv om dette bare gjelder for åtte kor (seks av korene er ledet av kateket, menighetspedagog eller trosopplærer). Når jeg senere i kapitlet viser til profesjonsbakgrunn knyttet til repertoarfunnene, vil jeg for enkelthets skyld også bruke betegnelsen *kirkemusiker* på de musikkfaglige og betegnelsen *menighetspedagog* på de religionsfaglige.

Tabell 1. Prosentandelen sjanger- og innholdskategorier, fordelt på musikkfaglige og religionsfaglige hovedansvarlige for repertoarvalget

Sjangerkategori	Musikkfaglig (29)		Religionsfaglig (8)	
Klassisk	208	27 %	4	3 %
Pop & gospel	189	37 %	48	61%
Andre sjangre	246	36 %	58	36 %
Sum alle	643	100 %	111	100 %
Innholdskategori	Musikkfaglig (29)		Religionsfaglig (8)	
Livstolkning	133	19 %	54	39 %
Tradisjon	296	43 %	19	17 %
Praksis	217	38 %	38	44 %
Sum alle	646	100 %	111	100 %

Tallene i andre og fjerde kolonne viser antallet salmer/sanger i hver kategori, mens tallene i tredje og femte kolonne er tallene omregnet i prosentandel. Prosenttallene er avrundet og oppgitt uten desimaler.

Prosentfordelingen av repertoaret viser at andelen andre sjangre har lik andel både hos de musikkfaglige (36 %) og de religionsfaglige (36 %), mens pop & gospel er klart sterkere hos de religionsfaglige (61 %) enn hos de musikkfaglige (37 %). Den tydeligste forskjellen ligger i at de musikkfaglige har valgt 27 % klassisk, mens de religionsfaglige har nøydt seg med 3 % i

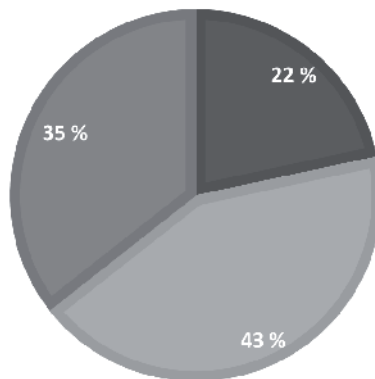
denne sjangerkategorien. Kirkemusikerne er med andre ord ikke redd for å ta i bruk ulike sjangre, mens menighetspedagogene foretrekker pop & gospel, dernest andre sjangre og er tilbakeholdne ved bruk av klassisk sjanger.

Innholdsmessig har den musikkfaglige størst andel kirkens tro og tradisjon (43 %). Den religionsfaglige prioriterer kristen tro i praksis (44 %) og livstolkning og livsmestring (39 %). Kirkemusikerne prioriterer altså helst salmer og sanger som ivaretar kirkens tro og tradisjon, dernest kristen tro i praksis og minst livstolknings- og livsmestringstemaer, mens menighetspedagogene holder kristen tro i praksis høyest og dernest livstolkning og livsmestringstemaer på en god andreplass, mens kirkens tro og tradisjon ligger nederst på listen med bare 17 % (se tabell 1).

Ser vi den gjennomsnittlige prosentfordelingen av hele repertoaret sammenlagt, er det pop & gospel som leder (43 %), andre sjangre som kommer på andreplass (35 %) og klassisk sjanger på tredje (22 %). Innholdskategoriene er oppsiktsvekkende i den grad at livstolkning og livsmestring er markant større enn i alle andre tiltak⁵ med sine 23 %, mens kristen tro i praksis ligger på 40 % og kirkens tro og tradisjon på 37 % (se figur 1 og 2).

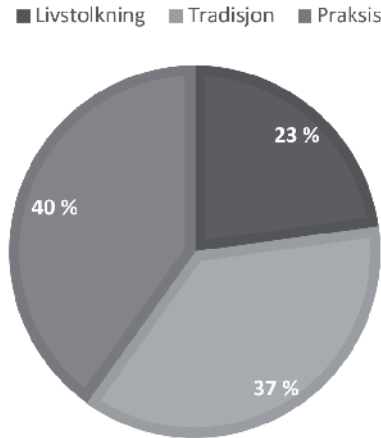
Figur 1. Prosentvis sjangerfordeling i barnekorrepertoaret

■ Klassisk ■ Pop & gospel ■ Andre sjangre



Repertoaret for barnekorene, 863 av 870 salmer og sanger fordelt på sjangerkategorier. Gjennomsnitt i prosent per barnekor (N = 42).

5 I alle tiltak som har meldt inn repertoar til undersøkelsen, unntatt barne- og ungdomskorene, er prosentandelen i kategorien Livstolkning og livsmestring 10 % eller mindre.

Figur 2. Prosentvis innholdsfordeling i barnekorrepertoaret

Repertoaret for barnekorene, 866 av 870 salmer og sanger fordelt på innholdskategorier. Gjennomsnitt i prosent per barnekor (N = 42).

Barnekorrepertoaret som helhet viser en enorm spredning når det gjelder titler, innhold og sjangre, fra gregorianske melodier og folketoner via Händel og Georg Riedel til poparrangement av samtidige popartister. Tekstforfatterne er alt fra Ambrosius via Petter Dass til Torbjørn Egner (inkludert sangen om Ole Brumm). 129 av 657 sanger som er oppgitt, har ikke et direkte sakralt innhold, som for eksempel bevegelsessangen «Hode, skulder, kne og tå» og «Romjulsdrøm» av Alf Prøysen. I barnekorene blomstrer repertoaret og kan vitne om et sprikende syn på hvilke sanger barna bør lære, og det er ingenting som tyder på at det finnes en «kanon» som korlederne føler ansvar for å ivareta.

3.2 Kort om intervjuene i undersøkelsen

På bakgrunn av resultater fra repertoarlistene gjennomførte jeg intervju med åtte kantorer og fire kateketer i perioden november 2016 til mai 2017. I dette kapitlet bruker jeg bare et svært lite utvalg for å få med noen refleksjoner som kan utdype analysen av repertoarlistene.⁶ Jeg spurte blant annet om ulike forhold knyttet til salme- og sangvalg, om deres eget forhold til salmesang, om salmesangens betydning i breddetiltak og i kontinuerlige tiltak, og om forholdet mellom profesjonsidentitet og trosopplæring. Det

6 Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og intervjupersonene ga sitt informerte samtykke før intervjuene fant sted. Det ble gjort lydopptak, som senere ble transkribert og anonymisert. Intervjupersonene har fiktive navn, og de har alle fått mulighet til å lese igjennom og godkjenne sitatene.

som her er aktuelt å dra fram fra disse intervjuene, er først og fremst uttalelser som kan utdype de funnene som er presentert ovenfor, samt deres tenkning om hvilket repertoar de velger og hvorfor de gjør det og på hvilken måte de formidler dette overfor barnekoristene i sin menighet.

3.3 Hvem velger hvilke salmer – og hvorfor?

Begrepet «klassisk musikk» forbindes ofte med musikken som ble skrevet fra middelalderen og fram til vår egen tid, et såkalt «klassisk kjernerepertoar», men det er et stadig utydeligere skille mellom «klassisk» kunstmusikk og folkelig populærmusikk i musikk som lages i vår samtid (Salvesen 2010/2016: 90–91). I kantorutdanningen og i musikerutdanninger generelt har den «gamle» klassiske musikktradisjonen stått sterkt helt siden musikkutdanningens begynnelse i Norge.⁷ Musikerne oppdras gjennom sin utdanning til å verdsette de store komponistene og det klassiske kjernerepertoaret. Selv om det skjer endringer i den norske musikkutdanningen i dag, så bygger fremdeles kantorutdanningen på historiske musikktradisjoner og kirkemusikalske fagdisipliner fra forrige århundre. I Den norske kirke har det funnet sted mange debatter rundt musikkvalg og sjangerbruk. Sigbjørn Apeland beskriver (2007: 183) et kirkemusikalsk hegemoni basert på musikken fra en europeisk, luthersk og «klassisk» tradisjon, som på slutten av 60-tallet ble utfordret av nye musikkformer fra ungdomsbevegelsen og lekmannsbevegelsen i kirken, og som har framkalt et nytt hegemoni, der en bestemt tenkemåte og praksis dominerer innenfor et bestemt miljø.⁸ Dette har blant annet ført til at forestillingen om «det ungdommelige» i mange sammenhenger blir førende for hvilke sanger og salmer som velges for barn og unge. Apeland skriver:

Sjølv om retorikken rundt kyrkjeleg musikksmak blir konstruert som ein polaritet knytt til generasjonsomgrepet «ungdom», synest det i dag, når «ungdomens musikk» like mykje kan vera dei eldre sin musikk, meir sakssvarande å tala om ulike estetiske/livsstilsmessige posisjonar som konkurrerer om å dominera (ibid.: 186).

7 Først ut var Ferdinand Voglers organistskole i Bergen, som ble drevet med statsstøtte fra 1852 til 1892. I 1883 kom Musikkonservatoriet i Oslo (først kalt Organistskolen), som i 1996 ble innlemmet i Norges musikkhøgskole (Baden 1995: 86; Solhaug 2002: 11).

8 Apelands definisjon av «hegemoni» (2007: 183): «Når ein tenkemåte – med tilhøyrande praksisformer – er dominerande innafor ein historisk periode eller innafor eit miljø, kan ein kalle dette eit hegemoni.»

Fra et musikkpedagogisk ståsted er det imidlertid et poeng at kirkens «elever» blir kjent med ulike typer musikk, at uansett sjanger er det viktig å holde fast ved både tradisjonen og det nyskapende, og ikke minst: musikken som kunstform. Innholdet i kirkens musikkpedagogiske virksomhet bør inspireres og avgjøres av en overordnet musikk- og religionspedagogisk tenkning framfor en personlig estetisk eller livsstilsmessig posisjon.

Ifølge funnene fra repertoarinnsamlingen velger kirkemusikerne varierte sjangre, men mer klassisk tradisjonsstoff enn menighetspedagogene. Menighetspedagogene har unngått det klassiske repertoaret og prioriterer i større grad salmer og sanger med kristen tro i praksis og livsmestring og livstolkning som tema. Det er naturlig at en kirkemusiker og en menighetspedagog tenker ulikt om hvilke valg som gjøres, simpelthen fordi ulike profesjoner har sitt utspring fra ulike pedagogiske tradisjoner, men også fordi forholdet til tradisjonelle uttrykk og verdier kan se ulike ut, med rot i personlige preferanser, praktisk kunnskap og forskjellig kulturbakgrunn. Dette kommer også fram i intervjuene når jeg spør dem om forholdet til ulike sjangre. Samtidig viser alle informantene et åpent sinn overfor ulike tradisjoner, slik for eksempel en av kantorene, «Lise», uttrykker det:

[...] vi har ikke enerett på noen type musikk. Alt må på en måte representeres, tenker jeg, skal det nå til alle. Så vi må prøve å gjøre litt forskjellig. Men det er helt klart at det er mest klassisk kirkemusikk her, for det er det vi på en måte kan [...].

«Olav» fremhever at det er høy kvalitet på de klassiske sangene, og derfor prioriterer han denne tradisjonen høyt. Samtidig presiserer han at han ikke er ensporet. En annen kantor, «Aina», favoriserer imidlertid gospel, fordi det er det hun er mest glad i selv. Hun tror likevel at barn og ungdom kan like alt mulig. «Tor» fremmer litt av det samme poenget, nemlig at han ikke tror barn bryr seg om sjanger, «det er kanskje oss voksne som er opptatt av sjanger», sier han, mens en femte kantor, «Maria», tenker «at musikk er så subjektivt at den der sjanger- og kvalitetsdiskusjonen er egentlig meningsløs». Dette gir et bilde av at kantorene i denne undersøkelsen har en åpen holdning til bruk av ulike sjangre, men at de har noen preferanser, basert på det de selv foretrekker og er best kvalifisert for. Jeg velger å gjengi et lengre sitat av «Torunn» som oppsummerer mange av utfordringene til en klassisk utdannet kirkemusiker:

Altså jeg er litt sånn, jeg er jo glad i salmesanger, hvis du skjønner. Jeg er ikke så glad i synkoper. [...] Når jeg var ferdig som student, da var jeg veldig sånn at det skulle være Egil Hovland barnekorrepertoar, det skulle være strengt [...]. I hvert fall ikke gospel. Men du får jo åpna horisonten når du kommer ut i arbeidslivet og du møter virkeligheten, da. Men det som jeg har tenkt i mitt barnekorarbeid, er at du må på en måte innom litt forskjellig sjangre for å få en god stemning i koret, og det å utvikle stemmen òg. Kan jo bare synge klassisk repertoar, selvfølgelig, men jeg tror at det er fint å synge rytmisk òg, selv om det ikke alltid er min personlige smak. Den kan jeg sette til sides, det går fint. [...] Jeg tenker at det må være sjangerbredde, men det må være åpent for det klassiske, altså, klassisk barnekorrepertoar òg. Jeg synes vi bruker veldig mye sanger. Når jeg sier salmer, så mener jeg jo vanlige, ikke så mye av det moderne, kan du si, men det har jo mye med innpakning å gjøre òg. Når det er familiegudstjeneste, så kan vi bruke rytmisk gode pianister, og litt band av og til, hvis vi har overskudd til det, og krydre tradisjonelle salmer med dette her for å få, ja ... Så jeg føler at det er lettere å få med seg både barna og foreldre, som er viktig i barnekor, når du har den bredden av det. Da blir det lettere å presentere ting som er litt sånn, kall det litt gammeldags, da, når du kommer med det der helt moderne, altså, blandinga («Torunn»).

Hennes eget musikalske ståsted som nyutdannet kantor har endret seg med yrkeserfaringen, og hun velger mer enn det hun selv egentlig liker. Når hun bruker ulike sjangre, er det for å skape en god stemning og for å utvikle stemmene. Blandingen av ulike sjangre er viktig i barnekorarbeidet, først og fremst for barna, men også for foreldrene, mener hun.

På bakgrunn av gjennomførte kantorintervjuer, min egen erfaring som tidligere kantorstudent, som yrkesaktiv kantor og som tidligere fagansvarlig for kirkemusikkstudiet ved Kirkelig utdanningscenter nord, tør jeg antyde at kirkemusikeren blir eksponert for en taus musikkpedagogisk tradisjon i utdanningen, der kunnskapen går i arv og tradisjonen skal ivaretas. Musikkverket er det sentrale, og objektet står i sentrum. Den klassiske musikktradisjonen er viktig å opprettholde, og det henger igjen en musikktenkning som viderefører en form for klassisk kanon. Samtidig er det en åpning for nytenkning og variasjon, selv om mange kirkemusikere (og mange musikere) i stor grad er oppdratt til å holde fast ved og først og fremst videreføre og utøve den *sanne* musikken, som for eksempel Bachs orgel- og kormusikk. «Ellen» (kantor) kommenterer at i kirkemusikkutdanningen forholdt de

seg til musikken, ikke menneskene. Dette er en tankevekkende refleksjon, som det kanskje bør tas hensyn til i et kirkemusikkstudium. I en pedagogisk utdanning gis det større plass til personlig utvikling, samtid og samfunn, som også musikeren kan dra nytte av. En kateket har kristendom og teologi (i tillegg til pedagogikk) i sin utdanning, som også ivaretar det tunge tradisjonselementet i kristen tro. Men det er sannsynligvis større sjanse for at kateketen vil velge musikk hun selv har et forhold til, at å se barnet og ivareta elevens interesser og behov er viktigere enn å bevare den klassiske tradisjonen. En av kateketene som er intervjuet, mener at stikkordet er variasjon, men sier samtidig:

[...] det er kanskje feil å skulle skille det sånn, men det er nå en forskjell på de to musikk- og stilartene, det er det. Og det er en annen måte å tenke trosopplæring på, i mer den klassiske musikkstilen enn i den rytmiske («Kristian»).

Han setter ikke ord på hva som egentlig ligger i dette utsagnet, men det underbygger at valget av sjangre kan gjenspeile ulike *fagsyn*. Det betyr ikke nødvendigvis at menighetspedagogen ikke ser et kunstnerisk potensial i sangen, men musikken blir trolig lettere et middel for å bli kjent med kirkerommet, gudstjenesten og den kristne tro. Den har også et sosialiseringsperspektiv, og salmesangen har en klar nyttefunksjon som metode for å nå inn til kjernen av det kristne budskapet. Samtidig vitner innholdet med stor vekt på salmer og sanger i livstolkning og livsmestringskategorien hos menighetspedagogen om at trosopplæringen har et klart dannelsesaspekt; den skal oppmuntre barna til refleksjon over sin egen plass i tilværelsen og hjelpe dem til å forstå seg selv i relasjon til sin kristne tro. Når en kirkemusiker knapt velger salmer og sanger i denne kategorien, kan det kanskje peke i retning av at kirkemusikeren ubevisst legitimerer den musikkpedagogiske virksomheten med tradisjonelle læresalmer og et repertoar som er mer kunnskapsbasert og praktisk enn reflekterende og «jeg-orientert». Eller det kan bety at temaet livstolkning og livsmestring er lite representert i den sanglitteraturen som kirkemusikeren velger. Samtidig kan dette også ha sammenheng med at kirkemusikeren har en mer liturgisk tilnærming til barnekorstoffet, at sangene helst skal kunne inngå som en del av liturgien i en gudstjeneste, mens menighetspedagogen tenker friere rundt bruken av sangen, og har mer fokus på barna og deres livsverden. En av kateketene begrunner valget av sanger i denne kategorien med at det er viktig med

sanger som passer godt innenfor en bestemt aldersgruppe, og at sangene er morsomme å synge samtidig som de har et godt budskap:

Også budskap som går på livsmestring, for eksempel sanger som handler om trygghet, selvtillit, å være stolt av seg selv; det er sånne ting som er veldig viktig for de minste («Einar», kateket).

