

Kristin Solli Schøien



Hvordan øve hellige handlinger?

En profesjonsdidaktisk studie av øving av muntlige
ferdigheter innenfor en norsk presteutdanning



Foto: Trine Mikkelsen

Kristin Solli Schøien

Født i Oslo 1954

Candidata Musicae med hovedfag i musikkpedagogikk 1995, Norges Musikkhøgskole. Praktisk-pedagogisk seminar i vokal- og instrumentalpedagogikk 1992, Norges Musikkhøgskole. Storfag i musikk og kulturformidling 1987, Universitetet i Oslo. Kristendom mellomfag 1985, Norsk Lærerakademi, Bergen.

Har arbeidet som kantor i Den norske kirke 1976-82, lærer ved Eik lærerhøgskole 1993-94/ 1995 og fakultetslektor i praktisk teologi 2002-2007 ved Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo. Forfatter, tonsetter og artist.

Medlem av Kirkens gudstjenesteråd/ Liturgisk utvalg i Den norske kirke 1988-1995 og 2005-2007. Medlem av styringsgruppen for Nätverket for teologisk utbildung i Norden, 2006-2011.

Doktorand ved Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi 2006-2011

Kontakt: Kristin@kulturkammeret.no

Omslagsillustrasjon: Tone Svalastog Garnes

Grafisk design: Bendik Kråvik Schøien

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FI-20500 ÅBO, Finland

Tfn +358-20 786 1468

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FI-21601 PARGAS, Finland

Tfn +358-2 454 9200

Fax +358-2 454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

HVORDAN ØVE HELLEGE HANDLINGER?

Hvordan øve hellige handlinger?

En profesjonsdidaktisk studie av øving av muntlige
ferdigheter innenfor en norsk presteutdanning

Kristin Solli Schøien

ÅBO 2011

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG – ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Solli Schøien, Kristin.

Hvordan øve hellige handlinger? :
en profesjonsdidaktisk studie av øving av
muntlige ferdigheter innenfor en norsk
presteutdanning / Kristin Solli Schøien. -

Åbo : Åbo Akademis förlag, 2011.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-566-8

ISBN 978-951-765-566-8

ISBN 978-951-765-567-5 (digital)

Oy Arkmedia Ab

Vasa 2011

Eg kan ikkje handsama og telja alle
bladi på denne eiki heller. Men eg ser
det er ei eik.

Olav H Hauge

Sammendrag

Hvordan øve hellige handlinger? En profesjonsdidaktisk studie av øving av muntlige ferdigheter innenfor en norsk presteutdanning.

Emnet for denne studien er prestenes muntlige uttrykkskompetanse i utførelsen av gudstjenesterelaterte handlinger innenfor Den norske kirke. Hensikten med studien er å drøfte en pedagogisk praksis som utvikler profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse innenfor rammene av prestenes grunnutdanning. Problemstillingen er formulert som et spørsmål: Hvordan øve hellige handlinger? De liturgiske handlingene betegnes som hellige handlinger, begrunnet i et aspekt av annerledeshet som er en tydelig overenskomst mellom studentene og læreren, og mellom profesjonsutøver og arbeidsgiver. I studien framstår hellighet som forventning om noe annerledes, en merhet som sprenger dagliglivets erfaringsramme. For forståelsen for studien er at disse muntlige liturgiske ferdighetene kan øves, og at det ønskelig og nødvendig å øve dem.

Den undersøkende delen av studien er formulert i tre sentrale forskningsspørsmål:

- Hva består en slik profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse i?
- Hvordan kan en slik profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse utvikles?
- Hvilken betydning har denne kompetansen for utviklingen av en integrert profesjonell selvforståelse?

Forskningsprosjektet beskriver og analyserer utviklingen av et muntlig, profesjonsspesifikt fag og en pedagogisk praksis som forskeren selv var ansvarlig for som lærer. Det empiriske forskningsmaterialet er knyttet til undervisning og fagutviklingsarbeidet ved en konkret presteutdanning i Norge (MF). Det empiriske materialet består av rapporter fra to eksterne medforskere som observerte lærerens undervisning, video-observasjoner og studenttekster bestående av evalueringer av den pedagogiske praksisen og refleksjonstekster knyttet til deres første erfaring av å selv være liturger. Forskerlogger og dokumenter knyttet til fagutviklingen anvendes også som materiale i drøftingen.

Det teoretiske rammeverket består av tre tilnærminger til utviklingen av profesjonskunnskap: en systemteoretisk tilnærming med utgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori, en kunnskapsteoretisk tilnærming som argumenterer for et utvidet kunnskapsbegrep som inkluderer kunnskap med artikulasjonsformer knyttet til kropp og handling, og en kunstdidaktisk tilnærming.

Studien viser hvordan studentenes uttrykkskompetanse utvikles, ved at liturgi og muntlighet betraktes som håndverk bestående av ferdigheter som kan øves, i motsetning til en talentbasert forståelse av slike ferdigheter. Å betrakte det liturgiske uttrykket som et kunstuttrykk gir en forståelse av arbeidsprosessen som en kunstnerisk uttrykksprosess. Den pedagogiske praksisen gjør bruk av kontemplative, dramaturgiske og kunstdidaktiske elementer, og drøftes som et interpretativt fag innenfor presteutdanningen. Studien viser at arbeidet med å trene uttrykksbevissthet knyttet til liturgiske handlinger intensiverer en form for personlig og faglig refleksjon hos studentene, knyttet til deres ønske om autentisitet, personlig tilstedeværelse og meningsfull kommunikasjon i de gudstjenesterelaterte handlingene. Den pedagogiske praksisen har stort potensiale som metode for å integrere fagteologisk kunnskap og kroppsliggjøre et profesjonsuttrykk og en profesjonell selvforståelse.

Nøkkelord: profesjonsutdanning, presteutdanning, liturgisk håndverk, muntlige ferdigheter, coaching av gudstjenesteøvelser.

Abstract

How can the holy craft of liturgy be trained? A study of approaches to instruction in training oral skills within education of the Norwegian clergy

The theme of this study is the competence of expression of clerics performing liturgies as part of their duties in the Norwegian Lutheran Church. The aim of the study is to find a teaching practice which can raise the competence in oral expression characteristic of the clergy profession. The teaching practice is explored and discussed within the context of the basic education of the clergy. The main thesis is formulated as a question: How can the holy craft of liturgy be trained? An underpinning of the study is that liturgical acts are holy, which gives these performances an aspect of otherness. This otherness constitutes a clear agreement between the students and the teacher, and between the professional and the employer. The pre-understanding of the researcher is that these liturgical oral acts are trainable, and that there is a need and a necessity to train in these skills.

Three research questions are elaborated on in the explorative section of the study:

- What is characteristic of a competence of expression connected to the profession?
- How can this competence of expression connected to liturgical performance be developed?
- What is the importance of this competence in the holy craft of liturgy for the development of a cohesive professional self-understanding?

The study is based on a research and development project where the researcher as the teacher and students from one specific clergy education in Norway (MF) were the source of the empirical material. The empirical data came from practice with two external observers' logs on the coaching, video observations, of the teacher and the students' texts on the practice under study, which is liturgical performance. The researcher's log and field notes also provide material for the analysis. This is a qualitative project and an arts education project carried out within an interpretative framework.

The theoretical framework has three perspectives: a structural approach based on the system theory of Niklas Luhmann, an epistemological approach discussing forms of knowledge in practice or informing practice and an arts education approach.

The results indicate that the competence in oral liturgical performance can be considered a trainable skill, and that this training can be understood as an arts education method of instruction based on meaningful communication, dramaturgical thinking and the development of authenticity. The main result from this study can be considered as articulating and sketching the contours of the field of knowledge where the students embody the meaning of the clergy profession – and this articulation has an innovative potential as knowledge combining experience and theoretical understanding.

Key words: professional development, clergy education, holy crafts of liturgy, training oral skills, coaching in praxis theological education.

Forord

Aller først en takk til alle de studentene som har deltatt i min undervisning og gitt denne studien substans gjennom sine direkte og reflekterte evalueringer og oppgavebesvarelser. Når jeg har glippet med øynene over analyser av coachingdialoger og noviseberetninger har jeg hørt stemmene og sett uttrykkene deres foran meg: Takk for den tilliten dere hadde, til at dere kunne bli flinkere når dere øvde igjen og igjen.

To eksterne observatørene ga meg muligheten til å se min egen praksis med sine øyne. Takk for det verdifulle arbeidet dere gjorde, jeg hadde ikke klart meg uten deres kompetente og fyldige observasjoner.

Takk til institusjonen MF som først ansatte meg og som deretter ga meg tillatelse til å bruke det omfattende undervisnings- og oppgavematerialet i forskning. Takk til Sara Birgitte, min faglige utfordrer og medtenker i utviklingen av den pedagogiske praksisen, og til de kollegene på MF som trodde på betydningen av det arbeidet jeg gjorde. En spesiell takk til Harald Hegstad og Terje Stordalen.

Pedagogisk fakultet ved Åbo Akademi inkluderte meg blant sine doktorstudenter i Vasa og lot meg spille firhendig ved disputasfester. For meg, som har «forskert hjemme», har den faglige interessen og den uanstrengte tonen i forskerkursene lært meg at et godt forskermiljø begynner der forskerne utdannes. Jeg er blitt møtt med raushet. Takk for stipendium og støtte til konferanse og skrivekurs fra Pedagogisk fakultet ved Åbo Akademi og for Åbo Akademis rektorstipend. Takk også til Peter Ahlroos ved Tritonia som la alle dvd-opptakene over i anvendbare filer for Transana-analyse.

Takk til Sissel, Torunn, Berit og May-Lill i skrivegruppa, som tross ulike ståsteder har klart å formidle at dette er et viktig prosjekt. De skarpe analysene deres har holdt meg på sporet og klok kritikk har reddet prosjektet fra et hav av flotte formuleringer.

Alle som har ventet tålmodig på at jeg skulle bli ferdig fortjener også en takk. Venner som fremdeles påstår at de gjerne hører om dette prosjektet, barnebarna som har tvunget meg til å sette enkle og overbevisende ord på det, slik at de kunne forstå hvorfor jeg stadig ikke var hos dem, barn og svigerbarn som har heiet og sukket og lest korrektur

og mor og far som har holdt seg i live for å oppleve at jeg ble ferdig. En spesiell takk til Andreas som har tegnet figurene og Tone som har skapt permbildet og illustrasjonen i epilogen. Takk, først og sist til Bendik som har vært ansvarlig for design, web-arkiv og all teknisk support.

Denne studien ville ikke blitt noe av, hadde det ikke vært for min veileder, professor Anna-Lena Østern. Du har en sikker intuisjon for hva som skal til for å bringe åpning og ny energi inn i en forskningsprosess og er en sta og modig pedagog. Du så mulighetene i prosjektet før jeg trodde på det selv, og din vilje til å gå med meg har vært enorm. Takk, Anna-Lena.

Takk til mine forgranskere, professor Gustav Björkstrand og professor Kari Søndena. Med ulike tilnærminger har dere gitt meg viktige innspill til arbeidet.

Harald, min på mange måter best kompetente leser så langt, er den som uten tvil har investert mest i at dette skulle realiseres. Du har gitt kropp og uttrykk til liturgi siden vi møtte hverandre og har lært meg respekt for ord og godt håndverk. Takk. Dette er din fortelling også: om en utdanning du ville hatt!

Eidskog/Soltun februar 2011

Kristin Solli Schøien

Innholdsfortegnelse

1. Hvorfor øve hellige handlinger?	13
1.1. Bakgrunn	13
1.2. Prestenes kompetente muntlighet	14
1.3. Et empirisk, kunstfaglig og kvalitativt prosjekt med trekk av aksjonsforskning	15
1.4. Gudstjenesterelaterte ferdigheter	17
1.5. Betydningen av å kvalifisere praktikere	18
1.6. Avhandlingens struktur og disposisjon	20
2. Forskningsdesign, teori og metode	22
2.1. Profesjonsutdanning som forskningsfelt og didaktisk fagfelt	22
2.1.1. Profesjon og profesjonskompetanse	24
2.1.2. Praksis som handlingsfelt og studiefelt: Tre tilnærminger	29
2.1.3. Forståelse av muntlighet, ferdighet og talent	39
2.1.4. Praktisk teologi i prestenes profesjonsutdanning	45
2.1.5. Kjønnets praksis som teologisk problem: Kvinnenes messestemme	53
2.1.6. En praksisrettet praktisk teologi med røtter i kirkens tradisjon: Lectio divina	59
2.2. Prosjektbeskrivelse	63
2.2.1. Beskrivelse, bakgrunn og empiri	64
2.2.2. Oversikt over forskningsmateriale og arkiv: KSSArkiv	69
2.2.3. Forskerens plassering i prosjektet og utviklingen av nødvendig distanse	73
2.2.4. Tolkning og refleksjon	82
2.3. Metodologiske drøftinger	85
2.3.1. Forskningsetiske overveielser	85
2.3.2. Hermeneutisk og narrativ metode: Eksempler på tekstanalyse	87
2.3.3. Validering av tekstanalyse ved bruk av sammenlignende koding	95
2.3.4. Validering av observasjoner ved bruk av video	99
2.3.5. Valg av teksteksempler og framstillingsform	103
2.4. Sammenfatning	105
3. Utviklingen av profesjons-spesifikk ferdighetskompetanse	108
3.1. Fra praktikum til profesjonsstudium	109
3.1.1. Utvikling av et profesjonsstudium	109

3.1.2.	Profesjonsutøvelse som studiemål	117
3.1.3.	Den profesjonelle utøver: Egnen eller kompetent?	131
3.1.4.	Et ferdighetsfag i prestenes profesjonsutdanning	133
3.1.6.	Fagutviklingen som profesjonsdidaktisk prosess	140
3.2.	Liturgisk-kontemplative øvingsuker	146
3.2.1.	Hellighet som pedagogisk utfordring	147
3.2.3.	Annerledeshet i tid, rom og rytme	154
3.2.3.	Kontemplative ferdigheter i liturgisk praksis	158
3.2.4.	Sentrale kunnskaps- og læringsformer	174
3.2.5.	Dramaturgi som kunnskapsmål, erfaring og arbeidsmetode	184
3.2.6.	Læreren som liturg og pedagog	192
3.3.	Coaching av liturgiske øvelser	193
3.3.1.	Fra veiledning til coaching	193
3.3.2.	Coachingens form og struktur	196
3.3.3.	Coaching av bevegelse, coaching som ferdighetslæring	207
3.3.4.	Coachingen som tilrettelagt læringserfaring	221
3.3.5.	Coaching av intensjon, coaching som interpretasjon	230
3.3.6.	Coachen som kusk, veileder eller mester	247
3.3.7.	En kunstdidaktisk analyse av coachingen	249
3.3.7.	Kritiske synspunkter på lærerens praksis.	253
3.4.	Sammenfatning	258
4.	Coda og Credo - Et fenomenologisk utblikk	260
4.1.	Et profesjonsspesifikt interpretasjonsfag	260
4.2.	Praksis som selvstendig teologisk artikulasjonsform	261
4.3.	Betydningen av en pedagogisk praksis for å kvalifisere liturger	264
4.4.	Actio divina – en annerledes handling	266
5.	Summary in English	271
	Referanser	281
	Oversikt Henviste dokumenter:	291
	Oversikt over vedlegg:	294
	Vedlegg	295

Fortegnelse over figurer og tabeller

Figur 1.	Profesjonskompetansekomponeanter	26
Figur 2.	Et strukturelt perspektiv på profesjonsutdanningen	31
Figur 3.	Det lille tenkende jeg-et inni det store handlende jeg	32
Figur 4.	Hierarkisk forståelse av forholdet mellom tenkning og handling	33
Figur 5.	Kronologisk forståelse av forholdet mellom tenkning og handling	33
Figur 6.	Forholdet mellom tenkning og handling forstått som at tenkning i og etter handling fører til teoridannelse	35
Figur 7.	Den utforskende fasen i en kunstnerisk prosess	36
Figur 8.	Nærhet og distanse i den kunstneriske prosessen, kunstnerens posisjoner i forhold til uttrykket	37
Figur 9.	Oversikt over kjennetegn ved skriftlighet og muntlighet basert på Ong	42
Figur 10.	Visualisering av dobbeltheten i en tradisjonell presteutdanning	46
Figur 11.	Eksempel på ulike plasseringer av praktisk teologi i teologisk utdanning	50
Figur 12.	Refleksjonsformene i teorifaglig og praksisrettetpraktisk teologi	51
Figur 13.	Praksisrettet praktisk teologi	52
Figur 14.	Faksimile av Nob7-04 s. 3-4 med lærerens originale merker	55
Figur 15.	Faksimile av Nob18-04 s. 5	57
Figur 16.	Lovprisning/ Benedicamus. Messetone fra høymesseliturgien	57
Figur 17.	Lovprisning/ Benedicamus. Alternativ messetone tilpasset kvinnestemmen	57
Figur 18.	Menighetssvar, Lovprisning fra høymesseliturgien	58
Figur 19.	Oversikt over henvisningen til sekvenser av coaching i manuskriptet	65
Figur 20.	Undervisningssituasjon, veiledede gudstjenester.	66
Figur 21.	Tradisjonell metode for veiledede gudstjenester, lærerens notat i samtale med øvingslærer 2003	67
Figur 22.	Oversikt over arkivet knyttet til forskningen	69
Figur 23.	Oversiktskart, studenttekster	71
Figur 24.	Aksjonsforsknings sirkelen etter Coghlan og Brannick	74
Figur 25.	Eksempel på meningsfortetting og fokusområder i Nob15-05	93
Figur 26.	Fokusområde: Liturgisk rolle	94
Figur 27.	Eksempel på skjema for kategorisering av øvelse i praksis, koder A	96
Figur 28.	Sammenlignende koding, justert A + B	97
Figur 29.	Justert sammenlignende koding av Nob 1-05, 10-05 og 15-05	98
Figur 30.	Komparativ oppstilling for validering av dialog mellom lærer og K019	100
Figur 31.	Ekte og falsk ekte, Nob6-04	105
Figur 32.	Fagspesifikke delferdigheter	119
Figur 33.	Eksempel på delferdigheter fra noviseberetningene	122
Figur 34.	Faksimile av håndskrevet lærerlogg med transkripsjon	125
Figur 35.	Oversikt over profesjonsspesifikke samtalesjangre.	126
Figur 36.	Profesjonell kompetanse forstått som kunnskap og egnethet	132

Figur 37.	Kronologisk oversikt over igangsetting av de ulike fasene i faget.	133
Figur 38.	Stikkord/ delferdigheter med progresjon PT1-PT5.	138
Figur 39.	Eksempel på lærerens didaktiske arbeid	141
Figur 40.	Didaktisk relasjonsmodell etter Bjørndal og Lieberg.	142
Figur 41a.	Kontemplativ grunnrytme 04, scannet utdrag fra studentenes opprinnelige program	154
Figur 41b.	Dagsrytme i de observerte øvingsukene	154
Figur 42.	Progresjon i innhold og studiemål mellom øvingsukene	159
Figur 43.	Faksimile av studentenes arbeidsark i tekstmeditasjonen	167
Figur 44.	Samtalesjangre, Refleksjonssamtalen	170
Figur 45.	Oversikt over dagsrytmen relatert til kunstdidaktiske kategorier.	174
Figur 46.	Salamiøvelsen. Øving av fokal og subsidiær oppmerksomhet	176
Figur 47.	Tematisk og innholdsmessig sammenheng i øvingsuka	181
Figur 48.	Eksempel på tematisk innhold i en øvingsdag, Ext2_2	183
Figur 49.	Vurdering av utfordringsnivå for studentene i de enkelte undervisningsdelene	186
Figur 50.	Dramaturgisk kurve på bakgrunn av spenningsnivået i en øvingsdag	188
Figur 51.	Dramaturgiske innganger i en verksteddag	189
Figur 52.	Coachingen i ulike instruksjonspunkter i henholdsvis EL83-04 og Ext1 sine observasjoner	200
Figur 53.	Eksempel på lærerens diagnostiske arbeid i coachingen av K019	213
Figur 54a.	Skjematisk framstilling av kontinuitetsprinsippet i Deweys erfarings teori	225
Figur 54b.	M083 sin læringserfaring prøvd i den skjematiske framstillingen av Deweys kontinuitetsprinsipp	227
Figur 55.	En sammenstilling av den utforskende og skapende fasen i uttrykksprosessen	250
Figur 56.	En sammenstilling av nærhet og distanse i utvikling av artistisk kommunikasjon	252
Figur 57.	Faksimile av Nob13-04	256
Figur 58.	Faksimile av dokument LD 54-05 :2	257
Figur 59.	Skisse av hermeneutisk arbeid for et muntlig uttrykk	268
Figur 60.	Subjektposisjoner i det liturgiske arbeidet	269
<hr/>		
Tabell 1.	Arkiv-oversikt:totalt antall noviseberetninger PT 502	88
Tabell 2.	Rapportert forekomst av liturgisk øvelse med ansatt i praksismenigheten	90
Tabell 3.	Utfordringsnivå knyttet til enkeltprestasjoner i en verksteddag	187
Tabell 4.	Totaloversikt over coachingsekvenser beskrevet i eksterne observatørrapporter	197

1. Hvorfor øve hellige handlinger?

1.1. Bakgrunn

Han sitter sammensunken på kontoret med rapportskjema om menighetens gudstjenestearbeid foran seg på skrivebordet. Midt imot ham sitter lederen av kirkerådets gudstjenesteforsøk. Presten har bedt om en samtale på tomannshånd.

-Saken er, sier han nedtrykt, - at jeg har aldri fått til dette med gudstjenester. Jeg føler meg stiv og unaturlig i denne formen, det har jeg alltid gjort. Jeg vokste opp på bedehuset, og i studietiden gikk jeg mest i studentlaget og Nordmarks-kapellet. Jeg har ikke noe imot liturgi egentlig, jeg får det bare ikke til. Jeg vet at jeg holder kjedelige gudstjenester.

Jeg synes jo de er kjedelige selv!!

Han fomler med kanten av skjemaet og fortsetter: - jeg gruer meg til hver gudstjeneste jeg skal holde.

Forsøkslederen hører den ærlige fortvilelsen og spør forsiktig om han har snakket med biskopen sin om dette.

Han ser opp ; - ja, jeg har tatt det opp med ham, sier han.

- Og hva svarte biskopen?

Presten ser ut av vinduet.

- At han skulle be for meg, sier han stille.¹

Som forsøksleder reagerte jeg på denne erfaringen med sorg, på vegne av den fortvilte presten, men også et faglig fundert sinne, fordi jeg var overbevist om at svaret fra biskopen kunne ha vært: Dette kan øves! Selv om det tok mange år før jeg begynte på det forskningsprosjektet jeg formidler i denne avhandlingen, har denne opplevelsen ligget der som en ansporing.

¹ Erfaring fra prosjektet «Sammen om gudstjenesten» som Den norske kirke (Dnk) gjennomførte i 1983-1990.

Da jeg fikk en åremålsstilling i liturgikk og gudstjenestearbeid ved det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo høsten 2002, var det naturlig for meg å bidra til å øke fokuset på denne delen av den liturgiske kompetansen innenfor prestenes grunnutdanning. Prosjektet startet som et faglig utviklingsarbeid innenfor rammene av et nytt profesjonsstudium tilpasset Kvalitetsreform i høgre utdanning². I januar 2006 ble jeg tatt opp som doktorstudent ved Åbo Akademi³ og kunne knytte forskning til prosjektet.

Det faget og den pedagogiske praksisen denne studien omfatter, utgjorde en liten del av fagkretsen i praktisk teologi innenfor den nye profesjonsutdanningen. Fagutviklingen var til å begynne med en strukturering av et eksisterende øvingstilbud, som i hovedsak var knyttet til utførelsen av gudstjenester og kirkelige handlinger. I løpet av arbeidet ble faget videreutviklet til å omfatte flere profesjonsspesifikke muntlige ferdigheter, med utgangspunkt i at profesjonsutøvelsen nå var studiemål. Basert på empiri fra undervisning og fagutvikling innenfor dette faget, analyserer og drøfter jeg hvilken forståelse av kompetent praksis som kommer til syne, og hvilket kunnskapsbegrep og hvilken læringsforståelse som finnes. Ved å undersøke forholdet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse på et avgrenset område innenfor en konkret profesjonsutdanning, mener jeg å kunne si noe om hvilke utfordringer denne delen av kompetanseutviklingen står overfor, i en praktisk yrkesutdanning innenfor en akademisk ramme.

1.2. Prestenes kompetente muntlighet

Problemstillingen er formulert som et spørsmål: *Hvordan øve hellige handlinger?* For å besvare problemstillingens hvordan øve, må jeg gjøre greie for hva som skal øves og hva som er målet med øvelsen. Når jeg velger å betegne de liturgiske handlingene som *hellige* handlinger, er begrunnelsen at disse handlingene inneholder et aspekt av annerledeshet som er en tydelig overenskomst mellom studentene og læreren, og mellom profesjonsutøver og arbeidsgiver. Jeg hevder at overenskomsten om «hellig handling» har pedagogiske konsekvenser, og drøfter forståelsen av hellighet som pedagogisk element på bakgrunn av *Lectio divina*, en annerledes form for utførelse og praksis i kirken tradisjon. Dette for å tydeliggjøre at bruken av begrepet relateres til en praktisk og ferdighetsorientert sammenheng. Jeg velger å forstå begrepet hellig som *divina*: Guddommelig eller annerledes, og noe som sprenger dagliglivets erfaringsramme. Jeg avgrenser meg i forhold til å gjøre noen teologisk eller fenomenologisk drøfting av begrepet hellig, men mener at forståelsen av handlingenes annerledeshet har pedagogiske implikasjoner som jeg ikke kan se bort fra i en drøfting av metode. Jeg forutsetter både at disse handlingene kan øves, og at det er ønskelig og nødvendig å øve dem. Problemstillingen medfører at jeg beskriver og drøfter en konkret pedagogisk praksis, men forskning på egen undervisning kan ikke kobles til noe komparativt prosjekt der tilsvarende øvingsvirksomhet fra ulike institusjoner eller pedagoger sammenstilles med egen metode⁴.

2 Kvalitetsreformen trådte i kraft fra studieåret 2003/2004. På MF ble nye studieemner igangsatt suksessivt fra høsten 2003.

3 Åbo Akademi, pedagogiska fakultetet i Vasa, Finland

4 Sammenlignende studier av forskning på terapeutisk metode viser at i de tilfeller forskeren har utviklet en egen terapeutisk modell, kommer denne, uten unntak, best ut av komparative studier. (M

Hensikten med studien er å drøfte en pedagogisk praksis som utvikler profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse innenfor rammene av prestenes grunnutdanning. Dette gjør jeg ved å besvare tre sentrale forskningsspørsmål:

- Hva består en slik profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse i?
- Hvordan kan en slik profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse utvikles?
- Hvilken betydning har denne kompetansen for utviklingen av en integrert profesjonell selvforståelse?

Med utgangspunkt i empirisk materiale drøfter jeg hvilke ferdigheter teologiske studenter erfarer som nødvendige for en kompetent liturgisk praksis, og hvilke forventninger til utøvende muntlig kompetanse de erfarer i sin første liturgiske praksis. Jeg undersøker hvilken betydning disse ferdighetene har for deres egne erfaringer som utøvende liturger, og hvilken betydning studentene gir disse liturgiske handlingserfaringene i sin begynnende profesjonelle selvforståelse. Det empiriske materialet bidrar til å gi en forståelse av hvordan denne kompetansen utvikles og hva den består i. Med utgangspunkt i fire eksempler fra arbeidet med å konkretisere arbeidsoppgaver og realkompetanse innenfor profesjonen, beskriver jeg utviklingen av et profesjonsspesifikt utøvende ferdighetsfag: *Muntlighet og personlig uttrykk* (MPU), og drøfter fagbeskrivelser og konkret undervisning i forhold til didaktiske kategorier.

1.3. Et empirisk, kunstfaglig og kvalitativt prosjekt med trekk av aksjonsforskning

Forskningsprosjektet beskriver og analyserer utviklingen av et muntlig, profesjonsspesifikt fag og en pedagogisk praksis som jeg selv var ansvarlig for som lærer. Det empiriske forskningsmaterialet er knyttet til undervisning og det fagutviklingsarbeidet jeg gjorde ved Det teologiske Menighetsfakultet (MF) fra 2002 til 2007. Det består av dokumenter fra revisjons- og fagutviklingsarbeidet, materiale fra studenter og observasjon av pedagogisk praksis knyttet til liturgiøvelser. Empirien beskrives nærmere i kapittel 2.2.1. Prosjektet begynte som fagutviklingsarbeid, og hadde ikke status som forskningsprosjekt før etter at fagplanene i hovedsak var utarbeidet i januar 2006. Min posisjon i prosjektet har variert. Fra høsten 2002 til og med høsten 2005 var jeg både den som underviste, og den som drev fagutviklingen. Fra januar 2006 til august 2007 var jeg i tillegg forsker i prosjektet. Da jeg sluttet ved MF høsten 2007 var fagplaner og beskrivelser implementert i studiet, og siden har jeg bare forholdt meg til prosjektet som forsker.

Dette betyr at tekster tidligere enn november 2005, da arbeidet tok form som forskningsprosjekt⁵, ikke har noen samtidig forskerstemme. Fra januar 2006 finnes det imidlertid en forskerstemme i form av forskerlogg og notater relatert til et begynnende utenfraperspektiv på prosjektet. Jeg har ønsket å la framstillingens form i avhandlin-

H Rønnestad, Forelesning ved PhD-kurs Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo, 2008)

5 Søknad om opptak i doktorprogrammet ved Pedagogiska Fakulteten I Vasa, Åbo Akademi ble utarbeidet i slutten av oktober 2005, opptaket ble gjort 13.12.2005.

gen tydeliggjøre dette. Avhandlingens jeg er forskerstemmen, men for å hjelpe meg selv til å holde rollene fra hverandre, omtaler jeg læreren og fagutvikleren i tredje person, som læreren. Jeg vurderte en stund å skille læreren og fagutvikleren i arkiver og framstilling, men det er et skille som er påført i ettertid. Læreren oppfattet hele tiden fagutviklingen som resultat av evaluering og etterarbeid knyttet til egen pedagogisk virksomhet, og som del av forberedelsen til ny undervisning.

Valg av forskningsmetoder og utvalg av forskningsmateriale er gjort over tid, i dialog med materialet og med problemstillingen. At jeg har valgt kvalitative metoder er ikke nødvendigvis noen garanti for kvalitativ forskning. Professor Karin Widerberg⁶ (2001) beskriver konkret et kvalitativt forskningsprosjekt og viser hvordan det er hensikten og spørsmålsstillingene, ikke metodene i seg selv, som hele tiden er avgjørende i den kvalitative forskningen:

De [metodene] er en forutsetning, men ikke tilstrekkelige som sådan. Metodene må anvendes og utvikles kvalitativt for at vi skal kunne snakke om kvalitativ forskning, og det er derfor det er riktigere å snakke om kvalitativ analyse enn om kvalitative metoder som kjennetegn ved kvalitativ forskning. (2001 : 27)

Det er heller ikke slik at det finnes en kvalitativ metode, men det finnes mange (Alvesson & Sköldbberg 1994/2008, Creswell 1998/2009, Gustavsson 2004). Jeg har vekslet mellom ulike tilnærminger til det empiriske materialet, samtidig som jeg har analysert og prøvd ut ideer og metoder.

Med min bakgrunn fra musikkpedagogisk utdanning, var prosjektet tenkt som en beskrivelse og drøfting av et konkret fagutviklingsarbeid og en pedagogisk praksis. Hensikten var å redegjøre for karakteristiske trekk i denne arbeidsprosessen og drøfte dem i forhold til ulike didaktiske modeller, estetiske læringsteorier og læreplanteori. I løpet av arbeidet kom det til syne et spenningsforhold i materialet, som ikke kunne forklares bare med ulike pedagogiske preferanser eller forskjellig forståelse av kompetanse og studiemål. Denne erfaringen beskrives i en lærerlogg:

Når kollegene hører teologisk mangelfulle resonnement eller sviktende hermeneutisk arbeid, hører jeg anstrengte stemmer, mangelfull diksjon og lite gjennomarbeidet tekstformidling. Det de oppfatter som studenter med mangelfulle evner som gjør så godt de kan, oppfatter jeg som studenter uten grunnleggende trening i kroppslig og stemmemessig uttrykk. Det kollegene oppfatter som studenter som trenger støtte og oppmuntring, oppfatter jeg som studenter med behov for målrettet og strategisk øvelse, og utvikling gjennom konkrete målsettinger og direkte tilbakemeldinger tilpasset nivå og ferdighet. Alt er solide faglige vurderinger, men de er relatert til ulike faglige referanser. Som utøver og formidler spør jeg etter en faglig begrunnelse og forankring for denne delen av utdanningen. Den er uklar med hensyn til både metoder og læringsmål. [LLM⁷ 2004]

Den holdningen til ferdighetslæring som læreren erfarer innenfor utdanningen, er ikke så ulik den holdningen biskopen gir uttrykk for i møte med sin ansatte (se kapittel 1.1). Som et eksempel, slipper ikke studenter som ikke kan gresk unna med «kan ikke» på samme måte som de som «ikke kan» synge eller snakke høyt. Det kan synes som om evnen til å lære et språk og evnen til å bruke stemmen anses å tilhøre to for-

6 Professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

7 For henvisning til lærerlogger, se vedlegg 6.

skjellige betydninger av ordet *evne*. Den første kan oversettes med det engelske ordet *skill*⁸, mens det andre har samme betydning som det engelske *ability*⁹. Problemet, slik læreren ser det, er at forståelsen av at studentene eventuelt har mangelfulle medfødte evner på dette området, gjør at det ikke kan stilles krav til deres liturgiske utøvelse eller muntlige formidling. Både biskopens forbønn og kollegenes oppmuntringer, tyder på en forståelse av at kompetanse innenfor dette området anses som et spørsmål om talent og evner, det jeg vil kalle en overveiende talentbasert ferdighetsforståelse. Dersom et kompetanseområde på denne måten gjøres til et spørsmål om studentenes personlige forutsetninger, blir det i liten grad spørsmål om læring. Innenfor en talentbasert ferdighetsforståelse, står man alternativt overfor fravær av personlige forutsetninger på et område. I så fall er studentene, og seinere profesjonsutøverne, mennesker som gjør så godt de kan, og som fortjener støtte og oppmuntring.

Erfaringsmessig aktiverer estetiske fag denne typen drøfting av talent og ikke-talent på en annen måte enn andre fag (Swanwick 1979 og Jørgensen 1982 drøfter for eksempel dette, relatert til musikalitetsforståelse). Den amerikanske dramapedagogen Viola Spolin, som utviklet teaterlekene som ble brukt som metode i studiet (se kapittel 3.2), åpner første kapittel i boka *Improvisation for the Theater* med påstanden: «Everyone can act. Everyone can improvise. Anyone who wishes to can play in the theater /... / «Talent» or «lack of talent» have little to do with it» (Spolin 1999b :3).

1.4. Gudstjenesterelaterte ferdigheter

Det er ikke tilfeldig at jeg velger å fokusere på gudstjenesterelaterte¹⁰ øvelser. Gudstjenesten oppfattes av kirken selv som livsnerve og kraftsentrum¹¹. Samtidig fungerer den som et kirkens utstillingsvindu, ved at gudstjenestene er kirkens mest vedvarende synlige handling i lokalsamfunnet¹². Gudstjenestens offentlige karakter, formidlingen av tradisjon, og fokuset på profesjonsutøveren, gjør at de liturgiske handlingene står sentralt som kjernen i profesjonsutøvelsen. Denne delen av den profesjonelle virksomheten er også forbundet med de klareste restriksjonene i forhold til leke medarbeidere. Med begreper fra profesjonsteorien, vil sakramentforvaltning og utøvelse av liturgiske handlinger kunne sies å være de handlingene som er omfattet av den tydeligste juridiksjon (se nærmere drøfting i kapittel 2.1.1) fra profesjonens side.

8 Skills: Movements that are dependent on practice and experience for their execution, as opposed to being genetically defined.

9 Abilities: Stable characteristics or traits, genetically defined and unmodifiable by practice or experience, that underlie certain skilled performances.

10 Gudstjenesterelaterte handlinger omfatter i denne studien også kirkelige handlinger, som dåp og gravferd.

11 «Åndelig fornyelse og sant kristent liv springer ut av fellesskapet om Guds ord og sakramentene. I dag som alltid er gudstjenesten livsnerven i kirkens virke. Kirkemøtet ber alle menigheter og kirkens medlemmer om å gjøre sitt til at søndagens gudstjeneste får sin rette plass som det livgivende kraftsentrum i kirken.» Hilsen fra det første Kirkemøtet (KM) i 1984, til menighetene i Den norske kirke, sitert i KM-dokument 12.2/90

12 Gudstjenestelivet i Den norske kirke er et av de viktigste kulturuttrykkene i vårt samfunn. På en gitt søndag møter anslagsvis rundt 100000 mennesker opp til ca 1000 gudstjenester over hele landet. Tar man et lengdesnitt viser det at løpet av en periode på et år er en større del av befolkningen deltakere i en gudstjeneste eller kirkelig handling enn noen andre fellesarrangementer i samfunnet, det være seg konserter, kinoforestillinger eller sportsstevner. Kilde: Årsrapport for Dnk 2009.

Den norske kirkes egen forståelsen av liturgi og gudstjeneste er av den grunn viktig som premissleverandør for profesjonsutdanningen på dette punktet. Jeg gjør bruk av materiale fra kirkenes liturgiske bøker i dette prosjektet. Imidlertid ble det igangsatt et liturgisk revisjonsarbeid i Den norske kirke 2003 som fremdeles (våren 2011) ikke er implementert. Jeg har valgt å avgrense meg i forhold til å drøfte materiale fra revisjonen, med to unntak.

I kapittel 3.1.2 viser jeg eksempler på arbeidet med å beskrive ulike deler av profesjonens ferdighetskompetanse. I eksempel fire, hentet fra 2006, tar jeg utgangspunkt i dokumenter der læreren gjør didaktiske analyser av materiale knyttet til det liturgiske revisjonsarbeidet. I løpet av 2006 - 2007 tar læreren dette inn i undervisningen på ulike måter. Her i avhandlingen bruker jeg dette som eksempel på en av prosessene i fagutviklingsarbeidet, og finner at det går ut over dette prosjektet å skulle oppdatere materialet fra 2006 med den utviklingen som er skjedd i revisjonsarbeidet fram til 2010. I kapittel 2.1.5. gjør jeg imidlertid et unntak. For å belyse hvordan deler av kjønnet praksis tilsynelatende ikke genererer den typen problemstillinger som anses som relevante for teologisk drøfting, beskriver jeg et eksempel på tilretteleggingen av messetonen i forhold til de kvinnelige liturgenes stemmeutrustning. Her forholder jeg meg til oppdatert (nedlastet i oktober 2010) materiale fra revisjonsarbeidet på området genderproblematikk knyttet til kjønnet språk i de nye liturgiene.

1.5. Betydningen av å kvalifisere praktikere

Den innledende fortellingen aktiverer spørsmålet om hvilken betydning den utøvende liturgiske kompetansen har for utviklingen av studentenes profesjonelle identitet som praktiserende prester. Hvor viktig er det å være en god liturg? Hvor sentralt er det for profesjonens selvforståelse å holde gudstjenester? Refleksjonsnotater fra studenter, der de beskriver sine første erfaringer av å være liturger, viser at de opplever denne delen av profesjonskompetansen som avgjørende for sin identifikasjon med profesjonen.

Min første stund i den hvite prestekjolen var en sterk opplevelse.../ Jeg fikk erfaring av å stå foran menigheten i albaen og i presterollen. [Nob26-05]

Plutselig var jeg prest. Plutselig sto jeg der, i alba. Og alle så på meg som en prest, med respekt og forventning. Det var en sær, men fin opplevelse. [Nob33-04]

Studentenes refleksjonsnotater viser at de kan oppleve kompetansenivået på den liturgiske utførelsen hos sine fremtidige kolleger, som problematisk.

Før jeg reiste i praksis, var det å skulle være liturg det eneste jeg gruet meg til. Jeg har ikke noen teologiske motforestillinger mot liturgi, men jeg hadde så mange dårlige erfaringer med prester i Dnk at jeg hadde ikke noe lyst til å bevege meg i «presteklær». Å tenke meg selv i rollen som liturg var vanskelig, for jeg har ikke lyst til å bli oppfattet som en «typisk kjøp prest».../ Den første gudstjenesten jeg var på i menigheten var skikkelig nedtur for meg. (...).jeg var kjempeskuffa over denne gudstjenesten. Jeg satt igjen med en følelse av at Gud var litt latterliggjort. Jeg er ikke flau over å være prestestudent, men av å

være del av en setting som tar Guds nærvær så lite seriøst, og ikke skaper rom for ham. [Nob7-04]

Det at presten ikke kom til døren og hilste ved gudstjenestens slutt, men gikk litt formålsløst ut og inn i sakristiet, gav meg, tiltross for god preken, litt følelsen av at Gud er travel på annet hold, og at han ikke hadde tid til å konsentrere seg om de få som kom til gudstjenesten denne aktuelle søndagen. [Obs 35-04]

At oppgaven som liturg ses på som sentral i profesjonens arbeid, går fram av ulike kirkelige dokumenter, og bekreftes også av en undersøkelse gjennomført i samarbeid med Den norske kirkes presteforening blant 168 sokneprester i 1997 (Riise 2000, Engedal og Horsfjord 2000). Her oppgir respondentene at gudstjenester og gravferder er det de anser som sin viktigste arbeidsoppgave, gjennomsnittlig henholdsvis 6,8 og 6,4 på en skala fra 1 (svært lite viktig) til 7 (svært viktig) (Riise 2000 :161). Dette er også den enkeltoppgaven de bruker mest tid på i løpet av et arbeidsår, i gjennomsnitt 6,1 og 5,7 med 1 som svært lite og 7 som svært mye tid.

Et viktig spørsmål i sammenheng med problemstillingen, er om det er samsvar mellom den betydningen profesjonen tillegger denne konkrete delen av sin profesjonelle praksis, og den vekten den har i utdanningen. Hvis denne delen av profesjonskompetansen er så sentral som mitt forskningsmateriale viser, er det sannsynlig at opplevelsen av mestring og videreutvikling på dette området vil ha betydning for utviklingen av den profesjonelle kompetansen, og av den profesjonelle som person. Det er også et spørsmål hvordan en eventuell opplevelse av manglende mestring, innenfor et så sentralt kompetanseområde, påvirker profesjonens selvforståelse og rekruttering.

Innenfor profesjonsdidaktikken er både praksisfelt og universitet læringsarenaer for ulike deler av kompetanseutviklingen. På disse arenaene brukes ulike pedagogiske arbeidsformer: observerende eller veiledede praksisperioder, seminar- eller gruppeundervisning, øvelser, instruksjon, forelesninger, litteraturstudier osv. Kompetansen prøves i ulike typer oppgaver: skriftlige, muntlige eller praktiske, mapper, kortprøver eller avhandlinger. Det optimale i en slik læringssituasjon, er at forståelsen av hvilken type kompetanse som skal utvikles, avgjør hvilken læringsarena som blir valgt, hvilke former for undervisning eller tilrettelegging som blir utviklet, og hvilke former for vurderinger som blir foretatt for å undersøke om studiemålene er nådd. Jeg argumenterer for at det finnes ulike former for kompetanse innenfor profesjonsutdanningen, knyttet til kunnskap med ulike artikulasjonsformer¹³ eller tilhørende ulike artikulasjonsområder (Johannessen 2004) og at det er nødvendig å utvikle et kunnskapsbegrep som er operasjonelt i forhold til alle de formene for kunnskap som en profesjonsutdanning skal gi. Det ligger ikke bare ulike pedagogiske metoder eller syn til grunn, empirien sannsynliggjør at ulike kunnskapsregimer eksisterer side om side innenfor profesjonsutdanningen. Denne studien gjengir erfaringene fra arbeidet med å utvikle et fag, som ark stemmebruk like faglig seriøst som innlæring av eksegetisk metode og språkfag. Det empiriske materialet tyder på at profesjonsutdanningen, med sin yrkesrettede profil i den institusjonelle rammen av et universitet, på en særlig måte havner i spenn mellom en tradisjonell kunnskapsorientert epistemologi, og en tykk epistemologi (Zhenhua 2006) som også inkluderer praktiske og tause kunnskapsformer. På bakgrunn av dette, hevder jeg at det er nødvendig med et mer dynamisk

13 Kjell S. Johannessen bruker begrepet artikulasjonsmodi, eller artikulasjonsmåter, i sin tekst. Jeg velger begrepet artikulasjonsformer, for å tydeliggjøre sammenhengen med det å skape en form og å uttrykke (artikulere) denne formen.

læringsbegrep, for å utvikle og vurdere de ulike kompetansene profesjonsutdanningen skal gi. Her støtter jeg meg til begrepene muntlig psykodynamikk (Ong 1990) og analogisk tenkning (Johannessen 2004). Jeg forstår psykodynamikk som den måten vi tenker, oppfatter, og organiserer kunnskaper på når vi arbeider (i dette tilfellet) muntlig. Ved å bruke begrepet analogisk tenkning, belyser jeg noen av de problemene kunnskapsoverføring fra et artikulasjonsområde til et annet medfører. Dette gjør jeg nærmere greie for i kapittel 2.1.3.

Jeg kommer tilbake til spenningen mellom teori og praksis og mellom vitenskap og utførelse i kapittel 2.1.2, men vil innledningsvis peke på nødvendigheten av å eksplisere epistemologi og kunnskapsforståelse i alle deler av en profesjonsutdanning. Spørsmålet «hvorfør øve?» synliggjør at dette kanskje ikke er gjort.

1.6. Avhandlingens struktur og disposisjon

Jeg har valgt en framstillingsform i avhandlingen der aktuell teori presenteres på det stedet der den er relevant for saksinnhold eller drøftinger. Sentrale begreper vil også bli definert der de først presenteres, og jeg har forsøkt å gjøre nødvendige kryssreferanser for å lette lesingen. Det er en grunnleggende utfordring i det å skulle framstille en muntlig pedagogisk praksis som har til hensikt å utvikle muntlig praksis i en skriftlig form. Jeg ser at i løpet av prosessen har jeg gjort utstrakt bruk av figurer og «tankekart».

Jeg erfarer at modeller med bokser og linjer synliggjør strukturer og sammenhenger på en annen måte ved hjelp av grafikk. Det er et enten – eller ved det som ligner den situasjonen den praktiske handlingen befinner seg i. *Essentially, all models are wrong, sier Box¹⁴, but some are useful.* [Forskerlogg 76]

I den grad jeg mener de kompletterer teksten er de tatt med i avhandlingen. Jeg har sett etter sammenhenger og mønstre i analysene av den pedagogiske metoden, men det har hele tiden vært klart for meg at korrelasjon ikke er det samme som kausalitet. Jeg kan påvise sammenheng selv om det ikke er tydelige årsaksforhold. Det betyr at denne forskningen ikke kan brukes for å vurdere effekten av den pedagogiske praksis som beskrives, selv om det er tydelige funn i materialet med hensyn til studentenes læring. Ettersom dette ikke er et komparativt prosjekt, avgrensers jeg meg fra å beskrive andre institusjoners øvingsvirksomhet, men gjør bruk av forskning som finnes omkring pedagogisk metode på området teologisk utdanning, og relaterer meg til den.

I dette første kapitlet reiser jeg problemstillingen og peker på utfordringene og hensikten med forskningen. Kapittel to inneholder teori og metode. Her beskriver og drøfter jeg særlige utfordringer knyttet til feltet profesjonsutdanning generelt og prestenes profesjonsutdanning spesielt. Jeg gjør rede for en systemteoretisk, en kunnskapsteoretisk og en kunstdidaktisk tilnærming til utviklingen av profesjonskunnskap. Forståelsen av hellige handlinger knytter jeg til begrepet *Lectio divina*, og pedagogiske trekk ved denne kirkelige læringstradisjonen drøftes som mulige praktisk-teologiske perspektiver på muntlighet, øvelse og ferdighet. Kapitlets andre del inneholder en be-

14 Se Box & Draper (1987 :424).

skrivelse av prosjektet. Den inneholder først en oversikt over det empiriske materialet og arkiveringen. Videre gjør jeg greie for noen av de argumentene og motforestillingene jeg har møtt i arbeidet med problemstillingen, drøfter den doble posisjonen jeg har i prosjektet, og redegjør for mine forutsetninger i arbeidet. Den siste delen av dette kapitlet inneholder en drøfting av forskningsetiske problemstillinger knyttet til anonymisering og bruk av studentoppgaver, redegjørelse for metodologiske valg og konkrete eksempler på prosedyrer og analysemetoder.

Kapittel tre inneholder beskrivelse av hvordan det profesjonsspesifikke ferdighetsfaget *Muntlighet og personlig uttrykk* (MPU) ble utarbeidet i rammen av studierevisjonen på MF. På bakgrunn av dokumenter beskriver jeg sentrale dimensjoner i arbeidsprosessen fram til en konsistent fagplan gjennom fire konkrete eksempler. Det nye faget drøftes i forhold til didaktisk teori, og relateres til studentenes opplevelse av kompetansebehov på området, slik de uttrykkes i refleksjonsnotater knyttet til gudstjenesteobservasjoner og praksis. I kapitlets andre del drøfter jeg hellighet som pedagogisk utfordring, og beskriver det jeg kaller kontemplative rammer omkring den liturgiske øvingspraksisen på bakgrunn av eksterne observatørrapporter og studentevalueringer. Her drøfter jeg hvilke ulike læringsformer som tas i bruk, og på hvilken måte studentene erfarer læringen. I kapitlets tredje del beskriver jeg den individuelle coachingens form og struktur og analyserer dialogene mellom student og lærer. For å sette svarene på forskningsspørsmålene i forhold til den overgripende problemstillingen, drøfter jeg funnene fra forskningen opp mot pedagogisk og kunstdidaktisk teori .

Fjerde kapittel viser hvordan denne studien har besvart mine forskningsspørsmål gjennom å synliggjøre en kunstdidaktisk praksis og et profesjonsspesifikt interpretasjonsfag innenfor presteutdanningen. På bakgrunn av funn i praksisbeskrivelsene problematiserer jeg mesterlæremodellen som pedagogisk form dersom den kan sies å fungere i det jeg karakteriserer som en brutt tradisjon med betydelig kompetansediskrepans. Avslutningsvis stiller jeg spørsmål om øvelse av hellige handlinger i den pedagogiske formen jeg har beskrevet, kan betraktes som et teologisk artikulasjonsarbeid med stort potensial for å tilegne seg en «integrert teologisk helhetsforståelse» (siteret fra studiemål for profesjonsstudiet i teologi, MF¹⁵). Jeg spør også om det er tjenlig å utvikle et nytt begrep: praksisteologi, som en anerkjennelse av praksis som selvstendig artikulasjonsform for teologisk kunnskap. Et slikt begrep vil i tilfelle kunne være en profesjonsspesifikk betegnelse på en refleksjonsteori innenfor teologien.

15 Se www.mf.no/index.cfm?id=177808 (nedlastet 2011-01-19). For videre drøfting, se kapittel 3.1.2

2. Forskningsdesign, teori og metode

Dette kapitlet beskriver forskningsprosjektet og plasserer det i forhold til et pedagogisk forskningsfelt. I kapitlets første del drøfter jeg utfordringer knyttet til profesjonsutdanning generelt og beskriver mer spesifikt prestenes profesjonsutdanning og ulike forståelser av praktisk teologi. Problemstillingen er tydelig kvalitativ og i andre del av kapitlet gjør jeg greie for sentrale trekk i forskningsarbeidet og forskerens plassering i materialet, og drøfter dette i forhold til aktuell teori. Forskningen gjør bruk av et bredt empirisk materiale knyttet til egen pedagogisk praksis og eget fagutviklingsarbeid. At prosjektet startet som et fagutviklingsprosjekt har hatt betydning for datainnsamlingen. I tillegg til skriftlig dokumentmateriale og studentbesvarelser har jeg brukt to medforskere som eksterne observatører av undervisningspraksisen. Dette krever metodiske og etiske overveielser og har konsekvenser både for forskningsprosess og framstillingsform. Min viktigste strategi for å møte dette er gjennomskinnelighet, som betyr at jeg tilstreber at alle typer dokumenter og data skal kunne spores. Derfor har beskrivelsen av det empiriske materialet og forskningsarkivet fått relativt stor plass. Kapitlets tredje del inneholder forskningsetiske drøftinger, validerings spørsmål og problematikk knyttet til anonymitet. De aktuelle analysemetodene er beskrevet på prosedyrenivå med konkrete eksempler fra forskningen, og gjengivelsen av tekstutdrag fra det empiriske materialet i avhandlingen er problematisert og drøftet.

2.1. Profesjonsutdanning som forskningsfelt og didaktisk fagfelt

Den systematiske studien av profesjoner, profesjonsforskningen, oppstod først i siste halvdel av forrige århundre (Fauske 2008 :35ff), og i Norge er Senter for profesjonsstudier (SPS) etablert som eget forskningsfelt ved Høgskolen i Oslo. Innenfor profesjonsstudier fokuseres ulike aspekter ved profesjonenes politiske, økonomiske og samfunnsmessige rolle, strukturelle mekanismer internt i en profesjon, profesjons-

organisasjonenes betydning og forholdet mellom beslektede eller konkurrerende profesjoner. Men både forståelsen av hvordan forskningsfeltet skal avgrenses, hva som kjennetegner en profesjon og hvilke yrker som betegnes som profesjoner drøftes stadig.

Det karakteristisk for yrkesdidaktikken¹⁶ at arbeidslivet selv definerer kunnskapsbasen og legger premissene for læringen (Bø & Helle 2008 :339). Innenfor profesjonsutdanningene vil definisjonen av kunnskap og læring i større grad være gjenstand for forhandlinger med profesjonsutøverne selv, ettersom adgangen til å utøve en profesjon er avhengig av en spesiell sertifisering (skikkethets- eller egnethetsvurdering) som profesjonen både har hånd om og godkjenner kriteriene for. Egnethetsvurderingen vil bli gjort nærmere rede for seinere i kapitlet. For de eldste profesjonene, jus, medisin og teologi er det også mulig at de ulike fagtradisjonenes definisjoner av den vitenskapelige kunnskapskjernen står sterkere, og at profesjonsutøverne, mer enn «arbeidslivet selv» eller brukerne av profesjonens tjenester, definerer det.

I motsetning til annen fagdidaktisk eller pedagogisk virksomhet, forholder en profesjonsutdanner seg til to arbeidsområder: både den pedagogiske profesjonen, i dette tilfelle universitetslektoren eller fagutviklerens arbeid, og den profesjonen det utdannes til, i dette prosjektet prestens arbeid (Hiim & Hippe 2001 :262ff). For yrkesfaglærere innenfor praktiske eller estetiske fag er det tydelig at de to arbeidsområdene har ulike artikulasjonsformer. Forskjellen i arbeidsoppgaver for en snekkerlærer og en snekker, eller en vokalpedagog og en sanger er tydelig. Det er ikke alle dyktige snekkere eller sangere som er dyktige pedagoger. Dette betyr at et profesjonsdidaktisk forskningsarbeid krever innsikt både i lærerens pedagogiske oppgaver og studentenes fremtidige arbeidsoppgaver. Men det er ikke uten videre slik at disse to arbeidsområdene representerer sammenfallende kunnskapssyn (epistemologi) eller forståelse av kvalitet og kompetanse. Innenfor noen profesjoner består profesjonskunnskapen av fag med nokså sammenfallende fag- og forskningstradisjoner, noe som gir sterke faglige kriterier og preferanser for valg av vitenskapelige metoder. Metodene på sin side påvirker tilnærmingen til forskningsfeltet, fungerer som premissleverandør for hvilke problemstillinger som oppfattes som interessante, og vil være avgjørende for forskningsspørsmålene. Innenfor profesjonsdidaktikken er kompetansutvikling og utdanning ikke nødvendigvis entydig. Forholdet mellom praksis og teori, eller mellom ulike former for kompetanse og forståelsen av hvilke kunnskapsformer de representerer, er gjenstand for drøfting.

Forskningsfeltets faglige mangfoldighet får også betydning for min framstillingsform. Jeg beveger meg i skjæringsfeltet mellom pedagogikk og teologi, og ettersom flere av de problemstillingene som reises har bakgrunn i den profesjonen faget skal gi kompetanse innenfor, vil jeg måtte beskrive teologisk begrunnede valg, uten at hele argumentasjonen kan rommes i denne avhandlingen. Jeg vil imidlertid gjøre greie for hvilket syn jeg ser valgene er begrunnet ut fra, og eventuelle alternativer jeg kan se fantes i horisonten da valgene ble foretatt. Seinere har jeg gjennom forskningsarbeidet enkelte steder blitt klar over flere alternativer, eller mer utfyllende begrunnelser for valgene. Dette vil jeg gjøre rede for som forskerens vurderinger. Jeg definerer eller beskriver fortløpende noen teologiske begreper med relevans for arbeidet, men en fagteolog vil likevel kunne savne større teologiske drøftinger på enkelte punkter. Der jeg beskriver eller definerer teologiske begreper som det kan være debatt om, vil det alltid være Den

16 Begrepene profesjon og yrke brukes delvis sammenfallende.

norske kirke (Dnk) eller MF's eventuelt uttalte forståelse som ligger til grunn. Jeg har på disse punktene hovedsakelig anvendt litteratur anbefalt av fagteologer ved MF eller oppført som pensum på institusjonen. Der noe annet er tilfelle, gjør jeg oppmerksom på det.

2.1.1. Profesjon og profesjonskompetanse

En profesjon kan beskrives som et selvstendig, kunnskapsbasert yrke med spesielle privilegier og forpliktelser. Den latinske roten til ordet, *profē*¹⁷ betegner en person som har avlagt munkeløfte¹⁸, og et kjennetegn ved en profesjon er nettopp den store graden av personlig forpliktelse hos profesjonsutøveren. Privilegiene består i eksklusiv adgang til et arbeidsområde, men også en utstrakt grad av autonomi i praksisutøvelsen. De eldste profesjonsutdanningene: jus, medisin og teologi, kan føres tilbake til middelalderen og var utgangspunktet for de første europeiske universitetene (Slagstad 2007).¹⁹

I Norge dannet teologien, sammen med medisin og jus utgangspunktet for etableringen av universitetet i Oslo. Det vitenskapsfunderede kunnskapsinnholdet i profesjonen ble langt på vei definert her, og faglig uenighet ved Universitetet i Oslo på begynnelsen av 1900-tallet førte til opprettelsen av en frittstående teologisk institusjon: Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i 1908. Både etableringen av institusjonen og striden som førte til den, er beskrevet i flere dokumenter. I Norge ble det Praktisk-Teologiske Seminar (PTS) opprettet av kirkedepartementet og knyttet til universitetet i Oslo. MF opprettet eget praktikum i 1926.

Forholdet mellom universitet og profesjon og mellom konfesjonalitet og en kirketilhørig, profesjonsrettet utdanning er stadig gjenstand for debatt, og har ført til at organiseringen av presteutdanningen er forskjellig. Forståelsen av konfesjonell bundethet kontra vitenskapelig frihet og teologistudiet som profesjonsutdanning er ulik, også i de nordiske landene.²⁰ Den norske utdanningen²¹ tar utgangspunkt i et teologisk

17 <http://www.online-dictionary.biz/latin/english/meaning/profiteor>

1) profiteor to acknowledge, confess, offer, promise

2) profiteor to confess (one's sins), to take a monastic oath

3) profiteor to make a public statement, to declare oneself

4) profiteor to declare publicly, profess⁴) profiteor to declare publicly, profess

18 Kunnskapsforlaget fremmedordbok (Berulfsen og Gundersen 2003)

Verbet «profiteor» som opprinnelse, betyr å stå for noe, å si noe fritt ut. Henvisning til Grevbo 2001:64)

19 Prestenes profesjonsutdanninger var av de første utdanningene ved universitetene i Europa, og Nordens første universitet, Studium Generale i Lund, ble opprettet i 1438 som romersk-katolsk universitet (en forløper for det svenske Lunds Universitet fra 1666). Da Københavns Universitet ble opprettet av Christian I i 1479, var det blant annet begrunnet med at prestenes utdannelse ved domkirkenes katedralskoler ikke var tilstrekkelig. Teologi var det viktigste fakulteter, og ved reformasjonen i 1536 ble de lukket. Da Københavns Universitet ble gjenåpnet som luthersk universitet året etter var fremdeles teologi det viktigste fakulteter. Universitetets teologiske fakultet fulgte altså kirkens konfesjon, og det at ikke bare det teologiske fakultetet, men hele universitetet ble lukket, sier noe om hvilken posisjon teologien hadde i universitetet. Men fra å være ett av de betydeligste fagene ved europeiske universiteter er teologien gradvis marginalisert de siste 150 årene.

20 Historisk sett er særlig den danske presteutdanningen av betydning for Norge, ettersom både den norske stat og kirke var underlagt Danmark fra 1536 til 1814.

21 I Norge er det pr oktober 2010 fem utdanningsinstitusjoner som gir hele eller deler av integrerte profesjonsrettede presteutdanninger. Av disse er det to universiteter: Universitetet i Oslo (Teologisk fakultet, TF, og Praktisk-Teologisk Seminar, PTS) og Universitetet i Tromsø (Kirkelig Utdanning i Nord, KUN), en vitenskapelig høyskole: Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo, og to høyskoler: Den norske Misjonshøgskole (NMH) i Stavanger og Det Norske Lærerakademi (NLA) i Bergen.

konfesjonsbundet studium, i motsetning til i Sverige og Danmark, der de teologiske fakultetene er konfesjonsfrie. I Norge er den også en uttalt profesjonsutdanning innenfor universitetenes rammer. I Danmark har spørsmålet om profesjonsutdanning tilsvarende ført til stor debatt mellom departementet og de teologiske fakultetene i København og Aarhus.²²

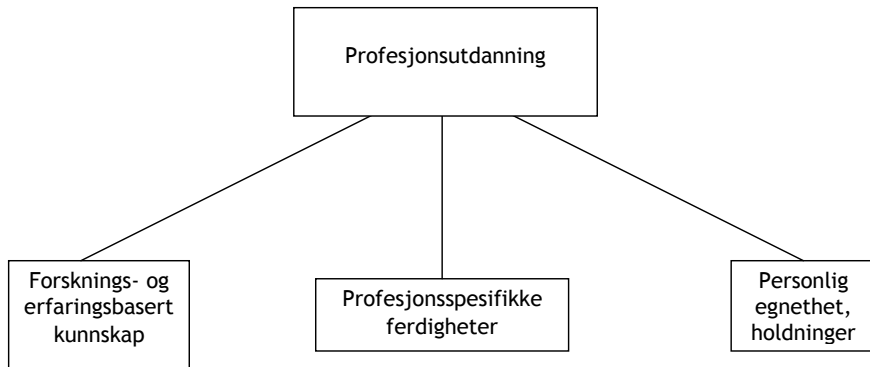
Profesjonsutdanning blir gitt innenfor rammene av akademiske institusjoner men skiller seg fra tradisjonell universitetsfag ved at den har som tydelig målsetting å utdanne til en konkret yrkesutøvelse. Samtidig som profesjonsutdanningene er knyttet til akademiske læresteder, er mesterlære og situert læring (Lave & Wenger 2003) historisk viktige pedagogiske praksiser innenfor disse profesjonenes utdanning i form av turnustjeneste, kapellan- eller advokatfullmektigstillinger.

Hvilke yrker som har status som profesjoner varierer historisk og kulturelt, og det finnes ulike måter å karakterisere en profesjon på, avhengig av hvilken hensikt beskrivelsen skal tjene. Mitt perspektiv er profesjonsdidaktikk, og jeg velger derfor å beskrive profesjonen i forhold til utdanning, kunnskapsformer og kompetanse. Sett fra et slikt ståsted er følgende kjennetegn grunnleggende:

- Den kunnskapen en profesjon bygger på, er både forskningsbasert og erfaringsbasert.
- De oppgavene en profesjon utøver tilhører denne profesjonens privilegier.
- Den enkelte profesjonsutøver er autonom i sin skjønnsutøvelse, men forpliktet på en standard gitt av profesjonen selv.

Profesjonskompetanse må derfor forstås som både ferdigheter, kunnskaper og holdninger. For å sikre at profesjonsutøvelsen skjer i overensstemmelse med de verdier og normer som gjelder for profesjonen, vil det måtte kreves en form for selvforståelse og innarbeidet verdigrunnlag hos hver enkelt profesjonsutøver. Dette kan betegnes som en integrert profesjonsutøvelse. Og retten til å foreta slike selvstendige skjønsmessige vurderinger vil kreve stor grad av autonomi innenfor profesjonen. Profesjonskompetansen er visualisert i figur 1. Her illustreres hvordan komponentene fagkunnskap, ferdigheter og personlig egnethet er nødvendige for en kompetent profesjonsutøvelse.

22 I Danmark var det sommeren og høsten 2008 en aktuell debatt i Kristeligt Dagblad. Utgangspunktet var svikt i studenttilgangen: «Krisen på landets to teologiske fakulteter har nå nået et sådant omfang, at videnskabsminister Helge Sander (V) i dagens avis kræver en redegørelse for det svindende antal studerende fra de to fakulteter. (...) I 1999 blev 271 studerende optaget på teologi. I år lyder det tal på 97, altså cirka en tredjedel af tallet fra 1999.» Leder, 30.07.2008. Lastet ned 3.10.08. Debatten reiser spørsmålet om den akademiske teologiske utdannelsen skal være å betrakte som en profesjonsutdanning: «Spørsmålet om forholdet mellem kirken og universiteternes akademiske teologi har altid været et varmt emne. Universiteterne har ofte lagt afstand til kirken og til idéen om teologiuddannelsen som en præsteuddannelse. I 1960'erne udtalte P.G. Lindhardt, at Det Teologiske Fakultet uddanner teologer, og så må kirken selv finde ud af, om den kan bruge dem til noget.» Når de nye teologistuderende er færdige med studierne om cirka seks år, vil de fleste af dem sandsynligvis vælge at blive præster i folkekirken. Kirken har altid været den vigtigste aftager af teologer i Danmark, og det til trods for at universiteternes uddannelse ikke er en præsteuddannelse og heller ikke ønsker at være det.» Hele diskusjonen finnes på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/teologistudiet>, nedlastet november 2008.



Figur 1. Profesjonskompetansekompener.

Erfaringer fra og evaluering av profesjonsutdanninger viser imidlertid at det ikke nødvendigvis er slik at høy faglig profil og krav om forskningsbasert undervisning sikrer en forskningsbasert profesjonsutdanning. «Det er tankevekkende at forskning ikke i større grad blir sett på som et middel til å bedre kvaliteten på profesjonsutøvelsen og profesjonskvalifiseringen», sier professor Lars Inge Terum (2007) ved SPS. Dette forskningsfeltet er vanskelig å definere og forskningen kan være vanskelig å legalisere i møte med profesjonenes egne vitenskapsbaserte fagtradisjoner med til dels ulike epistemologiske ståsteder og vitenskapelige metoder.

Innenfor en profesjon består kjerne*kunnskapen* av flere selvstendige vitenskapsfag, med hver sine faghistorier, egne vitenskapelige metoder og et kontinuerlig utviklingsløp. De fagene som hører til kunnskapskjernen innenfor en profesjon er ikke valgt ut på bakgrunn av felles vitenskapsgren eller forskningsmetode, men begrunnet med den felles *anvendelsen* (Grimen 2008 :71ff). Andrew Abbott (1988) beskriver profesjonskunnskapen (a profession's formal knowledge) innenfor akademisk sektor som deler av kunnskaper fra ulike fagfelt. Den kan virke fragmentert og usammenhengende, sier han: «..., entities are defined not in little bundles, like the syndromes of the diagnostic classification system, but rather as disassembled pieces.» (op.cit. s.53). Prestenes profesjonsutdanning er ifølge Harald Grimen kjennetegnet av en relativt enhetlig kunnskapsbase sammenlignet med for eksempel medisin (Grimen 2008). Samtidig som anvendelsen begrunner fagsammensetningen, utvikler profesjonene sin egen faghistorie der fagsammensetningen etter hvert begrunner seg selv. Dette videreutvikles og er under press fordi forståelsen av den faglige relevansen for profesjonsutøvelsen er kilde til diskusjoner. Slike diskusjoner foregår fagene imellom, men også mellom studenter og studiested og innad i profesjonen. Når presset på utdanningen øker, som ved svikt i søkning til studiet, manglende jobbtilgang, etableringen av konkurrerende utdanninger eller omfattende studierevisjoner, kan enkeltfagenes særinteresser og profesjonsfaglige begrunnelser medføre konflikter. Slike diskusjoner oppstår jevnlig innenfor alle profesjonsutdanninger.

Kunnskapen i profesjonsutdanningen er erfarings- og forskningsbasert. Kunnskapsinnholdet er utviklet både gjennom vitenskapelig forskning og gjennom refleksjoner over erfaringer i profesjonens praksis²³. Ifølge Hiim & Hippe (2001) har det tradisjonelle kunnskapsbegrepet ført til en snever form for yrkes/profesjonskunnskap som har hatt som forutsetning at overføring fra teori til praksis er mulig, og at det i stor grad er studentenes ansvar. Dette beskriver de som en *teori for praksis*, som består i en sum av vitenskapsdisipliner og teoretisk baserte prosedyrer. Et utvidet kunnskapsbegrep gir derimot en utvidet forståelse av profesjonskunnskap som *teori om praksis*, eller *praksis med teori*, der undervisningsinstitusjonen legger til rette for læring i lærings situasjoner som er bestemmende for undervisningen.

Ferdighetene varierer naturlig nok sterkt fra en profesjon til en annen, men de er gjerne høyt spesialisert innenfor sitt område. Profesjonelle ferdigheter er sofistikerte og bærer preg av vurdering og tilpasning til ulike sammenhenger som medfører bruk av skjønn fra den profesjonelles side. Basert på studier av ulike profesjoners måte å arbeide på utviklet Donald A Schön begrepet reflektert praktiker (Schön 1983) og fant to typiske forhold mellom tenkning og handling som han beskrev som *reflection-in-action* og *reflection-on-action*. Den første betegner den refleksjonen som skjer samtidig og underveis i handlingen, den andre beskriver den refleksjonen som skjer i ettertid, når praktikeren ser tilbake på handlingen og spør: hva var det jeg gjorde? Seinere utvikler Schön også et tredje begrep, *reflection-on-reflection-in-action*, som en metarefleksjon knyttet til bevisstgjøring og utdanning av reflekterte praktikere (Schön 1987).

Et typisk trekk ved profesjonene er at de har spesielle privilegier i form av en eksklusiv rett til å utføre et bestemt arbeid, til å praktisere som lege, til å drive advokatpraksis eller til å holde gudstjenester. Jurisdiksjonen over, eller monopoliseringen av et praksisområde, er et typisk trekk ved en profesjon, sier Eliot Freidson (2001). Denne eneretten gjelder imidlertid ikke tilgangen til profesjonens kunnskap:

The monopoly of professionalism is not over real property, wealth, political power, or even knowledge, but rather over the practice of a defined body of intellectualized knowledge and skill, a discipline. (2001:198)

Mens tilgangen til praksisfeltet og retten til å utøve praksis er begrenset, er kunnskap knyttet til profesjonens kunnskapsbase tilgjengelig også for den som ikke tilhører profesjonen. Dette kan bety at praksis er av vel så stor betydning for profesjonens identitet, som teoretisk kunnskap.

Egnetheten skal både garantere for at de selvstendige og skjønnsmessige valg som profesjonsutøveren tar er i overensstemmelse med profesjonens egne verdier og etiske standarder. Men den forpliktende og etiske kodeksen skal også garantere den som mottar tjenestene at profesjonsutøveren tjener spesielle verdier og setter sine egne behov til side²⁴ (Grimen 2008 :72). Standardene blir som regel utformet av profesjonen selv, og denne autonomien innenfor profesjonen gjør at profesjonens egne krav til skikkethet er både mer omfattende og av en slik art at de ikke uten videre kan betegnes som et vanlig juridisk lovverk. En student som viser seg uegnet eller uskikket i forhold til disse standardene kan nektes inngang i profesjonen, og i særlige tilfeller kan en

23 Erfaring kan imidlertid også brukes som bevisførsel i forhold til kunnskap: som når erfaringer systematisk hentes inn for å bekrefte eller avkrefte ulike metoder eller teorier. Dette, som kalles evidensbasering, er ikke den forståelsen av erfaringsbasert kunnskap jeg snakker om her.

24 Grimen bruker begrepet autotelisk om profesjonene på bakgrunn av dette (Grimen 2008:72).

profesjonsutøver ekskluderes fra eller få begrenset sin tilgang til å utøve den, selv om det juridisk sett ikke foreligger noen straffbar handling²⁵.

Evnen til å reflektere kritisk over praksis er viktig for en profesjonsutøver. Begrepet praksisteori, eller praktisk yrkestheori, framstilles hos Handal og Lauvås (2000) som utviklet gjennom refleksjon over praksis i løpet av utdanninga. En stadig utfordring er at praksisteori relateres for lite til teori, er for lite affisert av undervisningen og kan fungere selvrefererende for studentene slik at de overtar ikoniske idealbilder av profesjonsutøveren. Kari Søndena (2004) har gjennom sin forskning avdekket hvordan handlings- og refleksjonsmodellen i veiledning av førskolestudenter har en intendert strategi som er representert ved ulike veiledningsteorier (Handal & Lauvås 2000, Stålsett 2006), men at måten veiledningspraksisen har «gått seg til på», det hun kaller veiledningssmaken (Søndena 2004 :73) ikke nødvendigvis er i tråd med de uttalte intensjonene. Det finnes en form for veiledningssamtalen, som har nedfelt seg gjennom tradisjonen. Den rommer oppfatningen av hva som fremmer refleksjon og hva refleksjon egentlig er i en veiledningssituasjon.

Hva skal refleksjonen ha for en funksjon i profesjonsutdanningen, og hvordan må en slik refleksjon fungere for å bidra til utvikling av reflekterte praktikere? For å tydeliggjøre noen trekk ved disse ulike pedagogiske tilnærmingene har jeg tatt utgangspunkt i Schöns begreper: reflection-in-action og reflection-on-action (Schön 1983). Søndena hevder at oppfatningen av refleksjon preger vår forståelse av profesjonalitet. Selv om hennes studie gjelder førskole- og lærerutdanning, er det veiledningsstrategier utviklet innenfor disse profesjonene som i stor grad preger praksisveiledningen innenfor andre profesjonsutdanninger også. Praksis, teori og refleksjon kan beskrives som gjensidig avhengige deler av en profesjonskompetanse, der refleksjonen bidrar til å binde sammen den praktiske og den teoretiske kunnskapen.

Kritikken mot den tannløse refleksjonen, refleksjonen for refleksjonens egen skyld, det jeg ville kalle et introvert drag i refleksjonen, hindrer den Andre i å delta i dialogen. Isteden blir refleksjonen en passiv og immanent selvrefleksjon og mister sin overskridende funksjon. Mens den immanente refleksjonen speiler det kjente, utfordrer den transendente refleksjonen det kjente med nye spørsmålstillinger og utfordringer. Søndena argumenterer for en kraftfull refleksjon, som består i en stadig pendling mellom de to refleksjonsformene. Målet med den kraftfulle refleksjonen er, for den pedagogiske profesjonens vedkommende, en didaktiske sensibilitet. En slik profesjonell sensibilitet må oppøves innenfor alle profesjonsgrupper, men vil sannsynligvis arte seg noe ulikt. Mens en didaktisk sensibilitet for læreren vil inneholde evnen til å lytte, evne til å gi emosjonell støtte og til å oppmuntre til egenart (Søndena 2004 :99) vil en profesjonell sensibilitet for en prest kunne være evnen til å vise styrke og kontroll i liturgiske situasjoner som inkluderer sterke og vanskelige emosjoner. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av lærerens coaching i forbindelse med begravelser i 3.3.5.

Profesjonsutdanningene er mangfoldige både når det gjelder pedagogiske tradisjoner og læringsarenaer. Både praksisfelt og universitet er læringsarenaer for kompetanseutvikling. På disse arenaene brukes ulike pedagogiske arbeidsformer: observerende eller veiledede praksisperioder, seminar- eller gruppeundervisning, øvelser, instruk-

25 Et eksempel er upassende, men fra begge sider frivillige seksuelle relasjoner mellom en profesjonsutøver og en klient. I slike tilfeller er det ikke skjedd noe straffbart, men profesjonen selv kan allikevel beslutte temporære eller permanent eksklusjon av en profesjonsutøver

sjon, forelesninger, litteraturstudier osv. Kompetansen prøves i ulike typer oppgaver: skriftlige, muntlige eller praktiske, mapper, kortprøver eller avhandlinger. Det optimale i en slik lærings situasjon er at forståelsen av hvilken type kompetanse som skal utvikles avgjør hvilken læringsarena som blir valgt, hvilke former for undervisning eller tilrettelegging som blir utviklet og hvilke former for vurderinger som blir foretatt for å undersøke om studiemålene var nådd. Betydningen av kvalifisering gjennom profesjonspraksis i forhold til teoretisk utdanning drøftes stadig innenfor profesjonsteori (Smebye 2008). Enkelte hevder at den viktigste kompetanseutviklingen skjer som aktiv i yrkesfeltet, og at den institusjonaliserte utdanningen i liten grad bidrar til å kvalifisere profesjonsutøverne. Livslang læring med videreutdanning og etterutdanning basert på vekslning mellom praksisfelt, yrkesfelt og universitet utfordrer både vurderings- og undervisningsformer.

2.1.2. Praksis som handlingsfelt og studiefelt: Tre tilnæringer

Et slående trekk ved profesjonsutdanningene er at kunnskapsbasen består av viten utviklet både gjennom forskning og gjennom erfaring. Det er en utfordring å skape sammenheng mellom de to formene for kunnskapsutvikling slik at vitenskapsbaserte teorier utgjør et kritisk korrektiv til praksis på den ene siden, og ulike situerte erfaringer utvikles til generell teori på den andre siden. Dette betyr at praksis er både studiefelt og handlingsfelt for en profesjon.

Eksempler på hvordan vitenskapssystemet gjør praksis til forskningsfelt finnes innenfor flere profesjoner, ikke minst innenfor pedagogikk og utdanningsforskning. Erfaringsbaserte masterstudier med en empirisk tilnærming til egen praksis finnes også innenfor praktisk teologi²⁶, der observasjon, feltstudier og aksjonsforskning er viktige arbeidsmetoder. Med praksis som handlingsfelt kan det også velges ulike tilnæringer. Erfaringer av praksis kan jeg få ved å utøve praksis, men også ved å være utsatt for denne praksisen. Jeg vil få ulike kunnskaper om praksis gjennom å utføre den, observere den eller være den som blir beskrevet som utøveren av den. Disse ulike posisjonene i forhold til samme fenomen, betegnes av den tyske sosiologen Niklas Luhmann (2000) med det retoriske begrepet kiasme²⁷ (2000 :272). Luhmann bruker bilførerens og passasjerens ulike forståelse av samme trafikksituasjon som et eksempel. Kiasme eksisterer ifølge Luhmann også mellom de ulike funksjonssystemene i samfunnet. Når samme praksis betraktes av vitenskapssystemet og av utdanningssystemet er den kunnskapen som utvikles om denne praksisen forskjellig. Kunnskap innenfor ett system er utviklet etter metoder, med hensikter og ut fra premisser som gjelder innenfor dette systemet. Dette betyr at kunnskap fra for eksempel vitenskapssystemet, ikke uten videre i sin opprinnelige form kan kommuniseres til andre systemer, for eksempel til undervisningssystemet eller det politiske system.

