



Et brutalt virkelighetsmøde

A brutal encounter with reality

Kirsten Donskov Felter

Teologisk videnskapsmedarbejder, Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter, Aarhus

kfe@km.dk

Fredrik Saxegaard

Førsteamanuensis, MF vitenskapelig høyskole

fredrik.saxegaard@mf.no

Tone Stangeland Kaufman

Professor, MF vitenskapelig høyskole

tone.s.kaufman@mf.no

Lars Johan Danbolt

Professor II, MF vitenskapelig høyskole

lars.danbolt@mf.no

Sammendrag

Et studie blandt nyuddannede præster viser, at mødet med menighedslivet i Den norske kirke for nogle enkelte har været ganske krævende. De pågældende tilkendegiver et oplevet mismatch mellem indhold og vægtlægning i uddannelsen og hverdagens opgaver og krav. Ud fra et praktisk teologisk perspektiv og med inddragelse af kundskabs- og praksisteori drøfter artiklen, hvordan denne problemstilling kan forstås. Der argumenteres for, at det ikke primært handler om utilstrækkelige kundskabsressourcer, men i nok så høj grad om en normativ diskrepans mellem de teologiske og liturgiske idealer, som den nye præst bringer med sig fra uddannelsesforløbet, og den stedlige kirkelige virkelighed. Afslutningsvist drøftes det, hvordan uddannelsen kan forholde sig til denne udfordring.

Nøkkelord

Præsteuddannelse, Den norske kirke, Kundskabsressourcer, Normativitet, Praksischock, Teologisk kundskab

Abstract

A study among novice clergy shows that for some the encounter with local congregations in the Church of Norway has been quite demanding in that they have experienced a mismatch between the content and emphasis of their training and their everyday tasks. From a practical theological perspective, and drawing on knowledge and practice theory, the article discusses how this problem can be interpreted. It is argued that rather than being a matter of insufficient knowledge resources, this indicates a normative discrepancy between the theological and liturgical ideals that the novice pastor brings from his/her training, and local congregational traditions. Finally, there is a discussion of how the training can deal with this challenge.

Keywords

Pastoral education, Church of Norway, Knowledge resources, Normativity, Practice shock, Theological knowledge

Indledning

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn (MF) inviterede i januar 2020 en gruppe præster, som var uddannet fra institutionen tre-fire år tidligere, til at deltage i fokusgruppeinterviews med henblik på at dele deres erfaringer med overgangen fra akademisk studium til kirkelig praksis. Samtlige kandidater havde fuldført professionsstudiet i teologi. Der var ti tilmeldte, hvoraf to meldte forfald samme dag, dvs. i alt otte deltagere. Samlingen varede en eftermiddag med to parallelle fokusgrupper, der var samlet i cirka to timer, og en plenumsamling af cirka en times varighed. Fokusgruppeinterviewene indgik i et større studie af nyuddannede præsters overgang fra uddannelse til arbejdsliv i de skandinaviske folkekirker.¹ Deltagerne havde fået tilsendt informationsskrivelse, som var godkendt af NSD, og havde samtykket skriftligt til at medvirke.

Et omdrejningspunkt i fokusgruppeinterviewet var deltagernes oplevelse af mestring i forbindelse med arbejdet som nyuddannet præst. For hovedpartens vedkommende syntes overgangen fra studium til kirke at være forløbet relativt uproblematisk, og de kundskaber, deltagerne havde med sig fra uddannelsen, blev betegnet som både relevante og brugbare for den professionelle praksis. Der var dog særligt to af deltagerne, som tilkendegav, at de havde oplevet mødet med den lokale kirkelige virkelighed som ganske krævende, og fra flere af de øvrige blev der udtrykt en vis genkendelse i forhold til beskrivelsen af et mismatch mellem på den ene side indhold og vægtning i uddannelsen og på den anden side de opgaver og krav, de stod over for i hverdagen i deres lokale menigheder. Det er i denne sammenhæng relevant at nævne, at samtalen gik nok så meget i retning af gudstjenestearbejdet, mens andre vigtige sider af præstetjenesten ikke blev tematiseret i samme grad. Omvendt kan dette ses som udslag af den centrale plads, som gudstjenesterne indtager i informanternes selvforståelse. Dette er i tråd med artiklens synspunkt, som vi vil argumentere for i det følgende.

På trods af at problemstillingen ikke indgik i studiets oprindelige fokus, fremstod den med så stor tydelighed i dele af materialet, at det påkaldte sig en nærmere undersøgelse. Ud fra et praktisk teologisk perspektiv og med hjælp fra kundskaber hentet fra forskning i præste- og professionsuddannelse argumenterer artiklen for, at uddannelsens implícite normativitet har betydning for de kommende præsters håndtering af komplekse og eventuelt modstridende ekklesiologiske forståelser i Den norske kirke, og at dette stiller spørgsmål til de måder, hvorpå der arbejdes med såvel praksiselementer som refleksion i uddannelsesforløbet. Hermed peger artiklen på perspektiver, der ikke kun er af relevans for præsteuddannere, men også for andre, der arbejder med professionsuddannelser og med teoriudvikling omkring konstruktion af professionel identitet i krydsfeltet mellem uddannelse og arbejdsliv.

Eksisterende forskning

En undersøgelse af norske præsters trivsel, belastninger og overvejelser om at stoppe peger på, at andelen af præster, der oplever psykisk belastning i arbejdet, gennem de senere år har været stigende, og at tæt på halvdelen af de yngste præster oplever arbejdet som psykisk belastende.² Dette synes at antyde, at det kan være relevant at se nærmere på forholdet mellem præsters uddannelse og professionelle praksis.

1. *Pastoral Learning in Practice* 2018-2022. Den skandinaviske forskergruppe består af Jonas Idestrom, Enskilda Högskolan Stockholm; Fredrik Saxegaard og Tone Stangeland Kaufman, MF School of Theology, Religion and Society, Oslo, og Kirsten Donskov Felner, Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter, Aarhus.
2. Ann Kirstin Gresaker, «I gode og onde dager. Trivsel, belastninger og sluttevalueringer blant menighetsprester i Den norske kirke», *KIFO Notat* 6 (2009).