Den musikkpedagogiske virksomheten i et barnekor innebærer at barna skal lære sanger, de skal lære å synge, både alene og sammen med andre barn. «Ellen» beskriver det slik:

Og det å synge sanger med et innhold, innenfor det med tro, da har du en måte å uttrykke din tro på, ja, altså, en måte å delta på. Det er, og den er veldig fysisk, så det er kanskje mer fysisk enn å snakke, når du setter i gang stemmebåndet til å synge. Så salmer som er vår fellessang, er utrolig viktig i trosopplæringa, ja. At du da bruker din egen stemme til ordene i salmene («Ellen», kantor).

Her er hun inne på syngedimensjonen som Frede V. Nielsen knytter til sangfaget (1998: 172ff), med det fysiologiske og det sosialpsykologiske aspektet. I neste omgang opptrer barna sammen – eller også som solister – med disse sangene, og kan oppleve mestring og å bli bedre kjent med seg selv. Dette reflekteres også i et av intervjuene, der det psykologiske aspektet regnes med:

Eller så er det liksom bare, det å lære barn å synge er en veldig fin ting. Og den, ja, mestringsfølelsen i forhold til å gi de det å synge, både solo og ved å være en del av et kor [...] («Aina», kantor).

Disse faktorene kan igjen bidra til å styrke barns identitet og personlighetsutvikling. Samtidig kommer vi ikke utenom det faktum at sangene fort blir et middel for å lære noe annet. På bakgrunn av innholdet i utdanningen er det sannsynlig at kirkemusikeren og menighetspedagogen vekter disse faktorene ulikt, men det er lite i denne undersøkelsen som tyder på at det eksisterer en klar didaktisk bevissthet rundt dette temaet.

4 KIRKENS BARNEKOR SOM LÆRINGSARENA OG DANNELSEARENA

På grunnlag av repertoarfunnene, kirkens plandokumenter om trosopp- læring og kirkemusikk og utvalgte utsagn fra informantene vil jeg drøfte hvordan sangfaget i kirkens barnekor kan danne grunnlag for en egen kir- kemusikkpedagogikk. Jeg belyser dette med perspektiver fra dannelsesteori og tanker om ulike syn på musikkfaget.

4.1 Kirkens barnekor som læringsarena

Den norske kirke har ingen overordnet målsetting for barnekorarbeidet, men det beskrives som «en sentral læringsarena som gir sangerne eierfor- hold til det som synges, samtidig som sangerne er trosformidlere» (Kirke- rådet 2010: 32). I *Plan for kirkemusikk* står det beskrevet hva barnekoret kan innebære: «Gjennom regelmessige øvelser, gudstjenester og konserter gir koret i menigheten rom for en opplevelsesorientert, skapende og interaktiv trosopplæring for barn, unge og voksne» (Kirkerådet 2008: 15). I barne- koret er sangpraksisen og det den fører med seg, sentral. Her kan barna ta del i opplevelsen av å synge, erfaringen av å skape noe nytt, både alene og sammen med andre barn og læring gjennom sangaktiviteten. Hvis dette virkelig er kirkens «program» for korarbeidet i trosopplæringens tjeneste, bør dette inspirere til å utvikle en egen «kirkemusikkpedagogikk».

Alt barne- og ungdomsarbeid i Den norske kirke er en del av kirkens undervisning i kristen tro. Med trosopplæringsplanen *Gud gir – vi deler* har kirken sin egen rammeplan, der også musikk og kultur er beskrevet som en viktig dimensjon (Kirkerådet 2010: 32). Trosopplæringen har som mål å sør- ge for at de dømte barna «kan bli hos Kristus, lære om og leve i den troen de døpes til» (ibid.: 5). Den norske kirkes trosopplæringsplan definerer tros- opplæring som «en dannelsingsprosess der oppdragelse, undervisning, kul- tur- og tradisjonsformidling og kristen tro i praksis spiller sammen», og trosopplæring beskrives som livslang læring (ibid.). Ingen av informantene bruker ordet dannelse eller oppdragelse i sine uttalelser om sanger og sal- mer i trosopplæringen. Men flere snakker om at de ønsker å velge sanger som varer, som barna kan ha med seg gjennom livet. På spørsmålet om hvorfor vi skal synge salmer og sanger og lære barn å synge dem, innehol- der svarene flere momenter som kan relateres til trosopplæringens innhold og både musikk- og religionspedagogisk tenkning, som for eksempel at det er viktig å ivareta tradisjonen, at det er en enkel måte å praktisere tro på,

at de lærer den mest varige trosutøvelsen, at barna skal bli kjent med Jesus gjennom innholdet, og at barna lærer med musikk. Når barna synger sanger, sitter tekstene bedre enn om de bare leser dem, de lærer å synge og blir glad av å synge, og sangen kan skape interesse for musikk og til og med bidra til rekruttering til kirkemusikeryrket.

I en analyse av de lokale trosopplæringsplanene påpeker Fuglseth og Haakedal at dannelsesstenkning kan samle de pedagogiske hovedprinsippene i planene; både formidlingspedagogikk og sosialiseringspedagogikk kan inngå i et dannelsespedagogisk grunnsyn (Fuglseth, Haakedal & Schmidt 2012: 127). Med formidlingspedagogikk menes her en undervisning der et kognitivt innhold skal overføres til eleven, mens sosialiseringspedagogikken legger vekt på læring gjennom sosial deltakelse og individuell erfaring. Dannelsespedagogikken kan imidlertid inneholde en syntese av begge prinsipper, ettersom «danningspedagogikk dekkjer eit syn på læring som ser på det som eit meir aktivt møte mellom barna og dei unge og ulike kristne tradisjonselement der òg den sosiale samkjensla og den utforskande dialogen er til stades samstundes» (ibid.). Det innebærer at det handler om mer enn repertoarvalget når barnekoristene lærer sanger. *Dannelse* er mer enn *læring*. Pedagogen Ingerid S. Straume forsøker å sette ord på forskjellen ved disse begrepene: «Danning forutsetter og innebærer åpenbart læring, skjønt ikke all læring kan kalles dannende» (Straume 2016: 54). Det som læres, må kunne tas stilling til og ha en verdi for å være dannende, jamfør den pedagogiske filosofen R.S. Peters (ibid.: 54–55). Den metodiske tilnærmingen bør dermed legge til rette for at det blir et aktivt møte mellom barna og læringsinnholdet, og at de blir i stand til å tilegne seg det de lærer og plassere seg selv i forhold til de sanglige erfaringene, i fellesskap med andre barn. Barna trenger hjelp av den voksne pedagogen som kan hjelpe dem til å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, og dermed bli i stand til å reflektere over det de lærer (Oettingen 2001: 64).⁹ Det er ingen tvil om at barnekoret er en aktuell læringsarena i kirken. Samtidig er det viktig at kirken erkjenner det ekstra betydningslaget som ligger i musikkens egen autonomi. Dette gjøres både gjennom å lære, lytte og utøve musikk, ikke minst gjennom stemmen som menneskets viktigste instrument.

4.2 Kirkens barnekor som dannelsesarena

Dannelse er et begrep som blant annet brukes i forbindelse med det å være dannet og å oppføre seg pent. Dette har rot i den klassiske dannelsesstanken,

9 Dette viser til teorien om *den divinatoriske evnen*, som er utviklet av teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher (1768–1834).

der det å være i besittelse av en viss kunnskap og å være godt oppdratt var det essensielle, og gjerne forbeholdt den kulturelle eliten. Den pedagogiske dannelsesstenkningen i dag handler om mye mer enn det. Dannelse angår alle mennesker. Dannelsestenkningen gir oss et aktuelt bilde på relasjonen mellom menneskets utvikling, kunnskap og læring, der verken mennesket, kunnskapen eller læringen er et middel for å nå et annet mål. Det er viktig å fastholde dannelsen som en fri prosess uten å skulle nå et bestemt mål. Dannelsen er et mål i seg selv og skjer ikke innenfor et bestemt tidsrom; den er en livslang reise (Varkøy 2015: 19). Den frie prosessen betoner den subjektive komponenten, som er individets frie søken etter kunnskap. Reise-metaforen brukes også for å beskrive at dannelsen avhenger av at vi våger å forlate det kjente, reiser til det ukjente og møter det fremmede, at vi kommer hjem igjen og har en ny erfaring som forandrer det kjente vi forlot (Gadamer 1960/2012: 40; Gustavsson 1998: 41ff). Dannelsen kan dessuten være et mål, og da er det kulturarven, tradisjonen og den objektive komponenten som betones. Det er imidlertid i sammensmeltningen av dannelsen som fri prosess og dannelsen som mål at dannelsen blir levende (Gustavsson 1998: 89). En av informantene setter ord på dette i sin begrunnelse for å synge salmer og sanger:

Vi ser at å begynne å synge sanger tidlig, før vi er begynt å lese, vi får inn så mye som er viktig uten å tenke over det. Vi knytter oss til en tradisjon, en lang kirke- og kulturtradisjon, vi synger salmer som var skrevet lenge før vi var født. Og samtidig så har vi salmer og sanger som gjenspeiler den verden vi lever i nå, så vi finner noe av oss selv i det («Tor», kantor).

Hvordan vi forholder oss til tradisjonen og vår kulturarv, er en vesentlig side ved dannelsesstenkningen. Ettersom vi nå snakker om dannelse i en kirkelig kontekst, er det verdt å nevne at dannelsesbegrepet kan relateres til den kristne tradisjonen, der det også handler om at mennesket er skapt i Guds bilde og gjenoppbygger Guds bilde i seg selv (Gadamer 2012: 36). De to grunnleggende aspekter ved dannelsesstenkningen er altså møtet mellom det subjektive – mennesket som former seg selv – og det objektive – det vi møter, som er utenfor oss selv (Fuglseth et al. 2012: 130). Det er dermed alltid en vekselvirkning mellom den som lærer og det som læres.

I barnekoret er det i hovedsak korlederen som bestemmer sangutvalget. Det er naturlig at den som skal innstudere sangene, også er hovedansvarlig for å velge sangene. Den faglige kompetansen – og erfaringen – vil da være

avgjørende for valget, og som funnene i denne undersøkelsen viser, velger kirkemusikeren mest variert når det gjelder sjanger, og er den som bruker flest sanger fra den klassiske tradisjonen, med innhold som i stor grad befester kirkens tro og tradisjon. Selv om den musikkpedagogiske fagbakgrunnen er fraværende og utdanningen inneholder lite barnekormetodikk, kan kirkemusikeren ha gode forutsetninger for å gå inn i en musikkpedagogisk virksomhet, men da ut fra sitt ståsted, som kirkemusiker, ikke som kirkemusikkpedagog. Menighetspedagogene i undersøkelsen velger knapt noen klassiske salmer eller sanger, prioriterer pop & gospel som sjanger og kristen tro og praksis og livstolkning og livsmestring som innholdskategorier. Selv om pedagogen med religionsfaglig bakgrunn kan undervise barn i barnekor, er det naturlig at repertoaret velges på et annet grunnlag enn det kirkemusikeren gjør. En av kateketene som jobber i en menighet der popsanger og livsmestringssanger er i overvekt, relaterer dette til trosopplæringen på denne måten:

For jeg tenker at veldig mange av de tekstene, de kunne jeg godt holde andakt over. Fordi at de handler om å være menneske, om å være seg selv ofte, altså, på en måte godta seg selv («Hanne»).

Gud trenger ikke å være nevnt i sangene for at de skal ha betydning for barna. «Hanne» mener videre at det er viktig å bruke ulike sjangre, fordi barn er forskjellige. Hun begrunner altså ikke sjangervalget ut fra et kunstnerisk ståsted, men fra et pedagogisk ståsted, der barnet er det sentrale subjektet. Menighetspedagogen trenger ikke bevise sin kunstneriske eller estetiske kompetanse. Hun står dermed friere i sine valg, og kan rette all sin konsentrasjon mot barnet – «eleven» og læringsaktiviteten i barnekoret. Det vil likevel være av avgjørende betydning at korlederen, som skal undervise barn i musikk, har en egen kompetanse og erfaring med og refleksjon over hva denne kunstformen innebærer, og dermed forståelse for hva musikken kan bety i et menneskes liv (Varkøy 2017: 62). Å oppdra barn til og gjennom musikk i barnekoret innebærer å legge til rette for et møte mellom barnet og musikken. På den måten kan musikken berøre og bli en del av barnets livsverden. Pedagogen og filosofen W. Klafkis kategoriale dannelsesteori fanger inn nettopp dette (Nielsen 1998: 78; Graf & Skovmand 2004: 43),¹⁰ og understreker nødvendigheten av et dialektisk forhold mellom subjektet

10 Jeg har benyttet meg av den formale, den materiale og den kategoriale dannelsesteorien i teoretiseringen av repertoarlistenes sjanger- og innholdskategorier. Dette er nærmere beskrevet i kapittel 2.

og objektet i undervisningen, men også i relasjon til samfunnet og verden rundt oss. Det nytter verken å ha ensidig fokus på sangene som synges eller på barna; evnen til å reflektere over det som læres og gjøres, er en nødvendighet for at dette skal bli integrert i barnets liv. Det essensielle i all læring er å dannes som menneske, og musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst bør kunne bidra til å styrke dannelsesprosessen.

Dannelsestanken handler om hvordan vi forholder oss til det fremmede, til andre mennesker og andre kulturer, men også om hvordan vi forholder oss til vårt eget liv. Vi er også avhengig av å være i kontakt med vår egen kulturelle arv for å kunne forholde oss til vår samtid (Gustavsson 1998: 116). Samtidig er ikke substansen i dannelsen gitt, og hvilken erfaring barna får gjennom musikkopplæringen – og musikkutøvelsen i kirken – vil avhenge av barna selv gjennom unike øyeblikk og interaksjoner (Hopmann 2007: 117). De ulikhetene som kan spores i kirkemusikerens og menighetspedagogens sang- og salmevalg, bør inspirere til en tverrfaglig dannelsesreise. Den sterke forankringen i tradisjon og kulturarv hos kirkemusikeren og størst åpenhet for samtidige musikk- og tekstuttrykk hos menighetspedagogen er et interessant utgangspunkt for en dannelsesdialog. Sjanger og innhold er ikke nødvendigvis det viktigste i denne sammenhengen. Det viktigste er å kunne sette ord på hva vi ønsker at barnekoret skal være, og setter barnets opplevelse og erfaring i sentrum. I et dannelsesperspektiv er det også viktig å gi rom for refleksjon, slik at den musikalske dannelsesreisen fører barnet tilbake til seg selv, og også kan bli en ballast for hele livet – og den livslange reisen. Å la barna erfare en samisk sang eller en sør-amerikansk salme kan for eksempel være et stopp på reisen. Det kan også opplevelsen av å bruke sangstemmen, å uttrykke seg selv gjennom sangen, å havne i ukjent musikalsk farvann eller å forholde seg til de andre i barnekoret. Her er vi tilbake til Nielsens ulike aspekter ved sangfaget som syngaktivitet: det fysiologiske aspektet, det psykologiske aspektet og det sosial-psykologiske aspektet (1998: 173ff). Samtidig må kirken våge å holde fast ved det estetiske aspektet, der muligheten til uttrykke seg selv gjennom sang ses på som en kunstform, der hvert enkelt barn er en kunstner i sangutøvelsen.

5 RELIGIONS- OG MUSIKKPEDAGOGISK VIRKSOMHET I SAMKLING

Trosopplæringen skal gi barn og unge anledning til å uttrykke tro, tvil og tilbedelse gjennom salmer, lovsang og musikk (Kirkerådet 2010: 16). Den tyske kirkemusikeren, teologen og komponisten Peter Bubmann mener at musikken kan stimulere religiøse erfaringer. «Den hjelper oss til å kunne oppfatte og verdsette elementære religiøse følelser: [...] Musikk vekker hellige følelser.»¹¹ Han utdyper flere ulike sider ved musikkens religiøse dimensjoner og funksjoner, og de sidene som er enklest å se i sammenheng med kirkesangen i vår samtid, er den integrerende-kommunikative dimensjonen og den sjelesørgerisk-terapeutiske dimensjonen (Bubmann 2009: 22ff). Selv om Frede V. Nielsen ikke kobler det å synge til en religiøs erfaring, så har hans sosial-psykologiske sangdimensjon en parallell til Bubmanns beskrivelse av den integrerende-kommunikative dimensjon, mens Niensens fysiologiske og psykologiske dimensjon har sammenheng med den sjelesørgerisk-terapeutiske dimensjonen som Bubmann beskriver. Kirkesangen bygger fellesskap og følelse av gruppetilhørighet, den kan ha betydning for følelseslivet, styrke identitetsfølelsen og menneskets egenverdi, alt i en kirkelig kontekst. Sangen har hatt stor betydning for katekesen, og salmene på morsmålet skulle skape en nærhet til Gud for både enkeltmennesket og hele menigheten som fellesskap. Kirken har opp gjennom historien også hatt tro på musikkens etiske kraft, et tankegods med røtter i antikkens tenkere (Varkøy 2015b: 21), som også Luther hadde sans for:

[...] erfaringer bekrefter: nest etter Guds ord er Musikken det som fortjener å feires. Den hersker jo som dronning over de menneskelige følelser [...] som tar herredømmet og styrer mennesker eller snarere overvelder dem (Hjelde, Lønning & Rasmussen 1982: 45).¹²

Tonearter, intervaller og ulike melodiske vendinger spilte en rolle for å fremkalle emosjoner hos både lytteren og utøveren. I musikkpedagogisk filosofi opprettholdes tanken om musikkens etiske funksjon som en følge av den estetiske erfaringen. Musikken hjelper mennesket til å utvikle forståelse for andres følelser. «Estetisk erfaring bidrar [...] til å klarne, organi-

11 Orig. tekst: «Musik kann religiöse Erfahrung stimulieren. Sie hilft dazu, elementare religiöse Gefühle wahrnehmen und würdigen zu können: [...] Musik weckt heilige Gefühle.» Oversatt til norsk av forfatteren.

12 Fra forordet til Georg Rhaus' musikktrykk *Symphoniae iucundae* 1538, orig. latin.

sere, utdype, konsentrere og forfine individets bevissthet om eget og andres følelsesliv» (Reimer i Fossum & Varkøy 2017: 163). Martin Luther er overbevist om musikkens fundamentale betydning for mennesket, og verdsetter musikkens kunst høyt (Benestad 1976: 78; Lundberg 2017: 29). Dermed løftes den estetiske erfaringsdimensjonen høyt i den evangelisk-lutherske kirke, og danner grunnlag for å likestille kirkesangens religiøse og estetiske erfaringsdimensjon. I hvert fall styrker disse dimensjonene hverandre på en slik måte at de i sin gjensidighet kan være både middel og mål. Den religiøse erfaringen løftes av den estetiske og vice versa, mens en sammensmeltning av begge erfaringsdimensjoner blir et mål i seg selv.

