

Solveig Christensen

Kirkemusiker – kall og profesjon

Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser

Avhandling for graden Ph.D.
Norges musikkhøgskole, Oslo
2013

NMH-publikasjoner 2013:3

© Solveig Christensen

ISSN 0333-3760

ISBN 978-82-7853-079-5

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 Oslo

Tel.: +47 23 36 70 00

E-post: post@nmh.no

nmh.no

Produsert i samarbeid med Akademika forlag

Trykk: AIT Oslo AS

Illustrasjonsfotoene er av orgelet i Sandvoldsalen ved Norges musikkhøgskole. Foto: Solveig Christensen

FORORD

I 2013 fyller Norges musikkhøgskole 40 år. Kirkemusikkstudiet er grunnstammen i denne institusjonen som startet med Organistskolen i Kristiania for 130 år siden, – i 1883. Jeg vil benytte denne anledningen til å gratulere Norges musikkhøgskole med jubileet og samtidig takke for at jeg har fått muligheten til å gjøre dette forskningsarbeidet. Å levere et forskningsarbeid med kirkemusikeren i sentrum nettopp i 2013 ble mitt kall.

Mange har imidlertid gitt avkall på sin tid for å hjelpe meg gjennom dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke min kloke og engasjerte hovedveileder Øivind Varkøy. Takk for trygg veiledning og utfordrende meningsutvekslinger. Dernest vil jeg takke biveileder Tone Dyrdal Solbrekke for engasjement og nyttige utenfra-korrektiv. Stor takk også til Monika Nerland for svært konstruktiv og oppmuntrende prøve-opposisjon i september 2012. Og ikke minst: tusen takk til de 12 informantene som har gitt av sin tid og delt sin erfaring for at dette prosjektet skulle realiseres. Deres store engasjement for profesjonsutøvelsen har imponert meg og det har inspirert meg.

Biblioteket ved Norges musikkhøgskole er et bibliotek i særklasse. De ordner ganske enkelt *alt*, og med en vennlighet som er forbilledlig. Tone, Otlu, Undis, Anna og Geir – dere er enestående! Videre vil jeg takke Tore Simonsen, som alltid og forståelsesfullt har stilt opp med teknisk bistand. En særlig takk går også til John Grimsby og Anne Reiten, som i ulike faser og med ulike formål har vært dyktige medlesere av teksten.

Som stipendiat har jeg tilhørt fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi. Jeg vil rette en spesiell takk til seksjonsleder Bjørg Bjøntegaard for at du verdsetter stipendiatene som en kunnskapsmessig ressurs i seksjonen og at du ser oss som mennesker. Jeg har virkelig følt meg ivaretatt under ditt lederskap.

Så til 'støttegruppen' av tidligere og nåværende stipendiater i miljøet rundt lunsjkroken i femte etasje: Aslaug Slette, Astrid Kvalbein, Guro Gravem Johansen, Karette Stensæth, Kristin Kjølberg, Marie Skånland, Merete Hoel Roaldsnes, Tanja Orning og Tone Kvamme. Dere har vært en

klippe i stipendiathverdagen og mitt viktigste og hyggeligste fagmiljø. Tusen takk for følget! Også til mine stipendiatkolleger ved Høgskolen i Vestfold og ved NTNU, Anders Rønningen og Elin Angelo, vil jeg rette en stor takk for faglig respons, befriende humor og nye vennskap.

Etter mer enn 10 år ved Norges musikkhøgskole er mange av mine kolleger også blitt mine venner. Dere betyr mye for meg! Det er uvurderlig å ha gode kolleger å lunsje med, gå ut og spise en spontan middag sammen med eller gå på skitur med. Jeg er veldig glad for fortsatt å kunne kalle dere mine kolleger. Også alle dere som trofast møter opp på personaltreningen hver eneste uke skal vite at dere betyr mye. Dere sørger for at jeg lever som jeg lærer og har gjennom stipendiattidens unntakstilstand holdt meg fast i den såkalte virkeligheten. I mitt verdensbilde er mening først og fremst knyttet til det man skaper for og sammen med andre. Dere representerer både rutinens vidunderlige forutsigbarhet og fellesskapets meningsfullhet.

Til sist vil jeg takke min familie og mine nære venner som tålmodig har lyttet, forstått, trøstet og støttet, alt etter behov. Takk for alle heiarop! Kjæreste Andrea og Audun: Uten dere hadde jeg neppe tatt meg tid til ferie de siste tre årene. Uten dere hadde denne boken vært helt uten bilder. Og uten dere kunne jeg blitt forledet til å tro at en Ph.D.-avhandling er det viktigste i livet. Den største takken går til mine foreldre som la musikken til rette for meg som barn. Gleden over den er også bunnlinjen i dette arbeidet.

Oslo, 17. januar 2013

Solveig Christensen

SUMMARY

Abstract

The dissertation *Church Musician – Calling and Profession* focuses on a relatively small professional group in Norway – the cantors. This group is marginal in terms of its size, but the cantor profession has long held a significant position within the church, schools and in everyday cultural life. The Church of Norway is an institution in a state of rapid change, and the professional role of the cantor will soon become a complex one. In the present study I therefore discuss the following research question:

What characterises the professional conditions of newly qualified church musicians, and how do these conditions contribute to the candidates' understanding of their professional role?

The education required for cantors is a four-year bachelor degree in Church Music, which is a study path in the conservatoire tradition. The programme in its earliest form was formalised in 1883 at «The Kristiania school for organists» – the precursor to the Norwegian Academy of Music in Oslo (founded in 1973). However, because of reforms and increasing complexity within the church, the traditional study path is challenged by alternative qualifications. The cantor profession seems gradually to be seeking new legitimacy.

This dissertation seeks to illuminate both knowledge-based, institutional and personal conditions of significance for graduate church musicians' professional understanding. The dissertation concludes that the cantor profession is a very complex ministry, expected to perform a growing range of tasks in the professional field. It is thus questionable whether a study path based on a traditional music conservatoire education (both in form and content) is a meaningful one for future church musicians. The study concludes that some basic questions must be addressed before the Norwegian Academy of Music and other institutions offering church music education can shape future education plans:

- What does it mean to prepare musicians for professional life?
- Is it possible to satisfactorily combine the separate perspectives of musical discipline and professional needs within the framework of a four-year bachelor degree? If not:
- Should church music education primarily be a musical discipline or a vocational preparation?

The project falls under the focus area «Research in and for Higher Music Education» at the Norwegian Academy of Music.

Structure and contents

Part I

Chapter 1 is an introduction, presenting the purpose, research question and the researcher's motivation, as well as the historical and contemporary conditions for the project. The chapter also presents related research in Scandinavia.

Chapter 2 elaborates the theoretical approach, which is based on *reflexive* methodology. This implies using different theoretical perspectives, respectively the Norwegian philosopher Hans Skjervheim and the two French scholars Pierre Bourdieu and Michel Foucault. Furthermore; the work is placed within the research field of professional studies, and pays special attention to the topics 'knowledge', 'jurisdiction' and 'professional orientation'. The research question is similarly specified in three sub-questions, each relating to these topics. These questions also form the basis of the three chapters in part II (see below).

Chapter 3 presents the empirical data. The context of this study is church musicians who have been in work for one to three years after graduation from a church music degree programme. The empirical data consists of 12 in-depth interviews as well as a focus-group interview. In addition, the study refers to formal strategy documents such as the church music education's curriculum and the Church of Norway's national framework for church music.

Part II

Chapter 4 discusses educational matters and asks: *What characterises the course of study, and what is its significance for the newly qualified church musician?* In accordance with reflexive methodology, the chapter aims to answer this question by describing, destabilizing and finally re-presenting church music education. In the section on re-presenting, Skjervheim's term «the instrumental mistake» is used as a perspective, as well as his philosophy of education.

Chapter 5 discusses institutional matters and asks: *What characterises consecration and what is its significance for the newly qualified church musician?* Church musicians are consecrated into service. In addition to being a central jurisdictional element for the profession, consecration seems to have both personal and educational implications, and it seems to have different significance for different groups (e.g. cantors, deacons and priests). In the section on re-presenting, extracts from Bourdieu's cultural theory are used as a perspective.

Chapter 6 discusses personal matters and asks: *What characterises calling, and what is its significance for the newly qualified church musician?* In general, calling is considered to be a personal concern. However, in chapter 6 this idea is challenged by introducing the analytical categories 'the calling from outside', 'the calling from above' and 'the calling from within', respectively referring to the Lutheran tradition, the Pietistic tradition and the Romantic tradition. In the section on re-presenting, Foucault's text «Technologies of the self» is used as a perspective.

Part III

Chapter 7 suggests contributions to the education, to the Church of Norway and to the research field 'professional studies'.

INNHOLDSOVERSIKT

DEL I: FUNDAMENT

1. PRELUDIUM..... 3
2. STUDIENS TEORETISKE FUNDAMENT..... 45
3. STUDIENS EMPIRISKE FUNDAMENT 77

DEL II: REISVERK

4. KUNNSKAPSMESSIGE LIVSBETINGELSER:
UTDANNING AV OG UTDANNING *TIL*..... 115
5. INSTITUSJONELLE LIVSBETINGELSER:
VIGSLING AV OG VIGSLING *TIL* 199
6. PERSONLIGE LIVSBETINGELSER:
KALT AV OG KALT *TIL* 253

DEL III: BIDRAG

7. POSTLUDIUM..... 305

INNHold

DEL I

1. PRELUDIUM	3
1.1. Presentasjon av studien	4
1.1.1. Avhandlingens problemstilling	5
1.1.2. Avhandlingens struktur	7
1.2. Innledende betraktninger	9
1.2.1. Profesjonsutdanning i tiden	9
1.2.2. Gammel profesjon søker ny legitimitet	12
1.2.3. Forskerposisjon	15
1.3. Gjennomgående begrep	17
1.3.1. Profesjonelle livsbetingelser	17
<i>Noe mer enn en profesjonell betingelse</i>	<i>17</i>
<i>Noe annet enn en profesjonsbetingelse</i>	<i>18</i>
<i>Noe mindre enn en livsbetingelse</i>	<i>19</i>
1.3.2. Kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser ...	19
1.3.3. <i>Av og til</i>	20
1.3.4. Yrkesfelt og profesjonsfelt	21
1.3.5. Profesjonell og profesjon(s-)	22
1.3.6. Kirkemusikk- /kirkemusikerutdanning	24
1.4. Studiens rammeverk og forutsetninger	25
1.4.1. Kirkemusikerens plass i høyere musikkutdanning	25
1.4.1. Kirkemusikerens plass i Den norske kirke	26
1.4.2. Kirkemusikerens plass i utdanningshistorien	28
1.4.3. Om yrkesfeltet Den norske kirke	29
1.4.4. Norsk kirkemusikkutdanning i perspektiv	31
Sverige	31
Danmark	35
Norsk kirkemusikkutdanning i perspektiv – en oppsummering	38
1.4.5. Studien i relasjon til annen forskning	39

2.	STUDIENS TEORETISKE FUNDAMENT	45
2.1.	Studiens kjennetegn	46
2.2.	Det hermeneutiske slektskapet	47
2.2.1.	Tidsavstandens tilstedeværelse	48
2.2.2.	Intuisjon	50
2.3.	Studien er refleksiv	51
2.3.1.	Refleksivitetens <i>hva</i>	51
2.3.2.	Refleksivitetens <i>hvordan</i>	53
	Den refleksive sirkel	53
	Sekvenstolkning og lagtolkning	55
	Den medskapende forsker	55
2.3.3.	Den refleksive tilnærmingens konsekvenser for fremstillingen.....	56
2.4.	Studien er abduktiv	59
2.5.	Studien er tverrfaglig	60
2.5.1.	Profesjonsforskning – en hybrid av perspektiver.....	60
2.5.2.	Profesjonsteoretiske tyngdepunkter i studien	61
	Kunnskapsgrunnlag	62
	Jurisdiksjon	66
	Rettethet	68
2.5.3.	Musikkfagenes kunnskapsmessige egenart	69
2.6.	Et eklektisk valg	72
2.7.	Sammendrag	75
3.	STUDIENS EMPIRISKE FUNDAMENT	77
3.1.	Kildevalgenes begrunnelse	78
3.2.	Informantenes plass i studien	79
3.2.1.	Om informantene	79
	Informantene – en kollektiv stemme	82

3.2.2.	Individuelle intervju	82
	Hvorfor individuelle intervju?.....	82
	Valg av intervjutema.....	84
	Intervjuenes tilrettelegging og organisering	87
	Erfaringer og bearbeiding av intervjumaterialet	89
	Tematisk skjerping.....	91
3.2.3.	Fokusgruppeintervju	92
	Hvorfor fokusgruppeintervju?	92
	Valg av intervjutema.....	94
	Intervjuets tilrettelegging og organisering	96
	Erfaringer og bearbeiding av intervjumaterialet	97
	Tematisk skjerping – strukturen blir til.....	98
3.3.	De skriftlige kildenes plass i studien	99
3.3.1.	Om de skriftlige kildene	100
	Tidsskriftet Norsk kirkemusikk	100
	Styringsdokumenter	101
	Saksdokumenter	102
3.3.2.	Om kilders troverdighet.....	103
3.4.	Metodiske refleksjoner.....	104
3.4.1.	Erfaringer og endringer.....	104
3.4.2.	Etiske betraktninger og overførbarhet	107
3.5.	Sammendrag.....	110
 DEL II		
4.	KUNNSKAPSMESSIGE LIVSBETINGELSER: UTDANNING AV OG UTDANNING TIL	115
4.1.	Introduksjon.....	116
4.1.1.	Utdanning <i>av</i>	118
4.1.2.	Utdanning <i>til</i>	119
4.1.3.	Utdanning <i>av og til</i>	120

4.1.4.	Klargjøringer	122
	Kunnskap	122
	Ferdighet	123
	Kvalifikasjon og kompetanse	125
	Læring og profesjonell utvikling	125
4.2.	Om utdanningen	126
4.2.1.	En profesjonsutdanning og en disiplinutdanning?.....	129
4.2.2.	En utdannings- og profesjonsstruktur i endring.....	132
	Første eksempel: Kirkelig utdanningscenter i nord	133
	Andre eksempel: Høgskolen i Staffeldtsgate	135
4.2.3.	Kirkemusikeren og det kirkelige utdanningsbildet.....	138
	Kirkemusikkutdanningens tilhørighet.....	139
	Kirkemusikkutdanningenes oppbygning.....	140
4.3.	Et historisk blikk på kirkemusikkutdanning	141
4.4.	Et samtidsblikk på kirkemusikkutdanning	144
4.4.1.	Mer om kirkemusikkutdanningens tilhørighet.....	144
4.4.2.	Hva <i>Plan for kirkemusikk</i> sier	148
4.4.3.	Hva informantene sier om profesjonsutøvelsen.....	153
	Gudstjenestemusikeren	154
	Tusenkunstneren.....	155
	Jukeboxen.....	157
	Håndverkeren.....	158
4.4.4.	Hva informantene sier om forholdet utdanning – arbeid.....	160
4.4.5.	Praksissorg	163
4.5.	Det kunnskapsmessige dilemma.....	164
4.6.	Utdanning i perspektiv.....	166
4.6.1.	Anvendelse av Skjervheims begrep	167
	Det instrumentelle mistaket og mangel på grunnlagstenkning	168
	Den treleddete relasjonen og dialogen som modell	169
4.6.2.	Skjervheim og profesjonsforskning.....	170

4.6.3.	Skjervheim og grunnlagstenkning om kirkemusikk som profesjonsutdanning	172
	Treleddete relasjoner i kirkemusikalsk utdanning og profesjonsutøvelse	172
	Det instrumentelle mistaket og profesjonsutdanning i musikk.....	173
4.6.4.	Om «saksforholdet» – kunnskap	174
	Kunnskapen er «indeksert»	174
	Kunnskapen er ferdighetsorientert	175
	Ferdigheten er tredelt og den er én: <i>profesjonsferdighet</i>	178
	Kunnskapen er tredelt og den er én: <i>profesjonskunnskap</i>	180
4.6.5.	Innbilt praksis og det instrumentelle mistaket	183
4.7.	Hva betyr utdanningen for den nyutdannede kirkemusikeren? ...	185
4.7.1.	Forestillingens livsbetingelse	185
	Stenhuggeren og katedralbyggeren	187
	Tre måter å bygge katedral på.....	191
4.7.2.	Lokalt rotfestet globalitet	194
4.8.	Sammendrag.....	196
5.	INSTITUSJONELLE LIVSBETINGELSER: VIGSLING AV OG VIGSLING TIL	199
5.1.	Introduksjon.....	200
5.1.1.	Vigsling av	201
5.1.2.	Vigsling til	202
5.1.3.	Vigsling av og til	202
5.1.4.	Klargjøringer	204
	Vigsling og ordinasjon.....	204
	Embetet og den ordinerte tjeneste	205
	Kantor og organist	206
5.2.	Om vigsling – og kirken	207
5.2.1.	Kirken – en institusjon og en organisasjon	208
5.2.2.	En organisasjons- og tjenestestruktur i endring	210
5.2.3.	Kirkemusikeren og kirken.....	214
5.3.	Et historisk blikk på vigsling.....	216
5.3.1.	Vigsling som et konstitusjonelt anliggende.....	218

5.3.2.	Vigsling som et funksjonelt anliggende.....	220
5.3.3.	Vigsling som et personlig anliggende.....	222
5.3.4.	Vigsling og tjenesteordning.....	223
5.4.	Et samtidsblikk på vigsling	223
5.4.1.	Vigsling – en hybrid av perspektiv.....	223
5.4.2.	Hva informantene sier om vigsling	225
5.5.	Det institusjonelle dilemma	227
5.6.	Vigsling i perspektiv	228
5.6.1.	Anvendelse av Bourdieus begreper	229
	Vigsling som bro mellom aktør og struktur	229
	Yrkesfelt, tjenstefelt og profesjonsfelt	231
	Symbolisk kapital.....	232
5.6.2.	Vigsling som kapital på tjenstefeltet.....	234
5.6.3.	Vigsling som kapital på profesjonsfeltet	235
5.6.4.	Naturalisert og redefinert kapital	236
5.6.5.	Vigslingsliturgiens gjenspeiling av kapital	237
5.6.6.	Feltenes spill	241
	Spilletts trumfkort - vigsling.....	242
5.6.7.	Vigsling som rituell kapital	242
	Vigslingshandling versus vigslingsordning	242
	Å vigsle en forskjell	243
	Å helliggjøre tingenes tilstand	245
	Et symbolsk kunstgrep.....	247
5.7.	Hva betyr vigsling for den nyutdannede kirkemusikeren?.....	248
5.7.1.	(Ikke-)innordningens livsbetingelse	248
	Profesjonell – profesjonalisert	248
	Profesjonaliseringens innordning.....	250
5.8.	Sammendrag.....	251

6.	PERSONLIGE LIVSBETINGELSER: KALT AV OG KALT TIL.....	253
6.1.	Introduksjon.....	254
6.1.1.	Kalt av	255
6.1.2.	Kalt til	256
6.1.3.	Kalt av og til	256
6.1.4.	Klargjøringer	257
	Diskursbegrepet	257
6.2.	Om kall	258
6.3.	Et historisk blikk på kall	261
6.3.1.	Kallet utenfra – luthersk kallsforståelse.....	262
6.3.2.	Kallet ovenfra – pietistisk kallsforståelse	263
6.3.3.	Kallet innenfra – romantisk kallsforståelse	265
6.3.4.	Kirkemusikeren og kall	267
6.4.	Et samtidsblikk på kall	269
6.4.1.	Uttrykk for kall	269
6.4.2.	Utdanningens kallsdiskurs	272
6.4.3.	Kirkens kallsdiskurs	274
6.4.4.	Kirkemusikerens kallsdiskurs	279
	Kirkens musiker eller musiker i kirken?	280
	Et tilhørighetskall.....	281
	Et bevegelig kall	282
6.5.	Det personlige dilemma	283
6.6.	Kall i perspektiv	285
6.6.1.	Anvendelse av Foucaults begreper	286
	Selvteknologi, styringsteknologi, makt og kunnskap.....	286
6.6.2.	(Av)kall som styringsteknologi	288
	Utdanningens kallsdiskurs som kunnskapsmessig styringsteknologi	289
	Kirkens kallsdiskurs som strukturell styringsteknologi	290
	Kirkemusikerens kallsdiskurs som personlig styringsteknologi	292
6.7.	Hva betyr kall for den nyutdannede kirkemusikeren?.....	294

6.7.1.	Engasjementets livsbetingelse	294
	Tilhørighetens engasjement	294
	Engasjement – et tveegget sverd	295
	«Kjære verden, hvorfor gjør jeg dette?»	297
6.7.2.	En postmoderne kallsdiskurs?	298
6.8.	Sammendrag	301
 DEL III:		
7.	POSTLUDIUM.....	305
7.1.	Studiens bidrag til utdanningen.....	306
7.1.1.	Utdanningens signatur	306
	Formålets signatur.....	306
	Kommentar: Virker utdanning?	308
	Kunnskapens signatur.....	309
7.1.2.	Utdanningens <i>hva</i>	311
7.1.3.	Utdanningens <i>hvordan</i>	312
7.2.	Studiens bidrag til yrkesfeltet.....	314
7.2.1.	Musikken og kirken	314
	Kommentar: om <i>Ordet</i> og ordene	315
7.2.2.	<i>Plan for kirkemusikk</i>	316
7.3.	Studiens bidrag til profesjonsforskningen	317
7.3.1.	Grunnlagstenkning om musikk som profesjonsutdanning.....	318
7.3.2.	Kirkemusiker – kall og profesjon	320
7.4.	På kirketrappa.....	322
 REFERANSER.....		325
 VEDLEGG.....		341

DELI

1. Preludium



Jeg savner en diskusjon rundt studiets yrkesmål, det å være kantor og veien frem mot dette yrket. Livet på innsiden av institusjonen henger – etter min erfaring – forholdsvis lite sammen med arbeidssituasjonen der ute.

[Kirkemusikk-]studiet har en spesiell utfordring i det at den utdanner både de som kun ønsker å fordype seg i orgelstudiet og de som (ikke nødvendigvis en motsetning) følger et «kall» til kirkelig tjeneste. Jeg mener at NMH har et ansvar for å følge opp begge tilnærminger til faget. (...) Det er en kjennsgjerning at faget og yrket sliter med rekruttering. (...) Takk til flere av lærerne som er gode forbilder og engasjerte og dyktige kirkemusikere! Kirka trenger dyktige musikere, men ikke minst gode medarbeidere.

(Fra studentevaluering
av undervisning og studietilbud
ved Norges musikkhøgskole 2006)

1.1. Presentasjon av studien

Det innledende tekstutdraget er en fritekstkommentar fra en kirke-musikkstudent i «Studentevaluering av undervisning og studietilbud» ved Norges musikkhøgskole (2006). Fritekstkommentaren peker på mange profesjonelle dilemmaer, og formålet med avhandlingen er å følge opp denne studentens refleksjoner om forholdet mellom motivasjon, kvalifikasjon og profesjonsutøvelse.

Ett dilemma omhandler sammenhengen mellom utdanningen og arbeidssituasjonen «der ute». Studenten mener at livet på innsiden av institusjonen (Norges musikkhøgskole) henger lite sammen med jobbvirkeligheten. Dette er samtidig en klassisk utfordring for alle som driver profesjonsutdanning. Hva kjennetegner forholdet mellom utdanning og yrkesfelt for en kirkemusiker, og hva er det eventuelt som skaper en opplevelse av at livet på «innsiden» og livet på «utsiden» ikke er i samsvar med hverandre? Studenten peker videre på ulike former for motivasjon. Noen studerer kirkemusikk fordi de har et kall til å jobbe i kirken, mens andre ønsker å spesialisere seg som utøvere. Det trenger ikke være en motsetning i følge studenten, men det er likevel uttrykk for ulike prioriteringer som utdanningen må forholde seg til. Skal studiet utdanne kirkens musikere eller musikere i kirken? Er det mulig – eventuelt *hvordan* er det mulig – å formidle både faglig tyngde og faglig bredde i én og samme utdanning? Et tredje og beslektet forhold som studenten peker på er kirkemusikerens tosidige yrkesidentitet – som «dyktig musiker» og «god medarbeider». En kirkemusiker trenger solide, individuelle musikalske ferdigheter. Samtidig skal kirkemusikeren dyktiggjøres til å bli en kirkelig lagspiller. Denne tosidige yrkesidentiteten ligger derfor også som en premiss for utdanningen. Den skal utdanne både «dyktige musikere» og «gode medarbeidere». Denne dobbeltheten utgjør nerven i avhandlingen.

Jeg har valgt å la den nyutdannede kirkemusikeren være utgangspunkt for studien. Det er det to vesentlige grunner til:

Studien er et svar på en utlysning ved Norges musikkhøgskole (NMH), knyttet til innsatsområdet «forskning om og for høyere musikk-

utdanning» (Norges musikkhøgskole 2008). Det er derfor et vesentlig poeng at studien skal gi noe tilbake til høyere musikkutdanning. Funnenes mening utover seg selv er først og fremst som bidrag til økt innsikt i høyere musikkutdanning generelt og kirkemusikkutdanningen spesielt. Å frembringe «kunnskap som skal kunne deles med andre» er så å si en del av oppdraget (Malterud 2003:64). Utdanningsaspektet har fordret nærhet til utdanningen og vært styrende for valg av informanter – nyutdannede kirkemusikere.

Overgangen fra studier til arbeidsliv står sentralt i studien. Alle temaene jeg har valgt er knyttet til starten på yrkeskarrieren, og de har sine tyngdepunkter i henholdsvis kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige forhold: *Utdanningen* former den profesjonelles forestilling om profesjonsutøvelsen, og den skal gjøre den profesjonelle kunnskapsmessig og personlig forberedt til å møte forventningene i yrkesfeltet. *Vigsling* markerer innvielsen til profesjonsutøvelsen som kirkens musiker. *Kallet* – motivasjonen, drivkraften – er selve startstedet for utdanningsvalget. Utdanning, vigsling og kall utgjør det jeg i denne avhandlingen beskriver som profesjonelle livsbetingelser.

Ingen er nærmere å kunne beskrive forbindelsen mellom utdanning og arbeidsliv enn de som er nyutdannet. Det betyr ikke at avhandlingens problemstilling og oppfølgende forskningsspørsmål ikke kan gjelde andre kirkemusikere. Mange møter med kirkemusikere gjennom prosjektperioden har gitt meg grunn til å tro at flere av spørsmålene studien reiser er høyst relevante også for dem som har vært i jobb i 10, 20 og 30 år.

1.1.1. Avhandlingens problemstilling

De nyutdannede kirkemusikerne og deres forutsetninger for utvikling av profesjonell forståelse er altså studiens utgangspunkt. Forutsetninger for utvikling av profesjonell forståelse befinner seg både i den enkelte profesjonsutøver og i den nyutdannedes omgivelser. De opplagte omgivelsene en nyutdannet forholder seg til er utdanning og yrkesfelt. I denne studien vil utdanning si et fireårig bachelorstudium i kirkemusikk, og yrkesfelt vil si Den norske kirke. Jeg har valgt en struktur og et

perspektiv på avhandlingen som også gir plass for disse, i tillegg til forutsetningene som er av mer personlig art.

Jeg velger å se på utvikling av profesjonell forståelse som et komplekst samspill mellom utdanning, yrkesfelt og den profesjonelle, og avleder følgende problemstilling for studien:

Hva kjennetegner nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser og hva betyr de for deres profesjonelle forståelse?

Profesjonelle livsbetingelser kan referere til mange forhold og fordrer en avgrensning. Studiens 12 informanter uttaler seg tydeligst om utdanningen. Særlig er det forholdet mellom utdanning og profesjonsutøvelse som opptar dem. Utdanningen er utvilsomt en profesjonell livsbetingelse av stor betydning for de nyutdannede kirkemusikerne. Andre profesjonelle livsbetingelser fremstår som langt mer tause. Personlige aspekter som motivasjon, engasjement, kall og forbilder er eksempler på slike. Noen livsbetingelser inngår i de strukturene som institusjonelt og organisatorisk omgir kirkemusikeren, som for eksempel vigsling. Dette snakker heller ikke informantene uoppfordret like mye om.

Jeg har likevel valgt å sette både institusjonelle og personlige livsbetingelser på dagsorden, i tillegg til de mer åpenbare som informantene løfter frem i tilknytning til utdanningen. Avhandlingens fjerde, femte og sjette kapittel er viet disse livsbetingelsene. Til grunn for disse kapitlene ligger følgende forskningsspørsmål, som er en presisering av den overordnede problemstillingen:

Kapittel 4: Hva kjennetegner utdanningen og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?

Kapittel 5: Hva kjennetegner vigsling og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?

Kapittel 6: Hva kjennetegner kall og hva betyr det for den nyutdannede kirkemusikeren?

Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene er målet at avhandlingen skal tydeliggjøre de profesjonelle livsbetingelsene som utdanning, vigsling og kall utgjør for de nyutdannede, både i deres arbeidshverdag, deres selvforståelse og deres organisatoriske og utøvende profesjonsforståelse. Med et samlebegrep omtaler jeg dette som *profesjonell forståelse*.¹

1.1.2. Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av syv kapitler. Strukturen er bestemt av de tre forskningsspørsmålene i kombinasjon med en refleksiv og abduktiv tilnærming til disse. Hva det refleksive og abduktive innebærer for denne studiens vedkommende blir konkretisert i kapittel 2 og 3.

De syv kapitlene er strukturert i tre deler. Første del handler om fundamentet studien bygger på. Andre del er studiens reisverk, det vil si behandlingen av de tre forskningsspørsmålene. Tredje del er et etterspill som peker på mulige veier videre for utdanningen, for yrkesfeltet og for videre forskning.

DEL I:

Kapittel 1 er en presentasjon av prosjektet og dets begrunnelser, rammer og forutsetninger, – historisk og samtidig. Dette er innsikter jeg vurderer som en viktig del av forståelseshorizonten i møte med drøftinger av studiens problemstilling.

Kapittel 2 er en presentasjon av studiens teoretiske fundament. Dette omfatter både metodologisk og fagteoretisk fundament. Studien bygger på en refleksiv metodologi og på et utvalg av profesjonsteoretiske perspektiver. Et refleksivt fundament kan bygges på mange ulike måter. Jeg har valgt å la det refleksive ligge til grunn for både struktur og

¹ 'Organisatoriske og utøvende profesjonsforståelser' kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.1. 'Profesjonelle livsbetingelser' beskrives i kapittel 1.3.1.

innhold. Kapittel 2 begrunner og beskriver den refleksive mosaikken og dens konsekvenser for denne avhandlingen.

Kapittel 3 er en presentasjon av studiens empiriske fundament, hvilket vil si 12 informanter og et utvalg skriftlige kilder. Blant de skriftlige kildene er tidsskriftet *Norsk kirkemusikk*, studieplaner, nasjonal rammeplan for kirkemusikk og saksdokumenter knyttet til vigsling og tjenestestruktur. Presentasjon av informantene og deres funksjon i studien er viet mest plass, siden disse er de betydeligste bidragsyterne.

DEL II:

Kapittel 4 retter oppmerksomheten mot den nyutdannedes kunnskapsmessige livsbetingelser, med fokus på utdanningen. Den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen er både en tradisjonsbevarende disiplinutdanning med et sterkt musikkfaglig fokus og en yrkesforberedende profesjonsutdanning. Utdanningens yrkesforberedelse og den nyutdannedes møte med den profesjonelle hverdagen står derfor sentralt i dette kapitlet. Det empiriske tyngdepunktet i kapittel 4 utgjøres av informantene, og et utvalg analytiske tilnærminger inspirert av den norske filosofen Hans Skjervheim anvendes som perspektiv.

Kapittel 5 retter oppmerksomheten mot institusjonelle livsbetingelser, med fokus på vigsling. Vigsling kan sies å være et sted der ulike profesjons- og profesjonalitetsforståelser møtes, dreies, tolkes og omtolkes. Vigsling kan sees som et uttrykk for kirkens legitimering av kirkemusikktjenesten. Samtidig er den et profesjonssymbol og et profesjonaliseringsuttrykk for profesjonsgruppen, den er den enkelte profesjonsutøvers individuelle kallsbekreftelse og den er en innvielse til tjenesten. Det empiriske tyngdepunktet i kapittel 5 utgjøres av de skriftlige kildene, og et utvalg analytiske tilnærminger inspirert den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu anvendes som perspektiv.

Kapittel 6 retter oppmerksomheten mot personlige livsbetingelser, med fokus på kall. I kirken er kall et kjent begrep, om enn noe mindre vanlig i dagligtalen i dag enn for noen generasjoner siden. Men også kunstnere snakker om kall – forfattere, malere, musikere, komponister. Er dette

kallet annerledes enn kirkens kall? Det empiriske tyngdepunktet i kapittel 6 utgjøres av informantene samt andre forskningsarbeider, og et utvalg analytiske tilnærminger inspirert av den franske filosofen Michel Foucault anvendes som perspektiv.

DEL III:

Kapittel 7 samler tråder og løfter frem sentrale områder for videre forskning med utgangspunkt i utfordringer av kunnskapsmessig, institusjonell og personlig art som avhandlingen har avdekket. Mine utspill i dette kapitlet er utformet som bidrag til henholdsvis utdanningen, til yrkesfeltet og til profesjonsforskningen.

1.2. Innledende betraktninger

1.2.1. Profesjonsutdanning i tiden

Denne studien tar utgangspunkt i at kirkemusikeryrket er en profesjon og at kirkemusikkutdanningen er en profesjonsutdanning. Riktignok anvender ikke studieplanen betegnelsen profesjonsutdanning, men den omtaler like fullt seg selv *som om den er* en profesjonsutdanning, og yrkesutøvelsen har svært mange av kjennetegnene det er vanlig å knytte til det vi både i dagligtale og i et forskningsperspektiv omtaler som profesjoner (dette konkretiseres i kapittel 4). På folkemunne omtales utdanningen dessuten som en profesjonsutdanning, og den refereres også til som profesjonsutdanning av sentrale aktører i yrkesfeltet (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007, Solhaug 1998).²

Profesjonsbegrepet er avledet av det greske *prophaino*, som betyr «å erklære offentlig» (Eriksen og Molander 2008:161). Erklæringen peker

² Hvorvidt yrket er en profesjon eller ikke og hvorvidt utdanningen er en profesjons- eller en disiplinutdanning diskuteres i kapittel 4 om utdanning.

to veier: mot kunnskapsmessig selvråderett (også kalt profesjoners kognitive side) og mot det å skulle tjene andres interesser (også kalt profesjoners normative side). I sum gir dette profesjoner kontroll over et gitt område, det vil si «en eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver og å gjøre det i tråd med egne faglige standarder» (Eriksen og Molander 2008:161-62).

En profesjonsutdanning skal formelt kvalifisere og praktisk og teoretisk dyktiggjøre for profesjonsutøvelsen. Profesjonsutdanning blir av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) beskrevet som «høyere utdanninger som er yrkesrettede og skal kvalifisere for utførelsen av spesialiserte tjenester» (Senter for profesjonsstudier 2012).³ Det er således mange studier som kan kalle seg profesjonsutdanninger – langt flere enn de som kalles «profesjonsutdanning» i studiekatalogene. Å kalles en profesjonsutdanning indikerer blant annet at utdanningen er anvendelig til noe, hvilket igjen er et kvalitetskriterium i høyere utdanning (se nedenfor). Profesjonsbegrepet er stadig oftere å høre også innenfor høyere musikkutdanning. Ikke i studiekatalogene, men i form av forskningsarbeid og hvordan utdanningene omtaler seg selv eller blir omtalt av andre med tilknytning til høyere musikkutdanning (bl.a. Danielsen og Johansen 2012, Angelo 2012, Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007). Grunnene til denne dreiningen mener jeg vi finner både i et endret utdanningslandskap og i politiske føringer:

Endret utdanningslandskap. Profesjonsutdanningene har tradisjonelt hørt høgskolene til, mens disiplinutdanningene har hørt universitetene til. Dette bildet er i ferd med å forandre seg. Fusjoner og opprettelser av nye universitet har gjort at de tradisjonelle grensene mellom disiplinutdanning og profesjonsutdanning er mindre tydelige enn tidligere. Ved

³ www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/Om-SPS/Hva-er-profesjonsstudier

mange institusjoner lever nå disiplin- og profesjonsutdanninger side ved side, med de muligheter det gir for å dra vekslers på hverandre.⁴

Politiske føringer. Stortingsmelding nr 44 «Utdanningslinja» (Kunnskapsdepartementet 2008-09) har pålagt alle utdanningsinstitusjoner å opprette såkalte «Råd for samarbeid med arbeidslivet». Disse har som formål å utvikle et bedre samarbeid med aktuelle yrkesfelt. Norges musikkhøgskole sier i sin strategi at de gjennom et omfattende samarbeid med arbeidslivet skal «utdanne yrkesutøvere som aktivt bidrar til vekst og fornyelse i samfunnet» (Norges musikkhøgskole 2012a). Samfunnstjenlighet er blitt et vilkår utdanningene må oppfylle for å opprettholde kontrakten med oppdragsgiver – den norske stat. Alle utdanningene som omtales i denne studien er offentlige eller lever av offentlige tilskudd. Til gjengjeld skal de levere utdanninger med relevans for samfunnet. Å bli omtalt som en profesjonsutdanning innebærer blant annet en anerkjennelse av at utdanningen har en slik betydning for noen og at den har relevans for samfunnet.⁵

Rettethet og relevans er nært forbundet. Informantene etterlyser relevans. Alternative utdanninger tilbyr relevante alternativ. Politikerne forutsetter relevans. Også mange kirkelige stemmer etterlyser relevans. Og ikke minst roper media på relevans.⁶ Er det å utdanne kirkemusikere kun et spørsmål om relevans? Mange vil mene at det er en fattig utdanning om den utelukkende er opptatt av relevans. Dessuten

⁴ Eksempel: Ved det nyopprettede universitetet i Nordland er ett av de fire fakultetene kalt «Profesjonshøgskolen». I tillegg til de tradisjonelle profesjonsutdanningene sykepleie, grunnskolelærer og førskolelærer, finner vi ulike varianter av språk og idrettsfag. Disse profileres som faglærerutdanninger, ikke ulikt kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved NMH.

⁵ Gjennom den nevnte stortingsmeldingen knyttes imidlertid *all* høyere utdanning i Norge til en rettethetstenkning, ikke bare de som er definert som profesjonsutdanninger. Rettethetsperspektiv skal for fremtiden være et aspekt ved enhver utdanning av kommende yrkesutøvere, uavhengig av om de utdannes til jurister, musikere, litteraturvitere eller økonomer.

⁶ Noen eksempler: Braathen, Frøydis (2012): «Nyutdannede ikke godt nok rustet til å jobbe» *Aftenposten*, 7. februar 2012. Amås, Knut Olav (2012): «Hva gjør kultur for samfunnet?» *Aftenposten*, 27. februar 2012. Stene, Eleni Maria (2012): «Må spille på nye strenger» *Vårt Land*, 13. februar 2012.

utfordrer spørsmålet en nokså rotfestet forståelse innenfor høyere musikkutdanning som handler om at musikkutdanningene ivaretar et kunnskapsgrunnlag som tradisjonelt har søkt sin legitimering i at det er *utenfor* relevanstenkningen. Den kunnskapsmessige selvråderetten har plassert musikkutdanning utenfor ethvert «fordi»(Varkøy 2012a). Musikkutdanningene – som den musikalske erfaringen – begrunnes i sin egenverdi, ikke i et årsak – virkning forhold som er tuftet på relevans.

Når musikkutdanninger kaller seg profesjonsutdanninger, møter de derfor seg selv i døren. Et kunnskapsgrunnlag som i følge tradisjonen nærmest forutsetter å være fritatt enhver relevanstenkning, skal samtidig være tjenende i sitt vesen og levere i henhold til oppdrag fra skole, kirke og samfunn. Dette er ikke friksjonsfritt. For kirkemusikerens del kommer også en annen dimensjon. Stillingen som kirkemusiker beskrives av kirken som en *tjeneste* (Den norske kirke 1999, Kirkemøtet 2005). Også utdanningens studieplan anvender denne terminologien: «Den som skal tilsettes som kantor i Den norske kirke, vigsles til tjeneste i kirken» (Norges musikkhøgskole 2012b). Det tjenende er med andre ord et helt grunnleggende kjennetegn ved profesjonsutøvelsen og derfor også en vesentlig premisse for profesjonsutdanningen. Denne uttalte doble identiteten som både kunnskapsmessig fristilt og samtidig tjenende er kirkemusikkutdanningens særmerke.

1.2.2. Gammel profesjon søker ny legitimitet

Kirkemusikkutdanningen er Norges eldste formaliserte musikkutdanning. Den norske kirke er landets eldste institusjonaliserte arbeidsplass. Kirkemusikeren var sannsynligvis også landets første profesjonelle musikkarbeider.⁷ Vi har å gjøre med en yrkesgruppe med lange tradisjoner og stor kulturell betydning. Kirkemusikerens legitimitet har i stor grad hvilt i dette forholdet. Slik er det ikke

⁷ Utdanningen går tilbake til 1883. Kirken har en tusenårig historie i Norge, som luthersk kirke snart 500 år. Kirkemusikeren er dokumentert fra og med 1600-tallet. Se Baden (1995).

nødvendigvis lenger. Dette handler om at yrkesfeltet Den norske kirke er i endring og at profesjonalisering etter hvert knyttes til andre logikker enn (eventuelt i tillegg til) de som tradisjonelt har vært rådende. Vi kan si at tradisjonslogikker møter og utfordres av profesjonslogikker, eller at kunnskapsmessig selvråderett utfordres av relevansenkning.

Som en konsekvens av at kirken frem til for få år siden ikke har definert en helhetlig og forpliktende kirkemusikkforståelse, har kirkemusikkutdanningene kunnet begrunne sin eksistens og sitt innhold ut fra egne forståelsesrammer, tolket hvordan kirkemusikerens og kirkens musikalske identitet(er) skal forstås og dernest omsette denne forståelsen til læringsmål for utdanningen. I 2008 vedtok Kirkemøtet *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Med denne har kirken fått en formelt vedtatt rammeplan som legger klare føringer for hvilke områder kirkemusikeren skal arbeide med (se mer i 1.4.1 og 4.4.2). Planen gir tilsvarende føringer for innholdet i kirkemusikkutdanningen. I 2011/12 er det også innført en omfattende gudstjenestereform i Den norske kirke. Denne åpner for et stort mangfold av musikalske uttrykk, og kirkemusikerne har en helt sentral posisjon i både opplæring og gjennomføring av reformen (Den norske kirke 2011, Kirkemøtet 2011a).⁸

Kirkemusikkutdanningen utgjorde grunnstammen da Norges musikkhøgskole ble opprettet i 1973. Dette var i seg selv en stor anerkjennelse, og kirkemusikkutdanningen har gitt vesentlige bidrag til utviklingen av høyere musikkutdanning (Solhaug 1998). Utdanningen som premissleverandør *inn til* høyere musikkutdanning har derfor vært en sentral legitimeringsfaktor for kirkemusikerstanden. Utdanningen som leverandør av kunnskap *ut til* yrkesfeltet har hele tiden vært en underforstått del av oppdraget, men oppdragsforståelsen har i stor grad hvilt i utdanningens selvforståelse: «NMH har gjennom hele sin historie utdannet den type kirkemusiker som høgskolen mener at kirken trenger,

⁸ Reformen ble vedtatt av Kirkemøtet i 2011, med innføring i løpet av det kommende kirkeåret, det vil si fra 1. søndag i advent 2011 til 1. søndag i advent 2012. I praksis er 2012 implementeringsåret for reformen, selv om de første menighetene startet allerede i 2011.

men ut fra NMHs egen forpliktelse overfor det norske samfunn, i samtale med brukerne av høgskolens utdanninger» (Solhaug 1998:176).

Grunnet sin førende posisjon i høyere musikkutdanning og det faktum at «brukerne av høgskolens utdanninger» (se ovenfor) i yrkesfeltet var svært mange av de samme som også utformet og underviste på kirkemusikkstudiet (også i følge Solhaug 1998), fikk utdanningen en selvskreven selvråderett over sitt eget kunnskapsgrunnlag. I et historisk perspektiv har det gjennomgående vært stor konsensus om hva slags kunnskap en kirkemusiker skal forvalte. Studieplanene gir inntrykk av at kirkemusikalsk kunnskapsbase er en forholdsvis fast størrelse (se kapittel 4).⁹ Den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen er lite endret siden musikkhøgskolens opprettelse i 1973, og dens repertoar har sine røtter langt tilbake i tid. Studieplanene signaliserer dermed kirkemusikk som noe som begrunner seg selv, er uavhengig av tid og rom, og i kraft av dette gir legitimitet og posisjon til profesjonen. Denne kunnskapsbasen finner sin legitimering i vigslingsordningen (se kapittel 5). Kun kirkemusikere som fyller kvalifikasjonskravet i tjenesteordningen kan vigsles.¹⁰ Dette har ligget som et stillestående og lite utfordret fundament for profesjonens kunnskapsmessige legitimering i lang tid. Dette gir også ringvirkninger av utdanningspolitisk karakter.¹¹

Kirkelige reformer representerer stemmer utenfra som utfordrer et slikt etablert syn på profesjonens innhold. Kirkens praksis med lokalt selvstyre bidrar til å gjøre kirken til en sammensatt størrelse både hva gjelder form og uttrykk. Samtidig er Den norske kirke en betydelig

⁹ Gjelder Norges musikkhøgskoles studieplaner

¹⁰ *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* ble innført i 1996 og revidert i 2005. Denne sier at rammen skal være en fireårig utdanning i kirkemusikk. Ut over dette er den svært generell og spesifiserer ikke *hva* utdanningen skal bestå av. Imidlertid er det en sterk tradisjon for å bruke NMH-utdanningens faglige profil som norm. Det innebærer at i *praksis* er vigsling knyttet til en kvalifikasjon som har sitt tyngdepunkt i en klassisk, vestlig musikkforståelse med orgel som hovedinstrument. Tjenesteordningen finnes i vedlegg 1. Se også 1.4.2.

¹¹ Med referanse til bl.a. den amerikanske sosiologen og profesjonsforskeren Andrew Abbott (1988). Han hevder at en profesjons muligheter for å beholde sin legitimitet også ligger i den makt og prestisje som kunnskapsgrunnlaget representerer.

teologisk, historisk, kulturell og sosiologisk størrelse (Repstad 2000, Norske kirkeakademier 2005, Lockertsen 2007). Å utdanne kirkens 'kultursjefer' – kirkemusikerne – til dette yrkesfeltet er derfor i ferd med å bli en stor utfordring. For hvem er kirken? Hvem vet kirkens musikalske beste? Hvem har reell definisjonsmakt? Profesjonens kunnskapsgrunnlag og dermed utdanningens innhold er én vesentlig side av saken. Men som vi skal se i kapittel 5 om vigsling, er det en kompliserende faktor at kirkens forståelse av kirkemusikkjentesten er utydelig. Kirkemusikeren vigsles til tjeneste, men har likevel ikke samme tilhørighet i kirkens tjenestestruktur som diakon og kateket. Kirkemusikeren fremstår på samme tid som hjemløs og fri i møte med sitt eget yrkesfelt, Den norske kirke.

1.2.3. Forskerposisjon

Min forskerrolle kan beskrives som både nær og distansert på samme tid:¹²

Mange års studieadministrativt arbeid ved Norges musikkhøgskole der studieplanarbeid og studieveileding har vært viktige komponenter har vært en helt avgjørende motivasjonsfaktor for arbeidet. Motivasjonen handler om den innsikt denne erfaringen med nødvendighet har gitt meg, men ikke minst handler den om et stort engasjement for høyere musikkutdanning generelt. Dette forskningsprosjektet ville ikke vært mulig å gjennomføre om ikke det var forankret i ønsket om å tilføre høyere musikkutdanning innsikter som kan bidra til å «styrke utdanningenes relevans i forhold til samfunnet og samtidig bidra til samfunnsutviklingen» (Norges musikkhøgskole 2008).

Når valget falt på kirkemusikeren, er det ikke tilfeldig. Jeg har vokst opp *i* og *med* Den norske kirke i form av både tillitsverv og frivillig arbeid.

¹² Med referanse til Pål Repstads bok om kvalitative metoder, *Mellom nærhet og distanse* (2007).

Dette gjør at jeg kjenner feltet godt – hovedsakelig fra den frivillige deltakelsens side. Samtidig er jeg opptatt av både kirkens og kirke-musikerens betydning som kulturforvalter. I et norsk mangfold som etter hvert er både stort og flerkulturelt er dette et stadig større, stadig viktigere og stadig mer krevende oppdrag. Også min faglige bakgrunn korresponderer godt med denne forskningsinteressen.¹³

I sum betyr dette at jeg er langt fra uberørt av det jeg skriver om. Engasjementet og forforståelsene vil nok leseren stadig gjennomskue. Det er ikke mulig å drive kvalitativ forskning forutsetningsløst, ei heller er det noe mål. Derimot er bevissthet om min posisjon som forsker helt avgjørende, en posisjon som søker balanse mellom nærhet og distanse i mitt møte med det jeg forsker på (Repstad 2007). Even Ruud (1998) omtaler denne balansegangen som «kontrollert subjektivitet.»¹⁴ Kontrollert subjektivitet handler om at forskeren på den ene siden erkjenner at en nær forskerposisjon lett kan berøre, på den andre siden å sørge for å være tro mot metodikken i det analytiske rammeverket man har valgt for på den måten å holde forstyrrende elementer på avstand (Ruud 1998:104, Stensæth 2008:49). I denne avhandlingen kontrollerer jeg subjektiviteten først og fremst i form av fremstillingens systematikk. Denne tilstreber jeg å være tro mot for å holde forstyrrende følelser og forforståelser på avstand. Kombinasjonen av nærhet gjennom engasjement og distanse gjennom systematikk er etter mitt syn også en forutsetning for at et kvalitativt forskningsarbeid skal kunne gi «mening ut over seg selv» (Malterud 2003:489). Det bør også tilføyes i denne sammenhengen at informantenes betydelige bidrag i prosjektet har tatt meg på innsiden av profesjonsfeltet på *sin* måte. Dette har naturlig nok bidratt til å forme mine forståelser siden jeg selv ikke er kirkemusiker. Deres fortellinger har forplantet seg i min penn (mer om dette i kapittel 3).

¹³ Blant annet hovedoppgaven *Jeg slipper deg ikke uten at du velsigner meg. Musikalsk-religiøse møteplasser som arena for opplevelse og identitetsorientering* (Christensen 2000), som omhandler forholdet mellom musikk, religiøsitet og identitet.

¹⁴ I originalen: «Controlled subjectivity» (Ruud 1998:104, med henvisning til Rosemarie Tüpker)

Jeg er klar over utfordringene ved å forske i eget felt, men mener likevel å ha tilstrekkelig distanse til at min feltkunnskap vil være en styrke for prosjektet. I så måte kan det være en fordel at jeg ikke er utdannet kirkemusiker. Det tvinger frem en distanse. Jeg forsker på eget utdanningsfelt (høyere musikkutdanning), men jeg forsker ikke på min egen profesjonsgruppe. Det kan innvendes at jeg risikerer å ikke få med meg alle nyanser og indre dynamikker i profesjonen jeg forsker på. Det betyr imidlertid ikke at forskningen er mindre pålitelig eller gyldig. Det betyr bare at den får et annet perspektiv. Jeg har et innenfraperspektiv på utdanningsfeltet, men et utenfraperspektiv på profesjonsfeltet.

1.3. Gjennomgående begrep

Enkelte begrep er gjennomgående i avhandlingen. For å komme en eventuell begrepsforvirring i forkjøpet, kommer her en introduksjon til de begrepene som brukes oftest:

1.3.1. Profesjonelle livsbetingelser

Profesjonelle livsbetingelser er et overordnet begrep i avhandlingen. *Profesjonell* i tilknytning til livsbetingelser brukes som en samlebetegnelse for kunnskapsmessig, institusjonell og personlig – det som i sum bidrar til kirkemusikerens profesjonelle forståelse.

En profesjonell livsbetingelse er noe *mer enn* en profesjonell betingelse, *noe annet enn* en profesjonsbetingelse og noe *mindre enn* en livsbetingelse:

Noe mer enn en profesjonell betingelse

For en musiker er profesjonen ikke bare noe han lever *av*, den er også – kanskje sågar primært – noe han lever *for*. En musiker har brukt store deler av sitt liv på lære seg å mestre et instrument. Ferdigheten *å spille* eller *å synge* innebærer en rekke tause og kroppsliggjorte innsikter som

har skapt en musikeridentitet lenge før den formelle utdanningen starter. Det profesjonelle og det personlige er dertil umulig å skille. En sykepleier kan bli en utmerket profesjonsutøver selv om ideen til å bli sykepleier oppsto samme dag som søknadsfristen utløp. Det vil aldri være mulig for en musiker. Å søke et musikkstudium er noe man gjør med hele sin historie. Derfor er kunnskap og ferdigheter mer enn en profesjonell betingelse for musikeren. Det er en profesjonell *livs-*betingelse. En musikkstudent skal ikke bli en musiker. Han eller hun *er* allerede en musiker. Utdanningen skal omdanne fra musiker til profesjonsutøver (eventuelt profesjonell utøver).

For en kirkemusiker kommer i tillegg den religiøse dimensjonen. Det religiøse kan ligge som en forutsetning for profesjonsutøvelsen i form av et kall, eller det kan komme i tillegg til profesjonsutøvelsen i form av at det tilfører en ekstra dimensjon. Dessuten beskrives de kirkelige stillingene kirkemusiker, kateket, diakon og prest som *tjenester*. I dette ligger en referanse til en forståelse av profesjonsutøvelsen som noe *mer enn* en ordinær jobb. Det er en jobb som bygger på en dobbel identitet som musikkarbeider og kirkearbeider. Informantene beskriver seg gjennomgående som «kirkens musikere», ikke «musikere i kirken». I det ligger det en bevissthet om profesjonsutøvelsens tilhørighet: i kirken. Informantene uttrykker et ønske om å utøve sin profesjon med «hele min bakgrunn, hele min kompetanse, inn i ett sted, kirken» (sitat informant).

Noe annet enn en profesjonsbetingelse

Profesjonsbetingelse refererer til et kollektivt nivå, i motsetning til *profesjonell betingelse*, som refererer til et individuelt nivå. Et eksempel på en profesjonsbetingelse for kirkemusikerne er vigsling. En kirkemusiker vigsles til tjeneste i kirken. Vigsling regulerer helt sentrale sider ved profesjonen: Den bestemmer profesjonens plassering i kirkens tjenestestruktur, den 'forsegler' en bestemt kvalifikasjon og den fungerer som en autorisasjon som 'offentlig godkjent profesjonsutøver' (Eriksen og Molander 2008). Slik sett er vigsling en kollektiv *profesjonsbetingelse* som uttrykker en kollektiv *profesjonsidentitet*. Når vigslingens kall til tjeneste bekreftes av den enkelte profesjonsutøver i vigslingsliturgien,

blir den også en individuell *profesjonell betingelse* som knyttes til den enkeltes *profesjonelle identitet* (Heggen 2008). Vigslingen rommer ulike kallsforståelser – de som jeg senere i avhandlingen beskriver som kall «utenfra, ovenfra og innenfra» (se 6.3). Vigslingen griper inn i mer enn den profesjonelle hverdagen og den binder bro mellom kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige aspekter. Vigsling er både en profesjonsbetingelse (for profesjonsgruppen) og en profesjonell livsbetingelse (for den enkelte kirkemusiker), og den illustrerer samtidig hvordan en profesjonell livsbetingelse er noe annet enn en profesjonsbetingelse.

Noe mindre enn en livsbetingelse

Det er likevel verd å presisere at det ikke er livsbetingelser i bokstavelig forstand jeg snakker om. Studiens livsbetingelser opptrer alltid sammen med et adjektiv: *profesjonelle* livsbetingelser. Et adjektivs funksjon er å beskrive substantivet, å fargelegge det, fortelle noe om egenskaper og nyanser. *Livsbetingelser* alene er et spørsmål om liv og død. Slik er det ikke med profesjonelle livsbetingelser. Men de er likevel langt mer enn bare profesjonelle betingelser. Og de er noe annet enn profesjonsbetingelser. En profesjonell *livsbetingelse* er en nærmere beskrevet livsbetingelse som får sin egen nyanse bestemt av studiens innhold og struktur. Begrepet profesjonell livsbetingelse uttrykker det grenseoverskridende mellom det personlige og det profesjonelle. Det grenseoverskridende er også en av flere fellesnevnerne for musikk og religion.

1.3.2. Kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser

Kunnskapsmessig anvendes primært om livsbetingelser som er knyttet til utdanningen og bærer i seg en referanse til spørsmålet om hva en kirkemusiker skal kunne. Jeg forstår kunnskapsbegrepet bredt. Det viser til den samlede kunnskap som gjør en kirkemusiker ikke bare formelt kvalifisert, men også kompetent (se kapittel 4). Slik kunnskap omfatter både teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og handlingskunnskap (se 2.5.2 og kapittel 4).

Institusjonell brukes primært om livsbetingelser som har sitt utgangspunkt i kirken. Kirken er både en institusjon og en organisasjon (se 5.2.1), og representerer de viktigste institusjonelle livsbetingelsene for den nyutdannede kirkemusikeren. Også utdanningen kan sies å være en institusjonell aktør i denne sammenhengen i og med at den er knyttet til en utdanningsinstitusjon. Jeg har likevel valgt å definere spørsmål knyttet til utdanning som kunnskapsmessige, vel vitende om at det ikke dekker alle sider ved utdanning.

Personlig refererer til de livsbetingelser som er av individuell karakter, og kan arte seg ulikt fra profesjonsutøver til profesjonsutøver. Slike livsbetingelser kan handle om for eksempel motivasjon, kall, religiøs overbevisning eller estetiske idealer. At livsbetingelser eller dilemmaer er personlige utelukker imidlertid ikke at de kan ha sterke begrunnelser også i kunnskapsmessige og institusjonelle forhold. Det er sågar sannsynlig, noe kapittel 6 viser.

Det er ingen vanntette skott mellom kategoriene kunnskapsmessig, institusjonell og personlig. De kan sågar beskrives som hverandres livsbetingelser. Jeg anvender dem som analytiske kategorier i systematiseringens og formidlingens tjeneste.

1.3.3. Av og til

Empirien avdekket nokså tidlig at livsbetingelsene rommet mange dilemmaer. Når profesjonelle livsbetingelser ikke lenger sees isolert, men kobles til menneskelig erfaring, oppstår dilemmaer. Det *må* ikke være slik, men det *kan* være slik. Og i denne studien avdekker empirien at det ofte er slik.

Kanskje er det slik at det er nettopp dilemmaene som oppleves som livsbetingelser, eller i det minste dem det er komplekst å forholde seg til. Ett typisk dilemma er den kunnskapsmessige forventningen: Presten forventer en liturgisk fagperson. Begravelsesbyråene forventer en «jukebox» (begrepet er lånt fra en informant) som man nærmest putter en bestilling på. Kirkemusikeren selv har store forventninger til kvalitet og musikkfaglig soliditet. Menighetsrådet ønsker seg en allsidig

menighetsarbeider både musikalsk og sosialt. Å finne sitt profesjonelle grunnfjell i et slikt krysspress av forventninger kan være en stor utfordring. Dermed blir de kunnskapsmessige dilemmaene også kunnskapsmessige livsbetingelser. Hvor langt skal den profesjonelle kompromisse på egne idealer? Hvor langt er det mulig å utføre de forventede arbeidsoppgaver med den kompetansen man har? Hvor langt skal den profesjonelle strekke seg *ut over* det musikkfaglige i sitt arbeid? De profesjonelle livsbetingelsene er komplekse, tidvis oppleves de motsetningsfylte og de innebærer at den profesjonelle må foreta vanskelige valg. Profesjonelt *ansvar* og profesjonelt *skjønn* er derfor helt sentrale sider ved profesjonsutøvelsen (Grimen og Molander 2008, Solbrekke 2007).

Jeg har valgt å beskrive dilemmaene med de to små preposisjonene *av* og *til*. Disse to preposisjonene representerer to tolkningslag som er gjennomgående i hele del II. *Av* og *til* refererer først og fremst til den profesjonelle som til enhver tid er den som erfarer å leve i spenningsfeltet mellom *av* og *til*. Men også i profesjonsteoretisk forstand er *av* og *til* dekkende tolkningslag, fordi profesjonskvalifisering handler om å finne balansepunktet mellom utdanning *av* den enkelte profesjonsutøver og dyktiggjøring *til* arbeid på et spesifikt yrkesfelt. Man skal være dyktig både i kunnskap og handling. Eller rettere; man skal være dyktig til å omsette kunnskap *i* handling (Molander 1996). *Av* og *til* som tolkningslag presenteres nærmere i kapittel 2.3.2.

1.3.4. Yrkesfelt og profesjonsfelt

Yrkesfelt brukes i denne studien om Den norske kirke. Yrkesfeltet rommer mange profesjonsgrupper, som prester, kateketer, kirke- musikere og diakoner. Det kan også referere til andre grupper, som for eksempel menighetsråd og frivillige. Videre kan det også referere til overordnede styrings- og rådsorganer som Kirkemøtet og Bispemøtet.

Profesjonsfelt anvendes om det kirkemusikkfaglige området. Profesjonsfeltet omfatter kun én profesjonsgruppe – kirkemusikerne. Mens yrkesfeltet i hovedsak er institusjonelt og organisatorisk begrunnet, er profesjonsfeltet kunnskapsmessig begrunnet. Disse to feltene blir

ytterligere differensiert i kapittel 5, der jeg anvender Bourdieu som perspektiv (Bourdieu 1996, Bourdieu og Wacquant 1996). Inntil da anvendes *yrkesfelt* og *profesjonsfelt* som beskrevet ovenfor.

1.3.5. Profesjonell og profesjon(s-)

Det finnes en vifte av profesjonsrelaterte begrep som anvendes når det snakkes og skrives om profesjoner. Eksempler er profesjonell, profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Profesjonell og profesjon(s-) brukes dessuten ofte i tilknytning til andre ord, som identitet, forståelse, orientering, symbol og betingelse.

Profesjonell og *profesjon(s-)* er nært beslektet, men refererer til ulike nivå og ulike språklige funksjoner:

Ulike nivå. Med ulike nivå sikter jeg til at profesjonell er knyttet til et individuelt nivå, mens profesjons- er knyttet til et kollektivt nivå. Distinksjonen kan illustreres ved forskjellen på profesjonell identitet og profesjonsidentitet. Kåre Heggen (2008) henviser til profesjonell identitet som selvidentitet eller personlig identitet. Profesjonsidentitet, derimot, er en kollektiv identitet. Kollektiv identitet kan knyttes til grupper, virksomheter, kjønn, etnisitet, profesjoner eller samfunn (Heggen 2008:323). Den profesjonelle identiteten er prinsipielt annerledes enn profesjonsidentiteten, hevder han: «Kollektiv seier noko om at medlemene på ulike måtar sluttar opp om felles symbol – men at dei samtidig kan identifisere seg med svært ulike måtar å handle på, og i praksis utøve ei yrkesrolle på svært ulike måtar» (Heggen 2008:323). I dette prosjektet kan vi si at profesjonsidentitet (det kollektive) refererer til *kirkemusikerstanden*, mens profesjonell identitet (det individuelle) refererer til den enkelte sin måte å forstå og utøve sin profesjon på. Kollektiv profesjonsidentitet uttrykkes gjerne i form av ulike profesjons-symbol. Ett profesjonssymbol som studeres i denne avhandlingen er vigsling (kapittel 5). Andre symbol kunne vært for eksempel orgelet eller tjenestedrakt.

Foruten *identitet*, kommer distinksjonen mellom det individuelle og det kollektive nivå i denne teksten til uttrykk i tilknytning til begrepene

forståelse og betingelse. Profesjonell forståelse inngår i studiens problemstilling, og refererer til den enkelte kirkemusikers profesjonelle forståelse, ikke kirkemusikerstandens kollektive forståelse. Det er ikke mulig å skille disse nivåene helt fra hverandre, men det er viktig å være klar over skjelningen. Omtaler jeg kirkemusikerens profesjonsforståelse, refererer jeg til hans eller hennes forståelse av for eksempel kirke- musikerstandens ansvar og funksjon. Omtaler jeg kirkemusikerens profesjonelle forståelse, refererer jeg til deres *selv*forståelse. Dette er i noen grad også en skjelning mellom en prinsipiell forståelse (hva kirke- musikerne som gruppe ideelt sett skal arbeide med) og en reell forståelse (hva den enkelte faktisk velger, ønsker eller må bruke tiden sin på). Betingelse blir beskrevet nærmere nedenfor.

Ulike funksjoner. Når profesjonell knyttes til identitet, har 'profesjonell' adjektivets funksjon i forhold til substantivet 'identitet'. Profesjonell blir en egenskapsbeskrivelse av identitet, i tråd med hva som er et adjektivs funksjon. Sier vi profesjonsidentitet, har vi derimot konstruert et nytt substantiv, som igjen kan kobles til andre adjektiv, som for eksempel *tradisjonell, ny* eller *kompleks* profesjonsidentitet.

Denne siste distinksjonen er en viktig språklig tvist som kommer til syne når vi snakker om profesjonsutøveren. En *profesjonell utøver* og en *profesjonsutøver* har henholdsvis individuelle og kollektive undertoner, men det er ikke poenget her: En utøver som studerer for å bli profesjonell, skal ikke nødvendigvis bli profesjonsutøver. Han *kan* bli det, men trenger ikke bli det. Å bli profesjonell innebærer at utøveren skal leve av å være musiker og at han skal utøve sine kunnskaper i tråd med faglige kvalitetskrav og etiske standarder som gjør at vi kan si 'han er profesjonell'. Å være profesjonell musiker sier ingen ting om en eventuell profesjonstilhørighet eller hvor den profesjonelle skal arbeide. Det er fullt mulig å være profesjonell musiker og kun representere seg selv (og musikken). En kirkemusiker er imidlertid ikke bare profesjonell. Han er også en profesjonsutøver, hvilket innebærer at han representerer noe annet enn seg selv (og musikken). Kirkemusikerens oppdrag har som allerede nevnt både en kognitiv og en normativ begrunnelse (se 1.2.1). Med kognitiv menes at den er knyttet til et spesifikt kunnskapsgrunnlag, noe han har til felles med alle profesjonelle utøvere. Med normativ

menes at oppdraget er begrunnet i en rettethet mot en spesifikk profesjonsutøvelse og noe eller noen man skal stå til tjeneste for.

1.3.6. Kirkemusikk- /kirkemusikerutdanning

Kirkemusikkutdanning refererer til fagområdet kirkemusikk, mens kirkemusikerutdanning referer til den som skal utøve faget. Siden dette er en studie som tar utgangspunkt i at kirkemusikkutdanningen er en profesjonsutdanning, ville det være naturlig å omtale utdanningen som en kirkemusikerutdanning, eventuelt en utdanning til kirkemusiker. I blant gjør jeg også det, da for å tydeliggjøre profesjonsrettetheten i utdanningen. Som hovedregel kommer jeg imidlertid til å omtale studiet som kirkemusikkutdanning. I dette valget ligger det ingen normative føringer. Derimot er det en konsekvens av innarbeidet språkbruk. For det første; i Norges musikkhøgskoles studiekatalog beskrives studiet som «kandidatstudiet i kirkemusikk» (Norges musikkhøgskole 2012b). For det andre; på folkemunne omtales studiet som oftest som «kirkemusikkutdanning». For det tredje; de parallelle kirkelige utdanningene til diakon og kateket kalles henholdsvis for studier i diakoni og i kirkelig undervisning – altså referer utdanningene til faget og ikke til yrkestittelen. Jeg velger derfor som utgangspunkt å omtale utdanningen som kirkemusikkutdanning, selv om det strengt tatt ikke er helt korrekt i forhold til studiens perspektiv. Distinksjonen mellom kirkemusikkutdanning og kirkemusikerutdanning vil dog bli rikelig utfordret i løpet av avhandlingen.¹⁵

¹⁵ Både hos Solhaug (2002 og 1998) og i formelle dokumenter i utdanning og yrkesfelt brukes kirkemusikkutdanning og kirkemusikerutdanning om hverandre. Det kan derfor forekomme at sitater bryter med den praksisen jeg har valgt.

1.4. Studiens rammeverk og forutsetninger

1.4.1. Kirkemusikerens plass i høyere musikkutdanning

Norges musikkhøgskole i Oslo er sammen med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim de eneste musikkutdanningsinstitusjonene i Norge som tilbyr en definert, fireårig bachelorutdanning i kirkemusikk. Imidlertid finnes utdanningsløp som kvalifiserer for kantorgodkjenning dersom de bygges opp etter gitte retningslinjer og/eller inneholder visse valgemner. Slike utdanningsløp finnes helt eller delvis ved universitetene i Bergen, Stavanger og Tromsø. Sistnevnte skjer i samarbeid med Kirkelig utdanningscenter i nord (KUN), som tilbyr ettårig «praktisk-kirkelig utdanning for prester, diakoner, kantorer/organister, kateketer og trosopplærere» (www.uit.no/kun). Utdanningene er i all hovedsak like i sitt faglige innhold, men ulikt organisert. Studienes innhold er regulert av kvalifikasjonskravet for kantor. Denne har NMHs utdanning som referanseutdanning.¹⁶ Disse utdanningene refereres til som tradisjonell kirkemusikkutdanning i denne avhandlingen. Det er samtidig de utdanningene som oppfyller tjenesteordningens kvalifikasjonskrav for kantor og kan vigsles (Kirkemøtet 2005). I tillegg finnes alternative utdanninger, i denne studien eksemplifisert med studieprogrammet «Menighet, musikk og ledelse» (MML) ved Høgskolen i Staffeldtsgate (HiS). Denne utdanningen har en noe annen faglig profil enn de tradisjonelle kirkemusikkutdanningene ved at den i tillegg til musikkemner også inkluderer teologiske og administrative emner (se nærmere

¹⁶ Ikke formelt, men på grunn av den nære koblingen mellom Norges musikkhøgskole og Den norske kirke (se 1.2.2) har praksis vært at Kirkerådet har sett til Norges musikkhøgskole ved vurdering av alternativ utdanning eller når de har trengt råd i kirkemusikalske saker.

beskrivelse i 4.2.2). Mange menigheter ønsker imidlertid kirkemusikere med MMLs faglige profil, og denne utdanningen blir derfor innlemmet i denne studien som en referanseutdanning.¹⁷ I tillegg kommer de mange kirkemusikerne med utenlandsk utdanning og de mange ufaglærte (se spesifisering i 4.1.3).

Dette arbeidet er som allerede nevnt et svar på en utlysning ved NMH, knyttet til innsatsområdet «forskning om og for høyere musikk-utdanning» (Norges musikkhøgskole 2008). Grunnet denne utlysningen og NMH-studiets sentrale posisjon i musikkutdanningshistorien, vil NMHs kirkemusikkutdanning utgjøre studiens utgangspunkt og tyngdepunkt. Samtidig vil jeg argumentere for behovet for et bredt anlagt perspektiv på ulike utdanninger som kan (komme til å) ligge til grunn for kantorkompetanse. Jeg vil derfor i kapittel 4 også presentere noen av de nevnte utdanningene – som eksempler på innholdsmessige og organisatoriske alternativ til NMHs utdanning.

I denne studien er utdanningen representert ved 10 nyutdannede kirkemusikere som har sin utdanning fra Norges musikkhøgskole og to med utdanning fra Høgskolen i Staffeldtsgate.

1.4.1. Kirkemusikerens plass i Den norske kirke

Det har i hele etterkrigstiden pågått en kontinuerlig prosess i Den norske kirke om kirkemusikerens rolle. Bortsett fra enkelte utredninger og innspill til Kirkemøtet av typen «kirkemusikalske utfordringer» (spesielt på 1980-tallet) har det frem til 2005 vært få retningsgivende dokumenter som definerer Den norske kirkes forståelse av kirkemusikk og kirkemusikertjenesten. Da utkom kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier 2005). Denne tegner et helhetlig bilde av forholdet mellom kirke og kunst. På Kirkemøtet høsten 2008

¹⁷ Utdanningen har ikke godkjenning for kantorkompetanse, men HiS arbeider mot en slik godkjenning, i følge deres nettsider (www.his.no). Mer om dette i kapittel 3.2.1 og 4.2.2.

(med virkning fra 2009) ble den allerede nevnte *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009) vedtatt. Denne definerer syv kjerneområder som skal utgjøre kirkemusikerens ansvarsområder: (a) gudstjenester og kirkelige handlinger, (b) korvirksomhet, (c) samarbeid med hjemmet, (d) samarbeid med barnehage, skole og kulturskole, (e) institusjoner, (f) konserter og (g) instrument og bemanning. Planen er en rammeplan for utarbeiding av lokale kirkemusikkplaner. På samme måte som med gudstjenestereformen som ble vedtatt av Kirkemøtet i 2011, er stedegenhet, involvering og fleksibilitet beskrivelser som går igjen som kjerneverdier. På det musikalske området skal disse verdiene forvaltes av kirkemusikerne (se nærmere beskrivelse av planen i 4.4.2).

Rent formelt er *kirkemusiker* betegnelse på kvalifikasjonen, mens *kantor* er betegnelsen på stillingen som kirkemusikeren tilsettes i. Å tilsettes som kantor forutsetter at man fyller følgende kvalifikasjonskrav, nedfelt i *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (Kirkemøtet 2005):

4 års kirkemusikkutdanning med 240 studiepoeng, eller 3 års grunnutdanning i kirkemusikk samt tillegg i musikk, kristendoms-kunnskap, kirkefag, pedagogikk eller diakoni tilsvarende 60 studiepoeng. Kirkerådet kan godkjenne at personer med annen faglig jevn god og relevant utdanning/praksis godkjennes som kantor. Dersom det ikke melder seg søkere som oppfyller kvalifikasjonskravene til kantor, kan arbeidsgiver tilsette organist.

Jeg forholder meg til kirkemusikere både med og uten godkjent kantor-kompetanse i denne studien, altså både kantorer og organister, og bruker derfor kirkemusiker som fellesbetegnelse.

Tjenesteordningen spesifiserer ikke innholdet i de 240 studiepoengene som skal ligge til grunn for godkjenning, men her er det en meget sterk tradisjon knyttet til å bruke NMHs kirkemusikkutdanning som modell. Det innebærer et tyngdepunkt i det klassiske kirkemusikkrepertoaret, orgelspill, korledelse og liturgiske emner. Om tjenestens rammer sier tjenesteordningen blant annet at

Kantoren er forpliktet på de planer og prioriteringer menighetsrådet fastsetter i samråd med kirkelig fellesråd, innenfor de planer og programmer som er fastsatt for kirkemusikktjenesten i Den norske kirke.

Hele tjenesteordningen kan leses i vedlegg 1.

1.4.2. Kirkemusikerens plass i utdanningshistorien

Kirkemusikkstudiet er utgangspunktet for alle musikkutdanninger i Norge. Det som i dag er Norges musikkhøgskole (opprettet i 1973) startet som Organistskolen i Kristiania, etablert av Ludvig Mathias Lindeman og hans sønn Peter Lindeman i 1883. Organistskolen utviklet seg til å bli «vårt første og største musikkonservatorium, og den ble et viktig fundament for Norges musikkhøgskole» (Norges musikkhøgskole: www.nmh.no). Kirkemusikkutdanningen har derfor sterke røtter ved NMH, – faktisk ligger den til grunn for hele institusjonens tilblivelse.

Med profesjonell forståelse som drivkraft er også den historiske tilknytningen til læreryrket interessant. Som med lærerutdanningen har kirkemusikkutdanningen vokst frem av lekmannsbevegelsen, som igjen har sterke røtter i folkeopplysningsbølgen som kom med pietismen på 1700-tallet. Som en konsekvens av denne bølgen ble latinskolene erstattet av såkalte danske skoler (Landsskoleloven av 1739). Lærerne var både omgangsskolelærere og klokkere i soknets kirke(r), og fra tidlig 1800-tall ble det lovpålagt at etter hvert som kløkkerne gikk av, skulle de erstattes med kirkesangere. Disse skulle også fungere som omgangsskolelærere. Lov om allmueskolen av 1827 forordnet utdanning av lærere/kirkesangere. Det toårige stiftsseminaret som utviklet seg gjennom 1800-tallet ble samtidig både den første lærerutdanning og den første kirkemusikkutdanning. Da var nytteaspektet det altoverskyggende. Barna skulle lære salmer, slik at menighetssangen var sikret. Etter hvert som orgler kom inn i kirkene, ble kirkesangernes musikalske oppgaver utvidet til også å betjene orgelet. Dette skjedde parallelt med at de første orgelskolene ble etablert, og ulike lover som regulerte og etablerte en selvstendig lærerutdanning så dagens lys (fra 1890).

Dermed ble konstellasjonen 'lærer og kirkesanger' løst opp i utdanningen (Astås 1984, Solhaug 2002, Heggen 2003).

Kirkemusikerprofesjonen er en lite omtalt profesjonsgruppe i Norge. I profesjonssammenheng er den marginal hva gjelder antall utøvere, mens den historisk og kulturelt sett har hatt og fremdeles har en betydelig posisjon som musikkformidler og -forvalter innenfor kirke, skole og kulturliv. Kirkemusikerens nedslagsfelt og mulighet for innflytelse er enorm – gjennom gudstjenester, dåp, konfirmasjon, bryllup, gravferd, korarbeid, konserter og samarbeid med barnehage, skole og kulturskole.

1.4.3. Om yrkesfeltet Den norske kirke

Historie. Den norske kirke, gjerne også referert til som Dnk eller kirken, har historie tilbake til 800-tallet. Kirken ble fast etablert i landet i løpet av 1100-tallet. Den norske kirke som evangelisk-luthersk kirke skriver seg tilbake til 1537. Samme år fikk vi vår første kirkelov som luthersk kirke. Denne trakk opp grensene for hva som var kongens myndighetsområde og hva som var biskopenes og prestenes myndighetsområde. Dagens statskirkestruktur kan føres helt tilbake til denne loven. Den evangelisk-lutherske lære som kongerikets offisielle religion ble senere nedfelt i Grunnloven av 1814. Båndene mellom stat og kirke er fremdeles sterke i Norge. Statskirkeordningen har imidlertid vært debattert og utredet de siste årene. Resultatet er at det i 2012 ble vedtatt endringer i Grunnloven som gir kirken økt indre selvstyre. Blant annet innebærer dette at kirken selv skal utnevne biskoper og proster. Likevel er den statlige tilknytning fremdeles sterk. Det tydeligste uttrykket for dette er at Kongen er kirkens øverste leder og forpliktet på den lutherske tro. Både det kirkelige og politiske flertall har uttrykt et ønske om at Den norske kirke fortsatt skal være en *folkekirke*, uavhengig av forholdet til staten (Den norske kirke 2008, Stortinget 2008).¹⁸

¹⁸ *Folkekirke* anvendes om kirker i land der flertallet av befolkningen er medlemmer, slik som i de skandinaviske landene. En folkekirke kan være en statskirke, men trenger ikke

Organisasjon. Kirkemøtet er Den norske kirkes øverste indre styringsorgan («generalforsamling»). Over Kirkemøtet står det aktuelle departement (for tiden Fornyings, kirke og administrasjonsdepartementet), Stortinget og Kongen i Statsråd. Kirkemøtet samles normalt én gang pr år. I linjen under Kirkemøtet finner vi Kirkerådet, Samisk kirkeråd og Mellomkirkelig råd. Kirkerådet er saksforberedende og oppfølgende organ for Kirkemøtet. Dernest har kirken en rådsstruktur og en embetsstruktur. Embetsstrukturen består av biskoper (og Bispemøtet), proster og prester. Rådsstrukturen består av bispedømmeråd og lokale menighetsråd/fellesråd. Flertallet av medlemmene i rådsorganene (også kirkemøtet) er lekfolk.¹⁹

Det er Kirkemøtet som gjør vedtak i viktige saker som angår kirke-
musikeren, så som *Plan for kirkemusikk* (2009) og *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (2005).

Den pietistiske påvirkningen og lavkirkeligheten er også et fremtredende trekk ved Den norske kirke. Den pietistiske bevegelsen kom til Norge fra Tyskland på 1700-tallet, men slo for alvor rot på 1800-tallet. Bevegelsens foregangsmann Hans Nielsen Hauge (1771-1824) hevdet at forkynnelse ikke bare skulle være forbeholdt prestene, men også lekfolket. Dette skapte en egen lavkirkelighet med husmøter og etter hvert etableringen av uavhengige organisasjoner som 'spesialiserte' seg på indremisjon, ytre misjon eller mer definerte målgrupper. Organisasjonenes trosgrunnlag var tuftet på luthersk lære, og de ble aldri etablert som egne kirkesamfunn. I dag lever disse organisasjonene under Den norske kirkes paraply og anses av de fleste for å være en del av Den norske kirkes arbeid. Flere av disse organisasjonene står for en betydelig

være det. Folkekirke knyttes videre til beskrivelser som «åpen», «mangfoldig» og «respekt for ulikheter» (Den norske kirke 2008).

¹⁹ Med lekfolk menes her medlemmer som ikke er ansatt i Den norske kirkes embetsstruktur, det vil si som biskop, prost eller prest. Det er imidlertid mange eksempler på at medlemmer i disse rådene har teologisk utdanning – men de er ikke medlemmer i kraft av at de er ansatt i Den norske kirke. De kan for eksempel være ansatt ved en av teologiske utdanningsinstitusjonene.

drift av videregående skoler, folkehøgskoler og høyskoler. En av disse er Høgskolen i Staffeldtsgate, hvor det nevnte studiet i «Menighet, musikk og ledelse» hører hjemme.

Ca 80 % av Norges befolkning er medlemmer i statskirken. Medlems-tallet er lavest i Oslo, høyest i Sør-Hålogaland.

1.4.4. Norsk kirkemusikkutdanning i perspektiv

Med perspektiv i denne sammenhengen sikter jeg til relevante utdannings- og kirkekontekster som kan være hensiktsmessige å stille opp som et speil for norsk utdannings- og kirkevirkelighet på det kirkemusikalske området. Yrkesfeltet Den norske kirke er evangelisk-luthersk i lære, og den er samtidig både statskirke, folkekirke, kulturkirke og trossamfunn. Tilsvarende kirkevirkeligheter finnes kun i Norden. Jeg velger å fokusere på de skandinaviske landene: De kulturelle, historiske og sosiale båndene mellom Norge, Sverige og Danmark er sterke og gjelder også innenfor utdanning og kirke. I alle de tre skandinaviske landene tilbys høyere utdanning i kirkemusikk som enten formelt eller i tradisjon er en forutsetning for tjeneste som kirkemusiker i landenes respektive kirker. I alle de skandinaviske landene finnes frie eller statsregulerte folkekirker med tilsynelatende lik tradisjon og utvikling. Det innebærer samtidig at yrkesfeltene i noen grad er sammenlignbare.

Sverige²⁰

I Sverige finnes to former for kvalifisering til kirkemusiker: organist eller kantor. Disse yrkesbenevnelsene brukes annerledes enn i Norge. Mens kantor i Norge forutsetter en fireårig utdanning i kirkemusikk, er kantor i Sverige en toårig utdanning. En organist i Sverige motsvarer en kantor i

²⁰ Mine referanser er i hovedsak nettreferanser (utdanningsinstitusjonene og Svenska kyrkan), muntlige referanser og Kyrkomusikernas tidning, se referanseliste bak.

Norge, mens en organist i Norge er som en ufaglært tittel å regne, se *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (Kirkemøtet 2005).

Organistkvalifikasjonen består av en treårig kandidatutdanning og en «pastoralteologisk sluttermin» på ett semester i regi av Svenska kyrkan (Svenska kyrkan 2012). Kurset ble opprinnelig opprettet som et ettårig kurs og med en forsøksperiode på to år fra 2010. Fra 2012 er studiet gjort om til et halvårig kurs. Den veiledede praksisen som med den ettårige varianten inngikk i studiet er nå gjort valgfri og lagt etter kursets slutt. For opptak til kurset kreves imidlertid minst to måneders yrkeserfaring som kirkemusiker, slik at studiet er sikret en viss forankring i yrkeskonteksten. Om man inkluderer opptakskravet på to måneders praksis og veiledning etter kurset vil man nærme seg det ettårige forsøksprosjektet. Kurset foregår delvis sammen med prestestudentenes praktikum (også kalt pastoralteologisk sluttermin).

Tre pluss en halv-modellen er et resultat av reformene i høyere utdanning på begynnelsen av 2000-tallet (den såkalte Bologna-prosessen, i Norge omtalt som «kvalitetsreformen»), innført i Sverige i 2007.²¹ Før reformen var organistutdanningen fireårig, og ble i sin helhet gitt av de høyere musikkutdanningsinstitusjonene, på samme måte som i Norge. Med utdanningsreformen ble alle tidligere fireårige musikkutdanninger i Sverige omgjort til treårige bachelorgrader og toårig master.²² Dermed ble organistutdanningen treårig og omdøpt til kandidateksamen, og det kirkelige tilleggsstudiet er ment å dekke differansen som oppsto i og med denne endringen. Kandidateksamen og pastoralteologisk sluttermin kvalifiserer til sammen for tilsetting som organist i Svenska kyrkan. Det pastoralteologiske kurset for kirkemusikere inneholder blant annet

²¹www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416 Kvalitetsreformen omfatter blant annet ny gradsstruktur, nye vurderingsformer og vurderingsuttrykk, økt internasjonalisering og tettere oppfølging av studentene.

²² Treårig bachelor og toårig master er den europeiske standarden og også den vanligste modellen i Norge, men enkelte utdanninger har fått lov til å opprettholde den tidligere fire+to-ordningen. NMH er blant disse. Skapende kunstutdanninger i Tyskland har også valgt å holde på fire+to-ordningen. Utdanningsreformen ble innført i 2003 i Norge (allerede i 2002 ved Norges musikkhøgskole), men altså først i 2007 i Sverige.

emner som gudstjenestep praksis (sammen med prestestudentene), teologisk fordypning, ledelse og kirke og samfunn. Dette innebærer også at spesifikt kirkelige emner, som for eksempel liturgikk og hymnologi, er tatt ut av kandidatstudiet.

Kandidateksamen i kirkemusikk tilbys ved fire høyere utdanningsinstitusjoner: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Högsolan för scen och musik ved Göteborgs Universitet, Musikhögskolan i Malmö ved Lunds Universitet og ved Musikhögskolan i Piteå ved Luleå Tekniska Universitet. I tillegg til kandidateksamen finnes også en toårig masterutdanning i kirkemusikk der man kan velge fordypning i enten kor, orgel eller komposisjon. Masterutdanningen har ingen formell betydning i forhold til ansettelse (– men dette diskuteres).

Hovedbegrunnelsen for den endrede veien frem til svensk organistkompetanse finner vi i den omtalte Bologna prosessen. Like viktig er imidlertid et annet forhold, nemlig Svenska kyrkans selvstendigjøring fra staten i 2000, og kanskje aller mest det faktum at Bologna prosessen og bruddet mellom kirke og stat sammenfalt i tid. I kjølvannet av bruddet kom utredningen *En forendrad utbildning för Svenska kyrkan* (2007). Denne skulle vise seg å skape store reaksjoner:

Utredningen ble gjort på oppdrag av Svenska kyrkans kyrkostyrelse. Ideen bak utredningen var å ta et samlet grep om alle kirkelige utdanninger. «Svenska kyrkan skall ta ett tydligt ansvar för de kyrkliga utbildningarna», åpner utredningen (Svenska kyrkans utredningar 2007:12). Utredningen foreslår integrerte studieløp, der det fagspesifikke og det kirkelige går i bolker fra dag én. Det forutsetter en bevissthet og et ønske om kirkelig tjeneste allerede før utdanningen starter. Tanken er svært ideell, men ikke særlig reell, lød kritikken. Erfaringen tilsier at svært mange tar en fagutdanning først (som for eksempel sykepleier eller lærer) før de – gjerne etter noen år i praksis – bygger ut utdanningen slik at man får kompetanse som diakon eller kateket (på svensk: församlingspedagog). Forslaget ble massivt kritisert på grunn av sin mangel på realisme og ble deretter begravet. Men noe ble igjen fra utredningens forslag, nemlig det ettårige (nå halvårige) pastoralteologiske kurset i kirkelig regi. For organistens vedkommende ble dette året både en imøtekommelse av kirkens ønske om en samlet

kirkelig profesjonskvalifisering og en komplettering av organistgodkjenningen som mistet et år i og med utdanningsreformen.

Kantorkvalifikasjonen består av et toårig kantorstudium samt «Svenska kyrkans grundkurs», som er et ett semesters kurs. Grunnkurset er primært tenkt i rekrutteringsøyemed, og omtales som «inspirationskurs för blivande kantorer» (www.svenskakyrkan.se). Kantorutdanning tilbys ved Musikkhögskolan i Malmö, Ersta Sköndal Högskola og ved en rekke folkehøgskoler. Kantorutdanningen er en praksisnær utdanning, der studenten gjennom hele studietiden er knyttet til en menighet. Kantorutdanningen kvalifiserer for tilsetting som kantor i Svenska kyrkan. Dersom en kantor ønsker organistkompetanse, kan kantorutdanningen innpasses i kandidatstudiet slik at organistutdanningen kan gjennomføres på ytterligere to år. Mange av emnene i de to utdanningsløpene er tilsvarende, men organiseringen er svært ulik. Kantorutdanningen gir en såkalt yrkeseksamen og inngår ikke i høgskolesystemets gradsstruktur.

Kirken i Sverige («Svenska kyrkan») anser kantor- og organistkvalifikasjonene som sidestilte ved ansettelse, og det er opp til den lokale menighet å avgjøre hvem de ønsker å ansette. Dette henger sammen med at Svenska kyrkan ikke har noe formelt vedtatt kvalifikasjonskrav tilsvarende det Kirkemøtet har vedtatt for kirke- og organistutdanning i Den norske kirke. Før bruddet mellom kirke og stat hadde man et system der tjenester og godkjenning var samstemt. I dag preges utdanningen fremdeles av den samme tenkning og struktur, men jurisdiksjonen er borte. Tradisjonen har overtatt som samlende, styrende og strukturerende disiplin. Hva gjelder *organistutdanningen* er det likevel én svært vesentlig forskjell på utdanningen før og etter de nevnte kirke- og utdanningsreformene: utdanningsinstitusjonene tar ikke lenger ansvar for å skape en identitet som kirkemusiker. Det ansvaret er overdratt til kirken. For en som ikke kjenner verken Svenska kyrkan eller svensk høyere utdanning fra innsiden kan det se ut som kandidatstudiet har fått mer preg av en disiplinutdanning i kirkemusikk, mens kirken selv sørger for differansen mellom disiplinutdanning i kirkemusikk og profesjonsutdanning til kirkemusiker. Utdanningen har med andre ord definert det som anses som spesifikt kirkefaglig ut av det offentlige utdanningsansvar.