Det vitenskapelige systemets premiss, sant/usant, fungerer som en kode som ikke kan stå alene, men må relateres til nyttekriteriene som er undervisningssystemets premis-

26 Se for eksempel TEOL8581: Prest og teolog i praksis, www.mf.no, Master i praktisk teologi.

27 Kiasme: (gr) (av den greske bokstaven X, khi), korsstilling; retorisks figur som består i at tilsvarende setningsledd står i motsatt rekkefølge i to påfølgende setninger. Eks; «Alene var jeg, Han kom alene». www.snl.no kiasme, (gr. chiasmus krydsstilling, af bogstavnavnet khi), stilistisk figur, der fremkommer ved korsstilling af tilsvarende sætningsdele (fx nat jager dag, dag jager nat på flugt). www.denstoredanske.dk

ser som er hvordan den pedagogiske praksisen kan endres for å bli bedre. Denne kiasmen, ulikheten i perspektiv, gjør det nødvendig å forenkle eller redusere kompleksiteten av kunnskap som skal kommuniseres fra et system til et annet. Det må opprettes polyteksturale soner, flertekstlige eller felles referanseområder, som er beregnet på å avkodes av flere systemer. Polyteksturale soner er kjennetegnet ved at de kan håndtere og orientere seg etter ulike koder for kunnskapsutvikling. Vitenskapelig kunnskap må eksempelvis relateres både til nyttekriteriene i utdanningssystemet og kriterier for gjennomførbarhet i det politiske systemet (Rasmussen, Kruse & Holm 2007 :39).

At en profesjonsutdanning, som for prestenes del, er plassert ved et universitet, forsterker denne problematikken. Mens universitetene tradisjonelt har tjent den frie forskningen og i liten grad vært opptatt av hvilken anvendelse ny viten kunne ha eller i hvilke sammenhenger denne skulle brukes, er spørsmålet om anvendelse av den vitenskapelige teorien i en praktisk virkelighet både nødvendig og legal i en profesjonsutdanning. Tradisjonelle vitenskapelige studier har ikke i vanlig forstand kvalifisert til konkrete yrker, og det er denne sammenhengen diskusjonen mellom de danske teologiske fakultetene skjer i. Sann vitenskap spør ikke om den «kan brukes til noget». En profesjonsutdanning, derimot, har som mål å kvalifisere til utøvelsen av et konkret yrke. Profesjonskunnskap defineres på bakgrunn av dette som sammensatt av både praktisk og teoretisk kunnskap (Nortvedt & Grimen 2004, Grimen 2008).

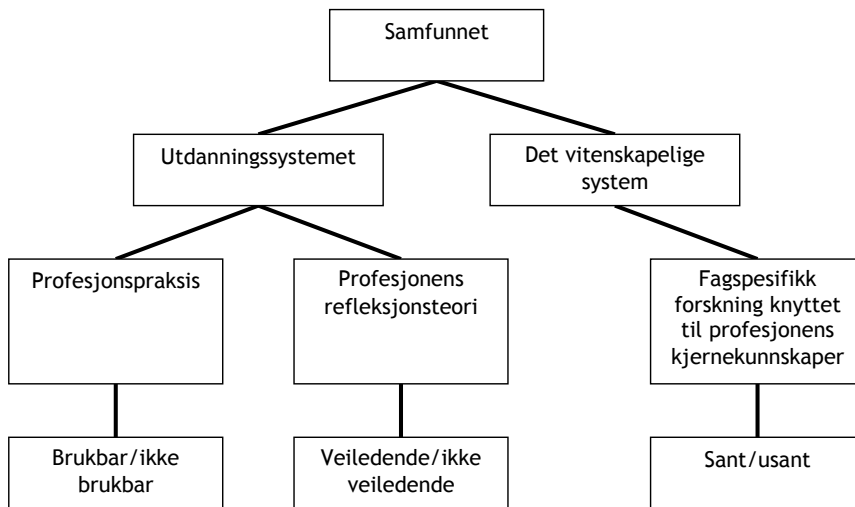
Profesjonsutdanningene aktiverer på en særlig måte forholdet mellom praksis og teori innenfor det vitenskapelige systemet, og en forståelse av dette forholdet er av betydning for å drøfte utviklingen av de utøvende ferdighetene innenfor en profesjonskompetanse. Et trekk ved profesjonsutdanningene er at den består av praktisk og teoretisk kunnskap som både er utviklet gjennom forskning og gjennom erfaring. Forholdet mellom teori og praksis eller mellom teoretisk og praktisk kunnskap kan beskrives med ulike tilnærminger, og det er tre perspektiver som særlig er viktige i denne studien. Det ene er de strukturelle rammene omkring den pedagogiske praksisen som profesjonsutdanningen framtrer innenfor i samfunnet. En modell basert på en systemisk beskrivelse av funksjonssystemene som de ulike kunnskapene er utviklet innenfor, har den fordelen at kunnskapene beskrives med utgangspunkt i de premisene de er utviklet i forhold til. Det andre perspektivet er forståelsen av kunnskap og læring. For å analysere og drøfte den pedagogiske metoden og læringsprosessene er jeg avhengig av et operasjonelt kunnskapsbegrep som inkluderer både teoretiske og praktiske kunnskapsformer. Det tredje er et kunstdidaktisk perspektiv. Dialogene med studentene i coachingen forstås best med modeller fra kunstpedagogisk teori. Her ivaretas både den konkrete og den intenderte siden av uttrykksarbeidet, samtidig som både læreren og studenten kan forholde seg til et felles refleksjonsobjekt: studentens muntlige liturgiske uttrykk. Disse tre tilnærmingene griper i hverandre gjennom framstillingen, på samme måte som praksis og teori gjør i det arbeidet som beskrives.

En strukturell tilnærming

For å beskrive det strukturelle perspektivet tar jeg utgangspunkt i en modell for forholdet mellom teori og praksis som er utviklet av Jens Rasmussen, Søren Kruse og Claus Holm (2007 :28ff) med utgangspunkt i begreper fra nyere sosiologisk systemteori, særlig Luhmann (2000). Denne systemteorien tilbyr, i følge forfatterne, en optikk som bidrar til å fokusere systemenes selvforståelse og forklare kommunikasjonen

fra et funksjonssystem til et annet. Slike systemer kan eksempelvis være det politiske systemet, det økonomiske systemet, det vitenskapelige systemet eller utdanningssystemet. Fordi de ulike funksjonssystemene refererer til seg selv når de kommuniserer med hverandre, kommuniserer de ikke uten videre godt seg imellom. Hvert system har sin egen refleksjonsteori, som er systemets iakttakelse og beskrivelse av seg selv.

Tradisjonelt er det to veier til kunnskap om utdanning: utdanningssystemets generering av praktisk kunnskap og profesjonskunnskap, og det vitenskapelige systemets generering av forskningsbasert viten (op.cit. s. 10-11). Rasmussen, Kruse og Holm's modell skjelner mellom tre former for kunnskapsutvikling innenfor den pedagogiske profesjonen. Den første formen for kunnskapsutvikling er den profesjonelle praksiskunnskapen. Den er utviklet av profesjonen selv og består av subjektiv erfaringskunnskap om hvordan den profesjonelle praksisen med rimelighet kan gjennomføres. Den andre formen for kunnskapsutvikling er den profesjonelle profesjonskunnskapen. Dette beskriver de som profesjonens egen refleksjonsteori, det vil si den måten profesjonen tenker om seg selv på. Den tredje formen for kunnskap er den vitenskapelige profesjonskunnskapen som er frembrakt gjennom profesjonsrelatert forskning (op.cit. s. 11). Figur 2 er en moderert utgave av den opprinnelige modellen (op.cit. s. 45) der jeg har tilpasset den til å gjelde en hvilken som helst profesjon. Jeg har erstattet pedagogisk praksis med profesjonspraksis, pedagogisk refleksjonsteori med profesjonens refleksjonsteori, og utdanningsforskning med fagspesifikk forskning knyttet til profesjonens kjernekompetenser.



Figur 2. Et strukturelt perspektiv på profesjonsutdanningen.

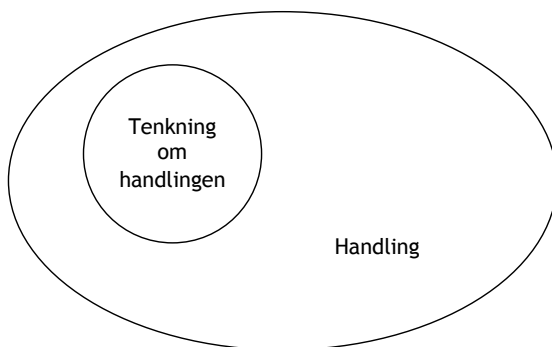
Rasmussen, Kruse og Holm mener at de praksisteorier som lærere utvikler, i liten grad integrerer kunnskap fra utdanningsforskningen. Arbeidet med å finne relevante materiale for utvikling av faginnhold og konkrete metoder og eksempler og oppgaver i det

nye faget i denne studien, forstås som en form for avklarende funksjon. Læreren søkte faglige og vitenskapelige kunnskaper og vurderte fortløpende hva som var veiledende og ikke-veiledende for studentenes trening av utøvende muntlig ferdighet. I forhold til den modellen som er fremstilt i figur 2, framstår prosessen med å utarbeide et profesjonsspesifikt ferdighetsfag som en parallell til utviklingen av en refleksjonsteori innenfor profesjonen. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen av fagutviklingen som profesjonsdidaktisk prosess i kapittel 3.1.5.

En kunnskapsteoretisk tilnærming

Innenfor den universitetssammenheng der fagutviklingen og den pedagogiske praksisen foregikk var det forutsatt en spenning mellom teori og praksis, som har rot i den tradisjonelle vestlig tenkning om tanke og handling som adskilte fenomener. Eksempelvis skal profesjonsstudiet ved MF «hjelp deg til å forstå og anvende teologien i spenningen mellom teori og praksis»²⁸. Formuleringen viser at spenning mellom teori og praksis er kjent fra utdanningens side: den er beskrevet i bestemt form og er ikke nærmere begrunnet. Det at teologien skal anvendes og at studentene skal tilegne seg «en personlig integrert teologisk helhetsforståelse» (ibid.) viser at både praktisk og teoretisk kunnskap anerkjennes som tilhørende profesjonskompetansen.

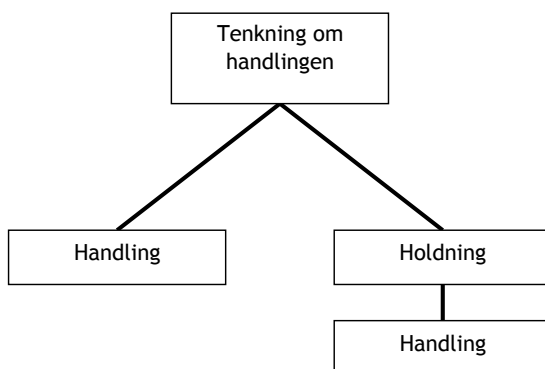
Forholdet mellom teori og praksis, mellom tanke og handling, kan beskrives på flere ulike måter. En modell av den tradisjonelle vitenskapsteoretiske forståelsen er tanken (bevissthet) som et lite jeg inni det større handlende jeg-et (Rasmussen 1996 :171).



Figur 3. Det lille tenkende jeg-et inni det store handlende jeg.

Forholdet kan også beskrives som hierarkisk ved at tenkningen står over handling. Tanken om handlingen er det øverste og mest verdifulle, deretter følger holdning og nederst handling. Vulgærvarianten av dette finnes for eksempel i utsagn som «det er tanken som teller».

²⁸ Se Overordnede mål for profesjonsstudiet MF www.mf.no lastet ned juni 2010. For fullstendig analyse av teksten: KSS/V-2.1. Se også 3.1.1



Figur 4. Hierarkisk forståelse av forholdet mellom tenkning og handling.

Forholdet mellom tanke og handling kan også beskrives kronologisk, ved at tanken kommer *før* handlingen (som planlegging og overveielser) og *etter* handlingserfaringen (som refleksjon). Schöns ulike refleksjonsbegreper kan forstås som refleksjon underveis og samtidig med handlingen (reflection-in-action) og før eller etter handlingen (reflection-on-action).²⁹



Figur 5. Kronologisk forståelse av forholdet mellom tenkning og handling.

I de ulike modellene ligger det også en forståelse av hvordan det skal tenkes om handling, og ikke minst, hvilke handlinger det er nyttig å tenke om. Dette kommer jeg tilbake til med et eksempel i 2.1.5, der jeg viser hvordan utfordringer knyttet til messystemen for de kvinnelige liturgene ikke aktiverer noen genderdebatt tilsvarende det valgene av gudsbetegnelser i de liturgiske tekstene gjør.

For å kunne drøfte den konkrete pedagogiske praksisen i denne studien, trenger jeg en kunnskapsteoretisk tilnærming som kan romme de ulike lærings- og kunnskapsformene som anvendes. Fra Alan Janik (1996) sin gjennomgang av kunnskapsbegrepet

²⁹ Se også Rønnestad 2008, som med henvisning til Eraut nyanserer tidsaspektet ytterligere med kategorien reflection-pre-action (2008 :288).

innenfor praktisk filosofi har jeg hentet begrepene prosedural og deklarativ kunnskap, henholdsvis kunnskap som uttrykkes i praktiske handlinger (prosedyrer) og i utsagn (deklarasjoner). Disse begrepene knytter kunnskapsformene til de ulike hukommelsestypene, deklarativ (eksplisitt) og prosedural eller ikke-deklarativ (implisitt) hukommelse (Karlsen 2008, Haberlandt 1999). Det finnes ulike taksonomier og begrepssystemer innenfor dette området, men ferdighetslæring er ikke i noen av dem knyttet til den deklarative hukommelsen. Bengt Molander (1996) bruker begrepet kunnskap-i-handling, og gjør den kompetente handlingen til en selvstendig kunnskapsform: intelligent praktikk. Molanders erfaring av at vitenskapeliggjøring av ulike praktiske kunnskaper fører til erosjon av denne kunnskapen, drøfter jeg i forhold til den formen for eksplisering av taus kunnskap i en organisasjon som beskrives hos Georg von Krogh, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka (2000). Jeg kommer tilbake til dette i beskrivelsen av praktikums pedagogiske identitet i kapittel 3.1.1.

I boka *The Tacit Dimension* (2000) drøfter Michael Polanyi hvordan den tause dimensjonen ved kunnskapen henger sammen med den funksjonelle relasjonen mellom de to leddene i taus kunnskap: Vi kjenner det første leddet bare ved å bruke kunnskapen vi har om det til å rette oppmerksomheten vår mot det andre. Når vi bruker taus kunnskap, så retter vi oppmerksomheten fra noe, for så å rette den mot noe annet. Denne oppmerksomhetsrettingen fra noe til noe annet kaller Polanyi den tause kunnskapens funksjonelle struktur (Polanyi 2000: 21 ff). I *Personal Knowledge* bruker han betegnelsene fokal og subsidiær om denne oppmerksomhetsrettingen:

Når vi bygger på vårt kjennskap til noe (A) for å kunne samle vår oppmerksomhet om noe annet (B), er vi bare subsidiært oppmerksom på A. Tingen B som vi fokuserer, er da A's mening. Det fokale objektet B er alltid identifiserbart, mens slike ting som A, som vi er subsidiært oppmerksomme på, kan være uidentifiserbare. De to slags kjennskap utelukker hverandre gjensidig: når vi vender oppmerksomheten mot noe som vi hittil har vært subsidiært oppmerksom på, mister det sin tidligere mening. Slik er, kort sagt, den tause kunnskapens struktur. (op. cit. s. 103)

Dersom jeg slår inn en spiker ved hjelp av en hammer, vil den fokale oppmerksomheten være rettet mot spikeren, mens hammeren vil ha subsidiær oppmerksomhet. Men dette er avhengig av at jeg mestrer å bruke hammeren. Dersom jeg ikke gjør det, vil den ta min oppmerksomhet bort fra spikeren, den vil forstyrre fokuset og hensikten med handlingen, å slå inn en spiker.

... jeg vil på samme måte si at vi bruker vår kjennskap til en kombinasjon av muskelaktiviteter i utøvelsen av en ferdighet. Vi retter oppmerksomheten fra disse elementære bevegelsene mot resultatet av deres samlede mål, og er dermed vanligvis ute av stand til å spesifisere disse elementære muskelaktivitetene. (op. cit. s. 21)

Dette betyr at ved å rette oppmerksomheten mot delene, kan helheten miste sin mening. Ved å fokusere oppmerksomheten på fingrene kan en pianist midlertidig paralysere sin bevegelse, skriver Polanyi. For å komme videre må pianisten fokusere på musikken igjen, altså rette oppmerksomheten fra fysiologien og enkeltbevegelsene, til musikken. Imidlertid er denne paralyseringen et tilbakevendende stadium i all øvelse. For når pianisten, stadig i følge Polanyi, gjenoppretter den musikalske meningen, vil den aldri være som den opprinnelige meningen. Studier av bevegelse har en tendens

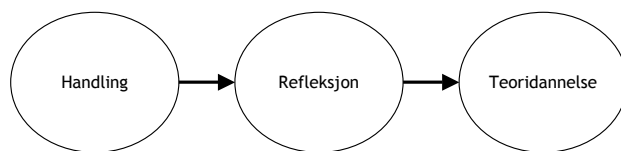
til å paralisere en ferdighet, men vil forbedre den når de (studiene) følges av praktisk øvelse (op.cit. s. 28).

Det finnes ulike former for kompetanse innenfor profesjonsutdanningen som henger sammen med kunnskap med ulike artikulasjonsformer. Det er nødvendig å utvikle et kunnskapsbegrep som er operasjonelt i forhold til alle de formene for kunnskap som en profesjonsutdanning skal gi. Et slik kunnskapsforståelse finner jeg hos Yu Zhenhua (2006). Med utgangspunkt i taus kunnskap, tradisjonen fra Wittgenstein og den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen, argumenterer Zhenhua for en «tykk» epistemologi. Dette er en omfattende og inkluderende epistemologi der kunnskapsbegrepet rommer både praktisk, taus og deklarativ kunnskap, som står i kontrast til den tradisjonelle «tynne» epistemologien i høyere utdanning.

Polanyi peker på at det i all ferdighetslæring er nødvendig å veksle mellom deler og helhet, mellom konkrete tekniske delferdigheter og større meningsbærende enheter. Dette kan også være en medvirkende årsak til at drilling av løsevne, enkeltvise delferdigheter som ikke tilhører den konkrete meningshelheten, har liten overføringsverdi (Schøien 1995). I tråd med dette begynte studentene å arbeide direkte med de liturgiske tekstene og fortellingene, også som ferdighetstrenende elementer. Disse erstattet generelle kurs med blant annet folkeeventyr og diktlesing (det samme gjenfinnes i den amerikanske undersøkelsen, der studentene for eksempel arbeider med Shakespeare (Foster, Dahill, Golemon & Tolentino 2006)).

Kunnskapen innenfor en profesjon er utviklet både gjennom erfaring og forskning. Det betyr at praksis genererer teori både hos den som utfører eller er i denne praksisen, og for den som berøres av eller utsettes for denne praksisen. Å utvikle teori fra erfaringer er ikke uten videre entydig. Det er umulig å få oversikt over alle de delene som kommuniserer «parallelt» i en konkret praksis, men er det mulig å isolere elementer i den og drøfte den opp mot teori. Fred Korthagen og Theo Wubbels (Korthagen m.fl. 2001:32-50) beskriver en helt konkret måte å arbeide på for å utvikle det de kaller «teori med liten t»³⁰, som er kontekstbundet og konkret, mens «Teori med stor T» er generell og alment gyldig. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 3.1.2, eksempel 3.

I sin teori argumenterer Zhenhua (2006) ikke bare for viktigheten av taus kunnskap, men for at den tause dimensjonen faktisk går foran den eksplisitte.



Figur 6. Forholdet mellom tenkning og handling forstått som at tenkning i og etter handling fører til teoridannelse.

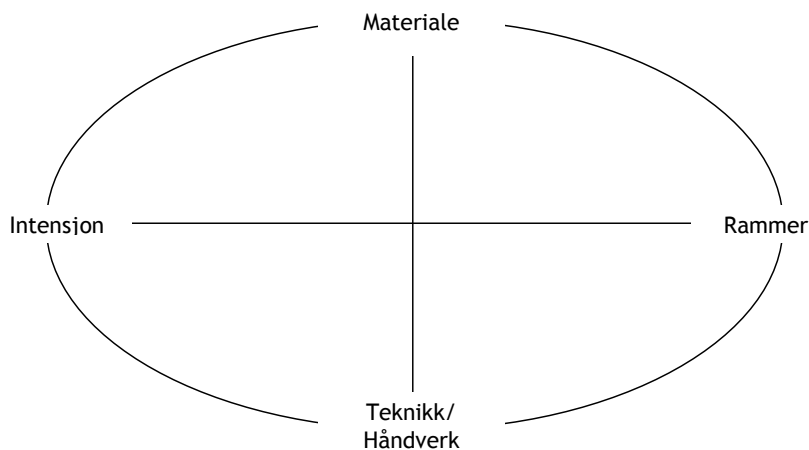
30 Denne formen for teori-fra-praksis var det studentene gjorde i observasjonsnotatene. De drøftet Gudsilde, menneskesyn og ekklesiologi i de gudstjenestene de hadde observert, og drøftet på den måten teori-fra-praksis opp mot teori-om-praksis. Refleksjonstekstene viser at for noen av dem var dette også begynnelsen til en selvstendig teori-for-praksis, altså en bevegelse fra praksis til teori.

At praksis genererer forståelse er anerkjent innenfor kirkelig sammenheng: slik kirken lever, slik tror den. Dette betyr at kirkelig praksis genererer teologisk forståelse. Et annet begrep for teologisk forståelse er trosforestillinger. Hvilke trosforestillinger en konkret kirkelig praksis genererer, blir ikke klart ved å lete etter intensjonen bak praksisen. Først når man vitenskapelig undersøker effekten av praksisen, blir det tydelig hvilken forståelse, hvilken teori, en konkret praksis genererer.

En kunstdidaktisk tilnærming

Det tredje perspektivet får jeg ved å bruke en kunstdidaktisk tilnærming. Når jeg betrakter det liturgiske uttrykket som et kunstnerisk uttrykk, kan jeg drøfte treningen av de liturgiske handlingene som en skapende uttrykksprosess, der den liturgiske handlingen er den kunstneriske formen og studentens selvframstilling som liturgen er det kunstneriske uttrykket. Jeg bruker kunstdidaktisk teori slik den utvikles av professor Else Marie Halvorsen, i boka *Kunstfaglig og pedagogisk FoU, Nærhet, distanse, dokumentasjon* (Halvorsen, 2007). Her beskriver Halvorsen ulike faser eller former for arbeid som en kunstnerisk prosess består av, å utforske materialer, utvikle teknikker, trenge inn til essensene og å skape form. En drøfting med utgangspunkt i disse ulike delene av uttrykksarbeidet vil kunne avdekke mangler eller styrker i den pedagogiske praksisen sett som en kunstdidaktisk prosess.

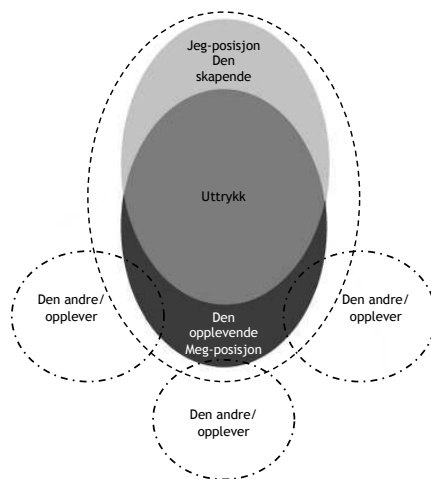
I et forsøk på å visualisere de ulike fasene får jeg følgende bilde av den kunstneriske utviklingsprosessen: Første fase, utforskingen av materialer og teknikker, skisser, ide, vil se slik ut som figur 7. Uttrykket er til å begynne med vel så mye en mental forestilling hos kunstneren som den er et ytre selvstendig uttrykk. Med begrepene ide eller intensjon mener jeg i stor grad intuitive og ikke verbalt formulerte størrelser.



Figur 7. Den utforskende fasen i en kunstnerisk prosess.

Av disse fire elementene består både intensjonen eller ideen, og mestring av teknikker og håndverk i overveiende av personlig kunnskap. Materialer og rammer derimot tilhører i større grad en objektiv ytre virkelighet ³¹.

I den neste fasen av arbeidet «tar uttrykket form». Dette vanlige norske begrepet mener jeg er dekkende for den interaksjonen mellom kunstneren og uttrykket som skjer: kunstneren *gir uttrykket en form*, men samtidig *tar uttrykket form*. Halvorsen beskriver det andre trinnet som en kontinuerlig skapings- og feedback-prosess mellom kunstneren og verket. I denne fasen veksler kunstneren mellom nærhet og distanse, som når maleren skiftevis maler og tar to skritt tilbake for å se sitt bilde med større avstand. Dette kaller hun egos dobbeltrolle, der jeg-posisjonen veksler med den betraktende meg-posisjonen (den generaliserte andre). Det Halvorsen skriver om kunstnerens dobbeltrolle i den kunstneriske prosessen (2007:139-143) er viktig for å forstå interaksjonen mellom coach og student i den liturgiske uttrykksprosessen, slik det beskrives i kapittel 3.3. Denne dobbeltrollen oppstår ved at kunstneren, i dette tilfelle studenten, først opptrer som skaper av det kunstneriske uttrykket, deretter som den som utforsker det på linje med andre utenforstående. Interaksjonsprosessen mellom uttrykk og kunstner utvikles videre i figur 56 (kapittel 3.3.7), for å vise hvordan kunstneren og uttrykket etter hvert løsrives fra hverandre, med det resultat at kunstverket selvstendigjøres i forhold til kunstneren. Nærhet og distanse er to ulike posisjoner som kunstneren inntar til sitt eget uttrykk i løpet av prosessen (figur 8).



Figur 8. Nærhet og distanse i den kunstneriske prosessen, kunstnerens posisjoner i forhold til uttrykket.

I figur 8 blir det tydelig hvordan uttrykket for den som skaper det og for den som opplever det gjennom direkte kontakt, er samme uttrykk, men ikke identisk. Jeg som skaper uttrykket og meg som opplever det (op.cit. s. 142), forholder oss til samme

31 Elementene i denne skissen kunne for annet bruk sikkert vært utvidet, for eksempel med kunnskap, tradisjoner og konvensjoner knyttet til de ulike form-områdene. Jeg velger å se kunnskap dels som del av håndverket, dels som knyttet til materialet. Med rammer mener jeg både de som er knyttet til prosessen (økonomiske, tidsmessige og administrative) og de som er knyttet til kunstområdet, som konvensjoner, tradisjoner og historie.

uttrykk. Men fordi posisjonen endres, blir opplevelsene ulike. En slik interperspektivitet er beskrevet både av Maurice Merleau-Ponty (1994) og Hans Skjervheim (2002) innenfor fenomenologisk tradisjon, og jeg støtter meg særlig på dem i forhold til videre drøfting av coachingen i forhold til denne skissen. Denne fasen i den kunstneriske prosessen handler om å bli fortrolig med avstandsopplevelsen av sitt eget uttrykk, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen av studentenes mistenksomhet overfor det de opplever som et «kunstig» og «unaturlig» uttrykk. Denne figuren er derfor sentral i drøftingen av øving som interperspektivitet.

Den skapende andre fasen veksler med den tredje fasen, utviklingen av *connoisseurship*. I denne delen av arbeidet opparbeides den artistiske presisjonen, ved at uttrykket dels prøves mot egne intensjoner, dels mot andres opplevelser. Igjen er det nærhet og distanse som er kjennetegnet, men her er ikke kunstnerens vekslende mellom jeg- og meg-posisjon tilstrekkelig. Det handler om også å eksponere kunstuttrykket for reelle andre. Dette innebærer at kunstneren gradvis gir fra seg tolkningsretten til uttrykket. Dette kan bety å drøfte valg og utforske andres personlige erfaringer i direkte kontakt med uttrykket, eller det kan bety at uttrykket speiles i møte med andre uttrykk eller historiske og estetiske tradisjoner knyttet til kunstformen. Kjennere som har kompetanse i form av kunnskap om materialer, teknikker og ferdigheter bidrar til å bygge kunstnerens egen kompetanse til å vurdere resultatet. Dialogen med den kompetente andre om uttrykket, er allikevel den viktigste. Det er i møte med ekspertene at suksessen kan erfares. Her utvikles kunnskap om virkemidlene, slik at det som formidles gis et artistisk uttrykk som svarer til den konkrete intensjonen kunstneren har. Denne fasen består i å utvikle en kommunikativ artistisk kompetanse som inneholder det Halvorsen betegner som artistiske verdier: Verdier som kunstneren gjør bruk av for å finne fram til konkretiseringer som kan gi interagerende estetisk verdifulle kvaliteter. Dette berører virkningsdelen av kunstuttrykket.

Halvorsens (2007) hensikt er å forsvare et kunstnerisk eller håndverksmessig uttrykk som en selvstendig del av forskning og fagutvikling. Den fjerde fasen i hennes beskrivelse av arbeidet er derfor den som skiller forskeren fra kunstneren eller håndverkeren. Den inneholder metaperspektivet; den verbaliserte erkjennelsen av den estetiske prosessen, det Søren Kjølrup (1993) kaller en nødvendig rapport som følger kunstverket. Denne rapporten dokumenterer og drøfter det kunstneriske arbeidet, redegjør for valg, og viser kunstnerens refleksjon over de ulike delene av prosessen. Den rapporterende og reflekterende fasen inneholder alltid en grad av retrospeksjon, og vil derfor være den siste fasen i arbeidet. De øvrige tre fasene oppfatter jeg som overlappende og vekslende i tid. Min egen erfaring tilsier at introduksjonen av nye materialer og teknikker, altså den utforskende første fasen, ikke nødvendigvis er tilbakelagt en gang for alle i begynnelsen av en kunstnerisk uttrykksprosess. Den kan like gjerne gjentas som resultat av et problem eller ide seinere i prosessen.

I følge den polske fenomenologen Roman Ingarden (1976) (gjengitt i Halvorsen, 2007:140) har kunststartene mye til felles, men hver kunststart har også sitt særpreg. Innenfor mange kunstarter skilles kunstneren og uttrykket: bildet blir hengende på en vegg og skulpturen settes på sokkel, noter, litteratur og skuespill utgis og leses eller lyttes til uavhengig av kunstneren. Med utgangspunkt i Ong (1990) vil jeg hevde at muntlig uttrykkskunst er et samtidig og samstedig uttrykk. Det liturgiske uttrykket er et muntlig handlingsuttrykk som på en egen måte er bundet til uttrykkeren. Dette at uttrykket alltid finnes sammen med den som uttrykker, gjør det på en særlig måte nødvendig å klargjøre og presisere denne kunstformen. Å definere det liturgiske ut-

trykkets kvaliteter, uttrykksmidler, rammer og intensjoner er viktig for at det ikke skal forveksles med personlighet, medfødte evner eller naturtalent.

2.1.3. Forståelse av muntlighet, ferdighet og talent

For å utvikle en pedagogisk metode som er målrettet for å trene muntlige uttrykksferdigheter, er det flere fagområder det er naturlig å søke til. Det mest nærliggende er retorikk og ulike kommunikasjonsteorier. Muntlighet har tradisjonelt ikke vært noe selvstendig fag³², og begrepet muntlighet finnes i mange betydninger. Det finnes i kombinasjon med fagbetegnelser for å angi en spesiell del innenfor eller form av et fag, som i norsk muntlig, engelsk muntlig, historie muntlig, eller det kan betegne en spesiell eksamensform: muntlig eksamen³³. Innenfor språkvitenskapen er muntlighet en av flere språklige kommunikasjonspraksiser. I pragmatikken, som studerer bruken av språket (Uri 2004), blir muntlighet et objekt for vitenskapelig studium gjennom for eksempel samtaleanalyse³⁴.

Muntlighet, betraktet som ferdighet, kan defineres i forhold til evner og anlegg. Her er det norske begrepet «evne» problematisk, fordi det i vanlig språkbruk omfatter både evner og anlegg. Mens evner i en fagplansammenheng (evne til – god evne til) betyr noe i retning av praktisert kunnskap eller ferdighet, vil det i dagligtale ofte assosieres til talent eller medfødt evne. Dette forsterkes av andre begreper som vekst og modning, som henspiller på den organiske utviklingen av noe som allerede finnes. I en slik sammenheng er støtte, oppmuntring og veiledning mer relevant enn instruksjon og trening. Denne forståelsen av ferdighet, som jeg betegner som en *talentbasert ferdighetsforståelse*, anser ferdigheter som i overveiende grad avhengig av anlegg, personlig utrustning og talenter. Ferdigheter som forstås som talentbaserte, kan trenes, men bare i begrenset grad, nærmest som en perfektjonering. I vulgærkirkelig form vil både «talenter³⁵» og «nådegaver» dekke en slik forståelse.

Hva var det med retorikken?

Med utgangspunkt i den første tilnærmingen i kapittel 2.1.2 vil jeg si at retorikken er et eksempel på en kiasme innenfor denne studien. Underveis i fagutviklingsprosessen ble det stadig antydnet fra kolleger at kunnskap fra universitetsfaget retorikk var en naturlig tilknytning for det nye muntlige faget. Retorikken stod sterkt i teologisk tradisjon, og den var gjenstand for en viss renessanse innenfor praktisk teologi (Morland 1992). Imidlertid viste lærerens gjennomgang av fagbøker innenfor retorikkfaget at retorisk kunnskap utviklet innenfor vitenskapssystemet i liten grad var veiledende for

32 Med kunnskapsløftet LK06 er fokus på muntlighet økt. Muntlig er kommet inn som grunnleggende ferdighet i norsk skole, på tvers av fag.

33 I følge Pedagogisk ordbok (Bø & Helle 2008 : 202) skal studenten gjennom muntlig eksamensform først og fremst vise «sin faglige kompetanse ved muntlig framstilling» på en slik måte at de «kan få vist både bredde og dybde i sin kompetanse i faget». Muntlighet i denne sammenheng betegner altså ikke uten videre en faglig kompetanse i muntlig uttrykksform, men muntlig framstilling av et fagstoff.

34 En undersøkelse (siste nettsøk juni 2010) av læringsmål innenfor språkemner i høyere utdanning, viser at de i overveiende grad dokumenteres gjennom skriftlige arbeider. Det samme gjelder innenfor retorikken. Studiene trener i liten grad utøvelse, og det å uttrykke seg muntlig vektes mindre enn skriftlige arbeider i den samlede vurderingen.

35 Med henvisning til den bibelske lignelsen om talentene: Mt. 18.21ff.

utviklingen av en brukbar muntlig praksis.

Tenkte i dag morges på hvorfor retorikken oppleves som mangelfull for dette formidlingsfaget. Retorikken følger på mange måter sender – budskap – mot-tager –forståelsen. Og den holder ikke i vår forståelse av formidling, kommunikasjon, uttrykk. Jeg hadde mange intuitive motforestillinger mot retorikken, og de fleste var til å begynne med bygd på dårlig kunnskap om hva retorikk egentlig var. Men så leste jeg mange retorikk-bøker, og alle stopper før selve formidlingen begynner eller blir tekniske, summarisk beskrivende (pass på tempo, stemmestyrke, uttalen, se på tilhørerne minst 80% av tida, osv osv.) Egentlig var ikke retorikk noe typisk fag som jeg tenkte på i starten av arbeidet, men det var et «stikkord» som miljøet omkring meg forstod. Derfor lette jeg etter en måte å koble ferdighetsfaget til retorikken på. Prosessen var igrunnen motsatt av hva den var for de andre fagenes vedkommende: i de andre fagene lette jeg etter ting jeg kunne bruke, faglige svar og løsninger/ forståelse/ ny kunnskap for å bygge kunnskapsbasen i det nye faget. Men i forhold til retorikken var det slik at jeg strevde med å finne noe jeg kunne bruke, eller lette etter begrunnelser for det nye faget innenfor retorikkens systemer, og fikk bruk for å plassere meg og faget i forhold til retoriske begreper. Det hadde jeg ikke bruk for i de andre fagene. Det var ikke nødvendig å plassere MPU i forhold til drama/ vokalped/treningslære/muntlig fortelling etc, på samme måte. Fungerte retorikken mer som et alibi og et transfer-system mellom meg og miljøet? «Ja hvis det er retorikk, da forstår vi hva du snakker om...» [Forskerlogg 3]

Kriteriene sant/usant eller sannsynlig/usannsynlig var ikke egnet til å avgjøre om en muntlig utøvelse var brukbar eller ikke, heller ikke var den tilstrekkelig til å øve den.

Talent, trening og teori er beskrevet som retorikkens TTT, og boka *I retorikkens hage* skriver Øivind Andersen (2007 :120) om den retoriske framføringen at «det sier seg vel selv at naturlige anlegg må spille stor rolle nettopp på dette feltet». Han siterer Aristoteles som skriver at «dyktighet til å opptre er et spørsmål om medfødte gaver og temmelig uavhengig av faglig utdanning» (henvisning til AR III, 1,7, hos Andersen). I følge dette er godt stemmemateriale noe vi bare kan ønske oss, og Andersen henviser til at antikke pedagoger aldri var i tvil om at talentet, naturgavene, betydde mest for den som ville oppnå resultater på ett eller annet område (Andersen 2000 :218). Konkretiseringen av de nødvendige medfødte anleggene er interessante, for med henvisning til Isokrates Antidosis (op.cit. s. 187-190) beskrives det som: *Skarpt hode, stor arbeidsevne, god hukommelse, sterk røst og klar artikulasjon*. «Den som har det trenger ikke rare utdannelsen for å overgå alt Hellas ellers har sett av talere» sa Isokrates, som selv ga opp og ble skribent og lærer. Av disse medfødte evnene er de tre første: intelligens, arbeidsevne og hukommelse, mer generelle. Hva gjelder de to siste: stemmestyrke og diksjon, er det fra et vokalpedagogisk synspunkt definitivt mulig å utvikle begge deler betraktelig ved målrettet og metodisk trening.

Jørgen Fafner (1997) betrakter retorikk som hensiktsbestemt kommunikasjon som har sin opprinnelse i det talte ordet, og anerkjenner at muntligheten er opprinnelig i forhold til det skriftlige. Jens E. Kjeldsen (2006 :23) betegner på bakgrunn av dette retorikken som intensjonell muntlighet. I en forskerlogg kommenterer jeg begrepet intensjonell muntlighet slik:

Mitt spørsmål er om dette begrepet intensjonell muntlighet kan lede til den misforståelsen at muntlighet kan trenes «intensjonelt». Jeg tenker: slik snakker en akademisk retoriker, knyttet opp mot litteraturstudier. [Forskerlogg 70]

Jeg velger å undersøke hva som kjennetegner forskjellen på muntlighet og skriftlighet i praksis. Her støtter jeg meg i hovedsak til boka *Orality and Literacy. Technologizing of the Word* av Walter J. Ong (1990) som viser til distinkte kjennetegn ved muntlighet. Selv om det muntlige er den opprinnelige kommunikasjonsformen (op.cit. s. 93) og all forståelse av skriftlighet må begynne med en analyse av muntlighet, er forskjellene på muntlig og skriftlig språk delvis tilslørt i vår vestlige kultur, blant annet fordi de er sammenlignet først og fremst hos personer som er skrive- og lesekyndige (op.cit. s. 19). Vi tilhører en skriftlig kultur, sier Ong, og det betyr at vi både skriver og taler på en skriftspråklig måte (op.cit. s. 71). Allikevel har muntlighet en spesiell struktur. På samme måte som det blir ringer i vannet uansett hva som treffer eller utløser det, hevder Ong at det finnes spesielle strukturer for tanken som igangsettes av muntlighet. Dette, som han kaller *muntlighetens psykodynamikk*³⁶, er et sentralt begrep i hans forståelse av muntlighet. I pedagogisk ordbok er psykodynamikk beskrevet som «studiet av hvordan sjelens krefter, energi og motiver i samspill former og forandrer atferd og opplevelser» (Bø & Helle 2008 :249). Ong bruker begrepet mer i retning av en betegnelse på de tankestrukturer, uttrykksmåter og forståelsesprosesser som menneskenes adferd og opplevelse er sprunget ut av. Han henviser til Jousse (Jousse 1925 hos Ong) som beskriver de personlighetsstrukturene som finnes i muntlige kulturer med begrepet «verbomoteur», et begrep Ong også bruker i en tidligere utgivelse (Ong 1990 :33). På bakgrunn av Ong forstår jeg muntlighetens psykodynamikk som den måten vi tenker, oppfatter og organiserer kunnskaper på når vi arbeider muntlig.

Muntlighet som fenomen stiller dermed andre krav til tanken enn skriftlig tekst. Tenkning krever kontinuitet, men skriften oppretter en slik kontinuitet i seg selv. Skriften eksisterer uavhengig av både forfatteren og leseren, og trenger ikke huskes på samme måte, ettersom jeg alltid kan komme tilbake til teksten. Det muntlige kan ikke skilles fra utøveren, og ettersom lytteren selv må skape kontinuiteten, må muntlig tale bevege seg langsommere fremover og stadig gjenta. Tanken arbeider forskjellig når vi leser og lytter fordi skrift og tale er ulikt strukturert. Muntlighet er knyttet til lyd, tid og rom på en annen måte enn skriftlighet. Det muntlige er flyktig, noe som gjør det til et sam-tidig (lyden kan ikke holdes igjen eller gjemmes til senere) og sam-stedig (lytteren må være innen hørevidde av lyd-kilden) fenomen. På den måten blir det talte ordet, det muntlige, en hendelse på en annen måte enn det skriftlige. Selve persepsjonen, sansingen av lyd i forhold til skrift er også forskjellig. Merleau-Ponty (1994) beskriver hvordan blikket ser overflaten og forsiden av et hus og bare kan forestille seg innsiden og baksiden. Lyden, på sin side, har ikke noen bakside. Den lyttende er på innsiden av lyden, noe som betyr at hørselen omslutter og forener.

For utviklingen av muntlig kompetanse er det viktig å ha kunnskap om og ta hensyn til at muntlighet har spesielle kjennetegn i forhold til skriftlighet. Figur 10 viser en systematisk oversikt over de viktigste kjennetegnene ved skriftlig og muntlig uttrykksform med utgangspunkt i Ong. Profesjonsspesifikk muntlig kompetanse for prestene i forhold til prekener vil for eksempel kunne trekke veksler på kunnskap om hvordan det muntlige krever gjentakelse, overflod av detaljer og billedrikdom, i motsetning til

36 Psychodynamics: the interrelation of the unconscious and conscious mental and emotional forces that determine personality and motivation.

den skriftlige reduksjonen til hovedsak, poeng, begreper og ideer. Trening av muntlige ferdigheter og utvikling av kompetent muntlig praksis må også inneholde kunnskap om hvordan lytterens indre bilder og forestillinger skapes og utvikles i møte med det muntlige uttrykket.

Skriftlig struktur	Muntlig struktur
Utrykket eksisterer uavhengig av uttrykkeren Skrives /leses forskjellige steder	Utrykket kan ikke skilles fra utøveren Sies / høres samme sted
Objektivitet	Subjektivitet
Tema, poeng, ide, sak, begrep	Handling, fortelling, situasjon
Hovedsak, reduksjon	Detaljer, redundans
Ytre bilde	Indre bilde/ forestilling
Skiller	Forener
Syn	Hørsel

Figur 9. Oversikt over kjennetegn ved skriftlighet og muntlighet basert på Ong.

Dette betyr at muntlig uttrykkskompetanse må ta utgangspunkt i kunnskap om muntlighet som form. En viktig del av kompetansen handler om å «bli muntlig», det vil si å kunne skape et muntlig uttrykk som gjør bruk av de muntlige virkemidlene spesielt. Dette er en av de to viktige bestanddelene i muntlig ferdighet. Den andre er å uttrykke seg muntlig. Dette krever grunnleggende ferdigheter som stemmebruk, diksjon, pust, kroppsholdning, mimikk, blikk, bevegelse og oppmerksomhetsretting.

Læring av ferdigheter

I beskrivelsene av sentrale trekk i ferdighetslæring bruker jeg materiale fra en tidligere studie (Schøien 1995), særlig kapittel fire og fem. Denne tar utgangspunkt i materiale fra idrettstrening og vokal- og instrumentalpedagogisk metode (op- cit. s. 104-151) der jeg henviser til de pedagogiske tilnærmingene i *Treningslære* av Halldor Skard og Sigmund Gjerset (Skard & Gjerset 1975) og Even Ruuds *Musikkpedagogisk teori* (Ruud 1979) og ulike vokalpedagogiske teorier. Dessuten bruker jeg *Motor Learning and Control* av George H. Sages (Sage 1984) og *Motor Control and Learning* av Ricard A. Schmidt (1988). I det følgende forholder jeg meg i hovedsak til en nyere utgave av den siste. Schmidt er professor i pedagogisk fysiologi, og den siste utgaven er omarbeidet i samarbeid med professor i kinesiologi³⁷ Timothy D. Lee (Schmidt & Lee 1999).

For å utvikle en pedagogisk metode for ferdighetslæring, gjør jeg bruk av både nevrologisk og fysiologisk kunnskap kombinert med kognitiv psykologi og forskning på treningsmetoder. Dette er hver for seg store forskningsområder, og jeg har hele tiden foretatt avgrensinger i forhold til hvilken kunnskap som er nødvendig for min problemstilling. Det som er av betydning i dette prosjektet, er spørsmålet om hvilken form for læring som foregår når bevegelsesferdigheter trenes og i hvilken grad denne formen for læring stiller spesielle krav til pedagogisk praksis. Særlig nevrologisk forskning bidrar med ny kunnskap som kan ha betydning for forståelsen av hvordan

³⁷ Kinesiologi, kinestikk, ergonometri og bevegelseslære brukes delvis overlappende som fagbetegnelser avhengig av forskningstradisjon, faglig utgangspunkt og nasjonalitet.

hjernen arbeider når vi lærer bevegelsesmønstre og vokaltekniske ferdigheter. Her har jeg forsøkt å kontrollere om de viktigste antagelsene som coaching-metoden støtter seg til avsnannes eller svekkes betydelig av nyere forskning. Dette gjelder for eksempel Schmidts (1975, 1988) skjemateori. Jeg finner at selv om teoriene justeres og utfylles av ny forskning, er den grunnleggende forståelsen fremdeles gjeldende.

Rent fysiologisk kan et uttrykk eller en ferdighet beskrives som et sett grunnleggende motoriske delfunksjoner som er satt sammen til bevegelser og handlinger. Innlæring av bevegelse går ut på at motoriske delferdigheter utvikles og kobles sammen til bestemte bevegelsesmønstre. Jo mer en bevegelse krever av koordinert og finmotorisk styring, jo mer kapasitet må hjernen sette inn.

Det er grunn til å anta at det foregår to parallelle prosesser i hjernen når vi lærer å utføre en bevegelse. Det ene er at det bygges opp et referansesystem for selv-evaluering av den riktige bevegelsen, der signalene fra den bevegelsen som utføres kommer inn og forholdes til en ønsket fornemmelse av hvordan bevegelsen skal utføres. Det andre er at det etableres et program i hjernen som kan automatisere de selvevaluerte bevegelsene, slik at de overtas av ubevisste impulser. Denne automatiseringen medfører at vi kan utføre til dels kompliserte handlinger uten å bruke bevisst tankekapasitet på dem. Hvordan denne automatiseringen skjer vet vi fremdeles ikke nøyaktig, men det er utviklet teorier som har vist seg å være brukbare forklaringsmodeller. En hierarkisk kontroll-modell forklarer det med at styringen av motorikken flyttes fra et høyere bevissthetsnivå til et lavere, fra en viljestyrt til en mer refleksiv bevegelse. For mer kompliserte ferdigheter er dette ikke tilstrekkelig. Det forklarer heller ikke det at vi relativt enkelt foretar justeringer av innlærte ferdigheter eller utvikler nye med utgangspunkt i eksisterende. Schmidts skjemateori er en supplerende teori som antar at enkelte motoriske programmer kobles sammen til større programenheter, slik at delhandlingene blir til handlingsenheter. I en innlæringsprosess består øvelsen av motoriske ferdigheter til å begynne med av mange ulike delbevegelser. Etterhvert vil deler av bevegelsen automatiseres, mens koblingen mellom delene fortsatt krever bevisst styring, inntil hele bevegelsen er automatisert

Dette gir en progresjon i trening av uttrykksferdighet og oppbygningen av et uttrykk som består av innlæring av *del-ferdigheter* som bevisst settes sammen til *del-uttrykk* eller bevegelselementer. Disse del-uttrykkene settes videre sammen til et *sammenhengende uttrykk* eller en handling. I forhold til coachingen er dette viktig, ikke minst i arbeidet med å diagnostisere hvilke problemer studentene opplever. I beskrivelsen av metoden gjengir læreren en praksiserfaring fra en student som er betegende:

Jeg hadde terpet på inngangsordene og på innledningsordene til syndsbekjennelsen og snuinga og selve syndsbekjennelsen. Jeg kan det veldig godt hver for seg, men i overgangen fra det ene jeg kan så godt til det andre jeg kan så godt ble jeg usikker. For jeg hadde ikke øvd på hva jeg skulle gjøre mellom der, og da rota jeg med det jeg kunne også. Det er jo liksom ingenting å øve på annet enn å gjøre det i rekkefølge, og det hadde jeg ikke gjort... (EL83-04. Sitat fra refleksjonsnotat etter praksis³⁸, skrevet av en student.)

Studenten gir en god analyse av problemet og forstår at feilen oppstår fordi han/hun kobler feil mellom de automatiserte del-uttrykkene. Denne kunnskapen er av stor

38 Jeg har ikke kunnet finne det refleksjonsnotatet det henvises til her i noviseberetningene. Sitatet er sannsynligvis hentet fra den fagspesifikke fordypningsdelen av en praksisrapport på SPT (før PT502 med noviseberetninger ble igangsatt). Sitert i EL83-04.

verdi i coachingen, fordi det avgjør hvor studenten bør begynne en gjentatt øvelse. Det medfører at også gjennomkjøringer av de liturgiske handlingene, med vekt på overgangen mellom leddene og ikke på de enkelte leddene for seg, er nødvendig for å sikre kvaliteten i utførelsen.

Det er gjennomgående i all metodebeskrivelse å dele inn ferdighetslæring i ulike faser. Noen beskriver fem (Skard & Gjerset 1975 :106) eller seks (Ruud 1979 :23-24), men disse samordnes ofte til en læringsprosess i tre stadier eller faser: Den kognitive, den assosiative og den autonome fasen (Fitts 1954, Sage 1984). Forut for disse fasene kommer motivasjonsfasen. Schmidt betegner motivasjonsfasen og den kognitive fasen som «prepractice» med stikkordene «making the task seem important, goal setting, getting the idea of the task, modeling and demonstration, verbal pretraining» (Schmidt 1988 :474-481). I Schmidt og Lee (1999 :285- 292) beskrives pre-practice på tilsvarende måte som en kognitiv forståelse av målet med øvelsen og motivasjonen for å øve. I den assosiative fasen korrigeres bevegelsen, og øves slik at den blir mer og mer ideell. Denne fasen beskrives også som instruksjonsfasen, fordi tilbakemeldinger i denne fasen øker læringen, og er viktig for å hjelpe studentene med justeringer og egenreferanse. Den tredje fasen er den autonome fasen, der bevegelsen automatiseres og der den innlærte bevegelsen stabiliseres og etter hvert settes inn i nye sammenhenger. I denne fasen skal studenten øve selv ved å bygge opp en referanse på hvordan den riktige bevegelsesløsningen kjennes, og stadig øke sin egen mestring. Denne fasen betegnes også som den automatiserende fasen.

Denne tenkningen om progresjon og de ulike fasene er beskrevet som fundament for ferdighetslæringen i lærerens arbeid:

Progresjon innenfor dette øvingsfaget er følgende:

- tekniske del-ferdigheter
- del-uttrykk/ elementer, en bevisst sammensetning av flere del-ferdigheter.
- Sammenhenger/ handlinger , en sammensetning av flere del-uttrykk/ elementer til et sammenhengende uttrykk

/.../

All ferdighetslæring jobbes med etter følgende prinsipper:

- kognitiv fase Forståelse av målet med øvingen
- instruksjonsfase
- autonom fase Automatisering, gjentagelse til kjedsommelighet [EL35-03]

Praktisk ferdighetslæring og instruksjon av bevegelser og uttrykk vil på denne bakgrunnen kreve en annen pedagogisk metode enn den vi vanligvis bruker i undervisning og veiledning. I de fleste tilfeller bør veien gå om forståelse, tankemessig refleksjon eller kognitiv kunnskap, men denne formen for praktisk ferdighetslæring krever at studenten i deler av undervisningen ikke reflekterer over hvordan de utfører bevegelsene. Studenten må ta fokus bort fra tankearbeidet, det som i teaterlekene beskrives som å gå «ut av hodet». Den pedagogiske metoden er en utfordring fordi det handler om å utvikle et språk for å *kommunisere med muskler*, og det eksisterer ingen enhetlig utarbeidet metode eller noe slikt språk som det er hensiktsmessig å overta eller bruke i denne sammenhengen. Innenfor kunsthøgskole, idrettstrening og performance finnes ulike personlige kommunikasjonssystemer knyttet til forskjellige miljøer eller dyktige enkeltpersoner. Disse metodene består ofte av erfaring og taus kunnskap som det er vanskelig å verbalisere.

Det er også et problem at ikke engang de dyktige utøverne nødvendigvis er dyktige pedagoger. Den amerikanske pedagogen Elliot W. Eisner (1975, 1991) som særlig har interessert seg for læring og vurdering innenfor kunstfagene (han var selv maler) bruker uttrykket «connoisseurship» for å karakterisere den dyktige lærer: Læreren må være en «skjønner». Men det er ikke automatikk i at en dyktig utøver, som selv kan både en ferdighet og teorien om den, kan lære den videre.

Den grunnleggende forståelsen av ferdighetslæring og muntlighet som jeg har beskrevet her, danner utgangspunkt for drøftingen av de grunnleggende ferdighetene i kapittel 3.1.4, kunnskaps- og læringsformene i kapittel 3.2.4 og analysen av coachingen som ferdighetslæring i kapittel 3.3.3.

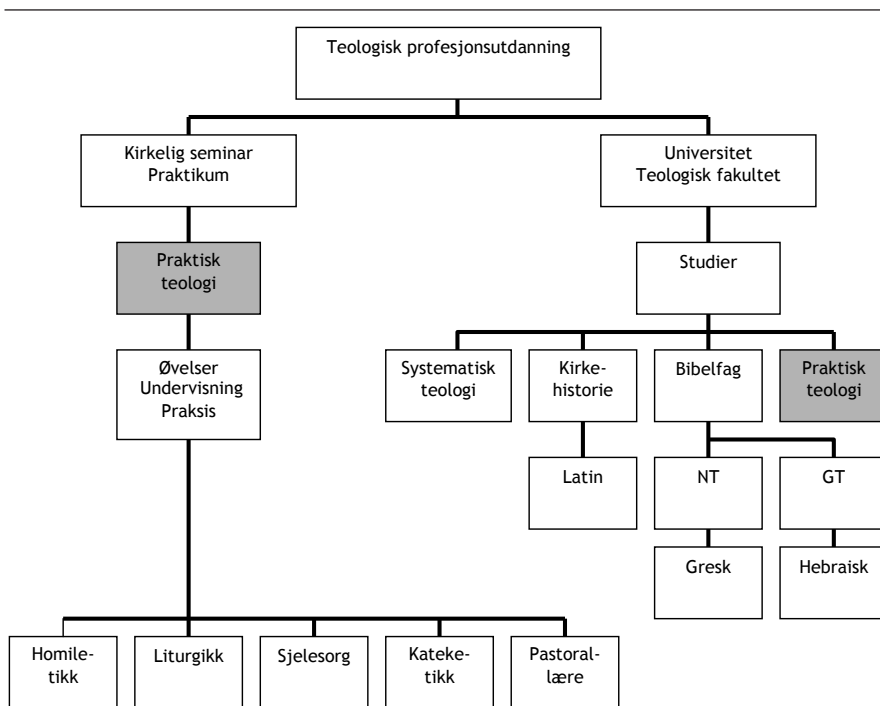
2.1.4. Praktisk teologi i prestenes profesjonsutdanning

For arbeidet med ferdighetslæringen og det jeg kaller utøverdimensjonen knyttet til gudstjenestearbeidet i profesjonsutdanningen, er det praktikum og den praktiske teologien (PT) som er det teologifaglige utgangspunktet. Det akademiske faget teologi bygger på sterkt disiplinerte forskningsstradisjoner. Inndelingen av teologisk fag i tre hovedområder: bibelfag (eksegese i det nye testamentet (NT) og det gamle testamentet (GT), kirkehistorie (KH) og systematisk (dogmatisk) teologi (ST) oppstod på 1800-tallet. Til de teologiske studiene hørte også de tradisjonelle språkfagene latin (KH), gresk (NT) og hebraisk (GT). Den praktiske teologien (PT) er den yngste av de teologiske fagdisiplinene og har Pastoralteologien som utgangspunkt. Friedrich Schleiermacher (1811), den som først begrunnet PT som universitetsdisiplin, beskriver det som «kunstregler for kirketjenestens udøvelse³⁹», en vitenskap som er til for å løse kirkens praktiske oppgave. I denne sammenheng var kirkens praksis det samme som prestenes praksis.

Etter hvert er praktisk teologi blitt betegnelsen både på en samling direkte profesjonsrelaterte fag (yrkesfag) og på et eget vitenskapsfag. Med variasjoner og tilpasninger til nasjonale, lokale og konfesjonelle forhold, består yrkesfagene i de fleste presteutdanninger av følgende hoveddisipliner: homiletikk (prekenlære), liturgikk (gudstjenestefag) med hymnologi, pastorallære, katekettikk (undervisning) og sjelesorg. I tillegg til undervisning innenfor disse fagene har praktikum også ansvaret for praktiske øvelser og kirkelig praksis. Ved mange presteutdanninger i Norden er de teologiske fakultetene og de kirkelige seminarene også lagt til separate institusjoner.

Oversikten i figur 10 er en visualisering av dobbeltheten ved betegnelsen praktisk teologi. Som alle skjematiske framstillinger vil den være en forenkling, men den synliggjør typiske trekk ved den praktiske teologien og presteutdanningens institusjonelle problematikk. I figuren forekommer praktisk teologi både som samlebetegnelse på ulike profesjonsfag under praktikum (venstre side av modellen), og som eget vitenskapsfag i universitetsstudiene (høyre side av modellen). For å understreke det er den praktiske teologien på begge steder markert med grått.

39 Schleiermachers (1811 §25) betegnelse på praktisk teologi referert hos Harbsmeier og Iversen (1995 :13)



Figur 10. Visualisering av dobbelheten i en tradisjonell presteutdanning.

Dette betyr at det innenfor praktisk teologi finnes to ulike tilnærminger til praksis. En praksisrettet praktisk teologi, som forholder seg til praksis ved å praktisere praksis. Den andre, teorifaglig praktisk teologi, studerer praksis som nåtidig og historisk fenomen, med både empiriske, deskriptive og normative tilnærminger. Modellen i figur 10 har likheter med den systemteoretiske modellen til Rasmussen, Kruse og Holm i figur 2. Innenfor det vitenskapsbaserte systemet må kunnskapsutviklingen i praktisk teologi forholde seg til vurderingskriteriene sant/usant, mens praktisk teologi innenfor systemet av profesjonsutøvelsen må vurderes i forhold til om den er brukbar eller ikke, relatert til praksis.

En studie av presteutdanning i USA, utført av The Carnegie Foundation er del av en rekke komparative studier av profesjonsutdanninger innenfor medisin, sykepleie, jus etc. Studien ble avsluttet i 2005 og *Educating Clergy. Teaching Practices and Pastoral Imagination* (Foster, Dahill, Goleman & Tolentino, 2006) er en bred studie av ulike presteutdanninger innenfor luthersk, romersk-katolsk og jødisk tradisjon i USA. Det empiriske materialet består av feltstudier i form av observasjoner og intervjuer. Materialet er delt i fire deler: seminarundervisning, klasseromspedagogikk, praksis i lokalmenigheter og teoretisk undervisning knyttet til praksis. Studien fokuserer både forholdet mellom teori og praksis i ulike pedagogiske tilnærminger, lærernes bevissthet i forhold til sine metoder og institusjonenes forhold til denne delen av utdanningen. Denne undersøkelsen viser at problematikken omkring en vitenskapelig og en ikkevitenskapelig teologi også er et aktuelt problem innenfor dagens presteutdanning i USA:

Clergy educators perform pedagogically in the classroom, and more generally in the life of the school, to establish a way of thinking and being for doing, a habitus of clergy performance, that permeates everything their students will do professionally – from preaching, liturgical leadership, teaching, and counselling.....» (2006 :157)

Praksis som handlingsfelt og studiefelt innenfor praktisk teologi

How do we get from words to action, from proclamation to pastoral care? That is: what is the relation between theory, ideas and doctrine, on one hand, and the practical action which expresses that belief on the other? Such question clearly lie at the centre of practical theology's concern (...) (Ballard & Pritchard, 2006 :45)

Det finnes ulike praksisforståelser innenfor den praktiske teologien. Parallelt med faglige framstillinger (Harbsmeier & Iversen 1995; Woodward & Pattison 2000) og praktisk-teologisk teori (Browning 1991, Hegstad 1996) gjør jeg bruk av fagbeskrivelser fra noen praktisk-teologiske utdanningsinstitusjoner i Norden. «Den praktiska teologin är vetenskapen om kyrkans praxis i historien och nutiden»⁴⁰, sier studieplanen i praktisk teologi ved Åbo Akademi.

Den praktiske teologien har i de seinere årene gått i retning av å bli en empirisk vitenskap (Browning 1991, Hegstad 1996, 1999, Swinton & Mowat 2006). Praksis kan betraktes som handlingsfelt, eller som studiefelt. Dersom vi betrakter praksis som studiefelt, vil observasjon og feltstudier være viktige arbeidsmetoder. Men også som praksisfelt kan det brukes ulike metoder. Studentene kan få kunnskap om praksis ved å være den som utøver praksis, ved å beskrive utøvelsen av praksis og ved å være den som blir beskrevet som utøveren av praksis.

Harald Hegstad (2002) sier at det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er naivt og utilfredsstillende, det samme gjør Browning. Tanken hos begge er at praksis i mye større grad skal levere de problemstillingene som det vitenskapelige teologiske arbeidet skal bringe løsninger på, og som så skal bidra til å endre praksis. Hegstad bruker begrepet teoretisk bearbeidelse og mener den skal skje «med henblikk på deres betydning for praksis» (2002 :45). Videre sier han at:

bak all praksis ligger visse teoretiske forestillinger. Teori forutsetter på sin side visse forestillinger om praksis, selv om dette ikke alltid blir bevisstgjort eller tematisert.../Et avgjørende spørsmål blir i denne sammenheng hva slags praksis som korresponderer med den teologiske teori. (ibid)

Dette begrunner den praktiske teologi forstått som en empirisk og strategisk ekklesiologi, som et integrert element innenfor det omfattende teologiske prosjekt. Dette er egentlig motsigelsesfylt. For mens det første kan forstås som at den teologiske teori har en korresponderende praksis, som en slags anvendt teori, sier det siste at det skal integreres i det totale teologiske prosjekt, som også er empirisk. Dette beskriver en forestilling om teori-bak-praksis, i tid eller som mental forestilling. Uansett er tenkningen skilt fra, eller kan skilles fra, praksis, altså fra handlingen. Selv om Browning ønsker å unngå et skarpt skille mellom praksis og teori ettersom de er så innvevd i hverandre,

40 www.abo.fi/ nedlastet mars 2007. Denne beskrivelsen finner jeg er endret i mars 2010.

forblir den praktiske teologien et studium av, refleksjon over og begrunnelse av praksis, relatert til tradisjon, nåtid og fagteologi. Browning argumenterer ikke for at teologien skal være praksisfiksert, men for at den skal være vitenskapelig, i betydningen realistisk, i sitt syn på praksis. Den avgjørende teorien er alltid innevd i faktisk praksis, og all teologi derfor må begynne med å forstå praksis. Målet er å utvikle ny teori for på bakgrunn av den å veilede eller endre praksis. Selv om praksis på denne måten blir mye mer sentral for spørsmålstillinger innenfor alle de ulike teologiske fagdisiplinene, framstår den fortsatt som splittet i handling og tanke. Den praktiske teologien blir teologi om og for praksis. Spørsmålet er om dette er fullstendig sett fra profesjonsutdanningens ståsted, eller om den praktiske teologien ikke kan sies å være tilstrekkelig før den er en teologisk praksis.

Liturgi som teologisk handlingsfelt

Interessant nok finnes tydelige utfordringer til denne forståelsen innenfor den liturgiske teologien. Gordon Lathrop (1991)⁴¹ hevder at den primære liturgiske teologi er handlingen, mens den sekundære er studiet av kilder, tradisjon og teologisk refleksjon. Hans tredje kategori av liturgisk teologi er den pastorale liturgisk teologi, den fornyende og utformende, som baserer seg i den primære og den sekundære.

The meaning in the liturgy resides first of all in the liturgy itself. /.../ The liturgy itself is primary theology, and no book of reflection can take its place in actually proposing symbols that hold and interpret modern life. /.../ *Primary liturgical theology* is the communal meaning of the liturgy exercised by the gathering itself. /.../ The liturgy itself is always larger, more encompassing than any elucidation of it. Read the book. Then go to the gathering and, with the community, be a theologian. There, together with the other, speak the meaning of God for our world. (1998 :5)

Secondary liturgical theology, then, is written and spoken discourse that attempt to find words for the experience of the liturgy and to illuminate its structures, enable to profound participation in those structures by the members of the assembly. /.../ Secondary liturgical theology is not merely descriptive: it always has something of a critical, reforming edge. When that edge is turned toward specific problems of our time, these reflections may be called, as they are here, *pastoral liturgical theology*. (op.cit. s. 6-7)

Lathrop bruker begrepet juxtaposisjon, sidestillende, som et kjernebegrep gjennom hele sitt arbeid. I notatet *Gudstjenestearbeid med utgangspunkt* i sentrale begreper fra G Lathrop (EL9-06), beskriver læreren juxtaposisjon (sidestilt) som det å sette ting ved siden av/ mot hverandre over et åpent rom der noe kan skje. Studentenes må lære å betrakte og beskrive hva som skjer, og reflektere omkring dette møtet. I gudstjenestearbeidet konkretiseres dette til en metode med følgende juxtaposisjoner:

- Teksten og jeg (tekstmeditasjon)
- Teksten og hver enkelt (refleksjonssamtale)
- Teksten og tekstene
- Teksten og kirkeåret
- Teksten og symbolene

41 Deler av Lathrops *Holy Things* (1998) var studentenes pensum i liturgisk teologi.

- Teksten og rommet
- Teksten og liturgien
- Teksten og ordene [EL9-06]

Her utvikles liturgisk teologi til konkret metode på en måte som også inkluderer praksisen i *Lectio divina*, nærmere beskrevet i kapittel 3.2. Fra et studentnotat⁴² beskrives lærerens undervisning av metoden:

Vi skal forsøke å bruke juxtaposition i praksis i arbeid med kommende søndags tekst. Møte det kristusikonet som ligger i teksten. Hvordan blir jeg møtt av dette bildet? /.../ Vi fikk se punktene til arbeidet med tekstene og kommende søndag./.../ Hva med tekstene sammen. Hvordan snakker de sammen? Kan det gi noen punkter og ny innsikt? Alle bilder i tekstene som vi kan identifisere, har en historie. /.../ I alle søndagens tekster er det om å gjøre å ikke bare identifisere saker, men de bildene som tekstene bruker for å formidle det som vi dypest sett ikke kan fatte. [EL123-05]

Hos Lathrop anvendes begrepet juxtaposisjon konkret som det som driver den liturgiske handlingen framover. Men det kan også forstås overgripende om den liturgiske teologiens metode overhodet. En juxtaposisjon av teori og praksis, forstått som teologisk teori og liturgisk praksis, eller av ulike liturgiske praksiser, driver på den måten det liturgiske fornyelsesarbeidet framover. Og den primære liturgiske teologien, altså handlingen, må språkliggjøres, for å kunne drøftes og plasseres i juxtaposisjon med den sekundære liturgiske teologien: tradisjonen og fagteologien. «Teologi-fra-praksis» er også en mulig betegnelse for den «lesning» av liturgisk praksis som finner sted i denne sammenheng. Dette er i tilfelle en fagspesifikk uttegning av praktisk teologi, spesielt knyttet til liturgisk arbeid.

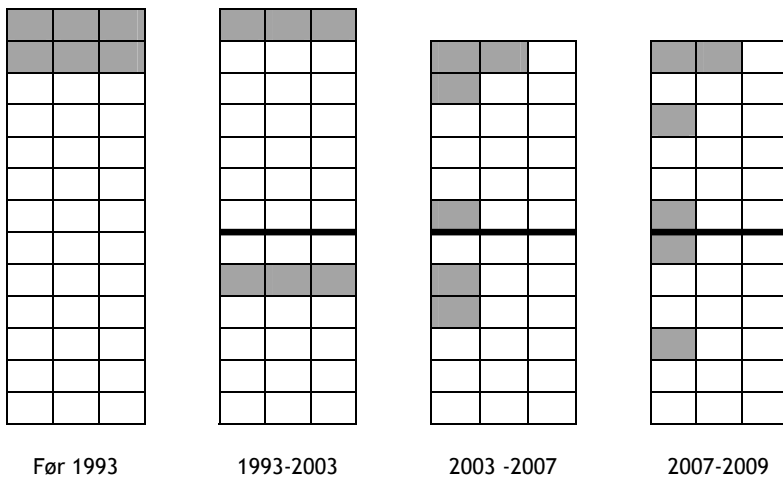
Teologisk begrunnet plassering av praktisk teologi

Diagrammene i figur 12 viser fire ulike plasseringer som praktisk teologi har hatt innenfor presteutdanningen ved MF. Hvert diagram viser et studieløp, som består av 14, 13 eller 12 semestre i høyden, med tre ruter i bredden som tilsvarer 10 studiepoeng (ECTS) hver. Diagrammet leses nedenfra. MF's nettsider inneholder en slik plan over dagens studiestruktur i profesjonsutdanningen⁴³, og jeg har brukt denne måten å sette opp studieprogrammets struktur på gjennomgående i hele framstillingen, for å gjøre sammenligningene enklere.

Det er påfallende at den praktiske teologiens tidspunkt i studieløpet faktisk kommenteres i den praktisk-teologiske faglitteraturen som tyder på at det ligger både et syn på læring og på kunnskap implisitt i dette spørsmålet. Både Browning (1991), Hegstad (2002) og Harbsmeier og Iversen (1995) trekker forståelsen av den praktiske teologien inn i forståelsen av det rent studieplanleggende arbeidet. Harbsmeier og Iversen viser hvordan Schleiermachers forståelse av praktisk teologi som «treets krone» fører til at den praksisrettede praktiske teologien må ligge til slutt i prestenes utdanning.

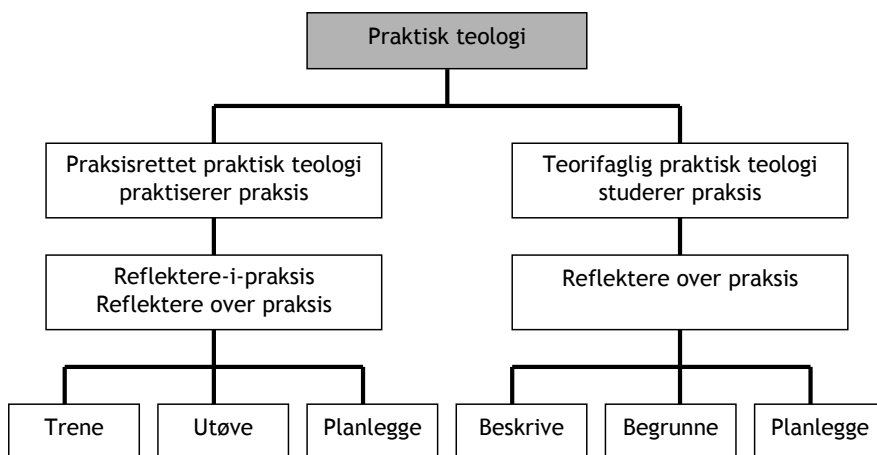
42 EL123-05. PT505 Liturgikk - Juxtaposition (studentreferat av lærerens undervisning 2005.09.19)

43 <http://www.mf.no/index.cfm?id=177808> lastet ned oktober 2010.



Figur 11. Eksempel på ulike plasseringer av praktisk teologi i teologisk utdanning. Hver rute angir 10 ECTS. Fylt rute angir praktisk-teologisk emne

Schleiermacher har et organisk syn på forholdet mellom teori og praksis: Praktisk teologi er teologiens krone, kunnskapen er til for praksis og han går ut fra at kunnskap blir til praksis. Empirisk teologi hos Hegstad (1996,1999) studerer samtidig praksis. Dette gjør at det er grunnlag for å beskrive den praktiske teologien som bestående av et teologisk kunnskapparadigme og et teologisk praksisparadigme. Dersom det er andre instanser enn de som erfarer den praktiske virkeligheten og skal implementerer løsningene, som undersøker, analyserer og besvarer problemstillingene, blir den empiriske praktiske teologiens arbeidsområde *de andres praksis*. Når praksis gjøres til gjenstand for empirisk forskning, hentes praksis inn i kunnskapparadigmet og gjøres til gjenstand for teoretisk vitenskapelig studie. Det er ikke praksis. Og det er et problem når denne vitenskapelige bearbeidningen leverer teologisk teori som skal utformes i en korresponderende praksis. Da sitter den praktiske teologien fremdeles fast i anvendt teori eller teori-for-praksis- modellen, selv om det er praksis som leverer de problemer og spørsmålstillinger som behandles. Denne formen for empirisk teologi står også i fare for å bli en praktisk teologi som alltid er på etterskudd, dersom dagens praksis skal stille de spørsmålene som teorien svarer på i morgen. I morgen kan det være helt andre problemstillinger som er vesentlige.

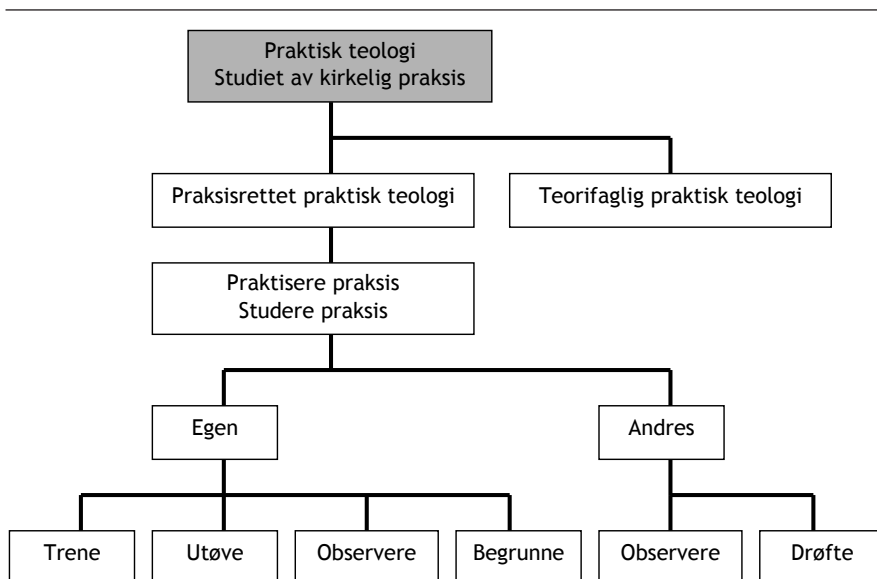


Figur 12. Refleksjonsformene i teorifaglig og praksisrettet praktisk teologi.

Figur 12 viser hvordan de ulike formene for refleksjon representeres innenfor modellen⁴⁴.

En mulig konsekvens innenfor en slik modell, er at den praksisrettede praktiske teologien overlater forskning og vitenskapelig refleksjon til den teorifaglige praktiske teologien og begrenser sin oppgave til å anvende resultater herfra i praksis. Jeg mener å kunne vise at dette ikke kan erstatte arbeidet med å presisere vitenskapsbasert faglig forståelse og utvikle holdbare metoder innenfor den praksisrettede praktiske teologiens spesifikke og praksisnære fagområde. Det profesjonsspesifikke faget som undersøkes i denne studien, kan tjene som eksempel på en fagliggjøring innenfor den praksisrettede praktiske teologien. Som eksemplet i 2.1.5. viser, får dette konsekvenser for hvilke forskningsspørsmål som kan reises og hvilke metoder som tas i bruk i forskningen.

44 En form for validering av slike forenklinger, er å se om konkretene kan rommes i dem på en meningsfull måte. Jeg prøvde modellen med materiale fra studieplanen ved Åbo Akademi i 2007: Den praktiske teologin undersøker kyrkans verksamhet i historia och nutid. Det kan gälla gudstjänsten, predikan, undervisningen, själavården eller diakonin, men också hur människor upplever religion och ger uttryck för den i ensamhet eller tillsammans med andra. Den praktiska teologin är vetenskapen om kyrkans praxis i historien och nutiden. I undervisningen ställs ämnet praktisk teologi, liksom övriga teologiska ämnen, i relation till denna yrkesanknytning. De studerandes yrkesanknytning sker framför allt genom övningar och praktik i de fördjupade studierna. (Åbo Akademi, nedlastet mars 2007). Praktisk teologi beskrives her som en undersøkende vitenskap, som studerer praksis både historisk og systematisk. Men den presenteres også med en samling konkrete virksomheter som utgangspunkt: gudstjeneste, preken, sjelesorg osv. Disse virksomhetsformene er både gjenstand for studium, og for yrkesrettet læring. Materialet fra studieplanen lar seg anvende, og det gir også mening. En teorifaglig praktisk teologi og en praksisrettet praktisk teologi slik den framstår i modellen kan leses ut av studieplane: « Predikan förr och nu såsom faktisk företeelse och de teorier som har framställts om den är föremål för undersökning inom homiletiken» (ibid.). Teoriene om prekenen, både nåtidige og historiske, og prekenens faktiske foreteelse i historien vil alle sammen være gjenstand for akademisk, teorifaglig studium. Men prekenen som nåtidig foreteelse vil måtte være gjenstand både for teorifaglig og praksisrettet praktisk-teologisk tilnærming. Et neste spørsmål er om de læringsmetodene som anvendes innenfor den teorifaglige og den praksisrettede praktiske teologien også reflekteres i ulike pedagogiske metoder.



Figur 13. Praksisrettet praktisk teologi.

Egentlig burde det nederste nivået i figur 13 være sirkulært. Da blir likheten med aksjonsforskningen tydelig: aksjon (utøve), evaluering (observere), planlegge (begrunne), og ny aksjon (trenere). Nyere praktisk teologi tar i bruk metoder fra aksjonsforskning (Swinton & Mowat, 2006), og erfaringsbaserte masterstudier innenfor praktisk teologi har en forskende tilnærmingen til egen praksis. Aksjonsforskningen har til hensikt å endre og å utvikle praksis, og anvendt på egen praksis blir det tydelig at det er en stadig pågående prosess å utvikle seg til en virkelig dyktig praktiker. Der fokuseres den praksisrettede praktiske teologien som studerer egenpraksisen, og det kan ikke erstattes av å observere og drøfte andres praksis. Observasjon av andres praksis kan gi utfyllende forståelse og bidra til refleksjon, men den kan ikke erstatte den forskende tilnærmingen til egen praksis.