I en amerikansk kontekst har teologerne Eileen Campbell-Reid og Christian Scharen gennemført et kvalitativt længdestudie af præsters udvikling af pastoralt skøn, *pastoral imagination*, i forbindelse med professionsudøvelsen. Studiet viser, at nyuddannede i mødet med kirkens praksis oplever et sammenstød mellem studiets abstrakte, dekontekstualiserede kundskab og virkeligheden i menighederne, og at adgang til praksis eller praksisbaseret undervisning er afgørende for udvikling af præstens praktisk-etiske kundskab, *fronesis*.³ I forhold til nærværende studie er Campbell-Reid og Scharens forståelse af *fronesis* funderet i et mere normativt begreb om pastoral praksis, som desuden bærer præg af at være udformet i en amerikansk kirkelig kontekst. Sammenholdt med den uddannelsesmodel, som Campbell-Reid og Scharen kritiserer, er teologiuddannelsen på MF endvidere kendetegnet ved en høj grad af praksiskontakt og adgang til praktisk erfaringsdannelse. Så meget mere interessant bliver det dermed at udforske uddannelsens betydning som baggrund for nyuddannedes karakteristik af mødet med norsk menighedsliv som «brutalt».

På norsk grund har pædagogen Ingrid Christine Reite i sin ph.d.-afhandling undersøgt præsters læring i et materialesemiotisk perspektiv.⁴ Grundlaget for Reites undersøgelse er dels curriculumstudier, dels observation af erfarne præster i professionelle praksissituationer, og det adskiller sig derved fra metode og informanter i nærværende studie. Reite argumenterer for, at præsters læring udgøres af mangfoldige og mangestemmige processer, der kan karakteriseres som komplekse modus af *settling*, som er kendetegnet ved, at præsterne kan trække på overleverede traditioner og ritualer, og *unsettling*, som er karakteriseret ved håndtering af nye processer og teknikker. Ifølge Reite er det imidlertid en væsentlig pointe, at de to processer ikke er adskilt, men spiller sammen. For uddannelserne betyder det, at curriculum må tilrettelægges på måder, der tilgodeser begge typer af processer. Reite beskæftiger sig ikke specifikt med professionsuddannelsernes normative dimension. I og med at netop traditioner og ritualer indgår som faste komponenter i præsteuddannelsens læreprocesser, ligger det imidlertid lige for at overveje, på hvilke måder de studerende rustes til at forhandle spørgsmål om disse elementers normativitet i nye kontekster.

Den norske teolog Sissel Merete Finholt-Pedersen har i sin ph.d.-afhandling gennemført en kvalitativ undersøgelse af sammenhængen mellem teologistudenters subjektivitet og deres identitet som fremtidige præster i Den norske kirke.⁵ Med udgangspunkt i en psykodynamisk tilgang argumenterer hun for, at professionel læring skal ses som subjektiv tilegnelse af kulturelt foreskrevet kundskab og praksis. Ifølge Finholt-Pedersen peger de studerendes subjektive forståelser af præsterollen på, hvordan præsteuddannelsernes sociale og historiske kontekst ved henholdsvis MF og Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo (TF) giver distinkt forskellige tilgange. Der er grund til at tage rækkevidden af Finholt-Pedersens studie med et vist forbehold, da dette bygger på et relativt lille materiale, som tilmed er produceret over en længere periode. Ikke desto mindre forekommer det relevant ud fra Finholt-Pedersens studie at se nærmere på betydningen af uddannelsernes (forskellige) normativitet for præsternes møde med menighederne, herunder områder, der træder frem som potentielt problematiske i professionsudøvelsen ud fra de respektive profiler.

3. Christian Scharen og Eileen Campbell-Reid, *Learning Pastoral Imagination. A Five-Year-Report on How New Ministers Learn in Practice* (New York: Auburn Studies, 2016).

4. Ingrid Christine Reite, *Between Settling and Unsettling in a Changing Knowledge Society: The Professional Learning Trajectories of Pastors. An Ethnographic Study of the Professional Learning of Pastors in the Church of Norway* (Oslo, MF School of Theology, 2014).

5. Sissel Merete Finholt-Pedersen, *Hva er det å bli prest? Teologistudenter og subjektivitet, en kvalitativ analyse*, (Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2017).

Den danske antropolog Cecilie Rubow har ud fra feltstudier på den danske pastoralseminarieuddannelse argumenteret for, at institutionens væsentligste bidrag til opbygning af pastoral identitet er den ikkereflektede indøvelse i kirkelige rutiner og teologiske normer, som forbindes med præsterollen i en folkekirkelig sammenhæng.⁶ Rubows analyseenhed er den danske pastoralseminarieuddannelse, som til forskel fra norsk praktikum er adskilt fra den akademisk-teologiske uddannelse og placeret umiddelbart inden ansættelse i kirken. Rubows analyser tager ikke højde for senere ændringer i uddannelsen og den eventuelle betydning af f.eks. udvidelse af praktikperioderne. Ikke desto mindre synes hun at have fat i noget centralt, som også kan tænkes at gøre sig gældende for præsteuddannelsen på MF, når hun peger på betydningen af uddannelsens im- og eksplicite normativitet som en betydningsfuld faktor for dannelsen af de vordende præsters identitet: eksplicit ved systematisk at holde opmærksomheden rettet mod den regulative dimension og implicit gennem omgangsformer og måder at strukturere tid og rum på, der ligner de kirkelige praksisser og ritualer, institutionens virke retter sig mod.

Nærværende artikel lægger sig i forlængelse af ovennævnte studier derved, at den retter søgelyset mod uddannelsens bidrag til opbygning af professionskundskaber og pastoral identitet. I diskussion med den her nævnte forskning ønsker vi særligt at se på forholdet mellem kundskabsdannelse og normativitet og de spørgsmål, der rejser sig herudfra med henblik på konstruktion af professionel identitet i krydsfeltet mellem uddannelse og arbejdsliv.