Kirkemusikeren er den som ifølge Bubmann har forutsetning for å være ekspert på religiøs estetisk dannelse (2009: 126). Hun har som hovedoppgave å lede menighetens kirkemusikalske virksomhet, men det er ikke alltid at menighetens kirkemusikere leder barnekoret. Det er viktig for korlederen, uansett profesjonsbakgrunn, å reflektere over hva det undervises i og hva formålet med undervisningen er, og her bør kirkemusikeren kunne fungere som rådgiver. Å reflektere over de valg som gjøres, kan bidra til å tydeliggjøre barnekorets plass i Den norske kirkes trosopplæring. En korleder vil uansett faglig bakgrunn utøve en form for pedagogisk praksis når hun jobber med barnekor. Det gjelder også kirkemusikeren, og den pedagogiske erfaringen vil ha innvirkning på både planlegging, innhold og gjennomføring av korøvelsene og «koråret». Innholdet vil preges av den dialogen som oppstår i møtet mellom «læreren» og «eleven» dersom det er et delmål å beholde medlemmene i barnekoret. En selvlært pedagogisk praksis kan fungere bra, men den kan også framstå som upedagogisk. Det trengs derfor en tydelig didaktisk tilnærming, for å bli bevisst hvilke faktorer som spiller inn i denne virksomheten. Hva er målet, hva betyr målet for innholdet, hvilke rammefaktorer må vi forholde oss til, hvordan vurderer og reflekterer vi over denne virksomheten, og hvordan er forholdet mellom læreren (korlederen) og eleven (barnekoristen) (Hanken & Johansen 2013: 154)? De valg korlederen tar, de salmene og sangene hun velger, hvordan hun formidler disse, og hvordan hun forholder seg til barnekoristen, speiler hennes musikk- og religionspedagogiske tenkning.

Dannelse ved musikk er avhengig av utøverens og tilhørerens evne til å tilegne seg musikken. Elementene som spiller inn, vil avhenge av barna selv, musikken og sangene som velges, hvor og hvordan de synges, hvordan de formidles og integreres i barnets sangpraksis. Refleksjonen som plasserer sangen og sangene i forhold til kristen tro og forholdet til seg selv og verden, spiller også inn. Den religiøse dannelsen baserer seg på tre trosdi-

menasjoner som «briller»: at barnet skal oppleve troen som mening i seg selv (tro), at denne skal føre til solidaritet (kjærlighet), og at den inneholder håp (Benner 2014: 21). Dersom dannelsen er et mål innenfor Den norske kirkes trosopplæring, vil det være av vesentlig betydning å tenke over hvordan *den estetiske erfaringen* kan virke sammen med *den religiøse erfaringen*, og bidra til at barna som synger i kirkens barnekor, får del i *den eksistensielle erfaringen*. «En eksistensiell erfaring er en relasjon – et møte mellom den klingende musikken og det lyttende sinnet som mottar den» (Varkøy 2010: 36). Jeg vil legge til at møtet også kan oppstå mellom musikken og barnet som selv synger. Den eksistensielle kunsterfaringen åpner et eget rom som speiler gudsbildet, det bildet vi alle er skapt i. Religionspedagogen Geir Afdal skriver om «religiøs læring som eksistensiell erfaringslæring» (2013: 106), mens musikkpedagogen Øivind Varkøy skriver om «musikalsk erfaring som eksistensiell erfaring» (2010: 25). Det er fristende å slå dette sammen til «religiøs læring og musikalsk erfaring som eksistensiell erfaring[slæring]». I hvert fall er det naturlig å tenke at en kobling mellom den religiøse erfaringen og den musikalske erfaringen vil kunne styrke den eksistensielle erfaringen. Peter Bubmann formulerer dette møtet slik: «Lyttemøter med åndelig musikk muliggjør eksistensielle spirituelle erfaringer som igjen resulterer i livskunstens dannelsesprosesser» (2009: 126, min overs.).¹³ Den eksistensielle erfaringslæringen basert på religiøs læring vil få en ekstra dimensjon gjennom den estetiske erfaringen basert på musikalsk læring. Her kan vi også støtte oss på Schleiermacher, som formidlet nødvendigheten av musikken som kristendommens partner. Å synge så han på som en velsignelse for sjelen, og musikken som en legemliggjøring av det evige i det samtidige (ibid.: 33).

Et viktig moment i denne sammenhengen er også det livslange læringsperspektivet; dannelsen skjer gjennom hele livet og styrkes gjennom intergenerasjonell tradering (Benner 2014: 23). Det er en grunn til at den såkalte «bestemoreffekten» kan oppstå når barnekoret skal synge i kirken. Den berøringen som et barn kan forårsake når det synger en salme som bestemor husker fra sin barndom, skaper en bevissthet om den religiøse dannelsen, og gir rom for en estetisk og religiøs erfaring for både utøver og tilhører. Dette er ikke avhengig av slektskap, men er bare et eksempel på at dannelsen og den eksistensielle erfaringen ikke foregår i et lukket rom. Den beveger seg innover i enkeltindividet og kan deles med og mottas av andre. Kanskje er det ikke mulig å skille den religiøse læringen fra den musikalske

13 Originalteksten på tysk: «Hörbegegnungen mit geistlicher Musik ermöglichen [...] existenzielle spirituelle Erfahrungen und daraus resultierende Bildungsprozesse der Lebenskunst.»

erfaringen i trosopplæringen, men det er heller ikke nødvendig – i hvert fall ikke så lenge den eksistensielle erfaringen kan være et felles mål og at barnekoret får bli en dannelsesarena, der den musikalske og estetiske erfaringen fremelskes.

SLUTTORD

Trosopplæringsplanen åpner opp for en undervisning som ser hele mennesket og som skal være en dannelsesprosess, og barnekor som musikkpedagogisk virksomhet har et stort potensial som innhold i trosopplæringen. Det er imidlertid en utfordring at Den norske kirke ikke har utarbeidet noen tydelige rammeplaner for hva musikkopplæringen skal inneholde, verken i trosopplæringsplanen eller i *Plan for kirkemusikk*. Det kunne med fordel vært formulert en sterkere bevissthet og klarere visjon rundt musikkens plass i trosopplæringen. Å legge grunnen for en felles didaktisk tenkning og fagutvikling for kirkemusikerne – og for menighetspedagoger – vil kunne skape en bro mellom sentral planlegging og den lokale praksis (Hopmann 2007: 113). Det vil dessuten kunne bidra til å fremme en profesjonalisering av musikkpedagogisk tenkning i en religionspedagogisk kontekst og omvendt. Det nærmeste vi kommer et felles pensum for musikkopplæring, er *Norsk salmebok 2013* og tidligere autoriserte salmebøker, samt *Barnesalmeboka* (1999). Ellers plukkes det pensum fra «alle hyller»: utgivelser fra IKO, frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner, musikkforlag og lignende. I barnekorene ser det ikke ut til å være noen form for konsensus om hvilket repertoar som skal læres. Dette vitner imidlertid om en didaktisk frihet, som absolutt kan være av det gode (Hopmann 2007: 114), men spørsmålet er hvorvidt kirkemusikeren gjennom en rammeplan kunne fått hjelp til å reflektere over hva hun gjør for hvem, hvorfor og hvordan hun gjør det. For kirken som institusjon vil det være nyttig å tenke over hva musikkopplæring i kirken er og kan være. Hvilken kompetanse trengs for å gå inn i oppgaven som «kirke-musikklærer»? Hvilke lærebøker kan utarbeides? Hvordan kan musikk- og religionspedagogiske elementer implementeres i en kantorutdanning – og aller helst også i kateketutdanningen? Når det velges salmer og sanger i forskjellige sjanger og med ulikt innhold, der både den klassiske kulturarven og nye musikk- og tekstuttrykk synges, gis det rom for ulike typer opplevelser og erfaringer (jf. Østerberg & Bjørnerem i Fossum & Varkøy 2017: 165). Fossum og Varkøy beskriver dette slik (2017: 169):

Vurdert ut fra behovet for en nyansert og presis diskusjon av forholdet mellom musikk og dannelse er det [...] vanskelig å tenke seg at all musikk alltid har samme dannelsespotensial i alle sammenhenger for alle mennesker.

Hva det undervises i og hvordan, handler både om den religionspedagogiske og om den musikkpedagogiske grunnlagstenkningen i barnekorarbeidet. Dersom trosopplæringen i Den norske kirke faktisk bygges på en dannelsesstenkning, med den frie prosessen, reisen til det ukjente, hjemkomsten og den eksistensielle erfaringen, bør dette gjenspeiles i kirkens musikkpedagogiske virksomhet, der både sjanger- og innholdstenkning kan korrespondere med barnets livsverden. Dannelsesstenkningen forutsetter også at kirken fastholder kristen tradisjon og kulturarv som grunnpilarer i dette «byggeprosjektet». Musikkopplæringen er ikke bare trosopplæringens tjener, men åpner kunstopplevelsens verden i kraft av sin egenart, samtidig som den knyttes til trosopplevelsen og forsterker erfaringshorisonten (Ruud 1997: 186). Når kunstopplevelsens knyttes til trosopplevelsen, blir musikkens egenverdi forbundet med det kristne livet. Barnas møte med trodimensjonen og det å synge, sangene og musikkopplevelsens er en del av den livslange reisen som kan gjøre dem til hele mennesker. Målet er å hjelpe dem til å finne seg selv for å kunne leve det gode liv, alene og i samhandling med andre.

LITTERATUR

- Afdal, G. 2013. *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Apeland, S. 2007. «'Det ungdommelege' som kyrkjemusikalsk verdi» i E. T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer: perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, s. 183–196.
- Baden, T. 1995. *Toner i tusen år: en norsk kirkemusikkhistorie fra gregoriansk sang til gospel*. Oslo: Verbum.
- Barnesalmeboka*. 1999. Oslo: Verbum/IKO-forlaget.
- Benestad, F. 1976. *Musikk og tanke*. Oslo: Aschehoug.
- Benner, D. 2014. *Bildung und Religion: nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brottveit, Å. & Holberg, S.E. 2013. *Tilstandsrapport for Den norske kirke 2013*. KIFO Notat 1/2013. Oslo: KIFO Stiftelsen Kirkeforskning

- Bubmann, P. 2009. *Musik-Religion-Kirche: Studien zur Musik aus theologischer Perspektive*. 21. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Fossum, H. & Varkøy, Ø. 2017. «Hva er musikk godt for? C: Om edruelighet – i spennet mellom overmott og resignasjon» i Ø. Varkøy (red.): *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 155–172.
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. 2012. *Lokale trusoppføringsplanar*. KIFO Rapport. Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning.
- Gadamer, H.-G. 1960/2012. *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. L. Holm-Hansen, overs. Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Oslo: Pax.
- Graf, S.T. & Skovmand, K. 2004. *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. (Pædagogik til tiden 23). Århus: Klim.
- Gustavsson, B. 1998. *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Gurlitt, W., 1933. «Johannes Walter und die Musik der Reformationszeit» i *Luther-Jahrbuch 1933*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. 2013. *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hjelde, S., Lønning, I. & Rasmussen, T. 1982. *Martin Luther: Verker i utvalg*. Bind V. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hopmann, S. 2007. «Restrained Teaching: the common core of Didaktik» i *European Educational Research Journal*, 6(2), s. 109–124. 10.2304/eej.2007.6.2.109.
- Jørgensen, H. 1982. *Sang og musikk: et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Kertz-Welzel, A. 2004. «The singing muse? Three centuries of music education in Germany» Report. *Journal of Historical Research in Music Education*, 161, 8.
- Kirkerådet 2008. *Plan for kirkemusikk*.
- Kirkerådet 2010. *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*.
- Kirkerådet 2013. *Norsk salmebok*. Stavanger: Eide forlag.
- Kirkerådet 2015. «Kor, orgel og andre instrument.» Tilgjengelig: <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/kirkemusikk/kor-orgel-og-andre-instrument/> [6.november 2019].
- Kolaas, S. 2017. «Sang er fjernet fra skolens overordnede læreplan. Er ikke sang viktig i skolen lenger?» i *Adresseavisen* 03.10.2017 [online]. Tilgjengelig: <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/10/03/Sang-er-fjernet-fra-skolens-overordnede-læreplan-15389951.ece> [22.oktober 2019].
- Lundberg, M. 2017. *Martin Luthers egna toner och ord om musik*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag.
- Nielsen, F.V. 1998. *Almen musikdidaktik*. 2. rev. og bearb. utg. København: Akademisk Forlag.
- Oettingen, A. v. 2001. *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik (Pædagogiske linjer.)* Århus: Klim.

- Ruud, E. 1997. *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Salvesen, G. 2010/2016. «Klassisk musikk» i J.H. Sætre & G. Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 89–94.
- Solhaug, A. 2002. *Fra organist til kantor*. Oslo: Verbum forlag.
- Strauman, R. 2010. «Barn og kirkemusikk – barnekorarbeid sett i lys av trosopplæringsreformen i Den norske kirke» i S. Borgehammar (red.): *Barnkonventionen 20 år: årsbok för svenskt gudstjänstliv*. Bd. 85. Malmö: Artos & Norma bokförlag. s. 81–111.
- Straume, I.S. 2016. «Danning» i O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (red.): *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 47–60.
- Varkøy, Ø. 1993. *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. 2003. *Musikk – strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. 2010. «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet» i J.H. Sætre & G. Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal, s. 23–38.
- Varkøy, Ø. 2015a. «Bildung. Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence» i M. Flemming, L. Brelser & J. O’Toole (red.), *The Routledge International Handbook of Arts and Education*. London: Routledge, s. 19–29.
- Varkøy, Ø. 2015b. *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. 2017. «Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring» i Ø. Varkøy (red.): *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 59–71.
- Wilhelm-Dickson, A. 1996. *Musik i kristen tradition: från tempel och katedraler til kyrkor och torg*. Svensk bearbejding av F. Bohlin. Stockholm: Verbum Förlag.

Artikkel 3

Strauman, R. (2021).

Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog?:
Kirkemusikeres tanker om musikkopplæring
i en religionspedagogisk kontekst.

I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 79–102).
Oslo: Norges musikkhøgskole.

Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog? Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst

Ragnhild Strauman

... despite the many historical changes in the position of the Christian church over the centuries, the churches have continued to form major – if often «invisible» – centres for the maintenance, transmission and encouragement of music.

(Finnegan i «The Hidden Musicians», 2007, s. 221)

Innledning

I kjølvannet av trosopplæringsreformen som ble vedtatt av Stortinget i 2003¹, har det blitt et forsterket fokus på barn og unge i Den norske kirke. Reformen ble iverksatt for å erstatte den kristne trosopplæringen som skolene tidligere tok seg av, og det ble frigjort midler for at Den norske kirke, men også andre tros- og livssynssamfunn, skulle kunne tilby barn og unge opplæring i egen tro og eget livssyn. Trosopplæringen finner sted gjennom ulike aktiviteter som for eksempel babysang, i forbindelse med familiegudstjenester, i konfirmanntiden eller andre aldersbestemte tiltak, og musikk spiller en sentral rolle i de fleste aktivitetene som organiseres. Dette gjelder ikke minst barne- og ungdomskor, som også er en arena for musikkpedagogisk virksomhet (Hanken & Johansen, 2013), der det både undervises i og læres musikk, mer eller mindre systematisk. Kirkemusikeren² leder som regel flere av disse musikalske aktivitetene og er ofte involvert i kirkens undervisning, men selv en kirkemusiker med kantorkompetanse har ikke uten videre pedagogikk integrert i sin profesjonsutdanning. Dette etterlyses også i Solveig Christensens avhandling *Kirkemusiker – kall og profesjon* (Christensen, 2013, s. 162).

1 Innst. S. nr. 200 (2002–2003).

2 Jeg veksler mellom bruk av kirkemusiker og kantor. En kantor er en kirkemusiker med godkjent kantorkompetanse i henhold til Den norske kirkes kvalifikasjonskrav for denne stillingen (Kirkemøtet, 2005). Betegnelsen kirkemusiker kan brukes om alle som er ansatt i en kirkemusikerstilling, uavhengig om de har kantorkompetanse eller ikke.

Forskningen på trosopplæringen i Den norske kirke er i hovedsak gjort ut fra sosiologiske, teologiske og religionspedagogiske perspektiver.³ I 2014 fikk Kirkelig utdanningscenter nord, VID Tromsø (KUN)⁴ tildelt forskningsmidler fra Kirkerådet til prosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*, og prosjektet ble knyttet til mitt doktorgradsarbeid i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH).⁵ Med mange års erfaringsbakgrunn som kantor i Den norske kirke og som tidligere førstelektor i kirkemusikk ved KUN, har jeg både et profesjonsfaglig og et utdanningsfaglig utgangspunkt for det jeg skriver. Denne artikkelen baserer seg på kantorintervjuer fra undersøkelsen, og forskningsspørsmålene jeg stiller her er følgende: Hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner inngår i kantorenes egen kirkemusikalske aktivitet og på hvilken måte relaterer kirkemusikerne seg til trosopplæringen i Den norske kirke?