Schön (1987) bruker begrepet «reflection-on-reflection-in-action» om det metanivået som gir forståelse av hva som skjer når jeg reviderer og tenker mens jeg utfører en komplisert oppgave. Merleau-Ponty (1994) sier at det er to syn på meg og på min kropp: min kropp for meg og min kropp for andre. Fordi min fenomenale (levde) kropp, egenkroppen, er både «for-andre» og «for-meg», og sameksisterer i én og samme kropp, kan jeg veksle mellom de to posisjonene subjekt og objekt (Rasmussen 1996). Det gjør at jeg kan bearbeide min egen praksis i bevisstheten. Jeg kan reflektere over min praksis, men jeg kan også reflektere over min refleksjon over praksis. Denne forståelsen av posisjoner utnyttes i studentenes arbeid med egne uttrykksferdigheter. Gjennom coachingen utfordres de vekselvis til å være subjekt i handlingen, være subjekt i sin refleksjon over handlingen, og objekt for sin refleksjon over handlingen. Dette er et av utgangspunktene for drøftingen av den pedagogiske praksisen.

2.1.5 Kjønnen praksis som teologisk problem: Kvinnenes messestemme

Som kvinne i kirkebenken påvirker det mitt selvbilde å stadig erfare kvinnelige liturger som er ukomfortable med sin egen stemme når de skal messe.
[Eget dagboksnotat]

Et problem i forholdet mellom kunnskapsformene i profesjonsutdanninga, er at det kan synes som om det finnes problemområder innenfor praksis som ikke genererer problemstillinger av en slik art at de anses som aktuelle å behandle. Følgende eksempel fra mitt materiale viser hvordan et relativt alvorlig problem innenfor den praksisrettede praktiske teologien ikke nødvendigvis oppfattes som et problem av den teorifaglige praktiske teologien. Selv om det må kunne sies å være deler av samme problemfelt: genusproblematikk knyttet til liturgi og gudstjeneste. I Dnk's pågående liturgiske revisjonsarbeid er det en bevissthet om at det liturgiske språket implisitt gir uttrykk for kjønnede synspunkter⁴⁵. Jeg vil vise at også spørsmålet om hvilken messetone som skal synges er tydelig kjønnet. Ikke fordi musikken har kulturelle konnotasjoner, men fordi menneskestemmen er kjønnet rent fysiologisk sett. Etersom stemmeinstrumentet er en del av kroppen, har både kjønn og alder betydning for klang og uttrykk. Og fokuset på stemmen som fysiologisk uttrykksmiddel er tydelig inne i kirkens kulturdokumenter:

Menneskestemmen, enten det er den syngende eller talende stemmen, må få et annet og større fokus i vårt arbeid med gudstjenesten./.../ *I teologistudiet bør det fokuseres mer på språkføring og de kunstneriske aspektene ved å tale.* Studenter bør oppfordres til arbeid med eget stemmeorgan, for eksempel ved å synges i kor. (*Kunsten å være kirke* (2004) Kulturmelding for Dnk (original uth.))

Prestetjenesten i Den norske kirke ble i prinsipp åpnet for kvinner i 1938⁴⁶ og praktikum ved MF åpnet for kvinnelige kandidater i 1976⁴⁷. Men selv om de kvinnelige studentene har samme rett til profesjonsutdanning og utøvelse som sine mannlige kolleger, mener jeg gjennom dette eksempelet å kunne vise at de ikke er innrømmet samme mulighet til å utøve den i praksis. De teologiske drøftingene som førte til at profesjonen ble åpnet for kvinnelige utøvere, medførte ikke at den delen av den praktiske prestatjenesten som var tydelig kjønnet ble tilrettelagt for kvinnene.

I en artikkel om profesjon og kunnskap tar Harald Grimen (2008) til orde for et begrepsapparat for profesjoners kunnskapsgrunnlag som kommer til rette med det praksisnære elementet. Han viser til at enheten i kunnskapsgrunnlaget er praktiske synteser av elementer fra ulike fagdisipliner, praktiske ferdigheter og fortrolighets-

45 Inkluderende språk. I Høringsdokumentet til Forslaget (s. 23) konkluderte man med at «arbeidet med å finne et godt inkluderende språk kan ikke sies å være helt fullført». Det samme kan antakelig sies om det fremlagte reviderte forslaget, slik det nå foreligger. Det videre arbeid med dette fram til advent 2011 vil særlig få sitt nedslag i arbeidet med nye kollektbønner (dagens bønn). I de faste liturgiske (ordinarie-)leddene har en ikke ønsket å endre de gudsbetegnelsene som inngår i disse tekstene, mens det er gjort endringer i andre deler av liturgien ut fra hensynet til kjønnsinkluderende språk».

46 Stortinget vedtok 1938 at kvinner kunne ansettes i alle statens embeter, men med en tilføyelse som fikk tilnavnet Lex Mowinckel «at kvinner ikke bør ansettes som prester hvor menigheten av prinsipielle grunner uttaler seg mot det.» Dette tillegget ble fjernet i 1956. Norges første kvinnelig prest, Ingrid Bjerkås, ble ordinert i Vang kirke 19.03.1961.

47 Forstanderskapet ved MF vedtok med knapt flertall å åpne Det praktisk teologiske seminar ved MF for kvinnelige teologiske kandidater 26. 04.1976.

kunnskap i form av konkret skjønnsutøvelse i konkrete situasjoner. Denne måten å forstå kunnskapsgrunnlaget på gir interessante innsikter når det gjelder forholdet mellom profesjonskunnskap og kjønn, ettersom kjønnsaspektet åpenbart har helt andre konsekvenser når det kommer til praktisk kunnskap.

Det er prima facie plausibelt å hevde at praktisk kunnskap har en kjønnsdimensjon, av minst to grunner. For det første er det kunnskap som er knyttet til bestemte måter å bruke kroppen på. For det andre er det kunnskap som primært akkumuleres gjennom praktisk erfaring og menns og kvinners erfaringer er systematisk forskjellige, blant annet siden de gjøres i forskjellige kontekster. Hvis man skal diskutere profesjonskunnskap og kjønn på en fornuftig måte og opplysende måte, bør man derfor starte med praktisk kunnskap, ikke med det vitenskapelige teorigrunnlaget. (Grimen 2008:84-85)

Det går ikke klart fram av artikkelen på hvilke iakttagelser Grimen bygger sin forståelse av menns og kvinners systematisk ulike erfaringer. Men forståelsen av at menneskets kropp er kjønnnet er et punkt som aktualiseres når de kvinnelige studentene skal messe.

I et brev til kirkerådets konsulent for liturgisaker i februar 2006 beskriver læreren problemet på denne måten:

Ulikhetene i stemmeutrustningen mellom kvinner og menn gjør messetonen i Den norske kirke til et eksakt problemområde for kvinnelige liturger, ettersom den er lagt i et leie tilpasset den mannlige stemmeutrustningen. Dette har som resultat at den for de fleste kvinnestemmens vedkommende både intonerer og ligger midt i det vanskelig kontrollerbare registerskiftet (mellom enstrøken e/fiss og b/c), som også er det toneleiet der kvinnestemmen har minst klangkraft. /.../Det er vår mening at kvinnelige liturger må tilgodeses med de samme muligheter til å utnytte sitt stemmepotensiale og sin klangkraft som mannlige liturger har. [EL 33-06]

Som vedlegg til dette brevet ligger det et forslag til en messetone tilpasset kvinnestemmen utarbeidet i samarbeid mellom læreren og Trond H.F. Kverno⁴⁸ som hadde skrevet store deler av den messemusikken som forelå. Det å messe betegner en form for resitativsang (Solhaug 2001) eller «halvsang», noe som krever at messetonen legges i et talenært stemmeleie. På vegne av seg selv og Kverno skriver læreren:

Vi har erfart kvinnelige liturger som etter en kraftfull sluttsalme valgte å fremsette lovprisningsleddet som inngang til velsignelsen, fremfor å messe det. Dette til tross for at de vanligvis messer, og messer godt. Begrunnelsen har vært at «det ville blitt en gedigen nedtur», fordi de ikke har stemmekraft nok i akkurat det leiet dette intonerer. [EL 33-06]

Mens de mannlige studentene kunne messe i et talenært stemmeleie, måtte de fleste kvinnelige liturgene over i et sangnært toneleie, noe de opplevde som å skulle gå over i en annen rolle. En kvinnelig student beskrev det som å «plutselig bli syngedame», noe som understreker opplevelsen av to ulike identiteter. Erfaringen var at det var vanskelig for de kvinnelige studentene å utnytte sitt vokale potensiale, noe som var nødvendig for at de skulle framstå med «den overbevisning og vokale autoritet de som liturger bør ha i møte med menigheten og kirkerommet» (ibid).

48 Komponist og professor i kirkemusikk ved Norges Musikkhøgskole.

For å unngå å måtte transponere de liturgiske leddene som impliserte messing til et lavere leie, ble den alternative messetonerekken lagt i det talenære stemmeleiet for kvinnestemmen samtidig som den munnet ut i de samme menighetssvarene som den eksisterende messetonen. Den impliserte altså ingen endringer for menighetene og krevde heller ingen tilpasning fra kantorenes side ettersom de aktuelle leddene ikke normalt hadde ledsagesatser. Det var allerede et kjent problem fra praksis at kvinnelige studenter ønsket å transponere ned messetonen, noe flere noviseberetninger skildret som et konfliktområde i forhold til lokale organister. Eksemplet fra Nob7-04 viser hvordan en kvinnelig student opplever at rent stemmeteknisk problematikk, det at hun må synge i det hun kaller fasett/ overgangen (sannsynligvis fasett/ registerovergang) ikke blir akseptert som argument av menighetens organist (se figur 14).

De kraftige overstrykningene i den originale noviseberetningen tyder på at læreren var opprørt over studentens erfaring. Det var et problem at studentens første gudstjeneste måtte gjennomføres med vikarorganist, men logistiske løsninger i lokalmenighetene var utenfor kontroll og måtte forutsettes å inntreffe med jevne mellomrom. Grunnen til at mange organister var skeptiske til å legge ned tonehøyden for liturgen var at menighetssvarene ble tilsvarende dype. Dette var et tilbakevendende problem for de kvinnelige studentene, og eksemplet fra Nob7-04 er ikke ekstraordinært.

ØVING MED ORGANIST

Det skulle være vikar-organist. Jeg hadde allerede øvd med kirkemusikeren da
 ... øvde uka før. Jeg syntes han var en bra pedagog, så jeg gledet meg
 nesten til øvingen.

Men også dette ble en nedtur. Organisten var veldig merkelig, han var ganske
 brå og lite samarbeidsvillig. Vi startet med å øve litaniet, og han nektet å legge
 ned toneleiet. Da måtte jeg synge i fasett/overgangen, noe jeg syntes var veldig

ubehagelig. Jeg sang ikke noe fint! Tilslutt la han ned, slik at det ble ok for meg å
 synge. Men da vi øvde, pirket han veldig mye på meg. Jeg ble veldig frustrert, og
 lei meg. Han sa ikke noe positivt, og han mente at jeg ikke prøvde å uttrykke
 teksten. DA tente jeg inni meg – er det noe jeg ønsket å fokusere på, var det
 nettopp å uttrykke teksten! Det er jo nettopp det som gjør meg negativ til å
 messe: at mange ikke klarer å gi et budskap med det, i alle fall har jeg problemer
 med å få noe ut av det. Jeg ble derfor veldig lei meg da han nesten sa at jeg ikke
 tok budskapet seriøst (det var i alle fall min tolkning. Han mente det kanskje ikke,
 men ordene som kom ut av han var ikke særlig gjennomtenkte.)

Etter at øvingen var over, begynte jeg å gråte...

Jeg gruet meg mer enn noen gang til å være liturg. Var jeg virkelig så håpløs til å
 synge, eller var organisten bare rar? Jeg ønsket jo å bli flinkere, og var veldig
 mottakelig for hjelp, men kritikken ble så negativ, og pedagogikken var kanskje
 ikke den beste.. så jeg fant meg selv i en fortvilet situasjon.

GJENNOMFØRINGEN AV GUDSTJENESTEN

Organisten kom halv ti, og vi skulle øve. Men nok en gang ble det kjipt, enda jeg
 hadde bedt så mye til Gud om at han skulle fikse bra kommunikasjon!!
 Organisten la ikke ned litaniet, så nå måtte jeg virkelig bruke overtalelsesevnene
 mine. Jeg sa rett ut til han at hvis han ikke la ned tonen, så kunne ikke jeg
 synge. Så da la han ned til slutt..

Figur 14. Faksimile av Nob7-04 s. 3-4 med lærerens originale merker.

Både noviseberetningene og liturgiøvelsene viste at de stemmetekniske utfordringene utgjorde et tilbakevendende problem for de kvinnelige studentene, noe som også står beskrevet i brevet til kirkerådet:

I arbeidet med det vokale uttrykket hos de kvinnelige prestestudenter opplever vi det som en utfordring å hjelpe dem til å finne en god kroppsforankret talestemme. De må lære å spille på lag med den dype bukpuستن og komme til rette med sitt stemmemessige potensiale. Ofte medfører det at de oppdager at de har en større vokal autoritet i talestemmen enn de tror de har, og for mange er det en overvinnelse å skulle ta den i bruk: noen opplever uttalt at det kolliderer med bildet av den snille, litt forsiktige og velmenende kvinnelige presten de tror de skal være. Først når de har kjent på de mulighetene for fokusering, variasjon og tydelighet som de dermed får, kan de ta denne autoriteten i bruk og framstå med den overbevisningen som en liturg bør ha i møte med menigheten og kirkerommet. Men problemet aktiveres igjen når de skal gå fra denne kroppsforankrede talestemmen til en messestemme, ettersom messetonen ikke ligger i det talenære klangregisteret for kvinnestemmen. [EL 33-06]

Forslaget til en alternativ messetone ble oversendt Kirkerådet for Dnk med tanke på godkjenning etter gjeldende regler, men «I mellomtiden går vi ut fra at det er uproblematisk at våre kvinnelige studenter lærer dette med tanke på bruk i menighetspraksis og fremtidig tjeneste», skriver læreren i følgebrevet. På grunn av den generelle liturgi-revisjonen ble hele saken utsatt, og MF mottok aldri noe skriftlig svar på brevet. På forespørsel fikk læreren en muntlig bekreftelse fra kirkerådskonsulenten om at en slik praksis var uproblematisk, ut fra et liturgisk synspunkt. Imidlertid var en slik ikke-autorisert praksis problematisk for studentene, ettersom den ikke ble gjort kjent for kantorene.

Følgende studentevaluering er skrevet etter at den alternative messetonen ble tatt i bruk av studentene:

Jeg fikk tro på at dette kan jeg, de var flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger. /.../ og jeg skulle ønske at det ble mer klarhet i dette med jente- og guttestemme. Jeg har trodd at jentene helst skal messe jentestemme, men har oppdaget at jeg fint kan messe guttestemmen også. Kanskje vi skulle få øvd på begge deler? Tror også kantorene var uforberedt på jentestemmen og kanskje litt skeptiske? Hadde vært greit om de kjente til dette på forhånd og lot oss prøve begge. [EØ⁴⁹: liturgiske deløvelser]

Studentens oppfatning av situasjonen kan leses som at guttestemmen oppfattes som norm, altså den stemmen studenten helst skulle klare å få til. Dersom de kvinnelige studentene lærte begge alternativene, slik studenten foreslår, ville de kunne velge mellom dem, noe som i utgangspunktet var tanken. Argumentasjonen for en alternativ jentestemme dreide seg ikke primært om å lage en nødløsning for de jentene som av ulike grunner ikke klarte å messe den vanlige stemmen. Tvert imot var utgangspunktet å hjelpe de kvinnelige studentene til å finne en god kroppsforankret stemme som omfattet arbeidet med hele det vokale uttrykket, både i tale, messing og sang.

En av de kvinnelige studentene, K029 beskriver denne erfaringen med lovprisningsleddet i gudstjenesten:

49 EØ: Studentenes evalueringer av liturgiske øvingsuker, Vedlegg 4.

Til Slutningssalme valgte vi 0121 *Pris være Gud*. Denne salmen valgte vi fordi at selv om det er fastetid så skal vi gå ut i verden og prise Gud. Det er klart at etter denne salmen så er det nesten en nedtur å komme til **velsignelse og utsendelse**. Fordi vi hadde sunget 0121 ville nok de fleste tenkt at det ville vært naturlig å fortsette med Bendicamus, men likevel valgte vi salutatio (Gudstjenesteboken I: 82). Dette var av to grunner; først fordi at meg var ny liturg. Jeg ville aldri ha klart å opprettholde lovprisningsnivået, og det ville hørtes tamt ut. Den andre grunnen er at det er fastetid, og da rådet veileder oss til å bruke salutatio.

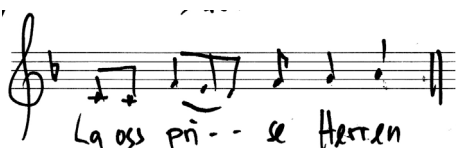
Figur 15. Faksimile av Nob18-04 s. 5.

Det er betegnende for problemet at studenten skriver at hun aldri ville aldri ha klart å opprettholde lovprisningsnivået. Den melodien hun henviser til er slik (se figur 16):



Figur 16. Lovprisning/ *Benedicamus*. Messetone fra høymesseliturgien. (Gudstjenestebok for den Norske kirke s 82).

K019 forstår dette som et problem knyttet til at hun er ny som liturg, altså at det ikke vil høres tamt ut når hun bare får mere trening og blir sikrere på messetonen. Det kan nok godt hende at mere trening og trygghet vil gjøre at denne studenten vil messe *Benedicamus*-leddet i fremtiden, men problemet hun beskriver deles også av mange av de kvinnelige liturgene som allerede er ferdige med sin utdanning. Som vokalpedagog analyserer læreren dette til i første rekke å være et vokalteknisk problem knyttet til fysiske forskjeller på kvinne- og manns-stemmer. Mens den tradisjonelle messetonen i figur 16 ligger i registerskiftet mellom enstrøken f/fiss og b/h., tar den alternative messetonen (Figur 17) utgangspunkt i den talenære delen av stemmen, og løfter klangen derfra og opp.



Figur 17. Lovprisning/ *Benedicamus*. Alternativ messetone tilpasset kvinnestemmen.

Som det går fram av notene slutter begge de to melodiene på samme tone, slik at menighetens svar kan fortsette uavhengig av hvilken melodi som benyttes (Figur 18):



Figur 18. Menighetssvar, Lovprisning fra høymesseliturgien. (Gudstjenestebok for den Norske kirke s. 82.)

Det ble utarbeidet tilsvarende alternativ-melodier til alle de ordinære messeleddene som krevde messing, se Vedlegg 7.

Det går fram av materialet at stemmen ble opplevd som en viktig del av personligheten for studentene, og at de var opptatt av å unngå en prestestemme som de ikke opplevde naturlig. Dette viser at den hørbare identiteten ikke bare knyttes til det som sies men like mye til det selve stemmeklangen kommuniserer. Stemmeklang påvirker spedbarhet lenge før det har noen semantisk forståelse av språket. Erfaringen av å ta telefonen og høre hvem som ringer før vedkommende rekker å presentere seg, eller av å høre at «noe er galt» selv om vi ikke kan se den vi snakker med, er allmenn. Vi kan høre et stort register av følelser i menneskestemmer med relativt god presisjon. I arbeidet med det vokale uttrykket hos de kvinnelige prestestudenter framstår det som en utfordring for læreren å hjelpe dem til å finne en god kroppsforankret talestemme. Både lærerens bruk av vokale basaløvelser og oppfordringene til å ta autoritet som liturger (se kapittel 3.3.) kan forstås som deler av et slikt bilde. Når studentene mestrer den dype buk-pusten gir det dem tilgang til et større stemmemessige potensiale. Men dette er igjen utfordrende for identitet og selvbylde. Etter stemmetester med studentene våren 2005 skriver læreren i lærerlogg:

Jentene oppdager at de har en større vokal autoritet i talestemmen enn de trodde de hadde, men for mange av dem er det en overvinning å skulle ta den i bruk. Noen synes at det kolliderer med bildet av den snille, litt forsiktige og velmenende kvinnelige presten de tror de skal være. Først når de har kjent på de mulighetene for fokusering, variasjon og tydelighet som de dermed får, klarer de å ta i bruk en naturlig autoritet i det liturgiske uttrykket. [LLM 2005]

For noen studenter er det en løsning å arbeide vekselvis med vokaltekniske øvelser og de liturgiske tekstene for å kroppsforankre talestemmen, men problemet aktiveres både når de skal gå fra tale til messing og motsatt: Fordi messetonen ikke ligger i det talenære klangregisteret påvirker den også talestemmen negativt. Fordi stemmen er innebygget i kroppen påvirkes den av dagsform såvel som av fysisk og psykisk tilstand.

En gjennomgang av ordinarieleddene til de nye liturgiene⁵⁰ viser at dette kjønnete aspektet ved den liturgiske musikken ikke er avklart. Noen av komponistene har melodier som tar utgangspunkt i den talenære delen av kvinnestemmen, andre har samme utgangstone som de tidligere leddene. Men ingen av rekkene inneholder alternative toner tilpasset henholdsvis mannlige og kvinnelige liturger. Dette betyr at de kvinnelige liturgenes valgmuligheter begrenses og at menighetenes valg av ordinariemusikk

er færre dersom de skal ta hensyn til en kvinnelig liturg. Samtidig er gudstjenestereformen opptatt av genusproblematikken. I saksforberedende dokumenter til Kirkerådets møte i Oslo, 27.-29. mai 2010 står det at «Hensynet til inkluderende, og særlig til kjønnsinkluderende språk er blitt videreført som et viktig prinsipp i reformen»⁵¹. Arbeidet med gudsbetegnelser, bilder og metaforer, som kan sies å tilhøre den teori-faglige praktiske teologien, blir på en annen måte enn den kjønnede stemmen, som tilhører den praktiske utøvende delen av profesjonen, gjort til gjenstand for drøfting i revisjonsarbeidet.

2.1.6. En praksisrettet praktisk teologi med røtter i kirkens tradisjon: *Lectio divina*

Lectio divina er betegnelsen på en særegen tradisjon eller måte å lese på (manner of reading). Den vokste fram i løpet av middelalderen, innenfor rammene av klostre i vestkirken som fulgte Benedikts regel (BR/ Nygård 2009⁵²). Denne klosterregelen, som har vært tilskrevet Benedikt av Nursia (ca 480 – 550), foreskriver munkene å bruke tre til fire timer hver dag på *lectio divina*, åndelig meditativ lesing (BR 2009 :107). Direkte oversatt betyr divina guddommelig (Janson 2006 :213), og i kirkehistorisk latinleksikon oversettes *lectio divina* med «hellig lesning» og refereres til Benedikts Regel kapittel 48 (Casey 1995 :vi-vii; Schumacher 2002:126). Denne hellige lesning var opprinnelig bare en meditativ lesning av de hellige skriftene og kirkefedrenes kommentarer til dem. Først senere, særlig i skolastikken, ble det utvidet til å omfatte lesing av annen teologisk litteratur.

På 1970-tallet førte en økt interesse for religiøsitet og meditasjon i samfunnet generelt, til en fornyet oppmerksomhet omkring kirkens gamle spiritualitet, og det ble utgitt flere bøker om *lectio divina*. Som en motvekt til opplevelsen av kirkens overeksponering av ord, ble praksisen kjent og brukt langt utenfor klostrene. I Norge var deler av *lectio divina* et sentralt element i Retreatbevegelsen allerede fra midten av 1950-tallet (Grønvik 2005 :9ff og 199ff), og «Jesusmeditasjon» er beskrevet i flere bøker av den norske retreatbevegelsens grunnlegger Edin Løvås (2002). Det norske bibelselskap tok inn en variant av denne blant sine metoder i bibelarbeid (Mydske 1989).

Selv om det som leses er hellige tekster, er det måten det leses på som utgjør det spesielle ved *lectio divina*. Den beskrives av ulike forfattere som en teknikk, som kunst, håndverk eller en metode man må tilegne seg. Å praktisere *lectio divina* er «simply a matter of /.../ being trained for it», sier cisterciensermunk og prior William Casey (1995:18). I forordet til boka *Sacred reading* skriver han at hensikten med boka er å beskrive denne «ancient art of *lectio divina*» så detaljert at den kan brukes av mennesker utenfor klosterervirkeligheten. I forhold til vår tids lesning, der vi leser raskt, for å få tak i hovedinnhold og informasjon, er denne lesningen så annerledes at det er nødvendig med en «re-education», en «recession from ordinary intellektual awareness», hevder Casey (op. cit. s. 39).

Den svenske kirkehistorikeren Alf Härdelin (1996) bruker, med henvisning til Jean Leclercq betegnelsen monastisk praktisk teologi eller før-skolastisk praktisk teologi

51 Dokumenter til Kirkerådets møte i Oslo, 27.-29. mai 2010, Sak KR 22/10 Hovedgudstjenesten: <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=55602> lastet ned oktober 2010

52 BR: Benedikts Regel, i norsk oversettelse ved Mette Nygård (2009).

om den teologien som ble til i middelalderens klostre (1996: 161-176⁵³). Han hevder at denne teologien er kommet i skyggen av den skolastiske teologien som ble utviklet ved universitetene. Begrunnelsen for å kalle det en praktisk teologi, er dobbel:

Den förtjänar att betecknas så, menar jag, av två skäl, som egentligen är *ett enda skäl*: det är fråga om en teologi *ur praxis* och *för praxis*, en teologi framsprungen ur och omedelbart närd av det praktiska, andliga livet i ett kloster och som också har sitt mål och sitt ändamål i detta praktiska liv. (Härdelin 1996 :164)

Her finnes problematikken knyttet til en praksisrettet og en teorifaglig praktisk teologi, men i andre formuleringer. Den skolastiske praktiske teologien er ikke praksis, men teori om praksis. Målsettingen med den monastiske praktiske teologien derimot, er å nære og praktiseres i klosterlivet. Denne hensikten bestemmer både dens innholdsmessige struktur, dens litterære sjanger og språkform.

Behovet for annerledes lesning

Erik A. Nielsen er professor i nordisk litteratur ved Københavns Universitet og har et annet faglig utgangspunkt enn teologene. I sin bok *Den skjulte gudstjeneste* (Nielsen, 1987), som var en viktig inspirasjon til gudstjenestefornyelsen også i Norge da den kom ut, tar han et oppgjør med den blodfattige borgerlige gudstjenesten og anklager moderne teologi for å være «karrig, kresen og engstelig». Resultatet av dette «bliver i voksende grad at man går til præsten, når man har brug for et teologisk foredrag, ikke når man har brug for et kraftens ord. For masser av præster *har* ikke noget kraftigt ord, og de fleste af dem, der har kraftige ord, er ikke præster» (1987 :25). Dette kan leses som en kritikk av prestenes muntlige og språklige kommunikasjonsferdigheter, men i artikkelen *Poetisk teologi – en ikke eksisterende disiplin*.⁵⁴ skitser⁵⁴, utvikler han kritikken videre til å omhandle den teologiske utdanningens begrensninger: «Her uddannes akademikere frem for præster, småforskere frem for vismænd, rationalister frem for kristne. Teologien får folk til at vide, men ikke til at se og forstå – og slet ikke til at forvandle sig» (1998 :33). Og grunnen er ikke at den undervisningen som gis, eller det vitenskapelige arbeidet som gjøres, er for dårlig, men at

Den moderne bibelegese har stort set udskudt et helt fortolkningslag, som var magtpåliggende for al klassisk bibeludlægning: nemlig den fortolkning, hvorved den læsende selv inddrages i den bibelske virkelighed for at kunde bruge dens helbredelse og trøst og for at tilegne sig dens visdom»(op.cit. s.33).

Denne klassiske lesepraksisen som Nielsen henviser til, er den vi blant annet finner i *lectio divina*. Kritikken er at de akademisk utdannede teologene omdanner kirken til sitt eget akademiske bilde gjennom språkbruk og tankeform. Gudstjenestens sakramentale sentrum kan «dybest set ikke erfares som et blot studieemne, og mysteriet kan næppe leve i den form for begrepslighet, der dominerer akademisk tænkning» (op. cit. s. 34).

53 Kp 9: Monastisk teologi. En «praktisk teologi» före skolastiken. (først publisert i Kyrkohistorisk Årsskrift 1984)

54 Denne artikkelen ble satt inn i pensum i liturgikk siste semester i 2003. Etter dette, er den videre utviklet til å bli en «eksisterende disiplin», i boka *Skrivet av helligånden: Poetisk bibellæsning*, som kom ut i 2005.

Begrunnelsen for annerledes lesning

Begrunnelsen for annerledes lesning er at det handler om en annerledes tekst. For Nielsen skyldes den akademiske teologiske lesemåten en kategorial feilplassering av hvilken type skrift Bibelen er. Forestillingen om tekstens sjanger, er avgjørende for hvilke redskaper og arbeidsmetoder vi bruker for å tolke den. Derfor utvinnes ikke den vitenskapelige lesingen bilder og poesi av av bibelens tekster, slik den meditative lesingen gjør. Den utvinnes teologisk teori og begreper, sier han. Casey (1995) bruker begrepet integritet, og hevder at *lectio divina* er «reading that takes seriously the integrity of the text» (1995 :7). For Casey henger dette sammen med forståelsen av storheten og annerledesheten i den guddommelige teksten. Selve utgangspunktet for *lectio divina* er en form for ærbødighet og forventning overfor teksten som gjenskapes i selve lesepraksisen. I tråd med dette blir lesningen også omtalt som en ydmyg bønn.

Grunnleggende ferdigheter i en kontemplativ praksis

Allerede i tittelen: *The Craft of Thought*, beskriver den engelske professor Mary Carruthers (1998/2006) middelalderens tenkning som et håndverk, og det å reflektere og meditere som en praksis. Carruthers beskriver middelalderens meditasjonsliv og tro som praksis og ferdighet: *craft* betyr rett og slett håndverk. «Monastic education is best understood, I think, on this apprenticeship model, more like masonry or carpentry than anything in the modern academy» (1998/2006 :2). Fra en pedagogisk synsvinkel framstår *lectio divina* som en samling praktiske lesemetoder av tekster satt inn i en rituell rytme. Teknikkene gjør seg nytte av både det kroppslige og sanselige ved å lese. Annerledesheten ved disse tekstene handler ikke bare om det som står i dem, men handler også om ærbødigheten overfor det annerledes i denne teksten og måten man forholder seg til den på. Lesingen er i denne sammenhengen knyttet til den samtidige muntlige tradisjonen, og fungerer som en støtte for hukommelsen.

Det handler om å lære mennesker «how to read», sier Casey (1998 :91). Denne lesepraksisen angir også hva som skal leses: «inte ens läsning av fromma och uppbyggande skrifter, utan en mediativ läsning under bön av de heliga skrifterna», skriver Härdelin (1996 :32). Både Härdelin og Casey beskriver denne *lectio divina* som *lesing på spesielle måter*; det leses høyt eller halvhøyt, leppene skal røre seg, langsomt og ettertenksomt. (Casey 1995 :84 ff; Härdelin 1996 :32, se også s 52 ff). Ved lesingen skal en innprente ordlyden eller lære den utenat (Schumacher 2009: 47), og det handler om en lesing som sammenlignes med å fordøye, tygge.

Man skulle läsa högt, eller åtminstone så att man rörde läpparna, långsamt och eftertänksamt. Det var fråga om att i minnet inpräglade de heliga orden. Om att bearbeta dem med intellektet och alla sinnens uppmärksamhet. I sina skrifter talar munkarna ofta, som bibeln själv, om Guds ord som hans bröd, som man omsorgsfullt måste tugga, för att man skal få kännning av dess ljuvliga smak, nå fram till inkråmet under den yttra skorpen, och för att den andliga organismen skall kunna absorbera dess näring. (Härdelin 1996 :32)

Det at denne lesningen betraktes som håndverk betyr også at teknikene best tilegnes

gjennom å gå i mesterlære. Selv om læreren var kjent med ulike former for åndelige øvelser⁵⁵ gjennom studier (Lambert 1999⁵⁶), gjorde den konkrete læringen på et fire ukers kurs for retreatledere og åndelige veiledere⁵⁷ i ignatiansk tradisjon det tydelig hvilke begrensninger egenstudier hadde i forhold til å lære det under supervisjon. På dette kurset ble flere av de konkrete metodene som utgjorde dagsrytmen i de liturgisk-kontemplative øvingsukene, praktisert.

Selv om *lectio divina* på mange måter var en individuell lesning, forutsatte den også et fellesskap. Bibelen var ingen privat bok (Härdelin 1996 :77ff) men hørte til i et fellesskap av lesere. Fellesskapets betydning i lesingen er tydelig i Benedikts regel, og Casey (1995) understreker at den dypere meningen ofte folder seg ut i fellesskapet: «often a hidden meaning will be unveiled only by recourse to a brother or sister» (1995 :27). Historisk sett var *lectio divina* knyttet til kloster-rytmen, som bestod av tre ulike virksomheter fordelt på omtrent like deler av munkenes våkne timer. Den første var *opus Dei*, de daglige liturgiene (tidebønner og gudstjenester), den andre var *lectio divina*. Den tredje delen av munkenes praksis var det praktiske, manuelle arbeidet. Dette skulle tjene til selvpopholdelse og skape fellesskapets uavhengighet, men også være en øvelse i askese og lydighet. Tidebønnene skapte et fast mønster som ble gjentatt daglig, og denne rytmiske, rituelle og sykliske vekslingen var den rammen lesningene skjedde i.

Opprettelsen av en slik rytme i øvingsukene (se kapittel 3.2.2.) er begrunnet i dette.

Uvitenskapelig versus vitenskapelig

Så langt jeg har kunnet forstå ser det ut til å være en faglig enighet på dette punktet: *lectio divina* er noe annet enn de rent teoretiske studiene som praktiseres innenfor dagens akademiske teologiske fakulteter. Denne motsetningen mellom lesemetodene i det akademiske studiet og *lectio divina* understrekes av Härdelin (1996:163), selv om han velger å kalle det ulike aksentueringer istedenfor motsatser eller motsetninger – «även om också sådana kan finnas», som han sier.

Om munkarna på trons grund söker den andliga visdomen (*sapientia*), så söker lärare och studenter vid universiteten den begreppsliga klarheten, vunnen genom ifrågasättanden och kritisk prövning med filosofiska metoder. Om munkarna strävar efter andlig erfarenhet (*experientia*), så strävar skolastikerna efter det rent intellektuella vetandet (*scientia*). Innanför teologien har det varit en bestämd uppfattning om vad som är – som man kallar det – «vitenskapelig» teologi – i motsats till «förkunnelse» och «predikan» – har man som teologihistoriker begränsat sig till ett studium av den spekulativa teologin med dess begreppsliga finslipningar och systembyggen. (Härdelin 1996 :162)

Denne «egendommige, eller till synes oansvarigt självsvåldige och efter moderna begrepp «ovetenskaplige» sätt, på vilket man använder, förstår och tolkar de bibliske teksterna» (op.cit. s. 75) snur opp ned på vesentlig og uvesentlig, og fremstår som uautorisert. Det er påtagelig i denne anvendelsen, at kjennskapen til bibelens tekstmateriale er stor, men at tolkningene er motsetningsfylte og ukontrollert.

55 Begrepet «Åndelige øvelser» knyttes til Ignatius av Loyola.

56 Se Oversikte over lærerens lesing, Vedlegg 10.

57 Workshop Lia gård, august 2005 og 2006 med kursleder Lister Tonge.

Det samme synspunktet finnes hos Carruthers (1990/2006, 1998/2006) i hennes bøker om middelalderens meditative og memorerende bibelske lesemåter. Hun skriver

Perhaps no advise is as common in medieval writing on the subject, and yet so foreign, when one thinks about it, to the habits of modern scholarship as this notion of «making one's own» what one reads in someone else's work» (1998/2006: 164)

Denne lesemåten som utfordrer leseren til å gjøre det leste til sitt eget, er helt annerledes enn den moderne «objektive» lesningen. Middelalderen betrakter lesingen som en fordøyelsesprosess, der ordene skal smakes, drøvtygges og gulpes opp igjen, som hos en drøvtyggende ku. Til dette finnes det et sett av teknikker, både for selve innlæringen og for opphenting, som Carruthers med henvisning til Aristoteles, kaller memoria og reminiscencia (op.cit.:16).

Møte med en handlende annerledeshet: viva vox

Lectio divina blir sett på som en ydmyk bønn: lectio, meditatio og oratio. En essensiell kvalitet ved denne lesepraksisen er «openness to the unexpected» (Casey 1995 :27), at den lesende lytter til Gud. Dette gjør Gud til subjekt i lesemåten så vel som i tekstene. Målet med lesningen er en åndelig visdom, sapientia, snarere enn intellectus, å lese med forstanden for å forstå. Härdelin ser forholdet mellom gudstjenesten og lectio divina som to sider av den samme oppmerksomhetsrettingen: bevisstheten om å være for Guds ansikt. Også han betoner at hensikten ikke først og fremst er å forstå, men å gå inn i et gudsmøte. Hellighet, forstått som en handlende annerledeshet, medfører en upredikabel fylde som den lesende må åpne seg for,»hoping to hear Gods voice» (Casey 1995 :8), kirkens viva vox, dens levende stemme. Teksten selv må vise eller gi fra seg en konkret og situert forståelse. Den som leser blir handlet med, mer enn å være den som handler. Den som leser blir vist noe, mer enn å se det selv. I tråd med dette kan hellig lesing forstås som møte med et handlende subjekt.

Denne form for lesepraksis var allerede del av den praksisen studentene møtte i sin dags-retreat på PT501 og i siste praktisk-teologiske emne (PT505). Åndelige øvelser etter den ignatianske tradisjonen har en sentral plass i den katolske kirkes presteutdanning (Rahner 2002 :7), men deler av denne tradisjonen praktiseres i økende grad gjennom ulike ekumeniske retreat⁵⁸ og i kompetansegivende kurs i åndelig veiledning for prester og kirkelige medarbeidere innenfor Den norske kirke.

2.2. Prosjektbeskrivelse

Problemstillingen er kvalitativ og i dette underkapitlet gjør jeg greie for sentrale trekk i forskningsarbeidet og drøfter dem i forhold til aktuell teori. Videre redegjør jeg for forutsetninger og grunnleggende antagelser og begrunner valg av forskningsmetoder. Det at jeg forsker på egen pedagogisk praksis gir prosjektet klare trekk av aksjonsforskning, og jeg drøfter mine ulike posisjoner i prosjektet og utviklingen av forsker-

⁵⁸ Lesepraksisen er brukt som sentralt metodisk element i bøker om gudstjenestearbeid (Berntsen & Schøien, 1994 :39-43; Schøien 2000 :66-67).

refleksivitet. For å vise hvordan den doble rollen som forsker og lærer har bidratt til å avdekke sentrale epistemologiske trekk i prosjektet bruker jeg kunnskapsteoretiske og fenomenologiske tilnærminger i diskusjon med egen forskerlogg. Det empiriske forskningsmaterialet er knyttet til undervisning og fagutvikling ved Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo fra 2002 til 2007. Dette underkapitlet inneholder både oversikt over det empiriske materialet, redegjørelse for hvordan jeg har anvendt og henvist til det i forskningen og ulike prosedyrer knyttet til innsamling og dokumentbehandling. Prosjektet startet som et fagutviklingsprosjekt, og jeg viser hvilken betydning dette har hatt for datainnsamlingen. I tillegg til skriftlig dokumentmateriale og studentbesvarelser har jeg brukt to medforskere som eksterne observatører av lærerens undervisningspraksis.

2.2.1. Beskrivelse, bakgrunn og empiri

Beskrivelsen av den pedagogiske praksisen er gjort på bakgrunn av skriftlige rapporter fra to eksterne observatører⁵⁹, Ext1 og Ext2 (se nærmere i kapittel 2.2.2). Observasjonene ble gjort på to ulike nivåer i studiet, Ext1 observerte et kull på 12 studenter i to dager på nest siste praktisk-teologiske semesteremne (PT504) mens Ext2 observerte et kull på 16 studenter over tre dager på andre praktisk-teologiske semesteremne (PT502). Disse to emnene lå i henholdsvis femte og ellefte semester etter normert plan på daværende tidspunkt. Observasjonene ble gjort i liturgiske øvingsuker som lå forut for praksisperioder, henholdsvis første menighetspraksis (PT502) og siste praksis i menighet (PT504).

Ext1 ga de mest omfattende observasjoner av selve coachingen. Rapporten er også detaljert når det gjelder refleksjonssamtaler og undervisning, men mer sparsom når det gjelder tidebønner. Ext2 ga utfyllende observasjoner av tidebønner, refleksjonssamtaler og undervisning i sin rapport, men var mer kortfattet i sin rapportering fra coachingen. Begge de to observatørene beskrev alle de ulike delene av den pedagogiske praksisen i øvingsukene i sine rapporter. Dette dannet utgangspunkt for å drøfte helhet og rytme i ukene.

Beskrivelse av coachingen

Analysen av coachingen er gjort på bakgrunn av tilsammen 50 sekvenser med coaching, der en sekvens beskriver en coaching av en student i basisgruppe. Av et kull på 12 studenter på PT 504 har Ext1 observert alle en gang, og syv er observert to ganger. Det foreligger totalt 19 sekvenser av coaching fordelt på to dager i Ext1 sin rapport. Ext2 observerte et PT502-kull på 16 studenter over tre dager, og det foreligger 31 sekvenser av coaching fra de første to dagene. Den tredje dagens coaching er summarisk rapportert, ettersom læreren denne dagen fungerte som kantor, sammen med en kollega. Ettersom materialet er hentet fra to forskjellige nivåer i studiet, beskriver jeg hvordan en eventuell progresjon fra andre til fjerde nivå gir seg utslag i coachingen. Imidlertid er det så mange overgangsløsninger i implementeringsfasen av den nye stu-

⁵⁹ Se Vedlegg 3, Observasjon av øvingsdagen: Ext1_dag1, Ext1_dag 2, Ext2_dag1, Ext2_dag2, og Vedlegg 2, Observasjon av coachingen: Ext1_1.doc, Ext1_2.doc, Ext2_1.doc, Ext2_2.doc. Observatørrapportene finnes også i KSSArkiv/Empiri/

dieordningen, at materialet ikke kan gi noe fullstendig bilde av progresjon (se kapittel 3.3.1 og Vedlegg 8).

Ext1 benytter studentnavn i sin rapport. Disse er erstattet med koder, og henvises til på følgende måte (se figur 21): Ext1_1 :M222, der _1 angir første dags coaching og M222 er studentkoden. Ext2 benytter løpende tall for studentene i sin rapport: Ext2_2 :Stud.12, betyr andre dags coaching og student nr 12. Jeg har ikke kunnet identifisere studentene i Ext2 sin rapport på bakgrunn av materialet, og har valgt å la tallene gå fra en til seksten hver dag. Det er altså ikke samsvar mellom Stud.13 dag en og Stud.13 dag to hos Ext2.

Henvisning	Kildedokument	Ekstern observatør	Dag i øvingsuken	Studentnummer eller kode
Ext1_1 :M222	KSSArkiv/Ext1_1	Ext1	1	M222
Ext2_2 :Stud.12	KSSArkiv/Ext2_2	Ext2	2	Stud.12

Figur 19. Oversikt over henvisningen til sekvenser av coaching i manuskriptet.

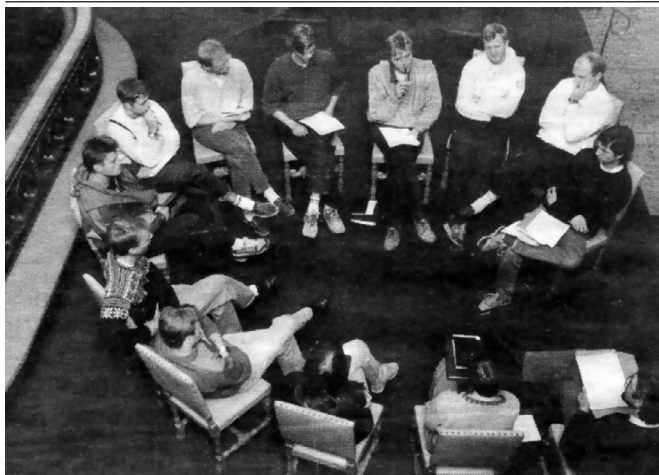
De eksterne observatørene fungerer også som medforskere ved at de gir sine egne analyser og kommentarer til den pedagogiske praksisen. Jeg kommer tilbake til deres forsknings spørsmål i den avsluttende drøftingen, men spørsmålene de stiller har også påvirket mine spørsmål til materialet.

Bakgrunn: Veiledede gudstjenester

I oversikten over fagutviklingen i kapittel 3.2.1. går det fram at de liturgiske øvelsene i studieordningen av 1993-2003 i hovedsak var samlet i øvingsgudstjenester på daværende 13 semester, også kalt praktikum (for gammel og ny studieordning se figur 11, diagram 1993-2003 og diagram 2003-2007). Studentene var delt inn i grupper på åtte til ti studenter, øvelsene hadde en tidsramme på omkring fem timer (09.00 – 14.00) og var lagt til kirker i nærheten. Det var to øvingslærere i hver gruppe, en prest/ liturg og en kantor/ organist, og bare øvingslærerne og medstudentene i samme gruppe var tilstede ved disse øvingsgudstjenestene.

Øvingsgudstjenestene/ gudstjenesteøvelsene ble omtalt som veiledede gudstjenester, og den pedagogiske praksisen som veiledning. I tillegg til å være utgangspunktet for revideringen og utarbeidingen av den nye formen for liturgiske øvelser, var gudstjenesteveiledning i denne formen, den undervisningsmetoden praksisveilederne med utdanning fra MF var utdannet i. Det er derfor sannsynlig at de studentene som øvde med veileder i praksis opplevde en form for veiledede gudstjenester. For å beskrive denne praksisen har jeg valgt å bruke et midtsideoppslag om gudstjenesteøvelsene på MF som dagsavisen Vårt Land hadde i oktober 1991 (Morken og Gloppestad VL 22.10.1991 :14 -15⁶⁰). Som reportasje gjengir den jorunalistens inntrykk av gudstjenesteøvelsen, med det forbehold at den faktiske øvelsen kan ha inneholdt elementer som jorunalist eller desk har vurdert at avisens lesere ikke vil være interessert i å lese om. Artikkelen er omfattende (over to hele avissider), og det er tydelig at forfatteren er familiær med kirkelige begreper og de gudstjenestlige rammene som beskrives. Et

stort bilde viser studenten i alba foran alteret, et mindre er gjengitt nedenfor, og viser undervisningssituasjonen. Artikkelen er ingen observasjon av gudstjenesteøvelsene i vitenskapelig forstand, men jeg mener dette oppslaget, sammen med lærerens observasjoner av øvingsvirksomheten fra høsten 2002⁶¹ (LL2-02, 6-02 og EL38-03), gir et riktig bilde av de grunnleggende trekkene i denne pedagogiske praksisen.



Figur 20. Undervisningssituasjon, veiledede gudstjenester. (Foto: Gloppestad, Vårt Land).

Reportasjen har overskriften: *Her skal ei prestespire prøvast*. I første avsnitt beskrives situasjonen: «Kyrkjelyden er medstudentar av Stud⁶² på praktikum – dei veit at dei skal i same elden sjølv ein annan fredag./.../ Her skal ei prestespire prøvast, i tekstutleggjing, salmeval, armbruk og stemmeprakt» (Morken & Gloppestad 1991).

Etter at studenten, som både er liturg og holder prekenen, har avsluttet handlingen og skiftet av seg albaen, etableres en undervisningssituasjon med studenter og øvingslærere i ring i koret (se figur 20). Deretter følger en samtale om gudstjenesten, der tilbakemeldingene blir gitt som «ein fyrste runde av tankar om gudstjenesta». Den utøvende studenten har ordet først, deretter medstudentene, til slutt øvingslærerne. Medstudentene gir tilbakemeldinger på helhet og stemning (jeg opplevde høytid i kirken), på målgruppe for gudstjenesten (jeg savnet at du henvendte deg til de som kom for å minnes sine kjære), kroppsspråk og mimikk (du står med hendene rett ned, virker litt tafatt – å samle hendene virker mer målretta, du står litt urolig, skifter vekta fra ett bein til ett annet, blikket må du holde mer fast), kommunikasjon (du snakka til oss, var fri fra manuskriptet, trygg og god formidling), stemmebruk (merka at du blei sliten på slutten), forarbeid (du har så flott språk). Det framkommer ikke i artikkelen hvorvidt tilbakemeldingene systematiseres av øvingslærerne i form av kategorier ved uttrykket eller framførelsen, eller om de kommer som assosiasjoner fra de forskjellige.

Det oppstår diskusjon på to ulike punkter i følge artikkelen. Når det gjelder messe-

61 Dokumentert i en evalueringsrapport fra 2003, omtalt i kapittel 3.1.

62 Artikkelen bruker studentens navn. Jeg anonymiserer.

sangen, refereres en diskusjon som viser uenighet mellom øvingslæreren (kantor) og studentene om berettigelsen eller nødvendigheten av messing (fagpolitisk diskusjon). Når det gjelder den liturgisk utførelse av velsignelsen har medstudentene litt ulike synspunkter: «du var litt Lucky Luke da du løfta hendene», «jeg synes det fungerte fint da du løfta hendene» (personlig opplevelse), «da du tegna korstegnet i lufta nådde tverrstykket bare inn til midten» (konkret beskrivende). Øvingslæreren (prest) avslutter denne meningsutvekslingen med humor: «det er hundre og tredve måter å tegne kors på, Stud, du får gå fornyet korsekurs...». Det er ingen gjentakende utførelse eller øving, og læreren foreviser ikke selv, eller er liturg i noen deler av handlingen. Graden av teologisk lærestoff og undervisning i situasjonen er særlig knyttet til prekengjennomgangen. Kantor deltar aktivt som organist under liturgien og som fagperson i samtalen etterpå.

For å sette seg inn i den metoden øvingslærerne brukte, gjennomførte læreren uformelle samtaler med dem våren 2003. Det går fram av notatet (figur 21) at metoden er ganske lik den som er beskrevet i avisreportasjen tolv år tidligere. Gudstjenesten forberedes, gjennomføres og avsluttes. Deretter opprettes en undervisningssituasjon der øvingslærerne og studentene sitter sammen og reflekterer over gudstjenesten.

diskuterende
metode:

studentene forbereder en gudstjeneste (lit. handling)
studentene holder en gudstjeneste (lit. handling)
... Veileder sitter med med studenten + medstud.

og reflekterer over gudstjenesten:

1. Stud. får si selv hvordan de
2. De andre stud. responderer
3. Veileder responderer:

to positive ting
noe som kan gjøres bedre

Dette ble kalt / er / veiledning | øvingstimer

Figur 21. Tradisjonell metode for veiledede gudstjenester, lærerens notat i samtale med øvingslærer 2003.

Det håndskrevne notatet beskriver hvilken form øvingslærerne fulgte i refleksjonen med studentene etter at gudstjenesten var gjennomført. Samtalen følger denne formen: Den (eller de) studenten(e) som har vært utøvende får først ordet for å gi uttrykk for sin opplevelse. Deretter responderer medstudentene og tilslutt veilederne. Regelen for responsen er: Først to positive ting, deretter noe som kan gjøres bedre. Også her er bare studenter fra samme gudstjenestegruppe til stede på gudstjenesten.

Sett i perspektivet av mesterlære, er det interessant å legge merke til at trekk i den praksisen som beskrives i avisreportasjen fra 1991 og av øvingslærerne i 2003 har flere likhetstrekk med den praksisen dagens pensjonerte profesjonsutøvere en gang ble utdannet i. Informant P (født 1924) gikk på praktikum på MF i 1951-52 og beskriver datidens gudstjenesteøvelser slik:

Jeg kan huske at vi hadde liturgiske øvelser i Pipervikskirken. Det var bare medkandidater som var tilstede. Det hendte biskop Smemo var der av og til og

dessuten flere av praktikums lærere. Men som regel var det bare Carl Fredrik.⁶³ Det var ikke noen vanlig gudstjeneste, det var en arrangert spesiell sak. Vi hadde ikke nattverd for eksempel, men vi fikk låne prestekjole. Og vi hadde en slags organist som spilte for oss. Vi delte på det slik at vi hadde en gang liturgi og en gang peken. Det var ikke noen utstrakt øvelse, vi holdt bare en gudstjeneste hver. Først hadde vi gudstjenesten og så var det evaluering etterpå. Vi fikk kommentarer, forslag til hva som kunne vært annerledes. Men vi gikk ikke gjennom ledd for ledd, måten å oppføre seg i disse forskjellige funksjoner på, foran alteret og i tekstlesinger, det var lite reflektert over. Jeg husker han som snudde seg frem og tilbake, vi skulle jo snu oss mot høyre, men han roterte lik som foran alteret. Da Carl Fredrik kommenterte det svarte kandidaten at han gjerne ville prøve ut begge veier. – Og hvordan synes du så det falt ut? spurte Carl Fredrik. Det ble det jo en god historie av.

[På bakgrunn av samtale høsten 2009 med praktikumskandidat fra 1951/52]

Dette kan tyde på at selv om enkelte trekk i den pedagogiske metoden endres, vil den grunnleggende pedagogiske tilnærmingen være intakt og gjentas av neste generasjons veiledere. I følge lærerens evalueringsrapport var øvingslærerne i 2002 i større grad opptatt av konkret øvelse og gjennomprøving med studentene, men opplevde at det var «vanskelig å øve før gudstjenesten er holdt, fordi studentene gruer seg til å bli vurdert og ikke slapper av før de har prestert» (EL38-03). Studentene på sin side ønsket i følge samme dokument «mer konkrete øvelser/ gjennomsynginger/ mer verkstedpreg på øvingene/ rom for å prøve ting ut» (ibid). Et viktig spørsmål er om den praksisen som veiledede gudstjenester utgjør, lar seg endre tilstrekkelig til å gi studentene den grunnleggende liturgiske ferdighetstreningen som er beskrevet i kapittel 3.1. Læreren skriver om dette:

Praktisk ferdighetslæring og instruksjon av bevegelser og uttrykk krever en annen metode enn det vi vanligvis bruker i undervisning, veiledning eller supervisjon. Mens vi i de fleste tilfeller bør gå veien om forståelse, tankemessig refleksjon eller kognitiv kunnskap, krever praktisk ferdighetslæring på det området det her er snakk om at vi evner å få studenten til å gå «ut av hodet» (Viola Spolin⁶⁴) og ta fokus bort fra tankearbeidet. /.../ Arbeidsverktøyene er å observere og analysere studenten under ferdighetsutøvelsen, for deretter å instruere studenten til å legge merke til sin egen utøvelse. /.../ Typisk for denne formen for coaching er at den har til hensikt å instruere bevegelser, altså « snakke til muskler», noe som krever andre metoder enn vanlige veilednings- og undervisningsmetoder. [EL83-04 :1 og 3]

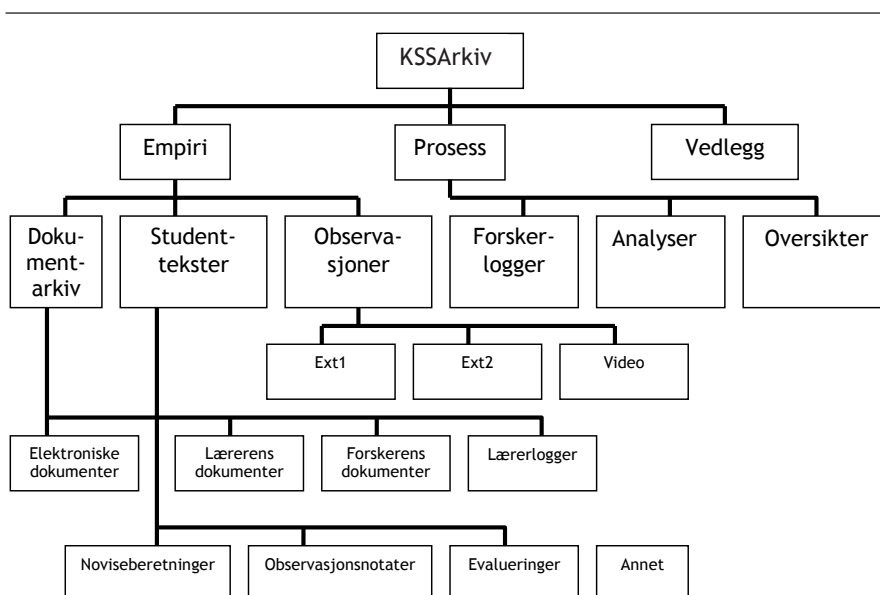
Det læreren omtaler som en metode for å « snakke til muskler» relaterer til en kapitteoverskrift i Schøien (1995 :121). Denne redegjør for grunnleggende trekk i vokalpedagogisk metode beregnet på kor. «Andre metoder enn vanlige veilednings- og undervisningsmetoder» kan for eksempel være den formen for coaching som denne studien beskriver.

63 Carl Fredrik Wisløff, daværende praktikumsrektor.

64 Spolin: Opphavskvinnen til teaterlekene, som er kjent for øvingslærerne.

2.2.2. Oversikt over forskningsmateriale og arkiv: KSSArkiv

Alle anvendte dokumenter som ikke er omfattet av lov om personvern er arkivert i KSS arkiv, se oversikt i figur 22. Det empiriske materialet, som utgjør hoveddelen, består av dokumenter knyttet til studierevisjon, fagutvikling og undervisning ved MF, studenttekster og dokumentasjon av pedagogisk praksis. Disse er samlet i tre ulike arkivdeler, kalt Dokumentarkiv, Studenttekster og Observasjon. Henviste dokumenter er søkbare på nettadressen www.schoien.no/kssarkiv med adgangskode⁶⁵, og omfatter elektroniske dokumenter og scannede utgaver av de fysiske dokumentene som er henvist til i avhandlingen. Her finnes også rapportene fra de eksterne observatørene.



Figur 22. Oversikt over arkivet knyttet til forskningen.

Nettarkivet inneholder fullstendige dokumentoversikter over de fysiske arkivene. I tillegg til det empiriske materialet finnes forskerlogger og analyser som dokumenterer selve forskningsarbeidet arkivert under Prosess. De anonymiserte studenttekstene er ikke lagt inn i nettarkivet. Disse er kodet og finnes bare i forskerens eget arkiv. Det samme gjelder de originale student-evalueringene. Oversikt over henviste dokumenter er ført i referanselisten. De ulike delene av dokumentarkivet og måten arkivoversiktene er utarbeidet på beskrives nærmere i Vedlegg 5.

Dokumentarkiv

Dokumentarkivet består av fire deler: Elektronisk dokumentarkiv (EL), Forskerens dokumenter (FD), Lærerens dokumenter (LD) og Lærerlogger (LL), hvorav de siste tre er fysiske arkiv. Det elektroniske dokumentarkivet består av de dokumentene som

65 Adgangskoden fås ved henvendelse til Kristin@kulturkammeret.no

forelå i elektronisk utgave. Forskerens dokumenter består av referater og sakspapirer fra praktikum før læreren ble ansatt, i praksis fra perioden 1996 til våren 2002, og referater og sakspapirer knyttet til lærerråd, lærerforsamling, institusjonens styre og andre institusjonelle saker i perioden 2002 til 2006 som læreren hadde tilgang til men som ikke tilhørte den nære undervisningsvirkeligheten. Læreren dokumenter omfatter dokumenter skrevet av læreren, men også andre dokumenter knyttet til undervisning og fagutvikling fra kollegiets planlegging og drøftinger i form av forberedende dokumenter, referater og sakspapirer. Dette er dokumenter som er ment å skulle eksponeres for andre, enten for andres lesing, eller som stikkord til muntlig presentasjon i en eller annen sammenheng. Lærerloggene inneholder personlige tekster som ikke er skrevet for å leses av eller presenteres for andre, refleksjoner omkring enkeltstudenter, loggføring av undervisning, referater, drøfting av teori og observasjoner. Henvisning til disse redegjøres det spesielt for i Vedlegg 5.

Studenttekster

De studenttekstene som er analysert som forskningsmateriale var oppgaver som i utgangspunktet var levert inn som del av studiet og ikke som del av forskning. Dette fikk betydning både formelt, etisk og metodisk, noe jeg drøfter nærmere. For å vise det samlede materialet av studenttekster har jeg utarbeidet en oversikt gjengitt i figur 23. Den angir innleverte studentoppgaver i forhold til normalordningen for studiet (vertikalt), tidsperioden fra 2003-2006 (horisontalt) og på hvilken måte de er anvendt i forskningen (fargekode).

Alle oppgaver ble lest av læreren da de ble levert inn og påvirket dermed både undervisning og fagutvikling underveis i prosessen. Dette kan spores i materialet, og jeg kommer tilbake til det i beskrivelsen av fagutviklingen i kapittel 3. Det tekstmaterialet som helt eller delvis er kategorisert og analysert som del av forskningen gjør jeg nærmere rede for i den metodologiske drøftingen.

En viktig informasjonskilde i arbeidet med å besvare forskningsspørsmålene viste seg å være noviseberetninger fra menighetspraksis. Betegnelsen Noviseberetning angir at de beskriver novisenes erfaringer. Studentenes andre praktisk-teologiske semesteremne (PT502) inkluderte fire uker veiledet menighetspraksis der de fikk sin første erfaring som liturger. På bakgrunn av dette skulle studentene levere en kort refleksjon (2-4 sider) over sin erfaring av egen liturgisk praksis. Disse skulle i følge oppgaveteksten være studentenes «refleksjoner omkring det å arbeide med og i en gudstjeneste» (EL32-05). Oppgavene ble innlevert sammen med gudstjenesteagendaen (programmet) uka etter praksis. De inneholder studentenes refleksjoner omkring «planlegging, øving, gjennomføring og evaluering» (EL 58-04, EL32-05) av en gudstjeneste der de selv hadde vært liturger.

Betegnelse, teksttype	Høst 2003	Vår 2004	Høst 2004	Vår 2005	Høst 2005	Vår 2006	Høst 2006	Emne kode PT	Studie-semester
Liturgiske visjoner								PT505 ¹	12
Refleksjonsnotater gudstjenestegrupper								PT505	12
Ønsker til liturgi-undervisningen								PT504	11
Evalueringer av øvingsuke PT504								PT504	11
Evalueringer av øvingsuke PT502								PT502	6
Noviseberetninger fra egen praksis								PT502	6
Observasjon av gudstjenestep praksis								PT501	5

	Mangler innleveringer/ materiale
	Tekstmaterialet er gjennomlest og arkivert
	Tekstmaterialet er analysert
	Utvalgte deler av tekstmaterialet er analysert
	Tekstmaterialet er analysert av flere kodere

Figur 23. Oversiktskart, studenttekster.

Som del av Kirkekunnskap og Trosformidling i første semesteremne i praktisk teologi (PT501), observerte studentene fire gudstjenester og skrev et refleksjonsnotat knyttet til dette. De beskrev erfaringene av det å observere, og drøftet hvordan verbale og nonverbale kommunikasjonselementer i gudstjenestene formidlet både gudsbilde, menneskesyn og kirkeforståelse. Analyse av utvalgte deler av tekstene ga kunnskap om hvordan studentene utviklet et analytisk blikk for den kommunikasjonen de møtte i gudstjenestene, og hva de opplevde som viktig og nødvendig kompetanse i gjennomføringen av gudstjenester. Her kom også studentenes forforståelse, motforestillinger og antagelser med hensyn til gudstjeneste og liturgi til uttrykk.

Studentevalueringer

På praktikum⁶⁶ var det en innarbeidet praksis at studentene leverte detaljerte evalueringer av undervisningen to ganger i semesteret (midt- og sluttevaluering), både på SPT og 13.semester. Læreren gjennomførte studentevalueringer av øvingsukene og øvingsfaget både muntlig (2002 – 2003) og i skriftlige evalueringsskjemaer fra og med våren 2004. Det foreligger 54 skriftlige studentevalueringer av liturgiske øvingsuker fra 2004 til 2007 i arkivet. De aller fleste er anonyme⁶⁷. Læreren benyttet relativt likegyldende evalueringsskjema med åpne spørsmål gjennom hele perioden (Skjema 04-05 og Skjema 05-06). Unntaket fra dette er skjemaet våren 2006 (Skjema 06), som har avkryssinger. Evalueringene var detaljerte, og både spørsmålene og detaljnivået tyder på at de ble utarbeidet som arbeidsredskap i utviklingen av undervisningsopplegget.

66 Praktikum vil her si Semesteremne i Praktisk Teologi (SPT) og Praktikum 13 semester.

67 De av evalueringene som var underskrevet med navn er anonymisert og gitt studentkoder fortløpende

Evalueringene gir både konkrete eksempler på hvordan studenter opplevde utvikling og læring i øvingsukene, og hvilke forforståelser og motforestillinger de møtte enkelte deler av undervisningen med. Analyse av svarene gir informasjon om frustrasjonspunkter og erfaringer av gjennombrudd og mestring og er analysert og brukt i beskrivelsene av øvingsukene i kapittel 3.2 og 3.3. Selv om de ikke kan anvendes for å verifisere kvaliteten på øvingsukene eller læringsutbyttet for alle studentene, inneholder de informasjon om hva en enkelt student vektlegger som verdifullt og relevant for egen utvikling og som forberedelse til framtidig praksis. Sitater fra evalueringsskjemaene er lagret i et felles dokument: EØ_Studentenes evalueringer av liturgiske øvingsuker⁶⁸, og henvises til som EØ. I de fleste tilfellene har det konkrete spørsmålet som sitatet er svar på informasjonsverdi, dette er derfor del av henvisningen (EØ :dagsrytmen).

Dokumentasjon av lærerens pedagogiske praksis

Som dokumentasjon av den pedagogiske praksisen hadde jeg i utgangspunktet videoopptak fra liturgiøvelsene i øvingsukene og rapporter fra to medforskere som observerte praksisen i til sammen fem dager. Det viste seg i løpet av arbeidet at observatørrapportene ble det viktigste forskningsmaterialet for å beskrive lærerens pedagogiske praksis, selv om den opprinnelige prosjektbeskrivelsen la betydelig vekt på dokumentasjon ved hjelp av video. Videodokumentasjonen aktiverte imidlertid viktige problemstillinger for forskningen, selv om dette skjedde på andre måter enn jeg først hadde tenkt. Dette kommer jeg tilbake til i den kunstdidaktiske analysen av coachingen. Videofilmingen synliggjorde også hvordan ulike prosedyrer knyttet til datainnsamlingen ble påvirket av det at prosjektet startet som et fagutviklingsprosjekt. Det viktigste forskningsmaterialet som dokumentasjon av den pedagogiske praksisen er derfor observasjonsrapporter fra medforskere. Jeg bruker imidlertid enkelte deler av videodokumentasjonen for å validere de eksterne observatørrapportene, beskrevet i kapittel 2.4.5.

Begge observatørene er kompetente forskere med lang undervisningserfaring innenfor profesjonsutdanning i Norden. Ext1 er doktorert pedagog med spesialkompetanse i muntlig kommunikasjon og Ext2 er doktorert teolog med spesialkompetanse i praktisk teologi. Jeg henviser til de to eksterne observatørene som Ext1 og Ext2 i løpende tekst. At de er selvstendige forskere medfører at de ikke bare observerer men også gjør en analyse av sine observasjoner på bakgrunn av konkrete forskningsspørsmål. Rapportene er arkivert i sin helhet i KSSArkiv/Empiri. Jeg har beholdt originalspråket i sitatene, men endret alle studentnavn til koder. Dette gjør jeg rede for i kapittel 3.4. Omtalen av læreren som K (Ext1) og Kristin eller KSS (Ext2) i originalene, er stort sett endret til L (læreren) for å skape nødvendig avstand for meg selv da jeg bearbeidet materialet. Jeg har ikke funnet det nødvendig å endre dette tilbake.

Dokumenter knyttet til forskningsarbeidet: KSS/Prosess

Forskning på egen pedagogisk praksis vekker i utgangspunktet mange motforestillinger. Også hos meg. Av den grunn har jeg tilstrebet at også materiale knyttet til den personlige delen av forskningsprosessen skal oppfylle de samme kravene til transparens som jeg stiller til det empiriske forskningsmaterialet. I denne delen av arkivet finnes dokumenteringen av selve forskningsprosessen i form av forskerlogger, modeller og tankekart.

68 Vedlegg 4.

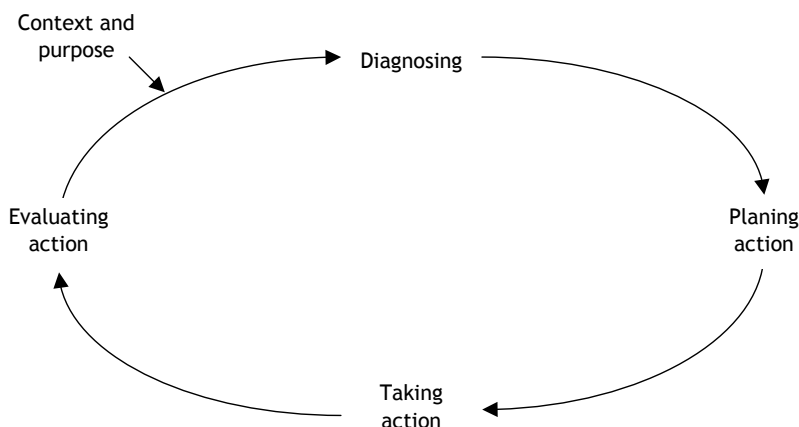
Forskerloggene er ført sporadisk fra januar 2006 og kontinuerlig fra våren 2008. De inneholder dagboklignende kommentarer til forskningsprosessen, dialoger med teoristoff i form av boklogger, analyser og ideer. De er skrevet for å bearbeide og dokumentere mitt eget refleksjonsarbeid, og gir innsikt i strukturer og spor i forskningsprosessen. Forskerloggene foreligger i hovedsak som elektroniske dokumenter som er nummerert fortløpende. Fullstendig liste over forskerlogger ligger i KSSArkiv. Dessuten finnes det forskerlogger i håndskrevne papirutgaver eller bøker. Enkelte av de mest sentrale håndskrevne dokumentene det henvises til eller siteres fra, er gjort tilgjengelige (innskrevet eller scannet) i det nettarkivet.

2.2.3. Forskerens plassering i prosjektet og utviklingen av nødvendig distanse

Trekk av aksjonsforskning

Det at jeg som forsker er involvert i den virksomheten det forskes på gir det klare trekk av aksjonsforskning. Wolfgang Klafki (Klafki i Brock-Utne 1979) anfører tre punkter som kjennetegner den pedagogiske aksjonsforskningen. Det første er at hensikten med forskningen er å bidra til å løse praktisk-pedagogiske problemer. Dette sammenfaller med fagutviklingsarbeidet ettersom målet med arbeidet var endring, og det som ble utviklet av ny kunnskap ble omsatt i praksis etter hvert. Det andre er forholdet mellom den pedagogiske praksisen og forskningen: forskningen griper hele tiden inn i praksisvirkeligheten, og både problemstillinger og forskningsmetoder kan endres underveis i møte med en pedagogisk praksis som også endres. Det tredje kjennetegnet er den målbevisste opphevingen av skillet mellom forsker på den ene siden og pedagogisk praktiker på den andre. Det er allikevel en vesentlig forskjell mellom det å opprette et direkte samarbeid mellom forsker og lærer, slik at aksjonsforskerne forsker sammen med aktørene i praksis (Tiller 2006), og det at forskeren og lærer er samme person.

Forskningsprosjektet skiller seg imidlertid fra aksjonsforskning som vitenskapelig metode på flere punkter. Selv om det ble foretatt både evalueringer og revidering av planer, var hverken fagutviklingen eller revisjonsprosessen styrt systematisk som aksjonsforskning underveis. Det finnes mer eller mindre tydelig avgrensbare sykliske av evaluering, planlegging, aksjon og ny evaluering i utviklingsarbeidet (Coghlan & Brannick 2001; Postholm & Moen 2009), men disse er definert i ettertid på bakgrunn av daterte dokumenter tilknyttet fagutviklingen og revisjonsprosessen. Det vil være riktiger å si at teorier og begreper fra aksjonsforskningen utgjør en forståelsesramme jeg har brukt for å strukturere utviklingsprosessen, og jeg kan se at det følger aksjonsforskningens sykliske system med faser av planlegging - aksjon - evaluering og revidert aksjon (se figur 24).



Figur 24. Aksjonsforsknings sirkelen etter Coghlan og Brannick (2001:17).

Rekkefølgen av antagelser - forskning – funn - begrunnelse – fagplaner – undervisningsmetoder, var ikke strukturert på denne måten i faktisk tid. Ettersom prosjektet ikke begynte som forskningsprosjekt, var fokuset i de første evalueringene ikke primært å utvikle noe nytt, men å evaluere gjennomført undervisning. Dette gjør at forskningen knyttet til den første delen av fagutviklingsarbeidet baseres på dokumentasjon som opprinnelig ikke var tenkt til dette formålet. Det viste seg i ettertid å være en relativt fyldig materiale: Brever, planer, arbeids- og refleksjonsdokumenter, dagboknedtegnelser og undervisningslogger, og en del av forskningsarbeidet har vært å klarlegge prosessen på bakgrunn av dette. Resultatet av arbeidet med å avgrense og beskrive de ulike fasene finnes i figur 37.

Det å etablere seg i forskerrollen var krevende, og denne selvforståelsen kom gradvis:

Underviste PKU⁶⁹ for MF tirsdag. Opplagt den første gangen jeg har hatt en uttalt selvforståelse som forsker: ja, dette forsker jeg på, «og dette er en av mine antagelser...vi får se hva jeg kommer fram til videre i arbeidet...» Og jeg gjorde noen viktige sprang. Det er faktisk ofte slik at når jeg skal formidle til andre opptrer det et klarsyn som gjør at jeg på stedet formulerer veldig presise utsagn som er nye både for tilhørerne og for meg selv. Jeg må bare huske å skrive dem ned... [Forskerlogg 3, 30 januar 2008]

Fra jeg ble antatt som forskerstudent i januar 2006, tok det altså to år før jeg presenterte meg selv som forsker. På veien dit brukte jeg både begreper som lærerforsker, kvasiforsker og «forsker» i hermetegn.

Denne måten å forholde seg til læreren på har vært utfordrende, men den har også åpnet for nye perspektiver. Gjennom å gå i dialog med den systematiske forskerloggen drøfter jeg de ulike posisjonene jeg har i prosjektet. En utfordring har vært å utøve vitenskapelig skjønn med hensyn til kildene:

69 PKU: videreutdanningskurset Pastoral-Klinisk Utdanning.

Et problem er at jeg som lærerforsker kan svare på forskerens spørsmål til læreren med informasjon som støtter teorier forskeren har. Dvs at lærerens informasjon bare bestyrker forskerens antagelser. Jeg må i hvert fall ikke bruke kunnskap jeg ikke har, dvs, ikke har kildebelegg for. All dokumentasjon/ empiri fra læreren som skal anvendes i forskningen må hentes ut/ verbaliseres/ skriftliggjøres. Jeg kan pålegge meg selv å holde meg strengt til daterte skriftlige kilder fra læreren. For dersom jeg skal gjøre meg nytte av denne kunnskapen i forskningen min, må den verbaliseres og anvendes som kildemateriale, slik at den kan etterprøves av andre. Så hvordan inntar jeg denne arenaen på en faglig forsvarlig måte og sikrer vitenskapelig validitet? Reliabilitet er heldigvis ikke spørsmålet her, ikke mht om det skal kunne gjentas med samme resultat. Men reliabilitet i betydningen at resonnmangene og drøftingen skal kunne gås opp og etterprøves, den må være på plass. Dette kan bli kvasivitenskapelig! [Forskerlogg 37]

Den måten jeg formulerer meg på viser at jeg har opplevd valgsituasjoner underveis i arbeidet. Jeg kan svare på forskerens spørsmål til læreren med informasjon som støtter teorier forskeren har, men jeg drøfter det i loggen fordi jeg ønsker å unngå denne formen for selvbekreftende eller legitimerende forskning, «kvasivitenskapelighet» som jeg kaller det. Likedan kan jeg pålegge meg selv strenge kriterier for hvilke kilder jeg bruker. Men det er mitt valg, og loggteksten viser at det ikke uten videre var klart for meg på dette tidspunktet hvordan jeg skulle komme til rette med det at jeg hadde informasjon både som forsker og som lærer. Jeg måtte velge en strategi som var gjennomførbar, men samtidig var det viktig at den ikke førte til at vesentlige deler av empirien ikke kunne anvendes. Derfor henger dette både sammen med spørsmålet om forskningens validitet og med behovet for å ha et best mulig materiale for å besvare forskningsspørsmålene mine. Begrepene validitet og reliabilitet tilhører strengt tatt den kvantitative forskningstradisjonen i følge Kvale (Kvale 2008), men spørsmålet om troverdighet og vitenskapelig holdbarhet gjelder for all forskning.

Når jeg har valgt å sitere forskerloggen direkte på ulike punkter i teksten, er det fordi enkelte av disse umiddelbare og mer selvreflekterende tekstene oppleves vel så treffende som seinere bearbejdinge. Jeg bruker dem som introspektive tekster og drøfter dem som egenobservasjoner og selvrefleksjon (Frostling-Henningsson 2004). Evert Gummesson (2004 :134) skriver om kvalitetssikring og kvalitetsbedømmelse av fallstudier: Leseren skal så langt som mulig kunne «følge forskningsprosessen och dra egne slutsatser». Forskeren skal også redegjøre for sitt paradigme og sin forforståelse, noe som omfatter en beskrivelse av forskerens personlige, erfaringsmessige og kompetansemessige utgangspunkt og av hvordan dette endres underveis i forskningen. Selv om jeg ikke har gjort bruk av fallstudier spesielt, mener jeg dette også gjelder for annen kvalitativ forskning.

En av de første problemstillingene som dukker opp i forskerloggene er spørsmålet om hvilken type forskning jeg egentlig holder på med:

Noe rart skjer når jeg etter hvert begynner å «miste» navnene og studentansiktene i oppgavebesvarelser og videotranskripsjoner. Jeg erfarer at jeg som forsker inntar en ikke -lærerens posisjon. Jeg mister all den informasjonen jeg som lærer har i tillegg til de korte avsnittene der studentene viser seg i øvelser eller i refleksjonstekster. De blir tall og bokstaver, og jeg må forholde meg til et

veldig lite utsnitt av dem. Aha, tenker jeg, nå er dette i ferd med å bli virkelig vitenskapelig forskning! For nå er alt helt fristilt fra meg som person og dem som personer, og da er vi i nærheten av noen objektive sannheter her. Men det er jo helt feil. Jeg skal ikke finne objektive sannheter, fakta. Jeg skal tegne et bilde av en pedagogisk virkelighet som gjør det mulig å forstå og skape ny innsikt om denne virksomheten og den virkeligheten den foregår i. [Forskerlogg 37]

Med dette sitatet plasserer jeg meg i en fenomenologisk tradisjon. Jeg har til hensikt å beskrive en konkret pedagogisk praksis, analysere og drøfte den, og systematisere innsikten om den i en videre drøfting. Jeg avviser at det finnes en objektiv og absolutt sannhet om den, men jeg anser at det er mulig å bruke ulike metoder for å beskrive den både nyansert og bredt slik at det gir ny innsikt og dypere forståelse. Begrepet forståelse annonserer at jeg også har en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil både beskrive og tolke det fenomenet som er fokus for studien: treningen av muntlige ferdigheter i presteutdanningen.