Teoretisk rammesætning

Artiklens overordnede tilgang er praktisk teologisk. I forbindelse med analysen af det empiriske materiale anvendes yderligere to teoretiske fortolkningsrammer, som forekommer egnede til at belyse den valgte problemstilling. Der er tale om en abduktiv tilgang, hvor vi bringer det empiriske materiale i dialog med foreliggende teorier, som fra hver sin vinkel kan bidrage til at kaste lys på materialet og hjælpe til at afdække mulige mønstre,⁷ hvilket med en terminologi hentet fra den italienske semiotiker Umberto Eco kan betegnes *under-coded abduction*.⁸ Afprøvningen af forskellige teorier i fortolkningen gør det muligt at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse, end det ville være muligt gennem anvendelse af en enkelt teori.

Med udgangspunkt i to cases fra interviewene anvendes dels en kundskabsteoretisk, dels en praksisteoretisk fortolkningsramme. Anvendelsen af en kundskabsteoretisk fortolkningsramme kan her bidrage til at synliggøre problemstillinger, som præsteuddannelsen deler med andre professionsuddannelser, og som omhandler forholdet mellem den viden, der vægtes i uddannelsen, og arbejdspladsens kundskabsbehov. Herudover kan en praksisteoretisk fortolkningsramme bidrage til at åbne materialet yderligere gennem indsigt i, hvordan såvel uddannelsens formelt tilrettelagte indhold som institutionens miljø er medformende for de studerendes normative vurderinger. De anvendte fortolkningsrammer skal således ikke ses som modsætninger, men som gensidigt udfyldende perspektiver, der kan bidrage til at kvalificere den praktisk teologiske drøftelse af præsteuddannelsen. Det er således artiklens

6. Cecilie Rubow, «Tre skridt fra livet», *Kritisk Forum for Praktisk Teologi* 93 (2003): 43-55.

7. Göran Alvesson og Kaj Sköldbog, *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.; London, New York, Delhi: Sage, 2018).

8. Umberto Eco og Thomas Sebeok, *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce* (Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1983).

påstand, at netop en sammenstilling af de nævnte teoretiske tilgange kan tjene til fordybet indsigt i nogle af de særlige problemstillinger, der knytter sig til uddannelse af præster for Den norske kirke i dag.

Fokusgruppeinterviewet som metode

Fokusgruppeinterviewets vidensproduktion er kendetegnet ved 1) at omhandle sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer, 2) at bygge på social interaktion og 3) at producere koncentrerede data om et bestemt fænomen.⁹ Metodens styrke er dens evne til at belyse et tema på nuanceret vis, i og med at deltagerne bidrager med forskellige perspektiver. En ofte fremsat indvending mod fokusgruppeinterviewet er, at det ikke i samme grad som individuelle interviews giver mulighed for at udforske den enkeltes perspektiv i dybden. Omvendt kan det hævdes, at netop interaktionen mellem forskellige aktører kan bidrage til at fremkalde uddybning af den enkeltes udsagn. Sidstnævnte gælder også dette materiale. Her var der tale om beskrivelser af oplevelser, som bl.a. ved hjælp af dialogen i gruppen blev udfoldet og konkretiseret. Interaktionen mellem deltagerne var således afgørende for interviewets retning, idet deltagerne koblede sig på hinandens udsagn i tilslutning eller afvisning. Herigennem viste det sig, at flere af deltagerne havde beslægtede erfaringer, som vi skal se nedenfor, hvilket er en særlig styrke ved homogent sammensatte grupper.¹⁰ I dette tilfælde var der tale om deltagere, som havde en fælles erfaringsbaggrund, dels i kraft af uddannelse på MF, hvilket bl.a. kom til udtryk gennem indforståede referencer til løbende diskussioner i studietiden, dels i kraft af deres ansættelse som præster i Den norske kirke. Det betyder, at de temaer, som blev taget op i interviewene, var fælles stof. Samtidig blev det tydeligt i interviewene, at præsternes subjektive oplevelser af mødet med kirken var forskellige. Den enkeltes udsagn bidrog således både til at fremkalde beslægtede erfaringer fra de øvrige, og hvad man kunne kalde modfortællinger: oplevelser, som pegede i en anden retning og tilføjede andre perspektiver.

I analysen af interviewmaterialet har vi fokuseret på to informantfortællinger, som i særlig grad illustrerer artiklens problemstilling. I det omfang, det valgte materiale understøttes eller modsiges af materialet som helhed, inddrages dette til belysning og eventuel nuancering af fortolkningen.

Mødet med virkeligheden: ikke rustet til unntak

I en af fokusgrupperne fortæller en af informanterne, *Jenny*, om mødet med den kirkelige virkelighed i sit første embede; et møde, som hun har oplevet som «litt brutalt». Hun fortæller, hvordan hun gennem uddannelsen har lært at holde og lede gudstjenester, hvor menigheden deltager aktivt i den liturgiske dialog, og at det er en opgave, hun finder stor glæde i. *Jenny* taler varmt om præstens opgave i at lede *ordo*en, Den norske kirkes foreskrevne højmesseliturgi med nadver og menighedsrespons som væsentlige elementer. At holde gudstjenester på denne måde er noget, som gennem uddannelsen er blevet vigtigt for hende selv; hun ser det som en helt central del af det, hun kan, og som omdrejningspunkt for det, hun er ansat til at gøre som præst. Men i den menighed, hun er kommet til, oplever hun, at det, hun

9. Bente Halkier, «Fokusgrupper», i *Kvalitative metoder. En grundbog* (red. S. Brinkmann og L. Tanggaard; København: Hans Reitzel, 2015), 137-152; Rosaline Barbour, *Doing Focus Groups* (London, SAGE, 2007).

10. Halkier, «Fokusgrupper».

kan, «faller lidt igjennem», som hun selv udtrykker det. Her er det almindeligt med ganske få deltagere i højmesse, og de, der er til stede, deltager ikke aktivt i de liturgiske led. Hun har oplevet at stå i et dilemma mellem at gennemføre den foreskrevne liturgi som planlagt, «å kjøre full pakke», med ganske få deltagere, hvilket føles meningsløst i situationen, eller at give efter for de tilstedeværendes forslag om at improvisere en forkortet gudstjeneste, som hun oplever som en devaluering, der truer hendes professionelle stolthed og identitet:

For jeg har mye på en måte stolthet og identitet i ordo, liksom, ja. Det er en gudstjeneste sånn jeg har lært det og sånn jeg har lært å bli glad i det. (Jenny, Fokusgruppeinterview)

Jenny tackler dilemmaet ved at forholde sig lidt pragmatisk og acceptere nedskæringer som det mindste onde. Det motiverer hende trods alt at holde fanen højt og gennemføre gudstjenesten «litt på trass» som et vidnesbyrd for de lokale omkringboende, der ikke kommer til kirke, og selv at deltage som den eneste i nadveren, selv om begge dele signalerer et embeds- og gudstjenestesyn, som hun egentlig ikke deler.