Musikkpedagogisk forskning er av Göran Folkestad definert som det feltet som studerer «alla former av musikaliskt lärande och erfara nde av musik ...» (1997, s. 17). Musikkpedagogisk forskning som beskriver undervisning og læring i en religionspedagogisk kontekst, beveger seg i krysningsfeltet musikk og religion og finnes både innenfor og utenfor skolen. I nord-amerikansk sammenheng skrev Hope Hilton allerede i 1965 en avhandling om *The Use of Music in the Religious Education of Primary and Junior Children*, relatert til musikk i religionsundervisningen i skolen. Estelle Jorgensen (2011) stiller spørsmålste gn ved hvorvidt musikkundervisningen kan være religiøs, mens Marie McCarthy (2013) har skrevet om barns spiritualitet og musikk læring generelt. I artikkelen *Church Music as an Education Enterprise: Lessons to Learn* etterlyser Debbie Rohwer (2011) mer forskning på kirkekor som læringsmiljø og de kravene det stiller til kordirigentenes utdanning i denne bestemte konteksten. Hun konkluderer med følgende utsagn om kirkemusikeren: «The job of a church music director is a challenging one; the director must be musician, teacher, liturgist, motivator, organizer, God-loving individual, and all-around a good person» (ibid., s. 56). Jon C. Peterson (2019) skriver om tro og læring i korøvelsen, med en drøfting av mangelen på tropspektivet i kirkemusikerens utdanning.

I nordisk sammenheng har det i de siste ti årene blitt gjennomført forskning knyttet til salmesang med barn og unge i den evangelisk-lutherske kirke, men uten at dette har vært musikkpedagogisk forankret. Marit Rong (2015) har undersøkt sammenhengen mellom salmer som synges i kirken og i skolen fra et religionspedagogisk perspektiv. Gunnel Fagius

3 Evalueringsforskningen er utført av «Arbeidsfellesskapet» (2004–2008), KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (2011–2014) og av Det teologiske Menighetsfakultetet (2015–2018) (Kirkerådet, 2019).

4 VID er forkortelsen for VID vitenskapelige høyskole (www.vid.no).

5 Forskningsprosjektet som helhet er nærmere beskrevet i boken «Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring» (Strauman & Krupka, 2020).

(2013) har skrevet om barnekorene i Svenska kyrkan, mens artikkelforfatteren (Strauman, 2010) har publisert en erfaringsbasert artikkel om barnekor og trosopplæring i norsk sammenheng og drøftet dette fenomenet i forhold til FNs barnekonvensjon og ulike plan-dokumenter. Teija Pitkänen (2016) har forsket på salmene som er brukt i familiegudstjenester i Finland, og Aino-Elina Kilpeläinen og Marie Vejrup Nielsen (2018) har forsket på konseptet «babysalmesang» i Danmark. Et annet spennende bidrag i krysningsfeltet mellom musikk og religion er Jenny Berglunds (2008) forskning på bruk av sang og musikk i islam-undervisningen på en muslimsk barneskole i Sverige.

Den tyske professoren i kirkemusikk og teologi, Peter Bubmann, benytter begrepet «Kirchenmusikpädagogik» i boken «Musik – Religion – Kirche» (2009). Ved å iverksette et dannelsesteoretisk perspektiv ønsker jeg med min forskning å kunne bidra til en «kirke-musikkpedagogisk» grunnlagstenkning og å fremme bevisstheten rundt musikkundervisning i en religionspedagogisk, kirkelig kontekst. Dette gjør jeg først og fremst med utgangspunkt i kirkemusikerens rolle og salmesangens plass i trosopplæringen.

Prosjektet mitt er forankret i Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM) ved NMH, og relaterer seg til musikkpedagogisk forskning i en nonformell undervisningsarena – kirken – som ofte utelates i den musikkpedagogiske drøftingen (Mok, 2011, s. 14f).⁶ Den musikkpedagogiske virksomheten i en norsk kirkekontekst er et uutforsket område, og studien vil i så måte også være et innspill i den pågående debatten vedrørende den uformelle, nonformelle og formelle konteksten for undervisning og læring.⁷ Denne debatten har innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet i hovedsak handlet om hvordan undervisningen i skolen (formell) bør forholde seg til den læringen som skjer overalt, utenfor institusjonen og uten lærer (uformell) (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008). On N. A. Mok (2011, s. 14) løfter fram det nonformelle aspektet i debatten, og inkluderer blant annet undervisning og læring i kirken i dette konseptet. Hun presiserer videre at «... the educative power of the church in music should not be underestimated» (2011, s. 14). Nonformell læring er ifølge Mok frivillig, men relativt systematisk og planlagt med en eksplisitt hensikt, og noe som involverer ledelse (2011, s. 13). Alle disse tre aspektene bidrar til et menneskes «dannelse» og utfyller hverandre i en mer holistisk forståelse. I et dannelsesteoretisk perspektiv er alle

6 Se også Finnegan (2007), s. 207ff i «The hidden musicians: Music making in an English town».

7 Konseptene «formal, non-formal and informal learning» er nøkkeltermer innenfor «livslang læring». Jeg har valgt å bruke «formell, nonformell og uformell» som norske oversettelser. Begrepene er definert i *UNESCO's Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning* (UIL, 2012). Formell læring finner sted i undervisnings- og læringsinstitusjoner, og leder til en bestemt kvalifikasjon. Nonformell læring kan også være strukturert, men er mer fleksibel og finner som regel sted i frivillige organisasjoner, på arbeidssteder og liknende, mens uformell læring skjer overalt i dagliglivet, i familien og gjennom individuelle aktiviteter og interesser (siteret i Singh, 2015, s. 20).

kontekster for læring viktig for menneskets individuelle utvikling og evne til å handle klokt (Singh, 2015, s. 8).

I det følgende vil jeg først diskutere begrepene trosopplæring og musikkpedagogisk virksomhet, før jeg beskriver mitt dannelsesteoretiske ståsted, det empiriske grunnlaget for kapittelet og resultater fra undersøkelsen.

Begrepene trosopplæring og musikkpedagogisk virksomhet

Innenfor Den norske kirke ble ordet *trosopplæring* tatt i bruk i forbindelse med Stortingets behandling av trosopplæringsreformen, som startet som en reform av *dåpsopplæringen* (KUD, 2014). Trosopplæring defineres som «opplæring (især av barn og unge) i et trossamfunns eller en livssynsorganisasjons tro og verdier» («Trosopplæring», u.å.). Ettersom reformen skulle inkludere tros- og livssynssamfunn som ikke har kristen dåp som et ritual, valgte man å gå over til begrepet «tro». Begrepet *trosopplæring* inneholder ordet «læring» og «opplæring», noe som leder tanken inn på at vi snakker om å lære noe eller å bli lært opp i noe, og at læringen avsluttes når opplæringen er fullført (Afdal, 2013, s. 46). «'Trosopplæring' forstås ofte som undervisning, det vil si hvilke målrettede tiltak menigheten setter i verk for at deltagere skal lære» (2013, s. 46). I Den norske kirkes trosopplæringsplan, *Gud gir, vi deler*, beskrives begrepet trosopplæring som en dannelsesprosess (Kirkerådet, 2010, s. 5), og trosopplæring innebærer «å legge til rette for at den dømte kan leve og vokse i et livsforhold til den treenige Gud» (2010, s. 4). Planen inneholder også instrumentelle perspektiver, det vil si at noe er et middel for å nå et annet mål (Varkøy, 2003, s. 10; 2017, s. 36): «Vi lærer gjennom ulike uttrykksformer som tekster, liturgi, bønner, salmer, kunst og symbolhandling» (Kirkerådet, 2010, s. 29). Formidling av musikalske uttrykk i form av liturgi, salmer og kunst innbefatter en *musikkpedagogisk virksomhet*, som av Hanken og Johansen defineres slik: «Med musikkpedagogisk virksomhet tenker vi på alle former for intensjonal læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk» (Hanken & Johansen, 2013, s. 29). Det er imidlertid utenfor skolen at barn og unge lærer mest om musikk; de lytter til musikk, danser, spiller et instrument, samles om musikalske aktiviteter m.m. (2013, s. 244).

Musikkopplæringen i den norske grunnskolen har først og fremst vært knyttet til sangen, og opprinnelig salmesangen (Jørgensen, 1982, s. 9ff; Varkøy, 1993, s. 112; 2015, s. 102). Sangfagets hensikt var å styrke kirkens salmesang, og fremdeles har sangen en tydelig plass i grunnskolens læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Av konfesjonelle hensyn og fordi det er en kristen trospraksis, nedtones nå salmesangen i skolen. Spørsmålet blir

da hvorvidt kirken selv klarer å sørge for sangopplæringen, for å opprettholde og styrke salmesangen.

I Den norske kirkes *Plan for kirkemusikk* (Kirkerådet, 2008) står det beskrevet at kirkemusikeren gir opplæring. Kirkemusikeren forvalter musikken, og «[d]et skjer igjennom egen utøving, i samhandling med kor og musikere, ved at han eller hun skaper noe nytt, ved å komponere og arrangere, og ved å gi opplæring» (2008, s. 9). Videre står det: «Musikk i kirken handler om å ta i bruk og utvikle de musikalske evner eller gaver som finnes i menigheten» (2008, s. 9), og «[k]irkemusikk- og kulturvirksomhet gir et godt grunnlag for at barn og unge kan være deltakere og ressurser for menigheten som lærende fellesskap. Dette fellesskapet er en god arena for læring av bibeltekster, liturgi og salmer» (2008, s. 13). Det legges også stor vekt på samarbeid med skole, barnehage og kulturskole, og «[k]irkemusikeren kan være en medspiller når det gjelder opplæring av barn i sang og i orgel- og klaverspill» (2008, s. 17).

Ifølge *Plan for trosopplæring* (Kirkerådet, 2010) er musikk og kultur en sentral dimensjon i en helhetlig trosopplæring (2010, s. 32), og kirkemusikeren er nevnt innenfor feltet undervisning:

Sammen med barne- og ungdomsarbeider, trosopplæringsmedarbeidere, menighetspedagoger, kateketer, prester, diakoner, kirkemusikere og andre i feltet undervisning, er de ansatte med andre hovedoppgaver også nødvendige for å gjennomføre menighetens trosopplæring (2010, s. 34).

Trosopplæringen knyttes også til menighetens hovedsamling – gudstjenesten, der kirkemusikeren har en aktiv rolle (2010, s. 34). Både kirkemusikeren og musikken er inkludert i planen og det er både ønskelig og påkrevd at kantoren skal drive med musikkopplæring. Hva musikken kan bidra med i trosopplæringen utenom å ha en instrumentell funksjon, er imidlertid uklart formulert.

Pedagogisk dannelsesteori som utgangspunkt

I dataanalysen har jeg valgt å bruke pedagogisk dannelsesteori først og fremst fordi trosopplæringsplanen bærer preg av dannelsesstenkning (Kirkerådet 2010, s. 5; Fuglseth et al., 2012, s. 130), men også fordi jeg mener det gir muligheter for å løfte fram musikkopplæringen i kirken. Det handler om mer enn å lære; det handler om å få hjelp til å leve. Ordet *dannelse*

er den norske oversettelsen av det tyske «Bildung», som betyr å forme og som også kan relateres til at vi er skapt i Guds bilde. Mennesket kan gjennom dannelsen gjenoppbygge Guds bilde i seg selv (Gadamer, 2010, s. 36) og bli rustet til *livserkjennelse* og *livsoppfyllelse* (Nipkow, 1990, s. 51). Filosofen Hans-Georg Gadamer beskriver dannelsen som en fri, uendelig prosess, og dannelsens vesen ligger i reisen fra det kjente til det ukjente og i hjemkomsten med utvidet erfaring (Gadamer, 2010, s. 40). Dannelsen gjør oss i stand til å leve som hele mennesker i relasjon til samfunnet rundt oss; vi oppdras til å bli gode samfunnsborgere og til å utvikle en egen personlighet (Gustavsson, 1998, s. 29). Vi formes som mennesker gjennom dannelsen gjennom hele livet. «Dannelse er det, der er tilbake, når vi har glemt alt hva vi har lært» (Ellen Key i Gustavsson, 1998, s. 28). Den første som for alvor inkluderte dannelsesstenkningen i pedagogisk teori, var teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher. Han var spesielt opptatt av den såkalte generasjonskontrakten, som innebar «å opprettholde et dialektisk forhold mellom generasjonene», samt å sørge for oppdragelsens formål ved «at barnet utvikler sin egen personlighet og blir seg selv», og «at barnet dannes inn i verden» (Oettingen, 2001, s. 56).

Pedagogen og filosofen Wolfgang Klafki bygger videre på Schleiermacher, og har siden 1960-årene hatt stor innflytelse på pedagogisk dannelsesteori. Han utviklet begrepet «den kategoriale dannelsen» som viser til undervisning og oppdragelse som legger til rette for «den dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018, s. 47). Denne formen for åpning oppstår når læringsinnholdet er av en slik art at verden åpnes for mennesket og mennesket åpner seg for verden (Klafki, 1965, s. 61; Klafki, 1996, s. 193; Graf & Skovmand, 2004, s. 45; Oettingen, 2001, s. 72). Den kategoriale dannelsen bygger på sammenhengen mellom den materiale og formale dannelsen. Den materiale dannelsen har læringsinnholdet i sentrum, og har to ulike former; den objektive, der eleven ses på som et «opplagringskar for det objektive» (Klafki, 1983, s. 38), og læringsinnholdet velges ut fra faglig-systematiske kriterier. Den andre formen er den «klassiske», med tanken på at det eksemplariske skal læres, gjerne en bestemt «kanon» som ivaretar den klassiske kulturarven (Hanken & Johansen, 1998, s. 73; Nielsen, 1998, s. 61f). Dette kan i musikkpedagogisk sammenheng overføres til «dannelse til musikk», ifølge musikkpedagogen Frede V. Nielsen, og musikken kan da være både middel og mål (Nielsen, 1998, s. 55–56). Den formale dannelsen med eleven og læringsaktiviteten i sentrum er enten funksjonell eller metodisk. Når tenkningen er funksjonell innebærer det at alt innhold er like godt, bare det bidrar til barnets utvikling (Graf & Skovmand, 2004, s. 45–46). Med den metodiske dannelsen er også eleven og læringsaktivitetene i sentrum, men metodene er en del av dannelsen og skal gjøre barnet i stand til å «lære å lære» (2004, s. 46). Nielsen beskriver dette som «dannelse gjennom musikk» (Nielsen, 1998, s. 55–56).

Hverken den materiale eller den formale dannelsen er tilstrekkelig i seg selv mener Klafki, men gjennom den kategoriale dannelsen kan læringen få avgjørende betydning for eleven. På den ene siden må lærestoffet – det elementære eksempel – være av en slik art at det peker utover seg selv, og på den andre siden må det gi rom for fundamentale erfaringer, som igjen gjør at eleven åpner seg for lærestoffet. Slik legges det til rette for den kategoriale dannelsen og den dobbeltsidige åpning (Straum, 2018, s. 47).

Som et supplement til Klafkis kategoriale dannelsesstenkning er det verdt å hente inn noen aspekter fra pedagogen Dietrich Benner, som går tilbake til Schleiermacher, Kant og Rousseau, og som bygger på prinsippene om «Bildsamkeit» (formbarhet) og «oppfordring til selvvirksomhet» gjennom et ikke-affirmativt og hierarkisk forhold til lærestoffet (Benner, 2014, s. 18–19; Oettingen, 2001, s. 144f). Dette dreier seg om det pedagogiske paradoks, som betyr at barnet skal oppdras og samtidig bli selvstendig og kunne være i stand til å ta sine egne valg (Oettingen, 2001, s. 9f). I en trosopplæringssammenheng er det spesielt viktig å sørge for at kunnskap, ferdigheter og erfaringer bidrar til barnets egenutvikling og evne til å tenke selv (Benner, 2014, s. 18f); barn skal ikke pålegges å tro. Det er allikevel ikke likegyldig hvilket lærestoff som velges, ifølge Benner. Verdiene må være hierarkiske, det vil si at lærestoffet vi velger spiller en rolle, men målsettingene må være ikke-teleologiske, for vi kan ikke bestemme hva utfallet blir av det barna lærer (Benner, 2015, s. 161; Fuglseth, 2018, s. 76). Benner ser formbarheten og den ikke-affirmative oppfordringen til selvvirksomhet i sammenheng med tilpasning til samfunnet og en ikke-hierarkisk fellesmenneskelig praksis, og er opptatt av at dannelsesprosessen skjer i et likeverdig samspill mellom ulike praksisfelt; arbeid, etikk, religion, kunst, politikk og pedagogikk (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157). Som kirke er det viktig å forholde seg til at det som skjer *innenfor* en kirkelig kontekst har sammenheng med det som skjer utenfor, og selvvirksomheten får grobunn gjennom dannelsesprosessen der barnets erfaring, refleksjon og handling fører til ny erfaring, refleksjon og handling (Oettingen, 2001, s. 148ff). En annen side ved Benners pedagogiske tenkning relaterer seg til Schleiermachers ovennevnte «generasjonskontrakt» og en intergenerasjonell praksis. Det barna lærer, må også henge sammen med hva de kan praktisere i samspill med andre generasjoner: «Hvor det at skrive, læse og tale adskiller generationer – hvor det altså ikke er mere en fællespraksis – taber disse emner deres pædagogiske mening og legitimitet» (Oettingen, 2001, s.155). Dette er et relevant aspekt i en kirkelig kontekst, hvor ulike generasjoner møtes og ofte sammen legger premisser for mye av læringsinnholdet.

Det empiriske grunnlaget

Empirien jeg viser til i dette kapitlet baserer seg på åtte semistrukturerte intervjuer med kantorer som arbeider i Den norske kirke. Disse intervjuene er del av en større studie, relatert til forskningsprosjektet *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring* (Strauman, 2020a; 2020b). Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2016 til mai 2017, med utgangspunkt i en intervjuguide som hadde spørsmål knyttet til ulike temaer: innledende spørsmål om kantorenes bakgrunn og deres eget forhold til salmer som trosuttrykk, videre spørsmål som åpnet opp for å snakke om musikkfilosofisk refleksjon, didaktisk tenkning, musikk- og religionspedagogiske innfallsvinkler, profesjonsidentitet og kantorens rolle i trosopplæringen. De fleste spørsmålene var knyttet til kantorenes bruk av salmer og sanger, hvilke kriterier de la til grunn for sine valg, hvordan de løste utfordringer knyttet til involvering og samarbeid samt deres faktiske pedagogiske praksis, først og fremst i sammenheng med virksomheten i barne- eller ungdomskor. Jeg spurte også kantorene spesifikt om de identifiserte seg som *trosopplærere* og om det var emner som etter deres mening burde innlemmes i kantorutdanningen. Semistrukturerte intervjuer er en god fremgangsmåte for å få fram den intervjuedes egne perspektiver på et emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Mitt ønske var få fram kirkemusikernes egne refleksjoner og erfaringer knyttet til salmesang og musikkopplæring i kirken.