Til tross for at kirkens uavhengighet i forhold til staten er en vesentlig forskjell fra Norge, regnes likevel kirkene i Norge og Sverige som sammenlignbare. Dette handler om kirkenes posisjon og funksjon i folket, de kirkelige organisasjonens oppbygning og at kirkenes liturgiske profil har hatt en forholdsvis lik utvikling. Ca 75 % av Sveriges befolkning er medlemmer av Svenska kyrkan.

Danmark²³

Også i Danmark finnes to former for kvalifisering til kirkemusiker. Yrkesbetegnelsen organist brukes uavhengig av utdanningsvariant:

Konservatoriene tilbyr den høyeste organistutdanningen i Danmark. Utdanningen er femårig og gis ved tre konservatorier: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i København (DKDM), Det Jyske Musikkonservatorium og Syddansk Musikkonservatorium. Disse utdanningene består av en treårig bachelor og en toårig kandidat (tilsvarende master i Norge). Det treårige studieløpet gir studenten en grad, men ingen offisiell yrkesgodkjenning: «Den femårige uddannelse udgør en helhed, og bacheloreksamen giver i sig selv ingen erhvervs-mæssig kompetence» (www.dkdm.dk, bachelor i kirkemusikk: 6). Likevel er det mange som arbeider som kirkemusikere også med en treårig bachelorgrad, dog med dårligere lønnsvilkår. Dette skyldes at det er stor mangel på kvalifiserte kirkemusikere i den danske folkekirken.

Tre pluss to-modellen ble opprettet som et resultat av den nye gradsmodellen (Bolognamodellen) i 2004. Inntil da hadde organistutdanningen vært et samlet, femårig studieløp i ca 20 år. Lenger tilbake i tid var organistutdanningen syvårig, før den ble redusert til seks år og til sist fem år. De tre høyere utdanningsinstitusjonenes organistutdanning er bygget over samme lest, og ligner mye på den tradisjonelle, norske utdanningen. Imidlertid ser vi et sterkere innslag av både pedagogiske

²³ Mine referanser er i hovedsak nettreferanser (utdanningsinstitusjonene og folkekirken) og muntlige referanser, se referanseliste bak.

emner (særlig gjelder dette barnekormetodikk), kammermusikk/samspill og såkalt rytmisk kompetanse.²⁴ DKDM har inngått et samarbeid med Rytmisk Musikkonservatorium om undervisning innenfor rytmisk sjanger. Utdanningen ved DKDM skiller seg dessuten fra både de fleste norske og de øvrige danske høyskoleutdanningene ved en forholdsvis sterk betoning av gudstjenestep praksis. Denne gjennomføres i syvende semester sammen med pastoralseminaret for kommende prester (tilsvarende praktikum i Norge).

Kirkemusikkskolene tilbyr en alternativ organistutdanning. Denne utdanningen er toårig og gis ved tre kirkemusikkskoler: Løgumkloster, Sjælland og Vestervig Kirkemusikkskoler. Dette er folkekirkens egne utdanninger, eid og drevet av kirkeministeriet (kirkedepartementet). Kirkemusikkskolene ble opprettet i 1980 som resultat av sviktende rekruttering til kirkemusikertjenesten. Frem til slutten av 1960-tallet var det på landsbygda i Danmark fremdeles vanlig at lærerne også var organister og kirkesangere, og den første orgelutdanningen i Danmark fantes på lærerskolene. Da disse ble avviklet skjedde en dreining i den kirkemusikalske utdanningsstrukturen, og kirkemusikkskolene ble opprettet.

Ca 80 % av Danmarks organister er utdannet fra kirkemusikkskolene. Mange som studerer ved konservatoriene er først utdannet fra en av kirkemusikkskolene. Imidlertid er ikke innpassing så enkelt grunnet sterke og dårlig samarbeidende fagforeninger for henholdsvis konservatorie- og kirkemusikkskoleutdannede.

Kirkemusikkskolene er ikke på høgskolenivå i betydning at de ikke inngår i gradsstrukturen i høyere utdanning, slik konservatorieutdanningen gjør. Kirkemusikkskolene er en såkalt mellomlang utdanning. Imidlertid utdanner de for det samme yrkesfeltet som

²⁴ Begrepet 'rytmisk' er et etablert begrep i Danmark, og henspiller på musikk innenfor pop/rock/jazz. Denne institusjonaliserte bruken av begrepet er trolig opprinnelsen til bruken av begrepet i norsk musikkutdanning, men da med anførselstegn: «rytmisk» – vel vitende om at det innenfor andre musikalske uttrykk også finnes rytmisk musikk.

konservatoriene – men da oftest for stillinger i de mindre kirkene. Kirkemusikkskolene tilbyr også den særdanske kirkesangerutdanningen. Denne er også toårig, og er i følge kirkemusikkskolenes nettsider kompetansegivende i forhold til deltidsstillinger som kirkesanger i folkekirken.

Kirken i Danmark («folkekirken») er svært privilegert bevilgningsmessig, hvilket vil si at alle kirker har lønnede stillinger både for organist og sangere. I de større kirkene har man semiprofesjonelle kor på 12-16 sangere, og i alle mindre kirker finnes minimum én kirkesanger som har forsangerfunksjon ved gudstjenester og andre kirkelige handlinger. På grunn av denne økonomisk privilegerte situasjonen er frivillighet langt mindre utbredt enn i Norge og Sverige. De rause bevilgningene gjør også at orgelparken i danske kirker er svært godt vedlikeholdt.

Folkekirken har ingen synode eller kirkemøte, ei heller en kirkelig arbeidsgiverorganisasjon. Folketinget er folkekirkens kirkemøte. Hvem som er 'kirken selv' er et åpent spørsmål, siden kirkeforfatningen er ikke-eksisterende. Det finnes ingen kirkelov. Folkekirken i Danmark har formelt sett kun to aktører: staten (Folketinget) og den lokale kirke (menighetsrådene). Dette åpner for store lokale variasjoner, og gudstjenesten i folkekirken er langt mindre ensartet enn i Norge. En sterk sammenbindende faktor i folkekirken er imidlertid Danmarks rike salmetradisjon. Denne kjennetegnes av salmediktere som Kingo (1634-1703), Brorson (1694-1764) og Grundtvig (1783-1872). Ca 85 % av Danmarks befolkning er medlemmer i folkekirken.

Det finnes heller ingen offentlig regulering av kirkemusikalsk kompetanse i Danmark, til tross for at folkekirken er en statskirke. Dette begrunnes blant annet med at kirken og konservatorieutdanningene tilhører hvert sitt ministerium, henholdsvis kirke- og kulturministeriet, samt fraværet av en egen kirkeforfatning.²⁵ Det er opp til den enkelte

²⁵ I Norge tilhører også kirken og utdanningen ulike departement, men likevel finnes et offentlig regulert kvalifikasjonskrav.

menighet å ansette den de ønsker. I realiteten er tradisjonen en sterkt styrende faktor, hvilket betyr at det i all hovedsak er organister med en tradisjonell konservatorie- eller kirkeskoleutdanning som ansettes i folkekirken.

Norsk kirkemusikktutdanning i perspektiv – en oppsummering

Det ser ut til å være stor konsensus om hovedlinjene i et kirkemusikkstudium som skal kvalifisere for tjeneste i en luthersk kontekst. Det handler om solistisk orgelspill, liturgisk orgelspill og korledelse, samt en del felles musikkfaglige støtteemner. Vi ser imidlertid at det er ulike prioriteringer hva gjelder praksis, pedagogiske emner, samspillsrelaterte emner og såkalt 'rytmiske' emner. Danske utdanninger ser ut til å ha en særlig bevissthet på kvalifisering for arbeid med barnekor. Både Danmark og Sverige har egne kirkelige utdanninger i tillegg til den statlige. I begge landene kan disse ha funksjon av å være alternative utdanninger, mens den i Sverige i tillegg også er obligatorisk tilleggsutdanning.

Der man i Sverige har sagt at fordi bachelorutdanningen har blitt treårig, sørger kirken for tillegget som gir godkjent organistkompetanse, har man i Danmark sagt at fordi bachelorutdanningen har blitt treårig, må også master inngå for å få en godkjent organistkompetanse. Norge har som kjent en fireårig bachelor som i sin helhet er lagt til musikkutdanningsinstitusjonene. Alle de tre landene har rekrutteringsutfordringen til felles: det utdannes altfor få kirkemusikere i forhold til behovet.

I forhold til yrkesfeltet kan Den norske kirke sies å ligge et sted mellom den svenske og den danske. Norge har – som Danmark - en folkekirke som er understøttet av staten. Samtidig er den norske kirkeordning preget av et formelt indre selvstyre og demokratiske prosesser som peker langt mer i retning av Svenska kyrkan – til tross for at denne nå er løst fra staten. Ytre sett er vi altså mest i slektskap med danskene, mens kirkens indre dynamikker trolig ligner mer på dem vi finner i Sverige. I alle landenes kirker er det imidlertid stor grad av lokalt selvstyre, i Danmark kan vi si *på tross av kirkeforfatningen* (som ikke

finnes), i Sverige og Norge *på grunn av kirkeforfatningen*. I Danmark beskrives gjerne kirken som et velordnet anarki med en «utpræget lokal struktur uden store, detaljstyrende overbygninger» (Mæland 2005:76), ganske enkelt fordi de regulerende og demokratiske mellomnivåene ikke finnes. I Sverige og Norge er det lokale selvstyret forankret i kirkenes styringsstrukturer. Mye peker mot tradisjonen som bærende fellesnevner i alle de skandinaviske landenes kirker, men der den i Danmark sørger for å regulere anarkiet, er den i Norge og Sverige integrert i kirkeordningens bestemmelser.

Vigsling av kirkemusikere praktiseres verken i Sverige eller Danmark. Et formelt vedtatt kvalifikasjonskrav tilsvarende det vi har i Norge finnes heller ikke i disse landene.

1.4.5. Studien i relasjon til annen forskning

Studiens store grensesnitt mot ulike fagfelt innenfor både samfunnsfag og humaniora åpner for et edderkoppnett av søkemuligheter. Jeg har imidlertid valgt å begrense søket til ulike varianter av disse kombinasjonene: «profesjon + kall», «profesjonsstudier + refleksiv forskning», «kirkemusiker + profesjon(-sutdanning)», «kirkemusiker + kall», «kirkemusiker + vigsling» og «kirkemusiker + utdanning». Søkene er foretatt i følgende databaser: BIBSYS (norsk), LIBRIS (svensk), REX og bibliotek.dk (dansk), samt i de engelskspråklige basene RILM, IIMP, ERIC og ArticleFirst. Søket ble avsluttet i november 2012. Jeg har også benyttet meg av åpne søk på internett, og jeg har kontaktet relevante fagmiljøer i Norge, Sverige og Danmark samt personlige kontakter for å orientere meg i feltet. Fagmiljøene og de personlige kontaktene har vært klart mest innbringende. I det følgende presenteres de arbeidene jeg vurderer som mest sentrale og som denne studien relaterer seg til.

I avhandlingen *Kyrkjemusikkdiskursen. Kyrkjemusikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis* (Apeland 2005) studerer Apeland kirkemusikken og kirkemusikkfeltet i et bourdieusk perspektiv. Avhandlingen skiller seg fra denne studien ved at den har *kirkemusikken* som sitt primære forskningsobjekt der jeg har valgt å sette *kirke-musikeren* i sentrum – i den grad det er mulig å skille. Apelands

avhandling er hjemmehørende i etnomusikologien, mens den foreliggende studien er hjemmehørende i utdannings- og profesjonsforskningen. Til tross for disse ulikhetene er avhandlingen et viktig referansearbeid, ikke minst for kontekstualiseringen. Apeland har et bredt anlagt perspektiv på kirkemusikkfeltet, og han er dessuten selv kirkemusiker, noe som gjør at hans studie fungerer komplementerende i forhold til mitt utenfra-perspektiv. Jeg har videre hatt stor glede av Arne Solhaugs bok *Fra organist til kantor* (2002). Denne boken beskriver de sentrale utviklingstrekkene på kirkemusikkfeltet de siste 200 årene, mot det Solhaug kaller «utviklingen av en ny kirkemusikeridentitet» (bokens undertittel). Denne, sammen med Apelands avhandling, utgjør et grundig kirkemusikalsk bakteppe for min studie.

Avhandlingen *Instrumentalundervisning som kulturell praksis* (Nerland 2004) tilhører forskningsfeltet høyskolepedagogisk forskning i musikk, slik også denne studien gjør. Nerlands avhandling er en diskursanalytisk studie av hovedinstrumentundervisning innenfor høyere musikkutdanning. Hennes arbeid omfatter utøvende studenter, ikke kirkemusikkstudenter. Imidlertid har disse to studentgruppene til felles at utdanningene de går på tilhører den såkalte konservatorietradisjonen. Nerlands bidrag i denne studien er først og fremst gjennom det bildet hun i sin avhandling tegner av denne utdanningskulturen, en kultur som kirkemusikkutdanningen ikke bare tilhører, men nærmest har vært med å forme innenfra (se 4.2.3).

Avhandlingen *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Angelo 2012) relaterer seg til den samme utdanningstradisjonen som kirkemusikkutdanningen gjør, og studiene har også profesjonsperspektivet til felles. Angelo har fulgt tre instrumentalpedagoger i arbeid, og ved hjelp av ulike «omdreiningspunkter» (2012:107) i deres praksis har hun meislet ut momenter til en grunnlagstenkning om instrumentalpedagogisk utdanning. Min studie korresponderer med Angelos både i profesjonsteoretisk og metodologisk forstand, der Alvesson og Skjöldbergs (2008) reflekssive metodologi er en sentral fellesnevner. Våre valg av tilnærminger *innenfor* rammen av en refleksiv metodologi er imidlertid ulike.

Avhandlingen *Ny ungdom i gammelt yrke – en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning* (Tveit 2008) omhandler sykepleieres veier inn til studiet og deres veier ut av studiet. Der min studie fokuserer på den profesjonelle i spennet mellom utdanning og arbeidsliv, studerer Tveit den profesjonelle i spennet mellom ungdomskultur og utdannings-/yrkeskultur. Arbeidenes berøringspunkter er likevel mange. Dette gjelder i særlig grad fokuset på profesjonell forståelse i skjæringsfeltet mellom tradisjonelle verdier (der kallsaspektet står sentralt) og mer moderne kompetanseforståelser. Sekulariseringen av sykepleierutdanningen etter andre verdenskrig førte til et brudd med kallsdiskursen, hevder Tveit (2008:31ff). Kari Martinsen diskuterer denne kallsdiskursen i sin bok *Øyet og kallet* (2000), der hun tar for seg sykepleierens selvforståelse i et historisk perspektiv. Hun fokuserer på de mellommenneskelige og etiske aspektene ved kallet, og er spesielt interessant i denne sammenhengen fordi hun bringer inn både Luther og Weber – slik jeg gjør i kapittel 6.

Forskningsrapporten *Mange er kalt, men få er utvalgt* (Mangset 2004) har en noe annen inngang til temaet kall. Mangset har gjort en omfattende undersøkelse blant kunstfagarbeidere basert på både kvalitative intervju, spørreskjema, observasjon og offentlige utredninger. Han retter søkelys mot kunstfaglige yrker (ikke bare musikk) og diskuterer slike yrker i spenningen mellom disiplin, profesjon, håndverk og kall. Mangset forholder seg til et kallbegrep som han knytter til den «klassiske, karismatisk-romantiske kunstnerrollen» (Mangset 2004:124). Med adresse til dagens kunstnere, spør han blant annet om kilden til deres kall «(...) er en "gudommelig inspirasjon", en "indre stemme" eller en sosial "plikt"» (2004:124). Dette er spørsmål som i høyeste grad også er til stede i min tilnærming til kallet – som ett av flere perspektiv.

Hos Norges musikkhøgskoles nærmeste nabo, Det teologiske menighetsfakultet (MF) pågår et større forskningsprosjekt om læringsbaner i Den

norske kirke, kalt *Learning and Knowledge Trajectories in The Church of Norway* (LETRA).²⁶ Dette prosjektet er planlagt avsluttet i 2014. Her studeres kirkemusikerens nærmeste medarbeidere – prester, diakoner og kateketer – innenfor rammene av deres felles yrkesfelt, Den norske kirke. I denne sammenhengen bør spesielt nevnes Marianne R. Nygaards pågående avhandlingsarbeid om diakonen (delvis presentert i Nygaard 2011). Denne har svært mange fellestrekk med min studie. Til grunn for Nygaards studie ligger spørsmålet «hva kjennetegner diakoners profesjonskunnskapsbaner i Den norske kirke?» Nygaard har fulgt fem diakoner gjennom et halvt år, og anvender i sin analyse teorier om læring og profesjonell ekspertise.

Temaer som profesjonell identitet og yrkessosialisering er det skrevet mye om, særlig innenfor helsefag og undervisningsfag. I denne sammenhengen velger jeg å nevne Bladh (2002), Bouij (1998) og Krüger (1998), som alle er knyttet til det musikkpedagogiske området. På det musikkpedagogiske området finner vi også prosjektet «Educating Music Teachers in the New Millennium» ved Norges musikkhøgskole (Danielsen og Johansen 2012). Dette er en forskningsrapport med mange bidragsyttere knyttet til musikkklærerutdanningen. Antologien inneholder flere artikler av relevans for mitt arbeid, blant annet to artikler om musikkklærerutdanningen som profesjonsutdanning og forholdet mellom teori og praksis. Videre har jeg hatt stor glede av artikkelsamlingen *Profesjonsstudier* (Molander og Terum 2008). Denne rommer en rekke tekster som har gitt avgjørende bidrag til denne studiens profesjonsteoretiske fundament. I særlig grad gjelder dette Harald Grimens artikkel «Profesjoner og kunnskap», Kåre Heggens artikkel «Profesjon og identitet» og André Vågan og Harald Grimens artikkel «Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv», alle fra Molander og Terums antologi.

I Sverige finner vi Jonas Bromanders avhandling *Rom för röster. Sociologiska analyser av musiklivet inom Svenska kyrkan, som det uppfattas av kyrkobesökare, kyrkomusiker samt kyrkokorister* (2002). Her

²⁶ www.lettra.mf.no

finnes også et omfattende utredningsarbeid om kirkemusikkens plass i det svenske, offisielle musikklivet, kalt *Kyrkan mitt i musikklivet* (2003). Denne kan sies å være en parallell til den tidligere nevnte norske kulturmeldingen *Kunsten å være kirke. Om kirke, kunst og kultur* (2005). Begge disse utredningene tegner gode bilder av kirkemusikkens posisjoner i henholdsvis Sverige og Norge – den norske utredningen er dog noe bredere anlagt i forhold til hele kunstfeltet. I Sverige finner vi også Karin Johanssons avhandling *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice* (2008). Denne er rettet mot et avgrenset område innenfor kirkemusikalsk profesjonsutøving, nærmere bestemt orgel-improvisasjon. Nedslagsfeltet for hennes forskning er således smalere enn i denne studien, likevel berøres mange parallelle problemstillinger, så som forholdet mellom det individuelle og det kontekstuelle i kirke-musikalsk profesjonsutøvelse. Med utgangspunkt i aktivitetsteori (bl.a. Vygotskij, Cole m.fl 1978, Engeström 2001) viser Johansson til det komplekse samspillet mellom etablerte tradisjoner, konvensjoner og artefakter og disses betydning for utøvingen.

Jeg har ikke lyktes å finne relevante, nyere forsknings- eller utredningsarbeider på det danske området.

2. Studiens teoretiske fundament

Dette kapitlet gjør rede for det teoretiske fundamentet som del II bygger på.



***Teoretisk** henviser både til det metodologiske og det fagteoretiske som ligger til grunn for studien. Perspektivene jeg anvender for ytterligere å fortolke kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser vil bli gjort rede for der hvor de anvendes. Det gjør dette kapitlet forholdsvis kort som teori-kapittel betraktet, men er samtidig en konsekvens av valget om en refleksiv tilnærming.*

***Kunnskap** som fagteoretisk fundament er viet forholdsvis stor plass i kapitlet. Dette skyldes behovet for en tydeliggjøring av den kunnskapsmessige egenarten som preger en musikkutdanning. Kunnskap er også en vesentlig dimensjon ved de øvrige fagteoretiske tyngdepunktene som er valgt for studien.*

2.1. Studiens kjennetegn

Det hermeneutiske slektskapet er ett av kjennetegnene på denne studien av nyutdannede kirkemusikere og deres profesjonelle livsbetingelser. Hermeneutikkens grunnfjell består av forholdet mellom del og helhet og mellom forforståelse og forståelse (se mer nedenfor), og den har mening og forståelse som drivkraft. Særlig forforståelsens dimensjon er tydelig til stede i denne studien i og med kirkemusikkens *og* kirkemusikerens sterke tradisjonsforankring. Prosjektet hører hjemme innenfor en kvalitativ-hermeneutisk ramme, hvor forståelse er langt viktigere enn forklaring. I et helhets- og harmonisøkende perspektiv passer den nyutdannede kirkemusikerens møte med sine profesjonelle livsbetingelser som hånd i hanske i hermeneutikkens jakt på mening og forståelse. Imidlertid tror jeg det er helt nødvendig at studien tilføres 'noe' – en slags kontrastvæske – for at skjulte dimensjoner skal komme til syne.

Studien er refleksiv. Dette 'noe' rommes i refleksivitetens tilnærming. Refleksivitetens tilnærming kan sies å være en form for analyse-triangulering, det vil si en systematisk gjennomgang av materialet ved hjelp av ulike analytiske perspektiver. Jeg beskriver studien som refleksiv nettopp fordi den tar i bruk flere ulike analytiske perspektiver som optikk. Jeg støtter meg til Alvesson og Sköldbbergs beskrivelse av refleksiv tolkning som forskningsstrategi (Alvesson og Sköldbberg 2008:477ff). Refleksivitet er ikke egentlig en teori, sier de, men det er et overordnet referansesystem som setter refleksjon i system. Det er en forutsetning for refleksjon at samspillet mellom empiri og tolkning er bygget på bredde og variasjon i tolkningsrepertoaret.

Studien er abduktiv. At studien er abduktiv refererer til mine valg av empirisk fundament (se kapittel 3) og til de empiriske og teoretiske elementenes orden og innbyrdes forhold til hverandre. I dette prosjektet veksler empiri, teori og min forskerstemme på å være utgangspunkt for

fremstillingen. Dernest går empiri og teori hånd i hånd gjennom prosjektet og gjøres til kontinuerlig gjenstand for tolkning og refleksjon. Denne vekselvirkningen omtales gjerne som abduksjon.²⁷ At studien er refleksiv og abduktiv er i denne studien to sider av samme sak. For øvrig er den metodiske inspirasjonen i studien i hovedsak hentet fra samfunnsvitenskapelig forståelse av kvalitativ forskning (se kapittel 3).

Studien er tverrfaglig. Studien har et stort grensesnitt mot mange fagområder innenfor humaniora og samfunnsfag. Derfor anser jeg en tverrfaglig tilnærming som tjenlig; en kontekstuell tverrfaglighet som fokuserer på kirkemusikeren uten å isolere ham eller henne fra sine profesjonelle livsbetingelser. Denne tverrfagligheten mener jeg å finne rom for ved å velge et profesjonsteoretisk fundament for studien, der både kunstneriske, teologiske, pedagogiske, filosofiske og sosiologiske stemmer kan gis plass.

Når jeg i fortsettelsen bruker betegnelsen *refleksiv*, rommer det alle de nevnte kjennetegnene på studien – at den søker forståelse, er abduktiv og tverrfaglig. Dette fordi problemstillingen kontinuerlig speiles i ulike perspektiver – empiriske som teoretiske, informantstyrte som forskerstyrte.

2.2. Det hermeneutiske slektskapet

Hermeneutikk kan forstås på mange måter, og mange tenkere er knyttet til hermeneutikk som vitenskapelig tilnæringsmåte.²⁸ Derfor er den heller ikke et ensartet tankesett. Fellesnevneren ligger i dens tilblivelse

²⁷ Jf Kjørup (2008) som viser til den amerikanske filosofen Charles Pierce (1839-1914) og hans innføring av abduksjonsbegrepet i filosofisk forskning (s. 48). Abduksjonsbegrepet representerer andre betydninger innenfor naturvitenskapelige forskningstradisjoner. Jeg forholder meg her til humanistiske og samfunnsvitenskapelige tradisjoner.

²⁸ Selve begrepet *hermeneutikk* stammer fra den greske guden Hermes – gudenes budbringer. Hans oppdrag var å være bindeledd mellom mennesket og gudene for å gjøre kunnskap som lå utenfor menneskets naturlige forståelsesrammer forståelig.

som humanioras reaksjon på positivismens kvantitative idealer. En sterk drivkraft var reformatorenes ønske om fornyet forståelse av bibelske tekster.²⁹ Her sto forholdet mellom del og helhet i teksttolkningen sentralt. Dette er beskrevet som den *objektiverende* hermeneutiske sirkel (Alvesson og Sköldberg 2008:215ff). Utover på 1700-tallet ble hermeneutisk tilnærming også en generell metode for tolkning av alle typer tekster, språklige uttrykk og handlinger, ikke bare tolkningen av det skrevne ord. Denne utvidede, *aletiske* hermeneutiske sirkelen retter oppmerksomheten mot forholdet mellom forståelse og forforståelse som tolkningspremisser (Alvesson og Sköldberg 2008:239ff). Det er i en slik utvidet tradisjon denne studien har sitt hermeneutiske slektskap. Det er mot historie og tradisjon *min* hermeneutiske oppmerksomhet retter seg, eller slik Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker det: «Hermeneutikk kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon» (2009:70).

I det følgende støtter jeg meg til Hans-Georg Gadammers tekst om den hermeneutiske erfaringen i hans bok *Sannhet og metode* (2010). Hans fokus på tidsdimensjonen og tradisjonen som (for)forståelseshorisont vekker gjenklang i møte med denne studiens profesjonelle livsbetingelser. I særlig grad gjelder det yrkesfeltet – Den norske kirke, men også profesjonsfeltet – kirkemusikken.

2.2.1. Tidsavstandens tilstedeværelse

Det finnes en spenning som «beveger seg mellom fremmedhet og fortrolighet med overleveringen, mellom en historisk distanserende gjenstandsmessighet og tilhørigheten til en tradisjon. Dette «mellom» er hermeneutikkens sanne sted», skriver Gadamer (2010:334). Derfor må vi «stille i forgrunnen det som i den tradisjonelle hermeneutikken alltid

²⁹ Luthers reformasjon – fra ca 1520 og utover

ble satt i bakgrunnen, nemlig tidsavstanden og dens betydning for forståelsen» (2010:334).

Med dette «mellom» peker Gadamer på et helt sentralt kjennetegn ved mange av kirkemusikerens profesjonelle livsbetingelser. Tradisjonen kan sees som en materialisering av dette «mellom» – den er tidsavstandens mer og mindre tause tilstedeværelse i samtiden. Hvordan tradisjoner forstås og praktiseres avgjør hvordan de blir tolket inn i utdanningens innhold (kapittel 4), kirkens profesjonsforståelse (kapittel 5), og i den enkelte profesjonelles motivasjon og profesjonsutøvelse (kapittel 6).

Allerede i første kapittel skisseres studiens historiske tilhørighet. I hvert av kapitlene i del II tegnes korte historiske linjer som tematikken plasseres inn i. Dette er et valg jeg har gjort fordi tidsdimensjonen er vesentlig for å tegne et helt bilde av studien slik jeg ønsker å formidle den. Det handler om å vedkjenne seg og bevisstgjøre tidsavstandens betydning for forforståelsen. Verken tidsavstanden eller tradisjonen er hellige, men de vil alltid være overtoner som klinger med på et så vidt tradisjonstungt område som denne studien befatter seg med.

Ved å la den historiske tilhørigheten utgjøre et strukturerende element i fremstillingen (kapitlene 4.3, 5.3 og 6.3), flytter jeg historien frem, så å si. Men å flytte historien frem innebærer også at historien møter samtiden. Historien – her forstått som tradisjonen, vil derfor bli konfrontert med andre og mindre harmonisøkende perspektiv enn den tradisjonelt hermeneutiske. Det er dette som refleksivitetens tilnærming tilfører i denne studien. Refleksivitetens tilnærming tillater at tradisjonstunge og tilsynelatende konsistente profesjons- og yrkesfelt utfordres.

«Det finnes legitime fordommer», sier Gadamer videre (2010:314).³⁰ Og dernest, – tradisjon er «en gyldighet som ikke er begrunnet» (2010:318).

³⁰ Den norske oversettelsen av Gadamer bruker begrepet *fordom* om det som oftest kalles forforståelse. Jeg foretrekker å bruke forforståelse, siden fordom bærer i seg negative bibetydninger som ikke nødvendigvis er i Gadamers intensjon. I den tyske originalen

Den er legitim, men uten noe 'fordi'. Det betyr ikke dermed at dens legitimitet er forklarlig, forståelig eller meningsfull. Han bare fastslår at den *er*, og vi må forholde oss til den. Jeg velger nettopp å forholde meg til den, ja, endog som noe verdifullt, men ikke uten en viss skepsis. Det som er gyldig må også tåle å få sin egen indre logikk utfordret. Utdanningens innhold og kirkens profesjonsforståelse (slik det kommer til uttrykk i vigslingsordningen, se kapittel 5) fremstår som tradisjoner hvis gyldighet bare *er*, og de er i liten grad utfordret. I denne studien utfordres de ved hjelp av refleksivitetens tilnærming og en abduktiv fremgangsmåte.

2.2.2. Intuisjon

Intuisjon er et annet sentralt hermeneutisk begrep (Alvesson og Sköldberg 2008:191). I motsetning til positivismens rasjonelle og forklaringsorienterte tilnærming, vektlegger hermeneutikken verdier som tolkning og innsikt (Alvesson og Sköldberg 2008:193ff). Tolkning starter med intuisjon. Intuisjon er et resultat av forforståelsen og den er tidsavstandens tilstedeværelse hos den som tolker, altså meg. Intuisjonen er derfor produktiv, men den kan også være styrende. Derfor trenger den korrektiv. Økt forståelse kan frembringes også der hvor fenomener dekonstrueres og konsistens brytes. Dét kan frembringe nye meningsfulle helheter, om enn helt andre helheter enn de den hermeneutiske intuisjonen i første omgang tilsa.

En hermeneutisk tilnærming forutsetter et kontinuerlig samspill med andre aktører i jakten på mening, det være seg tekstens samspill med konteksten, forståelsens samspill med forforståelsen eller delenes samspill med helheten. På samme måte kan samspill med andre

brukes «Vorverstehen», på engelsk oversatt til «pre-understanding». Alvesson og Skjöldberg (2008) bruker gjennomgående «forståelse» og «forforståelse» i sin presentasjon av hermeneutikk (- det bør her presiseres at deres tekst ikke bygger eksplisitt på Gadamer). I sitat brukes selvsagt det som står.

teoretiske og analytiske tilnærminger tilsvarende tilføre mening og forståelse. Dette inkluderer mine forskerperspektiver og mine forforståelser.

2.3. Studien er reflektiv

2.3.1. Refleksivitetens hva

Utgangspunktet for refleksivitet er refleksjon, noe Alvesson og Sköldberg forklarer slik:

I reflektiva sammenhang kan man inte ställa bestämda krav på teoretisk konsistens i meningen att man genomgående verkar utifrån en viss ontologisk och epistemologisk position; i varje fall inte höga sådana krav. Poängen med reflektion är istället att bryta med konsistens, att söka ifrågasätta svagheter i det tänkande man annars är inne (och innestängd) i, att bryta och byta snarare än att expandera ett visst språkspel (Alvesson og Sköldberg 2008:488)

Heller enn å risikere å bli innestengt i ett tankesett velger jeg å utfordre intensjoner og tradisjoner ved blant annet å lete etter brudd i tilsynelatende konsistenser. Jeg stiller kritiske spørsmål til studiens teoretiske og empiriske materiale, det empiriske materialet utfordrer ulike teoretiske posisjoner og det utfordrer meg. Det empiriske materialet retter også et innbyrdes kritisk søkelys mot hverandre. På den måten skapes en dynamikk og en tolkningsstrategi som ikke nødvendigvis er tro mot «en viss ontologisk och epistemologisk position», men som henter innsikter ut av det empiriske materialet som i utgangspunktet ikke var åpenbare. Slik sett kan reflektiv forskning også sies å være oppdagelsens tilnærming.

Alvesson og Sköldberg er videre opptatt av at reflektiv forskning ikke er en ny 'isme' eller metateori. Det er derimot uttrykk for en ny utviklingslinje for kvalitativ forskning – en linje som har «mindre koncentration på innsamling och behandling av data och mer tonvikt på

tolkning och reflektion – inte bara i relation till studieobjektet utan även i förhållande till forskaren och dennes politiska, ideologiska, metateoretiska och språkliga kontext» (Alvesson og Sköldbberg 2008:480).

Når jeg har valgt å definere studiens fundament som refleksivt, er det begrunnet i nettopp et slikt resonnement: Vekten ligger på kilde-*behandlingen* snarere enn på kildene. Min forskerposisjon gis en legitim plass, og konteksten – den profesjonelles livsbetingelser – tas på alvor. Livsbetingelsene kan være svært tradisjonstunge, slik for eksempel både kirken, kirkemusikken og kirkemusikkutdanningen er, men de kan også være høyst samtidige, slik som gudstjenestereformen (Kirkemøtet 2011a) og kirkens rammeplan for kirkemusikk (Kirkemøtet 2009). For ytterligere å illustrere kompleksiteten, kan disse livsbetingelsene være både artikulerte, uartikulerte, uartikulerbare – eller de kan være fortiet (Gustavsson 2000, Polanyi 2000).

Et vesentlig forhold som bidrar til å gjøre denne studien refleksiv er at det empiriske materialet ikke har én bestemt funksjon gjennom studien og at materialet analyseres med ulik optikk. Dessuten er det empiriske materialet mangslungent – fra intervjuer til styringsdokumenter til tidsskrifter. Med ulik form for optikk har jeg fått innsikter jeg ellers ville oversett, hvilket i sin tur har tilført agendaen nye momenter. En refleksiv, abduktiv tilnærming kan derfor sies å være en runddans uten begynnelse og ende og der alle komponenter er speil for hverandre. For å unngå kaos, er derfor struktureringen av fremstillingen svært viktig.

En fremstilling som denne kan gi arbeidet inntrykk av å følge en stram lineær utvikling. Slik er det naturligvis ikke. Fortolkningsarbeidet har vært en uunngåelig og til tider slitsom følgesvenn gjennom alle studiens faser. Det var verken mulig eller ønskelig på forhånd å låse fast hvordan intervjuetekster og styringsdokumenter skulle analyseres og tolkes. Dette handlet også om at studiens utgangspunkt var en ligning med (minst) én ukjent – intervjuene. Først når disse var gjennomført ville det komme for en dag om intervjuene var utført «(...) slik at betydningene kan analyseres på en sammenhengende og kreativ måte» (Kvale 1997:113). Jeg satt etter hvert med et rikholdig intervjumateriale, men hvordan skulle jeg forholde meg til det? I møte med informantene hadde jeg

utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Hvordan skulle intervjuguiden til mitt eget materiale se ut, altså min analysestrategi? Dette er et skremmende og kritisk punkt i arbeidet hvor hele avhandlingens troverdighet står på spill. Kapittel 3 vil gjøre nærmere rede for denne prosessen.

2.3.2. Refleksivitetens hvordan

Den refleksive sirkel

Min analysestrategi er inspirert av det Alvesson og Sköldberg kaller *den refleksive sirkel* (2008:548ff). Assosiasjonene til den mer kjente hermeneutiske sirkel fremtrer umiddelbart, og det er ikke uten grunn. For der den hermeneutiske sirkel handler om vekselvirkningen mellom del og helhet, tekst og kontekst, forståelse og forforståelse (Kjørup 2008:67ff), handler den refleksive sirkel om vekselvirkningen mellom dekonstruksjon og rekonstruksjon, defensivitet og offensivitet, destabilisering og restabilisering, eller D-refleksivitet og R-refleksivitet, som Alvesson og Sköldberg kaller det (2008:548).³¹ Mange av den hermeneutiske sirkelens elementer er implisitt til stede også i den refleksive sirkel. Forskjellen mellom disse to sirkler som analytisk verktøy handler om ulike tyngdepunkter: der den hermeneutiske sirkel leter etter årsakssammenhenger for å skape et helt bilde, tar den refleksive sirkel utgangspunkt i det som kommer til uttrykk, uten nødvendigvis å ha som mål å skape en helhet. Forståelsesperspektivet har de til felles. I den hermeneutiske pendlingen mellom helhets-

³¹ I denne studien anvender jeg begrepsparet destabilisere – restabilisere. Dette er i samsvar med min forståelse av meningsinnholdet i Alvesson og Sköldbergs fremstilling i *Tolkning och reflektion* (2008). I denne svenske utgaven (som jeg anvender) bruker de betegnelsen representere, som på norsk gir en annen mening enn det jeg oppfatter at de faktisk skriver om. I den engelske utgaven bruker de imidlertid 're-present' (med bindestrek), noe som stemmer med min forståelse og anvendelse. I stedet for representere, har jeg valg restabilisere som gjennomgående begrep, fordi dette etter min vurdering både stemmer med meningsinnholdet og språklig sett er mest konsistent (bl.a. i ordpar med destabilisere).

forståelse og delforståelse kan det ligge innbygd en harmoniserende skjevhet, sier Pål Repstad, «i det man forutsetter at det er en form for helhet og konsistens i materialet» (2007:122). Jeg verken forventer eller ønsker å finne slik helhet og konsistens i materialet, ei heller at «alt går opp» (Repstad 2007:122). Slike ikke-forventninger åpner den refleksive sirkelen for. Den refleksive sirkelen representerer imidlertid en fare for at man blir gående rundt i en evig tolkning uten å komme ut av den (Kvale 1997:173). Som analyseprinsipp har jeg imidlertid funnet en slik reflektiv sirkel som svært tjenlig – ikke minst fordi den *også* inkluderer hermeneutiske prinsipper. I særlig grad handler dette om forholdet mellom forforståelse og forståelse.

Jeg kommer ikke i fortsettelsen til å referere til spesifikke begrep eller 'kodeord' som viser hvor i den refleksive sirkelen jeg befinner meg. Den refleksive sirkel er først og fremst et analytisk diskusjonsrom, ikke en meny med fastlagte punkter å hake av etter hvert som man går frem. Imidlertid er den refleksive sirkel implementert i avhandlingens del II ved at hvert av de tre kapitlene følger samme oppbygning: Delkapittel 1 og 2 har sitt tyngdepunkt i det *beskrivende*, delkapittel 3, 4 og 5 i det *destabiliserende*, og delkapittel 6 og 7 i det *restabiliserende*.³² Fasene er umulig å holde helt adskilt – især de to første. Restabiliseringsfasen («...i perspektiv») er et noe mer selvstendig prosjekt i og med at det der bringes inn et nytt perspektiv – et perspektiv som anvendes nettopp for å restabilisere. Det er imidlertid viktig å presisere at å restabilisere ikke vil si å harmonisere (se ovenfor), men å forsøke å finne en indre sammenheng som kan gi en *restabilisert* forståelse av utdanning, vigsling og kall som profesjonelle livsbetingelser – den forståelsen jeg i stor grad bruker de første to tredjedelene av kapitlene til å *destabilisere*. Det er tilsvarende viktig å presisere at å destabilisere heller ikke vil si å være destruktiv. Derimot innebærer det å avdekke skjulte dimensjoner, sette ord på tausheter og utfordre det som fremstår som selvfølgeligheter

³² Delkapitler 1, 2, 3 osv henviser til 4.1, 4.2, 4.3 osv.

Sekvenstolkning og lagtolkning

Videre beskriver Alvesson og Sköldbberg to former for refleksiv metodikk: Lagtolkning og sekvenstolkning. En lagtolkning referer til ulike lag av tolkninger som går parallelt. Å anlegge et refleksivt perspektiv vil gå ut på å lete etter flere parallelle prosesser. En annen metodikk er å dele opp presentasjonen i sekvenser. En sekvensering av tolkninger vil bestå i å dele forskningsprosjektet inn i ulike sekvenser, bestemt av de refleksive elementene (Alvesson og Sköldbberg 2008:551). Dette er mindre krevende enn en lagtolkning, den fremstår som ryddigere og mer systematisk og er trolig lettere for leseren å følge. Jeg har valgt å legge en sekvenstolkning til grunn for avhandlingens struktur. Kapitlene i del II er viet hver sin sekvens – dem jeg beskriver som henholdsvis kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser, knyttet til utdanning, vigsling og kall. Innholdsmessig beveger jeg meg imidlertid i retning av en lagtolkning, ganske enkelt fordi det ikke finnes noen vanntette skott mellom sekvensene. Sekvensene rommer mange ulike diskurser, artikulerte som uartikulerte. Dette gjør at elementer av lagtolkning er helt nødvendig for å få frem de ulike dimensjonene ved det kunnskapsmessige (med vekt på utdanning), det institusjonelle (med vekt på vigsling) og det personlige (med vekt på kall). Allerede overskriften på disse kapitlene indikerer en slik lagtolkning, i det jeg kaller dem utdanning *av* og *til*, vigsling *av* og *til* og kalt *av* og *til*. *Av* og *til* er et språklig uttrykk for to ulike, men likevel uadskillelige tolkningslag.

Den medskapende forsker

I en kvalitativ studie som denne ville det være uærlig om jeg forsøkte å fremstå som objektiv i betydningen outsider. Jeg er ikke utdannet kirkemusiker, så ja – slik sett er jeg en outsider. Det utgjør muligens et viktig korrektiv som tross alt balanserer ut en fremstilling som er motivert av et stort forskerengasjement. Men jeg har mange aksjer i dette prosjektet, både hva gjelder forforståelse, kunnskap og engasjement. Dette knytter seg til både utdanningen og kirken (se 1.2.3 om forskerposisjon). Dessuten blir man som intervjuer tatt med inn i en verden det ikke er mulig å forholde seg kun observerende til, all den tid

man allerede har et betydelig engasjement. Valget av et refleksivt design er et utslag av ønsket om etterrettelighet. Alvesson og Skjöldberg beskriver refleksivitet som en overgripende referanseramme for stimulering og strukturering av refleksjon (Alvesson og Skjöldberg 2008:489). Min referanseramme handler både om min *forskerholdning* til materialet og *strukturen* jeg har valgt for å formidle refleksjonen til leseren.

Den medskapende forsker er en konsekvens av refleksivitetens tilnærming.³³ Jeg har et stort empirisk materiale å ta av, samtidig har jeg valgt å ikke la dette ha én bestemt funksjon i diskusjonen. I deler av avhandlingen er det jeg som reiser temaene og lar empirien kommentere. I andre deler stiller empirien spørsmål og jeg kommenterer. I atter andre deler setter fagteorien den tematiske dagsorden, og denne reflekteres i det empiriske materialet. Siden det fantes lite med tidligere forskning å ta tak i på dette feltet ville jeg stått i fare for å stenge meg selv inne i *ett* tankesett om jeg ikke benyttet en refleksiv analytisk tilnærming.

2.3.3. Den refleksive tilnærmingens konsekvenser for fremstillingen

I kapittel 4 lar jeg det empiriske materialet sette agendaen. Først og fremst gjelder dette informantene, men også studieplanene. Dette kapittelet er også det mest induktive i studien. Siden informantenes stemmer får komme tydelig frem, kunne jeg valgt å anvende mer

³³ Betegnelsen «den medskapende forsker» er inspirert av Norges musikkhøgskoles strategiske plan 2008-13, der innsatsområde A under FoU (Forsknings- og utviklingsarbeid) heter «Den medskapende musiker: Interpretasjon – refleksjon, utøvelse og dokumentasjon». Den medskapende musiker er en betegnelse som etter hvert er mye i bruk om den utøvende musikeren, og overføringsverdien til forskerrollen er etter min oppfatning både verdifull og åpenbar, særlig i møte med refleksiv forskning, hvor forskerstemmen gis stor plass.

empirinære forskningsmetoder. Det har jeg ikke gjort.³⁴ På grunn av alt som har vokst frem av intervjuene, finnes likevel mange islett av slike empirinære, analytiske tilnæringer i dette kapittelet. For eksempel gjør jeg kategoriseringer av noen 'prototyper' på en kirkemusiker, utelukkende basert på deres egne beskrivelser av sine erfaringer (se 4.4.3).

Deler av materialet kunne vært velegnet for diskursanalyse. Særlig gjelder dette kapittel 5 om vigsling, men også kapittel 6 om kall. Etter hvert som vigslingskapittelet skred frem, ble det stadig tydeligere at vigslingen rommer mange diskurser. For eksempel mener jeg å kunne vise til at det er et stort element av kirke- og utdanningspolitikk implisitt i vigslingsordningen, ergo er makt- og kunnskapsperspektiv nærliggende å ta tak i. Like fullt rommer vigslingen både teologiske og personlige elementer. Dette er dermed et kapittel med mange diskursive trekk som jeg lar komme til syne i min tilnærming, uten at jeg gjør en diskursanalyse per se. I møte med vigslingsliturgien har jeg likevel tillatt meg å se på den språklige fremstillingen. Den avdekker noen interessante dissonanser som jeg mener gir innsikt i yrkesfeltets syn på profesjonsfeltet kirkemusikk. Jeg velger imidlertid å ikke forbli i disse dissonansene.³⁵ De blir ett av mange speil jeg setter opp for å reflektere fenomenet vigsling. Jeg forholder meg kreativt til teksten, kanskje kunne vi si pragmatisk diskuterende – fordi det henter ut den forståelsen jeg tilstreber.

Kapittel 6 om kall er i utgangspunktet et kommentarkapittel som bygger på temaer hentet ut av de to foregående kapitlene. Ulike kallsforståelser fremstår som helt sentrale aspekter både ved utdanning og vigsling.

³⁴ For eksempel etnografisk orienterte tilnæringer som grounded theory eller symbolsk interaksjonisme. Hvorfor jeg ikke har valgt en slik tolkningsstrategi og begrunnelsene for det valget jeg faktisk har gjort skriver jeg mer om i kapittel 3.

³⁵ Når jeg bruker begrepene dissonans og konsonans ligger det verken postmoderne eller hermeneutiske forskerbekjennelser til grunn. Derimot er de analytiske holdepunkter innenfor rammene av en refleksiv sirkel. Jeg har kontinuerlig spurt meg selv: Hva preger dette materialet – konsonans eller dissonans? Der hvor materialet ser harmonisk ut, har jeg lett etter dissonans. Der hvor materialet ser dissonerende ut, har jeg lett etter konsonans.

Dette var imidlertid ikke noe jeg så og satte i system før nokså sent i prosessen. Min forskerintuisjon så tidlig at det var 'noe' med kall som var interessant i forhold til denne studien. Jeg har derfor hele tiden latt meg fasinere av kall både som fenomen, hva det betyr for profesjonsutøvernes selvforståelse og hvilken plass det har i den kollektive profesjonsforståelsen. Kapittelet har vokst frem i en vekselvirkning mellom litteraturstudier, forskerintuisjon og empiri. I tillegg er også de to foregående kapitlene (4 og 5) tydelig til stede i kapittel 6. Kapittel 6 er dermed det kapittelet i avhandlingen der flest stemmer gis plass og der den refleksive kompleksiteten er størst.

Den refleksive tilnærmingens konsekvenser for studien kan summeres slik:

Tre sekvenser. Avhandlingens del II utgjør tre sekvenser med hver sine utgangspunkt. Kapittel 4 om utdanning har et empirisk motivert utgangspunkt, mens kapittel 5 om vigsling er langt mer forskerinitiert. Kapittel 6 om kall befinner seg et sted midt i mellom, der utgangspunktet må sies å være forsker- og litteraturinitiert, men der informantene etter hvert også har fått en tydelig stemme.

Tre faser. Strukturen innenfor hver av disse tre sekvensene (kapitlene) er igjen tredelt, inspirert av den refleksive sirkelen med en *beskrivende*, en *destabiliserende* og en *restabiliserende* fase (se ovenfor). Restabiliseringen skjer ved hjelp av tre ulike analytiske perspektiv som presenteres der de anvendes, henholdsvis i kapittel 4.6, 5.6 og 6.6.

To tolkningslag. På tvers av disse sekvensene og fasene går tolkningslagene *av* og *til*. Disse preposisjonene uttrykker spenningen (og i blant dilemmaene) som den nyutdannede står i i kraft av at utdanningen er både en utdanning *av* og en utdanning *til*, vigslingen er både en vigsling *av* og en vigsling *til* og at kallet er både et kalt *av* og et kall *til*.

2.4. Studien er abduktiv

At studien er refleksiv og abduktiv er i denne studien to sider av samme sak, skrev jeg innledningsvis i dette kapittelet. Med dette sikter jeg til det dialektiske forholdet mellom teori og empiri som jeg tilstreber i studien. Den abduktive tilnærmingen refererer i tillegg til studiens metodiske side. Kapittel 3 er i sin helhet viet studiens empiri og den abduktive tilnærmingen til denne. Her følger kun en kort refleksjon om studiens abduktive karakter.

Abduktiv dialektikk og intuisjon er nært beslektet. Med det sikter jeg til antagelsen som gjør at teori og empiri får posisjonere seg slik de gjør i forhold til hverandre. Verken teori eller empiri skal kunne gjøre hevd på en førende posisjon. Dialektikken beskrives slik hos Alvesson og Sköldbberg: «Metateorin bestämmer således inte hur det empiriska materialet tolkas, utan empirin ger en ingång till hur metateorier, via teorier, kan accentueras och influera tolkningsarbetet» (Alvesson og Sköldbberg 2008:499). En studies abduktive karakter kjennetegnes ved en kontinuerlig tyngdeoverføring mellom (meta)teoretiske og empiriske perspektiver.

Foruten denne tyngdeoverføringen, er den abduktive tilnærmingens fremste kjennetegn kreativitet og innsikt. Både refleksivitet og abduksjon handler om å legge til rette for tolknings*muligheter*. Kunsten er å beherske ulike tolkningsmuligheter, sier Alvesson og Sköldbberg (2008:494). Slik tilrettelegging setter med andre ord store krav til meg som forsker. Ikke bare skal jeg ha innsikt i de ulike analytiske perspektivene og metodiske fremgangsmåtene jeg velger eller velger bort, jeg skal også evne å anvende dem kreativt, slik at *ny* innsikt kommer frem. Dette handler både om hvordan jeg speiler og hvordan jeg systematiserer. Refleksjon oppstår når én måte å tenke på konfronteres med – eller speiles i – en annen. Refleksiv tolkning er speiling satt i system (Alvesson og Sköldbberg 2008:489) – i denne studien et abduktivt system.

En abduktiv tilnærming vurderer jeg som mindre naiv enn en rendyrket induktiv tilnærming (i den grad det er mulig), eller som Repstad

uttrykker det: «Den som stiller opp utelukkende med et åpent sinn, vil trolig komme ut av prosjektet med nokså tomme hender» (Repstad 2007:116). En rendyrket deduktiv tilnærming kan på den annen side stå i fare for å være for *lite* åpnende (Alvesson og Sköldbberg 2008:493ff). I møte med problemstillinger som er så vidt utforsket som tilfellet er i deler av denne studien, er min vurdering at en kontrollert blanding av empiri-, teori- og forskerstyrt agenda vil åpne for flest muligheter.

2.5. Studien er tverrfaglig

Også mine fagteoretiske valg er refleksivt motivert. Denne studien har grensesnitt mot mange fagfelt innenfor samfunnsfag og humaniora. En drøfting av fenomenet profesjonell forståelse får ulikt fokus om det knyttes til utdanning, kirke eller den enkelte profesjonsutøver.

2.5.1. Profesjonsforskning – en hybrid av perspektiver

Profesjonsforskning kan med sin mangfoldige karakter sies å ha en 'refleksiv natur' som speiler ulike perspektiver i hverandre og som tillater – kanskje sågar forutsetter – en medskapende og utvelgende forsker, begrunnet i hva jeg er opptatt av å finne ut.

Profesjonsforskningens egenart er nettopp at den er hjemstavn for mange fagfelt, som for eksempel sosiologi, pedagogikk, filosofi, økonomi og psykologi, avhengig av de sider ved profesjoner man ønsker å studere.³⁶ Dette forskningsarbeidet har som ett av flere mål å tilføre profesjonsforskningen bidrag i form av perspektiv fra kunstfeltet og kirkefeltet.

³⁶ I følge Senter for profesjonsstudier kjennetegnes profesjonsforskning av at den støtter seg til «(...) teorier som er blitt utviklet innen fag som sosiologi, historie, statsvitenskap, økonomi, pedagogikk, psykologi og filosofi» (www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/Om-SPS/Hva-er-profesjonsstudier)

For denne studien har valget falt på tre profesjonsteoretiske kjerneområder som temabehandlingen i del II bygger på. Disse handler om profesjoners kunnskapsgrunnlag, deres jurisdiksjon og deres rettethet. I det siste perspektivet inkluderer jeg også det jeg omtaler som 'x-faktoren'. Profesjonalitetens x-faktor er et 'noe' som det er vanskelig å identifisere, men som gjør profesjonsutøvelsen til mer enn et stykke arbeid man har interesse for og tjener penger på å utføre. Jeg beskriver kallet som profesjonalitetens x-faktor i denne studien. Kall i møte med kirkemusikerens profesjonsøvelse fremstår som en flerdimensjonal størrelse fordi vi har å gjøre med ulike kallsforståelser: kirkens kall, kunstens kall og den enkeltes personlige kall (som gjerne kan inkludere både kirkens og kunstens kall). Mange har berørt kallstematikken i tilknytning til studier av profesjoner.³⁷ Likevel er temaet i liten grad knyttet opp mot kunstfaglig profesjonsutøvelse. Som oftest er det knyttet til diakonale og kirkelige profesjonsgrupper som sykepleiere og prester.

2.5.2. Profesjonsteoretiske tyngdepunkter i studien

Kapitlene i del II har følgende overskrifter:

Kapittel 4: Kunnskapsmessige livsbetingelser: Utdanning *av* og utdanning *til*

Kapittel 5: Institusjonelle livsbetingelser: Vigsling *av* og vigsling *til*

Kapittel 6: Personlige livsbetingelser: Kalt *av* og kalt *til*

I spenningen mellom tolkningslagene *av* og *til* finnes begrunnelsen for valg av fagteoretiske perspektiv. Med utdanning som eksempel: Utdanningen skal være både en utdanning *av* profesjonsutøveren og en utdanning *til* tjeneste på et definert yrkesfelt, Den norske kirke. Dette kan også beskrives som et spenn mellom en kognitivt og en normativt forankret forståelse av profesjonen, og dermed også utdanningen

³⁷ Eksempler på forskere som drøfter kallsproblematikk i møte med profesjonskvalifisering er Slagstad (2011a), Dietrich, Korslien og Nordstokke (2011), Tveit (2008), Mangset (2004) og Martinsen (2000).

(Eriksen og Molander 2008:161 og 1.3.5). Det kognitive refererer til det vi kan kalle kunnskapsmessig selvråderett over profesjonens kunnskapsbase og dermed hvilket innhold utdanningen har. Det normative refererer til dem man skal betjene, de der ute som skal gi profesjonsutøvelsen legitimitet i kraft av dens betydning for tjenestemottakerne. Kirkemusikkutdanningen har mange trekk som peker i retning av at den er både kognitivt og normativ forankret (se mer om dette i del II). Denne dualiteten – som i mange tilfeller også er dilemmaer – er med å puste liv i avhandlingen. Kirkemusikeren er den som er forvalteren *av* kunnskap og verdier, og kirkemusikeren er formidleren *til* menighet, pårørende og publikum. *Av* og *til* utgjør dermed to lag av tolkninger (se 2.3.2). Lagene *av* og *til* utgjør grensesnittet der «inspirasjon till – och möjligheten av – reflektion accentueras» (Alvesson og Sköldberg 2008:499). Nettopp derfor er *av* og *til* mer enn en fiffig lek med ord, de er lag som jeg aktivt anvender i analyse, tolkning og formidling. Jeg har valgt profesjonsteoretiske omdreiningspunkter som avspeiler tolkningslagene *av* og *til* og som dessuten kan knyttes til sekvensene utdanning, vigsling og kall.³⁸ Disse er *kunnskapsgrunnlag*, *jurisdiksjon* og *rettethet*, og knyttes i det følgende til hvert sitt kapittel i del II. En slik tilknytning er imidlertid kun et uttrykk for hvor de har sine hjemmebaner. I den såkalte virkeligheten kan og bør både kunnskap, jurisdiksjon og rettethet knyttes til både utdanning, vigsling og kall.

Kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet peker i særlig grad fremover mot kapittel 4 om utdanning.

Jeg har valgt å støtte meg til filosof og profesjonsforsker Harald Grimen, som trekker frem tre dimensjoner ved profesjoners kunnskap i sin artikkel «Profesjon og kunnskap» (2008). Disse er a) forholdet mellom enhet og mangfold, b) forholdet mellom teori og praksis og c) forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap:

³⁸ Begrepet omdreiningspunkt er inspirert av Angelo (2012)

a) Forholdet mellom enhet og mangfold

Profesjoners kunnskap er ofte sammensatt av elementer fra forskjellige kunnskapsfelt, sier Grimen (2008:73). Dette er også et av trekkene som skiller profesjoner fra disipliner: «Profesjonskunnskap trekker på vitenskapelige disipliner, men er ikke det samme som kunnskapsbasen i en vitenskapelig disiplin» (Grimen 2008:72). Det finnes imidlertid ingen klare avgrensninger på hva vitenskapelig kunnskap er, altså er en slik kategorisering ikke uproblematisk. Den vil alltid basere seg på skjønn. For kirkemusikerens vedkommende kan kunnskapsbasen fra en side sett sies å være mangfoldig, i hvert fall om vi sammenligner med andre utøvende musikkutdanninger. Dens utøvende identitet handler både om orgel og direksjon, og den har også en komponent med liturgiske fag (mer om dette i kapittel 4.2).

Fra en annen side sett er likevel ikke dette uten videre riktig for kirkemusikeren. I følge studiens informanter erfares den tradisjonelle utdanningen som en nokså enhetlig kunnskapsbase. Repertoaret er nesten utelukkende basert på vestlig kunstmusikk, hovedinstrumentene orgel og direksjon er gitt og støttefagene har sitt tyngdepunkt i notert musikk fremfor gehørbasert musikk. Dette er imidlertid en form for enhet som i følge informantene slår sprekker i møte med yrkesfeltet. Det har fått meg til å stille spørsmål om det å utdannes *i* kirkemusikk er det samme som å utdannes *til* kirkemusiker. Det har ligget nærmest som en taus forutsetning at svaret er ja. Hvis ikke ville det være naturlig å anta at studieplanen hadde gjennomgått større endringer enn den faktisk har i løpet av musikkhøgskolens 40-årige historie (se 4.3). Informantenes fortellinger utfordrer imidlertid et slikt likhetstegn. Den tradisjonelle utdanningen ved Norges musikkhøgskole omtales som *kandidatstudiet i kirkemusikk*. Rent språklig gir dette assosiasjoner til en disiplin-utdanning med en forholdsvis avgrenset og homogen kunnskapsbase, noe informantene i stor grad bekrefter at den er. Samtidig er det liten tvil om at utdanningen skal lede frem til en tjeneste som kirkemusiker – som på sin side fordrer en mangfoldig kompetanse. Lagene *av* og *til* kommer atter en gang til syne. Som analytiske kategorier, ja, men enda mer som praktiske og svært konkrete problemstillinger ved profesjonsforberedelsen.

b) Det finnes mange og kompliserte typer forhold mellom teori og praksis

Grimen skisserer to hovedmodeller som tradisjonelt har vært rådende i synet på forholdet mellom teori og praksis. Den ene ser på praksis som anvendelse av teori. Den andre ser på praksis som underlag for teori. I det første tilfellet har teorien forrang, i det andre tilfellet har praksis forrang (Grimen 2008:74). Det blir nærmest et årsak-virkning-forhold mellom teori og praksis. Ingen av disse tilnærmingene er direkte anvendbare for kirkemusikkutdanningens vedkommende. Det handler om at utdanningens kunnskapsmessige egenart er primært av praktisk karakter, ikke teoretisk. Som vi skal se i kapittel 4.6 («Utdanning i perspektiv») kan forholdet mellom praktisk kunnskap og praksis være en nøkkel til forståelse snarere enn forholdet mellom teori og praksis. Som vi også skal se i kapittel 4, bekreftes langt på vei Grimens tese om at forholdene mellom teori og praksis er både mange og kompliserte i kirkemusikkutdanningen. Dette har nær sammenheng med Grimens siste tese:

c) Det finnes ikke noe klart og prinsipielt skille mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer

«At profesjoner forvalter vitenskapelig kunnskap, har blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra andre yrker (...)», sier Grimen (2008:71). Her møter vi en utfordring for kirkemusikkutdanningens vedkommende. Kirkemusikkens kunnskapsgrunnlag kjennetegnes først og fremst ved at det er kunstnerisk, praktisk og ikke-verbalt. Kirkemusikerprofesjonen forvalter *også* vitenskapelig kunnskap, men ikke primært. Altså kan kirkemusiker som profesjon diskvalifiseres allerede her. Jeg velger imidlertid heller å utfordre profesjoners vitenskapelige kunnskapsgrunnlag som eneste farbare vei, slik også Grimen gjør. Teoretiske og praktiske kunnskapsformer befinner seg på et kontinuum, sier han. «Man kan i dag selvsagt spørre hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap er. Og man kan spørre om ikke elementer av praktisk kunnskap spiller en langt større rolle i all profesjonsutøvelse enn det som det klassiske bildet antyder» (Grimen 2008:71).

Grimen knytter sin distinksjon mellom teoretisk og praktisk kunnskap til de antikke kunnskapformene episteme, techné og fronesis. De to første

hørte til den greske tradisjonen generelt, mens fronesis knyttes spesifikt til Aristoteles (384-322 f.Kr.). Grimen oversetter disse begrepene som henholdsvis erkjennelseskunnskap, praktisk kunnskap og handlingskunnskap:

Erkjennelseskunnskap refererer til episteme og er modellen for all vitenskapelig kunnskap. Den er «demonstrativ kunnskap om noe evig og uforanderlig» (Grimen 2008:78). Det anvendes ulike beskrivelser av kunnskap i denne kategorien: teoretisk kunnskap, vitenskapelig kunnskap, påstandskunnskap og som her: erkjennelseskunnskap (Åsvoll 2009). Jeg velger imidlertid *teoretisk kunnskap* som en samlebetegnelse i det følgende, – jeg forstår den som en mer presis beskrivelse av episteme i denne studien.

Praktisk kunnskap refererer til techné og beskrives som «kunnskap om hvordan lage ting» (Grimen 2008:78). I Grimens fremstilling av praktisk kunnskap inkluderes også kunst og håndverk. Denne kunnskapsformen utgjør musikers primære kunnskapsform. Det er også vanlig å oversette techné med dyktighet eller ferdighetskunnskap. I kapittel 4 tar jeg utgangspunkt i studieplanens omfattende bruk av ferdighetsbegrepet i sine læringsmål og innholdsbeskrivelser og anvender dét som dreiepunkt for å diskutere kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning. Ferdighetsbegrepet kan knyttes til hele kunnskapsviften, både teoretisk-, praktisk- og handlingskunnskap, men det er særlig praktisk kunnskap og handlingskunnskap (se nedenfor) som er interessante i møte med kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning. Hvordan jeg forstår og anvender ferdighetsbegrepet kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 4.

Handlingskunnskap refererer til fronesis. I techné er produktet målet. Slik er det ikke med fronesis. Fronesis er klokskap der gode handlinger er et mål i seg selv og der ferdigheter oppøves gjennom erfaring snarere enn terping. Det er fronesis som spenner en høyere himmel over diskusjonen om kirkemusikerprofesjonens kunnskapsgrunnlag. Fronesis beskrives også som klokskap, ikke minst av Aristoteles selv (1999:114ff). Når alt vi vet og alt vi kan produsere er trukket fra, står vi igjen med «en handlingsorientert holdning», sier Aristoteles (1999:115). Slik holdning innebærer å kunne skjelne «hva som er godt og hva som er dårlig for

mennesket» og «et sant begrep om de menneskelige goder» (Aristoteles 1999:115). Derfor er klokskap en dyd. Slik dyd oppøves gjennom erfaring.

Både *techné* og *fronesis* kan beskrives som praktiske kunnskapsformer. Begge handler om en form for ferdighet og en form for handlinger. Likevel har de ulike fortegn: «I produksjonen [*techne*] er målet skilt fra prosessen, men dette er ikke tilfellet med handlingen [*fronesis*]» (Varkøy 2012b:58). I handlingen er det «mennesker på begge sider av relasjonen» (Wyller 2005:52).

Jurisdiksjon³⁹

Dette kapittelet peker i særlig grad fremover mot kapittel 5 om vigsling.

Jurisdiksjon er knyttet til profesjoners legitimering. Profesjonsbegrepets greske opprinnelse betyr å erklære offentlig (se 1.2.1), og som vi har sett, handler profesjoners erklæring både om råderett over eget kunnskapsgrunnlag og virkeområde og det å være tjenesteytende. Legitimeringsbetingelser er med andre ord av både kognitiv og normativ art: «Denne doble fordringen kobler profesjoner til et krav om kontroll eller jurisdiksjon over et virksomhetsområde, dvs. om en eksklusiv rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver og å gjøre det i tråd med egne faglige standarder» (Eriksen og Molander 2008:161-62).

I denne studien knytter jeg jurisdiksjon først og fremst til vigsling. Jeg ser på hvilke legitimeringsbetingelser som ligger til grunn for vigslingen – både av kognitiv og normativ art. Sammenhengen mellom vigsling og jurisdiksjon er først og fremst forankret i institusjonelle anliggender – institusjonell forstått som kirkelig. I tillegg har også vigslingen en personlig side – den er en personlig kallsbekreftelse, og den er også en

³⁹ Jurisdiksjon er et langt mer omfattende begrep enn det som omhandler legitimering. Men svært mye av det som er skrevet om jurisdiksjon er knyttet opp mot politiske agendaer som forholdet mellom profesjoners delegerte myndighet og statlig styring. Dette er noe perifert i forhold til mitt fokus.

markering av inngang til tjenesten. Kallet fra kirken kan derfor sies å være av både institusjonell og personlig art. I tillegg kommer den enkeltes personlige kallsbekreftelse. Dette kan også beskrives som en interaksjon mellom legitimitet på et institusjonelt nivå og på et utøvende nivå:

Den legitimitet som en offentlig anerkjent profesjonsstatus innebærer, må så å si bekreftes og reproduseres nedenfra – i interaksjonen mellom de mange prinsipalene [tjenestemottakerne] og de mange agentene [tjenesteyterne]. Vi kan altså skille mellom legitimitet og tillit på institusjonelt nivå og på interaksjons- eller utførernivå (Eriksen og Molander 2008:162).

I denne studien velger jeg også å skrive deler av de personlige aspektene inn i jurisdiksjonsens domene. Samtidig vil det institusjonelle og det individuelle få hver sine strukturelle tyngdepunkt, henholdsvis i kapittel 5 om vigsling og kapittel 6 om kall. Like fullt vil institusjonelle overtoner klinge med når jeg skriver om kall, og likedan vil overtoner av individuell karakter klinge med når jeg skriver om vigsling. Uten en slik perspektivkryssing ville studien blitt noen dimensjoner fattigere.

Hvordan henger så vigsling sammen med jurisdiksjon? Vigsling regulerer profesjonsfeltet, kunnskapsbasen (i og med kvalifikasjonskravet i tjenesteordningen, se 1.4.1) og den er en institusjonell og individuell kallsbekreftelse. Dessuten er den et profesjonssymbol og den er et overgangsrituale mellom utdanning og arbeid. For informantene representerer dette få dilemmaer av den enkle grunn at de knapt nok forholder seg til vigsling – kun én av studiens informanter er vigslet. Men nettopp det at et så sentralt jurisdiksjonsmoment i svært liten grad blir praktisert, er et stort dilemma både for Den norske kirke og profesjonsgruppens troverdighet som henholdsvis 'statsmakt' og utøvende ledd. Kan profesjonsutøverne nærmest ignorere sitt tydeligste identifikasjons- og legitimeringsuttrykk og samtidig hevde at kirkemusikerens profesjonsutøvelse skal sidestilles med andre vigslede tjenester i kirken, som diakoner og kateketer? Og kan kirken – slik den gjør i for eksempel kirkens kulturmelding (Norske kirkeakademier 2005) – fremheve kirkemusikerens uforbeholdne betydning som kirkelig tjeneste og

samtidig overse vigsling i praksis? Dette er problemstillinger med svært mange fasetter. Disse diskuteres i kapittel 5.

Rettethet

Dette kapittelet peker fremover mot både kapittel 4 om utdanning og kapittel 6 om kall.

Rettethet og kunnskapssgrunnlag er reelt sett to sider av samme sak. Dette begrunner jeg med at det å profesjonsutdanne innebærer både å utruste profesjonsutøvere med den kunnskap og de verdier som definerer profesjonens kunnskapsmessige legitimitet (kognitiv side) og samtidig forberede for den praktiske yrkesutøvelsen som skal forankres hos dem man retter seg mot (normativ side). Likevel får de hver sine overskrifter i dette kapittelet – mest av hensyn til fremstillingen. Kunnskapssgrunnlaget har sitt tyngdepunkt i *av*-perspektivet, i den kunnskap som den profesjonelle skal tilegne seg for å kunne kalles utdannet, mens rettetheten har sitt tyngdepunkt i *til*-perspektivet. Den profesjonelle utdannes *til* et spesifikt yrkesfelt – Den norske kirke. De vigsles *til* kirkemusikalsk tjeneste. *Til* denne tjenesten er de kalt – av kirken og av kunsten.

Én del av *til*-perspektivet er som sagt nært knyttet opp mot profesjonens kunnskapsside. Hva slags kunnskap skal utdanningen formidle for at den kommende kirkemusikeren skal være best mulig forberedt på den profesjonelle hverdagen? Her blir forbindelseslinjen til Aristoteles' *fronesis*begrep tydelig. Rettethet handler om å oppøve praktisk klokskap, vurderingsevne og relasjonskompetanse – også beskrevet som profesjonelt skjønn (Grimen og Molander 2008). Et sentralt tema i denne sammenhengen er praksis' plass i utdanningen. Dagens utdanning har en stor overvekt av emner som er knyttet til profesjonsfeltet (musikkfaglige og kirkemusikalske emner), men i følge informantene lite som er knyttet til yrkesfeltet (Den norske kirke) ut over det som har med gudstjenesten å gjøre. Praksis er nesten fraværende. Samarbeid med utdanningsinstitusjoner som utdanner andre profesjonsgrupper på det samme yrkesfeltet har til nå kun skjedd sporadisk og har ikke vært satt i system. Det finnes en brist mellom praktisk kunnskap (*techné*) og handlings-

kunnskap (fronesis) i utdanningen som samtlige informanter påpeker (se kapittel 4).

En annen side av *til*-perspektivet er knyttet til kall. Kallsaspektet er vesentlig både i kunstfaglig og kirkelig profesjonsutøvelse. Kall er dette 'noe', uidentifiserbare, litt gammeldagse, men samtidig så dagsaktuelle fenomenet som tilfører profesjonaliteten en ekstra dimensjon ut over det kunnskapsmessige og det legitimerende. For kun få generasjoner tilbake var kall et selvfølgelig begrep i møte med yrkesvalg. I dag omskrives dette med beskrivelser som motivasjon og drivkraft (Mangset 2004). Dette er de delene av kallet som er personlig forankret. I det lutherske kallsbegrep er imidlertid ansvar det mest fremtredende kjennetegn – et kollektivt ansvar for at samfunnets tannhjul skal holdes i gang (Luther 2004, Weber 2001). Der det individualiserte kallsbegrep er et barn av først pietismen og senere romantikken med et sterkt personlig opplevelseselement som drivkraft, er det kollektivt motiverte kall *til* ansvar en luthersk forståelse og nært forbundet med fremveksten av de moderne profesjoner. Disse ulike kallsperspektivene utgjør et refleksivt perspektiv på både profesjonens rettethet, yrkesfeltets tjenestemønster og den profesjonelles motivasjon. Dette er hva kapittel 6 handler om.

2.5.3. Musikkfagenes kunnskapsmessige egenart

Avslutningsvis i dette kapitlet velger jeg å inkludere en passasje om det jeg kaller musikkfagenes kunnskapsmessige egenart. Dette har spesiell relevans for kapittel 4. Når jeg velger å ta det med her, er det fordi jeg vurderer det som en del av studiens *fundament* snarere enn et *perspektiv*. Dette må sees i sammenheng med hva jeg nettopp har sagt om profesjoners kunnskapsgrunnlag. Teksten i det følgende er ment for å beskrive hvordan musikkfagets praktiske kunnskapsgrunnlag kan forstås som sidestilt med et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, samt å legge grunnlaget for å forstå det komplekse forholdet mellom teori, praksis og praktisk kunnskap i kirkemusikkutdanningen, slik det diskuteres i kapittel 4.

Den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsen (1994) er en av dem som på en strukturert måte beskriver hva som skiller musikk fra andre og

mer tradisjonelle vitenskapsdisipliner *og* samtidig viser at musikk er mer enn en aktivitet. Dette gjør han ved å vise til musikkfagets tredimensjonale basis.⁴⁰ Denne basisen rommer et kunstnerisk, håndverksmessig og vitenskapelig aspekt. Som kunnskapsgrunnlag for det han kaller basisfaget musikk utgjør de et kontinuum fra «ars» (kunst) til «scientia» (viten). For å illustrere hva han mener, trekker han en sammenligning til faget ('disiplinen') fysikk. Dette faget henter sitt undervisningsinnhold i hovedsak fra vitenskapsfaget fysikk. Vitenskapsfaget fysikk er basisfag for undervisningsfaget fysikk. Hvis vitenskapsfaget fysikk ikke fantes, ville heller ikke skolefaget fysikk eksistert. Da ville kunnskap om vår fysiske omverden foregått på et annet grunnlag. Om man overfører denne logikken til musikkfaget, vil den vitenskapelige korrespondansen knytte faget (eller disiplinen) musikk til musikkvitenskap. De fleste vil innvende at dette vil være misvisende. Musikk er også vitenskap, men ikke primært. Musikk er først og fremst et kunstfag. Musikk som kunstfag kjennetegnes ved sin umiddelbare evne til å skape opplevelse. Den er ikke-verbalt-begrepelig, sier Nielsen (1994:105). Slik erkjennelse gjennom sansene (også kalt estetisk erfaring) forutsetter imidlertid at musikken fremføres, hvilket refererer til musikk som en skapende eller kreativ virksomhet. Dertil kommer at musikk også er et praktisk håndverk. Herav avleder Nielsen at musikkfagets basis er tredimensjonal – den er kunst, den er håndverk og den er vitenskap. Kunst og vitenskap møtes i det de begge tjener som redskaper for vår

⁴⁰ Det er her viktig å presisere hvilket musikkfag Nielsen snakker om: *undervisningsfaget musikk i grunnskolen* og dets basisfag – ikke musikk generelt. Jeg anvender kapittel 3 i Niensens bok *Almen musikkdidaktik* (1994), hvor han skriver om å se musikkfaget innenfra. Her er perspektivene primært knyttet til musikkens egenart, hvilket gjør at jeg mener hans tilnærming har en generell overføringsverdi til faget musikk – også på universitetsnivå. Jeg tenker en overføring av det han kaller *faget* musikk til *kunnskapsgrunnlaget* musikk. Et kirkemusikkstudium inneholder mange ulike musikkfag, men snakker vi om den samlede summen av musikkfag i studieprogrammet utgjør disse mellom 80 og 90 %, avhengig av studentens valgmenner. 70 % av emnene er utøvende og/eller praktiske, de øvrige er støtteemner med en vitenskapelig kunnskapsbasis. Se mer om dette i kapittel 4.

erkjennelse. Forskjellen mellom dem handler om hvordan de uttrykker denne erkjennelsen og at de gir uttrykk til ulike deler av vår virkelighetsoppfatning, sier Nielsen (1994:114). Der vitenskapen er ordrik, er musikken ordløs.

Om vi følger Frede V. Nielsens fremstilling er musikkfagets kunnskapsgrunnlag langt *mer* enn bare vitenskapelig. Fagets kunnskapsgrunnlag er primært kunstnerisk og ikke-verbalt, men det er også estetisk, skapende og vitenskapelig. Overført til det kirkemusikalske feltet kan dette forstås som at disiplinen kirkemusikk og profesjonen kirkemusiker er en integrert helhet som det ikke uten videre lar seg gjøre å adskille. I andre profesjoner, som for eksempel i helsefagene, er teoretisk og praktisk kunnskap i større grad mulig å skille. Teoretisk kunnskap peker tilbake på disiplinene som danner kunnskapsbasen. Praktisk kunnskap viser fremover mot profesjonsutøvelsen. Et slikt skille er ikke mulig for en musiker. Praktisk kunnskap er selve kunnskapsgrunnlaget, vel å merke «praktisk» forstått som hele kontinuumet fra kunst til viten (se ovenfor). Å besvare spørsmålet hvilken rolle disiplinene i musikk spiller i profesjonsutdanningen til kirkemusiker er derfor på mange måter en selvmotsigelse. Når jeg likevel ser behovet for en slik skjelning, er det knyttet til studiens empiri, i særlig grad informantene. Deres fortellinger tegner et bilde av at det er både berettiget og innsiktsgivende å se på profesjonsforberedelsen både i et disiplinperspektiv og et profesjonsperspektiv. Når jeg snakker om disiplinen kirkemusikk i det følgende, er det med adresse til den kirkemusikalske og kunstneriske spisskompetansen som utdanning *av* kirkemusikere representerer. Når jeg snakker om profesjonen kirkemusiker sikter jeg til den samlede kunnskap som gjør en kirkemusiker utdannet *til* kirkemusiker der rettethetsperspektivet er avgjørende. I et profesjonsutdanningsperspektiv *til* kirkemusiker er det kontekstuelle aspektet helt sentralt (det vil si yrkesfeltet Den norske kirke). I et disiplinutdanningsperspektiv *av* kirkemusikeren er konteksten underordnet (men ikke nødvendigvis fraværende), der er selve utøvelsen det sentrale, uavhengig av kontekst.

2.6. Et eklektisk valg

Dette kapittelet har gjort rede for studiens teoretiske og metodologiske fundament bestående av en refleksiv metodologi, en abduktiv tilnærming og et utvalg av profesjonsteoretiske fokusområder.

Perspektivene jeg anvender for ytterligere å reflektere empirien er ulikt fra kapittel til kapittel, og vil bli gjort rede for der hvor de anvendes, henholdsvis i kapittel 4, 5 og 6.

Som en konsekvens har avhandlingen ingen eksplisitt teorigjennomgang ut over det som finnes i dette kapittelet. Her har jeg redegjort for de teoretiske elementene av metodologisk og fagteoretisk art som ligger til grunn for strukturering og diskusjoner i det følgende. Dette fremgår av de tre første kolonnene under. I fortsettelsen vil de være nærmest som tause forutsetninger å regne. De perspektivene jeg speiler mitt materiale i fremgår av fjerde kolonne:

	1	2	3	4
DEL II:	Strukturelt (sekvensielt) tyngdepunkt:	Refleksivt tyngdepunkt:	Profesjons- teoretisk tyngdepunkt:	Analytisk perspektiv:
Kapittel 4: Utdanning av og <i>til</i>	Kunnskaps- messig	Empiriinitiert	Kunnskaps- grunnlag	Skjervheim: det instrumentelle mistaket
Kapittel 5: Vigsling av og <i>til</i>	Institusjonelt	Forskerinitiert	Jurisdiksjon	Bourdieu: symbolsk makt og overgangs- riter
Kapittel 6: Kalt av og <i>til</i>	Personlig	Empiri- og litteratur- initiert	Rettethet	Foucault: selv- og styrings- teknologi

Å velge en refleksiv forskningsposisjon innebærer for denne studiens vedkommende en eklektisk tilnærming. En eklektisk stil beskrives med ord som bevisst stilblanding, personlig og utvelgende. I denne studien innebærer det en analytisk applikasjon basert på en bevisst, personlig og utvelgende stilblanding, motivert av hensiktsmessighet i forhold til å besvare problemstillingen. Jeg har valg tankegods fra tre teoretikere til å perspektivere mitt materiale. Dette er den norske filosofen Hans Skjervheim, den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu og den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault. Disse tre er valgt fordi jeg mener de utfyller hverandre *innenfor rammene av denne studien*. Jeg anvender Skjervheim, Bourdieu og Foucault for både å *filtrere, strukturere, diskutere* og *restabilisere* materialet. Som konsekvens finnes verken 'resultater' eller 'diskusjon' under egne overskrifter i denne avhandlingen, men snarere som gjennomgående og integrerte elementer i hvert av de tre kapitlene i del II. På den måten gjøres også de tre kapitlene til forholdsvis selvstendige, meningsbærende enheter.

Valget av analytisk perspektiv i kapittel 4, 5 og 6 har et sterkt deduktivt element i seg. Det er ikke uten grunn at jeg har falt for disse teoretikerne. Har man arbeidet mye med en viss teori, blir man som regel forelsket i denne, sier Alvesson og Skjöldberg (2008:493). Er det slik også i mitt tilfelle? Svaret er trolig både ja og nei. Ja, fordi jeg har jobbet mye med disse teoretikerne. De kommuniserer godt med mitt empiriske materiale og de belyser det jeg er nysgjerrig på. Nei, fordi det empiriske materialet ble samlet inn og systematisert lenge før jeg hadde noen klare tanker om hvordan det skulle analyseres. Selve kronologien i arbeidsprosessen bidrar til å kvalitetssikre at det abduktive designet jeg har valgt ikke er et fordekt deduktivt design.

Hans Skjervheim (1926-1999) ble oppdaget sent i forskningsprosessen. Koblingen mellom Skjervheim og mine diskusjoner om utdanningens identitet skjedde etter litteratursøk på koblingen mellom disiplin og profesjon. Det førte til en nyoppdagelse av Skjervheims tekster som bidro til å restabilisere kirkemusikkutdanningen i spenningsfeltet mellom disiplin- og profesjonsutdanning. Skjervheims forsknings-

interesse er først og fremst knyttet til *mennesket* og til *den praktiske handlingen*, der Skjervheim formidler humanvitenskapenes engasjement for *mennesket* som noe genuint annet enn positivistenes interesse for *forskningsobjekter*. Hans tanker om det relasjonelle, dialogiske og likeverdige har bidratt med verdifulle innsikter i møte med profesjonsutøvere som ikke bare skal forvalte en kunnskapsbase, men som i 'andre enden' av sin utøving også skal tjene andre mennesker.

Pierre Bourdieu (1930-2002) forsøkte jeg lenge å fortrenge som egnet til å belyse vigslingsmaterialet. Der svært mange mente at 'dette materialet er som skapt for Bourdieu', argumenterte jeg mot med begrunnelser som at 'enda en Bourdieu-analyse er ikke det verden trenger'. Jeg var full av forskerfordommer, inntil jeg oppdaget Bourdieus etnografiske studier av det kabylske stammesamfunnet i Algerie (Bourdieu 1996, Bourdieu 2005). I særlig grad var det Bourdieus beskrivelse av *ritens* betydning og dens skjulte regulering i dette samfunnet som fanget min interesse. Det skulle vise seg at et nordafrikansk stammesamfunn hadde mange interessante perspektiv å tilføre Den norske kirkes vigslingsordning for kirkemusikere og denne ordningens ulike betydninger både relasjonelt, regulerende og rituelt. Bourdieus perspektiver hentet ut mer enn jeg ante var mulig av et empirisk materiale som allerede forelå. I kapittel 5 kan jeg derfor med stor trygghet si at analytisk perspektiv ikke ble valgt på grunn av, men snarere på tross av min forforståelse.

Michel Foucault (1926-1984) er med sin kritiske røst et innsiktsfullt bidrag å speile både kallsforståelser og det empiriske materialet i. Han fungerer også som et sammenbindende metaperspektiv på de to foregående kapitlene, i og med sitt fokus på både kunnskap (som jeg primært knytter til utdanningen) og makt- og ledelsesperspektiv (som jeg primært knytter til yrkesfeltet) – og hvordan disse fungerer som ledende for kirkemusikerens profesjonelle forståelse. Med Foucaults vokabular beskrives dette som styringsteknologi (Foucault 1988, Foucault 1986), og har gyldighet både på et kunnskapsmessig, institusjonelt og et personlig nivå.

2.7. Sammendrag

Dette kapittelet har gjort rede for studiens metodologiske og fagteoretiske fundament. Den viktigste begrunnelsen for valg av et refleksivt fundament er troen på at det kan gi innsikter som ellers ville forblitt skjulte. Derfra har jeg hatt tre viktige motivasjoner for mitt valg:

For det første: Studiens utgangspunkt var preget av teorifattigdom (Grennes 2001:93). Det fantes lite håndfast å ta tak i, hvilket tilsa at det var hensiktsmessig å gå i gang med et svært åpent utgangspunkt. Samtidig anerkjenner refleksiv forskning intuisjon som en gyldig, analytisk inngang.

For det andre: Jeg ønsker et bredt anlagt perspektiv som kan gi rom for å belyse både den nyutdannede kirkemusikeren *og* hans/hennes profesjonelle livsbetingelser på kreative måter, eller sagt med Alvesson og Sköldbbergs ord: «originalitet i forskning kan ofta uppnås genom att placera saker och ting i en helt ny kontext» (2008:206). En slik re-kontekstualisering av forskningsobjektet åpner for å beskrive den nyutdannede kirkemusikeren og hans/hennes profesjonelle livsbetingelser med ulik optikk og med ulike empiriske og teoretiske utgangspunkt.

For det tredje: Jeg har et stort ønske om både forskermedvirkning og etterrettelighet. En aktiv forskerrolle kan ikke forsvares uten tilsvarende vekt på etterrettelighet. En del av denne etterretteligheten handler om å være åpen på min tidvis aktive, initierende og medskapende rolle. Intervjumaterialet har gått mange runder med tolkning allerede før transkripsjonen har nådd papiret. Dette er en form for indirekte forskermedvirkning hvis etiske dimensjoner er vesentlig uansett tilnærming. Denne erkjennelsen gjør at jeg velger en forskningsstrategi der åpne kort er en uttalt forutsetning.

Forskermedvirkning kan også forstås som et ønske om kontroll. Kontrollen jeg utøver som forsker og de valgene jeg tar blir det samtidig min oppgave å gjøre transparent for leseren. Forskerens selvrefleksivitet er helt avgjørende for både pålitelighet og etterrettelighet i refleksiv

forskning. I sum kan vi si at refleksiv forskning er mer enn et håndverk. Refleksivitet er en tilnærings*holdning* preget av at ulike tankesett nærmest speiler seg i hverandre: «[Refleksivitet betyr] att man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunskapsutvecklingsprocess i vilken empirisk material konstrueras och tolkas» (Alvesson og Sköldberg 2008:20).

På bakgrunn av dette har jeg beskrevet studien som hermeneutisk i sitt slektskap, den er refleksiv i sin tilnærming til teori og empiri, den følger en abduktiv oppbygning og den støtter seg til elementer av profesjonsteori som fagteoretisk fundament på grunn av mulighetene det gir for et tverrfaglig fokus.

3. Studiens empiriske fundament

Dette kapitlet gjør rede for det empiriske fundamentet som del II bygger på.



***Empiri** er kunnskap bygd på erfaring. Slik kunnskap kan innhentes ved hjelp av ulike metoder, det være seg intervju, observasjoner, feltarbeid, innsamlet materiale eller skriftlig dokumentasjon på erfaring. Jeg anvender to typer empiriske kilder i denne studien: informanter og skriftlige kilder. Mens det foregående kapitlet gjorde rede for mine valg av teoretisk og metodologisk fundament, skal dette kapitlet handle om studiens empiri.*

***Den abduktive dialektikken** skal i dette kapitlet synliggjøres, og det skal beskrive hvordan det teoretiske og det empiriske materialet går hånd i hånd og gjøres til kontinuerlig gjenstand for tolkning og refleksjon.*

3.1. Kildevalgenes begrunnelse

Kildenes funksjon er å bygge et mest mulig solid fundament for analyse og fortolkning. Hvordan skal fundamentet bygges i *dette* prosjektet for at det skal stå stødig?

Kvalitative metoders kanskje største utfordring er å finne balanse mellom nærhet og distanse (Repstad 2007). Mine valg av empiriske kilder er motivert av å finne dette balansepunktet. Jeg startet med et prosjekt der informantenes stemmer hadde en svært stor plass og der de skriftlige kildene kun var tiltenkt en supplerende funksjon. Dette ga et fundament som tidvis sto ustøtt fordi informantenes fortellinger bare delvis belyste problemstillingen, samtidig som de ga meg innsikter om forhold jeg ikke hadde kommet på å problematisere. I et forsøk på å gjenopprette balansen har jeg gitt en del av de skriftlige kildene empirisk status, det vil si at jeg mer aktivt har lagt dem til grunn for analyse og fortolkning. Prosjektet har endt opp med et design der informantene fremdeles har den største plassen, men der de muntlige og skriftlige kildene er gjensidig utfyllende og nærmest avhengige av hverandre. De er blitt hverandres forståelseshorisont, samtidig som de også utgjør *min* forståelseshorisont. Å møte forskningsmaterialet med et åpent sinn handler i følge Repstad ikke om å gjøre datainnsamling uten forforståelser, men å være villig til å justere forforståelsen underveis (Repstad 2007:117). Repstads utsagn er blitt min erfaring.