I plenumsamtalen uddybes dette yderligere. Her beskriver *Jenny* konsekvenserne af at komme ud i en virkelighed, der er vældig anderledes end den, hun føler, hun blev uddannet til, og nødvendigheden af at aflære det, hun havde lært. Det drejer sig ikke kun om de konkrete opgaver, men om den smertelige «realitetsorientering», der ligger i en oplevelse af som præst at være helt irrelevant, hvis hun udøver arbejdet på den måde, hun har lært gennem uddannelsen, men som ikke svarer til den lokale forventning. Hun har oplevet ikke at kunne omsætte det, hun har lært, og den måde, hun gerne vil være præst på.

På spørgsmålet om, hvad hun ser som problem i forhold til uddannelsen og et forslag fra intervieweren om, at det handler om menighedens størrelse og ressourcer, beskriver hun, hvordan det grundlæggende handler om forståelsen af, hvad en menighed er. Gennem uddannelsen har hun tilegnet sig en opfattelse af den gudstjenestefejrende menighed som norm, og heri ligger nogle bestemte forventninger om, hvad deltagelse indebærer, som den konkrete menighed ikke honorerer. Adspurgt om, hvad det konkret var, der ikke lod sig omsætte fra uddannelsen, svarer *Jenny* med at beskrive, hvordan de lokales forventninger til kirken ikke indbefattede gudstjeneste. Hun opfatter, at der er et skisma mellem hendes egen opfattelse af, hvad det indebærer at være en gudstjenestefejrende menighed, og de lokale kirkegængeres måde at være til stede i gudstjenesten på, som ikke uden videre indebærer tilslutning til det, hun ser som idealet:

En gudstjenestefejrende menighet sitter i ryggmargen, men menigheten er ikke bevisste på at de er gudstjenestefejrende. De bare kanskje kommer, så er det det som skjer der framme de mer eller mindre forholder seg til, er dessverre en erfaring (Jenny, Plenumsamtale)

En anden informant i interviewet, *Frida*, tilslutter sig beskrivelsen af et møde med virkeligheden, som er anderledes end forestillet, om end i en ganske anderledes kontekst. I lighed med *Jenny* har hun i særlig grad oplevet dette i forbindelse med søndagsgudstjenesterne. Hun oplever, at undervisningen på MF har givet hende vældig gode forudsætninger for at gennemføre gudstjenester med deltagelse af en fast kernemenighed, der er bekendt med liturgien, og som deltager aktivt i gudstjenestens led. Derimod har den ikke givet hende redskaber til, hvordan hun skal håndtere en situation, hvor ingen synger med på salmerne eller går til alters, til trods for at kirken er stopfuld:

Jeg kjenner meg veldig igjen i den frustrasjonen over å, jeg følte at jeg lærte mye på MF om å lage gudstjenester, men jeg lærte å lage gudstjenester hvor det er en kjernemenighet som drar det på et eller annet vis. Og i den første menigheten jeg jobbet i, det var en massiv menighet med kjempe mye folk og det var 12 dåp hver søndag. Så jeg hadde stappfull kirke, men det var ingen som svarte på ett ledd, det var ingen som kunne en salme. Orgelet spilte solo. Vi hadde nattverd hver søndag, ingen som kommer (...). Og det er veldig kleint når du står der og har hatt hele innledningen på nattverd så kommer du frem så er det ingen som reiser seg så står du der med liturgien og tenker jaja, hva gjør vi nå? Så jeg opplever, jeg ble veldig godt rustet for på en måte for det MF tenkte var en standard menighet, men jeg ble ikke rustet for unntak. Og jeg tror unntakene er det mange av. (Frida, Fokusgruppeinterview).

Det er viktig at understrege, at informanterne generelt giver uttrykk for en positiv evaluering, når det gjelder uddannelsens bidrag til at udruste dem med relevante redskaber til de kirkelige kerneopgaver. Det gjelder ikke blot opbygningen af epistemisk teologisk fagkundskab, men også opbygning af pastorale færdigheder og identitet bredere forstået. Ikke desto mindre vækker *Fridas* fortælling genklang hos andre informanter, der beretter om oplevelser, hvor de ikke følte, at teologiuddannelsen havde udrustet dem tilstrækkeligt til at håndtere udfordringerne. Mødet med «unntak» og ting, der «ikke fungerer», er et vilkår og en kilde til usikkerhed. Hvad gør man, og hvordan navigerer man, når ting falder «utenfor ramma» af undervisningens standardrepertoire, og når forskrifterne ikke slår til? I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan den beskrevne problematik kan forstås ved hjælp af henholdsvis en kundskabsteoretisk og en praksisteoretisk fortolkningsramme med henblik på indsættelse i et praktisk teologisk perspektiv på præsteuddannelsen.

