

## 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 2003<sup>1</sup>, 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. Kirkemusikeren<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> I 2014 fikk Kirkelig utdanningscenter nord, VID Tromsø (KUN)<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup> 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 erfaraande 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 spørsmålsteget ved hvorvidt musikkundervisningen kan være religiøs, mens Marie McCarthy (2013) har skrevet om barns spiritualitet og musikkundervisning 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 trosspektivet 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](http://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).<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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 arbeidsteder 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 dannelsestenkning (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 «Bilksamkeit» (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 nøyere 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. Utenatlæring 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 utenatlæring 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 undervisere 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 Mowery<sup>8</sup> 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 fortrekke 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,<sup>9</sup> liturgikk,<sup>10</sup> 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).<sup>11</sup> 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).<sup>12</sup>

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».

## Referanser

- 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 musikkpedagogiske 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](mailto:ragnhild.strauman@nmh.no)