Intervjupersonene

Sju av åtte intervjupersoner hadde norsk kantorutdanning, mens den åttende var utdannet i utlandet og hadde musikkutdanning med orgel som hovedinstrument. Flere hadde master, diplom eller hovedfag i musikk- og kirkemusikkrelaterte emner, én hadde også grunnfag i kristendom, én hadde gått bibelskole, men bare én hadde videreutdanning i musikkpedagogikk. Alderen var mellom 35 og 60 år, hvorav 5 kvinner og 3 menn.

Intervjuanalysen

I intervjuanalysen brukte jeg en fremgangsmåte som har likhetstrekk med Kvale og Brinkmanns beskrivelse av meningskonsentrering og meningsfortolkning i intervjuanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232f). Det innebærer en hermeneutisk tilnærming, der jeg hele tiden beveger meg mellom deler og helhet, og der min egen forforståelse gir meg gode forutsetninger for å forstå temaene, samtidig som intervjutekstene må fortolkes ut ifra sin egen referanseramme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Elementer fra Klafkis og Benners dannelsesstenkning ble benyttet som redskap for å teoretisere funnene. I kodingen av intervjuene var det i utgangspunktet mange temaer jeg kunne ta fatt i: didaktiske

problemstillinger og kriterier for salmevalg, pedagogisk praksis og refleksjon, profesjonsidentitet, hva de tenkte om salmene og salmesangen som fenomen og om trosopplæringsreformen som sådan. I den første delen av undersøkelsen, der intervjupersonene også deltok, hadde jeg samlet inn repertoarlister fra ulike tiltak i trosopplæringen. Det var et poeng å bygge videre på den dannelsesteoretiske tilnærmingen som jeg brukte i drøftingen av repertoarvalget. Dermed valgte jeg å kode tekstene i tråd med Klafkis materiale, formale og kategoriale dannelses. For å utdype perspektivene ytterligere kategoriserte jeg ulike utsagn inspirert av Benners tenkning rundt intergenerasjonalitet, ikke-affirmativ oppfordring til selvvirksomhet og ulike praksisfelt.

Etiske refleksjoner

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og intervjupersonene ga sitt informerte samtykke før intervjuene fant sted. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert i sin helhet og anonymisert. Intervjupersonene har alle fått fiktive navn i resultatframstillingen. Siden kirkemusikermiljøet er forholdsvis gjennomskiktig og fordi jeg ikke kan garantere full anonymitet, har alle intervjupersonene fått anledning til å lese og godkjenne sitatene (Tjora, 2012, s. 161). Det har vært viktig for meg å finne en balanse i å behandle informasjonen med særlig respekt uten å la det påvirke tolkningen av de funnene som er gjort i for stor grad. Ved gjentakelse av ord, innlysende utelatte ord eller setningsdeler som ikke er i riktig rekkefølge, har jeg tatt meg den frihet å gjøre tilføyelser eller endringer av hensyn til framstillingen av informantene.

Kantorenes musikkpedagogiske refleksjoner

Hovedtyngden av det som kommer frem i kantorintervjuene relaterer seg til barne- og ungdomskorarbeidet som de er involvert i. I presentasjon av funnene har jeg valgt å konsentrere meg om hva de sier om 1) begrunnelser for å synge salmer og sanger, 2) kriterier for sang- og salmevalg, 3) musikkpedagogisk praksis og 4) musikkopplæring som trosopplæring. Jeg har valgt å integrere teoretiseringen av funnene underveis i teksten.

1. Hvorfor synger vi salmer og sanger i kirken?

Det finnes mer musikkpedagogisk virksomhet innenfor kirken enn det å lære barn og unge å synge salmer og sanger. Her er det imidlertid sangfeltet som har hovedfokus, og et grunnleggende didaktisk spørsmål er hvorfor vi faktisk bedriver denne typen opplæring

i kirken. Selv om det på den ene siden er en selvsagt del av musikk- og trosutøvelsen i Den norske kirke, så utfordret jeg intervjupersonene til selv å gi sin egen forklaring. Funn basert på begrunnelsene for å synge salmer og sanger i kirken viser i hovedsak en material og formal dannelsesstenkning hos kantorene; kulturarv og tradisjon skal videreføres og salmene og sangene har en nytteverdi for å oppnå noe annet; for eksempel å utøve tro og å lære om den kristne tro.

Den materiale tenkningen manifesterer seg i svarene som beskriver at salmene representerer tradisjon og tidløshet. For Olav er det viktig å gi videre opplevelsene han selv har hatt gjennom salmesangen. Sigurd beskriver at salmene og sangen inviterer til deltakelse, at det er en av de mest grunnleggende faktorene i gudstjenestefeiringen og at det er en hjørnestein i norsk kulturhistorie. Tor drar inn sammenhengen mellom fortid og nåtid, og refererer til at vi lærer noe uten egentlig å være klar over det:

Vi ser at, å begynne å synge sanger tidlig, før vi har begynt å lese, vi får inn så mye viktig uten å tenke over det. Vi knytter oss til en tradisjon, en lang kirke- og kulturtradisjon; vi synger salmer som var skrevet lenge før vi var født. Og samtidig så har vi salmer og sanger som gjenspeiler den verden vi lever i nå, så vi finner noe av oss selv i det. Men så, ikke bare det, vi finner noe som kom lenge før vi kom til verden. Så vi er en lenke i noe som går to tusen år tilbake, eller enda lengre (Tor).

Dette utsagnet er på mange måter en oppsummering av material dannelsesstenkning, der det å opprettholde tradisjonen og ta vare på kulturarven står sentralt. Samtidig kommer det her inn en setning som er et unntak blant svarene, og som viser til en klar kategorial tenkning; verden som kan gjenspeiles i salmene og som vi kan finne oss selv i. Her er vi også inne på samspillet mellom ulike praksisfelt (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157) som dannelsesprosessen er avhengig av.

Den formale tenkningen vises for eksempel hos Maria som mener at sangen er det som varer lengst og setter seg i kroppen: «[det er] kanskje feil å si at det er den viktigste trosopplæringen, men det er kanskje den mest varige trosutøvelsen». Denne tenkningen kommer også fram hos Ellen som er opptatt av at sangen er et redskap som gis; barna lærer det og eier det selv. Sangen blir noe barna får ta del i, og sanggleden de kan oppleve er begrunnelse nok i seg selv. Hun har imidlertid også tro på at salmen en eller annen gang kan få en viktig betydning for barna, noe som åpner opp for en mer kategorial tenkning. Aina knytter salmesangen direkte til en kristen forkynnelse og sier at «... det viktigste for meg er jo at barna skal kjenne Jesus». Torunn tenker at det å synge salmer og sanger i kirken kan skape interesse for musikk og til og med rekruttere til kirkemusikeryrket. Men hun

snakker også om at salmen har en funksjon for å synge inn tro: «Du synger inn troa på en måte. ... Jeg har veldig troa på salmer, da, selvfølgelig, at du får det inn på en annen måte enn å bare høre. Du gjør det, du synger, ikke sant, du hører musikk».

Videre kommer Benners kjernepoeng fram i ulike uttalelser; om barnets *formbarhet* («Bildsamkeit») og den ikke-affirmative *oppfordring til selvvirksomhet* der barna skal lære, men selv kunne bestemme hva det bruker lærestoffet til. Tor formulerer dette tydelig, når han snakker om barna i 2. person flertall:

Senere kan det hende at dere går forskjellige veier, men vi har lyst til at dere i hvert fall skal oppleve dette her og nå, og få så mye innsikt i den kristelige tradisjonen og kristelig tenkning som mulig, gjennom sang og musikk og salmer og aktiviteter ... (Tor).

Gjennom musikkopplæringen i kirken gis det rom for at barna velger sine egne veier. Vi kan ikke tvinge barnet til tro, og det kan ikke alltid beskrives nøye hvordan kunstneriske uttrykk og inntrykk blir en del av menneskene som opplever dem. Når Tor sier, at «vi får inn så mye uten at vi er klar over det», bekrefter det en pedagogisk tenkning som er åpen og ikke-affirmativ. Når vi lærer noe uten å tenke over det, kan det bety at vi ikke føler oss tvunget til å tilegne oss den gitte lærdommen. Men i denne sammenhengen innebærer det også mulighet for «snikinnføring»; at barna påtvinges en tro uten at de egentlig er klar over det. Hans mening om at salmene og sangene gjenspeiler den verden vi lever i, kan også knyttes opp mot Benners tenkning om forholdet mellom ulike praksisfelt, og at ingen dannelse kan finne sted uten at de ulike praksisfeltene kunst, religion, pedagogikk, politikk, arbeid og etikk forholder seg til hverandre (Benner, 2015, s. 127; Oettingen, 2001, s. 157).

2. Kriterier for salme- og sangvalg

Jeg forsøkte også å finne ut hvilke kriterier som ligger til grunn for repertoarvalget kantorene gjør. Et hovedfunn er at kantorene i svært beskjeden grad artikulerer musikkpedagogisk tenkning bak salme- og sangvalgene. Fokus på gudstjenestemedvirkningen i de fleste tiltakene ser ut til å være avgjørende for hvilket repertoar som velges, og den liturgiske bevisstheten er sterk. Alle intervjupersonene gir uttrykk for at bredde og variasjon er viktig, ingen virker fremmed for å kombinere gammelt og nytt, og det barna lærer skal kunne vare livet ut. Jeg tolker det slik, at kantorene innehar en dannelsesstenkning i sin tilnærming til salme- og sangvalg, og at tanker om musikkens mening ligger implisitt i det de sier, bare underforstått. De ønsker at barna skal oppleve helhet, bli kjent med gudstjenesten, møte tradisjonen, men også det nye, og de skal få med seg sanger og verdier som kan følge dem gjennom hele livet.

Tor sier at sjanger spiller liten rolle, og at det er de voksne som er mest opptatt av sjangervalg. Han sier også at «... som kirkemusiker, da har jeg lyst til å bruke sanger som jeg føler er godt skrevet, rett og slett, med en god tekst og god musikk som henger sammen, og som kommer fram til et budskap». De fleste nevner at de stiller krav til tekstens innhold, og salmene må ha et språk som er overkommelig for barn. Om det ikke nødvendigvis kommer klart til uttrykk når jeg stiller det spesifikke spørsmålet om hvilke kriterier som ligger til grunn for de sangvalgene de gjør, så er det et gjennomgående tema i intervjuene at kirkeåret spiller inn, og likeledes hvordan sangene passer inn i den gudstjenesten de skal synges i. Lise sier: «[D]e skal kunne en salme som går på dåp, de skal kunne en som går på konfirmasjon, de skal kunne en som går på vielse, de skal kunne en begravelsessalme, også skal de kunne en om påske».

Det har også betydning at salmene skal «treffe» dem som kommer til gudstjenesten, både foreldre, besteforeldre og andre barn enn dem som har øvd inn sangene på forhånd. Kantorene velger gjerne «generasjonssalmer» som passer inn i gudstjenesten. Maria understreker viktigheten av å kombinere gammelt og nytt:

Ja, jeg synes jo det er utrolig viktig å bruke de der som har vært tradisjon, altså, det er viktig å bruke «Herre Gud ditt dyre navn og ære» og «Deg være ære», fordi at da kan alle delta. Skummelt å ekskludere en hel kirke med bare nytt. Så jeg er veldig opptatt av å bruke de gode gamle [salmene], også er jeg veldig opptatt av at vi skal ha med minst en ny, helst hver søndag også, eller bruke noe som de kan vokse på i konfirmanntida, så de kan bli glade i nye ting også (Maria).

Hun føyer til: «Jeg tenker jo helst at det skal treffe både besteforeldre og de vi har som konfirmanter eller som går i barnekor». Hun er også opptatt av at sangene kan brukes i fellesskap og egner seg til å synges sammen.

Olav sier: «Vi må sørge for å lære en oppvoksende generasjon en 'salmekanon' som man kan bruke ved livets forskjellige faser, ikke minst når det kommer til begravelse». Tradisjon og det intergenerasjonelle perspektivet spiller avgjørende inn når kantorene velger salmer og sanger; det barna lærer, skal kunne brukes livet ut og ulike generasjoner skal kunne kjenne seg igjen i repertoaret. Når Maria nevner at hun vil inkludere besteforeldre, konfirmanter og barnekorister, impliserer dette sannsynligvis at disse gruppene representerer forskjellige musikalske preferanser med ulike referanser til andre praksisfelt.

Noen av informantene kommer inn på musikkteoretiske kriterier som grunnlag for sine valg. Det gjelder for eksempel Sigurd, som presiserer at det må være en rød tråd gjennom

gudstjenesten, og at han helst tar hensyn til både ulike takt- og tonearter når han velger ut salmer: «[D]et er viktig at ikke ting blir for statisk, at det ikke blir for stillestående; for eksempel hvis seks av syv salmer i gudstjenesten går i samme toneart og kanskje til og med samme taktart, så er det jo et eller annet litt snevert over valget». Han legger til, at «for barn og unge så tror jeg det viktigste er ... gjenkjennelsesfaktor. Det at man lett kan bli kjent med en melodi eller kombinasjon tekst og melodi. så her tror jeg litt at formelen er at det enkle er ofte det beste».

Ellen er opptatt av at når hun jobber med barn og salmer, da skal det være vakkert, sant og ekte. «Det å få en god melodi som klinger godt og er lett å lære betyr så masse». Men hun er også opptatt av at det barna lærer ikke skal påvirke dem på en belastende måte; «... de skal ikke pålegges noe, for eksempel sanger om at vi alltid skal være glade, og at vi alltid er glade fordi Gud er glad i oss». Hun legger til: «Noen ganger er jeg litt redd for hva vi synger, fordi det er, ja, det er problemet med en del barnesanger da, at de er for personlige, de gir deg for mye ansvar, eller de går rett på deg, du skal gjøre det, i stedet for en mer voksen salme som kan være litt distansert». Dette er utsagn som peker i retning av en tenkning om barnets *formbarhet*, og ønsket om en *ikke-affirmativ oppfordring til selvvirksomhet*; læringsinnholdet skal ikke være instruerende, men hjelpe barna til å tenke selv, gjøre seg opp egne meninger og å sette ord på sine egne følelser. Ellen beskriver denne åpne tilnærmingen på en vakker måte senere i intervjuet:

Salmene og liturgien kan sammen med alteret, da, hvis vi tenker her hvor vi har sånne glassvinduer, altså, hvor lyset kommer inn, at det er ingen vegg, det er en åpning fram mot noe. Og at sånn òg skal sangene være for oss, altså ikke noe fast eller en vegg, men heller en åpning mot noe. Og at det er et sånt fint perspektiv å ta med seg i salmene, at de skal ikke lukke noe, men de skal åpne (Ellen).

Kriteriene for salme- og sangvalg ser ut til å være relativt begrensede, og kanskje kan det handle om at dette er et felt det ikke snakkes om, men noe man bare gjør; å velge ut sanger som passer til ulike anledninger. Fraværet av musikkpedagogiske begrunnelser er påfallende, ettersom bare noen få nevner musikkteoretiske perspektiver og sier at sangene må passe å synge for barnestemmen. Det foreligger minimalt med formuleringer om at de velger sanger som handler om barnets egen livsverden, som tar opp temaer om hvordan den kristne troen angår barna, eller at sangene de velger, skal gi barna en mestringsfølelse eller «gi dem noe å leve på». Dette tolker jeg som at kantorene innehar mye praktisk kunnskap med en taus dimensjon, og at den musikkpedagogiske tilnærmingen er forankret i en mesterlærere tradisjon. Denne måten å lære på er ifølge Solveig Christensen et kjennetegn ved den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen (Christensen, 2013, s.147). Dette innebærer blant annet at det

er en kulturelt etablert forståelse av at det overføres kunnskap fra generasjon til generasjon (2013, s. 146). Kunnskapen er avhengig av tradisjon og kulturarv (Gustavsson, 2000, s. 121), den er kroppslig og blir en personlig integrert kunnskap som utføres i handling (Polanyi, 2000, s. 24; Gustavsson, 2000, s. 114). Kunnskapen – salmene og sangen – overføres gjennom praktisk øving og herming under veiledning (Bohlin, 2009, s. 61f). Den musikkpedagogiske tilnærmingen er enten så innarbeidet at den regnes for unødvendig å nevne, eller den er innforstått på en slik måte at den ikke artikuleres. Christensen viser i sin avhandling til Grimens uttrykk «indeksert kunnskap» når hun skriver om den dominerende praktiske kunnskapen som kommer til uttrykk hos musikere (Christensen, 2013, s. 174; Grimen, 2008). Den tause dimensjonen er en vesentlig del av den praktiske kunnskapsformen og vil implisitt være tilstede i en kirkemusikers musikkpedagogiske praksis.

3. En kirkelig korøvelse og innøvingen av salmer og sanger

I intervjuene spurte jeg også hvordan kantorene gjennomfører den praktiske innøvingen av sanger og salmer. På spørsmålet om hvordan de øver inn sanger, forbindes svarene hovedsakelig med pedagogisk praksis i korene. Et hovedfunn her er at det eksisterer en allmenn musikkdidaktisk praksis med elementer av religionsdidaktisk praksis, men med lite plass til refleksjon i undervisningssituasjonen.

Flere nevner at de foresynger, og at korsangerne gjentar etter dem. Dette bidrar til at barna holder konsentrasjonen. Andre sier at de nye korsangerne lærer av de gamle, slik at sanger de ofte bruker, trenger de ikke bruke tid til å øve på:

[Fadervår] øvde vi aldri på. Men når du da har vært på øvelser gjennom et år, og i fire år, så kan du den på slutten. Og om de da sitter inne i alterringen, og om de begynner å turne da, så synger de den (Ellen).