Forskeren var læreren, læreren var forsker

Et element i vitenskapeliggjøringen av fenomenet som studeres, er forståelsen av distanse mellom den som forsker og fenomenet det forskes på. Distanse gir et ovenfra- eller utenfraperspektiv som er nødvendig for å få oversikt i et forskningsarbeid. Samtidig forutsetter etnologisk og fenomenologisk forskning en stor grad av nærhet til forskningsfeltet. I forskerloggen reflekterer jeg over denne distansen, og erfarer at den skaper et annet problem:

Jeg har i løpet av denne dokumentleseperioden begynt å lure på hvordan jeg som forsker kan få tak i den informasjonen læreren har om sin egen praksis? Overgangen til anonymiseringen av kildene problematiserer den latente mengden taus kunnskap om studentene som læreren har. Den blir borte. Sammen med navnene forsvinner kroppene og ansiktene, og jeg sitter i forskerstolen og lurer på: er forskerens informasjon god nok til å si noe om dette? Kan jeg intervju meg selv? [Forskerlogg 37]

Jeg erfarer at det finnes flere typer taus kunnskap i forskningsarbeidet mitt. Grimen (2008) bruker begrepet indeksert kunnskap om slike former for kunnskap som ikke kan frikobles fra det subjektet som har kunnskapen. Emnet for denne studien forholder seg på en særlig måte til slike former for kunnskap, og både den typen kunnskap som er taus fordi den ikke er verbalisert, og den typen som er taus fordi den ikke lar seg verbalisere finnes i dette materialet:

/.../Men kan det tenkes, dersom Merleau-Ponty har rett i at kroppen har en prerefleksiv kunnskap, at lærerens prerefleksive kunnskap kan verbaliseres av forskeren? Er ikke det tull? Vi har jo samme kropp vi to: ...læreren og forskeren. Men kanskje: nettopp derfor!?! [Forskerlogg 37]

Jeg ser av flere tekster fra forskerloggen at det har vært en kontinuerlig utfordring å gjøre det å forske på egen praksis til en ressurs, ikke bare se det som et problem. Det kan vise seg at selve det utøvende og ferdighetsrelaterte faget som er målet for fagutviklingen, på mange måter fordrer og drar nytte av en forskning som nettopp har egenpraksisen og utviklingen av denne som tema.

Forutsetninger og grunnleggende antagelser

Det er viktig å gjøre klart i utgangspunktet at både faglige og personlige forutsetninger hos læreren spiller en rolle, og at de ikke alltid lar seg skille klart fra hverandre.

Det er umulig å observere verden direkte uten en forforståelse som skaper en tolkningsramme for det man ser og hører. Det en trent observatør av sosialt liv registrerer, må tolkes og føres inn i en overordnet fortelling eller forklaring. (Hylland Eriksen. 2003 :89)

Jeg drøfter ikke om det er fagkompetansen eller erfaringen, innenfra- eller utenfra-blikket som har påvirket prosjektet mest, heller ikke er det forskningsmessig forsvarlig eller mulig for meg som forsker å forske på lærerens person. Men jeg beskriver lærerens fokus, og kan på den bakgrunn si noe om hva som har vært mest framtrædende i de ulike delene av lærerens arbeid. For å klargjøre forforståelsen redegjør jeg kort for det kunnskapssynet og den forståelsen av læring og av liturgi som læreren har gitt uttrykk for i skriftlige kilder før 2007. På bakgrunn av dette materialet finner jeg noen grunnleggende antagelser som læreren har med seg inn i sin pedagogiske virksomhet.

En av de viktigste antagelsene handler om læreforutsetningene knyttet til den formen for kompetanse dette prosjektet omhandler. Gjennom egen vokal- og musikkpedagogisk erfaring og forskning (Schøien 1995) hadde læreren utviklet et syn på musikalitet og uttrykksevne som i stor grad avhengig av målrettet arbeid og ikke av medfødte evner og anlegg (1995 :22-31). Mange av prestestudentene betraktet det å uttrykke seg i liturgiske handlinger som avhengig av et sett spesielle evner: til å synge, fortelle, dramatisere eller framføre. Ettersom de også betraktet evne som en medfødt egenskap som de enten hadde eller ikke hadde, var det bare mulig å ha begrensede forventninger til deres prestasjoner. De engelske begrepene «skills» og «ability» tydeliggjør forskjellen mellom oppøvde ferdigheter og medfødte evner, men begge disse betydningene rommes i samme begrep på norsk. Læreren erfarte at begrepet «evne» kamufferte en talentbasert ferdighetsforståelse, en problematikk som hadde pedagogiske implikasjoner. Hun ønsket derfor å erstatte det med ferdighet, og hevdet at det ikke var talent, men trening, som gjorde studentene tydeligere og dyktigere. I tråd med dette ble det å formidle og uttrykke seg betraktet som en kompetanse bestående av flere ulike ferdigheter som måtte læres og øves.

Når dette gjøres til et spørsmål om pedagogisk metode og øvelse, blir det å uttrykke seg bedre noe alle kan lære ved riktig instruksjon. Læreren bruker begrepet håndverk i forbindelse med liturgi, knyttet til den opprinnelige betydningen av ordet:

Liturgi er et håndverk. Dette kommer til uttrykk allerede i betydningen av ordet, som er satt sammen av de greske ordene «laos» som betyr folk, og «ergon» som betyr arbeid eller verk. Liturgi er altså et arbeid som er utført av eller tilhører folket. Og i denne sammenhengen er «folket» å forstå som «Guds folk», altså menigheten vår. (Schøien, 2000:6)

Dette er den samme forståelsen av liturgi som Dnk gir uttrykk for i flere av sine dokumenter. Men en forståelse av liturgi som håndverk gjør at det må stilles spesielle krav til de læringsmetodene som brukes: gudstjenestearbeid sammenlignes med strikkekunsten, læringen med mesterlæremodellen mellom mormor og femåringen:

Det å lære mennesker gudstjenestearbeid eller liturgi ved å holde foredrag eller snakke om det har jeg ofte sammenlignet med et brevkurs i strikking./.../ Selv

har jeg sittet som femåring i mormors armkrok og svettende tilegnet meg pinneferdigheten. Noe som gjør at jeg nå kan fryde meg over en god oppskrift eller et vakkert plagg på en helt annen måte. Ikke slik å forstå at evnen til å glede seg over et vakkert stykke håndarbeidskunst er avhengig av at du kan strikke. Langt ifra. Men la deg ikke forlede til å tro at du lærer å strikke av å gå med genser mange nok ganger! (ibid)

Læreren henviser til mesterlære, men er skeptisk til imitasjon. At forholdet mellom imitasjon og personlig troverdighet er problematisk, er kjent problematikk i forhold til stemmekopiering innenfor vokalmetodikken. Der er det å jobbe med ulike mestere reknet som en fordel⁷⁰, ettersom det gir rom for å finne sin egen identitet på en annen måte enn når undervisningen knyttes til bare en markert eksempelperson. Læreren forståelse av pedagogisk praksis, omfatter også tilrettelegging av lærings situasjoner med tilgang til flere ulike pedagoger.

I formuleringen «du lærer ikke å strikke av å gå mye med genser!» blir en annen av lærerens grunnleggende antagelser tydelig: En form for kunnskap om et område kan ikke erstatte en annen form for kunnskap om samme område. Dette fører til et kunnskaps syn som forstår ulike former for kunnskap som avhengig av ulike læringsmetoder. En vokalpedagogisk treningsmetode, som tar konsekvensen av at sang er et samarbeid mellom autonome og viljestyrte muskelgrupper, fokuserer på samspillet mellom bevisste og ubevisste tankeprosesser (Schøien 1995). Med henvisning til egen erfaring med muntlig tradisjonsformidling innenfor vokal folkemusikk, argumenterer læreren for at muntlig kunnskap medfører andre læringsstrategier enn skriftlig kunnskap, blant annet en utstrakt bruk av memorering og utenat læring (Berntsen & Schøien 1994 :35 ff).

Som kunnskapsteoretisk ståsted, kan det synes som om læreren betrakter praksis både som læringsform og kunnskapskilde.

Det var altså ikke først og fremst et spørsmål om å overta rabbiens begrunnede meninger eller forstå hans tankerekker, men like mye å tilegne seg rabbiens livserfaring og holdninger. /.../Alt dette til sammen danner det bilde disiplene gir videre i sine øyenvitneskildringer. Og det er så vevd i hverandre at vi ikke kan trekke fram talene og si at de er viktigere enn underne, eller at lignelsene er viktigere enn hverdagsbeskrivelsene. /.../Det er slik at vi kan ikke si at det Jesus sa, var viktigere enn det han gjorde. Det kan til og med være slik at det noen andre gjør eller sier til Jesus, er like viktig som det han gjør eller sier til dem. (1994 :34)

Her beskrives praksis som en selvstendig teologisk kunnskapsform på linje med andre kunnskapsformer. Denne forståelsen av å lære av praksis medfører at det finnes et viktig kunnskapsinnhold i en praksisvirkelighet, som må erfares og beskrives, for å kunne formidles videre.

Gjennom sin musikkutdanningen hadde læreren utviklet en forståelse for hvordan prosedyrekunnskap, påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap krevde spesielle læremetoder tilpasset kunnskapsformen. Et typisk trekk ved praktisk-estetiske kunstfag, er at de inneholder mestring av praktiske teknikker. Dette gjør drøftinger av prosedyrer til en viktig del av utøvende kunstners faglighet. Alle utøvere har erfart at det finnes mer og mindre effektive øvelser, og både innøvnings- og utførelsesmetoder er

70 Se også Nielsen (1999) som beskriver musikkstudenter ved Det Jydske Musikkonservatorium.

gjenstand for forskning og diskusjon. Gjennom den tidligere studien (Schøien 1995) presenteres et musikalitetssyn som står i motsetning til forståelsen av musikalitet eller kreativitet som personlige egenskaper eller medfødte talenter. Tvert imot kan begge deler trenes med tilpassede pedagogiske metoder.

Lærerens forståelse av læring hadde klare emansipatoriske trekk: læring er endring, og studentenes egen forståelse av problemet, oppgaven og læringen er viktig for resultatet. I fire semestre ble Forumteater⁷¹ brukt i praktikums undervisning knyttet til ungdom og gudstjeneste. At dårlige erfaringer gir innsikt som er like viktige som gode erfaringer, og at frustrasjon og ubehag kan fungere positivt som en kilde til endring, er en forståelse delvis resultat av arbeidet med CPS-metoden⁷² knyttet til gudstjenesteforsøket *Sammen om gudstjenesten* i Kirkerådet på 1980-tallet. I tråd med dette blir både endringsvilje og motivasjon avgjørende for utfallet av all læring. Det finnes også trekk av sosiokulturell læringsteori og situert læring i lærerens bøker: «Jesu disippelskole bestod av to ting: overleveringsmetoden og fellesskapet. Metoden vi bruker når vi formidler dette videre, og det fellesskapet vi gjør det i, er til syvende og sist avgjørende for hva vi i praksis overleverer» (Berntsen & Schøien 1994 :39).

Det at læreren ikke var presteutdannet, medførte at den som underviste studentene hadde et utenfrablakk på profesjonen. Dette utenfraperspektivet ble bevisst opprettholdt av læreren:

Det gjelder å få gruppa i gang så raskt som mulig. Lage rekkefølge på studentene, få dem til å begripe at de selv må ta på seg alba når det blir en ledig, få dem til å prøve albaene på gruppa slik at de har en som passer. MF's albaer er i ulike størrelser, men det er for få av ekstremstørrelsene: XS og XXL. På 502 trenger de hjelp med singulum. De må ha tydelig forevisning minst en gang pr gruppe. De som får det til hjelper de andre. Jeg demonstrerer aldri ved å iføre meg alba. Eller knyte singulum på meg selv. Jeg knytter på en av studentene og viser. Jeg later aldri som jeg er prest. [LL 6-05, drøftet i FL5]

Som forfatter av liturgiske tekster og salmer og som aktiv utøver i kirkens rom, hadde læreren samtidig et innenfrablakk på kirkelig formidling. Dette var kjent for studentene, og læreren både henviste til og gjorde bruk av denne erfaringen i undervisningen.

Utvikling av distanse og forskerrefleksivitet

I en så mangfoldig studierevisjon og omfattende endring som den jeg var en del av, er sjansene store for at tap av oversikt og stabilitet resulterer i konflikter, motsetningsforhold og frustrasjoner av ulik alvorlighetsgrad. Slik var det også i dette tilfellet. Det å finne optimale løsninger var en pågående prosess, og rammene endret seg så mye hele tiden at den pedagogiske praksisen nærmest ble improvisert fram. Samtidig med at ulike løsninger ble undersøkt, utviklet faget MPU og den pedagogiske metoden seg. Faget ble undervist samtidig som det ble til. En slik improvisatorisk fagutvikling, som i en normal studierevisjon ikke ville vært mulig, var i denne revisjonsvirkeligheten nesten umulig å unngå.

71 Forumteater, De undertryktes teater, er en teaterform utviklet av Augusto Boal (Engelstad 2001, 2004), med utgangspunkt Paolo Freire (1999) sin frigjøringspedagogikk. Forumteatergruppa «Forum 4» arbeidet fra 1999 til 2006 med bestillinger knyttet til ungdom og gudstjeneste i Dnk, knyttet til Kirkerådet.

72 CPS: Creative Problem Solving-metoden, (Isaksen & Treffinger 1985). www.cpsb.com

Analysen av og tenkningen omkring læreprosessene og den pedagogiske tilretteleggingen har hele tiden vært en del av min reflekterende praksis. Derfor er det heller ikke riktig å si at jeg først etter at fagutviklingsarbeidet fikk status som forskningsprosjekt begynte å analysere, formulere eller drøfte det jeg gjorde.

Det har vært en del av arbeidsstilen min hele tida. Så mye at jeg har hatt problemer med å stoppe endringene og gå for en løsning når vi først var i gang. Jeg hadde som lærer hele tiden antennene ute for å endre eller justere slik at det ble enda bedre. Jakten på den optimale løsningen kunne bli utmattende for meg, men også for kolleger og studenter. Jeg oppfattet det ikke før det var for seint. [Forskerlogg 5]

Jeg har drøftet den dobbelte posisjonen jeg har fordi jeg var læreren, og argumentert for at den gir meg en unik tilgang til lærerens erfaringer, som, når de blir samvittighetsfullt beskrevet, er nyttige for prosjektet. Det finnes også en type personlige erfaringer som gjorde det vanskelig å opprette den nødvendige distansen. Dette var erfaringer knyttet til en opplevelse av manglende forståelse og økende maktesløshet som tilslutt skapte en nederlagsfølelse i læreren. Denne hadde jeg som ideal å se bort fra, ettersom den etter min mening ikke hadde med fagutviklingen og den pedagogiske praksisen å gjøre. Jeg var imidlertid ikke forberedt på i hvilken grad slike erfaringer lå implisitt som følelsesmessige spor i mye av det empiriske materialet. I forskerloggen våren 2008 beskriver jeg hvordan arbeidet med å gjennomlese og arkivere dokumentene fra våren 2005 aktiverer slike følelser:

Jeg kommer ikke videre. Noen av disse dokumentene gjør meg fysisk uvel. Jeg er læreren igjen: Den som lager rot i logistikken for studieadministrasjonen. /.../ finner mail på mail der læreren har beregnet gruppestørrelser og lærerbehov og rom. /.../ utrekninger av studievolum for ferdighetslæringen før og nå, økonomiske oversikter over hvordan ressursene kan utnyttes bedre. Dokumentene inneholder ikke bare tall og bokstaver, men opplevelsen av å være «den vanskelige» i disse prosessene /.../ ikke finne noen å drøfte løsninger med. Bunkene med papirer anklager meg, akkurat som ledelsen gjorde, for å være for ambisiøs. Mellom linjene kjenner jeg kravene om å ikke være så grundig, ikke så seriøs. Bottom line: det handler jo bare om hvordan de skal holde gudstjenester og prekener.... [Forskerlogg 3]

Dokumentene viser at læreren opplevde et klimaskifte våren 2005. Fram til dette tidspunktet hadde fagutviklingen og den pedagogiske praksisen hun drev vært omfattet med en positiv interesse, nå ble den isolert til logistiske og timeplantekniske spørsmål: gruppestørrelser, undervisningsrom, økonomiske rammer og diskusjoner om vurderingen av spesialkompetanse hos eksterne lærere. Samtidig som det fra lærerens side ikke var mulig å avslutte utviklingsprosessen så lenge viktige rammefaktorer stadig ble endret, skapte mangelen på stabilitet og forutsigbarhet en uholdbar situasjon sett fra et studieadministrativt synspunkt. Innenfor den pedagogiske rammen som praktikum som selvstendig enhet utgjorde, ville dette muligens sett noe annerledes ut. Men innenfor den nye akademiske totalrammen, med kvalitetskrav knyttet til akkreditering og reform, skapte dette forståelig nok frustrasjoner. Paradoksalt nok ble de endelige rammene for praktikumsundervisningen endret slik at det ikke lenger var rom for det nye faget i studiet på det tidspunktet det var ferdig formulert. Uforutsigbarheten slo også ut i den direkte undervisningsplanleggingen. Jeg oppdaget dette da jeg fant

igjen studentoversiktene. Læreren laget kullvise ark med navn og bilde av studentene, og i forskerloggen beskriver jeg gjensynet med disse:

Jeg reagerer delvis med matthet, delvis smil og forventning på disse oversiktene. Akkurat slik læreren reagerte. Det er som å kikke over skulder hennes, å se arkene der hun nitidig flytter studenter fra gruppe til gruppe for å lage best mulig læringsklima for hver enkelt /.../ (hun har) brukt mye tid på å kartlegge studentenes forutsetninger før hun setter gruppene sammen. Alltid ble det endringer. Aldri var listene komplette eller endelige når semesteret begynte. Tre eller fire studenter til eller fra, hva spiller det for rolle i en forelesning?? Men i gruppeundervisning med grupper på fire, maks fem betyr det at kabalen må legges om igjen/.../ Listene er fulle av huller (hun har klipt ut de som sluttet) og tomme rammer (de hun ikke fikk bilde av fordi de begynte for seint). Samme liste finnes i fem og seks versjoner: oppsett til grupper som er endret og strøket over, navn med spørsmålsteget i margen, overstrøkne navn og tilføyde navn. [Forskerlogg 3]

For å komme videre i forskningsprosessen måtte jeg på et tidspunkt stoppe opp og bearbeide følelsene, finne en måte å strukturere helheten omkring fagutviklingen for å bearbeide erfaringene av å ha vært midt i disse endringene som lærer.

Gjennom teorier om endringsledelse fikk jeg et verktøy til å analysere og sortere og skape forståelse i disse erfaringene. Lee G. Bolman og Terrence E. Deal (2007) som har sitt faglige utgangspunkt innenfor samfunnsforskning og pedagogikk, definerer fire ulike fortolkningsrammer som verktøy for ledelse av endringer innenfor en organisasjon. En fortolkningsramme beskrives som et sammenhengende sett av ideer, en virkelighetsoppfatning eller et paradigme som skaper forståelse av prioritet og betydning i forholdet mellom hendelser i en organisasjon. Definisjonen og valget av de fire rammene: strukturer, politikk, sosiale relasjoner og symboler har de basert på egen forskning og på sammenligning av erfaring fra ulike sammenhenger. På et punkt i arbeidet fungerte denne teorien som definerte forforståelser som skapte nye tolkningsrammer for det jeg så i materialet.⁷³ Selv om teoriene er utformet i den hensikt å forutse konsekvenser og hjelpe ledere å agere i forhold til å oppnå endring, var analyseverktøyet nyttig også for å forstå endringer i ettertid.

Ved å se på de strukturelle rammene og maktstrukturene oppdaget jeg hvor uoversiktlig sammenfallet av studierevisjon, akkrediteringsprosess og administrative endringer gjorde organisasjonen. For læreren som kom ny inn i det og ikke rakk å bli kjent med det som hadde vært før det nye skulle etableres var dette en ekstra utfordring. Jeg var klar over den faglige ulikheten mellom læreren og kollegene, men i den symbolske rammen fikk jeg øye på den felleerfaringen som eksisterte i organisasjonen, og som ikke var bevisstgjort eller umiddelbart gjort tilgjengelig for flere. Det at de fleste av lærerne hadde vært studenter ved den samme institusjonen som de underviste ved, ga dem en felles kultur gjennom anekdoter om lærere, understatement og ordspill knyttet til for eksempel latin, gresk eller hebraisk. De hadde en situasjonsforståelse som tillot dem å spøke med bibelsitater og liturgiske formuleringer, og en kjennskap til institusjonens tradisjoner som gjorde at de visste hvem som skulle gå inn i prosessen ved semesterstart:

73 Se Vedlegg 6, Forståelsesrammer for endringen.

Jeg skulle egentlig gått inn i prosisjon!! Syntes det var festlig å reise meg for kollegaene, og satt over den høytidelige inngangen ved semesteråpningen første semester. Nå da jeg forstod at jeg skulle gå med ble jeg opptatt av at ikke andre skulle lide samme sjebne så jeg fikk med meg M og A⁷⁴, men de skulle slettes ikke gått, de hadde feil stillingstype.... [Eget dagboknotat våren 2003]

I ettertid kan jeg se at den situasjonen som ble skapt i forholdet mellom de endringene institusjonen ble påført utenfra som tilpasninger til kvalitetsreformen og knyttet til akkrediteringen av institusjonen, kombinert med indre fagpolitiske spenninger i forbindelse med stadige forhandlinger og endringer knyttet til studierevideringen, førte til slitasje i flere deler av organisasjonen. Dette hadde lite med det konkrete fagutviklingsarbeidet læreren gjorde.

Objektivitet og intersubjektivitet

De eksterne observatørene fungerer også som medforskere ved at de gir sine egne analyser og kommentarer til den pedagogiske praksisen. Det at de eksterne observatørene hadde en tydelig egen stemme og fortløpende kommentarer (Ext2), forstyrret meg til å begynne med. Jeg valgte derfor å isolere disse kommentarene i egne dokumenter⁷⁵ og gjøre egne analyser av beskrivelsene uten å konferere med medforskernes kommentarer underveis. Men etter hvert oppdaget jeg at disse tydelige stemmene utfordret mitt forskerideal på en fruktbar måte:

Ved å se lærerens praksis gjennom andres øyne får jeg en annen form for distanse til lærerens arbeid. Jeg har hele tiden vært opptatt av å være objektiv, og har distansert meg ved ikke å vurdere arbeidet, dvs. innta en form for nøytralitet. Det har vært krevende, og egentlig ikke veldig vellykket. Jeg har vært læreren, og når det kommer til de kroppslige erfaringene er jeg i samme kropp fremdeles. Det betyr bare at jeg har undertrykket vurderingene, men de har vært like under overflaten. Ved å få disse parallelle blikkene, som både vurderer og beskriver, tvinges jeg til en annen form for objektivitet. En flersubjektivitet. Jeg kan i større grad ha min beskrivelse av læreren, men jeg må finne meg i å stå ved siden av, sidestille den, med de andres. Jeg kan være en av tre oppfatninger av det som skjer, og slipper å romme alle perspektiver alene. Og disse tre perspektivene er heller ikke hele sannheten... [Forskerlogg 56]

Som forskerloggen viser, bidro kommentarene til ny innsikt i forholdet mellom meg som forsker og analysene av min egen praksis som lærer.

2.2.4. Tolkning og refleksjon

Det vil være riktig å si at jeg både oppdager noe som allerede finnes og at jeg konstruerer en ny forståelse. Jeg bruker for eksempel begrepet «funn». Med det sier jeg at noe er funnet, hvilket betyr at det som finnes ikke er konstruert av forskeren. Det som er funnet er heller ikke plassert der av forskeren eller omformet til å bli noe forskeren

⁷⁴ M og A: to nye lærere.

⁷⁵ For Ext1 sine kommentarer, se Ext1_Analyse og Ext1_Forskningsspørsmål. Ext2 sine kommentarer finnes løpende i dokument Ext2_1-07, Ext2_2-07, Ext2_3-07 og i Ext2_Forskningsspørsmål. Alle dokumentene finnes i nettarkivet.

vil. Men jeg mener at både forforståelse og utgangspunkt har betydning for det som finnes, og at det er nødvendig for å finne at den som leter har en fornemmelse av hva han eller hun skal lete etter.

Jeg har følelsen av å pusle et puslespill jeg har mistet esken til: den esken der bildet var trykket på eskelokket. Jeg begynte på forskningsarbeidet med en forforståelse, en arbeidstegning å gå etter, basert på erfaringer og kunnskap. Jeg tror det var nødvendig å ha en slik skisse å forholde meg til for å finne bitene, men så overtok bitene fullstendig og levde sitt eget liv og forandret skissen. Akkurat nå har jeg bare en ubrukelig skisse og en haug med løse brikker som stadig vokser. [Forskerlogg 47]

Jeg gjør funn, men samtidig er det jeg selv som setter dem sammen og tolker dem. Som forskerloggen beskriver har det vært perioder da forskningsprosessen har vært preget av løsrevne og tilsynelatende motstridende innsikter som jeg ikke har kunnet sette sammen til noe enhetlig bilde. I disse periodene har det vært en tålmodighetsprøve å hengi seg til en form for intuitivt arbeid der meningsenheter og mønstre kunne vokse fram i mengden av data. Jeg liker Polanyi's beskrivelse av vitenskapelig kunnskap som «kunnskapen om en oppdagelse som nærmer seg»:

Resultatet vårt: Vi må konkludere med at det paradigmatisk tilfellet av vitenskapelig kunnskap, der alle evner som er nødvendige for å finne og ha vitenskapelig kunnskap, er fullt utviklet, er kunnskapen om en oppdagelse som nærmer seg. // Å ha en slik kunnskap innebærer at en er dypt forpliktet på at det er noe der som kan oppdages. Den er personlig, i betydningen at den involverer personligheten til den som har den, og også i betydningen at den som regel er ensom; men det er ingen spor av karaktersvakhet i den. Oppdageren er fylt av en tvingende følelse av ansvar for å forfølge en skjult sannhet som krever hans ytelse for å vise seg. (Polanyi 2000 :33)

Beskrivelsen av å kjenne seg forpliktet av at det «er noe der som kan oppdages» er gjenkjennelig, og begrepet funn angir både et arbeid for å finne, og noe overraskende ved oppdagelsen.

Fra et relativistisk synspunkt kan det reises flere spørsmål til begrepet funn. Det første gjelder forholdet mellom den som leter og den som finner. Vil andre, som bruker samme prosedyrer og har samme forutsetninger, kunne finne det samme? Vil andre prosedyrer og forutsetninger gi helt andre funn? Det er også et spørsmål hvordan disse funnene forholder seg til hverandre. Bekrefter de hverandre eller motsier de hverandre?

Det andre gjelder forholdet mellom det som finnes og stedet det finnes på. Er det som betraktes som funn, noe som finnes overalt, dersom man bruker disse prosedyrene? Vil man, med samme forutsetninger, alltid finne dette her? Eller er det at disse funnene finnes nettopp i dette materialet, av betydning? I denne sammenhengen, er også mangel på funn å betrakte som et funn, forutsatt at det kan sannsynliggjøres at de prosedyrene som har vært fulgt for å lete på dette stedet ville gitt resultater dersom det var noe å finne. For at noe skal kunne være et ikke-funn, må det redegjøres for hvilke metoder som er fulgt, slik det må for funn.

Funn må ikke forveksles med fakta eller den objektive sannheten. Jeg mener det er mulig å synliggjøre vesentlige deler av en helhet og bidra til å øke forståelse og kunn-

skap innenfor et område ved hjelp av empirisk og kvalitativ forskning, men jeg tror hverken at det er mulig eller hensiktsmessig å påvise «hvordan det egentlig er». Når jeg redegjør for mine tolkningsrammer og metoder så langt jeg kan, bør den som leter med samme metode på samme sted kunne komme til samme resultat selv om vedkommende er saklig uenig med meg. Andre vil kunne gjøre andre funn uten at det nødvendigvis svekker min forskning. Det sier bare noe om at funnstedet er rikt. Det faktum at det lar seg gjøre å følge en argumentasjon, men være uenig i resultatet, oppfatter jeg som en bekreftelse av validitet i forskningen. Det betyr at det er noe å være uenige om.

For å skape oversikt har jeg utarbeidet kronologiske beskrivelser av hendelsesforløp, dateringer av utviklingsetapper, konkrete endringer og hendelser. Dette er gjort på bakgrunn av timeplaner, undervisningsmateriale, dagbøker og andre typer dokumenter. Og fordi Fou-arbeidet ikke lot seg isolere hverken fra undervisningen eller fra det øvrige studierevisjonsarbeidet på institusjonen, ble dokumentmengden stor og mangfoldig. Dette gjorde at jeg ble værende i beskrivelsene så lenge at andre sammenhenger og årsaksrekker enn dem jeg egentlig så etter, ga seg til kjenne. For å rekonstruere hendelsesforløp på bakgrunn av dokumenter har jeg brukt noe i retning av det Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2008 :215ff) beskriver som en objektiverende hermeneutisk tilnærming. I analysearbeidet har jeg brukt ulike narrative og kvalitative metoder slik de beskrives av Steinar Kvale (2008). Jeg utdyper dette og gir konkrete eksempler i kapittel 2.3.2. I arbeidet med å beskrive ferdighetslæringen og fagutviklingen er jeg påvirket av både naturvitenskapelige teorier om hukommelse, fysiologi og bevegelseslæring, kognitiv psykologi og fenomenologi. Jeg har vekslet mellom induktiv og deduktiv tenkning og brukt både kvantitativ og kvalitativ tilnærming for å utvikle en så nyansert forståelse som mulig. I drøftingen av de ulike posisjonene i den pedagogiske praksisen, nærmer jeg meg dessuten den eksistensielle hermeneutikken.

Jeg forstår forskning både som i slekt med håndverk, kunstnerisk arbeid og kreativitet. Arbeidsprosessen består av grundig systematisk og prosedyrepreget rutinearbeid med kreative overskridelser og intuitive vendinger som til sammen åpner for ny innsikt, og med rasjonell tenkning og bevisst refleksjon over disse innsiktene. Forskerloggene viser at arbeidet også har hatt ubevisste og irrasjonelle trekk. I et kapittel om rasjonalisme og relativisme drøfter Alvesson og Sköldbberg forholdet mellom objektivitet og relativisme. Her refererer de til forskningspsykologien, som kan vise at forskere slett ikke er så objektive og rasjonelle som man skulle ønske, heller ikke de som mener om seg selv at de er det. I et forskningsprosjekt der forskeren delvis forsker på sitt eget arbeid blir disse spørsmålene naturlig nok svært viktige. Samtidig er det altså tvilsomt om det finnes noen metodologi som viser «/.../ kungsvägen till Sanningen och förmår fånga in det vetenskapliga projektet, vilket ju delvis handlar om kreativitet och överskridande» (Alvesson & Sköldbberg 2008:77).

Hensikten har hele tiden vært å utvikle forståelse og ny kunnskap om hvordan den muntlige ferdighetslæringen best kan forstås og utvikles innenfor prestenes profesjonsutdanning. Det har i stor grad vært slik at de ulike metodene i forskningsarbeidet er lært som følge av behov, og at jeg som siste post på programmet gjennomgår arbeidet og fester merkelappene narrativ, hermeneutisk, fenomenologisk, kunstdidaktisk eller vitenskapsteoretisk på det jeg har gjort.

2.3. Metodologiske drøftinger

I dette underkapitlet beskrives forskningsetiske overveielser knyttet til godkjenning og konfidensialitet, og jeg beskriver prosedyrene knyttet til anonymisering. Selv om det foreligger nødvendige tillatelser til å benytte dette materialet i forskning, er det forskerens ansvar å benytte det i overensstemmelse med forskningsetiske retningslinjer og med respekt for kildenes autonomi. Kapitlet inneholder derfor metodiske overveielser knyttet til forholdet mellom tekstenes opprinnelige intensjon og den måten de er brukt på i forskningen. Videre beskriver jeg prosedyrene knyttet til analysearbeidet ved hjelp av konkrete eksempler, og viser hvordan ulike deler av empirien og arbeidet er validert eller etterprøvd. Tilslutt eksemplifiserer jeg valg jeg har tatt i forbindelse med gjengivelse og framstillingsform.

2.3.1. Forskningsetiske overveielser

Som jeg har redegjort for i kapittel 2.2.2. bestod en del av det empiriske materialet av studenttekster knyttet til utvikling av muntlig liturgisk kompetanse: ulike oppgavebesvarelser og evalueringer som studentene leverte i forbindelse med undervisningen. Det at noviseberetninger og observasjonsnotater i utgangspunktet var skrevet som del av studiet og ikke som del av forskning, reiste tre viktige problemstillinger. Den første handlet om godkjenning av bruk, den andre om respekten for studentenes integritet og konfidensialitet og den tredje om forholdet mellom tekstenes opprinnelige intensjon og den måten de er brukt på i forskningen.

Godkjenning av bruk av studenttekster

De aller fleste av studenttekstene var anonyme oppgavebesvarelser som det i ettertid viste seg vanskelig å identifisere med sikkerhet. Fordi det ikke var mulig å kontakte hver enkelt student, ble det innhentet formell tillatelse fra institusjonen (MF) til å anvende innleverte oppgaver knyttet til denne undervisningen som forskningsmateriale⁷⁶. Prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste⁷⁷, og endringene i forhold til den opprinnelige prosjektbeskrivelsen ble meldt og godkjent⁷⁸.

Det var ikke mulig å identifisere observasjonsnotatene og evalueringene. Noviseberetningene lot seg imidlertid identifisere på bakgrunn av dateringer og konkrete opplysninger om geografiske og kirkelige forhold i praksismenighetene som jeg hadde tilgang til. For å få en fullstendig oversikt over noviseberetningene gikk jeg veien om å identifisere oppgavene og erstattet studentenes navn med kode i henhold til et kodet studentregister. Studentregisteret jeg opprettet var i overensstemmelse med datatilsynets godkjenning og inneholdt kjønnsbetegnelse: K (kvinne) eller M (mann) og nummerering fortløpende fra 001 til 279. Det er totalt 275 studenter som er registrert fordelt på 132 kvinner og 143 menn⁷⁹. Registeret fulgte hverken studentnummer eller

76 Bekreftelse fra rektor Vidar L. Haanes pr mail 14.01.09: «Du får herved bekreftelse på at tillatelsen til å forske på egen undervisning også omfatter anvendelse av de anonyme oppgavebesvarelsene og evalueringene du har fått til egen undervisning.»

77 Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS (NSD), godkjenning av prosjekt nr 17222.

78 Tilbakemelding 11.03.2010 på statusrapport.

79 Uoverensstemmelsen skyldes fire dubletter i listene: numrene 245, 196, 237 og 271 er tomme num-

alfabetiske studentlister, og mangelen på system var ment å ivareta konfidensialitet. Alle deler av registeret som koblet kode og navn var håndskrevet og ble makulert ved prosjektslutt. Alle oppgaver ble kodet med oppgavetype, tekstnummer og innleverings-år; eksempelvis Nob4-06 (Noviseberetning tekst nummer 4 innlevert i 2006). For alle elektroniske oppgavers vedkommende ble navn på menigheter eller kirkebygg erstattet med xxx, yyy, personnavn ble erstattet med tittel eller funksjon: veileder, prest, kantor, kateket, medstudent osv, og dateringene ble deretter slettet. I de tilfellene der jeg bare hadde originale papirbesvarelser til rådighet⁸⁰, ble disse opplysningene slettet med overstrykningspenn. Tilsvarende ble gjort for observasjonsnotatene. Selv om disse ikke kunne identifiseres i forhold til studentene, inneholdt de navn på menigheter og beskrivelser av kirkebygg som var gjenkjennelige. Tekstene ble nummerert tilsvarende: Obs13-05 (Observasjon av gudstjenestep praksis, tekst nummer 13, innlevert i 2005).

Etiske vurderinger knyttet til bruk og gjengivelse av studentenes refleksjoner

De analyserte oppgavene er skrevet i en annen hensikt enn å være forskningsmateriale. Kan bruken av dem sies å være i motsetning til studentenes opprinnelige forståelse av refleksjonene? De inneholder personlige, men ikke private refleksjoner, ettersom de er oppgavebesvarelser og skrevet for å eksponeres for andre. De er skrevet for å leses av læreren og eventuelle sensorer, altså er dette ikke personlige logger skrevet for dem selv, selv om formen er personlig reflekterende. Studentene var kjent med at utdrag fra besvarelsene ble brukt i undervisningen og deler av dette materialet ble lagt ut i det felles virtuelle klasserommet for studieemnet, Classfronter.

Selv om tekstene er anonyme, inneholder noviseberetningene opplysninger både om studentene selv og om ansatte og menigheter som krever varsomhet fra forskerens side. For å sikre studentene mot gjenkjennelse av egne tekster har jeg unngått å gjengi større tekstlige enheter i direkte sitat. Dette forekommer likevel helt unntaksvis, og da for å beskrive og verifisere analysemetode og arbeidsmåte (se eksempel teksten i figur 16). I stedet utviklet jeg en form for narrativer som jeg kaller *sammenskrivninger*, bestående av sitater fra flere studenttekster. Se nærmere om dette i kapittel 2.3.5.

Første - og andregangslesing

Fordi studentoppgavene var levert som del av studiet hadde jeg allerede lest dem som sensor. Førstegangslesingen bestod i hovedsak av en vurdering av studentenes skriftlige framstilling og refleksjonsnivå. Samtidig bidro disse beskrivelsene til antagelser om sider ved praksislæringen som hadde betydning for meg som faglærer. Kunnskap om tilretteleggingen av gudstjenesterelaterte lærings situasjoner i praksis, følelsesmessige utfordringer for studentene knyttet til første liturgiske erfaring, arbeid med egen li-

mer.

80 Av 107 noviseberetninger foreligger 39 tekster bare i den originale papirutgaven med lærerens margkommentarer og understrekninger. Det er samtlige besvarelser fra våren 2004, da det elektroniske innleveringssystemet ikke var i funksjon enda, og femten av besvarelsene fra høsten 2006, da det elektroniske innleveringsrommet ved en misforståelse ble slettet før læreren rakk å kopiere besvarelsene over i eget arkiv. Disse tekstene er ikke gjort tilgjengelige for bearbeiding av andre enn forskeren selv.

turgisk rolle og studentenes opplevelser av gudstjenester de observerte påvirket undervisning og etterlesing. Førstegangslesingen skapte et bilde av studentenes kompetansebehov og læringsarenaer som fikk betydning for arbeidet med fagutviklingen. For eksempel hadde beskrivelsene av hvordan studentene forberedte seg og øvde i praksis direkte påvirkning på undervisningsplanleggingen. Dersom studentene opplevde at de fikk tilstrekkelig hjelp til å øve av veileder eller kantor i praksismenigheten, kunne denne formen for undervisning i forkant av praksis minskes. Opplevde studentene den derimot utilstrekkelig, måtte den økes. Det er riktig å si at førstegangslesingen bidro til å utvikle den pedagogiske praksisen som andregangslesingen drøfter. Som del av forskningen etterprøve jeg de antagelsene læreren hadde fra denne tidligere lesingen, gjennom å analysere materialet på nytt.

En måte å holde lesningene adskilt på var utstrakt bruk av tekstanalyse i forskningen. Den analytiske andregangslesingen gjorde bruk av andre verktøy enn førstegangslesingen. Fordi disse oppgavene ikke var formet som svar på mine forskningsspørsmål, måtte jeg drøfte både hva slags informasjon materialet overhodet kunne gi, og hvordan det best kunne analyseres for å gi meg denne informasjonen. Førstegangslesning av studentenes refleksjoner omkring de nonverbale kommunikasjonselementene i gudstjenestene og over sin egen liturgisk praksis ga verdifull kunnskap om studentenes læringsprosess og erfaringer av kommunikasjon, formidling og uttrykk i gudstjenestene. Men analysert med fokus på mestring og kompetansebehov måtte denne informasjonen drøftes i forhold til det faktum at gudstjenestepaksisen var sett gjennom disse studentenes øyne og beskrivelsene i disse oppgavene farget av deres forventninger og forutsetninger. Det er mulig å gi utfyllende og gode beskrivelser av studentenes erfaringer fra og læring i praksisfeltet basert på disse oppgavene, men de gir ikke et fullstendig bilde av faktiske forhold i praksis.

2.3.2. Hermeneutisk og narrativ metode: Eksempler på tekstanalyse

I beskrivelsen av det profesjonsspesifikke ferdighetsfaget for presteutdanninga i kapittel tre, drøfter jeg studentenes opplevelse av kvalifisert praksis, autentisitet og profesjonsidentifikasjon. Dette gjør jeg med bakgrunn i studentenes Noviseberetninger fra egen praksis (se oversikt over studenttekster i tabell 1). I det følgende beskriver jeg ulike metoder i analysearbeidet ved å bruke konkrete eksempler fra forskningen som en redegjørelse for prosedyrene. En av grunnene er at jeg har erfart at også deler av forskningen kan betraktes som ferdigheter som må læres gjennom praksis:

Forskningsarbeid har virkelig mange likheter med håndverk. Jeg har lest tykke teoretiske bøker om ulike metoder og lest eksempler på analysemetoder og anvendt empirisk materiale. Men jeg trenger å lære metodene *i* bruk, *under* bruk. Jeg har sett resultater av bruk, men det å bruke disse metodene på mitt eget materiale gjør at jeg oppdager mangler i min egen kunnskap: hvordan skal jeg velge fokuserte områder i tekstene, hvilke tema er det greit å ta med, hva skjer hvis jeg bruker en annen tekstkategorisering på denne teksten, hvis jeg betrakter dette som et case? Så må jeg fra materialet tilbake til metodebeskrivelsene og lete : hvilken metode gir meg de svarene jeg spør etter? Og kan mitt

materiale overhodet svare på min problemstilling?? Tilbake igjen: prøve meg fram med oppskriften i den ene handa og materialet i den andre. Jeg synes forskning er et komplisert håndverk, særlig fordi det stort sett beskrives av teoretikere som har bruk for å gi det gjennomslag i et akademisk miljø? Det kunne vært mere mesterlære i de tradisjonelle forskerkursene. Jeg skulle gjerne fulgt en virkelig dyktig forsker gjennom deler av materialet mitt: sett, hørt, kjent, lært. [Forskerlogg 47]

I følge Alan Janik (1996 :34) er et av kjennetegnene ved praktisk kunnskap nettopp at den best beskrives gjennom eksempler og konkrete. Av den grunn mener jeg at konkrete eksempler fra forskningsmaterialet gir den beste beskrivelsen av det analyse- og refleksjonsarbeidet jeg har gjort.

Forekomst av liturgiske øvelser i praksis

I noviseberetningene beskriver studentene hva de opplevde, erfarte og tenkte knyttet til det spesifikke området av praksis: å utføre liturgiske handlinger⁸¹. Oppgaven bestod av to til fire sider med «refleksjoner omkring det å arbeide med og i en gudstjeneste» (EL32-05) og ble levert sammen med gudstjenesteagendaen (programmet) uka etter praksis. I følge oppgaveteksten skulle notatet inneholde en beskrivelse av hele arbeidsprosessen: både planlegging, øving, gjennomføring og evaluering. Oppgaven var formulert med stikkord av typen: «Hvordan ble gudstjenesten planlagt. Hvor mange deltok i planlegging./.../ Hvordan ble gudstjenesten gjennomprøvd i rommet./.../ Hva erfarte du om å stå, gå, holde oppmerksomhet..../.../ Fikk du tilbakemeldinger som var overraskende /.../ Hva lærte du, og hvordan» (Om refleksjonsnotat EL 58-04, EL32-05).

Det foreligger totalt 107 noviseberetninger⁸² fordelt på seks semestre fra 2004 til 2006 i arkivet (se tabell 1).

Tabell 1. Arkiv-oversikt: totalt antall noviseberetninger PT 502.

	Vår 2004	Høst 2004	Vår 2005	Høst 2005	Vår 2006	Høst 2006	2004-2006
K	12	9	6	11	6	7	51
M	12	13	10	8	3	10	56
Totalt antall	24	22	16	19	9	17	107

Ved å undersøke hva studentene beskriver som sitt ideal for liturgisk utførelse og hvilke realkompetansebehov de opplever, kan jeg drøfte i hvilken grad det nye ferdighetsfaget utvikler deres profesjonsspesifikke uttrykkskompetanse. Ved å undersøke forekomst og former for øving i følge noviseberetningene, vil jeg kunne få informasjon om på hvilken måte studentene opplever at de gudstjenesterelaterte lærings situasjonene

81 Studentene skrev et tilsvarende refleksjonsnotat knyttet til sin første preken innenfor homiletikkfaget. Disse er ikke anvendt som forskningsmateriale.

82 For fullstendig oversikt, se KSSArkiv/Prosess/Oversikter

blir tilrettelagt for dem i praksis. Når jeg undersøker graden av og formen for tilrettelegging av gudstjenesterelaterte læringssituasjoner vil jeg kunne si noe om hvilken forståelse veilederne (mester) har av sin egen funksjon og hvilken betydning de tillegger praktisk liturgisk erfaring og ferdighetslæring. Og ved å undersøke den forståelsen av kvalifisert praksis og mesterkompetanse studentene møter som noviser, kan jeg si noe om hvilken kunnskaps- og praksisforståelse profesjonen gir uttrykk for gjennom sine profesjonsutøvere. Gjennom analysene kommer det fram hvilken betydning studentene opplever at akkurat disse handlingene har for identifikasjonen med profesjonen. Jeg kan også drøfte hvordan studentene opplever at denne læringserfaringen bidrar til faglig integrering og utvikling av profesjonell selvforståelse og praksisteori.

Kategorisering av øving

En antagelse fra tidligere lesing som jeg ville etterprøve, var at studentenes øving til den gudstjenesten de skulle holde i praksis var lite prioritert fra mange praksisveilederes side. For å kunne si noe om øvingen i praksis overhodet, gjorde jeg først en kartlegging av forekomsten av øving i alle noviseberetningene og kvantifiserte funnene. De ble kategorisert etter en metode for meningskategorisering slik den beskrives hos Kvale (2008 :124ff). Jeg leste tekstene i sin helhet gjentatte ganger før jeg begynte på analysearbeidet. Dette gjorde jeg for å forsøke å bli værende i beskrivelsene så lenge at andre sammenhenger og årsaksrekker enn dem jeg umiddelbart så etter ga seg til kjenne. I følge Creswell (2007) sier Giorgi om tekstanalyser at det bør preges av en form for intuitivt arbeid der meningsenheter og mønstre vokser fram i mengden av data: «Instead of coding certain aspects, the researchers could have stayed with the concrete descriptions longer until certain essential aspects emerged» (Creswell 2007 :196). Det engelske ordet *emerge* (become known) er et godt uttrykk som ikke har noen direkte norsk oversettelse, men betyr noe i retning av å gi seg til kjenne, bli tydelig, vokse fram. Også fordi jeg allerede hadde en førstegangslesing av tekstene ønsket jeg å la dem presentere seg på nytt for meg.

På bakgrunn av funn i tekstene utarbeidet jeg følgende seks kategorier: 1: *øving aleine*, 2: *øving med medstudent*, 3: *øving med veileder*, 4: *øving med kantor*, 5: *fellesøvelse uten direkte øving for studenten*. 6: *ingen øving*. Etter å ha forsøkt å kode funnene i de første oppgavene fra høsten 2004 måtte jeg utvide med to kategorier: 7: *ingen rapportering av hverken øving eller ikke-øving* og 8: *fellesøving med øving for studenten der veileder er med*. Den felles variabelen for alle disse kategoriene var om, og i tilfelle med hvilken hjelp, studentene hadde øvd. Kategoriene var ikke gjensidig utelukkende og enkelte studenter beskrev øving innenfor flere av kategoriene. Ved den intersubjektive kodingen (se 2.3.3) ble det tydelig at beskrivelsene ikke var tilstrekkelig konkrete når de skulle brukes av andre enn meg. Dette var i seg selv en viktig lærdom, og førte til at jeg seinere bevisst hentet inn alternative forståelser av kategoribeskrivelser, selv om jeg ikke lot andre kodere jobbe direkte med tekstene. I ettertid gjorde jeg derfor en utvidet beskrivelse av kategoriene.

Bruk av kvalitative og kvantitative tilnærminger

Jeg utarbeidet en oversiktstabell for hvert semester og sammenstilte deretter funnene fra alle semestrene i en felles tabell 2. Deretter gikk jeg tilbake til hver enkelt tabell og summerte først de studentene som hadde øvd med både veileder og kantor for seg

(kategori 3 + 4 eller 4 + 8), deretter de studenter som hadde rapportert øving med veileder (kategori 3 + 8) og de som hadde rapportert øving med kantor (kategori 4). De studentene som øvde både med veileder og kantor står oppført helt til høyre (V+K), mens de som øvde med en av dem står under henholdsvis veileder (V) eller kantor (K). Dette for å kunne si noe om forekomsten av øving i forhold til studentantall. Ettersom materialet var så stort og avgrenset i tydelige semestre, kunne det være mulig å angi tendenser på bakgrunn av sammenligninger.

Tabell 2. Rapportert forekomst av liturgisk øvelse med ansatt i praksismenigheten

semester	antall	Kategorier av liturgisk øvelse								Ikke veiledet øving	Har øvd med veileder og/ eller kantor			
		1	2	3	4	5	6	7	8		V	K	V+K	totalt
Vår 04	24	4	4	4	10	1	1	7	1	11	3	8	2	13
Høst 04	22	10	2	4	4	1	4	8	1	15	3	3	1	7
Vår 05	16	5	3	6	4	3	6	4	0	9	3	1	3	7
Høst 05	19	10	2	5	7	2	4	3	1	10	3	5	1	9
Vår 06	9	7	0	3	4	0	1	2	0	3	2	3	1	6
Høst 06	17	7	3	4	7	4	7	0	1	7	3	5	2	10
	107	43	14	26	36	11	30	24	4	55	17	25	10	52

Det går fram av tabell 2 at rundt halvparten av studentene rapporterte at de øvde med ansatte i menigheten. Av disse var det flere som rapporterte at de øvde med kantor (kategori 4, 36 studenter) enn med prest/veileder (kategori 3, 26 studenter). Tallene i den grå kolonnen angir studenter som ikke har rapportert veiledet øving, eller som ikke har rapportert om øving i det hele tatt. Oppgavene de to første semestrene (vår og høst 2004) var muligens uklare, og noen av studentene fant dem ikke på Classfronter. Derfor kan det i prinsippet finnes studenter som har hatt tilbud om øving men som har avslått, eller studenter som har øvd uten å skrive om det disse semestrene. Imidlertid sier oppgaveteksten (EL 58-04, EL32-05) svært tydelig at de skal beskrive og reflektere over forberedelse, øving, gjennomføring og evaluering av gudstjenestearbeid, og det er sannsynlig at de som ikke rapporterer øvelse de siste fire semestrene heller ikke har hatt tilbud om det.

Det er interessant at kategori 7, *ingen rapportering av hverken øving eller ikke- øving* minsker i løpet av 6 semestre. Dette betyr at studentene i økende grad både beskriver øvelse og mangel på øvelse, noe som igjen indikerer at de legger merke til øving som fenomen i løpet av praksis. Kvale kaller en slik kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder og sunn fornuft som «meningsgenerering gjennom *ad hoc*-metoder» (Kvale 2008 :126). I dette tilfellet, der det empiriske materialet ikke er formulert som direkte svar på konkrete forskningsspørsmål, har det vært viktig å finne fram til flere metoder i analysen for å besvare ulike problemstillinger ved hjelp av det samme materialet.

Det å stille spørsmål av typen hvordan, hvor lenge og hvor mange til dette materialet gir ikke pålitelige svar. Fullstendige beskrivelser av hvordan øvingen faktisk foregikk

kan ikke gjøres på bakgrunn av disse tekstene alene, da måtte flere av aktørene i praksis komme til orde med sine beskrivelser.

Har gjort en sammenstilling av funn mht øving. Men funnene fra de første semestrene har for mange studenter som havner i kategori 7 til at jeg kan si noe sikkert./.../ Rent prinsipielt kan jo alle som ikke beskriver øving ha øvd med både veilede og kantor uten at jeg vet det. /.../Jeg kan se at antallet som ikke rapporterer synker, men det er drøssevis av forklaringer på det. En, som også kommenteres av flere studenter, var at oppgaven var vanskelig å finne og oppgaveteksten uklar første to semestre. /.../ men dersom jeg går inn og ser på hvordan disse studentene beskriver den manglende øvingen, vil jeg kanskje få svar på om de inntar en mer faglig begrunnet kritisk holdning til manglende øving (det er derfor de skriver om det) etterhvert. Eller skriver de om det bare fordi de vet at læreren vil at de skal øve.....?? [Forskerlogg 51]

Som forskerloggen viser har det vært nødvendig å se begrensningene i hvilke informasjoner disse tekstene kan gi om faktiske øvingsforhold i praksis. Men tekstene gir uvurderlig kunnskap om hvordan og hva studentene opplever, erfarer og tenker omkring det å øve de liturgiske handlingene i praksis og hvilken betydning akkurat disse handlingene har for dem.

Meningsfortetting

Begrepet *autentisitet* brukes i faglitteratur både innenfor profesjonsteori og praktisk teologi. I følge fremmedordboka betyr autentisk ekte, pålitelig og tilforlataelig, og studentene var svært opptatt av dette fenomenet i tekstene, selv om de ikke brukte selve begrepet autentisitet. Harbsmeier og Iversen (1995) bruker autentisitetsbegrepet i drøftingen av prestedtjenestens teologi, der forholdet mellom en ytre autorisasjon gjennom ordinasjonen og en personlig og individuell forpliktelse belyses:

Autenticitet i et arbeidet har man kun, hvis man oplever, at der på en gang er integritet og kvalitet i det, man laver. Det er som to sider af samme sag: Mangles man integriteten, så man fornemmer, at man personligt står uden for det, man gør og siger, falder arbeidet fra hinanden i usammenhængende smådele. (Harbsmeier & Iversen, 1995 :222)

Her beskrives autentisitet som avhengig av både en kvalitetsmessig utførelse og en personlig tilstedeværelse i det som gjøres. Studentene bruker ord som naturlig, troverdig, nær, ærlig, sann og ekte, men en tekst fra våren 2005, Nob 15-05, er a-typisk fordi studenten både bruker begrepet autentisk, reflekterer omkring det og drøfter det. Jeg har analysert denne teksten på ulike måter, og beskriver tre av dem som eksempel her: fokusområder i enkelttekst, fokusområder på tvers av tekster og transformasjon til faglige synteser som utgangspunkt for generaliseringer.

Studenten opplevde det å være liturg som splittet. På den ene siden var det en positiv, trygg og sterk opplevelse, på den annen side var det fremmed og vanskelig å identifisere seg personlig med rollen. Altså ga studenten bevissthet om å handle på vegne av og å ha et oppdrag som var gitt av Gud og menigheten. Særlig nattverden var en sterk opplevelse. Studenten opplevde det tryggest og best når han kunne liturgien utenat eller hadde formulert ordene selv. Han opplevde situasjonen som ikke autentisk når han leste en tekst der han måtte se i boka. Det ga ham en følelse av å bare gjøre en ting uten å være engasjert selv, uten øyekontakt eller relasjon til tilhørerne.

Denne beskrivelsen er kommet fram ved hjelp av *meningsfortetting*, en empirisk fenomenologisk metode som opprinnelig ble utviklet av Amedeo Giorgi (2009) som en måte å komme fram til mere essensielle beskrivelser eller grunnleggende betydninger. I figur 25 illustrerer jeg de første trinnene i analysen ved å sette teksten opp i spalter. Første trinn var den stadige lesingen av helheten. Etter å ha valgt ut en av flere naturlige meningsenheter som jeg oppfattet i teksten (venstre spalte) forenklet jeg denne delen av teksten i mindre meningsenheter (midtre spalte) og beskrev dem som fokuserte temaer eller områder (høyre spalte). Beskrivelsen ble gjort som en sammenskriving av midterste spalte, en kondensert form (Giorgi bruker betegnelsen «meaning condensation») av studentens egen tekst. Denne måten å arbeide på hadde den fordelen at jeg kunne beholde studentenes særegne språklige form samtidig som jeg tydeliggjorde meningsinnholdet. Dette ble viktigere og viktigere i arbeidet med disse tekstene fordi mange av dem inneholdt treffende formuleringer og var personlig og godt skrevet.

Arbeid med fokusområder i enkelttekster

For å fortette teksten ytterligere, undersøkte jeg fokuserte temaer i lys av hovedproblemstillingen min, og kunne på den måten begynne å formulere grunnleggende betydninger på bakgrunn av teksten. Til slutt gikk jeg tilbake til den opprinnelige teksten og skrev sammen de viktigste utsagnene innenfor hvert fokuserte tema. Her valgte jeg to ulike måter å arbeide videre på, og jeg beskriver begge. I den ene arbeider jeg med å identifisere fokusområder innenfor en enkelt tekst. Den andre lar fokuserte områder i en tekst danne utgangspunkt for arbeid med de samme fokusområdene i andre tekster.

Jeg arbeidet videre med denne teksten på tre ulike måter, og jeg beskriver alle tre. Først analyserte jeg teksten videre ved å veksle mellom del og helhet, og ved å isolere tekst med innbyrdes sammenheng i forhold til de fokuserte områdene. I høyre kolonne brukte jeg fargekode, og anga i originalteksten hvor jeg mente studenten drøftet sitt forhold til *rollen som liturg*. Alle de fokuserte temaene er behandlet videre på samme måte. Ved å samle studentens beskrivelser, fikk jeg teksten i figur 26 å arbeide videre med. Her beskrives den liturgiske rollen tilsynelatende som noe ferdig og utvendig, noe studenten skal identifisere seg med, bli bevisst på, gå inn i og tilpasse seg til. Bruken av eiendomspronomenet *min* (min liturgiske rolle) og begrepet *personlig* (identifisere meg personlig med) kan tyde på at studenten ser muligheten for å utvikle sin egen liturgiske form i denne rollen, med en større grad av individualitet og integrering. Tekstutdraget som helhet bekrefter dette gjennom at studenten opplevde det som positivt å formulere enkelte ledd fritt.

Studentens tekst: Nob15-05	Meningsfortetting:	Fokusområder
<p>Gjennomføringen av liturgien og å være liturg opplevde jeg splittet. På den ene siden var det en bra opplevelse å gå inn i en liturgisk rolle, å stå foran en menighet og å lede dem gjennom en gudstjeneste. Jeg følte meg trygg og ikke særlig nervøs. Det som gjorde meg bevisst min liturgiske rolle og som ga meg trygghet var, tror jeg, først og fremst den hvite albaen som jeg hadde på meg. Den ga meg sikkerhet at det er ikke bare meg som står foran menigheten men at jeg står og handler i et oppdrag som er gitt meg fra Gud og menigheten. Særlig instiftelsen og utdelingen av nattverden var en sterk opplevelse for meg. Tryggest og best opplevde jeg liturgien da det var mulig for meg å si liturgiedeler utenat eller å formulere enkelte ledd fritt (for eksempel inngangsdordene). Men på tross av den positive opplevelsen av å være en liturg opplevde jeg det på den annen side fremmed. Det var litt vanskelig for meg å identifisere meg personlig med den liturgiske rollen. Særlig der hvor jeg leste en tekst fra liturgiboka uten at jeg følte en relasjon eller tilhørighet til menigheten - kanskje fordi det var vanskelig å ha samtidig øyeblikkelig kontakt med menigheten og i boka - opplevde jeg situasjonen som ikke veldig autentisk. Jeg følte meg litt som en person som 'bare' gjør en ting uten å være engasjert selv. I denne sammenhengen var jeg usikker på om rollen som liturg virkelig passer til min person.</p>	<p>Studenten opplevde det å være liturg som splittet.</p> <p>På den ene siden en bra og trygg og sterk opplevelse,</p> <p>Albaen ga studenten bevissthet om den liturgiske rollen, å ha et oppdrag som er gitt fra Gud og menigheten.</p> <p>Særlig nattverden var en sterk opplevelse.</p> <p>Studenten opplevde det tryggest og best å kunne utenat eller å formulere fritt. (selv)</p> <p>Men på den annen side opplevde studenten det fremmed.</p> <p>Vanskelig å identifisere seg personlig med rollen.</p> <p>Uten relasjon eller tilhørighet.</p> <p>Studenten opplevde situasjonen som ikke autentisk, når han/ hun leste en tekst uten at han/ hun hadde øyeblikkelig kontakt med menigheten, men "bare" gjør en ting uten å være engasjert selv. Dette gjorde ham/henne usikker på om han/ hun passet til liturg-rollen.</p>	<p>den liturgiske rollen</p> <p>den hvite albaen</p> <p>utenatlæring</p> <p>fremmedhetsfølelse</p> <p>personlig identifisering</p> <p>tilpasning</p>

Figur 25. Eksempel på meningsfortetting og fokusområder i Nob15-05. (For å gjøre arbeidsmetoden tydeligere og illustrere sammenhengen mellom figur 22 og 23 er det første fokuserte temaet markert med grått både i venstre og høyre felt.)

Studenten bruker ordet bare to ganger: *ikke bare meg* og *en person som «bare» gjør*. Ved å sette ordet i hermetegn, gjør studenten budskapet tvetydig. Hermetegn betyr rent teknisk at det som står i hermetegn er et sitat. Men det blir også brukt i betydningen at noe ikke *egentlig* er slik det står, og det kan fungere som en demper eller en reservasjon mot å bli tatt bokstavelig. I denne sammenhengen er bare knyttet til en handling, å «bare» gjøre noe, som for eksempel i betydningen å *bare* gjøre, men ikke mene noe med det, eller å bare gjøre, men ikke stå for det. Det kan også være uttrykk for en reservasjon fra studentens side: handlingen som sådan er ikke en bare-handling, men det finnes en bare-utførelse av handlingen. At dette handler om å utføre liturgiske handlinger, som studenten må antas å tillegge stor betydning, sannsynliggjør den siste tolkningen.

Gå inn i en liturgisk rolle
 Bevisst min liturgiske rolle
 Ikke bare meg
 Jeg står og handler i et oppdrag
 Identifisere meg personlig med den liturgiske rollen.
 En person som ,bare' gjør
 Være engasjert selv
 Usikker på om rollen som liturg virkelig passer til min person

Figur 26. Fokusområde: Liturgisk rolle.

Jeg har redegjort for en forståelse og bruk av begrepet *hellig* som avgrenser seg mot en teologisk drøfting, men som anser *hellig* som et pedagogisk og metodisk element. Dette gjør jeg ved å knytte forståelsen av hellighet opp til det latinske begrepet *divina* med utgangspunkt i *Lectio Divina* som jeg beskriver og drøfter som pedagogisk metode i kapittel 2.1.4. Et trekk ved denne metoden er at den hellige teksten betraktes som et handlende subjekt, og at forventningene til teksten best kan forstås som en forventning om å utsettes for den, eller gå inn i et møte med den.

Sett i sammenheng med denne forståelsen av hellighet får bruken av begrepet *bare* en dypere betydning. Ordet *bare* betyr noe som ikke er tilstrekkelig, ikke komplett eller nok. Dette gir studentens tekst en betydning i retning av at det ikke er nok å bare gjøre det liturgien foreskriver, det må også gjøres med bevissthet, det må være engasjert og personlig. Men i følge studentens tekst ville dette allikevel ikke være nok, fordi det ville være bare studenten selv som gjorde det. Noe studenten understreker at det ikke er, ved å bruke formuleringen «ikke bare meg». Jeg kommer tilbake til den komplekse liturgiske selvforståelsen som studenten gir uttrykk for i kapittel 3.3.5 og den avsluttende drøftingen.

Arbeid med fokusområder på tvers av tekster

Et av forskningsspørsmålene omhandler hvilken betydning treningen av konkrete profesjonsrelaterte ferdigheter har for dannelsen av en integrert praksisteori. Kan noviseberetningene fortelle noe om de liturgiske handlingenes betydning for studentenes profesjonelle selvforståelse? Nob15-05 ble valgt fordi den drøftet rolleforståelsen og den begynnende identifikasjonen, studentens opplevelse av seg selv som prest. Gjennom analyse isolerte jeg flere fokusområder i denne teksten: *liturgisk rolle*, *utenatføring*, *alba*, *fremmed*, *identifisere meg og personlig*. I det videre arbeidet undersøkte jeg om disse elementene ble oppfattet som betydningsfulle for liturgisk identitet av fler enn denne ene studenten. Jeg gjengir arbeidet med ett av områdene, den hvite albaen (prestedrakten).

Jeg gikk inn i det elektroniske arkivet og søkte i alle noviseberetningene med søkeordet *alba*, liturgisk drakt, presteklær og hvit kappe, og kompletterte med å skrive inn funn fra de oppgavene som ikke forelå elektronisk.⁸³ Deretter satte jeg tekstene om *alba* sammen og så etter sammenhenger, mønstre, temaer og ulikheter.⁸⁴ Jeg fant fire tydelige temaer i studentenes forhold til prestedrakten. For det første *rent praktiske*

83 KSSArkiv/Prosess/Analyser/Fokuserte områder

84 KSSArkiv/Prosess/Analyser/Fokuserte områder/Den hvite albaen

utfordringer knyttet til å bevege seg i albaen. Det andre var utfordringer knyttet til forventninger om *hvordan de burde bevege seg* når de hadde den på. Det tredje var positive og det fjerde var negative *følelser i forhold til å ha på seg / bli sett i alba*. På samme måte satte jeg sammen tekster om utenat læring, om nervøsit, egenstemme, tilstedeværelse og forholdet til det å lese fra alterboka. Alt dette var temaer som studentene stadig kom tilbake til i sine tekster.

Transformasjon til faglige termer og utarbeiding av syntese

For å forenkle det kvalitative materialet som utgangspunkt for faglige drøftinger har jeg også gjort bruk av en litt annen variant av Giorgis metode som er beskrevet av Halvorsen (2007 :85ff) med betegnelsen «transformasjon til faglige poeng». Halvorsen beskriver dette som tredje trinn i den fenomenologiske analysen. På denne måten kan jeg formulere den mestringserfaringen i liturgisk utførelse som beskrives i Nob15-05 med pedagogiske begreper:

Studenten (S) reflekterer over motstridende følelser knyttet til sin liturgiske erfaring. S opplever mestring av den konkrete liturgien. S knytter opplevelsen av trygghet til bruken av alba og opplevelsen av å være representant for noe større enn seg selv. S opplever albaen som en synliggjøring av det spesielle ved den liturgiske rollen. Mestringen henger sammen med opplevelsen av identifisering med oppdraget, og erfares aller sterkest i sakramentforvaltningen (nattverden). Opplevelsen av mestring er sterkere der S kan den liturgiske teksten utenat eller har formulert den selv. For å kommunisere godt med menigheten må S ha øyekontakt med dem. S forbinder autentisitet med å være helt engasjert og tilstede i den liturgiske handlingen.

Som et siste ledd fortetter jeg teksten til en syntese av hva denne studenten opplever at gir mestring i den liturgiske handlingen:

For en autentisk liturgisk utførelse er det ikke tilstrekkelig for studenten å mestre ledelsen av handlingen. Han opplever det som nødvendig å ha en større grad av tilstedeværelse og engasjement. For å klare det må han kunne de liturgiske tekstene utenat eller ha formulert dem selv. Og for å kommunisere med menigheten må han kunne det han skal så godt at han kan ha øyekontakt med dem under hele den liturgiske handlingen.

Mange slike synteser genererer til sammen en erfaringsbasert kunnskap⁸⁵ om hvilke ferdigheter som (i følge studentene) fører til mestring av liturgiske handlinger (se figur 33 og drøfting av denne i kapittel 3.1.2).

2.3.3. Validering av tekstanalyse ved bruk av sammenlignende koding

Kategorisering og koding av studenttekstene ble foretatt bare av forskeren, med noen få unntak. For å styrke validiteten av forskningsarbeidet ønsket jeg å bruke en uavhen-

85 En slik kontekstbundet del-kunnskap tilsvarer det Korthagen kaller situasjonell kunnskap eller «teori med liten t» (Korthagen 2008 :13, se også kapittel 3 og sidene 124 ff).

gig koder i tillegg, men ettersom særtrekk ved personer, menigheter eller kirkebygg kunne gjøre dem identifiserbare selv om navnene var slettet hadde jeg et anonymitetsproblem. Imidlertid forelå alle de 16 noviseberetningene fra våren 2005 i elektronisk utgave, noe som gjorde det overkommelig å redigere dette semesterets oppgaver for gjennomlesing av en ekstern koder.

Kategorisering av noviseberetninger

Trema: øving av liturgiske ferdigheter i praksis.

Kategorier:

- 1: Øving aleine.
- 2: Øving med medstudent.
- 3: Øving med veileder.
- 4: Øving med kantor.
- 5: Fellesøvelse uten direkte øving for studenten.
- 6: Ingen øving.
- 7: Ingen rapportering av verken øving eller ikke-øving.
- 8: Fellesøvelse med øving for studenten der veileder er med.

Vår 05	Kategorier av liturgisk øvelse								
Nob. nr	1	2	3	4	5	6	7	8	
1-05						x			Fikk tilbud, avslø.
2-05			x						
3-05						x			Rapporterer at medstudent øvde. Dårlig erfaring.
4-05				x					Øvde med feil organist.
5-05	x	x	x	x					
etc									

Figur 27. Eksempel på skjema for kategorisering av øvelse i praksis, koder A.

Alle tekstene ble anonymisert som beskrevet ovenfor, og i tillegg redigert for kategorisering av en Koder B etter et utarbeidet skjema (se figur 27). I tillegg til de åtte kategoriene i oversikten, inneholdt dette et åpent felt for øvrige kommentarer.⁸⁶

Bruk av flere kodere gjør det mulig å oppnå det Kvale kaller *kodereliasitet* eller en *intersubjektiv enighet*, fordi flere kodere gir « en viss kontroll med vilkårlig eller partisk subjektivitet » (Kvale, 2008:136 ff). Bruk av sammenlignende koding avslørte uklarheter som førte til videre spørsmålsstillinger og drøftinger, og jeg erfarte at beskrivelsen av kategoriene måtte gjøres tydelige. Intensjonen med kategori 6 var å kartlegge forekomsten av refleksjoner knyttet til manglende øving, altså en rapportering av ikke-øving. I kodingen av Nob 1-05 hadde koder A krysset av for kategori 6, ingen øving, mens koder B hadde krysset av for kategori 5, fellesøvelse uten direkte øving for stu-

⁸⁶ For hele skjemaet se KSSArkiv/Prosess/Analyser/Sammenlignende koding.

denten. I kommentarteksten hadde koder A skrevet: *Fikk tilbud, avslo*, mens koder B hadde skrevet: *Studenten sa nei takk til øving*. Denne tilleggsteksten brakte forsviddt overensstemmelse mellom A og B, men det viktigste var at det ga en informasjon om øvingen i praksis som de eksisterende kategoriene ikke fanget opp: Det fenomenet at veiledere eller ansatte kunne ha gitt tilbud om øving som studentene av ulike grunner ikke gjorde bruk av. Denne informasjonen gjorde det tydelig at en kvantitativ undersøkelse av forekomsten av øving i praksis basert på disse oppgavene alene ikke ville gi noe riktig bilde.

Koder A hadde flere steder krysset av for kategori 6 i tillegg til en av de første fire kategoriene, noe Koder B oppfattet som en selvmotsigelse. Men det kunne også leses som at studenten, i tillegg til å beskrive noen former for øving, hadde beskrevet mangel på andre former for øving, altså det som kan karakteriseres som ikke tilstrekkelig eller ikke tilfredsstillende øving. Dette omhandlet kvaliteter ved øvingen eller øvingssituasjonen som ikke ble fanget opp av de første åtte kategoriene. På bakgrunn av dette ble de tekstene der kategori seks forekom parallelt med en eller flere av de første fire kategoriene plukket ut for å undersøke hvordan disse studentene vurderte øvingen og hva de vurderte som mangelfullt.

Nob	A + B								Kommentarfelt		Resultat av drøfting: A og B							
	1	2	3	4	5	6	7	8	Koder A	Koder B	1	2	3	4	5	6	7	8
1-05					x	x			Fikk tilbud, avslo	Studenten sa nei takk til øving					x	x		
2-05			x							Med vekt på preken		x						
3-05						x			Rapporterer at medstud øvde. Dårlig erfaring.	Medstudent øvde med kantor						x		
4-05				x		x			Øvde med feil organist	Feil kantor				x		x		
5-05	x	x	x	x							x	x	x	x				
6-05						x	x			Øving ikke kommentert								x
7-05	x		x	x					Gjennomgang, men ikke øvelse. Typisk eks utenat læring		x		x	x				
8-05	x		x								x		x					
9-05						x	x			Øving ikke kommentert								x
10-05	x		x	x					Øvde litt m organist	Ikke øving til denne dagen, men til forrige	x		x	x				
11-05		x	x						Øvde/gikk igjennom/fikk tips			x	x					
12-05					x				Ba mye, øvde lite...	Skriver mest om bønn						x		
13-05							x											x
14-05					x										x			
15-05	x	x				x			Refleksjon om autentisk	Vekt på utenat	x	x				x		
16-05							x											x

Figur 28. Sammenlignende koding, justert A + B.

X = krysset av hos både koder A og koder B

X̄ = ikke sammenfallende mellom koder A og koder B

I kodingen av Nob 6-05 og Nob 9-05 hadde koder A krysset av for kategori 7: ingen rapportering, mens koder B vurderte det at studenten ikke omtalte øving som at øving ikke hadde funnet sted, altså kategori 6 (se figur 28). Imidlertid hadde koder B skrevet: *øving ikke kommentert*, i begge disse kommentarfeltene. Denne tilleggsteksten brakte overensstemmelse mellom A og B, og kategorien ble endret til 6 for begge kodernes vedkommende.

En annen uoverensstemmelse mellom A og B kunne også drøftes med henvisning til kommentarteksten: koder B hadde krysset av for øving aleine i Nob8-05, det hadde ikke koder A gjort. Men i kommentarfeltet hos A stod stikkordet *utenatføring* ved denne oppgaven, noe som godt kunne leses som et tegn på øving aleine. På den bakgrunn ble A og B enige om å krysse av for kategori 1.

En siste uoverensstemmelse mellom koderne knyttet seg til forståelsen av hva som kunne regnes som øving. I kategoriseringen av Nob10-05 hadde koder A krysset av for øving med kantor, med kommentaren *Øvde litt m organist*. Koder B hadde ikke krysset av for dette. I studentens tekst står det:

Kl 10 på søndagen møtte jeg organisten, og vi gjennomgikk liturgien og øvde litt. I tillegg øvde jeg litt hjemme på forhånd, prøvde å memorere rekkefølgen og lærte noe utenat.[Nob 10-05]

Dette karakteriserte ikke koder B som en øvelse, men som en gjennomgang, kategori 5. Imidlertid kategoriserte koder B følgende som kategori 4 :

Jeg øvde litt på liturgi og dåpssalme med kantor før gudstjenesten på søndag. Jeg kunne begge deler, så det var bare for å ha gjort det sammen. Det gir større trygghet å ha øvd gjennom noe. [Nob7-05]

Dette begrunner B med at hensikten for studenten var det å øve sammen, og at studenten bevisst bruker begrepet å «øve igjennom». På bakgrunn av denne drøftingen ble A og B enige om kategori 5 for Nob 10-05 og kategori 4 for Nob7-05.

Nob	Koder C								Resultat av drøfting A, B og C							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1-05						x									x	
10-05	x	x	x	x					x	x	x					
15-05	x	x							x	x						

Figur 29. Justert sammenlignende koding av Nob 1-05, 10-05 og 15-05.

Etter drøftingen mellom koder A og koder B var det fremdeles uoverensstemmelse mellom koderne når det gjaldt Nob1-05, Nob10-05 og Nob15-05, se høyre kolonne, resultat av drøfting A+B, i figur 28. Derfor ble en tredje koder bedt om å kode bare disse tre noviseberetningene. Her oppdaget jeg en uklarhet når det gjaldt kategori 2: øving med medstudent. Koder C krysset av for dette i Nob10-05, noe hverken koder A eller B hadde gjort. Etter koder C's oppfatning dekket kategori 2 alle typer øving der en medstudent var tilstede, mens både A og B hadde forstått det som å øve med tilbakemeldinger og hjelp fra en medstudent, altså en form for veiledet øving med medstudent. Også her ble det tydelig at kategoriene måtte beskrives godt for koding av eksterne kodere.

Resultatene fra koder C ble så brukt til en endelig justering av resultatet for Nob1-05, Nob10-05 og Nob15-05 i forhold til figur 28 og resultatet ble som vises i figur 29.

2.3.4. Validering av observasjoner ved bruk av video

Problemer knyttet til kryssende behov førte til at videodokumentasjonen av lærerens praksis ikke var egnet i forhold til forskningens formål. Imidlertid viste det seg at enkelte deler av videomaterialet som dekket samme sekvenser som de eksterne observasjonene kunne brukes for å validere de eksterne observatørens rapporter. I figur 30 har jeg gjort en komparativ oppstilling av en transkribert dialog på drøyt syv minutter fra videodokumentasjon og den observasjonen Ext1 hadde gjort av samme sekvens. L er læreren, K019 er studenten og tidene i klamme angir hvor i videoopptaket dette finnes.

For å lette lesningen har jeg satt sammenfallende beskrivelser overfor hverandre i spaltene. I kommentarfeltet har jeg kommentert forholdet mellom de to versjonene. Med sammenfall mener jeg at begge tekstene har dette med, ikke nødvendigvis ordrett, men i all hovedsak. Mangel ved den ene versjonen er det når deler av beskrivelsen bare finnes i den ene av tekstene. Uoverensstemmelser mellom de to versjonene er det når tekstene gjengir hendelsen eller sitatene forskjellig. Både mengden og graden av mangler og uoverensstemmelser mellom de to versjonene er av betydning for valideringen.

Figur 30. Komparativ oppstilling for validering av dialog mellom lærer og K019 (Ext. 1 versus videotranskripsjon).