Presentasjonen i det følgende kunne hatt en annen kronologi. Jeg kunne startet med de skriftlige kildene, fordi de i stor grad har bidratt til å forme min forforståelse. Jeg velger likevel å starte med å presentere de muntlige kildene. Det er mer i tråd med kronologien i arbeidsprosessen, og det forklarer hvordan det tematiske reisverket har blitt til og ført til inndelingen i kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser.

3.2. Informantenes plass i studien

3.2.1. Om informantene

Utgangspunktet for studien er nyutdannede kirkemusikeres opplevelse av overgangen fra studier til yrkesliv. Dermed var målgruppen gitt – de skulle være nyutdannet. Siden studien er et svar på en utlysning knyttet til et innsatsområde ved Norges musikkhøgskole (NMH) var det også naturlig å ta utgangspunkt i kirkemusikkstudiet ved denne institusjonen. NMH er den institusjonen som utdanner flest kirkemusikere og som dessuten har vært referanse for tilsvarende utdanninger ved andre institusjoner. Imidlertid ønsket jeg noe å reflektere utdanningen i. Jeg valgte derfor å inkludere noen informanter fra Høgskolen i Staffeldtsgate (HiS), som har en annen emneportefølje og organisering enn NMH, men som også utdanner for det samme yrkesfeltet (se 4.2.2). Min forforståelse tilsa at utdanningenes ulike profiler kunne bidra til å tydeliggjøre problemstillingens tematikk, og NMH og HiS ble valgt nettopp ut fra deres *forskjellighet*: NMH tilbyr en tradisjonell utdanning med fordypning i orgel, kor og liturgiske emner. HiS tilbyr en utdanning preget av mindre fordypning, men større valgfrihet og et vesentlig større innslag av ledelsesfag. HiS' utdanning er i skrivende stund kun delvis godkjent for kantorkompetanse.⁴¹ HiS' utdanning har endt opp med en langt mer tilbaketrukket posisjon i prosjektet enn opprinnelig tenkt. Dette skyldes utelukkende nødvendigheten av avgrensning og har ingen ting med selve utdanningen å gjøre. Dette var en erkjennelse som vokste frem etter hvert, og som jeg ikke hadde forutsetninger for å se da prosjektet ble planlagt. De to informantenes deltakelse i prosjektet har like fullt vært et bidrag å reflektere øvrig empiri i, og ikke minst har de vært et nyttig korrektiv til min egen tilnærming og forforståelse, særlig i

⁴¹ Som hovedregel er utdanningen ved HiS ikke godkjent for kantorkompetanse. Imidlertid gis godkjenning dersom studenten velger en gitt mengde orgel som biinstrument, jevnfør Kirkerådet 2009.

diskusjonen om utdanningen (kapittel 4). På grunn av den beskjedne plassen HiS-studiet har endt opp med, er heller ikke informantene herfra gjengitt i intervjuer. Unntaket er informanten som også deltok i fokusgruppen. Denne informanten har en likeverdig plass med de øvrige i gruppen, også i gjengivelser i teksten.

Intuisjonen tilsa at individuelle intervju ville være en hensiktsmessig metode. Samtidig holdt jeg det åpent hvorvidt jeg skulle gjennomføre et fokusgruppeintervju senere i prosessen. Jeg ønsket å ta denne beslutningen først etter at de individuelle intervjuene var gjennomført, slik at jeg kunne vurdere intervjumaterialet i forhold til formålet. Alle informantene ble imidlertid spurt om de kunne tenke seg å være med dersom jeg bestemte meg for å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Alle sa ja til å bli kontaktet igjen.

Jeg valgte å avgrense utvalget til kullene 2006-09. Utvalget ble avgrenset i den ene enden av prosjektets start (i 2009) og i den andre enden av innføring av kvalitetsreformen i høyere utdanning.⁴² Å sette en grense ved kvalitetsreformen var et naturlig valg fordi alle informantene dermed hadde fulgt samme studieplan. Dette utvalget betød at ingen hadde vært i arbeid i mer enn tre år. Det kan muligens innvendes at en som har vært tre år i arbeidslivet ikke lenger er nyutdannet. Jeg anså det som en styrke at de hadde vært lenge nok i arbeid til å ha erfart et representativt utvalg av ufordringer. Avgrensningen 'inntil tre år i arbeidslivet' var også et pragmatisk grep for å få nok informanter. Om jeg eksempelvis skulle brukt kun det siste aktuelle kullet ville informantgruppen kun bestått av to personer.

Siden kullene er små, var det ikke realistisk å kunne *velge* hvem jeg skulle intervju. Det var i alt 19 kandidater uteksaminert fra NMH i den aktuelle perioden. I tillegg til å være ferdig utdannet, skulle de være i jobber som kirkemusikere i Den norske kirke. Da falt syv kandidater bort

⁴² Kvalitetsreformen i høyere utdanning ble innført ved Norges musikkhøgskole i 2002. Alle NMHs bachelorgrader er fireårige, hvilket betyr at første uteksaminerte kull etter innføring av reformen var i 2006.

fra utvalget, enten fordi de arbeider i andre kirkesamfunn eller fordi de har valgt å fortsette med en utøvende karriere. Jeg sto dermed igjen med 12 aktuelle informanter fra Norges musikkhøgskole. Av disse svarte 11 på min henvendelse, syv menn og fire kvinner. 10 av disse er intervjuet, seks menn og fire kvinner. Den ellefte ble aldri intervjuet av praktiske årsaker, og jeg valgte å ikke purre på den siste, da jeg opplevde at intervjuene etter hvert ikke ga vesentlig ny informasjon.

Ved Høgskolen i Staffeldtsgate er kullene større, men studentene utdannes også for et vesentlig mer sammensatt yrkesfelt. Det var derfor langt mer komplisert å få en oversikt over hvor disse studentene hadde tatt veien etter endt utdanning. Jeg lyktes å finne tre informanter i kirkemusikerstillinger, hvorav to sa seg villig til å bli intervjuet, en mann og en kvinne. Begge disse er intervjuet.

Det kan argumenteres *mot* mitt utvalg at det vitenskapelig sett ikke er et *utvalg*. Denne gitte tilgangen til informanter kan ha gitt et skjevt utvalg i forhold til både kjønn, bakgrunn, musikalsk profil og menighetsprofil. På den annen side er dette realitetene – det var ikke flere å velge blant. Dersom realiteten gir et vitenskapelig sett *skjevt utvalg*, mener jeg det likevel er grunn til å anse det som et *strategisk utvalg*. Resultatene er likevel kun representative for kullene 2006-09, ut over dette er spørsmålet om representativitet underordnet. Dette er ikke en studie som har til formål å generalisere, men å presentere et utvalg av profesjonelle livsbetingelser slik de fremstår for en gitt gruppe. At studien har overføringsverdi til andre kull og utdanninger er likevel både mulig og ønskelig (se 3.4.2).

Jeg kunne valgt å gå bredere ut, ved for eksempel å utvide informantgruppen til å gjelde de som har vært inntil fem år i yrkeslivet. Da ville jeg imidlertid risikere å gå på bekostning av overgangsaspektet fra studier til yrkesliv som ligger til grunn for problemstillingen. Jeg kunne også valgt å hente informanter fra flere studiesteder, men siden de øvrige utdanningene som kunne inngått i studien innholdsmessig følger NMH-utdanningens mal *og* at disse studiestedene uteksaminerer svært få kirkemusikere (en-tre pr kull), vurderte jeg det som lite sannsynlig at en slik dreining ville tilføre ny informasjon. Jeg har også vurdert å følge ett kull gjennom siste år i studiet og første år i arbeid. Igjen ville antallet

informanter bli svært lavt. Det er ikke i seg selv et problem, men det ville blitt en helt annen studie enn den jeg har gjort (og ønsket å gjøre). Dessuten ville et slikt design vanskelig latt seg gjennomføre innenfor en prosjektperiode på tre år.

Ingen av de 12 informantene arbeider i domkirkemenigheter, men for øvrig er de fleste menighetsprofiler dekket, så som småby, storby, drabantby og bygd. De 12 informantene arbeidet på intervjudispunktet i Borg, Hamar, Møre, Nidaros, Oslo og Stavanger bispedømmer. Det betyr at seks av 11 bispedømmer er representert i studien.

Informantene – en kollektiv stemme

Jeg har valgt å ikke skille de ulike informantene fra hverandre med separate identifikasjonsmarkører som bokstaver, tall eller konstruerte navn når de siteres i teksten. Dette handler både om anonymitet og at det er temaene og ikke hver informants fortelling som er av interesse i denne studien. Jeg har derfor valgt å lytte etter den kollektive stemmen, ikke den individuelle. Å presentere informantene som en kollektiv stemme medfører imidlertid en risiko for å skrive frem en samstemthet selv om materialet *ikke* peker i samme retning. Der hvor informantene ikke er samstemte, har jeg derfor presisert dette.

Der hvor det er utdrag fra fokusgruppen hvor flere enn én siteres, har jeg skilt informantene fra hverandre med A, B og C for å skape orden i fremstillingen. Refereres intervjudisitat fra de individuelle intervjuene etter hverandre uten nærmere presentasjon, identifiseres disse med tall: 1, 2, 3 osv. Intervjudisitater gjengis med kursivert skrift i teksten.

3.2.2. Individuelle intervju

Hvorfor individuelle intervju?

Det er intervjueren som sitter med nøkkelen til hvordan et intervju blir. Visst kan det ta andre veier enn planlagt, men intervjuerens mål med intervjuet, planlegging og gjennomføring vil være av avgjørende

betydning for utbyttet. Kvale og Brinkmann bruker metaforene «gruvearbeider» og «reisende» for å beskrive to hovedtyper av intervjuere (Kvale og Brinkmann 2009:67-68). Gruvearbeiderens motivasjon er å finne skjulte skatter og grave frem gull som allerede ligger der et eller annet sted. Den reisendes motivasjon er landeveisoppdagelsene, der det å være underveis i seg selv er verdifullt. «Disse to metaforene for intervjueren (...) representerer ulike idealtyper av intervjukunnskap som henholdsvis gitt eller konstruert. Hver metafor viser til ulike genrer med forskjellige spilleregler» (Kvale og Brinkmann 2009:67). Jeg har den reisendes innstilling til intervjuene. Mye av det informantene forteller kunne også vært egnet for analyse og fortolkning med gruvearbeiderens verktøy og spilleregler. Disse spillereglene henviser til det som i forskningssammenheng omtales som fenomenologiens spilleregler. Disse kunne det være nærliggende å velge, siden intervjuene inneholder mange førstepersonserfaringer. Med Kvale og Brinkmanns ord ville det innebære å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (2009:46). Det er unektelig mye ved intervjuenes innhold som er av svært personlig og erfaringsbasert art. Men intervjuene inneholder også en mengde 'gjøredata' om praksis. Dessuten er språket i seg selv med på å skape – eller konstruere – virkeligheter. Derfor er det den reisendes tilnærming jeg har valgt. Jeg har vært på reise gjennom 12 intervju. Jeg har latt meg involvere, fasinere og inspirere til å utfordre ulike perspektiv å se deres profesjonelle livsbetingelser i fremfor å søke etter essenser i deres erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2009) gjengir tre hovedtyper av kvalitative forskningsintervju der intervjuer og informant møtes: Fenomenologisk orienterte intervju (se ovenfor), faktuelle intervju og diskursive/narrative intervju. Mine intervju rommer elementer av alle, men de har mest til felles med det faktuelle og det diskursive intervju. I det faktuelle intervju kobles intervjupersonenes meninger med faktiske opplysninger. Jeg har for eksempel brukt mål- og innholdsformuleringer fra studieplan og rammeplan i intervjuene for å få informantenes refleksjoner og reaksjoner på disse. Samtidig har samtalene skjedd i en åpen dialog – eller reise – der jeg har sett på «kunnskap som noe som konstrueres

gjennom sosialt samspill, diskurser og fortellinger» (Kvale og Brinkmann 2009:159ff). Dette er et typisk trekk ved diskursive/narrative intervju. Jeg innledet alle intervjuene med et enkelt spørsmål av narrativ art, nærmest for å komme i gang: hvorfor valgte du å studere kirkemusikk? Det ga mange fortellinger ikke bare om informanten selv, men om deres bakgrunn, motivasjon, utdanning og arbeidshverdag. Derfra fulgte intervjuene en veiledende intervjuguide, selv om samtalen nærmest vokste frem av seg selv.

Valg av intervjutema

I møte med valg av intervjutema avslørtes studiens abduktive karakter umiddelbart. Hva skulle jeg lene meg til i valg av intervju spørsmål? Jeg bar på mange forforståelser. Men ville mine forforståelser vekke gjenkjennelse i møte med informantens erfarte virkelighet? Jeg var nysgjerrig på mange ting, som for eksempel vigslingens betydning for den profesjonelles utvikling. Var dette i det hele tatt et tema for nyutdannede kirkemusikere? Og hvor skulle jeg gå for å få innsikt i hva som egentlig er verd å forske på? Kirkemusikeren som forskningsobjekt finnes det knapt eksempler på (se 1.4.5), og dertil lite håndfast å ta utgangspunkt i. Jeg måtte altså intervju noen før jeg i det hele tatt kunne vite hva jeg burde spørre om. Dette var en vesentlig begrunnelse for mitt valg om å ha samtaler med et relativt stort utvalg av informanter.

Jeg gikk tre veier inn til valg av intervjutema:

For det første: Studentevalueringene av undervisning og studietilbud ved NMH (Norges musikkhøgskole 2006, 2009). Disse omhandler først og fremst studiets innhold og har ikke fokus på forholdet mellom utdanning og yrkesfelt. Likevel er det grunn til å tro at studentevalueringene er en god temperaturmåler på forhold som har med faglig innhold og indre sammenheng i studiet å gjøre.

For det andre: Jeg gjennomførte et pilotintervju helt i startfasen av arbeidet. Dette intervjuet var med en sisteårsstudent på kirkemusikkstudiet ved NMH. Denne studenten hadde deltidsstilling som kirke-musiker ved siden av studiet. Dette intervjuet var med å korrigere mine

spørsmål. Noen spørsmål bekreftet mine forforståelser, andre avkreftet dem.

For det tredje: I tillegg til informasjonen jeg fikk fra studentevalueringene og pilotintervjuet bar jeg selv på en rekke spørsmål. Dette er spørsmål som har vokst frem gjennom erfaringen fra arbeid i musikkutdanningssektoren, kirkelig engasjement, styringsdokumenter og en del faglitteratur. Noe av dette testet jeg ut i pilotintervjuet, og fikk en pekepinn på hvor aktuelt det opplevdes av informantene.

Utvalget av temaer jeg ble stående igjen med kan sies å ha blitt til både på grunn av og på tross av bekreftelser i pilotintervju og evalueringer. Temaet vigsling er initiert av meg, og min nysgjerrighet ble ytterligere vekket av hvor lite temaet viste seg å være aksentuert i utdanningen. Det var av denne grunn naturlig nok ikke noe informantene hadde erfaring med å reflektere over, og langt mindre artikulere. Temaer knyttet til både musikkfaglig og kirkefaglig kompetanse vakte gjennomgående stort engasjement.

Jeg endte opp med spørsmål som jeg mente kunne fortelle meg noe om a) profesjonell selvforståelse, b) vigslingens betydning for den profesjonelle identiteten og c) forholdet mellom selvforståelse, utdanning og yrkesliv. Ikke alle informantene fikk alle spørsmålene, og både spørsmålene og dynamikken i intervjuene endret seg en del fra første til siste intervju. Følgende spørsmål ble imidlertid stilt til de aller fleste:

Tema:

Intervjuspørsmål:

Profesjonell
selvforståelse

- Hvorfor ønsket du å bli kirkemusiker?
- Har du et kirkemusikalsk forbilde? Hva kjennetegner i så fall ham/henne?
- Hva ønsker du skal kjennetegne deg som kirkemusiker?
- Tenker du om deg selv at du er kirkens musiker eller musiker i kirken?
- Hva tenker du om din jobb i forhold til prest, kateket og diakon?

- Hvis du var menighetsrådsleder og skulle tilsette kirkemusiker, hva ville du vektlagt?
- Vigslingens betydning for den profesjonelle identiteten
- Er du vigslet?
 - Har du noen tanker om hvorfor det var så viktig å få innført vigsling?
 - Var vigsling et tema i utdanningen (eventuelt på hvilken måte?)
 - Hva tenker *du* om vigsling?
- Forholdet mellom selvforståelse, utdanning og yrkesliv
- *Plan for kirkemusikk* ble vedtatt av Kirkemøtet i november 2008. Kjenner du til denne?
 - Her er mangfold og bredde uttalte idealer. Er det noe du identifiserer deg med?
 - Hva har utdanningen gjort deg mest kompetent til?
 - Hva har du savnet?
 - Har du sidekompetanse du har tilegnet deg andre steder enn i utdanningen som du anvender i jobben din – i så fall hva?
 - Har du inntrykk av at kollegaene dine ser på deg og din yrkesutøvelse på samme måte som du tenker om deg selv?
 - Hvis du kunne få frie tøyler til å sette sammen studieplanen i kirkemusikk – hvordan skulle den se ut?

I tillegg presenterte jeg for informantene med NMH-bakgrunn noen av fritekstkommentarene fra studentevalueringene og ba dem kommentere og reflektere over disse. Her er noen eksempler på slike utsagn som jeg ba informantene kommentere:

- (1) Jeg blir flink til å spille orgel. Synes imidlertid det er for mye fokus på klassisk og tradisjonell kirkemusikk og kunne godt tenkt meg mer undervisning i det som går under betegnelsen "rytmisk musikk". Mange steder stilles det krav til kantor om å beherske også slike musikkstiler, og studiet kunne gjerne fokusert mer på dette. Dette handler om å tilpasse seg tiden man lever i.
- (2) En burde ha mer samarbeid med Staffeldtsgate og MF. Siden de fra Staffeldtsgate også skal jobbe musikalsk i kirker hadde det vært en stor ressurs for begge å bygge broer mellom disse to utdanningsinstitusjonene. Det er viktig at vi klarer å ha et godt samarbeid med prestene, så en burde komme i dialog med dem i studietida og ikke først etterpå.
- (3) Jeg skulle ønske at vi i prosjektukene kunne ha samarbeidet med studenter fra andre studieretninger.
- (4) Kirkemusikkforum burde hete orgelforum. Etter min mening får andre sider ved utdanningen altfor liten plass.
- (5) Det hadde vært en fordel med en praksisperiode i første studieår så studentene kunne få et riktig inntrykk av faget og kunne relatere læring til praksis dersom de ikke har fått det utenom utdanningen.
- (6) Kor og korledelse tar altfor mye av arbeidstiden og arbeidsmengden.

(Norges musikkhøgskole 2006)

Intervjuenes tilrettelegging og organisering

Prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i juni 2009 (vedlegg 2). Dette var samtidig med oppstarten av prosjektet. Jeg kontaktet straks de aktuelle informantene pr e-post. De fikk en innføring i tematikken og hva jeg ønsket fra dem. Jeg ba om en til

en og en halv time av deres tid til et intervju. Jeg fikk raskt tilbakemelding fra de fleste, og jeg møtte en overveldende positivitet. Det var i denne korrespondansen jeg kom frem til hvilke informanter som fremdeles var i min målgruppe.⁴³

Intervjuene ble gjennomført i løpet av studieåret 2009/10, de fleste av dem i begynnelsen av studieåret. Ti av intervjuene ble foretatt på NMH og to ble gjennomført pr telefon. Jeg tilbød meg å komme til informantenes arbeidssted, men det viste seg at de fleste ønsket å komme til NMH.

Intervjuene var såkalt halvstrukturerte, det vil si at intervjuguiden inneholdt «en grov skisse over emner, samt forslag til spørsmål» (Kvale 1997:76). Intervjuguidens hensikt var å sikre at alle aktuelle temaer ble tatt opp. Informanten fikk stor frihet til å snakke om det han/hun ønsket. Mine spørsmål ble stort sett oppklarende, presiserende og justerende, samt at jeg fra tid til annen annonserte temaskifte eller kom med innspill for å skape en struktur i samtalen (se ovenfor). Dynamikken i samtalen ble bestemmende for hvordan samtalen til slutt ble. Imidlertid skulle det vise seg at intervjuene utviklet seg nokså mye fra gang til gang. Intervjuene ga meg stadig nye innsikter som genererte nye spørsmål som igjen ble stilt til neste informant. Derfor er ikke intervjuene direkte sammenlignbare, de er alle unike og forteller én informants historie. Etter en tid omdøpte jeg for meg selv intervjuene til samtaler. Det ga meg langt riktigere assosiasjoner til både intervjuenes karakter, deres funksjon og min posisjon i samtalene. I enkelte av intervjuene ble jeg en aktiv samtalepartner snarere enn en intervjuer.

⁴³ Jeg fikk tilgang til informantopplysninger via Felles Studentsystem (FS), nettsøk og studieseksjonene ved NMH og HiS.

Erfaringer og bearbeiding av intervjumaterialet

Intervjuene varte mellom en og en og en halv time. De ble tatt opp og deretter renskrevet av meg. Hvert intervju utgjør mellom 10 og 15 siders utskrevet tekst.

Jeg har valgt å skrive den transkriberte teksten på bokmål, uavhengig av hva slags språkform eller dialekt informanten har. Dette er først og fremst gjort av hensyn til informantenes anonymitet, men også av hensyn til leseren. Ulike språklige sjangere kan lett virke forstyrrende for den språklige flyten i fremstillingen.

Den kanskje største utfordringen jeg møtte i intervjuene var av helt alminnelig art, nemlig å lytte. Når man går inn i et intervju med mange forforståelser og et stort personlig engasjement, er det krevende å lytte og samtidig disiplinere forestillinger og assosiasjoner som utspiller seg i eget hode (se 1.2.3). Jeg måtte stadig arrestere meg selv i at jeg 'lyttet' uten å lytte. Jeg var stadig på vei inn i egne resonnement. Takket være at jeg gjorde opptak av intervjuene og at jeg selv transkriberte dem kort tid etter (de fleste dagen etter), har jeg kunnet avsløre min egen mangel på tilstedeværelse i enkelte sekvenser av intervjuene og 'hente tilbake' situasjonen. Nettopp dette er et vesentlig argument for at intervjueren i et kvalitativt forskningsprosjekt selv bør foreta intervju-transkripsjonene. Det er et svært tidkrevende arbeid, men det er *så* mange lag av budskap og kryssende diskurser som formidles i et intervju som aldri vil kunne fanges opp om en sekretær gjennomfører transkripsjonene.

Hva sto jeg så igjen med? Allerede etter tre-fire intervju så jeg et mønster som viste seg å bli gjentakende i betydningen hvilke temaer som vakte umiddelbart engasjement, hvilke som ikke gjorde det, hvilke som var nærmest uuttømmelige og hvilke jeg måtte mane frem ord om. Som en konsekvens ble mine spørsmål til informantene mer og mer systematiske jo flere intervju jeg gjennomførte. Jeg fikk for hvert intervju en stadig mer begrunnet idé om hvilke spørsmål som manet frem det jeg ønsket å vite noe om. Temaet som jeg har tviholdt på gjennom hele arbeidet, vigsling, fremsto i første omgang som både ukjent og uinteressant for de fleste av informantene. Men når jeg valgte en annen

inngang til temaet viste det seg at informantene slett ikke forholdt seg uinteressert til vigslingens *innhold*, snarere tvert i mot. Med unntak av de to første informantene fikk alle spørsmålet: «tenker du om deg selv at du er kirkens musiker eller musiker i kirken?» Så å si uten unntak medførte det en lang tenkepause, med følgende svar tilbake: «hva mener du med det?» Mitt motsvar var at det kunne de få lov til selv å reflektere over. Her fantes ingen fasit, jeg var ute etter å høre deres refleksjoner. Da innså jeg – etter å ha hørt svært nølende, men stadig mer kloke og spennende resonnement – at dette hadde de mange flere tanker om enn de visste selv. Faktisk var dette helt sentralt i deres forståelse av seg selv som kirkemusikere. Flere av informantene har uttrykt – både underveis i intervjuet og etterpå – at det å sette ord på refleksjonen omkring disse spørsmålene har satt i gang et bevisstgjøringsarbeid i møte med egen profesjonsutøvelse.

Dette ga meg innsikt nummer én: Det å være uartikulert er ikke det samme som å være ureflektert. Kanskje de bare rett og slett trengte mer tid på å hente frem sine refleksjoner og omsette dem i ord?

Det var også disse refleksjonene – om enn nølende – som for alvor vakte min interesse for kallsdimensjonen i profesjonaliteten. Kirkemusiker er en sammensatt kvalifikasjon. Den er *kirkemusiker* og den er *kirke-musiker*. Med en slik tilnærming kan en kirkemusiker knytte sin profesjonalitet både til kirkens kallsforståelser og til kunstens kallsforståelser. Ideelt sett skal disse berike hverandre, men i den profesjonelles hverdag kan disse i stedet oppleves som gjensidig forstyrrende. Ikke nødvendigvis i forhold til egen overbevisning, men i forhold til alle de profesjonelle livsbetingelser en kirkemusiker må forholde seg til. Spesielt gjelder dette andres forventninger (se kapittel 6).

Dette ga meg innsikt nummer to: En kirkemusikers profesjonalitet er en svært sammensatt profesjonalitet. Den er hva den er på grunn av og på tross av en rekke profesjonelle livsbetingelser av både kunnskapsmessig, institusjonell og personlig art.

De nevnte kallsperspektivene ble satt i sammenheng med profesjonsteori. Det hjalp meg å strukturere det mangfoldet av innsikter jeg hadde

fått. Disse innebar helt nye og flerdimensjonale innganger til temaer knyttet til profesjonalitet enn de jeg hadde forestilt meg på forhånd. Kunstneriske og religiøse dimensjoner krevde nå en plass i min profesjonsteoretiske tilnærming. Hvordan skulle jeg håndtere det?

Dette ga meg innsikt nummer tre: En unison profesjons- og profesjonalitetsforståelse finnes neppe og er et tilsvarende nytteløst prosjekt å lete etter. Dette gjelder både innad i kirkemusikerstanden, hos utdanningsinstitusjonene og i yrkesfeltet. Dette bidro sterkt til at forskningsfokuset ble flyttet fra den profesjonelle alene til den profesjonelle *i møte med* sine profesjonelle livsbetingelser. De profesjonelle livsbetingelsene fremstår tidvis som nokså brokete og kan forklare noe av kompleksiteten og forskjelligheten i de nyutdannede kirkemusikernes profesjonelle forståelse.

Tematisk skjerping

Intervjuene ga meg verdifull innsikt som jeg i ettertid ser var helt avgjørende for i det hele tatt å komme i gang med prosjektet. Imidlertid vil det å gjennomføre intervju så tidlig i prosessen lett medføre at man får langt mer informasjon enn man faktisk trenger, ganske enkelt fordi ingen forberedelser i verden kan veie fullstendig opp for det faktum at jeg både manglet intervjuerfaring, teoretisk oversikt og at feltet var preget av såkalt teorifattigdom.

Jeg gikk i gang med tematiseringsarbeidet. Hva gikk igjen? Hvordan kunne jeg strukturere og formidle dette? Det var i hvert fall helt klart at jeg satt med langt mer materiale enn hva én avhandling kan romme, og ikke var jeg sikker på hva i dette materialet som var relevant for problemstillingen. Jeg besluttet derfor relativt raskt å gjennomføre fokusgruppeintervjuet jeg hele tiden hadde hatt som kort i ermet. Jeg bestemte meg samtidig for å la det gå litt tid før dette intervjuet ble gjennomført. Nå var det tid for å la stoffet modnes, lese meg ytterligere opp på relevant litteratur og finne fokus for veien videre, slik at fokusgruppeintervjuet kunne bli så tematisk fokusert som overhodet mulig. I denne fasen vokste tanken frem om en tematisk struktur basert på kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige forhold.

3.2.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført halvveis i prosjektperioden, ca ett og et halvt år etter at de fleste individuelle intervjuene ble gjennomført. I forkant av dette gikk jeg en ny runde med NSD som godkjente intervjuguide og utvalg (vedlegg 3).

Hvorfor fokusgruppeintervju?

Fokusgruppeintervju er en intervjuform med røtter tilbake til 1940-tallet. Den har tradisjonelt hatt sitt tyngdepunkt innenfor medie- og markedsføringsforskning. Fra 1980-årene ble metoden vanlig innenfor sosiologisk forskning, og har gradvis fått fotfeste innenfor mange samfunnsvitenskapelige disipliner. Den amerikanske sosiologen David L. Morgan (1997) er regnet som en foregangsmann på feltet. Han definerer fokusgruppeintervju som en forskningsmetode der datainnsamling skjer gjennom gruppedynamikk rundt et tema som er bestemt av intervjueren (Morgan 1997:6).⁴⁴ Et fokusgruppeintervju skiller seg altså fra et gruppeintervju ved kombinasjonen av forskerstyring og gruppedynamikk. Også denne fokusgruppen kjennetegnes av balansen mellom et forskerbestemt, tematisk fokus og et samhandlingsfokus. Selv om mine spørsmål ble valgt ut fra en tematisk motivasjon, er det temaene *i møte med* dynamikken i gruppen som er drivkraften for å gjennomføre et fokusgruppeintervju.

Å bruke fokusgruppe i tillegg til individuelle intervju har jeg vurdert som tjenlig av flere grunner, alle inspirert av Bente Halkier (2010):

For det første kan ulike metoder gjensidig utfylle hverandre: «(...) individuelle intervjuer og observasjoner [kan] gi intervjueren en

⁴⁴ Definisjon i primærkilden: «(...) as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction» (1997)

fornemmelse av viktige erfaringer og forståelser på feltet som kan brukes til å forme spørsmålene til fokusgruppen på en måte som gjør at så mange erfaringer og forståelser som mulig kommer fram i samspillet» (Halkier 2010:19-20).

Dette er nært opp til det som var mitt utgangspunkt for i det hele tatt å vurdere å bruke en fokusgruppe i studien. De individuelle intervjuene har på den ene siden gitt meg en bred innsikt i feltet, og de har på den andre siden fungert som en tematisk trakt inn mot fokusgruppeintervjuet. Gjennom 12 intervju har jeg både fått et oversiktsbilde og et dybdesyn. Å danne en fokusgruppe av noen av de som allerede var intervjuet fremsto som et klokt valg av oppfølging.

For det andre kan metodene «forsyne prosjektet med likestilt datamateriale som kan brukes til triangulering» (Halkier 2010:17). Triangulering er nøkkelordet her. Triangulering er et faguttrykk som opprinnelig brukes innenfor landmåling. Ved hjelp av ulike posisjoner og vinkler plasseres landemerker korrekt på kartet. Overført til forskningsmetode beskrives triangulering slik: «De ulike tilnærmingene kan ikke besvare samme spørsmål, men gjøre det mulig å stille flere slags spørsmål om samme sak» (Malterud 2003:188). Ulike intervju-konstellasjoner ber om ulike spørsmål, hvilket jeg ser som en kvalitets-sikring i seg selv. Det jeg anser som den virkelig store fordelene med en metodetriangulering som inkluderer fokusgruppeintervju, er hva det gjør med min rolle som intervjuer. I et én til én-intervju utgjør jeg halvparten av gruppen, samme hvor bevisst jeg er på at jeg skal lytte mer enn jeg snakker. Jeg er like fullt motoren i samtalen, og kan lett ta mye plass med mine forforståelser eller (utilsiktet) ledende spørsmål. Jeg er en medskapende forsker, men ikke nødvendigvis med et skapende resultat. I verste fall kan mitt bidrag inn i samtalen virke både hemmende, førende og forstyrrende. I en fokusgruppe inntar jeg rollen som moderator fremfor å være aktiv intervjuer. En moderator er tilrettelegger og ordstyrer. Jeg utgjør en mindre del av gruppen, og min forskerposisjon er mer tilbaketrukket. I en homogen gruppe med felles erfarings- og studiebakgrunn som den vi har å gjøre med i dette prosjektet, ble min rolle som moderator nokså bokstavelig: jeg måtte moderere, ikke aktivere. I samspillet ble informantene hverandres

intervjuere, jeg kunne trekke meg et skritt tilbake og tidvis bare observere samtalen.

For det tredje kan en kombinasjon av ulike metoder «fungere som forskjellige perspektiver i en flerdimensjonal vinkling» (Halkier 2010:17). Et av de klare inntrykk jeg satt igjen med etter de individuelle intervjuene var oppfatningen av at å arbeide som kirkemusiker er en ensom profesjonalitet. De nyutdannede kirkemusikernes arbeidshverdag er preget av stadig pendling mellom mange ulike «vi-grupper» (Hernes 2002:126) der de ofte er alene om å ivareta sitt profesjonelle speciale. Dette gjelder i stab så vel som blant frivillige. Å sette dem sammen i en fokusgruppe ville si det samme som å etablere enda en ny «vi-gruppe» – men denne gang en gruppe av profesjonelt sett likesinnede. Hvilke erfaringer ville de fokusere på i en gruppe av likesinnede, hvilken flerdimensjonal dynamikk ville det representere? Ville de ha felles erfaringer?

Alle disse tre forholdene var viktige begrunnelser for mitt valg om å benytte fokusgruppeintervju i tillegg til de individuelle intervjuene.

Valg av intervjutema

«Et hvert metodevalg bør avhenge av den konkrete problemstillingen», sier Halkier videre (2010:23). Utviklingen i min studie hadde imidlertid gjort den opprinnelige problemstillingen stadig vanskeligere å forholde seg til. Den fokuserte på *selv*forståelse og utvikling av profesjonell identitet. Intervjuene hadde gitt meg masse verdifull innsikt, men svar på «den konkrete problemstillingen» hadde de ikke gitt. Derimot hadde jeg fått masse innsikt i alt som omgir den nyutdannede, alle relasjonene han/hun inngår i og kompromissene som er en del av profesjonsutøvelsen. Hvordan kunne all denne informasjonen komme til nytte uten å måtte starte helt på nytt? Refleksivitetens tilnærming måtte nå tas på alvor. Både endringsvilje og endringsevne ble satt på prøve, og den medskapende forsker måtte vise evne til kreativt og systematisk arbeid. Jeg omdefinerte problemstillingen en rekke ganger, sett i lys av intervjuene, faglitteraturen og min egen nysgjerrighet. Det var langs

denne veien kategoriene kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige livsbetingelser endelig ble til.

Prosessen var som en trakt. Denne var fylt med individuelle intervju, skriftlige kilder, fagteori og egen forforståelse. Hva ville komme ut i enden av trakten? Jeg fylte trakten mange ganger med ulike mengder og sammensetninger av empiri og teori. Jeg må innrømme at jeg hadde hatt så stor tiltro til dette fokusgruppe-grepet at jeg trodde jeg før eller siden skulle få en forskningsåpenbaring. Så skjedde ikke. Jeg jobbet meg sakte, men sikkert videre med stoffet, skrev, leste, vurderte og tenkte. Til slutt tok jeg et valg, basert på sunn fornuft, en dose magefølelse og logisk resonnement. Valget falt på spørsmål som jeg mente kunne gi meg ytterligere innsikt i en nyutdannet kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser. Her er noen eksempler:

Tema:	Intervjuspørsmål:
Kunnskapsmessige livsbetingelser	<ul style="list-style-type: none">▪ Hva har dere hatt mest utbytte av fra utdanningen?▪ Hva savner dere fra utdanningen?▪ Med den erfaringen dere har til nå – hvordan ville dere utformet utdanningen?▪ Kirkemusikk er den musikkutdanningen med størst arbeidsmarked, men dårligst rekruttering. Hva tenker dere om det?
Institusjonelle livsbetingelser	<ul style="list-style-type: none">▪ Hva tenker dere om vigsling?▪ Hvorfor tror dere det var så viktig å få innført vigsling?▪ Hvorfor/hvorfor ikke vigsles?▪ Det profesjonsgruppen selv har gjort til sitt fremste kjennetegn – vigsling – praktiseres av ytterst få. Hvorfor tror dere det er slik?

- Personlige livsbetingelser
- Hvis du en gang bytter til en helt annen jobb, hva vil du savne mest?
 - Hva er det med akkurat dette som gjør det så meningsfylt?
 - Stemmer dette med hva du så mest frem til å jobbe med når du startet/hva har endret seg?
 - Tenker dere om dere selv at dere er kirkens musiker eller musiker i kirken?

I tillegg hadde jeg laget en skjematisk oppstilling av innhold og målformuleringer i de to utdanningene som gruppedeltakerne hadde gått på. Disse ble forelagt informantene i møtet, med tid til å lese gjennom. Dette dannet utgangspunkt for en samtale om prioriteringer, behov og erfaringer knyttet til egen kompetanse, men også en prinsipiell diskusjon om hva et kirkemusikkstudium skal være.

Intervjuets tilrettelegging og organisering

Gruppen var planlagt å bestå av fire personer, to fra hver utdanning som inngikk i studien. Dessverre mistet jeg en deltaker jeg hadde håpet å få med, så jeg sto igjen med tre deltakere. Av ulike grunner var det ikke aktuelt å hente inn en erstatter for den jeg mistet. Alle disse tre var intervjuet individuelt tidligere i prosessen. I forhold til anonymiseringsarbeidet bød det på noen utfordringer når en av skolene ble stående igjen med kun én deltaker, men jeg anså det ikke som problematisk nok til at det var verd å gi opp prosjektet av den grunn. Sammensetningen av gruppen ble valgt ut fra skjønn. Med utgangspunkt i de individuelle intervjuene hadde jeg dannet meg et bilde av hvem jeg ønsket å ha med. Dette handlet om kjønn, menighetsprofil og -geografi, men først og fremst handlet det om å sette sammen en gruppe som jeg mente ville samhandle godt ut fra formålet. Mange kunne imidlertid vært med i denne gruppen, det er viktig å presisere. Med mitt valg av gruppeinformanter mener jeg ikke å si noe som helst diskvalifiserende om de øvrige informantene. Det er det ingen grunn til.

Som moderator må jeg ta et valg i forhold til involvering: «Jo flere spørsmål – særlig spesifikke spørsmål – jo mer strukturert blir intervjuet» (Halkier 2010:45). Halkier refererer videre til tre modeller: «en løs modell med veldig få og veldig vide, åpne innledningsspørsmål, en stram modell med flere og mer spesifikke spørsmål og kanskje også flere øvelser, og til slutt en traktmodell, som er en kombinasjon der man begynner åpent og avslutter mer strukturert» (Halkier 2010:45). Jeg valgte en halvstrukturert form på fokusgruppeintervjuet, med få og åpne innledningsspørsmål. Dette var basert på erfaringen jeg hadde med meg fra de individuelle intervjuene, og det handlet om å skape et størst mulig rom for samhandling mellom deltakerne.

Siden alle de tre hadde blitt intervjuet av meg noen måneder tidligere, var de godt forberedt på tematikken. De formelle sidene ved intervjuet i henhold til NSDs krav for personvern ble formidlet pr e-post, og samtykke ble innhentet fra alle tre. Jeg ba dem forberede seg ved å lese *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Dette dokumentet regnet jeg med at de kjente, men jeg ville sikre at alle hadde denne langt fremme i bevisstheten. Ut over dette ba jeg ikke om noen spesifikke forberedelser. Intervjuet foregikk på Norges musikkhøgskole.

Erfaringer og bearbeiding av intervjumaterialet

Det var et stort privilegium å få være vitne til så mange kloke, konstruktive og sårbare refleksjoner om det å være nyutdannede kirkemusikere i et sammensatt nettverk av profesjonelle livsbetingelser. Informantenes refleksjoner bølget hele tiden mellom det dissonerende og det konsonerende, det offensive og det defensive, det dekonstruerende og det rekonstruerende. Jeg gjorde kun ett fokusgruppeintervju, og deltakernes mange fellesnevner gjorde at jeg fikk et stort utbytte av intervjuet. At gruppen var homogen og tematikken kjent gjorde dette til en forholdsvis ukomplisert variant av fokusgruppeintervju som forskningsmetode. De metodiske erfaringene kan beskrives slik:

For det første forsterket fokusgruppeintervjuet mitt valg om å dreie problemstillingen fra den nyutdannede alene til den nyutdannede *i møte med* sine profesjonelle livsbetingelser.

For det andre nedtonet intervjuet min forskerposisjon. Dette var en gevinst jeg først innså underveis i intervjuet. Nå stilte *de* hverandre spørsmålene jeg hadde tenkt på. Og ikke bare det – de stilte også de spørsmålene jeg *ikke* hadde tenkt på. Alt uten at jeg trengte å tenke på at det var fordi jeg la ordene i munnen på dem eller at min forforståelse påvirket dem. Dette vil jeg nok si var den viktigste og mest positive erfaringen med fokusgruppeintervjuet.

For det tredje er fokusgruppeintervju et tidkrevende arbeid. Det krever mye av både forarbeid og etterarbeid for at det skal være anvendelig i forhold til formålet. Det samme kan man selvsagt si om et én til én-intervju, men med en fokusgruppe skjer alt i mye større målestokk. Dessuten – med kun ett intervju finnes ingen mulighet til å lære av sine erfaringer ved å gjøre endringer til neste intervju.

Tematisk skjerping – strukturen blir til

Samhandlingsfokuset i en fokusgruppe trekker gruppedeltakerne mot felles opplevelser. Derfor kom de ytre livsbetingelsene – de som har sitt utgangspunkt i kunnskapsmessige og institusjonelle forhold – tydeligst frem i fokusgruppen. De indre og mer personlige livsbetingelsene var også til stede, men ikke så eksplisitt. Videre forsterket intervjuet min til da forsøksvise kategorisering i kunnskapsmessig/institusjonell/personlig. Det er imidlertid viktig å presisere at dette er kategorier som ikke på noen måte er absolutte. Min inndeling er kun hjelpekonstruksjoner i analyse- og fortolkningsarbeidet. Det er ikke et forsøk på å si at det er slik verden *er*. Derimot er det én av mange mulige måter å forstå den på.

Ut fra denne tematiske tredelingen ble så den reviderte problemstillingen endelig til. Utdanning, vigsling og kall vokste frem som de naturlige temaene å konsentrere seg om, og det strukturelle og det tematiske fant plass for hverandre, så å si. De profesjonsteoretiske

begrepene kunnskap, jurisdiksjon og rettethet fikk også en naturlig ramme med disse kategoriene og dette nedslagsfeltet.

3.3. De skriftlige kildenes plass i studien

I vid forstand kan man anvende skriftlige kilder som bakgrunnsstoff, som grunnlag for sammenligning eller som et nødvendig bakteppe for studien. I en snevrere forstand er dokumentanalyse en metode «der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende er data» (Repstad 2007:103). I denne studien er de skriftlige kildenes status både å anse som et nødvendig bakteppe for studien, samtidig som de i deler av fremstillingen har status av empiri som gjøres til gjenstand for analyse og fortolkning. Det siste gjelder i særlig grad i kapittelet om vigsling.

Dette er de mest sentrale skriftlige kildene jeg anvender som empiri i denne studien:

Tidsskriftet *Norsk kirkemusikk* (årgangene 1959-2006, med vekt på perioden 1990-2000)

Styringsdokumenter:

Studieplaner for utdanningen (1975-2013) og *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009)

Saksdokumenter:

Et utvalg saksfremlegg (inkludert høringsuttalelser) til Kirkemøtet, utformet av Kirkerådet, samt enkelte saksdokumenter fra Bispemøtet.

Grunnen til at nettopp disse kildene nevnes ved navn, er at de i deler av avhandlingen har status som empiri på lik linje med intervjuene. I andre deler av avhandlingen vil de innta en posisjon som forståelseshorisont eller sammenligningsgrunnlag, eller de kan også settes opp som speil for hverandre. Refleksivitetens tilnærming er nettopp en slik perspektiv-triangulering. Derfor vil teksten også kontinuerlig diskutere med seg

selv. I tillegg til de nevnte skriftlige kildene kommer jeg også til å anvende andre skriftlige kilder som kan kaste lys over problemstillingen. Dette gjelder strategisk plan for Norges musikkhøgskole 2008-13 *Internasjonalt toneangivende* (2008), «Studentevaluering av undervisning- og studietilbud ved NMH (Norges musikkhøgskole 2012, 2009, 2006), kompetanseutredningen *Mangfold og egenart* (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007), kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier 2005), *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (Kirkemøtet 2005), vigslingsliturgien for kantor (Den norske kirke 1999) samt nettinformasjon fra yrkesfeltet og utdanningene. Disse har jeg imidlertid valgt å ikke gi empirisk status, siden de anvendes mer som forståelseshorisont og inspirasjonskilder enn som grunnlag for analyse. Her er det imidlertid umulig å trekke eksakte grenser for hvor det ene begynner og det andre slutter. Altså nok en begrunnelse for refleksivitetens tilnærming.

Innledningsvis i hvert av analysekapitlene vil jeg gjøre kort rede for hvilke empiriske kilder jeg legger til grunn.

3.3.1. Om de skriftlige kildene

Kilder kan ha et vurderende eller et beskrivende siktemål (Repstad 2007:105). Noen kilder er nokså renskåret beskrivende, som for eksempel statistikk. Andre er vurderende, som lover og forskrifter. De fleste kilder er imidlertid både beskrivende og vurderende. Det kan også sies om de skriftlige, empiriske kildene jeg har valgt å anvende.

Tidsskriftet Norsk kirkemusikk

Norsk kirkemusikk er medlemsbladet for det som i dag er Musikernes fellesorganisasjon (MFO), avdeling kirkemusikk. MFO ble stiftet i 2001 som en sammenslutning av tre musikerorganisasjoner. Frem til 2001 het organisasjonen Norsk kantor- og organistforbund (NKOF), og før 1996 kun Norsk organistforbund. Forbundet ble opprettet i 1904. Tidsskriftet ble lagt ned i 2006, men startet opp igjen i 2009. I Norges

musikkhøgskoles arkiv finnes komplette årganger tilbake til 1959 – det er disse jeg har lest. De fleste årgangene har 10 utgivelser.

Jeg har ikke grunnlag for å hevde at tidsskriftet er representativt for hele profesjonsgruppen. Men siden det er deres fagforenings tidsskrift har alle medlemmer hatt likeverdig anledning til å bruke dette som sitt talerør. Det er det da også mange som har gjort. *Norsk kirkemusikk* inneholder rikelige mengder vigslingsstoff, både faktaartikler, lederkommentarer og leserinnlegg. Min motivasjon for å gå systematisk gjennom tidsskriftet har primært vært å få innsikt i profesjonsgruppens forståelser og opplevelser av vigsling. Jeg visste at dette hadde vært et tema som mange kirkemusikere på 1980 og -90-tallet var opptatt av, mens mine informanter knapt nok forholdt seg til temaet. Tross alt var ikke avstanden tilbake til innføring av vigsling mer enn ca 15 år, likevel forholdt de fleste seg til dette som et nærmest sekterisk fenomen for spesielt interesserte. Hva slags fenomen snakker vi om som har vært en så stor kampsak og som ser ut til å være glemt i det øyeblikket det er innført?

Styringsdokumenter

Siden min problemstilling og oppfølgende forskningsspørsmål er spørsmål hvis svar i stor grad befinner seg i *sammenhengene* mellom individuelle og institusjonaliserte aktører, er jeg avhengig av kilder som gir kunnskap om institusjonene som er involvert i studien, det vil si høyere musikkutdanning og Den norske kirke. Den norske kirke har mange stemmer. Først og fremst tenker jeg på profesjonsgruppen selv, på Bispemøtet og på Kirkemøtet. Institusjoner kan man naturlig nok ikke intervjuer på samme måte som individer, ergo har jeg måttet finne alternative veier til innsikt i det institusjonelle. Blant annet av hensyn til overførbarheten har jeg valgt formelt vedtatte og publiserte dokumenter som er forankret i de respektive institusjonenes styringsorganer. For utdanningens del er det snakk om studieplaner, for kirkens del er det snakk om *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009), også omtalt som rammeplan for kirkemusikk. Planen er en nasjonal rammeplan. Innenfor rammene av denne skal det utarbeides lokale planer for kirkemusikk.

Disse lokale planene skal forankres i menighetsrådene, og kirkemusikerens rolle er å være rådgivende og utførende ledd.

For utdanningens vedkommende er studieplanen det mest forpliktende og styrende dokumentet. En studieplan er utdanningsinstitusjonens kontrakt med studenten. En studieplan inneholder informasjon om mål, innhold, organisering, vurderingsformer og rettigheter. Jeg har anvendt studieplaner tilbake til 1960, men med vekt på planene som har vært gjeldene etter Norges musikkhøgskoles opprettelse i 1973. De stedene hvor jeg trekker inn Høgskolen i Staffeldtsgate som eksempel, forholder jeg meg til gjeldende studieplan, siden skolens historie som høgskole er svært kort (fra 2004).

Saksdokumenter

De saksdokumentene jeg anvender er i all hovedsak knyttet til saker som omhandler kirkemusikerens plass i Den norske kirke. Den første av disse sakene var «Kirkemusikalske utfordringer» (1993), deretter fulgte *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (vedtatt 1996, revidert 2005) før det hele kulminerte i vedtak om innføring av vigsling (Kirkemøtet 1998). Med vigslingssaken følger en rekke høringsuttalelser fra blant annet biskoper, bispedømmeråd og utdanningsinstitusjoner. Saken engasjerte voldsomt, og debatten omkring vigslingssaken gikk varmt i det nevnte tidsskriftet *Norsk kirkemusikk* på 1990-tallet. For å få innsikt i kirkens forståelser av kirkemusikktjenesten er saksdokumentene viktige bidrag. På 2000-tallet har beslektede saker igjen vært på Kirkemøtets dagsorden. Disse gjelder kirkens organisatoriske selvforståelse og derigjennom synet på ulike tjenesters plassering i kirkens tjenestemønster (Kirkerådet 2007/2008, Bispemøtet 2004, Bispemøtet 2010, Kirkemøtet 2011b). Dette har på nytt aktualisert problemstillinger som er knyttet til kirkemusikkens og kirkemusikerens plass i kirkens tjenestemønster (se kapittel 5).

3.3.2. Om kilders troverdighet

Kildene jeg anvender representerer ulike sjangere og har/har hatt svært ulike funksjoner og posisjoner i konteksten der de har vært virksomme. Når jeg trekker dem ut av en historisk og strategisk kontekst og anvender dem som empiri for et definert formål er det «noen spørsmål en må ta stilling til når kilders troverdighet og presisjon skal bestemmes av en forsker» (Repstad 2007:104):

Forholdet mellom første- og andrehåndskilder er ett mulig troverdighets-kriterium. «Jo flere ledd informasjonen passerer gjennom, desto mindre er vanligvis kildeverdien», sier Repstad (2007:106). Siden de fleste av mine empiriske kilder er av nyere dato, er tilgangen til førstehåndskilder for det meste uproblematisk. Imidlertid bygger flere av disse på forståelser av til dels svært gamle førstehåndskilder, kilder som ved tradisjonens hjelp har blitt nærmest naturalisert inn i en nåtidig forståelse av ulike fenomen. Et typisk eksempel på dette finner vi i vigslingsdebatten (se kapittel 5), der enkelte av biskopene i sine høringsuttalelser anvender det lutherske bekjennelsesskriftet Confessio Augustana fra 1530 (Grane 1976) i sin argumentasjon mot vigsling. Det er her lett å se forbi det faktum at det faktisk er *deres forståelse av Confessio Augustana* som legges til grunn. Det er særlig grunn til å stille kritiske spørsmål til kildens troverdighet dersom en slik «tidsavstandens tilstedeværelse» (se 2.2.1) heller ikke problematiseres. I kapittel 5 har jeg gitt rom for en slik problematisering i møte med de ulike forståelsene av musikktenestens legitimering i kirken.

Kildetriangulering er et annet vanlig troverdighetskriterium innenfor dokumentanalyse. Å sammenstille innbyrdes uavhengige kilder om samme sak kan bekrefte eller avkrefte kilders troverdighet (Repstad 2007:106-07). Slik triangulering er særlig nyttig i møte med historiske kilder, der tidsavstanden gjør det vanskelig å etterprøve kildens troverdighet. Men også i møte med samtidige kilder kan ulike former for triangulering være nyttig. Og ikke bare gjelder det triangulering av tekstlige kilder. Også informantenes bidrag som kilde til bekreftelse eller avkreftelse av skriftlige dokumenters troverdighet er vesentlig. Ikke minst i møte med utdanningen har dette vist seg nyttig. Studieplaner er

en vesentlig empirisk kilde i møte med kunnskapsmessige livsbetingelser. Studieplanenes valør endres når de perspektiveres i informantenes erfarte studieplan.⁴⁵ Samme problemstilling kan reises i møte med kirkens rammeplan for kirkemusikk. Dokumentets ideelle og intensjonelle formål korrigeres når det møter informantenes erfaringer fra den profesjonelle virkelighet. Det er en utfordring for dokumentenes troverdighet hvis deres innholdsbeskrivelse ikke kan bekreftes av informantenes erfaringer.

Det er først med intervjuene og de skriftlige kildene *sammen* at den empiriske mosaikken blir hel i denne studien. Deres gjensidige forhold til hverandre er en viktig begrunnelse *og* forutsetning for å anvende den refleksive sirkelen. Med et bredspektret empirisk grunnlag legges forholdene til rette for pendeleffekten mellom det dekonstruerende og det rekonstruerende, det offensive og det defensive, det destabiliserende og det restabiliserende.

3.4. Metodiske refleksjoner

3.4.1. Erfaringer og endringer

Den metodiske veien har budt på en del motstand. Jeg planla en langt mer informantbasert studie enn det som er blitt realitetene. Til dels var det utvalg og rammebetingelser som endret seg, men først og fremst var det erfaringene med intervjuene som nærmest tvang studien ut av det opprinnelig tiltenkte, empirinære designet. Mange av de skriftlige kildene jeg anvender (ikke bare de jeg nå kaller empirisk fundament) inngikk også i min opprinnelige plan, men da bare som forståelseshorisont og inspirasjonskilder. Tidsskiftet *Norsk kirkemusikk* var

⁴⁵ Med referanse til John Goodlads læreplanteori (1979), som skiller mellom formell, praktisert og erfart studieplan (1979:43ff).

imidlertid ikke en del av min plan overhodet, men har endt opp som en viktig stemme i et av kapitlene. Studien er endt opp som en kilde-triangulerende studie, og den refleksive tilnærmingen har vokst frem som en konsekvens av disse erfaringene.

Selv om det er den nyutdannede og overgangsaspektet fra studier til arbeid som har vært drivkraften gjennom hele prosessen, har det reviderte designet åpnet for temaer som ikke bare gjelder dem, men også hele profesjonsgruppen. Den nyutdannedes institusjonelle livsbetingelser, det vil si de som er knyttet til yrkesfeltet, gjelder ikke bare dem. De gjelder også alle deres kolleger. Selv om de institusjonelle livsbetingelsene er av mer allmenn art, har jeg likevel valgt å beholde dem som en del av studien. At de gjelder hele profesjonsgruppen, betyr ikke at de er mindre aktuelle for den nyutdannede. Men det betyr at nyutdannetperspektivet er mindre artikulert.

I møte med analyse og fortolkning vil de skriftlige kildene ha en sidestilt plass med informantene. De vil imidlertid utgjøre ulike tyngdepunkt i avhandlingens deler. Utdanningsdiskusjonen bæres oppe av informantene, og blir supplert av studieplanene. Tilsvarende blir vigslingsdiskusjonen båret oppe av saksdokumenter og utdrag fra *Norsk kirkemusikk*. Her har informantene en supplerende rolle. I møte med temaet kall vil andre forskningsarbeid og informantene sammen utgjøre det empiriske tyngdepunktet. Kapittel 6 om kall er som allerede nevnt et mer kommenterende kapittel, selv om det følger samme struktur som kapittel 4 og 5. Det er en naturlig konsekvens av at kallsperspektiv er en betydelig 'ingrediens' både i profesjonsutdanning og vigsling. Å la informantempiri og dokumentempiri reflekteres i hverandre er etter min oppfatning avgjørende for å finne avhandlingens likevektspunkt i møte med analyse og fortolkning. Kall kan på mange måter beskrives som et slikt (mulig) likevektspunkt.

Videre bidrar de skriftlige kildene til å kontekstualisere problemstillingen: Studieplaner beskriver virkeligheten på én måte. Kirkelige dokumenter en annen. Kirkemusikerne en tredje. Med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling kan ingen av kildene forstås uavhengig av sin kontekst. De ulike kildene kan sees som

hverandres betingelser, og derigjennom skape et refleksivt rom for analyse.

Dette kapittelet og det foregående er kalt henholdsvis empirisk og teoretisk fundament. Ideelt sett burde disse kapitlene vært presentert parallelt for å vise at det er den gjensidige, reflekterende vekselvirkningen mellom dem som til sammen utgjør fundamentet for studien. At teoretiske fundament er presentert før empirisk fundament har ingen hierarkiske referanser i seg. Kapitlene kunne byttet plass, men siden mye av begrepsapparatet som anvendes presenteres i kapittelet om teoretisk fundament har jeg valgt å la dette komme først. Med tanke på arbeidsprosessen ville det vært riktigere å plassere empirikapittelet foran.

Selv om empirien forfølges av teorien hele veien, er det liten tvil om at informantene har en sentral plass. Deres fortellinger har forplantet seg i min penn. Siden jeg selv ikke er kirkemusiker, er det deres fortellinger som har brakt meg nærmest profesjonsutøvelsen. Deres fortellinger formidler også langt mer følelser enn et styringsdokument noen gang kan gjøre. Informantene har et ansikt, og de var det første jeg møtte når dette prosjektet tok til. Derfor er informantene langt mer til stede i avhandlingen enn det som eksplisitt kommer til uttrykk i intervju-sitatene.

Jeg avsluttet forrige kapittel med en skjematisk presentasjon av avhandlingens strukturelle, tematiske og teoretiske tyngdepunkt. Empiriens funksjon i avhandlingen kan illustreres med å føye til en femte kolonne i denne presentasjonen som viser empirisk tyngdepunkt:

	1	2	3	4	5
DEL II:	Strukturelt (sekvensielt) tyngdepunkt	Refleksivt tyngdepunkt	Profesjons- teoretisk tyngdepunkt	Analytisk perspektiv	Empirisk tyngdepunkt
Kapittel 4: Utdanning av og til	Kunnskaps- messig	Empiri- initiert	Kunnskaps- grunnlag	Skjervheim	Informanter
Kapittel 5: Vigsling av og til	Institusjonelt	Forsker- initiert	Jurisdiksjon	Bourdieu	Skriftlige kilder
Kapittel 6: Kalt av og til	Personlig	Empiri- og litteratur- initiert	Rettethet	Foucault	Informanter og annen forskning

3.4.2. Etske betraktninger og overførbarhet

Bente Halkier skisserer fire etiske krav til forskning der mennesker er involvert i form av intervjuer (Halkier 2010:74-75). De lyder som følger: Det skal være klart for deltakerne at de kan være anonyme. Derest skal deltakerne få klar beskjed om hva prosjektet går ut på. Som forsker skal man holde hva man lover, og til sist skal man oppføre seg ordentlig og høflig.

I Norge har vi et strengt personvern. Alle forskningsprosjekter som involverer mennesker skal godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det betyr at de to første punktene hos Halkier (som er dansk), anonymitet og prosjektinformasjon, er forutsetninger for i det hele tatt å få starte et forskningsprosjekt av denne typen. Det kreves utførlig informasjon om prosjektet og hvordan informantene ivaretas før godkjenning gis. I tillegg til å innfri NSDs krav har jeg latt alle informantene som er sitert i denne avhandlingen få anledning til å lese

gjennom og eventuelt korrigere sine utsagn. Dette er ikke noe jeg verken har lovet eller er formelt forpliktet til å gjøre, men et valg jeg har gjort fordi det etter min vurdering hører med til det «å oppføre seg skikkelig». Å oppføre seg skikkelig handler om å vise respekt, og det gjør man enklest ved å spørre seg selv hvordan man ville like å bli behandlet i samme situasjon.

I avhandlingens første kapittel hevder jeg at overføringsverdien i studien først og fremst ligger i dens forutsetning – som svar på en utlysning ved Norges musikkhøgskole, der «forskning om og for høyere musikk-utdanning» er et innsatsområde (Norges musikkhøgskole 2008). Funnenes mening utover seg selv er derfor først og fremst som bidrag til økt innsikt i høyere musikkutdanning generelt, og kirkemusikk-utdanningen spesielt. Å frembringe «kunnskap som skal kunne deles med andre» er en del av oppdraget (Malterud 2003:64).

Hvorvidt resultatene av studien er overførbare i betydningen «gjeldende i andre sammenhenger enn der vår studie er gjennomført» (Malterud 2003:63) er det til syvende og sist opp til andre å bedømme. Mitt ansvar er å sørge for at det metodiske håndverket, den analytiske tilnærmingen og formidlingen av dette preges av en pålitelighet, gyldighet og troverdighet som legger til rette for anvendbarhet ved at resultatene «gir mening ut over seg selv» (Malterud 2003:64).

Mitt profesjonelle skjønn som forsker er en avgjørende faktor i refleksiv forskning. Fordi jeg ikke benytter et ferdig sett av tilnærminger, men snarere former min egen applikasjon, blir også det etiske aspektet vesentlig. I abduktivitetens navn har jeg tatt meg til rette, definert og omdefinert empiriens status. Pål Repstad peker på et etisk utfordrende punkt i forskerens omgang med data: «(...) Det har vært hevdet at data kanskje heller burde kalles *capta*. Det betyr de ting som er tatt, altså det som forskeren griper tak i og løfter fram.» (2007:113) Hva har vært styrende for det jeg har «tatt», og hvordan kvalitetssikrer jeg mine valg?

Jeg anser pålitelighet, gyldighet og troverdighet som verdier som ligger til grunn for all forskning. All metode bærer i seg et betydelig etisk aspekt i betydningen å gjennomføre og formidle intervjuer, transkripsjoner og tekstanalyser på en måte som er etterprøvable og som

kan gi gyldige svar på det jeg spør om. Balansen mellom nærhet og distanse er en utfordring av etisk art like mye som av praktisk art i kvalitativ forskning. Slik sett er mitt oppdrag som forsker ikke først og fremst å fokusere på resultatenes overførbarhet, men veien frem til resultatene. Mine valg av empirisk fundament og min formidling av disse valgene er derfor et vesentlig etisk aspekt i arbeidet. Det er også grunnen til at jeg bruker mye plass på å gjøre rede for dem.

Steinar Kvale beskriver dette med en fellesnevner som validering (Kvale 1997:158ff). Valideringsarbeidet er metodens kvalitetssikringssystem og skal følge oss gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Det innebærer å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. I en undersøkelse må «funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk» (Kvale 1997:167-68). Malterud beskriver det slik: «En kontinuerlig valideringsholdning kan bidra til at vi lærer av våre erfaringer underveis i forskningsprosessen, utnytter de rettigheter og plikter som en fleksibel struktur gir oss, og modifierer vårt design i takt med dette» (Malterud 2003:178-79).

Selv om vurderingen av resultatenes overførbarhet i siste instans avgjøres av andre enn meg, er prosjektet motivert av at resultatene skal ha en overføringsverdi – og da først og fremst på et kunnskapsmessig og et institusjonelt nivå: Forholdet mellom profesjonsutøver, utdanning og yrkesfelt er langt i fra noe som er spesielt for kirkemusikere. Bevissthet om forholdet mellom det vi utdanner, det vi utdanner til og studentens/profesjonsutøverens plassering av seg selv i dette landskapet er like aktuell for all høyere musikkutdanning. Fra en synsvinkel kan vi velge å si at kirkemusikkutdanningen fungerer som et eksempel som kan tjene som en inspirasjonskilde og døråpner for tilvarende studier på andre studieprogram og yrkesgrupper innenfor høyere musikkutdanning. I en studie som denne vil jeg si at det er et metodisk mål at «forståelsen som utvikles innenfor rammene av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» og at «tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre» (Thagaard 2003:170). Jeg har hentet inspirasjon fra tidligere studier om yrkessosialisering og profesjonell identitet (blant annet Bouij 1998, Bladh 2002, Tveit 2008, Angelo 2012). På samme måte er det mitt ønske at denne studien skal gi tilfang til videre forskning om og for

høyere musikkutdanning. Likevel er det viktig å presisere at min empiri kun skal si noe om *noe*, ikke om *alt*. Derfor er ikke de empiriske bidragene først og fremst *representerende*. De er *presenterende*.⁴⁶

3.5. Sammendrag

Dette kapittelet har gjort rede for prosjektets empiriske fundament. Fundamentet består av informanter og skriftlige kilder:

Informantene er 12 kirkemusikere utdannet i perioden 2006-2009. De er alle i kirkemusikerstillinger i Den norske kirke. Ti av dem har sin utdanning fra Norges musikkhøgskole, to fra Høgskolen i Staffeldtsgate. Fase én besto av individuelle intervju. Disse foregikk i prosjektets startfase. Intervjuene ble fulgt opp av et fokusgruppeintervju halvveis i prosjektperioden. Dette besto av tre av informantene som hadde vært intervjuet tidligere. Informantenes stemmer er tydeligst å høre i kapittel 4 om utdanning og kapittel 6 om kall.

De skriftlige kildene består av tidsskriftet *Norsk kirkemusikk*, styringsdokumenter (blant annet studieplaner) og saksdokumenter. Disse, sammen med en rekke andre skriftlige kilder, var opprinnelig tiltenkt en mer underordnet plass i studien. De skulle ha en forberedende og inspirerende funksjon. Underveis i prosessen vokste behovet for et bredere anlagt empirisk grunnlag. Derfor har også enkelte tekster blitt gjort til gjenstand for analyse og fortolkning i studien. Dette gjelder særlig i kapittel 5 om vigsling.

Arbeidsprosessen beskriver jeg som abduktiv. De ulike empiriske kildene, mine føringer, andres forskningsarbeid og faglitteratur har vekslet på å være 'hare i feltet'. De empiriske kildene – særlig de skriftlige – har dessuten skiftende status gjennom studien. De har tjent

⁴⁶ Takk til kollega Dag Jansson for ideen til denne språklige skjelningen!

både som empirisk grunnlag og forståelseshorisont, avhengig av hvilke temaer som skal belyses.

DEL II

4. Kunnskapsmessige livsbetingelser: Utdanning av og utdanning til



Målet med kapittelet er å presentere og diskutere sentrale sider ved kirkemusikkutdanningen og utdanningens plassering i utdanningslandskapet, dernest er målet å skape økt forståelse for de kunnskapsmessige livsbetingelsene disse utgjør for den nyutdannede.

Det empiriske tyngdepunktet i kapittelet er intervju med 12 kirkemusikere utdannet fra 2006-2009 og som er i kirkemusikerstillinger i Den norske kirke. Jeg har videre anvendt studieplaner i kirkemusikk fra 1975 til 2013 og kirkens rammeplan for kirkemusikk.

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for kapittelet er «Hva kjennetegner utdanningen og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?»

4.1. Introduksjon

Kandidatstudiet i kirkemusikk er særlig rettet mot utdanning av kantorer for virke i menigheter i Den norske kirke og for kirkemusikalsk virksomhet i andre sammenhenger.

(fra NMH-studieplanens innledning)

Det er mange grunner til at utdanning er viet et eget kapittel i avhandlingen. Dette er de mest nærliggende:

Informantenes erfaringer. Informantene formidler mange erfaringer fra overgangen mellom utdanning og yrkesutøvelse og dertil meninger om forholdet mellom utdanningens innhold og den profesjonelle hverdag. Informantene forteller om engasjerte og dyktige lærere, men også om forventninger de opplever seg lite forberedt på å takle når de begynner i arbeid. Hvordan er styrkeforholdet mellom kirkemusikalsk utdanning av enkeltindivid og den kirkemusikalske virkeligheten de utdannes til?

Kirke- og utdanningspolitiske føringer. Utdanningen skal kvalifisere for et yrkesfelt der det initieres store endringer i form av reformer og planer: I 2009 kom den første nasjonale rammeplan for kirkemusikk (Kirkemøtet 2009). I 2011 gjorde Kirkemøtet vedtak om en omfattende gudstjenestereform (Kirkemøtet 2011a). Stortinget har i 2012 vedtatt endringer i forholdet mellom stat og kirke som gir kirken større indre selvstyre (Stortinget 2012, Den norske kirke 2012, Kirkerådet 2012). Særlig gudstjenestereformen representerer store utfordringer for kirkemusikeren. Den legger opp til stor valgfrihet i forhold til musikalske uttrykk, alt fra gregoriansk til rap. Et slikt spenn i musikalske uttrykk er en stor utfordring både for den som utdanner og den som utdannes.

Sammen med prestene har kirkemusikerne opplæringsansvar i bispedømmene.⁴⁷

Parallelt med store endringer i yrkesfeltet har det også kommet vesentlige initiativ på utdanningsiden. I kjølvannet av Stortingsmelding nr 44 «Utdanningslinja» (Kunnskapsdepartementet 2008-09) er alle høyere utdanningsinstitusjoner pålagt å inngå et forpliktende samarbeid med aktuelle yrkesfelt for å styrke yrkesrelevansen i utdanningen (2008-09:133). Forholdet mellom utdanning *av* og utdanning *til* er dermed ikke bare et uttrykk for en lokal erfaring hos nyutdannede, men også en politisk føring som utdanningen er forpliktet til å ta på alvor. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2011) definerer dessuten krav til hva som er forventet læringsutbytte på henholdsvis bachelor, master og Ph.D.-nivå.

Én ting er utdanningen som er tilbakelagt for å kvalifisere seg for en spesifikk yrkesutøvelse. Noe annet er utviklingen som skjer etter at den formelle utdanningen er avsluttet. Forskning viser at de første årene som 'offentlig godkjent' yrkesutøver for de fleste medfører en bratt læringskurve, uansett kvalifikasjon og yrkesfelt (se for eksempel Solbrekke 2007, Smeby og Vågan 2007). Også fra politisk hold er dette påpekt (Kunnskapsdepartementet 2011-12). Møtet med arbeidslivet kan bekrefte utdanningen, men den kan også utfordre utdanningen. Blir spriket mellom læringsutbytte fra utdanningen og opplevd kompetansebehov i yrkesfeltet for stor, kan yrkesutøverne komme til å stille spørsmålsteget ved utdanningens verdi. I dette kapitlet vil den nyutdannede kirkemusikerens erfaringer stå sentralt fordi vi gjennom deres erfaringer får innsikt i utdanningens forberedelse og yrkesfeltets forventninger.

⁴⁷ Norges musikkhøgskole og Det teologiske menighetsfakultetet arrangerer sammen et videreutdanningskurs på 20 studiepoeng som skal utdanne 'superbrukere' i gudstjenestereformen. Hvert bispedømme er representert med fem prester og fem kirkemusikere i utdanningen. Disse har ansvar for videre opplæring i sine respektive bispedømmer.

4.1.1. Utdanning av

Den profesjonsteoretiske korrespondansen til utdanning av-perspektivet finnes i det jeg i kapittel 2 beskrev som utdanningens kunnskapsgrunnlag (se 2.5.2)

På studieplanens *emnenivå* er det utdanning av som er i fokus. Læringsmål knyttes i de fleste emner til ulike former for ferdigheter som skal oppøves. Med unntak av noen få emner, dreier målbeskrivelsene seg nesten utelukkende om hvilke ferdigheter den som utdannes skal utvikle, ikke hvilke oppgaver han eller hun skal løse. Emnet *Orgel*, som er det største enkeltemnet i studiet med 69 studiepoeng, kan tjene som eksempel. Her har fem av seks målpunkter sitt tyngdepunkt i utdanning av. Det sjette punktet trekker inn kontekstualiseringen:

Gjennom arbeid med emnet skal studenten

- utvikle sitt kunstneriske talent og sin evne til å formidle musikk
- utvikle kunnskap om instrumentets klanglige muligheter
- utvikle evne til samspill og akkompagnement
- utvikle sin teknikk på instrumentet
- utvikle hensiktsmessige lærings- og øvestrategier
- tilegne seg innsikt i et bredt og allsidig repertoar som egner seg til framføring ved forskjellige typer gudstjenester, kirkelige handlinger, musikkafteiner og konserter

(Norges musikkhøgskole 2012b)

4.1.2. Utdanning *til*

Den profesjonsteoretiske korrespondansen til utdanning *til*-perspektivet finnes i det jeg i kapittel 2 beskrev som rettethet (se 2.5.2).

På overordnet *studieplannivå* formidler kirkemusikkstudiet ved Norges musikkhøgskole et tydelig *til*-perspektiv. Fokus er rettet mot yrkesfeltet der kirkemusikeren skal anvende sin kompetanse: «Kandidatstudiet i kirkemusikk er særlig rettet mot utdanning av kantorer for virke i menigheter i Den norske kirke og for kirkemusikalsk virksomhet i andre sammenhenger» (fra NMHs elektroniske studiehandbok på www.nmh.no). Studiets overordnede målsetting, slik den fremkommer i studieplanen, består av fem punkter og lyder slik:

Målet for kandidatstudiet i kirkemusikk er at studentene skal utvikle holdninger og skaffe seg nødvendig kunnskap for å kunne

- gjøre tjeneste som kantor i Den norske kirke og andre kirkesamfunn,
- begrunne, planlegge, gjennomføre og vurdere ulike former for liturgisk arbeid i en menighet og andre kirkesamfunn,
- ta ansvar for ulike kirkemusikalske oppgaver på en yrkesetisk, konstruktiv og samarbeidsvillig måte,
- arbeide selvstendig og skape fornying innenfor det liturgiske og hymnologiske emnefeltet,
- se kirkemusikerens ansvar og oppgaver som ledd i en større kulturell og samfunnsmessig helhet.

(Norges musikkhøgskole 2012b)

4.1.3. Utdanning *av* og *til*

I spenningsfeltet mellom utdanning *av* og utdanning *til* avdekkes spørsmålet om hva slags utdanning kirkemusikkutdanningen er. Er kirkemusikkutdanningen først og fremst den profesjonsutdanningen den sier at den er og som de overordnede målformuleringene indikerer, eller er den primært en disiplinutdanning (forstått som en dyptgående fagutdanning) i kirkemusikk? Når kommer eventuelt profesjonsutdanningen og disiplinutdanningen i konflikt? Blir utdanningen en utdanning *av* enkeltindividers ferdigheter i så stor grad at den mister rettetheten mot yrkesfeltet? I NMHs beskrivelse av hva som kjenner utdanning med høy kvalitet, er *til*-perspektivet i bakgrunnen. Riktignok skal studieprogrammene også være «yrkesrelevante og fremtidsrettede» (Norges musikkhøgskole 2012d), men alle eksempler på hva som kjennetegner utdanning av høy kvalitet er knyttet til det som skjer mellom utdanningens første og siste dag og innenfor NMHs fire vegger. Kvalitet knyttes i liten grad til hvordan utdanningen står i forhold til verden utenfor. En utdanning av høy kvalitet kjennetegnes i følge Norges musikkhøgskole slik:

- at studentane opplever studiet som meningsfullt
- at undervisning og rettleiing er av høg kvalitet, fagleg og pedagogisk
- at studentane får rettleiing og hjelp når dei treng det
- at studentane har eit godt læringsmiljø
- at dei administrative rutinane er gode
- at studentane legg ned den arbeidsinnsatsen ein kan venta av dei i studiet, og at dei tek ansvar for sin eigen studiesituasjon
- at det er ein respektfull dialog mellom studentar, lærarar og administrativt tilsette

(Norges musikkhøgskole 2012d:
www.nmh.no/omnmh/Utdanningskvalitet)

Diskusjonene om kirkemusikkutdanningen i spenningsfeltet mellom disiplin og profesjon i det følgende vil være sentrert rundt distinksjonen utdanning *av* og utdanning *til* og forholdet dem i mellom. *Av* og *til* refererer til studieplanens beskrivelser (se 4.1.1 og 4.1.2), og etter hvert vil også informantene bidra med beskrivelser av utdanningens *av* og *til*-sider.

Av og *til* kan også referere til en annen og helt konkret utfordring, nemlig det faktum at landets kirkemusikere har utdanning bare *av* og *til*. Det utdannes alt for få kirkemusikere i forhold til behovet.⁴⁸ Tall fra Kirkens arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (KA) viser at kun 56 % av landets kirkemusikere har kantorkompetanse. De øvrige har alternativ eller begrenset utdanning (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007:17-18). Det finnes også et stort antall kirkemusikere fra andre land. Mange av disse har musikerutdanning, men ikke nødvendigvis kirkemusikkutdanning. Rekrutteringsutfordringen er derfor et aspekt som nærmest kiler seg inn i *av* og *til*-perspektivet på utdanning, selv om denne problemstillingen ikke har noen fremtredende plass i denne avhandlingen.⁴⁹

⁴⁸ Ved Norges musikkhøgskole er det tatt opp i snitt seks studenter pr år til kirkemusikkstudiet siden 2001. Bortsett fra et par gode år med opptakstall på åtte og ti, ligger tallet jevn på tre-fem (Database for statistikk om høgre utdanning: www.dbh.nsd.no). Ved de andre kirkemusikkutdanningene er opptakstallene enda lavere, fra null-tre pr år. Kirkemusikkstudiet i Stavanger ble i 2004 lagt ned på grunn av sviktende rekruttering. Der er det imidlertid fra 2010 opprettet et prøveprosjekt i form av et ettårig påbygningsår for kandidater med annen musikkutdanning.

⁴⁹ Tall fra Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (KA) viser at av landets ca 900 kirkemusikere har nærmere 20 % utenlandsk bakgrunn. Nærmere 70 % av disse har utdanning som er godkjent som kantorkompetanse i Norge. Noen få har ingen formell kompetanse, mens de resterende har tilvarende treårig høgskoleutdanning i musikk. Av de utenlandske kirkemusikerne er i underkant av 70 % fra Storbritannia, Tyskland og Nederland, mens de øvrige i hovedsak kommer fra Øst-Europa. Kilde: Utredningen *Mangfold og egenart* utgitt av Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (2007).

4.1.4. Klargjøringer

Når man snakker om utdanning anvendes gjerne en vifte av begrep knyttet til aspekter ved kunnskap og kunnskapsuttrykk. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan jeg forstår og anvender de begrepene som anvendes oftest i denne fremstillingen.

Kunnskap

Kunnskapsbegrepet jeg anvender i det følgende tilsvarer det jeg gjorde rede for i kapittel 2.5. Dette har sine røtter i Aristoteles' kunnskapsbegrep, som skiller mellom episteme, techné og fronesis (Aristoteles 1999, Gustavsson 2000), og som er satt inn i en profesjonskontekst av Harald Grimen (2008). I det antikke kunnskapsbegrepet har aspekter ved skjønn, dannelselse, relasjonelle og etiske perspektiver en fremtredende plass. En studie som søker å avdekke profesjonelle livsbetingelser harmonerer godt med en slik helhetlig forståelse av kunnskap. Jeg anvender følgende kunnskapsbegrep:

Teoretisk kunnskap refererer til episteme og inkluderer vitenskapelig og erkjennelsesbasert kunnskap. Slik kunnskap er i liten grad eksplisitt til stede i kirkemusikerens kunnskap, derimot ligger den implisitt i den praktiske kunnskapen. *Praktisk kunnskap* refererer til techné og er dyktighetens, ferdighetens og håndverkets kunnskap. Her inkluderes både kunst og håndverk. Denne kunnskapsformen kjennetegner kirkemusikerens uttrykk. Grimen (2008) kaller denne kunnskapsformen for sterkt «indeksert kunnskap» (2008:79), hvilket refererer til at kunnskapen ikke kan løsrives fra personen som utøver den – som forholdet mellom musiker og musikk (se mer om dette i 4.6.4). Det er også en av grunnene til at ferdighetsbegrepet er nærliggende å anvende om studier med et praktisk kunnskapsgrunnlag (se nedenfor). *Handlingskunnskap* refererer til fronesis og er den relasjonelle kunnskapen – eller klokskapen, for å være i Aristoteles' terminologi. Det er særlig forholdet mellom praktisk kunnskap og handlingskunnskap som står sentralt i det følgende.

Ferdighet

Kunnskapsformene episteme, techné og fronesis henviser til de respektive handlingsformene theoria, poiesis og praxis, hvorav de to siste er av særlig interesse for denne studien. Poiesis refererer til handlinger som gjør noe med et materiale – produksjon. Praxis referer til mellommenneskelige handlinger: «Praxis er den relasjonen der det er mennesker på begge sider i relasjonen. I poiesis er det i utgangspunktet et menneske som gjør noe med en ting. I praxis kommer relasjonen til uttrykk ved at to eller flere mennesker handler sammen» (Wyller 2005:52). Jeg har valgt å bruke ferdighetsbegrepet for å omtale handlingsformene poiesis og praxis. Dette er begrunnet i at ferdighetsbegrepet er gjennomgående i studieplanens mål- og innholdsbeskrivelser på emnenivå (Norges musikkhøgskole 2012b). Det vil si, – det finnes unntak. I emnet *Orgel* brukes kompetansebegrepet, ikke ferdighet. I alle øvrige utøvende/skapende emner som er spesifikke for kirkemusikkstudiet brukes imidlertid ferdighetsbegrepet.⁵⁰ Ferdighetsbegrepet er også det klart mest anvendte i øvrige studieplaner ved Norges musikkhøgskole.

Studieplanens ferdighetsbegrep peker i tre retninger – mot kunstnerisk ferdighet, mot materiell (eventuelt teknisk) ferdighet, og mot relasjonell ferdighet:

Kunstnerisk ferdighet beskrives på ulike måter i ulike studieprogram og i ulike emner. I emnet *Orgel* beskrives det som å «utvikle evnen til musikalsk fantasi og kreativitet» (ett av fem målpunkter). Ord som «skapende», «kreative» og «personlige» ferdigheter forekommer

⁵⁰ Jeg sikter her til emnene *Liturgisk orgelspill*, *Orgel*, *Orgel*, *Orgel*, *Korledelse*, *Bruksklaver*, *Komposisjon* og *Sang*. Andre ord som også brukes (både i kirkemusikkplanen og i øvrige studieplaner ved NMH) er kunnskap, innsikt, erfaring, forståelse, kreative og skapende evner, oversikt og bevissthet. Ferdighetsbegrepet går igjen i alle studieplaner og alle emner av utøvende karakter (se Norges musikkhøgskole 2012b).

også (for eksempel i emnet *Komposisjon*) om den type ferdighet som løfter musikk til noe mer enn en teknisk øvelse.

Materiell ferdighet kan illustreres med beskrivelser som «å utvikle sin teknikk på instrumentet» og «utvikle hensiktsmessige lærings- og øvestrategier» (se 4.1.1). Både kunstneriske og materielle ferdigheter har sitt tyngdepunkt i det jeg kaller utdanning *av*-perspektivet. De står også i direkte relasjon til det jeg over henviste til som «praktisk kunnskap» (Grimen 2008). Jeg velger derfor å videreføre denne begrepsbruken, og anvender *praktisk ferdighet* som en samlebetegnelse for ferdighetene som har sitt tyngdepunkt i *av*-perspektivet. I de tilfellene hvor det er behov for å differensiere praktisk ferdighet, anvender jeg henholdsvis *kunstnerisk* og *materiell*, i tråd med fremstillingen over.

Relasjonell ferdighet blir ofte anvendt om lagidrett, som for eksempel fotball. Der henviser relasjonell ferdighet til det å spille hverandre gode, slik som tidligere fotballtrener Nils Arne Eggen beskriver i sin godfot-teori (Eggen 1999). En slik sammenligning har mye for seg for en kirkemusiker. En kirkemusiker er også en lagspiller. Lagspill for en kirkemusiker er – som for en fotballspiller – ikke mulig uten også å ha individuelle ferdigheter, slik de praktiske ferdighetene oftest er. Men der de praktiske ferdighetene har sitt tyngdepunkt i selve kunnskapsgrunnlaget, har relasjonell ferdighet sitt tyngdepunkt i rettetheten, eller utdanning *til*-perspektivet. Relasjonell ferdighet bærer videre i seg en henvisning til den type handling der det er «mennesker på begge sider i relasjonen» (se ovenfor), som for eksempel i korledelse. Et slikt uttrykk finner vi i beskrivelsen av emnet *Liturgisk spill*, der ett av målpunktene sier at studenten skal «utvikle forståelse for menighetssangens og den liturgiske musikkens egenart, og hvordan den kan fremmes gjennom orgelspillet» (Norges musikkhøgskole 2012b).

Praktisk og relasjonell ferdighet må ikke forstås som motsetninger. Når jeg innfører ulike ferdighetskategorier i denne studien, må de betraktes som analytiske kategorier (– riktignok empirisk begrunnede) som jeg vurderer som tjenlige i et profesjonsperspektiv. Praktisk (eventuelt kunstnerisk og materiell) og relasjonell er adjektiver som beskriver

ferdighetens ulike *retninger* (jif rettethet, se 2.5.2) og er således å regne som komplementære og ikke som motsetninger.

Kvalifikasjon og kompetanse

En høyere utdanning skal føre frem til en grad som i sin tur refererer til et forventet læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2011). En kvalifikasjon dokumenteres formelt gjennom vitnemål og karakterutskrifter. Når jeg skriver om kvalifikasjon i denne teksten, er det den formelle utdanningen jeg sikter til, den vedkommende 'har papir på'. Dette samsvarer med begrepsbruken i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2011).

Kvalifikasjon og kompetanse kan være identisk, men de kan også avvike fra hverandre. Det er mulig å være kvalifisert uten å være kompetent, og det er fullt mulig å inneha kompetanse som ikke kvalifikasjonen dokumenterer. Den profesjonelle hverdagen vil avdekke om læringsutbyttet slik kvalifikasjonen dokumenterer stemmer overens med den kompetansen arbeidslivet forventer. Er den kvalifiserte også kompetent? Dette er i stor grad et spørsmål om utdanningens ønskede læringsutbytte samsvarer med arbeidslivets ønskede kompetanse.⁵¹

Læring og profesjonell utvikling

I tråd med studiens relasjonelle tilnærming, velger jeg å se på læring som et relasjonelt, dynamisk og levende fenomen – fordi våre omgivelser er i bevegelse. Et relasjonelt syn på læring innebærer muligheten for å kunne ta *den andres* perspektiv (Heggen 2008, Skjervheim 2002a) og dermed

⁵¹ Kompetanse *kunne* vært anvendt i stedet for ferdighet (se ovenfor). I kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet 2011) brukes inndelingen kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, uten noen nærmere forankring av inndelingen. Det som der beskrives som ferdigheter og generell kompetanse kunne vært beskrevet med enten kompetanse *eller* ferdighet, med et tilknyttet adjektiv, som for eksempel *relasjonell* kompetanse. Det er en slik variant jeg har gått for – men da med ferdighetsbegrepet som mitt valg, begrunnet i studieplanens bruk av begrepet.

anledning til å perspektivere sin egen profesjonelle forståelse. Ut i fra et slikt syn må også kirkemusikalsk kunnskap kunne anses som bevegelig. Utdanningen selv er dessuten tydelig på at yrkesutøvelsen den utdanner *til* ikke lever isolert, men at «kirkemusikerens ansvar og oppgaver [er] ledd i en større kulturell og samfunnsmessig helhet» (Norges musikkhøgskole 2012b). Det relasjonelle, det bevegelige og det overførbare ved læring og utvikling står derfor sentralt i det følgende. Læring er ikke nødvendigvis synonymt med utvikling. Dog er de nært beslektet, og jeg finner grunn til å se læring og profesjonell utvikling som en enhet som står i et gjensidig, dynamisk forhold (Vygotsky 2001:164). Dette begrunner jeg i at utdanning innebærer mer enn å lære kunnskap og ferdigheter. Det handler om å *lære å lære* (Furu, Granholt m.fl 2011, Helstrup 1992). Har de nyutdannede lært å lære, slik at de er i stand til å overføre og anvende kunnskap tilegnet i utdanningen og til å tilegne seg ny kunnskap i arbeidslivet? Utdanningen er en startkapital. Når man 'dannes ut' begynner den virkelige reisen, og utdanningens kanskje viktigste funksjon er å ha gjort den nyutdannede i stand til å lære seg å lære. I denne læringen ligger profesjonell utvikling.

4.2. Om utdanningen

10 av 12 informanter i denne studien har studert kirkemusikk ved Norges musikkhøgskole. Dette studiet er veiledende for kvalifikasjonskravet Kirkemøtet har vedtatt og en forutsetning for å kunne tilsettes i stilling som kantor og vigsles. Utdanningen er satt sammen slik (studiepoeng i parentes):⁵²

⁵² Ett studiepoeng skal tilsvare ca 30 arbeidstimer for studenten. Ett års fulltidsstudium utgjør 60 studiepoeng. Dette utgjør 37,5 time pr uke i løpet av året (48 uker), dvs. tilsvarende normalarbeidstiden for arbeidstakere.

Utøvende emner: (126 av 240 studiepoeng, 52,5%)	Orgel (69) Kirkemusikkforum (0) Liturgisk orgelspill (12) Orgelimprovisasjon (9) Korledelse (24) Kor (12)
Kirkemusikkemner: (24 av 240 studiepoeng, 10%)	Bibelkunnskap og troslære (3) Praksis (0) ⁵³ Liturgikk og hymnologi (15) Orgelkunnskap (6)
Støtteemner: (60 av 240 studiepoeng, 25%)	Arbeidsfysiologi (0) Bruksklaver (6) Gehørtrening (12) Satslære (9) Komposisjon (6) Musikkhistorie (12) Musikkestetikk og filosofi (3) Musikkteknologi (3) Prestasjonsforberedelse, øving og egenutvikling (3) Sang (6)
Valgemner: (30 av 240 studiepoeng, 12,5%)	Fritt valg fra NMHs valgemneportefølje (30)

(Elektronisk studiehåndbok for Norges musikkhøgskole 2012b)

⁵³ Studieplanen sier at studentene skal ha tre ukers praksis fordelt på det fjerde studieåret. Uvisst av hvilke årsaker har det aldri vært praktisert mer enn én uke. Denne er lagt til siste semester i studiet.

Det som kalles støtteemner og valgemenner i oversikten over er imidlertid ikke spesifikke for kirkemusikkutdanningen (med unntak av bruksklaver, komposisjon og sang). I all hovedsak er dette emner som i et større eller mindre omfang inngår i alle studieprogram ved Norges musikkhøgskole. Støtteemnenes funksjon er nettopp å støtte det som regnes som den primære virksomheten – utøving. Emnene som er spesifikke for studieprogrammet i kirkemusikk er de utøvende emnene, kirkemusikkemnene og de tre nevnte unntakene under støtteemner. Disse utgjør til sammen 70 % av studiet. Dersom studentens valgemenne(r) er for eksempel kordireksjon, orgelfordypning eller orgelimprovisasjon, økes summen til litt over 80 %.