Kundskabsteoretisk perspektiv: Praksischok som kendt fænomen i professionsuddannelser

Et kendt fænomen i diskursen om professionsuddannelser er det såkaldte praksischok: det forhold, at nyuddannede ikke oplever at kunne anvende kundskaberne fra den akademiske uddannelse på de udfordringer, der møder dem i arbejdslivet.¹¹ Betegnelsen praksischok udtrykker, at der forekommer at være et gab mellem teori og praksis: at den kundskab, der oparbejdes i studiet, kommer til kort i mødet med lokale vidensbehov. Der sker med andre ord en kollision mellem den akademiske uddannelses abstrakte, desituerede kundskab og den kontekstuelle og kropslige færdighedskundskab, der kendetegner professionens opgaveløsning i konkrete situationer. Dette svarer til det mismatch mellem amerikanske præsters uddannelse og vidensbehovet i arbejdslivet, som også beskrives af Campbell-Reid og Scharen.¹²

En implicit forudsætning i praksischokdiskursen er en antagelse om, at den teoretiske uddannelse har til formål at bibringe de kommende erhvervsudøvere viden og færdigheder,

11. Martin Bayer og Ulf Brinkkjær, *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis* (Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2003); Geert Kelchtermans og Katrijn Ballet, «The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization», *Teaching and Teacher Education* 18 (2002): 105-120; Kate Gerrish, «Still Fumbling Along? A Comparative Study of Newly Qualified Nurses' Perception of the Transition from Student to Qualified Nurse», *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1999): 473-480, DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01498.x>; Kathinka Prince, Margaretha Van de Wiel, Cess Van der Vleuten, et al., «Junior Doctors' Opinion about the Transition from Medical School to Clinical Practice. A Change of Environment», *Education for Health* 17 (2004): 323-331, DOI: <https://doi.org/10.1080/13576280400002510>.

12. Scharen og Campbell-Reid, *Learning Pastoral Imagination*.

der umiddelbart skal kunne anvendes og implementeres i professionsudøvelsens praksis. En sådan idealistisk opfattelse af forholdet mellem teori og praksis er imidlertid blevet anfægtet fra flere sider. Den amerikanske uddannelsesforsker Donald Schön har således kritiseret forestillingen om en direkte sammenhæng mellem uddannelsens teoretiske kundskab og arbejdslivets praktiske kundskab for at være udtryk for en problematisk praksisepistemologi, som identificerer professionel problemløsning med regelbaseret, instrumentel handling.¹³ Ifølge Schön er det en fejltagelse at tro, at professionsudøvelse er en form for teknisk rationalitet, der primært baserer sig på systematisk videnskabelig kundskab. Tværtimod risikerer en sådan opfattelse netop at bidrage til det såkaldte praksischok, når den tekniske, regelbaserede handling i professionsudøvelsen viser sig at være utilstrækkelig i de mangeartede komplekse mellem menneskelige situationer, som professionelle indgår i. Schön kan dermed ses som tidlig repræsentant for et paradigmeskift i synet på læring, fra en opfattelse af læring som *acquisition* over læring som *participation* til henholdsvis læring som *knowledge creation*¹⁴ og professionslæring som dynamisk tilegnelse af epistemiske redskaber.¹⁵

Karakteristikken af professionel ekspertise som intuitiv anvendelse af internaliseret kundskab udviser også lighed med de amerikanske uddannelsesforskere Stuart og Hubert Dreyfus' karakteristik af kompetenceudvikling, som bl.a. er videreført i studier af sygeplejerskers praksis.¹⁶ På trods af den bredere og mindre kognitive forståelse af professionel kundskab er den pågældende tilgang imidlertid blevet kritiseret for at forblive inden for et individualistisk læringsparadigme.¹⁷ Heroverfor har et generelt *turn to practice* inden for humanvidenskaberne peget på betydningen af læring som deltagelse i sociale praksisser, hvilket i særlig grad er fremført af uddannelsesforskerne Jean Lave og Etienne Wenger,¹⁸ og på betydningen af at forstå kundskab som kropsligt og socialt indlejret fænomen.¹⁹

Den stigende opmærksomhed på al lærings situerede karakter og betydningen af menneskelig aktivitet er omdrejningspunkt i en praksisteoretisk tilgang til studier af uddannelse og læring, som bl.a. kommer til udtryk i den franske sociolog Pierre Bourdieus begreb om *habitus*.²⁰ Fra en sådan position har den danske professionsforsker Kristian Larsen kritiseret den forestillede sammenhæng mellem teori og praksis og argumenteret for, at selve forestillingen om kontinuitet mellem akademisk uddannelse og professionel praksis er udtryk for en rationalistisk konstruktion af virkeligheden, som ikke er dækkende for de måder, hvorpå

-
13. Donald Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, (London/New York: Basic Books, 1983).
 14. Reite, *Between Settling and Unsettling*; Anna Sfard, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, *Educational researcher* 27 (1998): 4-13, DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>; Sami Paavola og Kai Hakkarainen, »The Knowledge Creation Metaphor. An Emergent Epistemological Approach to Learning», *Science & Education* 14 (2005): 535-557, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.
 15. Leif Christian Lahn og Karen Jensen, »Profession og læring», i *Profesjonsstudier* (red. A. Molander og L. Terum; Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 295-305.
 16. Stuart E. Dreyfus og Hubert L. Dreyfus, *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition* (Washington, DC: Storming Media, 1980); Patricia Benner, »From Novice To Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice», *The American Journal of Nursing* 84, nr. 12 (1984): 1479, DOI: <https://doi.org/10.1097/00000446-198412000-00025>.
 17. Lahn og Jensen, »Profession og læring».
 18. Jean Lave og Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: University Press, 1991).
 19. Theodore Schatzki, Karin Knorr Cetina og Eike von Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory* (London: Routledge, 2001); Davide Nicolini, *Practice, Work, & Organization. An Introduction* (Oxford: University Press, 2012); Geir Afdal, *Religion som bevægelse. Læring, kunnskap og mediering* (Oslo: Universitetsforlaget, 2013); Ted A. Smith, »Theories of Practice», i *The Wiley Blackwell Companion to Practical Theology* (red. B. Miller-McLemore; Malden/Oxford: Wiley/Blackwell, 2014), 244-254.
 20. Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice* (Cambridge: Polity, 1990).

professionel praksis faktisk fungerer.²¹ Forestillingen om, at den teori, der formidles gennem uddannelse, skal være direkte anvendelig i professionens praksis, er ifølge Larsen forfejlet, fordi praksis altid er konkret, kompleks og sammensat. Funktionen af teori i uddannelsen er dermed ikke at foreskrive, men at tilbyde perspektiver, som kan hjælpe til at forstå forskellige former for praksis.