Innlæringen kommer mer eller mindre av seg selv. Kantorene bruker bevegelsessanger og koreografi, leser teksten rytmisk og bruker stemmen på ulike måter. Torunn bruker lydklipp noen ganger, mens barna lukker øynene og bare lytter til sangen som de etterpå selv skal øve inn. Tekststafett er også en metode hun bruker, der to lag skal se hva de husker ved å si annet hvert ord. Utenatføring ser ut til å være en selvfølge for alle de intervjuede kirkemusikerne, av flere begrunnet med at det barna lærer skal ha en langsiktig effekt; gjennom utenatføring får de med seg sangen gjennom hele livet. Lise nevner at hun bruker hviskeleker, og når hun øver inn sanger med konfirmantene, behandler hun dem som voksne og øver som om det er en vanlig korøvelse. Maria sier: «... erfaringen er at barn kan synge egentlig hva som helst, bare det blir presentert på en overbevisende måte».

Mange synger Fadervår, noen synger velsignelsen eller en annen bestemt sang og tenner lys, mens andre bruker kirkekunsten aktivt, og samles rundt glassmaleriet for å utforske det mens de synger. Her spiller ulike praksisfelt inn: den visuelle kunsten, sangen, en allmenn pedagogisk tilnærming (pedagogikk) og kristen tro (religion). Torunn sier at hun legger opp til samtale og spør barna «Hva synger vi egentlig om?» Hun refererer til en bestemt sang de synger, som aktualiserer krig i verden og som er en bønn om at en engel må passe på flyktningene (politisk praksisfelt). Noen ganger lærer hun barna hvordan de kan bruke og finne fram i salmeboka, og forsøker å få til en dialog der de snakker om det å synge salmer. Dette er et av svært få utsagn fra kantorene som beskriver rom for dialog og refleksjon i tilknytning til den musikkpedagogiske virksomheten i kirken.

Mye av det som skjer på en korøvelse i kirkelig regi eller når en sang skal øves inn for konfirmanter eller utenfor korøvelsen, går innunder allmenn musikkdidaktikk. Selve innøvingen er ikke mer religiøs enn utenfor kirkerommet, men det dukker absolutt opp kirkespesifikke elementer i det disse kantorene beskriver. Både liturgiske avslutningsledd, innføring i salmeboka, et kristent innhold i mange av sangene, samt idéen om hva barna skal ha med seg resten av livet av kristen livslærdom er helt klare spesifikke religionspedagogiske elementer som en kantor forholder seg til. Å avslutte korøvelsen med et liturgisk ledd som Fadervår, en velsignelsessang eller lystenning og bønn, er en praksis som er utviklet innenfor kirken, og som ikke er en direkte overføring fra hverken musikk- eller trosopplæringen i skolen.

4. Musikkopplæring og trosopplæring

Jeg stilte flere spørsmål der jeg koblet musikkens rolle opp mot trosopplæringen. For eksempel: «Hvilken rolle tror du musikk spiller i trosopplæringen?» og «Hvordan vil du beskrive at det å synge salmer og sanger har sammenheng med trosopplæring?» Noen av intervju-personene nevner også sammenhengen mellom musikkopplæring og trosopplæring i svar som relaterer seg til helt andre spørsmål. Svarene kan oppsummeres i følgende hovedfunn: Kantorenes refleksjoner gjenspeiler at musikkopplæringen anses som sentral for trosopplæringen. Jeg velger å la Torunn, Olav og Lises utsagn representere disse refleksjonene.

Torunn understreker at barne- og ungdomskorarbeid i kirken *er* musikalsk trosopplæring, og begrunner det på følgende vis:

De [barna og ungdommene] er med på masse gudstjenester, mer enn folk flest, egentlig, de som går i barnekor eller Ten Sing. Og de får inn liturgien, de står jo selv og mumler det når presten lyser velsignelsen, for de har hørt det hundre ganger, ikke sant, og det er jo en kjempemåte det, å få inn trosopplæring på.

Jeg tenker at det er absolutt det det er, ... å prøve å skape tro via musikk, da, som er jobben min (Torunn).

Når musikkopplæringen, -utøvelsen og -opplevelsen knyttes til gudstjenesten, blir den kirkelige konteksten avgjørende for innholdet. Dette beskrives som en selvfølge og problematiseres ikke av kantorene. For Lise er det selve musikkopplæringen som står hennes hjerte nærmest, og hun ønsker å gi barna en god opplevelse gjennom musikken. Men barnekorarbeidet i kirken er samtidig å forstå som trosopplæring:

Jeg vil jo si at barnekorarbeidet jeg driver, det er trosopplæring. Det er også musikkopplæring, i aller høyeste grad, mye musikkopplæring i det. Men det er ikke til å unngå at det også er trosopplæring. Så lenge vi synger i masse gudstjenester og synger salmer og synger kirkemusikk, så vil det jo være veldig mye trosopplæring i det (Lise).

Utenatlæring som metode for å lære sentrale tekster holdes i hevd blant kantorene, og her er sangen til hjelp:

Når de synger det og lærer seg alle tekstene utenat, alt lagres jo og blir jo der, og kanskje de ikke skjønner hva de synger akkurat nå. Men om 20 år så dukker strofer opp igjen, også «å ja, sånn var det, det var *det* det betydde». Og det vi synger, det er jo om kristendom vi synger, alt vi gjør, og de kan utrolig mye. Jeg vet jo selv, for jeg sang i kor og sånn, hvor de tekstene enda sitter i bakhodet og dukker opp. du lærer mye bedre òg, om du synger det, enn om du leser det, får det fortalt, liksom. Du synger det ut selv (Lise).

Å lære seg å synge salmer og liturgi utenat gjør også ifølge Olav musikkopplæringen til trosopplæring. Dette skjer ikke minst i forbindelse med påskegudstjenesten, der korsangerne synger *Krist stod opp av døde* og *Påskemorgen slukker sorgen* og hele liturgien utenat – med glede.

Musikkopplæringen forsvarer ut fra en instrumentell hensikt, og salmene og sangen beskrives i hovedsak som middel for å nå et annet mål. Basert på min egen erfaring undres jeg på om ikke kantorene uttrykker seg mer beskjedent på musikkens vegne, enn det de faktisk står for.

Ellen etterlyser en egen «kirkemusikkpedagogikk» som kan heve kantorens kompetanse for kirkens musikkpedagogiske virksomhet. Hun reflekterer slik over sin egen rolle som musiker og pedagog:

Jeg kjenner meg virkelig som en lærer i dette, mye mer enn en musiker, egentlig, mer og mer, men allikevel ikke, at her kommer jeg og skal lære deg dette. Fordi dette eier vi sammen. Du får det videre av meg, så er det ditt også. Og du har din oppfatning av det. Og det er vel det som er en slags forventning med å gå til barnekolet, hvis ikke, så tror jeg at jeg hadde blitt veldig sliten; Hva lærer de til meg, hva sier de, og hva slags respons har de, skjønner du, at det er det spennende i det. Ikke nødvendigvis hvor vakkert det blir, eller hvor reint det blir. Men mer dette møtet med menneskene (Ellen).

Selv om mange kirkemusikere gjennom sin yrkespraksis har tilegnet seg pedagogisk kunnskap, så foreligger det ingen musikkpedagogisk grunnlagstenkning som tar høyde for undervisning og læring i en norsk kirkelig kontekst – en «kirkemusikkpedagogikk».

En egen musikkpedagogikk for kirken?

De musikkpedagogiske refleksjonene som kommer fram i intervjuene bærer først og fremst preg av en material og formal dannelsesstenkning, og musikkopplæringen forsvares i stor grad ut fra en instrumentell funksjon. Den didaktiske tilnærmingen består i hovedsak av å lære å synge og å lære sangene med gudstjenestemedvirkningen som mål. Kirkemusikerne regner trolig med at barna får med seg den religiøse bagasjen de trenger når de synger sangene med gode tekster sammen med andre barn i kirkerommet. Samtidig er de opptatt av at barna skal ha gode opplevelser gjennom sangen, og at det de lærer er noe de kan ha med seg hele livet.

Utvalget av salmer og sanger og det å synge begrunnes i ønsket om å videreføre en kulturell arv og ta vare på tradisjonen; dette ligger innenfor material dannelsesstenkning. Å synge salmer og sanger i kirken begrunnes også ut fra et formalt dannelsesperspektiv, siden de brukes som formål for å lære noe annet, for eksempel å «bli kjent med Jesus», å bli interessert i musikk og for å uttrykke tro. En mer kategorial dannelsesstenkning er også tilstede, blant annet når Tor sier at «vi finner noe av oss selv i det». Her kan vi ane et snev av «den dobbeltsidige åpning», der lærestoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden.

Når jeg ser at kirkemusikerne beskriver innholdet i korøvelsene omtrent slik jeg ville gjort det selv, blir det en tankevekker når jeg leser om Torunns spørsmål til korsangerne: «Hva er det vi synger om?». Hvordan relaterer sangene seg til det som skjer ute i verden, til menneskene rundt oss og til barnas livshverdag? Snakker vi med dem om det? Eller er det ikke

nødvendig? Hvor blir det av refleksjonen rundt salmene og sangen som ikke bare står til religionens tjeneste, men som like mye kan være en vei til eksistensielle erfaringer gjennom den kategoriale dannelsen? Dette innebærer da at både lærestoffet, men også det å synge, kan bidra til at barn og unge får hjelp til å takle livet, se det som skjer i verden, forholde seg til sosiale relasjoner og bli et helt menneske. Dersom den kategoriale dannelsen og den dobbeltsidige åpningen skal finne sted, bør det legges bedre til rette for at lærestoffet åpner seg for «eleven» og at «eleven» åpner seg for lærestoffet. Hvis barna skal tilegne seg salmene og sangene, som noe som virkelig angår dem, bør det utvikles en didaktikk som gir mer rom for refleksjon og samtale mellom «elevene» og «læreren». Selv om kirkemusikerne definerer seg selv som *trosopplærere*, så er de like mye musikere og underviser om troen på musikkens premisser. Alle kirkelig ansatte som bruker musikk i arbeidet med barn og unge i Den norske kirke, kan ha nytte av å komme et steg lengre i den musikkpedagogiske refleksjonen, og kunne argumentere for det eksistensielle møtet mellom mennesket og musikken; det som gjør at kunsten bidrar med noe mer og noe annet enn ordene. Klafkis didaktiske analysemodell (Graf & Skovmand, 2004, s. 77f) som spør etter den eksemplariske betydning, nåtidsbetydningen, fremtidsbetydningen, det valgte innholds struktur og tilgjengelighet for barnet kunne kanskje vært et sted å begynne?

Pedagogisk praksis kan dreie seg om både individuelle og samfunnsmessige oppgaver, og ifølge Benner har den materiale dannelsen samfunnsmessige mål, mens den formale dannelsen har individuelle mål (Benner, 2015, s. 156f). Den kirkelige sangtradisjonen er et kirkelig anliggende, men den er ikke adskilt fra verden utenfor. Det barn og unge lærer innenfor kirkens vegger, tar de også med seg utenfor, til livet i samfunnet. Vekselvirkningen mellom mennesket og verden styrkes imidlertid gjennom den ikke-affirmative dannelsen, der mennesket selv kan bestemme seg for «diskusjonen» med verden (Benner, 2015, s. 161f). Det handler ikke om å overføre kunnskap som sådan, men om å oppdra til selvstendighet og utvikling av ferdigheter og tenkning og handlinger. Det handler om å være i stand til å tenke selv på bakgrunn av det man lærer (Benner, 2014, s. 18f). Religionen er ett praksisfelt, kunsten og musikken et annet. Når feltene blandes gjennom musikkopplæringen i en religionspedagogisk kontekst, blir det desto viktigere å kunne se forskjellen mellom disse to og legge til rette for barnets formbarhet («Bildsamkeit») og den ikke-affirmative oppfordring til selvvirksomhet. Det er også i dette krysningsfeltet – mellom religion og musikk – at denne nonformelle læringen i kirken finner sted. Denne læringen er både en religionspedagogisk og en musikkpedagogisk praksis.

Den non-formelle, musikkpedagogiske virksomheten i kirken, som min studie viser til, tolker jeg som supplerende til den formelle musikkundervisningen og den uformelle musikk læringen. Dette gjelder særlig med hensyn til å lære barn og unge å synge salmer og

sanger, lære dem å synge og å være en del av et fellessangprosjekt. Kirkemusikerne velger repertoar, de underviser barn og unge i salmesang, de er opptatt av at barna får med seg noe «i bagasjen» og de har selv et forhold til salmer og sanger som de ønsker å videreføre til neste generasjon. Mens sangen i skolen er på vikende front (Rong, 2015, s. 203), er sangen innad i kirken like viktig som før. Sammenhengen mellom læring i ulike sammenhenger fremmer livslang læring, og barn og unge tilegner seg mye livskompetanse også gjennom nonformelle og uformelle læringsmiljøer (Singh, 2015, s. 19). At musikkopplæringen innenfor kirkens barnekorarbeid kan være en eksemplarisk modell, formidler Stephanie Mowery⁸ på følgende måte: «Through the study and performance of quality repertoire representing many diverse musical traditions and practices, young people ... can develop musical and vocal skills that lead to informed, expressive, and empowering singing experience» (Mowery, 2009, s. 67). Musikkopplæringen i kirken blir ofte oversett (Finnegan, 2007, s. 219), noe som kan ha sammenheng med at det er det religionspedagogiske perspektivet som blir tydeligst artikulert utad. Sekulariseringen av det norske samfunnet og Europa forøvrig (Fuglseth, 2014, s. 236) kan også ha medført en usynliggjøring av dette feltet. Ifølge religionspedagogen Kåre Fuglseth skjer det en bevegelse innenfor de postsekulære religionsteoriene som ser en sterkere forbindelse mellom det å være og å bli menneske, mellom dannelse og religionsutvikling (2014, s. 236). I den grad dette kan bidra til et mer åpent syn på religionen i samfunnet, vil den nonformelle musikkopplæringen i kirken kunne ha et godt grunnlag for videre utvikling. En synliggjøring av den nonformelle musikkopplæringen i kirken forutsetter kirkemusikkstudentens formelle læring innenfor utdanningsinstitusjonen. Dersom musikkpedagogiske emner for den religiøse konteksten skal kunne inkluderes vil dette igjen fordrer fortsatt åpenhet overfor sammenhengen mellom musikk, religion og dannelse hos de offentlige musikkutdanningsinstitusjonene som utdanner kirkemusikere.

Den «hemmelige» musikkpedagogen

Utgangspunktet for høyere musikkutdanning i Norge var å kvalifisere organister til tjeneste i Den norske kirke, og fremdeles er dette et viktig samfunnsoppdrag (Solhaug, 2002). De spesifikke kirkemusikkemnene som ligger inne i kirkemusikkstudiet per i dag er først og fremst knyttet til utøving i orgelspill, orgelimprovisasjon, liturgisk spill og korledelse, samt hymnologi,⁹ liturgikk,¹⁰ og arrangering/komponering til kirkelig bruk. De utøvende emnene handler i stor grad om å

8 Stephanie Mowery er en aktiv kordirigent innenfor flere kirker i USA.

9 Hymnologi = salmekunnskap.

10 Liturgikk = betegnelsen for emnet som handler om gudstjenester og gudstjenestep praksis, kirkelige handlinger, kirkeåret med mer.

mestre hovedinstrumentet, spille orgelkonserter og kunne beherske orgelspill til gudstjenestebruk. I korledelse lærer studentene direksjonsteknikk, får repertoarkunnskap og kjennskap til ulike typer kor. Mye handler om å kunne bruke koret i gudstjenester og å kunne fremføre kirkemusikalske verker, og det ligger minimalt med barnekorledelse inne i kantorstudiet. Det tilbys andre kurs og emner innenfor barnekormetodikk og barnekorledelse (via barne- og ungdomskororganisasjoner og NMH), men disse må tas som etter- og videreutdanning.

Gjennom intervjuene er det særlig tre perspektiver som tydeliggjør at kirkens musikkopplæring skjer i en religionspedagogisk kontekst: 1) Det liturgiske perspektivet med gudstjenesten som framføringens hovedarena, 2) det intergenerasjonelle perspektivet, der hensynet til generasjonene spiller inn ved sang- og salmevalg, fordi fremføringen ofte kombineres med andres deltagelse, og 3) trosopplæringsperspektivet, der sang- og salmevalg også tar hensyn til et mer eller mindre planlagt «pensum» for å få kjennskap til og kunnskap om kristen tro.

Kirkemusikerne tar hensyn til liturgiens betydning, tradisjonen og forholdet mellom generasjonene og et trosopplæringsinnhold i musikkopplæringen. Dette innebærer at de beveger seg innenfor et etisk felt, som krever en utvidet refleksjon over egen rolle som musikk- og trosopplærer, om læringens betydning for barn og unge i en religionspedagogisk kontekst, samt større innsikt i hva barns møte med musikken kan bety for deres spiritualitet (McCarthy, 2013, s. 6).¹¹ Bubmann, som også fremmer behovet for en egen kirkemusikkpedagogikk, etterlyser stedet hvor det reflekteres over musikalsk praksis i menighetene (Bubmann, 2009, s. 99). Kirkemusikerne har en særskilt dannelsesoppgave gjennom det å være musiker og pedagog, mener han: «De er arrangører av en estetisk-kulturell dannelse, av erkjennelsesdannelse, av tilgangen til hermeneutisk tradisjon, av liturgisk dannelse, samt sammenlagt arrangører av personlig identitetsdannelse og sosial dannelse» (Bubmann, 2009, s. 130, min oversettelse).¹²

Musikkpedagogiske elementer spesialtilpasset kirkemusikkutdanningen kan bidra til større bevissthet rundt salmesangens plass i trosopplæringen og skape grunnlag for en egen kirke-musikkpedagogikk, som styrker musikkens betydning for barnets dannelse og livsmestring. Den musikkpedagogiske virksomheten i kirken bør ikke undervurderes (Mok 2011, s.14). Kirkemusikeren er etter min mening ikke lenger en «hemmelig» musikkpedagog, og trosopplæringsreformen har aktualisert behovet for musikkpedagogiske elementer i kirkemusikkutdanningen.

11 Med spiritualitet refererer jeg her til barns åndelige utvikling, som skjer både innenfor og utenfor en religiøs kontekst (McCarthy, 2013, s. 2; Murtonen, 2016, s. 200; Benson, 2003, s. 205f).