Som vist i kapitlets innledning, fremstår utdanningen på et overordnet nivå som en profesjonsutdanning med et sterkt rettethetsfokus. På emnenivå er imidlertid kun tre emner tydelig rettethetsbasert. Dette er emnene *Liturgisk spill*, *Praksis* og *Bruksklaver*. Målformuleringene for disse emnene er forankret i konteksten de skal praktiseres, som for eksempel «utvikle praktiske ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige for gudstjenestespillet» og «utvikle forståelse for menighetssangens og den liturgiske musikkens egenart, og hvordan den kan fremmes gjennom orgelspillet» (to av fire målpunkter for emnet *Liturgisk spill*). For emnet *Praksis* heter det at studenten skal «utvikle sine kunnskaper, positive holdninger og praktiske ferdigheter slik at han/hun skal kunne fungere som kirkemusiker i Den norske kirke». I emnet *Bruksklaver* skal studenten bli «i stand til å utnytte klaverets muligheter som støtteinstrument til solospill og akkompagnering». I alle øvrige fag er målformuleringen i all hovedsak knyttet til utvikling av egne ferdigheter (i hovedsak materielle), egen forståelse, egne holdninger, egen vurderingsevne og eget talent, noen med et tilføyd siste punkt om anvendelse (slik som for orgel, se 4.1.1).

Studiets arbeidsformer har sitt tyngdepunkt i det individuelle. I følge studieplanen skal og kan deler av undervisningen i enkelte emner foregå i grupper, men ifølge informantene skjer dette sjelden. Noe undervisning foregår i såkalte imaginære praksiser, som for eksempel klassekor eller forum hvor man spiller for hverandre (se mer om dette i 4.4.1 og 4.6). Det er først og fremst øverommet praksis som kjennetegner

arbeidsformene. Arbeidsformene beskrives av informantene som lokale, i stor grad individuelle og med liten overføringsverdi til yrkeshverdagen. Dette er nært knyttet til studiets tilhørighet i den såkalte 'konservatorie-tradisjonen'. Denne beskrives nærmere i kapittel 4.4.1

4.2.1. En profesjonsutdanning og en disiplinutdanning?

Det finnes ingen fasit på hva som gjør et yrke til en profesjon eller hva som gjør en utdanning til en profesjonsutdanning. I følge Molander og Terum (2008) kan imidlertid profesjoner knyttes til noen særlige kjennetegn:

Profesjoners organisatoriske side omhandler hvordan en profesjon er posisjonert i samfunnet eller i den større konteksten den virker (her: i kirken). Sentrale spørsmål er hvorvidt profesjonen har monopol på visse arbeidsoppgaver, om den har selvråderett i forhold til hvordan profesjonsoppgavene skal utføres og om den er en kollektiv aktør – det vil si en definert sammenslutning av profesjonsutøvere som opererer på vegne av en stand, ikke seg selv. *Profesjonens utøvende side* handler om hva som kjennetegner selve arbeidsutførelsen. Profesjonsutøvelsen kjennetegnes av at den er av tjenesteytende karakter, den har 'klienter' som mottakere og profesjonsutøvelsen er kjennetegnet av løsnings- og endringsorientering, systematisk kunnskapsanvendelse og utstrakt bruk av profesjonelt skjønn (Molander og Terum 2008:18-20).

Kunnskap og sertifisering er også typiske kjennetegn som mange profesjonsforskere er enige om: «Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap», skriver Grimen (2008:71). Til tross for at kirkemusikk aldri har vært definert blant de såkalt klassiske profesjoner, har det likevel vært stor konsensus om hva slags kunnskap en kirkemusiker skal

forvalte (se kapittel 1.2.2).⁵⁴ Videre er profesjonsfeltet regulert av en tjenesteordning som definerer kvalifikasjonskravet. Oppfyllelse av dette kvalifikasjonskravet er en forutsetning for vigsling, som kan sees som en slags sertifisering. Vigslingsretten sikrer monopolisering for en type kvalifikasjon og dertil selvråderett i både organisatorisk og utøvende forstand. Alt dette er typiske kjennetegn som gjør det legitimt å omtale kirkemusiker som en profesjon.

Hva gjelder utdanningen, beskriver den seg *som om* den er en profesjonsutdanning (Norges musikkhøgskole 2012b), og den beskrives eksplisitt som profesjonsutdanning av andre sentrale aktører i feltet (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007, Solhaug 1998). Den har en spesifikk yrkesutøvelse på et klart definert og avgrenset yrkesfelt som mål. Samtidig preges utdanningen av et fravær av vesentlige profesjonsforberedende fag. I særlig grad gjelder dette praksis, som kun utgjør én uke i løpet av fire år i NMHs utdanning.⁵⁵ Før 2002 hadde studiet ingen praksis, selv om det ble foreslått tatt inn i studiet allerede på slutten av 1980-tallet (Solhaug 2002:102). Flere av informantene forteller dessuten at kvalifikasjonen ikke uten videre har forberedt dem på å møte forventninger fra ulike deler av yrkesfeltet. De forteller om en utdanning som ligner det som tradisjonelt er blitt kalt en disiplinutdanning, preget av dybdestudier fremfor breddestudier (Haugen 2011, Karseth og Solbrekke 2006, Grimen 2008).

Det finnes heller ingen fasit på hva som gjør et fagområde til en disiplin eller hva som gjør en utdanning til en disiplinutdanning. Noen kjennetegn er likevel vanlig å knytte til en disiplin/disiplinutdanning: En disiplin er i ordbokforstand en vitenskapelig gren, et spesialfelt innenfor et større område. Der en profesjons kunnskapsbase er mangfoldig og sammensatt, er en disiplin langt smalere og mer homogen (se 2.5.2). Et av de kjennetegnene som skiller profesjoner fra disipliner er i følge Harald Grimen (2008) at profesjonell yrkesutøvelse svært ofte (og alltid

⁵⁴ Tradisjonelt har jurist, prest og lege vært regnet som de klassiske profesjoner, men etter hvert er også en del andre yrker kommet til, spesielt innenfor helse og undervisning.

⁵⁵ Til tross for at studieplanen sier tre uker, se ovenfor.

der hvor det er klienter involvert) forutsetter kunnskap fra mange fagdisipliner. Han presiserer at profesjonskunnskap trekker på vitenskapelige disipliner, men de er ikke det samme (Grimen 2008:72 og 2.5.2). En beslektet beskrivelse av forholdet mellom profesjon og disiplin finner vi hos Trine B. Haugen, profesjonsforsker ved Fakultet for helsefag ved Høgskolen i Oslo og Akershus (2011). Hun sier det slik: «I motsetning til fagutdanningenes dyptgående studier innen disiplin-fagene benytter profesjonsutdanningene disiplinen som et «verktøy» for å sørge for at kunnskapsgrunnlaget tilfredsstillt kravene til profesjonsutøvelsen» (Haugen 2011:756). Ved å snu litt om på teksten og vende den mot kirkemusikkutdanningen, kan den formuleres slik:

Er kirkemusikk en fagutdanning med dyptgående studier innen disiplinen kirkemusikk, eller er kirkemusikk en profesjonsutdanning som benytter disiplinen kirkemusikk som verktøy for å sørge for at kunnskapsgrunnlaget tilfredsstillt kravene til profesjonsutøvelsen?⁵⁶

I møte med spørsmål om disiplin- og profesjonskunnskap, synliggjøres på nytt spørsmålet om hva slags vitenskapelige disipliner kirkemusikken 'trekker på' (se ovenfor). Den vanlige forståelsen om at profesjoners kunnskapsbaser primært er av vitenskapelig karakter (eller «teoretisk kunnskap») stemmer ikke for kirkemusikkutdanningens vedkommende (ei heller for andre musikkutdanninger). Grimen har allerede kommet musikkfaget i møte med også å anerkjenne praktisk kunnskap. Andre er mer bastante på at profesjoners kunnskapsgrunnlag må være vitenskapelige. Uten et vitenskapsbasert kunnskapsgrunnlag snakker man om et håndverk man like gjerne kan lære direkte i yrkesfeltet uten å gå veien om utdanning, i følge Kåre Heggen (2010:162). Når informantene gjentatte ganger bruker beskrivelsen «godt håndverk» (se 4.4.3) som sin profesjonelle signatur, er det imidlertid ikke med henvisning til noe de like gjerne kunne lært uavhengig av utdanningen.

⁵⁶ Her er disiplin forstått som en samlekategori med utgangspunkt i Universitets- og høgskolerådets inndelinger, se neste fotnote. I fortsettelsen brukes «dyptgående fagutdanning» og «disiplinutdanning» synonymt.

Det er nettopp i dette solide håndverket at utdanningens styrke ligger, i følge dem.

Hvorvidt kirkemusikkutdanningen er en disiplinutdanning eller en profesjonsutdanning står tilbake som et spørsmål om skjønn.⁵⁷ Informantenes fortellinger peker i retning av at utdanningen som helhet kan anses som en disiplinutdanning fordi den har gjort dem til svært kompetente musikere, men på et forholdsvis smalt område og ikke nødvendigvis i forhold til forventninger i yrkesfeltet. Samtidig har utdanningen en uttalt rettethet på overordnet nivå (se 4.1.2) som samsvarer med de nevnte kriteriene for en profesjonsutdanning. Spenningen mellom kirkemusikkutdanningen som disiplinutdanning og som profesjonsutdanning skal her få stå 'uløst' og heller få følge med som et bakteppe gjennom kapittelet. Spenningen mellom kirkemusikkutdanningens disiplinidentitet og dens profesjonsidentitet er perspektiv som informantene, styringsdokumentene og mine diskusjoner skal få reflekteres i.

4.2.2. En utdannings- og profesjonsstruktur i endring

Fra omkring årtusenskiftet har det skjedd store endringer i det kirkemusikalske utdanningslandskapet. De fireårige studieløpene ved universitetene (tidligere konservatoriene) i Stavanger og Kristiansand er nedlagt på grunn av sviktende rekruttering. Opprettelse av ettårige videreutdanninger ved Universitetet i Stavanger, Norges musikk-

⁵⁷ I følge Universitets- og høyskolerådets (UHR) «Norsk inndeling av vitenskapsdisipliner» (2003) finnes det ingen formelle kriterier på hva som er en disiplin. Derimot sier de to ting som begge berører kirkemusikk og som bekrefter at slik kategorisering overlates til en skjønnsmessig vurdering: a) UHR definerer kunstnerisk virksomhet utenfor sin inndeling og b) profesjonsfagene kan høre hjemme mange steder. Kirkemusikk faller med andre ord utenfor UHRs formelle struktur. Imidlertid er både musikkpedagogikk og musikkterapi disipliner, i følge UHR (under faggruppen musikkvitenskap). Disse disiplinene har egne studieprogram ved NMH, og herfra *kan* det trekkes en parallell til kirkemusikk som disiplin og som studieprogram.

høgskole og Kirkelig utdanningscenter i nord er blant initiativene for å møte den manglende rekrutteringen. Dette har sammenfalt i tid med innføring av kvalitetsreformen i høyere utdanning i 2002/2003, noe som har bidratt til at man på nytt har vurdert hvordan de kirkelige utdanningene skal se ut. Kvalitetsreformen har imidlertid forårsaket langt større endringer for kateketens og diakonens vedkommende enn for kirkemusikeren (se nedenfor). Også i Sverige har kvalitetsreformen forårsaket større utdanningsmessige konsekvenser for kirkemusikeren enn hva tilfellet er i Norge (se 1.4.4).

Det er særlig to nyvinninger som utgjør interessante innspill i møte med utdanning av fremtidens kirkemusikere. Den første er Kirkelig utdanningscenter i nord (KUN), den andre er Høgskolen i Staffeldtsgate (HiS). KUN er interessant av organisatoriske årsaker, HiS av innholdsmessige årsaker.

Første eksempel: Kirkelig utdanningscenter i nord

Kirkelig utdanningscenter i nord (KUN) er lokalisert i Tromsø og ble opprettet som et prøveprosjekt i 1999. Det ble permanent etablert i 2003. Senteret er formelt sett underlagt Praktisk-teologisk seminar ved universitetet i Oslo, men opererer svært selvstendig med eget styre og nært samarbeid med yrkesfeltet og aktuelle utdanningsinstitusjoner i Nord-Norge. Utgangspunktet for opprettelsen var å sikre rekruttering både fra og til landsdelen. Grunnen til at jeg velger å presentere utdanningen her har imidlertid ingen ting med geografi å gjøre, men derimot dens annerledeshet rent organisatorisk. KUN gir ettårig praktisk-kirkelig utdanning til diakon, kateket, kantor og prest. Kirkemusikkutdanningen kan tas etter en treårig musikkutdanning med enten klaver eller orgel som hovedinstrument.⁵⁸ Det som gjør KUNs modell interessant i forhold til denne studien er at utdanningen er *praktisk-kirkelig*: den gjennomføres nært praksis og sammen med de

⁵⁸ Eventuelt for kirkemusikere med utenlandsk utdanning som trenger a) tillegg for å få kantorkompetanse b) innføring i norsk kirkevirkelighet.

øvrige kirkelige profesjonsgruppene ved KUN. Den beskrives som en profesjonsspesialisering som dekker differansen mellom den fagutdanningen studenten har fra før og profesjonskvalifisering til kirkemusiker, ikke ulikt det pastoralteologiske kurset i regi av Svenska kyrkan (se uit.no/kun og 1.4.4).⁵⁹

KUN beskriver sitt varemerke slik: «Kantorutdanningen er unik i norsk sammenheng med tverrfaglighet, praksis og vekten på nord-norsk kontekst i studiet. I møte med de andre yrkeskategoriene brynes egen fagidentitet, samarbeidsrelasjoner og gjensidig læring» (uit.no/kun). Dette samsvarer med de nokså enstemmige savnene informantene i denne studien uttrykker, nemlig erfaring fra samarbeid med andre studentgrupper som utdannes for det samme yrkesfeltet. Hva gjelder KUN-studiets innhold, skiller ikke dette seg fra utdanningen ved Norges musikkhøgskole. Det er struktur, arbeidsformer og praksisnærhet som gjør utdanningstilbudet interessant i denne sammenhengen.⁶⁰ Faglig sett er utdanningen innenfor rammene av hvordan Kirkemøtet har valgt å innholdsdefinere tjenesteordningens kvalifikasjonskrav, altså slik NMHs faglige profil ser ut. Organiseringen av denne alternativt oppbygde utdanningen er imidlertid et viktig innspill i debatten om hvordan fremtidens kirkemusikkutdanning kan se ut. Hensikten med å presentere KUN-studiet i denne fremstillingen er at den kan tjene som et speil å reflektere den tradisjonelle organiseringen i.

Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer (Kirkemøtet 2005) forstås altså fremdeles dit hen at kantorgodkjenning forutsetter en kvalifikasjon som i innhold og prioritering er ekvivalent med NMHs utdanning. Likevel ser vi en økning av ansettelser av kirkemusikere med

⁵⁹ Det er også mulig å søke kantorutdanningen som ett, helhetlig og sammenhengende fireårig studieløp i samarbeid med Universitetet i Tromsø (tidligere konservatoriet). Denne utdanningen består da av en treårig utøver- eller faglærerutdanning i musikk med orgel som hovedinstrument og den ettårige, tverrprofesjonelle praktisk-kirkelige utdanningen ved KUN.

⁶⁰ Det bør presiseres at jeg her kun forholder meg til KUNs selvpresentasjon. Jeg har ingen informanter herfra, så i hvilken grad det er samsvar mellom KUNs intensjon og studentenes erfaring har jeg ikke grunnlag for å si noe om.

andre kvalifikasjoner. Dels skyldes dette at det ikke finnes mange nok med godkjent utdanning, men det forekommer stadig oftere i utlysningstekster at det søkes etter kirkemusiker, eventuelt menighetsmusiker, ikke kantor. Det *kan* være et uttrykk for at menigheter søker kirkemusikere med alternativ kompetanse, eller det kan være en strategi for å få en større søkermasse og dermed flere å velge blant.

Andre eksempel: Høgskolen i Staffeldtsgate

Høgskolen i Staffeldtsgate (HiS), som er lokalisert i Oslo, tilbyr en slik alternativ kvalifikasjon. Denne høgskolen har sin fortid i Indremisjons-selskapets bibelskole i Oslo, som ble opprettet i 1916. Den fikk høgskolestatus i 2004, og har siden da tilbudt to bachelorprogram: ett som kalles «teologi og ledelse» (treårig), og ett i «menighet, musikk og ledelse» (tre- eller fireårig). Det er den fireårige varianten av sistnevnte studium som er referanse i denne studien, og det er dette studieløpet Høgskolen i Staffeldtsgate arbeider for å få godkjent som grunnlag for kantor-godkjenning.⁶¹ HiS beskriver sitt varemerke slik: «Det unike ved utdanningen ved Høgskolen i Staffeldtsgate er at musikkfagene kombineres med teologifag og ledelsesfag. Du får dermed en skreddersydd utdanning som menighetsmusiker» (www.his.no).⁶²

⁶¹ HiS forteller på sine hjemmesider at de fikk godkjent utdanningen som grunnlag for kantorgodkjenning i 2009 av Kirkerådet. De sier at «intensjonen er å starte opp utdanningen så snart de nødvendige faglige og økonomiske ressursene er på plass». Her er det imidlertid viktig å presisere at Kirkerådet forutsetter orgel som hovedinstrument for å kunne gi godkjenning som kantor. HiS har også søkt om kantorgodkjenning for de som har orgel som biinstrument. Dette har Kirkerådet avvist, med begrunnelsen at kantorer i Den norske kirke i overskuelig fremtid vil ha orgel som et viktig instrument, og orgel som biinstrument vil ikke være tilstrekkelig i forhold til «de krav som må stilles for kantorstillingene i kirken» (Kirkerådet 2009).

⁶² HiS er pr fra og med 1. januar 2013 fusjonert med Norsk lærerakademi i Bergen og Mediehøgskolen Gimlekollen i Kristiansand. Studiestedene skal opprettholdes som tidligere, men en fusjon innebærer blant annet at HiS blir tilknyttet et større forskningsmiljø med mulighet for utveksling av fagkompetanse som igjen kan bidra til utvikling av nye tilbud.

Formålet for studiet er ikke så spisset mot Den norske kirke som kirke-musikkutdanningen ved NMH er, men av syv målpunkter inngår rettethet mot kirke og menighetsarbeid i fem av dem. Om mulige veier videre etter fullført grad oppgis at studiet gir «grunnlag for videre studier på mastergradsnivå ved andre institusjoner» (www.his.no) og at studiet gir «faglig kompetanse til å jobbe som menighetsmusiker, musikkleder eller i en annen lederstilling innen menighets- og kristen organisasjonssammenheng nasjonalt og internasjonalt». Det finnes ingen oversikt over hvor mange av HiS' tidligere musikkstudenter som arbeider eller har arbeidet som kirkemusikere. Studiens to informanter fra HiS jobber begge på steder hvor det også er ansatt kantor med tradisjonell kirkemusikkutdanning. Studieprogram for musikk, menighet og ledelse (MML) består av følgende emner:⁶³

Musikkemner:	Hovedinstrument (60)
(165 av 240 studiepoeng,	Interpretasjon (0)
69%)	Biinstrument sang (5)
	Biinstrument piano (5)
	Korledelse (10)
	Kor (0)
	Ensembleledelse, instrumental (5)
	Samspill, gehørbasert akkompagnement,
	improvisasjon og metodisk samspill (10)
	Gehørtrening (6,5)
	Musikkhistorie (10)
	Musikktenkning (10)
	Musikk i Bibelen (4)
	Arrangering, inkludert lydkurs (15,5)
	Koralharmonisering (4)
	Liturgikk og hymnologi (6)
	Gudstjenestepraksis (10)
	Praksis, 12 uker (0)

⁶³ I denne oversikten er noen beslektede emner slått sammen for å forenkle fremstillingen. Fullstendig studieplan finnes på www.staffeldtsgate.no

Kristendomsemner: Det gamle og det nye testamentet (10)
(30 av 240 studiepoeng, Kristendommens historie (7)
12,5%): Apologetikk og troslære (8)
Etikk (5)

PTA-emner⁶⁴: Kristen spiritualitet (6)
(15 av 240 studiepoeng, Personlig utvikling og psykologi (4)
6%) Administrasjon og ledelse (5)

Valgemner: Skal bestå av 20 studiepoeng
(30 av 240 studiepoeng, musikkemner og 10 studiepoeng PTA-
12,5%) emner

(www.staffeldtsgate.no)

HiS tilbyr både klassisk og såkalt rytmisk skolering, men av tradisjon er det den rytmiske og samspillsbaserte kompetansen som har vært skolens varemerke. De tydeligste ulikhetene i forhold til NMHs utdanning kan summeres i tre punkter: *For det første*; studentene stilles fritt i valg av hovedinstrument. Dette trenger ikke være orgel (men kan være det). *For det andre*; studiet har en vesentlig større andel teologiske fag og ledelsesfag. *For det tredje*; praksiskomponenten er langt større. I MML-studiet inngår tre ukers praksis i hvert studieår, i alt 12 uker, i tillegg til et eget praksisbasert emne kalt gudstjenestepraksis.

MML-studiet oppfyller mange av de foran nevnte profesjonskjennetegnene: Her er emner som er 'rent' vitenskapsbaserte (innenfor teologi- og ledelsesfag). Praksiskomponenten er forholdsvis stor, og kunnskapsgrunnlaget er mangfoldig i den forstand at det henter sitt tilfang fra flere ulike disipliner – både musikkfaglige, teologiske, administrative og psykologiske. I tillegg er de musikkfaglige disiplinene bredere rent sjangermessig. Utdanningen er også uttalt rettet mot profesjonsutøvelse, men ikke på ett, spesifikt yrkesfelt. Dette kan

⁶⁴ PTA er forkortelse for praktisk-teologisk og administrative emner

sammenlignes med musikkpedagogikkstudiet ved Norges musikkhøgskole, som har tilsvarende bredde i disiplintilfanget og rettethet mot musikkpedagogisk profesjonsutøvelse, men der yrkesfeltene kan være mange: «grunnskolen, i musikk- og kulturskolen, i videregående opplæring, i det frivillige musikkliv og til virksomhet som musiker i det profesjonelle musikkliv» (Norges musikkhøgskole 2012c).

Alle informantene forteller om et yrkesfelt som etterspør mye av den kunnskapen som HiS vektlegger. Ikke primært som erstatning for deres praktiske ferdigheter på orgel, kor og i klassisk repertoar, men i tillegg. Informantene fra HiS påpeker *sitt* savn – den klassiske kirke-musikkunnskapen, særlig knyttet til orgel. Altså peker informantene på differansen mellom de to utdanningene som et savn. Hensikten med å inkludere MML-studiet i denne fremstillingen er at den kan tjene som en referanse for den tradisjonelle kunnskapsbasen som NMH og beslektede utdanninger representerer. Dette kan bidra til å skape et diskusjonsrom som belyser ulike sider ved kvalifiseringen til kirkemusiker. Ved å se på utdanninger som representerer ulike prioriteringer kan man tydeliggjøre utdanningens betydning for profesjonell forståelse, samtidig som utdanningene kan tjene som hverandres forståelseshorisont. Derfor har også fokusgruppen bestått av informanter fra både Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Staffeldtsgate.

4.2.3. Kirkemusikeren og det kirkelige utdanningsbildet

Yrkesgruppene som beskrives som profesjoner i Den norske kirke er prest, kateket, diakon og kirkemusiker. I et historisk og organisatorisk perspektiv (se kapittel 5) er det de tre sistnevnte som er naturlig å se i forhold til hverandre. Presteutdanningen har en annen akademisk fortid enn de øvrige, og de profesjonelle oppgavene har tradisjonelt vært av en noe annen karakter enn for kateket, diakon og kirkemusiker. For eksempel var prestene lenge embetsmenn (frem til slutten av 1980-tallet). Sammenlignet med kateket- og diakonkvalifiseringen skiller kirkemusikerkvalifiseringen seg fra disse på to vesentlige områder. Det ene handler om tilhørighet, det andre om oppbygning:

Kirkemusikkutdanningens tilhørighet

Den første forskjellen handler om hvem som utdanner. Kirkemusikkutdanning (som er godkjent for kantorstillinger) finnes kun ved statlige utdanningsinstitusjoner, mens kateket og diakonutdanningene har sitt tyngdepunkt i kirkelige, diakonale og teologiske høyskoler. Som vi har sett (1.4.1), tilbys fireårig kirkemusikkutdanning i dag ved Norges musikkhøgskole og ved universitetet i Trondheim. I tillegg kommer de tidligere nevnte påbygningsenhetene som kan kobles til en utøver- eller faglærerutdanning. Diakonutdanning (master i diakoni) tilbys ved Høgskolen Diakonova⁶⁵ i samarbeid med Menighetsfakultetet, Diakonhjemmet høyskole og Kirkelig utdanningscenter i nord i samarbeid med Diakonhjemmet. Kateketutdanning (master i kirkelig undervisning) tilbys ved Menighetsfakultetet, Norsk lærerakademi i Bergen og Kirkelig utdanningscenter i nord i samarbeid med Universitetet i Nordland.

Kirkemusikkutdanningen er alle musikkutdanningers mor i Norge. Allerede i 1883 ble utdanningens forgjenger – *organistutdanningen* – formalisert, og den var lenge den eneste musikkutdanningen som fantes (se 1.2.2 og 1.4.1). Det gjør at kirkemusikkstudiet har en helt spesiell posisjon i norsk musikkutdanningshistorie. Den ble en modell for studietilbudet ved den nyopprettede musikkhøgskolen i 1973. Kirkemusikkutdanningen formet NMH innenfra, så å si. Å stille spørsmål om hvor kirkemusikkutdanningen hører hjemme vil derfor røkke ved en grunnleggende identitetsoppfatning hos kirkemusikere og trolig også hos øvrige musikere: På grunn av sin historisk sentrale plassering i institusjonaliseringen av høyere musikkutdanning har det vært både naturlig og selvfølgelig at musikkutdanningene skal være der kirkemusikkutdanningen er, ikke motsatt. Disse ulikhetene i de kirkelige profesjonsutdanningenes tilhørighet *kan* ha vært en medvirkende årsak til at kirkemusikerne sjelden har satt seg til bords samtidig med de øvrige profesjonene når spørsmål om legitimitet og tjenesteforståelse

⁶⁵ Diakonal stiftelse, tidligere Menighetssøsterhjemmet (Oslo).

har vært diskutert i kirkelige styringsorgan (mer om dette i kapittel 5). At profesjonsgruppene går fra ulik tilhørighet i utdanningen til lik tilhørighet i yrkesfeltet kan være en stor kommunikativ utfordring i den profesjonelle hverdagen. Det er grunn til å tro at prester, diakoner og kateketers utdanningsmessige ballast stiller dem nærmere en felles kirkelig diskurs i møte med yrkesfeltet. Samarbeid på tvers av institusjoner i løpet av utdanningen fremheves av informantene som en viktig forutsetning for å skape en felles forståelse for de respektive profesjonsutøvelsene (mer om dette i 4.7.1). Som vi tidligere har sett, er slik praksis på tvers av kirkelige profesjonsgrupper en viktig begrunnelse både for det felles praktisk-kirkelige studiet ved KUN og det pastoral-teologiske kurset i Svenska kyrkan.

Kirkemusikkutdanningenes oppbygning

Den andre forskjellen handler om studienes oppbygning. Diakoni- og kateketutdanning består av en treårig, nærmere spesifisert bachelorgrad pluss et toårig masterstudium i henholdsvis kirkelig undervisning (kateket) eller diakoni. Kirkemusikk er normalt et integrert fireårig løp. Dersom man skulle tenke seg tilsvarende utdanningsløp for kirke- musikere som for kateketer og diakoner, kunne det innebære en bachelor i 'ren' utøving, musikkpedagogikk, musikkterapi eller annen relevant musikkutdanning. Dernest kunne man bygge på med en toårig master i kirkemusikk som er spisset mot kirkemusikalsk arbeid.⁶⁶ Det kunne bidra til at profesjonsgruppen totalt sett representerte en bred kompetanse, men man måtte også akseptere at ikke alle har like høyt nivå i orgelspill som tilfellet er med dagens fireårige utdanningsløp. Realismen tilsier imidlertid at å tilføre ett-to år på utdanningens lengde er feil vei å gå med tanke på rekruttering. Sannsynligheten er stor for at vi da ville få enda flere uten formell kvalifikasjon enn i dag.

⁶⁶ Kirkemøtet gikk opprinnelig inn for krav om mastergrad også for kirkemusikere når kvalitetsreformen i høyere utdanning ble innført. Dette gikk de imidlertid bort fra, begrunnet i at studiet allerede var fireårig og at en ytterligere forlengning av studiet trolig ville gjøre det enda vanskeligere å skaffe formelt kvalifiserte kirkemusikere.

Kateket- og diakonutdanningene skiller seg også fra den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen ved at de har en stor komponent praksis. Dette kommer i tillegg til den praksisen som inngår i den enkelte bachelorgrad. Ofte er dette en profesjonsbachelor som lærer, sykepleier eller sosialarbeider.

4.3. Et historisk blikk på kirkemusikkutdanning

Grunnet sin vesentlige plass i musikkutdanningshistorien har kirkemusikkutdanningen ved NMH vært en vesentlig tradisjonsformidler og derigjennom en definisjonsmakt for hva kirkemusikkens kunnskapsbase skal bestå av. Denne tradisjonen har fått lov til å leve forholdsvis uforstyrret. Denne tradisjonstunge kunnskapsbasen danner grunnlaget for utdanning av kirkemusikere anno 2013. En sammenligning av musikkhøgskolens første studieplan i kirkemusikk (formelt vedtatt i 1975, i praksis virksom fra 1974) med gjeldende studieplan viser at forståelsen av hva som utgjør det kirkemusikalske kunnskapsgrunnlaget er tilnærmet uendret på 40 år. Også 1960-planen (som er den eldste jeg har hatt tilgang til) er tatt med i oppstillingen, men denne har ikke samme vektingsbeskrivelse som de nyere planene, så her er sammenligningsgrunnlaget ikke helt korrekt. Jeg velger likevel å ta den med, – som en del av et historisk blikk på kirkemusikkutdanningen.

(se oversikt neste side)

	2013	1975	1960	
Utøvende emner	126	126		Kommentar:
Orgel	69	90	*	
- Interpretasjon	-	*	-	* = uten egen vektig
- Kirkemusikkforum	*	-	-	
- Liturgisk orgelspill	12	*	*	
- Orgelimprovisasjon	9	*	*	
Korledelse og kor	36	36	*	1960: Også orkester
<i>Formidling</i>	*	-	-	<i>Kursiv:</i> felles for alle studier
<i>Improvisasjon</i>	*	-	-	
Kammermusikk	-	*	*	1960: Akkompagnement
Partiturkunnskap	-	-	*	
Kirkemusikkemner	24	18		
Bibelkunnskap og troslære	3	3	-	
Bibelteologi og teksttolkning	-	3	-	
Liturgikk og hymnologi	15	12	*	1960: Kun liturgikk
Orgelkunnskap	6	*	*	1975: Uten egne studiepoeng
Praksis, én uke	*	-	-	Én uke i siste semester
Støtteemner	60	66		
<i>Arbeidsfysiologi</i>	*	-	-	
Bruksklaver/klaver	6	15	*	1960: – eller cembalo
<i>Gehørtraining/hørelære</i>	12	12	*	
Komposisjon	6	-	*	1960: Kontrap./instrumentering
<i>Musikkestetikk og filosofi</i>	3	-	-	
Musikkformidling	-	6	-	
<i>Musikkhistorie</i>	12	12	*	
<i>Musikkteknologi</i>	3	-	-	
Partiturspill	-	-	*	
<i>Prestasjonsforberedelse</i>	3	-	-	
Sang	6	9	-	
<i>Satslære</i>	9	12	*	1960: Harmonilære og formlære
Valgfritt orkesterinstrument	-	-	*	
Valgemner	30	30		
Sum:	240	240	-	

Kommentar til oversikten: Vektingen er oppgitt i studiepoeng. 1975-planens vekting er omregnet fra vektall, som var måleenheten frem til 2002. Ett vektall tilsvarer tre studiepoeng. 60 studiepoeng er ett års fulltids arbeidsinnsats.

De eneste iøynefallende studieplanendringene mellom 1975 og 2013 slik det fremgår av oversikten på forrige side er at klaverundervisningen er kraftig redusert (fra 15 til 6 studiepoeng), kammermusikk er fjernet helt og komposisjon er lagt til. Dessuten er de tidligere studieplanene langt mer konkrete i sin innholdsbeskrivelse. Som eksempel spesifiserer studieplanen fra 1975 at 30 av i alt 200 minutters dokumentert repertoar skal være kammermusikk med ulike instrument-kombinasjoner. Nevnt er sang, strykere, blåsere, større eller mindre ensembler – fordi repertoaret skal ta sikte på «aktuelle oppgaver ved kirkelige handlinger, musikkandakter og konserter» (Norges musikkhøgskole 1975:155). En slik konkretisering i innhold og intensjon finnes ikke i gjeldende studieplan (Norges musikkhøgskole 2012b).

«Det var nærmest utenkelig at høgskolen skulle gi en kirkemusikk-utdannelse som var irrelevant i forhold til brukerne, selv om ønsket om å tilpasse seg brukernes behov ikke sto i fokus i samme grad den gang som nå», leser vi i en artikkelsamling som ble utgitt i NMHs skriftserie i forbindelse med Norges musikkhøgskoles 25-årsjubileum i 1998 (Solhaug 1998:148). «Den gang» refererer til 1973, året for høgskolens opprettelse. Om vi skal tolke dette som en utviklingstrend, kunne vi forvente en kirkemusikkutdanning ved feiringen av 40-årsjubileet i 2013 som ser nokså annerledes ut enn i 1973, all den tid det har skjedd en rekke reformer og endringer i både kirke- og utdanningslandskap siden den gang. Et raskt blikk på kolonnene for 2013 og 1975 i tabellen på forrige side viser at så ikke er tilfelle, noe kompetanseutredningen *Mangfold og egenart* (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007) kommenterer slik: «Studieplanene kan slik de i dag fremstår, vanskelig ses som et resultat av en dialog mellom den lokale kirke og [utdannings]institusjonene» (2007:52). En av informantene reflekterer slik over mulige årsaker til at det er slik:

Man må kanskje se på hvem kirkemusikkutdanningen tilhører. Den tilhører konservatoriene og musikkhøgskolen og på samme måte som de andre fagene der skal den gi kompetanse i et håndverk. Den tradisjonelle metoden har vært mester-svenn-overføring av kunnskap. Og da spisser man jo en sånn tradisjonell, konservativ rolle. Jeg vil si at utdanningen slik jeg opplevde den på NMH er veldig konservativ, den er vel det den alltid har vært. Og det er derfor jeg mener den er helt i utakt med resten av verden.

Betyr dette at kirkemusikkutdanningen ville sett annerledes ut om den tilhørte en teologisk eller diakonal utdanningsinstitusjon, slik prest-, kateket- og diakonutdanningen gjør? Det blir selvsagt bare spekulasjoner, men spørsmålet er interessant nok i møte med kirkemusikkutdanningens nære fremtid.⁶⁷

En profesjons legitimering ligger i både den kunnskapsmessige selv- råderetten og legitimering hos tjenestemottakerne (Molander og Terum 2008). I tråd med en slik profesjonsforståelse avdekkes spørsmål om hvordan utdanningen med dagens prioriteringer kan være både kunnskapsmessig konserverende og tjenende. Kirkemusikkutdanningen skiller seg dessuten fra øvrige musikkutdanninger ved at den er definert for et spesifikt yrkesfelt. Det gjør kirkemusikkutdanningen enda mer vår overfor tjenesteperspektivet enn de øvrige tradisjonelle konservatorie- utdanningene.

4.4. Et samtidsblikk på kirkemusikkutdanning

4.4.1. Mer om kirkemusikkutdanningens tilhørighet

Kirkemusikkutdanningen ved Norges musikkhøgskole tilhører det som med en fellesbetegnelse ofte omtales som 'konservatorietradisjonen', slik informanten over også gjør. Hva innebærer det at utdanningen er en konservatorieutdanning eller tilhører konservatorietradisjonen?

⁶⁷ Med referanse til erfaringer fra Sverige – se avhandlingens kapittel 1.4.4: Norsk kirkemusikkutdanning i perspektiv.

Først en presisering: det er ingen musikkutdanningsinstitusjoner som lenger heter 'konservatorium' i Norge. For Norges musikkhøgskoles del opphørte denne betegnelsen i 1973, da Musikkonservatoriet i Oslo ble til Norges musikkhøgskole. De øvrige musikkonservatoriene i landet har i løpet av de siste årene blitt del av et universitet. Norges musikkhøgskole er en selvstendig, vitenskapelig høyskole, mens alle de øvrige såkalte konservatorieutdanningene i dag er del av universitetene i Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø. På kontinentet og i USA er imidlertid konservoriebetegnelsen fremdeles i bruk, og både den nordiske og den europeiske sammenslutningen av utøvende musikkutdanninger heter henholdsvis Nordisk konservatorieråd (ANMA) og Den europeiske konservorieunionen (AEC).⁶⁸

Monika Nerland (2004) beskriver konservatorietradisjonen som en «særegen utdanningskultur», kjennetegnet ved å ha «vesentlig beskjeftiget seg med klassisk musikk og vestlige estetiske disposisjoner, og verdier og standarder knyttet til denne musikkens praksiser har følgelig blitt innskrevet i utdanningskulturene» (Nerland 2004:28). Jeg vil i det følgende trekke frem tre særegne trekk ved denne utdanningskulturen slik den har utviklet seg i Norge og som har relevans for studien:

Den individuelle lærings situasjonen. Hovedinstrumentets sentrale plass i utdanningen er det mest fremtredende trekket ved en konservatorieutdanning (se emneoversikten i 4.2). Undervisningstiden er på 45-75 minutter pr uke, avhengig av studieprogram og fordypning, og den foregår i all hovedsak som én til én-undervisning. Studentene bruker det meste av sin tid på øverommet, ofte seks-åtte timer med øving pr dag. Den individuelle lærings situasjonen er derfor et typisk kjennetegn ved konservatorieutdanningene. For kirkemusikerne kommer i tillegg korledelse og gudstjenesterelaterte emner som forutsettes praktisert i en øvings situasjon der flere er til stede (se nedenfor om imaginære praksiser).

⁶⁸ ANMA: www.nkinfo.org og AEC: www.aecinfo.org

*Mesterlære.*⁶⁹ Den individuelle lærings situasjonen er nært knyttet til mester-svenn overføring av kunnskap som står sterkt i konservatorietradisjonen. Nerland peker på at mesterlærekulturen ikke bare preger undervisningen, men også opptak av studenter (Nerland 2004:71). Det er lærerne selv som innstiller 'sine' studenter for opptak. Opptaksrepertoaret er videre hentet fra instrumentets (her: orgel) 'standardrepertoar' og den kulturelt etablerte forståelsen av fremføring av dette repertoaret slik det er overført fra generasjon til generasjon gjennom blant annet mesterlære. Selv om kirkemusikksøkerne blir testet noe bredere enn de 'rent' utøvende søkerne (det vil si sang og dirigering), er det orgelspillet som er avgjørende. Kun én av informantene har omtalt opptaksprøven. Han beskriver sin erfaring slik:

Når jeg prøvespilte ga jeg en ganske bred presentasjon. Jeg tenkte da at det betydde at de aksepterte og verdsatte denne bredden. I ettertid har jeg nok skjønnet at de så på meg som et potensiale innenfor den tradisjonen som er rådende.

Imaginære praksiser. Med imaginære praksiser menes simulerte praksissituasjoner som har til hensikt å etterligne yrkesfeltets praksiser «fremfor å sende studentene ut i yrkesfeltet for å ha en 'læretid' der» (Nerland 2004:67), slik det er vanlig i andre mester-svenn-pregede utdanninger (som for eksempel håndverksyrker). For eksempel blir det på det klassiske utøverstudiet organisert orkesterprosjekter etter forbilde av de profesjonelle orkestrene for at studentene skal få en smak av 'det virkelige liv' i et orkester. På tilsvarende måte organiseres gudstjenester for og med kirkemusikkstudentene for at de skal få trening i å være gudstjenestemusikere. Dette er situasjoner som er *bevisst konstruert* med formålet å etterligne virkeligheten. Det at musikkstudenter ikke sendes ut i den virkelige verden for å lære kan i følge Nerland ha å gjøre med det hun beskriver som yrkesutøvelsens «marginelle og perfeksjonistiske karakter» (2004:67). Å spille i et orkester krever en perfeksjonisme som ikke gir rom for prøve- og

⁶⁹ Mesterlære og en-en undervisning er ikke automatisk det samme. Det er tradisjon for å utføre mesterlæreundervisning en-en, men det kan også skje i mesterklasser.

feilepraksis.⁷⁰ Deler av en kirkemusikkpraksis i 'det virkelige liv' kan sies å ha en perfeksjonistisk karakter (profesjonsutøvelse som er knyttet til fremføring). Andre deler av profesjonsutøvelsen er imidlertid langt mer prosessorientert (som for eksempel arbeid med kor) og vil ikke bli omfattet av perfeksjonismens begrensning.

Både den individuelle lærings situasjonen, mesterlæretradisjonen og de imaginære praksisene er kjennetegn ved den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen. Imidlertid skiller utdanningen seg fra øvrige konservatorieutdanninger ved at den faktisk *har* en formell betydning ved ansettelse i yrkesfeltet.⁷¹ For øvrige konservatorieutdanningen har «utfallet av den [eksamen] (...) *liten eller ingen formell funksjon* når det gjelder tilgang til stillinger i det profesjonelle musikkliv» (Nerland 2004:69). Derimot avgjøres tilgang til arbeidslivet ved prøvespill. Slik er det ikke for kirkemusikerne.⁷²

⁷⁰ Det finnes praksisordninger på masternivå. Disse gir utvalgte studenter praksisplass i et profesjonelt orkester. Den som ønsker en slik praksisplass (som del av masterstudiet) må imidlertid gjennom svært krevende opptaksprøver, ikke ulikt de orkestrene praktiserer ved ansettelser i en ordinær stilling. Det er med andre ord ingen 'vanlig' praksisplass det er snakk om, ei heller noe man har rett til som del av et profesjonsstudium.

⁷¹ Musikkpedagogikkutdanningen er beslektet, men det stilles ikke krav om pedagogisk utdanning for å jobbe i kulturskolen, og det stilles ikke krav om å ha musikk på det nivået NMH tilbyr for å jobbe i grunnskolen. Videregående skole krever både høyere musikkutdanning og pedagogisk kompetanse, men denne kan være sammensatt på mange ulike måter. Musikkterapiutdanningen utdanner – som musikkpedagogikkutdanningen – for en spesifikk yrkesutøvelse, men ikke på et spesifikt yrkesfelt. Det er pr i dag heller ikke noe krav om å ha musikkterapiutdanning for å jobbe som musikkterapeut (selv om dette er på tale). Det bør også bemerkes at i et *historisk perspektiv* har konservatoriene også vært yrkesrettede. Ved flere av de gamle konservatoriene fantes for eksempel skolemusikklinje, som var svært yrkesrettet. Imidlertid har jeg plassert denne teksten under 'samtidsblikk på utdanning' og ikke 'historisk blikk på utdanning', og jeg har derfor fokusert på de kjennetegnene som preger utdanningsinstitusjonen i dag.

⁷² Det kan også gjennomføres prøvespill til kirkemusikerstillinger som *tillegg til* den formelle kvalifikasjonen, men dette er opp til den som skal tilsette – både *om* det arrangeres prøvespill og *hva* dette skal inneholde.

4.4.2. Hva *Plan for kirkemusikk* sier

Studiets overordnede mål i 1975 var som nå: «studiet (...) tar sikte på å kvalifisere til arbeid i kirkemusikerstillinger» (Norges musikkhøgskole 1975:24). Rettetheten mot yrkesfeltet har altså vært uforandret gjennom 40 år. Presentasjonen ovenfor viser at heller ikke innholdet er vesentlig endret på 40 år. Hva med oppgavene som skal løses?

Plan for kirkemusikk (Kirkemøtet 2009) inngår i en serie med planer og reformer vedtatt av Kirkemøtet de senere årene. Planen skal legge til rette for en helhetlig lokal strategi, og den er «retningsgivende for arbeidet med kirkemusikk i menighetene. Planen er en rammeplan som gir menighetene et verktøy til å utarbeide en lokal kirkemusikkplan» (Kirkemøtet 2009:34). En rammeplan er en forpliktende ramme som forutsetter konkretiseringer på et lokalt nivå. For utdanningene forutsettes rammeplanene omsatt i fagplaner. *Plan for kirkemusikk* er imidlertid ikke en rammeplan for utdanningen, slik som for eksempel rammeplanen for faglærerutdanning i musikk, dans og drama eller allmennlærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2012). Det er en rammeplan for *yrkesfeltet* som først og fremst forutsettes omsatt i lokale kirkemusikkplaner. Det er ingen formell eller forpliktende kobling mellom yrkesfeltets rammeplan og utdanningens fagplan (ved NMH kalt studieplan). På grunn av studiets uttalte kobling til yrkesfeltet er det likevel naturlig å anse *Plan for kirkemusikk* som en rammeplan som får konsekvenser for utdanningens studieplan. Formelt sett er planen *forpliktende* for yrkesfeltet og *retningsgivende* for utdanningen. Planen spesifiserer følgende virksomhetsområder for kirkemusikeren:

Virksomhetsområde:	Utdrag av innhold og viktige oppgaver:
(a) Gudstjenester og kirkelige handlinger	<p>«Den kirkemusikalske virksomheten i Den norske kirke har røtter i gudstjeneste-feiringen» (s. 9). Musikken skal gi menigheten anledning og motivasjon til aktiv deltakelse i gudstjenesten.</p> <p>Viktige oppgaver er å</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bevare salmeskatten og opprettholde et felles salmerekertoar for menigheten ▪ arbeide med balansen mellom gammelt og nytt ▪ skape gode samarbeidsrutiner, både innad blant kolleger og i forhold til brukere (pårørende, brudepar) ▪ gi rettledning om valg av salmer og musikkinnslag i vielser og begravelser ▪ rekruttere og involvere frivillige medarbeidere, samt opplæring av disse
(b) Korvirksomhet	<p>Planen refererer til <i>Kirkens kulturmelding</i> (2005) som sier at «kirken må i ord og handling vise at den verdsetter korvirksomhet som menighets- og kulturarbeid» (s. 15).</p> <p>Viktige oppgaver er</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ opplæring av frivillige ▪ involvere kor i gudstjenesten ▪ bruke kor i innstudering av ny liturgi og nye salmer ▪ bruke kor i trosopplæringsarbeidet ▪ arbeide med stemmebruk, tonedanning ▪ arrangere/holde konserter i lokalmiljøet

(c) Samarbeid med hjemmet

«Kirkemusikeren kan spille en viktig rolle som inspirator i trosopplæring og i kontakt med foreldre og familier i forbindelse med korarbeid, ved dåp og konfirmasjon og ved vigsel og gravferd» (s. 17).

Viktige oppgaver er å

- inspirere til bruk av kristen sang og musikk i hjemmet i tilknytning til møteplasser med foreldre og foresatte

(d) Samarbeid med barnehage, skole og kulturskole

Samarbeid mellom kirken og videregående skole, grunnskole, kulturskole og barnehage har lange tradisjoner og er viktig for kirken. Planen nevner blant annet markering av høytidene, spesielle gudstjenester, kirkebesøk og utforskning av kunst, inventar og orgel (s. 17).

Viktige oppgaver er å

- invitere institusjoner til samarbeid
- legge en årsplan (sammen med skolene) for kirkebesøk
- invitere til prosjektsamarbeid om spesifikke prosjekter (produksjoner, kirkespill)
- ta initiativ til å utvikle program som kan presenteres i regi av Den kulturelle skolesekken
- gi orgelundervisning, gjerne i samarbeid med kulturskolen

(e) Institusjoner

Institusjonsarbeid kan være knyttet til eldre eller mennesker med spesielle behov. Dette er en oppgave som primært er en del av kirkens diakonale tjeneste, «men kirkemusikken har også en oppgave her», sier planen (s. 18). Dette blant annet fordi musikken møter mennesker med noe gjenkjennelig som ofte kommuniserer bedre enn ord.

Viktige oppgaver er å

- utvikle arrangementer som kan presenteres i regi av «Den kulturelle spaserstokken»
- arbeide for at kirkemusikken blir en naturlig del av kirkens diakonale arbeid
- samarbeide med institusjoner om hvordan kirkemusikeren kan være en musikalsk ressurs i møte med behandling og lindring.

(f) Konsertvirksomhet

Her vektlegges kirkemusikeren som rådgiver, ikke utøver. I følge «Kvalifikasjonskrav og tjenesteordning for kantor» skal kirkemusikeren utføre rådgivning for menighetsrådet, som har det besluttende ansvar i forbindelse med konsertarrangement i kirken (s. 20).

Viktige oppgaver er å

- legge en strategi for hvordan menigheten kan legge til rette for at det blir gitt et bredt tilbud om kulturarrangement i kirkelig regi
- utarbeide retningslinjer for utleie

(g) Instrument og bemanning

Her åpner planen med å si at «sangstemmen er kirkens viktigste instrument». Orgelet har primært en støttende funksjon, men er også «svært godt egnet til konsertbruk». Samtidig sier planen at «orgelet har en tradisjon og en utbredelse som har gitt det en sentral plass i menighetens liv. Det er et av kirkens fremste kulturelle varemerker» (s. 20). Videre: «Gjennom historien har det i kirken vært ulike holdninger til bruk av forskjellige instrument i kirkerommet. Denne planen legger til grunn at alle instrument kan brukes». Planen siterer også Kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke*, som råder «(...) at alle landets kirkemusikere blir pålagt å ha minst en orgelelev» (2005:209). Samtidig presiserer planen at det er viktig med respekt for kompetanseområdet hos den enkelte kirkemusiker.

Viktige oppgaver er å

- arbeide for rekruttering av kirkemusikere
- opprette lokale kirkemusikkutvalg
- vurdere forholdet mellom vokal- og instrumentalmusikk i konserter, gudstjenester og kirkelige handlinger
- legge til rette for at andre instrumenter enn orgelet får plass i kirkerommet

Kirkemøtet understreker at planen legger et særlig ansvar på arbeidsgiver for stillingsstørrelse, prioriteringer og økonomiske ressurser til det kirkemusikalske arbeidet. Det er også arbeidsgiver (menighetsråd) som vedtar – i samarbeid med kirkemusiker – prioriteringer innenfor hvert av de syv områdene. Kirkemusikeren har et gjennomføringsansvar innenfor rammene av de ressurser som gis.

4.4.3. Hva informantene sier om profesjonsutøvelsen

Kirkemusikkutdanningen skal kvalifisere for et mangfold av roller. Det kan vi lese ut av *Plan for kirkemusikk* (se ovenfor). Her fremstilles kirkemusikeren som en allsidig tjeneste som angår så å si alle deler av kirkens liv, ikke bare de opplagt musikalske. *Plan for kirkemusikk* beskriver ikke bare musikeren, men også pedagogen, musikkterapeuten, relasjonsbyggeren, organisatoren og lederen. Informantenes fortellinger bekrefter langt på vei forventninger til en slik allsidig kompetanse. Her er fokusgruppens kommentarer på mitt spørsmål om de kjenner seg igjen i rammeplanens beskrivelser av kirkemusikalsk arbeid:⁷³

A: Jeg opplever at planen er mer høykirkelig enn det realiteten er. Jeg opplever for mitt vedkommende at det er mye mer plass til konserter og store profesjonelle satsinger og sånn i den planen enn det er i virkeligheten. Det handler om hva som skjer på grasrotnivå og så handler det om økonomi.

B: Når planen omtaler korvirksomhet ser det også ut som den tar utgangspunkt i at kor er lik klassiske kirkemusikkor. Og det har vi pr dags dato ikke hos oss. (...) Det er ikke tradisjon for det hos oss.

A: Det er stygt å si, men det er jo sånn festtale. Og det trenger vi. Det var flott å lese den igjen, jeg har ikke lest den siden den kom. Det hjelper å holde litt stramme grep og det jeg slenger i bordet med hvis jeg føler at folk overser det kirkemusikalske arbeidet. Her er det gode visjoner og jeg kjenner meg for så vidt igjen, i hvert fall i forventning til meg selv og hva jeg skal bidra med. Men opplever at hverdagen... tja. Om planen beskriver hverdagen vet jeg ikke.

C: Den snakker om samarbeid med skole og barnehage, det gjør vi. Julegudstjenester og påskevandring, - der er det jo jeg som spiller. Institusjoner er ikke så mye, men presten og jeg er på sykehjem en

⁷³ Jeg minner her om presisering gjort i 3.2.1: «Der hvor det er utdrag fra fokusgruppen hvor flere enn én siteres, har jeg skilt informantene fra hverandre med A, B og C for å skape orden i fremstillingen»

gang i måneden – så ja, det er mye av dette jeg gjør. Men den har noen undertoner av klassisk kirkemusikk.

B: Det er en stor nøkkel det med elever. Men da kommer spørsmålet – jeg vet ikke hva jeg skulle gjort med en elev...

Ut fra informantenes videre fortellinger mener jeg å kunne beskrive fire tydelige kirkemusikkeroller. Litt karikert beskriver jeg dem som gudstjenestemusikeren, tusenkunstneren, jukeboxen og håndverkeren:

Gudstjenestemusikeren

Gudstjenesten er kirkens primære praksis. Derfor er også gudstjenesten sentral i *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Gjennomgående er informantene svært engasjerte når de snakker om gudstjenesten. Her har de fått solid liturgisk skoleing i utdanningen som de har stor glede av, og her får de stort sett være de musikkfaglige ressurspersonene de ønsker å være, forventes å være og føler seg kompetente til å være.

Den nevnte gudstjenestereformen i Den norske kirke (Den norske kirke 2011, Kirkemøtet 2011a) er omfattende, og åpner for stor frihet i forhold til valg av musikalsk profil. Liturgivalgene spenner fra gregoriansk til rap. Menighetsrådene skal beslutte hva slags liturgi menigheten skal bruke, med kirkemusikeren som rådgivende og utførende ledd. Dette er en faglig utfordring som krever en helhetstenkende fagperson:

Med liturgireformen blir nok vår rolle som fagfolk mer betonet vil jeg tro. Så vi kommer til å ha mye større behov for alt vi kan oppdrive av liturgisk fagkunnskap, sånn at det ikke bare blir folks luner som styrer. Det har jeg jo for så vidt merket, for prestene har ikke noe særlig liturgisk kompetanse, så hvis det skal skje noe sted så må det være her [på NMH]. Man må skjerpe opp fagkunnskapen, ellers så blir man fort sittende med en gudstjeneste som kan være veldig rar.

Liturgireformen setter store kompetansekrav til dere, høres det ut som?⁷⁴

Ja, den gjør det. Og det tror jeg ikke helt man har tatt inn over seg. Hvordan møter utdanningsinstitusjonene disse kravene?

Også i møte med prestene opplever flere å få lov til å spille seg ut som fagpersoner. Prestene ønsker seg en musikkfaglig ressursperson, en som kan være med å tenke og planlegge helhetlig, særlig i forhold til gudstjenesten. Menighetsråd og menighetsmedlemmer er mer opptatt av miljøfaktoren, mener en av informantene:

Prestene var nok ute etter en fagperson. Eller «de» er litt feil å si, for de er veldig forskjellige. Men i samarbeid med prestene stiller man mer som fagpersoner. Der får jeg spille meg ut som kantor. Særlig på liturgi og gudstjenesteforberedelse. Liturgikk og hymnologi har vært helt sentrale fag. For det har prestene så lite av. (...) Der opplever jeg at jeg virkelig kan få utfolde meg og at det er et spennende samarbeid. Der får jeg bruk for den kompetansen jeg har innenfor de fagene. Når jeg tenker på sognepresten holder nok han høyt dette med kantor og den kirkemusikalske kompetansen. Så er det mer menigheten generelt som er mer opptatt av personen og hvordan du omgir deg i miljøet, møter folk og er en menighetsbygger.

Tusenkunstneren

Tusenkunstnerrollen knyttes av mange informanter til menighetsbyggerrollen som også er viktig for mange kirkemusikere. I menighetsbyggerrollen kan man være både som musikkarbeider og miljøarbeider. Det fordrer imidlertid at tusenkunstneren i dem aktiveres, skal vi tro informantene.

Jeg tenker at jeg alltid blir den personen i mellom, fordi jeg har noe med alt å gjøre. Jeg er faktisk den i staben som er med på nesten alt, det er det ingen andre som er. (...) Om ikke jeg har ansvar for det, så

⁷⁴ Ikke-kursivert tekst med samme innrykk som informantsitatene er spørsmål jeg stiller.

er jeg med på alt av barnarbeid, jeg er med på mange flere gudstjenester enn prestene (tre av fire) (...). Jeg er med på nesten alle sykehjemsandakter, jeg er med på det som er av frivillige aktiviteter – nesten alt. Jeg er bindeleddet, poteten, men jeg er jo der fordi jeg er musiker.

Bli det mange rollekonflikter av det fordi du inngår i så mange forskjellige grupperinger?

Ja, sånn blir det. Jeg skifter hatter hele tiden.

Tenker du at dette er et skritt tilbake for kirkemusikeren?

Nei, ikke nødvendigvis. Men jeg er redd for at vi mister mye av det som er bygget opp gjennom mange år. Det som mine forbilder og forgjengere har gjort og produsert, det føler jeg at vi mister fordi det blir mindre og mindre tid til det. Og mindre og mindre interesse, ikke minst. Det er så vanskelig å få gehør for at det er viktig. Du må virkelig slåss for det. Og jeg mener selvsagt at man skal slåss for det og, men det er så mange andre ting som jeg føler er viktig i jobben min i dag. Jeg prøver å slåss...

Deltakerne i fokusgruppen snakker mye om frustrasjoner knyttet til det mangfold av oppgaver de forventes å gjøre. Både arrangering av menighetsmiddager og frakt av hoppeslott viste seg å inngå i informantenes forventede arbeidsoppgaver. Det er likevel ikke bare negativt å være tusenkunstner – det er bare veldig slitsomt:

A: Jeg kjenner meg igjen i alle disse historiene og kan fortelle dem selv også, men for meg er det litt deilig å kunne motbevise – 'å ja, jeg kan spille piano' og 'ja, jeg kan drive barnarbeid' og 'ja, jeg kan koke kirkekaffe'. Det er så mange ting som for meg er naturlig å serve inn i tjenesten.

C: Jo, jeg er helt enig med deg der. Men så har man på et tidspunkt forstrukket seg.

A: Ja, det er sant

C: Nå er jeg så lei av de middagene!!!

Særlig der man er alene musiker kan det se ut til at det er lett å havne i ikke-musikkfaglige roller. Miljøarbeid og menighetsarbeid blir av kirke-musikerens omgivelser ofte forstått som *noe annet* enn musikkarbeid, forteller noen av informantene. Det gjør at den nyutdannede kirke-musikeren på sin leting etter sin plass i fellesskapet strekker seg langt ut over det musikkfaglige. Staben er kanskje liten, noen må ta ansvar, man strekker seg – og på et tidspunkt har man forstrukket seg. Jeg lar følgende sitat fra kantor- og organistforbundets tidsskrift *Norsk kirkemusikk* få kommentere disse erfaringene:

Gløymer vi at korarbeidet i kyrkjene våre er eit særs dynamisk og levande barne- og ungdomsarbeid? Reknar vi med barnekora i kyrkjelydens dåpsopplæringsplan? Tenkjer vi over alt dei lærer i barne- og ungdomskora og all den gode kyrkjelege oppsedinga som ligg i dette? (Bjørndal 1997:8)

Jukeboxen

Mye av kirkemusikerens tid er bundet opp til seremonielle oppgaver som begravelser og vielser. Det å være gudstjenestemusiker versus det å være seremonimusiker er to helt forskjellige ting, forteller informantene. To av dem beskriver det slik:⁷⁵

1: Den delen av jobben som handler om det seremonielle – det er mye. Gjerne seks begravelser og tre vielser på en uke. Halvparten av dem med solistiske innslag som skal kompes. Få faksa over nye noter hver uke. Da gjelder det rask omgang med notasjon, delvis plukke.

2: (...) Vi har fått veldig mye om høymessen [i utdanningen], men ingen ting om vielse og begravelse. Det står nesten ingen ting i lærebøkene om det heller. Det er jo ting som vi kommer mye borti. Vi prater med pårørende, slekt og venner. (...) Det blir litt dumt å bare begrunne noe med at «kantoren likte det ikke». (...)

⁷⁵ Jeg minner her om presisering gjort i 3.2.1: «Refereres intervjusitat fra de individuelle intervjuene etter hverandre uten nærmere presentasjon, identifiseres disse med tall: 1, 2, 3 osv»

Tre av informantene beskriver seg selv som en jukebox i møte med det seremonielle, og da særlig begravelser. De skal på kort varsel stille opp og har liten mulighet til påvirkning eller deltakelse. De skal levere en vare – som om de var en jukebox. Én kommenterer dette slik:

Når du får en fax fra begravellesbyrået hvor det står «bestilling av organist» og en menyliste under, og du egentlig vet at dette formelt sett er ditt bord å bestemme, da... da blir jeg sånn «åhh»

Alle informantene opplever at det er begrensende for engasjementet når de blir tvunget ut av en bred kirkemusikkerrolle og inn i en snever rolle som tangenttrykker. Informantene uttrykker et stort engasjement både i forhold til kirken som institusjon og enkeltrelasjonene profesjonsutøvelsen bringer dem inn i. Men i forhold til seremonielle oppgaver opplever de ofte å bli tatt ut av enhver tilhørighet, hvilket er forstyrrende både i forhold til forestillingene de hadde med seg inn i profesjonsutøvelsen og engasjement de ønsker å legge ned i utøvelsen.

Håndverkeren

Blant informantene med tradisjonell kirkemusikkutdanning er det stor enighet om hva utdanningen har gjort dem mest kompetente til: å spille orgel. De praktiske ferdighetene knyttet til orgelet beskrives som uvurderlige. Det gjelder både litteraturspill, improvisasjon og liturgisk spill. Godt håndverk er et honnørord blant informantene. Å være gode håndverkere knyttes til musikeridentiteten, det er deres profesjonelle signatur. Håndverk innebærer mer enn en materiell ferdighet. Det refererer også til deres evne til å uttrykke seg kunstnerisk og å være en helhetstenkende, relasjonelt orientert utøver. Den helhetstenkende utøveren sier at han ønsker å gjenkjennes på verdier som kvalitet, mangfold, samarbeidsevner, tilstedeværelse, allsidighet – foruten godt håndverk. En av informantene gir følgende eksempel på hva det vil si å tenke helhetlig:

(...) Jeg vil bygge liturgi som en enhet. Å synge «Naglet til et kors på jorden» og så komme med band etterpå, det funker ikke altså. (...) Noen synes det er helt ok, jeg synes det er helt forferdelig. Det er kanskje det som er vanskeligst å få aksept for – å tenke liturgi som en kulturell helhet. Det tror jeg er vanskelig å forstå. (...) Man kan ikke bare hoppe bukk over det estetiske og tro at ordet skal gjøre virkningen alene. Ord har vi nok av.

Også som korledere møter vi håndverkeren. Håndverket 'å synge' er høyt skattet av alle, og noe svært mange av informantene sier de skulle ønske seg enda bedre skolering i. De knytter utdanningens sangundervisning først og fremst til deres arbeid med kor, selv om studieplanens målformulering i emnet primært knytter det til solosangrepertoar og «kunnskaper og ferdigheter i sangteknikk og interpretasjon» (Norges musikkhøgskole 2012b):

Den kanskje største aha-opplevelsen for meg er hvor viktig sangundervisningen var. Det er noe av det jeg har vært mest fornøyd med. Jeg valgte sang som valgemne i 4. året. Og det var kjempebra. I den typen kor jeg har så bruker jeg egentlig mye mer av det jeg lærte der enn det jeg lærte i korledelsesfaget.

Utdragene foran viser at kirkemusikeren skal fylle mange roller, oppgaver og dessuten imøtekomme manges forventninger. Mange av informantenes fortellinger kunne vært limt rett inn i *Plan for kirkemusikk*. Andre deler av planens temaer er langt mer i bakgrunnen. Gudstjenesten som kirkemusikalsk nerve er en fellesnevner for både studieplan, rammeplan og informantenes fortellinger. Her er engasjementet stort, den profesjonelle forståelsen er samsvarende hos kirke, utdanner og nyutdannet. Og ikke minst: her opplever de nyutdannede seg svært kompetente. Her er både gudstjenestemusikeren og håndverkeren virksom. Den kanskje mest krevende oppgaven for mange er likevel å imøtekomme sine egne forventninger. Det er når de profesjonelle forestillingene de hadde med seg inn i, gjennom og ut av utdanningen møter den profesjonelle hverdagen at det profesjonelle skjønner utfordres: Hvordan balansere mellom rollene? Hvordan imøtekomme andre uten å gå på bekostning av sin egen integritet? Hvordan vurdere, hvordan prioritere og hvordan fylle sin plass i yrkesfeltet?

4.4.4. Hva informantene sier om forholdet utdanning – arbeid

Når informantene skal beskrive forholdet mellom profesjonsforberedelsen og profesjonsutøvelsen er det særlig to forhold de bringer frem. *Det ene* er forholdet mellom formell kvalifikasjon og reelt kompetansebehov. Kan de det de trenger å kunne? Og kan de mye de ikke får anvendt? *Det andre* er møtet med folks holdninger. Det er ikke noe man på en enkel måte kan forberede kommende kirkemusikere på.

Én av informantene i fokusgruppeintervjuet beskriver noen av yrkesfeltets holdninger til kirkemusikeren slik:

Én ting er hva jeg tenker om min kantoridentitet, en helt annen ting er hvordan folk i menigheten anser en som er utdannet fra musikkhøgskolen i kirkemusikk. Jeg opplevde at folk var veldig kritiske til meg.

De ansatte eller menigheten?

Menigheten. Altså de ivrige frivillige som menigheten er helt avhengige av. De var veldig kritiske. Jeg opplevde at jeg måtte gi meg på en del ting for at de ikke skulle tro at jeg var en sånn (illustrerer 'gammel' kantor med å sette briller på nesetuppen, latter). Jeg måtte bevise hvem jeg var på tross av at jeg har utdanning herfra [NMH].

Hva kommer det av, tror du?

Jeg tror det er kantorene selv som har bidratt til å skape det bildet. At de opp gjennom tiden har vært veldig lite pedagogiske og de har visst hva som er riktig og hva som er galt. Mange kantorer har vært for lite pedagogiske i møte med barn og unge mennesker. At de har vært for påståelige og for lite pedagogiske. Og alt for få orgelelever.

Hvilket bilde ønsker du å skape da?

Det slår meg at når jeg skal motbevise at jeg ikke er en sånn – eller jeg skal jo være det også, den med tyngde og kompetanse, så må jeg strekke meg på alle kanter. Jeg skal være på søndagsskolen og spille besifring, jeg skal lage middag, jeg strekker meg så mange veier for å motbevise... Er det noe bra da?

Yrkesfeltet representerer mange ulike forventninger – alt fra liturgiske fagpersoner til suppekokere. Det er mange meninger om hva en kirkemusiker skal gjøre og mange som legger føringer. Dette gir informantene uttrykk for at det er slitsomt å forholde seg til. Likevel er det én av informantene i fokusgruppen som kommenterer at det også har sine fordeler:

Det gir muligheter også. At man kan gå inn og forme den [jobben] sånn som man ønsker. Det tenker jeg også er en stor styrke med vårt arbeid fortsatt, at vi kan gå inn og forme det i veldig stor grad.

Videre peker mange utsagn i retning av at hverdagen for en kirkemusiker fortoner seg nokså annerledes enn det bildet som skapes i utdanningen. For enkelte oppleves ikke dette som noe stort problem å forholde seg til, men flere uttrykker frustrasjon over misforholdet. Frustrasjon fordi de på den ene siden brenner for så mye som de ikke får omsette i sin profesjonsutøvelse, på den andre siden fordi de ikke føler seg kompetente for deler av den profesjonsutøvelsen som yrkesfeltet faktisk forventer. Som nyutdannet er læringskurven bratt, de profesjonelle kompromissene mange og den profesjonelle forståelsen stadig på leting etter nye festepunkt (Time 1997:184).

En av de kvinnelige informantene forteller fra sin første jobb:

Det var et hav å orientere seg i. Men vel så viktig var den rollen, tror jeg. Å vokse inn i en organistrolle som ikke var en gammel mann.

Andre intervjuutdrag som illustrerer forholdet mellom utdanning og arbeid lyder som følger:

1: Jeg måtte lære å spille besifring, det hadde jeg aldri gjort før.

2: Jeg har gått mye i Den norske kirke. Men jeg har også gått mye i Storsalen, og hadde jeg ikke gjort det, så hadde det vært vanskelig

Det er noe med det å ha litt bakgrunn i, hva skal jeg kalle det, den 'rytmiske' musikken (lett latter). Jeg er ingen racer på det, men jeg kan det sånn at det fungerer.⁷⁶

Er det en kompetanse som er nødvendig, tenker du?

2: Ja, absolutt. Bare ta søndagsskolesangen, for eksempel. Den må man jo kunne spille. Hvis ikke man kan det, så, ja... Den er jo hver søndag, uavhengig av hva slags preg det er på gudstjenesten ellers.

En annen informant beskriver overgangen slik:

Hadde det ikke vært for den bakgrunnen jeg hadde før jeg begynte å studere kirkemusikk hadde jeg nok ikke følt meg kvalifisert. Jeg har hatt så mange typer engasjement på kryss og tvers. Jeg tenker at den utdannelsen jeg har fått her er litt løsrevet fra dagliglivet. Den passer veldig bra som utdanning av domkantorer.

Kan du spesifisere hva du savner?

For eksempel bruksklaver i ulike sjangre. Jeg hadde kun klassisk. Heller ikke samspill har vi hatt noe av. Kor hadde jeg også tenkt meg annerledes. Kanskje mer folkelig kor, litt mer stemmeleik og enklere repertoar, mer liturgisk kor. Hvordan jobbe med helt amatører som ikke kan noter. Og mer sang. Det hadde vært bra å ha litt pedagogikk og undervisningstrening også.

En annen beskriver det slik:

Når det gjelder dette med besifringsspill på piano er det noe jeg kunne fra før. Det har jeg ikke lært her, og det er veldig anvendelig. Men jeg kunne tenkt meg å lære mer om besifringsspill på orgel. For besifringsspill på piano og besifringsspill på orgel er to forskjellige ting.

⁷⁶ Storsalen menighet er en sentrumsmenighet i Oslo, tilsluttet Normisjon, en organisasjon under Den norske kirkes paraply. I følge sin egen nettside har Storsalen «et levende og rytmisk musikkuttrykk» på sine gudstjenester (www.storsalen.no). Gudstjenestene har tradisjonelt vært inspirert av amerikanske lovsangs- og gudstjenesteformer som blant annet Hillsong-bevegelsen (www.hillsong.com) og Willow Creek (www.willowcreek.org).

I hvilke sammenhenger er det du oftest bruker besifringsspill?

Oftest er det i barnekor. Men også i begravelser. Der får man jo av og til en del bestillinger på musikk som, ja...

Både bruksklaver, samspill og kor går igjen på informantenes liste over savn. Det interessante er at flere av emnene de nevner inngår i studieplanen. Men innholdet oppleves ikke profesjonsrettet. Emnenes innhold oppleves som løsrevet fra yrkeskonteksten der de skal anvendes – i lokalmenigheter i Den norske kirke anno 2013:

(...) Jeg har fått mye utbytte av den [utdanningen], men i forhold til det jeg gjør i jobben min er jeg veldig kritisk til den kompetansen jeg fikk, hva det hjalp meg inn i. Jeg føler jo at jobbhverdagen er, - og det er i mange sammenhenger det er lang vei mellom utdanning og jobb, men her føler jeg at utdanningen er ganske fjernt fra virkeligheten. I hvert fall så langt. Går du rett inn i en domkantorstilling så er du kanskje på bølge, men går du inn i en vanlig menighet, så...

4.4.5. Praksissorg

Som eksemplene over illustrerer, er de fleste informantene mest opptatt av mangelen på samsvar mellom utdanning og arbeid. Dét er utfordringen de står i hver eneste dag. For å beskrive den sjokkerte overgangen fra utdanning til arbeid benyttes ofte beskrivelsen *praksissjokk* (Senter for profesjonsstudier 2008, Kunnskapsdepartementet 2011-12, Smeby 2008). Det *kan* man også anvende om nyutdannede kirkemusikere. Dog vil jeg hevde at det er en noe feilfokusert framstilling – den forteller bare en halv sannhet. Praksissjokk har undertoner av *fravær av kunnskap*. Jeg vil foretrekke en tilstandsbeskrivelse som refererer til *nærvær av kunnskap*. For det er ikke slik at de nyutdannede kirkemusikerne mangler kunnskap. De besitter masse kunnskap, ikke minst på det klassiske, tradisjonstunge repertoaret – både i form av innsikt og praktiske ferdigheter, noe sitatet over illustrerer. Men slik kunnskap etterspørres i liten grad, i følge informantene. Det betyr ikke dermed at den ikke er viktig. Det forutsetter imidlertid fra utdanningens side at man kontinuerlig stiller

spørsmål om *hva* og *hvem* kunnskapen den formidler skal være viktig for.

I møte med nyutdannede kirkemusikeres erfaringer velger jeg å erstatte beskrivelsen praksissjokk med *praksissorg*:

Sorgen over at de ikke kan innfri forventninger de knapt nok visste fantes. Sorgen over at det som motiverte dem til å søke kirkemusikkstudiet ikke lenger ser ut til å være de primære, musikalske drivkreftene i menighetene. Sorgen over at all deres kompetanse ikke utnyttes slik den kunne. Sorgen over at interessen for den tradisjonelle kirkemusikk-arven blir mindre og mindre. Sorgen over til stadighet å måtte kompromisse på musikalsk kvalitet. Sorgen over den manglende forståelsen for at kirkemusikeren er noe mer enn musikalsk krydder. Det tar tid når man skal lære bort musikalske tradisjoner det har tatt århundrer å bygge opp, så som Den norske kirkes salmetradisjon. Det er ganske enkelt ikke forenlig med det tempoet som forventes til raske resultater og umiddelbart engasjement.⁷⁷

4.5. Det kunnskapsmessige dilemma

Utdanning av kirkemusikere er ikke nødvendigvis en utdanning *til* kirkemusikere. En slik påstand utfordres og perspektiveres ved at alternative utdanninger har dukket opp etter årtusenskiftet (se 4.2.2). Den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen har formelt sett fremdeles monopol på å kvalifisere for kantorstillinger i Den norske kirke, men realiteten tilsier at mange menigheter ansetter kirkemusikere med alternativ kvalifikasjon. For noen menigheter er dette et utslag av mangel på kvalifiserte søkere, mens det for andre er et utslag av et ønske

⁷⁷ Formuleringene finnes delvis gjengitt i et intervju med undertegnede 13. februar 2012 i *Vårt Land* (Gabrielsen 2012).

om en annen kirkemusikerprofil enn den som konservatorietradisjonen har utdannet.

Kirkemusikeren har en dobbel identitet – som musikkarbeider og kirkearbeider. Denne dobbeltheten er helt sentral for kirkemusikeren og derfor også en vesentlig premisse for profesjonsutdanningen. Også kirkemusikkutdanningen bærer på en dobbelthet – den kan forstås som både en disiplinutdanning i kirkemusikk og en profesjonsutdanning til kirkemusiker. Dette må sees i nær sammenheng med konservatorietradisjonen som utdanningen er en del av. De individuelle og faglig sett forholdsvis smale, disiplinorienterte prioriteringene denne tradisjonen representerer for kirkemusikkutdanningens vedkommende, utgjør et konkret dilemma for en utdanning som også skal ivareta profesjonsutdanningens tjenesteperspektiv.

Ja – kirkemusikeren skal bli både musikkarbeider og kirkearbeider. Spørsmålet er hva dette innebærer. Arne Solhaug, tidligere lærer ved kirkemusikkutdanningen ved NMH, gir stemme til én forståelse av denne distinksjonen. Hans forståelse beskrives med forholdet mellom spesialistkompetanse og allsidighet:

NMH har i sin kirkemusikkutdannelse ivaretatt en høy faglig standard. Men dette ser ikke ut til å ha imponert kirken, eller så tar kirken det for gitt. For når kirken selv engasjerer seg i å definere kirkemusikertjenestens innhold, så er det ikke det faglige innhold men allsidigheten som alltid kommer i fokus. Spørsmålet er derfor om denne kirkelige forventning om en tusenkunstner av en organist blir uforenlig med NMHs kirkemusikkutdannelse som topputdannelsen på feltet? (Solhaug 1998:173)

Jeg tolker Solhaug dit hen at høy faglig standard og allsidighet anses som uforenlige: «... ikke det faglige innhold men allsidigheten». Hvis dette skulle stemme, har utdanningen et helt konkret og praktisk dilemma av kunnskapsmessig karakter som den må forholde seg til i møte med kirkemusikkutdanningens fremtid – vel å merke om den skal være og ønsker å være en profesjonsutdanning innenfor rammene av en kirkemusikkforståelse som den *Plan for kirkemusikk* formidler: Skal NMH utdanne spesialister eller generalister?

4.6. Utdanning i perspektiv

Presentasjonen i det foregående har vist mange aspekter ved kirke-musikkutdanningen. Noen av aspektene peker bakover på utdanningens tradisjon, andre peker fremover mot utdanningens funksjon. Vi har sett at forventningene fra yrkesfeltet er knyttet til både formelle forhold i form av vedtatte reformer og styringsdokumenter i yrkesfeltet og uformelle forhold i form av forventninger og ønsker fra menighetsråd, kolleger og frivillige.

De mange sidene ved kirkemusikkutdanningen som jeg har vist i det foregående har hatt til hensikt å *destabilisere* (jf den reflekssive sirkel, se 2.3.2) kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning. Den tilsynelatende harmoniske åpningen av studieplanen som slår fast at studiet retter seg mot tjeneste som kantor i Den norske kirke utfordres av både informanter, kirkelige dokumenter og av studieplanen selv.

I det følgende har jeg til hensikt å *restabilisere* forståelsen av kirke-musikkutdanning som profesjonsutdanning og som profesjonell livsbetingelse. Her vil jeg ta utgangspunkt i noe av tankegodset fra den norske filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) og se hvordan dette kan bidra til å se kirkemusikkutdanningen *som profesjonsutdanning* på nye måter. Særlig sikter jeg her til differansen mellom *av* og *til* i utdanningen – den differansen som mange av informantene signaliserer at utdanningen ikke fanger opp, men som de mener profesjonsutøvelsen forutsetter. Å restabilisere vil imidlertid ikke si å harmonisere. I tråd med en reflekssiv forståelse vil det derimot si å forsøke å finne indre sammenhenger (eller mangel på sådanne) som kan gi en ny, omdannet eller *restabilisert* forståelse av utdanningen som profesjonsutdanning og som profesjonell livsbetingelse. I disse sammenhengene mener jeg også vi finner råmaterialet til en grunnlagstenkning om musikkutdanning som profesjonsutdanning.

Før jeg forsetter vil jeg minne om min bruk av kunnskaps- og ferdighetsbegrepene, slik jeg gjorde rede for i 2.5.2 og 4.1.4. Avledet av Aristoteles' begreper episteme, techné og fronesis, anvender jeg henholdsvis teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og handlings-

kunnskap (Grimen 2008, 2.5.2 og 4.1.4). Disse avleder igjen hver sine handlingsformer, – theoria, poiesis og praxis. De to sistnevnte beskrives i denne studien som ferdighet, slik også studieplanen gjør. Poiesis handler om å omsette (primært) praktisk kunnskap i handling – her beskrevet som materiell og kunstnerisk ferdighet, eller også samlet som praktisk ferdighet. Praxis er ferdigheter knyttet til handlingskunnskap, – her beskrevet som relasjonell ferdighet, inspirert blant annet av hvordan begrepet anvendes i lagidrett (se 4.1.4).

4.6.1. Anvendelse av Skjervheims begrep

Teksten i det følgende er særlig knyttet til tre av Skjervheims essay: «Deltakar og tilskodar» (Skjervheim 2002a), «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» (Skjervheim 2002b) og «Det instrumentalistiske mistaket» (Skjervheim 2002c).⁷⁸ Disse ble første gang utgitt i henholdsvis 1957, 1965 og 1972. Essayene kan sies å berede grunnen for hverandre, der det instrumentelle mistaket utgjør hovedpoenget i denne fremstillingen. I det første essayet beskriver Skjervheim ulike mulige relasjoner mellom «meg», «den andre» og det han kaller «saksforholdet» (Skjervheim 2002a:20). En slik relasjon blir hos Skjervheim blant annet eksemplifisert med lærer, elev og kunnskap. I det andre essayet beskriver Skjervheim ulike pedagogiske grunnoppfatninger: teknisk (herunder kunstnerisk), biologisk og dialektisk. Skjervheim selv er talsmann for en dialektisk pedagogikk, med Sokrates' dialog som forbilde. Skjervheim peker i dette essayet også på at pedagogikken mangler en grunnlagstenkning. Med det sikter han til en manglende bevissthet om seg selv som en praktisk vitenskap, det vil si en disiplin som er «resultat av ei eller anna praktisk interesse» og «å kunne gripa inn i det som hender, å kunna endra tinga sin gang» (Skjervheim 2002b:103). Dette er vesensforskjellig fra å være en vitenskap med det han kaller en ren teoretisk interesse, som for eksempel fysikk, mekanikk

⁷⁸ Av hensyn til den språklige fremstillingen anvendes heretter bokmål: det *instrumentelle mistaket* (dette gjelder selvsagt ikke i sitater).

og fysiologi (Skjervheim 2002b:103). Når man blander disse ulike grunnholdningene skjer det instrumentelle mistaket, som er tema i det tredje av de nevnte essayene. Mistaket skjer når pedagogikk blir forvekslet med teknikk og mennesker blir behandlet som om de er ting.

I det følgende vil jeg presentere begrepene jeg støtter meg til i denne perspektivdelen. Deretter vil jeg vise to eksempler på hvordan Skjervheims perspektiv er anvendt innenfor profesjonsforskning før jeg går videre og anvender hans perspektiv på kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning.

Det instrumentelle mistaket og mangel på grunnlagstenkning

Skjervheims adresse med beskrivelsen *det instrumentelle mistaket* er pedagogikkfaget. Han hevder at det instrumentelle mistaket har skjedd fordi pedagogisk forskning «manglar (...) eksplisitte drøftingar av dei tilgrunnleggjande vitenskapsteoretiske spørsmåla i norsk pedagogikk» (Skjervheim 2002c:132). Pedagogikken har gått vill i sin selvforståelse: Er pedagogikk en teknisk vitenskap hvis oppdrag er å finne midlene som skal bidra til oppfyllelse av mål satt av andre, slik den tekniske pedagogikken hevder? Eller er pedagogikk en kunst, bygd på inspirasjon og talent slik Platon var talsmann for? Eller er pedagogikk en biologisk vitenskap, preget av fri utvikling i Roussausk ånd? Med bakgrunn i slike spørsmål utfordrer Skjervheim pedagogikkens selvforståelse i flere av sine tekster (Skjervheim 1969, Skjervheim 2002b, Skjervheim 2002c). Konsekvensen av mangel på vitenskapsteoretisk grunnlagstenkning i pedagogikken lar seg formulere svært enkelt, sier Skjervheim: «innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar» (Skjervheim 2002c:130). På grunn av mangelen på grunnlagstenkning, har positivismens tekniske tenkemåte fått sette sine spor i pedagogikken og utfordret pedagogikk som en humanistisk vitenskap. Mennesket blir tingliggjort.

Konsekvensen er at man overser forskjellen på handlinger som har bearbeiding av et materiale som mål (poiesis) og handlinger som har mennesker som mål (praxis).⁷⁹ Skjervheims poeng er at pedagogikken overser det grunnleggende skillet mellom disse handlingene i sammenhenger der begge deler er til stede. En teknisk orientert pedagogikk *kan* fungere en stund og så lenge bare noen bruker den (for eksempel én lærer overfor noen elever), sier Skjervheim, men ikke som allment prinsipp og over tid (Skjervheim 2002c:136). Konsekvensen er at vi forholder oss likedan til mennesker som til ting, og hans kritikk mot pedagogikken er at den har gjort eleven til middel for å nå kunnskapsmessige mål. Dermed blir eleven en kalkulerbar ting, og strategier og kalkyler blir viktigere enn dialog, er Skjervheims budskap. Hans anliggende er å peke på mistaket som skjer når eleven ikke lenger behandles som noe likeverdig for læreren, men som «eit faktum» i hans verden (Skjervheim 2002a:21).

Den treleddete relasjonen og dialogen som modell

Da forrykkes det som Skjervheim omtaler som *en treleddet relasjon* (Skjervheim 2002a:20). En treleddet relasjon skal være slik at den andre og jeg deler saksforholdet med hverandre, vi er subjekt og med-subjekt i forhold til saken vi forholder oss til. Dette kaller Skjervheim – som Platon – en dialektisk pedagogikkforståelse (til forskjell fra teknisk og biologisk).⁸⁰ Skjervheim bruker ulike beskrivelser på posisjonene i den

⁷⁹ Skjervheim beskriver det instrumentelle mistaket ved hjelp av begrepene *pragmatiske* og *praktiske* handlinger. Disse har sin opprinnelse hos Immanuel Kant (1770). Jeg velger å ikke anvende disse begrepene ytterligere i denne teksten siden jeg allerede har innført ett begrepssett basert på Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep. *Pragmatiske handlinger* viser tilbake til Aristoteles' begrep poiesis (handling som er rettet mot produksjon), mens *praktiske handlinger* viser tilbake til praxis (handling som er rettet mot andre mennesker og som ikke er midler for å oppnå andre mål). Disse handlingene har igjen sine referanser i de antikke kunnskapstypene techné (av Grimen oversatt til praktisk kunnskap) og fronesis (av Grimen oversatt til handlingskunnskap), se 2.5.2, 4.1.4 og Grimen (2008).

⁸⁰ Det bør bemerkes at Skjervheim også nevner en kunstnerisk forståelse av pedagogikk, men han ser på denne som et underbruk av en teknisk forståelse. Dette fordi pedagogen som kunstner er helt avhengig av å ha et objekt (eller faktum) å skulle forme og som han har en form for herredømme over. Grundtvigianismen og folkehøgskolebevegelsen nevnes

treleddete relasjonen. Subjekt, med-subjekt og saksforhold er én variant. En annen beskrivelse er «meg, den andre og sakstilhøvet» (Skjervheim 2002a:20). Ofte eksemplifiserer han posisjonene ved å konkretisere dem, som oftest er det da lærer, elev/barn og kunnskap han anvender. Ved å konkretisere posisjonene ser vi samtidig at Skjervheims idé lett kan overføres til andre kontekster, som for eksempel utdanning (utdanner – student – kunnskap), en konsert (musiker – publikum – musikk) eller et sykehus (lege – pasient – diagnose).

Når posisjonene forrykkes og et av de tre leddene blir objektivert, står vi igjen med en toleddet relasjon i stedet for en treleddet. Hos Skjervheim blir objektivering anvendt om «den andre», altså et menneske. Når et menneske blir gjort til en ting, et objekt eller et faktum (alle tre beskrivelser brukes), beredes grunnen for å begå det instrumentelle mistaket. Likeverdigheten mellom posisjonene i forhold til saksforholdet har opphørt, og vi har ikke lenger en dialogisk grunnmodell for kommunikasjonen, men en teknisk, der én part har tatt herredømme over en annen (Skjervheim 2002a:24).

4.6.2. Skjervheim og profesjonsforskning

Beskrivelsen «det instrumentelle mistaket» blir i dag anvendt om ulike situasjoner, ikke bare undervisning og oppdragelse. Også innenfor profesjonsforskningen finner vi studier der Skjervheims tankegods er anvendt. Særlig innenfor helsefagene har Skjervheims ideer vunnet gehør. Grunnen er trolig at vi her finner sterkt menneskeorienterte profesjoner som er særlig utsatt for å foreta instrumentelle mistak. Her følger to eksempler på hvordan Skjervheims tankegods er anvendt i profesjonsforskningen. Det første er hentet fra sykepleie, det andre er hentet fra musikkundervisning i grunnskolen:

av Skjervheim som eksempel på et sted der pedagogikk har vært forstått som en form for kunst. En slik pedagogikk er svært personavhengig (Skjervheim 2002b:105-06).

I det første eksempelet knyttes det instrumentelle mistaket til en definert, treleddet relasjon og viser hvordan objektivisering kan skje. Artikkelen «Når menneske vert «kalkulerbare ting» – om Skjervheim si tenking og geriatrik helseteneste» (Midtbø og Hauge 2010) peker på dialogens utfordring når det gjelder å ta eldre mennesker på alvor. Artikkelen viser til et eksempel der sykepleieren i sin iver etter å få stilt rett diagnose går inn og definerer saken nærmest 'over hodet' på den gamle pasienten. Pasienten føler seg umyndiggjort og maktesløs – hun er objektivert. Hun er gått fra å være menneske til diagnose i den treleddete relasjonen mellom sykepleier, pasient og saksforhold, og sykepleieren har begått det instrumentelle mistaket ved å behandle pasienten på naturvitenskapens premisser i stedet for humanvitenskapens premisser. Dette kan være et etisk problem, og ifølge artikkelforfatterne blir det også en lite ønskelig profesjonsutøvelse av det.