Versjon 1: Ext1_2	Versjon 2: Videotranskrib K019	Kommentar
<p>L.: Ta på kappen. Du begynner når du er klar.</p> <p>L.: Kan du komme inn en gang til.</p> <p>Hva er intensjonen?</p> <p>Hva er det du vil?</p> <p>(K019.: gå kiste)</p> <p>L.: Hva vil du skal skje?</p> <p>(K019.: vise respekt for den døde)</p> <p>L.: Men hva er din overgripende intensjon?</p> <p>Ikke bare den døde. Hva med de levende</p> <p>(K019.: også)</p>	<p>L: Du begynner når du er klar. Bare klargjør for deg selv intensjonen i denne handlingen. [18:35]</p> <p>K019 (går inn til kisten) (dårlig bildeutsnitt)</p> <p>K019 går inn og ut av bildet), hilser de pårørende (utenfor bilderammen, nedenfor og t h), tar plass i koret (t v for bilderammen)</p> <p>L: synger en strofe; (illustrerer avslutningen av salmesangen.)</p> <p>K019: går fram til lesepulten (i bilderammen) [19:18]</p> <p>- nåde være med dere og fred fra Gud vår far og Herren Jesus Kristus</p> <p>Vi er samlet her for å ta avskjed med xxxx</p> <p>Sammen vil vi overlate henne i Guds hender, og følge henne til det siste hvilested.</p> <p>Så høyt har Gud elsket verden, at han ga sin sønn den enbårne, (blar) for at hver den som tror på ham ikke skal gå fortapt, men ha evig liv.</p> <p>[19:50]</p> <p>L: K019, kan du begynne en gang til? (...)</p> <p>Kan du gå inn igjen og ..</p> <p>Kan du klargjøre for deg selv, ... kan jeg spørre deg: hva er intensjonen din når du nå kommer inn i rommet? Hva er det du vil formidle?</p> <p>K019: det jeg ønsker det er vel egentlig å .. stoppe først ved kista.</p> <p>L: men intensjonen i det, hva er hensikten med det, hva er det du vil formidle med å stoppe først ved kista. Hva er det du vil få til å skje i dette rommet når du kommer inn der?</p> <p>K019:..det...jeg ønsker å ..vise den respekt</p> <p>L: ja , du ønsker å vise den døde respekt, og det er (s: sier noe samtidig her) grensen for det</p> <p>K019: fordi at ..da..da tenker jeg at ...eh ..eh [20:45]</p> <p>L: ..men du vil mer enn det. Altså, jeg vil ha den overordnede intensjonen din nå: Hva er det du vil, hvem vil du være? Nå kommer K019 liturg inn i rommet</p> <p>K019: ja</p> <p>L: hva er det du vil gjøre? Hva er det som er din intensjon da? Det er ikke å ..å bare vise den døde respekt? Hva er det du vil i forhold til de levende da?</p> <p>K019: ja, i forhold til dem også</p> <p>[21:15]</p> <p>L: respekt. Vil du vise respekt?</p> <p>K019: ja.</p> <p>L: ja.</p> <p>K019: ja. Istedenfor...eh. Jeg ville tenke ...eh ..nå følte jeg at kista stod først, føre jeg når dem,</p> <p>L: men la oss se</p> <p>K019: ..for jeg må på en måte gå forbi den kista</p> <p>L: ja</p> <p>K019: som jeg kjenner at jeg ikke kan gå forbi før jeg går til den</p> <p>L: nei. Det forstår jeg.</p> <p>K019: ja</p>	<p>Begge gjengir åpningen: Du begynner når du er klar. L retter oppmerksomheten mot sammenhengen mellom handling og intensjon. Utelatt hos Ext1.</p> <p>Her er det stor grad av sammenfall mellom versjonene. Alle de vesentlige delene av denne dialogen er med og viser hvordan læreren arbeider med å få studenten til å klargjøre for seg selv hvilken intensjon hun har for handlingen.</p> <p>Læreren spør etter intensjon på flere nivåer.</p> <p>Retter oppmerksomheten mot deltagerne i liturgien: de pårørende.</p>

<p>L.: Hva vil du skal skje? Er det de pårørende trenger?</p> <p>Jeg strever med å forstå. Hva er det du ønsker.</p> <p>Hva er det du vil?</p> <p>(K019.: formidler mellom Gud og menneske)</p> <p>L.: Hva ønsker du formidle? (K019.: respekt og trygghet)</p> <p>K.: Hva trenger de pårørende for å bli trygge?</p> <p>(K019.: Vet ikke hva du er ute etter!?)</p> <p>L.: Jeg er ute etter hva du er ute etter.</p> <p>Jeg så en liturg...</p> <p>Hva vil du formidle? Hva skal til for at du skal formidle +</p> <p>Hva tror du de var redde for?</p>	<p>L: men ..eh..men ... du vil vise respekt ...er det det de pårørende trenger? Er det det som ligger i kirkens ritualer? Er det det du er satt til å formidle? Å vise respekt for den døde og for dem som sitter her..?</p> <p>K019: ja</p> <p>L: hva er det å vise dem respekt?</p> <p>K019: ja, mener du at jeg først skulle gå til dem?</p> <p>L: nei. Jeg mener ikke det K019. Jeg mener å spørre deg på ramme alvor : hva er det som er intensjonen din? For jeg strever med å forstå. Det har ikke noe med hvor du går først og sist, det har mere med hvordan du går og hvordan du bruker stemmen din. Hva er det du ønsker, hva er det som ...jeg strever med å få tak i hva er .. hva er det du vil? ...når du kommer inn i dette rommet? [22:28]</p> <p>K019: da..ønsker jeg å være en formidler mellom Gud og menneske</p> <p>L: ja</p> <p>K019: og ... lede denne handlingen</p> <p>L: ja. Hva ønsker du å formidle?</p> <p>K019: da ønsker jeg å formidle en respekt og en trygghet</p> <p>L: en trygghet</p> <p>K019: ja</p> <p>L: hva er det de trenger for å bli trygge? For da snakker du om de pårørende, ikkesant?</p> <p>K019: ja</p> <p>L: hva er det de pårørende trenger for å bli trygge?</p> <p>K019: eh .. de trenger .. at jeg ser dem ..</p> <p>L: ja</p> <p>K019: ..eh .. jeg er ikke helt sikker på hva du er ute etter nå..</p> <p>L: nei. Men jeg er ute etter, det jeg er ute etter er at du skal finne ut hva du er ute etter</p> <p>K019: ja, altså, det som var min intensjon, det var ..eh..å komme inn ..eh ..gå bort til kista , ..stoppe ..eh..og stå der litt</p> <p>L: og det gjorde du</p> <p>K019: ja. Og så hilse på de pårørende</p> <p>L: det gjorde du</p> <p>K019: og så gå opp og sette meg</p> <p>L: det gjorde du.</p> <p>K019:ja</p> <p>L: jeg så en liturg som kom inn og stoppet litt ved kista og hilste på de pårørende og gikk opp og satte seg og gikk videre opp og begynte å lese. Men du nådde meg ikke.</p> <p>K019: nei</p> <p>L: og da spør jeg; hva er det du vil formidle? Hva er det som skal til for at du skaper trygghet hos de pårørende? Og nå bruker ... du trygghet, og jeg synes det høres veldig riktig ut. Veldig bra. Du vil formidle trygghet. Hva er det disse sitter og er redd for?</p> <p>K019: -</p> <p>L: altså.. jeg leter nå.</p> <p>K019: ja</p> <p>L: hva vil du tro de var redde for?</p> <p>[24:15]</p> <p>K019: eh</p> <p>L: hva er det verste som kan skje i en begravelse, ..for å si det sånn</p>	<p>Læreren spør etter hvilke behov de pårørende har. Lærers spørsmål etter intensjonen i liturgien er ikke med hos Ext1.</p> <p>Spørsmålet fra studenten: "mener du at jeg først..." er ikke med hos Ext1. Men utdypingen av svaret er med.</p> <p>Her er det stor grad av sammenfall mellom versjonene.</p> <p>Denne delen av dialogen der læreren beskriver studentens handling er ikke tatt med hos Ext1.</p> <p>Lærers beskrivelse av studentens handling munker ut i en vurdering av den. Dette er ikke referert hos Ext1.</p> <p>Sammenfall her</p> <p>Læreren griper tilbake til studentens tidligere utsagn (+)</p>
--	--	---

<p>Hva er det verste som kan skje i en begravelse?</p> <p>(K019.: at jeg kommer ut av kontroll.)</p> <p>L.: Jeg vil kjenne trygghet. Her er det rom for din sorg.</p> <p>Dette rommet er stort nok for det. Gud kan ikke trille av pinnen. Formidle det.</p> <p>L.: Det var noe helt annet, K019. Hvordan kjentes det? (K019.: Du hjalp meg – var ikke fokusert.) L.: Går ikke inn, vær der sammen med dem. Være rotfesta, være i. (K019: sliten) L.: Veldig bra, veldig bra. Jeg vil si en ting til dere alle i den siste bønnen. Ikke bruk fullt navn. Det gjorde dere tidligere. I hvert fall klargjør med pårørende. Det skaper unødig avstand i hvert fall hvis det er barn med.</p>	<p>K019: nei, det ...eh...altså.. for dem sin del? L.: ja, jeg tenker sånn ...Hva er det som kan gjøre det utrygt? Har dere noe forslag til det (henviser til de andre studentene) M115: at presten sier feil navn L.: at presten sier feil (latter) navn! Altså, jeg ville jo sagt at det jeg ville være redd for hvis jeg var pårørende, det var at jeg skulle miste kontrollen. At jeg skulle komme ut av kontroll med min sorg. Så hvis du skulle gjøre meg trygg, da skulle du fremstå som en som var sterk nok til å håndtere at jeg mista kontrollen. Og det gjorde du ikke nå. [24:59] ..jeg ville ikke våge å reagere for jeg ville tenke at, oj, her må vi være litt forsiktig. Skjønner? Kan du hente opp den styrken? For det er den du er satt til å forvalte på vegne av Gud: her er det rom til din sorg, du kan ikke blåse Gud av pinnen, du kan på en måte ikke velte noen ting her, dette rommet er stort nok til at du kan hyle, om det er det du trenger. [25:26] Kan du prøve å hente opp det før du ...og så kommer du inn og begynner [25:48] [slutt transkripsjon grunnet opptaks kvaliteten]</p>	<p>Læreren henvender seg til medstudentene og ber dem delta i refleksjonen. Dette mangler hos Ext1.</p> <p>Her er det uoverensstemmelse mellom versjonene. Ext1 beskriver worst case som at K019 selv skal komme ut av kontroll, mens det i følge versjon 2 er læreren som beskriver dette som worst case for de pårørende. Denne delen av dialogen er ikke tydelig hos Ext1. Her gjentar læreren en tydelig vurdering av studenten som mangler i Ext1 sin tekst.</p> <p>Gudsdimensjonen i handlingen beskrives sammenfallende.</p> <p>Ext1 har med den avsluttende bekreftelsen av studenten.</p> <p>Her gir læreren en vurdering av hele øvelsen. Læreren henvender seg til alle studentene. Denne delen mangler i videotranskripsjonen.</p>
---	---	--

Figur 30. Komparativ oppstilling for validering av dialog mellom lærer og K019 (Ext. 1 versus videotranskripsjon).

Den komparative oppstillingen viser stor grad av sammenfall mellom versjonene på vesentlige punkter i dialogen rundt intensjonsarbeidet, men det er noen mangler og en uoverensstemmelse som må kommenteres nærmere. Det første gjelder lærerens vurderinger av kvaliteten ved studentens uttrykk. I følge versjon 2 beskriver læreren K019 på denne måten: «Jeg så en liturg som kom inn og stoppet litt ved kista og hilste på de pårørende og gikk opp og satte seg og gikk videre opp og begynte å lese. Men du nådde meg ikke.» Og litt lenger nede i dialogen gir læreren igjen en vurdering:» Så hvis du skulle gjøre meg trygg, da skulle du fremstå som en som var sterk nok til å håndtere at jeg mista kontrollen. Og det gjorde du ikke nå.» Ingen av disse kvalitative utsagnene er med hos Ext1. Imidlertid har Ext1 med den avsluttende bekreftelsen av studenten som inneholder et positivt vurderende utsagn: «Veldig bra, veldig bra.»

Forholdet mellom vurderende og bekreftende utsagn er ett av de punktene jeg drøfter i forhold til den pedagogiske praksisen, og det er derfor viktig å undersøke om denne typen utsagn er beskrevet i dialoger med andre studenter. Det er også viktig å undersøke om Ext1 refererer positive vurderinger i større grad enn negative, og på den

måten bidrar til å forskyve bildet av den pedagogiske praksisen. Jeg kommer tilbake til dette punktet i drøftingen av dialogen i kapittel 3.3. Den andre mangelen er der hvor læreren henvender seg til de øvrige studentene og utfordrer dem til å delta i å beskrive situasjonen. Her kan det synes som om Ext1 har fokusert bare på dialogen mellom læreren og K019 og av den grunn ikke har tatt med lærerens henvendelse til de andre studentene. Søk i andre sekvenser viser at dette ikke er noe mønster i rapportene fra Ext1, og det er derfor ikke grunn til å betrakte det som en generell mangel. Ext1 har også referert kommunikasjonen med de øvrige studentene i avslutningen av eksemplet i figur 30.

I den delen av dialogen som handler om hva som er det verste som kan skje i en begravelse, viser sammenstillingen at det er uoverensstemmelse mellom versjonene. Ext1 beskriver worst case som at K019 selv skal komme ut av kontroll, mens læreren beskriver dette som worst case for de pårørende i følge versjon to. Her viser dialogen at læreren trekker medstudentene inn i arbeidet med å fokusere de pårørendes opplevelser og behov i handlingen, mens studentene identifiserer seg med liturgens frykt, og svarer at det verste som kan skje er at liturgen skal gjøre feil eller miste kontrollen. Summen av meningsinnholdet i versjon en og to stemmer altså overens til tross for at det tilsynelatende ikke er sammenfall mellom versjonene. På denne bakgrunnen framstår lærerens replikk: «Jeg vil kjenne trygghet. Her er det rom for din sorg» som tveetydig. Jeg forstår den umiddelbart slik: læreren vil kjenne studentens trygghet, dette rommet er stort nok til at de pårørende kan sørge her. Denne forståelsen bekreftes av fortsettelsen: «Dette rommet er stort nok for det. Gud kan ikke trille av pinnen» som avsluttes med: «Formidle det». Som lærer og forsker i samme person har jeg allerede en erfaring knyttet til den dialogen som refereres. Jeg har vært opptatt av å synliggjøre problemene ved den doble funksjonen jeg har i dette forskningsprosjektet, men her mener jeg å kunne se at denne dobbelte posisjonen ga meg det jeg vil kalle et forsprang i analysen når slike tvetydigheter oppstod.

Det er viktig i en slik sammenligning å være klar over at en observatør aldri kan notere ned tilsvarende ett opptak. Spørsmålet er om det er systematiske mangler i observatørens rapporter eller deler av hendelsene som underrapporteres. Etter å ha sammenlignet de to versjonene og undersøkt de to mangelpunktene i forhold til de øvrige rapportene mener jeg videotranskripsjonen bekrefter observasjonsrapportene som et godt utgangspunkt for å analysere lærerens pedagogiske praksis.

2.3.5. Valg av teksteksempler og framstillingsform

I kapittel 2.3.2 har jeg drøftet hvordan hensynet til anonymitet og behovet for å hindre at studentene skulle gjenkjenne sine egne tekster har ført til at jeg bare unntaksvis har anvendt større tekstlige enheter i direkte sitat, som i figur 25. I løpet av analyseprosessen ble det viktig for meg å vise respekt for den integriteten som finnes ikke bare i det tekstlige innholdet, men i det genuine i studentenes egen språklige form. Ikke minst er dette viktig sett i forhold til at den kompetansen jeg studerer handler om ferdigheter i å uttrykke og formulere seg. For å sikre konfidensialitet samtidig som jeg tok vare på studentenes egne formuleringer, skrev jeg sammen sitater fra mange studenttekster til nye narrativer, og henviste til de aktuelle tekstene som kilder. Henvisningene er satt kronologisk og sier hverken noe om den egentlige rekkefølgen av sitatene eller lengden

av utdrag fra den enkelte originaltekst. Disse spesielle narrative bestående av studentformuleringer kaller jeg *sammenskrivinger*, og jeg markerer dem spesielt gjennom egne nummereringer i manuskriptet.

Et av de tydelige temaene i tekstene var studentenes forhold til prestedrakten, og jeg kunne isolere fire ulike holdninger til det å ha på seg alba: praktiske, adferdsmessige og følelsesmessige utfordringer knyttet til det å ha på seg eller bli sett i alba. Den praktiske utfordringen beskrives i følgende sammenskriving av sitater fra åtte ulike noviseberetninger: Nob14-04, Nob10-05, Nob21-05, Nob25-05, Nob1-06, Nob6-06, Nob18-06 og Nob26-06, fra 2004 til 2006.

Jeg var ganske nervøs før gudstjenesten begynte, blant annet fordi de hadde glemt å finne frem alba til meg. Og jeg burde prøvd ut albaen på forhånd så jeg kunne vært mer komfortabel med å bruke den. Det gjorde jeg ikke, for jeg trodde det var nok at jeg visste hvordan den så ut og omtrent hvor stor den var. Og fordi den var litt i lengste laget startet gudstjenesten med at jeg kom snublende ut av sakristiet! Men det gikk bra og ingen i menigheten la merke til det (håper jeg). Den var uvant å gå i – jeg hadde jo ikke øvd på det - så jeg følte meg litt keitete.

Det var dåp, og de vide ermene var også uvante. Etter at barnet var døpt, ga jeg serevietten til storebroren for at han skulle tørke hodet på dåpsbarnet. Det var da jeg oppdaget at jeg var blitt våt, og jeg tenkte: hva skal jeg tørke meg på? Men jeg fortsatte bare som ingenting. Å gå med en hvit kappe og med alles oppmerksomhet på seg føles merkelig, og fordi albaen var så lang måtte jeg løfte på den når jeg gikk i trappetrinnene. Det gikk fint, men jeg kunne nok lett ha snubla dersom jeg ikke hadde vært forsiktig.

(Sammenskriving 1)

Beskrivelsen gir et ærlig og svært konkret uttrykk for de praktiske utfordringene studentene opplevde første gang de beveget seg i alba. Det var begrunnet i slike beskrivelser at læreren innførte bruk av alba under alle liturgiøvelser i øvingsukene, noe jeg kommer tilbake til i beskrivelsen i kapittel 3.3.2.

Tegnsetting og formuleringer, inkludert bruken av hermetegn og parenteser er nesten konsekvent beholdt i sammenskrivingene. Konkrete opplysninger er endret eller utelatt uten at det er gjort spesielt oppmerksom på det, det samme gjelder rettskriving og målform. Flere studenter skrev på nynorsk, men disse var i mindretall og det ville kunne bidra til å identifisere deres tekster dersom jeg skulle beholdt målformen. For å yte studentenes språklige preferanser rettferdighet og fordi nynorsk er en viktig og vakker del av den muntlige ferdigheten, er noen av sammenskrivingene på nynorsk og noen på bokmål. Valget av målform er uavhengig av målformen i de tekstene det siteres fra.

Noen av studentenes tekster har passasjer på grensen til poesi. Av og til velger jeg å forstørre det uttrykket, som i denne innviklede refleksjonen som en student gjør seg etter tilbakemeldinger på en andakt (Figur 31):

FOLK FIKK INNTRYKK AV AT JEG VAR EKTE,
 OG DET MÅ VÆRE DET BESTE KOMPLIMENTET EN KAN FÅ TROR JEG.
 DE JEG FIKK RESPONS AV,
 GAV IKKE UTTRYKK FOR AT JEG VAR "FOR" EKTE.
 SÅ JEG LÆRTE VEL AT FOLK SETTER SOM REGEL PRIS PÅ EKTHET.
 SELV OM DET IKKE MÅ BLI FALSK EKTHET.
 EN SAMMENDRAGSREFLEKSJON ER:
 DET ER VIKTIG Å VÆRE EKTE,
 MEN VELDIG FARLIG Å BLI FALSK EKTE.
 DET MÅ EN IKKE BLI.

Figur 31. Ekte og falsk ekte, Nob6-04.

Her er studentens tekst satt opp i en poetisk form. De opprinnelige sitatene er spredd rundt i teksten, og er originalt formulert slik:

Folk fikk inntrykk av at jeg var ekte, og det må være det beste complimentet en kan få tror jeg. /... / De jeg fikk respons av, gav ikke uttrykk for at jeg var «for» ekte. /... / Så jeg lærte vel at folk setter som regel pris på ekthet. /... / Selv om det ikke må bli falsk ekthet. En sammendragsrefleksjon er: Det er viktig å være ekte, men veldig farlig å bli falsk ekte. Det må en ikke bli.

Selv om jeg tror det kunne vært en spennende tilnærming til deler av materialet har jeg ikke gjort dette til en systematisk form for tekstlig analyse eller bearbeiding. Det får eventuelt bli et seinere arbeid.

2.4. Sammenfatning

I dette kapitlet er profesjonsutdanning beskrevet som studier til en konkret yrkesutøvelse innenfor rammene av akademiske institusjoner, med både praksisfelt og universitet som læringsarenaer. Profesjonsutdanningens mål medfører at den må gi kompetanse innenfor ulike kunnskapsområder. Disse beskrives vanligvis som teoretiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og profesjonskompetanse forstås i tråd med dette som bestående av fagkunnskap, ferdigheter og personlig egnethet. En tradisjonell forståelse av profesjonell praksis, som anvendelse av vitenskapelig kunnskap tilegnet gjennom teoretiske studier, kritiseres av nyere profesjonsteori, som tar til orde for en mer omfattende og inkluderende epistemologi. At kunnskapsbasen består av viten utviklet både gjennom forskning og gjennom erfaring, betyr at praksis kan være både studiefelt og handlingsfelt for en profesjon. Profesjonsutdanningene aktiverer på en særlig måte forholdet mellom praksis og teori innenfor det vitenskapelige systemet, og en forståelse av dette forholdet er av betydning for å drøfte utviklingen av de utøvende ferdighetene innenfor en profesjonskompetanse. I forhold til problemstillingen, sannsynliggjør jeg at ferdighetsdimensjonen i profesjonens kompetanse har større betydning for profesjonsidentiteten, enn den kognitive kunnskapsdimensjonen. Dette begrunner jeg dels med at jurisdiksjonen gjelder tilgangen til å utøve praksis, ikke

til den profesjonsspesifikke kunnskapen, dels at den «indekserte» kunnskapen som er knyttet til ferdigheter og praksis, er en integrert, personlig kunnskap på en annen måte enn den kognitive kunnskapen.

Jeg tydeliggjør særlige utfordringer knyttet til min studie, ved å analysere den praktiske teologien i prestenes profesjonsutdanning spesielt. Innenfor dagens presteutdanning har den profesjonsrettede delen av studiet særlig vært knyttet til den praktiske teologien, ofte lagt til et eget praktikum eller praktisk-teologisk seminar med ansvar for praksis, yrkesrelaterte fag og øvelser. Det er belegg for å hevde at det innenfor teologien er tradisjon for å forstå plasseringen av praktisk teologi i studiet, som et resultat av teologifaglige overveielser. Fra en forståelse av praktisk teologi som anvendt teologi, plassert til slutt i prestenes utdanning, til nyere empirisk praktisk teologi, som argumenterer for at praksis også må levere premisser og problemstillinger til den teologiske tenkningen, en praksis – teori – praksis-modell. Spørsmålet om når den praktiske teologien plasseres i studiet, kan i tråd med dette sees som uttrykk både for fagteologiske overveielser og en kunnskapsforståelse. Ulike konkurrerende kunnskapsforståelser innenfor en profesjonsutdanning består ikke bare av uttalte og eksplisitte epistemologier. Forståelsen av forholdet mellom teori og praksis uttrykkes også i strukturelle valg.

Det teoretiske rammeverket utgjøres av tre ulike tilnærminger til utviklingen av profesjonskunnskap: en systemteoretisk, en kunnskapsteoretisk og en kunstdidaktisk tilnærming. Den første tar utgangspunkt i en modell utviklet av danske utdanningsforskere basert på en beskrivelse av funksjonssystemene som de ulike kunnskapene er utviklet innenfor. Den tar utgangspunkt i begreper fra nyere sosiologisk systemteori og beskriver hvordan kunnskap som er utviklet innenfor et system, i forhold til dette systemets premisser, må vurderes og oversettes for å være anvendelig innenfor et annet system med andre premisser for kunnskapsvurdering. Den kunnskapsteoretiske tilnærmingen drøfter forståelsen av kunnskap og læring i en «tykk epistemologi», som omfatter både teoretiske og praktiske kunnskapsformer, og som inkluderer den tause kunnskapens relasjon mellom fokal og subsidiær oppmerksomhet. Den tredje tilnærmingen består av et kunstdidaktisk perspektiv, med en modell basert på en beskrivelse av fasene i utviklingen av artistisk kompetanse og kunstneriske uttrykk. Her ivaretas både den konkrete og den intenderte siden av uttrykksarbeidet, i en modell som gjør det mulig å analysere studentens muntlige liturgiske uttrykk som et objekt for felles refleksjon og utforskning. For å drøfte en målrettet pedagogisk metode for å trene muntlige uttrykksferdigheter, gjøres en begrepsavklaring i forhold til forståelsen av muntlighet, ferdighet og talent. Når muntlighet betraktes som ferdighet, er det norske begrepet evne problematisk, fordi det i vanlig språkbruk har sterke konnotasjoner til medfødte evner. Jeg finner i denne studien sterke innslag av det jeg betegner som en «talentbasert ferdighetsforståelse», der ferdigheter betraktes som i overveiende grad avhengig av anlegg og personlig utrustning. Jeg problematiserer et slikt syn, og mener å se sammenheng mellom en slik forståelse og den holdningen til øvelse og ferdighetslæring som avdekkes innenfor profesjonen. Til slutt i denne første kapiteldelen beskrives *Lectio divina*, en praksisrettet praktisk teologi med røtter i kirkens tradisjon, som en kilde til alternativ pedagogisk metode.

Det empiriske forskningsmaterialet er knyttet til undervisning og fagutviklingsarbeide ved MF fra 2002 til 2007. I tillegg til skriftlig dokumentmateriale og studentbesvarelser, har to eksterne medforskere observert undervisningspraksisen. Prosjektbeskri-

velsen inneholder en oversikt over det empiriske materialet og arkiveringen. Ettersom studien beskriver og analyserer utviklingen av et muntlig, profesjonsspesifikt fag og en pedagogisk praksis som jeg selv var ansvarlig for som lærer, drøfter jeg også den doble posisjonen jeg har i prosjektet spesielt, og redegjør for mine forutsetninger i arbeidet. Den siste delen av kapitlet inneholder en drøfting av forskningsetiske problemstillinger knyttet til anonymisering og bruk av studentoppgaver, en redegjørelse for metodologiske valg, og konkrete eksempler på prosedyrer og analysemetoder.

3. Utviklingen av profesjons-spesifikk ferdighetskompetanse

Dette kapitlet inneholder beskrivelsen og drøftingen av den konkrete undervisningen og rammene omkring den. Betegnelsen profesjonsspesifikt ferdighetsfag er begrunnet i den forståelsen av profesjonskompetanse som jeg har gjort rede for i kapittel 2.1, spesifikk angir at kompetansen er relatert direkte til en spesiell profesjon. Ferdighetskompetansen omfatter de nødvendige ferdighetene for å utføre konkrete arbeidsoppgaver innenfor denne profesjonen.

Jeg beskriver først kort de strukturelle rammene omkring fagutviklingsarbeidet og den pedagogiske praksisen i kapittel 3.1. Den faglige rammen for øvingen av de muntlige ferdighetene var det konkrete ferdighetsfaget Muntlighet og Personlig Uttrykk (MPU). Videre beskrives rammene om den liturgiske øvingspraksisen i kapittel 3.2. Denne består av elementer fra den kirkelige læringstradisjonen *Lectio divina* beskrevet i kapittel 2.1.6. Drøftingen av hellighet som pedagogisk utfordring tar utgangspunkt i samme tradisjon, og begrunner øving av kontemplative ferdigheter og improvisasjon som grunnleggende i forhold til liturgisk praksis. Ulike analyser av dagsrytme og tematisk innhold avdekker hvilke lærings- og kunnskapsformer som finnes i den pedagogiske praksisen og på hvilken måte den dramaturgiske strukturen og vekslingen i undervisningsmetoder forsterker og støtter de liturgiske øvelsene: Jeg drøfter også på hvilken måte lærerens rolle som samtidig liturg og pedagog utfordrer forståelsen av hva en gudstjeneste er.

Den konkrete liturgiske øvelsespraksisen med enkeltstudenter i gruppe beskrives i kapittel 3.3. For å karakterisere den pedagogiske praksisen drøfter jeg lærerens praksis i forhold til begrepene coaching, veiledning og mesterlære. Som konsekvens av dette drøfter jeg også imitasjonsproblematikk og ekspertforståelse relatert til liturgisk kompetanse. Jeg systematiserer den pedagogiske metoden gjennom å identifiserer ulike former for tilbakemeldinger og undersøke når i coachingsekvensen de blir gitt. Jeg beskriver hvilken struktur coachingen hadde, forholdet mellom veiledning og øvelse,

og på hvilke måter læreren involverer studentene i basisgruppa og i coachingen. Jeg drøfter forholdet mellom summativ og formativ vurdering og hvilket syn på ferdighet og talent som kommer til uttrykk. På denne bakgrunnen drøfter jeg hvordan liturgisk ferdighetskompetanse kan utvikles og hvilke grunnleggende trekk en pedagogisk metode rettet mot dette spesielle kompetanseområdet i prestenes profesjonsutdanning krever. I denne drøftingen kommer medforskerne, Ext1 og Ext2 til orde med sine kritiske synspunkter på lærerens pedagogiske praksis.

3.1. Fra praktikum til profesjonsstudium

Det pedagogiske utviklingsarbeidet jeg beskriver, utgjorde en liten del av et revisjonsarbeid som foregikk i en periode med endringer på mange nivåer i Det teologiske Menighetsfakultet (MF) som institusjon. Alle studier skulle revideres for å tilpasses Kvalitetsreformen⁸⁷, en omfattende reform som ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ved studiestart høsten 2003. I samme periode som revisjonsarbeidet pågikk, var MF også inne i en vurderingsprosess for å få godkjent akkreditering som vitenskapelig høyskole⁸⁸ gjennomført av et statlig oppnevnt utvalg, NOKUT⁸⁹. Akkrediteringen ga MF faglige vilkår på linje med de statlige universitetene fra og med 1.1.2005.

Mange av endringene i revisjonsprosessen var derfor initiert av faktorer utenfor institusjonen, og det foregikk hele tiden et arbeid for å tolke eksterne anvisninger og pålegg og tilpasse dem til egen institusjon. Beregning av studieomfang og omrekning av praksisperioder til ECTS⁹⁰ er et eksempel (Se vedlegg 8). Det forelå forskrifter for normalarbeidsuke og lengden på en undervisningsdag for en student, men praksis og praksisrelatert undervisning var vanskelig å beregne⁹¹. At institusjonen samtidig måtte vise seg verdig godkjenning fra et eksternt vurderingsutvalg, kunne bidra til å gjøre enkelte tillempinger mindre hensiktsmessige enn de ellers kunne blitt.

3.1.1. Utvikling av et profesjonsstudium

I forbindelse med overgangen til ny gradsstruktur (Bachelor, Master og Ph D) fikk bare fire av de eksisterende kandidatutdanningene i Norge beholde den beskyttede tittelen. De fire var medisin (cand.med.), psykologi (cand.psychol.), veterinær (cand.

87 Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning St.meld. nr. 27 (2000-2001), Innst. S. nr. 337 (2000-2001) Behandlet 12.06.2001. www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416 Lastet ned februar 2010

88 MFs kvalitetssikringssystem ble godkjent av NOKUT i 2003, og i oktober 2004 ble MF ved kgl.res. akkreditert som Norges første private vitenskapelige høyskole, med virkning fra 1. januar 2005. Fra dette tidspunktet trengte institusjonen ikke lenger å søke om godkjenning av nye fag og studieplaner, men kunne fritt opprette og nedlegge fag innenfor sine doktorgradsområder. Lov om universiteter og høyskoler (LOV 2005– 04– 01 nr. 15) trådte i kraft den 1. august 2005.

89 NOKUT: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. www.nokut.no

90 ECTS: European credit transfer system.

91 En forespørsel hos tre ulike institusjoner våren 2005 viste at praksis og praksisrelatert undervisning ikke hadde noen felles omfangsberegning i eksisterende studier det var naturlig å sammenligne seg med.

med.vet.) og teologi (cand.theol.), alle med en normert studietid på seks år⁹². Begrunnelsen var at de ble betraktet som yrkesutdanninger og studiene måtte derfor inneholde tilstrekkelige mengder yrkespraksis og være tydelig praksisrelatert for å få denne godkjenningen. For teologiens vedkommende betydde dette at profesjonsutdanningen fikk nye rammer. Fra 1993 hadde Cand Theol-graden inneholdt ett semesters studium i praktisk teologi kalt semesteremne i praktisk teologi, SPT, men det siste praktisk-teologiske semesteremnet lå fremdeles som et tillegg etter avlagt cand. theoleksamen, se for øvrig figur 11. Det var altså tidligere mulig å bli cand theol uten å ha fullført en presteutdanning. For å bli ordinert til prest måtte det siste semesteremnet, kalt praktikum eller 13-semester, gjennomføres. I tråd med reformen ble studietiden nå redusert fra 13 til 12 semestre og inkluderte både all praktikumsundervisningen, og tre praksisperioder på tilsammen tretten uker⁹³.

Den statlige beslutningen om at Cand. Theol.-graden skulle være utformet som en profesjonsutdanning, medførte at profesjonsutøvelsen på en annen måte enn tidligere måtte anses som målet med studiet. De institusjonene som ville gi denne graden kunne ikke, som sine danske kolleger (referert i kapittel 2.1) nøye seg med å utdanne teologer, for og så overlate til kirken å gjøre prester av dem (bruge dem til noget). Forholdet til yrkesutøvelsen kommer til uttrykk i beskrivelsene fra utdanningsinstitusjonene:

Målsettingen for studiet ved PTS er å forme og utruste prester til menighetsplanting og menighetsvekst i et globalt misjonsperspektiv. [Praktisk Teologisk Seminar, Norges Misjonshøgskole, MSH⁹⁴]

Innenfor profesjonsstudiet i teologi er det en overordnet målsetting å gi kommende prester en best mulig basis for utførelsen av prestatjenesten. [Praktikum, Universitetet i Oslo UiO⁹⁵]

Studiets overordnede mål er å gi deg som student faglig grunnlag for prestatjeneste og annen tjeneste i Den norske kirke og i andre kirkesamfunn. Studiet skal også hjelpe deg til å forstå og anvende teologien i spenningen mellom teori og praksis og stimulere til at du kan tilegne deg en personlig integrert teologisk helhetsforståelse. Studiet skal videre hjelpe deg til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for pastoral praksis og for selvstendig faglig arbeid med teologiske problemstillinger, gi deg faglig basis for videre studier innen de teologiske disipliner og stimulere til etisk grunnholdning i yrkesutøvelsen. [Overordnet mål for profesjonsstudiet i teologi ved Det teologiske Menighetsfakultet. MF.⁹⁶]

Tydeligst uttrykt er dette innenfor de to eldste presteutdanningene, Universitetet i Oslo/ Praktisk teologisk seminar og Det teologiske Menighetsfakultet. Begge understreker den kompetente utførelsen av prestatjeneste som hovedhensikten med studiet. Dette fører utdanningene tilbake til ett av utgangspunktene for opprettelsen av universitetene: For å utdanne prester måtte det etableres en utdanning som kunne utdanne prester. Fra 2003 gjøres hovedmålsettingen ovenfor gjeldende for hele profesjons-

92 Candidata/candidatus theologiae (cand.theol.), normert studietid 6 år. Kilde: FOR 2005-12-16 nr 1574: Forskrift om grader og yrkesutdanninger, beskyttet tittel og normert studietid ved universiteter og høyskoler. www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20051216-1574.html Lastet ned februar 2010

93 Fram til 2002 var bare tre uker menighetspraksis lagt inn i studiet. Studiestedet organiserte i tillegg institusjonspraksis på fire uker, men den måtte legges inn individuelt, og var ikke omreknert i studiepoeng.

94 www.mhs.no/artman2/uploads/1/studieprogram_PTS.pdf Nedlastet juni 2010

95 www.tf.uio.no/praktikum/studier/StudieplanVaar2010.pdf Nedlastet juni 2010

96 www.mf.no/index.cfm?id=177808 Nedlastet juni 2010

studiet på MF. Den profesjonskvalifisering som tidligere hadde vært Praktikumspesielle oppdrag, var nå blitt målsettingen for hele studiet

Beskrivelse av revisjonsarbeidet

Det er revisjonsprosessen slik den artet seg fra praktikumsfagenes side, som har betydning i denne studien. Det finnes i de ulike revisjonsforslagene tverrfaglige emner der praktisk teologi inngår, men i denne forenklete gjennomgangen har jeg valgt å se bort fra dem. Det er særlig rammene omkring fagutviklingen av det nye ferdighetsfaget som er av interesse, og jeg gjør kort greie for de viktigste endringene i overgangen fra det tidligere praktikum til det integrerte praktikum (se Vedlegg 8 for mer detaljert beskrivelse av plassering og omfang av de praktisk-teologiske emnene). I den tidligere studieordningen fra 1993 var praktikums undervisning fordelt på to semestre. Det første, Studieløp for praktisk teologi (SPT), var anbefalt i femte studiesemester, og det siste, kalt Praktikum eller trettende semester (13.sem), ble tatt etter fullført kandidateksamen. I den nye studieordningen på tolv semestre var praktikum integrert, hvilket betydde at det var fordelt på fem praktisk-teologiske emner: PT501 (4. semester), PT502 (5. semester), PT503 (7. semester), PT504 (11. semester), og PT505 (12. semester). De fire første hadde et omfang på 10 ECTS, det siste var på 20 ECTS.

Fra høsten 2003 startet det nye studieløpet med integrert praktisk teologi opp med første nivå PT 1 (benevnt som PT 501 fram til og med våren 2007, som PT 171 i dagens studieplan.) De ulike emnene (til å begynne med omtalt som moduler) ble igangsatt suksessivt: andre nivå, PT 2 (PT 502/ PT 271) og fjerde nivå , PT 4 (PT 504/ PT 574) igangsatt våren 2004. Og som en overgangsordning gikk også siste nivå, 13 sem. parallelt denne våren. Tredje nivå, PT3 (PT 503/ PT 573) og femte nivå, PT 5 (PT 505/ PT 575) ble undervist første gang høsten 2004. Fram til og med våren 2007 ble alle emnene PT 501 – 505 tilbudt hvert semester.

Praktikum bestod i realiteten av seks-syv ulike fagdisipliner: homiletikk, sjelesorg, liturgikk med hymnologi, pastorallære, kateketikk og kirkerett (se oversikt over studiet, 2.1.3) og dessuten praksis og praktiske øvelser. I den tidligere studieplanen var ressursene fordelt mellom fag og øvelser etter innarbeidet sedvane i to avgrensede semestre som praktikum hadde selvstendig ansvar for. I den nye ordningen måtte rammer og ressurser beregnes slik at de både var tilpasset den øvrige undervisningen i studiet, og kunne omregnes til ECTS i forhold til internasjonal standard. Den nye strukturen medførte fem forhandlingsarenaer for enkeltfaglige interesser hver gang emnene ble endret eller redusert, og de endelige avgjørelsene om fagfordeling og emnebeskrivelser ble ikke lenger foretatt av praktikum alene.

Innenfor disse rammene ble det nye faget *Muntlighet og Personlig Uttrykk* (MPU) utviklet, og inngikk som del av undervisningstilbudet innenfor fire av de fem praktisk-teologiske emnene i den nye studiestrukturen. En kronologisk oversikt over revisjonsprosessen på bakgrunn av arkivdokumentene viser at det foregikk kontinuerlige endringer i hele denne perioden. Jeg velger å konsentrere beskrivelsen om tre faser, valgt fordi de på ulike måter tydeliggjør hvordan strukturelle valg fikk pedagogiske konsekvenser.

De opprinnelige forslagene til ny studieplan, var basert på pedagogisk erfaring og kunnskap i praktikums lærerkollegium som ble formulert muntlig i drøftingene rundt

det konkrete arbeidet med å utforme nye emner. Første fase består av den nye ideen om en studiestruktur med integrert praktikum i fem emner. Dette er den studieordningen læreren i hovedsak underviste etter, og som ga rammene for fagutviklingen. I mai 2001 dukker studierevisjonen opp som sak i Seksjonsmøte i Praktisk teologi (FD/7-01) og 28.8 samme år er «Møtets hovedsak» sak 4: Praktisk teologi i det nye teologistudiet (FD/10-01). I referatet fra dette møtet står det:

Pt er godt representert i råd og komiteer. Det ble uttrykt en frykt for at studierevisjonsprosessen går for fort./.../ Det overordnede mål må være et profesjonsstudium som bedre enn nå kan forberede til prestetjenestens utfordringer, /.../ [FD/11-01, Sak 21/01 Praktisk teologi i det nye teologistudiet.]

På lærermøtet i praktisk teologi i januar året etter er sak 4: «SPT i det nye teologistudiet». Her finnes for første gang forslag om å splitte den praktiske teologien i mindre emner:

/.../ En ny ide er kommet frem. Kan det tenkes å dele SPT-semesteret i tre obligatoriske brokker a 10 poeng, fordelt på tre suksessive semestre?» [FD/1-02, 22.1.2002].

I henhold til vedtak i Lærerrådet (FD/37-02 og FD/38-02) ble forslaget om en slik omstrukturering behandlet i Fagrådet 26.11.02 og styrebehandlet 9.12.02. Strukturen i forslaget ble den som PT-kollegiet fortsatte å utarbeide sine moduler (senere emner) i forhold til (LD/31-02). Gjennomgangen av de ulike emneforslagene viser at forsøket på profesjonsrelatert tverrfaglig tenkning innenfor en disiplinorientert akademisk studieplan bød på utfordringer. I studieplanarbeidet veksler kollegiet mellom et felles profesjonsperspektiv og tydelige fagspesifikke enkeltinteresser. Profesjonsperspektivet er tydelig i betegnelsene både på emner og delemner: *Kirkekunnskap og trosformidling, Identitet og spiritualitet, Menighetsbygging og prestetjeneste, Pastoral praksis i menighet og Menneske og prest*, et foreslått ekstra første emne (PT 10x) som aldri ble realisert (LD/18-05). Det første emnet, PT 501, ble igangsatt høsten 2003, og deretter ble PT 502 og PT 504 igangsatt som isolerte emner våren 2004.

Andre fase består i omfangsberegning av praksis våren 2005⁹⁷. I løpet av de fire første månedene av 2005 ble det gjort nye beregninger av arbeidsbelastningen i praksisperiodene for å tilpasse dem Kvalitetsreformen og bringe dem i bedre overensstemmelse med faktisk medgått studiebelastning for studentene. De liturgisk-kontemplative øvingsukene og den liturgiske øvingspraksisen jeg beskriver var en videreutvikling av de praksisforberedende øvingsukene som hadde vært gjennomført på SPT (FD/13-01, FD/16-01, LD/17-02, LD/74-03). Tilpasset den nye strukturen, var all fagspesifikk praksisforbredelse plassert i samme emne som praksis, og øvingsukene var lagt som forbredelse til praksis på to nivå i studiet: menighetspraksis (PT 502) og stiftspraksis (PT 504), med innbyrdes progresjon innenfor en totalramme på 10 etcs for hvert av emnene. Omrekningene førte til at rammene for de to liturgisk-kontemplative øvingsukene ble endret. Den første praksisperioden på fire uker menighetspraksis (PT502) ble beregnet til 7 1/3 ECTS, mot tidligere 4 ECTS, noe som betydde en halvering av undervisningsrammen fra 6 til 2 2/3 ECTS. Fem uker lønnet stiftspraksis (PT 504) ble beregnet til 9 ECTS mot tidligere 7 ECTS. Dette ga den andre øvingsuka en totalramme på ett studiepoeng, mens den var utarbeidet i forhold til en ramme på

tre ganger så mye. Fagrådsleder foreslo på et tidspunkt å opprette et ekstra PT-emne⁹⁸, alternativt å drøfte en reduksjon av menighetspraksis til tre uker (LD101-05).

Den tredje fasen, revisjonen våren 2006, endret betingelsene for progresjon mellom PT-emnene og resulterte i den studieplanen som ble implementert fra høsten 2007. Denne revisjonen medførte ikke endringer i emnenes omfang, men endret plasseringen av emnene i forhold til hverandre. For ferdighetsfagets del medførte det at PT502 ble fjernet fra PT501 med et år, noe som gjorde at progresjonen mellom grunnleggende uttrykkstrening innenfor MPU og den fagspesifikke liturgiske uttrykkstreningen ble borte. Det praksis-tunge emnet PT502 som hadde lite undervisningstid til praksisbearbeiding og etterlesing, ble fulgt av et like praksistungt emne PT503 påfølgende semester. Tilsvarende ble praksiserfaringene fra stiftspraksis på PT504 skilt fra den faglige bearbeidingen av dem på PT505 med et avhandlingssemester.

Praktikums pedagogiske identitet

Ved MF ble betegnelsen Praktikum og Praktisk-teologisk Seminar brukt om hverandre.⁹⁹ Begrepet praktikum finnes hos Schön (1983, gjengitt i Nielsen & Kvale 1999), som også bruker Reflective Practicum (Schön 1987 :157ff). En definisjon av praktikum er «en institusjonell sammenheng myntet på å formidle et yrke (en profesjon)» (Nielsen & Kvale, 1999: 244¹⁰⁰), hverken et teoretisk studium av ferdigheter eller mesterlære i en reell praksisvirkelighet, men noe midt imellom: «en institusjonell sammenheng der den lærende har mulighet til å prøve seg i et yrke under tilrettelagte former». Den opprinnelige betydningen av seminar er planteskole eller jordbruksskole (Bø & Helle 2008 :275), noe som tydeliggjør både at det handler om en organisk vekstprosess under tilsyn og tilrettelegging, og at det er en midlertidig plassering. Historisk har betegnelsen seminar i følge Bø og Helle (ibid) et snev av noe nedsettende. Seminaristen¹⁰¹ var «den halvstuderte røver», folkeskolelæreren som ikke hadde studert ved universitetet, men ved lærerseminaret. Samme problematikk kan også anes i diskusjoner om presteskole eller presteseminar.

Praktikums selvforståelse og pedagogiske oppdrag var å sørge for den praksisnære og kirkelige delen av studentenes profesjonskvalifisering. Praktikum skulle gi studentene «impulser til å utvikle personlig og pastoral identitet i rammen av undervisningen og andakts- og gudstjenestelivet ved institusjonen», skriver daværende praktikumsrektor Olav Skjevesland i *Utkast til målformuleringer for SPT/KS*¹⁰² i mai 1996 (FD9-96). Praktikums pedagogikk handlet i stor grad om å «se» enkeltstudentene, og gjennom kollegiale drøftinger ta for seg særlige utfordringer knyttet til hver enkelt students faglige og personlige utvikling og modenhet.

Praktikum har del i ansvaret for å utdanne et presteskap som er både faglig, personlig og åndelig egnet til sin tjeneste. (EL/48-05 Evalueringskriterier det praktisk-teologiske seminar)

98 PT 10x: «Menneske og prest» ble utarbeidet, men ikke realisert (LD/ 18-05)

99 Der det ikke er gjort uttrykkelig oppmerksom på det (for eksempel Universitetets Praktisk-teologiske seminar) gjelder begge betegnelsen Praktikum på MF.

100 I følge begrepsoversikten i Mesterlære. Læring som sosial praksis.

101 Seminar-betegnelsen ble tidligere også brukt om Universitetets Praktisk-pedagogiske utdannelse (PPU, UiO) nettopp på grunn av nærheten til praksis og praktiske øvelser.

102 SPT/KS: Semesteremne i Praktisk Teolog/ KateketSeminar.

Det yrkesforberedende elementet i presteutdanning var tett knyttet til begrepet pastoral danning eller *formatio* (*formatio pastoralis* eller Ministerial Formation (Haanes, 1999:42). I artikkelen Pastoral «formatio» og luthersk antropologi¹⁰³ beskriver Vidar Haanes pastoral *formatio* som «det yrkesforberedende element i presteutdannelsen som går ut over det rent kunnskapstilegnende, det som går på personlig menneskelig, åndelig og pastoral vekst og utvikling» (op.cit. s. 43-44).

Praktikums pedagogiske identitet var i stor grad en «slik-pleier-vi-å-gjøre-det-her» – form for pedagogisk praksis. Det ble stilt krav til lærerne om egen profesjonserfaring og nær kontakt med praksisfeltet. Et kjennetegn ved denne formen for pedagogikk er at den inneholder mye taus kunnskap. I ulike logger og dagboksnotater (LD/16-02, LL/35-03) går det fram at læreren spør etter kollegenes begrunnelser for felles praksis og vurderinger. På et løst ark mellom sakspapirer til et lærermøte våren 2003 har læreren skrevet følgende under overskriften *Praktikums særegne faglighet*:

Ikke at det ikke finnes faglighet, spesifikk og begrunnet, men den er i stor grad ikke verbalisert. Dels fordi vi snakker om en realkompetanse uten eget språk¹⁰⁴, innhold og metode. Viktig at vi i en dialog får hjelp til å formulere og verbalisere dette på en måte som tilfredsstillende både faglige krav/ studierammer og våre metoder.

Det må en anerkjennelse til i systemet, av at det finnes en særegen faglighet på praktikum.

Det må en imøtekommenhet til, som innrømmer oss [praktikumskollegiet] rett til å være diffuse på veien.

[LL/35-03])

Her argumenterer læreren for at praktikumskollegiet må få rammer som kan bidra til at den pedagogiske kunnskapen som finnes på praktikum kan gjøres eksplisitt (Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000 :106). Praktikums pedagogikk hadde trekk av situert læring, og «Praktikumskulturen» var en viktig del av den pedagogiske metoden, som ble beskrevet av kollegene som positiv, trygg og tydelig. Den var en forutsetning lærerne imellom, men et saksnotat (Til sak 46/02 LMP) fra læreren til praktikums lærermøte tirsdag 9 oktober 2002 kan tyde på at forutsetningene for og betydningen av et fellesskap mellom studentene ikke var faglig bevisstgjort eller formulert (LD/15-02). Notatet inneholder tre punkter. Det første gjelder studentmiljøet, det andre gjelder lærernes mulighet til samtenking, det tredje har overskriften «Gjøre egnet – vurdere egnethet». I formuleringen «*Kullfølelsen*», *mytisk eller metodisk?* utfordres lærerfellesskapets implisitte kunnskap om fellesskapet mellom studentene. Her reises spørsmålet om kullfølelse er noe som tilfeldig oppstår, noe uforutsigbart og utenfor lærernes kontroll (mytisk) eller om læringsmiljøet er en del av praktikums pedagogiske metode. Læreren ser betydningen av læringsfellesskapet ut fra øvingsfagenes behov, ettersom de utfordringene som studentene kan utsettes for i øvelsene hele tida må vektes mot tryggheten i kullet.

Det at enkeltstudentene og den direkte kontakten mellom studenter og lærere var

103 Artikkelen er en utgave av Haanes prøveforelesning over oppgitt emne til den teologiske doktorgrad ved MF 9.12.1998. Haanes var rektor ved MF fra 1.1.2005 og en sentral aktør ved institusjonen i de årene studierevisjonen pågikk. Artikkelen inneholder en kortfattet gjennomgang av norsk pastorteologi fra slutten av 1800-tallet, inkludert en beskrivelse av praktisk-teologisk tenkning på MF årene like før læreren ble ansatt.

104 Begrepet «realkompetanse uten eget språk» er inspirert av Hiim og Hippe (2002).

så avgjørende for praktikums pedagogiske identitet, gjorde at endringen av praktisk-teologiske emner i studiet fra to til fem fikk relativt store konsekvenser. Det medførte positivt at alle studenter skulle «bli sett» på fem ulike tidspunkter i studiet og ga profesjonsstudentene en mulighet til jevnere kontakt med praktikums lærere gjennom studiet som helhet. Men fram til og med høsten 2006, da alle emner gikk hvert semester, betydde dette at fem kull enkeltstudenter skulle legges merke til og følges opp av lærerkollegiet. Den fundamentale pedagogiske praksisen i lærerfellesskapet, som bestod i gjennomgang av hvert kull med en refleksjon omkring hver enkelt student, fikk to og en halv gang så mange studenter å forholde seg til. I tillegg gjorde fagfordelingen på de fem emnene at praktikums lærere bare unntaksvis var involvert i undervisning innenfor andre emner enn der deres egne fag var representert. Dette resulterte i at mange av de faste lærerne i realiteten ikke «så» studentene i det hele tatt på enkelte emner. Undervisningen ble organisert slik at ulike emner ble undervist på hver sine ukedager, noe som også vanskeliggjorde opprettholdelsen av felles møtetider for praktikumlærerne.

Eksternaliseringen av praktikums tause kunnskap

Praktikum var et lite fellesskap og hadde en flat formell struktur med hyppig møtevirksomhet og mange treffpunkter der alle lærerne var til stede og kontorer vegg-i-vegg med åpne dører. Praktikums selvstendige, og tildels autonome rolle i institusjonen, ble endret som resultat av omstrukturering. Enkelte av disse endringene hadde konsekvenser for den pedagogiske tradisjonen praktikum hadde sin identitet i.

Når det refereres at praktikum er godt representert i råd og komiteer i forbindelse med studierevisjonen (FD 11-01) kan det se ut til at en slik representasjon ble regnet som tilstrekkelig til å sikre gjennomslag for praktikums særlige pedagogiske identitet. Men den pedagogiske refleksjonen, de intenderte læringsløpene og den forståelsen av kontinuitet og sammenheng som lå bak idéen om å splitte praktikums første semesteremne i «tre suksessive semestre» (FD 2-02), var ikke formidlet i tilstrekkelig grad, noe som ble tydelig i revisjonsrunden våren 2006. For å kunne motstå de stadige justeringene uten å forvitte, måtte planene vært fulgt av en pedagogisk begrunnelse som gjorde at tre suksessive semestre forelå som en premiss, og ikke kunne gjøres til tre løse emner uavhengig av sammenheng og progresjon.

I boka *Slik skapes kunnskap* (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2005 : 103 ff) beskriver forfatterne ulike arbeidsmetoder for å eksternalisere tause kunnskap i en organisasjon. Å eksternalisere kunnskapen betyr å gjøre tause kunnskap eksplisitt ved å gi språklig uttrykk for felles praksis og vurderinger. De beskriver fem steg i en prosess for kunnskapsutvikling, men den viktigste forutsetningen er det de omtaler som kunnskaps-hjelpendene kontekster. Dette er felles møtesteder eller kunnskapsrom, Ba (op.cit. s. 21), som gjør det mulig å føre gode samtaler, og de kan være både fysiske, virtuelle og mentale. De kunnskapsutviklende samtalene er nøye beskrevet. Ettersom det er selve utvekslingen som er hensikten med samtalen, er det viktig å ikke tvinge fram konklusjoner. Samtalene skal ikke være argumentativt ladet, og det skal ikke brukes dominerende framgangsmåter eller være sjulte agendaer. Tvert imot skal det være nok tid: « Unngå å avslutte samtalen for tidlig /.../ » (op.cit. s. 23).

Omstruktureringer førte til at fagseksjonene ble endret slik at praktikum opphørte

som egen fagseksjon¹⁰⁵ og fagrådet for Cand. theol ble fagråd for Cand. Theol & Master. Praktisk teologi ble fra 2003 del av Seksjon for praktisk og empirisk teologi, seinere seksjon for praktisk teologi og religionsvitenskap (PTRV), som inkluderte misjonsvitenskap, religionsvitenskap og religionspedagogikk. Med dette ble ett sted for kollegial dialog på praktikum borte, og det generelle presset fra studierevisjonsarbeidet gjorde det vanskelig å finne nye arenaer. Viktige møtesteder forsvant, ved at faglige arenaer som tidligere var forbeholdt lærerne på praktikum nå omfattet flere faggrupper, eller ved at de ble satt under press fordi antall studenter økte fra to til fem kull i semesteret.

Den studiemessige plasseringen av praktisk teologi er, slik jeg har vist i kapittel 2.1.4., resultat av faglige praktiskteologiske overveielser. Men fordi den teologiske og pedagogiske forståelsen ikke ble eksplisert i tilknytning til plandokumentene, forble deler av praktikums kompetanse uartikulert for resten av institusjonen. Derfor kunne argumenter mot å skille praksiserfaringene (PT504) fra den faglige bearbeidingen av dem (PT505) med et helt avhandlingssemester, eller mot å legge inn et helt år mellom den grunnleggende første praktiske teologien (PT501) og praksiserfaringen i menighet (PT502), eller mot å legge to emner med mye praksis og utilstrekkelige rammer for fellesfaglig bearbeiding gjennom undervisning i påfølgende semestre (PT502 og PT503), avvises som særfaglige interesser, og ble ikke nødvendigvis oppfattet som begrunnet i praktikums pedagogiske erfaring.

Samtidig som behovet for en uttalt praktisk-teologisk pedagogikk økte i forbindelse med revisjonsarbeidet, forsvant de Ba som praktikum kunne hatt tilgjengelig for eksternaliseringen av sin tause felleskunnskap. Det lå en forståelse av progresjon og kontinuitet i praktikums opprinnelige forslag som ble endret i de avsluttende revisjonen. Sammenlignet med teoretiske fagdisipliner var både ferdighetslæringen, praksisbearbeiding og de spesielle læringsprosessene innenfor PT sårbare for denne typen diskontinuitet. Det er ikke sagt at praktikum ville fått gjennomslag for andre løsninger i studieplanen, men det kan se ut til at praktikums praktisk-teologiske seminarpedagogikk ikke var tilstrekkelig artikulert, til å holde i en argumentasjon med en overveiende akademisk og teorifaglig studieforståelse. Det ubehaget ved de strukturelle endringene som kommer til uttrykk i flere av praktikums sakspapirer fra revisjonsperioden kan derfor også henge sammen med at viktige kunnskapshjelpende kontekster og rom for å verbalisere praktikums tause pedagogiske kunnskap ble borte, samtidig som nødvendigheten av å artikulere denne kunnskapen ble opplevd som presserende.

Praktikumskulturen var under press på flere måter:

LGE¹⁰⁶: Prosessen med at Praktikum er endret, (den) har hatt sin egen kultur, positiv trygghet, tydelighet osv. Ting ble tatt opp og gjort til fellesting. «Praktikumskulturen» var meningsfullt å snakke om. «Det er vi som redder det teologiske studiet.» Alt dette har endret seg. Praktikumskulturen er under press/ending.

[LL38-03: Læreren referat fra fagdag, november 2003]

105 Dokumentgjennomgangen viser at det tidligere hadde eksistert flere faglige fellesarenaer for lærerne på praktikum: Fagseksjonen for praktisk teologi (alle lærerne i praktisk teolog, betegnet PT-seksjonen/ fagseksjon for praktisk teologi/ seksjon for praktisk teologi), Seminarrådet ved praktikum (4 lærere og 2 kandidater) og Studieråd for praktisk teologi.

106 Professor i praktisk teologi.

Ved at profesjonskvalifisering var blitt målsettingen for hele profesjonsstudiet, hadde praktikum mistet eneretten på å «redde det teologiske studiet».

3.1.2. Profesjonsutøvelse som studiemål

En måte å beskrive kunnskapsbasen innenfor profesjonsutdanningene på, er som nøster av kunnskap (Grimen 2008) eller umonterte kunnskapsdeler (Abbott 1988) der fellesnevneren eller monteringsanvisningen er den konkrete kompetansen til å utøve en profesjon (se 2.1.1.). Dette betyr, at ved å betrakte profesjonsutøvelsen som overordnet studiemål, kan sammenhengene mellom de ulike fagdisiplinene gjøres tydelige. Samtidig medfører det å gjøre yrkespraksis til studiets mål, at de fagdisiplinene som tradisjonelt har vokst opp innenfor studiet, stadig må vurderes i forhold til sin relevans for dagens yrkesutøvelse.

Det var ikke minst arbeidet med å beskrive den nødvendige utøverkompetansen i profesjonen som førte til utviklingen av ferdighetsfaget *Muntlighet og personlig uttrykk (MPU)*. For læreren var fagets innholdskjerne hele tiden sterkt knyttet til forståelse av realkompetanse, men forståelsen av kompetent praksis var ikke konkretisert i noen dokumenter. Det nærmeste var beskrivelsen av egnethet, men som utgangspunkt for oppbygning av et ferdighetsfag var den ikke tilstrekkelig. Både forståelsen av profesjons-spesifikke ferdigheter, kvalifisert praksis og realkompetanse ble drøftet i praktikumskollegiet med ulike tilnærminger (se eksempel nedenfor). Men det å beskrive nødvendig realkompetanse i profesjonen var ingen enkel prosess, og inspirert av Hiim og Hippe (2001) leverte læreren følgende liste over mulige problemer:

- At mye vesentlig yrkeskunnskap kan være lite verbalisert og dokumentert.
- At viktige yrkesbegreper er «lånt» fra andre beslektede yrker eller profesjoner, og er ikke uten videre egnet til å beskrive denne yrkesvirkeligheten.
- At yrket er preget av en illusjon om at tradisjonelle vitenskapelige disiplinbegreper (eller begreper fra andre profesjoner) faktisk uttrykker deres yrkesvirkelighet. [EL/55-05. Identitet ved Praktikums-læringen 16.06.05]

Det viste seg at denne defineringen og beskrivelsen av profesjonens arbeidsoppgaver i seg selv innebar et viktig profesjonsdidaktisk arbeid. Også den tilbakemeldingen studentene ga gjennom visjoner for liturgisk selvforståelse og tekster om hvilke realkompetansebehov de observerte og erfarte i praksis gjennom observasjonsnotater og noviseberetninger (se oversikt over studenttekster i kapittel 2.2.2) påvirket forståelsen av nødvendig kompetent praksis i profesjonsutøvelsen.

Konkret beskrivelse av profesjonens arbeidsoppgaver

Fagutviklingsarbeidet beskrives gjennom fire eksempler som viser hvordan konkrete arbeidsoppgaver og ferdigheter ble beskrevet som utgangspunkt for studiemål og fagplan. Eksempelene er valgt for å vise ulike deler av arbeidet. Det første eksemplet, *Fra delferdigheter til øvingsfag* (fagdag i 2003) beskriver hvordan utøverkompetansen innenfor alle de ulike praktikumsfagene ble formulert og redigert til et felles øvings-

fag. Det andre eksemplet beskriver hvordan praktikums lærerkollegium sammen arbeidet med å konkretisere realkompetansen innenfor profesjonen. Først med en tverrfaglig tilnærming til Hva er det «å preste» (fagdag i 2004) og deretter i en drøfting av *Egnet som studiemål* (fagdag i 2005). Det tredje eksemplet, *Generalisering av student erfaringer*, viser hvordan studentene deltok i selve fagutviklingsarbeidet, knyttet til å beskrive profesjonsspesifikke samtalsjangre. Det viser også eksempler på hvordan materiale fra noviseberetningene kan brukes for å validere faginnholdet. Det fjerde eksemplet har jeg kalt *Morgendagens liturgiske realkompetanse*, med utgangspunkt i et innlegg læreren holdt på et møte mellom kolleger fra Praktikum på MF og Praktisk-Teologisk Seminar ved Universitetet i Oslo våren 2006. Innlegget (som finnes i stikkords-manus) inneholder en didaktisk analyse av kjernebegrepene i visjonsdokumentene for Gudstjenestereformen i Den norske kirke¹⁰⁷, og beskriver på bakgrunn av det nødvendige konkrete kvalifikasjoner og ferdigheter hos de liturgene som skal gjennomføre revisjonen i praksis.

Eksempel 1: Fra delferdigheter til øvingsfag

Læreren gjennomgang og samordning av det eksisterende undervisningstilbudet ble gjort ut fra et faglig ståsted som betraktet disse delene av undervisningen som ferdighetslæring og uttrykkstrening med behov for særlige metoder, blant annet fra estetisk-pedagogisk metode. For å få en samlet oversikt over ferdighetselementene innenfor de ulike praktikumsfagene, oppfordret lærerne alle faglærerne til å beskrive de ferdighetene de så studentene trengte innenfor sitt fagfelt:

Spørsmålet som hver enkelt av faglærerne må stille seg blir da:

Hvis jeg skal betrakte mitt fag som en del av dyktiggjøringen til en praktisk utøvende prestedtjeneste, hvilke ferdigheter ser jeg at studentene må øve seg i innenfor dette fagfeltet for å gjøre en skikkelig jobb? [EL/35-03]

Dette spørsmålet ble besvart i form av fagspesifikke ferdigheter i stikkords-form på et seksjonsmøte (fagdag) i juni 2003. Arbeidet synliggjorde at alle de ulike fagene inneholdt utøvende kompetanser som faglærerne hver for seg forsøkte å gi innenfor sine undervisningsrammer. Stikkordene ble notert, og refereres i to litt ulike dokumenter med overskriften Øvingsfag (LD/37-03 og LD/38-03). Disse finnes samlet i ett elektronisk dokument *Delferdigheter*, datert 22.08.03 (EL/23-03). De 59 stikkordene er først listet opp ubearbeidet, deretter har læreren samlet de fagspesifikke stikkordene i områder eller delferdigheter for å bygge opp «en slags progresjon med områder som videreføres/ utvikles i ulike PT-moduler, eller som knytter seg spesielt opp mot undervisningen på dette emnet» (EL/23-03 :2).

107 Gudstjenestereformen ble igangsatt 2004 og skal implementeres fra 2011. For beskrivelse se www.kirken.no/?event=doLink&famID=55602 nedlastet oktober 2010

	Sjelesorg	Homiletikk	Liturgikk	Kateketikk	Pastorallære
Praktikumlærernes fagspesifikke delferdigheter	Empati lytte øyekontakt oppøving av impulser / impulskontroll intuisjon; emosjonell IQ følelses- transport gestalte rommet, bygge trygge rom lytte bak orda kroppsb- bevissthet føre dialog	Stemmebruk, diksjon, ordriktom mimikk tale i et kirkerom ferdigheter i å se en målgruppe muntlig bruk av manuskript ferdighet i å assosiere observere systematisk tenking- systematisk muntlig kreativt arbeid	Trygghet tåle å være synlig bevissthet om kroppsspråk lese interaksjoner/ samhandling bevege seg i et kirkerom ferdighet i å øve og trene stemme- oppvarming instruere regissere handlings- forløp formulere bønner lede en handling lede oppmerksom- het messesang liturgisk uttrykk skape en handling kunstnerisk/ kreativt	Skape trygghet forutsigbarhet lede pedagogisk virksomhet bruke ulike formidlings- former fortelling bygge fellesskap skape gode møter /møtesteder gi veiledning	Tåle oppmerksom- het mot til å konfrontere ferdighet i å motta veiledning gjøre seg nytte av veiledning gi veiledning observasjon (ikke bare meg og mitt uttrykk) egenvurdering/ selvforståelse se hvor man er - legge merke til teambledelse teambygging ferdighet i å administrere planlegge aleine/ sammen med andre tidsplanlegging tidsberegning/ holde tidsrammer tilstede- værelse reseach genre- bevissthet i samtaler

Figur 32. Fagspesifikke delferdigheter. (EL23-03)

Flere av de opprinnelige stikkordene er delvis overlappende, ettersom de ulike fagene vil formulere seg forskjellig. For eksempel inneholder *kroppsbbevissthet* i sjelesorgfaget andre nyanser enn *kroppsuttrykk* i liturgifaget, uten at det er noen motsetning mellom måtene ferdigheten og bevisstheten øves på.

Eksempel 2: Kollegenes konkretisering av profesjonens realkompetanse

Våren 2004 leverte læreren «Et foreløpig notat til drøfting om funksjonsbasert fagplanarbeid i profesjonsstudiet på bakgrunn av et tverrfaglig arbeid med formuleringen av profesjonskunnskap/ yrkeskunnskap» (EL37-04). Bakgrunnen for dette notatet var et muntlig framlegg i praktikums lærermøte i februar 2004. I forbindelse med arbeidet omkring den nye studiestrukturen, igangsetting av en profesjonsutdanning og arbeidet med integreringen av praktisk teologi i hele studiestrukturen var læreren

bedt om å legge fram noen synspunkter fra litteratur med tilknytning til alternative læringssituasjoner/ profesjonsutdanning som det kunne være nyttige å se nærmere på i arbeidet med å innholdsbestemme og videreutvikle studiet metodisk. Om begrunnelsen for å bruke verbalformen av det å være prest, *Hva er det «å preste»*, skrev læreren at hensikten var

å se om det kunne bringe oss rundt en etablert pastoral forståelse/ selvforståelse eller forventning som har betrakterens fokus. Et funksjonsfokus eller handlingsfokus vil kanskje kunne utfordre skillene mellom fagdisiplinene og hierarkiet av yrkeshandlinger, og gjøre kompetansebegrepet tydeligere for oss. [EL37-04]

En viktig inspirasjonskilde til notatet var boka *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap* av Hiim og Hippe (2001) og notatet er formet som en utvidet leselogg der også Nielsen og Kvale (1999) og Bjørndal (2002) er referert. Det grunnleggende spørsmålet for å utvikle en profesjonsfaglig forståelse beskrives som å finne ut hva den konkrete profesjonsutøvelsen består av innenfor dette konkrete yrket. Og for å bringe det inn i presteutdanningen konkretiserer læreren disse spørsmålene:

- Hvordan vil du beskrive den yrkesvirksomheten og de profesjonelle samfunnsoppagene som presteutdanninga kvalifiserer for?
- Hva er sentrale arbeidsfelt og yrkesoppgaver i prestearbeidet?
- Beskriv overordnede arbeidsoppgaver innenfor presteyrket. [EL37-04]

Som et utgangspunkt for fagutviklingsarbeidet skulle profesjonskunnskapen beskrives ut fra disse overordnede arbeidsoppgavene. Igjen er det ferdighets- eller utøverdelen av kompetansen læreren forsøker å få beskrevet.

Egnethet som studiemål

Egnetetskriteriene var gjort gjeldende fra og med vårsemesteret 1996 og skulle vurderes til «bestått» / «ikke bestått». I utgangspunktet var disse formulert for å kunne stanse studenter som ikke var egnet (skikket) til å bli prester. Inngressen hadde imidlertid en positiv formulering i retning av å veilede, støtte og utdanne:

Praktikum har del i ansvaret for å utdanne et presteskap som er både faglig, personlig og åndelig egnet til sin tjeneste. Derfor foregår det på Praktikum en evaluering av de enkelte studenters og kandidaters praksis. Hovedmålet med evalueringen er å gi personlig veiledning og støtte i den enkelte students utvikling henimot ordinasjonen.

Egnetetskriterier / Studieløp for praktisk teologi ¹⁰⁸ [EL83-05. Kursiv i original].

Evalueringskriteriene var formulert i seks hovedpunkter: Åndelig modenhet og teologisk / etisk bevissthet, selvinnsikt, *Yrkesmessige handlinger*, Samarbeidsevne, Læring under veiledning og Psykisk tilstand. Det at yrkesmessige handlinger fantes i dette dokumentet, gjorde det aktuelt for læreren å drøfte hvorvidt egnetetskriteriene også kunne analyseres med tanke på å fungere som studiemål. Selv om prestenes kompetente praksis ikke var helhetlig beskrevet i noe dokument, fantes det ulike konkretiseringer og beskrivelser av forventede krav til profesjonspraksis, som til sammen ga en forståelse av kravene til den profesjonelle utøver. Særlig fantes disse formulert i egnet-

108 Dokumentet finnes i ulike utgaver.

hetsbeskrivelsene knyttet til studiet, noe som gjorde det naturlig å arbeide med disse kriteriene som utgangspunkt for en didaktisk analyse. I et forberedende dokument til fagdag i kollegiet i juni 2005, foreligger det et forslag fra læreren til en didaktisk analyse av egnethetskriteriene.

Læreren hadde følgende forslag til didaktiske punkter i drøftingen av utdanning til egnethet:

- Kunnskapskjerne
- Grunnleggende ferdighet
- Læringssituasjon/øvelse/praksis
- Integreing/refleksjon/innsikt
- Studiemål/progresjon/vurderingsform [EL81-05]

Alle de seks punktene hadde undertekster som i spørsmåls form konkretiserte hva egnetheten bestod i:

Er studenten i stand til å utføre de yrkesmessige handlinger som rammeplanen for praksisen krever?

Makter studenten å holde avtaler og ta ansvar for egen praksissituasjon?

Klarer studenten å mestre stress og pressete situasjoner?

Har han/hun en adferd og fremtreden som er egnet for yrket?

Er studenten i stand til å administrere sin egen tidsbruk og forholde seg respektfullt til andres?

Punkt 3. Yrkesmessige handlinger [EL/48-05]

De seks punktene ble så analysert med tanke på hvilke teoretiske kunnskaper og hvilke grunnleggende ferdigheter studentene måtte tilegne seg for å kunne oppfylle egnethetskriteriene innenfor dette punktet. Deretter var tanken å legge til rette den typen læringssituasjoner eller øvelser som egnetheten best kunne læres i. Det fjerde punktet, *Integrering / refleksjon / innsikt* var tenkt tverrfaglig. Her lå muligheten til å trekke veksler på de øvrige teologiske fagene. Det siste punktet handlet om konkretisering av studiemål for de ulike nivåene med en faglig begrunnet progresjon. Dessuten var læreren optatt av det aller siste punktet, vurderingsformen, i bevisstheten om at måten studenten skulle vurderes på ville legge sterke føringer for selve læringen. Ikke minst var det aktuelt å drøfte i hvilken grad muntlige utøvende ferdigheter skulle vurderes – muntlig!

Som jeg allerede har beskrevet, var de aktuelle PT-embnene så beskåret på dette tidspunktet (juni 2005), at arbeidet var vanskelig å motivere. Samtidig kom det forslag til et nytt sett med kriterier, *Forslag til skikkethetsvurdering* (EL182-05) med følgende ingress:

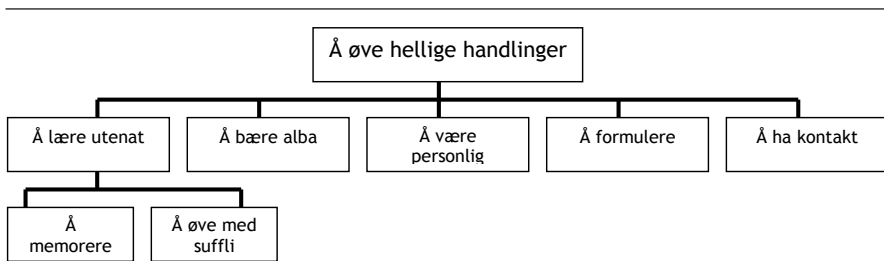
Studenter som tar profesjonsutdanning til kirkelig tjeneste må ved studiets avslutning ha en kompetanse som ikke bare omfatter faglige kunnskaper av teoretisk karakter, men som også omfatter en profesjonell skikkethet i mer omfattende mening. [EL182-05]

Også dette dokumentet inneholdt kriterier, plasseringen i utdanningen, hvem som hadde ansvar for vurderingen og hvilke prosedyrer som skulle følges dersom noen ikke ble vurdert til bestått. Her forelå det sju punkter, de fire første formulert som «vner»: - til å motta veiledning, - til samarbeid, - til å kommunisere adekvat overfor

enkeltmennesker og grupper og - til å utøve lederskap. De siste tre handlet om holdninger og personlig tro: yrkesetiske holdninger, adekvat livsførsel, og tilslutning til kirkens tro. I følge dokumentet skulle skikkethet vurderes på samme måte som ved den tidligere egnethetsvurderingen. Det nye var at «Kriteriene anvendes progressivt slik at kravene høynes gjennom utdannelsen». Institusjonen holdt fast ved de opprinnelige egnethetskriteriene.

Eksempel 3: Generalisering av studenterfaringer

Mens førstelesingen (kapittel 2.3.1) av studentenes tekster bidro til å utvikle den foreliggende fagplanen, har jeg i forskningen arbeidet vekselvis med grundig analyse av noen noviseberetninger og fokuserte søk i andre (for nærmere beskrivelse, se 2.3.2) for å danne meg et bilde av hvilke ferdigheter studentene erfarte at hadde størst betydning for at de kunne utføre liturgien på en måte de kjente at de kunne stå inne for. Studentene beskrev hvilke ferdigheter de anså at gjorde dem kompetente som liturger, og bidro til å gi svar på ett av mine spørsmål: hva skal øves. I noviseberetningene hadde studentene beskrevet det å øve hellige handlinger som bestående av flere delferdigheter: å lære utenat liturgisk tekst, å bære alba, å være personlig, å være engasjert, å snakke tydelig mm.



Figur 33. Eksempel på delferdigheter fra noviseberetningene.

Som et eksempel på arbeidsmåten viser jeg i figur 33 hvordan jeg ved å sette dette sammen kan beskrive hvordan læreren arbeidet seg fram til en fagbeskrivelse. Det midterste nivået består av ulike ferdigheter som studentene har beskrevet mens det nederste nivået viser lærerens faglige vurdering av hvordan disse ferdighetene best kan trenes. Her gjør læreren bruk av ulike faglige tilknytninger, for eksempel ferdighetslæring, kognitiv psykologi, hukommelsesforskning og dramapedagogisk metode.

En mer direkte funksjon hadde studentenes evalueringer av undervisningen. Flere spørsmål i evalueringene (se kapittel 2.2.2) angår konkrete områder der det var flere alternativer, slik som spørsmålet om hvorvidt opplegget heller burde vært fordelt på én dag hver uke i fem uker, et alternativ som hadde vært gjennomført i 2003. Spørsmålene «Forslag til endring: Hva kan gjøres bedre?» og «Konkrete ting du savnet som kunne vært lagt inn i denne uka? På bekostning av...» finnes i denne formen bare de første semestrene (Skjema 04-05). De erstattes av mer begrensede og generelle formuleringer fra 2005 (Skjema 05-07).

Enkelte av spørsmålene, som «Hvordan fungerte det å være i Majorstuen kirke/ Lo-

visenberg/ på Cathinka Gulberg-senteret?» og «Kunne vi like godt vært på MF?» kan leses som spørsmål om støtte fra studentene på områder som, ettersom de hadde økonomiske implikasjoner, trengte en legitimitet ut over lærerens egen vurdering. Noen spørsmål var relativt førende, slik som «Tror du vi kunne oppnådd det samme med en mindre tidsramme (færre/ kortere dager)?» og «Synes du dette er et opplegg vi bør videreutvikle og gjenta?». Det samme gjelder spørsmålene om omfanget av og arbeidsmengden i øvingsuka, der det er en kjennsgjering at praktikums-ernene var under press med hensyn til omfang og studentenes arbeidsbelastning. Sammenligninger viser at fram til høsten 2005 påvirket tilbakemeldingene fra ett semester utviklingen av neste semesters øvingsuker. Dette blir tydelig i forholdet mellom tidsrammene for undervisning og coaching, størrelse på basisgruppene, valg av gruppestørrelse i refleksjonssamtalene og valg av emner for den teoriundervisningen som legges inn i øvingsuka.

Mens studentenes tilbakemeldinger hadde relativt stor innflytelse på enkelte områder, var det andre områder der læreren tilsynelatende ikke tok hensyn til dem. Det faktum at det hvert semester var et antall av studentene som mislikte tidebønnene, førte for eksempel ikke til at de ble fjernet fra dagsrytmen, heller ikke det godt begrunnede forslaget: «kanskje en student heller kunne ledet i og med at dette var et opplegg som handlet om å øve på å være i fokus. Dette kunne ha vært verdifull trening»(EØ :6), førte fram. Flere av øvingslærerne foreslo det samme, og det ble tatt inn i planen for verksteduka på PT504 (se figur 42), men det ble aldri gjennomført. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen av den dramaturgiske rytmen og lærerens forståelse av læring i øvingsukene.

Korthagen (2001 :37-39) beskriver et spennende eksempel på kunnskapsutvikling fra praksis, der studentene drøfter erfaringer av undervisningspraksis, og samtalen «lead to the formulation of a concrete skill». Studentene går fra praksiserfaringer til formulering av konkrete ferdigheter: sørge for øyenkontakt med eleven før en beskjed blir gitt og videre til teorier med liten t, som drøftes opp mot teorier med stor T. På den måten bevisstgjøres de individuelle praksiserfaringene som elementer i et generelt hele, og det igangsettes et felles analytisk arbeid i studentgruppa der de leter etter mønstre og sammenfall i erfaringer, men også ulike handlingsalternativer. Slik bygges en felles kunnskapsplattform for videre praksis. Generaliseringen består i at konkrete og enestående situasjoner med særegne detaljer forstås i lys av allmenne erfaringer og teori. En felles teoriforståelse, basert på dette, er begynnelsen til et felles profesjonsspråk som inneholder praksiserfaringene. Bruken av studentenes refleksjoner var viktige i bevisstgjøringen av deres egen læring fra praksis. Empirien viser at læreren de første semestrene brukte besvarelsene som utgangspunkt for undervisning, der kullet drøftet sine individuelle erfaringer opp mot hverandres erfaringer, og mot teori. Dette kan ikke erstattes ved at hver enkelt drøfter sine egne erfaringer opp mot teori.

Manglende tid til konkret felles etterarbeid med praksiserfaringene gjør at praksiserfaringene forblir individuelle og det felles erfaringsspråket, profesjonsspråket, etableres ikke på samme måte. I denne sammenhengen er det også viktig å legge til rette for samtalene om håndverket, som i en mesterlæretradisjon. Studentene trenger tid til å utvikle språk for og drøfte prosedyrer i tilknytning til ferdighetslæringen. Å diskutere *hvordan vi gjør det*, bygger og skjerper studentenes forventning til sitt eget uttrykk.