12 Original tysk tekst: «Sie sind Arrangeure ästhetisch-kultureller Bildung, von Wahrnehmungsbildung, von hermeneutischer Traditionserschließung, von liturgischer Bildung und in alledem zugleich von persönlicher Identitätsbildung und sozialer Bildung».

Litteraturliste

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 205–213.
- Berglund, J. (2008). Teaching Islam with music. *Ethnography and Education*, 3(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/17457820802062409>
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunnskap: ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunnskap?* (s. 55–84). Huddinge: Södertörns Högskola.
- Bubmann, P. (2009). *Musik – Religion – Kirche. Studien zur Musik aus theologischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikerers profesjonelle livsbetingelser* (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Fagius, G. (2013). Barnkøren i Svenska kyrkans församlingar. I S. Borgehammar (Red.), *Med skilda tungors ljud: körsång och gudstjänstspråk* (Vol. 88(2013), Svenskt gudstänstliv) (s. 99–124). Skellefteå: Artos & Norma.
- Finnegan, R. (2007). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiske forskningsfeltet*. Malmö: Lund Universitet.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. (2012). *Lokale trusopplæringsplanar* (KIFO Rapport). Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning.
- Fuglseth, K. (2014). Religion og pedagogikk: Eit postsekulært syn på religion i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), 235–247.
- Fuglseth, K. (2018). Kva vi står att med frå Klafki. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 69–85). <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax.

- Graf, S. T. & Skovmand, K. (2004). *Fylde og form : Wolfgang Klafki i teori og praksis* (Pædagogik til tiden 23). Århus: Klim.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund* (I. H. Hansen, Overs.). Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hilton, H. (1965). *The use of music in the religious education of primary and junior children* (Doktoravhandling). University of Southern California, Los Angeles.
- Jorgensen, E. R. (2011). How can music education be religious? *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 155–163.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Kilpelainen, A.-E. & Nielsen, M. V. (2018). Teaching rituals: New church activities and religious education. *International Journal of Practical Theology*, 22(1), 23–39. <https://doi.org/10.1515/ijpt-2016-0035>
- Kirkemøtet. (2005). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1896>
- Kirkerådet. (2010). *Plan for trosopplæring. Gud gir, vi deler*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2008). *Plan for kirkemusikk*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet. (2019). *Utlysning av utviklingsmidler*. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/prosjektmidler-til-utvikling-av-trosopplæringsreformen/>
- Klafki, W. (1965 [1963]). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse – bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale, *Skolens undervisning og barnets utvikling – Klassiske tekster* (s. 167–203). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kultur- og kirke departementet. (2014). *Trosopplæringsreformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kkd/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2007/trosopplæringsreformen/id446867/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McCarthy, M. (2013). Children's spirituality and music learning: Exploring deeper resonances with arts based research. *International Journal of Education & the Arts*, 14(4). Hentet fra <http://www.ijea.org/v14n4/>
- Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11–15.
- Mowery, S. (2009). A model of excellence for children's music education in the church. *The Choral Journal*, 50(4), 67–68.
- Murtonen, S. (2016). Young adults and spiritually experienced music. I T. Innanen & V.-M. Salminen (Red.) *Hymns, Song, Society* (s. 200–223). Helsinki: Church Research Institute.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. rev. og bearb. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik* (Pædagogiske linjer). Århus: Klim.
- Peterson, J. C. (2019). Faith and learning in the choral rehearsal. *Christian Scholar's Review*, 48(2), 165–175.
- Pitkänen, T. (2016). The hymns at family services in Finland. I T. Innanen & V.-M. Salminen (Red.) *Hymns, Song, Society* (s. 151–177). Helsinki: Church Research Institute.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rohwer, D. (2011). Church music as an education enterprise: Lessons to learn. *Texas Music Education Research*, 48–58.
- Rong, M. (2015). Salmer i kirke og skole. *Prismet*, 66(4), 203–220.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Solhaug, A. (2002). *Fra organist til kantor*. Oslo: Verbum forlag.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>

- Strauman, R. (2010). Barn og kirkemusikk – barnekorarbeid sett i lys av trosopplæringsreformen i Den norske kirke. I S. Borgehammar (Red.). *Barnkonventionen 20 år* (Vol. 85(2010), Svenskt gudstjenstliv) (s. 81–111). Skellefteå: Artos & Norma.
- Strauman, R. & Krupka, B. (Red.) (2020). *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020a). «Vi synger ditt hellige navn!» Om undersøkelsen *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 19–66). Oslo: IKO-forlaget.
- Strauman, R. (2020b). Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 215–240). Oslo: IKO-forlaget.
- Stortinget. (2003). *Trusopplæring i ei ny tid: Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. Innst. S. nr. 200 (2002–2003). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2002-2003/inns-200203-200/?lvl=0>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trosopplæring. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/trosopplæring>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk* (MUS1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/mus1-01>
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ragnhild Strauman
Ph.d.-kandidat
Norges musikkhøgskole
ragnhild.strauman@nmh.no

Vedlegg

- 1 Godkjennelse fra NSD
- 2 Bekreftelse fra NSD på godkjenning av endringer (2016 og 2017)
- 3 Bekreftelse fra NSD på godkjenning av endring (2018)
- 4 Informasjonsskriv 1
- 5 Utforming av spørreskjema
- 6 Intervjuguide
- 7 Informasjonsskriv 2
- 8 Eksempel i SPSS
- 9 Matrise over utregninger til grunn for figur 5–16 i Artikkel 1
- 10 Skjema for godkjenning av sitatbruk

Vedlegg 1:
Godkjennelse fra NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ragnhild Strauman
Kirkelig utdanningscenter nord
Breivika
9037 TROMSØ

Vår dato: 17.10.2014

Vår ref: 39258 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39258 *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*
Behandlingsansvarlig *Det praktisk-teologiske seminar, ved institusjonens overste leder*
Daglig ansvarlig *Ragnhild Strauman*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (andre ansatte som har vært med å velge salmer i menigheten). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det skal benyttes transkriptør. Hvis transkriptør ikke er ansatt eller student i virksomheten, skal det inngås skriftlig avtale om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Personvernombudet ber om kopi av avtalen for arkivering (sendes: personvernombudet@nsd.uib.no).

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (transkriptør) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer.

**Vedlegg 2:
Bekreftelse fra NSD på godkjenning
av endringer (2016 og 2017)**

Fra: Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@uib.no>

Sendt: mandag 14. mars 2016 14.58

Til: Strauman Ragnhild

Emne: Prosjektnr: 39258. Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 02.02.2016 og bekrefter å ha registrert følgende endringer:

- 1) Intervju er fremdeles ikke gjennomført, og ny dato for prosjektslutt for denne delen av prosjektet settes til 31.12.2019. Utvalget informeres ifm. innhenting av samtykke.
- 2) Allerede innsamlet materiale (via spørreskjema) skal anonymiseres 31.12.2017. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av prosjektslutt, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.12.2016) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt 31.12.2017 vedrørende status for behandling av personopplysninger.

--

Hildur Thorarensen

Rådgiver/Adviser

Tel: +47 55 58 26 54

nsd.no | twitter.com/NSDdata

Emne: Prosjektnr: 39258. Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring

Dato: onsdag 29. november 2017 14:21:14 sentraleuropeisk normaltid

Fra: Pernille Ekornrud Grøndal <Pernille.Grondal@nsd.no>

Til: Ragnhild Strauman <ragnhild.strauman@kun.uit.no>

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 16.11.17.

Vi har nå registrert at dato for anonymisering for del 2 av innsamlet datamateriale (kvalitative intervjuer) er utsatt til 31.05.2020.

Hva gjelder del 1 av innsamlet data, vil Personvernombudet ta kontakt innen 31.12.2017.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

Pernille Ekornrud Grøndal
rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

**Vedlegg 3:
Bekreftelse fra NSD på
godkjenning av endring (2018)**

Ragnhild Strauman
Breivika
9037 TROMSØ

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 39258 / 8 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

Bekreftelse på endring

Vi viser til endringsmelding mottatt 16.11.2017 og påfølgende korrespondanse med stipendiaten februar 2018 for prosjektet:

39258 *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*
Behandlingsansvarlig *Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ragnhild Strauman*

Vi beklager at den opprinnelige bekreftelsen på endringsmeldingen fra personvernombudet, datert 29.11.2017, ikke tok stilling til eller besvarte alle de endringene stipendiaten søkte om. Videre følger en bekreftelse på endringene, med utgangspunkt i endringsmeldingen som ble innsendt 16.11.2017 og videre dialog med stipendiaten.

Utsettelse av prosjektslutt

Vi har registrert at det søkes om å utsette prosjektslutt til 31.12.2020. Datamaterialet består av følgende:

Del 1 av datamaterialet består av et skjema som etterspør informasjon om salme- og sangrepertoar i trosopplæring. Identifiserende opplysninger i dette materialet er navn på personer med musikalsk hovedansvar for tiltaket og navn på personene involvert i sangutvalget. For denne gruppen vurderer personvernombudet, i tråd med opprinnelig tilråding, at stipendiaten kan unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere. Opplysningene er av mindre omfang, og skal anonymiseres i publikasjonen.

Det er videre avklart med stipendiaten at det enten skal gis informasjon om ny dato for prosjektslutt, 31.12.2020, for de personene som leverte inn skjemaene til stipendiaten eller så skal skjemaene anonymiseres.

Del 2 av datamaterialet består av kvalitative intervjuer. Her ble utvalget informert om at dato for prosjektslutt var 31.12.2019. Det vil ikke bli gitt ny informasjon til utvalget som har deltatt i intervju, fordi utsettelsen ikke er på mer enn ett år. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av prosjektslutt, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.12.2019) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi ny informasjon til utvalget.

Personvernombudet har registrert 31.12.2020 som ny dato for prosjektslutt.

Behandlingsansvarlig institusjon

Vi bekrefter at Norges musikkhøgskole er oppført som behandlingsansvarlig institusjon på prosjektet og at Ragnhild Strauman er oppført som daglig ansvarlig for prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Personvernombudet vil ved ny dato prosjektslutt, 31.12.2020, rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen



Marianne Høgetveit Myhren



Belinda Gloppen Helle

**Vedlegg 4:
Informasjonsskriv 1**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring»

1. Bakgrunn og formål

Kirkelig utdanningscenter nord (KUN) skal gjennomføre et prosjekt om bruk av salmer og sanger i trosopplæringen. Gjennom innsamling av sang- og salmerepertoar fra et representativt utvalg av menigheter ønsker vi å finne ut hvilke salmer og sanger som brukes, hvorfor disse brukes og hvem som står for utvalget. Med bakgrunn i de innsamlede data ønsker vi å finne frem til faglige vurderinger rundt bruk av salmer og sanger i trosopplæringen, og resultatet skal oppsummeres i en publikasjon om musikk i trosopplæringen. Prosjektet er støttet med utviklingsmidler i forbindelse med trosopplæringen i Den norske kirke.

Til innsamlingen av salmesedler/repertoarlister henvender vi oss til 60 menigheter som har ansatt både kirkemusiker/kantor og trosopplærer/menighetspedagog/kateket. Du arbeider i en slik menighet, og derfor tar vi kontakt med deg.

Prosjektet ledes av Ragnhild Strauman, førstelektor for kirkemusikk, og gjennomføres sammen med Bernd Krupka, førsteamanuensis i religionspedagogikk, begge ved Kirkelig utdanningscenter i Nord. (www.kun.uit.no).

2. Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi henvender oss til deg som kirkemusiker/kantor eller trosopplærer/menighetspedagog/kateket for å få tilsendt en oversikt over hvilke salmer og sanger som er brukt høsten 2014/våren 2015 i din menighet i følgende tiltak:

- Barne- og ungdomskorarbeidet (helst alder 6-18 år)
- Salmer/sanger som er øvd inn i løpet av konfirmanttida
- salmer/sanger som er brukt på en presentasjonsgudstjeneste (for konfirmanter),
- salmer/sanger som er brukt på breddetiltaket LYS VÅKEN (eller et tilsvarende breddetiltak)
- salmer/sanger brukt på en hovedgudstjeneste tilrettelagt for barn mellom 4-12 år, utenom advents- eller juletiden.

Frist for innsendelse av spørreskjema: 15. april. Vi vil i etterkant også be deg om å besvare 10-15 skriftlige oppfølgingsspørsmål knyttet til salmevalget.

I neste omgang vil vi spørre noen deltakere om å bli med på en nettverkssamling og/eller om å stille opp som informant til et kvalitativt intervju.

3. Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De eneste som vil ha tilgang til personopplysninger er prosjektleder Ragnhild Strauman og Bernd Krupka. En transkriptør vil skrive ned lydfestede intervju, men disse vil bli anonymisert og lydfilene slettet etter transkripsjon. Personopplysninger/opptak vil bli lagret med koblingsnøkkel på en minnepenn, adskilt fra øvrige data.

Personopplysninger som samles inn gjennom denne undersøkelsen skal behandles etter bestemmelser gitt i Lov om behandling av personopplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2016. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt. Innsamlede data som ikke er identifiserbare vil tas vare på for eventuell videre forskning. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

4.Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med
Ragnhild Strauman, tlf. 776 46 579, epost-adresse: ragnhild.strauman@kun.uit.no
Bernd Krupka, tlf. 776 46 578, epost-adresse: bernd.krupka@kun.uit.no
Vi vil også følge opp denne henvendelsen pr. telefon.

Vennlig hilsen,

Sign.
Ragnhild Strauman

Tromsø, 16.januar 2015

Vedlegg:

- anbefaling fra bispemøtets preses, biskop Helga Haugland Byfuglien.
- svarskjema
- spørreskjema til utfylling med innleveringsfrist 15.april.

Undersøkelsen finansieres med trosopplæringsmidler fra Den norske kirke.



Svarskjema:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien «Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring», og er villig til å sende inn oversikt over bruk av salmer og sanger i trosopplæringsarbeidet i vår menighet og å besvare spørreskjema med oppfølgingsspørsmål knyttet til innsamlingen.

Navn på menighet: _____

Navn på deltager: _____ (bruk blokkbokstaver)

(Dato/Signatur av prosjektdeltaker)

Underskrevet svarskjema sendes så snart som mulig i frankert konvolutt, merket «svarskjema». Det kan også skannes og sendes til ragnhild.strauman@kun.uit.no pr. epost.

Vedlegg 5:
Utforming av spørreskjema

Spørreskjemaet ble utformet med følgende spørsmål, med layout i liggende format og én side for utfylling for hvert punkt (fra 1a – 6, fordelt på 8 sider):

SPØRRESKJEMA TIL INNSAMLING AV SALME- OG SANGREPERTOAR I TROSOPPLÆRINGSARBEIDET

BRUK AV SALMER OG SANGER I DEN NORSKE KIRKES TROSOPPLÆRING

Hvis du trenger mer plass, bruk flere ark.

1a) og 2a) Barnekor høsten 2014 og våren 2015.

Oversikt over salme-/sangrepertoar.

Fylles ut dersom det er barnekor knyttet til menighetens aktivitetstilbud. Har dere flere enn ett barnekor, velg ett av dem (helst med medlemmer i alderen 6-13 år).

Deltakerne er hovedsakelig i alderen 0-6 år ___ 6-13 år___ (sett kryss)

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Er koret tilknyttet en organisasjon? Ja _____ Nei _____ (sett kryss) Hvis ja, hvilken?

1b) og 2b) Ungdomskor høsten 2014 og våren 2015.

Oversikt over salme-/sangrepertoar.

Fylles ut dersom det er ungdomskor knyttet til menighetens aktivitetstilbud.

Deltakerne er i alderen ___ – ___ år. (Fyll ut alder på yngste og eldste medlem, hvis mulig)

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Er koret tilknyttet en organisasjon? Ja _____ Nei _____ (sett kryss) Hvis ja, hvilken? _____

3) Konfirmantundervisning 2014/ 2015. Oversikt over innøvd salme-/sangrepertoar.

Ja, vi innøver et fast salme-/sangrepertoar med konfirmantene. _____ Nei, vi gjør ikke det. (Sett kryss)

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Hvem har hovedansvar for sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre er involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem har musikalsk ansvar for innøving av salmer/sanger? __- _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

4) Presentasjonsgudstjeneste for konfirmanter. Oversikt over salme-/sangrepertoar.

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Er du involvert i tiltaket? Ja ___ Nei ___ (sett kryss)

Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

5) LYS VÅKEN eller tilsvarende breddetiltak. Oversikt over salme-/sangrepertoar.

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Er du involvert i tiltaket? Ja ___ Nei ___ (sett kryss)

Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

6) Gudstjeneste høst 2014/ vår2015 - tilrettelagt for barn i alderen 4-12 år. Oversikt over salme-/sangrepertoar.

Velg en gudstjeneste utenom advents- og juletiden.

Tittel (må fylles ut)	Forfatter	Komponist/arrangør	Forlag/kilde (må fylles ut)

Er du involvert i tiltaket? Ja ___ Nei ___ (sett kryss)

Hvem har hatt musikalsk hovedansvar for tiltaket? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvem andre har vært involvert i sangutvalget? _____ (navn/profesjonstittel/funksjon)

Hvis du trenger mer plass, bruk flere ark, men før opp nummer som samsvarer med punktene i skjemaet!

*Frist for innlevering: **15.april 2015.***

Tusen takk for at du tok deg tid til å fylle ut skjemaet!

Vedlegg 6: Intervjuguide

“Forvaltning av salmer og sanger i den norske kirkes trosopplæring”

De overordnede forskningsspørsmålene er:

- 1) *Hvordan reflekterer kirkemusikeren selv over sin rolle i Den norske kirkes trosopplæring?*
- 2) *Hvilke musikkpedagogiske og religionspedagogiske refleksjoner knyttet til salmesang som element i trosopplæringen kommer til uttrykk hos kirkemusikeren og menighetspedagogen?*
- 3) *Hvordan avspeiles kirkemusikerens funksjon i den lokale trosopplæringspraksis?*

Aktuelle temaområder:

Innledende spørsmål

- Navn, alder, utdanning, bakgrunn
- Hvilken rolle spilte musikk i din oppvekst?
- Hvordan er ditt eget forhold til salmer og sanger som trosuttrykk?
- Hvorfor ble du kirkemusiker/menighetspedagog?