I det andre eksempelet knyttes det instrumentelle mistaket til bruken av standardiserte tester i skolen. Øivind Varkøys tekst «Er vi alle humanister?» i boken *Musikk – strategi og lykke* (2003) tar utgangspunkt i et tema som ble reist på verdenskongressen til *International Society of Music Education* (ISME)⁸¹ i 2002, nemlig hvorvidt «det er mulig å tenke seg målinger av kunnskap i musikkfaget og sammenligninger av dette mellom forskjellige land, slik OECD gjennomfører i en rekke andre skolefag» (Varkøy 2003:44). Kan man måle kunnskap i musikk som man måler kunnskap i matematikk? Kan man i det hele tatt måle kunnskap i musikk? Varkøy beskriver Skjervheims dialogiske relasjonsmodell som et annet uttrykk for humanisme, – det å ta «den andre» (her: eleven) på alvor. Den tekniske pedagogikkoppfatningen som ligger bak ISME-debatten tar i følge Varkøy *ikke* eleven på alvor. Derimot objektivierer den eleven og gjør ham til en målbar enhet. Avslutningsvis stiller han følgende utfordrende spørsmål: «*Kan en musikkpedagog som tror det er mulig og som ønsker å utvikle standardiserte tester for måling av kunnskaper i musikk, kalle seg «humanist»?*» (Varkøy 2003:60).

⁸¹ www.isme.org

Det kan synes opplagt at en bevissthet om forholdet mellom meg, den andre og saksforholdet er viktig innenfor sykepleie og skole. Men en profesjonsutdanning i kirkemusikk? Hvem er den andre, meg og saksforholdet i en kirkemusikalsk profesjonsutdanning og i en kirkemusikalsk profesjonsutøvelse?

4.6.3. Skjervheim og grunnlagstenkning om kirkemusikk som profesjonsutdanning

Treleddete relasjoner i kirkemusikalsk utdanning og profesjonsutøvelse

I denne studien kan den treleddete relasjonen anvendes om en rekke forhold, fra makro- til mikronivå: *Mellom utdanning og yrkesfeltet* kan vi snakke om en treleddet relasjon som består av utdanning (her: kirkemusikkutdanningen), yrkesfelt (her: Den norske kirke) og kirkemusikken (og dermed kirkemusikeren). *I utdanningen* utgjør utdanner, student og kunnskap en treleddet relasjon. Det er denne relasjonen som danner utgangspunktet for det meste som skrives i det følgende (med mindre noe annet er uttrykt eksplisitt).⁸² *I yrkesfeltet* finnes mange treleddete relasjoner der kirkemusikeren inngår. Det kan være relasjonen mellom kirkemusiker, pårørende og musikkvalg (ved gravferd), kirkemusiker, prest og salmevalg (i gudstjenesten), kirkemusiker, sangere og repertoar (i et kirkemusikkor), kirkemusiker, barn og orgel (i en undervisningssituasjon) eller det kan være relasjonen mellom kirkemusiker, publikum og musikk (i en konsert) – for å nevne noe.⁸³ En treleddet relasjon som hjelpekonstruksjon kan anvendes uansett nivå der det er «mennesker på begge sider i relasjonen» (Wyller 2005:52. Se også 2.5.2 og 4.1.4) og der det er et saksforhold involvert

⁸² Det er også denne relasjonen som ligner mest på Skjervheims eksempler, siden han i stor grad forholder seg til pedagogikk, skole og oppdragelse.

⁸³ Bortsett fra eksempelet med konsertrelasjonen, er alle de øvrige hentet ut av informantenes beskrivelser, se eksempler senere i kapitlet.

som angår (eller burde angå) begge. Ved hjelp av spørsmålet *hvilke tre ledd består denne relasjonen av?* vil man for det første bevisstgjøre nettopp hvilke ledd en musikalsk og/eller mellommenneskelig relasjon består av og for det andre bevisstgjøre hvordan styrkeforholdet mellom de ulike posisjonene er eller burde være. Er relasjonen dialektisk, det vil si likeverdig? Eller er en av posisjonene objektivert? Forholder jeg meg til den andre som deltaker eller tilskuer i forhold til vårt felles saksforhold? Uten slik bevissthet om relasjonene er veien kort til å begå det instrumentelle mistaket (se mer om dette nedenfor). Å begå det instrumentelle mistaket kan få ulike konsekvenser avhengig av kontekst. Som vi så eksempel på fra geriatrien, var konsekvensen av både etisk og sykepleiefaglig art. Konsekvensene i *denne* studien er strukturert ved hjelp av noen metaforer og konkretiseres av informantene. Dette skjer i kapittel 4.7.

Det instrumentelle mistaket og profesjonsutdanning i musikk

Skjervheims påpekning av mangelen på grunnlagstenkning som årsak til det instrumentelle mistaket har mye for seg i møte med kirkemusikkutdanning (og øvrige utøvende musikkutdanninger) som profesjonsutdanning:

Som vi så i blant annet kapittel 4.4.5 om praksissorg, opplever informantene stadig tilkortkommenhet i sin arbeidshverdag, til tross for at de opplagt har svært gode praktiske ferdigheter knyttet til det praktiske kunnskapsgrunnlaget som utdanningen bygger på. Det finnes med andre ord en brist i forholdet mellom den ferdigheten som utdanningen dyktiggjør til og den ferdigheten som yrkesfeltet etterspør. Denne bristen uttrykkes av informantene blant annet som mangel på konkrete ferdigheter i bruksklaver, barnekormetodikk, gehørspill og såkalt rytmisk sjanger. Jeg tror imidlertid savnet av slike ferdigheter ikke først og fremst er *årsak* til misforholdet mellom utdanning og yrkesfelt. Derimot tror jeg det er et *symptom* på noe langt mer grunnleggende, nemlig manglende grunnlagstenkning om musikk som profesjonsutdanning, – slik også Skjervheim mente var tilfelle for pedagogikken da han skrev sitt essay i 1972. Som i pedagogikken, setter det instrumentelle mistaket ord på en brist i profesjonsutdanningen som har

kunnet oppstå fordi en grunnlagstenkning har manglet. *Det instrumentelle mistaket i kirkemusikkutdanningen er en logisk brist som setter likhetstegn mellom praktiske ferdigheter og relasjonelle ferdigheter*, det vil si ferdigheter som er rettet mot bearbeiding av et musikalsk materiale og ferdigheter som er rettet mot mennesker. Et slikt mistak ligger snublende nær for en utdanning der kunnskapsgrunnet er utpreget praktisk og der kunnskap og kunnskapsutøver ikke kan skilles (beskrevet som «indeksert kunnskap», se nedenfor).

4.6.4. Om «saksforholdet» – kunnskap

Å plassere den andre, meg og saksforholdet er ikke uten videre enkelt i en utøvende profesjonsutdanning. Dette handler om kunnskapens egenart som hovedsakelig praktisk og uløselig knyttet til profesjonsutøveren (men der også vitenskapelige og kunstneriske sider er viktige, se 2.5.3 og Nielsen 1994). Derfor er det i en fremstilling som denne nødvendig ikke bare å identifisere hvilke ledd ulike relasjoner består av, men også å gå nøyere inn i selve saksforholdet. Med 'selve saksforholdet' sikter jeg til kirkemusikkutdanningens kunnskapsmessige egenart. Kilden til det instrumentelle mistaket mener jeg er å finne nettopp i denne egenarten. Hva kjennetegner dette saksforholdet?

Kunnskapen er «indeksert»

«Indeksert kunnskap» (Grimen 2008) refererer til at kunnskapsutøver og kunnskap vanskelig kan skilles fra hverandre der praktisk kunnskap er dominerende kunnskapsform. Praktisk kunnskap, slik den kommer til uttrykk hos musikere, omtales som sterkt indeksert kunnskap: «Man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. Dessuten kan den bare *tilegnes* og *utøves* i et førstepersonsperspektiv. Og den er i stor grad virksomhetsspesifikk» (Grimen 2008:79). Ut av dette avleder Grimen betegnelsen «indeksert kunnskap». Mye av den praktiske kunnskapen er kroppsliggjort, automatisert og ikke minst taus (Polanyi 2000, Molander 1996). Indeksikaliteten er en vesentlig grunn til at jeg snakker om profesjonelle *livsbetingelser* (se 1.3.1). Det er også grunnen til at det er vanskelig å skille praktisk

kunnskap og praksis fra hverandre i en musikkutdanning. Kanskje er det nettopp også derfor det er så lett å begå det instrumentelle mistaket: Den praktiske, indekserte kunnskapen forleder oss til å tro at det er et likhetstegn mellom praktiske ferdigheter og relasjonelle ferdigheter. Praktiske ferdigheter som er utøvd i utdanningens imaginære praksiser (se 4.4.1) kan lett komme til å *tilsløre* nødvendigheten av relasjonelle ferdigheter i møte med det Skjervheim kaller en «faktisk handling» (2002c:136), som for eksempel et kirkekor der svært få – kanskje ingen – er notekyndige og der sangteknikken er mangelfull.

Kirkemusikkutdanningens praktiske kunnskapsgrunnlag kan sies å representere en indre dialektikk – dialektikken som er en konsekvens av at kunnskapen utøves i et førststepersonsperspektiv (Grimen 2008:79). Subjekt og saksforhold er personifisert – i kirkemusikeren. Bevissthet om denne indre dialektikken mellom kirkemusikeren og kunnskapsgrunnlaget han/hun forvalter er en viktig forutsetning for at ikke utdanner skal begå det instrumentelle mistaket overfor studentene ved å tro at praktiske ferdigheter alene gjør studentene forberedt på den profesjonelle hverdagen. Også for den enkelte profesjonsutøver i yrkesfeltet er slik bevissthet vesentlig for ikke å begå instrumentelle mistaket ved å tro at rettetheten er mot den andre når den faktisk er mot det musikalske materialet i de tilfellene hvor både et saksforhold og den andre er til stede.

Kunnskapen er ferdighetsorientert

Først en presisering: Med *praksis* i det følgende sikter jeg her til den type ferdighetstrening som er rettet mot konteksten der ferdigheten skal utøves, altså yrkesfeltet. Praksis innebærer derfor at hele kunnskapsviften tas i bruk og at både kunstneriske, materielle og ikke minst relasjonelle ferdigheter inngår. Med *praktisk kunnskap* sikter jeg til utdanningens i hovedsak praktiske kunnskapsuttrykk, der kunstneriske og materielle ferdigheter utgjør tyngdepunktet og der relasjonelle ferdigheter har en underordnet betydning eller er fraværende.

Utdanningens dominerende kunnskapsform (saksforhold) er den praktiske kunnskapen. Denne er uløselig knyttet til den som utøver

kunnskapen. Dette manifesterer seg i ferdighet. Med referanse til studieplanens beskrivelser av ulike former for ferdighet, har jeg beskrevet et tredelt ferdighetsbegrep (se 4.1.4): ett som omhandler kunstnerisk ferdighet, ett som omhandler materiell ferdighet og ett som omhandler relasjonell ferdighet. De to første, kunstnerisk og materiell ferdighet,⁸⁴ har sitt tyngdepunkt og utgangspunkt i utdanning *av* og omtales også samlet som *praktisk ferdighet*. Dette begrunnes i at skillet mellom en kunstnerisk og en materiell ferdighet er et analytisk skille som knapt er mulig å identifisere i den faktiske handling. Begge former for ferdighet har dessuten bearbeiding av et musikalsk materiale som utgangspunkt og retning på handlingene. Kunstnerisk og materiell ferdighet fremstår som ett, samlet og praktisk uttrykk. *Relasjonell ferdighet* har som sitt utgangspunkt at den peker utover mot tjenestemottakerne, og har dertil sitt tyngdepunkt og utgangspunkt i utdanning *til*. Dette beskrev jeg i kapittel 2.5.2 som spennet mellom henholdsvis en kognitivt og normativt forankret forståelse av utdanning (Eriksen og Molander 2008:161), og leder oss samtidig tilbake til Grimens (2008) tese om at det finnes mange og kompliserte typer forhold mellom teori og praksis (se 2.5.2). Dette kompliserte forholdet anvendes som springbrett for å konkretisere det instrumentelle mistaket i kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning i det følgende. I forhold til Skjervheims treleddete relasjon er praktisk kunnskap prinsipielt sett knyttet til saksforholdet, mens praksis er knyttet til tjenestemottakeren («den andre») og til konteksten der den praktiske kunnskapen skal spilles ut. Ferdighetsbegrepet er knyttet til både praktisk kunnskap og til praksis:

Praksis blir ofte forstått som (og kan bety) anvendelse av teoretisk kunnskap. Praksis kan også forstås som grunnlag for teori (se 2.5.2). I det siste tilfellet blir praktisk kunnskap primær, sier Grimen (2008:75). For kirkemusikkutdanningen er begge beskrivelser upresise. Ikke er

⁸⁴ – med henvisning til en aristotelisk oppfatning av kunst i retning av «å kjenna sitt materiale og å meistra det. I ekstreme tilfelle går denne oppfatninga i retning av å assimilera kunsten til teknikken» (Skjervheim 2002b:106).

teori underlaget for praksis, ei heller er praksis underlag for teori. Derimot er praktisk kunnskap underlaget for praksis.⁸⁵ Her mener jeg kimen til det instrumentelle mistaket finnes, fordi praksisbegrepet gir rom for å fortrenge den delen av praksis som *ikke* omhandler praktisk kunnskap, nemlig den kunnskapen som har mennesker i begge ender av relasjonen. Dette innebærer at praksisbegrepet er utydelig og et sted der meningsinnholdet 'sklir'. Praksisbegrepet åpner for å kunne tillegges den betydningen som gjeldende utdanningsdiskurs forfekter. For kirke-musikkutdanningens del vil det si konservatorietradisjonen (se 4.4.1). Som vi har sett, er denne tradisjonen forankret i et (primært) praktisk kunnskapsgrunnlag som forfekter et repertoar preget av «klassisk musikk og vestlige estetiske disposisjoner» (Nerland 2004:28), som forutsetter øverommet som primært sted for kunnskapsutvikling *og* som har imaginære praksiser som primært sted for kunnskapsanvendelse og ferdighetstrening. Både praktisk kunnskap og (imaginær) praksis blir dermed utøvd innenfor rammene av utdanningsinstitusjonen, med den fare det utgjør for å bli lokalt rotfestet og selvbekreftende (en beskrivelse lånt fra Wenger 2004:203, se mer i 4.7.2). Utdanningsinstitusjonen kan legge *sin* praksisforståelse inn i utdanningen, noe den i stor grad gjør gjennom sin kunnskapsbase, – den praktiske kunnskapen. Denne kunnskapen målbæres gjennom studieplanens ferdighetsbegrep. Studentene blir svært gode i den type ferdighet som handler om bearbeiding av et musikalsk materiale, men ikke uten videre den type ferdighet som involverer andre mennesker, det være seg barn, konfirmanter, mennesker med spesielle behov, eldre, mennesker i sorg eller korsangere som ikke kan noter.

⁸⁵ Hvorvidt praksis også er underlag for praktisk kunnskap fremstår som noe uklart. Studieplanen indikerer for så vidt at utgangspunktet for det som undervises er praksis i betydningen behovet 'der ute', mens informantenes fortellinger peker i retning av at det ikke er helt slik. Med nesten ingen praksis i studiet (i betydningen organisert praksis/emnet *Praksis*) er det imidlertid vanskelig å se hvordan praksis skal kunne sies å være underlag for praktisk kunnskap i utdanningen.

Ferdigheten er tredelt og den er én: profesjonsferdighet

Til nå har jeg snakket om et tredelt ferdighetsbegrep. Ved hjelp av en imaginær praksis som eksempel – kirkemusikkor – avsløres imidlertid at en slik kategorisering kun er analytiske kategorier, slik også Skjervheim påpeker, fordi «faktiske handlingar kan ikkje delast opp (...)» (Skjervheim 2002c:136). En imaginær praksis er ikke en faktisk handling. Den er en etterligning av en faktisk handling. Imaginære praksiser gir stor innsikt i og praktiske ferdigheter knyttet til et 'korrekt' og ofte krevende repertoar. I en imaginær praksis med notekyndige og likesinnede medstudenter kan praktisk kunnskap og materiell ferdighet langt på vei også tjene som relasjonell ferdighet. En Bach-motett kan i en imaginær praksis innstudies ved hjelp av informasjonen som ligger i notebildet, kjennskap til barokk fraserings og tysk språk. En imaginær praksis i utdanningen er homogen og selvoppfyllende fordi alle har de samme musikkfaglige referansene. I yrkesfeltets kirkemusikkor, slik informantene beskriver dem, finnes svært sjelden en slik felles musikalsk referanseramme. Der vil forutsetningene være ulike, både hva gjelder notekunnskaper, stilforståelse, språkkunnskaper og sangtekniske ferdigheter. Der vil den samme Bach-motetten sannsynligvis (og hvis i det hele tatt mulig) måtte innstudies med en ganske annen metodikk, som for eksempel langt mer øving på enkeltstemmer og demonstrasjoner av fraserings, intervaller og uttale. Kanskje krever den faktiske handlingen et repertoar og tilpasninger av dette som forutsetter at profesjonsutøveren kan improvisere, arrangere og forenkle arrangement for at et kunstnerisk uttrykk i det hele tatt skal være mulig å skape. Den ferdighetsoppøvelsen og metodikken som anvendes i den imaginære praksisen er derfor ikke uten videre overførbar til den faktiske handlingen i yrkesfeltet. Metodikken som skaper et kunstnerisk uttrykk i en imaginær praksis kan sågar være en umulighet i virkelighetens kirkemusikkor. Dermed blir relasjonelle ferdigheter ikke bare en egen ferdighetskategori i analytisk forstand. I den faktiske handlingen overskrides de analytiske kategoriene. Der blir relasjonelle ferdigheter også en side ved selve saksforholdet i det relasjonelle ferdigheter blir en *forutsetning* for å skape et kunstnerisk uttrykk.

Praktisk (altså både materiell og kunstnerisk) ferdighet er helt avgjørende uansett om man anser utdanningen som en «dyptgående fagutdanning» (Haugen 2011) eller en profesjonsutdanning. Dette er fordi slik ferdighet er uløselig knyttet til utdanningens kunnskapsgrunnlag, slik som beskrevet ovenfor og i kapittel 2.5.2 og 2.5.3. Som vi nettopp har sett, kan relasjonell ferdighet også være en forutsetning for den praktiske ferdighetens kunstneriske side. Relasjonell ferdighet er annerledes enn praktisk ferdighet, men ikke et alternativ til den. I en profesjonsutdanning i musikk kan praktisk og relasjonell ferdighet vanskelig løsrives fra hverandre, ei heller fra utøveren. Derimot er relasjonell ferdighet et uttrykk for at den *praktiske* ferdigheten er tillagt en retning som gjør at det å spille, å synge eller å dirigere plasseres i den konteksten der den skal utøves – det vil si sammenhenger der det er mennesker involvert. Denne retningsbestemte ferdigheten er helt avgjørende å tydeliggjøre for ikke å begå det instrumentelle mistaket i kirkemusikkutdanningen som *profesjonsutdanning*. Der korledelse som praktisk ferdighet handler om dirigeringsteknikk og repertoarkunnskap, handler korledelse som relasjonell ferdighet om innstudering av et tilpasset repertoar i kor med ulike forutsetninger, det være seg korsangere som ikke kan noter eller barn. Den metodiske komponenten er en vesentlig side av den relasjonelle ferdigheten fordi den praktiske kunnskapen skal omsettes ikke 'bare' til en ferdighet som skal bearbeide et musikalsk materiale, men også til kloke vurderinger i møte med mennesker med ulike forutsetninger.

Dermed kan vi samle disse ferdigheter i ett begrep: *profesjonsferdighet*. Profesjonsferdighet for en kirkemusiker består av både materielle, kunstneriske og relasjonelle ferdigheter. Profesjonsferdighet må inngå som en helhet i en utdanning som ønsker å være en profesjonsutdanning. Dog finnes også eksempler på situasjoner der det kan være tjenlig å skille ut relasjonell ferdighet som en egen ferdighet. I møte med pårørende (begravelser), konfirmanter eller på aldershjem kan det være høyst relevant å skille ut handlingskunnskap og relasjonell ferdighet, - nærmest som et eget emne, slik det gjøres i for eksempel sosionomutdanningen (Aas 2007). I de fleste tilfeller er imidlertid relasjonell ferdighet en retning ved den praktiske ferdigheten som er nødvendig for å fungere i yrkeskonteksten. I blant er relasjonell ferdighet også

nødvendig for å skape et kunstnerisk uttrykk, slik som vist ovenfor. Uansett hvor integrerte ferdighetens elementer er eller ikke er i hverandre, så må relasjonell ferdighet oppøves. Selv om man er ekspert på praktisk ferdighet i en imaginær praksis, trengs erfaring med hele ferdighetsviften i de faktiske handlingene – som gudstjenestespill, konfirmantarbeid og møter med ulike brukergrupper (pårørende, eldre, barn) – *under veiledning* for å bli kompetente profesjonsutøvere. Dette resonnementet har direkte adresse til informantenes etterlysning av mer og organisert praksis i utdanningen – det vil si faktiske handlinger i konteksten der de senere skal utøves. Informantenes tanker om ulike former for praksis i utdanningen presenteres i kapittel 4.7.

Profesjonsferdighet uttrykker en treleddet relasjon der både meg, den andre og saksforholdet inngår. Om denne relasjonen gjøres toleddet ved at den relasjonelle ferdigheten og dermed den andre objektiveres, har man som *profesjonsutdanning* begått det instrumentelle mistaket. Som *disiplinutdanning*, derimot, kan en toleddet relasjon være legitimt. I en disiplinutdanning vil tyngdepunktet ligge i disiplinferdigheten, med det mener jeg hva man skal være i stand til å gjøre med et musikalsk materiale. En toleddet relasjon bestående av (hovedsakelig) meg og saksforholdet kan vi derfor kalle disiplinferdighet. Disiplinferdigheter både er og skal være langt mer dyptgående, spesialiserte og ensartede enn profesjonsferdigheter (se 4.2.1).⁸⁶ Disiplin- og profesjonsferdigheter er ikke å forstå som motsetninger, men de har ulike tyngdepunkt og ulike prioriteringer.

Kunnskapen er tredelt og den er én: *profesjonskunnskap*

Både teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og handlingskunnskap er underlag for profesjonsferdighet. Teoretisk kunnskap er ikke kunnskapens primære *uttrykk* for en kirkemusiker, men den er like fullt et viktig aspekt ved profesjonskunnskapen, slik også Frede V. Nielsen

⁸⁶ Selv om det med Stortingsmelding nr 44 «Utdanningslinja» (2008-09) er kommet føringer om yrkesrelevans for all høyere utdanning. Se kapittel 1.1.1 og 4.1.

(1994) beskriver musikkfagets egenart innenfor en dimensjon som strekker seg fra «scientia» til «ars» (Nielsen 1994:110 og 2.5.3). Å akkompagnere en salme i gudstjenesten kan tjene som eksempel. Det er åpenbart at slik ferdighet forutsetter praktisk kunnskap – men ikke bare: Utøvingen forutsetter også teoretisk kunnskap om og et reflektert forhold til stilistiske særtrekk, formforståelse og dessuten handlingskunnskap som gjør utøveren i stand til å sette seg inn i mottakerens sted. Kirkemusikerens orgelakkompagnement i en gudstjeneste er en praksis der det er mennesker i andre enden av den musikalske relasjonen: menigheten som skal synge. Å gi en salme tonefølge på en måte som legger til rette for å «ta helhjertet del i gudstjenesten», som rammeplanen uttrykker det (Kirkemøtet 2009:14) handler om å sette seg i den andre enden av relasjonen: puste, frasere og gi salmen et harmonisk tonefølge som skaper opplevelse av helhet og som skaper rom for deltakelse. Det som umiddelbart fremsto som praktisk kunnskap, formidlet med praktisk ferdighet (orgelspill) blir i et profesjonsperspektiv en enhet av teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og handlingskunnskap. Kunnskap er, som ferdighet, en integrert helhet som vi kunne beskrive som *profesjonskunnskap*.⁸⁷

En illustrasjon på arbeidsoppgaver som krever hele viften av profesjonskunnskap og ferdighetskunnskap finner vi i dette informantutsagnet:

Jeg jobber mye med frivillige. Det tar mye tid, men det er veldig meningsfullt. Jeg har et fast team som jeg følger opp. Jeg prøver å sette dem inn i hva det vil si å planlegge en gudstjeneste.

Å planlegge en gudstjeneste forutsetter både teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og handlingskunnskap: Teoretisk i form av liturgisk, teologisk og musikkhistorisk innsikt. Praktisk i form av utøving og

⁸⁷ Grimen tar til orde for å fjerne alle oppdelinger av kunnskapsbegrepet og ganske enkelt snakke om «kunnskap». Dette gjør han ved å peke på fellestrekk ved praktisk og teoretisk kunnskap som avdekkes om man ser bakenfor deres umiddelbare kjennetegn som praktiske og teoretiske (Grimen 2008:82ff). Jeg vurderer imidlertid inndelinger som både hensiktsmessige og nødvendige som *utgangspunkt* for å tydeliggjøre disiplinutdanningens forskjell fra profesjonsutdanningen.

musikalsk ledelse. Handlingskunnskap i form av samarbeid med frivillige. Alt dette må integreres i en profesjonsferdighet som er både materielt, kunstnerisk og relasjonelt rettet. I blant lever den relasjonelle ferdigheten sitt eget liv som en mellommenneskelig ferdighet, eller klokskap, for å være tro mot Aristoteles. Svært ofte er imidlertid det relasjonelle og det praktisk ulike sider av samme sak – som for eksempel i gudstjenesteplanlegging, slik som i eksempelet over. Vi kan da snakke om *profesjonskunnskap* og *profesjonsferdighet*.

Et siste eksempel kan illustrere hvordan det i gitte sammenhenger kan være nyttig å *ikke* samle all ferdighet eller all kunnskap i ett begrep, men snarere anvende kunnskaps- og ferdighetskategoriseringene som hjelp til å reflektere omkring utøvelsen av *profesjonelt skjønn* (Grimen og Molander 2008). Følgende sitat er også et godt eksempel på en treleddet relasjon i yrkesfeltet:

Til begravelser får man jo av og til en del bestillinger på en del musikk som, ja ... Vi lærte jo her [i utdanningen] at det skulle vi si nei til. Men det er ikke helt slik virkeligheten fungerer. Man vil jo møte mennesker så langt som mulig.

Denne informantens utsagn setter ord på et sentralt dilemma i den profesjonelle hverdagen, i følge flere av informantene. Det kunstneriske skjønnets slik det er lært i utdanningen tilsier at kirkemusikeren skal objektivere den andre og handle ut fra musikkfaglige vurderingskriterier (og i blant også ut fra lokalt vedtatte retningslinjer) og si «nei». Det relasjonelle skjønnets tilsier imidlertid at kirkemusikeren skal gjøre den andre til med-subjekt og handle ut fra en dialektisk tilnærming – «man vil jo møte mennesker så langt som mulig». Slike situasjoner er kompliserte og uten *ett* svar. Nettopp derfor er det viktig at relasjonell ferdighet oppøves i utdanningen.

Også termen profesjonskunnskap åpner opp for et alternativ: *disiplinkunnskap*. Kunnskap i et disiplinperspektiv er ikke like kontekstnær som profesjonskunnskap er. Skjelningene mellom profesjons- og disiplinkunnskap og profesjons- og disiplinferdighet kan være tjenlig både for å beskrive kirkemusikkutdanningens kunnskapsmessige identitet og som hjelpekonstruksjoner i utformingen av en

grunnlagstenkning i musikkfaglige profesjonsutdanninger. Det siste kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

4.6.5. Innbilt praksis og det instrumentelle mistaket

Det at kirkemusikkfagene i seg selv er praktiske og ferdighetsorienterte gjør at det er lett å tenke om disse (som med øvrige utøvende musikkutdanninger) at man får praksis på kjøpet. Man setter et likhetstegn mellom praktisk kunnskap og praksis, i betydningen at det å oppøve en praktisk ferdighet vil si ferdighet til å utøve en profesjon. Mange av informantene uttrykker at musikkfagenes natur som praktiske og ferdighetsorienterte er en slags *innbilt praksis*. Vi kan si at der imaginær praksis (se ovenfor) er bevisst simulert for å etterligne virkeligheten, er innbilt praksis ubevisst assimilert inn i den praktiske kunnskapen. Man *blir* god til å spille Bach-fuger. Man *blir* god til å dirigere kor. Man *blir* god til å improvisere koralforspill. Alle følger den samme studieplanen og de samme tolkningene av den. Lærere og studenter dyrker de samme idealer, og dermed bekrefter utdanningen seg selv. Så kommer man ut i arbeid og erfarer slik som denne informanten:

Korundervisningen vi har hatt har jo stort sett vært retta mot voksne som kan noter. Det har ikke vært tatt noen hensyn til at man kanskje kommer ut og får et menighetskor som ikke leser noter og som ikke har riktig sangteknikk. Og ikke sjangerbredde heller. Ikke utover den klassiske musikken. Og ikke noe barnekor. Nå sitter jeg med fire barnekor.

Det er ingen årsakssammenheng mellom en perfekt dirigeringsteknikk og å være gode barnekorledere (selv om det kan hjelpe). Man blir god på det man øver på. Det man ikke øver på, blir man sjelden god på, med mindre man har et ualminnelig talent. Derfor er en kirkemusiker – som andre musikere – gode på det de har kunnet bruke øverommet til, og mindre gode (i følge dem selv) på det de *ikke* har kunnet bruke øverommet til.

En annen informant forteller fra jobbintervjuet:

Jeg husker tilbake til intervjuet og prøvespillet. Jeg kom fra musikkhøgskolen og hadde øvd inn Mendelssohn-sonater. Men nei, «kan du ikke spille noe besifring», spurte de. Så er det den biten man er interessert i. Allsidig erfaring og hvordan man forholder seg til folk.

«Hvordan man forholder seg til folk», hvordan man underviser barn eller korsangere uten notekunnskap inngår i liten grad i utdanningens ferdighetsbegrep slik det erfares og formidles av informantene. Ikke bandleidelse eller mobilisering av frivillige heller. Ei heller møte med pårørende og deres musikalske ønsker i forbindelse med gravferd. Dette er den praktiske klokskapen Aristoteles snakker om, den som – sammen med den praktiske ferdigheten – ligger til grunn for den relasjonelle ferdigheten. Den som ikke bare handler om å være kunnskapsrike eller dyktige utøvere, men også har oppøvd vurderingsevne og relasjonell klokskap (Aristoteles 1999:114). Slik klokskap må – som den praktiske ferdigheten – øves. Men i motsetning til den praktiske ferdigheten skjer denne øvingen *utenfor* øverommet.⁸⁸ Den *må* skje utenfor øverommet, fordi oppøvelse av slik ferdighet handler om relasjon til andre mennesker.

Den praktiske kunnskapen i form av sin kunstneriske og materielle ferdighetskarakter er utdanningens fremste kjennetegn. På emnenivå ligger vekten på hva studenten skal være i stand til å gjøre med et materiale – det vil si den dyktiggjøringen øverommet kan bidra til. Her samsvarer studieplanens beskrivelser med informantenes opplevelser. I et disiplinutdanningsperspektiv er *øverommet* primær kontekst for praksis – den praksisen som oppøver disiplinferdighet. I et profesjonsutdanningsperspektiv skjer bristen når den praktiske kunnskapen også blir forstått som legitimerende for den øvingen som forutsetter det *sosiale rommet* som øvingsarena. Da skjer det

⁸⁸ 'Øverommet' brukes her i billedlig forstand. Øverommet tjener som bilde på utdanningens lokale praksis(er) – både i enerom og klasserom.

instrumentelle mistaket (Skjervheim 2002c:114). Det settes et taust likhetstegn mellom den type ferdighet som gjør noe med et musikalsk materiale og den type ferdighet der det er mennesker i begge ender av ferdighetsutøvelsen. Da står vi igjen med en profesjonsutdanning som har gått vill i sin selvforståelse og tror at relasjonelle ferdigheter kan oppøves etter modell av materielle og kunstneriske ferdigheter.

4.7. Hva betyr utdanningen for den nyutdannede kirkemusikeren?

Dette spørsmålet er problemstillingens andre del. Samme spørsmål vil bli stilt på samme sted i de to neste kapitlene, men da med adresse til henholdsvis vigsling og kall. Til å besvare disse spørsmålene har jeg valgt å låne tre begrep fra Etienne Wenger (2004): forestilling, innordning og engasjement (2004:200ff).⁸⁹ Wenger beskriver disse som ulike former for tilhørighet, og de er samtidig avgjørende funksjoner i det han kaller en læringsarkitektur. Jeg går ikke videre inn i Wengers teori – men låner altså hans språklige illustrasjoner for å beskrive den nyutdannede kirkemusikerens profesjonelle livsbetingelser.

4.7.1. Forestillingens livsbetingelse

Utdanning som forestiling er selve kjernen i en profesjonsutdanning. Utdanningen skaper et bilde av hva som kommer. Ser vi på utdanningen som en forestilling av det som kommer etter studiene er det viktig å være oppmerksom på hvilken makt man har over studentene. Som utdanner kan man lett skape en erfaring som denne:

⁸⁹ I originalen (1998): «Imagination». I den danske oversettelsen (2004) er dette oversatt til «fantasi». Forestilling er min oversettelse til norsk. I sitater vil derfor fantasi forekomme. Dette er da å regne som et synonym til forestilling, selv om det på norsk også gir andre assosiasjoner enn «forestilling».

Jeg kan huske, at jeg og mine barn engang stod omkring en globus, og jeg stolt pegede: «Det er der, vi bor». De var tilbørlig imponerede – ikke et øjeblik i tvivle, men en smule forbløffede – og jeg begyndte at tænke over den slags proces, hvor det gav mening at udpege et sted på en globus og hævde, at det er der, vi bor. Det var forbundet med en form for fantasi. Det var resultatet af fantasi, ikke fantasi i nedsættende betydning, men i betydningen af at skabe et billede, der tydeligvis ikke var der. Det var meget forskelligt fra at gå ind i et hus og sige: «Her bor vi» (Wenger 2004:204).

Ideen til å bli kirkemusiker starter for de aller fleste med en forestilling. For noen er det ett bestemt forbilde som utgjorde forestillingen og motivasjonen. For andre er ikke forestillingen personifisert, men den handler gjerne om erfaringer fra deltakelse i kirkemusikalske aktiviteter, fasinasjon for et bestemt repertoar eller for orgelet. De fleste bærer med seg et bilde av hva det vil si å være kirkemusiker, et bilde som utgjør motivasjonen for å søke studiet:

Det var en sentral kirkemusiker som jobbet i min lokalmenighet og bygde opp kirkemusikkmiljøet der med tre barnekor, voksenkor og et rikt kirkemusikalsk liv. Urfremførte ting, skrev ting og var veldig sentral i lokalmiljøet. Han hadde en veldig viktig rolle som jeg nok senere har reflektert over at var en viktig person. Selvfølgelig tenkte jeg ikke på det på den måten den gang.

Representerer dette forbildet det som er dine mål for profesjonsutøvelsen?

Ja, jeg holder det nok oppe, selv om jeg har et helt annet utgangspunkt og at virkeligheten i dag er så utrolig forskjellig – jeg jobber i en helt annen type menighet enn den jeg vokste opp i. Men for meg er det likevel et viktig forbilde å holde fram, for det var noe av ideen til kirkemusikeren, selv om jeg ser at jeg trekker i en annen retning på mange måter.

I hvilke retninger er det du trekker?

Jeg blir fanget av kontoret, administrasjon, menighetsbygging på en helt annen måte enn det jeg kanskje trodde at jeg skulle. Man tror jo at man skal få lov til å være utøvende og jobbe masse med musikk.

Men for at det skal til blir det utrolig mye tid foran PC'n, i møter og drive nettverksbygging, treffe folk.

En profesjonsutdannings oppgave i et *til*-perspektiv er å realitetsorientere studentene, å fortelle «her bor vi». Utdanningen skaper forventninger til både arbeidsgiver, arbeidsoppgaver og til selve profesjonsutøvelsen. Det betyr at utdanningen gjennom sine kunnskapsmessige prioriteringer formidler – direkte og indirekte – hvordan profesjonsfeltet *er* og kanskje også hvordan det *bør* være.

Stenhuggeren og katedralbyggeren

Historien om stenhuggeren og katedralbyggeren er beskrivende for utdanningens forestillende funksjon. Den sier samtidig noe grunnleggende om profesjonsutdanningen som treleddet relasjon, det vil si relasjonen mellom utdanner, student og kunnskap/ferdigheter:

To stenhuggere blir spurt om hva de holder på med. Den ene svarer «jeg hugger denne sten i en perfekt firkantet form». Den andre svarer: «Jeg er ved at bygge en katedral» (Wenger 2004:203). Begge svar er riktige, men uttrykker likevel grunnleggende forskjellige ting. De er like gode håndverkere, og deres engasjement for arbeidet kan utmerket godt være like stort. Forskjellen handler om deres forestilling om det de lager og hvordan de plasserer seg selv og sine ferdigheter i en større sammenheng. Denne forskjellen er det som utgjør forestillingens funksjon. Som en konsekvens av ulike forestillinger kan de lære svært ulike ting av samme aktivitet (Wenger 2004:203). På samme måte er det med utdanningen. Studiet kan utdanne disiplinutøvere som er dyktige stenhuggere, – det vil si musikere, men som ikke av den grunn opplever seg som dyktige katedralbyggere, – det vil si profesjonsutøvere. Skjønt; utdanningen har nok skapt forestillinger om en katedral. Den ligner bare ikke på den de nyutdannede arbeider i.

Katedralbyggeren og stenhuggeren kan brukes til å illustrere et profesjonsstudium med og uten praksis (her forstått som emnet praksis, jf oversikten i kapittel 4.2.) Følgende fortelling fra en av informantene er beskrivende:

Hva er det du opplever mest meningsfylt å jobbe med?

Det handler jo mye om hva slags tilbakemeldinger jeg får. (...) Jeg har to orgelelever som er seks år gamle. Og når jeg ser hvor gøy de synes det er å spille orgel, så er det jo klart at jeg blir inspirert av det. Og barnekoret jeg har også, de er opp til 12 år. Når jeg hører at de har lært noe, når jeg hører at de synger og lærer noe... Å synge er å lære noe. Og når da barna faktisk gjør det, synes jeg det er veldig stort.

Var det dette du forventet når du var ferdig med utdanningen?

Nei! (latter)

Hva trodde du da?

Jeg var nok i utgangspunktet litt mer sånn klassisk orientert. Det er klart – her på huset [NMH], man blir veldig inspirert (...) til liturgisk spill, liturgikk og hymnologi og hele den pakka der. Man blir jo engasjert for den siden og (...) – ja, det er klart – man er jo litt i en egen boble her, hvor man tror at det faktisk er sånn kirken er, eller det er det kirken tørster etter, den typen musikk, den stilen. Så kommer man ut, og så er det ikke det.

Denne fortellingen er ikke enestående. Informantene forteller om en utdanning som de opplever er i utakt med sitt ønskede katedralbyggerperspektiv. Studentene er svært dyktige stenhuggere etter fire år, men ikke av den grunn forberedt på å bygge en katedral.

En annen informant beskriver ett av møtene med profesjonsutøvelsen slik:

Her [på NMH] blir vi veldig godt skolert i den klassiske musikken. Mens når jeg blir spurt om å spille til barnekoret i menigheten bruker de ofte mer barnegospelaktige sanger, og i den stilen blir jeg litt ... den typen rytme, komping (...) Jeg savner å ha litt mer oversikt. Jeg tenkte ikke så mye på at jeg savnet dette mens jeg studerte, men jeg savner det nå. (...) Det er ikke noe jeg har tilstrebet tidligere, det var ikke en av mine hovedinteresser.

«Jeg tenkte ikke så mye på at jeg savnet dette mens jeg studerte, men jeg savner det nå,» sier hun. Hvorfor savnet hun ikke dette i utdanningen?

Som vi tidligere har sett, er NMHs kirkemusikkutdanning så å si uten praksis.⁹⁰ Denne informantens erfaring er etter min oppfatning en av de store konsekvensene av mangel på praksis i studiet. Man savner sjelden kunnskap før man har erfart nødvendigheten av den. Studentene får leve i fred med sine interesser, uten korrektiv fra praksis. For de av informantene som hadde med seg kunnskaper om og ferdigheter i sjangerbredde, 'rytmisk musikk', samspill og 'koming' inn i utdanningen oppleves ikke forventninger til slik kompetanse så krevende. Men de uten slik sidekompetanse forteller om et krevende møte med arbeidslivet.

Ingen av de to stenhuggerne tar feil, de har bare grunnleggende ulike perspektiv. Også dette er et bilde som er overførbart til profesjonsutdanningen i kirkemusikk: det er ikke nødvendigvis noe feil med studiets emner. Derimot er det en dimensjon ved dem som ser ut til å mangle, nemlig *til*-dimensjonen, eller «den andre», for å være i Skjervheims dialektiske relasjon. På grunn av et instrumentelt mistak forblir utdanningen en lokalt rotfestet konservatorieutdanning med imaginær praksis, praktisk kunnskap som innbilt praksis og øverommet som primær kontekst for ferdighetstrening. Katedralbyggerens dimensjon må på en eller annen måte inkluderes i utdanningen for at den skal bygge rettethetens kunnskap – ikke i stedet for den praktiske kunnskapen (*saksforholdet*), men som en retning ved den. En læringsarkitektur som ikke ivaretar forestillingens funksjon er designet for de som ønsker å hugge perfekte firkanter, ikke katedraler. En informant uttrykker det slik:

Ja, man går på musikkhøgskolen og man skal spisses inn mot en – én – klassisk tradisjon på en måte. Så samsvarer det bare ikke med kirken i dag, opplever jeg. Hvis du skal snakke om utdanning og jobb – det er virkelig to så forskjellige verdener. Jeg vet at utdanning og jobbvirkelighet ofte ikke har så mye med hverandre å gjøre. (...) Jeg opplever at det spisses inn i ett hjørne, og så er virkeligheten så totalt annerledes. Det er ikke samsvar.

⁹⁰ Én ukes praksis i siste semester.

Og fra fokusgruppeintervjuet har jeg klippet følgende meningsutveksling:

Hvordan tenker dere at utdanningen kan forankres i 'det virkelige liv'?

B: En ting er samarbeid mellom NMH [Norges musikkhøgskole] og HiS [Høgskolen i Staffeldtsgate], men jeg skjønner ikke – hvor er MF [Menighetsfakultet] og TF [Teologisk fakultet]? De sliter jo også med rekruttering.

A: (...) Jeg kjenner mange prester der ute. Og det var en av dem som sa «ja, der jeg er har vi et veldig godt samarbeid, vi samarbeider nemlig alltid om salmene». Oi. Javel. Gjør man ikke det altså? Prestene har en hel haug med fordommer mot oss kantorer. Og vi har kanskje fordommer mot dem også, hva vet jeg.

B: Og så blir vi utdanna et steinkast unna. Det er et sånt paradoks. Det er jo bare med på å opprettholde de fordommene og de mytene man har, i stedet for å ta tak i det på tidspunktet man har mulighet til å lære å samarbeide. I studiet.

(...)

B: Det er en ting som slår meg (...). Vi snakket tidligere om denne samarbeidsgudstjenesten mellom HiS og NMH som vi hadde for noen år siden (...) Så tenker jeg: har vi lært noe som helst av det? Det er jo noen år siden nå, hva har skjedd i kjølvannet av dette? For det er jo et enormt potensial her. Her sitter to helt forskjellige utdanningsinstitusjoner med enorm kunnskap. Det må jo være mulig å forenes og dra det beste ut av begge. Samtidig tenker jeg at det som mangler er en finger ned i jorda og se hva som foregår der ute. Realitetsorientere seg litt. Hvilken kirke er det man skal utdanne folk til? Der kjenner jeg fra jeg gikk her [på NMH] at det er jo egentlig ingen link bortsett fra den praksisuka, men hva var nå det?

Forestillingens funksjon er viktig for å skape tilhørighet og identifikasjon. Utdanningen er en forestilling fordi den skaper et bilde av hva som kommer. Allerede før studentene starter sitt studium har de en forestilling om hvordan deres yrkesliv skal være. Mest sannsynlig er det også en forestilling som har ført dem til utdanningen. Utdanningen kan

bekreftede eller avkreftede forestillinger, og den skaper nye. Forestillingen kan la oss friste til å skape en urealistisk idealverden i vårt eget bilde. Men viktigere er likevel forestillingen som en ressurs – «det er gjennom fantasi, at vi erkender vores egen opplevelse som en refleksjon av bredere mønstre, forbindelser og konfigurasjoner», sier Wenger (2004:205). Derfor er det viktig at katedralen som utdanningen bygger ligner på den studenten begynner å arbeide i. Det handler både om realisme og motivasjon.

Tre måter å bygge katedral på

Informantene etterlyser tre former for praksis:

For det første etterlyser NMH-informantene samarbeid mellom ulike lokale praksiser på institusjonen. Én informant sier det slik:

Kirkemusikkmiljøet på skolen [NMH] er litt som en stat i staten. Folkemusikerne og jazzerne må som en del av studiet spille sammen med andre. Vi må ikke spille sammen med noen.

Det finnes utallige prosjektuker hvor det ikke skjer noen ting, skal vi tro informantene. De etterlyser flere samarbeidsprosjekter i disse prosjektukene. Det kan handle om å spille sammen, slik informanten over etterlyser, men det kan også handle om å møte mennesker med spesielle behov, noe som inngår som ett av syv områder i *Plan for kirkemusikk* (se kapittel 4.4.2):

Det var ei prosjektuke der det ble innleda med å si at «vi er pålagt et samarbeidsprosjekt». Jaha. Med musikkterapi. I alle fall var det veldig interessant. Der var det to fra et band for psykisk utviklingshemmede som heter Ragnarok. Kjemperelevant var det, og så artig. (...) De spilte sammen med en på elgitar. (...) Tror det er noe av det fineste jeg opplevde i studiet. Men det var bare en dag.

Det finnes en rekke ressurser bare ved å se til neste øverom. Men det er liten tradisjon for å ta i bruk disse ressursene, i følge informantene. Kirkemusikkutdanningen er den eneste utdanningen ved Norges musikkhøgskole som ikke har studieplanfestet samarbeid av utøvende karakter på tvers av studieprogram. Det verserer mange forklaringer på

dette. Den som oftest kommer til uttrykk handler om problemer knyttet til nivåforskjeller. Likevel hadde man både kammermusikk og akkompagnement i studiet for 40 år siden (se oversikt i 4.3). Og de nyutdannede uttrykker fraværet av slik praksis som et stort savn.

For det andre etterlyser informantene samarbeidsprosjekter med andre studier som utdanner for det samme yrkesfeltet, så som prester, kateketer, diakoner og kirkemusikere med alternativ kvalifikasjon (se ovenfor). Samarbeider man på utdanningsnivå er det kanskje større grunn til å tro at man kan få det til i arbeidslivet også, sier de.

1: Jeg husker når jeg gikk ut herfra [NMH] at jeg hadde den følelsen av å ha fått mye, men det var en «åh, kunne vi ikke gjort det og det». For eksempel – her ligger vi klin inntil MF. Hvor i all verden er det samarbeidet, liksom? Vi skal jo jobbe sammen resten av livet!

2: Det er en del ting jeg undrer meg litt over. For eksempel at vi ligger vegg i vegg med Menighetsfakultetet, men vi har hatt veldig lite med dem å gjøre. Jeg har vært med på en gudstjenestegruppe en gang, men ellers har samarbeid med prestestudentene ikke vært der. Så har det jo vært forsøkt samarbeid med Staffeldts, som jeg føler bare har blitt borte, rent ut. Det var liksom noe på gang, men så skjedde det ikke noe mer. Jeg synes det er litt pussig at ikke det skjer mer. For de har jo kompetanse på det vi savner. Så vi kunne hatt mer utveksling der. Det synes jeg er rart.

Dette er samtidig en kommentar til hva jeg skrev i kapittel 4.2.3 om ulike kirkelige utdannings tilhørighet. Nettopp fordi kirkemusikeren ikke utdannes ved en teologisk eller diakonal utdanningsinstitusjon slik som prester, kateketer og diakoner, men ved en musikkhøgskole med sin helt særegne kultur, er samarbeid på tvers av utdanningsinstitusjoner vesentlig i profesjonsforberedelsen. Slik det er nå, møter kirkemusikeren sine kolleger fra de andre yrkesgruppene først når han/hun begynner å jobbe, og da har både kirkemusikerne og de øvrige profesjonsgruppene fått leve i fred med sine forestillinger og mulige feilforestillinger om «de andre» (Hernes 2002:126) i både fire, fem og seks år.

For det tredje etterlyser informantene praksis i yrkesfeltet. Dagens kirkemusikkutdanning ved NMH har som tidligere vist én ukes praksis i siste semester. På én uke skal studentene i følge emnebeskrivelsen

«utvikle sine kunnskaper, positive holdninger og praktiske ferdigheter slik at han/hun skal kunne fungere som kirkemusiker i Den norske kirke» (Norges musikkhøgskole 2012b). Én uke oppleves som «helt bortkasta», sier en. «Siste året – det er jo helt vanvittig», sier en annen. «Det er jo alt for sent. Det er ikke *da* ting skjer», sier en tredje. «Det er et enormt potensial i forhold til realitetsorientering på hva som egentlig skjer», sier en fjerde.

Hva slags praksis ville dere foreslå? – spurte jeg i fokusgruppeintervjuet. Dette viste seg å være et spørsmål som hentet frem engasjementet i informantene. De kunne også fortelle at dette var et hyppig kantinetema i studietiden:

A: Å knyttes til en mentor eller veileder. Jeg tenker helt konkret. I alle andre sånne yrkesrettede utdanninger har man en kontakt med virkeligheten. Én modell er å knytte til seg menigheter – la oss si en på hvert trinn, så har du én menighet og én kantor der ute å forholde deg til, som du kan gå i veiledning hos, kanskje du kan være vikar der. Blir knyttet til. Så i neste periode har du en annen type menighet. At det er en dialog mellom utdanningsinstitusjonen og folk der ute. Det må da være mulig?

C: Men jeg tror jo at ett år med forskjellige steder er for lite. Det må være flere år på samme sted. Og at man prøver å finne steder som har bredden i utgangspunktet.

Dere tenker at de stedene finnes?

C: Ja, de finnes.

Nå som dere er i jobb – ville dere like å være mentor for studenter i praksis på denne måten?

Ja! (alle)

A: Tenk hva det vil gjøre med identiteten min da! – Om jeg som kirkemusiker ble forspurt. Jeg ville jo vokse på det. Og det vil igjen – i det store og hele – kunne føre til rekruttering. Det er enkelt å gjennomføre også.

Når så vidt mange av informantene forteller om en opplevelse av inkompetanse i møte med yrkesfeltet til tross for alt de kan, mener jeg det nettopp er grunn til å tro at dette ikke bare handler om utdanningens *hva*, men også dens *hvordan* (mer om dette i kapittel 7.1). Et utøvende musikkstudium som også skal legitimeres i rettethetens perspektiv, slik tilfellet er for profesjonsutdanningen til kirkemusiker, må flyttes ut av øverommet og inn i kirkerommet, bokstavelig talt. Dialektikken mellom utdanning *av* (den praktiske ferdigheten) og utdanning *til* (den relasjonelle ferdigheten) er helt avgjørende, slik at ikke profesjonsutdanningen begår det instrumentelle mistaket.

4.7.2. Lokalt rotfestet globalitet

Forholdet mellom utdanning og yrkesfelt har i hele musikkhøgskolens historie vært ivaretatt ved at studiets lærerstillinger og andre sentrale posisjoner ved skolen har vært besatt av kirkemusikere med et stort engasjement både kirkelig og utdanningsmessig. Gudstjenestelig og kirkemusikalsk fornyelse hadde allerede pågått i mange år da Norges musikkhøgskole ble opprettet i 1973, skriver Solhaug: «Både musikkonservatoriets [NMHs forløper] kirkemusikklærere og NMHs lærerstab i kirkemusikk var aktive i denne fornyelsesbevegelsen» (Solhaug 1998:145). Et slikt engasjement er selvsagt verdifullt, og fremdeles er det slik at de fleste av studiets lærere også arbeider som kirkemusikere og er aktive som kirkemusikalske rådgivere og ressurspersoner i kirkelige fora. På lærernivå er det med andre ord nær kontakt mellom utdanning og yrkesfelt. Sammenheng og samsvar mellom utdanning og yrkesfelt ble i musikkhøgskolens barndom i følge Solhaug ivaretatt i og med den nære forbindelsen mellom Norsk kantor- og organistforening (NKOF – se presentasjon i 3.3.1) og NMH. NKOF talte kirkens sak overfor utdanningen, og siden kirkemusikere ansatt ved NMH også satt i NKOFs sentrale organ, var høgskolen sikret førstehånds kjennskap til behovene i yrkesfeltet (Solhaug 1998:148). Problemet med en slik form for globalt perspektiv er at den er lokalt rotfestet. Det er riktig at NMH hele tiden har hatt en nær kontakt med yrkesfeltet via sine ansatte. Det er heller ikke tvil om at engasjementet har vært stort og oppriktig. Intensjonene har utvilsomt vært både ambisiøse og gode, noe

informantene roser. Men konsekvensen har vært at NMH «gjennom hele sin historie har utdannet den type kirkemusiker som høgskolen mener at kirken trenger (...)» (Solhaug 1998:176 og 1.2.2). Den primære kontakten mellom utdanning og yrkesfelt har vært via studiets lærere og andre nøkkelposisjoner. At lærerne er aktive i yrkesfeltet gir ikke dermed studentene erfaring med yrkesfeltet.⁹¹ Derimot gir det dem forestillinger basert på lærernes erfaringer i yrkesfeltet. Forestillingens livsbetingelse er med andre ord bygget på sekundærkilder for studentene – lærerne. Veiledet praksis av et større omfang ville vært en primærkilde til forestilling. Utdanningens forhold til yrkesfeltet representerer på den ene siden et stort engasjement (via lærerne), på den andre siden en begrensning fordi «kompetence kan – via engasjement – blive så gjennomskuelig, lokalt rodfæstet og social effektiv, at den bliver snæversynet» (Wenger 2004:203).

Utdanningen har fått lov til å leve i fred for praksis på grunn av sin førende rolle som definisjonsmakt i utviklingen av musikkhøgskolens studietilbud og derigjennom også for yrkesfeltets definisjoner av kirkemusikalsk forståelse. Det kan se ut som om utdanningen har definert behovet i yrkesfeltet mer enn yrkesfeltet har definert behovet i utdanningen. Det er i seg selv ikke et problem. Men det er et problem om det a) får forbli en taus forståelse som ingen stiller spørsmålsteget ved, b) skaper misvisende forestillinger hos studentene og/eller c) er et uttrykk for mangelfull kommunikasjon mellom utdanning og yrkesfelt.

Uten oppøving av profesjonsferdighet i studiet, blir heller ikke forforståelser utfordret. Studiets mangel på relasjoner til globale praksiser som yrkesfelt og andre kirkelige utdanninger gjør at medbrakte forestillinger av både positiv og negativ art får leve i fred.

⁹¹ Et stadig tilbakevendende argument er at kirkemusikkstudentene på grunn av den store mangelen på kvalifisert arbeidskraft har deltidsstillinger som kirkemusikere allerede fra tidlig i studiet. Dette er imidlertid noe annet enn veiledet praksis, og det er heller ikke nødvendigvis en representativ praksis. Også førskolelærerutdanningen erfarer samme problematikk. Flere av studentene har årevis med erfaring fra barnehage før de begynner studiet. Det gir likevel ikke grunnlag for fritak fra praksis i studiet. Arbeids erfaring er verdifullt, men kan ikke erstatte veiledet praksis (Furu, Granholt m.fl 2011).

Studiets praksisfellesskap – i kraft av sin lokale, selvbekreftende karakter og sine innbilde og imaginære praksiser – skaper en forestilling om den profesjonelle virkelighet som i neste runde gjør møtet med arbeidslivet svært utfordrende for den nyutdannede.

Jeg har flere ganger signalisert at jeg har lett etter differansen mellom utdanning *av* og utdanning *til*. Jeg mener ett mulig og sannsynlig svar ligger i det instrumentelle mistaket – at praktisk kunnskap og praktisk ferdighet blir en form for innbilt praksis. Studiets lokalt rotfestede globalitet forseglar en slik forståelse. Kontakten med yrkesfeltet er der, den er bare ikke en del av studentens primærerfaring. Gjennom disse to forholdene – det instrumentelle mistaket og den lokalt rotfestede globaliteten – formes forestillinger hos studentene, forestillinger som omdannes til helt konkrete profesjonelle livsbetingelser den dagen forestilling skal omsettes i profesjonsutøvelse.

4.8. Sammendrag

Spørsmålet *hva kjennetegner utdanningen og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?* har vært utgangspunkt for dette kapittelet. Formålet har vært å utforske sider ved utdanningen som er av betydning som profesjonell livsbetingelse for de nyutdannede kirkemusikerne. Til tross for at utdanningen omtaler seg som (om den er) en profesjonsutdanning, er det mange informanter som beskriver et misforhold mellom utdanning og profesjonsutøvelse. Dette innebærer dilemmaer for både den nyutdannede og for utdanningen.

På et formelt nivå (i studieplanen) er utdanningen uttalt rettet mot en spesifikk yrkesutøvelse – som kantor i Den norske kirke. Dette yrkesfeltet er i stor endring. Gudstjenestereformen (Den norske kirke 2011, Kirkemøtet 2011a) og *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009) er de tydeligste uttrykkene for endring, i tillegg til de generelle endringer og tendenser i det samfunnet som kirken er en del av og skal betjene. Samtidig som både informanter og kirkelige aktører etterlyser endringer i kirkemusikkutdanningen, forvalter den tradisjonelle utdanningen en

kirkemusikalsk (klassisk) kulturarv som både *Kirkens kulturmelding* (Norske kirkeakademier 2005) og *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009) vektlegger verdien av. Balansegangen mellom bevaring og etterspørsel er en helt konkret utfordring for fremtidens kirkemusikk-utdanning, en utfordring som neppe kan løses av én enkelt utdanning alene. Bredden som etterspørres og bevaringen som også ønskes må sees i et nasjonalt perspektiv og i nært samarbeid med yrkesfeltet. Det må også sees i perspektiv av ulike måter å utdanne på. Her kan det være verdifullt å se på utdanninger med en alternativ organisering (Kirkelig utdanningscenter i nord samt svenske og danske utdanningsmodeller), utdanninger med et alternativt innhold (Høgskolen i Staffeldtsgate) og også på utdanninger som forbereder for det samme yrkesfeltet (kateket og diakon).

På et individuelt nivå er spenningen mellom utdanningen som disiplin-utdanning (utdanning *av*) og profesjonsutdanning (utdanning *til*) et daglig dilemma. De nyutdannede føler seg svært kompetente – men ikke nødvendigvis på det som umiddelbart etterspørres. Av dette har jeg avledet begrepet *praksissorg*. Sorgen over at de ikke kan innfri forventninger de knapt nok visste fantes. Sorgen over at interessen for den tradisjonelle kirkemusikkarven blir mindre og mindre. Sorgen over manglende forståelse for at kirkemusikeren er noe mer enn musikalsk krydder.

Hans Skjervheims begrep «det instrumentalistiske mistaket» (Skjervheim 2002c) og elementer fra hans dialektiske pedagogikk (Skjervheim 2002a, Skjervheim 2002b) er anvendt for å restabilisere utdanningen. Gjennom Skjervheims perspektiv kan vi også finne ansatser til en grunnlagstenkning om *musikkutdanninger som profesjonsutdanning* generelt. Dette er knyttet til utdanningenes hovedsakelige praktiske kunnskapsgrunnlag. Et slikt kunnskapsgrunnlag kan lett fordekke behovet for praksis i yrkesfeltet. Den praktiske kunnskapen gjør studenten svært dyktig med et musikalsk materiale (som å spille orgel), men ikke av den grunn dyktig i musikalske og/eller mellommenneskelige relasjoner. Denne blandingen av praksis knyttet til et materiale og praksis knyttet til menneskelige relasjoner kan sees som et uttrykk for en profesjonsutdanning som har gått vill i sin selvforståelse og tror at relasjonelle

ferdigheter kan oppøves etter modell av materielle og kunstneriske ferdigheter.

5. Institusjonelle livsbetingelser: Vigsling av og vigsling til



Målet med kapittelet er å presentere og diskutere sentrale sider ved kirken ved hjelp av vigslingens optikk, dernest er målet å skape forståelse for vigslingens direkte og indirekte betydning som profesjonell livsbetingelse for den nyutdannede. 'Direkte' sikter til vigslingens betydning som kallsbekreftelse og som innstiftelsesrituale. Indirekte sikter til vigslingens sertifiserende og regulerende innvirkning på profesjonsfeltet og på kirkemusikerens plassering i kirkens tjenestemønster. Kirkens tjenestemønster sier også noe om hvilken plass musikken og musikk-tjenesten har i Den norske kirke.

Det empiriske tyngdepunktet i kapittelet består av tidsskriftet Norsk kirkemusikk og et utvalg saksdokumenter som omhandler vigsling og tjenestestruktur. Informantene har en supplerende funksjon i dette kapittelet.

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for kapittelet er «Hva kjenner tegner vigsling og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?»

5.1. Introduksjon

*Du er i dag kalt og vigslet til tjeneste
som kantor i vår kirke, med den
myndighet og det ansvar som etter vår
kirkes ordninger hører til dette kall.*

(fra vigslingsliturgien siste del)

Det er tre begrunnelser for at vigsling har fått et eget kapittel i avhandlingen:

Studieplanen. Den første og mest åpenbare begrunnelsen finnes i studieplanen for kirkemusikkstudiet ved Norges musikkhøgskole. Den åpner slik: «Studiet kvalifiserer for arbeid som kantor i Den norske kirke og annen kirkemusikalsk virksomhet. Den som skal tilsettes som kantor i Den norske kirke, vigsles til tjeneste i kirken» (Norges musikkhøgskole: elektronisk studieplan på www.nmh.no). Vigslingen formidles som et helt grunnleggende prinsipp for utdanning *til* kirkemusiker. Den rammer inn profesjonstilhørigheten og den markerer starten på profesjonsutøvelsen.

Flertydighet. Vigslingen representerer både kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige aspekter ved kirkemusikalske profesjons- og profesjonalitetsforståelser. I profesjonsteoretisk forstand kan vigsling beskrives med ulike *som*: Vigsling *som* sertifisering, vigsling *som* kompetansegarantist, vigsling *som* portvokter, vigsling *som* definisjonsmakt (Smeby 2008:87ff). I teologisk forstand blir imidlertid vigslingen formidlet som noe som *er*, uavhengig av tid og rom. Forståelsene av vigslingens *væren* – til forskjell fra vigslingens konstruerte betydninger – er igjen knyttet til kirkens definisjon av hva som *er* – nemlig dens oppdrag: Å formidle evangeliet og forvalte sakramentene. Dette forstås av kirken som tidløst, universelt og det har alltid ligget til grunn for kirkens institusjonelle selvforståelse, det er dens *konstitusjon*. Samtidig er Den norske kirke også en organisasjon, hvis tjenestemønster er en sosial, horisontal *konstruksjon* som befinner seg *i* tid og rom (se mer om dette nedenfor). Denne er motivert av funksjon. I debatten i forkant av

innføring av vigsling på 1990-tallet ble det argumentert både institusjonelt og organisatorisk – i blant *for* vigsling, i blant *mot* vigsling. Og ikke minst ser det ut til at de institusjonelle og de organisatoriske argumentasjonslogikkene stadig krysser hverandre. I sum gir det et høyst utydelig bilde av hva vigsling av kirkemusikere egentlig handler om. Det som er tydelig er flertydigheten.

Vigsling og utdanning. Kompleksiteten forsterkes ytterligere i det vi kobler vigsling til utdanning: I tilknytning til vedtaket om innføring av vigsling i 1998 ble Kirkerådet bedt om å utrede de utdanningsmessige konsekvensene av å innføre vigsling (Kirkemøtet 1998:15, samt 1.2). En slik utredning finnes imidlertid ikke, og informantene forteller at temaet vigsling nesten ikke er til stede i utdanningen. I den grad vigslingstemaet berøres, handler det i følge dem om *at* den finnes, men lite om *hva* den er eller representerer. Som forutsetning for vigslingsvedtaket lå dessuten «Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor» som ble vedtatt i 1996 (revidert i 2005). Dermed er det også en uløselig binding mellom formell kvalifikasjon og vigsling.

Det profesjonsteoretiske tyngdepunktet i dette kapitlet er knyttet til profesjonens og profesjonsutøvelsens jurisdiksjon, slik som beskrevet i kapittel 2.5.2.

Det finnes to former for vigsling av yrkesutøvelse i Den norske kirke. Det første er en vigsling *av*, det andre er en vigsling *til*:

5.1.1. Vigsling av

Vigslingsritualet som kalles «Vigsling av fast kirkelig tilsatte» (Den norske kirke 1992) er først og fremst en forbønnshandling som uttrykker vigslingens relasjonelle side, nemlig Guds velsignelse over arbeidet (Aarflot 1994). Den utgjør ingen markering av et starttidspunkt eller inntreden i et spesifikt arbeidsfellesskap, men er en frivillig forbønnshandling over en yrkesutøvelse som allerede utføres, men som vil være like gyldig også uten vigsling. I slike tilfeller er ansettelsesforhold og vigsling separate anliggender. Dette kan omfatte for eksempel ungdomsarbeidere og ulike former for prosjektstillinger. Vigsling av fast

kirkelig tilsatt kan skje ved enhver inntreden i et nytt arbeidsforhold i kirken.

5.1.2. Vigsling til

Å vigsles *til* den ordinerte tjeneste (tidligere kalt embetet) uttrykker i tillegg vigslingens regulerende side. Å vigsles til den ordinerte tjeneste uttrykker en dobbelthet: Man vigsles til kirkelig *tjeneste*, men også til en bestemt plass i kirkens grunnstruktur. Ved vigsling *til* den ordinerte tjeneste er ansettelse og vigsling to sider av samme sak. Tjenesteforståelsen i Den norske kirke, slik den omtales i Kirkemøtets saksdokumenter, utredninger og høringer, refererer til to forhold: tjenestens *egenart* og tjenestens *funksjon*. Egenart refererer til kirkens oppdrag, som er å forkynne kirkens budskap og forvalte sakramentene (mer om dette i det følgende). Dette er kirkens *konstitusjonelle* – eller institusjonelle – side. Funksjon refererer til hvordan tjenester og oppgaver best kan organiseres for å utføre oppdraget. Dette er kirkens *konstruerte* – eller organisatoriske – side.

Vigslingen er en forutsetning for yrkesutøvelsen og skjer én gang (med mindre en ansatt skifter stillingstype, som for eksempel fra kateket til prest).

5.1.3. Vigsling av og til

Vigsling av kantorer ble vedtatt av Kirkemøtet i 1998, med virkning fra 1. juni 1999. For kirkemusikere som påbegynte sine kirkemusikkstudier i 1999 eller senere er vigsling obligatorisk, for øvrige er vigsling frivillig. Til tross for at vigsling ble gjort obligatorisk *og* at innføringen var et resultat av en langvarig kamp fra kirkemusikerne selv, vigsles kantorer kun av og til.⁹² Som eksempel er kun én av avhandlingens 12 informanter

⁹² Denne påstanden er primært basert på informasjon fra informantgruppen, der kun én er vigslet, jf kapittel 2.5.2 under overskriften Jurisdiksjon og kapittel 3.3.1. Musikernes

vigslet. Kan vi forstå denne av-og-til-praksisen i lys av spenningen mellom vigsling *av* og vigsling *til*?

At kirkemusikere vigsles kun av og til *kan* skyldes at vigsling av kantorer verken er en vigsling *av* fast kirkelig tilsatt eller en vigsling *til* en bestemt plass i kirkens tjenestestruktur. Vigslingsordningen som ble vedtatt var en vigsling *av* kantor *til* tjeneste, en tjeneste uten avklart tilhørighet i den kirkelige tjenestestruktur, men som likevel forutsatte vigsling. Et slikt tilhørighetsmessig vakuum åpner for en rekke tolkningsmuligheter av hvordan vigsling *av* og *til* kantor kan forstås både av kirken som arbeidsgiver, kirkemusikeren som arbeidstaker og kirkemusikerstanden som profesjonsgruppe.

Til tross for at kirkemusikeren ikke er en del av «et særskilt kall og en særskilt tjeneste» (Aarflot 1994:3) som embetet (den gang) var ansett å representere, signaliserte innføring av vigsling av kantorer en tilnærming til embetet. Kirkemøtet i 1993 slo fast at å bruke ordningen «Vigsling til fast kirkelig tjeneste» som grunnlag for vigsling ikke er aktuelt (sak KM 13/93: «Kirkemusikalske utfordringer»). På den andre siden skal det «ligge som en forutsetning at vigsling til kantortjeneste ikke er en vigsling til det kirkelige embete eller "gir del i" det kirkelige embete» (Kirkemøtet 1998: KM 10/98). Ei heller kunne en vigslingsordning som hadde de eksisterende ordninger for katekettjeneste og diakontjeneste som modell brukes (Kirkemøtet 1998: KM 10/98).⁹³ Alle disse forutsetningene lå som føringer for komiteen som forberedte saken «Vigsling av kantorer» (VAK) i forkant av Kirkemøtet 1998. Hva sto da

fellesorganisasjon (MFO) har våren 2013 foretatt en spørreundersøkelse blant landets kirkemusikere som underbygger dette. Undersøkelsen viser at av de som har påbegynt sin utdanning etter 1999 og dermed omfattes av vigslingskravet, svarer 24 % at de er vigslet. Tallene fra MFO sier ingen ting om hvordan disse fordeler seg på bispedømmene. På min henvendelse til bispedømmekontorene svarer Stavanger bispedømme som det eneste at vigsling er en ansettelsesbetingelse. Som konsekvens vigsles så å si alle nyutdannede kantorer i bispedømmet. Dette gir grunn til å tro at kirkemusikerne i dette bispedømmet utgjør hovedtyngden av de som er vigslet. Fritekstkommentarene avdekker for øvrig en svært uensartet forståelse av vigsling. Undersøkelsen har en svarprosent på 73.

⁹³ I 1970 ble den første kateketen vigslet i Den norske kirke. I 1974 vedtok Bispemøtet vigslingsrituale for kateketer og diakoner (Aarflot, 2001)

igjen? Hva vigsles kirkemusikeren til hvis det er slik at vigslingens relasjonelle side (som forbønnshandling) er for generell og vigslingens regulerende side (vigsling til embetet) er for spesiell? En slik inngang baner vei for drøfting av vigslingens rituelle side mer inngående, hvilket jeg ved Bourdieus hjelp skal gjøre senere i kapittelet.

5.1.4. Klargjøringer

Det er lett å gå seg vill i den tidvis inkonsekvente begrepsfloraen som anvendes om kirkens tjenester og tjenestemønstre. Mange begrep er dessuten svært særkirkelige. Dette gjelder også i det empiriske materialet jeg anvender. Det er særlig tre begrepspar jeg vil gjøre oppmerksom på i denne sammenhengen:

Vigsling og ordinasjon

Dette er i prinsippet det samme, men vigsling er i sin anvendelse et mye videre begrep enn ordinasjon. Ordinasjon har tradisjonelt vært knyttet til prestetjenesten. «På latin benyttes ordene *consecro*, av *sacro*, "hellig", og *ordinatio*, som har en mer alminnelig bakgrunn (av *ordo*) og betyr utnevning av embetsmenn generelt» (Aarflot 1994:2). Det finnes altså en nyanseforskjell – ordinasjonsbegrepet ble brukt om presten fordi det henviste til prestens dobbelte ansvar, både religiøst og verdslig/juridisk. Ordningen med å utnevne prester til embetsmenn opphørte imidlertid på slutten av 1980-tallet, mens den innarbeidede språkbruken levde videre i muntlig tale.⁹⁴ Det sittende bispekollegiet har uttalt at de ikke ser noen grunn til å endre denne språklige praksisen (Bispemøtet 2010), selv om det formelt sett kun finnes ett begrep i dag, uansett yrkesgruppe: vigsling (se Den norske kirke 1992). I henvisninger til utredninger og saksfremlegg forekommer det at ordinasjon og vigsling brukes om hverandre.

⁹⁴ Presten har fremdeles rett til å utføre enkelte oppdrag på statens vegne, som ekteskapsinngåelse. Dette skiller presten fra de øvrige vigslede stillinger i kirken.

Embetet og den ordinerte tjeneste

Dette er også i prinsippet det samme, men henviser til en kronologisk utvikling, og for så vidt også til en dreining av den innholdsmessige forståelsen. Embetet er den betegnelsen som siden reformasjonen er brukt om tjenesten med å forvalte det konstitusjonelle i kirken, det vil si *Ordet* (budskapet) og sakramentene (dåp og nattverd). Embetet er på den ene siden synonymt med tjeneste (som i *presteembetet-prestetjenesten*), men det signaliser også en tilhørighet i en viss tjenestestruktur i kirken og i kirkens konstitusjonelle oppdrag. De siste årene har flere tatt til orde for å innføre en ny terminologi om embetet. Blant dem er bispekollegiet:

I moderne språkbruk bærer imidlertid begrepet "embete" også med seg uheldige konnotasjoner. Bl.a. som en følge av at prestene i lang tid var kongelige embetsmenn, skaper ordet lett assosiasjoner i retning av hierarki. Endringene i presteskapets faktiske tilsettingsforhold gir dessuten bruk av embets-terminologien et gammelmodig preg. (Bispemøtet 2010:4)

Det argumenteres videre med at en endret terminologi vil kunne åpne for en mer fleksibel tjenesteforståelse i kirken som *kan* inkludere flere tjenestegrupper. Kirkemusikeren er en av disse. Det er også slik at til tross for at begrepet ordinasjon formelt sett er ute av bruk, har man samtidig innført betegnelsen 'den ordinerte tjeneste'. Med dagens ordning omfatter denne tjenesten ikke alle vigslede tjenester, kun de som tidligere inngikk i embetet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til. Min bruk av begrepene 'embete' og 'den ordinerte tjeneste' i teksten i det følgende er forsøkt anvendt tidsriktig – det vil si at jeg bruker 'den ordinerte tjeneste' når jeg omtaler dagens situasjon – siden det i skrivende stund er korrekt. Når jeg siterer, refererer, kommenterer eller henviser til utredninger, saksdokumenter, høringsuttalelser og debatt-innlegg fra 1990 og fremover, vil det imidlertid i de fleste tilfeller være 'embete' som brukes – fordi det er i tråd med daværende begrepsbruk. Videre er det med embetsbegrepet som med ordinasjonsbegrepet: En språkbruk som har vært anvendt i 500 år, blir ikke borte ved et biskopelig pennestrøk. Derfor vil det nok også i denne fremstillingen kunne skje at 'embetet' og 'den ordinerte tjeneste' brukes inkonsekvent.

Men det er altså i bunn og grunn det samme det er tale om: Variasjoner over tjenestemønster og organisasjonsmessig tilhørighet i Den norske kirke.

Kantor og organist

Denne distinksjonen gjorde jeg rede for også innledningsvis i avhandlingen, men jeg velger å repetere den her – denne gang for å komme eventuelle forvirringer i forkjøpet hva gjelder begrepsbruk i sitater og i avhandlingstekst for øvrig.

Å tilsettes som kantor forutsetter at man fyller kvalifikasjonskravet i tjenesteordningen, fastsatt av Kirkemøtet (se 1.4.1). Rent formelt er *kirkemusiker* betegnelse på kvalifikasjonen, mens *kantor* er stillingen man går inn i. Dersom man ikke tilfredsstiller kvalifikasjonskravet, det vil si ved annen utdanning enn godkjent fireårig kirkemusikkutdanning, kan man tilsettes som organist. Språklig sett er dette nokså forvirrende, fordi det å ikke ha godkjent utdanning svært ofte vil si å ikke ha tilstrekkelig med orgel i fagkretsen. Da kalles man altså organist. Jeg forholder meg til kirkemusikere både med og uten godkjent kantor-kompetanse, altså både kantorer og organister, og bruker derfor kirkemusiker som fellesbetegnelse. Imidlertid ser vi i tekst som siteres i dette kapitlet at begrepene kirkemusiker, kantor og organist brukes om hverandre. Dette handler om to ting: For det første kom distinksjonen mellom kantor og organist formelt sett først med tjenesteordningen i 1996. Før dette het alle organister, også de med dagens kantorkompetanse. For det andre; organist er en svært innarbeidet yrkesbenevnelse. 15 år etter at tjenesteordningen ble innført, er det fremdeles *organist* som lever på folkemunne både i profesjonsfeltet og i yrkesfeltet. Derfor forekommer det stadig i tekst som siteres at det står organist, men menes kantor.

5.2. Om vigsling – og kirken

I dagligtalen brukes vigsling om tre forhold: a) vigsling av materielle ting, som for eksempel kirkerom og kirkegårder, b) vigsling til yrkesutøvelse i kirken, som for eksempel biskop og prest, og c) vigsling av to mennesker, det vil si ekteskapsinngåelse. Dette kapittelet omhandler vigsling av kirkemusikere, det vil si vigsling i kategorien yrkesutøvelse i kirken.

Rent språklig er vigslingsbegrepet religiøst forankret, uavhengig av bruksområde: «Vigsle eller vie (av tysk weihen) betyr å gjøre noe hellig ved at det gis til Gud, avsondres for Gud for at det skal tilhøre Gud på en særskilt måte. Slik blir både kirkehuset og prestens liv vigslet på hver sin måte til "hellige rom" som det gjelder særskilte vilkår for» (Aarflot 1994:2). Vigslingsbegrepet anvendes gjerne synonymt med ord med så vidt ulike referanser som velsignelse, innvielse og godkjenning. At noe gjøres hellig, vil si at det *vies* til noe guddommelig og gjøres ukrenkelig. Til tross for vigslingsbegrepets religiøse utgangspunkt, finnes også innarbeidede sekulære bibetydninger av vigslingsbegrepet. I slike tilfeller brukes vigsel synonymt med seremoni eller rite. En seremoniell vigsel utenfor kirken er et uttrykk for en rent juridisk ordning, slik som for eksempel borgelig vigsel (ekteskapsinngåelse i Tingretten eller hos Byfogden).

Uansett forankring har vigslingen minst tre fellesnevner: det relasjonelle, det regulerende og det rituelle. Vigslingens *relasjonelle* side uttrykker at mennesker eller bygninger vies til Gud eller at et menneske vies til en et annet menneske. Den uttrykker en enhet som ikke er ment å skulle skilles. Vigslingens *regulerende* side handler om å skape orden og forutsigbarhet i kraft av sin universalitet og tidløshet. Vigslingens *rituelle* side er et uttrykk for en offentlig handling som skiller før fra etter og innenfor fra utenfor (mer om dette i 5.6.7). Vigsling som fenomen er i prinsippet både universell og tidløs: Den er gyldig hvor enn i verden den er foretatt, og den representerer det samme i dag som den gjorde århundrer tilbake i tid og som den vil gjøre århundrer fremover i tid. Vigslingens universelle side er imidlertid en utfordring i økumenisk samarbeid, siden forståelsen av kirkens tjenestestruktur i Den norske kirke skiller seg fra tilsvarende i både den katolske, anglikanske og

ortodokse kirke. Kort fortalt handler dette om at Den norske kirke ikke forstår kirkens enhet organisatorisk, men som en enhet om oppdraget, det vil si forvalte og formidle Ord og sakrament. I de andre kirkene forstås enhet både universelt og organisatorisk, det vil si at samme tjenestemønster og tjenesteinnhold gjelder på tvers av konfesjon og nasjonalitet. For eksempel refererer tjenestetittelen diakon til et helt annet innhold i Den norske kirke enn i de øvrige nevnte kirkesamfunnene.

Jeg har allerede antydnet at vigsling er knyttet til både kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige forhold. Jeg har valgt å la det institusjonelle utgjøre tyngdepunktet og utgangspunktet i denne fremstillingen av vigsling. Derav kapittelets overskrift – «institusjonelle livsbetingelser». Det institusjonelle har jeg i denne avhandlingen definert som yrkesfeltet Den norske kirke. Det er en toveis kommunikasjon mellom kirken og vigsling: Vigsling uttrykker kirkens tjenestestruktur og den 'forsegler' kirken som institusjon og som organisasjon. Samtidig gir kirkens institusjonelle og organisatoriske selvforståelse seg utslag i hvordan vigsling forstås og for hvem. Koblingen mellom kirkens tjenestestruktur og vigsling er så avgjørende at jeg har valgt å presentere de (i denne sammenhengen) viktigste strukturelle kjennetegnene ved Den norske kirke før jeg igjen retter oppmerksomheten spesifikt mot vigsling:

5.2.1. Kirken – en institusjon og en organisasjon

Det ligg allereie i ein samfunnsfagleg tilnærming til kyrkjeinstitusjonen eit fagleg krav om å forstå ein institusjon utifrå sin eigenart, og i si tilrettelegging ta omsyn til det. Det er dårleg statsvitskap om ein ikkje inkluderer ekklesiologiske premissar når ein analyserer kyrkjeinstitusjonen si organisering. Men det er også dårleg teologi å ikkje inkorporere t.d. statsvitskap i sin ekklesiologi (...). (Ulstein 2001:164)

Som allerede antydnet, kan kirken forstås både som institusjon og organisasjon. Institusjon og organisasjon er ikke identiske begrep. Institusjonsbegrepet sier noe om et større livsområde, mens organisasjonsbegrepet har noe mer målrettet over seg (Ulstein 2001:160-61). Institusjonen refererer til det konstituerende for kirken,

mens organisasjonen refererer til det funksjonelle. Organisering er en nødvendig del av en institusjon. Men: «den definerer likevel ikke på fullstendig måte institusjonens særpreg eller sjel eller idé. Den kan utviklast og utbyggast på fleire ulike måtar utan at institusjonen sin grunnleggjande funksjon eller målsetjing er vesentlig endra» (Ulstein 2001:160-61). Kirker kan med andre ord være ulikt organisert og fremdeles være kirke. Når vi så legger til Bispemøtets seneste uttalelse om at det «ut fra Det nye testamente ikke [er] mulig å argumentere for ett bestemt tjenestemønster som gyldig til alle tider» (Bispemøtet 2010:2), så kan vi trekke slutningen at også én og samme kirke kan endre sin organisasjon uten at dens institusjonelle identitet og oppdrag røkkes. Bispemøtet sier videre at kirken kan ordne og omordne sitt tjenestemønster på ulikt vis, men påpeker samtidig at måten det skjer på ikke bare handler om pragmatiske vurderinger: «Kirken må i den enkelte situasjon (...) spørre hvordan kirken og dens mønster samsvarer med kirkens identitet og bidrar til å realisere dens oppdrag under de rådende forhold» (Bispemøtet 2010:2-3).

Den tette koblingen mellom kirken som institusjon og kirken som organisasjon og det faktum at organisasjonen hele tiden skal finne sin legitimering i institusjonen (oppdraget) er helt grunnleggende for kirken. Dens organisasjon er mer enn en praktisk innretning.

Vi kan altså si at kirken som institusjon er knyttet til dens konstitusjon (jf kapittelets introduksjon).⁹⁵ Det som *konstituerer* kirken som institusjon følger en *vertikal begrunnelse*. Med vertikal sikter jeg til at kirkens oppdrag forstås som gudgitt og noe som *er*, det er universelt og uavhengig av tid og rom. Til dette oppdraget er det knyttet en institusjonell tjenestestruktur. Denne ble tidligere kalt embetet, nå omtales den som den ordinerte tjeneste. Det som *konstruerer* kirken som organisasjon følger en *horisontal begrunnelse*. Med horisontal sikter jeg

⁹⁵ Avledet av Aarflot (1994), som anvender betegnelsene *konstitutiv* tjeneste om det som ligger til grunn for oppdraget (i følge Aarflot prest, diakon og kateket) og *konsekutiv* tjeneste om det som er en konsekvens av evangeliet (i følge Aarflot gjelder dette kirkemusikeren).

til at den har best mulig funksjon som motivasjon, og derfor er den tilpasset tid og rom. Til denne funksjonen er det knyttet en organisatorisk tjenestestruktur som omfatter alle kirkelige tjenester, vigslene eller ei. Den innbefatter også kirkens rådsstruktur (se 1.4.3). Der man i andre kirker har kanonisert tradisjonen, det vil si valgt å fastholde tradisjonen som en form for kvalitetssikrende kjøreregulering også for den horisontale linjen, har man i den lutherske kirke valgt å la organisasjonsspørsmål avgjøres i demokratiske prosesser innenfor rådsstrukturen – dog med en sterk tradisjon og et klart biskopelig råd til grunn.⁹⁶ Derfor blir følgende beskrivelse av luthersk kirkesyn nok så presis: «lutheranerne tenker ikke på kirkens enhet organisatorisk, men som en enhet i samlingen omkring Ord og sakramenter» (Den katolske kirke 1986). Den norske kirke konstitueres som kirke i det institusjonelle/vertikale og ikke i det organisatoriske/horisontale. Bevegelse gir større fleksibilitet, men det medfører også en fare for utydelighet som bivirkning, fordi organisasjonen ikke er forutsigbar på samme måte som den er i for eksempel den katolske kirke.

5.2.2. En organisasjons- og tjenestestruktur i endring

Å forstå kirkens tjenestestruktur er komplisert. Særlig gjelder dette grensesnittet mellom *institusjonen Den norske kirkes* vertikale konstitusjon og *organisasjonen Den norske kirkes* horisontale konstruksjon. Jeg har imidlertid vurdert det som nødvendig å prøve å lage en form for orden i kompleksiteten for å kunne komme til en bredest mulig forståelse av hva vigsling av kantor representerer. Jeg vil presisere at jeg ikke gjør noen forsøk på å få med alle nyanser i kirkens tjenesteforståelse. Min fremstilling tar utgangspunkt i de aspekter som jeg mener er av betydning for økt innsikt i vigsling som profesjonell

⁹⁶ Se www.kirken.no/?event=doLink&famID=235 for strukturkart over Den norske kirke. Her brukes for øvrig fremdeles «embetsstruktur» og ikke «tjenestestruktur» – et godt eksempel på at innarbeidet språkbruk lever videre på tross av hva som er vedtatt.

livsbetingelse for kirkemusikeren. Jeg forstår tjenestestrukturen – både i institusjonell og organisatorisk forstand – som både en rammebetingelse og en livsbetingelse for kirkemusikeren.

Kirkens tjenestestruktur er som allerede nevnt ulikt forstått i ulike kirkesamfunn. Dette er igjen knyttet til synet på forholdet mellom kirkens oppdrag og de ulike tjenestene som skal formidle dette oppdraget. Som i alle lutherske kirker, er Den norske kirkes oppdrag forankret og begrunnet i det lutherske bekjennelsesskriftet *Confessio Augustana* (CA), artikkel V:⁹⁷ «For at vi skal komme til denne tro, er det innstiftet et embete til å lære evangeliet og meddele sakramentene.» (CA V, første ledd). Gjennom århundrer var dette ene oppdrag ensbetydende med presten ('det ene embete'). Imidlertid er det verd å merke seg at det sittende bispekollegiet har funnet grunn til å presisere at CA må forstås som et råd, ikke en lov. CA må forstås i lys av sin tid (og fortid), nå skal den forstås inn i en ny tid:

At tjenesten som diakon (og andre tjenester) ikke er omtalt i CA, betyr ikke at de mangler teologisk begrunnelse. CA tar ikke opp alle viktige teologiske spørsmål, men bare de som det var nødvendig å avklare i den aktuelle situasjon. Kirkens tjenestemønster er heller ikke statisk, men noe kirken til enhver tid må utforme under Åndes ledelse. (Bispemøtet 2010).

Utviklingen i Den norske kirke hva gjelder institusjonell tjenestestruktur har gått fra et *personalt* til en *funksjonalt* tjenestesyn. I korte trekk kan denne utviklingen beskrives slik:

Det personale tjenestesynet plasserer presten i sentrum og de øvrige stillingene er underlagt og delegert fra prestestillingen (Den norske kirke 1975). Dette ble også omtalt som *det ene embete*. Denne forståelsen

⁹⁷ På norsk «Den augsburgske bekjennelse», men som oftest gjengitt ved sitt latinske navn «*Confessio Augustana*», forkortet «CA». CA er et av den lutherske kirkes mest sentrale referanseverk. CA består av i alt 28 artikler og presiserer den lutherske lære. CA ble avlagt på riksdagen i Augsburg i 1530. Artikkelen V, som det her vises til, omhandler det kirkelige embete. Artiklene er forfattet av Philip Melancton, Martin Luthers nære medarbeider. Luther selv var lyst fredløs på dette tidspunktet.

bygger på en århundrelang tradisjon i den evangelisk-lutherske kirke (Skarsaune 1999). Det personale embetssyn var prestens embete alene, det var utelukkende vertikalt begrunnet og det var udiskutabelt i Den norske kirke helt frem til 1960-tallet. Da oppsto de første diskusjonene omkring diakon- og senere katekettjenestens plassering i forhold til embetet.

Midtposisjonen. På vei mot et mer funksjonalt tjenestesyn (se nedenfor) har Den norske kirke forsøkt flere modeller, uten at de har fått feste i institusjonen. Særlig rundt årtusenskiftet forsøkte man seg med modeller som bygde på den oldkirkelige embetsmodell der biskop, prest og diakon var de tre vigslede tjenester (Skarsaune 1999). Dette var særlig begrunnet i et økumenisk perspektiv, siden både den katolske og den anglikanske kirke praktiserer et tredelt embete i tråd med oldkirkelig tradisjon. I og med at tjenestenes innhold ikke forstås likt i den lutherske kirke og de øvrige nevnte kirkene, ville en slik tredelt modell bli «en særluthersk utgave av det tredelte embete» (Skarsaune 1999:23).⁹⁸ I økumenisk forstand ville den bare kommunisert strukturelt, ikke funksjonelt. Varianter av en slik økumenisk motivert tjenestemodell er blitt kalt «det tredelte embete» og «det tredelte embete med samlediakonat». Også uønskede hierarkiske bibetydninger av den nevnte tredelingen ble brukt som argument for ikke å velge denne tjenestestrukturen.