Utvikling av profesjonsrelaterte samtalesjanger

Arbeidet med å definere kunnskapsinnholdet i det nye faget ble direkte utformet i samarbeid med studentene. Allerede det første semesterets undervisning inneholdt konkret undervisning omkring dialog som muntlig arbeidsform. Senhøst 2003, etter første gangs undervisning PT 1 skriver læreren om denne undervisningen i sin lærerlogg. Her beskriver hun målsettingen med denne undervisningen som tredelt: For det første å lære studentene å delta i samtaler med respekt, for det andre å lære dem å styre samtaler slik at de blir fruktbare og for det tredje å avsløre hvor noe går av sporet i en samtale.

Jeg spurte studentene om hva en samtale var – en dialog. Masse forslag. Forsøkte å sortere dem i grupper. Det gikk ikke bare greit, for studentene hadde ikke begrepet hvorfor de skulle gjøre det. Jeg ville fram til klare regler, de satt med masse eksempler på at ingen samtaler følger regler. (politikerdebatter, TV-debatter særlig). Hvis jeg prøvde å komme noen skritt nærmere en tydelig samtalsjanger ble de provosert av at jeg ikke så at «ingen samtaler er slik». [LL 19-03 s 10]

Læreren hadde, på bakgrunn av arbeidet med å definere delferdigheter, kommet fram til fire typer samtaler som hun mente var spesifikke for profesjonen. Av disse var sjelsorg-samtalen allerede anerkjent som en egen sjanger. Dessuten var samtale i forbindelse med dåp (dåps-samtale), vigsel (vigsel-samtale) og samtale med pårørende før gravferd (sørgesamtale) forstått som typiske profesjonsrelaterte samtaler. Imidlertid var ikke disse uten videre selvstendige sjanger, slik læreren definerte dem. Den sammenhengen dette stod i var trening av muntlig ferdighet, og det var altså ikke tilstrekkelig med en forståelse av ulike temaer, for å definere det som ulike samtaler. Målet måtte være erfaring med og trening i ulike samtaler for å øve studentene opp til respekt for samtalepartnere og til å skille det fruktbare fra det avsporende i praktiske konkrete samtaler. Dette er tanker læreren har arbeidet med allerede våren 2003. I et langt håndskrevet notat (LL 20-03) reflekterer hun over dialogen som form og utgangspunkt for læring av kommunikasjon:

DIA-LOG, mellom to, fra en til en annen. Fokuset kan være det som er mellom oss, ikke først og fremst det jeg sier og du hører, og det du sier og jeg hører, men det som skjer mellom oss når jeg sier og hører og du sier og hører. Å lære seg å legge merke til dette «mellom oss» når vi samtaler, er en uhyre viktig del av all kommunikasjon. På den måten blir summen av det jeg sier og du sier, det jeg hører og du hører mer enn bare det som er sagt og hørt. Det handler altså ikke bare om ordene eller betydningene, men også om den effekten disse ordene har på oss selv og andre, de følelsene, tankene og den konsekvensen de får. [LL 20-03 :1]

Her gir læreren tydelig uttrykk for en systemisk kommunikasjonsforståelse. Selv om hun på dette tidspunktet ikke hadde lest Bateson, viser dette notatet hvorfor retorikken, i den formen hun hadde møtt den, tiltalte henne så lite. I denne kommunikasjonsforståelsen ligger også kimen til coachingen, slik jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3. I figur 34 er et annet avsnitt fra samme dokument gjengitt. Teksten viser hvordan læreren utvikler en forståelse av samtalen som arbeidsform for studentene i sin framtidige profesjon.

SAMTALER, kan ha ulike hensikter, eller mål. Målsetting med en samtale er ikke alltid tydelig når vi starter, men det kan allikevel være til stor hjelp å holde enkelte typer samtale fra hverandre.

~~F.eks.~~ eks. målsetting

Med i en samtale er det alltid minst to deltagere.

Ulike typer samtale egner seg til ulike målsettinger. Og de har ulike regler, som ikke alltid er like tydelige, men som det er viktig å holde.

Disse kan være likeverdige, som når to studenter diskuterer en sak, to venner snakker om en film begge har sett, to kolleger planlegger en felles arbeidsoppgave.

Man legg merke til hva som skjer dersom de to som diskuterer er en lærer og en student. Eller dersom to venner snakker om en film som bare den ene har sett, eller to kolleger planlegger en felles arbeidsoppgave sammen med en frivillig...

Da er ikke deltagerne i samtalen likeverdige eller ekvivalente lenger. I noen typer samtale er det

SAMTALER kan ha ulike hensikter eller mål. Målsetting med en samtale er ikke alltid tydelig når vi starter, men det kan allikevel være til stor hjelp å holde enkelte typer samtale fra hverandre. eks. målsetting

Med i en samtale er det alltid minst to deltagere. Disse kan være likeverdige, som når to studenter diskuterer en sak, to venner snakker om en film de har sett, to kolleger planlegger en felles arbeidsoppgave.

Men legg merke til hva som skjer dersom de to som diskuterer er en lærer og en student. Eller dersom to venner snakker om en film som bare den ene har sett, eller to kolleger planlegger en felles arbeidsoppgave sammen med en frivillig... Da er ikke deltagerne i samtalen likeverdige eller ekvivalente lenger. (...)

Ulike typer samtale egner seg til ulike målsettinger. Og de har ulike regler, som ikke alltid er like tydelige, men som det er viktig å holde.

Figur 34. Faksimile av håndskrevet lærerlogg [LL 20-03 :3] med transkripsjon.

På bakgrunn av dette dokumentet utarbeidet læreren en oversikt over sentrale kjennetegn ved en samtale, for å lære studentene til å identifisere og bruke ulike samtaler i praksis. Disse sentrale kjennetegnene angikk forholdet mellom deltagerne i samtalen, forholdet mellom det som ble sagt og hvem som sa det, og hensikten med den.

Genre:	Diskusjon	Planleggingsamtalen	Refleksjonssamtale	Sjelesorgssamtale
Deltagere:	Ekvivalente	Ekvivalens må skapes. Ulik kompetanse må gi ekvivalens	Ekvivalente	Ikke ekvivalente i forhold til hverandre / Ekvivalente i forhold til Gud.
Fokus:	Felles	Ikke alltid det samme	Teksten / emnet.	Ikke felles
Spilleregler:	De samme for alle	Samme for alle	Samme for alle	Ikke de samme
Målsetning:	Klargjøre synspunkter Avdekke uenigheter/skape enighet Klargjøre en sak/sakskompleks	Felles planlegging av praktisk arbeid	Dele erfaringer / opplevelser / tanker omkring et felles tekst / emne. Utvidet forståelse.	Tydliggjøre gudsnærveret i et menneskets liv.
Genretypiske formuleringer:	Det er jeg enig/uenig i» «Det er ikke riktig» «Der tar du feil» «Nå har du misforstått» «Det spiller ingen rolle»	Jeg har ikke lyst til å gjøre det sånn.» «Har vi nok tid til å gjøre det.» «Jeg kan ikke nok om dette, hvem kan?» «Dette gjør meg utrygg.» «Dette er jeg uenig / enig i.» «Dette er for vanskelig å få til.»	«Jeg tenker ...» «Jeg la merke til ...» «Jeg lurer på ...» «Jeg synes ...» «Jeg vel overrasket over ...» «Akkurat det forstod jeg ikke helt / litt uklart - kan du si litt mer om det?»	Hvordan var det for deg å oppleve dette?» «Hva tenker / mener / opplever du selv dette?» «Kan du si litt mer om det?» «Hva gjorde det med ditt gudsforhold / din tro?» «Det er ikke rart at du føler / opplever / tenker slik.»
Regler:	Utsagn relateres til felles sak Alt som bringes inn som utsagn kan diskuteres Utsagn er uavhengige av den som sier det Utsagn sannsynlighetsvurderes Utsagn ansvarliggjøres for konsekvenser	Alle typer argumenter; følelse / praktiske / saklige har samme verdi. Utsagn har gyldighet i forhold til type argument og hvem som leverer det. Utsagn må diskuteres / imøtegås på egne premisser. Premissene må klargjøres av den som bringer det inn. Alle trenger ikke å være enige i alt - alle må være lojale.	Utsagn er alltid relatert til den som bringer det inn. Kommenter ikke / diskuter ikke andres utsagn. Overta ikke andres utsagn. Kommer ikke frem til noen konklusjon / ender ikke i noe poeng. Svarer ikke på alle spørsmål - kan stå åpent. Vurderer ikke utsagn.	Utsagn tolkes i lys av den som sier det. Utsagn underkjenner ikke. Utsagn imøtegås ikke med egne meninger. Utsagn bekreftees.
Disiplin:	Begrense seg - og delta Oppklare misforståelser (ikke tviholde på dem). Unngå gjentagelser. Ikke ironisere.	Ikke stille fake-spørsmål. La seg nedstemme. Ikke gjøre utsagn absolutte. Vurderer konsekvensene for flest mulig av partene.	Lytte uten å vurdere	Ikke bruke deg selv som eksempel. Våge taushet. Våge konfrontasjon. Ikke foreskrive løsninger. Være presis og pålitelig. Være tilbakeholdende med å gi råd og vink. Be for.
Vanligste skjulte agenda:	Imponere med slagferdighet Vise sin egen kunnskap Imponere læreren / de andre Tiltrekke seg oppmerksomhet.	Likes and dislikes.» Allerede inngåtte avtaler. Følelsmessige motforestillinger som gjøres ideologiske. Ønske om å gjøre alt som før.	Å være mest kreativ / original. Å få respons fra andre. Å ha overbevisende religiøse erfaringer.	Å skape endring etter egen målsetning. Å skape aksept for egne trossandpunkter «Frelse» den andre.

Figur 35. Oversikt over profesjonsspesifikke samtalejangre.

Bruken av begreper som *disiplin* og *spilleregler* er i tråd med lærerens forståelse av begynnende ferdighetslæring som i hovedsak regelstyrt (Dreyfus & Dreyfus 1999) og med Janik (1996) sin forståelse av regler som som *konstituerende* for en bestemt praksis. Slike ordnede handlingsrekkefølger eller bevegelser gjør oss i stand til å for eksempel danse tango eller hoppe parad: hvis du gjør slik og slik, altså følger disse reglene, hopper du parad. Hvis du derimot gjør sånn, altså følger andre regler, danser du tango. Dette må ikke forveksles med regulative regler som bestemmer hvordan en konstituert handling skal eller ikke skal gjøres for å være til alles beste eller for å oppfylle ulike etiske eller estetiske krav. Denne formen for regelbundet innlæring forveksles av og til med behaviorisme, mens den egentlig handler om hvordan mennesker de facto lærer gjennom praksis, sier Janik.

Definisjonen av samtalesjangre som er profesjonsspesifikke (se figur 35) må altså leses ut fra en slik konstituerende regel forståelse. Beskrivelsen inneholdt følgende punkter for defineringen av en samtalesjanger:

- Deltagere
- Fokus
- Spilleregler
- Målsetting
- Sjangertypiske formuleringer
- Regler
- Disiplin
- Vanligste skjulte agenda

Her ble deltagerens fokus og forholdet mellom dem definert, målsettingen med samtalen, reglene den skulle følge og hvilke skjulte agender som var mest vanlige.

Motivasjonen var å gi studentene erfaring med at samtaler også kunne være arena for makt og likeverdighet. Mitt mål var egentlig å vise dem hva som skjer når samtaler ikke forholder seg til regler, har skjulte agendaer og blir maktspill. En målsetting kunne være å klargjøre synspunkter, avdekke uenigheter/skape enighet eller klargjøre en standpunkt. [LL 19-03]

Eksempel 4: Morgendagens liturgiske realkompetanse

Dokumentene som ligger til grunn for dette eksemplet er det omtalte manuskriptet: *Noen tanker om liturgikkfaget i møte med gudstjenestereformen* (EL/137-06). I tillegg har jeg brukt hand-outs og undervisningsmanuskripter fra undervisningen i liturgikk på PT501, PT502, PT504 og PT505. Materialet kan plasseres i fire hovedgrupper: Materiale knyttet til liturgisk teologi (Kavanagh 1982/1990 og 2000, Schmemmann 2000, Lathrop 1993, Saliers 1996 og 2000), materiale knyttet til gudstjenestefornyelse innenfor Det Lutherske Verdensforbund¹⁰⁹ og Skandinavia spesielt (Lundberg, Lundberg, & Wittgren 1974, Bjørdal 1986, Nielsen 1987, Krook 1987, Byström & Norrgård 1996, Modeus 2005), mer karismatisk inspirert gudstjenestefornyelse, målåret av norsk Oasebevegelse (Douglass 2002), og ikke minst materiale knyttet til revisjoner (Flatø 1982, Fæhn 1968 og 1994) og eksisterende gudstjenesteordninger i Den norske kirke (Gudstjenestebøkene, KM-dokument 12.2/90), og materiale fra den pågående gudstjenestereformen.

Lærerens utgangspunkt var at forståelsen av liturgi var endret de siste seksti årene, og at denne endringen også måtte få konsekvenser for liturgenes selvforståelse, for arbeidsformene knyttet til gudstjenestearbeidet i menigheten og for gudstjenesteutførelsen i praksis. Liturgikk- og gudstjeneste-undervisningen i preste-utdanningen må forholde seg til en realkompetanse som er i endring. Læreren siterer leder av reformutvalget, biskop Finn Wagle, for å begrunne arbeidet med kompetansespørsmålet (EL/206-06):

Når ungdommens kirkemøte tidligere har sukket over at høymesseordningen er for regelstyrt, har det gjerne vært svart: Men de muligheter som dagens ordning inneholder utnyttes jo ikke! Det er mye fornuft i det svaret. Med det vil

109 Særlig dokumenter knyttet til LWFs Worship and Culture Study.

jeg ha sagt: En svært viktig side ved det reformarbeid vi nå går inn i, handler om å skape en ny holdning til gudstjenesten og til det lokale gudstjenestearbeid og nye måter å samarbeide på. Dette krever en ny liturgisk kompetanse som utfordrer både grunnutdanning og etterutdanning for prester og organisater, men også for kateketer og diakoner.¹¹⁰

Fra å være prestenes gudstjeneste for menigheten, blir forståelsen at gudstjenesten er en samhandling mellom liturg og menighet. Leiturgia endrer betydning fra å være en handling utført *for* folket: «ett for folket utført offentlig oppdrag» (Hellerström 1940:7) til en handling utført *av* folket: «offentlig tjenst, tjensten åt folket, folkets tjänst» (Martling 2000:81-82). At menigheten er felles om å skape kristen liturgi medfører også at alle som er med og skaper liturgi «är liturger i ordets egentliga mening» (2000: 82). I lærerens innledning henvises det til den liturgiske teologien:

Hvis primær liturgisk teologi (Lathrop) ikke er kunnskapen om liturgi eller tenkningen om liturgi eller teologien om liturgi, men erfaringen av den feirede gudstjenesten, da er liturgisk teologi liturgisk kyndighet, forstått som erfaring av den feirede gudstjeneste og evne til refleksjon over denne feiringen. Bare når jeg erfarer den konkrete liturgiske handlingen, kan jeg erobre den innenfra. [EL/137-06]

Her formuleres synspunkter på den praktiske teologien som en praksisrettet praktisk teologi: *Fra praktisk teologi til en praktisert teologisk kyndighet* (ibid). Læreren formulerer også en metode for *Gudstjenestearbeid med utgangspunkt i sentrale begreper fra G Lathrop* (deler av samme dokument er behandlet i kapittel 2.1.4.)

Primær liturgisk teologi:

Erfare og beskrive (observere og delta). Lese erfaringen av den feirede gudstjenesten. Bekrefte gudstjenesten som sted for menighetens troserfaring. Lære menigheten å dele sin erfaring av handlingen. Gudstjenesten som praksisfellesskap: «den kristne menighets øvelse av sitt felles liv i Gud».

Sekundær liturgisk teologi:

Tenke om erfaringen, reflektere teologisk omkring handlingen som handling, ikke som manuskript. Som fortelling og historie, som her og nå tilstede (realpresensen) og som evighet (eskatologien).

Pastoral liturgisk teologi:

Våke over menighetens Kristusmøte «vi ser med utildekket ansikt Herrens herlighet som i et speil...», rommet der DHÅ kan virke og troen skapes, hvor og når Gud vil «vi blir forvandlet til dette bilde...». Tydeliggjøre liturgiens mysterium = inkarnasjonen. (teologi / antropologi = kristologi/ ekklesiologi). Dramaturgen: den som våker over teksten. [EL/9-06]

Læreren omskriver de sentrale begrepen *Primary, Secondary og Pastoral liturgical theology* hos Lathrop (1993 :4-7) til konkrete i forhold til studentenes fremtidige gudstjenestearbeid og liturgiske selvforståelse (se 2.1.4). De må lære menigheten å «lese» den feirede gudstjenesten og dele sin erfaring av handlingen, for så å bekrefte gudstjenesten som sted for menighetens troserfaring. Den sekundære liturgiske teologien beskrives som å *reflektere teologisk omkring handlingen som handling, ikke som manuskript*, den

110 Innledning til samtale om reform av høymessen, Kirkemøtet 19.11.2003 v/ biskop i Nidaros Finn Wagle

prosessen studentenes refleksjonsnotat knyttet til observasjon av gudstjenester skal igangsette. Den pastorale liturgisk teologien beskrives som å våke over menighetens Kristusmøte, ikke over liturgiene eller gudstjenesten. Dette medfører en ny liturgisk kompetanse både for prester, organister, kateketer og diakoner.

Læreren nærleser visjonsdokumentene fra reformutvalget og trekker fram noen konkrete kompetansebehov basert på de tre «honnørdene» *Fleksibilitet, Involvering og Stedegengjøring* i visjonsdokumentene¹¹¹. Disse visjonene er utarbeidet som svar på en bestilling fra Kirkerådet til Reformutvalget for kirkens gudstjenesteliv (RKG) der de ønsker at utvalget skal legge frem «et notat med en grunnleggende visjon for gudstjenestelivet i spenningen mellom kontinuitet og fornyelse».¹¹² Dokumenten Kreativt gudstjenestearbeid (EL/206-06) framstår som en påbegynt artikkel. Her skriver lærere at

Den kompetansen som reformen krever, må etter mitt syn kunne utledes av de tre honnørdene: fleksibilitet (variasjon), involvering og stedegengjøring.¹¹³ Går vi tilbake til visjonene fra 1990, finner vi de samme honnørdene, bare i en litt annen form: variasjon, deltagelse og lokalt eierskap. Utfordringene fra den gangen står ved lag, men hvordan dette har fått gjennomslag i fagutvikling og planarbeid innenfor utdanningene vet jeg ikke. Jeg kan bare svare for min egen utdanningsinstitusjon (MF), og vil hevde at rekkevidden av denne utfordringen er krevende, og holdningsendring lar seg ikke smertefritt implementere i en akademisk fagtradisjon. [EL/206-6]

Læreren underviste allerede intensjonene i gudstjenestebøkene i forhold til visjonene fra 1990 (Kirkerådet 1990). I følge EL/5-06 består studentenes første møte med gudstjenestebøkene i å slå opp en lang rekke henvisninger som er ordnet under følgende stikkord: Om sted-egenhet, Om eiendomsfølelse, Om avgjørelsesmyndighet, Om samhandling, Om deltagelse i gjennomføring og Om variasjon.

I følge reformens visjonsdokumenter skal fleksibilitet i liturgiene skape et varierende gudstjenesteliv tilpasset den lokale menighets behov: *Menighetene i vår kirke er forskjellige. Det gjør det nødvendig både å kunne feire noe som er fast og gjenkjennelig og å kunne variere og tilpasse, alt etter anledning og situasjon.*¹¹⁴

All *variasjon* må forholde seg til ett utgangspunkt, et gitt tema (innenfor musikken) eller en «normal» prosedyre, ellers framstår resultatet som en lang rekke enkelthendelser. For å nyttiggjøre seg fleksible ordninger må morgendagens liturger kunne videreutvikle et tema innenfor gitte begrensninger og former, og nødvendig kompetanse i et slikt arbeid er kunnskap om den liturgiske tradisjonen, liturgisk håndverkskompetanse og evne til disiplin (se også drøftingen av improvisasjon som liturgisk kompetanse i kapittel 3.2). Til kompetansen hører kunnskap om hvordan graden av variasjon og

111 Delvis overlappende gjennomganger av visjonsdokumentene finnes i følgende dokumenter: KR 48 Kommentar EL/155-06, KR 48 Visjoner EL/154-06

112 Se Sak KR 48/04. Her henvises til sak KR 54/03 og KR 10/04.

113 Skal disse visjonene og ønskene virkeliggjøres, må det skje gjennom fleksibilitet, involvering og stedegengjøring. Det betyr at de ulike gudstjenesteordningene både gjennom sin oppbygning og gjennom sine veiledninger må være gjennomsyret av en slik fleksibilitet at det alltid er mulig å møte og uttrykke den aktuelle situasjon i menigheten. For at gudstjenestelivet skal bli menighetens eget – i den mest omfattende og inkluderende betydning av begrepet – må flest mulig involveres i form av deltagelse både i planlegging og gjennomføring av gudstjenesten. Visjonsdokument 2 og 3 2/9-04, Nemd For Gudstjenesteliv, Dnk.

114 Visjonsdokument 2 og 3 2/9-04, Nemd For Gudstjenesteliv, Dnk.

graden av kontinuitet i en lokalmenighets gudstjenesteliv henger sammen. Eksempler fra by-nære menigheter med en stabil gudstjenestefrekvens må vektes mot det faktum at mange av de menighetene som liturgene skal utdannes for ikke har et kontinuerlig gudstjenesteliv.

Involvering av menigheten i gudstjenestearbeidet utfordrer liturgens selvforståelse. Involveringen omfatter både deltagelse i forberedelse og gjennomføring av gudstjenestene. Å involvere menigheten i forberedelse stiller store krav til tilgjengeliggjøringen av de nye liturgiene: menighetens gudstjenestearbeid må preges av transparente prosesser. Dette krever kompetanse til å formidle grunnleggende liturgisk forståelse i en form som hele menigheten har tilgang til og kan nyttiggjøre seg, også de uten teologisk kompetanse.

Det at ord som Inkarnasjon, Ordo, Salutio, Benedicamus, Credo er fremmedord i de fleste menigheter sier ikke nødvendigvis noe om nivået av tro eller gudstjenesteforståelse. Morgendagens prester må kunne gi kunnskap uten å gjøre bruk av diskvalifiserende språk og begreper.../ Å utvikle kompetente menigheter, krever samarbeid og evne til å skape ekvivalens og oppvurdere ulike former for kompetanse. [EL/206-06]

En nødvendig kompetanse for å involvere menigheten i gjennomføring av gudstjenestene, er at liturgene ikke bare kan sine egne oppgaver, men må kunne tilrettelegge og øve med ulike medliturger og med menigheten. De må kunne ta oppmerksomhet, gi oppmerksomhet og lede gudstjenestene på en trygg og tydelig måte. De må ikke bare mestre sin egen nervøsitet, men alle de utførendes nervøsitet. Slike ferdigheter formuleres i fagplanene (se Vedlegg 1) som nervøsitetsmestring, kunne ta kontroll over rommet, tåle destabilisering, tåle å miste oversikt og gi fra seg ansvar, mestre å gjenvinne oversikt uten å overta kontroll og trygge og lede en handling.

Den som skal skape involvering må ha respekt for og tålmodighet med menighetens skritt lengde, og stedegenhet krever at prestene må lære at deres personlige liturgiske ståsted (høykirkelig, lavkirkelig, karismatisk, folkekirkelig, etc) ikke kan være styrende og overordnes menighetens gudstjenesteliv. Når liturgi forstås som samhandling blir valg av uttrykk ikke bare prestens personlige valg¹¹⁵. Dette har konkret betydning for liturgisk øvingspraksis, ettersom liturgisk utførelse og praksis ikke er liturgens personlige eiendom, men må tilhøre menigheten og utformes i en prosess sammen med menigheten. Liturgen må gi uttrykk til menighetens gudstjeneste og tone ned den personlige prestasjonen til fordel for menighetens felles-uttrykk. Denne formen for kompetanse viser seg å bli tydeliggjort av det kunst-didaktiske arbeidet.

Som en sammenfatning av *Morgendagens realkompetanse* skriver læreren at den nye reformen krever både en økt kompetanse og en ny form for lojalitet i det liturgiske arbeidet:

115 Læreren eksemplifiserer dette med et eksempel fra en menighet med tre prester: Den ene av menighetens prester løfter dåpsbarnet opp etter dåpshandlingen og ber menigheten ta imot sin nye søster/bror. Den andre løfter dåpsbarnet opp, presenterer det, og går deretter ned i midtgangen mens han leder menigheten i en felles velsignelses-sang for barnet. Den tredje er motstander av dette, og vil av overbevisningsgrunner ikke løfte barnet opp i det hele tatt. Slike valg må tas av menigheten selv, sier læreren, og prestene må ha kompetanse til å sette i gang disse samtalene på en måte som hele menigheten inkluderes i. Dette krever kompetanse i å lære menigheten selv å lese sine liturgiske handlinger.

Kompetanseøkning mht:

- Teologisk begrunnelse og refleksjon knyttet til handling
- Observasjon/ å «lese» gudstjenester
- Liturgisk tradisjon
- Dramaturgi
- Virkemidler: Estetisk dimensjon – kunst- og kulturuttrykk
- Samhandling og ledelse av kreative prosesser.
- Utarbeiding av liturgiske ledd og formuleringer

Ny lojalitet til:

- Liturgisk intensjon og struktur
- Liturgisk handling
- Menigheten; Stedegenhet og respekt for avgjørelsesmyndighet [EL137-06]

Mange av disse punktene finnes omarbeidet til delferdigheter og målsettinger i fagplanen som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.1.5. De gjenfinnes også i den konkrete liturgiske øvingsmetoden beskrevet i kapittel 3.3 og i arbeidsmetodene i øvingsukene i kapittel 3.2.

3.1.3. Den profesjonelle utøver: Egnet eller kompetent?

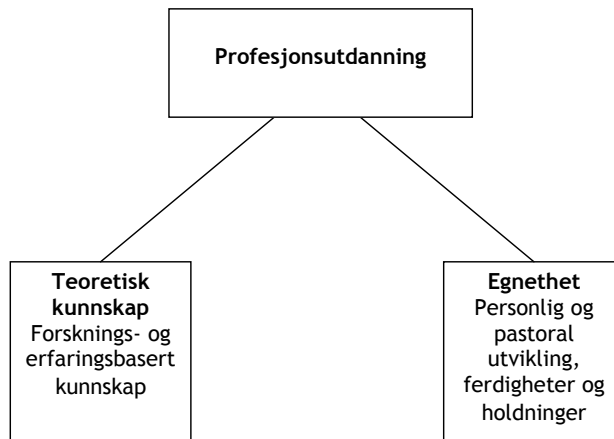
Det yrkesforberedende elementet i presteutdanningen var dels tett knyttet til begrepet pastoral danning eller *formatio* i studiet. En gjennomgang av lærerens dokumenter om egnethet og skikkethet på institusjonen fra 1996 til 2006 viste at, i tillegg til praksis og lærernes daglige omgang med og observasjon av kandidatene, var det liturgiovelser, gudstjenester, fagøvelser (sjelesorg, gravferdsøvelser etc.) grupper i vokal- og fortellerkunst og pastoralgrupper som var arenaene for egnethetsvurderingen. Altså særlig de sammenhengene der studentenes utøvende uttrykksferdigheter trenes. Gjennomgangen av dokumentene knyttet til egnethetsvurdering tydet på at sammenhengen mellom yrkesrelaterte ferdigheter og egnethet ble oppfattet som to sider av samme sak.

Selv om egnethet skulle vurderes av alle lærere ved institusjonen, var den pålagte vurderingen av studentenes egnethet knyttet til praksis og til praktiske øvelser. Denne undervisningen ble gitt av faglærere med kompetanse innenfor fortelling, vokalmetode og drama¹¹⁶. De liturgiske øvelsene hadde form av veiledede gudstjenester og ble ledet av en kirkemusiker og en prest i hver gruppe (beskrevet i 2.2.1). Det ble benyttet eksterne øvingslærere i alle disse delene av undervisningen, dels fordi ingen faste lærere hadde nødvendig faglig kompetanse, dels fordi undervisningen var gruppedelt og krevde flere lærere samtidig. Dette betød at store deler av egnethetsvurderingen var lagt til undervisningselementer der studentene i hovedsak ble «sett» av eksterne veiledere eller lærere. Det faglige overordnede ansvaret for denne undervisningen lå hos faglærer i liturgikk, fordi øvingene primært var begrunnet i behov knyttet til gudstjenestene. Men vurderingskriteriene for denne delen av utdanningen var uklare.

Gjennomgang av fagplanene innenfor profesjonsstudiet viste at de inneholdt få studiemål og lite spesifiserte studiekrav innenfor ferdighetsområdet. Vurderingene av oppnådd kompetanse ble heller ikke beskrevet som spesifikke ferdighetsmål. Ingen

116 En undersøkelse på nettstedene til andre presteutdanninger i Norden viser at det ikke er uvanlig å hente inn nettopp skuespillere, vokalpedagoger og logopedier som ekstra fagekspertise.

ferdighetsvurderinger ble gitt i form av karakterer, imidlertid var de sterkt inne i form av bestått/ikke-bestått, og i egnethetsvurderingene. Det viste seg at vurderingen av egnethet var inkludert i alle praktiske øvelser. På denne måten kan det se ut til at egnethetsforståelsen i presteutdanninga sammenfaller med kompetanseforståelsen på ferdighetsområdet. Dette medfører at forståelsen av profesjonell egnethet inkluderer både ferdigheter og holdninger, slik at utdanningen ikke opererer med tre kunnskapstyper innenfor den profesjonelle kompetansen, slik som i figur 1. Isteden reduseres den til to, som vist i figur 36: teoretiske kunnskap (kognitiv, teoretisk kunnskapsforståelse) og egnethet (personlig menneskelig, åndelig og pastoral vekst og utvikling).



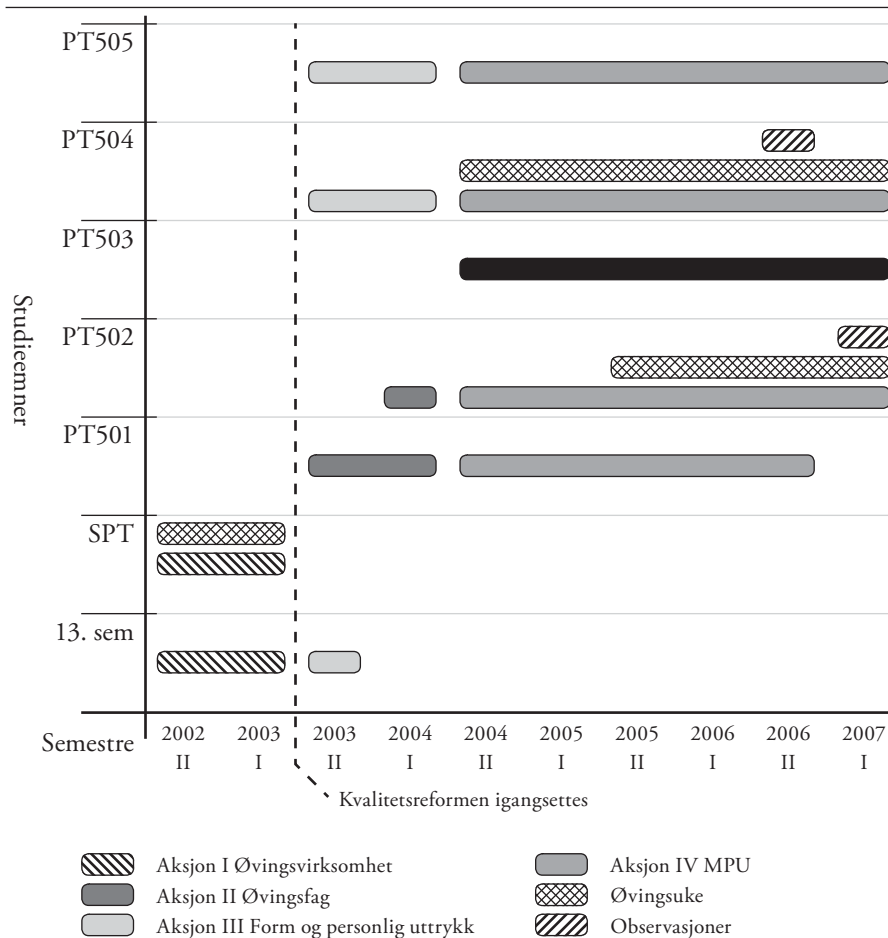
Figur 36. Profesjonell kompetanse forstått som kunnskap og egnethet.

Relatert til alternative forståelser av kunnskap og læring, slik jeg gjør rede for i kapittel 2.1.2 og 2.1.3, mener jeg at dette tyder på at forståelsen av ferdigheter knyttet til profesjonsutøvelsen er overveiende talentbasert innenfor utdanningen. En gjennomgang av noviseberetningene bekrefter tilsvarende trekk innenfor profesjonen. Dette kan være en grunn til at de utdannede profesjonsutøverne, veilederne, i så liten grad øver med studentene før deres første gudstjeneste (se kapittel 2.3.2). Studentene refererer at deres egen øvelse til gudstjenesten virker som inspirasjon for veilederne og som introduksjon av en ny tilnærming til menighetens gudstjenesteforberende arbeid.

Når jeg hevder at muntlige ferdigheter ikke har noen fremtredende plass i forståelsen av kompetent praksis innenfor profesjonen, virker dette usannsynlig. Det er hevet over tvil at viktige deler av prestenes profesjonsutøvelse består av ulike former for muntlig kommunikasjon, og en logisk følge av det, er at ferdigheter innenfor muntlig kompetanse vurderes som vesentlig innenfor utdanningen. Arbeidet med analysene av utvikling og implementeringen av det profesjonsspesifikke muntlige ferdighetsfaget MPU viser noe annet. Jeg mener det er sannsynlig at dette har sammenheng med profesjonens forståelse av profesjonutøvelse som egnethet, kombinert med en overveiende talentbasert ferdighetsforståelse.

3.1.4. Et ferdighetsfag i prestenes profesjonsutdanning

Analyse av fagutviklingen viser at MPU begynte som en pedagogisk begrunnet strukturering av et eksisterende øvingstilbud tilknyttet praktisk teologi, og at det i løpet av studierevisjonen ble knyttet direkte opp mot konkret profesjonsutøvelse som studiemål. Gjennomgang av fagplan og studiemål viser hvordan faget var relatert til ulike deler av profesjonens utøverkompetanse. Gjennomgang av dokumenter fra 2002 og 2003 viser at læreren så felles strukturer i det eksisterende øvingstilbudet og tenkte i retning av et nytt fag allerede i løpet av det første semesteret. Gjennomgangen av den øvingsrelaterte delen av undervisningen hadde avdekket et behov for større grad av samordning og styring, og det at praktikums undervisning skulle integreres og spres over flere semestre stilte krav til en gjennomtenkt og formulert progresjon. Figur 37 gjengir en kronologisk oversikt over igangsettingen av de ulike fasene eller aksjonene i faget.



Figur 37. Kronologisk oversikt over igangsettingen av de ulike fasene i faget.

Den vertikale aksene i figur 37 viser hvilket praktiskeologisk studieemne ferdighetsøvingen ligger inne i. I den gamle studieordningen bestod disse av to semesteremner: SPT (5. semester) og Avsluttende praktikum (13. semester). Disse ble erstattet i den nye ordningen av fem emner: PT501 (4. semester), PT502 (5. semester), PT503 (7. semester)¹¹⁷, PT504 (11. semester), og PT505 (12. semester).¹¹⁸ Den horisontale aksene viser kronologisk de ulike semestrene fra 2002 II (høstsemesteret) til og med 2007 I (vårsemesteret 2007), altså hele den perioden som dokumenteres av det empiriske materialet. De ulike aksjonene følger ulike betegnelser på faget, og beskrives grundigere nedenfor. Både høsten 2003 og våren 2004 inneholdt undervisningen overgangsordninger og spesielle innpassninger for studenter som kom fra andre institusjoner, eller som kom i utakt med normert studietid på grunn av studie-endringene. Dette medførte at deler av Aksjon1, Aksjon2 og Aksjon3 ble undervist parallelt.

Øvingsvirksomheten bestod av teaterlek, sang og stemmebruk, fortellerkunst og gudstjenesteøvelser, fordelt på 5-7 undervisningsdager på SPT og 16-18 undervisningsdager på 13. semester. Høsten 2003 ble *Øvingsfag* annonsert igangsatt som eget fag på timeplanen. I et brev til direktør og praktikumsrektor 16.9.03 beskriver læreren faget som «et mer generelt muntlig ferdighetsfag, knyttet til formidling og personlig uttrykk» (EL/25-03). Samtidig med at pågående undervisning ble evaluert og undervisningsplanene endret, pågikk det et arbeid med å definere eller redefinere problemfeltet. Som et ledd i dette formulerte både kollegene på praktikum og de eksterne øvingslærerne de eksisterende læringsmålene med hensyn til ferdigheter hos studentene. Dette arbeidet foregikk samtidig med at emnene ble undervist, evaluert og revurdert. Selv om arbeidsløpene foregikk parallelt, var de ikke samkjørte. Dette medførte problemer i forholdet mellom utvikling og implementering.

Annen gangs undervisning av PT 501 representerte en videreutvikling av *Øvingsfag* i retning av den endelige fagbeskrivelsen av *Muntlighet og personlig uttrykk* (MPU), mens PT 502 og 504 ble undervist for første gang som isolerte emner henholdsvis høsten 2003 (PT504) og våren 2004 (PT502). Innenfor disse to emnene lå de liturgisk-kontemplative øvingsukene, som beskrives inngående i kapittel 3.2. Disse var videreutviklet fra en form for øvingsuker som allerede fantes på SPT.

I løpet av våren 2005 var alle de nye profesjons-emnene igangsatt og undervisningen i MPU på de ulike nivåene prøvd ut og justert. For læreren medførte dette et faglig arbeid med de ulike støttefagene drama, vokalpedagogikk, logopedi, retorikk og storytelling, dramapedagogikk, forumteater og lectio divina, for å utvikle undervisningsmateriale, eksempler og øvelser som ble prøvd ut i de nye emnene. Samtidig som fagplanene og beskrivelsene av faget ble gjort ferdig, førte beregningene av praksisperiodene (beskrevet i Vedlegg 8) til at undervisningstiden innenfor emnene ble redusert betraktelig. Paradoksalt nok var det profesjons-spesifikke ferdighetsfaget ferdig tenkt og utprøvd på et tidspunkt da de opprinnelige forutsetningene for et slikt fag nærmest var forsvunnet.

117 Undervisning i MPU ble ikke på noe tidspunkt gjennomført på PT503, dette emnet er derfor sort i oversikten.

118 For oversikt over endringer i innbyrdes plassering mellom emnene, se figur 11.

Et nytt fag i praktikums portefølje¹¹⁹

Dokumentgjennomgangen fra 2002 og 2003 viser at læreren så felles strukturer i det eksisterende tilbudet og tenke i retning av et nytt fag allerede i løpet av det første semesteret. Beskrivelsen av den første fasen av fagutviklingsarbeidet er i hovedsak basert på fem dokumenter fra midten av november 2002. Dokumentene er skrevet av læreren og har status som arbeidsdokumenter i den felles revisjonsprosessen på praktikum og er forberedende dokumenter til det første forslaget fra praktikum med PT-emner i ny studieplan, desember 2002 (EL20-02). Ingen av dem er formet som saksdokumenter eller med forslag til vedtak, men de dokumenterer lærerens arbeids- og refleksjonsprosess og synliggjør begynnelsen til det som etterhvert ble faget MPU. Fire av dokumentene er formulert som tekster til en studieplan og beskriver liturgikkfaget innenfor hver av de fem planlagte modulene¹²⁰ PT1 til PT4/5 som det nye profesjonsstudiet (EL11-02, EL12-02, EL13-02 og EL14-02). Det femte dokumentet, en gjennomgang av liturgifaget på praktikums siste semester, er et mer prinsipielt dokument¹²¹ (EL10-02). De fire studieplandokumentene er formet etter samme mal. De inneholder først en beskrivelse av studieområdet med forslag til målformuleringer i formen *studiet skal gi* Deretter kommer forslag til litteraturpensum, studiekrav, som også inneholder elementer av vurderingsform, og til slutt beskrives organisering og arbeidsformer. Prinsippdokumentet er et forslag om å dele liturgifaget i to, begrunnet i en gjennomgang av fem punkter (i original) i det eksisterende undervisningstilbudet.

Jeg har gjennomgått liturgifaget på praktikum siste semester, med fokus på

- Studentenes nivå, utgangspunkt og behov
- Ferdighetslæringen for hver enkelt student sett i forhold til undervisningsressursen
- Kvalitetssikring av det totale undervisningstilbudet.
- Utnyttelsen av kapasiteten i undervisningstilbudet
- Kvalitetssikring av evalueringen [EL10-02]

Det er tydelig i dette dokumentet at det dreier seg om en revidering av det studietilbudet som allerede finnes, og hensikten med arbeidet er å kvalitetssikre og utnytte undervisningsressursene best mulig på vegne av institusjonen, og sikre studentenes læring. Selv om flere elementer av faget MPU finnes her, er de fremdeles deler av liturgikken. I beskrivelsen av PT-2 (EL12-02) beskrives liturgikk som et fag bestående av en praktisk øvingsdel, Praktisk liturgi, og en kunnskapsrelatert del, Liturgikk. Praktisk liturgi omtales ikke som et eget fag, men som en del eller et hovedområde *med tilhørende støttefag*. Med denne formuleringen presiseres en tverr- eller flerfaglig tilnærming.

Til å begynne med var altså begrunnelsen for å skille praktisk liturgi fra liturgikken hovedsakelig å styrke og strukturere teoriundervisningen, slik at alle studentene fikk samme undervisning til riktig tid i forhold til øvelser og praksis. Samtidig kunne det bidra til å fokusere gudstjenestegruppene som reelle øvingsgrupper. I følge beskrivelsene av den praktiske liturgikken, inneholdt den innføringen i kirkens liturgiske bøker, trening i konkret gudstjenesteforberedende arbeid og kjennskap til formspråk og personlig formidling. Elementene formspråk og personlig formidling gjenfinnes i fagplanens beskrivelse av MPU, som bestående av *ferdighet i å gi noe en form og utø-*

119 Begrepet brukes i saksdokument LD54-05 fra fagrådet for Cand Theol og Master.

120 Betegnelsen moduler ble erstattet med emner fra desember 2002.

121 Gjennomgang av liturgikk 13 semester.doc EL10-02, 5.11.2002.

vende ferdighet (se Fagplanen for MPU, vedlegg 1).

Forslagene til fire av modulene (semesteremnene) i den nye studieordningen inneholdt elementer av det nye faget MPU, altså på flere steder enn bare innenfor liturgifaget. I Forslag til *modul –1* var faget *Trosformidling*¹²² beskrevet som et fag som «analyserer og fokuserer det metodiske og formmessige ved de måtene vi formidler kristen tro og livsvirkelighet på. Faget gir et grunnleggende utgangspunkt for arbeidet med egen formidling og for å vurdere ulike metoder og bruke dem» (EL11-02). Forslagene til studiemål var omfattende:

Studiet skal gi

- Innsikt i Bibelens ulike formidlingsformer med vekt på metodiske og traderelementer.
- kunnskaper om ulike pedagogiske metoder, metoder for ferdighetslæring, tradisjonsformidling og kommunikasjonsteorier sett i relasjon til trosformidling og troverdighetsstrukturer i menigheten.
- Forholdet mellom læringsmiljø, læring og tradisjonsformidling.
- Evne til å vurdere metodisk ulike formidlingsformer og anvende dem i egen formidling
- Grunnleggende forståelse for de ulike elementene en formidlingsprosess er basert på og oversikt over ulike formidlingsformer,
- kunnskap om de mest anvendte uttrykksformene og oversikt over tekniske hjelpemidler
- God kunnskap om arbeidet med og utviklingen av et personlig uttrykk
- Grunnleggende ferdigheter innenfor kroppsspråk, stemmebruk og fortellingsteknikk [EL11-02]

Målformuleringer inneholdt både kunnskapsmål, formulert som *innsikt, forståelse, oversikt over og kunnskap om*, ferdighetsmål, formulert som *evne til å anvende og grunnleggende ferdigheter*, og holdningsmål, formulert som *evne til å vurdere og sette i relasjon til*. Alle de ferdighetene som beskrives, er relatert til muntlighet: kroppsspråk, stemmebruk og fortellingsteknikk. I oversikten over arbeidsformer finnes både øvelse under instruksjon og egenøvelse. Som vurderingsform foreslås en avsluttende performance, enten som gruppearbeid eller som individuelt framlegg. Både arbeidsformer og studiekraav skulle legge til rette for ferdighetslæring og uttrykkstrening.

Det første praktisk-teologiske semester-emnet som ble igangsatt i henhold til den nye studiestrukturen, hadde betegnelsen PT 1. Ett av fagene innenfor dette emnet var *Generelt muntlig fag* (EL34–03), og ble beskrevet med følgende seks hovedområder: muntlighet, språkbevissthet, stemmebruk, kroppsuttrykk, samtale og observasjon. Som mulig fagbok var foreslått skuespiller Ragnar Holens (2002) bok om kommunikasjon og formidling *Presentasjon*.

Den opprinnelige liturgiundervisningen på SPT i gammel ordning, som læreren underviste i to semestre 2002/2003, skulle gi «en grunnleggende innføring i liturgisk teori og praksis. Faget vil gi konkrete grunnkunnskaper for praktisk gudstjenestearbeid /.../ og gjennom øvelser vil studentene arbeide med å utvikle sitt personlige uttrykk» (EL1-03). Her var ikke de to hovedområdene skilt fra hverandre, slik som i forslaget til PT502, men fagbeskrivelsen av praktisk liturgi inneholder omtrent sammenfal-

122 Trosformidling finnes som delemne B i PT 571 i dagens studieplan.

lende formuleringer: «studentene (skal) arbeide med konkret gudstjenesteutarbeiding og med sitt personlige liturgiske uttrykk gjennom øvelser» (EL11-02). Undervisningen innenfor rammene av den gamle studieordningen ble endret i samme retning. På 13.semester ble fem av gudstjenestegruppenes øvingsdager lagt som fellesundervisning *Form og personlig uttrykk* (EL7-03) i begynnelsen av semesteret. Dette at både gammel og ny ordning gjennomgikk revisjoner og delvis ble undervist parallelt, var en utfordring for i undervisningshverdagen:

Jeg har en ekkel følelse av å gjenta meg selv hele tida. Jeg går ut fra undervisning med PT504 og inn til undervisning på 13 semester og gir praktisk talt den samme undervisningen, og det er håpløst frustrerende. Noen lure studenter tar dessuten alle PT-emnene på en gang – nesten, og derfor har de rukket å ta PT501 før PT504 og har den grunnleggende muntlighetsundervisningen allerede... Og som om ikke det er nok, må PT404 få den grunnleggende undervisningen som de egentlig burde hatt tidligere, altså den samme som PT502 også får, før de kan få den de egentlig bør få, og som jeg nå må legge inn på PT505 som en nødløsning. Jeg hater progresjon! I dag tenkte jeg: studentene må tro at noen har puttet på meg en tier...

Eget dagboknotat vinteren 2004

Med formuleringen *grunnleggende ferdigheter* (EL11-02) gjøres det rom for en progresjon fram mot *gode ferdigheter* (EL12-02). I de første beskrivende dokumentene brukes bare grunnleggende ferdigheter og gode ferdigheter, uten noen nyansering. Det finnes også et element av progresjon mellom emnene. I beskrivelsen av PT504/505 står det: «Faget viderefører de to hovedområdene fra modul 2, praktisk liturgi og liturgikk» (EL14-02). Dette finnes også i forslaget til studieplan av 13.13.02 (EL20-02) der det står at studentene på PT502¹²³ skal «arbeide videre med formidling og uttrykk relatert til innføringskurset fagemne B i PT501¹²⁴, med særlig vekt på å utvikle et personlig liturgisk uttrykk gjennom øvelser» (EL20-02 :5). Det at ferdighetslæringen var så avhengig av progresjon, gjorde faget utsatt når det gjøres strukturelle og logistiske endringer.

Disse tidligste dokumentene viser at fagutviklingsarbeidet høsten 2002 var en regulær revisjon basert på gjennomgang og evaluering av det bestående tilbudet, og del av det å omarbeide dette, til fem emner i ny studieplan. Både utgangspunktet og målet for arbeidet var liturgifaget og den øvingsvirksomheten som tilhørte dette.

123 PT-2: Forkynnelse og gudstjenesteliv med menighetspraksis (10 studiepoeng)

124 Trosformidling

	PT 1 (PT501)	PT 2 (PT502)	PT3 (PT503)	PT4 (PT504)	PT5 (PT505)
Muntlighet	Hva er muntlig form? Memorerings- teknikker Kunnskap om ferdighetslæring dramaturgi /fortelling Skriftlig til muntlig manus Muntlig manus til uttrykk Paralingvistiske virkemidler Tekst-undertekst	Skape en handling Dramaturgi: episk/ dramatisk fortelling Forestillingssevne		systematisk tenking- systematisk muntlig genrebevissthet; tale/ andakt/ kåseri/ bibeltime/ undervisning	Vekt på utøvende personlig uttrykk med individuelle tilbakemeldinger fortellerteknikk tidsberøgning/ holde tidsrammer Muntlig bruk av manuskript
Språk	Ordrikdom, Kunnskap om kreativt arbeid Egen språkutvikling: adjektiver/ adverb/ skape bilder/ handlingler/ verbaler	Personlig liturgisk språk Formulere bønner Formulere enkel liturgisk tekst Språkformer i liturgisk arbeid		Personlig språk/ utøvende/ formulerende Kreativt arbeid	
Samtale	Kunnskap om dialog som læringssted for all type kommunikasjon genrebevissthet i samtaler føre dialog		Genrebevissthet Sjelsørgerisk samtale/ terapeutisk samtale Sørgesamtale		
Stemme	Grunnleggende stemmeoppvarming Stemmebruk/ Diksjon Privat/ offentlig stemme Utrykksmuligheter	Talestemme/ sangstemme Stemmetest Personlighet og stemme Messesang I og II		Bokmål/ nynorsk /dialekt Messesang III	
Drama	Grunnleggende kunnskap om dramaturgiske virkemidler	Skape trygghet / Forutsigbarhet Regissere handlingsforløp Ta kontroll over rommet Tilstedeværelse	Gestalte rommet, bygge trygge rom Avgrense rom Skape gode møter /møtesteder	Etablere handling/ regi Regissere handlingsforløp	
Observasjon	Grunnleggende teknikk i å se hvor man er - legge merke til lese interaksjoner/ samhandling ferdigheter i å se en målgruppe (ikke bare meg og mitt uttrykk)	Lytting	Observasjon (ikke bare meg og mitt uttrykk) lytte bak orda ferdighet i å motta veiledning gjøre seg nytte av veiledning		
Lecti	Lectio divina; dagserfaring med tekstmeditasjon	Kontemplativ, aktiv lytting		Lede refleksjonssamtaler	
Kropp	Kroppoppvarming Uttrykkstrening, Mimikk Bevissthet om kroppsspråk Trygghet- tåle å være synlig/ tåle oppmerksomhet Nervøsitetsmestring	Personlig/ privat/ offentlig kroppsspråk Bevissthet om kroppsspråk Trygghet Øyekontakt, Fysisk kontakt	Følelsestransport Intuisjon	Liturgisk uttrykk; i store rom/ i nære rom	
Ledelse		Initiere og lede oppmerksomhet	Intuisjon; emosjonell IQ mot til å konfrontere	Lede oppmerksomhet Instruere medliturger Lede en handling Tidsplanlegging Ferdighet i å administrere	Gi veiledning planlegge aleine/ sammen med andre Teambygging/- teamedelse Bygge fellesskap Lede pedagogisk virksomhet

Figur 38. Stikkord/ delferdigheter med progresjon PT1-PT5. Versjon utarbeidet på bakgrunn av tidlige dokumenter (2003).

Det konkrete arbeidet med å formulere delferdighetene innenfor enkeltfagene er beskrevet i 3.1.2. og gjengitt i figur 32. Ut fra denne listen fortsatte arbeidet med stikkordene, og i bearbeidingen plasseres de under ulike emner, PT 501 –505, i tråd med de nye planene. I figur 38 finnes en sammenstilling av de opprinnelige stikkordene, men her i forhold til progresjon gjennom fem semestre. Overskriftene er ikke gjennomført og arbeidet framstår som uferdig, men alle stikkordene fra EL23-03 gjenfinnes her.¹²⁵ Stikkordene er videre bearbeidet i forhold til et grunnleggende muntlig fag. Her er stikkordene systematisert under samlebetegnelse Muntlighet, Språk (inneholder både språkbevissthet og språkarbeid), Samtale, Stemme, Drama (dramaturgi, handling og rom), Observasjon, Lectio (meditative lesemetoder og kontemplativ lytting) Kropp (kroppsbevissthet og kroppsuttrykk) og Ledelse. Noen av dem forekommer som I og II (observasjon I på P501 og observasjon II på PT504) stemmebruk I og II, og kroppsuttrykk I og II.

Selv om kollegene deltok i innholdsbeskrivelsen av øvingsfaget, var hverken forståelsen av progresjon eller treningsmetodene for ferdighetslæring gjenstand for drøfting. Det kan være flere grunner til at læreren ikke inviterer til drøfting omkring progresjon eller øvingsmetodikk. En grunn kan være tidspresst på lærernes fellesmøter i denne perioden. En annen grunn kan være at læreren opplevde dette som sitt kompetanseområde, og ikke så noen grunn til å drøfte det videre. En tredje kan være en intuitiv fornemmelse av at dette kunnskapsområdet var så annerledes, at det skapte forvirring å invitere til en slik drøfting, og at det i verste fall kunne felle hele faget dersom det skulle drøftes med argumenter hentet fra tradisjonell kunnskapsforståelse. Dette siste kan også forklare hvorfor læreren formulerte seg i så absolutte påstander i disse dokumentene, som for å avvise enhver diskusjon. Rent faglig finnes disse synspunktene begrunnet i en tidligere studie (Schøien 1995), men der framføres de på en mer nyansert måte.

Grunnleggende ferdigheter

Uttrykksevne trenes ved stadig å forfine teknikker og koordineringer. På den måten får utøveren stadig flere nyanser til rådighet når uttrykket skal formes. For å bygge opp en riktig bevegelse og ferdighetsutøvelse fra grunnen av, måtte studentene lære seg å beherske ett sett delfunksjonen, for deretter å sette dem sammen i koordinerte bevegelser. Derfor var det å definere et hierarki av grunnleggende ferdigheter nødvendig, både for å kunne analysere eksakte problemer hos studentene, og for å bygge opp et kommunikasjonssystem for læreren til bruk for instruksjon av bevegelser og uttrykk (dette drøftes videre i kapittel 3.3.3). I tråd med tidligere arbeid (Schøien 1995) omtales disse grunnleggende ferdighetene som *basaløvelser*.

I fagplanen for *Muntlighet og Personlig Uttrykk* fra 2005, står innholdsbeskrivelsen konkretisert som Ferdighet i muntlig formulering og Utøvende muntlig ferdighet. I tråd med forståelsen av progresjon og grunnleggende ferdighetene er disse splittet i følgende delferdigheter:

- Muntlig formulering krever følgende delferdigheter :
- Retoriske virkemidler
 - Muntlighet (gjentakelser, variasjon, høytlesing)

125 De kan også stort sett gjenfinnes i det endelige forslaget til fagplan fra 2005 som er gjengitt i Vedlegg I

- Språkbevissthet (språklig identitet, målgruppens språk overordnet eget språk)
- Ordrikdom (assosiasjonsøvelse, si en ting på flere måter, adverb/adjektiv)
- Billedskapning (beskrivelser, kreativitet, lojalitet, gjennomføring)
- Memorering (teknikker for kinestetisk, visuell og repeterende memorering, halvmemorering)

Utøvende muntlig ferdighet krever tilsvarende følgende del-ferdigheter :

- Stemmebruk (styrke, toneleie, valører)
- Diksjon (tydelighet, tempo, dialekt, språkform, mikrofonbruk)
- Mimikk (avspenning, bevisstgjøring, oppøving, energi)
- Sang og Messing (stemme opp, resitere, tonetreff og tonekontroll)
- Ledelse (ta oppmerksomhet, gi og rette oppmerksomhet, rytme, samhandling)
- Bevegelse (holdning, kroppsspråk, handling, retning, fokus) [EL14-05]

Ferdighetsmålene i fagplanen for det muntlige faget var forslagsvis formulert med følgende stigende nivåer: grunnleggende ferdighet, ferdighet og god ferdighet.

3.1.6. Fagutviklingen som profesjonsdidaktisk prosess

Jeg har gjennom eksempler vist hvordan den profesjonsdidaktiske prosessen handlet dels om å samordne eksisterende undervisningselementer med felles faglige, metodiske og ressursmessige utfordringer, dels om å beskrive de realkompetansekravene som var spesifikke for denne profesjonens før deretter å anvende dem som studiemål. Til dette hørte arbeidet med å spesifisere delmål som lot seg vurdere, konkretisert i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål innenfor en begrunnet progresjon. Arbeidet kan betraktes som en vanlig didaktisk prosess, og jeg drøfter hvordan fagutviklingen skjer på bakgrunn av profesjonsdidaktiske overveielser. Dette betyr at sentrale deler av profesjonsutøvelsen inngår i den didaktiske drøftingen av fagets hva og hvordan.

Didaktisk relasjonstenking

Gjennomgangen av den øvingsrelaterte delen av undervisningen hadde avdekket et behov for større grad av samordning og styring, og det at PT-undervisningen ble spredd over flere semestre i den nye studieplanen, stilte enda større krav til en gjennomtenkt progresjon.

I et håndskrevet dokument fra desember 2002 (LL 6-02) bearbeider læreren undervisningsobservasjoner og tilbakemeldinger, og sorterer dem i forhold til ti stikkord: Øvingsbiten /Gruppen/ Lærerne / Rommene/ Tiden/ Metode/ Rammene/ Vurderingskriterier/ Overordnede evalueringskriterier og Læringsmål (se figur 39). Betraktet som didaktiske kategorier, tyder dette på at læreren arbeider analytisk i forhold til en didaktisk relasjonstenking slik den beskrives av av Hiim og Hippe (1994 :51ff) i deres studiebok i didaktikk.¹²⁶ Selv om modellen første gang ble presentert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i boka *Nye veier i didaktikken?* (1978), er den stadig aktuell som referanse i pedagogisk litteratur (Engelsen 2002, Halvorsen 2008, Gundem 2008, Stålsett 2006). I forordet beskrives modellen som resultatet av et tverrfaglig praktisk-pedagogisk utviklingsarbeid¹²⁷, utarbeidet for å klargjøre samspillet mellom ulike faktorer i det didaktiske arbeidet (Bjørndal & Lieberg 1978 :44). Som viten-

126 Dette var pensum i hovedfagsstudiet på Norges Musikkhøgskole da jeg tok hovedfag.

127 Dette resulterte i undervisningsopplegget til det nye faget Miljølære.

skapsteoretisk utgangspunktet har den både naturvitenskapelige, åndsvitenskapelige og kritiske aspekter, og den utvider det didaktiske rommet fra å være begrenset til et område der alle faktorer er under kontroll. I motsetning til undervisningsteknologien, tar den ikke sikte på å bygge opp et avgrenset og kontrollerbart system av årsak og virkning, men setter læreren i sentrum som skapende person (op. cit. s. 138). Et vesentlige mål for modellen blir derfor å etablere et rom og utgangspunkt for den skapende pedagogiske prosessen det er å utforme undervisning. Relatert til datidens undervisningsteknologiske systemer var det sannsynligvis også nødvendig å understreke at selv om dette ble presentert i form av en modell, handlet det først og fremst om å utvikle lærerens forståelse for undervisningen, ikke lærerens kontroll over den.

EVALUERING ØVING 1 LL 6-02

Øvingsboken: ^{tydelig beredning}
 utnyttelse av rom, kapasitet (potensialer)
 utnyttelse av ressursene våre [menneske / fagplan/teknisk]

evalueringsskiss: mindre sammenheng / intonasjon
 reell ferdighetslæring

etter uke 42 | 43

GRUPPENE: • gruppestreker
 • gruppesammensetning, er / funksjoner / kapasitet
 • fagplan/tekniske grup.
 • frakobling / egenfunksjon (vår bevegelse er lærekapazität) læringssted.

LÆRERNE:
 • felles metode og intonasjon / bevissthet om metode
 • innledende foreles / forelesning — valg av form i forhold til
 • muligheten til individuell ^{læringsstoff.}
 • kvalitetsvurdering / oppfølging / ^{spørsmål/letter}

ROMMENE:
 • versus - problematisering (bør prøve begge deler) vlike?
 • øving som m / spill
 • øving som m / lydspene
 • Vår kjeppelrom som quads-konstruksjonssted - ved. / øving

TYPER:
 • forelesning av generelle innledninger / innholdet / lek / sterke
 individuell instruksjon ^{kylling}

METODER: øving X instruksjon X evaluering

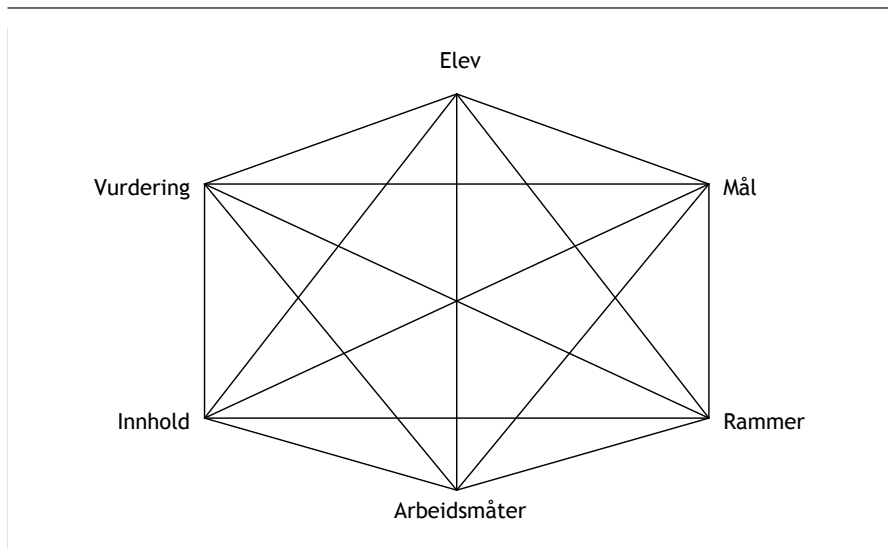
RAMMENE: ~~tydelig struktur og aktiviteter~~
 klasse ~~for utøvelse av~~
~~aktiviteter~~ ~~tydelighet i faglig ledelse~~ ~~aktiviteter~~

beint struktur?! ^{ansvarlig?}
 tydelige aktiviteter?! ^{konklusjoner?}
 klare produktiver?! ^{og premisset}

Figur 39. Eksempel på lærerens didaktiske arbeid (LL6-02 :1)

Bjørndal og Liebergs opprinnelige modell var formet som en fem-sidet diamant, der spissene var forbundet med hverandre og representerer følgende faktorer: Undervisningens mål, innhold, læringsaktiviteter, evaluering og didaktiske forutsetninger. Begrepet didaktiske forutsetninger i denne første modellen omfattet både elevforutsetninger, lærerforutsetninger og fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Denne bruken av «didaktiske forutsetninger» virker uklar, ettersom modellen handler om å tydeliggjøre alle faktorene som didaktiske forutsetninger.

Den opprinnelige modellen er gjengitt hos Hiim og Hippe (1994 :51-53), men jeg gjengir en ryddet og videreutviklet versjon i figur 40. Her er begrepene oppdatert; fra evaluering til vurdering, fra læringsaktiviteter til arbeidsmåter, fra didaktiske forutsetninger til rammer. Dessuten er elevforutsetningene tatt ut og gjort til en egen faktor. I følge professor i pedagogikk¹²⁸Halvor Bjørnsrud, er modellen i den utgaven jeg gjengir her en omarbeidelse som ble gjort i Rådet for videregående opplæring i 1987, der Lieberg var en av medarbeiderne (Engelsen 1998 hos Bjørnsrud 2004). I denne var modellen omkranset av en ring med ordet formål, for å vise «skolens praktiske tilrettelegging av læring ved å bruke de seks kategoriene innenfor de intensjoner utdanningsmyndighetene i form av formål har satt for skolen». På denne måten kommer undervisningen hvorfor-kategori på plass i den didaktiske modellen.



Figur 40. Didaktisk relasjonsmodell etter Bjørndal og Lieberg.¹²⁹

Det foreligger et notat med intensjoner for øvingsundervisningen (EL6-03) til et møte med øvingslærerne i januar 2003. Dette dokumentet inneholder insitamenter til flere didaktiske elementer: En drøfting av *forholdet mellom øving og vurdering, mellom ferdighetslæring, personlighet og egnethet: bestått/ ikke bestått* (EL6-03). Formuleringen om å skape et rom for utprøving og økt tydelighet der fokus flyttes fra «riktig» og «galt», til *bevisst, fokusert, tydelig og personlig*, kan leses både som målsetting for undervisningen

128 Ved Høgskolen i Vestfold, Norge

129 http://www2.skolenettet.no/sto/idebok/arb_i_tre/www/18-DIDAKTIKK.gif nedlastet juni 2010

og en beskrivelse av læringsmiljøet. Under overskriften *Forventninger til studentene og Liturgisk intensjon*, beskrives det som må kunne betraktes som et faginnhold, nærmest et pensum:

Hva (som) skal kunnes utenat: nådetilsagn, alle oppfordringer, velsignelse, in-tonasjonen av Gloria, velsignelsen, innstiftelsesordene /.../ Skal alle messe et minimum? Hva skal til for å bli fritatt for messing? /.../ Hvilke melodier skal de kunne? /.../ Gi oppmerksomhet, lede oppmerksomhet, Gjøre den liturgiske handlingen tydelig, Forholde seg bevisst til virkemidler. [EL6-03]

Fagutvikling og transdisiplinaritet

Den profesjonsdidaktiske prosessen handlet om å beskrive de for denne profesjonens særlige realkompetansekrav, for deretter å anvende dem som studiemål. Til dette hørte arbeidet med å spesifisere delmål som lot seg vurdere, ved konkretisering av kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål innenfor en begrunnet progresjon. Læreren valgte og utviklet undervisningsmetoder, og tilrettela læringssituasjoner for å optimalisere læring og sette studentene i stand til å nå disse studiemålene. Resultatet foreligger i denne studien, dels det profesjonsspesifikke ferdighetsfaget MPU, dels som den pedagogiske praksisen som beskrives i kapittel 3.2. og 3.3.

Lar MPU seg beskrive som en fagdisiplin, i strengt vitenskapsteoretisk forstand? Når blir et fag til, og på hvilke premisser defineres det? Det kan synes som det er tradisjon innenfor vitenskapsteoretisk faghistorie for å skille ut og avgrense snevrere fagområder, når de opprinnelige fagene vokser¹³⁰. Vurdert i forhold til fagplaner og fagbeskrivelser, framstår MPU som et profesjonsfag, men ikke som noen fagdisiplin. Jeg har i analyseprosessen vekslert mellom å beskrive faget med begrepene multidisiplinaritet/ flerfaglighet og interdisiplinaritet/tverrfaglighet. Mens monodisiplinær forskning tradisjonelt har definert både forskningsobjekt, epistemologi og metoder innenfor samme vitenskapstradisjon og fagområde, utvikles kunnskapsproduksjon gjennom multidisiplinaritet ved et flerfaglig «blikk» på ett fenomen. Interdisiplinaritet forstår jeg som kunnskapsproduksjon som er basert på samarbeid mellom ulike fag om utvikling av felles konsepter og begreper, men uten at de oppgir sine egne faglige utgangspunkt. Elementer av begge formene er tilstede i fagutviklingsprosessen.

Jeg velger å drøfte den formen for tverrfaglighet som faget representerer i forhold til et tredje begrep, transdisiplinaritet, slik det er utviklet av CIRET¹³¹, Helga Nowotny, Peter Scott og Michael Gibbons (2001, 2003¹³²) og ytterligere tydeliggjort av Nowotny (2009). Transdisiplinaritet kan beskrives som en kunnskapsproduksjon som overskrider enkeltfagenes bidrag, og er knyttet til en alternativ epistemologi. I følge *Charter of Transdisciplinarity* (CIRET 1994) er dette en form for faglighet som inkluderer både akademiske og ikke-akademiske disipliner, og som derfor kan komplettere og utvikle den begrensede fagdisiplinære kunnskapen.

130 Innenfor praktisk teologi er sjelesorg en slik nyetablering, som først var dekket av pastorallæren, og så ble definert som eget undervisningsfag. Begrunnelsen finnes sannsynligvis i behovet for en økt realkompetanse på området, men det er heller ikke uten betydning at den parallelle kliniske samtalerapien og den spesifikke Pastoral Care-tradisjonen fra USA hadde utviklet seg tilstrekkelig til å kunne legitimere opprettelsen av et eget fagområde.

131 CIRET: Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Blant medlemmene finnes kunstnere, filosofer, håndverkere, nobelprisvinnere og forskere.

132 Introduction «Mode 2» Revisited: The New Production of Knowledge. Copyright: EBSCO Publishing

Transdisciplinarity complements disciplinary approaches. It occasions the emergence of new data and new interactions from out of the encounter between disciplines. It offers us a new vision of nature and reality. Transdisciplinarity does not strive for mastery of several disciplines but aims to open all disciplines to that which they share and to that which lies beyond them. (Charter of Transdisciplinarity¹³³ (1994), Artikkel 3)

Charteret består av i alt femten artikler, og i artikkel fire beskrives den grunnleggende forståelsen av transdisiplinaritet som «the semantic and practical unification of the meanings that *traverse* and *lay beyond* different disciplines.» (ibid). Her beskrives transdisiplinaritet som noe som dels beveger seg over og dels ligger under de enkelte fagdisiplinene, altså både et fundament de alle står på og en virkelighet de alle må forholde seg til. Verken over- eller underfaglig er gode begreper, og med erfaringene fra fagutviklingen innenfor MPU, mener jeg før-faglig rommer disse betydningene bedre enn betegnelsen flerfaglig eller tverrfaglig. Det materialet og den ekspertisen som anvendes i oppbygningen av det nye faget MPU kan sies å være sprunget ut av behov som går forut for de enkelte vitenskapelige fagdisiplinene slik de framstår i dag¹³⁴, samtidig som det er rettet mot en anvendelse i den sosiale virkeligheten. Det er samtidig et av de grunnleggende punkter for kritikk mot fagutviklingen som vitenskapelig prosjekt, at faget ikke er hjemmehørende i noen spesifikk fagtradisjon, men gjør bruk av deler av fag som kan synes å være tatt ut av sine fagspesifikke sammenhenger. Noe som igjen reiser spørsmålet om hva som er kunnskapens egentlige sammenheng.

I en artikkel der hun drøfter blant annet transdisiplinaritet, stiller Nowotny kritiske spørsmål til en slik begrensende forståelse av faglig sammenheng. Den tradisjonelle epistemologien, hevder hun

is based on the idea of discrete areas of specialization structured on a model of communication that really has only two elements: the first one is that all research must be communicable in a form that can be understood by one's colleagues; and the second one is that it can attract a consensus, even if a limited one. (Nowotny 2009:4)

Både valideringen og tilgjengeliggjøringen av kunnskapen står i fare for å fungere som selvrefererende systemer innenfor det som kalles Modus-1-epistemologien, i følge Nowotny. Mens kunnskapsutvikling innenfor Modus-1 er bundet til de definerte vitenskapsfaglige institusjonene og rammene, vil Modus-2 forstå kunnskapsutvikling som kontekstuell og orientert i retning av anvendelse, snarere enn av disiplinspesifikk vurdering. Holdbarheten av den kunnskapen som utvikles vil innenfor Modus-2 være et spørsmål om sosial robusthet, noe som defineres som ansvarlighet i forhold til anvendbarhet, og i forhold til konsekvenser. Altså en form for erfaringsbasert validering. I tråd med dette vil en del litteratur som i Modus-1 vil være sekundærkilder, være å forstå som primærkilder innenfor en forståelse av Modus-2, fordi det nettopp er anvendelsen av primærkilden som er det viktige. Det at denne kunnskapen lar seg anvende slik, er et funn i seg selv¹³⁵. Grundighet innenfor Modus-2 ville muligens kreve større bredde enn dybde. Modus-2-formen for kunnskapsutvikling finnes internasjonalt

133 <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/english/charten.htm> lastet ned 2011-02-02

134 Til en viss grad vil det kunne være riktig å si, at for å utdanne prester etableres en utdanning for å utdanne prester, en utdanning som i sin tur segmenteres til ulike teologiske fagdisipliner.

135 Jeg mener referansen til Brook hos Rizzolatti & Sinigaglia kan stå som et eksempel på dette (se 3.3.4).

nalt særlig innenfor fagmiljøer som arbeider med byutvikling og miljøteknologi¹³⁶. I Norge finnes den knyttet opp mot teknologi og vitenskapsstudier, men den inkluderer også kunstfaglige fagmiljøer, som for eksempel arkitektur.

Innenfor profesjonsforskningen er denne typen kunnskapsutvikling av interesse fordi den skaper et teoretisk fundert system for å inkludere en bredere og mer sammensatt kompetanse enn tradisjonell tverrfaglighet innenfor vitenskapskulturen gir rom for. Samtidig er det sider av fagutviklingsarbeidet i denne studien som gjør at det ikke uten videre rommes innenfor beskrivelsene for Modus-2. Det kan snarere sees som det Eva Amdahl, Helen Jøsok Gansmo og Knut H. Sørensen (2009) kaller en encyklopedisk tverrfaglighet, ettersom det er individet som er tverrfaglig i kraft av egen faglig bredde. Bruk av medarbeidere, særlig enkelte av øvingslærerne med annen faglig bakgrunn, gir imidlertid den konkrete pedagogiske praksisen preg av samhandlings-ekspertise. Dette kan beskrives som en faglig forståelse av andres spesialitet, som er tilstrekkelig til å kunne diskutere faglige spørsmål på en kompetent måte, men uten å kunne delta på lik linje med fagspesialisten på dette feltet (ibid s. 2, med henvisning til sosiologene Collins og Evans).

Problemstillinger innenfor Modus-2 vil måtte drøftes relatert til ulike sider ved praksis, og det vil være praksisfeltet som begrunner avgrensninger, ikke tradisjonell vitenskapsteori eller fagdisipliner. Når jeg velger å kalle MPU førfaglig, er det fordi det som binder faget sammen er den realkompetansen som profesjonsutførelsen krever, altså det som opprinnelig ligger forut for selve utdanningsprogrammet. Jeg har vist hvordan ulike deler av profesjonsutøvelsen er knyttet til ulike kunnskapsformer og læringsmetoder, og hvordan disse igjen gjenfinnes i det profesjonsspesifikke ferdighetsfaget. Fagutviklingen anvender kunnskap fra ulike fagdisipliner uten å være avhengig av faglig konsistens eller fagdisiplinens egen forståelse av hva som er grunnleggende. Det kan synes som sammenfallende mønstre eller temaer i kunnskapene er viktigere enn at det vitenskapsteoretiske grunnlaget er ensartet eller felles. Dette gjelder både beskrivelsen av de ulike støttefagene, arbeidet med å utvikle profesjonsnære læringsformer og tilretteleggingen av lærings situasjoner i forlengelsen av dette, og viser hvordan ulike kunnskapsoppfatninger eksisterer side om side innenfor faget. Jeg mener begrepet transdisiplinaritet, i betydningen før-faglighet, best kan romme disse motsetningene samtidig som det viser til et felles utgangspunkt for faget.

Fagutviklingen som utvikling av profesjonens refleksjonsteori

Arbeidet med å definere og vurdere det teoretiske materialet i dette arbeidet var vanskelig. Dels fordi læreren anvendte svært ulike typer teori i arbeidet med å bygge sammen og begrunne progresjon, læringsinnhold og metoder i arbeidet. Dels fordi ferdighetslæring og øvelse på dette området er tverrfaglig på måter som gjør det mulig å nærme seg det fra svært ulike vinkler. For læreren var det hele tida et spørsmål om å kvalitetssikre det hun leste i forhold til erfaring og anvendelse. Fagstoff og teori assimileres i denne fagutviklingen. Når jeg rekonstruerer lærerens lesing (Se vedlegg 9) og sammenholder den med fagutviklingen og undervisningen innenfor MPU, ser det ut til at lesningen best kan sammenlignes med en faglig samtale.

136 Se International Transdisciplinarity Net on Case Study Teaching (ItdNet) <http://www.fallstudie.ethz.ch/itdnet>

Denne formen for lesning, jeg kaller den «enig-med-siste-taler» – form for lesning (fordi den i liten grad er preget av motforestillinger) betyr at hun i liten grad er kritisk i sin lesning. I stedetfor blir læreren opptatt av hva hun kan bruke og plasserer det inn i forhold til den teorien og den praksisen hun allerede har. Dette har vært en overgang for meg som forsker: å lese med en annen form for kritisk distanse, der ikke bare hensynet til hvilken nytte jeg kan ha av det. Læreren leser ikke med distanse, men går inn i det hun leser og ser sin egen praksis gjennom det. Hun leser det subjektivt ut fra sin erfaring, og plukker selektivt det hun kan bruke. Hun leser det heller ikke som generell teori, men assosierer hele tiden til undervisningsvirkeligheten.

[Forskerlogg 47]

Går jeg til den systemteoretiske modellen til Rasmussen, Kruse og Holm, figur 2 i kapittel 2.1.2. kan dette beskrives som en refleksjonsprosess der læreren hele tiden vurderer hva i det hun leser som er veiledende eller ikke veiledende for en brukbar praksis. Jeg ser at jeg har vært skeptisk til denne formen for lesning, fordi den ikke var vitenskapelig nok. Imidlertid hadde denne lesningen en annen og viktig funksjon, gjennom å klarere hvilken kunnskap som kunne bidra til å lære studentene en brukbar praksis og hvilken som ikke kunne det.

I lys av den systemteoretiske modellen framstår fagutviklingsprosessen som en katalysator for utvikling av en refleksjonsteori innenfor profesjonen. Arbeidet med å beskrive praksis, vurdere brukbar praksis og speile alternative praksiser mot teorier fra den forskningsbaserte kunnskapen i profesjonen, gir grunnlag for å drøfte profesjonens selvforståelse og selvframstilling på en grunnleggende måte.

3.2. Liturgisk-kontemplative øvingsuker

Dette delkapitlet drøfter hellighet som en pedagogisk utfordring i forhold til prosjektets problemstilling. Sammenstillingen av «kontemplativ»¹³⁷ og «øvingsuke» rommer en spenning som ved første øyekast kan synes motstridende, men som beskrevet i kapittel 2.1.6. er fysisk arbeid én av tre grunnleggende aktiviteter i denne kirkelige praksistradisjonen; manuelt arbeid veksler med gudstjeneste (Opus Dei) og meditativ lesning (Lectio divina)¹³⁸. Jeg drøfter forståelsen av hellighet på bakgrunn av en annerledes form for utførelse og praksis i kirkens tradisjon, og beskriver hvordan etableringen av annerledeshet i rom, tid og rytme er bygget opp av elementer fra denne tradisjonen. De ulike undervisningskomponentene beskrives enkeltvis, samspillet mellom dem analyseres, og jeg beskriver hvordan den dramaturgiske strukturen i dagene og vekslingen mellom ulike læringsmetoder skaper rammer som forsterker og støtter den liturgiske øvingspraksisen. Jeg bruker eksterne observatørrapporter og studentevalueringer for å beskrive den pedagogiske praksisen, erfaringer av læring og hvilket læringspotensial som utløses. Videre beskriver jeg hvilke ulike læringsformer jeg finner representert, og drøfter dem opp mot teorier om artikulasjon av kunnskap

137 Kontemplativ: innadvendt, grublende, fordypet i et problem, en foreteelse osv. (av religiøs eller filosofisk art), dypsindig. www.snl.no. Kontemplasjon (contemplatio) har i vestkirken betegnet "det aspektet ved kristen meditativ bønn som går ut på å «se» Gud med sitt indre øye" Kirkehistorisk latinleksikon (Schumacher 2002).