Som den norske professionsforsker Jens-Christian Smeby påpeger, udelukker kritikken af en forenklet kontinuitetstænkning og en påpegning af al lærings fundamentalt situerede karakter dog ikke, at det ikke fortsat er relevant at være opmærksom på de udfordringer, der opstår i overgangene fra en kontekst til en anden.²² Smeby betegner disse overgange som «grensekryssing»; processer af rekontekstualisering, der finder sted såvel horisontalt som vertikalt. Når det gælder forholdet mellem akademisk uddannelse og professionel praksis, er der tale om, at den abstrakte teoretiske kundskab må gennemgå en rekontekstualisering for at få praktisk relevans i hverdagens specifikke udfordringer. Med henvisning til professionsforskeren Michael Eraut foreslår Smeby, at en sådan rekontekstualiseringsproces må gennemgå fem på hinanden følgende stadier, som kendetegner overførsel fra én kontekst til en anden: 1) udvælgelse af potentielt relevant kundskab fra tidligere kontekst, 2) forståelse af den nye situation, 3) erkendelse af, hvilke kundskaber og færdigheder der er relevante, 4) omformning af disse til ny situation og 5) integrering med andre kundskaber og færdigheder for at kunne tænke/handle/ kommunikere i den nye situation.²³

Som vist i det foregående afsnit er der udsagn i det empiriske materiale, som kunne tyde på vanskeligheder ved at krydse grænsen fra studium til menighedspraksis. Når flere af deltagerne i interviewet udtrykker en opfattelse af, at uddannelsen i højere grad burde have rustet dem med kundskabsmæssige «værktøj», enten i form af praktiske redskaber til at håndtere hverdagens forskelligartede udfordringer eller i form af andre typer akademisk faglighed, synes det at afspejle en forventning om, at uddannelsens kundskaber kan gøres umiddelbart anvendelige på praksissituationer i kirken. Manglen på kundskaber vedrører ifølge deltagerne særligt formidlingsopgaver, hvor flere giver udtryk for, at mere pædagogik i uddannelsen ville have hjulpet dem til at udføre opgaverne bedre.

Materialet antyder imidlertid også, at oplevelsen af manglende kundskaber i arbejdet ikke kun afspejler deltagerens forestilling om forholdet mellem teori og praksis, men også den faktiske intensitet i uddannelsens arbejde med de forskellige opgaver. Ud fra beskrivelserne synes vægten således i høj grad at ligge på arbejdet med højmessen, hvorimod arbejdet med børnegudstjenester, andagter og kirkelige handlinger ifølge deltagerne optager en mindre del i uddannelsen, modsat den vægt, som disse opgaver har i deres faktiske arbejdsliv som præster. Samtidig er det netop opgaver som disse, som hovedparten af deltagerne finder udfordrende. Ud fra beskrivelserne handler det dels om, at de her oplever behov for at kunne trække på epistemiske kundskaber fra andre fagfelter, og her som nævnt fortrinsvis det pædagogiske. Dels kan det ses som udtryk for de udfordringer, der er forbundet med at krydse grænsen mellem det akademiske felt, som de er fortrolige med fra uddannelsen, og det kirkelige felt, hvor det er andre kundskaber og færdigheder, der skal i spil.

En kundskabsteoretisk tolkningsramme kan bidrage til at kaste lys på, hvordan deltagerne i interviewet forstår og forhandler de kundskaber og færdigheder, som uddannelsen

21. Kristian Larsen, »At skabe et praksischock! om udfordringer med kontinuitetstænkningen med hensyn til teori og praksis», *SPS-kronikken*, SPS, Vol. 2 (Oslo: Senter for Profesjonsstudier, 2011) Er SPS-kronikken #2 tilstrekkelig?

22. Smeby, Jens-Christian, «Profesjon og utdanning», i *Profesjonsstudier* (red. A. Molander og L. Terum; Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 87-102.

23. Smeby, «Profesjon og utdanning».

har udrustet dem med, i kirkens hverdagspraksisser, herunder situationer, hvor de oplever, at uddannelsen kommer til kort. Derimod synes dette ikke alene at kunne forklare, hvad der ligger bag, når mødet med den lokale kirkelige virkelighed kan karakteriseres som «brutalt». Når *Jenny* beretter om sin oplevelse af at «falle litt igjennom» med sin liturgiske praksis, peger det ikke kun på et mismatch mellem epistemiske ressourcer og praktisk kundskabsbehov. Det lader i nok så høj grad til at handle om en normativ konflikt, hvor hun udfordres på sin liturgiske ekspertise, og i sidste instans på sin selvforståelse som præst. Beskrivelserne synes således at antyde, at der ud over den oplevede diskrepans mellem teori og praksis også er tale om et sammenstød mellem, hvordan kirke og præsterolle opfattes og formidles i uddannelsen, og hvordan den gestaltes i forskellige kirkelige miljøer.

Praksisteoretisk perspektiv: Normative sammenstød i overgangen fra uddannelse til professionspraksis

Ifølge den danske professionsforsker Jørgen Gleerup indebærer deltagelse i professionsuddannelser en løbende forhandling af identitet og mening ud fra den konkrete uddannelsespraksisformer, dens tingsliggjorte begreber og værktøjer. Implicitte værdier, som i hverdagen betragtes som kendsgerninger, kommer hermed til at fungere ubevidst handlingsanvisende og får således betydning for dannelsen af professionel identitet.²⁴ Tilsvarende peger den norske pædagog Geir Afdal på betydningen af såvel institutionens kodificerede kundskab som af den implicite kulturelle kundskab.²⁵

Med særligt henblik på præsteuddannelsen har den danske antropolog Cecilie Rubow ud fra sine feltstudier på Pastoralseminariet i København argumenteret for, at netop uddannelsens rutinerede praksisser, f.eks. øvelser i prædikenskrivning, offentlig fremtræden og intens gudstjenestetræning, er afgørende for udformning af præstens identitet og rolle. Ifølge Rubow er en væsentlig funktion af uddannelsen netop den måde, hvorpå den bidrager til at opbygge en fælles identitet de studerende og underviserne imellem ved at skabe sin egen verden, et kirkeligt felt af høj intensitet, som sætter skel mellem indenfor og udenfor, og ladet med sin helt særlige form for pastoral kapital, som former de studerendes faglige selvbevidsthed.²⁶ Pointen er ifølge Rubow endvidere, at undervisningen henter sin legitimitet ved at foregå netop i sammenstødet mellem teori og praksis, dvs. mellem uddannelsen og kirken, og som middel til at gelejde de studerende frem mod embedet som præst. Dette indebærer en stærk fokusering på højmesse som traditionel folkekirkelig kerneværdi, eksplicit ved at rette opmærksomheden mod det regulative og normative og implicit gennem gentagen indøvelse, mens der ikke forefindes nogen teori eller systematisk refleksion over sammenstødet, som ville give mulighed for kritisk distancering.