Det funksjonale tjenestesynet har fått stadig større fotfeste på 2000-tallet, selv om de ulike utredninger og saksdokumenter som omhandler kirkens tjenestestruktur bærer preg av at kirken ikke er helt enig med seg selv om hvordan et funksjonalt tjenestesyn skal konkretiseres i institusjonen. Det som imidlertid kjennetegner utviklingen er at kirkens bruk av begrepet 'embete' har dreid mot en funksjonell forståelse, i motsetning til tidligere en personal forståelse. Som konsekvens ble ansvaret for oppdragsformidlingen etter hvert ansett å tilhøre flere

⁹⁸ Gjelder særlig diakontjenesten. Den er i Den norske kirke en karitativ tjeneste, i de øvrige kirkene en geistlig tjeneroppgave, en slags biskop- eller presteassistent.

tjenestegrupper. En hel vifte av tjenester fremsto som mulig del av formidlingen. I utredningen «En flerdimensjonal ordinert tjeneste» (Kirkerådet 2007/2008) tas det til orde for å endre terminologien slik at den samsvarer med kirkens ønskede tjenestemønster. Dette innebar å bytte ut 'embete' med 'tjeneste' og 'tredelt' og 'samle(-diakoniat)' med 'flerdimensjonal'. Det ble blant annet argumentert med at 'embete' bærer i seg henvisninger til forhold som ikke lenger gjelder, som for eksempel de hierarkiske bibetydningene (se ovenfor). Denne utredningen fikk imidlertid liten tilslutning og ble forlatt, med unntak av ansatsene til ny terminologi.

Den foreløpig siste og pr i dag gjeldende betegnelse på kirkens institusjonelle tjenestestruktur er *Den ordinerte tjeneste*. I forkant av Kirkemøtets behandling av saken «Diakontjenesten i kirkens tjenestemønster» (Kirkemøtet 2011b: KM 09/11) ble Bispemøtet bedt av Kirkerådet om å «ta stilling til hvordan diakontjenesten skal forstås i Den norske kirke, og med det avklare diakontjenestens aktuelle teologiske og ekklesiologiske status sett i forhold til prestatjenesten og kirkens tjenestemønster i det hele» (Bispemøtet 2010:BM 03/10). Bispemøtet sier blant annet: «Heller enn å forstå ulike konkrete tjenester som ulike aspekter ved én enkelt tjeneste, er det etter Bispemøtets mening mer sakssvarende å forstå dem som selvstendige tjenester innenfor rammen av fellesskapet av tjenester i kirken» (Bispemøtet 2010:BM 03/10). Dermed ble tjenesten omdøpt til *den ordinerte tjeneste*, og dette forklares slik: «Med den ordinerte tjeneste forstås det som i teologien og kirken ellers omtales som embetet. Det ligger samme forståelse til grunn for den ordinerte tjeneste som i utredningen *Diakonal tjeneste i Den norske kirke*. Den har igjen sin bakgrunn i innstillingen *Embetet i Den norske kirke* (Kirkemøtet 2001: KM 10/01).

I sum betyr dette at Den norske kirke har beveget seg fra et personalt mot et funksjonalt tjenestesyn. Kirkens konstitusjon er uforandret og knyttet til oppdraget som noe vertikalt begrunnet, men dette er ikke lenger forstått som synonymt med presteembetet. Oppdraget er en funksjon og ikke en person. Derfor snakker man nå om fellesskapet av tjenester i kirken. Organiseringen av dette oppdraget kalles ikke lenger for 'embetet' (verken det ene, det tredimensjonale eller det fler-

dimensjonale), men 'den ordinerte tjeneste'. I prinsippet er dette altså det samme, men på grunn av de uheldige bibetydningene av embetsbegrepet er det formelt sett tatt ut av det kirkelige tjenestevokabularet. Fremdeles mangler et vedtak på hvilke tjenester som skal tilkjennes ansvar for denne oppdragsformidlingen. Det har ført til at kirkemusikeren fremdeles er en hjemløs tjeneste i forhold til kirken som *institusjon*. Med utgangspunkt i gjeldende vedtak i Kirkemøtet, er kirkemusikertjenesten stadig ansett som en *konsekvens* av kirkens oppdrag, mens de øvrige vigslende stillinger er ansett som *konstituerende* for kirkens oppdrag. Dette skiller kirkemusikeren fra både diakon, kateket og prest, til tross for at alle er vigslende tjenester.

5.2.3. Kirkemusikeren og kirken

For kateketenes vedkommende er det bred enighet i både Bispemøtet og Kirkemøtet om at denne tjenesten er av en slik art at den hører hjemme i den ordinerte tjeneste. En endelig avklaring er likevel ikke gjort. Diakonene har ved Kirkemøtene i både 2004 og 2011 fått tilslutning til å skulle inngå i den ordinerte tjeneste. Slike avklaringer er ikke foretatt for kirkemusikeren, til tross for at behovet er påpekt ved flere anledninger: «Pr i dag er det bare kantortjenesten som av Kirkemøtet er eksplisitt definert utenfor embetet» (Kirkemøtet 2004: KM 08/04). Det samme kirkemøtevedtaket sier videre at «Kirkemøtet ber om at konsekvensene for kateket- og kantortjenesten av å tilrettelegge den ordinerte tjeneste som en flerdimensjonal tjeneste avklares nærmere. Det er nødvendig at disse tjenester avklares og styrkes som nødvendige tjenester i Den norske kirke». Imidlertid stopper avklaringene her. I følge Kirkemøtets protokoller har denne saken ikke vært videre behandlet etter 2004. Så sent som i juni 2012 uttaler Menighetsfakultetets (MF) rektor at MF stiller spørsmålsteget ved at kantorer og kateketer ikke behandles likt med diakoner (i høringsuttalelse til spørsmål om bruk av tjenestedrakt, Hånes 2012).

Like fullt er vigsling av kantorer obligatorisk for alle kirkemusikere med godkjent kvalifikasjonsgrunnlag, med påbegynt utdanning etter 1999 og som er i minimum 50 prosent stilling. Kantorene vigsles – uklart nok – til

fellesskapet av tjenester i kirken, men ikke til den ordinerte tjeneste. Rent logisk er det nærliggende å si at kantorer vigsles fra et sted utenfor den institusjonelle tjenestestruktur ('embetet' eller 'den ordinerte tjeneste') til et annet, men litt nærmere sted utenfor den institusjonelle tjenestestruktur. Hva dette betyr for profesjonsutøvelsen har jeg ingen empiri som kan fortelle. Men ved Bourdieus hjelp skal vi om litt se om ikke det likevel er mulig å *restabilisere* noen betydninger.

At det som konstituerer kirken som institusjon er oppdraget «å lære evangeliet og meddele sakramentene» (CA 5, første ledd, gjengitt i Grane 1976) er det neppe noen uenighet om i Den norske kirke. At det som konstruerer kirken som organisasjon er funksjonen som skal formidle dette oppdraget synes det også å være stor enighet om. Imidlertid har markante stemmer i kirken også tydelig ment *hvordan* oppdraget bør operasjonaliseres og har – mer og mindre reflektert – brakt denne forståelsen inn i selve oppdraget. Særlig gjelder dette en del av biskopene på 1990-tallet (se nedenfor). Denne utydelige sammenblanding av oppdragets *hva* og oppdragets *hvordan* kan være grunn til at kirkemusikerne anno 2013 enda ikke fått avklart sin tjeneste i kirkens tjenestemønster. Slik avklaring mangler, til tross for at holdningen til både kirkemusikken og kirkemusikeren er i bevegelse i retning av en oppvurdering (se Bispemøtets uttalelser ovenfor og Kirkens kulturmelding 2005), til tross for at kirkemusikerne omfattes av en obligatorisk vigslingsordning og til tross for at de (tilsynelatende) parallelle tjenestene kateket og diakon er ansett som såkalt konstitutive for kirkens oppdrag. Hva er det da kirkemusikerne egentlig vigsles til?

Bispemøtets siste uttalelser er på mange måter et stort skritt i retning av prinsipiell sidestilling av kirkemusikere med diakoner og kateketer. Sidestillingsaspektet ble brukt som argument fra profesjonsgruppen selv for innføring av vigsling når debatten gikk som heftigst på 1990-tallet. Så 'rykket' diakonene og kateketene fra, først med tause forståelser, senere formaliserte vedtak (for diakonens vedkommende), og nå er det atter en gang behov for å reise sidestillingsspørsmålet for kirkemusikernes vedkommende. Ikke sidestilling i hierarkisk forstand, men i forhold til kirkens konstitusjonelle oppdrag. Forskjellen er at nå er profesjonsgruppen selv blitt taus, mens Bispemøtet tar til orde for en ensartet

forståelse av diakon, kateket og kantor med uttalelser som for eksempel «dette bør gjelde tilsvarende for kateketer og kantorer» (Bispemøtet 2010). Altså ser vi nå en dreining av situasjonen i forhold til slik den var på 1990-tallet. Har biskopene fått en rausere forståelse av kirke-musikerens betydning for kirkens oppdrag enn kirkemusikerne har selv?

I stedet for å snakke om det ene embete, som tradisjonelt knyttes til presten, og av mange også til hierarkier og offentlige privilegier, ønsker Kirkemøtet – som biskopene – å dreie fokuset fra *det ene oppdraget* til *de mange tjenester* (Kirkemøtet 2011b). I det ligger en anerkjennelse av det metodiske aspektet. Det betyr også at vedtak om vigsling av kirke-musikere tilhører en tid da denne type tenkning om tjenestemønsteret enda var nokså prematurt, og argumentasjonen fulgte hver sine logikker, tradisjoner og agendaer. For biskopene var argumentasjonen forankret i det konstitusjonelle, som i sin tid- og romløshet ikke bare ble forstått som uforanderlig, men også udiskutabel. For Kirkemøtet var argumentasjonen forankret både i det konstitusjonelle og det funksjonelle, og sannsynlig også det pragmatiske – de ønsket en løsning. For yrkesgruppen selv ble argumentasjonen begrunnet både konstitusjonelt, funksjonelt, faglig og for mange også personlig. I det følgende presenteres et kort tilbakeblikk på vigslingsdebatten.

5.3. Et historisk blikk på vigsling

Med historisk i denne sammenheng sikter jeg til vigslingens nære forhistorie, det vil si debatten som pågikk i årene forut for Kirkemøtet i 1998, der vigsling av kantorer ble vedtatt (med virkning fra 1999).⁹⁹ Det

⁹⁹ Solhaug (2002) beskriver Kirkerådets dokument *Stillinger i menigheten, Kriterier for kirkelig bemanning* fra 1982 som startpunktet for veien frem mot vigsling. Solhaug beskriver det slik: «Her ble organisten uten nærmere begrunnelse eller problematisering plassert inn i det kirkelige arbeidsfellesskap. Under overskriften «Menighetens oppdrag» anga man som primær stillingsgruppe: *Stillinger som ivaretar de grunnleggende oppgaver: Forkynnelse, undervisning, omsorg, fellesskap* og i kategorien «*grunnleggende oppdrag*» ble organisten plassert inn sammen med prest, kateket, diakon, klokker, menighetssekretær og

dreier seg altså ikke om vigsling generelt – slik perspektivet har vært hittil i kapittelet – men om kirkemusikervigsling spesielt.

Debatten forut for innføring ble i hovedsak anført av representanter for profesjonsfeltet (kirkemusikerne) og yrkesfeltet (ulike kirkelige instanser). Profesjonsfeltets stemmer var først og fremst Norsk kantor- og organistforbund (NKOF), eller de kirkemusikerne som brukte NKOFs tidsskrift *Norsk kirkemusikk* som talerør for sin argumentasjon. Yrkesfeltets stemmer var (og er) først og fremst biskopene, men også kirkens rådsorgan og kirkelige fagforeninger. Et tilbakeblikk på vigslingens nære fortid gir oss innsyn i de ulike argumentasjonslogikkene – institusjonelle, organisatoriske, faglige og personlige – og hvordan de til stadighet krysset hverandre.

Så langt jeg har funnet ut, er Apelands avhandling *Kyrkjemusikkdiskursen* fra 2005 (se presentasjon i 1.4.5) det eneste forskningsarbeidet som omtaler vigsling av kirkemusikere. Heller ikke han vier temaet mye plass, men presenterer tre interessegrupper i vigslingsdebatten: de som var for, de som var mot og de som var likegyldige til vigsling. De som var for vigsling ønsket kirkemusikeren inn som en del av det som den gang het embetet. Her ser det ut til at embetet først og fremst er forstått som en form for privilegert tilhørighet. Den andre gruppen argumenterte mot vigsling med begrunnelse i det allmenne prestedømmet: alle har del i det samme oppdrag. Disse ønsket hele embetsstrukturen opphevet. Også her er embetet forstått som tilhørighet, nærmere bestemt en hierarkisk tilhørighet. Den tredje gruppen var *likegyldige* til hele debatten med begrunnelse i sin selvforståelse som musiker, ikke kirkelig medarbeider (Apeland 2005:250). Jeg mener å kunne se at argumentasjonen var noe mer sammensatt enn det og velger å fremstille debatten langs følgende spor: vigsling som et *konstitusjonelt anliggende*, vigsling som et *funksjonelt anliggende* og vigsling som et *personlig anliggende*:

barne- og ungdomsarbeider». Dette dokumentet fikk stor betydning, hevder Solhaug, fordi «her ble hovedelementene i den nye kirkelige organisttjeneste lansert, og herfra går en tydelig utviklingslinje fram mot vigsling av kantor» (Solhaug 2002:95-96).

5.3.1. Vigsling som et konstitusjonelt anliggende

Dette perspektivet ble først og fremst formidlet av bispekollegiets flertall. De var svært kritiske og til dels avvisende til kantorvigsling på grunn av uavklarheter av og uenigheter om kantorens forhold til *kirkens konstitusjon*. Av biskopene fremstilles kirkens institusjonelle tjenestemønster (den gang 'embetet') som noe hvis grunnlag er av udiskutabel art. Dette forankres i det Aarflot beskriver som det konstitutive i kirken (1994), nemlig oppdraget med å forkynne evangeliet og forvalte sakramentene. Denne vertikale linjen mellom Gud og kirken formidles som vigslingens udiskutable begrunnelse, samtidig som den blandes med den horisontale, funksjonsmotiverte linjen som tjenestestrukturen *også* innbefatter. Den biskopelige argumentasjonen mot vigsling fremstår som mindre opptatt av årsak og mer opptatt av virkning. Naturlig nok, kanskje – siden en årsak ikke finnes, den bare *er*. Det ser ut til å være en rekke selvfølgelige og naturaliserte forståelser som styrte de biskopelige forståelser av vigsling på 1990-tallet. Sør-Hålogaland biskop går imidlertid langt i å innrømme kirkemusikken konstitutive egenskaper, men konkluderer likevel med å være kritisk til vigsling: «Hvis vigsling av kirkemusiker skal følge høringsforslaget og plasseres parallelt med kateket/diakonvigsel, må det godtgjøres at kirkemusikktjenesten også står i en slik klar Ordets formidlings-sammenheng» (Larsen 1995:30). Så mener han ikke er tilfelle, selv om han i neste setning uttaler: «Men kirkemusikktjenesten har også klare kateketiske [pedagogiske] elementer: Tekstformidling, korarbeid o.l. Kanskje kan også den estetiske formidling sies å ha diakonal karakter, som omsorg for bredden i det sant menneskelige. Det synes likevel vanskelig å anbefale en egen vigsling som Ordets formidler» (Larsen 1995:30).

Hva som gjør det vanskelig, fremgår ikke. Det kan se ut til at det å vurdere kirkemusikerens oppgave som en konstitutiv tjeneste er *så* langt fra hva man tradisjonelt har tenkt (eller turt å tenke) om musikk i kirken at man rett og slett valgte en defensiv holdning av frykt for konsekvensene. Tiden var ikke moden for en mer radikal tenkning om musikkens betydning i kirken. Musikkens ordløshet opplevdes nok av mange som (ubevisst) truende i møte med kirkens tradisjonelle tiltro til

det verbale ordet i formidlingen av *Ordet* med stor 'O'. I kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier 2005) påpeker Svein Aage Christoffersen nettopp dette: «(...) 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 i beste fall bare en illustrasjon» (2005:19). Samme sted kommenterer han sin egen analyse slik: «Kunsten illustrerer imidlertid ikke ordene, men fortolker *Ordet*. En kirke som overser dette, blir en uttrykksfattig kirke.»

Med henvisning til profesjonsutøvernes ulike argumenter for innføring av vigsling (se nedenfor), konkluderer daværende preses i bispekollegiet, Andreas Aarflot, ganske enkelt slik i sin høringsuttalelse: «Den begrunnelse som er gitt for å innføre en egen vigslingsordning for kirkemusikere er altså ikke holdbar, og avdekker en manglende refleksjon omkring hva vigsling egentlig er og hva den innebærer» (Aarflot 1994:2). Hva han mener vigsling «egentlig er» fremgår ikke. Samme konklusjon trekkes av Borg biskop: «Kantorer bør vigsles med en liturgi som er en ordning innenfor rammen av vigsling til fast kirkelig tjeneste,¹⁰⁰ og ikke en vigslingsliturgi som er parallell med vigsling til kateket og diakon» (Fougner gjengitt i Ihlebæk 1995a:32). Dette begrunner han med at det er nødvendig for å beholde validiteten av kateket- og diakonvigslingen. Samme sted sier han at det vil være en «degradering av disse vigslingsliturgier dersom vigsling av organist utformes etter samme mønster». Med dette mener jeg han samtidig formidler ytterligere to budskap: Det er forskjell på diakon- og katekettjenestene og kirkemusikertjenesten, og denne forskjellen er av hierarkisk art («degradering»). Den norske kirkes kateketforening uttrykker sin skepsis i følgende påstand, uten videre begrunnelse: «I bibelsk forstand hører de ikke med til embetet» (gjengitt i Ihlebæk 1995a:33). Det er med andre ord lysår mellom Christoffersens optimistiske musikk-syn i *Kirkens kulturmelding* og det som flertallet av biskopene og kateketforeningen formidlet 10 år tidligere. I lys av dette er

¹⁰⁰ Se beskrivelse i 5.1.1.

det interessant at presteforeningen stilte seg positiv til innføring av vigsling, slik også mindretallet i Oslo bispedømmeråd gjorde (se nedenfor).

På den ene siden ser vi at kirkens tjenestestruktur (det vil si hvem som er innenfor og utenfor de tjenestene som biskopene forsto som konstitutive) begrunnes i det allmenne prestedømme (1. Pet. 2,9) og tjenesters likeverd (Aarflot 1994). På den andre siden brukes tjenestens egenart til å begrunne noen innenfor og noen utenfor den samme strukturen. I forhold til vigsling som et konstitusjonelt anliggende (og slik det ble formidlet av flertallet av biskopene) er det altså likevel en forskjell på tjenester. I seg selv er ikke det problematisk. Det problematiske oppstår når den vertikale og den horisontale linjen i kirkens tjenestemønster blandes sammen i argumentasjonen og at denne blandingen får stå utfordret. Det er høyst problematisk.

5.3.2. Vigsling som et funksjonelt anliggende

'Funksjonelt' viser her til hvordan det konstitusjonelle kan omsettes i en organisasjonsstruktur som er mest mulig funksjonsdyktig i møte med oppdragsformidlingen. I et slikt perspektiv er vigsling noe som svært mange kan enes om. Det betyr ikke at musikken skal forstås instrumentelt i snever forstand, men derimot at musikken kan formidle noe ord ikke kan formidle. Det funksjonelle kobles til det konstitusjonelle, – det funksjonelle knytter oppdrag og oppdragsformidling sammen. En slik forståelse av vigslingens funksjonelle side var tydelig uttalt hos profesjonsgruppen selv i vigslingsdebatten, og fremstår som begrunnelsen for ønsket om sidestilling med kateketer og diakoner. Som vi har sett, er også dagens bispekollegium i ferd med å bevege seg i retning av en slik forståelse, en forståelse der det konstitusjonelle og det funksjonelle fremstilles som to sider av samme sak (Bispemøtet 2010). Det konstitusjonelle, forstått som oppdraget, har liten betydning uten det funksjonelle, – oppdragsformidlingen.

At kantorer ikke vigsles, er «et symptom på brist i erkjennelsen av kirkemusikertjenesten som en viktig åndelig lederoppgave i kirken» heter det i saken «Kirkemusikalske utfordringer» som ble lagt frem på

Kirkemøtet i 1993 (Kirkemøtet 1993). Det var med denne saken at vigslingsdebatten for alvor skjøt fart. Av viktige grunner for innføring av vigsling nevnes oppvurdering av kirkemusikktjenesten, en styrking av kirkemusikernes profil som menighetsarbeidere og en mer sentral plassering i kirkebildet som muliggjør større innflytelse (Størdal 1996:43-44). Dette underbygges av sitater som «vigsling handler om å gi kirkemusikken troverdighet og kirkemusikeren sin rettmessige plass i kirkebildet» (Mæland 1995:47) og «kirkemusikken blir satt på kartet på en positiv måte og vi får markert oss som kirkelige medarbeidere» (ukjent forfatter i Norsk kirkemusikk 05/2001:20). Også andre enn kirkemusikerne støttet profesjonsgruppens ønske om anerkjennelse som en funksjonell, oppdragsformidlende tjeneste. Mindretallet i Oslo bispedømmeråd uttalte følgende: «Å si nei til at kantorer kan vigsles til en slik tjeneste som diakoner og kateketer har hos oss i dag, forteller kanskje at vi ikke legger tilstrekkelig vekt på den liturgiske, sanglige og musiske siden av den kristnes liv og tilbedelse» (mindretallet i Oslo bispedømmeråd, gjengitt i Norsk kirkemusikk 07/1994:23). Slike begrunnelser for vigsling ble imidlertid ikke imøtekommet av alle. Det ble argumentert *mot* vigsling med en generell uklarhet om hva vigsling egentlig er, om mulig krav til livsførsel, stigmatisering av de som ikke ønsker å vigsles, utvikling av et A-lag og et B-lag blant kirkemusikere og at obligatorisk vigsling ville kunne påvirke rekrutteringen i negativ retning (Størdal 1996).

Tydliggjøringen av kirkemusikernes doble identitet som kirkearbeidere og musikkarbeidere ble også tillagt stor vekt:

«Vi har forsøkt å bevege tyngdepunktet fra organisten som tangenttrykker, til kantor som en kirkelig tjenestekategori ved siden av prest, diakon og kateket. (...) Jeg øyner en spenning her mellom kunst og brukskunst som vi som yrkesgruppe må bidra til å håndtere på en fruktbar måte» (Moen 1993:17-18). Tidligere domkantor i Bodø, Magne Hansen, beskriver dette som et skille mellom solistiske organister og menighetsorganister. Samtidig mener Hansen å se en utvikling i retning av at «kvalitet i høyden har større status enn kvalitet i bredden» (Hansen 1997:25). Kvalitet i høyden blir av mange oppfattet som en sekularisering av profesjonsutøvelsen. Hansen trekker ikke inn

vigslingsdiskusjonen i sin artikkel. Likevel er det mange av debattinnleggene i tiåret forut for innføring av vigsling som peker i retning av at vigsling knyttes til en aksept og dertil synliggjøring av det Hansen beskriver som kvalitet i bredden.

«Hvis kantorens funksjon kun er definert i forhold til utøvende musikkvirksomhet, er det ikke grunnlag verken for kantorvigsling eller for en stillingsramme som går utover tiden som faktisk er brukt på utøvende oppdrag», uttaler Tim Rishton (2001:4-5). En vigslet kantortjeneste skal ikke være en tjeneste som kommer inn utenfra for å være en utøvende og tangentrykkende ressursfunksjon. Den er i følge tjenesteordningen en tjeneste som skal komme innenfra og være preget av helhetlig delaktighet og engasjement på linje med det som forventes av prest, kateket og diakon.

5.3.3. Vigsling som et personlig anliggende

«Dypest sett handler dette [vigsling] om kirkemusikernes selvforståelse», er et typisk utsagn for denne tilnærmingen (Størdal 1996). Presteforeningen tilhørte dem som støttet innføring av vigsling med vekt på det individuelle aspektet: «Gjennom vigslingen uttrykker kirken sitt kall til kirkemusikeren. Han eller hun får på sin side en klar identitet som kirkens tjener gjennom denne handlingen, med de forpliktelser som er uttrykt i vigslingsordningen» (Presteforeningens uttalelse om vigsling, gjengitt i Norsk kirkemusikk 08/1993:26). Dette aspektet er det som tydeligst korresponderer med vigslingsliturgien. Kirken kaller, kirkemusikeren bekrefter. Dette gjør vigslingen til en ordning som forener individuelle og institusjonelle perspektiver, – der kallet er det som binder det individuelle og det institusjonelle sammen. Imidlertid slår profesjonsgruppen sprekker også i møte med kallsperspektivene. Noen hevdet at det å være kirkemusiker først og fremst er å være musiker og ikke en kirkelig tjener slik som prest, kateket og diakon er (Amundsen 2000). Dette står i sterk kontrast til en forståelse av kirkemusikeren hvis kjerne er «(...) den tverrfaglige kompetansen til å håndtere brytningen mellom dagens realitet i menigheten (diakonal) og den gode visjonen for kirkemusikk

(musikkfaglig), samt å sette menigheten i stand til å få velsignelse fra den ideelle kirkemusikken (pedagogisk)» (Rishton 2001:7).

Trond Kverno vektlegger utdanningens ansvar for å utvikle en dobbel kirkemusikeridentitet, som både kunstner og kalt: «Det må være klart at for å få en rekruttering som holder, må yrket/tjenesten ha en utdanning som gir faglig trygghet, god musikkfaglig identitet, stabilitet i forhold til yrkesvalg, og dessuten gi en utrustning som garanterer tjenesteforståelse i et helhetlig perspektiv, samt kallsbevissthet» (Kverno 1997:15).

5.3.4. Vigsling og tjenesteordning

Til sist må koblingen mellom vigsling og tjenesteordning (Kirkemøtet 2005) kommenteres (se også 1.4.1 og 5.1.4). Tjenesteordningen beskriver både kantorens ansvarsområde og hvilken formell kvalifikasjon som kreves for å være godkjent kantor. Tjenesteordningen beskriver med andre ord både tjenestens egenart og tjenestens kvalifikasjonskrav. Kirkemøtet i 1998 slo fast at tjenesteordning og vigslingsordning skal være to sider av samme sak og gjensidig bekreftende. Således blir vigslingen en målbærer ikke bare av profesjonsutøvelsen, men også av en spesifisert, formell kvalifikasjon. Dermed var vigslingens betydning og forutsetning i realiteten gitt (mer om dette i 5.6.7).

5.4. Et samtidsblikk på vigsling

5.4.1. Vigsling – en hybrid av perspektiv

Som jeg allerede har vist eksempler på, har dagens Bispemøte beveget seg et noe annet sted enn tilfellet var for 15-20 år siden. Nå sier Bispemøtet følgende: «Det som kvalifiserer for de ulike vigslede tjenestene er ikke selve det å være vigslet, men den tjeneste det vigsles *til*. Sentralt i de ulike vigslingsliturgier står derfor omtalen av hva man

vigsles til» (Bispemøtet 2010). Like fullt ser vi at vektleggingen av budskapsformidling i form av ord og handling er nøyaktig like smal rent språklig som den var i 1995: «Kirken [er] kalt til å gi videre det den har fått (...) både i ord og i handling» (Bispemøtet 2010). Om dette er et uttrykk for en nedarvet og taus forforståelse man har 'glemt' å stille spørsmålstegn ved, eller om biskopene virkelig mener det som står, skal være usagt. Christoffersens refleksjon i kirkens kulturmelding (se ovenfor) er betimelig: har vi nå sett mange nok eksempler på at ord kanskje er det fattigste av alle formidlingsveier? Handling, ja. Men ord? Hvor langt er ord egnet til å formidle et Ord som i sitt vesen er ordløst og totalt grenseoverskridende? Har tradisjonen gjort kirken ordblind? Christoffersens poeng er å trekke musikk – som andre kunstuttrykk – inn i oppdragsformidlingen. Ikke bare som en instrumentell funksjon som skal bære salmesangen, men som et uttrykk som skaper erfaringer og opplevelser på linje med det ord og handling kan vise til – og noen ganger ut over det ord kan vise til (Norske kirkeakademier 2005:19).

Kompetanseutredningen *Mangfold og egenart* (2007) sier det slik:

Kirken og kunsten har (...) en relasjon gjennom et felles anliggende i det å fortolke menneskelivet ut fra den til enhver tid rådende kontekst. Begge utfordrer og går utover det dagligspråket umiddelbart kan uttrykke, og det som kan gripes med fornuften. Både når mennesket skal erkjenne og uttrykke innholdet i eksistensielle og religiøse spørsmål, er det avhengig av å bruke symboler og bilder. Derfor er ikke en refleksjon rundt kirkens bruk av kunstneriske virkemidler bare et spørsmål om å nå frem til en spesifikk målgruppe og fange deres oppmerksomhet. Kulturell nysgjerrighet og åpenhet handler også om kirkens evne og mulighet til å se seg selv, troen og menneskelivet med størst mulig bredde og dybde. Det handler også om kirkens behov for å tilegne seg et uttrykksmangfold stort nok til å uttrykke de kontraster den er satt til å formidle og levendegjøre (Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2007:34).

5.4.2. Hva informantene sier om vigsling

På den ene siden har kirkemusikerstanden selv vært svært ivrig på å jobbe frem vigsling for kirkemusikere – som kan forstås som en synliggjøring av at de er kirkens musikere. Samtidig praktiseres vigsling av svært få. Det er et paradoks. Selve vigslingshandlingen er én side, men hvilke andre dimensjoner kan vigslingen sees som et uttrykk for? I fokusgruppen var én vigslet, én har valgt vigslingen bort og én får ikke lov til å vigsles på grunn av at kvalifikasjonsgrunnlaget ikke er godkjent for kantorkompetanse. Følgende samtale i fokusgruppen viser at forståelsene av vigsling fremdeles er høyst ulike:

Men altså vigsling – hva tenker dere om det i dag?

A: Det er jo flere sider ved det. For det første er det et rituale hvor jeg lover å tjene kirken, og kirken lover å bruke meg og legge til rette for min tjeneste. Det er en forbønns- og velsigneshandling (...). Jeg opplever det ikke på noen måte som en sertifisering, men det er en fin handling. Det er det jeg har lyst til å bruke livet mitt til, og kirken vil bruke det jeg kan bidra med. (...) Jeg har alltid ment at det er viktig å skulle vigsles. (...)

B: Vigsling, ja – hva er nå det? tenkte jeg første gang du nevnte det [i det individuelle intervjuet]. Siden utdanningen min ikke er kantorgodkjent var det ikke noe jeg hadde tenkt over før jeg ble stilt spørsmålet – jeg visste nok ikke før jeg begynte i jobben at det var noe som heter vigsling av kantorer. Men det er klart at i lys av det at du er en musiker som lover å tjene Gud og kirken med profesjonen og at kirken lover å bruke deg og at det er en flott handling, – det ser jeg jo på en måte. Jeg har vel ikke noe følelse av at jeg gleder meg til den dagen jeg får mulighet til å bli vigslet. Foreløpig henger det høyt der oppe. Jeg har en innstilling som kirkens musiker uansett. Jeg trenger ikke være vigslet for å føle at jeg tjener kirken.

Jeg spør informantene videre om de ser på vigsling som en sertifisering. Til dette kommenterer de slik:

A: Ja. Som arbeidsgiver kan du se det sånn. Samtidig så fikk jeg ikke noe lønnshopp da jeg ble vigslet. Så det går utelukkende på utdannelsen.

I studieplanen for NMH så står det at overordnet målsetting for hele studiet er å utdanne til tjeneste som vigslet kantor i Den norske kirke?

C: Men det er jo ingen som griper tak i det når du begynner å jobbe. Det er ingen som stiller meg spørsmål om når jeg skal vigsles. Man må ta tak i det selv, i så fall.

(...)

Var denne tematikken til stede i studiet [ved NMH]?

C: Nei. Jeg opplevde aldri prat om det.

A: Nei

C: Men hvem er egentlig vigslet av våre lærere? Hvem har vi som forbilder?

(...)

C: Det [vigsling] var noe som noen fant på for å bevare et eller annet. Jeg liker ideen, og jeg liker mye ved den, men allikevel har jeg valgt det bort.

A: Vigsling er jo som en slags ekteskapsinngåelse, bare på en litt annen måte.

C: (...) Men jeg har nesten forstått det som det er fagforeningsarbeid. Litt at man prøver å heve kantoren ytterligere, jamfør det med sertifisering og sånn.

(...)

B: Men har det noe med kristendom å gjøre? Noe med den differensiering at du kan være en musiker og gjøre en tjeneste inn mot kirka som musiker, men hvis du forplikter deg i en vigsel forplikter du deg i forhold til det religiøse?

A: Du kommer jo inn under biskopens læremessige tilsyn.

C: Ja nettopp. Det har du jo ikke vært før.

B: Hvordan arter det seg i praksis?

A: I praksis? Du gir biskopen en klem når dere treffes.

(Latter)

I de første intervju-sitatene over vektlegges det personlige aspektet ved vigslingen. Informantene legger vekt på tjenesten, at det å vigsles er nærmes en startkapital for profesjonsutøvelsen. For den første informanten – som er vigslet – vektlegges tilhørighet og dedikasjon til kirken. Det er ingen undertoner av godkjenning eller sertifisering i vedkommendes tilnærming, men derimot sees vigslingen på som en «fin handling». Det rituelle har med andre ord betydning – det rituelle markerer tilhørighet. Deretter ser vi at forståelsene bølger: Vigsling som fagforeningssak, vigsling som trosforpliktelse, vigsling som kontrakt med kirken og vigsling som et ordningsmessig anliggende (å komme under biskopens tilsyn). Til tross for at studieplanen er tydelig på at vigsling er knyttet til den praksis som kvalifikasjonen skal lede frem til, finnes det ingen entydig forståelse av vigsling blant de nyutdannede. Snarere finnes det nesten like mange forståelser av vigsling som det finnes informanter.

5.5. Det institusjonelle dilemma

Kirkens institusjonelle dilemma er at kirken har en vigslingsordning for kirkemusikere som a) er langt tydeligere på hva den *ikke* er enn hva den er b) svært få praktiserer og c) er uten konsekvenser om den ikke praktiseres.

Dette etterlater kirkemusikerne i et slags profesjonelt limbo – en vektløs og hjemløs tjeneste som passivt svever mellom ulike og uavklarte forståelser av tjenestens oppdrag. Samtidig åpner denne (ikke)-plasseringen for at kirkemusikeren kan innta rollen som kirkens profesjonelle libero – en aktiv frispiller, både kunstnerisk, pedagogisk og teologisk. For noen innebærer det en tjeneste på orgelkrakken med ryggen mot menigheten. For andre innebærer det et bredt kirkelig engasjement som ser på de musikalske oppgavene som menighetsarbeid

og som heller ikke nødvendigvis avgrenser sitt engasjement til de musikkfaglige oppgavene. Flertall av studiens informanter plasserer seg selv i sistnevnte kategori.

Slik kan det være fordi mangelen på kirkemusikere er stor. Det utdannes altfor få i forhold til behovet (se 4.1.3). Det er en privilegert situasjon for kirkemusikeren og et tilsvarende dilemma for både utdanningsinstitusjonene og for kirken. Ingen sanksjoner vil kunne endre situasjonen så lenge kirkemusikerne er for få.

Presentasjonen i det foregående har avdekket at vigsling forstås på mange og til dels motsetningsfylte måter. Særlig det regulerende ved vigslingen har vist seg å være et svært fremtredende trekk ved vigslingens funksjon, i og med dens direkte betydning for forholdet til kirkens tjenestestruktur. I tillegg til å regulere *yrkesfeltet*, det vil si de profesjonsgruppene som vigsles, definerer vigsling også de strukturene som regulerer *profesjonsfeltet*, det vil si det kirkemusikalske området, i og med koblingen mellom en definert kvalifikasjon og vigsling (mer om dette i det følgende, se 5.6.3). Videre kan det sies at vigslingen danner en bro mellom profesjonalitetens kunnskapsmessige, institusjonelle og personlige side. Den så å si fortsetter der sertifiseringen slutter og utgjør 'limet' mellom kirkemusikeren og det spesifikke yrkesfeltet som Den norske kirke er.

5.6. Vigsling i perspektiv

I det følgende skal jeg forsøke å *restabilisere* de ulike vigslingsforståelsene som preget vigslingsdebatten på 1990-tallet og som fremdeles gjør at vigslings- og tjenestespørsmålet i Den norske kirke ikke er kommet til noen endelig avklaring for kirkemusikerens del. Mens det relasjonelle og særlig det regulerende ved vigslingen har stått i fokus i det foregående, vil vigslingens rituelle side være langt mer fremtredende i det følgende. På samme måte som i kapittel 4, vil jeg også minne om at heller ikke her betyr å *restabilisere* å harmonisere. I tråd med refleksivitetens tilnærming handler restabilisering om å identifisere

indre sammenhenger (eller mangel på sådanne) som kan gi en ny, omdannet eller restabilisert forståelse av fenomenet vigsling som profesjonell livsbetingelse – den jeg i stor grad har *destabilisert* gjennom presentasjonen i det foregående.

Et nærstudium av vigslingsdebatten har destabilisert den tilsynelatende harmoniske og uproblematiske åpningen av studieplanen (se kapittelets innledning) som forteller at de som tilsettes som kantorer i kirken, vigsles til tjeneste. Så kan det argumenteres at dette ikke representerer noen reell livsbetingelse for den nyutdannede så lenge verken utdanning, arbeidstaker eller arbeidsgiver forholder seg til denne setningen. Men nettopp dét utgjør en vesentlig dissonans i materialet som jeg ønsker å diskutere nærmere. Dernest kommer alle bibetydningene som vigslingen representerer, – som anerkjennelse, synliggjøring og ikke minst vigslingens betydning i kirkens institusjonelle og organisatoriske selvforståelse, slik jeg har vist i det foregående. Vigslingsordningen, slik den fremkommer i det empiriske materialet, må sies å avdekke en uavklart og utydelig tjenestestruktur i Den norske kirke.

5.6.1. Anvendelse av Bourdieus begreper

Spenningene mellom de ulike vigslingsforståelsene som er avdekket i det foregående kan perspektiveres ved hjelp av den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002). Jeg vil i det følgende anvende *et utvalg* av hans analytiske verktøy i min tilnærming til vigsling, nærmere bestemt hans tekster om symbolsk makt og overgangsriter (1996, 2005) og støttelitteratur til disse (Aakvaag 2008). Aller først vil jeg imidlertid beskrive hvordan jeg knytter noen sentrale Bourdieu-begrep til vigsling:

Vigsling som bro mellom aktør og struktur

Jeg har flere ganger tatt til orde for at den nyutdannede kirkemusikeren innenfor rammen av denne avhandlingens perspektiv ikke kan sees uavhengig av sine omgivelser. Relasjonene den nyutdannede står i er selvsagt langt flere enn denne avhandlingen kan romme, og jeg har valgt å rette fokus mot henholdsvis kunnskapsmessige forhold (representert

ved utdanning), institusjonelle forhold (representert ved vigsling) og personlige forhold (representert ved kall). En kobling mellom individet og dets livsbetingelser finner umiddelbart gjenklang i Bourdeus måte å nærme seg aktør-strukturproblematikken på i sine empiriske studier. Den norske kirke preges av både (tradisjons)tunge strukturer og kompetente aktører – en kombinasjon som også preger mange av feltene Bourdieu undersøker (Aakvaag 2008). Det er derfor grunn til å tro at et bourdieusk tilnæringssett kan bidra til *både* å oppdage *og* bli bevisst nye sider ved vigsling som profesjonell livsbetingelse. Men som vi har sett; at strukturene er tunge, betyr ikke at de er tydelige. Dette medfører komplikasjoner når den profesjonelle skal forholde seg til strukturene som profesjonelle livsbetingelser. Hvordan den nyutdannede kirke-musikeren forholder seg til disse livsbetingelsene er ikke ensartet. Likevel finnes enkelte fellesnevnerne. En av disse fellesnevnerne er at få kirkemusikere vigsles, til tross for at vigsling er obligatorisk.

Nærmest i sin natur overskrider vigslingen grensene mellom aktør og struktur. Vigslingen *kan* knyttes kun til aktøren eller kun til strukturen, men det er i det øyeblikk kirkens offentlige kall, kirkemusikerstandens profesjonsforståelse og kirkemusikerens bekreftelse av kirkens kall sees i sammenheng at spennvidden og kompleksiteten i vigslingen kommer til syne. Det er hva vigslingsliturgien forsøker å gjenspeile, dog med et nedtonet fokus på det strukturelle. I liturgien vektlegges det offentlige kall og responsen i den personlige kallsbekreftelsen. Men vigslingen løser ikke uten videre aktør/strukturproblemet, tross sin brobyggende natur. Som vi har sett, avleder vigslingen en rekke nye spørsmål, avhengig av om den kobles til kunnskapsmessige, institusjonelle eller personlige problemstillinger. Spørsmålene som vigslingen avdekker gjelder altså både aktøren og strukturen. Det er primært de strukturelle spørsmålene som vies oppmerksomhet i det følgende.

Gjennom de foregående sidenes beskrivelser av vigslingens mange ansikter har det kommet til syne problemstillinger som jeg nå velger å stille til disposisjon for Bourdieus tilnæringssett. På samme måte som empiri og teori utgjør en integrert helhet, er de mer eller mindre objektive, strukturelle relasjonene som Bourdieu omtaler, nøye sammenvevd med individenes subjektive relasjon til dem (Bourdieu &

Wacquant, 1996:84). Dette beskriver Bourdieu ved hjelp av de tre nøkkelbegrepene *felt*, *kapital* og *habitus*. Felt og kapital knyttes i denne studien i særlig grad til strukturene – de som er styrt av institusjonelle og kunnskapsmessige forhold. Habitus er «socialiseret subjektivitet», sier Bourdieu (1996:111), og kan forstås som en 'fusjon' av hvordan institusjonelle og kunnskapsmessige forhold er sosialisert inn i den enkelte profesjonsutøver.¹⁰¹ Selv om aktør og struktur er nøye sammenvevd i Bourdieus studier og selv om profesjonsutøveren som enkeltindivid også inngår i dette kapitlet, har jeg valgt å la dette kapitlet ha sitt tyngdepunkt i det strukturelle fremfor hos aktøren. Jeg lar derfor individenes subjektive relasjon til strukturen i all hovedsak ligge, for så å hente denne relasjonen frem igjen i kapittel 6, dog med en annen analytisk inngang enn Bourdieu. Begrepene felt og kapital blir imidlertid hyppig anvendt i det følgende, og dette er hvordan jeg innholdsdefinerer disse i møte med vigsling:

Yrkesfelt, tjenestefelt og profesjonsfelt

Felt er et overordnet begrep hos Bourdieu. I tillegg til yrkesfelt og profesjonsfelt som jeg beskrev i kapittel 1.3.4, vil jeg i denne delen av avhandlingen bringe inn enda et feltbegrep – *tjenestefeltet*. Der yrkesfeltet refererer til alle kirken favner, så som menighet, kolleger, frivillige, styringsorganer og fagforeninger, refererer tjenestefeltet spesifikt til de vigslede tjenestene. Det er således tre feltbegrep jeg anvender i det følgende:

Yrkesfelt brukes om kirken som helhet med alle dens aktører, både frivillige, ansatte og valgte. Yrkesfeltet er i hovedsak funksjonelt og organisatorisk begrunnet.

Tjenestefelt brukes om de vigslede stillingene prest, kateket, diakon og kantor. Tjenestefeltet er i hovedsak institusjonelt begrunnet.

¹⁰¹ Ikke ulikt med hvordan begrepet «indeksikalsk kunnskap» i kapittel 4 ble anvendt om kunnskap som 'går i ett' med kunnskapsutøveren.

Profesjonsfelt refererer til de fagspesifikke feltene som tilhører de enkelte profesjonene. Kirkemusikernes profesjonsfelt består således kun én profesjonsgruppe, kirkemusikerne. Profesjonsfeltet kan begrunnes både institusjonelt, funksjonelt og kunnskapsmessig, men der det kunnskapsmessige vil bli viet mest oppmerksomhet i den videre fremstillingen.

Symbolsk kapital

Kapital er det som gir innflytelse på et felt.¹⁰² Begrepene felt og kapital kan aldri sees uavhengig av hverandre: «Når man taler empiri, er det to sider af samme sag at udgrænse et felt og identificere de former for kapital, der er gyldige i det, hvor vidt de rækker etc., hvorved man kan se, at de to begreber kapital og felt ikke kan forstås uafhængigt af hinanden» (Bourdieu og Wacquant 1996:86). Kapital vil si det som gir innflytelse på et felt, og det betyr også at det er kapitalen som definerer feltets yttergrenser. Grensene befinner seg derfor «der den feltspesifikke kapitalen slutter å gi innflytelse» (Aakvaag 2008:155). Bourdieu skiller mellom økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital (Bourdieu 2005:274ff). Økonomisk kapital knyttes til materielle og økonomiske forhold, sosial kapital knyttes til menneskelige relasjoner, mens kulturell kapital handler om å kjenne en kulturs normer og koder. Symbolsk kapital kan være av både økonomisk, sosial og kulturell art, og bestemmes av at flere gjenkjenner kapitalen på en måte som gjør at den oppfattes likedan og gjennom dét får aksept og verdi. Symbolsk kapital har sin egen virkning og den tilslører «at disse »materielle« typer av kapital ligger til grund for den og i sidste ende også for dens virkning» (Bourdieu 2005:296). Det er *symbolsk kapital* som er gjenstand for oppmerksomhet i det følgende. *Rituell kapital*, som jeg beskriver senere i kapitlet, anser jeg som en form for symbolsk kapital. Mer overordnet kan vi forstå vigslingskapitalens symbolske gyldighet på tre måter:

¹⁰² 'Felt' på fransk kan ha dobbel betydning, både som et avgrenset område og som en slagmark, det vil si et sted der viktige ting står på spill. Begge betydninger er høyst relevante i min fremstilling.

Som institusjonell kapital. Dette refererer til den institusjonelt definerte betydning (det vil si Kirkemøtets vigslingsvedtak) av vigslingen og hvordan denne er knyttet til den enkelte profesjonsgruppe. Den institusjonelle kapitalen eksisterer i form av objektive relasjoner løsrevet fra aktørenes forståelser, meninger eller tolkninger. Som vi har sett, er den institusjonelle kapitalen definert annerledes for kirke-musikerne enn for de øvrige vigslede stillingene.

Som kunnskapsmessig kapital. Dette refererer til profesjonsfeltets forståelse av vigslings betydning. Som vi også har sett, er dette en sammensatt forståelse, men en fellesnevner er koblingen mellom tjenesteordning og vigsling, som gjør *kunnskap* til profesjonsfeltets kjernekapital. Ut fra kantorenes ikke-praktisering av vigsling kan det videre se ut til at kapitalen er langt mer symbolsk å forstå for dem enn for de gruppene som med vigsling inngår i den ordinerte tjeneste (prest, kateket og diakon). Like fullt skal vi se at vigslingskapitalen i form av sin kunnskapskarakter har et vesentlig maktelement i seg (mer om dette i kapittel 5.6.7).

Som personlig kapital. Dette refererer til den enkelte yrkesutøvers opplevelse av kapitalens betydning for deres tjeneste. Den personlige kapitalen kan være både personlig, kunnskapsmessig og institusjonelt motivert.

Kapitalens innflytelse på feltene kanaliseres både gjennom feltenes objektive strukturer, det vil si formelle ordninger og vedtak i rådsorganene, og gjennom de subjektive strukturene, det vil si profesjonell praksis og personlig engasjement. I forlengelsen av beskrivelsen ovenfor avtegner en analyse inspirert av Bourdieu særlig to felt der vigslingen utgjør en vesentlig symbolsk kapital, nemlig tjenestefeltet og profesjonsfeltet. På begge feltene er vigsling vesentlig kapital, men den har til dels svært ulik gyldighet på de to feltene. At vigslingen definerer feltenes innhegning levnes liten tvil ut fra det vi har sett til nå. Men på disse vigslingsinnhegnede feltene foregår også viktige kamper ('slagmark') fordi viktige forhold står på spill.

5.6.2. Vigsling som kapital på tjenestefeltet

Ikke før har jeg definert tjenestefeltet som et felt i yrkesfeltet, skal jeg introdusere en todeling av tjenestefeltet:

Summen av de utredende og saksbehandlende tekster som for tiden er gjeldende i vigslings- og tjenesteordningsspørsmålet i Den norske kirke, peker mot en slik todeling. Todelingen er bestemt ut fra hvilke tjenester som er henholdsvis *innenfor* og *utenfor den ordinerte tjeneste*.

Tjenestefeltet i stort omtales som *fellesskapet av tjenester* i kirken, og omfatter både de som er innenfor og de som er utenfor, altså prest, diakon, kateket og kantor – muligens også andre tjenester i Den norske kirke, det fremgår ikke av det empiriske materialet. Det andre (del)feltet er det som kalles *den ordinerte tjeneste*, eller tidligere *embetet*. Dette er et slags felt i feltet. Det består av kun prest, diakon og kateket.

Hva forskjellen på *fellesskapet av tjenester* i kirken og *den ordinerte tjeneste* innebærer i praksis er vanskelig å få øye på. Men all den tid det ved innføringen av kantorvigsling ble presisert at kirkemusikeren, til tross for vigslingen, verken helt eller delvis skal få del i det kirkelige embetet (Kirkemøtet 1998), må det bety at vigslingen representerer ulik kapital på tjenestefeltet for henholdsvis biskoper/prester, diakoner og kateketer på den ene siden og for kantorer på den andre siden.

Vigslingskapitalens gyldighetsgrad på tjenestefeltet måles i valutaen 'egenart'. Tjenestens egenart er i prinsippet knyttet til oppdraget. For prester og diakoner gjøres kapitalen dessuten konkret ved at den gir synlige kjennetegn som bruk av tjenestedrakt og stola.¹⁰³ Også anerkjennelse og selvstendigjøring av deres respektive ansvar for forkynnelse/sakramentsforvaltning, karitativt arbeid og undervisning gjøres konkret i vigslingen. Tilsvarende gir vigslingen kantoren kun symbolsk anerkjennelse av musikalsk og liturgisk ledelse. Informantenes

¹⁰³ Prester bruker rettstilt stola, mens det er foreslått at diakoner skal bruke skråstilt stola. Bruk av tjenestedrakt for diakoner skal avgjøres på Kirkemøtet i 2013. Saken har vært på høring i 2012 (Kirkerådet 2012).

beskrivelser av sin gudstjenestevirkelighet tilsier at det er et betydelig misforhold mellom det liturgiske ansvar kirkemusikerne i praksis har og den anerkjennelse vigslingen (ikke) tilkjenner deres bidrag. Det er én av flere faktorer som gjør det vanskelig for dem å ta vigslingen på alvor.

5.6.3. Vigsling som kapital på profesjonsfeltet

Med profesjonsfelt sikter jeg til de ulike yrkesgruppenes spesifikke felt, så som diakonifeltet for diakonen, undervisningsfeltet for kateketen og kirkemusikkfeltet for kirkemusikeren. For kirkemusikerens vedkommende vil altså profesjonsfeltet være synonymt med kirkemusikkfeltet. Det er kirkemusikerens profesjonsfelt jeg omtaler i det følgende:

På samme måte som med tjenestefeltet, er profesjonsfeltet todelt: Det består også av et *utenfor og et innenfor*. Denne gangen er det ikke snakk om den ordinerte tjeneste, men selve vigslingsordningen. De som faller utenfor den ordinerte tjeneste, kantorene, er innenfor vigslingsordningen, og dermed innenfor profesjonsfeltet. Ikke bare er de innenfor, de har også monopol på profesjonsfeltet, og de definerer feltets yttergrenser, fordi de definerer og har kontroll med feltets *doxa*, det vil si «en grunnleggende, taus og implisitt enighet som angår spillereglene på feltet og hva som skal gjelde som kapital (gi prestisje og innflytelse)» (Aakvaag 2008:156-57). De som faller utenfor vigslingsordningen er de som i følge *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor* (Kirkemøtet 2005) ikke har tilstrekkelig utdanning ('organister') eller de som har alternativ utdanning, som for eksempel fra Høgskolen i Staffeldtsgate (se 4.2.2). I de senere årene har *doxa* blitt utfordret, både ved at alternative kirkemusikkutdanninger er opprettet og ikke minst ved at kirken selv har vedtatt reformer som forutsetter en redefinering av kirkens kirkemusikalske *doxa*. I praksis utøves kirkemusikalske oppgaver i dag av kirkemusikere med mange ulike kvalifikasjoner og kompetanser (se 4.1.3).

Når jeg blander kvalifikasjon inn i kapitalbegrepet, er det ut fra den tidligere viste koblingen mellom vigsling og kvalifikasjonskrav i tjenesteordningen. Kapitalens, det vil si vigslingens, gyldighetsgrad på

profesjonsfeltet måles altså først og fremst i valutaen 'kvalifikasjon'. Hos Bourdieu fremstår det nærmest som en lovmessighet at de som definerer spilleregler og yttergrenser vil hegne om disse privilegiene. Dette kan det selvsagt være både mange og gode faglige motiver for, men trolig også strategiske, i følge Bourdieu. På Waquants spørsmål om hvordan man bestemmer et felt og feltets grenser, svarer Bourdieu slik:

Spørsmålet om, hvor grænserne for et felt går, formuleres alltid inden for rammerne af feltet selv, og derfor kan man ikke a priori komme med noget svar. Aktørene på et felt (...) arbejder altid på at distancere sig fra deres nærmeste rivaler for at fjerne konkurrenceelementet og i sidste instans få monopol på området. (Bourdieu og Wacquant 1996:87)

Kvalifikasjonen er i følge tjenesteordningen en fireårig kirkemusikk-utdanning. Det finnes også en naturalisert innholdsbestemmelse av disse fire årene: den klassiske og orgelbaserte konservatorieutdanningen etter Norges musikkhøgskoles modell. De som faller utenfor profesjonsfeltet som vigslingens kvalifikasjonskapital innhegner, er de som innehar en redefinert kvalifikasjon (Aakvaag 2008:156). Det vil i klartekst si de med annet hovedinstrument enn orgel, med tyngdepunkt i andre sjangere enn klassisk og med alternative kunstneriske, pedagogiske, teologiske og/eller ledelsesfaglige kvalifikasjoner. På den ene siden finner vi da profesjonsfeltet av kantorer, det vil si de med gyldig kunnskapskapital i forhold til hvordan tjenesteordningen tolkes og praktiseres. Disse kan og skal vigsles. På den andre siden finnes profesjonsfeltet av øvrige kirkemusikere som har redefinert kunnskap i forhold til innarbeidet tolkning av tjenesteordningen. Disse kan ikke vigsles.

5.6.4. Naturalisert og redefinert kapital

Både på tjenestefeltet og profesjonsfeltet kan det se ut til å utspille seg en kamp om hva som skal være gyldig kapital. På begge felt finnes både gjeldende og redefinert kapital, og særlig på tjenestefeltet har vi sett at det er bevegelse mot å redefinere kapitalen, det vil si en dreining mot å forstå 'tjenestenes egenart' som ikke bare 'oppdraget', men også 'oppdragsformidlingen'.

Gradvis avdekkes en kapitalforståelse i mange lag. I vigslingsdebatten på 1990-tallet var profesjonsfeltets argumentasjon for innføring av vigsling i utgangspunktet lite kunnskapspreget. Grunnene til dette er ikke dokumentert, men det er nærliggende å tro at dette skyldtes en til da ikke-utfordret og taust inneforstått kunnskaps- og kvalifikasjonsforståelse. Den var *naturalisert*. Vigslingsønsket fremsto likevel som klart profesjonsmotivert. Man ønsket sidestilling med diakoner og kateketer, og man ønsket en anerkjennelse av kirkemusikeren som kirkelig medarbeider. Dette var argumenter som lå tett opp til tjenesteperspektivene på vigsling, og som det for så vidt var lett for de teologiske motstanderne å finne argumenter mot. Deres kapitalforståelse var nemlig også preget av en tradisjonsforankret, ikke-utfordret og taust inneforstått tjenesteforståelse, der *Ordet* og ordene levde i en uproblematisert overenskomst. Prekenembetet var modellen for tjenestetenkningen, og der ble kirkemusikernes språk ikke definert innenfor.

5.6.5. Vigslingsliturgiens gjenspeiling av kapital

I 1996 kom tjenesteordningen. Denne definerte hvilken formell kvalifikasjon som ble krevd for at en kirkemusiker også skulle være *godkjent* kirkemusiker. Når vigsling omsider ble vedtatt i 1998, lå tjenesteordningen der som betingelse, og veien var kort til å forstå vigslingen som en forsegling av det allerede eksisterende kvalifikasjonskravet i tjenesteordningen. Profesjonsfeltet fikk definert sine yttergrenser – ikke først og fremst med vigslingen, men med tjenesteordningen og kvalifikasjonskravet som allerede lå der og som vigslingen forutsatte. Vigslingen ble dermed en kvalifikasjonsgarantist mer enn en egenartsgarantist, en sertifisering mer enn en inkludering (Smeby 2008:87ff). Det kan vanskelig sies at det ligger noen anerkjennelse av kirkemusikeren som kirkelig medarbeider i vigslingsordningen som ble vedtatt. Den berørte ganske enkelt ikke tjenestefeltet for kirkemusikerens vedkommende.

Likevel er det tjenestefeltet og dets forståelse av vigsling som ligger til grunn for utformingen av vigslingsliturgien. At liturgiene for prest,

diakon og kateket er nokså like, skyldes trolig at de har blitt utformet i samme tidsperiode. Den enhetlige fremstillingen for disse tjenestene kan også skyldes at de ble ført i pennen og vedtatt før vigsling i det hele tatt ble problematisert. Problematiseringen kom med kirkemusikerne. Vi ser også at vigslingsliturgien for kateketer – til tross for manglende formelt vedtak om at de tilhører den ordinerte tjeneste – er identisk med prestenes og diakonenes. Disse liturgiene lå som modell for kantorliturgien, men som jeg tidligere har vist til, var det vesentlig for vigslingkritikerne på teologisk side at kantorens vigslingsliturgi skilte seg fra prestens, diakonens og kateketens, slik at det ikke kunne levnes noen tvil om at kantoren *ikke* inngikk i (den gang) embetet.

Noen utdrag fra vigslingsliturgiene kan illustrere forskjellen mellom tjenestene. Alle utdragene er hentet fra *Gudstjenestebok for Den norske kirke* (Den norske kirke 1992, 1999). Kirkens kallelse lyder slik i vigslingsliturgiene for henholdsvis prest, diakon, kateket og kantor (mine uthevinger):

For prest: I dag skal denne medarbeider **på apostolisk vis** under håndspåleggelse og bønn **vigsles til prest**, med ansvar for den offentlige forvaltning av Ord og sakrament i menighetens forsamling.

For diakon: I dag skal denne medarbeider **på apostolisk vis** under håndspåleggelse og bønn **vigsles til diakon**, med ansvar for å legge til rette menighetens omsorg for mennesker i nød.

For kateket: I dag skal denne medarbeider **på apostolisk vis** under håndspåleggelse og bønn **vigsles til kateket**, med ansvar for menighetens undervisningstjeneste.

For kantor: Under håndspåleggelse og bønn vil vi i dag **kalle og vigsle NN til kantor** og leder av sangen og musikken i Herrens hus, til Guds ære og Kristi legemes oppbyggelse.

(Fra vigslingsliturgiernes 'Fremstilling')

Formaningen som rettes mot medarbeiderne forut for løfteavleggelsen – det vil si den personlige bekreftelsen av kallet – lyder imidlertid likt for alle tjenestekategorier:

Biskopen: Når Herren nå betrør deg tjenesten som [prest/diakon/kateket/kantor], pålegger og formaner jeg deg at du også selv av hjertet legger vinn på å leve etter Guds ord, og i studium og bønn trenger dypere inn i de hellige skrifter og den kristne tros sannheter.

Biskopen: NN, lover du for Guds åsyn og i denne menighetens nærvær at du vil gjøre dette med troskap, ved den nåde Gud har gitt deg?

Medarbeideren: Ja

(Fra vigslingsliturgiernes 'Formaning og løfteavleggelse', siste ledd)

Hvordan kirken bekrefter medarbeiderens løfteavleggelse lyder slik (kursivene står slik i liturgien, uthevingene er mine):

For prest: Så erklærer jeg at *du* er **rett kalt prest** i vår kirke, med den myndighet og det ansvar som hører til *ditt* hellige kall, etter Guds ord og vår kirkes ordninger.

For diakon: Så erklærer jeg at *du* er **rett kalt diakon** i vår kirke, med den myndighet og det ansvar som hører til *ditt* hellige kall, etter Guds ord og vår kirkes ordninger.

For kateket: Så erklærer jeg at *du* er **rett kalt kateket** i vår kirke, med den myndighet og det ansvar som hører til *ditt* hellige kall, etter Guds ord og vår kirkes ordninger.

For kantor: *Du* er i dag **kalt og vigslet til tjeneste** som kantor i vår kirke, med den myndighet og det ansvar som etter vår kirkes ordninger hører til **dette kall**.

(Fra vigslingsliturgiernes 'Håndspåleggelse og bønn', siste ledd)

Vigslingsliturgien for kantor skiller seg fra de øvrige tjenestegruppenes vigslingsliturgier på tre måter:

For det første; Vigslingen skjer ikke *på apostolisk vis* for kantoren. I Den norske kirke henviser apostolisk til en tilhørighet i arven etter de første

apostlene. 'Apostolisk' er uttrykk for en historisk forankring og en tidløs gyldighet knyttet til kirkens oppdrag: å formidle evangeliet. Dette er kantoren holdt utenfor i vigslingsliturgien. Dette stemmer overens med det biskopelige flertallssyn i 1995 (se 5.3.1).

For det andre: Prest, diakon og kateket erklæres som «rett kalt prest/diakon/kateket» etter løfteavleggelsen. Kantoren er kun «kalt og vigslet til tjeneste». Hvis noen er rett kalt, betyr det at noen er feil kalt? Hva er eventuelt forskjellen på å være «rett kalt» og bare «kalt»? Den norske kirkes ikke-hierarkiske tjenesteforståelse blir hyppig nevnt av både tidlige og senere debatt deltakere, av representanter fra tjenestefeltet så vel som fra profesjonsfeltet. Det allmenne prestedømmet er en sterk og rotfestet 'organisasjonsidé' i kjølvannet av Luthers reformasjon. Hvordan har det seg da at noen er rett kalt og andre ikke? Kanskje er det bare mangel på språklig presisjon som et resultat av en innarbeidet særkirkelig talemåte, men det kan også være et uttrykk for at embetsstrukturen lever i beste velgående: Så lenge liturgiens språk fastholder forskjellen mellom tjenestene, vil en endring fra *embete* til *den ordinerte tjeneste* ikke kunne bli noe annet enn keiserens nye klær.

For det tredje: For prest, diakon og kateket er vigslingen knyttet til «den myndighet og det ansvar som hører til *ditt* hellige kall». Siden ordet *ditt* sågar er uthevet, er det nærliggende å forstå dette som medarbeiderens eget kall.¹⁰⁴ For kantorens del fremstilles kallet som noe som er gitt: «Du er i dag kalt (...) med den myndighet og det ansvar som etter vår kirkes ordninger hører til dette kall». Det er med andre ord en helt motsatt betoning av kallet hos prest/diakon/kateket og hos kantor. Der kallet knyttes til det personlige aspektet hos prest, diakon og kateket, blir det hos kantoren nettopp koblet til oppdraget som er gitt – det som kantoren i utgangspunktet er definert utenfor. Med utgangspunkt i liturgiens språklige utforming fremstår dette som en vesentlig logisk brist. Kalls-

¹⁰⁴ Eller betyr det: det kall du har mottatt? Dette er en uklar setning, kanskje også denne på grunn av særkirkelige talemåter. Men fordi jeg er outsider på det teologiske feltet må jeg forholde meg til det som faktisk står – ikke det som eventuelt måtte være intensjoner i en uklar fremstilling.

spørsmålet åpner for en rekke nye perspektiv på kirkemusikalske forståelser *og* forutsetninger for profesjonell orientering. Disse vil stå sentralt i kapittel 6.

Som vi ser bruker liturgien tjenestefeltets logikk (det jeg har kalt egenartslogikken), det vil si det som er knyttet til det institusjonelle og konstitusjonelle ved kirken. Det er imidlertid en logikk som slår betydelige sprekker. Samtidig er det denne logikken som bekrefter profesjonsfeltets kvalifikasjonslogikk. All den tid kantorene er utenfor den ordinerte tjeneste, vil ikke vigslingen egenartsmessig utgjøre noen annen forskjell enn det symbolske og det rituelle (se nedenfor).

5.6.6. Feltenes spill

Med visse forbehold kan man sammenligne et felt med et spill (...). Det er også noget, der heder trumfkort. (...) Der er med andre ord kort, der har en værdi på alle felter – her taler jeg om grundlæggende former for kapital – men deres relative værdi som trumfkort er afhængig af det felt, de spilles ud i, og de forandringer, feltet undergår gennem tid (Bourdieu og Wacquant 1996:85).

Feltene som vigslingen hegner om, er i endring. Kampene som kjempes, er i endring. På tjenestefeltet handler endringene først og fremst om tjenesteforståelse. Som vi har sett, tyder nylige uttalelser fra Bispemøtet på en utvikling i retning av å forstå både diakon, kateket og kantor på samme måte. På profesjonsfeltet handler endringene om kvalifikasjonskrav. Det siste er uløselig knyttet til endringer både i utdanningslandskapet og i kirkens gudstjeneste og liturgi.

I kapittel 5.3 presenterte jeg profesjonsgruppens argumentasjon i vigslingsdebatten. Noen var for, noen var mot og noen var likegyldige (Apeland 2005). De som ønsket vigsling var både opptatt av vigslingens konstitusjonelle side, dens funksjonelle side og dens personlige side. Vigslingsliturgien som ble vedtatt i 1998 kan sies å ivareta den personlige siden, men for øvrig svarer den i bunn og grunn ikke på noe av det som var ønsket. Vigslingen bekrefter med sine uklare *av og til-*premisses at den utgjør en verken-eller-posisjon i feltenes spill. Likevel

kan vigslingen sies å være et trumfkort. Et rituellet trumfkort: Kirkemusikerens måte å (ikke) forholde seg til vigsling på, har en strukturerende virkning på feltet som vigslingen innhegner. Dette gjelder profesjonsfeltet mer enn tjenestefeltet. «Helt fundamentalt har en hvilken som helst form for kapital – det være sig græskkundskaber eller beherskelse af integralregning – kun værdi, fordi der eksisterer et spil og et felt, hvor det særlige kort kan bruges» (Bourdieu og Wacquant 1996:86). Et slikt kort har verdi både som våpen og innsats, sier han. Og det finnes et spill der vigslingkortet kan brukes. Dette spillet er verken knyttet til det relasjonelle (vigsling *av*) eller det regulerende (vigsling *til*).

Spillet trumfkort - vigsling

Derimot er det knyttet til vigslingens *rituelle* side. Det rituelle er et vesentlig aspekt ved vigslingen uansett om vigslingen forstås som en forbønnshandling eller inntreden i en spesifikk tjeneste, om den er religiøs, kultisk eller juridisk forankret eller om dens intensjoner er begrunnet ut fra essens eller funksjon. Derfor leter jeg videre etter 'svar' på vigslingens paradokser ved å gå veien om vigslingens rituelle side. Bourdieus analyser av overgangsriter åpner opp for å se vigsling som spillet trumfkort i form av sin rituelle kapital. Alt dette til tross for at svært få gjennomgår riten.

5.6.7. Vigsling som rituell kapital

Vigslingshandling versus vigslingsordning

Først en vesentlig distinksjon: Vigsling kan forstås både som ordning og som handling. Når jeg snakker om vigslingsordningen, sikter jeg til strukturen som vigslingen representerer og som holder orden i kirken generelt og på kirkemusikkfeltet spesielt. Vigslingshandlingen sikter til liturgien, – den høytidelige handlingen. I teologisk forstand er ordning og handling uadskillelige. Ordningen defineres i handlingen (liturgien), og inntreden i ordningen forutsetter handlingen. I profesjonsteoretisk forstand er det imidlertid mulig å tenke seg et skille mellom ordning og

handling, altså en struktur med et annet innhold enn det handlingen teologisk sett representerer. I utgangspunktet er det denne profesjons-teoretiske linjen jeg følger i det følgende.

Å vigsle en forskjell

Bourdieu hevder at likeså mye som vigsling er en innstiftelse eller legitimering, utgjør den *som rite* en vilkårlig grense – en grense som handler om å få «miskjent det vilkårlige og få anerkjent det legitime, det naturlige» (1996:28). Denne grensen betraktes av omverdenen som nettopp en rite, en høytidelig vigslings*handling*, mens realitetene ligger i linjen som vigslings*ordningen* trekker opp. Derfor er riten en vigsling av forskjell. Den åpenbare forskjellen består av før og etter. Den implisitte forskjellen består av innenfor og utenfor, det vil si mellom de som omfattes av riten og de som ikke omfattes av den. På det kultiske området kan dette eksemplifiseres med omskjæring av guttebarn i jødisk tradisjon: Ritens *handling* illustrerer dens før-etterdimensjon – det vil si det ikke-omskårede guttebarnet i forhold til det omskårede guttebarnet. Ritens *ordning* illustrerer dens ekskluderingsdimensjon – det vil si de som kan bli omskåret, altså guttebarn, til forskjell fra de som ikke kan bli omskåret, altså jentebarn. Dette beskriver Bourdieu slik: «Det finnes (...) en skjult helhet som den gruppen som innstiftes definerer seg i forhold til. Ritens viktigste virkning er den som oftest forblir ubemerket: Ved å behandle menn og kvinner ulikt, vigsler riten forskjellen (...)» (1996:28).

Dette åpner opp for å se vigslingsordningens dobbelte forskjellsmarkering – den institusjonelle og den kunnskapsmessige. Den institusjonelle forskjellsmarkering argumenterer med tjenestens egenart, mens den profesjonelle forskjellsmarkeringen argumenterer med tjenestens kunnskapsgrunnlag og formelle kvalifikasjon:

På et institusjonelt nivå (tjenestefeltet) sier kirken ja til å vigsle kantorer, men nei til at kantorer skal inngå i den ordinerte tjeneste. Vigsling er obligatorisk, altså snakker vi ikke om en vigsling *av* tjenesten (se kapitlets innledning). Man vigsles *til* tjeneste, en tjeneste der vigsling og ansettelse intensjonelt er to sider av samme sak. Like fullt vigsler riten en forskjell, nemlig den forskjellen som allerede eksisterer og som

uansett ikke vil endres med vigsling, det vil si forskjellen mellom innenfor og utenfor den ordinerte tjeneste. Dette begrunnes med at kirkemusikktjenestens egenart ikke anses som konstituerende for kirkens oppdrag (Aarflot 1994).

På et kunnskapsmessig nivå (profesjonsfeltet) finner vi forskjellslinjen som er trukket mellom de som *kan* vigsles og de som *ikke kan* vigsles. Her er før-etter-dimensjonen fraværende, mens innenfor-utenfor-dimensjonen er svært tydelig. Denne forskjellsmarkeringen er basert på den profesjonelles kvalifikasjonsgrunnlag – ikke tjenestens egenart, og konsekvensen blir at ved å behandle (kirke)musikalsk kvalifikasjon ulikt, «vigsler riten forskjellen» (Bourdieu 1996:28). Kjernen i tjenesteordningens kvalifikasjonskrav er at den som vigsles skal ha orgel som hovedinstrument (unntaksvis godkjennes klaver, men da med et tilstrekkelig omfang orgel som biinstrument). Orgelet er dermed nøkkelen til profesjonell innvielse og profesjonell ekskludering – samtidig. Orgelets posisjon i kvalifikasjonen og som artefakt i profesjonsforståelsen er i seg selv et tema det kunne skrives mye om. Her begrenser jeg meg til å si *at* det er slik, og velger å ikke problematisere ytterligere *hvorfor* det er slik. Det er en egen debatt.

Denne doble forskjellsmarkeringen illustrerer Bourdieus påpekning av en vesentlig distinksjon, – den som på den ene siden går mellom den vigslede før og etter riten, og på den andre siden den som går mellom de som kan vigsles og de som ikke kan vigsles. Bourdieu kaller altså dette å vigsle en forskjell (Bourdieu 1996:28). Ulikt de fleste av Bourdieus eksempler, er vigsling av kirkemusikere i sin intensjon institusjonelt og kunnskapsmessig motivert – ikke kultisk. Vi snakker med andre ord ikke om den forskjell man er født til, men en forskjell man har kvalifisert seg til gjennom et valg. Men det er mer enn et valg – det er det *rette* valg. Som vi har sett, spesifiserer tjenesteordningen hvilken formell kvalifikasjon som kreves for å kunne vigsles. Denne er i utgangspunktet ganske åpen, men tolkningen av tjenesteordningens kvalifikasjonskrav favoriserer den klassiske konservatorietradisjonen, lik den Norges musikkhøgskoles utdanning representerer. En musiker er derfor ikke en musiker for kirken når det kommer til vigsling. En musiker er den som har en klassisk konservatorieutdanning preget av «vestlige estetiske

disposisjoner» (Nerland 2004:28 og 4.4.1). Kirkemusikere som har musikkutdanning med et alternativt innhold (se 4.2.2) har ikke muligheten til å velge vigsling. Vigslingsriten, i kraft av sin blotte eksistens, vigsler derfor dens konsekvens, som er et kunnskapsmessig klaseskille. Riten vigsler denne profesjonelle forskjellen *på grunn av* tjenestens kvalifikasjonsgrunnlag, *på tross av* dens egenart. Riten vigsler altså ikke bare en kvalifikasjon. Den vigsler en diskvalifikasjon.

Å helliggjøre tingenes tilstand

Vigslingen kan også beskrives som et kunstgrep. Særlig gjelder dette på profesjonsfeltet:

I bourdieusk forstand er det ikke kun slik at vigsling markerer en forskjell på før-nå og innenfor-utenfor. Tvert i mot snur han det hele på hodet ved å si at det også kan være slik at den forskjellen som allerede finnes, konstituerer vigslingen: «Du lærer fisk å svømme. Og det er akkurat det innstiftelsesritualet gjør. Det erklærer (...)» (Bourdieu 1996:29). Nettopp dette er hva komiteen som behandlet vigslingssaken på Kirkemøtet i 1998 påpeker i sin saksforberedelse: «For det andre vurderer komiteen at det avgjørende veivalg er tatt i og med den profilering av kantortjenesten som allerede ligger nedfelt i tjenesteordningen» (gjengitt i Norsk kirkemusikk 10/1998:8). Tjenesteordningen, som også definerer kvalifikasjonskravet, kom forut for vedtak om vigsling. Siden tjenesteordningen definerer kantorens kvalifikasjonsgrunnlag, er vigsling å anse som et kunstgrep som erklærer og vigsler en allerede eksisterende forskjell – ikke den som går mellom før og etter vigslingshandlingen, men den forskjellen som ligger i vigslingens forutsetninger, nemlig forskjellen mellom de som *kan* vigsles og de som *ikke kan* vigsles, fordi de enten tilfredsstillter eller ikke tilfredsstillter tjenesteordningens kvalifikasjonskrav. Med Bourdieus ord blir dermed vigsling «å sanksjonere og helliggjøre tingenes tilstand, den etablerte orden» (Bourdieu 1996:29). Kirkemøtesaken bekrefter dette: «I og med

at en tjenesteordning for kantorer forelå, ble det desto mer viktig å få avklart vigslingsspørsmålet for denne tjenestegruppen» (Kirkemøtet 1998: KM 10/98, den såkalte VAK-innstillingen)¹⁰⁵ og «fra VAK's side er det en grunnleggende forutsetning for tolkningen at det består full overensstemmelse mellom tjenesteordningen og vigslingsordningen. De skal kunne leses i lys av hverandre» (Kirkemøtet 1998: KM 10/98). Også andre har påpekt dette før meg: «*Tjenesteordning for kantorer* danner (...) selve fundamentet for *Vigsling til kantortjeneste*, og disse to ordninger kan ikke skilles» (Solhaug 2002:114).

Det å vigsle en forskjell som allerede eksisterer er i følge Bourdieu en effektiv måte å naturalisere motsetninger på (Bourdieu 1996:28). I tråd med en slik oppfatning kan det innvendes at vigslingen bidrar til å selvfølgeliggjøre et likhetstegn mellom et visst kvalifikasjonskrav og vigsling. *Vigslingsordningen* – til forskjell fra *vigslingshandlingen* – er med andre ord en implisitt definisjonsmakt som igjen er styrende for både utdanningens innhold og kirkens ansettelsespolitikk. Denne strukturelle makten lever i beste velgående i kraft av *at* vigslingsordningen eksisterer og *på tross av* at vigslingshandlingen i liten grad blir praktisert og at dette er *helt uten* konsekvenser for dem som velger å ikke la seg vigsle. Tittelen kantor er intensjonelt knyttet til vigsling, men reelt er kantor knyttet til oppfyllelsen av kvalifikasjonskravet, ikke vigslingen. Ei heller fremstår vigsling som viktig for kirken, siden den (biskopen) lar kirkemusikere forbli uvigslet i sin profesjonsutøvelse, til tross for at den er obligatorisk. En mulig forklaring på dette kan være at kantoren, vigslet eller ei, ikke inngår i den ordinerte tjeneste. Av den grunn har det heller ingen ordningsmessige konsekvenser å ikke være vigslet. Konsekvensene av å ikke vigsles er knyttet til *vigslingsordningen*, ikke *vigslingshandlingen*. Hva kan da sies å være så viktig med innføringen av vigsling for kirkemusikere?

¹⁰⁵ VAK er forkortelse for «Vigsling av kantor»

Et symbolsk kunstgrep

Vi står igjen med nok en bourdieusk konstruksjon: vigsling som et symbolsk kunstgrep (Bourdieu 1996:28). Kunstgrepet er *at* vigslingen finnes – dét utgjør hele forskjellen. Vi har da følgende profesjonelle næringskjede: Vigslingen finnes. Vigslingen bekrefter tjenesteordningen. Tjenesteordningen beskriver tjenestens egenart *og* tjenestens kvalifikasjonsgrunnlag. Egenarten peker mot tjenestefeltet og markerer at 'de rette kirkemusikerne' (i kunnskapsmessig forstand) går fra ett sted utenfor den ordinerte tjeneste til et annet sted utenfor den ordinerte tjeneste. Kvalifikasjonsgrunnlaget peker mot profesjonsfeltet og setter noen innenfor og noen utenfor det 'gyldige' profesjonsfeltet. *Vigslingsordningen* forsegler det hele. For profesjonsfeltets del trer det klart frem at den reelle spenningen ligger i forholdet mellom tjenesteordningen (som inneholder kvalifikasjonskrav) og vigslingsordningen. Til tross for alle gode intensjoner ved innføring av vigsling, vil den med dagens tjenesteordning til grunn først og fremst være et symbolsk kunstgrep i profesjonaliseringens – ikke profesjonalitetens – tjeneste (se nedenfor). Den bekrefter tingenes tilstand.

At vigslingen står tilbake som et symbolsk kunstgrep er ikke nødvendigvis en reduksjon av dens betydning. Det ligger mye kraft i symboler. Det betyr heller ikke at vigslingen ikke kan ha andre betydninger for den enkelte yrkesutøver. Men vigslingsstatistikken og diskusjonen i det foregående gir grunn til å tro at vigsling representerer noe annet for både kirken, profesjonsgruppen og den enkelte profesjonsutøver i dag enn den gjorde ved innføringen i 1999. Det er denne «symbolske virkningsfullhet» Bourdieus perspektiv hjelper oss å oppdage: «(...) Samfunnsvitenskapen [må] ta med i betraktning den symbolske virkningsfullhet innstiftelsesritene har, det vil si den makten de har til å virke på virkeligheten gjennom å virke på fremstillingen av virkeligheten» (Bourdieu 1996:29).

5.7. Hva betyr vigsling for den nyutdannede kirkemusikeren?

5.7.1. (Ikke-)innordningens livsbetingelse

Profesjonell – profesjonalisert

Tomas Englund (1996) har skrevet en artikkel han har kalt «Are professional teachers a good thing?» Denne handler om distinksjonen mellom profesjonalitet og profesjonalisering.¹⁰⁶ Hans fokus er rettet mot svenske lærere, mitt fokus er rettet mot norske kirkemusikere. For øvrig er fellesnevnerne mange, og når jeg avslutningsvis i dette vigslingskapittelet låner Englunds perspektiv i møte med mitt materiale kan det bli slik:

Å skille profesjonalitet og profesjonalisering fra hverandre kan være en fordel for å tydeliggjøre ulike dimensjoner ved profesjonell forståelse. Det har vært profesjonalitet snarere enn profesjonalisering som har opptatt meg i denne studien. Men som dette vigslingskapittelet forhåpentligvis viser, er disse forholdene så sammenvevd i hverandre at å skille profesjonalitet og profesjonalisering fra hverandre er nesten umulig. Jeg skal likevel forsøke, inspirert av Englunds tiltro til at en slik distinksjon har noe for seg.

Profesjonalisering sier ingen ting om de indre kvalitetene i profesjonaliteten, i følge Englund. Profesjonalitet, derimot, handler om den praktiske profesjonsutøvelsen, om idealer og handling, eller kort sagt: *den profesjonelle*. Englund forstår profesjonalitet (for lærerens

¹⁰⁶ Englund bruker begrepene «professionalism» og «professionalization». Dette oversetter jeg med henholdsvis profesjonalitet og profesjonalisering. Professionalism blir også oversatt med profesjonalisme, som er en mer direkte oversettelse. ordnett.no åpner for begge varianter, og begge varianter brukes i faglitteraturen (bl.a. hos Vågan og Grimen, 2008 og Angelo 2012).

vedkommende) som et pedagogisk prosjekt, der selve profesjonsutøvelsen og kvaliteten på arbeidet vektlegges. Hans bekymring er at den ytre motiverte profesjonaliseringen går på bekostning av profesjonaliteten fordi man ikke er bevisst distinksjonen. Profesjonalisering og profesjonalitet representerer dermed en spenning i sitt mellomværende som refererer til helt ulike sider ved profesjonen og den profesjonelle forståelsen. I lærerutdanningen i Sverige, som Englund eksemplifiserer sin tekst med, hevder han at disse perspektivene er sammenvevde – selv om de både kunne og burde vært adskilte perspektiver i utdanningen (Englund 1996:76). Dette begrunner han slik:

Å ikke være bevisst distinksjonen mellom det han kaller den sosiologiske (profesjonalisering) og den pedagogiske (profesjonalitet) forståelsen av lærerprofesjonen, vil kunne føre til en uklar sammenblanding der man til slutt ikke ser hva som er hva (Englund 1996:76). Her peker han på noe som har umiddelbar overføringsverdi for vigslingens problematikk: Vigsling kan for kirkemusikernes vedkommende sies å være et profesjonssymbol og en ytre profesjonaliseringsmarkør. Vigslingen skulle gi kirkemusikerstanden kunnskapsmessig og institusjonell anerkjennelse ved å gjøre den sidestilt med andre yrkesgrupper i kirken. Dette har i sin tur bidratt til å styrke både profesjonsgruppens selvstendighet og den profesjonelles selvforståelse. I neste trekk vil dette kunne påvirke både profesjonsutøvelsen, profesjonsutdanningen og profesjonsforståelsen. Det blir dermed en sammenblanding av *det kollektive* og *det individuelle* – det vil si forholdet mellom vigslingens strategiske betydning for profesjonen og vigslingens betydning for den profesjonelle. Det blir tilsvarende vanskelig å skille ut hvilken betydning vigslingen har for den kollektive profesjonaliseringen og hvilken betydning den har for den individuelle profesjonaliteten. Og ikke minst blir det vanskelig å identifisere *og* formidle hvordan profesjonalisering og profesjonalitet er knyttet sammen, *dersom* de er knyttet sammen. Hvordan er vigsling knyttet til kirkemusikerens kvalitative utøvelse av sitt fag, holdning til sine omgivelser og som kallsbekreftelse? Hvordan er vigsling indirekte knyttet til den profesjonelle via profesjonens (ikke)anerkjennelse og strukturelle (ikke)plassering? Verken studieplanens beskrivelser eller informantenes fortellinger avspeiler noen bevissthet om disse distinksjonene. Som vi tidligere har sett, forteller

informantene at vigslingstemaet nærmest er fraværende i utdanningen. Mangel på kunnskap om vigsling er derfor enda en mulig grunn til at vigsling forekommer bare av og til.

Profesjonaliseringens innordning

Den profesjonelle er konstant og uunngåelig en implisitt del av profesjonaliseringens strategiske spill, her representert ved vigslingen som spilllets trumfkort. Styrken ligger i dynamikken som finnes i selve den profesjonelle definisjonsdebatten. Svakheten ligger i dynamikken som dør når den ikke lenger er en definisjons*de*batt, men snarere en definisjons*m*akt, sier Englund (1996:76).

Som i kapittelet om utdanning låner jeg også her et bilde av Etienne Wenger (2004) for å beskrive vigslingens betydning som profesjonell livsbetingelse: «Indordning er en måte at høre til på, der ikke er begrenset til gensidigt engagement», sier Wenger (2004:206). Og videre samme sted: «Indordning bringer ind (...) koordinerende virksomheder i stor målestok». Det er særlig dette med koordinering av handling som representerer det jeg legger i innordningens livsbetingelse. Informantene vet ikke riktig hva vigslingen betyr, men de innordner seg likevel under vigslingens direktiv. Ikke slik at de lar seg vigsle – det er det som vi har sett svært få av dem som gjør. Men stillingen de tilsettes i og strukturen som stillingen er en del av er forutbestemt av vigslingsordningen. Stillingen er ferdig innordnet.

Derimot er ikke profesjonsutøveren automatisk innordnet. Vigsling er en viktig profesjonell livsbetingelse fordi den gir mulighet til *ikke* å praktiseres. Paradoksalt nok er det blitt slik at det å ikke vigsles er en måte for kirkemusikerne å demonstrere sin profesjonelle frihet og kirkemusikkens selvstendighet på, fordi det å la seg vigsle vil innebære å innordne seg i en tjenestestruktur som tar dem til et tjenestemessig ingenmannsland. De vigsles til hjemløshet, stikk i strid med hva som var vigslingsforkjempernes motiv på 1980- og 1990-tallet. Når vigslingen omsider ble vedtatt, var det til en vektløs limbo-tilstand som ikke har bidratt til kirkemusikktjenestens tydelighet. Vi har også hørt en av informantene etterlyse arbeidsgivers ansvar i dette. Det er ingen som

stiller spørsmål om vigsling, påpeker hun (se 5.4). Den nyutdannede må selv ta tak i spørsmålet om vigsling dersom han/hun ønsker å vigsles. Det gjør at svært få tar den på alvor, og vigslingen forblir en symbolsk kapital for den profesjonelle.

Ikke-innordning fra profesjonsutøverens side er en form for skjult makt med tilbakevirkende kraft på både yrkes- og profesjonsfelt. Det har ingen konsekvenser å ikke bli vigslet. Siden kirkemusikermangelen er stor, blir vigsling eller ikke-vigsling et underordnet tema. Hvis heller ikke den enkelte kirkemusiker anser vigsling som viktig som personlig kallsbekreftelse, blir ikke-praktisering en måte å uttrykke alternative innordninger på, en innordning som bekreftes *på tross av* tilhørighetens markører og drivkrefter. Profesjoners opprinnelige frihet til ansvar er blitt til frihet til makt. Med begrepene frihet og makt foregriper jeg samtidig neste kapittel. Disse målbæres av henholdsvis reformatoren Martin Luther og filosofen Michel Foucault. Kapitlet tar for seg temaet kall, som så å si hentes ut av vigslingens indre.

5.8. Sammendrag

Spørsmålet *hva kjennetegner vigsling og hva betyr den for den nyutdannede kirkemusikeren?* har vært utgangspunkt for kapitlet. Til tross for at obligatorisk vigsling er vedtatt av Kirkemøtet og nedfelt i både studieplan og tjenesteordning, er det svært få nyutdannede som vigsles. Vigsling er også lite til stede i utdanningen.

Oppsummerende kan vi si at vigslingens begrunnelser (både for og mot) har handlet og handler om *konstitusjon, funksjon og person*:

Den konstitusjonelle argumentasjonen ble først og fremst anvendt av biskopene i tiden forut for innføring av vigsling, der kirkemusikernes ikke-tilhørighet til kirkens oppdrag ble vektlagt som argument mot vigsling av kantorer. Enkelte stemmer i profesjonsgruppen vektla også dette perspektivet, men da med motsatt fortegn – at kirkemusikerens tjeneste nettopp er av grunnleggende art for oppdraget og at kantorer bør vigsles av denne grunn.

Den funksjonelle argumentasjonen handler om hvordan oppdraget kan formidles på en mest mulig hensiktsmessig måte, det vil si hvordan kirken som organisasjon ser ut. I dette perspektivet er vigsling noe svært mange kan enes om. Denne funksjonen var tydelig hos profesjonsgruppen selv i vigslingsdebatten, og fremstår som begrunnelsen for ønsket om likestilling med kateketer og diakoner. Også dagens bispekollegium ser ut til å ha en slik forståelse.

Den personlige argumentasjonen ble forfektet både av kirkemusikerne selv og av presteforeningen. I et personlig perspektiv handler vigsling både om *av* og *til*: vigsling handler om personlig kallsbekreftelse (vigsling *av*) og en synliggjøring av en selvforståelse som kirkens musiker (vigsling *til*). Vigslingen tydeliggjør dessuten kirkemusikeren som kall og profesjon.

Kompromiss. Når vigslingen først ble innført, var det med en slags fremforhandlet vigslingsforståelse til grunn – et kompromiss som både profesjonsgruppen og de teologisk toneangivende røstene kunne enes om, men som egentlig ingen var fornøyd med. I praksis har det vist seg å være en forståelsesmessig hybrid som først og fremst har tydeliggjort hva kirkemusikertjenesten *ikke* er.

Et utvalg av Bourdieus analytiske verktøy er anvendt for å restabilisere vigsling som profesjonell livsbetingelse: Vigslingen har å gjøre med personlig tilhørighet, faglig anerkjennelse og kirkelig tjenestestruktur. Dette er en struktur som profesjonell utvikling skjer både på grunn av og på tross av, samtidig som den utgjør ansettelses- og utdanningspolitiske forhold som kirkemusikeren struktureres av og som de selv er med å strukturere. Derfor omtaler jeg vigsling som *innordningens livsbetingelse*.

Med Bourdieus perspektiv står vigsling tilbake som et symbolsk kunstgrep. Kunstgrepet er at den finnes. At vigslingen står tilbake som et symbolsk kunstgrep er ikke nødvendigvis en reduksjon av dens betydning. Det ligger mye kraft i symboler. Det betyr heller ikke at vigslingen ikke kan ha andre betydninger enn symbolske for en enkelte yrkesutøver. Dette er hva Bourdieu kaller *symbolsk virkningsfullhet*.