Med utgangspunkt i repertoarinsamlingen

- hvilke kriterier/faglige vurderinger ligger til grunn når du velger ut salmer og sanger til bruk for barn og unge i kirka, når det gjelder sjanger og innhold? (Stikkord: tradisjon, trosopplæringsplanen, personlige preferanser, profesjonsbakgrunn?) → vise til de ulike sjanger- og innholds-kategoriene i undersøkelsen: Klassisk, pop&gospel, andre (barneviser, viser, crossover)/ Livsmestring & livstolkning, Kristen tro og tradisjon, kristen tro i praksis.
- Er kirkens trosopplæringsplan til hjelp når du velger salmer/sanger for barn og unge?
- På hvilken måte er du involvert i salme- og sangvalget?
- På hvilken måte samarbeider dere om salmevalget?
- opplever du meningsforskjeller i din menighet rundt valg av salmer og musikk for tiltak, der barn og unge er involvert? I så fall, på hvilken måte?
- Er sjanger, innhold og /eller kvalitet temaer til diskusjon?
- Organisasjonstilknytningen; begrunnelse?
- Opplever du en sammenheng mellom korarbeidet og de andre tiltakene i din menighet?

Musikkfilosofisk refleksjon

- Hvorfor synge salmer og sanger?

- Hvordan vil du definere en salme?
- Hva tror du at det å synge salmer og sanger kan bety for barn og unge?
- Ikke alle barn vil synge; på hvilken måte tror du at det å lytte til andres sang i kirken kan ha en misjon?
- Kan du beskrive en opplevelse, der barn eller ungdom har gitt uttrykk for eller beskriver et forhold til det de synger?

Musikk- og religionspedagogiske innfallsvinkler

- Hvordan vil du beskrive at det å synge salmer og sanger har sammenheng med trosopplæring?
- Hvilke grep gjør du for at barn og unge skal få et forhold til og bli glad i det stoffet de synger?
- Hvordan øver du inn sanger med barn og ungdom? 1) De som synger i kor (beskrive en korøvelse) 2) De som er med i konfirmasjonsundervisninga 3) De som deltar på familie gudstjeneste 4) De som deltar på breddetiltak som for eksempel LysVåken og Tårnagentene? (Stikkord: Metodebruk? Bevegelsessanger? Koreografi? Utenatllæring?)
- Hva er gode salmer/sanger for barn og unge?
- Tenker du annerledes når du velger salmer og sanger for voksne enn når du velger for barn og ungdom?
- Hvilken rolle tror du musikk spiller i trosopplæringen?

Profesjonsidentitet/utdanning; kantorens rolle

- Kan du beskrive en opplevelse eller en situasjon som har utfordret deg som kirkemusiker i trosopplæringsarbeidet, eller kanskje det stikk motsatte; har gitt deg en bekreftelse på din rolle?
- på hvilken måte styrer din profesjonsbakgrunn dine ønsker og valg av musikk i trosopplæringen?
- fanges denne problematikken opp av din profesjonsutdanning?
- Hvordan opplever du/vil du beskrive kirkemusikerens bidrag i trosopplæringsarbeidet?
- Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom trosopplæring og kirkemusikalsk arbeid?

- Hvordan opplever du at andre i staben/menigheten/DnK verdsetter kirkemusikerens bidrag i trosopplæringsarbeidet? / Hvordan opplever du at staben/menigheten/DnK verdsetter ditt bidrag som menighetspedagog i det kirkemusikalske arbeidet?
- Hvis du skulle tatt en kantorutdanning i dag, hvilke nye fagemner ville du ha ønsket deg på bakgrunn av den erfaringen du har i dag?/ Hvilke fagemner burde en kantorutdanning inneholde, fra ditt ståsted som menighetspedagog?

Avsluttende kommentarer

Er det noe som ligger deg på hjertet, som du kunne hatt lyst til å si?

Avrundning

Hva skjer videre med datamaterialet?

Datoer/opptak/tilbakemelding til informanten?

TAKK informanten!

Vedlegg 7:
Informasjonsskriv 2

Ragnhild Strauman
Kirkelig utdanningscenter nord
Breivika, 9037 Tromsø
ragnhild.strauman@kun.uit.no, tlf. 776 465 79/48023647

Forskningsprosjektet «Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring» - intervjudel

Tusen takk for ditt bidrag med å sende oss godt utfylte repertoarskjema med nyttig informasjon om bruk av salmer og sanger i din menighet! Vi viser til informasjonen gitt i brev datert 16.01.2015 (også vedlagt her), og er nå kommet til intervjudelen av prosjektet.

På bakgrunn av de funnene vi har gjort, har vi valgt ut noen personer, som vi ønsker å innkalle til intervju. Du er en av dem, så spørsmålet er om du kan tenke deg å sette av 1-1,5 time til et intervju? Intervjuet vil foregå på et avtalt tidspunkt, enten på et fysisk møtested, for eksempel der du har kontor, eller via Skype/internett. Vi ønsker å få vite mer om hvilke faglige vurderinger som ligger til grunn for de valgene som gjøres, men er også nysgjerrige på hvordan det reflekteres rundt kirkemusikkens funksjon og kirkemusikerens rolle i trosopplæringen.

Tilleggsinformasjon om prosjektet

Studien vil nå inngå i Ragnhild Straumans doktoravhandling i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Intervjuet vil dermed kunne omtales og eventuelt siteres fra i avhandlingen, som er planlagt ferdig i 2020.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt under arbeidsprosessen og anonymisert ved prosjektslutt, som for denne delen av prosjektet er 31.12.2019. (Datoen som er oppgitt i opprinnelig informasjonsskriv er blitt endret.) Enkelt personer skal ikke gjenkjennes i sitater, med mindre informanten gir særskilt samtykke til det. Anonymiteten skal sikres både i avhandlingen og i alle eventuelle artikler, foredrag etc. som kan komme ut av prosjektet. For øvrig vises det til punkt 3) og 4) i informasjonsskrivet pr. 16.01.2015 om behandling av personopplysninger og om frivillig deltakelse i studien.

Ragnhild Strauman, prosjektleder

Samtykkeerklæring for intervju

Jeg har mottatt informasjon om studien «Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring» pr. 16.01.2015 og oppdatert informasjon som nevnt over, og gir mitt samtykke til at Ragnhild Strauman får gjennomføre et intervju med meg, som det tas lydopptak av. Jeg aksepterer at informasjonen blir brukt som beskrevet.

Dato: _____ Navn: _____

**Vedlegg 8:
Eksempel i SPSS**

Informasjon fra spørreskjemaene – familiegjeldstjenesten overført til SPSS

Familiegjeldstjeneste_20.11.19.sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Extensions Window Help

4: ID 15 Visible: 14 of 14 Variabl

ID	FG_ansvar	Klassisk	Pop	Andre	Klassisk_prosent	Pop_prosent	Andre_prosent	Lystolknng	Tradisjon	Praksis	Lystolknng_prosent	Tradisjon_prosent	Praksis_prosent
1	1	1	3	2	16,67	50,00	33,33	1	1	4	16,67	16,67	66,67
2	1	2	1	5	25,00	12,50	62,50	0	6	2	,00	75,00	25,00
3	1	2	3	4	22,22	33,33	44,44	0	4	5	,00	44,44	55,56
4	3	5	7	1	38,46	53,85	7,69	0	7	6	,00	53,85	46,15
5	1	3	3	4	14,29	42,86	42,86	0	4	3	,00	57,14	42,86
6	1	6	0	4	60,00	,00	40,00	1	4	5	10,00	40,00	50,00
7	1	7	2	5	50,00	14,29	35,71	0	9	5	,00	64,29	35,71
8	1	3	0	2	60,00	,00	40,00	0	2	3	,00	40,00	60,00
9	1	5	2	1	62,50	25,00	12,50	1	3	5	11,11	33,33	55,56
10	2	3	2	2	42,86	28,57	28,57	1	4	2	14,29	57,14	28,57
11	0	5	3	3	45,45	27,27	27,27	0	3	8	,00	27,27	72,73
12	1	1	1	4	16,67	16,67	66,67	0	2	4	,00	33,33	66,67
13	1	2	2	2	33,33	33,33	33,33	0	1	5	,00	16,67	83,33
14	3	2	4	2	33,33	22,22	44,44	2	4	3	22,22	44,44	33,33
15	3	0	4	4	42,86	,00	57,14	0	4	3	,00	57,14	42,86
16	2	9	2	7	50,00	11,11	38,89	0	8	10	,00	44,44	55,56
17	1	4	2	3	44,44	22,22	33,33	2	2	5	22,22	22,22	55,56
18	1	4	1	7	33,33	8,33	58,33	0	6	6	,00	50,00	50,00
19	1	3	1	4	37,50	12,50	50,00	0	7	1	,00	87,50	12,50
20	1	2	1	2	40,00	20,00	40,00	0	2	3	,00	40,00	60,00
21	3	5	1	11	29,41	5,88	64,71	0	5	12	,00	29,41	70,59
22	3	1	3	20,00	20,00	60,00	0	1	4	4	,00	20,00	80,00
23	0	4	8	0	33,33	66,67	,00	0	8	4	,00	66,67	33,33
24	0	1	4	3	12,50	50,00	37,50	0	3	5	,00	37,50	62,50
25	1	2	2	3	28,57	28,57	42,86	0	3	4	,00	42,86	57,14
26	1	2	2	3	28,57	28,57	42,86	0	3	4	,00	42,86	57,14

Bildet viser oppsettet for familiegjeldstjenesten i SPSS 26, hvor hovedansvarlig faggruppe, sjanger og innhold er fordelt på ulike kategorier og antallet salmer som er oppgitt fra hver enkelt menighet. «Klassisk» viser til antall salmer, f.eks. i menighet 15, som er kategorisert som klassisk. Kolonnen «Klassisk_prosent» viser prosentandelen klassiske salmer i menighetene.

**Vedlegg 9:
Matrise over utregninger til grunn
for figur 5–16 i Artikkel 1**

Utrekninger til grunnlag for figur 5–16 i Artikkel 1

Matrise med resultat fra den deskriptive utregningen gjennomført i IBM SPSS Statistics 26. Etter kategorisering og kvantifisering av repertoaret som ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaene, gir følgende utregning en oversikt over sjanger- og innholds-kategorier med gjennomsnitt i prosent per menighet (se Artikkel 1: «Vi synger ditt hellige navn!»): Om undersøkelsen *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 44–54). Salmerepertoaret er fordelt på antall menigheter som her er N. Samlet antall salmer er både salmene og sangene som er oppgitt per tiltak, mens alle andre tall i matrisen viser sammenhengen mellom sjanger- og innholdskategorier i prosent fordelt på hver enkelt menighet. Ellers vises det til minimums- og maksimumsprosent av salmer i de ulike kategoriene, gjennomsnitt i prosent per menighet (X), medianen (Med), standardavvik (SD), samt skjevhet og kurtose i materialet.

Lys våken & Tårnagent N=37	Samlet antall salmer	Min. prosent- andel	Max prosent- andel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 5)	261									
Klassisk	125	10,53	80,00	49	50	18,27	-,141	,388	-,695	,759
Pop	82	,00	80,00	32	33	18,30	-,030	,388	,390	,759
Andre	54	,00	63,16	19	17	16,72	,560	,388	-,192	,759
Innhold (fig. 6)	262									
Livstolkning	27	,00	50,00	11	11	12,00	1,326	,388	2,203	,759
Tradisjon	126	16,67	100,00	49	50	20,81	,261	,388	-,198	,759
Praksis	109	,00	80,00	40	40	20,38	-,080	,388	-,784	,759

Familie- guds- tjenesten N=40	Samlet antall salmer	Min. prosent- andel	Max prosent- andel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 7)	332									
Klassisk	132	12,50	72,73	39	35	15,60	,350	,374	-,360	,733
Pop	66	,00	66,67	20	18	17,61	,686	,374	-,079	,733
Andre	134	,00	71,43	41	40	16,47	-,245	,374	,127	,733
Innhold (fig. 8)	333									
Livstolkning	15	,00	33,33	5	0	8,93	1,530	,374	1,383	,733
Tradisjon	149	,00	87,50	44	44	18,09	,020	,374	,045	,733
Praksis	169	12,50	83,33	51	56	16,81	-,319	,374	-,487	,733

Presentasjonsgudstjenesten N=40	Samlet antall salmer	Min. prosentandel	Max prosentandel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 9)	227									
Klassisk	138	,00	100,00	62	65	22,48	-,449	,374	,406	,733
Pop	46	,00	50,00	19	20	16,59	,325	,374	-,892	,733
Andre	43	,00	50,00	19	15	17,07	,371	,374	-1,175	,733
Innhold (fig. 10)	227									
Livstolkning	1	,00	20,00	0	0	3,16	6,325	,374	40,000	,733
Tradisjon	131	16,67	100,00	58	60	21,67	-,276	,374	-,797	,733
Praksis	95	,00	83,33	42	40	22,41	,165	,374	-,744	,733

Konfirmant-tiden N=34	Samlet antall salmer	Min. prosentandel	Max prosentandel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 11)	299									
Klassisk	156	,00	100,00	50	54	26,33	-,367	,403	-,507	,788
Pop	105	,00	100,00	38	37	27,09	,465	,403	-,253	,788
Andre	38	,00	42,86	12	10	12,23	,916	,403	,234	,788
Innhold (fig. 12)	299									
Livstolkning	15	,00	45,45	4	0	9,70	2,821	,403	9,215	,788
Tradisjon	126	,00	85,71	42	43	19,67	,218	,403	,045	,788
Praksis	158	14,29	100,00	54	51	19,82	,197	,403	-,201	,788

Barnekor N=42 (kor)	Samlet antall salmer	Min. prosentandel	Max prosentandel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 13)	863									
Klassisk	238	,00	63,64	22	13	21,69	,715	,365	-1,057	,717
Pop	281	3,03	100,00	43	34	29,90	,532	,365	-1,062	,717
Andre	244	,00	93,94	35	33	24,46	,469	,365	-,143	,717
Innhold (fig. 14)	866									
Livstolkning	207	,00	73,33	23	18	20,39	,936	,365	,067	,717
Tradisjon	354	,00	80,00	37	35	22,79	,245	,365	-,943	,717
Praksis	305	13,33	100,00	40	33	21,41	1,304	,365	1,301	,717

Ungdoms- kor N=14	Samlet antall salmer	Min. prosent- andel	Max prosent- andel	X	Med	SD	Skjevhet		Kurtose	
							Stat.	Std. error	Stat.	Std. error
Sjanger (fig. 15)	246									
Klassisk	101	,00	88,24	34	21	32,89	,602	,597	-1,309	1,154
Pop	125	5,88	100,00	60	72	34,20	-,548	,597	-1,294	1,154
Andre	20	,00	25,00	6	0	8,79	1,296	,597	,277	1,154
Innhold (fig. 16)	248									
Livstolkning	61	,00	64,29	21	17	23,06	,665	,597	-,955	1,154
Tradisjon	107	6,25	94,12	37	30	29,84	,604	,597	-,940	1,154
Praksis	80	,00	83,33	42	44	23,89	-,122	,597	-,553	1,154

Vedlegg 10:
Skjema for godkjenning av sitatbruk

Gjengivelse av sitater i artikler knyttet til Ragnhild Straumans doktoravhandling og prosjektet «Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring»

Godkjenning av sitatbruk

Ragnhild Strauman
Dronningens gt. 59a
8006 Bodø

Godkjenning av sitatbruk i doktoravhandlingen:

_____ Jeg trenger ikke lese sitatene, og vil heller få lese hele avhandlingen i ferdig form.

Sted _____ Dato _____ Signatur _____

_____ Jeg har lest sitatene og ev. anmerkninger om nødvendige endringer er notert på dem. Sitatene sendes tilbake til Ragnhild i lukket konvolutt, atskilt fra denne signaturen. (Ragnhild tar kontakt for å bekrefte at mine anmerkninger blir tatt hensyn til.)

Sted _____ Dato _____ Signatur _____

I denne avhandlingen setter Ragnhild Strauman søkelys på musikkundervisningen i Den norske kirke. Studien hennes viser at sang- og salmepertoaret som synges er svært variert, selv om «ti på topp»-listene ikke byr på store overraskelser. Det største mangfoldet ligger i barnekorrepertoaret, der også de ulike prioriteringene hos kirkemusikerne og menighetspedagogene kommer tydeligst fram, både når det gjelder valg av sjanger- og innholdskategorier.

Straumans informanter ser musikkopplæringen som en selvsagt faktor for tilnærmingen til kristen kunnskap og praksis. Salmevalget begrunner de ut fra estetiske, rituelle og intergenerasjonelle kriterier, men også ut fra egne preferanser og det de behersker best. Flere sider ved den musikkpedagogiske praksisen kan samtidig oppfattes som uartikulert kunnskap.

Datamaterialet i avhandlingen består av innsamlede spørreskjemaer og samtaleintervjuer. Dette tolker Strauman i lys av Wolfgang Klafkis og Dietrich Benners kategoriale dannelsesstenkning, med *den dobbeltsidige åpning*, *Bildsamkeit* og den ikke-affirmative *oppfordringen til selvvirksomhet* som vesentlige aspekter for en kirkemusikkpedagogisk grunnlagstenkning. Studien løfter fram betydningen av det fundamentale møtet mellom barnet og musikken og fremhever barnekoret som kirkens lærings- og dannelsesarena. Strauman relaterer også kirkesangen til Christopher Smalls *musicking*-begrep, og introduserer *hymnicking* - «å salme» som et eget dannelsespedagogisk konsept.

Ragnhild Strauman (f. 1964) er utdannet kirkemusiker og faglærer i musikk og har hovedfag i korledelse. Hun har lang yrkeserfaring som kantor og domkantor og som førstelektor i kirkemusikk. Avhandlingen er gjennomført ved NMHs doktorgradsprogram, med ekstern finansiering fra Kirkerådet (Den norske kirke) og fra Kirkelig utdanningscenter nord/VID Tromsø.

Se og last ned våre andre publikasjoner på <https://nmh.no/forskning/publikasjoner/>