Set i forhold til nærværende studie er Rubows pointe interessant, idet arbejde med gudstjenestens liturgi ifølge interviewene udgør en massiv komponent i forberedelsen til den praktiske del af præstegerningen. Her fremhæver informanterne især betydningen af øvelser i praksisperioderne og den intense «drilling» på gudstjenesteøvelser, som bevirker, at gennemførelse af *ordo*en sætter sig i kroppen på de studerende som norm: Sådan gør man, når man fejrer gudstjeneste. Med henvisning til Rubow kan dette ses som udtryk for, hvordan

24. Jørgen Gleerup, «Viden(skabs)teori», i *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (red. N. Hansen og J. Gleerup; Odense: Syddansk Universitetsforlag 2004), 83-118.

25. Afdal, *Religion som bevægelse*.

26. Rubow, «Tre skridt fra livet».

det intense og gentagne arbejde med at holde gudstjeneste efter ordningens forskrifter ikke blot leder til en praktisk og kropslig fortrolighed med den liturgiske rolle hos de studerende, men også en særlig indforståethed eller identitet, jf. Glerup, som udspringer af deltagelsen i liturgiske *communities of practice*.²⁷ Gennem miljøet skabes en «pastoral kapital» af fælles oplevelser og teologiske vurderinger, som udgør et kernepunkt i de vordende præsters forståelse af gudstjeneste og præsterolle og binder sammen i en form for stammefællesskab over geografiske afstande:

Det at jeg har hatt et så godt kull å gå med hele veien har gjort, at jeg føler vi er en tropp sammen. Vi har stått sammen i uddannelsesløpet og så er vi kanskje spredt nå rundt i hele Norge, men jeg har på en måte min tribe i ryggen. Jeg vet vi er flere som står i dette sammen. (Jenny, Interview 2)

Et væsentligt led i pastoral identitetsdannelse er ifølge den amerikanske praktiske teolog Craig Dykstra begrebet *pastoral imagination*, hvormed menes evnen til «'seeing in depth' (...) to see beneath the surface of things, to get beyond the obvious and the merely conventional, to note the many aspects of a particular situation, to attend to the deep meaning of things».²⁸ Dykstra medgiver, at såvel personlig baggrund som læring gennem forskellige uddannelsesmiljøer er medformende for den pastorale identitet. Samtidig betoner han imidlertid, at netop arbejdet med de pastorale opgaver har en kraftfuld formativ effekt, som over tid er afgørende for udviklingen af *pastoral imagination*: den personligt funderede kundskab med distinkte personlige karakteristika og teologiske overbevisninger. Kendeteggende for *pastoral imagination* er, at den udvikles gennem daglig praksis og i interaktion med sin pendant i menigheden, *ecclesial imagination*, hvilket forudsætter en grundlæggende fælles normativitet, som regulerer såvel præstens som menighedens «seeing».²⁹

I forlængelse af Rubow vil man kunne argumentere for, at allerede arbejdet med de pastorale opgaver i uddannelsen som en særlig type menighedssetting er medvirkende til formning af kandidaternes *pastoral imagination*. Det regulative udgangspunkt for den professionsrettede liturgiundervisning og gudstjenstlige praksis på MF er gudstjenesteordning for Den norske kirke, som blev vedtaget af Kirkemøtet i 2011. I forhold til den tidligere vedtagne ordning er der tale om en stærkere økumenisk orientering, hvilket blandt andet har ført til, at nadver knæsesættes som fast element i menighedens hovedgudstjeneste, samt indførelse af forskellige liturgiske led og menighedssvar.³⁰ Som Botvar og Mosdøl påpeger, har den liturgiske nyorientering imidlertid haft varierende gennemslagskraft i Den norske kirke på landsplan. Jennys oplevelse af at «falle igjennem» og Fridas oplevelse af at være uforberedt på virkelighedens mange «unntak» kan således ses som et udtryk for, at den liturgisk bevidste, økumenisk inspirerede habitus, som kultiveres gennem uddannelsesmiljøet, støder an mod lokale folkekirkelige traditioner, som opfatter deltagelse i gudstjenesten som det at sidde på bænken, mens den (begrænsede) liturgiske aktivitet udføres af præsten. Der er med andre ord tale om en normativ diskrepans mellem præstens og menighedens forestillinger om, hvad gudstjeneste er og bør være. I og med at den konkret tilstedeværende, eller netop ikke tilstedeværende, menighed vægrer sig ved at påtage sig den foreskrevne rolle

27. Etienne Wenger, *Communities of Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).

28. Craig Dykstra, «Pastoral and Ecclesial Imagination», i *For Life Abundant* (red. C. Dykstra og D. Bass; Grand Rapids, Cambridge: Eerdmans, 2008), 50-61.

29. Dykstra, «Pastoral and Ecclesial Imagination».

30. Ketil Botvar og Hallvard Olavson Mosdøl, «Noe falt i god jord. Den norske kirkes gudstjenestereform sett fra menighetsnivå», KIFO Rapport (2014:2).

som «gudstjenestefejrende», opstår der et mismatch mellem uddannelsens forestillede eller implicite menighed og den faktiske lokale menighed, eller, sagt på en anden måde, mellem præstens *pastoral imagination* og kirkegængernes *ecclesial imagination*. For informanterne opleves dette som en problematisering af gudstjenestens script, men kan, som *Jenny* giver udtryk for, have langt mere vidtrækkende konsekvenser for trivlsen som præst, idet oplevelsen af manglende relevans truer selve den pastorale identitet.