138 St. Benedikts Regel § 48.

og ulike kunnskapsformer. Jeg beskriver coachingen av liturgiske handlinger spesielt i kapittel 3.3, men for å synliggjøre på hvilke måter læringen av de ulike ferdighetene ble tilrettelagt og trent i de øvrige delene av øvingsukene beskriver jeg dem slik de fortløpende forekom i dagsrytmen. Jeg drøfter hvordan undervisning og tilrettede læringsformer (induktiv læring) samvirker, og bruker teorier om fokal og subsidiær oppmerksomhet for å tydeliggjøre strukturene i denne læringen.

3.2.1. Hellighet som pedagogisk utfordring

I boka *The empty space* introduserer dramatiker Peter Brook begrepet «Holy Theatre» som det teater som gjør «the-invisible-made-visible», teateret der det usynlige blir synlig. Eller sagt på en annen måte; stedet der halvparten fra to virkeligheter settes sammen.

Kunne ikke dette like godt sies om gudstjenestene?

Når institusjonsteateret er dødt, er det fordi det ikke lenger makter å skape en forventning om det som er usynlig. Det drepene kjedelige teateret er det som gjentar sine fortellinger uten å tro på dem selv, og kjedsomheten er følelsen av å ikke lenger være oppslukt av den handlingen som utspilles. Det som gir teateret kraft er at handlingene komprimeres, tiden fortettes, bevegelser og uttrykk destillerer til et eneste fokusert nå.

Kunne ikke dette like godt sies om gudstjenestene?

Kirken må tro på seg selv og på den handlingen som trekker mennesker inn og lar det usynlige bli synlig..

Schøien (2006 :36)¹³⁹.

Formuleringen av problemstillingen og bruken av begrepet hellig i tittelen er utfordrende. Ettersom jeg allerede i innledningen avgrensner meg i forhold til å drøfte fenomenet hellighet både fenomenologisk og teologisk, ville det kanskje vært naturlig å la være å bruke det. Imidlertid er det en felles forståelse hos studentene og læreren at de liturgiske handlingene som skal øves er del av noe hellig:

Det var en spesiell opplevelse da jeg for første gang løftet hendene og lyste velsignelsen over en menighet. Det er en hellig handling som fyller meg med ærefrykt – for å bruke et litt gammeldags ord. [K 013]

For en pedagogisk tilrettelegging av denne type læring, er det ikke likegyldig på hvilken måte ferdighetene som skal trenes oppfattes av dem som skal lære dem. Problemstillingen: *Hvordan øve hellige handlinger?* forutsetter både at disse handlingene kan øves, og at det er ønskelig og nødvendig å øve dem. Når jeg velger å betegne de liturgiske handlingene som hellige handlinger, begrunner jeg det med at disse handlingene inneholder et aspekt av annerledeshet som er en tydelig overenskomst mellom studentene og læreren. Jeg mener Kari Veiteberg (2006) i sin avhandling om framføring av gudstjenester formulerer dette godt. Hun betegner sakramentforvaltning og liturgi som hellig handlinger, noe som innebærer at de har «noko ved seg som ikkje er tilgjengeleg for empirisk analyse» (2006 :15). Dette noe, jeg velger å kalle det annerledes, en forståelse av hellig som utskilt og avsatt til et eget formål, mener jeg bør ha pedagogiske konsekvenser i tilretteleggingen av øvelsene og rammene omkring dem.

¹³⁹ Hentet fra essayet *Noen tanker om hvorfor kirker ikke er tomme ...*, en parafrasering med utgangspunkt i Brook (1968/1990 & 1995) og Smith (1998).

For studentenes framtidige arbeidsgiver, Den norske kirke, oppfattes disse handlingene som noe spesielt. I flere liturgiske tekster brukes hellig om hele eller deler av de liturgiske handlingene: nattverden kalles et hellig måltid¹⁴⁰ dåpen den hellige dåp¹⁴¹, og i bønnen ved vigsling av prest, kateket og diakon ber biskopen om at «denne hellige handling»¹⁴² må bli til ære for Guds navn. Videre omtales både kirken og menigheten som hellige:

Likeens lærer de at det alltid vil forbli én hellig kirke. Men kirken er samfunnet av de hellige, der evangeliet blir lært rent og sakramentene forvaltet rett. (CA, art. VII, Normann 1930 :38)¹⁴³

Karakteristisk for ordo er også at gudstjenesten grunnleggende sett betraktes som en rekke handlinger som menigheten gjør sammen, mer enn bestemte ord eller formularer. Dette kommer særlig til uttrykk i sakramentene, dåp og nattverd, men også lesningen fra Skriften, prekenen og forbønnene må ses under synsvinkelen handling. Til sammen danner handlingene en liturgi, et ord som direkte oversatt fra gresk betyr «folkets verk». Det er likevel ikke utfyllende å si at gudstjenesten er noe som folket alene gjør. Den kan også ses som en gave som danner en ramme rundt nådemidlene, dvs. Ordet og sakramentene, hvor Gud handler med oss. (Fra vedlegg 1, NFG, gudstjenesteboken med veiledning. Pnkt 1.2.)

Forståelsen av liturgi som menighetens felles handling er sentral i liturgisk teologi og understrekes i alle nyere dokumenter om gudstjenesten i Den norske kirke. Men både forståelsen av liturgi som menighetens samhandling og forståelsen av at Gud handler i liturgien skaper en pedagogisk utfordring for den liturgiske øvelsen. Dersom liturgi er en fellehandling der Gud egentlig handler med menigheten, hva skal så liturgen gjøre? Hvilken betydning har det for ledelsen av den liturgiske handlingen og hvordan påvirker det liturgens selvforståelse?

Hellighet forstått som annerledeshet

Jeg hevder at overenskomsten om «hellig handling» har pedagogiske implikasjoner. For å tydeliggjøre at bruken av begrepet ikke relateres til en fenomenologisk og teoretisk, men til en praktisk og ferdighetsorientert sammenheng basert på en kirkelig tradisjon, har jeg valgt å forstå begrepet hellig som *divina*: Guddommelig, annerledes eller noe som sprenger dagliglivets erfaringsrammer¹⁴⁴. I kapittel 2.1.6 beskriver jeg *Lectio divina* som del av en monastisk praktisk teologi og viser hvordan det i denne tradisjonen finnes det jeg kaller kontemplative ferdigheter knyttet til gudstjeneste og lesning av bibelske tekster. På bakgrunn av materiale fra denne tradisjonen vil jeg synliggjøre hellighet som en pedagogisk utfordring og drøfte hvilke pedagogiske tilnærminger til dette jeg finner i det konkrete empiriske materialet fra øvingsukene.

140 Gi oss som kommer til ditt bord for å motta ditt legeme og blod, å ta del i dette hellige måltid med ydmyke og oppriktige hjerter. Gudstjenestebok for Dnk Del I :70-71

141 Så bærer vi med takk og tro våre barn til Herren i den hellige dåp. Gudstjenestebok for Dnk Del I :130

142 La denne hellige handling bli til ære for ditt navn, til Guds rikes fremme og til velsignelse for denne din tjener, så din menighet kan bygges opp på deg, den eneste sanne grunnvoll Gudstjenestebok for Dnk Del II :164, 176 og 187.

143 CA: Confessio Augustana, Den Augsburgske bekjennelse. En av Den norske kirkes bekjennelsesskrifter. Normann 1930

144 www.snl.no/hellig

Jeg har tidligere brukt Nob 15-05 som eksempel på tekstanalyse i kapittel 2.3.2 der jeg viser hvordan bruken av begrepet bare i teksten beskriver en dobbelthet i studentens selvforståelse som liturg. Denne studenten beskrev sin første erfaring av å være liturg som splittet:

På den ene siden var det en bra opplevelse å gå inn i en liturgisk rolle. /.../ den hvite albaen /.../ ga meg sikkerhet at det er ikke bare meg som står foran menigheten men at jeg står og handler i et oppdrag som er gitt meg fra Gud og menigheten. /.../ på den annen side [var det] fremmed. /.../ Særlig der hvor jeg leste en tekst fra liturgiboka /.../ opplevde jeg situasjonen som ikke veldig autentisk. Jeg følte meg litt som en person som «bare» gjør en ting uten å være engasjert selv. (Nob15-05, for fullstendig tekstutdrag se kap 2.3.2)

Studenten beskriver på den ene siden en følelse av utilstrekkelighet: flere tekster må pugges og det som kan øves må øves så det blir bedre. På den andre siden beskrives en følelse av at det slett ikke var utilstrekkelig: gudstjenesten ble holdt og sakramentene forvaltet, og den liturgiske handlingen kan ikke bli mer fullstendig. På den ene siden er det ikke nok å «bare gjøre» det liturgien foreskriver, det må gjøres med bevissthet og være engasjert og personlig. Men i følge teksten ville dette allikevel ikke være nok, dersom det var «bare meg som står foran menigheten», som studenten sier.

Med den hellige handlingen som tolkningsramme kan denne studentens drøfting av autensitet i den liturgiske handlingen sies å bevege seg mellom to ulike forståelser. Det ene handler om en håndverksmessig kvalitet og tilstedeværelse der studenten fremdeles ikke er tilstrekkelig kompetent. Det andre handler om å utføre liturgien på vegne av noe større enn seg selv, noe som er komplett og fullstendig uavhengig av liturgens ferdighet.

Den siste beskrivelsen synliggjør en forståelse som, i sin ekstreme form, vil medføre en avvisning av hele min problemstilling. Den hellige handlingen blir da synonym med en guddommelig handling, noe som betyr at den er komplett og fullstendig og overhodet ikke trenger å øves. Jeg trenger ikke ytterligere argumenter for å la den ekstreme varianten av forståelsen ligge. Men når jeg nevner den er det fordi den kan synes nærværende i praktiske holdninger til gudstjenesterelatert arbeid og øvelse, uten at den artikuleres eksplisitt. Både eksempelet i innledningen og studentenes erfaringer fra menighetspraksis viser at spørsmålet om i hvilken grad hellige handlinger skal øves trenger en drøfting. Jeg har vist at å motivere for slik øvelse er en aktuell problemstilling innenfor profesjonen. I drøftingen i kapittel fire kommer jeg tilbake til hvordan liturgisk utøvelse og selvforståelse på denne bakgrunnen kan betraktes som uttrykk for en forståelse av hva en liturgisk handling er, uavhengig av om denne forståelsen er formulert eller ikke.

Hellighet forstått som høytidelighet

Jeg har vist hvordan gudstjeneste og hellig lesning innenfor den monastiske praktisk-teologiske tradisjonen beskrives som to sider av samme oppmerksomhetsretting: bevisstheten om å være for Guds ansikt. Hensikten med liturgien og lesningen er ikke først og fremst å forstå, men å gå inn i et gudsmøte (Härdelin 1996, Schumacher 2009). På samme måte beskriver ulike kirkelige dokumenter gudstjenesten som et særlig møtested med den hellige Gud, og liturgien omtales i tråd med dette som en

hellig handling. Men det er uklart hvilke praktiske konsekvenser denne helligheten har. Begreper som «verdig» og «med tyngde» tas i bruk i kirkens liturgiske bøker for å beskrive hvordan kirkens inventar skal ivareta dette, og formuleringer som «med verdighet» (Fæhn 1998 :23) og «på en anstendig måte» (FD1-97:2)¹⁴⁵ er tilsvarende brukt for å beskrive bruken av rommet og utførelsen av gudstjenester. Parallelt med at hellig kan bety guddommelig eller sakral finnes i følge leksikalske oppslagsverker betydningen høytidelig¹⁴⁶. Begge disse forståelsene aktualiseres i diskusjoner om hva som kan tillates i en gudstjeneste og i et kirkerom. De problematiseres også i forbindelse med kirkelige utredninger som *Kunsten å være kirke* (Kirkerådet 2004) og arbeidet med nye liturgier og generalrubrikkene¹⁴⁷ til de nye liturgiske bøkene. Men både verdighet, tyngde og anstendighet assosieres lett i retning av noe upersonlig og høytidelig når de brukes som betegnelser på liturgisk utførelse.

- Det var litt rart å gå mellom de ulike stedene i kirkerommet mellom de liturgiske leddene. Jeg følte at alle så på meg, og konsentrerte meg om å gå med «verdighet» men samtidig virke naturlig. [Nob25-06]

- Jeg knelte ned på krakken, kneppet hendene, lukket øynene og senket nakken noe. Antok dette var i tråd med syndbekjennelsens natur. [Nob27-04].

- Jeg mener at det er viktig å opptre på en verdig måte, vi bør utstråle en ærbødighet for det vi driver på med. Jeg synes at dette bør skje i et tempo som alle klarer å følge med i, stort temposkifte kan gjøre at folk faller av lasset. Jeg mener at vi opptrådte på en verdig måte, mens jeg synes at tempoet varierte for mye. /.../Jeg hadde en god følelse etter gudstjenesten, jeg følte at vi hadde gjennomført gudstjenesten på en god og verdig måte. [Nob 30-04]

Som sitatet fra noviseberetning 25-06 viser, oppfatter ikke denne studenten umiddelbart naturlig og verdig som sammenfallende begreper. Både noviseberetningene og erfaringene fra den liturgiske øvingspraksisen i øvingsukene, viste at forholdet mellom høytidelig og naturlig var noe mange studenter virkelig strevde med.

Fem på elleve hadde jeg ennå ikke kledd meg i albaen for det var så mye å ordne før gudstjenesten. Tre minutter på elleve fikk jeg skifta, to minutter på elleve skulle vi be, og ingen av oss hadde noe som likna på ro i seg. Siden det ikke var dåp ble det ingen prosesjon. Hvordan vi skulle gå inn i kirken var vel ikke helt avtalt. Det ble til at vi fulgte veileder inn i kirkerommet før preludiet, men det føltes veldig unaturlig å gå «uformelt» inn i kirken når vi bar alba. Min medstudent og jeg skulle øve to sanger med menigheten i begynnelsen av gudstjenesten, men jeg synes det var en utfordring å gjøre det i alba. Egentlig tror jeg det hadde vært en bedre idé om vi gjorde det før vi tok på oss de liturgiske klærne.

Denne menigheten pleier å stå under inngangssalmen, men presten og diakonen glemte å reise seg, og de hadde ikke fortalt oss studenter om denne skikken. Derfor gikk det flere sekunder før vi som satt framme i koret, fire personer i alba og en tekstleser, oppdaget at hele menigheten stod mens vi satt, og det må ha sett svært rotete ut da vi endelig kom oss opp. Det var litt rart å gå mel-

145 FD1-97: Dokumentet er en saksorientering om eksamensreform for 13. semester til Lærermøtet for Praktikum: "Prinsipielt bør også gudstjenesten, som presterjenestens hovedfunksjon, kunne prøves i form av en eksamen. Hvis en kandidat ikke er i stand til å gjennomføre en gudstjeneste på en noenlunde anstendig måte, kan ikke vedkommende anses som skikket til presterjeneste." (min uth.)

146 www.ordnett.no (Norsk Ordbok, Kunnskapsforlaget)

147 Hovedforskrifter om kirken og gudstjenesten

lom de ulike stedene i kirkerommet mellom de liturgiske leddene. Jeg følte at alle så på meg, og konsentrerte meg om å gå med «verdighet» men samtidig virke naturlig.

Etter gudstjenesten var det en av konfirmantene som kommenterte at jeg hadde sunget så innmari høyt. Det var fordi jeg hadde glemt å skru av mikrofonen under salmene. Sant å si hadde jeg tenkt på dette under gudstjenesten, men jeg fikk meg aldri til å begynne å grave ned i albaen for å finne volumkontrollen til den trådløse mikrofonen. Søndagen etter plasserte jeg den rett innenfor «lommen» i albaen, så jeg kunne skru av og på underveis. [Sammenskriving 2]¹⁴⁸

Studentenes ideal om å framstå med en personlig tilstedeværelse og en autentisk liturgisk utførelse ble også utfordret av en form for profesjonsutøvelse som de ikke ville identifiseres med. Som sammenskriving to viser, opplevde studentene at det å være synlige i kirkerommet krevde at de hadde en indre ro, at det de gjorde var planlagt og gjennomarbeidet, og de opplevde at tilfeldighet og rot ikke var i overensstemmelse med det de ønsket å formidle. Dette kom klart til uttrykk både i øvingsukene og menighetspraksis, og jeg kommer tilbake til det i drøftingen av coachingen i kapittel 3.3.5. Jeg drøfter dette som utfordring til kirkens liturgiske praksis i kapittel fire.

Hellighet forstått som merhet

Et trekk ved Lectio divina-metoden er at den hellige teksten betraktes som et handlende subjekt og at forventningene til teksten best kan forstås som en forventning om å utsettes for en mer-het. Hellighet, forstått som en handlende annerledeshet medfører en upredikabel fylde som er utenfor kontroll. Dersom gudstjenesten som hellig handling beskrives som et gudsmøte eller et gjennomslag av noe som sprenger dagliglivets erfaringsrammer, medfører dette en annerledeshet som ikke kan være slik å forstå at liturgen skal skape den. Tvert imot er den utenfor menneskelig kontroll og noe som unndrar seg rasjonell forklaring. En pedagogisk konsekvens av dette er at øvelsen av de liturgiske handlingene må inkludere forventning om en mer-het, noe ut over det som kan øves. Eller for å formulere det med utgangspunkt i studenten ovenfor (Nob15-05): Den liturgiske handlingen som sådan, er ikke en bare-handling, men det finnes en bare-utførelse av handlingen.

Våkner midt på natta og skriver med store bokstaver i tusmørket:

Lectio divina;

annerledes lesning,

Lesemåte, lesested og lesetider er annerledes fordi den tar noe bort (forståelsen, fornuften, tenkningen alene), og fordi den legger til rette for noe mer:

Øker bevisstheten om noe mer

Skaper rom for noe mer

Øver intuisjonen overfor noe mer

Retter oppmerksomheten mot noe mer.

Og dette mer, denne mer-heten, er utenfor kontroll, men ikke tilfeldig

Den er uforutsigbar, men erfarbar

Den er gjenstand for tro og for tillit

Dette mer gjør alle deler av lesningen til min del av en større helhet;

Den krever tålmodighet, øvelse, disiplin og oppmerksom fokusering.

Når *actio divina*¹⁴⁹ skal øves, er det også i vissheten om at det som øves skal romme dette mer, mer skal fylle det, mer skal ikke på toppen av det, ikke i tillegg til det, ikke utenpå eller inni det, men mer skal komplettere det. Dette krever at uttrykket som øves besitter en elastisitet, at det er formet, men fremdeles formbart, at det er åpent mot dette mer. Denne bevisstheten må øves inn i hver bevegelse. [Forskerlogg 16 2008]

Det som gjør den hellige handlingens annerledes er at den forutsetter å skulle fylles av noe mer. Denne mer-heten kan beskrives som troen på Guds subjekt, en forventning om en upredikabel fylde eller mulig mer-het som er utenfor kontroll. Den pedagogiske konsekvensen av dette i lærerens undervisning er at studentenes evne til å tilrettelegge handlingen for en mer-het bevisstgjøres og trenes. Begynnelsen til en slik forståelsen ligger allerede der i en lærerlogg fra 2005:

Dette MÅ være en faktor i treningen /.../ Gudstjenesteøvelsene må komme til rette med at det som ikke er tilgjengelig for analyse – og heller ikke for øvelse – må reknes inn på en måte, må kalkuleres rom for. /.../ Jeg bruker begrepene elastisitet. Og improvisasjon. [LL9-05]

Begrepet improvisasjon i denne sammenhengen beskriver en grunnleggende holdning studentene må trene inn i forhold til å tilrettelegge de konkrete liturgiske handlingene for muligheten av noe mer. Og elastisitet beskriver en kvalitet ved det konkrete uttrykket.

Hellighet, merhet og improvisasjon

Improvisasjon kommer fra det latinske *improvisus* som betyr uforutsatt eller uforutsigbar¹⁵⁰, og har i følge Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro (2006) helt fra antikken av vært en viktig del av utøvende kunstnerisk virksomhet. Aristoteles anså improvisasjon for å være nødvendig for utviklingen av kunst, men betraktet det ikke som kunst i seg selv (2006 :11ff). Improvisasjon har vært betraktet både som en særlig kvalitet og som en nødløsning opp igjennom historien.

På den ene siden er improvisatoriske ferdigheter noe som etterstrebes og trenes spesielt som del av enkelte sjangre innen for eksempel musikk (Alterhaug 2006, Veine 2006) og teater (Johnstone 1987) og beskrives som en spesiell form for tilstedeværelse eller livskunst, som tittelen *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (Steinsholt & Sommerro 2006) antyder. På den andre siden beskrives de situasjonene som gjør det nødvendig å improvisere ved hjelp av kjennetegn formulert som begrensninger. Eirik J. Irgens (2006) har sammenlignet ulike forfatters beskrivelser av improvisatoriske ferdigheter både innenfor kunst og ledelsesfag, og finner at deres rasjoner for utvikling av slike ferdigheter kan deles i tre hovedgrupper. Jeg merker meg at alle de tre er knyttet til begrensning. Den første er den begrensningen som ligger i all ekspertkunnskap (og som gjør tverrfaglighet til en nødvendighet), den andre er mangel på ressurser (beskrevet i ordtaket «nød lærer naken kvinne å spinne») og den tredje er predikasjonsproblemet (2006:291 ff).

149 I utgangspunktet formulerte jeg dette som en parallell til *lectio divina*, uten tanke på at det kunne være et eksisterende begrep. Senere fant jeg at *actio* i tilknytning til liturgien i kirkehistorisk sammenheng betegner ”prestens handling når han feirer messen” (Schumacher 2002).

150 *improvisus* (lat): in- «not» + *provisus* «foreseen,» ikke forutsett. www.etymonline.com

Det er uforutsigbarheten, altså også den opprinnelige etymologiske betydningen av ordet, som gjør improvisasjon til en viktig praktisk ferdighet i tilknytning til liturgiske øvelser. Hellighet forstått som en handlende annerledeshet slik jeg beskriver det ovenfor, medfører nettopp en upredikabel fylde eller merhet som det ikke er mulig å forutse. Men hva vil det si å beherske praktiske improvisatoriske ferdigheter på det liturgiske området?

De liturgiske visjonsdokumentenes kjernebegreper *sted-egenhet*, *variasjon* og *involvering* (se eksempel fire i kapittel 3.1, om forståelsen av kompetent muntlighet i morgendagens liturgiske realkompetanse) står egentlig i motsetning til en standardisert kontrollerbar handling. I visjonene beskrives det at de liturgiske handlingene skal representere både noe fast og gjenkjennelig samtidig som de skal kunne varieres og tilpasses «alt etter anledning og situasjon» slik at «det alltid er mulig å møte og uttrykke den aktuelle situasjon i menigheten» (Visjonsdokument for gudstjenestereformen 2/9-04). Samtidig som disse kjernebegrepene gjør det ønskelig å improvisere, er den syntesen av struktur og fleksibilitet som ligger i den liturgiske handlingen en forutsetning som gjør det mulig å improvisere. Denne siden ved improvisasjon, spenningen mellom rutine og oppmerksomhet, krever i følge Molander (1996) at man kan ha oppmerksomhet for det nye og uventede. For å ha kapasitet til dette må mye av handlingen være automatisert og gå på autopilot, samtidig som det at handlingen går på rutine gjør det vanskelig å opprettholde den oppmerksomheten som skal til for å legge merke til det som er nytt og annerledes (1996: 58).

Trening av praktiske improvisatoriske ferdigheter handler derfor om å bygge opp et repertoar av mulige handlingsalternativer som er automatisert slik at de er for hånden i de situasjonene som krever improvisasjon, samtidig med en *awareness* eller improvisatorisk følsomhet for slike situasjoner. Begge disse elementene er det mulig å gjenfinne i lærerens undervisning. Læreren bruker gjennomgående det engelske begrepet *awareness*, med henvisning til tiende kapittel i boka *The Inner Game of Music*, som Timothy Gallwey skrev sammen med bassisten og musikkprofessoren Barry Green (Green & Gallwey 1986). Dette begrepet har ikke noen dekkende oversettelse på norsk. I muntlige beskrivelser bruker læreren begreper som å legge merke til, bli oppmerksom på eller være bevisst på, men hverken oppmerksomhet, bevissthet eller følsomhet (improvisatorisk følsomhet) inneholder det elementet av kunnskap (We are fully aware of ..) som det engelske ordet har. Selv om læreren ikke omtaler *awareness* i særlig grad overfor studentene, er det beskrevet i flere dokumenter beregnet på de andre lærerne (EL6-03 og EL83-04). Gjennomgangen av den konkrete ferdighetslæringen i øvingsukene viser at det å trene studentenes *awareness* var del av lærerens praksis.

3.2.3. Annerledeshet i tid, rom og rytme

Øvingsukene er flyttet ut av undervisningsinstitusjonen og all aktivitet disse dagene foregikk i Majorstua kirke (2004), og i Lovisenberg kirke og Cathinka Gulberg-senteret fra 2005. Alle dagene i øvingsuka var bygget opp omkring samme timeplan basert på en grunnleggende gjentakelse: Tidebønn i kapellet fulgt av tekstmeditasjon der hver student fant et sted de kunne være alene, og deretter en felles refleksjons-samtale i klasserommet. Etter det fulgte ulike former for fysiske øvelser eller trening. Denne

minirytmen, eller kontemplative grunnrytmen (figur 41a), ble gjentatt to ganger i løpet av dagen (figur 41b) knyttet til morgenbønnen og middagsbønnen.



Figur 41a. Kontemplativ grunnrytme 04 (LD14-04), scannet utdrag fra studentenes opprinnelige program.

DAGSRYTME	
09.00	Morgenbønn
09.15	Meditasjon
09.35	Felles refleksjonsamtale
09.50	Morgenkaffi!
10.00	Teaterlek
11.00	Stemmeoppvarming
11.15	Teori
12.15	Matpakkellunstid!
12.45	Middagsbønn
13.00	Meditasjon
13.20	Refleksjonsamtale / i basisgrupper
13.40	Coaching i basisgrupper
14.30	Kaffitår + frukt!
14.45	Coaching i basisgrupper
16.45	Avslutningsbønn/Rewiew i kapellet

Figur 41b. Dagsrytme i de observerte øvingsukene

Hverken tidebønnene eller tekstmeditasjonene ble begrunnet teologisk eller kirkehistorisk til å begynne med, selv om det ikke var vanskelig å finne slike begrunnelser. Det kan synes som om anvendelsen av tidebønnsrytmen var intuitivt begrunnet fra lærerens side, både ut fra et behov for struktur og rytme på øvingsdagene, men også for å skape en veksling mellom hvile og øving i studentenes erfaring av liturgiske handlinger. Tekstmeditasjonene ble tilsvarende tatt i bruk ut fra en forståelse av at det var nødvendig å aktivere studentenes forestillingsevne og bevisstgjøre dem på det personlige trosforholdet til tekstene. Valget av meditasjonstekster ble gjort ut fra lærerens kunnskap om liturgiernes ulike referanser til Bibelens tekstmaterialet. Men dette

kan jeg bare lese ut av de konkrete timeplanene og oversiktene over temaer, tekster og symboler. Det finnes ingen skriftlige begrunnelser eller argumentasjon for disse valgene i øvingsukene, på samme måte som for andre deler av MPU. Fra 2006 finnes det hand-out beregnet til utdeling for studentene (EL164-06) som viser at dagsrytmen og de enkelte elementene i den ble undervist for studentene i øvingsuka. Her begrunnes den kontemplative dagsrytmen både historisk og teologisk:

Denne rytmen er gammel, og har røtter i de jødiske tidebønnene; GT-salmesingen, De første disiplenes bønnetider, Oldkirken og Klostervesenet./.../ Luther holdt de latinske tidebønnene./.../ Latinskoleguttene fortsatte å syngne tidebønnene på latin. Morgen – og Aftenbønnen ble også holdt i hjemmet, med sterke innslag av katekismelæring./.../ Nåtid i Norge: Retreatbevegelsen vekket tidebønnene til live i ekumenisk tradisjon; Metodister, pinsevenner og Dnk. /.../ Rester av tidebønnene i vår folkelige religiøsitet: Kirkeklokkene i byene som ringte til kveldsbønn klokka seks; da skulle alle barn inn. (EL164-06 :1-2)

Her er dagsrytmen i øvingsuka også satt i sammenheng med retreaten som studentene møtte i sitt siste praktisk-teologiske semesteremne, og som de fikk en dags-erfaring med i første semesteremne. Ideellt sett var både tekstmeditasjonen og refleksjonssamtalen undervist og erfart på PT501.

L frågade vilka varit på retreat.

L fortsatte att berättat om tidebönen: «tidebön sitter i kroppen! vi har som kristna dessa tideböner som muslimer har ...» ... «vilopulsen under dagen ... etablera detta hos dig, öva ... kan hända ni inte får något ut av det.»

Hon fortsatte: «Var dag har en rytm» Under denna kurs övar vi att växla mellan närhet / avstånd och förklaring / fortelling. Uppmärksamhet på det som sker i dig och på det som sker hos dig.

Sedan kommenterar hon relationen Teaterlek - spiritualitet. Teaterleken kan dock upplevas något brutal. Mot bakgrunden av sina egna erfarenheter betonar L att «vi skall inte växla mellan andligt och världsligt det hör ihop»
Ext2_dag1:2

Forståelsen av spiritualitet er tydelig anti-dualistisk og er begrunnet i inkarnasjonen¹⁵¹. « Det er ingen avdeling for «verdslige» erfaringer i disiplenes liv sammen med Jesus», står det i hand-out til undervisningen, som en begrunnelse for å betrakte både bønner og øvelser som deler av samme virkelighet. Dette viser at øvingssituasjonen legger opp til å forene både et indre og et ytre aspekt ved de hellige handlingene. Dette kommenteres eksplisitt av Ext2 i de avsluttende kommentarene.

I arbeidet med de handledda förenas och förverkligas de olika elementen, både de yttre och inre aspekterna från den kyrkliga traditionen och Ls sätt att coacha. Som en ofrånkomlig dimension i detta möte och handledningsarbete med de studerande som grupp och individer finns hennes människosyn som värdepåverkande främst är förankrad i den kristna kyrkans teologiska människosyn. Jag menar att Ls coaching utmärks av ett helhetstänkande där de studerande utmanas i muntlighet och fysiskt professionsuttryck både teoretiskt och praktiskt samtidigt som de erbjuds en existentiell trygghet i situationen, en slags

151 Inkarnasjon: (av lat. incarnatio, til caro, kjøtt), legemliggjørelse; i spesifikk kristen forstand om Jesus, Guds sønn, som lot seg føde til jorden som «sann Gud og sant menneske». www.caplex.no

tillit till dem som blivande präster och liturger i Kristi kyrka. Som universitetslärare kombinerar L i coachningen det spirituella och ämnesmässiga och det pedagogiska. [Ext2_Forskningsspørsmål :2]

I tråd med dette undervises spiritualitet, på samme måte som de liturgiske leddene, som avhengig av ferdighet og gjenstand for trening.

Vanen, lojaliteten og lydigheten til denne rytmen gir kanskje ingen umiddelbar følelse av spiritualitet, ingen rask effekt. Men på sikt... (Du bygger ikke en vei ved å planlegge den, men ved å grave, fylle opp, planere, gjenta og gjøre...) /.../ Dette er en øvelse i å gjøre selv om vi ikke forstår, og gjenta, og gjenta. Øvelse i tilstedeværelse. [EL164-06 :1-2 (parentes i original)]

For å etablere en rytme som var tydelig annerledes enn studiet forøvrig, og for å holde studentene i en planlagt dramaturgi, var det ikke lagt inn pauser disse dagene. På den måten ble det etablert en annerledeshet i sted, tid og rom og rytme som studentene ikke stadig tok pauser fra. Heller ikke måltidene ble betraktet som pauser, og de opprinnelige betegnelsene mat- og kaffi-pause (vår2004) ble erstattet med betegnelsene morgenkaffi, matpakkelunsj og kaffitår med frukt (høst2004- vår2007). Ext2 beskriver dette i sin observasjon:

L understrøk at «det är icke pauser ni må klare och vile i den rytm som finns i arbetet tidebön är övning i att vila.» [Ext2_dag1:2]

Når morgonbönen var slut övergick L att berätta kort om platsen Cathinka Gulberg centret - ett åldringshem. Hon härmade lite en gammal människa för att illustrerar platsen, men underströk för studenterna att deras attityd skall präglas av att ha «kontakt på, inte kontakt av». Hon betonade betydelsen av att «se människorna när vi går här». Vi kommer att äta i kantin där de äter ... vi skall inte vara flock. Att utbildningen integreras i denna miljö syftar till övning att ha «kontakten på». [ExtObs2_1-07:2]

Det Ext2 kommenterer som at utdanningen integreres i det fysiske miljøet på institusjonen kan også beskrives som en bevisst trening av studentenes selvforståelse og selvframstilling i en fremtidig profesjonsutøvelse. Her finnes langsomme mennesker med rullatorer og dårlig hørsel som skal behandles med respekt og oppmerksomhet. En annen begrunnelse for ikke å ha pauser, var at den arbeidsvirkeligheten dette var forberedelse til, ikke hadde pauser. Rytmen skulle gi den nødvendige vekslingen mellom arbeid og hvile, og mellom «nærhet – avstand, forklaring – fortelling, egenøvelse – observasjon og coaching, innover – utover, «kontakt på» – «kontakt av»¹⁵² (EL164-06:1). Som profesjonsutøver i denne typen jobb kan du ofte ikke gå ut av intense situasjonen for å hvile, derfor er forholdet mellom arbeid og hvile ikke primært et spørsmål om å være på jobben eller ikke, men del av en ferdighet i å fokusere: å koble ut, er nødvendig for å kunne koble på.

I arbeidet med å forholde seg til sin egen autoritet både som liturg og som prest, blir hele institusjonsmiljøet tatt i bruk. Her møter studentene en forventning om å bevisstgjøre seg på en væremåte som ikke er studentens, men i tråd med deres framtidige profesjonsidentitet. Sett sammen med lærerens kommentar til Ext2, om at prester ikke forstår hvordan de framstår (virker), og coachings vektlegging av å forstå seg selv

152 Se konkret eksempel på øvelse i 3.2.4. Læreren både bruker og henviser til salamiøvelsen i øvingsukene.

som sett av andre, legges det til rette for at studentene trener sin selvframstilling som profesjonsutøvere også i mer omfattende betydning, i øvingsuka.

Studenterfaringer av dagsrytmen

Evalueringsskjemaene inneholdt direkte spørsmål om hvordan studentene erfarte dagsrytmen: «Hvordan opplevde du vekslingen mellom teori/ lek/ tidebønner/ meditasjon /samtale og instruksjon?» (Skjema 04 –05) og «Hvordan opplevde du dagsrytmen» (Skjema 05-06). I tillegg til svarene på disse direkte spørsmålene finnes det flere henvisninger til dagsrytme og struktur i svar på andre spørsmål også. Jeg har isolert kommentarene til dagsrytme for seg og analysert dem for å se om det finnes korrelasjoner mellom studentenes erfaringer. Flere studenter beskriver dagsrytmen som en spesiell erfaring:

Det var godt å få være i den virkeligheten en stund. (EØ: dagsrytme)

Det var utrolig godt å komme inn i en tidebønnsrytme. (ibid.)

Det er noe med å være «inne i noe» intensivt. (ibid.)

I følge disse formuleringene erfarte studentene dagsrytmen i øvingsuka som noe som avgrenset dem fra det vanlige og skapte en annerledes virkelighet som de kunne være i. En av studentene bruker dette som argument mot å dele øvingene på fem ulike dager, ettersom det vil bety at «... da vil man ikke kunne «leve i rytmen» slik vi kunne nå» (EØ :2). En student skriver at «då kunne ein nok missa litt fokus». Flere studenter setter dagsrytmen i sammenheng med sin egen arbeidskapasitet disse dagene:

Jeg synes det ble lange dager, men på grunn av dagsrytmen ble det allikevel ikke for slitsomt. (EØ :arbeidsmengde)

Arbeidsmengden var større enn en vanlig uke, men ikke større enn man kan greie. Den gode dagsrytmen og vekslinga mellom ulike aktiviteter satte oss i stand til å makte litt mer. (ibid.)

Det var tidebønnene som gjorde uka til noe helt spesielt, og kanskje også de som gjorde at vi makta arbeidsmengden. (ibid.)

Det er flere eksempler i studentevalueringene på at studentene erfarer at strukturen og dramaturgien også bedrer læringen. Noen begrunner det med de spesielle prosessene knyttet til PT-faget, noen ser intensiteten som en nødvendig del av den utøvende liturgitreeningen:

Det tar tid å komme inn i prosessene i PT-faget. (EØ :tidsramme)

En del prosesser tar det tid å komme i gang med. Arbeid med liturgisk selvforståelse er en slik prosess. (ibid.)

Bra at vi fikk så mye komprimert i en slags arbeidsdag. Det lærer man mest av tror jeg. [EØ :arbeidsmengde]

Særlig messe- og liturgjøvelsene tjener på intensitet i øvelsene. [EØ :tidsramme]

Når man først kom inn i rytmen, var det enkelt å veksle mentalt mellom ulike «intensitetsnivåer» og å innrette fokus mot det man skulle jobbe med til enhver tid. [EØ :helheten]

Det studenten beskriver som en mental veksling mellom ulike intensitetsnivåer er spesielt interessant i forhold til en dramaturgisk spenningskurve. I følge denne studenten gjør den forutsigbare tilbakevendende rytmen det enkelt å «innrette fokus mot det man skulle jobbe med». Studentene reflekterer også omkring rekkefølgen, varigheten og tidspunktene på de ulike delene av dagen i forhold til hverandre:

Tror det er essensielt med lekegrupper før praktisk øvelse. Det gjør at en føler seg tryggere i gruppa og våger å kaste seg utpå. [EØ: pedagogisk metode og progresjon]

Veldig bra med fruktpausene. De kom når vi trengte dem, og uten dem er det en viss fare for at kroppen hadde sagt stopp et par ganger.[EØ: dagsrytmen]

Disse vekselvirkningene opplevde jeg som gode, fordi man for eksempel ikke «leker» for lenge av gangen. Dagsrytmen var god, det er fint å begynne litt rolig, for så å øke intensiteten etterhvert. [ibid]

Veldig flott å begynne og slutte dagen i stillhet. [EØ :helheten]

Bra med tekst – handling og også arbeidet med forteller – handling. [EØ :tekstarbeid med forteller]

Sammenhengen mellom «vant» og «slitsomt» som studenten nedenfor beskriver, bekreftes av flere studenter. Når de først kom inn i rytmen, ble det forutsigbart og økte arbeidskapasiteten, men før de ble vant til den var det mer krevende enn vanlig undervisning.

Først vant og slitsomt, men den ble fort en viktig del av dagen som jeg savner. [EØ: dagsrytme]

Ganske krevende til å begynne med, særlig første dagen. Men det ble jeg vant til, så totalt sett vil jeg si det gikk helt greit. [EØ: arbeidsmengde]

Det er svært intensive dager som jeg opplevde mer krevende enn en vanlig arbeidsdag. Ikke minst også fordi det blir mye nitidig konsentrasjon med utenat-læring, se for seg bilder etc. [ibid]

3.2.3. Kontemplative ferdigheter i liturgisk praksis

Et orienteringsbrev til øvingslærerne høsten 2005 (EL159-05) beskriver progresjonen mellom øvingsuka på PT502 og PT504. Studiemålene på PT502 er i stor grad mestring av enkeltferdigheter. Memorering, messesang, diksjon og stemmebruk er typiske delferdigheter i det som på PT504 beskrives som god evne til stemmebruk og liturgisk utførelse. Studiemålene på PT504 inneholder stort sett de samme ferdighetene som på PT502, men med grads-tillegget «god». Det ser ut til å være selvstendigheten i øving og vurdering som utgjør de tydeligste økningene i studiekraft, ved at evne til egenøving økes til god evne til selvstendig egenøving. «Evne til kritisk vurdering av egen formidling» relateres direkte til den kommende praksisen, og gjør at en begynnende interperspektivitet framstår som studiemål.

Det som er beskrevet som enkeltferdigheter i studiemålene på PT502 beskrives på PT504 som mer helhetlige uttrykksferdigheter. Men under «fokus i verksteduka på

504» (se figur 42) gis det flere konkrete anvisninger, som er formulert som utdypende konkretiseringer og satt i parentes, men det kan synes som det er et misforhold mellom studiemålene og disse. Jeg stusser over dette, på bakgrunn av at beskrivelsene av den faktiske praksisen i øvingsukene viser at både kontemplative lese- og læringstradisjoner, intensjonsarbeid og rolleforståelse, og forholdet mellom tro, person og utførelse har et faktisk gjennomslag i begge ukene som ikke svarer helt til den måten de vektlegges på i dette dokumentet fra høsten 2005 (EL159-05).

	PT502	Kommentar til progresjonen	PT504
Faglig innhold	Fokus i verksteduka på 502 er ferdighetsmestring, med vekt på grunnleggende del-ferdigheter, (memorering av ledd, innøving av messetoner, trening av kropps-språk osv) nervøsitetsmestring og ledelse av liturgiske del-handlinger (dramaturgi, fokusering, flyt og retning)	Progresjon innenfor øvingsfaget er følgende: Tekniske del-ferdigheter Del-uttrykk/ elementer: en bevisst sammensetning av flere del-ferdigheter. Sammenhenger/ handlinger: en sammensetning av flere del-uttrykk/ elementer til et sammenhengende uttrykk EL/35-03	Fokus i verksteduka på 504 er liturgisk spiritualitet (kontemplative lese- og læringstradisjoner, liturgiske virkemidler), pastoral liturgisk selvforståelse (intensjonsarbeid og rolleforståelse, forholdet mellom tro, person og utførelse) og responskultur (fokusere medstudenters utførelse og gi respons innenfor avtalte rammer. Det tas i bruk videoanalyse i undervisningen.) Morgenbønn og middagsbønn holdes av studentene fra middagsbønn tirsdag.
Coaching	Studentene skal coaches slik at de erfarer mestring av de grunnleggende enkeltferdighetene.		Studentene skal coaches slik at de erfarer mestring av liturgisk helhetlig flyt og tilstedeværelse.
Studiemål	Studiet skal gi: - evne til memorering og muntlighet - evne til messesang - evne til stemmebruk og diksjon - evne til nervøsitetsmestring - evne til egenøvelse		Studiet skal gi: - god evne til stemmebruk, kroppspråk og liturgisk utførelse - god evne til selvstendig egenøving - god evne til nervøsitetsmestring - god evne til å forme eget språkuttrykk - evne til kritisk vurdering av egen formidling i stiftspraksis
Pensum	Være godt kjent med agendaen Kunne formulere Kunne messe Kunne utenat Kunne i begge målformer	Her består økningen av pensum i kjennskap til flere agendaer, messing av flere ledd, (f.eks. påskelovsangen), og at større deler av liturgiene skal kunne i begge målformer.	Være godt kjent med agendaen Kunne formulere Kunne messe Kunne utenat Kunne i begge målformer

Figur 42. Progresjon i innhold og studiemål mellom øvingsukene (EL159-05)

De formulerte studiemålene holder seg innenfor en konvensjonell ramme, men de øvrige elementene beskriver ferdigheter i det grenselandet som har vært overlatt til egnethetsbeskrivelsene. Både innføring i liturgisk spiritualitet og utvikling av pastoral liturgisk selvforståelse framstår som sentrale elementer i øvingsukene på begge nivåer uten at det er formulert som studiemål.

Det er mulig at dette kan ha sammenheng med et saksdokument (LD54-05)¹⁵³ fra fagrådet noen måneder tidligere (juni 2005). Her problematiseres ambisjonsnivået innenfor MPU, særlig i forhold til formuleringen av studiemål og den pedagogiske taksonomien. Det er ikke utenkelig at dette har påvirket lærerens formuleringer av innhold

153 Jeg kommer tilbake til dette dokumentet i kapittel 3.3.8, figur 58.

og studiemål i mer konvensjonell retning, mens orienteringsbrevet til øvingslærerne inneholder en beskrivelse av strukturen og grunntonen i det metodiske opplegget.

Studentene på PT502 skal coaches slik at de erfarer mestring av grunnleggende enkeltferdigheter, mens de på PT504 skal mestre helhetlig flyt og tilstedeværelse. Formuleringen «studentene skal coaches slik at de erfarer mestring av» er i tråd med den definisjonen av coaching som er bekrevet i lærermanualen: «Coahens oppgave i vår sammenheng, er å føre studenten fra et punkt av ikke-mestring til et punkt av erfart mestring av en ferdighet» (EL83-04 :3). Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen av coachingen i kapittel 3.3.

Den kontemplative grunnrytmen som bestod av tidebønn, tekstmeditasjon og refleksjonssamtale, ble gjentatt i samme rekkefølge hver gang og oppfattes som en enhet av studentene: «Disse tre tingene hjalp til å holde fokus» (EØ :refleksjonssamtale). Samtidig som disse aktivitetene etablerte og fastholdt en rytme og eksponerte de ulike dagens tema, innebære de både repetisjon av allerede innlærte og trening av nye delferdigheter. I tidebønnene ble kroppsbevissthet, bukpest og avspenning oppmerksomhet: *awareness* innøvd. Tekstlesingene var dramatiserende og utfordret studentenes forestillingsevne, fantasi og innlevelse. Salmene som ble sunge var dels bibelske salmer der studentene gjentok omkvedet, dels salmer fra salmebøkene. Flere av salmene var ukjente for studentene, og for å minske mengden av ukjent stoff tok læreren ut noen av salmene i enkelte tidebønner. Middagsbønnene inneholdt en kort symbolhandling knyttet til dagens tema. Tekstmeditasjonen trente studentenes evne til å fokusere og lukke omgivelsene ute, samtidig som den utfordret fantasi og forestillingsevne. I refleksjonssamtalen ble den aktive, åpne lyttingen øvd, sammen med evnen til å disiplinere seg og overholde reglene for samtalen og til å ta ordet og formulere erfaringer fra sin egen meditasjon.

Det var et mål for læreren å skape en veksling mellom hvile og øving i studentenes erfaring av liturgi og liturgiske handlinger. Dette var ikke formulert eksplisitt i noen av de dokumentene som beskrev liturgiøvingene, men en slik forståelse av det liturgiske arbeidet finnes i dagbok- og lognotater allerede høsten 2002:

Jeg har observert studentenes gudstjenesteøvelser. De er så fortvilet redde for å gjøre feil.

Kom til å tenke ten-sing¹⁵⁴ som lå og hvilte på det bløte, grønne teppet rundt alteret etter lystenningen og kveldsliturgien: Noen på kne utenfor alteringen, noen på gulvet innenfor, lent opp mot hverandres knær eller med hodet på hverandres mager. Tre av de lengste guttene har rullet jakkene sammen til puter under hodet og ser ut som de sover. En av jentene gråter stille og blir trøstet av en annen. Noen av de yngste snakker lavmælt sammen.

Nåde. Tenker jeg. Dette er nåde.

Her sitter de. Her hvor bare englene har hatt lov til å komme.¹⁵⁵

Å hvile slik foran alteret skulle være begynnelsen på alt liturgisk arbeid. Helst ville jeg latt studentene ligge en halv dag (eller natt) med pute under hodet og en lun dyne over seg på gulvet innenfor alteringen. Ikke nesegrus, men på

154 Læreren var voksenleder i det lokale tensing fram til høsten 2002, Eksemplet er hentet derfra.

155 Formuleringen er hentet fra et dikt (Schøien 1975) basert på Hebr 10,19-22. Diktet er gjengitt i sin helhet i epilogen.

ryggen, med ansiktet frimodig vendt mot alterbildet og øst¹⁵⁶.
 Før de kan jobbe foran alteret må de lære å hvile der.
 Og for å hvile der
 må de flytte inn¹⁵⁷ der... [LLB 2002]

Her sammenlignes en erfaring av tenåringer i kirkerommet med studentenes engstelse i møte med liturgiske øvelser. Bakgrunnen var lærerens observasjon av studentenes øvelsesgudstjenester i siste studiemester (LL6-02).

Jeg har allerede nevnt forslaget fra studentevalueringen om at studentene selv skulle lede tidebønnene, for å benytte sjansen til «verdifulle trening». Læreren tenkte tydeligvis det samme, ettersom forslaget ble tatt inn i planen for verksteduka på PT504. Der står det at «morgenbønn og middagsbønn holdes av studentene fra middagsbønn tirsdag» (EL159-05). Når dette allikevel aldri ble gjennomført, var det fordi læreren erfarte at studentene trengte lang tid for å lære å hvile i liturgien. De måtte slutte å være «så fortvilet redde for å gjøre feil», slik at muligheten for å lære å jobbe foran alteret var tilstede. Det går også fram av tidebønnene (se nedenfor) at læreren valgte alternativer som ga studentene mulighet til fysisk avspenning og mental hvile. Selv om idèen med å la studentene sove i kirken aldri ble gjennomført i praksis, virker de siste linjene i loggen som en slags programerklæring: «Før de kan jobbe foran alteret må de lære å hvile der. Og for å hvile der må de flytte inn der». Det er muligens dette læreren mener når hun mot slutten av morgenbønnen den første dagen i øvingsuka sier til studentene: «Först må du gå in i gudstjänsten, sedan skall vi snakka» (Ext2_1:1). For den framtidige liturgiske utøvelsen, mente læreren at det var viktig for studentene først å erfare kirkerommet og liturgien som et hvilested, ikke bare et arbeids-sted.

Tidebønn

For å synliggjøre på hvilke måter læringen av de enkelte kontemplative ferdighetene ble tilrettelagt og trent i de ulike delene beskriver jeg dem slik de fortløpende forekom i dagsrytmen.

Morgenbønnene innledes med fokus på kropp, tilstedeværelse og pust. Det var i utgangspunktet (se figur 41a) totalt avsatt lenger tid til morgenbønnene enn til de andre tidebønnene i timeplanen, og lærerens instruksjon av bevisst og avspenning kroppsholdning er grundigere i dagens første tidebønn.

L. leder, forankrer føtter i gulvet, hviler bak, ryggen godt mot stolryggen.
 [Ext1_dag1]

Morgonbönen inleddes med ett meditativt intro med uppmärksamhet på kroppen, kroppshållningen, om att känna och öva kontakt från tårna uppåt ... på skuldrorna ... handflatorna.. fingrarna. Lyft ansiktet ... prisa. «Detta är den kropp som är din som du skall utforska för att finna uttryck (form) under vecans arbete». L betonade vidare andningen: blås ut all luft ...andas in .. stilla, stilla ... lyssna till andningen (och utandningen). [Ext2_dag1]

156 Kirkebygg ligger etter tradisjonen med alteret mot øst, slik at menigheten skal se Kristus når han kommer tilbake, med soloppgangen. Alternativt som paradiset (Martling 2000 :134)

157 Henviser til Salme 84,4:Ja, fuglen har funnet et hjem, svalen har fått seg et rede, hvor den kan legge sine unger, ved dine altere, Herre.

Meditativ morgonbön inledde med fokus på kroppen. L: «Väck tårna, höftena, ryggraden. Inledning föreföll vara en slags improvisation: «känn på armarna... idag skall armarna döpa och välsigna... känn handflatan ... Töm lungorna på luft ... andas... lyssna till din egen andning.» [Ext2_dag2]

I morgonbönen har instruksjonen til hensikt å øke kroppsbevissthet og gjøre studentene våkne, i middagsbønnene og de avsluttende bønnene handler det om å gjenfinne hvile og falle til ro:

« sätt dig bra, känn att du vilar, känn att du har gjort en solid dagsarbete » / sätt dig bra, ryggen mot stödet ... skuldrorna ... känn hur du vilar ... känn korsryggen och stödet.» Hon fokuserar på andningen, särskilt på utandningen ... «töm lungorna, släpp lufta til..» [Ext2_dag1, middagsbønn].

Studentene instrueres i dyp og avspent buk-pust. Den instruerte pusterytmen, der læreren instruerer aktiv utpust og passiv innpust:»blås ut all luft ...andas in .. stilla, stilla ... lyssna till andningen./.../ Töm lungorna på luft./.../töm lungorna, släpp lufta til..» (Ext2) henviser til vokale basisøvelser som studentene er kjent, med både fra PT501 og gjennom individuelle stemmetester før øvingsukene.

Øvelsene settes inn i en meditativ ramme der læreren formulerer en teologisk forståelse av kropp og uttrykk i liturgien. Det er ingen forskjell på den kroppen som puster og hviler og sitter i kapellet med lukkede øyne, og den kroppen som skal trene og øve ferdigheter eller den kroppen som skal utfører en liturgisk handling: «Detta är den kropp som är din som du skall utforska för att finna uttryck under veckans arbete./.../ idag skall armarna döpa och välsigna». I et uferdig artikkelmanuskript fra 2005 (EL135-05) Den *musiske gudstjenesten* beskrives denne forståelsen av stemme og kropp:

Stemmen er medfødt, den er innebygget i kroppen og utvikles/ bygges mens den brukes. Stemmeinstrumentet påvirkes av dagsform og av fysisk og psykisk tilstand, og det er personlig og kan ikke overdras. Forutsetningen for å skape lyd, er det å puste. Det å synge er en del av det å puste, en vedvarende livgivende aktivitet som skjer i oss. Min inngang i dette er fysisk og anatomisk, og jeg nøler ikke med å vedkjenne meg at dette har stor betydning både for min inkarnasjonsforståelse og min skapertro. Det betyr at sang er noe fysisk, kroppslig og dypt eksistensielt.

Det å frembringe lyd er også delvis refleksivt betinget, noe som skjer i oss¹⁵⁸ ./.../Stemme er en ferdighet i samvirke mellom bevisst styrte og autonome muskelgrupper. Det å synge er delvis utenfor vår kontroll.

[EL131-05]

Studentene lærer en konkret form for vekslesning av psaltersalmene basert på muntlighet. For å legge til rette for fokusert og avspent oppmerksomhet skal de ikke lese, men lytte og gjenta. Tilsvarende lærer de bibelske salmer ved at læreren gir «praktiske anvisninger där hon berättar att hon kommer att sjunga ett omkväde (tre gånger) och att studenterna uppmanas sjunga med med slutna ögon».

Morgonbönen övergår i en psaltarpsalm (judisk tradition)... på utandningen oppprepar studenterna L:s reciterade mening. Den gemensamma läsningen slutade trinitariskt med «Ära vare Fadern ...» [Ext2_dag1]

L tecknar korstecknet varefter följer psaltarrecitation med L som ledare (liturg) och studenterna som församling. Läsningen sker så att studenterna upprepar det som ledaren säger

Sedan följer växelläsning från Gudstjänstboken s. 310

L Kom, la oss ...L coachar om andningen och när huvudet skall lyftas

M: La oss fre ...

L gav här inga anvisningar. Ej heller om rytmen om var «ryckig» på grund av vissa pauser. [Ext2_dag2]

Ext2 beskriver hvordan den spesielle måten å be psaltersalmene på «kännetecknades av en slags sjungande och melodisk läsning, något som studenterna fick öva sig i» (Ext2_1-07 :2). Han kommenterer at læreren ikke diskuterer eventuelle alternative «läsningsstilar» med studentene. Studentene gjentar og lytter, og læreren igangsetter ingen refleksjon omkring lesningsmåten. Ext2 kommenterer også at læreren den andre dagen bare gjentar første dags lesningsmåte, selv om studentene ikke klarer å falle helt inn i rytmen. Her mener jeg det blir tydelig hvordan læreren balanserer mellom det å bruke tidebønnen som undervisningssted (diskutere alternative måter å gjøre det på, gi korrektiver eller anvisninger for å bedre utførelsen) og som sted for repetitiv, meditativ innlæring av konkrete kontemplative prosedyrer (gjenta uten å reflektere). Læreren har valgt en konkret lesningsmåte mellom ulike tradisjonelle, og funnet den hun mener best ivaretar de kontemplative ferdighetene hun vil at studentene skal lære.

Tidebønnen fortsetter med konsentrasjon om lytting ved hjelp av fokusering.

Morgonbönen fortsätter med ett moment av tystnad och stillhet. Därefter ber L de närvarande flytta uppmärksamheten utåt, dvs. på människorna som är här i detta rum... Sen riktas koncentrationen igen på den egna utandningen. [Ext2_dag1]

Gjennom denne øvelsen lærer studentene en kombinasjon av fysisk avspenning, våkenhet og konsentrasjon.

Både Ext1 og Ext2 kommenterer lærerens milde stil ved tidebønnene. Ext2 beskriver det som en slags retreatleder: «/.../røsten lågmåld, hon är hopkrupen på en stol, hon andas koncentrerat, ögonen är slutna». (Ext2_dag1) «L välsignar. Røsten är snäll, mild, vänlig och omsorgsfull. Korstecknet gör hon snabbt.» (Ext2_dag2)

I motsetning til morgen- og middagsbønnen som følger tidebønnstrukturen fra gudstjenesteboka, har den avsluttende bønnen betegnelsen «Review of the day» i timeplanen.

L oppmanar de närvarande att gå igenom dagen, hur den började i kapellet à lek ... Birgitta ... Kristina ... det som blev till glädje. Spola filmen, stanna där. Vad är du mest tacksam över? Vilken punkt? ... «Guds fingrar» under dagen (spår av Honom). – Vad är du minst tacksam över? (frustrationer, nederlag). Lägg det här när du går. Det goda skall du ta med.» [Ext2_dag1:4]

Formen er en form for meditativ debriefing som er beskrevet i boka *Sleeping with Bread* (Linn, Linn og Linn 1995). Den består i en gjennomgang av dagen ved å stille de to spørsmålene: hva er jeg mest takknemlig for og hva er jeg minst takknemlig for i dag?

Tekstlesing

Måten läreren leste de bibelske tekstene på beskrives av Ext2 som en «livfull, lite dramatisk textläsning» (Ext2_dag2). Den inneholder pauser («till eftertanke» *ibid*), gjentagelser, korte introduksjoner og kommentarer:

Føljende moment i morgonbønen bestod av textläsning från Lukas evangeliet: «jag skall berätta för er om en gudstjänst enligt Lukas evangeliet; Emmausvandringarna. /.../ Vid orden «bröt den (brödet)» följer en kort paus. Sedan: «då såg de att det var han» - paus - L är altärvänd. Bibeln sluts. Fortsätter med slutna ögon: «de hade talat med honom hela dagen - han bröt brödet - då såg de att det var han». Paus 1 min. [Ext2_dag1, morgonbønn]

Sedan följer en textläsning där L använder rösten på lite annat sätt än i läsningen av psaltarspsalmen under morgonbønen. Hon nämner dagens tema: vandring - andning - rytm. Dessa nyckelord kommenteras meditativt med slutna ögon (ca 30 sekunder),/.../

Middagsbønen övergick i arbetet med en meditationstext (Luk.17). [Ext2_dag1, middagsbønn]

L: Dagens tema är vatten. L läste GT-texten 2 Kungaboken 5:9-14 (om Naaman & Elisha). Läsningen var livfull, lite dramatisk textläsning. Paus (till eftertanke) [Ext2_dag2, morgonbønn]

Den dramatiserende måten å lese tekstene på er en aktivisering av studentenes følelser og forestillingsevner knyttet til teksten: «from mind to sense, from thought to fantasy and feeling» (de Mello 1986 :12). Ved å kommentere uten å forklare, aktualisere eller applisere teksten på studentene (som i en andakt), unngår læreren å lukke studentenes forståelse av den før de selv skal meditere over den. Ikke bare studentenes egen lesning, men også måten tekstene leses for dem har forbilder meditativ tradisjon. I boka «The song of the Bird» (de Mello 1984b) som inneholder en samling korte fortellinger, gir de Mello eksempler på hvordan en type kommentarer på to-tre setninger kan åpne for ny forståelse: «Opening one's eyes may take a lifetime. Seeing is done in a flash.» (1984b :). I innledningen beskriver han hvordan fortellingene kan leses, og skiller mellom reflekterende og kontemplativ lesning. Den første vil gi en teologisk forståelse sier han: «Read the story twice. Reflect on it. Apply it to your life» (1984b :xv). I motsetning til dette står den kontemplative lesningen. Her skal du lytte til slik at du kan bære fortellingen med deg gjennom dagen: «Let it speak to your heart, not to your brain» (*ibid.*).

Kommentar då: L läser påskberättelsen med inlevelse, inte recitativt «sjungande». Läsningen präglas av uppmärksamhet på bl.a. replikerna, av varierande tempo, och en tolkande framställning. Hon tittar ibland upp men söker inte kontakt med åhörarna. /.../ [Ext2_1-07 :1,2]

Kommentar nu (v. 46, 2007): Läsningen var präglad av en strävan att kommunicera med åhöraren och indirekt uttrycka hur en läsning med närvarande och koncentrerande kvaliteter kan gestaltas. [*ibid*]

Studenterfaringer med tidebønn

For de fleste studentene var øvingsuka det første møtet med en slik kontemplativ praksis, og de erfarte det forskjellig:

Tidebønnene var noe helt uvanlig for meg. Hadde aldri vært med på det før. Synes først de var anstrengende, og nesten litt irriterende. Etter hvert så lærte jeg meg å sette pris på dem og syntes det var godt og beroligende å starte og avslutte dagen med dem. [EØ: tidebønnene]

Uvant, bedre etter hvert. [ibid]

Har aldri vært bort det før – men likte det. [ibid]

Fint med rytmen, men jeg gikk lei. [ibid]

Litt kjedelig og ikke så veldig tiltalende for min del..., men det er jo fordi det ikke er helt min greie... [ibid]

Jeg skal innrømme at jeg ikke har den helt store sansen for disse ferdige formuleringene i tidebønnene hele tiden. [ibid]

Var ikke vant med slikt, så til å begynne med følte det unaturlig (når skal en puste), men etter hvert da en begynte å få det til var det bra (fikk til og med bruk for pustinga under praksis hehe). [ibid]

Studentene beskriver at de erfarer hvordan manglende fortrolighet og ferdighet fører til at tidebønnene oppleves anstrengende, kunstige og irriterende. Dette aktiverer et viktig spørsmål for kirkelig praksis: I hvor stor grad er spørsmålet om personlige preferanser gyldig dersom studentene ikke har erfart mestring av tradisjonen? Kan de vite om tidebønner er «helt min greie» eller «ha den helt store sansen» for dem dersom de ikke kan praktisere dem? Det kan nesten virke som om det å lære dem er det samme som å lære å like dem, studentene beskriver dem slik at da de begynte å få det til, begynte de å like det. Ikke på noe annet punkt gir studentene tilsvarende konkrete beskrivelser om hvor lang tid de brukte på å lære, som når det gjelder tidebønnene. «Innpust og utpust tok tre dager å lære seg, men når det gikk inn så begynte jeg å like det» skriver en student, mens en annen student (på PT504) skriver at «på PT502 fikk jeg ikke til pustinga i denne bønningen, men nå kom det også ;)» (smiley i original).

Enten den krever tre dager eller to øvingsuker er dette en form for ferdighetslæring som studentene erfarer at krever gjentatt praktisering. Selv om læreren forbereder dem på dette i undervisningen på øvingsukene, representerer det en læringsform som er annerledes enn den teoretiske forståelseskunnskapen. Tidebønnene som praktisk bønneform medførte at studentene først måtte lære seg å mestre tidebønnslesing i praksis før de kunne avgjøre om denne praksisen fungerte for dem eller ikke. Det å kreve at studentene skal gå inn i en utøvelse og kjenne på praksis ved å praktisere den, for deretter å vurdere den, er en annen måte å forholde seg til praksis på enn å lære om den. Dette er et konkret eksempel på forståelsen av praksis som handlingsfelt, og det jeg tidligere har beskrevet som å lære om praksis ved å praktisere praksis (kapittel 2.1.2.). I tråd med en slik forståelse vil det være nødvendig å unngå å aktivere diskusjoner der studentene plasserer seg «for» eller «mot» en aktuell praksis før de har erfart praksisen og mestrer den. Dette er en av grunnene til at læreren ikke tar hensyn til studentenes likes eller dis-likes i evalueringene.

Et viktig spørsmål blir hvordan læreren kan få studentene til å holde ut til de mestrer det, - og i mellomtiden lytte til motforestillingene deres med respekt for dem som mennesker, men med pedagogisk innsikt nok til å vite når de faktisk kan uttale seg om hvorvidt de liker tidebønn eller ikke. Dette er et problem i den kognitive teoretisk ladde læringstradisjonen der denne typen ferdighets- og fortrolighets-læring blir borte. I følge Merleau-Ponty (1994) er vane det som overstyrer det automatiserte, vane er noe innlært. Når studentene beskriver det som uvant og slitsomt, kan dette bety at det er slitsomt fordi det er uvant. I tilfelle er dette et tegn på at studentene erfarer en forskjell på før og etter mestring.

Tekstmeditasjon

Jeg har begrunnet tekstmeditasjonen som en annerledes lesning i Kapittel 2.1.5. I motsetning til tidebønnene, er tekstmeditasjon en lesemåte studentene har vært presentert for tidligere i MPU. Det finnes mange beskrivelser av hvordan dette kan gjøres i praksis, som alle kan være like godt egnet.

These exercises have a power that will not be experienced if they are merely read. They must be done. /...This is true of almost every sentence in an exercise. Often what seems to be an uninspiring set of words when read may prove to be, surprisingly, a gateway to enlightenment when done. /.../this book is meant to lead from mind to sense, from thought to fantasy and feeling – then, in hope, through feeling, fantasy, and sense to silence. (de Mello 1986:11-12)

Men fordi de fleste studentene ble introdusert for denne form for meditativ lesning for aller første gang i MPU, var det et pedagogisk berunnet mål å bruke eksakt samme metode til studentene mestret den. Studentene brukte samme arbeidsark som i figur på alle delemner. Dette tydeliggjorde også at progresjonen ikke bestod i at lesemetoden ble mer komplisert, men i graden av studentenes mestring av metoden.

- Finn et sted å være hvor du ikke blir forstyrret på en stund. Ta med deg Bibel, blokk og blyant. Strekk deg godt før du setter deg til rette.
Begynn med å be denne enkle bønnen, eller en bønn du formulerer selv:
Kjære Gud,
Takk for ordet ditt.
Gjør det levende for meg.
Gi meg øyne som ser og ører som hører,
og fred til å konsentrere meg om ditt ord nå.
Amen
- Les teksten sakte, helst høyt, for deg selv. Noter gangen i den: hovedtrekkene i hendelsen(e), stikkord og viktige detaljer. Merk deg særlig alle replikker (sitater). Les teksten flere ganger og prøv å gjenfortelle ved å bruke dine egne stikkord.
- Sette deg godt til rette, finn en stilling du kan hvile i. Legg Bibelen oppslått ved siden av deg, sammen med arket med stikkord.
Lukk øynene og prøv å falle til ro.
Etter noen minutter, fremdeles med øynene igjen, skal du fortelle teksten for deg selv. Stans ved hver hendelse og forsøk å gå inn i beretningen ved å være øyenvitne til det som skjer.
Se personene for deg: er de nær eller langt borte? Står de, går de eller sitter de? Hvilke farge er det på klærne deres? Er det morgen eller kveld – kaldt, varmt eller natt? Lytt etter lyder: Hører du bølgene som slår mot stranda, eller folkemengden som spiser og småprater ...
Kjenn luktene: Fisk som stekes over bålet, nyspadd jord, eller den stramme lukta av sauer ...
Og hvordan er det å spise søt mannagrot med sand i ...
- Åpne øynene igjen. Gud er den samme i går og i dag. Det betyr at den Jesus/ Gud som møtte deg i teksten, er hos deg nå.
Noter ned stikkord fra dette møtet, denne opplevelsen:
spørsmål
tanker
lukter, ting du så eller hørte
ideer

Figur 43. Faksimile av studentenes arbeidsark i tekstmeditasjonen¹⁵⁹

Dette skapte av og til debatt når forskjellige lærere hadde ulike preferanser eller når en enkelt student allerede var kjent med bibelmeditasjon i en litt annen form. Den konkrete beskrivelsen av tekstmeditasjonen er basert på det arbeidsarket (figur 43) studentene brukte i øvingsukene. Metoden er hentet fra studentenes pensum i gudstjenestearbeid (Schøien 2000:67). Arbeidsmetoden beskrives som en parallell til Bibelens beskrivelse av disiplenes funksjon som øyenvitner og tradisjonsbærere. I pensum knyttet til undervisningen beskrives disiplene som mennesker som så og oppfattet ting ulikt, og denne ulikheten beskrives som en styrke og nødvendighet:

Noen var gode på etterretning, noen på de gamle skriftene, noen til å legge merke til en type detaljer, noen til å huske noe annet. Noen var filosofisk anlagt, noen impulsive og raske til å handle, noen følsomme og noen rasjonelle. Deres forskjellige personligheter har gitt oss ulike fasetter av det Jesusbildet evangeliene tegner for oss. Uten deres forskjellighet ville viktig kunnskap om Jesus gått tapt. (Schøien 2000 :9)

Metoden gir punktvis og anvisninger om sted for meditasjonen: «Finn et sted å være hvor du ikke blir forstyrret på en stund», konkrete fysiske instruksjoner om måten å

sitte på: «strek deg godt før du setter deg til rette/.../ finn en stilling du kan hvile i» og om å fokusere bevisst ved å stenge andre inntrykk ute: «Lukk øynene og prøv å falle til ro. Etter noen minutter, fremdeles med øynene igjen, skal du ... «(op. cit. s. 67). Meditasjonen tar utgangspunkt i memorering av teksten. Dette beskrives som å lære fortellingen med vekt på hovedtrekk, rekkefølge, replikker og viktige detaljer. For å lære fortellingen utenat kan studentene både lese den høyt gjentatte ganger og gjenfortelle for seg selv på bakgrunn av stikkord de har notert. I neste punkt utfordres studentene til å bruke fantasi og forestillingsevne til å bli øyenvitne til fortellingen. Her inneholder arbeidsmetoden eksempler fra alle de fem sanseområdene:

Se personene for deg: er de nær eller langt borte? Står de, går de eller sitter de? Hvilke farge er det på klærne deres? Er det morgen eller kveld - kaldt, varmt eller natt? Lytt etter lyder: Hører du bølgene som slår mot stranda, eller folkemengden som spiser og småprater...
Kjenn luktene: Fisk som stekes over bålet, nyspadd jord, eller den stramme lukta av sauer... Og hvordan er det å spise søt mannagrøt med sand i... (Berntsen & Schøien 1994 :43)

På bakgrunn av dette, som beskrives som et møte eller en opplevelse, skulle studentene avslutningsvis notere ned spørsmål, tanker eller beskrivelser av lukter, lyder eller ting de hadde sett, for eventuelt å dele med andre i den felles refleksjonssamtalen.

Studenterfaringer med tekstmeditasjon

Det er egentlig overraskende at ingen av studentene gir uttrykk for at de har for kort tid til tekstmeditasjonen. En av studentene skriver direkte at det var «fint å få så god tid med tekstene» (EØ :tekstmeditasjon) Dette var ett av de punktene i timeplanen der læreren prøvde seg fram, ettersom tyve minutter ikke blir reknet for å være tilstrekkelig tid i følge tradisjonen¹⁶⁰. For et åndelig utbytte ville det kanskje vært bedre å samle meditasjonstiden om en tekst og bruke dobbelt så mye tid. Men betraktet som ferdighetslæring var det pedagogiske argumenter for å velge løsningen med to kortere meditasjoner hver dag. For det første bør denne type læring heller skje ofte og litt hver gang enn sjelden og lenge av gangen. For det andre var dette en ukjent metode for studentene, og læreren vurderte at sannsynligheten for at de ville bli frustrert og gi opp før de mestret den var større hvis de skulle holde på for lenge av gangen. Dessuten var det viktig å senke studentenes ambisjonsnivå i forhold til å få «overbevisende religiøse erfaringer» (som var en skjult agenda i refleksjonssamtalen, figur 44). Liten tid kan også bidra til å holde prestasjonsnivået nede.

Flere studenter beskriver at tekstmeditasjonen oppleves som en metode, en teknikk eller en ny måte å jobbe med tekstene på:

En metode jeg gjerne vil adoptere inn i den daglige arbeidsrytmen. [EØ: tekstmeditasjon]

Hadde bare gode erfaringer med å jobbe med tekstene på denne måten, veldig inspirerende å kunne dele erfaringene i de små gruppene. [bid]

Lærte en ny teknikk i å forberede meg gjennom en pretekst. Muligens det

160 Tradisjonen her er retreat-bevegelsen som aktivt brukte denne lesemetoden og som studentene møtte i retreaten på siste semester.

punktet hvor jeg følte at utbyttet ble størst. [ibid]

Fantastisk! Har ikke vært med på sånt før. Skal bruke den i tiden framover.
[ibid]

Dette er kanskje grunnen til at tekstmeditasjonen, selv om den var så omgitt av regler både med hensyn til hvordan, hvor lenge og hvor det skulle leses (finn et sted hvor du kan være alene – les – kom tilbake med noe til gruppa) oppleves positivt. En student skriver at det var «Spennende å bli «tvunget» til å meditere», men foreslår i fortsettelsen at «kanskje litt mer undervisning om det etter hvert hadde vært bra» (ibid). Dette er interessant, ettersom undervisningen etterhvert som mestringen øker er den beste måten å lære denne typen kunnskap på. Et tegn på at studentene erfarer det som ferdighetslæring, selv om de ikke selv bruker disse begrepene, er at de beskriver at de blir flinkere etterhvert.

Spennende. Ble flinkere til å leve meg inn i teksten etter hvert.
[EØ:tekstmeditasjon]

Litt vanskelig å konsentrere seg til å begynne med, men det tok seg opp utover uka. [ibid]

Det tar tid å venne seg til tekstmeditasjon. [ibid]

I motsetning til den type kunnskap som krever forståelse, beskriver studentene her en form for kunnskap som krever trening. Det var ikke slik at når de hadde «forstått» tekstmeditasjon, så kunne de det. Tvert imot kunne de oppleve mestring en dag men ikke den neste. En student skriver: «Dette satte jeg pris på. Noen av dagene fungerte det, andre dager falt jeg i egne tanker» (ibid). I denne tilbakemeldingen leser jeg både at studenten erfarer læring og at situasjonen omkring denne læringen er avslappet: det oppleves ikke som et nederlag selv om studenten ikke får det til. Denne uhyrdelige atmosfæren, som det var lagt til rette for med kaffe og te som stod tilgjengelig i klasserommet fra morgenen av, får en annen student til å svare at tekstmeditasjonen var «veldig digg. Særlig m/kaffe og sjokolade til» (ibid).

En beskrivelse fra den aller første øvingsuka i 2004 skiller seg ut med hensyn til forståelsen av hva slags læring dette er. Denne studenten skriver: «Oppdaget at jeg er en ganske visuelt orientert person med et visst anlegg for slik meditasjon» (ibid). På bakgrunn av det jeg tidligere har skrevet om forholdet mellom egnethet og ferdighet, gir denne studenten uttrykk for et syn på den positive erfaringen med tekstmeditasjon som konsekvens av en form for visuelt talent. Istedenfor å forstå læringen som mestring av en ferdighet forstår denne studenten det som en oppdagelse av et personlig anlegg, det jeg kaller en talentbasert ferdighetsforståelse. En slik forståelse medfører at studenten kan bruke metoden selv, men i mindre grad kan lære den bort til andre. Denne tilbakemeldingen kan ha medvirket til at læreren i sterkere grad understreker lesemetoden som en ferdighet, overfor seinere kull. Det er flere av studentene som skriver at de vil adoptere metoden eller bruke den selv, og en student «har også brukt den i en gruppesammenheng seinere sammen med refleksjonssamtale» (ibid). Dette tyder på at de både lærer å mestre den selv, og å instruere andre i den.

Det er tydelige tilbakemeldinger i materialet om at studentene lærer den kontemplative lesemetoden og har positivt utbytte av den. Noen beskrivelser bekrefter også studentenes lesning som et møte med teksten som et handlende subjekt. Her finner jeg

at metoden skaper en forventning til teksten, som kan forstås som en forventning om å utsettes for noe som sprenger dagliglivets erfaringsrammer.

Også dette uvant, men verdifullt. Jeg opplevde å bli kjent med og få en relasjon til den treenige Gud, plutselig ble alt i bibelen levende og relevant i mitt liv. Det var veldig sterkt og satte mange følelser i sving. Dette må dere fortsette med! Det var også flott med tanke på å skrive preken. [EØ: tekstmeditasjon]

Det var utrolig godt å få sette seg ned, i stillhet, med en tekst foran meg. Åndelig styrkende. [ibid]

Bra – åpnet opp for en mer fruktfull metode å lese bibelen på for meg. [ibid]

Utrolig hva som kunne dukke opp i en tekst som jeg hadde lest mange ganger før. [ibid]

En student skriver at det «er godt at det blir satt av tid i studiene til å møte Bibelen på ikke-faglig grunnlag» (ibid). Dersom jeg forstår ikke-faglig i denne sammenhengen som ikke-fagteologisk, er det i tråd med det jeg tidligere har skrevet om Lectio divina som en «vitenskapelig» lesemetode, med henvisning til Carruthers og Hårdelin (kapittel 2.1.6).

Refleksjonssamtale

Målet med refleksjonssamtalen i øvingsukene var at studentene skulle dele erfaringer, opplevelser og tanker omkring en felles meditasjonstekst for å få en utvidet forståelse. Ext2 kaller det da også tekstmeditasjons-samtale i sin rapport. Men samtidig som disse samtalen er en viktig del av det Ext1 beskriver som å «være i trosfelleskapet» (Ext1_analyse), er de undervisningssituasjoner der studentene skal lære å lede og bruke denne samtalesjangeren i framtidig profesjonsutøvelse.

Genre: Refleksjonssamtale	
Deltagere: Ekvivalente.	
Fokus: Teksten / emnet	lær: Samme for alle.
Målsetting:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dele erfaringer / opplevelser / tanker omkring en felles tekst eller et emne. ▪ Utvidet forståelse.
Genretypiske formuleringer:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Jeg tenker ...» ▪ «Jeg la merke til ...» ▪ «Jeg lurte på ...» ▪ «Jeg synes ...» ▪ «Jeg ble overrasket over ...» ▪ «Akkurat det forstod jeg ikke helt / litt uklart - » ▪ «Kan du si litt mer om det?»
Regler:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utsagn er alltid relatert til den som bringer det inn. ▪ Kommenter ikke / diskuter ikke andres utsagn. ▪ Overta ikke andres utsagn. ▪ Kommer ikke frem til noen konklusjon / ender ikke i noe poeng. ▪ Svarer ikke på alle spørsmål - kan stå åpent. ▪ Vurderer ikke utsagn.
Disiplin:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lytte uten å vurdere.
Vanligste skjulte agenda:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Å være mest kreativ / original. ▪ Å få respons fra andre. ▪ Å ha overbevisende religiøse erfaringer.

Figur 44. Samtalesjangre, Refleksjonssamtalen (EL-04)

Samtidig som refleksjonssamtalene i øvingsuka er reelle refleksjoner omkring de bibeltøkstene alle har mediterert over (læreren bruker meditasjonstiden på samme måte som studentene), er det et aspekt av undervisning i situasjonen. Jeg ser at innledningen til samtalene inneholder et element av undervisning, det vil si repetisjon for de studentene som har hatt MPU på PT501, ettersom denne sjangeren er del av pensum på PT501.