6. Personlige livsbetingelser: Kalt av og kalt til



Målet med kapittelet er å presentere sentrale sider ved ulike kallsforståelser som angår kirkemusikeren, dernest er målet å skape forståelse for de personlige dilemmaene som kirkemusikeren må forholde seg til i sin profesjonelle hverdag – i særdeleshet de dilemmaene som er knyttet til på den ene siden å skulle være musiker og kunstner («musiker i kirken») og på den andre siden det å være kirkens musiker.

Kapittelet har ikke ett empirisk tyngdepunkt, men støtter seg til både informanter, studieplaner og andres forskningsarbeid.

Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for kapittelet er «Hva kjenner tegner kall og hva betyr det for den nyutdannede kirkemusikeren?»

6.1. Introduksjon

Dersom en mann blir kalt til å feie gatene, skal han feie gatene slik Michelangelo malte, slik Beethoven komponerte musikk, slik Shakespeare skrev poesi. Han skal feie gatene slik at himmelens og jordens hersker stopper opp og sier: – Her levde en stor gatefeier som utførte jobben sin godt.¹⁰⁷

(Martin Luther King Jr.)

Når jeg trekker linje fra det foregående kapittelet om vigsling og over til kall i dette kapittelet, er det av tre grunner:

For det første fordi begrepstrekløveret vigsling, kall og tjeneste gjennomgående følger hverandre i kirkepolitiske og liturgiske tekster. *For det andre* er ulike valører av kall en kapital i vigslingen, uansett om man anlegger et kunnskapsmessig, institusjonelt eller personlig perspektiv. *For det tredje* er kall og profesjon både språklig og historisk nært forbundet – en forbindelse det kan synes å være lite bevissthet om innenfor høyere musikkutdanning. Forholdet mellom kall og profesjon trekker samtidig linjen tilbake til kapittelet om utdanning fordi det går rett inn til kjernen i hva det vil si å profesjonsutdanne. Især gjelder dette profesjonsutdanningens normative side, – dens *til*-perspektiv.

Som vi har sett, fremstår vigsling med mange sider. Kirkens forståelse av vigsling, slik vi kan lese det ut av vigslingsritualet, er nært knyttet til sammenhengen mellom «å kalle og vigsle», – altså et ytre kall, et kall til ansvar for fellesskapet. Dette samsvarer med det lutherske kallsbegrep,

¹⁰⁷ Fra talen «The Three Dimensions Of A Complete Life», Chicago 9. april 1967. Oversettelse ukjent.

med henvisning til både Luther selv (Luther 2004) og til Max Webers fremstilling i *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd* (Weber 2001). Samtidig forteller det empiriske materialet at vigsling også er knyttet til langt mer individuelle kallsforståelser. Disse forståelsene er både religiøst og (musikk)faglig forankret, og de utgjør en symbolsk kapital som den profesjonelle bringer med seg inn i feltet.

Dette kapittelet har samme struktur som de to foregående, likevel har det en noe annen karakter. Dette kapittelet kan sees både som en kommentar til og en oppfølging av de to foregående kapitlene. Kall er utdanningens og vigslingen fellesnevner. Med dette kapittelet oktaverer jeg de to foregående. Perspektivdelen av dette kapittelet er også kortere enn i de to foregående kapitlene. Det har sammenheng med at hele kapittelet *som kommentar betraktet* utgjør et perspektiv – et slags 'perspektiv på perspektivene' i de foregående kapitlene.

Som vi har sett i kapittel 4, er det den praktiske kunnskapen som tydeligst fremtrer i studieplanene. Først og fremst ser informantene ut til å knytte sin yrkes stolthet til det de beskriver som godt håndverk. Formidling, inspirasjon og kunstneriske uttrykk er selvfølgelig også viktig i en musikkutdanning, men disse sidene ved utdanningen virker å være så selvfølgelige at de anses som en taus og implisitt del av kunnskapen. De bare er der, som en taus forutsetning for utøvelsen og som et taust resultat av øvingen. Når jeg i det følgende løfter frem kall som en profesjonell livsbetingelse, er det ut fra en forståelse av at kall kan knyttes både til inspirasjon og til hardt arbeid. Ja faktisk *bør* det knyttes til både inspirasjon og til hardt arbeid for å bli et komplett kallsbegrep.

6.1.1. Kalt av

Kallsbegrepet som angår kirkemusikerne er et flerdimensjonalt kallsbegrep. Det gir dem tilsvarende muligheter for en flerdimensjonal forankring av sin profesjonelle forståelse. Dimensjonene jeg sikter til er *utenfra*, *ovenfra* og *innenfra* (se nedenfor). Studiens empiri gir ikke grunnlag for å hevde at informantenes inspirasjon er knyttet til den ene, andre eller tredje dimensjonen, snarere snakker vi om en kallsmessig

hybrid. Kirkemusikeren tydeliggjør linjen 'bakover' til kallets avsenderdimensjon og avdekker nettopp dette flerdimensjonale kallsbegrepet jeg allerede har antydnet – som kalt *av* sin neste, *av* kirken og *av* kunsten.

6.1.2. Kalt til

En kirkemusiker kalles *til* tjeneste. Tjenesten er i Den norske kirke. Dette kommer tydelig frem i vigslingsliturgien som sier: «*Du* er i dag kalt og vigslet til tjeneste som kantor i vår kirke, med den myndighet og det ansvar som etter vår kirkes ordninger hører til dette kall» (Den norske kirke 1999:12. Se også kapittel 5). Her brukes «kall» som tett forbundet med «tjeneste», og rammen for tjenesten tydeliggjøres – «vår kirke». *Til*-dimensjon er også vesentlig i luthersk kallsforståelse, hvilket inngår i Den norske kirkes læremessige grunnlag. Dens visjon er å være «en bekjennende, misjonerende, tjenende og åpen folkekirke» (Den norske kirke 2008).

6.1.3. Kalt av og til

«Kirkemusikeren har en dobbel identitet – som musikkarbeider og kirkearbeider», skrev jeg i kapittel 4.5. Der refererte dobbeltheten til kirkemusikerens kunnskapsgrunnlag, som både en disiplinutdanning i kirkemusikk (utdanning *av*) og en profesjonsutdanning til kirkemusiker (utdanning *til*). Når jeg nå også knytter kall til preposisjonene *av* og *til*, er det med referanser både til utdanningen og til vigslingen. Utdanningen, slik jeg har fremstilt den i kapittel 4, fremstår i stor grad med et kunnskapsgrunnlag som kjennetegnes av *kalt av kunsten*. Utvikling av musikalske ferdigheter og godt håndverk er utdanningens fremste kjennetegn. Kallet *til* tjeneste i kirken er mindre til stede i utdanningens hverdag, skal vi tro informantene. Kallet *til* tjeneste i Den norske kirke er riktignok studiets overordnede mål i følge studieplanen (Norges musikkhøgskole 2012b). Det er derfor den omtales som en profesjonsutdanning. Men informantenes erfaring peker i retning av at *til*-perspektivet for øvrig er underordnet i utdanningen (se kapittel 4). Dette gir seg tydeligst utslag i mangelen på praksis i studiet og at studiets arbeidsformer har liten overføringsverdi til den profesjonelle hverdagen.

Kall er ikke et tema i utdanningen. Det er kanskje en av grunnene til at informantene snakker om kall bare av og til. Når temaet ble brakt på bane – som oftest av meg – var det likevel mange dyptloddende refleksjoner som kom frem. Dette er opplagt et tema som informantene har lite trening i å artikulere, men ikke desto mindre er de svært reflekterte. Imidlertid avslører fraværet av kallstematikk at det er lite bevissthet om dette i utdanningens profesjonsforståelse.

6.1.4. Klargjøringer

Diskursbegrepet

I dette kapittelet tar jeg i bruk diskursbegrepet. Det er et begrep som bærer i seg mange bibetydninger. Ikke minst knyttes diskursbegrepet til franskmannen Michel Foucault (1999). Hos ham er diskurs uløselig knyttet til makt. Det *kan* være en nyttig innfallsvinkel, særlig med tanke på koblingen han gjør mellom kunnskap og makt. For Foucault er alt diskurser. Bodil Tveit (2008) omtaler dette som total diskurstenkning. Det er ikke en slik totalitetstankegang som ligger bak min anvendelse i det følgende. Ei heller plasserer jeg meg i en spesifikk forsknings-tradisjon eller har til hensikt å foreta en omfattende diskursanalyse. Når jeg tar diskursbegrepet i bruk, er det snarere fordi jeg synes å se at de ulike kallsforståelsene har svært mange *diskursive trekk* og at kallsdiskursene representerer ulike måter å «tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen og Phillips 1999:9). Det er også viktig å presisere at en diskurs ikke er objektiv. Derimot er den historisk og sosialt konstruert. Det er praksiser som systematisk former det den omtaler, det være seg utdanningen, kirken eller kirkemusikerne (Vågan og Grimen 2008:413).

Diskursene jeg beskriver i kapittel 6.4 presenteres som idealtyper som kirkemusikerens profesjonelle livsbetingelser og profesjonelle forståelse kan reflekteres i.

6.2. Om kall

Kall, ja. Det er det som er litt tilfeldig. Men som ikke er så tilfeldig likevel.

Slik uttrykker en av informantene sin forståelse av kall. I all sin unøyaktighet likevel så presist. Det er mange sider ved kall det er vanskelig å sette ord på. Det er *noe* med kall, slik denne informanten fornemmer. *Noe* som ikke er så tilfeldig likevel. Det er en x-faktor som profesjonsutøvere anno 2013 sjelden eller aldri snakker om. Det er mer eller mindre forsvunnet ut av profesjonsdiskursen. Likevel er kall tungt til stede i profesjonshistorien, og informantene forteller at de erfarer *noe* som tilfører en ekstra dimensjon og som setter profesjonsutøvelsen inn i en større sammenheng. Kall er et litt for stort ord å ta i bruk for mange, og for enkelte gir det assosiasjoner man ikke er fortrolig med. Andre ord som motivasjon, inspirasjon og mening brukes i stedet.

Selv om språkbruken ikke lenger reflekterer kallets tilstedeværelse i profesjonsutøvelsen, har det tradisjonelt vært svært vanlig å snakke om kall i forhold til en del yrkesgrupper. Særlig gjelder dette yrkesgrupper med forankring i kirken og diakonien (se 2.5.1 og Tveit 2008, Hernes 2002, Dietrich, Korslien m.fl 2011, Martinsen 2000). Lærere hadde også lenge sin legitimering nettopp i kallet. Kallet så å si bekreftet profesjonaliteten (Slagstad 2006:64). Også blant kunstnere har det vært vanlig å snakke om kall (Mangset 2004). Er kunstnerens kall annerledes enn andre profesjonsgruppers kall? Er kunstnerens kall annerledes enn kirkens kall? Og hvordan fortøner dette seg for en profesjonell som ikke bare er musiker, men også kirkens musiker?

Tilsynelatende er kall et personlig anliggende. Dette kapittelets overskrift er et uttrykk for at også min intuitive forståelse av kallsbegrepet er av personlig art. I den grad man snakker om kall i dagligtalen, er det som oftest personifisert, som å oppleve et kall eller «føle kall til å hjelpe andre», som ordboken beskriver. Det er ulike varianter av indre kall vi snakker om. Dette er kanskje ikke så rart, – det korresponderer godt med samtiden. Vår vestlige samtid preges av et stort trykk på frihet, selvstendighet og selvrealisering. Å bli kalt til et

arbeid eller gå inn i et kall (som for eksempel lege, prest eller lærer) ser ut til å høre fortiden til rent begrepsmessig.

Det finnes lite dokumentasjon på at musikeryrker har vært direkte knyttet til kall, slik som for eksempel i sykepleien. Et internettsøk på «kunstnerkall» gir imidlertid mange treff. Eksemplene omfatter både musikere, billedkunstnere, dansere, forfattere og idrettsutøvere. Også klassikere som Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Ibsen og Søren Kierkegaard har beskrevet kallet. Karakteristikkene kan grovt sett sies å handle om tre ting: inspirasjon, skjebne og hardt arbeid. Inspirasjon beskrives med ord som kraft, motivasjon, indre driv, lengsel og å følge en drøm. Skjebne knyttes til det å ikke ha noe valg, kompromissløshet og offer. Valg fremstilles som det motsatte av kall. I den grad det knyttes plikt og ansvar til slike indre kallsopplevelser, handler det om at plikten ikke åpner for valg. Hardt arbeid beskrives ikke som selve kallet, men som et resultat av kallet, som en del av skjebnen. Da prinsessegemal Ari Behn ga ut sin debutroman uttalte han at «for meg er kunsten et kall. Om det er jeg som har tatt valget eller valget som har tatt meg, vet jeg ikke. Jeg må bare fortsette» (Wandrup 2003). En slik beskrivelse summerer ganske presist hvordan kunstnerkall beskrives og oppfattes.

I forskningsrapporten *Mange er kalt, men få er utvalgt* forteller Per Mangset om en kunstnerrolle i stor endring (Mangset 2004). Et kunstnerkall kan også oppleves som en byrde, sier han (2004:136ff). Når man har brukt store deler av livet på å bli musiker, krever det mot å tørre å velge noe annet enn en musikerutdanning. Omgivelsene bygger opp forventninger, og man har forventninger til seg selv. Når man har lagt så mye tid og krefter i øving, blir man til slutt usikker på om man faktisk er i stand til å kunne jobbe med noe annet enn musikk. Da er ikke kallet lenger et uttrykk for å ikke ha noe valg i positiv forstand. Det er blitt en makt som styrer individet innenfra (se 6.6). Kallet er nærmest blitt en avmakt.

Men kall er ikke bare et individuelt, personlig anliggende. Det er også et kollektivt anliggende. I så måte er kapittelets overskrift misvisende. Faktisk er kallstanken en helt avgjørende komponent i fremveksten av det vi i dag kaller profesjoner. Et kallsbegrep som nærmest konstituerer profesjoner innenfra, – hva skiller dét fra det personlige, inderlige og

følte kallet som kunstnerne (og for så vidt misjonærer og enkelte andre grupper) snakker om? Først og fremst uttrykker det et fellesskapsansvar og et tjenesteaspekt. Det er ikke selvrealisering eller indre driv som er den primære motivasjonen, men bidraget til fellesskapet. I så måte er ikke kall kun et personlig anliggende. Det angår like mye utdanningen og kirken. Profesjonskallet handler om rettethet. Likevel har jeg altså valgt å la overskriften stå, ut fra begrunnelsen at det er den nyutdannede kirkemusikeren som personlig erfarer de ulike kallsdiskursene som de med nødvendighet inngår i gjennom utdanning og yrkesfelt. Det er kirkemusikeren som erfarer kallsdiskursene som profesjonelle livsbetingelser – ikke minst når de møter deres egen kallsforståelse. Egen kallsforståelse er heller ikke noe som finnes isolert. Utdanningens kallsdiskurs er en lite artikulert premis for utvikling av profesjonell forståelse, men den er – som vi straks skal se – like fullt et helt grunnleggende trekk ved utdanningen og en viktig bidragsyter for utvikling av profesjonell forståelse. Følger vi Bourdieu er kirkens kallsdiskurs en vesentlig del av dens tjenestestruktur, fordi vigslingskallselement, slik den kommer til uttrykk i vigslingsliturgien, kobler aktør og struktur (kirkemusikeren og tjenestefeltet) på en måte som har betydning for hvordan kirkemusikeren oppfattes i forhold til øvrige tjenester i kirken.

Både utdanningens, kirkens og kirkemusikerens kallsdiskurser fremstår som tause forutsetninger for profesjonell forståelse. Bernt Gustavsson omtaler tause dimensjoner i kategoriene «det uartikulerte», «det uartikulerbare» og «det fortiede» (Gustavsson 2000:108ff). Å være taus betyr ikke nødvendigvis å være stemmeløs. Stemmeløs og taus *kan* være det samme – i betydningen uartikulerbar. Det er ikke alt det er mulig å artikulere. Enkelte dimensjoner ved kall kan være av en slik art. Men det at kallet er uartikulert, trenger ikke betyr at det er uartikulerbart (Gustavsson 2000:108). På det kirkemusikalske feltet tror jeg snarere det handler om at uttrykks*muligheter* er glemt, gjemt eller fortrent. I Gustavssons terminologi vil det si at de enten kan være uartikulert eller fortiet. For kallets vedkommende kan det se ut til å være en kombinasjon av det uartikulerte og det ubevisste. Denne fremstillingen søker derfor bevissthet om kall – slik det angår musikere generelt og kirkemusikere spesielt.

6.3. Et historisk blikk på kall

En historisk fremstilling som denne er på ingen måte uttømmende, og jeg har valgt det jeg ser som tre hovedforståelser som er relevante i møte med kirkemusikeren, kirke og musikk. Det innebærer kallsforståelser som er forankret i kirken og/eller kunsten. Alle er etter-reformatoriske støpninger, selv om før-reformatoriske kjennetegn også kommer til syne. Yrkesfeltet som rammer inn studien er Den norske kirke. Det er derfor naturlig å ta utgangspunkt i hvordan luthersk kallssetikk og kallsforståelse har utviklet seg i etter-reformatorisk tid.¹⁰⁸ Den første idealtypen jeg beskriver kan sees som originalen fra Luthers hånd, den andre som en pietistisk utgave av luthersk kallsforståelse og den tredje en mer romantisk forståelse av kallsbegrepet, slik den ofte kommer til uttrykk hos kunstnere.

Jeg vil presisere at dette er idealtyper – og idealtyper er i sin natur uvirkelige. Kari Martinsen beskriver dette på en god måte: «Idealtypen er ikke et mål eller et ideal, men et analytisk hjelpemiddel, en hjelpekonstruksjon. Den vil få frem (...) det egenartede (...). Det er ikke det samme som å trekke ut det allmenne ved fenomenet» (Martinsen 2000:90). Jeg tegner disse historiske idealtypene for at de skal tjene som referanse for diskusjonen i det følgende. Ved å lese for eksempel Weber (2001) vil man få en langt mer utfyllende fremleggelse av ulike kallsforståelser. Imidlertid beskriver også Weber idealtyper – og ut fra ett bestemt formål: å undersøke sammenhengen mellom ulike kallsforståelser- og praksiser i etter-reformatorisk tid (det han kaller asketisk-protestantiske kallsforståelser) og utviklingen av kapitalistiske samfunn. Mine idealtyper er tegnet ut fra et annet formål: å undersøke sammenhengen mellom visse kallsforståelser og kirkemusikerens profesjonelle forståelse.

¹⁰⁸ Foruten Luther selv (2004) støtter jeg meg til Max Webers fremstilling i *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd* (2001) og Kari Martinsens omsetting av Weber inn i en sykepleiekontekst (2000).

6.3.1. Kallet utenfra – luthersk kallsforståelse

I luthersk kallsforståelse står utenfraperspektivet sentralt. Det lutherske kallsbegrep er et kollektivt motivert kallsbegrep, preget av en samtid der det etter Luthers mening – med adresse til munkevesenet – var behov for å ta et oppgjør med egoisme og fraskrivelse av kollektivt ansvar (Weber 2001:42). Et hovedskille i forhold til før-reformatorisk kallsforståelse er at det lutherske kall løsrives fra klosterlivet og tas inn i den sekulære verden. Samtidig skjer en avindividualisering. Middelaldersk kallsarbeid var av individuell karakter og synonymt med askesen, der målet var å oppnå et nytt virkelighetsnivå gjennom forsakelse av verden og en oppofrelse av selvet. I luthersk forstand var dette et uttrykk for «en egoistisk kjærlighetsløshet som unndrar seg pliktene overfor verden», i følge Weber (2001:42). Luthersk kallsarbeid fremstilles som en praktisk, handlende anretning hvis formål er å holde det sosiale og samfunns-messige tannhjul i gang. Dette beskrives også som oppfyllelsen av de verdslige plikter. For Luther var kallet en del av skapningen, en konsekvens av å leve og et tjenesteytende, ansvarlig kall i skjæringsfeltet mellom frihet og ansvar. Luther selv sier det slik i sin traktat om den kristne frihet fra 1520: «Et kristent menneske er en helt og holdent fri herre over alle ting og ikke underlagt noen. Et kristent menneske er tvers igjennom pliktskyldig trell under alle ting og underlagt enhver» (Luther 2004:279). I dette paradokset finner vi både begrunnelser og rammer for Luthers kallsetikke. Vi snakker her om kall som et arbeid, et oppdrag, en tjeneste – gitt av Gud, men for nestens skyld (Martinsen 2000:93ff, Wingren 2004:63ff). Det er ikke Gud som trenger våre gode gjerninger. Det er våre medmennesker.¹⁰⁹ *Til*-dimensjonen er derfor det mest fremtredende trekket ved Luthers kallsforståelse.¹¹⁰

¹⁰⁹ Det bør presiseres at også Luther flyttet fokus i løpet av sitt liv, her fremstilles fellesnevnerne og det som tydeligst har gitt tilfang til ulike omdanninger i protestantiske og/eller romantiske kallsforståelser.

¹¹⁰ – med henvisning tilbake til kapittel 4.6.4 om *relasjonelle ferdigheter* som peker utover mot *den andre* (Skjervheim 2002b), til forskjell fra *materielle og kunstneriske ferdigheter* som peker 'innover' mot et materiale.

Jeg ser denne kallsforståelsen som nært beslektet med det som tradisjonelt har blitt omtalt som ytre kall – i hovedsak brukt om religiøse yrker/tjenester. I forhold til verdslige yrker hører man sjelden om å bli kalt til et arbeid. I Tyskland og USA, hvor profesjonsforskningen har sitt opphav, gjenspeiles imidlertid den lutherske kallsforståelse tydeligere i språket. Både det tyske *Beruf* og det engelske *vocation* bærer i seg dobbeltheten yrke og kall. Dette er i tråd med det lutherske *kallsarbeid*, og i en slik forståelse er det kallet, i betydningen *oppdraget* eller *ansvaret*, som er det handlende subjekt. Oppdraget kaller på oppdragsutøveren, det vil si den profesjonelle. I Den norske kirke blir både kirkemusiker, kateket, diakon og prest beskrevet som tjenester.¹¹¹ Dette er et uttrykk for den nære tilknytningen til luthersk kallsforståelse. Det lutherske kallsbegrep kan beskrives med ulike *som*: kall *som* handling, kall *som* ansvar, kall *som* plikt, kall *som* tjeneste. Dette kallsbegrepet danner samtidig utgangspunktet for utviklingen av moderne profesjoner, da med fokus på profesjoners normative side (se 2.5.2).

6.3.2. Kallet ovenfra – pietistisk kallsforståelse

Pietismen er en individualistisk orientert luthersk vekkellesbevegelse med opprinnelse i Tyskland rundt 1670. I Norge er den mest kjent som en lekmanns- og folkeopplysningsbevegelse, med Hans Nielsen Hauge (1771-1824) som foregangsmann (Astås 1984). På grunn av sin innflytelse på institusjonaliseringen av skole og opplæring er pietismen godt rotfestet i norsk kultur, uavhengig av hvilket forhold man måtte ha til dens trosgrunnlag. Kirkemusikkutdanningen (som lærerutdanningen) vokste frem av folkeopplysningsbølgen som kom med pietismen på 1700-tallet. Kirkemusikeren har derfor vært nært tilknyttet sammenhenger hvor også pietismens kallsforståelse sto sentralt (pietismen beskrives også i 1.4.2 og 1.4.3).

¹¹¹ Med referanse til bl.a. *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor og vigslingsliturgien*: «til denne tjeneste er du kalt....», se kapittel 5.6.5

Den pietistiske kallsforståelse har sitt fundament i Luther, men det personlige kallet fra Gud vektlegges langt sterkere. Denne kallsforståelsen har også mange før-reformatoriske trekk, der både askese, underkastelse og disiplin var sentrale sider ved kallslivet (klosterlivet). Derfor kaller Weber dette for «den asketiske protestantismens kalls-etikk» (Weber 2001:70ff).¹¹² Også for pietistene var medmennesket kallets mål, men der Luther så på kallet som en verdslig forpliktelse til medmenneskelig ansvar, var frelse målet for pietistene. «Kallet var for pietistene knyttet til en omvendelsesbetont kristendom», skriver Kari Martinsen (2000:129). Kall ble omsatt i kjærlighetsgjerninger som skulle vise egen trosiver. Dette ligger nært opp til motivasjonen for etableringen av de første diakon- og diakonisseutdanningene i siste halvdel av 1800-tallet. Det pietistiske kallet kan illustreres med opptakskravene som ble stilt til diakon- og diakonissestudenter. Helt frem til mellomkrigstiden beskrives disse som lydighet, ydmykhet, underordning, pliktfølelse og nøysomhet. «Og mye peker i retning av en tilsvarende nedvurdering av selvet», sier Bodil Tveit i sin avhandling om sykepleieres fagidentitet (2008:28). Dette ble begrunnet i at «kallet var et ekte og inderlig engasjement rettet mot den andre; det var å gå ut over seg selv, å være i bevegelse mot den andre» (Martinsen 2000:11). Det er denne kallsdiskursen Bodil Tveit refererer til når hun beskriver «brudd med kallsdiskursen» og «motprofesjonalisering» (Tveit 2008:31ff). Denne kallsforståelsen kan sies å ha et dobbelt tyngdepunkt, i både *av-* og *til-*dimensjonene. Det er altså kallets avsender som er både årsak og virkning. Gud kaller – og frelse er målet. Altså peker målet *tilbake til* avsender. Mellom står enkeltindividets gode gjerninger.

Den pietistiske kallsforståelse er et godt stykke fra Luthers 'rene' kalls-etikk, som er langt mer verdslig orientert. Der selvet både i askesen og i

¹¹² I samme kategori plasserer Weber kalvinismen, metodismen og ulike sekter og kirkesamfunn som har vokst ut av baptistbevegelsen. I europeisk sammenheng mener han å kunne vise at det er hos kalvinistene det er tydeligst og mest direkte samsvar mellom kallsforståelse og kapitalistisk utvikling (på grunn av deres predestinasjonslære). Kalvinistene har aldri fått rotfeste i Norge – i motsetning til pietismen. Pietismens betydning for utvikling av norsk skole og kirkeliv er begrunnelsen for at det er nettopp denne retningen av protestantismen jeg har valgt å bygge idealtypen «kallet ovenfra» på.

pietismen skulle nedtones – ja, sågar fornektes, var enkeltindividet for Luther noe som var av langt større egenverdi. Også i Luthers kallsforståelse er den enkelte til for nestens og for fellesskapets skyld. Ikke som et offer, men som et ansvar. Den pietistiske kallsforståelsen er en paradoksal kallsforståelse på den måten at den på den ene siden er svært individorientert i og med opplevelses- og følelsesfokuset, på den andre siden er målet nærmest å utslette seg selv i arbeidet med å oppnå sjelers frelse gjennom gode gjerninger.

Fellesnevneren for den lutherske og den pietistiske kallsforståelsen er at kallet er virksomt *i* samfunnet, ikke som en kontemplativ tilstand *atskilt* fra samfunnet (i askese/kloster). Men der Luthers kall kjennetegnes av et kollektivt ansvar, kjennetegnes pietismens kall av følelser og individuelle opplevelser.

6.3.3. Kallet innenfra – romantisk kallsforståelse

Utviklingen fra en fellesskapsmotivert, luthersk kallsforståelse til en individorientert nestekjærlighetsmotivert kallsforståelse fortsetter inn i det vi kan kalle den romantiske kallsforståelsen. Denne befinner seg tilsynelatende i den andre enden av skalaen for Luthers utgangspunkt, men ikke så alt for langt fra den pietistiske kallsforståelsen. Det romantiske kallsbegrep har både platonske og middelalderske trekk, men finner sin tydeligste klangbunn i romantikken. Det romantiske kallet er et individualisert kall, preget av tidens sterke tro på individets frihet. En slik individuell kallsforståelse henter støtte også i pietismens vektlegging av det personlige og inderlige gudsforhold (Løvås 2009). Også hos den sene Luther finnes ansatser til en individuell kallsforståelse, men den står i nær sammenheng med kallets kollektive, tjenende side (Weber 2001:44).

Det pietistiske og det romantiske kallets tydeligste fellesnevnerer er at de er sterkt personlige og de kjennetegnes ved offertankegangen – det å ikke ha noe valg. Forholdet til meg selv og min neste er det som *skiller* det personlige pietistiske kallet fra det romantiske kallet. Idéen om kunst som guddommelig inspirasjon føres tilbake til antikken og fremhever: «Kunsten som eit resultat av guddommeleg galskap og inspirasjon, som

unndreg seg fornufta sin kontroll. Denne teorien, som er den romantiske, går attende til Platon, og er i ulike variasjonar like levande den dag i dag», skriver Skjervheim (2002b:105). Et slikt kunstsyn setter kunstneren i en opphøyet stilling, langt fra pietistens selvutslettende ideal. Likevel er det personlige og opplevde en sterk fellesnevner mellom det pietistiske og det romantiske kallet, og trolig har de gjensidig påvirket hverandre:

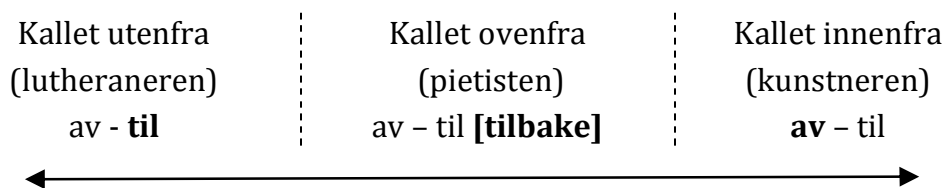
Fra renessansen og framover ble den kristen-platonske forestillingen om guddommelig inspirasjon etter hvert omdannet til en romantisk-karismatisk idé om inspirasjon som kom innenfra, en "indre stemme" – en nødvendig og uimotståelig personlig trang – et uttrykk for kunstnerens genuine personlighet eller sjel. (Mangset 2004:42)

Den romantiske kallsforståelsen beskrives ofte som synonymt med det såkalte kunstnerkallet. Som vi allerede har sett, knyttes dette til beskrivelser som indre drivkraft, lydighet, lyst og motivasjon, ikke ulikt det pietistiske kall jeg nettopp har beskrevet. Men der pietistens kall kommer ovenfra, kommer kunstnerens kall innenfra (det utelukker selvsagt ikke andre kallsdimensjoner). Kunstnere er gjennomgående svært opptatt av at kunstens verdi og mening ligger i opplevelsen, i den enkelte utøver og mottakers subjektive kunsterfaring. Som en konsekvens av dette må kunstneren være fri til å søke sitt eget, individuelle uttrykk. Kallsforståelsen står i forhold til dette. Kallet innenfra har sitt tyngdepunkt i *av*-dimensjonen: Kunsten kaller. Noen vil også si at kunsten krever, fordi kunstnerkallet er kompromissløst, nærmest egoistisk. Det kompromissløse kallet er like mye et avkall som et kall, i slektskap med både middelalderens asketiske kallsideal og det tradisjonelle misjonærkallet, der både barn og fedreland kunne bli ofret på kallets alter (Løvås 2009:343). Det romantiske kallet kan også knyttes til den såkalte konservatorietradisjonen som jeg beskrev i kapittel 4.4.1. Konservatorienes én til én-undervisning gir enkeltindividet stor plass. Studentene blir sett og ivaretatt av sin lærer, men samtidig legger det til rette for dyrking av individet og talentet der det å søke sitt eget unike kunstneriske uttrykk er et anerkjent ideal, gjerne fristilt fra nytte og relevanstenkning. «Den kristen-platonske forestillingen om guddommelig inspirasjon» som Mangset snakker om (se over) søker å

«utvikle det kunstneriske talent» og omdanne kunnskapen til «et personlig musikalsk språk» (Norges musikkhøgskole 2012e: emnene *Orgel* og *Orgelimprovisasjon*). Det er selvsagt ikke noen automatisk årsakssammenheng mellom guddommelig inspirasjon og enkeltundervisning. Mitt poeng er at en slik en-til-en-tradisjon åpner for å dyrke det romantiske kallets individuelle side, samtidig som en slik kallsforståelse forutsetter at enkelindividet gis stor plass.

6.3.4. Kirkemusikeren og kall

De tre foran nevnte kallsforståelsene er idealtyper. I kategoriske vendinger kan vi si at lutheraneren er kalt utenfra, pietisten ovenfra og kunstneren (eller romantikeren) innenfra. Om vi tenker oss et kalls-kontinuum kan det illustreres slik:



Alle kallsforståelsene har en dobbel forankring i av og til, men tyngdepunktene er ulike:

Hos lutheraneren er avsenderdimensjonen utvilsom og tydelig (utenfra), og kallets *til*-dimensjon er det viktige med kallet. Hos pietisten kan vi si at *tilbake*-dimensjonen ved arbeidet er viktigst. Avsenderen er tydelig (ovenfra), det samme er mottakeren (min neste), men målet er å peke tilbake til avsender i form av sjelers frelse. Slik sett kan vi si at av- og tildimensjonene er like viktige, alternativt like lite viktige. Hos kunstneren utgjør *av*-dimensjonen tyngdepunktet: kunsten kaller og kallet kommer innenfra. Hva kunsten kaller til, er utydelig, men er ikke uviktig av den grunn. *Til*-dimensjonen er av individuell karakter. For noen vil det også være slik at et kall innenfra suppleres med både kall ovenfra og kall utenfra. Når jeg plasserer idealtypene i et kontinuum, er det for å understreke at det er slik det fungerer i praksis. Idealtypene er

egnet for å strukturere og klargjøre, mens i praksis er grensene mellom de ulike kallsforståelsene ofte flytende. Dette handler om at idealtypenes meningsinnhold forstås, forforstås og forhandles ut fra for eksempel kulturell og historisk kontekst, menneskesyn, samfunnssyn og livssyn. Dette gjør at kallsforståelsene beveger seg over i hverandre.

Kirkemusikeren inngår i større eller mindre grad i både lutheranerens, pietistens og kunstnerens kallsverden:

Musikkhistoriens kirkemusikerideal er først og fremst knyttet til Bach og hans kolleger. Disse sto i en svært luthersk tradisjon, og deres tjeneste var preget av hardt arbeid i kirkens tjeneste mer enn noe annet. Tjenesten satte enorme krav til effektivitet i form av ny eller omskrevet musikk til hver søndag. Vi kan anta at Bach og andre kirkemusikere på hans tid oppfattet en guddommelig inspirasjon i arbeidet sitt, men det er tjenesten for fellesskapet i kombinasjon med flittig arbeid som først og fremst kjennetegner de etter-reformatoriske kirkemusikerne.¹¹³

Kirkemusikerstandens fremvekst i Norge sto midt i den pietistiske kallsdiskursen. Ikke i den forstand at utdanningen satte krav til kirkemusikeren på samme måte som til diakonene og diakonissene (se ovenfor), men særlig i hundreåret forut for institusjonaliseringen av organistskolen i 1883 gikk kirkemusikeren inn i den pietistiske 'tidsånd' i og med sin dobbeltstilling som kirkesanger og lærer. Som med lærerutdanningen vokste kirkemusikkutdanningen frem av lekmannsbevegelsen, som igjen har sterke røtter i folkeopplysningsbølgen som kom med pietismen på 1700-tallet (se 1.4.2 og 1.4.3). Den gang var nytteaspektet det altoverskyggende. Barna skulle lære salmer, slik at menighetssangen var sikret. Barna oppdro samtidig sin sjel ved salmetekstens hjelp. Dette var den første legitimering av sangfaget i norsk skole, nedfelt i skoleloven av 1739 (Varkøy 1993:112ff og 1.4.2).

¹¹³ Vi vet for eksempel at Johan Sebastian Bach (1685-1750) skrev «Soli Deo Gloria» over sine komposisjoner – hvilket betyr «til Guds ære».

Etter hvert som høyere musikkutdanning ble institusjonalisert på 1900-tallet, forholder kirkemusikeren seg også til den romantiske kallsforståelsen. Norsk kirkemusikkutdanning har stått og står midt i en tradisjonstung konservatorietradisjon. Som vi har sett, har denne så å si vært med å forme institusjonaliseringen av høyere musikkutdanning innenfra (se 1.2.2 og 4.2.3). I den grad noen har dyrket geniene i norsk musikkliv, er det konservatoriene. Ved konservatoriene, og etter hvert Norges musikkhøgskole (fra 1973), har man dyrket enere med ulikt forhold til guddommelig inspirasjon, men som uten tvil er store talenter og med en sterk indre overbevisning som ga dem 'lov' til å dyrke sitt talent i tråd med en romantisk-asketisk kallsforståelse.

6.4. Et samtidsblikk på kall

Hvordan forstås kall i 2013? Med adresse til kunstnere generelt stiller Mangset (2004) følgende spørsmål: «Er kilden til "kallet" en "guddommelig inspirasjon", en "indre stemme" eller en "sosial plikt"?»(2004:124). Med adresse til kirkemusikerne spør jeg: kommer kallet utenfra, ovenfra eller innenfra?

6.4.1. Uttrykk for kall

Til tross for at dette kapittelet bærer overskriften «Personlige livsbetingelser: (...)» og skal fokusere på kirkemusikeren, kommer jeg likevel til å skrive om både utdanningens og kirkens kallsdiskurser i det følgende. Dette begrunner jeg i den relasjonelle tilnærmingen som ligger til grunn for studien. Profesjonsutøveren lever ikke isolert. Han eller hun forholder seg til ulike praksisfellesskap, der de viktigste er utdanning og yrkesfelt. Han eller hun lever heller ikke isolert i forhold til sin egen historie, og bærer med seg forestillinger og forforståelser inn i utformingen av sin profesjonelle forståelse. Det personlige dilemma erfares av kirkemusikeren, men det er ikke dermed sagt at kilden til dilemmaene er å finne hos kirkemusikerne selv. Slike kilder kan også – eller like gjerne – finnes i kirkemusikerens omgivelser, i denne studien

avgrenset til utdanning og yrkesfelt. Derfor vil jeg i det følgende skissere det jeg kaller henholdsvis utdanningens, kirkens og kirkemusikerens kallsdiskurs.

Men først et lite sideblikk til det empiriske materialet. Mangset (2004) forteller at de fleste av hans informanter (som representerer hele kunstfeltet) vegrer seg for å ta kallsbegrepet i bruk. Noen få bruker det med stor frimodighet, noen få avskriver det fullstendig, mens de fleste velger å omskrive det. De beskriver «trang til å skape noe», «glød», «skjebne», «indre kraft» og «nødvendig trang» (Mangset 2004:132ff). Slik omskrivning kan jeg også kjenne igjen fra denne studiens informanter:

Jeg kan ikke si at jeg opplever det som et sånt – altså kallstanken som man har snakka om i forhold til prester – det har på mange måter vært forbeholdt prestene – men jeg – om man skal kalle det kall eller tilfeldigheter, men jeg har en sterk følelse av at jeg har havna på riktig sted. Og at de tilfeldighetene som gjorde at jeg havna der kan man kalle tilfeldigheter eller man kan kalle det et kall, men at det er et religiøst perspektiv, det er – ja, jeg er ikke bare musiker, jeg er menighetsbygger, medarbeider. Den rollen er også veldig viktig for meg.

Som Mangsets informanter vektlegger også kirkemusikeren det personlige aspektet. Kall er noe som er knyttet til opplevelser og følelser. Det er et *kall innenfra*. Men kirkemusikeren bringer også inn et *kall utenfra*. Kallet er ledende i den forstand at det representerer noe utenfor dem selv «som gjorde at jeg havna der». For denne informantens vedkommende knyttes dette til et religiøst perspektiv, eller et *kall ovenfra*.

«"Kallet" er kanskje et ord av fortid, men også de moderne profesjoner trenger noe som kan gi tyngde i forhold til tidens uutholdelige letthet, og spenne en høyere etisk himmel enn den som er festet til den profesjonelles spesialiserte egeninteresse», skriver Rune Slagstad (2011a). Hans adresse for dette utsagnet er presteutdanningen. Han mer enn antyder at den høyere etiske himmelen over presteutdanningen er i ferd med å skye til, nettopp i sin streben etter å være en profesjonsutdanning. Han hevder at presteutdanningen ikke vil tjene på å bli

«sosionomisert» og at «kallet forsvant ut først hos sykepleierne og lærerne og nå også hos prestene» (Slagstad 2011a). Slagstad peker her på noe vesentlig med sin tilstandsbeskrivelse av kall, nemlig faren for en 'forflatet' utdanning uten en høyere himmel over.¹¹⁴ Til tross for sin tradisjonstyngde mangler kirkemusikkutdanningen slik himmelhøyde, i følge mange av informantene. Perspektivene strekker seg i liten grad ut over de praktiske ferdighetene som den romantiske kallsdiskursen appellerer til. Imidlertid gir mange av dem uttrykk for en høy himmel over sin egen tjeneste. En beskriver dette slik:

Jeg opplever nok også at det er et ønske om at jeg skal være en del av menigheten og gjøre også andre, mindre musikkrelaterte oppgaver. For å bygge menigheten som fellesskap. Og det har jeg egentlig sansen for. (...) Å bo i menigheten som jeg jobber i tror jeg vil være en verdi. Da kan man gå inn med litt mer av den private delen av seg også, ikke bare den profesjonelle. For jeg har ikke noe problem med å blande det. Jeg ønsker ikke å dele meg opp i en privat og en profesjonell del heller, det må gå litt hånd i hånd.

Selv om kall er gammelt nytt i profesjonstenkningen, vil noen mene at det er gammeldags og utdatert å snakke om kall. Det er kanskje ikke så underlig, tatt i betraktning at

(...) vi lever i en kultur der selvrealisering er et viktig, ja, kanskje det aller viktigste idealet. Selvrealisering handler om det ekte, genuine, autentiske livet. Det er bare jeg som kan være meg. Mitt kall er å leve mitt liv på min måte (...), å realisere mitt eget livsprosjekt. (Christoffersen 2005:101)

Et flerdimensjonalt blikk på kall som utenfra, ovenfra og innenfra kan tilføre bevisstgjøring om profesjonstenkningen anno 2013. Kanskje er det riktigere å si tilbakeføre, – en kallets renessanse.

¹¹⁴ Jeg stiller meg imidlertid kritisk til holdbarheten i enkelte av resonnementene i hans tekst. For eksempel setter Slagstad likhetstegn mellom avakademisering og kallets forsvinning. Han sier heller ingen ting om hva som menes med «avakademisering», og det gis ingen beskrivelse av årsakssammenhengen mellom avakademisering og fravær av kall. Det vil forundre meg om ikke enkelte yrkesgrupper med tradisjonelt sett mindre akademisk tyngde (som sykepleier og sosialarbeider) ville være sterkt uenig i dette.

6.4.2. Utdanningens kallsdiskurs

Dette delkapittelet er en kommentar til kapittel 4 om utdanning. Det knytter direkte an til studieplanene som presenteres der og til informantenes erfaringer med disse. Hvilke kallsforståelser kjennetegner utdanningens kallsdiskurs?

Kall har ikke nødvendigvis noe med utdanning å gjøre. Men det har mye med *profesjons*utdanning å gjøre. Denne studien forholder seg til en utdanning som beskrives som en profesjonsutdanning og som er tydelig på sitt *til*-perspektiv. Vi har tidligere sett at profesjonsbegrepet historisk sett er nært beslektet med kall. Kallsbegrepet som hører profesjonene til er kallet utenfra, eller *kallsarbeidet*, slik Luther snakket om. Det er denne kallsdimensjonen som danner grunnlaget for å kunne kalle en profesjon for en tjeneste – slik tilfellet er for kirkemusikeren. «Uansett hva man for øvrig mener at en profesjon er, blir forståelsen mangelfull hvis den ikke inneholder en referanse til målet om å stå til tjeneste for andre», sier Svein Aage Christoffersen (2005:111). Ut fra hva jeg tidligere har vist til av målformuleringer for kirkemusikkutdanningen, er det lutherske profesjonskallet på et formelt nivå til stede både i språk (i og med tjenestebegrepet) og intensjon (studiets overordnede målsetting). Derfor er det – til tross for at ingen snakker om kall – ikke bare naturlig, men en nødvendighet å snakke om kall i tilknytning til profesjonsutdanning *til* kirkemusiker. Et profesjonsbegrep uten en kallsdimensjon er et halvt profesjonsbegrep. En profesjonsutdanning uten en kallsdimensjon i luthersk forstand er i beste fall en fattig profesjonsutdanning, en profesjonsutdanning som dessuten skal lede frem til et arbeid som omtales som *tjeneste*. Det forplikter, ganske enkelt. At kall som eksplisitt fenomen ikke opptrer i utdanningen *kan* bety at kall ikke finnes. Men det kan også bety at aspekter ved kall snarere er en bakenforliggende dimensjon ved utdanningen. Min tilnærming støtter seg til det siste. På bakgrunn av det jeg foran har skrevet om sammenhengen mellom kall og profesjon, må vi faktisk forutsette at det finnes en bakenforliggende kallsdimensjon i studiet.

Jeg har tatt utgangspunkt i at utdanningens kallsdiskurs kan leses ut av studieplanen, korrigert av det informantene har fortalt om sine

erfaringer (se kapittel 4). Utdanningens kallsdiskurs ser ut til å være preget av *av*-dimensjonen, på samme måte som store deler av det kunnskapsmessige innholdet. Fokuset er individuelt orientert, hvilket også gjenspeiles i undervisnings- og arbeidsformene i studiet (se 4.2). Vi kan si at den overordnede målformuleringen gjenspeiler en kallsdiskurs motivert av kall utenfra – det opprinnelige kallsarbeidet som ligger til grunn for fremveksten av profesjoner. Måloppnåelsen, derimot, gjenspeiler en kallsdiskurs motivert av kall innenfra – en tilnærming motivert av individuell kunnskaps- og ferdighetstilegnelse. Dette er i og for seg ikke noe som skiller kirkemusikkstudieplanen fra mange andre studieplaner. Studieplaner er gjerne samfunnsorienterte og utoverrettet på et overordnet nivå og blir deretter mer og mer individ- og fagsentrerte 'nedover' i emnebeskrivelsene. For en profesjonsutdanning nærmest uten praksis eller samarbeid med andre utdanninger kunne man likevel forvente seg å finne rettethetsperspektivet uttalt som mer integrerte dimensjoner også 'nedover' i studieplanen. Hvor ellers skal forestillingen om arbeidslivet skje?

Hvordan vi snakker om oss selv som musikkutdannere er en viktig indikasjon på hva vi anser som forgrunn og bakgrunn i formidlingen av profesjonelt ansvar og hva profesjonalitet innebærer. Kallsaspekter er i så måte i bakgrunnen. Verken 'kall' eller det beslektede 'kallsetikk' nevnes eksplisitt i studieplanene som inngår i studien. Ei heller i andre studieplaner ved Norges musikkhøgskole, for den saks skyld. Hvorfor snakke om kall i en utdanning som ikke selv snakker om kall?

Hvordan utdanningen (ikke) taler om seg selv forteller oss også noe om kallsforståelse. Studieplanen forteller oss at den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen ved Norges musikkhøgskole består av drøyt 75 % musikkemner, resten er noenlunde likt fordelt på kirkemusikkemner og valgemenner. Musikkemnene er fordelt med to tredjedeler utøvende emner og en tredjedel musikkfaglige støtteemner. Hovedtyngden av emner i et kirkemusikkstudium er altså utøvende emner (for detaljert oversikt: se 4.2). Selv om flere av de såkalt utøvende emnene er basert på et

tradisjonelt kirkemusikkrepertoar, instrument og ensembler som er uløselig knyttet til kirken, omtales de som utøveremner – ikke kirkemusikkemner.¹¹⁵ Rent språklig vil det si at studiet plasserer seg i en tradisjon som knytter det til den utøvende musikkutdanningstradisjonen der det praktiske kunnskapsgrunnlaget og praktiske ferdigheter utgjør tyngdepunktet. Det kunne lett vært argumentert frem at de utøvende emnene er kirkemusikkemner. Egentlig er det nokså underlig at de ikke er nettopp det – all den tid utdanningen også er tydelig på at den skal kvalifisere for arbeid i Den norske kirke. Slik studieplanen kategoriserer emnenes faglige tilhørighet peker studiet mer i retning av å være et utøverstudium med orgel og korledelse som hovedinstrument enn en profesjonsutdanning rettet mot et spesifikt yrkesfelt. Studiets beskrivelse av seg selv bekrefter på mange måter tilhørigheten i konservatorietradisjonen (se 4.2.3), og jeg mener også den plasserer seg selv i den romantiske kallsdiskursen som kjennetegner denne tradisjonen. I kapittel 4 skriver jeg at konservatorietradisjonen har sitt tyngdepunkt i et etablert kunnskapsgrunnlag mer enn i rettethet. I visse kontekster (som for eksempel i domkirkene) kan det nok argumenteres at det etablerte kunnskapsgrunnlaget og rettetheten trekker i samme retning. Informantene representerer imidlertid landets mange lokalmenigheter (se 3.2.1). De gir uttrykk for at lagene utdanning *av* og utdanning *til* (i betydningen kunnskapsgrunnlag og rettethet) er langt mindre samstemte.

6.4.3. Kirkens kallsdiskurs

Dette delkapittelet er en kommentar til kapittel 5 om vigsling. Hvilke kallsforståelser kjennetegner kirkens kallsdiskurs? I motsetning til i utdanningen, er kallsbegrepet godt innarbeidet i kirkelig terminologi. For denne studiens vedkommende kommer kallsbegrepet først og fremst

¹¹⁵ Her sikter jeg til emnene *Orgel, Orgelimprovisasjon, Liturgisk spill, Korledelse og Kirkemusikkor*.

til syne i tilknytning til vigsling. I kapittel 5.7 presiserer jeg en skjelning mellom *vigslingsordning* og *vigslingshandling*. Jeg siterer:

Vigsling kan forstås både som ordening og som handling. Når jeg snakker om *vigslingsordningen*, sikter jeg til strukturen som vigslingen representerer og som holder orden i kirken generelt og på kirkemusikkfeltet spesielt. *Vigslingshandlingen* sikter til liturgien, - den høytidelige handlingen. I teologisk forstand er ordening og handling uadskillelige. Ordeningen defineres i handlingen (liturgien), og inntreden i ordningen forutsetter handlingen. I profesjonsteoretisk forstand er det imidlertid mulig å tenke seg et skille mellom ordening og handling, altså en struktur med et annet innhold enn det handlingen teologisk sett representerer (kapittel 5.6.7).

Det jeg beskriver som kirkens kallsdiskurs i det følgende bygger på denne skjelningen mellom ordening og handling.

Vigslingshandlingen, det vil si vigslingsliturgien, er primært knyttet til tjenestefeltet og uttrykker en kallsforståelse som isolert sett balanserer mellom kalt *av* og kalt *til* og mellom kall *utenfra* og kall *ovenfra*. Sammenlignet med de øvrige vigslende tjenestene oppstår imidlertid en ubalanse, den som knytter kirkemusikerens kall til en annen tjenestemessig plassering enn det prestens, diakonens og kateketens kall gjør (se kapittel 5). Dette kommer tydelig til uttrykk i vigslingsliturgien, der de delene som uttrykker *til*-perspektivet ved tjenesten («fremstilling» og «håndspåleggelse og bønn», se 5.6.5) er annerledes for kirkemusikeren enn for prest, diakon og kateket. Delen som uttrykker *av*-perspektivet («formaning og løfteavleggelse», se 5.6.5) er imidlertid lik for alle profesjonsgruppene. Denne delen utgjør vigslingsens personlige side (personlig kallsbekreftelse), og har derfor ingen ting med tjenestens plass i den kirkelige tjenestestrukturen å gjøre. Leddene som omhandler liturgiens *til*-perspektiv viser imidlertid med sine språklige differensieringer at tjenesten som kirkemusiker av kirken forstås som noe annet enn de øvrige tjenestene. Kirkemusikerens kall er – til tross for inkonsekvent språkbruk i liturgien (se slutten av 5.6.5) – et kall til en langt mer instrumentell funksjon sammenlignet med de øvrige. *Vigslingshandlingen* differensierer dermed rettetheten på kallet (kallet *til* tjeneste) slik at prestens, kateketens og diakonens tjeneste knyttes

nærmere til ovenfra-dimensjonen (ved at de står i en apostolisk linje og er *rett* kalt, se 5.6.5).

Vigslingsordningen er knyttet til både tjenestefeltet og profesjonsfeltet som vigslingen innhegner. Siden vi her snakker om *kirkens* kallsdiskurs vil jeg i det følgende primært knytte vigslingsordningen til tjenestefeltet. Ordningens *til*-dimensjon er førende som profesjonell livsbetingelse på tjenestefeltet for kirkemusikeren. Dette er fordi det er kalt *til*-dimensjonen som (ikke) plasserer kirkemusikeren i kirkens tjenestemønster. Som vi har sett mange eksempler på i kapittel 5 er denne plasseringen i beste fall utydelig. Kirkemusikeren selv ser ikke ut til å knytte dette til en kallsdiskurs. Det er i seg selv ikke så underlig, for slike forbindelser krever en distanse for å se – en distanse som kirkemusikerne ikke kan ha fordi de befinner seg «i overleveringen», for å bruke Gadamer's formulering (2010:319 og 2.2). Like fullt refererer informantene stadig til erfaringer som kan sees som konsekvenser av ulike kallsdiskurser. De etterspør hvem kirkemusikeren egentlig er for kirken. Ikke i utredninger og planer, men i praksis.¹¹⁶ Har kirkemusikken og kirkemusikeren en selvstendig posisjon, eller er deres legitimitet begrunnet i deres snevre instrumentelle verdi som middel for å oppnå andre mål – som å få folk til å komme til kirken (en aktivitet), 'krydre' gudstjenesten eller bære salmesangen? Igjen er det viktig å skjelne mellom det formelle og det erfarte. På et formelt nivå har kirkemusikeren (til tross for vigslingsordningens uklarheter) fått sin mulighet for legitimering gjennom både tjenesteordning, vigslingsordning og rammeplan, vil noen si. Det erfarte tilsier imidlertid at dette er lite merkbart i praksis. Informantene erfarer dette noe ulikt fra sted til sted. Noen opplever å ha en arbeidsgiver som verdsetter deres kompetanse høyt. Men flere forteller også at musikk beskrives med en selvfølghet som oppleves som et stort dilemma, særlig for de nyutdannede som ikke enda har lært seg å balansere på slakk line mellom egne og andres forventninger og musikk-syn. Kirkemusikeren føler seg så i ett med

¹¹⁶ Både kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (2005) og *Plan for kirkemusikk* (2009) er svært positive i så måte.

musikken at når musikken blir selvfølgegjort, føler de seg også selvfølgegjort. Det går ikke an å skille musikeren fra musikken. En av informantene uttrykker sin frustrasjon slik:

Det er vanskelig å ha en sånn jobb som mange mennesker ikke tror er noen jobb.

Hvor hører en jobb hjemme som mange ikke tror er noen jobb? Jeg har tidligere i avhandlingen formulert dette i spørsmålet om kirkemusikeren er kirkens limbo eller kirkens libero. Der limbo refererer til en passiv, hjemløs *tilstand*, refererer libero til en aktiv, frispillende *funksjon*. Skaper uklarheten om kirkemusikerens tilhørighet i kirkens tjenestemønster hjemløshet eller frihet?

Også deltakerne i fokusgruppeintervjuet var opptatt av omgivelsenes holdninger som en utfordring å forholde seg til. Her eksemplifiseres dette med forholdet mellom musikk og frivillighet:

A: Det er problematisk at både prest og frivillige, ja hele menigheten for den saks skyld, mener at det skal være en ekstra satsning på musikken på hver eneste gudstjeneste fremover. At de ikke ser at det blir for mye, man får ikke tid til å gjøre det godt nok.

B: Det er jo vi som skal komme inn og krydre gudstjenesten. Presten skal gjøre sine ting, men «kan vi ikke gjøre noe ekstra?» Og da er det vendt mot meg. Jeg skal bidra med «noe ekstra». Og det skal jeg hver gang. De forventer organisten «i bunnen», men de forventer også at organisten skal stå for det lille ekstra.

A: Det er åpenbart at et av kriteriene for å få høy gudstjenestedeltakelse er at det er mange frivillige som deltar.

B: Men er det bare opp til meg da?

C: De tror det bare er å ringe folk på onsdag, så er alt i boks.

A: Og bandet er det bare å ringe til, så spiller de av seg selv.

B: Og bandfolk, de stiller jo opp gratis, vettu. Alltid!

C: De holdningene der er mest slitsomt. Jeg kan jo greie å få til både band og forsanger og alt mulig jeg, men det tar tid.

Denne passasjen viser at et instrumentelt musikk-syn fremdeles lever i beste velgående. Dette er et syn som stemmer godt over ens med det motstanderne av innføring av vigsling tok til orde for på 1990-tallet (se kapittel 5.3). Særlig bispekollegiets flertall sto for et slikt syn. De fikk også til en viss grad gjennomslag, i og med at den vigslingsordningen som til slutt ble vedtatt var et kompromiss som godkjenner kirke-musikerne som mer enn en forbønnshandling (vigsling *av*) og mindre enn en innlemmelse i den ordinerte tjeneste (vigsling *til*). Kirkemusikk-tjenesten er i institusjonell forstand hjemløs. Denne uklarheten ble påpekt så sent som i 2012 i forbindelse med en undersøkelse gjort av Arbeidsmiljøinstituttet. Den viser at mange kirkemusikere opplever et uhåndterlig arbeids- og forventningspress. Også den profesjonelle ensomheten jeg tidligere har omtalt (kapittel 4) kommenteres i undersøkelsen: «Mange kantorer og organister er dessuten ensomme utøvere av sitt yrke i distriktet. Og det må vel være tillatt å påpeke at mange av dem opplever at forståelsen for kirkemusikkens rolle er begrenset i mange distrikter» (nestleder i fagforbundet MFO, Hans Ole Rian, i Hellstrøm 2012: sak i Aftenposten 9. september 2012, upaginert).

Oppsummerende kan vi si at kirkens kallsdiskurs står i en tydelig tradisjon tuftet på luthersk kallsforståelse (kallet utenfra), samtidig som den har sterke islett av pietistisk kallsforståelse (kallet ovenfra).¹¹⁷ Dette uttrykkes i vigslingen, der man vigsles *til* tjeneste. I praksis ser imidlertid fokuset ut til å være rettet mot kirkemusikerens instrumentelle verdi som middel for å oppnå andre mål (en konsekutiv tjeneste, se kapittel 5). Kirkemusikken – og dermed kirkemusikeren – har ingen selvstendig verdi om man skal bruke vigslingen som optikk.¹¹⁸

¹¹⁷ Med referanse til vigslingsliturgien som blant annet «pålegger og formaner (...) at du også selv av hjertet legger vinn på å leve etter Guds ord, og i studium og bønn trenger dypere inn i de hellige skrifter og den kristne tros sannheter.» Se kapittel 5.7.5.

¹¹⁸ Stikk i strid med vigslingsforkjempernes utgangspunkt, som ønsket vigsling nettopp for å tydeliggjøre kirkemusikkens selvstendige verdi.

6.4.4. Kirkemusikerens kallsdiskurs

Mens utdanningens kallsdiskurs ser ut til å ha sitt tyngdepunkt i *av-*dimensjon, preges yrkesfeltets kallsdiskurs først og fremst av *til-*dimensjonen, selv om denne *til-*dimensjonen er problematisk i og med uklarhetene den medfører strukturelt sett. Hva skjer når kirkemusikeren skal forholde seg til disse to kallsdiskursene? Og er det mulig å finne uttrykk for ulike kallsforståelser hos kirkemusikeren selv?

Vi har sett at utdanningen formidler et naturalisert, nærmest selvbegrunnende musikk-syn (kapittel 4). Dette utgjør forestillingen som den nyutdannede møter yrkesfeltet med (4.7.1). Yrkesfeltet formidler i struktur og ofte også i holdning en instrumentell musikkforståelse (kapittel 5) og (ikke)innordningens livbetingelse (se 5.7.1). Verken utdanningens eller yrkesfeltets forståelser er i særlig grad artikulert eller utfordret. De er – for å si det med Bourdieu – naturalisert doxa (se 5.6.3), taust overlevert som en del av tradisjonen og derfor «en gyldighet som ikke er begrunnet» (Gadamer 2010:314 og 2.2.1).

Kun én av informantene er vigslet, hvilket gjør det naturlig å trekke slutningen at kall i i betydningen personlig kallsbekreftelse er av liten betydning. Intervjuene har imidlertid avdekket at de nyutdannede kirkemusikerne har et svært bevisst og positivt forhold til kirkens kall. De omtaler det imidlertid ikke som kall. De omskriver (se 6.4.1). Informantene er tydelig på at deres tjeneste hører hjemme i et fellesskap der kirkemusikeren inngår som én av mange hvis ansvar er å få kirkens tannhjul til å gå rundt. Arbeidsplassen er kirken, og kirken er ikke primært et sted for profesjonell solodyrking. De uttrykker et sterkt fellesskapsfokus på sin profesjonsutøvelse, og dette er en stor drivkraft i kirkemusikertjenesten. Det å få barn til å synge, konfirmanter til å bli glad i salmeskatten og bygge liturgisk helhet i gudstjenesten er typiske eksempler hvor informantenes engasjement kommer tydelig til uttrykk. Til sammenligning har jeg ikke hørt én av dem nevne solistiske prestasjoner som for eksempel orgelkonserter som drivkraft. Ja – alle ønsker seg mer tid til øving og musikalsk forberedelse, men det er med utgangspunkt i *tjenesten*, – som oftest er det tjenesten som gudstjenestemusiker de sikter til. Gudstjenesten er kirkens 'nerve', dessuten er det

gudstjenestemusiker utdanningen i størst grad har gitt dem forestillinger om og gjort dem forberedt på. Det er derfor naturlig at det er gudstjenesten som oftest trekkes frem som kilde til inspirasjon og engasjement.¹¹⁹

Kirkens musiker eller musiker i kirken?

De fleste informantene har fått spørsmål om de ser på seg selv som «kirkens musiker» eller «musiker i kirken» (se kapittel 3.2.2). Jeg har i utgangspunktet ikke definert for informantene hva jeg legger i denne skjelningen. Imidlertid har informantenes egne refleksjoner endt opp i en distinksjon mellom ulike avsenderperspektiv, der «kirkens musiker» refererer til en avsenderdimensjon utenfra og/eller ovenfra, mens «musiker i kirken» refererer til en avsenderdimensjonen innenfra. Ikke slik å forstå at disse nødvendigvis er motsetninger, men de er utvilsomt et uttrykk for hvor informantenes profesjonelle forståelse har sitt tyngdepunkt. *Til*-perspektivet er noe informantene selv bringer inn.

Det går selvsagt an å innvende at spørsmålet musiker i kirken – kirkens musiker ikke nødvendigvis sier noe om kall. Kall ser ut til å være et begrep de ikke forholder seg til – det er ikke en del av den profesjonsdiskursen utdanningen forfekter (se ovenfor og Mangset 2004). Derfor er spørsmålet et forsøk på å finne frem til hvordan informantene forstår seg selv og sin tjeneste og hvor inspirasjonen til å bli kirkemusiker ligger: – hvor fant de inspirasjonen som gjorde at de bestemte seg for å

¹¹⁹ Jeg vil her minne om en presisering jeg gjorde allerede i kapittel 3: Jeg har ikke grunnlag for å si at studiens 12 informanter er representative for hele kirkemusikerstanden. De er *presenterende*, ikke *representerende*. I den grad de representerer noen, er det gruppen «ferdig utdannet i perioden 2006-2009 og i kirkemusikerstilling i Den norske kirke», men det er heller ikke en dimensjon jeg vektlegger i studien. Jeg ønsker å påpeke dette nettopp fordi jeg er kjent med at det finnes ulike erfaringer med kirkemusikerens forståelse av tilhørighet. Særlig sikter jeg til menigheter der det er ansatt kirkemusikere (ofte fra andre land og/eller med alternativ utdanning) som forstår sin tjeneste langt mer avgrenset fra fellesskapet – som «musiker i kirken» mer enn «kirkens musiker», se nedenfor. I blant kommer dette i konflikt med ønsker fra menighetsråd, stab og frivillige og bidrar til å skape profesjonell uro.

studere kirkemusikk, hvor var inspirasjonen når de var ferdig med å studere kirkemusikk og hvor er den etter ett - tre år i arbeidslivet?

Kirkemusikerne som inngår i denne studien er svært dedikerte til både sitt fag, kirkemusikken, og sitt arbeidssted, Den norske kirke. Imidlertid sier informantenes utsagn meg noe om at de ikke er vant til å artikulere seg om «en høyere etisk himmel» over sin profesjonsutøvelse (Slagstad 2011a). Det betyr ikke at de ikke *har* en høyere himmel over sin profesjonsutøvelse, og det betyr heller ikke at de er ureflekterte (se 3.2.2 «Erfaringer og bearbeiding av intervju materialet»). Noen hørtes ut som de overrasket seg selv når de omtalte seg som kirkens musiker, dette var opplagt noe de ikke hadde gjort før. En av informantene jeg møtte en del måneder etter intervjuet kommenterte at nettopp dét spørsmålet hadde satt i gang tanker som han ikke visste han hadde og at han skulle ønske han hadde fått mulighet til å reflektere slik om sin rolle i utdanningen – sammen med andre som forberedte seg for det samme yrkesfeltet. I det øyeblikk man begynner å jobbe er de fleste uten kolleger på musikkfeltet, og travelheten gjør at det ikke er rom for slike refleksjoner. Også kirkemusikeren innhentes av effektivitetens forventninger nokså fort.

Hva kjennetegner så kirkemusikerens kallsdiskurs?

Et tilhørighetskall

Et tydelig kjennetegn jeg mener å se ved kirkemusikerens kallsdiskurs er deres opplevelse av profesjonell tilhørighet. Her er et utdrag av informantenes refleksjoner. Disse er etter min vurdering representative for alle informantene, selv om de ordlegger seg ulikt.

Tenker du om deg selv at du er kirkens musiker eller musiker i kirken?

1: Ooooo, ah – sånne spørsmål er morsomme, for det er ikke alltid...

2: Kirkens musiker eller musiker i kirken... vet du, det var veldig vanskelig. Hvis jeg prøver å... Kirkens musiker... da er du på en måte i en linje, eller på oppdrag fra kirken. Jeg føler jeg må gå for at jeg er kirkens musiker. I form av den jobben jeg har nå. Hvis jeg

er musiker i kirken (tenker) – det skaper en slags avstand: Jeg er musiker. I kirken. Identiteten min er at jeg er musiker. Og jeg er i kirka. Men koblinga mellom kirka og meg føler jeg ikke er 100 % til stede der. Men hvis jeg er kirkens musiker, så står «kirkens» over meg, som sender meg ut i musikkens tjeneste. Som kaller meg.

3: Og da er på en måte kirken taket – det er under dét jeg «bor» sammen med alle de andre som bor der. Og jeg er en del av et åndelig hjem, der min oppgave i fellesskapet er musikken. (...) Jeg tror det må bli slik.

4: Jeg føler at «musiker i kirken» står for en individualisme. Da er presten prest i kirken. (...) Mens hvis alle har på en måte «kirkens» som det første ordet, før de er der og gjør noe som helst, så mener jeg vel at da snakker man mer om et fellesskap. Et vintre. Det er sånn jeg tenker – når jeg fikk tenkt litt...

Informantene viser et stort engasjement i forhold til tilhørighet og fellesskapsfokus. Informant (4) over legger vekt på det som er felles, ikke det som skiller. Individualisme er ikke det de søker å bli gjenkjent på.

Et bevegelig kall

Felles for de fleste av informantene er at de beskriver *kallet innenfra* som stedet der yrkesmotivasjonen startet. Etter noen år i arbeid er *kallet utenfra* og til dels også *kallet ovenfra* blitt en minst like tydelig drivkraft. Identifikasjonspunktene er forflyttet. Sveinung Time beskriver dette med følgende illustrasjon:

(...) Endringa viser seg (...) som gradvis oppretting av nye festepunkt (...). Ein løsnar gjerne frå eitt eller to 'feste' som ein ikkje har så bruk for lenger – og knyter til seg stadig nye. Då 'flytter' 'identitetskroppen' seg ørlite (...). (Time 1997:184)

Informantene beskriver det slik:

1: Jeg søkte nok egentlig som orgelspiller først og fremst. Så ble jeg mer og mer kirkemusiker etter hvert. Jeg er veldig fornøyd med det nå (...). I min ideelle kirkemusikkverden jobber jeg som prest, på en måte. Jeg jobber ikke for å få spilt.

2: Jeg er mer og mer kirkens musiker tror jeg, for jeg opplever at dét er viktigere enn det å være musiker i kirken. Selv om det [musiker i kirken] var min innfallsvinkel. Jeg opplever at «kirkens musiker» er der jeg er nå og der jeg ønsker å være.

Likevel mener informant 2 at det koster mer å være «kirkens musiker» enn «musiker i kirken»:

På mange måter kan det være lettere å si at man er musiker i kirken – da er det en jobb. Da definerer man det annerledes – som kirkens musiker og med et kall nærmest, da er det jo en større... en livsstil, en identitet.

Informantene kunne valgt en strategi i retning av å være musiker i kirken. Men det gjør de ikke. Tjenesten er mer enn en jobb – den er «en livsstil, en identitet», i følge informanten over. I den nyutdannedes profesjonelle forståelse ser det ikke ut til å være noe motsetningsforhold mellom et kall utenfra, ovenfra og innenfra. Kirkemusikerens dilemma i personlig forstand er således ikke noe dilemma for dem. De er gjennomgående tydelig på sin profesjonelle selvforståelse. Denne har mange likhetspunkter med en klassisk luthersk kallsforståelse der tjenesten for fellesskapet står sentralt, dog ikke upåvirket av pietistisk inspirasjon og romantisk uavhengighet.

6.5. Det personlige dilemma

Derimot fremstår det som et svært konkret dilemma å skulle forholde seg til de ulike kallsdiskursene utdanning og yrkesfelt representerer. Dilemmaet oppstår fordi informantene står mellom kallsdiskurser som har henholdsvis kunnskapsmessige og strukturelle konsekvenser. Disse er det ikke mulig å velge vekk. Utdanningens prioriteringer og kirkens tjenestestruktur kan sees som utslag av kallsdiskurser, og disse blir derfor grunnleggende profesjonelle livsbetingelser for den nyutdannede. Kall blir en indirekte livsbetingelse – på samme måte som vigsling. At den er indirekte gjør at makten som ligger i den ikke er opp i dagen. Man må se bakenfor strukturene og bakenfor prioriteringene for å avdekke de tause budskap som kallsdiskursene representerer. Å være kirkens

musiker innebærer et større ansvar enn å være musiker i kirken, i følge informantene ovenfor. Ansvarer kjennetegnes ved at det innebærer et utydelig, kanskje ikke-eksisterende skille mellom det personlige og det profesjonelle. Å være kirkens musiker blir for mange en livsstil. Det er en hårfin balansegang mellom ansvar og offer. Denne studiens informanter har vært for kort tid i arbeidslivet til å oppleve alvorlig slitasje. Men det finnes dessverre fersk dokumentasjon på at ansvars konsekvens kan være offer (jf den nevnte undersøkelsen gjort av Arbeidsmiljøinstituttet, se ovenfor). Ikke som et ideal i pietistisk eller romantisk kallsforståelse, men som konsekvens. I det øyeblikk profesjonsutøveren opplever at det profesjonelle engasjementet går på bekostning av noe – helse, motivasjon eller familie – da betales prisen for den friheten og det personlige engasjementet som i utgangspunktet tiltaler profesjonsutøverne og som mange steder også forventes. Det som i utgangspunktet er større enn en jobb er blitt en belastning av nettopp samme grunn. Arbeidsmiljøundersøkelsen fra 2012 (Hellstrøm 2012) avdekker at nærmere én av fire kirkemusikere føler seg utbrent. Undersøkelsen bekrefter det informantene tegner konturene av: en profesjonsutøvelse med stort personlig engasjement og dertil sårbarhet. All yrkesutøvelse hvor man investerer mange personlige aksjer er sårbar og dessuten ekstra utsatt for konflikter.

De nyutdannede kirkemusikerne blir stående mellom to kallsdiskurser som de ikke uten videre opplever seg i stand til å håndtere. Jeg tolker informantenes fortellinger som uttrykk for at deres profesjonelle forståelse er å være både kalt *av* og kalt *til*. Dette er imidlertid ikke knyttet til noe magisk eller uforklarlig. Det er et avmystifisert kall i form av en praktisk og handlende anretning i tråd med luthersk forståelse (se 6.3.1). At mange ikke anvender begrepet kall kan ha mange grunner. At det ikke er 'på mote', er en ting. Snarere kan det være knyttet til at i enkelte, særlig lavkirkelige miljøer, refererer kall til verdier man ikke ønsker å assosieres med, så som offer, dårlig lønn og sterk idealisme. Når heller ikke utdanningene er uttalte på profesjonens kallsdimensjon(er), hvor skal da informantene få sitt kallsvokabular og sine kallsbilder fra? Dilemmaene de erfarer er derimot nært knyttet både til utdanningens kunnskapsforståelse og yrkesfeltets tjenesteforståelse. Både utdanningens og yrkesfeltets forståelser er dessuten egendefinerte:

Utdanningen utdanner den type kirkemusikere de mener kirken trenger (se kapittel 4.5) ut fra en kunnskapsforståelse som vektlegger musikkens selvstendige verdi. *Kirken* på sin side ansetter den type kirkemusikere som den mener kirken trenger, men ut fra en tjenesteforståelse som vektlegger musikkjentestens instrumentelle verdi. Begge forståelser er like egendefinerte, like tause og like utfordret. I dette spenningsfeltet utspiller det personlige kall seg.

6.6. Kall i perspektiv

Gjennom presentasjonen i det foregående har jeg søkt å *destabilisere* innarbeidede oppfatninger av kall. Bunnlinjen i denne destabiliseringen er å forstyrre forståelsen av kall som utelukkende et personlig anliggende. Jeg har tatt utgangspunkt i tre etter-reformatoriske idealtyper av kallsforståelser: lutheraneren (kallet *utenfra*), pietisten (kallet *ovenfra*) og kunstneren (kallet *innenfra*). Jeg har videre knyttet disse kallsforståelsene til henholdsvis utdanning, yrkesfelt og den profesjonelle ved å tegne et riss av kallsdiskursene de representerer og hvordan de nyutdannede forholder seg til de tre idealtypene av kallsforståelser.

I det følgende skal jeg forsøke å *restabilisere* kall som personlig livsbetingelse ved å anvende en tilnærming inspirert av Michel Foucault (1926-1984), nærmere bestemt hans tekst om selvteknologi og styringsteknologi. Som i de to foregående kapitlene vil jeg presisere at å *restabilisere* ikke betyr å harmonisere. I tråd med refleksivitetens tilnærming skal jeg forsøke å *restabilisere* i betydningen å finne indre sammenheng (eller mangel på sådanne) som kan gi en ny forståelse av kall som profesjonell livsbetingelse – en forståelse jeg i stor grad har *destabilisert* gjennom presentasjonen i det foregående. Her følger en introduksjon av noen sentrale begrep hos Michel Foucault og deretter en beskrivelse av hvordan jeg tenker at dette tankegodset kan bidra til å *restabilisere* kall og de presenterte kallsdiskursene som profesjonell livsbetingelse for den nyutdannede.

6.6.1. Anvendelse av Foucaults begreper

«Det finns (...) många Foucault», skriver Alvesson og Skjöldberg (2008:369), og sikter til hans stadige flytting av grenser og posisjoner for sin forskning. Han var hele tiden i bevegelse. Jeg skal i det følgende forholde meg til én Foucault – nærmere bestemt den som er knyttet til koblingen mellom selvet, kunnskap og makt. Dette gjør jeg ved hjelp av teksten «Technologies of the Self» (1988) som Foucault skrev i 1984, samme år som han døde. Tilnærmingens utgangspunkt er å se etter på hvilke måter kall kan være en styringsteknologi og for hva eller hvem.

Selvteknologi, styringsteknologi, makt og kunnskap

Foucaults selvteknologibegrep omhandler en rekke prosesser, aktiviteter og holdninger knyttet til selvutvikling og selvforståelse. Han oppgir selv at hensikten med teksten «Technologies of the Self» er tredelt: a) å skissere historien som ligger til grunn for de ulike måtene mennesker i vestlig kultur utvikler sin selvforståelse på, b) å analysere forholdet mellom selvomsorg og selvvinnsikt slik de opptrer i henholdsvis hedensk (gresk-romersk) og kristen tradisjon og c) å analysere disse selvteknologiene ut fra perspektivet at de er lek med sannheter.

Går man til de ulike tradisjoner og kontekster for selvteknologier som Foucault refererer til, finner vi flere variasjoner av meningsinnholdet i selvteknologibegrepet. Den første forståelsen han refererer til er det gresk-romerske *selvomsorg*. En mer moderne forståelse er *selvvinnsikt*. I gresk-romersk kultur ble selvvinnsikt forstått som en konsekvens av selvomsorg. I nyere forståelse er dette byttet om – hvor selvvinnsikt utgjør det fundamentale prinsipp. Senere i artikkelen knytter Foucault begrepet til *selvransakelse* – hvis bibetydninger peker i retning av tidlig kristen tid i form av klosterliv og askese. Selvteknologibegrepet dekker også språklige varianter som selvbilde, selvrespekt, selvregulering og selvutvikling. I dette kapittelets kallsperspektiv er det selvteknologi forstått som som *selvledelse* som er i fokus. Ledelse av selvet handler både om å skape seg selv, forstå seg selv og lede seg selv. Dette kan skje ved hjelp av egne strategier eller ved andres hjelp – for at kropp, sjel, tanker og handlinger skal hjelpe oss til å nå en ønsket tilstand (Foucault

1988:18). Avledet av en slik forståelse: kan kall være en kilde til selvledelse?

Foucault ser sin historiske lek med sannheter i lys av fire ulike (men overlappende) hensikter: produksjonskonstruksjon, symbolkonstruksjon, maktkonstruksjon og selvkonstruksjon. Disse spillene opptrer aldri separat, selv om ett gjerne er ledende (Foucault 1988:18). Foucault er mest opptatt av maktkonstruksjon og selvkonstruksjon. I utgangspunktet bruker han maktkonstruksjon om det kollektive og selvkonstruksjon om det individuelle, men etter hvert kobler han disse perspektivene sammen. Det er en slik kobling av det kollektive og det individuelle *sammen med* kunnskap jeg anvender som perspektiv i det følgende: «Makt og kunnskap betinger hverandre ved at kunnskap utvinnes ved makt og makt utøves ved hjelp av kunnskap. I kunnskap artikuleres makt, og i makt artikuleres kunnskap» (Vågan og Grimen 2008:412).

En underliggende faktor i det meste Foucault skriver – også i de nevnte tekstene – er nettopp *makt*. Foucault forstår makt som noe produktivt, en *styringsteknologi*. Makt forstått som styringsteknologi handler om alle de måter som mennesker – individuelt eller kollektivt – skapes og formes til den de er (subjektiveres). Makt er ikke noe konkret som kan plasseres ett sted, for eksempel hos en statsleder, lærer eller terapeut. Makt er sågar en forutsetning for fremdrift og kunnskapstilegnelse sier Foucault, og viser til hvordan pasientens underordning og bekjennelse til legen er en forutsetning for at legen skal kunne stille rett diagnose og velge hensiktsmessig behandling. Kun gjennom slik underordning kan legen få nødvendig kunnskap. Slik lydighet baner vei for maktutøvelse, men den er også en forutsetning for kunnskap (Raffnsøe, Gudmand-Høyer m.fl 2008:259ff). En slik produktiv makt er forankret i at kunnskap er både mål og middel for makten og derved integreres den i strukturene. Dette er strukturer som i neste instans regulerer livene våre. Makt kan altså forstås som styring ved at den fungerer selvregulerende og disiplinerende. Herfra er det kort vei fra selvteknologi til sosial (eller som i dette prosjektet: profesjonell) kontroll og vice versa.

Foucaults styringsteknologi er en form for makt som anerkjenner menneskets frihet. Der Luther knytter frihet til ansvar, knytter Foucault

frihet til makt. Ansvar betinger frihet. En produktiv makt betinger også frihet – frihet til å velge. Dertil kommer at Foucaults maktforståelse er dialogisk, ikke hierarkisk. Var den hierarkisk, representerte den ikke noe valg og var dermed heller ikke produktiv. Foucaults anliggende er å si noe om hvordan makten virker, ikke hvem som innehar makten. Det finnes ikke noe maktens sentrum og makten er potensielt for alle.

Foucaults produktive maktbegrep kan sees som et ledelsesverktøy både på et individuelt og et kollektivt nivå. Foucaults bruk av teknologi-begrepet refererer til en sosial, diskursiv praksis som også inkluderer individets mulighet til å lede seg selv. Makten virker begge veier – fra individ til kollektiv og fra kollektiv til individ. Dette er et maktbegrep som kjennetegnes av dialektikken mellom det individuelle og det kollektive (Foucault 1986), og det er i så måte i slektskap med både Luthers kallsforståelse (kall *utenfra*, se 6.3.1) og Bourdieus' habitusbegrep som «socialiseret subjektivitet» (Bourdieu og Wacquant 1996:111).

6.6.2. (Av)kall som styringsteknologi

Foucaults engasjement for de antikke og middelalderske former for bekjennelse skyldes deres slektskap med de moderne bekjennelsesformer (Foucault 1988:39ff). Bekjennelsens formål var frihet – frihet til å tre ut av verden, ut av det sosiale og forpliktende samfunnsliv og en befrielse fra seg selv. Friheten var samtidig en forpliktelse til lydighet og underdanighet. Lydighet var en kardinaldyd og en viktig identitetsmarkør for munken. Lydigheten gjorde munken til munk (Raffnsøe, Gudmand-Høyer m.fl 2008:261). Munkens avkall på seg selv ble nærmest en aidentifisering av seg selv. Også etter-reformatoriske kallsforståelser har frihet som formål, men som vi har sett, er denne frihetsforståelsen noe annerledes i og med at den utspilles *i* verden, ikke avsondret fra den. Derfor er den en frihet under ansvar, eller kanskje snarere frihet *til* ansvar. Litt forenklet kan vi si at der middelalderens frihetsideal var knyttet til underdanighet som både forutsatte og skapte *individuelle* maktrelasjoner (ikke ulikt pietismens kallsforståelse), er det lutherske

frihetsideal knyttet til ansvar og kallsoppdrag som skaper *strukturelle* maktrelasjoner (Weber 2001:70ff)

Utdanningens kallsdiskurs som kunnskapsmessig styrings- teknologi

Når det religiøse er fjernt i utdanningen, så blir det også litt fjernt å tenke vigsling når man begynner å jobbe.

Slik uttrykker en av informantene sitt forhold til vigsling. Her sier informanten samtidig at hun ser på vigsling som et uttrykk for en religiøs dimensjon. Jeg mener samtidig hun også sier en annen ting: at utdanningen er en *styringsteknologi* som den nyutdannede adopterer som en teknologi for selvledelse i møte med arbeidslivet.

Kallsdiskursen som preger kirkemusikkutdanningen er som vi har sett svært tradisjonstung (se kapittel 4). Samtidig befinner yrkesfeltet seg ved et veiskille. I og med omfattende reformer og planer som Kirkemøtet har vedtatt de siste årene, vil også kirkemusikerens profesjonsutøvelse – eller kallsarbeid – fordre at etablerte tradisjoner i utdanningen blir utfordret. Ett eksempel er orgelets posisjon i profesjonsforståelsen. Selv etter at betegnelsen kantor (som betyr «sangleder») har vært i bruk i nærmere 20 år, omtales kirkemusikeren fortsatt som «organist» både ved utdanningsinstitusjonene, i kirken og av profesjonsutøverne selv.¹²⁰ Det tause likhetstegnet mellom kirkemusikk og orgel får leve tilsynelatende uforstyrret, selv om både kirkens liturgireform og orgelparken i norske kirker roper på alternativer *og* at tjeneste-

¹²⁰ Ett eksempel fra Norges musikkhøgskoles nettsider i prosjektets slutfase: 29. oktober 2012 kunne vi lese om den nytilsatte domkantoren i Nidarosdomen, som er tidligere student ved høgskolen. Han beskriver stillingen som «en toppstilling for organister i Norge». I omtalen profileres han for øvrig ikke primært som kirkemusikkutdannet, men som diplomutdannet på orgel. Også studieplanen er uklar. For eksempel oppgir den at målet for emnet *Liturgisk spill* er å «få øvelse i å formidle kirkemusikk som organist, kantor og korleder» (Norges musikkhøgskole 2012e). Dette gir inntrykk av en lite reflektert bruk av de benevnelsene profesjonsgruppen selv har initiert og som er nedfelt i tjenesteordningen.

ordningen (se vedlegg) slår fast at organist er benevnelsen man bruker på kirkemusikere med ikke-godkjent kirkemusikkutdanning, noe som i praksis betyr at de ikke har tilstrekkelig med orgel i fagkretsen. Profesjonsutdanningen til kirkemusikalsk kallsarbeid er i så måte overstyrt av tradisjonen som styringsteknologi. Dette bringer den nyutdannede med seg inn i sin profesjonelle forståelse. Tradisjonen som styringsteknologi blir «et maskineri som danner, styrer og installerer sannheter i subjekter» (Vågan og Grimen 2008:414) og som «vi måste acceptera (...) och öppna oss för dess sanning för att överhuvudtaget kunne lära oss något» (Gustavsson 2000:124).

«Man må se bakenfor strukturene og bakenfor prioriteringene for å avdekke de tause budskap som kallsdiskursene representerer», sa jeg ovenfor. Der mener jeg – ved Foucaults hjelp – å finne tause budskap som tilsier at det kan være et nært slektskap mellom kall og makt. Kall kan sees som en makt som virker ledende på den profesjonelle – enten som en direkte og personlig livsbetingelse, eller som en indirekte livsbetingelse gjennom kunnskapen som kallet medierer (i utdanningen) eller strukturene som kallet forårsaker (i vigslingsordningen).

Kirkens kallsdiskurs som strukturell styringsteknologi

Kall som institusjonell styringsteknologi kommer tydeligst til uttrykk i vigslingsordningen. Den uttalte kallsforståelsen som kommer til uttrykk i vigslingsliturgien viser til både kall utenfra og kall ovenfra, og den signaliserer også tydelig et kall *av* enkeltindivid *til* tjeneste for fellesskapet. Som jeg tidligere har vist, oppstår skjevhetene når vigslingsliturgien for kirkemusikere sammenlignes med vigslingsliturgien for diakon og kateket (se 5.6.5). Da avsløres at man likevel ikke kalles og vigsles til det samme. Man kalles til det samme ansvar i luthersk forstand, men vigsles til en uklar ordning med ulike og uklare konsekvenser for profesjonsutøvelsens rammer. Etter mange runder og år med utredninger, debatter og kirkemøtebehandlinger, ble vigslingsordningen til slutt en etablering av en strukturell skjevhet både på *tjenestefeltet* (kirkemusikeren i forhold til øvrige vigslede stillinger) og på *profesjonsfeltet* (kirkemusikere med kantorgodkjenning i forhold til kirkemusikere uten kantorgodkjenning) (se 5.6.7). For profesjonsfeltets

del er ikke praktisering av vigsling nødvendig. Kall som styrings-
teknologi på profesjonsfeltet lever helt uavhengig av om vigsling
praktiseres eller ei. Dette er fordi styringsteknologien ligger i ordningen
– og det er tilstrekkelig at den finnes. Strukturen som skiller innenfor fra
utenfor (godkjent versus ikke-godkjent kantor) er fullt virksom som
styringsteknologi selv om ikke en eneste profesjonsutøver er vigslet.

Linjen mellom profesjonsutøveren og vigsling forstås av informantene
som mer vertikal (kall *ovenfra*) enn horisontal (kall *utenfra*). Dette
illustrerer også en kalls- og vigslingsforståelse som innebærer en
asymmetrisk maktrelasjon. Makten er asymmetrisk fordi den er religiøst
forankret, hvilket kan være svært problematisk på grunn av sin
tilsynelatende uangripelighet. Dessuten; som i utdanningen er også
tradisjonen en ikke ubetydelig styringsteknologi i kirkens kallsdiskurs.
Tradisjonen er i mange tilfeller (som i vigslingsdebatten) religionens
fortolker. Kombinasjonen religion og tradisjon som bærende elementer i
kirkens kallsdiskurs gjør makten i den vanskelig å få øye på, samtidig
som de er selvbegrunnede og dermed representerer styringsteknologier
det ikke stilles spørsmål ved.¹²¹ Ved å differensiere kall som noe annet
for kirkemusikeren enn for øvrige vigslede stillinger i Den norske kirke,
etableres strukturelle skjevheter som er en indirekte styringsteknologi
med konsekvenser for kirkemusikerens selvledelse. Som styrings-
teknologi på et personlig nivå kan imidlertid disse strukturelle
skjevhetene få svært ulike utslag. Det er mulig fordi kirken har vært
tydelig på hva kirkemusikeren *ikke* kalles til – og tilsvarende utydelig på
hva han kalles til. Hva kirkemusikeren kalles til blir dermed overlatt til
den enkelte å forstå på sin måte – en forståelse som danner grunnlag for
den enkeltes selvledelse.

Kall som formell og strukturell styringsteknologi ble diskutert i kapittel
5, selv om Foucaults begreper ikke ble anvendt der. Der ble kall knyttet
til kallets innhegning – vigsling. Foucault er imidlertid mer opptatt av de

¹²¹ Med referanse til Gadammers legitimering av tradisjon. Se også kapittel 2.2.1 og kapittel
5.4.2 om argumentasjonen mot innføring av vigsling for kirkemusikere.

måter å styre på som er av mer uformell karakter – de vi ikke så lett får øye på fordi de former tankene våre gjennom kunnskap, institusjoner og hverdagspraksiser vi ikke stiller spørsmålstegn ved. I denne studien kan slike alle steds nærværende og selvregulerende (muligens også selvoppfyllende?) maktmekanismer være virksomme på flere måter. Nedenfor vil jeg trekke frem noen eksempler på hvordan dimensjoner ved kall – slik det implisitt og eksplisitt kommer til uttrykk i utdanning og vigsling – kan være styringsteknologier i foucauldiansk forstand for den enkelte kirkemusiker.