Udfordringer til uddannelsen

En indvending mod artiklens argumentation kan være, at studiet ikke tager højde for de forskellige forudsætninger, som de studerende bringer med sig ind i uddannelsen, og de ekklesiologiske dispositioner, som udvikles gennem deltagelse i uformelle miljøer ved siden af studiet. En sådan indvending er selvsagt relevant, i og med at MF erfaringsmæssigt tiltrækker studerende med meget varierende baggrund på det kirkelige område, og at dette ikke indgår i analysen. Et andet kritisk spørgsmål kunne rejses til betydningen af køn for oplevelsen af trivsel i embedet. Dette er værd at efterforske nærmere, ikke mindst fordi der er tegn i materialet på, at manglende anerkendelse i rollen som fagperson er en oplevelse, som er fælles for flere kvindelige informanter i studiet.

I denne artikel har vi, med henvisning til bl.a. Glerup, Rubow og Dykstra, imidlertid valgt at fokusere specifikt på uddannelsens rolle som led i pastoral identitetsdannelse. Dette fokus kan dels legitimeres derved, at informanterne i de nævnte cases eksplicit peger på uddannelsens betydning for udformningen af deres ekklesiologi og liturgiske syn. Dels at de normer og idealer, der nævnes, synes at afspejle den faktiske vægt, som netop arbejdet med gudstjenester har i uddannelsen.

Som Scharen og Campbell-Reid har argumenteret for, er adgang til praksis eller praksis-baseret undervisning afgørende for udvikling af de kundskaber, som præster behøver for at varetage deres praktiske funktioner i menigheden. En uddannelse, som foregår uden kontakt til den kirkelige kontekst, hvor præsten skal virke, hvilket er tilfældet i det amerikanske studie, må herudfra betegnes som problematisk. Nærværende studie peger imidlertid på, at adgang til praksis i forbindelse med uddannelsen, som indgår i den norske model, ikke nødvendigvis forebygger sammenstød mellem studium og virkelighed. Det er således ikke kun mangel på praksis, der kan være et problem. Tilsyneladende kan praksis i sig selv være medproducerende af det omtalte sammenstød i kraft af sine iboende normative vurderinger, når den møder lokale kirkeforståelser, som afviger fra det i uddannelsen formidlede ideal. Selv om de nævnte cases – *Jenny* og *Frida* – i ekstrem grad udtrykker mismatch, afspejler de formentlig en erfaring, som ikke er usædvanlig, nemlig at praksisser og vurderinger i den lokale kirkelige virkelighed viser sig at være anderledes end det forestillede.

Et formuleret ideal for professionstudiet i teologi på MF er, ifølge institutionens selvpræsentation, fuld integration af de praktiske og teoretiske elementer i uddannelsen.³¹ Det vil sige, at det tilstræbes, at der i studiet sker opbygning af de kompetencer, som opfattes som centrale i en pastoral professionsidentitet. Inddragelse af praksiselementer i uddannelsen kan med Reite benævnes som strategier til at fremme *settling* i den fremtidige kontekst, som præsteprofessionen udgør. På baggrund af den omtalte praksischokdiskurs er hensigten hermed at forebygge de problemer, der kan opstå i forbindelse med krydsning af grænsen mellem uddannelse og professionspraksis, som Smeby taler om.

31. «Profesjonsstudium teologi», tilgået 22.03.2021, <https://www.mf.no/studier/programmer/profesjonsstudium-teologi>.

Det forhold, at praksis i sig selv er bærer af normative vurderinger, kunne imidlertid pege på nødvendigheden af at afbalancere *settling* med *unsettling*, dvs. bevidst at inddrage strategier til synliggørelse og problematisering af de indbagte ekklesiologier i gudstjenesteordninger og institutionelle praksisser, som ifølge Rubow har afgørende betydning for de studerendes opbygning af pastoral identitet. I forhold til *settling/unsettling* kunne dette kalde på en dialektisk strategi: På den ene side er kontakten med praksis frugtbar med henblik på at modvirke praksischokket gennem fortrolighed med de kirkelige udtryksformer (*settling*). På den anden side er det nødvendigt bevidst at anfægte praksis' iboende normativitet gennem kritisk refleksion (*unsettling*).

Det faktum, at netop praksis spiller en afgørende rolle for opbygningen af pastoral identitet, kunne desuden kalde på en tredje strategi i skikkelse af indøvelse i alternative og hybride praksisformer – *resettling* – som svarer til den faktiske mangfoldighed af praksisformer i den kirkelige kontekst. Såfremt Rubow, Glerup m.fl. har ret i, at den pastorale habitus formes gennem praksis i uddannelsen, vil det betyde, at der er behov for også at indøve andre gudstjenestepaksisser end den foreskrevne højmesseliturgi, så *pastoral imagination* inkluderer forskellige former for *ecclesial imagination*, herunder også mere traditionelle folkekirkelige ekklesiologier. Arbejdet med at ruste de studerende til *grensekryssing* må med andre ord ikke blot omhandle omplantning af kundskab fra en kontekst til en anden, men også involvere forståelse af den normative dimensions betydning og udstyre de studerende med ressourcer til at håndtere dette.

Ud fra materialet lader det primære problem, som det er beskrevet af *Jenny* og *Frida*, altså ikke til at være et kundskabsmæssigt deficit, der viser sig i form af et praksischok, når uddannelsens abstrakte, desituerede kundskab møder hverdagens præsteopgaver. Derimod peger materialet på, at uddannelsen med fordel kan fokusere stærkere på den normativitet, der er indlejret i institutionens praksisformer, og på betydningen af at sætte de vordende præster i stand til at håndtere mulige sammenstød mellem denne og lokale – tidligere – traditioner i Den norske kirke. Ud fra materialet forekommer dette i visse tilfælde at kunne få u hensigtsmæssige konsekvenser for nogle præster i form af manglende trivsel og problematisering af egen identitet. Mødet med kirkens praksis kan opleves forskelligt, og det er den smertefulde side af denne erfaring, vi her valgt at belyse og drøfte. Set på denne baggrund er det relevant at overveje, hvordan uddannelsen kan imødekomme de oplevede vanskeligheder og medvirke til udvikling af en robust professionsidentitet, som er i stand til at håndtere og navigere i den mangfoldige virkelighed, som udgøres af Den norske kirke i dag.