Kirkemusikerens kallsdiskurs som personlig styringsteknologi

Foucaults historiske lek i «Technologies of the Self» (Foucault 1988) er ment å vise hvordan ulike former for selvforståelse og selvledelse er blitt formet av dominerende regulerings- og ledelsespraksiser fra antikken til i dag. Kan kall forstås som en slik regulerings- og ledelsespraksis? Foucault snakker ikke eksplisitt om kall. Han skriver derimot mye om askese, forsakelse, bekjennelse og *avkall*. Dette omtales gjerne som før-reformatorisk kallsarbeid og knyttet til klostrene. Foucault mener å se at én nøkkel til å forstå individuelle maktmekanismer kan være nettopp forsakelsen og bekjennelsen – eller *avkallet*, slik det kjennetegnet munkene (Foucault 1988:43ff). Et vesentlig paradigmeskifte skjedde imidlertid rundt 1700, i følge Foucault: Fra selverkjennelse *med* forsakelse i hedensk og tidlig kristen tid, gikk man over til selverkjennelse *uten* forsakelse (Foucault 1988:49). Dette er helt klare paralleller til mine tidligere beskrivelser av kall ovenfra og kall innenfra. Pietismens kall har et tydelig slektskap med forsakelsens – ja, avindividualiseringens selverkjennelse, slik diakonisseutdanningens opptakskrav «lydighet, ydmykhet, underordning, pliktfølelse og nøysomhet» illustrerer (se 6.3.2). Med kunstnerkallet skilles selverkjennelse og forsakelse. Som en konsekvens får også selvet en oppvurdering. En oppvurdering som i sin ytterste konsekvens kan bli selvdyrkende der pietisten ble selvutslettende. For en musiker som er både musiker i kirken og kirkens musiker kan kall som selvledelse forankres i alt fra det selvdyrkende til det selvutslettende.

For profesjonsutøveren som selvledende individ kan personlige kallsopplevelser sees som måter å lede sin egen identitetsprosess på (Raffnsøe, Gudmand-Høyer m.fl 2008:301ff). Denne selvledende identitetsprosessen kan foregå bevisst eller ubevisst, for å skape kontinuitet eller brudd, for å realisere sitt eget kall og/eller for å tjene fellesskapet: på den måten kan vi si at kall er blitt makt i foucauldiansk forstand. Kall er en selvledelse, en ledelse som også former den profesjonelle forståelsen:

Identitetsproblem handlar om orienteringsproblem. Difor er det naudsynt med ein slags sjølvrefleksjon og sjølvvinnst slik at ein i utgangspunktet kan finne ein bestemt ståstad både psyko-materielt og fysisk, sosialt og moralsk, også i tid og rom, eller at ein kan nå fram til (eller kome tilbake til) ein slik ståstad. Berre den som er i stand til å orientere seg kan ha kjensla av å kunne utvikle sin eigen identitet (Heggen 2008:323, med henvisning til Straub 2002).

Bare den som er i stand til å orientere seg kan utvikle seg, skriver Heggen her. Rommet den nyutdannede kirkemusikeren skal orientere seg i er bygget *av* utdanningens kunnskapsforståelse som forfekter et selvbegrunnende musikk- og yrkesfeltets (i hovedsak) instrumentelle musikk- og tjenestesyn. I dette rommet skal den nyutdannede vigsles *til* tjeneste, en tjeneste som har spenningsfeltet mellom disse to polene som profesjonelle livsbetingelser. Kampene som kjempes mellom disse polene skjer ikke et eller annet sted der ute i yrkesfeltet. Det skjer *i* den enkelte profesjonsutøver, hver dag. Det er *i* den nyutdannede at dialogen mellom utdanning *av* og *til*, vigsling *av* og *til* og kalt *av* og *til* foregår. Ikke primært som en rasjonell, distansert problemstilling, men som daglige, erfarte dilemmaer, *i* profesjonsutøvelsen. Kallsarbeidet innebærer kallsrelasjoner som er blitt til maktrelasjoner, begrunnet i de kunnskapsmessige og strukturelle skjevhetene som utdanningens og kirkens kallsforståelser forårsaker (Weber 2001:70ff).

Informantenes orienteringer uttrykkes på mange måter. Ett slikt uttrykk er det jeg tidligere beskrev som praksissorg (4.4.5). Praksissorg refererer til nærværet av alt man kan, fraværet av muligheten til å spille kunnskapen ut og frustrasjonen som befinner seg midt i mellom. Alle

orienterer seg imidlertid med det samme kompasset. Jeg mener dette kan beskrives med ett ord: *kall*. De bare omtaler det ikke som *kall*.

6.7. Hva betyr *kall* for den nyutdannede kirkemusikeren?

6.7.1. Engasjementets livsbetingelse

Her vil jeg trekke linje tilbake til kapittel 6.4 hvor jeg skrev om ulike uttrykk for *kall*. Fordi *kall* for mange er «et ord av fortid» (Slagstad 2011a), inngår det ikke i informantenes dagligtale. Derfor omskriver de *kall* med andre uttrykk. Som jeg tidligere har vist, har heller ikke utdanningen bidratt til å føre *kalls*begrepet inn i informantenes profesjonsvokabular.

Når jeg nå skal beskrive kallets betydning for den nyutdannedes profesjonelle forståelse bruker også jeg en omskrivning. *Engasjement* er ordet jeg velger å sette på informantenes *kall* (jf Wenger 2004:200ff). Engasjement er bunnlinjen i det jeg har hørt gjennom 13 intervjuer og fått bekreftet når jeg har lest gjennom 150 sider med intervju-transkripsjoner. Engasjementet knytter seg både til kirken (kallet *utenfra*), til den religiøse dimensjonen ved utøvelsen (kallet *ovenfra*) og til musikken (kallet *innenfra*). Jeg skal i det følgende illustrere noen slike former for engasjement og hvordan de kan ha betydning som profesjonell livsbetingelse.

Tilhørighetens engasjement

«Hvorfor ønsket du å studere kirkemusikk?», spurte jeg informantene i de individuelle intervjuene. Alle var tydelige på at de ønsket å jobbe med musikk, mer enn det en hobby kunne gi rom for. Ut over dét er fortellingene verken romantiske *kall*shistorier om å «følge en drøm» eller pietistiske oppofrelsehistorier begrunnet i en «indre stemme». Fortellingene peker langt mer i retning av *kall* som en «praktisk

handlende anretning» med luthersk signatur (se 6.3.1). Kun én av informantene beskriver yrkesvalget som tilfeldig. Det er imidlertid utdrag som dette det er flest av:

1: Jeg var veldig opptatt av musikk. Musikk var veldig stor del av mitt liv, litt for stor del til at det bare skulle være en hobby. Så hadde jeg lyst til å jobbe i kirken, og da var kirkemusikk ganske nærliggende.

2: Det engasjerer meg. Musikk, jeg har ei tro og det kirkelige fellesskapet. Det synes jeg er veldig meningsfullt.

3: For meg har det vært en kombinasjon av musikkinteresse og tro. At jeg ønsker å gjøre – eller at jeg godt kunne tenke meg å gjøre tjeneste i kirka. Den klassiske kirkemusikktradisjonen... – den har vært en del av min bakgrunn.

Informantene forholder seg svært bevisst til et kall de ikke omtaler som et kall, men som de like fullt beskriver som en helt sentral inspirasjonskilde for profesjonsutøvelsen: det å høre til som kirkens musiker «sammen med alle de andre som bor under det taket» (se informantsitat i 6.4.4). Kall, slik det legges til grunn for profesjonsbegrepet i denne studien, er uløselig knyttet til tilhørighet og tjeneste. I så måte ligger mye av Luthers tankegods integrert i informantenes engasjement. De som velger vigsling synliggjør denne tilhørigheten. Det betyr likevel ikke at de som ikke vigsles frasier seg denne tilhørigheten. Engasjementet knyttet til kirken som tilhørighet uttrykkes uavhengig av vigsling.

Engasjement – et tveegget sverd

Et tveegget sverd brukes som bilde på noe som har både heldige og uheldige følger. Engasjement – som kall – er et slikt tveegget sverd: «Engagement i praksis er en dobbelt kilde til identifikasjon: Vi investerer os selv i det, vi gjør, og investerer os samtidig i vores relationer til andre mennesker», sier Wenger (2004:222).

Jeg har mange ganger i denne avhandlingen tatt til orde for at kirke-
musikeren ikke kan sees isolert. Han eller hun inngår i en treenighet
sammen med utdanning og yrkesfelt. Disse er uløselig knyttet sammen.

Det er i møtet mellom dem det oppstår dilemmaer. Det er ikke mulig for kirkemusikeren å distansere seg fra relasjonene. Han er *i* relasjonene, og blir tilsvarende sårbar for engasjementets uheldige følger.

Engasjementet er den enkeltes egen drivkraft, deres selvledelse. Det er den som skaper *mening*. Samtidig innebærer det en stor investering i relasjoner til andre mennesker. Dermed er selvledelsen konstant 'under angrep' fra relasjonene den enkelte inngår i. Engasjement i andre mennesker er i utgangspunktet en 'heldig følge' som informantene gir uttrykk for å verdsette høyt. Engasjement som 'uheldig følge' skjer når relasjonene kirkemusikeren inngår i blir asymmetriske: engasjementet som skulle gi energi, tapper energi i stedet. Det er en allmenn-menneskelig utfordring. Men for kirkemusikeren representerer engasjementet svært ofte en sfærekryssing mellom det profesjonelle og det personlige som gjør det vanskelig å holde energilagrene i balanse. Balansen opprettholdes når engasjementet er kilde til «vedvarende meningsforhandling» (Wenger 2004:201). Balansen rokkes når ikke lenger engasjementet er kilde til den vedvarende meningsforhandlingen, og mening erstattes med opplevelser som tilkortkommenhet eller selvfølgeliggjøring.

Den nyutdannede utsettes for en rekke forventninger, og disse skal de møte med en profesjonalitet som angår hele deres liv. Musiker er ikke noe man er fra åtte til fire. Derfor blir deres engasjement lett til deres belastning. I kallsterminologien kan vi beskrive dette i dualiteten kall – avkall: Kallet, om det måtte komme utenfra, ovenfra eller innenfra, er som selvledelse betraktet både effektiv og meningsskapende. Kallet er både årsak og virkning for profesjonaliteten. Når kallet begynner å ta energi på grunn av forventninger, feilforestillinger, praksissorg og forstrekkelser (jf tusenkunstneren i 4.4.3) brytes meningsforhandlingen, og profesjonsutøverens må i stedet gi avkall på sitt engasjement. Avkallet blir ikke en side ved kallet, slik som for romantikeren og pietisten, men som en konsekvens, utenfor profesjonsutøverens kontroll. Kallets engasjement er en heldig følge. Avkallets engasjement er det ikke.

«Kjære verden, hvorfor gjør jeg dette?»

«Hva vil du gjenkjennes på i ditt arbeid?» har jeg spurt informantene.

Engasjementets tyngdepunkt hos informantene knyttes til hvilken diskurs man bekjenner seg til. Dette er igjen forbundet med hvilke diskurser man er vokst opp med i form av forbilder og deltakelse og hvilke man er blitt sosialisert inn i gjennom utdanningen. Informantenes svar på spørsmålet avspeiler derfor hvilken kallsdiskurs de er mest formet av. De som ser ut til å stå nærmest utdanningens kallsdiskurs er de som hadde med seg lite kirkelig ballast inn i utdanningen. De startet med blanke ark og er dertil formet av utdanningen:

Utdanningen har formet meg og formet oppfatninger, holdninger og preferanser, og dermed har den kvalifisert meg for det jeg mener det er viktig å jobbe med. Jeg har ikke noe problem med å se at jeg er forma av den tradisjonen. Egentlig litt fordi jeg ikke kom fra noen tradisjon i utgangspunktet. Jeg var et blankt ark.

De som ser ut til å stå nærmest kirkens kallsdiskurs er de som beskriver en bred kirkelig bakgrunn, gjerne knyttet til lavkirkelig arbeid. Felles for alle er imidlertid engasjementet og viktigheten av tilhørighet. To av informantene uttrykker slik om hva de ønsker å bli gjenkjent på:

1: Det er viktig å ha et engasjement selv, både for din egen del og for at det skal være givende å jobbe med deg.

2: Som en all round musiker. (...) Samarbeidsvillig, for i kirken er det masse forskjellige ønsker og hensyn som kommer opp. Og så en sterk identitet i kirken. Ikke en sånn musikkonsulent som kommer inn sånn ved anledninger hvor man trenger musikk, men som er en del av kirken, menigheten.

Både disse to og de øvrige gir uttrykk for en yrkesstolthet som minner mye om gatefeieren i Martin Luther Kings tale, om ham det ble sagt «her levde en stor gatefeier som gjorde jobben sin godt» (se 6.1). Profesjonsstolthetens engasjement er særlig stort i møte med gudstjeneste, salme-tradisjon og liturgi. Profesjonsstolthetens engasjement blir til praksis-sorg når den ikke svarer til noe som er ønsket. Og profesjonsstolthetens engasjement blir til frustrasjon når den møter en forventning den ikke

kan innfri. Slik ubalanse kan ha uheldige følger. Kall blir til avkall. Eller kanskje er det avmakt.

Det endelige veivalget skjedde på musikklinja (...). Da begynte jeg å se for meg at det å være kirkemusiker var noe fint. (...) Kirka var en arena som jeg kunne identifisere meg med og der jeg hadde noe å bidra med. Men for all del – jeg har hatt mine kriser og tenkt «kjære verden, hvorfor gjør jeg dette?»

Jeg tror svaret er: Fordi kallet skaper mening. Uten mening dør kallet.

«Derfor gjør jeg dette».

6.7.2. En postmoderne kallsdiskurs?

Det er nærliggende å si at den nyutdannedes profesjonelle forståelse er preget av en *postmoderne* kallsdiskurs. Med det sikter jeg til at deres kallsdiskurs tar opp i seg elementer fra alle de tidligere nevnte forståelsene, både det som stammer fra før-reformatorisk tid (Platons guddommelige inspirasjon og middelalderens askese), reformasjonen (tjenesteperspektivet) og etter-reformatorisk tid (både det pietistisk-selvfornektende og det romantisk-selvrealiserende). Deres kallsdiskurs er sammensatt av mange ulike elementer, den er like mangfoldig som det er informanter og den anvendes til å uttrykke sitt eget budskap, det være seg tilhørighet eller avstand. Kallet oppleves både utenfra, ovenfra og innenfra, og det er ikke knyttet til bevissthet om én bestemt tradisjon.

Da kan det også gi seg utslag lik den jeg beskrev i slutten av kapittelet om vigsling: – som (ikke-)innordningens livsbetingelse. Ikke-innordning er en form for selvteknologi, samtidig som det er en form for styringsteknologi med tilbakevirkende kraft på både tjeneste- og profesjonsfelt. Det har ingen konsekvenser å ikke bli vigslet. Siden kirkemusikermangelen er stor, blir vigsling eller ikke-vigsling et underordnet tema. Hvis heller ikke den enkelte kirkemusiker anser vigsling som viktig som personlig kallsbekreftelse, blir ikke-praktisering en måte å uttrykke alternative innordninger på, en innordning som bekreftes *på tross av* tilhørighetens markører og drivkrefter. Profesjoners opprinnelige «frihet til ansvar» (Luther) er blitt til «frihet til makt» (Foucault).

I det følgende vil jeg trekke linjen tilbake til vigsling, både som en kommentar og som en ytterligere perspektivering av vigslingen. Denne gangen kan jeg legge til grunn en bredere kunnskap om kall enn hva jeg hadde for 50 sider siden. Teksten i det følgende kan derfor sees både som en fortsettelse av vigslingskapittelet og en oktivering av det.

I kapittel 5 fremstilte jeg det institusjonelle dilemma slik:

Kirkens vigslingsordning etterlater kirkemusikeren i et slags profesjonslet limbo – en vektløs og hjemløs tjeneste som passivt svever mellom ulike og uavklarte forståelser av tjenestens oppdrag. Samtidig åpner denne (ikke)plasseringen for at kirkemusikeren kan innta rollen som kirkens profesjonelle libero – en aktiv frispiller både kunstnerisk, pedagogisk og teologisk (kapittel 5.5).

Dette utsagnet refererer i utgangspunktet til den strukturelle uklarheten som vigslingen har bidratt til. Når jeg nå bringer kall med i betraktningen, knyttes limbo/libero-perspektivet også til de personlige livsbetingelsene:

En vandrehistorie forteller om en mann som absolutt ville ha flaggstang fordi han *ikke* skulle flagge 1. mai. Det var hans måte å demonstrere avstand til arbeiderbevegelsen på. En lignende holdning synes å ha utviklet seg blant mange kirkemusikere. Vigslingen er en tom flaggstang. En tom flaggstang kan man forholde seg til på ulikt vis:

Ved å ikke ta den i bruk demonstreres ikke-tilhørighet, en demonstrasjon for dem som tar avstand fra vigslingens religiøse dimensjon. Dette gjelder ingen av studiens informanter, men slike holdninger kom frem blant motstanderne av innføring av vigsling på 1990-tallet (se kapittel 5.3). En annen grunn til ikke å ta vigslingen i bruk er å demonstrere at vigsling ikke er nødvendig for å være kirkens musiker, jevnfør en av informantene som uttalte «jeg ser på meg selv som kirkens musiker uansett». En tredje grunn til å velge bort vigsling kan være at den knyttes til tause budskap om for eksempel profesjonskamp og fagforeningsarbeid som ikke den profesjonelle ønsker å assosieres med. For den som velger å heise flagg og vigsles, er det av personlige grunner. I alle tilfeller er det uttrykk for et aktivt valg.

Vigslingen gir kirkemusikeren anledning til å velge å være en aktiv frispiller som på grunn av eller på tross av vigslingen posisjonerer seg som kirkens libero.

Uansett motiv for å la seg vigsle eller ikke vigsle, så åpner vigslingen for å gi kirkemusikeren denne liberoposisjon. Vigslingen er en tom flaggstang der man kan heise det kallsflagg man måtte ønske, eventuelt la den forbli tom. Den enkelte er fri til selv å bestemme hva vigslingen skal bety for dem. Slik kan det være av to grunner: for det første er det uklart hva vigslingen betyr (se kapittel 5), for det andre har det mindre konsekvenser å ikke la seg vigsle enn å ikke flagge på en offentlig høytidsdag. Derfor kan også vigslingsordningen være svært effektiv både som individuell selvteknologi og kollektiv styringsteknologi. Den blir den enkelte profesjonsutøvers personlige teknologi for selvledelse og synliggjøring av innordning eller ikke-innordning, helt uten konsekvenser.

Vigsling er altså en viktig livsbetingelse fordi den gir mulighet til ikke å praktiseres. Paradoksalt nok er det blitt slik at det å ikke vigsles er blitt en måte for kirkemusikerne å demonstrere sin profesjonelle frihet og kirkemusikkens selvstendighet på, fordi det å la seg vigsle vil innebære å innordne seg i en tjenestestruktur som tar dem til et tjenestemessig ingenmannsland. De vigsles til hjemløshet, stikk i strid med hva som var vigslingsforkjempernes motiv på 1980- og 1990-tallet. Når vigslingen omsider ble vedtatt, var det til en vektløs limbo-tilstand som ikke har bidratt til kirkemusikertjenestens tydelighet. Vi har også hørt informantene etterlyse arbeidsgivers ansvar i dette. Det er ingen som stiller spørsmål om vigsling, påpeker informanten (se 5.4). Den nyutdannede må selv ta tak i spørsmålet om vigsling dersom han/hun ønsker å vigsles. Det gjør at svært få tar den på alvor, og vigslingen forblir symbolsk kapital.

6.8. Sammendrag

Spørsmålet *hva kjennetegner kall og hva betyr det for den nyutdannede kirkemusikeren?* har vært utgangspunkt for kapittelet. Formålet har vært å utforske sider ved kirkemusikerens profesjonelle forståelse som er knyttet til kall – et kall som først og fremst ser ut til å manifestere seg i engasjement. Kirkemusikerens profesjonelle forståelse ser ut til å utvikle seg i skjæringsfeltet mellom tre idealtyper av kallsforståelser som har vokst frem i etter-reformatorsk tid:

I luthersk kallsforståelse står utenfraperspektivet sentralt. Kallet har sitt oppdrag 'i verden', der kallsoppdraget – yrket – er kallets sentrum. Arkitekten er Martin Luther, og det er her vi finner ansatsene til det som er blitt dagens profesjoner – de er *kallsarbeid*. En slik kallsforståelse kan også beskrives som kall *utenfra*.

I pietistisk kallsforståelse står den guddommelige drivkraften sentralt. Dette er et individuelt forstått kallsbegrep, men motivert både av pietismens vektlegging av det inderlige og personlige gudsforhold og et fokus på frelse gjennom å vise nestekjærlighet. En slik kallsforståelse kan også beskrives som kall *ovenfra*.

I romantisk kallsforståelse står den indre drivkraften sentralt. Dette er også et individuelt forstått kallsbegrep. Opplevelse, selvrealisering og indre drivkraft står sentralt. Dette kallet kan være av både religiøs og verdslig karakter, men blir i denne fremstillingen særlig knyttet til det såkalte kunstnerkallet. En slik kallsforståelse kan også beskrives som kall *innenfra*.

Kallets sentrale plass i denne avhandlingen skyldes for det første dets nære forbindelse med og utgangspunkt for utviklingen av moderne profesjoner og dermed profesjonsutdanningen (med referanse til kapittel 4). For det andre skyldes det kallets sentrale plass i yrkesfeltets profesjonsforståelser, uttrykt gjennom vigslingsliturgien (med referanse til kapittel 5). Kall er derfor en vesentlig dimensjon ved både utdanning og yrkesfelt – selv om det rent språklig er fraværende i utdanningen og nærværende i yrkesfeltet. Jeg mener utdanningens, kirkens og kirke-

musikerens kallsdiskurser viser at elementer av de tre idealtypene fremdeles lever i beste velgående i form av kunnskapstradisjoner og vigslingsordning og på tross av et 'kallsfattig' vokabular.

På bakgrunn av mine beskrivelser foran av kallets idealtyper og hvordan de kan kobles til de ulike kallsdiskursene i utdanningen, yrkesfeltet og hos kirkemusikeren, kan vi si at vi har å gjøre med ett kallsbegrep som er nært forbundet med kunnskap (kall innenfra), ett som er nært forbundet med struktur (kall utenfra) og ett som er nært forbundet med selvforståelse (kall oven/innenfra). Tilfører vi Foucaults maktperspektiv til disse resonnementene, ser vi at både koblingen kall-kunnskap, kall-struktur og kall-selvforståelse kan bidra til å *restabilisere* kallsdiskursene.

Kirkemusikerens kall er av personlig art, uten at det dermed kan settes et likhetstegn med et kall innenfra. Kallet utenfra – fra tilhørigheten – fremstår som den tydeligste kallsdimensjonen hos alle informantene. Alle er også svært bevisste den religiøse dimensjonen ved tjenesten. De beskriver seg som kirkens musiker snarere enn musiker i kirken. Tilhørighet, sammen med et mål om musikalsk helhetstenkning, er fellesnevneren i deres historier. For øvrig fremstår deres kallsforståelser som individuelle konstruksjoner. Derfor introduserer jeg avslutningsvis i kapitlet en postmoderne kallsdiskurs som mulig hjemstavn for disse individuelle kallskonstruksjonene.

DEL III

7. Postludium



Et postludium er et etterspill som spilles når messen er over. Det er tanken også med dette kapitlet. Avhandlingen er over i den forstand at jeg har besvart spørsmålet jeg åpnet avhandlingen med: «Hva kjennetegner nyutdannede kirke-musikeres profesjonelle livsbetingelser og hva betyr de for deres profesjonelle forståelse?»

Likevel velger jeg å avslutte med et postludium. Dette er ikke ment for å sette et endelig punktum, ei heller et utropstegn. Jeg ønsker at denne avhandlingen skal slutte med et kolon: hva er studien et bidrag til?

Postludiet er utformet som bidrag til utdanningen, til yrkesfeltet og til profesjonsforskningen. Samtidig peker det tilbake til avhandlingens innledning, nærmere bestemt oppdraget. Denne studien er en del av satsningsområdet «Forskning om og for høyere musikkutdanning» ved Norges musikkhøgskole, og bidragene til utdanningen vil derfor få størst plass i dette postludiet.

Postludiet munner ut i noen spørsmål som jeg mener trenger avklarte svar i møte med fremtidens kirkemusikerutdanning og kirkemusikerens plass i Den norske kirke. Disse spørsmålene knytter seg til både utdanning, yrkesfelt og profesjonsforskningen.

7.1. Studiens bidrag til utdanningen

Hvordan skal fremtidens utdanning se ut? Dette spørsmålet opptar mange innenfor høyere musikkutdanning. 'Alle' ønsker å tilby det yrkesfeltet etterspør, samtidig som 'alle' ønsker å tilby noe unikt og initierende. Denne dobbeltheten er også utdanningsinstitusjonenes utfordring i møte med fremtidens kirkemusikkutdanning.

Et forskningsarbeid av kvalitativ art kan imidlertid ikke gi noen fasit på hvordan fremtidens kirkemusikkutdanning skal se ut. Derimot kan den tydeliggjøre forutsetningene som må ligge til grunn for å kunne skape det utdanningsrommet som på best mulig måte gjør fremtidens kirkemusikere godt forberedt på møtet med yrkesfeltet. Før spørsmålet om kirkemusikkutdanningens fremtid besvares, mener jeg derfor det er noen grunnleggende valg som Norges musikkhøgskole og de øvrige utdanningsinstitusjonene som utdanner kirkemusikere må ta stilling til.¹²² Jeg presenterer dem i det følgende som spørsmål. Disse handler om utdanningens *signatur*, utdanningens *hva* og utdanningens *hvordan*. Spørsmålene fremgår i den løpende teksten i det følgende, men er tydelig markert.

7.1.1. Utdanningens signatur

Formålets signatur

Med utdanningens signatur sikter jeg til hva utdanningen vil bli gjenkjent på. Dette kan formuleres i følgende spørsmål, som også ble stilt i kapittel 4.2.1:

¹²² Jeg finner støtte for en slik påstand hos den svenske kirkemusikeren og skribenten Henrik Tobin, som med adresse til svensk kirkemusikkutdanning sier følgende: «Framtidens kyrkomusik och kyrkomusikerutbildning – det handlar mer om modeller och vägval än om spekulationer och antaganden!» (Tobin 2001:260)

at det går på bekostning av den faglige dybden. Andre ganger vil imidlertid faglig dybde måtte vike for faglig bredde for å ivareta *til-*perspektivet, som for eksempel i valg av korrepertoar, slik som vist i kapittel 4. Relaterer vi dette til Skjervheims dialogiske relasjonsmodell, kan vi si at utdanningen i både disiplin- og et profesjonsperspektiv har saksforholdet til felles, nemlig kirkemusikalsk kunnskap. En profesjonsutdanning består av tre likeverdige ledd: den som utøver kunnskap (utdanningen), den som mottar kunnskap (yrkesfeltet) og kunnskapen/kunnskapsutøveren (jf Skjervheims «meg, den andre og sakstilhøvet», se 4.6). For disiplinutdanningen er relasjonen toleddet: den som utøver kunnskap (utdanningen) og kunnskapen/kunnskapsutøveren. Skjønt – også i en disiplinutdanning skal tjenestemottakerne være til stede, i følge politiske føringer (se 1.2.1 og Kunnskapsdepartementet 2008-09). Men i en disiplinutdanning er ikke tjenestemottakeren et med-subjekt på samme måte som i en profesjonsutdanning (se 4.6).

Å ikke være bevisst hva utdanningen ønsker å gjenkjennes på gir en utydelig signatur. Den blir av og til en disiplinutdanning og av og til en profesjonsutdanning. Den første forutsetningen for å kunne forme morgendagens kirkemusikkutdanning er derfor å tydeliggjøre utdanningens signatur:

- *Skal utdanningen være en dyptgående fagutdanning av kirkemusikere eller skal den være en yrkesrettet profesjonsutdanning til kirkemusiker?*

Kommentar: Virker utdanning?

Dette spørsmålet stiller Pål Repstad i sin artikkel med samme navn (Repstad 2002). Spørsmålet forstyrrer en tilsynelatende selvfølgelighet, samtidig som det åpner for et ubehagelig alternativ: – at utdanning ikke virker. Informantene uttrykker frustrasjon over ubalansen mellom kunnskapen de har og kunnskapen som etterspørres når de begynner å jobbe. De gir også uttrykk for en sorg over alt de ønsker å formidle som ingen etterspør (se 4.4.5). Betyr det at utdanningen ikke virker?

Det kan aldri bli et 1:1-forhold mellom utdanning og den profesjonelle virkelighet. Ei heller er et 1:1-forhold en enegyldig målestokk på om utdanningen virker. Det er ikke nødvendigvis slik at ikke-anvendt kompetanse fra utdanningen er uten nytte selv om den direkte bruksverdien er fraværende i øyeblikket. Likevel er det ikke til å komme forbi at det bildet utdanningen tegner av den profesjonelle hverdagen påvirker de kommende kirkemusikerne. Utdanningen har et stort ansvar fordi den skaper forestillinger både om yrkesfeltet og profesjonsutøvelsen. Det betyr at utdanningen gjennom sine prioriteringer direkte og indirekte formidler forestillinger om både profesjons- og yrkesfeltet.

Informantene har gjennomgående et stort fokus på profesjonsperspektivet. Det er kanskje ikke til å undres over – det er tross alt *til*-perspektivet som utgjør deres hverdag. Utdanning *av*-perspektivet kan det være vanskeligere å ha bevissthet om, siden den enkeltes kunnskaps- og ferdighetsnivå år for år blir en stadig mer integrert del av kirkemusikeridentiteten. Kanskje blir den materielle og kunstneriske ferdigheten selvfølgeliggjort. *At* de er gode til å spille orgel, *at* de har stor liturgisk innsikt og *at* de har gode dirigenttekniske ferdigheter er kanskje noe som bare er der, som en naturalisert del av deres profesjonelle identitet. Samtidig vil egen kompetanse og kirkemusikeridentitet oppleves som problematisk dersom den ikke kan omdannes til handlinger som er ønsket og forventet i yrkesfeltet.

For å kunne svare på om utdanningen virker er det derfor nødvendig at Norges musikkhøgskole og andre som utdanner kirkemusikere avklarer hvilken signatur de ønsker å sette på utdanningen. I det følgende forutsetter jeg at utdanningen har tydeliggjort sin signatur ved å si at utdanning *av* kirkemusikere også skal innebære utdanning *til* kirkemusiker.

Kunnskapens signatur

Beveger vi oss videre inn i selve kunnskapsgrunnlaget, møter vi på spørsmålet om utdanningens *kunnskapsmessige* signatur. I kapittel 4.4 ble denne knyttet til den såkalte konservatorietradisjonen som utdanningen er en betydelig del av. Denne tradisjonen har sitt tyngde-

punkt i vestlig, klassisk musikk, og verdier og fremføringspraksis knyttet til denne har tilsvarende vært med på å prege utdanningskulturen (se 4.4.1 og Nerland 2004:28). Er det mulig å både ivareta den tradisjons-tunge kirkemusikalske disiplinkunnskapen som har ligget som et grunnfjell for kirkemusikkutdanningen i hele dens levetid og samtidig imøtekomme etterspørselen om større uttrykksmessig bredde?

Jeg lar en av informantene kommentere:

Jeg tenker om det at det er viktig å bevare bredden. Hva er det folk tar med seg? En ting som er et poeng med den moderne, eller rytmiske, musikken er at den varer ikke så lenge. Pr definisjon varer den ikke. Okey – Beatles varer. Noen sånne har man som vil kunne vare ut, men det meste av det man bruker av såkalt 'rytmisk' musikk, den er her og nå, kanskje den er ute om et år. Så lovsangstradisjonen og -musikken er veldig kortsiktig. Jeg tenker at det er noe med musikken og de tradisjonelle tekstene som mennesker kan ha med seg gjennom livet. Dét perspektivet forsvinner dersom man kutter ut den tradisjonelle musikken.

Bevaring av det tradisjonelle fremheves som en verdi både av informantene (som over), i kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier 2005) og i *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Samtidig skal utdanningen som profesjonsutdanning tilfredsstillende yrkesfeltets kompetanseønsker. Et avgjørende spørsmål som må avklares i møte med fremtidens utdanning blir derfor følgende:

- *Er det mulig å ivareta både kunnskapsmessig dybde og kunnskapsmessig bredde innenfor rammene av et fireårig studium?*

Det finnes to svaralternativ: *Ja* eller *nei*. Hvis svaret er «nei» – skal det få konsekvenser for utdanningens innhold eller utdanningens lengde? Dersom man velger å gjøre noe med utdanningens innhold, skal man da fokusere på *dybde* eller *bredde*? Eller skal man ha litt av alt, og slå seg til tåls med at man må kompromisere på omfanget av emner og mulighet for faglig fordypning? Dersom man velger å forlenge studiet, må utdanner ta stilling både til utdanningens lengde og utdanningens organisering. Skal et eventuelt femte år bestå av en praktisk-kirkelig utdanning i likhet med

den man har valgt i Sverige (se 1.4.4) eller ved Kirkelig utdanningscenter i nord (se 4.2.2)? Et annet alternativ kan være å følge kateketer og diakoners utdanningsmodell (se 4.2.3) og si at en hvilken som helst relevant bachelorutdanning i musikk kan utgjøre grunnutdanningen, og tilby kirkemusikalsk spesialisering med ett-to år på toppen av dette. Et tredje alternativ kan være en todelt modell, slik som i Sverige og Danmark, der en kortere (2-2,5 år) utdanning tilbyr en grunnleggende, bred og praksisnær opplæring, mens en lengre (3,5-5 år) utdanning ivaretar en mer dyptgående spesialistutdanning.¹²³

Utdanningens signatur som disiplin- og/eller profesjonsutdanning og rammene for en slik utdanning er helt grunnleggende spørsmål som må besvares før utdanningens *hva* (innhold) og *hvordan* (organisering og arbeidsformer) kan diskuteres. Først når man vet hvilket formål studiets innhold og arbeidsformer skal tjene og hvilke kunnskapsmessige prioriteringer man ønsker, kan studiets innhold konkretiseres.

7.1.2. Utdanningens *hva*

I møte med utdanningens innhold er det betimelig å minne om informantenes mange innspill, slik de kom frem i kapittel 4. Ingen har bedre forutsetninger for å ta pulsen på utdanningen enn de som nettopp har gjennomført den og som omsetter den i yrkespraksis.

- *Hva sier de som har erfart overgangen fra studier til arbeid?*

Denne studien presenterer én gruppe. De fleste av disse er utdannet fra én institusjon. Hva vil informanter fra andre utdanningsinstitusjoner si? Alle informantene i denne studien arbeider i små og mellomstore

¹²³ På 1950- og 60-tallet fantes det en kortere (toårig) utdanning også i Norge (Kverno 1997). I 1997 ble en slik ordning på nytt luftet i tidsskriftet *Norsk kirkemusikk* (Bjørndal 1997), uten at forslaget ble fulgt opp. Kverno (1997) argumenterte mot forslaget med at det kun representerte en kortsiktig løsning på bemanningssituasjonen, som var den direkte foranledningen til forslaget.

lokalmenigheter/drabantbymenigheter. Hva vil kirkemusikere i domkirkemenigheter eller storbymenigheter si? Her vil alumninettverk kunne bidra med verdifull innsikt for å finne balansepunktet mellom utdanning *av* og utdanning *til*.

I møte med utdanningens innhold må også utdanningen forholde seg til *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Som vi har sett, definerer denne syv hovedområder for kirkemusikalsk arbeid på lokalt nivå:

(a) gudstjenester og kirkelige handlinger, (b) korarbeid, (c) samarbeid med hjemmet, (d) samarbeid med barnehage, skole og kulturskole, (e) institusjonsarbeid (f) konsertvirksomhet (g) instrument og bemanning (se også 4.4.2 for resymé av planens beskrivelse av de enkelte punktene).

Hvordan imøtekommer utdanningens innhold disse arbeidsområdene? Er det samsvar mellom rammeplanens kirkemusikalske satsningsområder og studieplanens prioriteringer? Dernest: erfares de som samsvarende av studentene/de nyutdannede? For Norges musikkhøgskoles del gjennomføres dessuten studentevalueringer hvert tredje år (2006, 2009, 2012 osv). Alt dette vil til sammen kunne gi utdanner et solid grunnlag for å ta stilling til hvordan studiets emneportefølje skal se ut. Informantene i denne studien er nokså samstemte på hva *de* har savnet i studiet. De etterlyser gehørbaserte og samspillsrelaterede emner, de savner undervisningsmetodikk knyttet til både orgel, klaver, barnekor og amatørkor og de etterlyser praksis (se kapittel 4).

7.1.3. Utdanningens *hvordan*

Praksis er nøkkelordet for utdanningens *hvordan*. Utdanningen lever ikke isolert. Som denne avhandlingen har vist, er samspillet mellom utdanning og yrkesfelt vesentlig. Og all den tid kirkemusikkutdanningen ønsker å være en profesjonsutdanning, er dette samspillet ikke bare vesentlig, men avgjørende. I kapittel 4 beskrev jeg utdanningen som forestilling (se 4.7). Utdanningen former studentenes bilder av profesjonsutøvelsen. Hvordan skaper utdanningen engasjement og forestillinger som fører til læring som kommer både profesjonsutøver og yrkesfelt til gode? Her tenker jeg det er særlig to områder som gir rom

for å ivareta utdanningen som forestilling: organisert praksis og mer profesjonsrettede arbeidsformer. Som vi har sett flere eksempler på, er imaginære praksiser en vanlig læringskontekst i studiet (se 4.4.1 og 4.6). En imaginær praksis har imidlertid bare begrenset overføringsverdi i møte med relasjonell ferdighet i en «faktisk handling» (Skjervheim 2002c:136), det vil si i den reelle profesjonsutøvelsen (se 4.1.4 og 4.6). Derfor er det viktig at kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning utvikler en god praksismodell og spør seg selv:

- *Hvordan kan utdanningen på beste måte ivareta forholdet mellom utdanningens lokale praksis og yrkesfeltets globale praksis?*

Denne avhandlingen har skissert flere ulike praksismodeller, både ved hjelp av informantene og ved å se på andre utdanninger. Innenfor rammene av den eksisterende utdanningen er det særlig én modell som bør nevnes, nemlig informantenes eget forslag:

Informantene foreslår en integrert praktikumsmodell. Deres forslag går ut på at studentene knyttes til en praksismenighet allerede i første studieår, og under veiledning av stedets kantor observerer, deltar og utøver kirkemusikkoppgaver innenfor fastlagte rammer. En slik mentorordning forutsetter at utdanningen lærer opp en stab av praksiskantorer på samme måte som man gjør med praksislærere tilknyttet musikkpedagogikkstudiet. Studenten vil etter hvert som ferdighetsnivået øker også kunne utføre selvstendige oppgaver, som for eksempel å vikariere på kantorens frisdager. Informantene er også svært opptatt av den motiverende effekten en slik ordning vil ha for den som er praksiskantor.

Videre foreslår studentene mer *profesjonsrettede arbeidsformer*. Særlig fremheves ønsket om samarbeidsprosjekter mellom utdanningsinstitusjoner som utdanner for det samme feltet (diakoner, kateketer, prester og alternative kirkemusikkutdanninger) i løpet av studiet. Også innad på institusjonen (for NMHs vedkommende) mener informantene det er mye kunnskap å hente ved å samarbeide *på tvers* av studieprogram, noe det er liten tradisjon for i dag.

7.2. Studiens bidrag til yrkesfeltet

7.2.1. Musikken og kirken

Fordi vi har å gjøre med en utdanning der rettetheten mot yrkesfeltet er eksplisitt, er forholdet mellom utdanning og yrkesfelt avgjørende i utviklingen av utdanningen. Det er utdanningens ansvar å gi studentene forestillinger som gjør yrkesfeltet gjenkjennelig. Dette forutsetter imidlertid et nært samarbeid med yrkesfeltet. Dette samarbeidet handler om en gjensidig tilpasning. Jeg vil i det følgende peke på tre forhold som etter diskusjonene i denne avhandlingen fremstår som nødvendig å avklare for at utdanningen skal kunne forberede studentene for profesjonsutøvelse i kirken. Skal utdanningen kunne tegne et klart bilde av yrkesfeltet må kirken både på et formelt og et operasjonelt nivå gjøre *sin* signatur tydelig ved å besvare følgende spørsmål:

- *Hva betyr musikkjenesten for kirken?*

Med dagens vigslingsordning er kirkemusikeren både hjemløs og fri i møte med sitt eget yrkesfelt (se blant annet 5.2.1 og 5.5). På den ene siden ser vi at kirkens kulturmelding oppvurderer musikkjenesten. Sammen med prestene har kirkemusikerne ansvar for både opplæring og implementering av gudstjenestereformen (Kirkemøtet 2011a). Samtidig er kirkemusikerens plassering i kirkens tjenestemønster høyst uklar. Dette bidrar til at forskjellige kirkelige 'brukergrupper' ulike holdninger til musikk i kirken får leve i fred. «Tanken om at kantoren er et "møbel" slik som orgelet – en kilde til musikk som helst plasseres ute av veien bak i kirken – er mer utbredt enn vi ønsker å innrømme», sto det i et innlegg i *Norsk kirkemusikk* i 2001 (Rishton 2001:5). Som kapittel 4 viste, er dette en holdning som i følge informantene fremdeles eksisterer. Kirkemusikeren skal «komme inn og krydre gudstjenesten», hørte vi en informant uttale tidligere (se 6.4.3). En formell tydeliggjøring fra kirkens side vil være et første skritt i retning av å få endret slike holdninger. Det er å tale med to tunger å tillegge kirkemusikeren det ansvaret han eller hun i dag har og samtidig la være å synliggjøre dette i kirkens tjenestemønster. Kirkens biskoper og besluttende organer må

tydeliggjøre kantorens forhold til det konstitusjonelle, det funksjonelle og det personlige. Dette fører uunngåelig til neste spørsmål:

- *Hva betyr vigsling og for hvem?*

Dette spørsmålet rettes til både kirken og til kirkemusikeren: Hva betyr vigsling for kirken? Hva betyr vigsling for kirkemusikeren? Slik praksis har vært til nå, er det svært få kirkemusikere som vigsles, til tross for at vigsling er obligatorisk. Det *kan* skyldes uklarheter omkring vigslingens betydning. På den annen side; temaet er i følge informantene nesten ikke til stede i utdanningen, verken prest, prost eller biskop tar initiativ til vigsling av nyutdannede kirkemusikere når de begynner i jobb og det har ingen konsekvenser å ikke la seg vigsle. Vigslingen er en smeltedigel for de ulike verdiene som ligger til grunn for profesjonell praksis. Som vi så i kapittel 5 er disse verdiene mangfoldige og komplekse, og vigslingen gjør det mulig å fylle digelen med det verdisettet man selv forfekter. Dersom vigsling skal ha betydning som noe mer enn en monopolisering av en bestemt kvalifikasjon (slik som vist i kapittel 5.6.3ff) må den tas på alvor av *både* kirken (med et særlig ansvar hos biskopene) *og* av profesjonsgruppen.

Kommentar: om *Ordet* og ordene

Den tydeligste indikatoren på at kirkemusikeren anses som noe annet enn diakon og kateket er vigslingsliturgien (se 5.6.5). Kirkemusikeren vigsles ikke «på apostolisk vis», altså inngår de ikke i linjen som går tilbake til Confessio Augustana,¹²⁴ som igjen definerer kirkens oppdrag – det som i kirken beskrives som *Ordet* med stor 'O'. Vigslingsliturgiene viser at diakonale handlinger forstås som likeverdige med ordene – som uttrykk for *Ordet*. Musikkens uttrykk forstås annerledes, uten at det er

¹²⁴ Se 5.2.2. Hentet fra fotnote 102: Confessio Augustana, på norsk «Den augsburgske bekjennelse», men som oftest gjengitt ved sitt latinske navn «Confessio Augustana», forkortet «CA». CA ble vedtatt på riksdagen i Augsburg i 1530 og er et av den lutherske kirkes mest sentrale referanseverk.

klart hva musikken forstås som. Informantene forteller om holdninger i yrkesfeltet som peker i retning av en instrumentell musikkforståelse. Musikken er et middel for å oppnå andre mål, som høy gudstjenestedeltakelse og et 'noe ekstra' i gudstjenesten (se 6.4.3).

I kapittel 5.3.1 siterer jeg kirkens kulturmelding der en av bidragsyterne, teologen Svein Aage Christoffersen, kommenterer at kirken har en tendens til å anse kunstneriske tros- og tradisjonsuttrykk som sekundære i forhold til selve *trosgrunnlaget* (Norske kirkeakademier 2005:19). Dette skaper en uttrykksfattig kirke, sier Christoffersen, fordi kunstuttrykk ikke illustrerer ordene, men fortolker *Ordet*, med stor 'O'. Forholdet mellom *Ordet* og ordene tar oss rett inn til kjernen i et faglig paradoks som ligger implisitt i det Christoffersen viser til: Vi befinner oss i en profesjonsutøvelse hvis viktigste språk, musikken, ikke *kan* uttrykkes i ord. Samtidig finner denne profesjonsutøvelsen sted i en institusjon der ordrikdommen tradisjonelt sett er overveldende. Samtidig – *Ordet* med stor 'O' er mystisk og ordløs i sin natur. Det er dét som gjør kirken til institusjon og noe mer enn en organisasjon. Nok et paradoks finner vi derfor i kirken som ordrik og ordløs på samme tid. Ordløs betyr imidlertid ikke uttrykksløs. Det gjelder kirkens mystikk. Det gjelder kirkens musikk. Ordløsheten i språket som sier det uutsigelige – mystikken og musikken, korset og kunsten – er deres tause fellesnevner. Derfor blir det en uttrykksfattig kirke uten musikk – *Ordet* med stor 'O' mister en dimensjon, den dimensjonen som faktisk er like ordløs som *Ordet* selv.

7.2.2. Plan for kirkemusikk

Et siste innspill til yrkesfeltet er knyttet til *Plan for kirkemusikk* (Kirkemøtet 2009). Denne er tydelig profilert som en rammeplan som skal omsettes i lokalt planarbeid. Planen uttrykker et tydelig ideal om mangfold og lokalt selvstyre (se 4.4.2). Et kritisk spørsmål i kjølvannet av planens lokale fokus er følgende:

- *Hvor tjenlig er kirkens lokale selvstyre for kirkemusikken?*

Plan for kirkemusikk (Kirkemøtet 2009) er tydelig på *delegering* av ansvar. Den sier imidlertid ingen ting om *differensiering* av ansvar. Dette kan sees som en svakhet ved planen. Det hadde gjort situasjonen langt enklere for utdanningene å 'treffe' yrkesfeltet dersom kirken hadde differensiert, slik en av informantene kommenterer:

Hvor vil man med den klassiske kirkemusikktradisjonen, og hvem og hvilke steder skal ta ansvar for den? Det jeg lurer på da, er om man, kanskje sammen med studieplassene, bør gjøre en spissing av kompetanse. I hvert fall bør domkirkene være plasser som virkelig har som mål å føre videre den klassiske kirkemusikktradisjonen. Det bør defineres mer hvilke andre steder som har/bør ha et spesielt ansvar for å føre den tradisjonen videre.

Med en *differensiering* av kirkemusikalsk ansvar i kirken – ved å tilkjenne for eksempel domkirkene et særskilt ansvar for å ivareta deler av kunnskapsbasen – kunne utdanningene også differensiert sine utdanninger i forhold til definerte mål. En differensiering vil også kunne åpne for å tenke alternative oppbygninger av utdanningene, eventuelt med differensiering i både omfang (som i Sverige og Danmark) og innhold (som ved Høgskolen i Staffeldtsgate). Det vil forutsette en revisjon av både tjenesteordning og vigslingsordning, men vil som virkning kunne gi et bredere og samtidig mer 'treffsikkert' utdannings-tilbud.

7.3. Studiens bidrag til profesjonsforskningen

«Dette forskningsarbeidet har som ett av flere mål å tilføre profesjonsforskningen bidrag i form av perspektiv fra kunstfeltet og kirkefeltet», skrev jeg i del 1 (se 2.5.1). Det er hva kapittel 4, 5 og 6 om utdanning, vigsling og kall har handlet om. Avslutningsvis i denne avhandlingen vil jeg forsøke å trekke ut essensen i disse bidragene i form av to hovedpunkter. Det første handler om å berede grunnen for en grunnlagstenkning om *musikk som profesjonsutdanning* (se kapittel 4). Det andre handler om forholdet mellom det tredimensjonale

kallsbegrepet (se kapittel 6) og kirkemusikeren som profesjonsutøver. Med disse to hovedpunktene indikerer jeg samtidig hva jeg anser som aktuelle områder for videre forskning.

7.3.1. Grunnlagstenkning om musikk som profesjonsutdanning

I kapittel 4.6.3 tok jeg til orde for at vi i Skjervheims perspektiv kan finne «råmaterialet til en grunnlagstenkning om musikkutdanning som profesjonsutdanning» (fra innledningen til kapittel 4.6). Denne grunnlagstenkningen handler om en bevissthet omkring utdanningens utpregede praktiske kunnskapsgrunnlag, og risikoen et slikt kunnskapsgrunnlag innebærer for å gjøre instrumentelle mistak i kirkemusikkutdanningen som profesjonsutdanning. Denne grunnlagstenkningen gjelder ikke bare kirkemusikk – den gjelder alle utdanninger som primært har et praktisk, utøvende kunnskapsgrunnlag og som har som formål å være en profesjonsutdanning. Utgangspunktet er Skjervheims treleddete relasjon, den han beskriver som «meg, den andre og sakstilhøvet» (Skjervheim 2002a:20). På et overordnet nivå vil denne relasjonen for en profesjonsutdanning bestå av utdanningen («meg»), yrkesfeltet («den andre») og kunnskapen/kunnskapsutøveren¹²⁵ («sakstilhøvet»). Det finnes imidlertid mange 'relasjoner i relasjonen' i en profesjonsutdanning. I denne studien og for kirkemusikkutdanningens vedkommende er slike relasjoner eksemplifisert med blant annet de tre leddene kirkemusiker, pårørende og musikkvalg (i begravelse), kirkemusiker, publikum og repertoar (i en konsert) og kirkemusiker, prest og salmevalg (i gudstjenesten). Slik kan enhver utdanning – om det er en 'ren' utøverutdanning, musikkpedagogikkutdanning eller kirkemusikkutdanning – stille spørsmålet:

- *Hvilke tre ledd består profesjonsrelasjonen av?*

¹²⁵ Kunnskap og kunnskapsutøver er to sider av samme sak når vi har å gjøre med praktisk kunnskap, – som forholdet mellom musikk og musiker. Se 4.6.4 om indeksert kunnskap.

Ved å stille dette spørsmålet, kan man skape bevissthet om styrkeforholdet i den treleddete relasjonen. Er et av leddene dominerende, eller er kanskje et av leddene helt usynliggjort? Som profesjonsutdanning og i tråd med Skjervheims perspektiv, mener jeg å kunne si at en musikkutdanning som også vil være en profesjonsutdanning må ivareta et likeverdig, dialogisk forhold mellom leddene utdanning, yrkesfelt og kunnskap/kunnskapsutøver.

En treleddet relasjon der «den andre» er objektivert, vil i følge Skjervheim lett føre til at vi gjør instrumentelle mistak. Dette kan skje fordi *noen* er blitt gjort til *noe*. Mennesket er tingliggjort – og behandles materielt i stedet for relasjonelt. Også denne illustrasjonen har overføringsverdi til en grunnlagstenkning om musikk som profesjonsutdanning: For en utdanning med et utpreget praktisk kunnskapsgrunnlag er det lett å begå instrumentelle mistak. I korte trekk handler mistaket om å behandle mennesker som om de er ting, noe som i denne studien vil si at praksis rettet mot et musikalsk materiale tas til inntekt for praksis rettet mot mennesker. Dette er konkretisert i ferdighetsbegrepet, som er mye brukt i studieplanen. Begrepet blir anvendt både om ferdigheter som er rettet mot et musikalsk materiale (som å innstudere et musikkverk), mot kunstneriske uttrykk og mot utøving der det er «mennesker på begge sider i relasjonen» (Wyller 2005:52 og 2.5.2). Eksempel på en relasjonell utøving kan være ledelse av et barnekor eller akkompagnement av salmesang i gudstjenesten. Slik utøving kan til forveksling ligne på en materiell og/eller kunstnerisk ferdighet (fordi slik ferdighet inngår), og man kan forledes til å tro at man på grunn av sin materielle og kunstneriske ferdighet også innehar relasjonelle ferdigheter (se 4.6.4). For en musikkutdanning som også skal være en profesjonsutdanning er det svært viktig å unngå en slik brist i oppøvingen av ferdigheter ved å spørre:

- *Hvilken retning har den profesjonelles ferdigheter?*

Ved hjelp av dette spørsmålet kan man identifisere hvorvidt rettethetens ferdighet er ivaretatt og hvor en eventuell brist befinner seg. Et utpreget praktisk kunnskapsgrunnlag kan, sammen med utdanningens imaginære praksiser (se 4.4.1), bli en form for *innbilt praksis* (se 4.6.5). En slik kobling vil være et instrumentelt mistak.

7.3.2. Kirkemusiker – kall og profesjon¹²⁶

Kall og profesjon blir ofte fremstilt som et enten – eller. Er yrket et kall, er det som oftest med referanse til det personlige ved utøvelsen, ikke profesjonen selv, eksemplifisert ved et sitat som dette: «(...) forvandlingen av sygeplejen fra et kald til en profession» (Kupferberg 1999:173). Når Bodil Tveit (2008) i sin avhandling om sykepleiestudenters yrkessosialisering snakker om motprofesjonalisering, handler det om å ta et oppgjør med en personlig, pietistisk-inspirert kallsdiskurs (Tveit 2008:31ff og 6.3.2). En personlig kallsforståelse er også vanlig blant musikere (se 6.2), men da ikke som noe man søker å motprofesjonalisere. Snarere er det såkalte kunstnerkallet noe som brukes for å illustrere at musikk er en profesjonell livsbetingelse, noe uadskillelig fra musikeren: «(...) som et kall og som del av seg selv» (Angelo 2012:170). Et slikt kall kan i sin ytterste konsekvens også bli en maktmekanisme (eller styringsteknologi, se 6.6.2) – fordi det fritar for nyttetenkning og det legitimerer realiseringen av egne livsprosjekt (Christoffersen 2005:101 og 6.4.1).

Min tilnærming er at *profesjon er et kall*. Å utøve en profesjon er et kallsarbeid. Det er en samfunnstjeneste til fellesskapets beste, i tråd med Luthers kallsetikke (se 6.3.1). Dette er ikke et spesifikt religiøst kall (selv om det for Luther har en klar forankring), det er ansvaret og oppdraget som er bunnlinjen i dette kallet, som igjen er nært knyttet til profesjonsbegrepets normative side.¹²⁷

I kapittel 6 beskrev jeg tre ulike kallsforståelser: kall *utenfra* (lutheraneren), kall *ovenfra* (pietisten) og kall *innenfra* (kunstneren). Alle disse tre kallsdimensjonene angår kirkemusikeren, enten

¹²⁶ Dette er avhandlingens tittel. I tillegg til at den gjenspeiler et tverrsnitt av avhandlingens innhold, er den også inspirert av at kirkemusikerens nærmeste medarbeidere er omtalt i publikasjoner med følgende titler: a) Dietrich, Korslien og Nordstokke (2011): *Diakonien – kall og profesjon* og b) Slagstad (2011b): «Vitenskapen, kallet og profesjonen» (om presteutdanningen).

¹²⁷ Se 6.3.1: Det tyske *Beruf* og det engelske *vocation* bærer i seg dobbeltheten yrke og kall.

institusjonelt, historisk eller kunnskapsmessig. I tillegg kommer den enkeltes personlig kallsferfaringer. Kirkemusikeren bringer frem i lyset ulike kallsdimensjoner som kan berike *alle* musikkutdanninger som også ønsker å være en profesjonsutdanning. Især gjelder dette forholdet mellom kallet *innenfra* og kallet *utenfra*.¹²⁸

En profesjonsforståelse inspirert av Luthers tjenestemotiverte orientering *utover* mot det sosiale rom står i sterk kontrast til en profesjonsforståelse motivert av kunstnerens orientering *innover* mot enerommet i både musikalsk og menneskelig forstand. Det er imidlertid et udiskutabelt faktum at musikere må bruke mye tid i enerom for i det hele tatt å tilegne seg tilstrekkelige praktiske ferdigheter for å kunne utøve sin profesjon. Jeg mener heller ikke å si at musikere som tilbringer store deler av dagen på øverommet ikke også kan ha en orientering utover mot publikum. Men det er likevel grunnleggende forskjellige utgangspunkt å være forankret i en luthersk kallsdiskurs og i en romantisk kallsdiskurs. En musikkutdanning som også ønsker å være en profesjonsutdanning møter derfor seg selv i døren når den skal forholde seg til både kallet *innenfra* og kallet *utenfra* samtidig. Den må spørre:

- *Er det mulig å ivareta både kallet utenfra og kallet innenfra innenfor rammene av en profesjonsutdanning i musikk?*

Dilemmaet oppstår når en utdanning skal opprettholde både det individuelle og det kollektive fokuset. En profesjonsutdanning i musikk må med nødvendighet gi enkeltindividet stor plass og legge mye vekt på individuelle ferdigheter. Det tilhører kunnskapsgrunnlagets natur. Når dette skal balanseres mot en profesjonsidé som er kollektivt motivert og tuftet på et utoverrettet kall, kommer utfordringen til syne. En profesjonsutdanning i musikk må på en eller annen måte finne denne balansegangen, ellers vil den vanskelig kunne være en profesjonsutdanning.

¹²⁸ Siden kallet *ovenfra* ('pietistens kall') er et mer spesifikt religiøst kall, er ikke dette noe musikkutdanninger kollektivt forholder seg til. Det utelukker selvsagt ikke at den enkelte musikkstudent forholder seg til et religiøst forankret kall.

7.4. På kirke-trappa...

Hvis dere bytter til en helt annen jobb, hva vil dere savne mest?

C: Det er lett å svare på. Jeg vil savne det spekteret av mennesker jeg treffer i jobben. Alt fra helt små barn til unge, voksne, gamle. Det kan man få gjennom andre jobber og, men ikke på den måten.

A: Det var det første jeg tenkte også. Menneskene. Verdiene. Det å jobbe med kor, barn og unge, se at de har glede i det med musikk og det å få være den som leder dem inn i det. Men også tilbakemeldinger fra pårørende i et bryllup eller en begravelse. Alt det du får lov til å gjøre i menneskers liv, tenker jeg. Det tror jeg ikke jeg vil få på samme måte noe annet sted.

Var det slik dere forventet det når dere begynte i jobb?

C: Nei. Jeg hadde vel tenkt meg at det skulle bli mer spesialisert enn det faktisk har blitt. Og det er greit at det er annerledes, synes jeg.

B: Jeg hadde tenkt at jeg skulle treffe mange forskjellige mennesker, men jeg har truffet enda mange flere forskjellige mennesker enn det jeg hadde tenkt da. Bredden er mye større i virkeligheten enn det bildet jeg hadde i hodet når jeg begynte å jobbe.

A: Det er klart, at med en utdanning fra NMH så blir man glad i den litt høykirkelige tradisjonen, kunne spille masse forskjellige satser og ha med kor og litt sånn Gamle Aker. Det hadde jo vært gøy, tenkte jeg. Men sånn er det ikke blitt i det hele tatt. Og på en måte kan man si at det er et slags savn. Samtidig er jeg veldig glad for den andre siden som jeg har fått. Men jeg kunne nok tenkt meg litt mer av begge deler. Men så er det noe med at – ja – hvorfor jobber man i kirken? Hva er hensikten med å ta seg en utdanning hvor man skal jobbe i kirken? Er det en god nok grunn at man ønsker å jobbe med musikk, eller er det noe man ønsker å formidle med å jobbe i kirken? Da må man være litt pragmatisk. (...) Jeg sa tidligere at jeg liker bredden, og det gjør jeg fortsatt. Jeg tror jeg hadde blitt veldig lei hvis det hadde vært Gamle Aker hver eneste søndag. Altså, bredde er morsomt. Samtidig som jeg kunne tenkt meg noe mer. Ja...

Kirkemusiker – «alt det du får lov til å gjøre i menneskers liv».

Referanser

- Aakvaag, Gunnar C. (2008): «Pierre Bourdieu: En konfliktteoretisk syntese» i Aakvaag (red): *Moderne sosiologisk teori*, s. 148-71. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aarflot, Andreas (1994): «Høringsuttalelse (datert 5.5.94) til Kirkens gudstjenesteråd om forslag til vigslingsliturgi for kantorer» i Arkivreferanse: 94/778 (Oslo bispedømmeråd): s. 1-6.
- Aarflot, Andreas (2001): «Embetsteologi og vigsling. Birpemøtetes rolle i utforminga av nye tjenester og vigslingsliturgier i Den norske kirke» i Jan Ove Ulstein (red): *Kateketen i fokus*, s. 129-52. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Aas, Karin Haarberg (2007): «Utvikling av relasjonskompetanse» i *Nordisk sosialt arbeid* vol 27, nr 1: s. 45-55.
- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions*. Chicago The University of Chicago Press.
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, Petter (2000): «VAK-ens vanskelige virkelighet» i *Norsk kirkemusikk* 01/2000, s. 34-35.
- Amås, Knut Olav (2012): «Hva gjør kultur for samfunnet?» *Aftenposten*, 27. februar 2012, www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Hva-gjor-kultur-for-samfunnet-6771447.html
- Angelo, Elin (2012): *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Avhandling for graden Ph.D., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Apeland, Sigbjørn (2005): *Kyrkjemusikkdiskursen. Kyrkjemusikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis*. Avhandling for graden Dr.Art, Universitetet i Bergen.
- Aristoteles (1999): *Den nikomatiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Astås, Reidar (1984): *Kirke i vekst og virke. Allmenn og norsk kirkehistorie*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Baden, Torkil Olav (1995): *Toner i tusen år: en norsk kirkemusikkhistorie fra gregoriansk sang til gospel*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Bispemøtet (2004): Sak BM 32/04 «Diakontjenesten».
- Bispemøtet (2010): Sak BM 03/10 «Diakontjenesten i kirkens tjenestemønster».
- Björdal, Øystein (1997): «Kyrkjemusikken og dens tenarar» i *Norsk kirkemusikk*, 2/1997, s. 5-8.
- Bladh, Stephen (2002): *Musiklärare - i utbildning och yrke*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Bouij, Christer (1998): *Musik - mitt liv och kommande levebröd: musiklärarens yrkessocialisation*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolisk makt. Artikler i utvalg*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Udkast til en praksisteori: indledt af Tre studier i kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc (1996): *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Braathen, Frøydis (2012): «Nyutdannede ikke godt nok rustet til å jobbe» *Aftenposten*, 7. februar 2012, www.aftenposten.no/jobb/--Nyutdannede-ikke-godt-nok-rustet-til-a-jobbe-6757356.html
- Bromander, Jonas (2002): *Rum för röster: Sociologiska analyser av musiklivet inom Svenska kyrkan, som det uppfattas av kyrkobesökare, kyrkomusiker samt kyrkokorister*. Stockholm: Verbum.

- Christensen, Solveig (2000): *Jeg slipper deg ikke uten at du velsigner meg. Musikalsk-religiøse møteplasser som arena for opplevelse og identitetsorientering*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo.
- Christoffersen, Svein Aage (red.) (2005): *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Brit Ågot Brøske og Johansen, Geir (red.) (2012): *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project*. Oslo: NMH-publikasjoner 2007:7.
- Den katolske kirke (1986): «Kirkens embete. Uttalelse fra den katolsk-lutherske samtalegruppen i Norge» www.katolsk.no/dokumenter/norden/cls-1986. www.katolsk.no/dokumenter/norden/cls-1986.
- Den norske kirke (2012): «Historiske endringer i Grunnloven» www.kirken.no/?event=showArticle&Famid=289505.
- Den norske kirke (1975): «Embetssyn og tjenstedifferensiering» Utredning om Den norske kirkes tjenestestruktur
- Den norske kirke (1992): «Vigsling, innsettelse og fremstilling» i Den norske kirke (red): *Gudstjenestebok for Den norske kirke I/II*, s. 159-218 (kapittel VIII). Oslo: Norsk musikkforlag.
- Den norske kirke (1999): *Vigsling til kantortjeneste. Tillegg til Gudstjenestebok for Den norske kirke I/II*. Oslo: Verbum.
- Den norske kirke (2008): «Visjonsdokument for Den norske kirke 2009-2014» Den norske kirke. www.kirken.no/?event=doLink&famID=3200.
- Den norske kirke (2011): *Gudstjenestereformen – en grafisk fremstilling* www.kirken.no/files/gudstreform_grafikk_2011.swf.
- Det norske bibelselskap (red.) (1978): *Bibelen*. Oslo: Det norske bibelselskap.
- Dietrich, Stepahnie, Korslien, Kari K og Nordstokke, Kjell (red.) (2011): *Diakonien - kall og profesjon*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eggen, Nils Arne (1999): *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.

- Engeström, Yrjö (2001): «Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization» i *Journal of Education and Work* vol 14, 1/2001: s. 133-56.
- Englund, Tomas (1996): «Are professional teachers a good thing?» i Goodson og Hargreaves (red): *Teacher's Professional Lives*, s. 75-87. London: Falmer Press.
- Eriksen, Erik Oddvar og Molander, Anders (2008): «Profesjoner, rett og politikk» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 161-78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, Michel (1986): «Gouvernementality» i *Ideology and Consciousness* 06/1986: s. 5-21.
- Foucault, Michel (1988): «Technologies of the Self» i Gutman & Hutton Marin (red): *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*, s. 16-29. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel (1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Furu, Anne, Granholt, Marit, Haug, Kristin Holte og Spurkeland, Marit (2011): *Student i dag - forskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg (2010): *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Goodlad, John I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grane, Leif (1976): *Confessio Augustana. Oversættelse med noter. Indførelse i den lutherske reformations hovedtanker*: Gyldendal.
- Grennes, Tor (2001): *Innføring i vitenskapsteori og metode*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald (2008): «Profesjon og kunnskap» i Molander & Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 71-86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald og Molander, Anders (2008): «Profesjoner og skjønn» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 179-98. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.

- Guttormsen, Arne (2012): «Sjokkmøte med jobben. Intervju med Solveig Christensen om Ph.D.-arbeidet om nyutdannede kirkemusikere.» *Vårt Land*, 13. februar 2012, s.16
- Halkier, Bente (2010): *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Hansen, Magne (1997): «Et bidrag til debatten om organistutdanningen» i *Norsk kirkemusikk*, 10/1997, s. 24-27.
- Haugen, Trine B. (2011): «Disiplinfagenes plass i profesjonsutdanningene» i I.B. Hagtvet og G. Ognjevovic (red): *Dannelse. Tenkning - modning - refleksjon*, s. 754-62. Oslo: Dreyers forlag A/S.
- Heggen, Kåre (2003): «Kunnskapssyn og profesjonsutdanning» i *HiO-rapport nr 8*.
- Heggen, Kåre (2008): «Profesjon og identitet» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 321-32. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, Kåre (2010): *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hellstrøm, Ulf Petter (2012): «Utbrente prester og kirkemusikere.» *Aftenposten*, 09.09. 2012
- Helstrup, Tore (1992): «Læring i et kognitivt perspektiv» i Ivar Bråten (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, s. 103-30. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hernes, Helge (2002): «Perspektiver på profesjoner» i Nylehn og Støkken (red): *De profesjonelle*, s. 38-51. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, Helge (2002): «Profesjoner og relasjoner» i Nylehn og Støkken (red): *De profesjonelle*, s. 126-40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Staffeldtsgate (2012): «Studieplaner». www.staffeldtsgate.no.
- Hånes, Vidar L. (2012): «Skråstola for diakoner. Høringsuttalelse fra Det teologiske Menighetsfakultet, 05.06.2012»
www.mf.no/doc//Uttalelser/2012/MF%20Horingsuttalelse%20-%20Skr%C3%A5stola%20for%20diakoner%20050612.pdf.
- Ihlebak, Guttorm (1995a): «Personlig lojalitet - og vigsling» i *Norsk kirkemusikk*, 09/1995, s. 3.

- Johansson, Karin (2008): *Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice*. Avhandling for graden Ph.D, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Samfundslitteratur Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, Immanuel (1970): *Morallov og frihet. Grunnlegging av moralens metafysikk og andre moralfilosofiske skrifter*. Oslo: Gyldendal.
- Karseth, Berit og Solbrekke, Tone Dyrdal (2006): «Characteristics of graduate professional education: expectations and experience in psykology and law» i *London Review of Education* 4, 2: s. 149-67.
- King, Martin Luther (1967): «The Three Dimensions Of A Complete Life». www.drmartinlutherkingjr.com/thethreedimensionsofacompletelife.htm.
- Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (2007): *Mangfold og egenart - Utfordringer og kompetansebehov på kirkemusikksektoren*. Oslo: Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon.
- Kirkemøtet (1993): Sak KM 13/93 «Kirkemusikalske utfordringer».
- Kirkemøtet (1998): Sak 10/1998 «Vigsling av kantorer».
- Kirkemøtet (2001): Sak KM 10/01 «Embetet i Den norske kirke».
- Kirkemøtet (2004): Sak KM 08/04 «Diakonal tjeneste i Den norske kirke».
- Kirkemøtet (2005): *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor*: www.lovdatab.no/for/sf/kk/xk-20041120-1896.html.
- Kirkemøtet (2009): *Plan for kirkemusikk*. Vedtatt på Kirkemøtet i 2008, iverksatt 2009.
- Kirkemøtet (2011a): «Protokoll» www.kirken.no/?event=doLink&famID=170370 (sakene 4-7/11 omhandler gudstjenestereformen).
- Kirkemøtet (2011b): Sak KM 09/11 «Diakontjenesten i kirkens tjenestemønster».

- Kirkerådet (2007/2008): «En flerdimensjonal ordinert tjeneste. Diakon, kateket og kantortjenesten som ordinert tjeneste? Konsekvenser og tjenlighet» Utredning i regi av Kirkerådet som oppfølging til Kirkerådet (2004): Sak 08/04.
- Kirkerådet (2009): «Brev fra Kirkerådet til Høgskolen i Stafedtsgate, datert 06.10.2009 og 07.12.2009.» Arkivreferanse 06/633-7 og 06/633-11.
- Kirkerådet (2012): «Høring – Skråstola for diakoner» Sak KR 12/12. Arkivreferanse: 12/29-6.
- Kirkerådet (2012): «Kirkeordning etter 2013. Et refleksjonsdokument fra Kirkerådet» Den norske kirke/Kirkerådet.
www.kirken.no/?event=doLink&famID=160752.
- Kjørup, Søren (2008): *Menneskevidenskabene 2*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Krüger, Thorolf (1998): *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Avhandling for graden Ph.D, University of Wisconsin-Madison.
- Kunnskapsdepartementet (2008-09): *Stortingsmelding nr 44 Utdanningslinja*:
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*: www.nokut.no/no/NOKUTs-Kunnskapsbase/Det-norske-utdanningssystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/.
- Kunnskapsdepartementet (2011-12): *Stortingsmelding nr 13 Utdanning for velferd*: www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836.
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Rammeplaner for høyere utdanning*
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2006/rammeplaner-for-hoyere-utdanning.html?id=587302.
- Kupferberg, Feiwel (1999): *Kald eller profession?: at indtræde i sygeplejerskerollen*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal A/S.

- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Kverno, Trond (1997): «Kirkemusikkutdanning og utdanningsinsitusjon» i *Norsk kirkemusikk*, 04/1997, s. 14-16.
- Larsen, Øystein (1995): «Høringsuttalelse fra Sør-Hålogaland biskop om forslag til vigsling av kantor, gjengitt i Ihlebæk: Hva de mener om vigsling av kantor» i *Norsk kirkemusikk* 01/1995, s. 29-30.
- Lockertsen, Maren (2007): *Folkekirke - noen elementer til en ekklesiologi for Den norske kirke*. Masteravhandling, Universitetet i Tromsø.
- Luther, Martin (2004): «Om den kristne frihet» i Lønning & Rasmussen (red): *Luthers reformasjon*, s. 268-310. Oslo: Pax forlag.
- Løvås, Kari (2009): «Her er jeg, send meg» i *Nytt norsk tidsskrift* nr 3-4: s. 337-52.
- Malterud, Kirsti (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, Per (2004): *Mange er kalt, men få er utvalgt. Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.
- Martinsen, Kari (2000): *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Midtbø, Toril og Hauge, Solveig (2010): «Når menneske vert «kalkulerbare ting» – om Skjervheim si tenking og geriatrikisk helseteneste» i *Michael Quarterly* 2010:7: s. 190-97.
- Moen, Steinar (1993): «Kantorens identitet - er den truet?» i *Norsk kirkemusikk* 02/1993: s. 17-21.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (2008): «Profesjonsstudier - en introduksjon» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 13-27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Bengt (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg: Förlaget Daidalos.

- Morgan, David I (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mæland, Ivar (1995): «Kantorpraksis» i *Norsk kirkemusikk*, 05/1995, s. 5.
- Mæland, Ivar (2005): «Fremtidens kirkemusiker. I tiden, med tiden - eller imod tiden?» i *Jubileumsskrift for Vestervig kirkemusikskole 25 år*.
- Nerland, Monika (2004): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Avhandling for graden Dr.Polit., Universitetet i Oslo. Publisert som NMH-publikasjoner 2004:1, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Norges musikkhøgskole (1960): «Eksamensplan for organist- og kantoreksamen, høyere grad (kirkemusikkeksamen)».
- Norges musikkhøgskole (1975): «Studieplan for kirkemusikklinjen».
- Norges musikkhøgskole (2006): «Studentevaluering av undervisning og studietilbud - offentlig rapport» Norges musikkhøgskole, arkivreferanse 2006/201-1
- Norges musikkhøgskole (2008): «Internasjonalt toneangivende. Strategisk plan for 2008-13». www.nmh.no.
- Norges musikkhøgskole (2009): «Rapport fra studentevaluering av undervisning og studietilbud» Norges musikkhøgskole, arkivreferanse 2008/1105-14
- Norges musikkhøgskole (2012): «Studentevaluering av undervisning og studietilbud» Norges musikkhøgskole, arkivreferanse: 2012/961.
- Norges musikkhøgskole (2012a): «Sammen om framtidens arbeidsliv. Strategi for samarbeid med arbeidslivet.» Vedtatt i Norges musikkhøgskoles styre 14.12.2012. Styrereferanse HS 65/12. Arkivreferanse 2011/271.
- Norges musikkhøgskole (2012b): «Studieplan for kandidatstudiet i kirkemusikk». <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Direktepublisering/Studiekatalog/Bachelornivaastudier/Tilbud-paa-bachelornivaa-2012/Kandidatstudiet-i-kirkemusikk>.

- Norges musikkhøgskole (2012c): Elektronisk studiehåndbok www.nmh.no.
- Norges musikkhøgskole (2012d): Utdanningskvalitet
nmh.no/ansatte/org/utdanningskvalitet/kvalitetssikringssystemet
- Norsk kirkemusikk (1993): «Presteforeningen for vigsling» i *Norsk kirkemusikk*, 08/1993, s. 26.
- Norsk kirkemusikk (1994): «Vigslingsliturgien utformes» i *Norsk kirkemusikk*, 07/1994.
- Norsk kirkemusikk (1998): «Kantorer skal vigsles!» i *Norsk kirkemusikk*, 10/1998.
- Norsk kirkemusikk (2001): «Vigsling av 14 kantorer i Stavanger domkirke» i *Norsk kirkemusikk*, 05/2001, s. 20-21.
- Norske kirkeakademier (2005): *Kunsten å være kirke. Kirkens kulturmelding*. Oslo: Verbum.
- Nygaard, Marianne Rodriguez (2011): «Diakoners profesjonsvilkår i Den norske kirke» i *Halvårsskrift for praktisk teologi* 2/2011: s. 32-46.
- Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Raffnsøe, Sverre, Gudmand-Høyer, Marius og Thaning, Morten Sørensen (2008): *Foucault*. København: Samfundslitteratur.
- Repstad, Pål (2000): *Religiøst liv i det moderne Norge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, Pål (2002): «Virker utdanning?» i Nyhlen og Støkken (red): *De profesjonelle*, s. 153-70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rishton, Tim (2001): «Noen refleksjoner over rekruttering og utdanning til kirkemusikkkyrket» i *Norsk kirkemusikk*, 02/2001, s. 4-12.
- Ruud, Even (1998): *Music Therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Senter for profesjonsstudier (2008): «Studenter får praksissjokk»
www.hioa.no/Forskning/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Studenter-faar-praksissjokk.
- Senter for profesjonsstudier (2012): www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/Om-SPS/Hva-er-profesjonsstudier.
- Skarsaune, Oskar (1999): «Det tredelte embete og det éne: tjenesteordningene og ordinasjon/vigsling i Den norske kirke teologisk belyst» i *Tidsskrift for teologi og kirke*, 01/1999.
- Skjervheim, Hans (1969): «Den meta-vitskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken» i Hans Skjervheim og Leif Tuft (red): *Pedagogikk og samfunn. Foredrag på Vosse-seminaret 13.-15. desember 1968*, s. 53-63. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Skjervheim, Hans (2002a): «Deltakar og tilskodar» i J. Hellesnes og G. Skirbekk (red): *Mennesket*, s. 20-35. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (2002b): «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» i J. Hellesnes og G. Skirbekk (red): *Mennesket*, s. 103-17. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (2002c): «Det instrumentalistiske mistaket» i J. Hellesnes og G. Skirbekk (red): *Mennesket*, s. 130-37. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Slagstad, Rune (2006): *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax forlag.
- Slagstad, Rune (2011a): «Teologi som akademisk disiplin og profesjonsutdanning», www.mf.no. Også utgitt i en kortere versjon med tittelen «Vitenskapen, kallet og profesjonen».
- Slagstad, Rune (2011b): «Vitenskapen, kallet og profesjonen» i www.forskning.no.
- Smeby, Jens-Christian (2008): «Profesjon og utdanning» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 87-102. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, Jens-Christian og Vågan, André (2007): «Fra utdanning til praksis» i H. Alsvåg og O. Førland (red): *Engasjemnet og læring – fagkritiske perspektiver på sykepleie*, s. 81-99. Oslo: Akribe.
- Solbrekke, Tone Dyrdal (2007): *Understanding Conceptions of Professional Responsibility*. Avhandling for graden Dr.Polit., Universitetet i Oslo.

- Solhaug, Arne (1998): «Norges musikkhøgskole og utviklingen av en ny kirkemusikeridentitet» i *Flerstemmige innspill*. NMH skriftserie 1998:2: s. 145-78.
- Solhaug, Arne (2002): *Fra organist til kantor. På vei mot en ny kirkemusikeridentitet*. Oslo: Verbum.
- Stene, Eleni Maria (2012): «Må spille på nye strenger» *Vårt Land*, 13. februar 2012, s.14-15
- Stensæth, Karette (2008): *Musical Answerability. A theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Avhandling for graden Ph.D, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Stortinget (2008): «Forlik om stat - kirke» Kunnskapsdepartementet. [www.regjeringen.no/upload/KKD/Vedlegg/PRM35-08 Stat kirke Vedlegg Endelig avtale.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KKD/Vedlegg/PRM35-08%20Stat%20kirke%20Vedlegg%20Endelig%20avtale.pdf).
- Stortinget (2012): «Grunnlovsforslag om ny organisering av forholdet mellom staten og Den norske kirke» www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=41039 Vedtatt 21. mai 2012.
- Størdal, Knut (1996): «Tanker om vigsling» i *Norsk kirkemusikk*, 02/1996, s. 43-45.
- Svenska kyrkan (2012): «Pastoralteologisk sluttermin» www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=873995.
- Svenska kyrkans kyrkostyrelse (2003): «Kyrkan mitt i musiklivet».
- Svenska kyrkans utredningar (2007): *En förendrad utbildning for Svenska kyrkan: EFU 2007:12*.
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Time, Sveinung (1997): «Språk - tekst - identitet» i Sveinung Time (red): *Om kulturell identitet*, s. 173-224. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Tobin, Henrik (2001): «Kyrkomusikerns utbildning: något om historia, nutid och framtid» i *Kyrkomusikernas riksförbund*: s. 255-62.

- Tveit, Bodil (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning*. Avhandling for graden Ph.D., Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ulstein, Jan Ove (2001): «Frå embetsteologi til tenesteteologi. Om kyrkja sitt institusjonelle rollemønster under synsvinkelen "kontekstuell apostolisk presisjon"» i Ulstein (red): *Kateketen i fokus*, s. 153-201. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Varkøy, Øivind (1993): *Hvorfor musikk?: en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk - strategi og lykke*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Øivind (2012a): «Om nytte og unytte. En innledning» i Øivind Varkøy (red): *Om nytte og unytte*, s. 9-15. Oslo: Abstrakt forlag.
- Varkøy, Øivind (2012b): «Den tekniske rasjonaliteten - og musikken» i *Svensk tidskrift för musikkforskning* vol 94, 6/2012: s. 49-63.
- Vygotskij, Lev S., Cole, Michael, John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia og Souberman, Ellen (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (2001): «Interaksjon mellom læring og utvikling» i Erling Lars Dale (red): *Om utdanning*, s. 151-65. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vågan, André og Grimen, Harald (2008): «Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv» i Molander og Terum (red): *Profesjonsstudier*, s. 411-28. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wandrup, Fredrik (2003): «For meg er kunsten et kall» *Dagbladet*, 15. oktober 2003: www.dagbladet.no/kultur/2003/10/15/381009.html
- Weber, Max (2001): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo: De norske bokklubbene AS.
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

Wingren, Gustaf (2004): *Luther on Vocation*. Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers.

Wyller, Trygve (2005): «Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis» i Svein Aage Christoffersen (red): *Profesjonsetikk*, s. 40-62. Oslo: Universitetsforlaget.

Åsvoll, Håvard (2009): *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Nettreferanser:

Bokmåls- og nynorksordboka: www.ordbok.no (Universitetet i Oslo/Språkrådet.)

Dansk Organist og Kantor Samfund/Organistbladet: www.doks.dk

Database for statistikk om høgre utdanning: www.dbh.nsd.no.

Den europeiske konservatorieunionen (AEC): www.aecinfo.org

Den nordiske konservatorieunionen (ANMA): www.nkinfo.org

Den norske kirke: www.kirken.no

Det Jyske Musikkonservatorium: www.musikkons.dk

Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, København: www.dkdm.dk

Folkekirken (Den danske kirke): www.folkekirken.dk

Hillsong Church: www.hillsong.com.

Högskolan för scen och musik/Göteborgs universitet:
www.hsm.gu.se/Utbildning/Musikerutbildning/kyrkomusiker/

International Society of Music Education (ISME): www.isme.org/

Kirkelig utdanningscenter i nord (KUN): www.uit.no/kun/

Kirkemusikalsk kompetencecenter, Danmark (KMKC): www.kmkc.dk

Kirkemusikkskolene i Danmark: www.kirkemusikskole.dk

Kungliga musikhögskolan, Stockholm: www.kmh.se

Learning and Knowledge Trajectories in Congregations (LETRA):
www.lettra.mf.no

Musikhögskolan i Malmö/Lunds universitet:
www.mhm.lu.se/utbildning/kyrkomusikerutbildning

Musikhögskolan i Piteå/Luleå tekniska universitet:
www.ltu.se/mme/d24720/1.65367

Norges musikkhøgskole: www.nmh.no

Ordnett: www.ordnett.no.

Senter for profesjonsstudier: www.hioa.no/sps

Storsalen: www.storsalen.no.

Svenska kyrkan: www.svenskakyrkan.se

Syddansk Musikkonservatorium: www.smks.dk

Willow Creek: www.willowcreek.org.

Muntlige referanser:

Bryndorf, Bine. Professor i kirkemusikk ved Kongelig Dansk Musikkonservatorium, København

Hellsten, Hans. Professor i kirkemusikk ved Musikhögskolan i Malmö/Lunds Universitet

Johansson, Karin. Forsker ved Musikhögskolan i Malmö/Lunds Universitet

Mæland, Ivar. Rektor ved Vestervig kirkemusikskole, Danmark.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer

Vedlegg 2: Godkjenning I fra NSD (individuelle intervju)

Vedlegg 3: Godkjenning II fra NSD, e-post (fokusgruppeintervju)

Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantorer

Fastsatt av Kirkemøtet 20. november 2004 med hjemmel i lov av 7. juni 1996 nr. 31 om Den norske kirke §24 tredje ledd bokstav c og kronprins reg. res. 26.10.1990, jf Grl. §16

Teksten er hentet fra www.lovdatab.no

§ 1. Hvem tjenesteordningen gjelder for

Denne tjenesteordning gjelder for personer som er tilsatt som kantor i Den norske kirke.

§ 2. Tjenestens formål

Kirkemusikktjenesten har som formål å gi menigheten et musikalsk uttrykk i gudstjeneste og øvrig menighetsliv.

Kantoren leder menighetens kirkemusikalske virksomhet, og skal være med å forvalte og gjøre levende tradisjonelle og nye kirkemusikalske verdier, og bidra til bredde og kvalitet i det kirkemusikalske og kulturelle arbeidet i menigheten. Kantoren har medansvar for å rekruttere, utruste og veilede frivillige medarbeidere.

§ 3. Tjenestens rammer

Kantoren er forpliktet på de planer og prioriteringer menighetsrådet fastsetter i samråd med kirkelig fellesråd, innenfor de planer og programmer som er fastsatt for kirkemusikktjenesten i Den norske kirke.

Tjenesten utføres i samarbeid med ansatte og frivillige i menigheten. Kantoren gjør tjeneste ved forordnede gudstjenester, andre gudstjenester fastsatt i menighetens gudstjenesteprogram og ved kirkelige handlinger som forrettes i kirken eller i gravkapell etter Den norske kirkes ordninger.

Arbeidsgiver fastlegger hvilke andre tjenesteoppgaver som tilligger stillingen innenfor rammen av gjeldende planer. Ved endring av stillingsbeskrivelse, skal vedkommende kantor, menighetsråd og sokneprest gis anledning til å uttale seg.

Innenfor disse rammer har kantoren et selvstendig ansvar for den faglige utførelsen av de oppgaver som er tillagtstillingen.

Kantoren har ansvar for egen faglig oppdatering og personlig fornyelse.

Kantoren skal utføre sin tjeneste i samsvar med Den norske kirkes ordninger.

§ 4. Kvalifikasjonskrav

Som kantor kan tilsettes person som har:

1. 4 års kirkemusikkutdanning med 240 studiepoeng.

eller:

2. 3 års grunnutdanning i kirkemusikk samt tillegg i musikk, kristendomskunnskap, kirkefag, pedagogikk eller diakoni tilsvarende 60 studiepoeng.

Kirkerådet kan godkjenne at personer med annen faglig jevngod og relevant utdanning/praksis godkjennes som kantor.

Dersom det ikke melder seg søkere som oppfyller

kvalifikasjonskravene til kantor, kan arbeidsgiver tilsette organist.

§ 5. Tilsetningsvilkår

Tilsetting skjer med forbehold om vigsling og at biskopen gir tjenestebrev.

§ 6. Vigsling, innsettelse og tilsyn

Kantoren vigsles til tjeneste og innsettes etter forordnet liturgi.

Formaningen og løftet i vigslingsliturgien er bestemmende for kantorens tjeneste og livsførsel.

Kantoren står under tilsyn av biskopen.

§ 7. Gudstjenestelige funksjoner

Kirkemøtet kan gi retningslinjer for kantorens gudstjenestelige funksjoner.

Ved utførelse av gudstjenestelige og liturgiske funksjoner står kantoren under ledelse av forrettende prest. Ved uenighet om utførelsen av disse funksjoner, drøftes saken mellom partenes arbeidsgivere. Dersom det ikke oppnås enighet, avgjøres saken av biskopen.

§ 8. Taushetsplikt

Kantoren har taushetsplikt etter gjeldende regler.

§ 9. Mindre endringer

Kirkemøtet gir Kirkerådet myndighet til å foreta mindre endringer i disse bestemmelsene.

II Reglene trer i kraft fra 1. januar 2005

Vedlegg 2: Godkjenning I fra NSD (individuelle intervju)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Fakultet for Samfunnsvitenskap
N-5007 Biograf
Korset
Tel: +47 53 55 31 17
Fax: +47 53 53 05 50
E-post: nsd@iuh.no
Org.no: 983 521 854

Solveig Christensen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår ref: 24.05.2009

Vår ref: 2292174744

Dokument:

Der ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.05.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22024

Med tittel fra God og opplyst. En studie av helseinnvirkningens identitetsorientering i ungdommen fra studier til praksis

Behandling ansvarlig
Daglig ansvarlig

*Norges musikkhøgskole, ved institusjonens ansvarlige leder
Solveig Christensen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

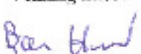
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregistreloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding om et år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 3: Godkjenning II fra NSD, e-post (fokusgruppeintervju)

Solveig H Christensen

Fra: Ragnhild Kise Haugland [ragnhild.haugland@nsd.uib.no]
Sendt: 4. januar 2011 09:33
Til: Solveig H Christensen
Emne: Prosjektnr: 22021. Med kall fra Gud og orgelet. En studie av kirkemusikerens identitetsorientering i overgangen fra studier til yrkesliv

Vi viser til ettersendt informasjonsskriv og intervjuguide for prosjektet "Med kall fra Gud og orgelet. En studie av kirkemusikerens identitetsorientering i overgangen fra studier til yrkesliv", mottatt 23.12.2010.

Intervjuguiden medfører ingen endringer i personvernombudets opprinnelige vurdering av prosjektet, jf. brev fra ombudet 24.06.2009.
Informasjonsskrivet til informantene ser hovedsaklig bra ut, men jeg kan ikke se at følgende punkt er tatt med: Det må oppgis at det også skal gjennomføres gruppeintervju, og kort forklares hvordan dette er tenkt gjennomført og hva det vil spørres om (jf. brev fra ombudet 24.06.2009).

Dersom dette også inkluderes i skrevet vil skrevet være tilfredsstillende utformet.

--

Vennlig hilsen

Ragnhild Kise Haugland, fagkonsulent
Personvernombudet for forskning
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 83 34
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Ragnhild.Haugland@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