Læreren leder refleksjonssamtalene på PT502, og tilretteviser også studenter som ikke følger med:

L började textmeditationssamtalet med några egna reflektioner, sedan gav hon över ordet till de studerande. Hon lyssnade uppmärksamt på det de sade, gav respons med nästan ljudlösa små ord; «hm», nickade, «hm» ...»tack!». L kollade med en studerande om han är med, eftersom han bläddrade i en bok; «är du med?» L förklarade varför hon kollade, avbröt honom. Meditationssamtalet fortsatte medan L gav aktiv respons till de studerande genom nickande rörelser, «plirade» lite med ögon som en slag fokusering på det sagda... sade «tack!». /.../Reflektionssamtalet bröts plötsligt av ett tydligt coachning-moment. L: «se alla [när du talar] (inte bara på mig) när ni berättar. /.../ De studerande fortsatte en och en att berätta. L gav liknande respons genom att nicka ... «hm» ... /.../ En manlig studerande «stövlar» in mitt under reflektionssamtalet. L mild ...»lande» ... inte tillrättvisande. Under nästa reflektion kommer L muntligen mera aktivt in i samtalet: «jag känner mig igen i det ... [Ext2_dag3]

En disiplin i refleksjonssamtalen er å lytte uten å vurdere, men her ansvariggjør læreren studentene for også å lytte aktivt, altså slik at den som snakker opplever seg lyttet til. Det andre avbruddet, der læreren ber den studenten som snakker om å se på alle, ikke bare på læreren, viser hvordan læreren bevisstgjør studentene på hvordan de med blick og henvendelse definerer sine lyttere. Og at læreren, ved å få mest oppmerksomhet, mister sin ekvivalens med dem. I følge oversikten over samtalesjangrene, som studentene har lært semesteret før¹⁶¹, er alle deltagerne i en refleksjonssamtale ekvivalente og må følge samme regler. Denne likeverdige deltagelsen i samtalene medfører at læreren er forpliktet av de samme reglene som studentene, noe som blir tydelig i måten læreren forholder seg når hun bryter reglene, noe observasjonene viser at hun gjør i begge øvingsukene.

L börjar kommentera texten och det hon kallar ett «energiskt inslag om händelsen med guldkalven». Sedan frågar hon utifrån reflektionerna i gruppen: «vad är det att vara präst? Vara herde? Inte skrämma! Att sätta sin egen frälsning på spel?» L märker vad som händer och säger: «beklagar att jag bröt reglerna och började hålla andakt, utlägga berättelsen (predika). [Ext2_dag2]

Her henviser læreren til en regel som for såvidt ikke er formulert mot å preke, men som er en konkretisering av at utsagn alltid skal være relatert til den som bringer det inn og at de ikke skal være normative. Her overskrider læreren grensen for det egne utsagnet ved å rette det som spørsmål til de andre i gruppa, og ved å karakterisere handlingen med begrepet «holde andakt» innrømmer hun at hun har gått i «er-det-ikke-slik-med-oss-alle» – fellen.

161 Dette var pensum på PT501

Mens læreren leder alle refleksjonssamtalene på PT502, overtar studentene selv ledelsen av samtalene på PT 504 som en trening. En student på dette nivået skriver i sin evaluering etterpå at det var «bra å få øve seg på å lede dem, for det er slett ikke bare enkelt» (EØ : refleksjonssamtale). Her er det studentene som etter tur leder refleksjonssamtalen. På slutten av samtalen overtar læreren styringen:

L.: ... det (var) ikke så lett å vite hvem som ledet den andre runden [Latter – alle]. L.: (Henvendt til K024) Du avsluttet sånn, så tydelig. Men jeg tok over. Du ippetatte meg ikke. Jeg var ikke helt klar selv over om jeg skulle spurt om å lede [så refleksjon over lederskap] Bröt jeg noen regler? (nei, ja)
 L.: Jeg satte igang en ny runde. (M115: Du kritiserte K024)
 L.: M115, det tror jeg du må si noe om.
 L.: Jeg kan ikke hente opp at jeg var uenig.
 L.: Viktig tilbakemelding.
 L.: I denne sammenhengen er også regler viktige (M115.:Gjorde du det bevisst nå?)
 L.: Nei [alle ler.] L. Det kunne jeg sagt. Det var en viss autoritet. Det gjelder å være transparang. Vi må kunne ta opp det òg. Jeg kunne ha avsluttet. Vi kunne ha flyttet oss. Og da kunne jeg vært læreren. Takk for tilbakemeldingen. Nå avslutter jeg. [Ext1-dag2:1]

Ikke bare ledelsen av samtalen, men også samtalens øvrige form er omfattet av regler (se oversikt over samtalejangre figur 39)

Studenterfaringer med refleksjonssamtale

Det er særlig to ting som kommer til uttrykk i studentenes evalueringer. Det ene er forholdet til samtalereglene. Alle de studentene som nevner reglene, opplever dem som positive:

Kult å bli presentert for «reglene» for slike samtaler, - det er en interessant måte å snakke tekst på som jeg likte godt. [EØ: refleksjonssamtale]

Fine samtaler, en interessant måte å samtale om en tekst på. Syntes det var imponerende at vi greide å holde det på et «ikke-diskuterende» nivå, selv da vi begynte å speile hverandres observasjoner. All hønnør til gruppa for det! [ibid]

Spennende «samtalejangre». BB¹⁶² pratet alt for masse under disse samtalene.. [ibid]

Bra at man blir seg bevisst sine egne utsagn, og at vi som gruppe faktisk klarer å holde oss til samtale-reglene. [ibid]

Strevde litt med å ikke diskutere, men vi opplevde det som veldig positivt å ha kjørereglene å forholde oss til. [ibid]

Selv om ingen av studentevalueringene har negative synspunkter på det faktum at samtalene er så regelstyrte, betyr ikke det at ingen studenter opplevde det slik. Men det er interessant å legge merke til den opplevelsen av mestring som kommer til ut-

162 En av de eksterne øvinglærerne som deltok i refleksjonssamtalen. Læreren valgte seinere å ikke involvere de eksterne lærerne i denne, med ett unntak: Ext2 blir bedt om å delta i den andre refleksjonssamtalen dag2. (Ext2_dag2)

trykk i at de «er imponert» over seg selv og gir hverandre «honnør for» at de klarer å holde disse reglene. At studentevalueringene ikke inneholder motforestillinger til refleksjonssamtalen kan også henge sammen med at studentene allerede er presentert for en begrunnelse for at samtalen form er omfattet av regler på PT501 (se eksempel i kapittel 3.1). Men de første kullene av PT504-studenter hadde ikke hatt MPU tidligere, og i evalueringene deres kommenteres spesielt at treningen, eller tilvenningen til formen, var viktig:

Å sitte i den store ringen og uttale seg var til tider litt skummelt, men det ble bedre og bedre for hver dag. [EØ: refleksjonssamtale]

Veldig ålreit. Bedre og bedre utover uka ettersom vi ble vant med det. [ibid]

Dette viser at studentene har fått erfaring av samtale som en ferdighet som krever læring og trening, altså samtale som praktisk kunnskapsform. Samtidig setter studentene ord på at refleksjonssamtalen virker etter målsettingen: de opplever at det å dele erfaringer, opplevelser og tanker omkring meditasjonstekstene, gir dem en utvidet forståelse av tekstens innhold:

Kanskje kursets høydepunkt for meg. Flott å høre hva andre har sett i teksten. Gav meg et rikere bilde av teksten. Skulle gjerne hatt en slik samtale hver dag. [EØ: refleksjonssamtale]

Berikende å få del i de andres refleksjoner, og en spennende utfordring å dele selv. Ble inspirert til å bruke dette selv i andre sammenhenger. [ibid]

Fungerte bra etter en hadde meditert over tekstene. Var også nyttig med tanke på prekenkriving. En hadde vært gjennom en tekst tidligere og hørt andres synspunkter.

Veldig bra, fint og lære en metode som kan brukes senere. [ibid]

Flere studenter kommenterer nytten av å lære en metode så godt at de kan bruke den selv, og en student innfører meditasjon og refleksjonssamtale i en studiegruppe hun leder i menigheten sin. Noen studenter kommenterer bruken av basisgruppene som samtalested.

Nyttig, men litt langdrygt. Det blir litt mye refleksjonssamtaler i PT-faget, og refleksjonsnotater :) Mest utbytte av samtalen i plenum. [EØ: refleksjonssamtale] (smiley i original)

Denne erfaringen kan være tegn på at refleksjonssamtalen i basisgruppa var blitt for generell, og ikke nært nok knyttet til materialet fra meditasjonen. Dette var et problem før studentene fikk trening med sjangren, og læreren endret av og til timeplanen underveis fra gruppesamtaler til felles-samtaler som hun selv ledet, når hun vurderte at studentenes forståelse av samtaleformen ikke var god nok.

3.2.4. Sentrale kunnskaps- og læringsformer

Det faktum at studentene var ukjent med formene i den kontemplative rytmen betydde at læringen måtte tilrettelegges som begynneropplæring, noe som førte til en vektlegging av regler og prosedyrer. Det er tydelig at selv om vekslingen mellom ulike

former var positiv, ble intensiteten i de ulike læringsformene annerledes slitsom for studentene. Kanskje var det vanskeligere å holde avstand til lærestoffet på denne måten. En student skriver:

Øvingsuka ble møte med den prinsipielle liturgikken og med liturgisk praksis på en og samme tid, det var en litt heftig kombinasjon. Hodet mitt jobba overtid med refleksjoner rundt det vi holdt på med, og de refleksjonene kunne jeg ha begynt på tidligere. [EØ:innholdsmessig helhet]

Selv om studenten selv foreslår at han eller hun kunne begynt å reflektere liturgisk tidligere, er det ikke sikkert at den formen for refleksjon-i-handling som øvingsuka la opp til kunne vært igangsatt like godt gjennom undervisning. Med bakgrunn i kunnskap om refleksjon og fokusering vil jeg snarere si at studentens uttrykk at «hodet jobba overtid» med refleksjoner rundt det de holdt på med tyder på en intens og tilstedeværende refleksjon-i-handling. Og forslaget om å begynne før, tyder på et begynnende metaperspektiv: refleksjon-over-refleksjon-i-handling.

	Intensjon	Teknikk/ ferdighet	Materialer	Rammer
Morgenbønn	Liturgi er hvile. Liturgi er å bli ledet. Liturgi er å rette oppmerksomhet.	Avspenning, pust. Fokusering og awareness.	Bibelske salmer, veksellesning, salmer. Tekstlige dramatiske virkemidler. Ro og stillhet.	Kirkerommet i institusjonen. Fast og ledet liturgi i fellesskap.
Meditasjon	Gudsmøtet i teksten. Liturgi er et møte med et handende subjekt.	Lesemetoden lectio divina. Forestillingsevne. Memorering.	Alle sansene.	Helt alene med en utvalgt beltektst og en tydelig metode.
Felles refleksjons-samtale	Teksten taler ulikt til oss. Liturgi er mangfold og likeverd.	Aktiv lytting. Snakke høyt i gruppa.	Ord i muntlig form.	En personlig offentlig samtale.
Morgenkaffi!	Overskudd av mening.			
Teaterlek	Våge å gi slipp på kontroll. "Trust the game".	Ut av hodet.	Kroppsuttrykk, humor og latter, tempo, fart.	Viola Spolins teaterleker.
Stemmeoppvarming	Gi slipp, lage lyd, våge å høre. Liturgi er å bli hørt.	Stemmekontroll. Diksjon.	Stemmenyansering, ulike vokale uttrykk.	
Teori/undervisning	Liturgi er teologi og tradisjon. Analyse av liturgiske handlinger og tekster.	Prosedyrer. Formulering av egne liturgiske utsagn.	Liturgiske sammenhenger. Kunnskap om alternativer og dramaturgi.	Skriftlig formulering av muntlig utsagn. Gi noe en form.
Matpakkelin sjtid!	Tilstedeværelse i det store fellesskapet i institusjonen.	Bevist og ansvarlig tilstedeværelse.	Ikke-fokusert del av større fellesskap.	Institusjonens kantine.
Middagsbønn	Liturgi er rytme og repetisjon. Liturgi er hvile.	Avspenning. Tømme hodet, endre tempo.	Symbolhandlinger.	Kirkerommet i institusjonen. Fast og ledet liturgi i fellesskap.
Meditasjon	Liturgi er et møte med et handende subjekt.			Helt alene med en utvalgt beltektst og en tydelig metode.
Refleksjonsamtale i basisgrupper	Liturgi er selvdisciplin.	Aktiv lytting, by på seg selv. Følge felles regler (selvdisciplin)		En personlig offentlig samtale.
Coaching i basisgrupper Egen analyse				
Avslutningsbø nn i kapellet	Liturgi er å legge fra seg og ta med seg.			Debriefing.

Figur 45. Oversikt over dagsrytmen relatert til kunstdidaktiske kategorier.

I kapittel 2.1.3 har jeg vist hvordan det å bygge opp en riktig ferdighetsutøvelse fra grunnen av krever en metode tilpasset denne formen for læring. For at de grunnleggende delferdighetene skal trenes er det tre ulike deler av arbeidet som må ivaretas. Når

en muskel øves, skal den først varmes opp, deretter settes den i beredskap og tilslutt aktiveres den. For at ferdighetslæringen skal bli best mulig må disse tre behovene ivaretas i riktig rekkefølge gjennom øvelsene. Dette gjelder både for kropp og stemme.

Avspenningsøvelsene skal gjøre studentene i stand til å kjenne og avverge fysiske feilspenninger. De skal sette kroppen i en avspent men skjerpet våken tilstand. Det handler ikke om å slappe av eller hvile, men om en konsentrert ikke-aktivering av muskler. Oppvarmingsøvelsene har til hensikt å øke blodgjennomstrømmingen i musklene. Det er vanlig å begrunne oppvarming av kropp og stemme i forhold til idrettsprestasjoner eller konserter, men selv om den muskelaktiveringen som skal skje ved en liturgisk handling vanligvis ikke forbindes med noen idrettsprestasjon vil mange erfarne liturger bekrefte at de kjenner seg fysisk slitne etter en gudstjeneste. Stive legger og nakke, ryggproblemer, stemmeproblemer og heshet kan forebygges ved riktig oppvarming.

Det å sette kroppen i beredskap har både en fysisk og en mental side. Fysisk handler det om å etablere en riktig utgangsposisjon for bevegelsen en riktig holdning og pustefunksjon. Det er som å lære å sykle: Når du først kan det, må du ikke lære det om igjen hver gang du skal sykle, men du må gjenfinne balansen hver gang du setter deg på sykkelen. Og du kan sykle på svært ulike sykler: setter du deg på en annerledes sykkel, finner kroppen balansen i forhold til denne nye sykkelen. Mental beredskap handler om å etablere et konsentrert og våkent fokus, fritt for feilspenninger i form av distraksjoner. Det er viktig for denne beredskaperen at studentene er fortrolige med sin egen nervøsitet og vet at de kan mestre utslagene av den.

Konkret eksempel på øvelse av beredskap

Beskrivelsen av fokal og subsidiær oppmerksomhet hos Polanyi (se kapittel 2.1.2) bidrar til å sette den typiske vekslingen mellom deler og helhet, mellom teknikk og uttrykk og mellom detaljer og lange linjer i øvelse av uttrykksferdigheter inn i en helhetlig forståelse av kunnskapsformen disse ferdighetene er en del av. En grunnleggende ferdighet for studentenes liturgiske utførelse var det å kunne rette et bevisst fokus mot en ting, etterhvert mot flere ting, uten å bli paralyisert. Neste skritt var å kunne rette fokuset mot en ting, men bevisstgjøre hva oppmerksomheten ble rettet fra, altså bevisstgjøre at det finnes et subsidiært fokus. Ikke slik at det subsidiære fokuset ble fokalt, men slik at studentene ble klar over tilstedeværelsen av det subsidiære fokuset og betydningen av det for den fokale oppmerksomheten. For å både være fokusert og tilstedeværende i sin egen formidling må studentene øve seg i å se hvor de er samtidig som de er der.

Læreren utviklet¹⁶³ en øvelse, salamiøvelsen¹⁶⁴, som viser en måte studentene øvde dette på. Den eldste beskrivelsen av øvelsen har overskriften retning-rom-rytme (Figur 46) og er skrevet ned etter undervisning på PT501 i 2003.

Øvelsen ble gjort til musikk, ofte som en oppvarming i begynnelsen av timen. For å

163 Læreren hadde flere forbilder til denne øvelsen fra andre instruktører. Den likner i utgangspunktet en øvelse innenfor Laban-metoden, som læreren situerer

164 Salami: påleggspølse med en karakteristisk jevn fordeling av lyse fettklumper i hele tverrsnittet. Læreren brukte dette som et bilde på hvor jevnt studentene skulle være fordelt ut over gulvflaten til en hver tid.

kunne gjøre denne øvelsen måtte det være et forhold mellom antallet studenter og den disponible gulvflaten, noe som gjorde at den bare kunne brukes i gymsalen. Ettersom studentene måtte kunne bevege seg uten å støte bort i hverandre, kunne det ikke være mer enn femten-tjue studenter av gangen. Målet med øvelsen var å lære studentene å ta hele rommet i besittelse, «ta kontroll over rommet», samtidig som de øvde opp evnen til å plassere seg i forhold til hverandre på gulvflaten (som fettklumper i pølseskiva) mens de kontinuerlig var i bevegelse. Studentene begynte øvelsen med å gå med energiske bevegelser rundt i hele rommet. De valgte selv hvor de ville gå, så lenge de fylte gulvflaten.

RETNING · RØM · RYTME

Sølmøipløse:

- TRINN I** Ta ansvar for å fordelt dere jevnt ut over gulvet. Gå i jevnt tempo (gjerne i markerte) fokus på egen plassering i forhold til andre, men i med bevegelse hele tiden.
- TRINN II** - Kontakt av
- Kontakt på
- tilleggs oppmerksomhet. Gi hver og en oppmerksomhet, allikevel beholde sidesynet på alle andres plassering.
- sidesynet: de andre.
fokus: ~~sin~~ min plassering.
- TRINN III** Gå i rette linjer gjennom rommet: Ha et målpunkt og gå inn dit. Prøv å hold retningene slik som når kommer til å krysse din linje.
- Juster med X tempo
- B my. kring
- Krever beregning av de andres linjer i rommet. Hvor vil de lande? Når?
- Kontakt av
Kontakt på.
- TRINN IV** X Ta plass. Må ikke være for mange av gangen. Ut med armene. Gå målbevisst mot mål. Ta full plass med armene til siden. Ikke vilke men fotter med X. B (Krense)
- B Gå plass.

Figur 46. Salamioøvelsen. Øving av fokal og subsidier oppmerksomhet (LL 20-03 :8).

Mens første trinn lot studentene fokusere på det å bevege seg og det å beregne sin egen plassering i rommet i forhold til hverandre, medførte trinn to blikk-kontakt mellom

studentene. På stikkord «kontakt på» skulle studentene møte hverandres blikk når de passerte hverandre, på stikkord «kontakt av» skulle de ikke gjøre det. De skulle fremdeles holde seg jevnt fordelt over hele gulvflaten. Læreren brukte begrepene fokus og sidesyn: fokus var studentens egen plassering og sidesynet var oppmerksomheten om de andres plassering. Læreren satte igang øvelsen ved å gå sammen med studenten og pekte ut åpne områder med tilrop som «der er det tomt», «her er det ingen». Studentene ble etter relativt kort tid (fire-fem minutter) dyktige både til å bevege seg og vurdere de andre studentenes plassering. Men når stikkordet «kontakt på» ble gitt, forandret dette seg drastisk. Studentene klumpet seg sammen og begynte å gå i samme retning, de klarte ikke å plassere seg i forhold til hverandre samtidig som de ga hverandre oppmerksomhet. Ved «kontakt av» gjenvant de sidesynet, og fylte gulvflaten jevnt. Etter flere perioder med kontakt på klarte studentene bedre og bedre å beholde sidesynet selv om de ga hverandre oppmerksomhet.

I de første delene av øvelsen hadde studentene bare vært styrt av å skulle plassere seg i forhold til hverandre når de gikk omkring i rommet. I trinn tre skulle studentene gå mot bevisste målpunkter som de valgte selv. De skulle dessuten bevege seg i rette linjer i rommet, men fremdeles jevnt fordelt. På denne måten øvde de seg i å forutsi hverandres bevegelser og å beregne de andres baner i forhold til sin egen. Fordi alle gikk i rette linjer kunne de gjennom sidesynet til enhver tid fange inn sansynlige ruter for andre som kunne komme i konflikt med deres egen. For å unngå å kolliderer måtte de enten justere tempoet eller velge ett nytt målpunkt og endre retning. Gjennom denne øvelsen utviklet studentene en viktig liturgisk ferdighet: å utøve konsentrert formidling samtidig som de stadig oppdaterte seg og forutså det som ellers skjedde i kirkerommet. Denne øvelsen tok det som regel tre-fire minutter før studentene overhodet fikk til, men variasjonen mellom «kontakt på» og «kontakt av» var ikke merkbart større enn tidligere.

I øvelsens trinn fire skulle studentene bevege seg i rommet med armene rett ut fra kroppen. Læreren observerte at enkelte av studenten helt intuitivt vek unna ved ved å bøye eller senke armene for møtende studenter. For en del av dem var det virkelig en overvinnelse å ikke minske sitt eget rom når de lå an til kollisjon, men isteden endre retning og tempo slik at de tok like mye plass. Avhengig av tiden kunne læreren bruke kontakt av/ kontakt på også i denne delen av øvelsen, mens fordelingen i rommet var den samme. Blant studentene var det mange som trengte overraskende mye tid for å ta den plassen de skulle ha. Læreren erfarte at øvelsen også fungerte som utgangspunkt for å trene hver enkelt til å ta full oppmerksomhet i rommet. Dette å tåle oppmerksomhet, utvikle trygghet, og tåle å være synlig, var alt sammen ferdigheter som var uttalt i praktikumlærernes liste over viktige profesjonsferdigheter (Se figur 32) Flere studenter henviser til nettopp denne læringen som nyttige for dem i praksis:

Det var god hjelp i /.../ øvingstimer der vi hadde jobba litt med å ta kontroll over rommet, å møte kyrkjelyden med fronten mot dei. [Nob5-04]

/.../heldigvis hadde jeg tid på meg til å oppleve og bruke kirkerommet forut for min opptreden. Det ga meg anledning til å bli kjent med avstander, lydrefe-ranser, farger og lys. .../Bli fortrolig med kirkerommet/.../ Jeg forberedte meg grundig (jfr. tidligere øvelser /.../ i friskt minne). [Nob14-04]

Men det var ikke alltid studentene så sammenhengen mellom øvelsene og de ferdighetene de faktisk utviklet ved hjelp av dem. Noe av problemet med læringen av denne

formen for ferdighet er, som Polanyi påpeker, at den er vanskelig å beskrive. Beredskapen til å kunne handle i forhold til situasjoner som oppstår, er både fysisk og mental.

Ferdighetslæringen i dagsplanen

Ettersom rekkefølgen i denne formen for øvelse er viktig, antar jeg at begrunnelsen for rekkefølgen i dagsplanen og strukturen i dagene tar hensyn til dette. En oversikt over hvordan de ulike delene av treningen forekommer i dagsplanen viser at rekkefølgen mellom avspenning – oppvarming – beredskap og aktivisering også kan finnes her.

Første del av dagen inneholdt overveiende avspenning, trening av fokus, oppvarming og begrenset aktivisering. Morgenbønnene initierte avspent hvile og en tydelig begrenning av det mentale fokuset. De igansatte stemmeoppvarmingen med trening av riktig bukpest som en del av liturgien, og veksellesingen tok utgangspunkt i pusterytmen ved å benytte seg av den aktive utpusten og den passive innpusten: la lungene fylles. Meditasjonen var en individuell fortsettelse av det begrensede fokuset, et fravær av lyd- og syns-inntrykk utenfra og en trening i å vende oppmerksomheten innover. Denne ble åpnet i retning av å fokusere hverandre etter tur i den kontemplative lyttingen i refleksjonssamtalen. Teaterlekene var fysisk utfordrende og fungerte som kroppsoppvarming. I mange av lekene trente også studentene beredskap og aktivisering atskilt, som når de skulle være klar til sprang på gitt signal, eller reagere med en bestemt respons i forhold til hverandre. Stemmeoppvarmingen var lagt rett etter teaterlekene, kroppen var varm allerede når stemmen skulle trenes. Andre halvdel av dagen inneholdt nesten all aktivisering. Her var det ikke lagt inn avspenning eller oppvarming, men studentene gikk rett på øvelsene i basisgruppene. Jeg finner også at muntligheten ble igangsatt allerede fra begynnelsen av dagen, ved at studentene ikke leste i bøkene, men lyttet og gjentok det meste av liturgien. De de lyttet også i morgenbønnen til den teksten de skulle meditere over etterpå.

Student- beskrivelser av kunnskapsformer og læring

De studentene som fulgte normalt studieløp hadde allerede hatt grunnleggende ferdighetslæring og muntlighet i MPU, som var en del av det første semesteremnet i praktisk teologi (se kapittel 3.1). Men som beskrevet tidligere var det stadig en stor del av studentene, særlig i de eldste kullene, som hadde hatt gudstjenesteøvelser i forbindelse med menighetspraksis uten å ha hatt MPU, i de første semestrene med den nye studieordning. En av dem beskriver hvordan det erfares å utfordres av en annen måte å lære på: «Det er klart at vi som nå nesten er teologer klør i fingrene etter å eksegere enhver tekst og gjøre en systematisk analyse av enhver handling, men det er kanskje bra at vi ikke får gjøre det hele tiden.» (EØ :refleksjonssamtale)

Studentene setter ord på en form for læring som ikke handler om forståelse, men om vane og fortrolighet. Den læringen som handler om etablering av trygghet, trening av forestillingsevne, fokustrening og det å ta plass og kontroll i et rom, disse delene av treningen var spredd i ulike deler av læringsaktivitetene, uten at målsettingen med hver enkelt aktivitet var klart definert eller beskrevet for studentene. Mange av dem så allikevel denne sammenhengen og reflekterte over den i evalueringene, men det er også flere av studentene som ikke ser den. Dette gjaldt særlig teaterlek og tekstarbeid med forteller.

Gøyalt, men vanskeligere å se relevansen. [EØ: tekstarbeid]

Det virket lite relevant [ibid]

Det var den delen av hele opplegget jeg var mest redd for, det var utfordrende, jeg så ikke helt hensikten med teaterleken. [EØ: teaterlek]

Moro, og hyggelig og sikkert veldig utviklende. Skjønner ikke helt hvorfor dette skulle få såpass stor plass i opplegget. [ibid]

En student på PT504 våren 2004 skriver konkret om salamiøvelsen (se figur 46): «Litt i tvil om jeg helt tok poenget med «saltpølse»-øvelsen (for ikke å snakke om metafo- ren), men ellers var det nyttige ting det aller meste» (EØ :metode og progresjon). Under spørsmålet om forholdet mellom læringen i øvingsuka og nytten i praksis, skriver imidlertid den samme studenten: «Det mest nyttige var nok bevisstgjøringen vi fikk på en del ting som gjaldt liturgi, stemmebruk, *det å ta initiativ og å bruke rom*» (min uthevning) (EØ :mest utbytte av). Dette siste var delferdigheter som i hovedsak ble trent og bevisstgjort nettopp i denne konkrete øvelsen.

Det er flere eksempler i evalueringene på at studentene selv ikke ser relevansen av enkelte av læringsaktivitetene, men indirekte viser at øvelsene har fungert etter inten- sjonen allikevel. Dette reiser et viktig spørsmål til læringen: betyr det at studentene ikke ser relevansen av enkelte av øvelsene, at de ikke lærer av dem når de er i dem? Eller lærer de på et annet bevissthetsnivå, og tilegner seg nødvendige forutsetninger for seinere mestring, som blir synlig for en erfaren pedagog først når de mestrer fer- digheten? Dette spørsmålet aktualiserer ikke bare forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap, men viser tydelig hvordan studentene utfordres av at det tas i bruk andre læringsformer i øvingsukene.

For noen av studentene var arbeidsformene ikke bare fremmede eller uvante, de be- skriver at de var både kritiske og direkte negative til dem på forhånd:

Det var den delen av hele opplegget jeg var mest redd for... [EØ: teaterlek]

Kjempebra og gøy selv om jeg var negativt innstilt. [ibid]

Dette var noe jeg bare synes var tull, men utrolig hva som kan skje. Jeg er blitt omvendt, født på ny... [EØ: tekstarbeid med forteller]

Herlig! Jeg har aldri vært noen stor tilhenger av hverken teater eller lek, så for meg var det frigjørende å være nødt til å slippe alle hemninger. Tror faktisk jeg vokste på det./.../ [EØ: teaterlek]

Det virket lite relevant til å begynne med, men jeg skjønte etter hvert hvor verdifullt dette er, særlig fordi jeg er redd for å få «prestestemme». [EØ: tekst- arbeid med forteller]

Veldig spennende. Særlig for meg som egentlig synes sånt er bønn i bøtta... [ibid]

På grunn av teaterleken lærte jeg meg å kaste av meg all min indre og konstante kritikk, som ofte går ut over min innsats. Hadde aldri trodd på forhånd at en lek kunne være så befriende, men det var de. [EØ: teaterlek]

Studentenes motforestillinger kan skyldes at de er kritiske til de arbeidsformene som brukes (teater, lek, framføring som gjør bruk av dramatiske elementer), delvis at de er redde for å eksponeres i uvante situasjoner. Noen av studentene var selv klar over

behovet for å «senke skuldrene», «fjerne prestasjonskravene» og «slippe alle hemninger», og erfarte taterleken som frigjørende. Men selv om enkelte ga tydelige vurderinger av typen «Dødsbra», «Herlig!» eller «Genialt!», var det studenter som beskrev det som morsomt, spennende og utviklende samtidig som det var utfordrende og ukomfortabelt: «det var ikke absolutt alt jeg var like komfortabel med» [EØ :teaterlek]

En student skriver både om det følelsesmessige, det strukturelle i forhold til dagsrytmen og læringseffekten av teaterlekene:

- Den delen av opplegget hadde jeg ikke forventet. Jeg var veldig fornøyd med det opplegget. Det var morro og fungerte bra som avveksling og avkobling i forhold til instruksjonsdelen. I tillegg merket jeg etter hvert at vi også oppnådde en del av målene med lekene: atmosfæren i gruppen ble mer avslappet og det var stadig lettere å slippe seg løs og ta initiativ. [EØ: teaterlek]

Mange av studentene skriver reflektert både om opplegget og om sin egen læring. Poenget var ikke å være best, men å få leken til å fungere.

Tematisk innhold

Hver av dagene i øvingsuka hadde en innholdsmessig helhet og et symbol som var knyttet til de liturgiske handlingene som skulle øves spesielt. Dette temaet begrunnet valg av tekster og salmer under tidebønnene, tekstene som studentene mediterer over, konkrete symbolhandlinger som lystenning og korstegning med vann fra døpefonten under middagsbønnen og hjemmebakt gjærkringle til kaffien den dagen temaet var brød. I undervisningen beskrives helheten slik: «Hver dag har et tema og et symbol, knyttet til de liturgiske handlingene vi jobber med. Disse finnes igjen både i GT og NT-tekster som lyttes til og mediteres over: Veien, Vannet, Bønnen, Lyset, Brødet.» (EL164-06:1)

Det finnes forskjellige lister med tekster, tema og symboler (EL122-05, EL120-05, LD 78b-06) som viser at det har vært en utvikling og en utprøving av dette. Forslagene finnes i flere varianter for å tilpasses øvingsuker med omfang på tre, fire og fem dager etter som rammene ble endret (se 3.1.1). Det finnes også forskjellige utgaver beregnet på PT502 og på PT504.

	Dag 1	Dag 2	Dag 3	Dag 4	Dag 5
Symbol	Vandring	Vann	Lys	Brød	Røkelse
Sans	Pust Bevegelse og stemme	Retning Hørsel og lytting	Rom Syn og visualisering	Rytme Smak	Bønn Duft
Ferdighet	Veksellesning				
Tekster til morgenbønn	2 Mos 14.1-22	2 Kong 5.1-14	2 Mos 34,27-35	2 Mos 16,11-18 + 22-26	Joh 18,17 ff +21,7-8 + 15-17
	Luk 24.13-35	Joh 13.1-15	Mt 17,1-9	Joh 6,1-15	Åp 5,6-10 eller Åp 8,2-6
Tekster til middagsbønn	1 Mos 6,8-22	1 Mos 6,8-22	Joh 1,1-9 + 8,12 & Luk 11,33-36	1 Kong 17,7-16	Joh 20,19-23
	Joh 4,5-26	Joh 4,5-26	Mt 5,13-16	Joh 6,24-36	
Symbol Konkreter	Steiner	Korstegning med vann	Lystenning Linklede	Velsignet brød Gjærkringle	Røkelse Märtha-lilje
Liturgisk øvelse	Prosesjon Inngang foran alteret	Dåpshandling Litaniet	Velsignelse Exultet (Påskelovsangen)	Nattverdhandling	
Undervisning	Formulere inngangsort	Dramaturgi			

Figur 47. Tematisk og innholdsmessig sammenheng i øvingsuka

Figur 47 gjengir en samarbeidet form av flere lignende oversikter. Noen av stikkordene er inspirert av bokstavrim: retning, rom, rytme, andre fungerer som kategorier i venstre kolonne. Det finnes flere av denne typen didaktiske eller systematiserende dokumenter med oversikter over ulike former for læringsaktiviteter, faginnhold og undervisningselementer i materialet.

Studenterfaringer av tematisk og innholdsmessig helhet

En analyse av studentevalueringene viser at sammenlignet med tilbakemeldingene på de andre spørsmålene, er det forholdsvis sparsomt med tilbakemeldinger på den tematiske helheten, til tross for at det ble spurt direkte etter «den innholdsmessige sammenhengen i opplegget». Flere studenter stiller spørsmål ved om det har vært noen slik helhet. En student skriver: «Sikkert godt, hugsar ikkje så mykje av det». Noen gir svar som tyder på en litt annen forståelse av spørsmålet¹⁶⁵ og noen få svarer bekrefte: «jeg synes helheten var bra» eller «det var en tydelig sammenheng i opplegget» (EØ: innholdsmessig sammenheng) Dette er interessant sett i forhold til hvilken vekt læreren legger på arbeidet med tematikk og symboler i planleggingen av øvingsukene.

Det er en student som beskriver en konkret erfaring av innholdsmessig helhet i sin evaluering.

Jeg likte spesielt måten L linket meditasjonstekstene opp til det temaet vi jobbet med i liturgien; f.eks Naaman + dåp. Bra med tekst – handling og også arbeidet med forteller – handling. [EØ: innholdsmessig sammenheng]

Sammenlignet med den tematiske oversikten i figur 47 må dette eksempelet være hentet fra den andre dagen i øvingsuka. Og i oversikten over tidebønner og tekster for alle dagene (LD78b-06) finnes teksten om Naaman fra 2 Kongebok 5, 1-14 på dag nummer to.

Med utgangspunkt i denne konkrete tilbakemeldingen, og ettersom evalueringene fra studentene tyder på at den tematiske helheten ikke var så klar for studentene som

165 «Først uvant og slitsomt, men den ble fort en viktig del av dagen som jeg savner.» [EØ :5]

jeg hadde ventet, har jeg sett nærmere på hvordan temaet kan spores i det konkrete arbeidet.

Eksempel på dagstema

Ext2 har en detaljert beskrivelse av en dag nummer to i sin observasjon (Ext2-dag2) og jeg har analysert den for å se hvordan læreren forholdt seg til gjennomføringen av tematisk og tekstlig helhet i praksis.

Temaet i den liturgiske øvelsen introduseres indirekte i den fysiske instruksjonen av morgenbønnen: L: «Väck tårna, höftena, ryggraden. /.../ känn på armarna... *idag skall armarna döpa och välsigna ... känn handflatan ...*» (min kursiv), deretter sier læreren at dagens tema er vann. Både i bibelteksten læreren leser, den studentene mediterer over seinere (den spedalske Naaman som blir frisk når han dypper seg sju ganger i elva Jordan), og i salmen om Israel som går gjennom Rødehavet er temaet det samme. Symbolhandlingen i middagsbønnen beskrives ikke direkte av Ext2, men henvises til som en dåps-påminnelse med korstegning i pannen med vann. Det er lett å følge temaet i de ulike undervisningsdelene, men den tematiske sammenhengen verbaliseres i liten grad i følge observasjonene. Det kan se ut som om læreren heller tilrettelegger enn forklarer denne helheten for studentene, slik at de skal oppdage den selv. Dags-temaet understrekes heller ikke i teoriundervisningen, men når dramaturgisk teori anvendes på bibelfortellingen og liturgien er det tydelig i temakretsen vann – dåp.

At ikke så mange av studentene kommenterer denne sammenhengen kan bety at den ikke finnes. Det kan også bety at den ikke er bevisstgjort eller formulert hos studentene. Men det at de ikke er bevisst klar over disse sammenhengene trenger ikke bety at de ikke påvirkes av dem. Når læreren i følge Ext2 både henviser til Ambrosius og sier at målet er å «gi studentene bilder» til dåpshandlingen, kan det være et tegn på at lærerens intensjon er å aktivere forestillinger og sanser-erfaringer fremfor å gi en kognitiv forståelse av en teologisk tematisk sammenheng i første omgang. Henvisningen refererer til mystagogikken, en form for dåpsopplæring fra kirkens første århundreder. Dåpskandidatene ble døpt i påskennattsgudstjenesten, og mystagogikken var betegnelsen på den undervisningen som foregikk i de førti dagene etter at dåpskandidatene var døpt, mens de ennå bar de hvite dåpsdraktene. Poenget med dette var ikke å gi noen teoretisk innføring i kristen moral og lære, men å aktivere detaljene i det liturgiske dramaet de døpte hadde erfart og alle de bibelske fortellingene som de liturgiske tekstene var formulert ut fra.

Dessuten trenger mysterienes eget lys bedre inn hos dem som er uforberedt enn hos dem som har fått forklaringene på forhånd. Ambrosius i De mysteriis (Dingstad 1998 :27)

	Tekst-utdrag fra Ext2_dag2	Tematisk innhold
Kl. 9.00	Meditativ morgonbøn inledd med fokus på kroppen. L: "Väck tårna, höftena, ryggraden. Inledning föreföll vara en slags improvisation: "känn på armarna... idag skall armarna döpa och välsigna... känn handflatan ... Töm lungorna på luft ... andas... lyssna till din egen andning." /.../ L: Dagens tema är vatten L läste GT-texten 2 Kungaboken 5:9-14 (om Naaman & Elisha). /.../ Psb 22* 1	Dåp: i dag skal hendene døpe. Auditivt: lytt til din egen utpust. Tema: vann Samme tekst som meditasjonsteksten Salme om Israel som går gjennom Rødehavet2
Kl. 9.30	Tid for individuell refleksjon og meditasjon over teksten (2 Kungaboken. 5)	Teksten om den Syriske hærføeren Naaman som blir spedalsk og reiser til profeten Elisja i Israel for å bli helbredet. Profeten ber ham om å dyppe seg sju ganger i Jordan for å bli frisk. Naaman blir fornærmet, men overtales til å gjøre det. Og blir frisk.
Kl. 9.50	Refleksjonssamtal i klassrummet /.../ L började med några tankar om "7 ggr" i teksten, "om och om igen". /.../ Efter refleksjonssamtalet gick L över till att skapa en teologisk förståelse till övningarna (dopet). Med utgångspunkt i biskop Ambrosius (dop under påsknatten, hans tal om trons gåva i dopet) och senare med anknytning till psalmen som sjöngs under morgonbönen tidigare under dagen, ville L ge "bilder när ni övar dophandlingen". Slutligen tackade hon studenterna för att de deltagit. "Nu blir det leketid!"	Det kan være dette studentevalueringen henviser til: "Jeg likte spesielt måten L linket meditasjonstekstene opp til det temaet vi jobbet med i liturgien; f.eks Naaman + dåp." Henvisning til Ambrosius: De mysteris III, 16 og 17 og IV 21 (Dingstad 1998:32,34)
Kl. 10.30	Refleksjonssamtal med gruppe 2 i ring L inledd med att anknyta till de studerandes tidigare pass med Ingemar Thorin. IT har uppmanat dem: "tänk inte!" "ut i rummet!". NU: "nu ska vi tänka → refleksjonssamtal /.../ L:s egen refleksjon handlade om Naaman till Jordan... 7 ggr ... hudsjukdom /.../ Undervisning om dramaturgi	Bevisstgjør endring av fokus
Kl. 11.15	Den dramatiska kurvan (i en berättelse) får en att längta efter ett svar, framhöll L. Det handlar om spänning "på djupet". L frågade: "vad får vi i presentationen?" Svar: tillräckligt för att följa med ...L preciserade uppgiften hos prästen: "Vad må vi säga för att följa med ...Vad är toppunkten? (helbräddagörelsen i teksten) L: "Vad är toppunkten denna söndag?" En studerande svarar: "dopet". L: "icke dop i början, utan vid höjdpunkten: + i Faderns och Sonens och den helige Andes namn. /.../ Fundera på en övergång till syndabekännelsen, men säg inte det du gör, eftersom det är onödigt. "Stuta snacka om handlingen som om vi var dumma". Tänk på höjdpunkten så att B) kopplas till A)	Repetisjon. Dramaturgi er pensum på PT501 Dramaturgi anvendt på fortellingen fra 2. Kongebok. Dramaturgi anvendt på liturgien.
Kl. 12.50		Henviser til at dåpen alternativt kan plasseres i begynnelsen av gudstjenesten, eller etter forbønnen og før nattverden.
Kl. 13.30	Middagsbøn	Dramaturgi er en tydelig handling.
Kl. 13.40	L inledd med att repetera kort om doppåminnelsen och korstecknet i pannan med vatten, dvs. hur och varför. /.../ Dop i kapellet. Liturgisk övning	Ikke beskrevet, 1 Mos 6,8-22 eller Joh 4,5-26 Henviser til symbolhandlingen ved middagsbønnen

1 Stjerne ved salmenummeret angir Salmer 97

Figur 48. Eksempel på tematisk innhold i en øvingsdag, Ext2_2.

Dette er en metode som bevisst bygger på erfaringen og lar den gå forut for forklaringen. Craig Alan Satterlee (2002) viser hvordan Ambrosius lar læringen av de bibelske narrativene knyttet til sakramentene, ikke forklaringen av meningen eller betydningen av sakramentene, gå forut for erfaringen av dem (2002 :319). Satterlee hevder dette ikke bare er en pedagogisk, men en teologisk begrunnet metode, hos Ambrosius.

I en lærerlogg fra 2006 bruker læreren et annet begrep om denne tenkningen:

Kari¹⁶⁶ hadde tilbudt seg å bake dansk smørkake en av dagene i øvingsuka, og jeg sa: kom på torsdag¹⁶⁷, det ville være fantastisk! Klokket tulle stod den nybakt og duftet da studentene kom opp fra teaterlekene. M213 forsynte seg

166 Diakonisse på Lovisenberg, institusjonen lå ved siden av der øvingsuka ble holdt.

167 Torsdag var øvingsukas fjerde dag.

med sitt andre stykke og sa begeistret: flaks med kake i dag... vi som akkurat har lest om enken i Sarepta....

Ja, akkurat i dag!!! Jeg sa ikke mer. Jeg fórer assosiasjonene deres.

[LLM]

I følge det eksemplet læreren beskriver her benyttet læreren heller ikke mulighetene til å bekrefte overfor studenten at sammenhengen var planlagt, men kaller det å «fóre assosiasjonene» til studentene. Som trening av deres intuitive evner gjør læreren bruk av tilrettelegging av ikke-forklarte sammenhenger. På den måten skapes det etterhvert en forventning om å oppdage nye sammenhenger som retter oppmerksomheten deres mot en form for mønstre og sammenhenger, mer enn mot årsaksforhold og logiske tankerekker. I forhold til den liturgiske teologien og begrepet juxtaposisjon som jeg har drøftet i kapittel 2.1.4, kan dette være en måte å trene studentenes åpenhet overfor mulige juxtaposisjoner i øvingsdagens praksis.

Den manglende tilbakemelding på spørsmålet om tematisk helhet hos studentene kan være tegn på at denne tilretteleggingen har fungert etter intensjonen, og at den måtte vært eksplisert for studentene dersom de skulle forstått den som kognitivt kunnskapsinnhold.

3.2.5. Dramaturgi som kunnskapsmål, erfaring og arbeidsmetode

Jeg har i kapittel 2.1. drøftet ulike posisjoner i forhold til læring av og i praksis. Vi kan lære om praksis blant annet ved å undervises om den, studere den empirisk ved å observere andres praksis, erfare praksis gjennom å utøve den eller ved å være utsatt for den. I øvingsukene møter studentene alle disse formene for læring, og jeg velger å bruke dramaturgi som et konkret eksempel for å vise hvordan dette skjer. Analysene er i hovedsak gjort i dialog med teoristoff knyttet til dramaturgiske grunnbegreper, virkemidler og modeller slik de framstilles hos Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2005).

Det framgår av materialet at dramaturgi behandles både som kunnskapsemne i teoriundervisningen på PT501, som repetisjonsemne på PT502, som analyse- og arbeidsredskap i tekstarbeidet på PT502 og PT504, samtidig som det praktiseres som struktur i øvingsukene. Dessuten finnes dramaturgi som prosess i form av improvisasjon og teaterlek (Spolin 1963/1999b, Thorin & Spolin 1990) som del av den pedagogiske praksisen.

Gladsø o a. beskriver fem grunnforståelser av begrepet dramaturgi basert på historisk og teoretisk framstilling (2005 :19-20). Jeg finner det hensiktsmessig å samle dem i tre hovedtilnærminger. De første to er praksisorienterte forståelser, knyttet til dramaturgens oppgaver i teateret. De rommer kunstneriske, organisatoriske og kommunikative refleksjoner og drøftinger knyttet til produksjon og gjennomføring av en teaterhendelse. De neste to er betydninger knyttet til «læren om...»: dramaturgi som læren om dramaets virkning og struktur og som læren om teaterets virkemidler. Den siste er dramaturgi som ulike modeller eller strukturer. Av disse er det dramaturgi som kunnskap om strukturer, virkninger og virkemidler og som modell jeg gjør bruk av i denne

drøftingen. Av dramaturgiske modeller vil jeg fokusere den didaktiske (belærende), den episke (fortellende) og den dramatiske (moderne) på grunn av deres forhold til betydning og helhet (op. cit. s. 172)¹⁶⁸. Den første formen finnes i middelalderens mysteriespill og er del av kirkens egen dramaturgiske tradisjon og knyttet til samme handlingsarena som de liturgiske handlingene (op. cit. s. 37 ff). Den episke kan knyttes til Brechts og Aristoteles' fortellende teaterform, den dramatiske er teaterformen slik vi kjenner den hos for eksempel Ibsen (op. cit. s. 110ff). Disse tre formene kommer jeg tilbake til i drøftingen av hvordan dramaturgien anvendes i coachingen av de liturgiske øvelsene i kapittel 3.3.

Intensitet og dramaturgi

Erling Lars Dale argumenterer i boka *Pedagogisk profesjonalitet, om pedagogikkens identitet og anvendelse* (Dale 1989) for det han kaller pedagogisk dramaturgi. Begrunnelsen for å arbeide med dramaturgi i undervisningen ligger i følge Dale i forståelsen av energi og opplevelse som grunnelementer i skolens indre liv (1989 :74). Dale skriver om den psykodynamiske energien studentene bruker, og balansen i dette forbruket:

En opplevelse som varer over tid, og som gjentar seg, fører til at det dannes psykiske strukturer. Erfaringene blir nedfelt i psyken som forventninger om hva som vil skje og hva som ikke vil skje. Vi reformulerer standpunktet: opplevelser av ikke å få til noe når vi utfører aktivitetene, må kombineres med forventningen om å være i stand til å overvinne problemene. (op. cit. s. 79)

Graden av suksess og anerkjennelse må stå i forhold til den risiko studentene tar. Dersom innsatsen er høy, må aktivitetene oppleves som menings- og betydningsfulle, og studentene må som et minimum kunne ha rasjonelle forventninger om å kunne lykkes. Dale bruker selvfremstilling som begrep, han er opptatt av det han kaller estetikken i selve meddellelsesadferden mellom kolleger og i undervisningssituasjonen:

Vi ser også at kommunikasjonen, selvfremstillingen mellom kollegaene, rommer estetiske kvaliteter./.../ Om vi utvikler kyndighet i det jeg argumenterer for, kan vi henlede oppmerksomheten særlig på samspillet mellom gester, kroppsholdninger, tonefall, følelsesuttrykk og minespill og fortolke betydningen av dem, i ulike situasjoner, på ulike scener. Estetikk som stil er formgitt uttrykk, ekspressivitet i fremstilt form, sceniske opptredener. (op. cit. s. 75).

Her beskriver Dale en utøverkompetanse innenfor pedagogikken som jeg ser som et første skritt i retning av å kunne vurdere eller stille krav til selvfremstillingen innenfor profesjonen. Dette tilsvarer langt på vei det jeg argumenterer for innenfor prestenes profesjonsutdanning. Jeg kommer også tilbake til dette i drøftingen av coachingen som intersperspektivitet. Dale sier tilslutt i innledningen til del II i boka at en underliggende premis er denne insikten: «Det krever narcissistisk overskudd¹⁶⁹ å gjøre seg til gjenstand for andres emosjonelle oppmerksomhet, refleksjon og vurdering» (op. cit. s. 76). Det å ta oppmerksomhet krever en energi som må balanseres mot studentenes selvfølelse. Øvingslærerens erfaring av hvordan studentenes nervøsitet vanskeliggjorde læringen i gudstjenesteøvelsene (se kapittel 3.1.1) støtter en slik forståelse. I tråd

¹⁶⁸ Simultan og metafiksjonell form lar jeg i denne sammenhengen ligge.

¹⁶⁹ Dale bruker både begrepet narcissistisk overskudd og narcissistiske sår om ulike psykodynamiske forhold i skolen.

med dette står også den tyske skuespilleren og prestelæreren Thomas Kabel (2002) sin iakttagelse av prestenes grunnangst. Den er vesensforskjellig fra skuespillerens, sier han: prestens redsel er å få oppmerksomhet, skuespillerens er å ikke få det (2002 :182-183).

På bakgrunn av dette mener jeg det er rimelig å knytte spenningsnivået til studentenes selvframstilling og i hvor stor grad de blir gjort tilgjengelig for andres oppmerksomhet. Den fokuseringen av ferdigheter og utøvelse hos enkeltstudenten som de liturgiske øvingsukene inneholdt, var utfordrende for studentene. Utfordringsnivået i figur 49 er knyttet til graden av fokusering av enkeltstudenters ferdighetsmestring innenfor de enkelte delene av undervisningen.

Dramaturgisk forløp i en verksteddag

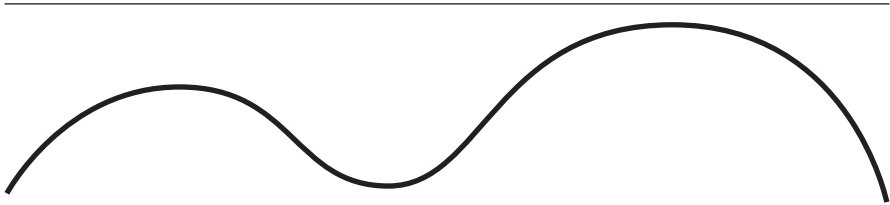
For å danne meg et bilde av dramaturgien i en verksteddag graderte jeg aktivitetene på en skala fra en til fem, der fem er det høyeste utfordringsnivået studentene kunne oppleve i øvingsuka, mens en er det laveste. For å bestemme nivået for utfordringene på ferdighetsmestringen brukte jeg følgende kriterier: i hvor stor grad den enkelte student hadde alt fokus alene, hvor mange som var til stede og hvor lenge studenten var i fokus av gangen. Jeg vurderte også graden av selvbestemmelse i situasjonen: om studenten selv avgjorde om han eller hun ville ha fokus, og hvorvidt det var opp til studenten eller læreren å avslutte situasjonen.

		Grad av utfordring/ intensitet					
	Kl.	Nivå1	Nivå2	Nivå3	Nivå4	Nivå5	
Tidsforløp	09.00	Morgenbønn	x				
	09.15	Meditasjon		x			
	09.35	Refleksjonsamtale I			x		
	09.50	Morgenkaffi!	x				
	10.00	Teaterlek				x	
	11.00	Stemmeoppvarming		x			
	11.15	Teori/ undervisning		x			
	12.15	Matpakkelunsjtid!	x				
	12.45	Middagsbønn	x				
	13.00	Meditasjon		x			
	13.20	Refleksjonsamtale II			x		
	13.40	Coaching i basisgrupper					x
	14.30	Kaffitår + frukt!	x				
	14.45	Coaching i basisgrupper					X
16.45	Avslutningsbønn/Rewiew i kapellet	x					

Figur 49. Vurdering av utfordringsnivå for studentene i de enkelte undervisningsdelene

Den laveste graden av fokusering vil si ingen fokusering av enkelt-studenter i det hele tatt. Denne finner jeg i tidebønnene, der den enkelte student var inkludert i gruppen, og der hverken medstudenter eller lærere ga direkte oppmerksomhet til den enkelte. Jeg plasserer dessuten kaffi, fruktpause og lunsj på laveste utfordringsnivå. Fem er den høyeste graden av fokusering av enkeltstudenter, og denne finner jeg i coachingen. Jeg definerer den som høy fordi coachingen medførte en vedvarende oppmerksomhet

Dette kan også leses som en spenningskurve, med en kortere intens periode tidlig på dagen og en lenger helt til slutt, det som gjerne betegnes som en normaldramaturgi. Uttegnet som spenningskurve vil den framstå som i figur 50.



Figur 50. Dramaturgisk kurve på bakgrunn av spenningsnivået i en øvingsdag

Ext1 skriver stikkordsmessig i sin analyse at øvingsuken har en «helhetlig dramaturgi. Arbeidet skjer på flere nivåer. Helheten: dagen (er) dramaturgisk oppbygget med utfordring (og) hvile.» (Ext1_analyse :1). Vekslingen mellom arbeid og hvile var planlagt fra lærerens side. Men at den dramaturgiske spenningskurven skulle avtegne seg så nær en normal- eller standard-dramaturgi, er først blitt tydelig ved hjelp av analysen.

Dramaturgi som oppmerksomhetsretting

Dramaturgien læres også innenfra i løpet av en undervisningsdag. For å vise hvordan studentene øver opp en oppmerksomhet omkring de dramaturgiske elementene tid, rom, kropp og tekst (Gladsø o a (2005) kaller dette dramaturgiske innganger) har jeg utarbeidet en oversikt over hvordan de fokuseres i løpet av de ulike undervisningsdelene (se figur 51).

Denne formen for tilrettelagt dramaturgi var intuitiv og intendert fra lærerens side, ikke verbalisert eller uttrykt på noen måte overfor studentene. Den var heller ikke bevisstgjort systematisk i den formen forskningen har gitt anledning til. Materialet viser at viktige elementer for å kunne skape denne vekslende fokuseringen var at dagene ikke inneholdt pauser. Dette, sammen med muligheten til veksling mellom ulike undervisningsrom ga mulighet til å etablere og avslutte alle de ulike delene på en tydelig og fysisk måte.

Dramaturgiske innganger:		Tid	Rom	Kropp	Tekst
09.00	Morgenbønn	Markering av begynnelse, forløp og avslutning. Rytme, repetisjon, ro, stillhet, sang, veksellesning.	Kirkerommets særegne karakter. Lys / materialer / glassmaleri / lukkede øyne.	Innadvendt, avspenhet, hvile, konsentrasjon om pust. "Kjenn at du sitter godt".	Kontemplativ, repeterende lese-måte, gjenta, memorere
09.15	Meditasjon	Utenfor tid, blir hentet tilbake, slippe å passe tiden selv.	Ulike avgrensede alene-rom, hjørner, kroker, smårom.	Innadvendt. Sittende, liggende, hvilende.	Memorering, fantasi, forestillingsevne
09.35	Felles refleksjonssamtale	Tidsfølelse: hvor mye tid for hver enkelt? Flytte oppmerksomhet.	Undervisningsrommet. Rom i rommet, sittende i ring.	Utadvendt, beredt, sittende, aktivt lyttende.	Gjenfortellende, ikke tolkende.
09.50	Morgenkaffil		Undervisningsrommet, kaffitralle m sjokolade / kake.	Spise, bevege seg.	
10.00	Teaterlek	Støy, høyt tempo, raske skift mellom ulike leker,	Dobbelt-klasserom. Plassering i forhold til hele gruppa, sin egen gruppe, fornemmelse av alle og seg selv i rommet. Delvis trangt.	Utadvendt. Latter, bevegelse, impulser, retninger, stadige skifter av hastighet,	Ut-av-hodet. Ikke tenk, improvisatorisk, kontinuerlig nullstilling, umiddelbarhet, ikke tolke.
11.00	Stemmeoppvarming	Bevisst pust, kontrollert lyd, timing, puls, rytme,	Dobbelt-klasserom. Egenarbeid i ring, stå og gå på stedet, skape egen akse i rommet, akustisk oppmerksomhet.	Innadvendt, vokale og fysiske øvelser, bevegelse, mimikk, handlingsmateriale, beredskap, aktivering.	
11.15	Teori/ undervisning	Avgrenset tid, lytte, markert begynnelse og slutt.	Undervisningsrommet. Pulter i seminarform.	Utadvendt, fysisk avspenning, i beredskap, ikke-hvilende, ikke-bevegelse.	Arbeid med intensjon, innholdsanalyse, budskap, forståelse.
12.15	Matpakkelunsjtid!		Institusjonens kantine.	Utadvendt: "Kontakt på!"	
12.45	Middagsbønn	Som tidligere	Kirkerommet	Symbolhandling en krever bevegelse og sansning.	Kontemplativ, symbolhandling m vann/ lys / duft / brød
13.00	Meditasjon	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere
13.20	Refleksjonssamtale i basisgrupper	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere
13.40	Coaching i basisgrupper	Avgrenset del av liturgisk handling. Hver student har en avgrenset sekvens. Avbrudd og repetisjoner. Styrt av coachen.	Kirkerom / Kapell Liturgisk handlingsrom med alter, døpefont, lese-pult, midtgang, plasserte medstudenter, instrument.	Veksling mellom handling og enkeltbevegelser, kroppsbevissthet: "hvordan kjennes det". Alba.	Kombinasjon av lese-måtene: Intuisjon, intensjon, analyse, valg av uttrykk, ut-av-hodet.
14.30	Kaffitår + frukt!		Undervisningsrommet, kaffitralle m vann og frukt.	Utadvendt	
14.45	Coaching i basisgrupper	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere
15.40	Coaching i basisgrupper	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere	Som tidligere
16.45	Avslutningsbønn/ Rewiew of the Day	Falle til ro, hvile, stillhet, lavmælt	Kirkerommet, lukkede øynene, forestille seg dagen : "se for deg..".	Innadvendt, avspenning, utladning.	Kontemplativ, gjenfortellende debrifing.

Figur 51. Dramaturgiske innganger i en verksteddag.

Dramaturgi som undervisningsemne og arbeidsmetode

EXT2 beskriver undervisning i dramaturgi for PT502.

L inledde forelesningen med å kommentere Stanislavskij¹⁷¹ som betonade å jobba med og utgående frå seg sjålv. Den aristoteliske og episke kurvan presenterades og tillämpades på berättelsen om Naaman: A) anslag å spenningsoppbygging å B) topp-punkt og spänningen opplöses. [Ext2-dag2:2]

Etter som dette er pensum på PT501 er undervisningen her sannsynligvis en repetisjon av kunnskap fra forrige semester. I øvingsukene anvendes denne kunnskapen både på bibelfortellingen og for å bevisstgjøre sammenhengen mellom dramaturgien i teksten og dramaturgien i selve liturgien. Ext2 beskriver hvordan studentene først finner fram til et anslag og toppunkt i bibelfortellingen: «Vad är toppunkten? (helbrägdagörelsen i teksten)» (ibid). Etter at studentene har arbeidet med dramaturgien i teksten, overføres dette til arbeidet med liturgien. Denne måten å arbeide på er beskrevet i handout til undervisningen under overskriften «Arbeidet med eget liturgisk språk» (EL164-06:7). Her relateres liturgens åpningsord¹⁷² i gudstjenesten til en dramaturgisk kurve: «Åpningsordenes funksjon og innhold (er) å være anslaget i gudstjenesten/.../ tenne en forventning til gudstjenesten, gi «nøkler» til å se sammenhenger, dele ut enden av den «røde tråden» og legge ut «steiner»¹⁷³. (ibid). Så følger en sjekkliste for utforming:

Sjekk:

- At ikke «poenget» avsløres her, og gudstjenesten punkteres
- -at du sier nok til at menigheten ser sammenhenger (ser: ikke forstår, men aner, fornemmer..)
- At du sier det menigheten trenger å vite for ikke å dette av
- At du ikke sier det menigheten allerede vet (f.eks. datoen eller hvor vi er..)
- At du ikke begynner åpningsordene med å ønske velkommen til gudstjeneste. 1) du er ikke vertskap, det er det Gud som er, 2) Han har allerede ønsket oss velkommen i nådehilsenen
- At du skriver ned det du skal si og øver på det. Så kan du heller glemme manus hjemme...
- At du slutter å snakke når du har sagt det du skal.
- At du ikke prøver å lage noen overgang til syndsbejkenelsen eller begrunne den. Og si ihvertfall ikke...men først, la oss bøye oss for Gud... [EL164-06:8].

Også Ext1 refererer undervisning i dramaturgi (Ext1_dag1 :1,2). Dette er undervisning for det eldste kullet, og det er sannsynlig at flere av dem ikke har hatt den grunnleggende undervisningen på PT 501. Denne undervisningen har preg av forelesning:

K. snakker med tydelig og sterk stemme. /.../Fortellingen om Josva. Hvorfor spør folk om steinene? Hvordan skal dere fortelle? Enhver gudstjeneste skal være fulle av slike steiner. Svaret på disse fortellinger. Gi menigheten en nøkkel (=inngangsordene) for å låse opp gudstjenesten. Høydepunktet ikke prekenen, kan være nattverden. /.../

171 Se Oversikt over lærerens lesning knyttet til utviklingen av MPU, Vedlegg 9.

172 Se gudstjenestebok for Den norske kirke (1996) s 26. Det som betegnes som åpningsord er det som beskrives slik: "Etter inngangsordene kan liturgen kort si noe om dagens karakter og om gudstjenesten som følger". (1996 :26)

173 Henvisning til Josva 4.1 ff

Vi har et problem, fordi folk tror de vet, kjenner teksten.

/.../

De skal si «åja, det var det».

Dere må formulere språk, tenke liturgien på lag

Gå inn med synet: her er mange steiner.

Ikke gå inn med pedagogisk måte: å nå gjør vi sånn og sånn. Nei.

Gå inn, gjør det, vær så tydelig at menigheten er med.

[Ca. 15 min eget arbeid: inngangsord til meditasjonsteksten]

Hva er vendepunktet, høydepunktet, tyngdepunktet?

Idet han bryter brødet og deres øyne åpnes¹⁷⁴.

Et annet, de går tilbake. De andre har sett.

Eksakt hva er høydepunktet?

La oss beholde de to, hva er så anslaget?

Hvordan skal dere farge inngangsordene – slik at menigheten venter på høydepunktet?

Vekke lengselen, hvordan

Det må være noe du ikke ser, det er tilslørt (Gud er død).

En spenningsoppbygging, noe gjør at de ikke ser hvem de går med.

Hvis vi skal ta på alvor det det handler om...

/.../

Hva er forskjellen mellom å tenne menighetens interesse og å si at de sikkert er interessert?

Hva er forskjellen mellom å tenne lengsel og å si at de sikkert lengter og?

Hvordan kan det du sier føre handlingen fremover?

/.../ [Ext1_dag1 :1-2]

Etter å ha arbeidet med toppunktet for teksten arbeidet studentene med toppunktet i liturgien, relatert til denne søndagens tekst:

L: «Vad är toppunkten denna söndag?» En studerande svarar: «dopet».

L: «icke dop i början, utan vid höjdpunkten: + i Faderns och Sonens och den helige Andes namn. / [Ext2-dag2:2]

Studenten svarer at dåpen er det dramaturgiske toppunktet, og læreren peker på plasseringen av selve dåpshandlingen i det liturgiske forløpet i forhold til en slik dramaturgisk forståelse. Svaret sikter til at dåpshandlingen i vanlige gudstjenester i Den norske kirke stadig oftere ble plassert i begynnelsen av gudstjenesten (et godkjent alternativ), men at denne plasseringen ikke nødvendigvis var den beste i forhold til å la dåpen bli et dramaturgisk høydepunkt i det liturgiske forløpet akkurat denne søndagen. Toppunkt og høydepunkt ser ut til å brukes om hverandre i undervisningen, og det ser ut til at studentene er fortrolig med begge:

Denne søndagen lå høydepunktene i hver sin ende av gudstjenesten. Det var underlig å konstatere at i denne gudstjenesten var ikke prekenen i fokus. Dåpen er en forkynnelse i seg selv. Det ble en opplevelse av spenning – avspenning, nå måtte jeg fram, for så å lene meg litt tilbake. En merkbar hvilepuls som var god å lytte til. [Nob8-04]

Denne studenten viser at kunnskap og arbeid med dramaturgi er noe studentene også bruker i praksis. Det er flere eksempler i noviseberetningene på dette.

174 Studentene arbeider med teksten om Emmausvandrerne Luk. 24. 13 ff.

3.2.6. Læreren som liturg og pedagog

Sett i forhold til kirkens tradisjon både når det gjelder tidebønnsrytme og meditasjon var det store flertallet av studenter ukjent med disse formene. Dette betydde at studentene måtte lære dem samtidig som de praktiserte dem. Begge de to observatørene kommenterer den tydelige instruksjonen om hva og hvordan i tidebønnene, og Ext2 stiller spørsmål i sine fortløpende kommentarer ved den doble rollen læreren på denne måten får som både pedagog og liturg.

Kommentar då: L følger en slags «learning by doing», men nærmast i form av att härma och upprepa. Hon säger också uttryckligen «ta efter mig när jag läser ... andas du med ... upprepa...» /.../ L gestaltar på sätt och vis två slags närvarande; liturgens å ena sidan, lektorns å andra sidan. Hon går in och ut i rollerna; hon ber, hon handleder i bönen, hon andas, hon handleder andningen./.../ Finns bön i andra kurser på MF? [Ext2_1-07 :6,7]

Ext2 gir et halvt år seinerer (uke 46, 2007) en analyse på bakgrunn av observasjonene og drøfter forholdet mellom læreren som veileder i religionsutøvelse og læreren som profesjonsutdanner. Ext2, som selv har erfaring som presteutdanner, skriver:

Kommentar nu: /.../Som jag ser det är det kvalitativa skillnader mellan liturgisk roll och handledning å ena sidan och en pedagogisk handledning och coaching å den andra. Den sistnämnda hör till den professionella nivån i ett utbildningssammanhang, den förstnämnda är en slags handledning i ett personligt och kollektivt religionsutövande i liturgisk kontext. [Ext2_1-07 :2]

Her aktualiserer Ext2 et viktig spørsmål for min problemstilling: hva er det profesjonelle nivået i en utdanningssammenheng der veiledning i religionsutøvelse inngår som en ferdighet? Kan det å lede en liturgisk handling forstås som «en slags handledning i ett personligt och kollektivt religionsutövande i liturgisk kontext», altså en profesjonsspesifikk ferdighet som studentene skal kunne utføre i sin framtidige jobb? I så fall er begge de to funksjonene knyttet til det profesjonelle utdanningnivået og lærerens vekslning mellom de to rollene er en form for mesterlære der læreren skiftevis leder studentene i den liturgiske handlingen og bevisstgjør dem på den grunnleggende deltagelsen i den. Av fagspesifikke delferdigheter (se oversikten i figur 32) som bevisstgjøres i denne situasjonen er for eksempel ferdighetene i å skape trygghet og forutsigbarhet, til å instruere og lede en handling, til å lede oppmerksomhet og regissere handlingsforløp, til å gi veiledning og til å lede pedagogisk virksomhet. Som undervisningssituasjon utfordrer denne praksisen den underliggende gudstjenesteforståelsen til studentene som igjen fører til ulike måter å lede liturgien på i praksis. Skal den liturgiske handlingen forstås som en felles troserfaring eller som en pedagogisk situasjon?

Forstått på denne bakgrunnen plasserer læreren seg som pedagog i den liturgiske handlingen og leder den innenfra. Dette gir en forståelse av den liturgiske handlingen som en felles troserfaring og en dramatisk handling. I motsatt fall vil læreren lede den utenfra, ved å henviser til den, peke på den eller reflektere omkring den i ettertid, noe som gjør den til en pedagogisk situasjon.

På denne måten understreker læreren en dramaturgisk og ikke en didaktisk dramaturgi.

Ext2 kommenterer at læreren i sin liturgiske form framstår som retreatleder. Dette skyldes at læreren faktisk har utdanning som retreatleder¹⁷⁵ i tillegg til å være kurset som lek liturg¹⁷⁶. Hva er det som gjør at læreren allikevel kan fungere som rolleidentifikasjon, slik denne mailen fra en mannlig student viser:

Tenkte på ein ting som eg aldri fekk sagt til deg: Trur du er mitt sårt etterlengta kvinnelige forbilde som liturg og formidlar (prest) og det sjølv om du ikkje er prest.../Det er eit stort kompliment som eg meiner du fortjener...M154, 23.03.2007

Dette kan tyde i retning av at holdningen til handlingene og selve mestringen av ferdighetene, for denne studenten, er av like stor betydning for hans profesjonsideal, som selve den ordinerte tilstanden. I tilfelle betyr det at læreren, som ikke-ordinert og ikke del av profesjonen, allikevel kan være med på å skape bilder og forbilder, slik at «ikke-bildene» (se kapittel 3.3.5) slutter å blokkere for studentenes læring.

3.3. Coaching av liturgiske øvelser

Jeg har i kapittel 3.1.3 drøftet hvordan det uavklarede forholdet mellom ferdigheter og egnethet i studiet kan bidra til en forståelse av profesjonsferdigheter som noe tilsvarende personlige egenskaper. Videre beskriver jeg hvordan det konkrete ferdighetsfaget MPU ble utviklet på bakgrunn av en faglig gjennomgang av et eksisterende undervisningstilbud tilknyttet praktisk teologi, og beskrevet på hvilken måte fagets ulike deler er relatert til prestenes profesjonsutøvelse når det gjelder studiemål og innhold. I kapittel beskriver jeg hvordan hellighet som pedagogisk utfordring ivaretas gjennom etablering av spesielle undervisningsrammer. Her i kapittel 3.3 beskriver jeg de konkrete praksisen i liturgiske øvelser med enkeltstudenter i gruppe, for å se hvilke pedagogiske trekk jeg kan finne i denne delen av undervisningen. På bakgrunn av de eksterne observatørrapportene og studentevalueringene beskriver jeg den pedagogiske praksisen og studentenes erfaringer med den, og analyserer hvilke former for læring som initieres gjennom ulike strategier fra lærerens side. Dette gjør jeg ved å beskrive hvilke former for tilbakemeldinger læreren bruker, hva som verbaliseres, hva som coaches med støtte i verbale uttrykk og hvilke former for ikkeverbale uttrykk læreren tar i bruk, og hvilke bevissthetsnivåer hos studentene disse henvender seg til.

3.3.1. Fra veiledning til coaching

Som beskrevet i kapittel 2.2.1 var det en innarbeidet tradisjon innenfor utdanningen å omtale gudstjenesteøvelsene som veiledede gudstjenester og den pedagogiske praksisen som veiledning. I tillegg var veiledningsbegrepet i bruk med tre andre betydninger: som arbeidsveiledning, praksisveiledning og pastoral veiledning. Disse veiledningsformene var delvis overlappende, noe som igjen skapte problemer i forhold til metodebeskrivelsene. Som arbeidsveiledning foregikk veiledningen etter mal av kolle-

¹⁷⁵ Ignatiansk veiledning og retreatledelse

¹⁷⁶ Læreren ble i 1988 godkjent lek liturg av daværende biskop i Tunsberg, Håkon Andersen.

gaveiledning (ABV¹⁷⁷), og praksisveiledningen fulgte samme mal. Pastoral veiledning ble etterhvert trukket mer i retning av det som fikk betegnelsen åndelig veiledning¹⁷⁸. Både åndelig veiledning og ABV var etterhvert etablerte betegnelser, beskrevet gjennom etterutdanningskurser¹⁷⁹ i presteforeningen.

I denne konteksten framsto det ikke som noe godt alternativ å skulle etablere veiledning i enda en annen betydning. Det var tvert imot behov for å finne en dekkende betegnelse på denne undervisningsformen for å adskille den fra andre, og læreren brukte først begrepet instruksjon, relatert til vokalinstruksjon eller korinstruksjon i en gruppe. I lærerens forståelse var dette en form for bevegelsesinstruksjon, tilsvarende idrettstrenerens, balettpedagogens, logopedens eller fysioterapeutens instruksjoner. Erfaring fra idrettstrening og trening på masterclass-nivå innenfor utøvende kunstfag gjorde at begrepet coaching framsto som et alternativ. Men både det faktum at det var engelskspråklig og at det etterhvert var forbundet med selvutvikling, karriere og konkurranse innenfor arbeidsliv og bedriftsledelse gjorde at det var vanskelig å etablere dette begrepet som et godt alternativ til det innarbeidede veiledningsbegrepet.

Begrepet coaching

Begrepet coaching var ikke i utgangspunktet noe opplagt valg, og begrepet ble først anvendelig for læreren med den etymologiske betydningen av ordet. I lærermanualen beskriver læreren coaching som et begrep det «er vanskelig å erstatte med et godt norsk uttrykk» (EL83-04 :3). I boka *Coaching*¹⁸⁰ (Berg 2002), som læreren leste høsten 2003, gjengir Morten Emil Berg blant flere «historier om coaching», den etymologiske roten til begrepet. Med henvisning til Webster's Dictionary beskrives coach her som avledet av det ungarske ordet kocsi, en vogn fra byen Kocs i Ungarn med ry for å lage de beste vognene i Europa på 1800-tallet. En coach er i denne betydningen en kusk som kjører deg fra ett sted til et annet i den beste vognen som finnes (Berg 2002 :58 ff).

Det framgår av planen for øvingsukene, at læreren brukte betegnelsen coaching bare om den spesielle undervisningen knyttet til enkelt-instruksjon i gruppe (se figur 41b). I beskrivelsen av undervisningen innenfor MPU skiller læreren mellom instruksjon, undervisning og coaching i timeplanoppsettene på alle nivåer, og de ulike betegnelse angir ulike undervisningsmetoder. Mens instruksjon brukes både i full klasse og halv klasse, foregår coachingen i basisgrupper på 3-4 til maksimum 6 studenter.

Problemet med å velge en så smal betydning av coachingbegrepet som dette, var at det neppe kommuniserte denne betydningen uten en detaljert beskrivelse. I drøftingen av coachen som kusk, veileder eller mester i neste kapittel vurderer jeg grunnleggende trekk i lærerens coachingpraksis opp mot tilsvarende trekk fra mesterlære og ulike former for veiledning. Når jeg bruker begrepene coaching i beskrivelsen av lærerens

177 ABV er en erfaringsbasert læring, der den kirkelig ansatte gis mulighet til å utvikle personlig og kirkelig identitet med tanke på tjenesten og dens ulike relasjoner. Tyngdepunktet i veiledningen bør ligge i brytningen mellom person, fag- område og yrkesutøvelse. Det er de opplevde yrkesmessige erfaringer som skal stå i fokus. Også sider ved tjenesten som knytter an til eget trosliv hører med. (rammeplan for ABV i Den norske kirke, 2002). Kirkemøtet vedtok oppretting av ABV for prester, soknediakoner og kateketer i 1990.

178 En form for Spiritual Guidance. Har mange likhetstrekk med sokratiske filosofiske veiledning, med elementer fra Ignatiansk tradisjon (åndelige øvelser).

179 Se www.prest.no/essays-om-aandelig-veiledning.532052-49560.html. Lastet ned 13.02.2011

180 Coaching_å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes

undervisning i utøvelse av liturgi i øvingsukene, er det fordi det er denne betegnelsen læreren selv bruker i omtalen av sin praksis, både skriftlig og muntlig. Først i drøftingen vil jeg ta stilling til hvordan den beskrevne coachingen av liturgiske ferdigheter plasserer seg i forhold til aktuelle teorier om mesterlæring, coaching og veiledning.

For å beskrive coachingen som undervisningspraksis har jeg arbeidet på følgende måte: Jeg analyserte først de eksterne observatørens beskrivelser ut fra strukturelle spørsmål til selve den pedagogiske situasjonen. Her definerte jeg gruppestørrelse, undervisningssituasjon og tidsramme, og så etter typiske trekk innenfor hver gruppeøvelse og gruppeøvelsene imellom. På denne måten kunne jeg se i hvilken grad gruppene fungerte som et lærlingefellesskap for studentene, når og hva læreren kommuniserte til hele gruppa og på hvilken måte studentene ga tilbakemeldinger eller lærte av hverandre. Deretter gikk jeg inn i hver enkelt sekvens og analyserte tilbakemeldingene til den enkelte student. Her så jeg først på de ytre trekkene ved den pedagogiske praksisen, i hvilken grad det forekommer gjentakende utførelse eller øving, hvordan studentene øvde, hva de øvde på, når og hvor coachen ga tilbakemeldinger og hvilke former disse tilbakemeldingene hadde. Videre analyserte jeg coachens tilbakemeldinger for seg og så hvilke ulike kategorier av tilbakemeldinger jeg kunne identifisere. Jeg har også sett etter graden av teologisk lærestoff og undervisning i selve coachingen.

Jeg har drøftet observasjonene opp mot lærerens egen beskrivelse av praksisen, slik den foreligger i lærermanualen *Coaching av ferdighetslæring i utøvende liturgi og personlig uttrykk* (EL83-04)¹⁸¹. Jeg har også brukt denne for å reflektere lærerens intensjon i forhold til den faktiske praksisen. Jeg vil se om det er typiske trekk ved den pedagogiske praksisen som ikke er beskrevet her. Blant annet er finnes en tom overskrift: *Intensjon og uttrykk*, et avsnitt som aldri skrevet. Det kan tyde på at dette har vært spesielt vanskelig å eksternalisere eller at dette er deler av coachingen som ikke var utviklet tilstrekkelig på det tidspunktet da lærermanualen ble skrevet.

Det er i disse analysene av coachingen at tverrfagligheten slår inn for full: kroppsforståelse, nevrologi, kinestikk, hukommelsesforskning, kreativitet, dramapedagogikk, stemmefysiologi og anatomi. Jeg kjenner at det stadig er en rest av det jeg kan, som jeg ikke kan forklare. Men at den er taus gjør ikke at den er fraværende. Jeg har bare så vanskelig for å gjøre det forståelig i ord på et papir. [Forskerlogg 62]

Jeg vil se nærmere på den vekten forholdet mellom intensjon og uttrykk tillegges i den konkrete praksisen.

181 Jeg omtaler den som Lærermanualen i løpende tekst. I direkte henvisninger bruker jeg arkivnummer EL83-04 med sidehenvisning. (EL83-04 :)

3.3.2. Coachingens form og struktur

Som det går fram av dagsplanen for de liturgisk-kontemplative verksted-ukene i figur 41b foregikk coachingen i periodene 13.40 –14.30 og 14.45 – 16.45; noe som ga tre økter på opp imot en time hver. Dette varierte noe fra kull til kull, men begge de observerte øvingsukene hadde denne timeplanen.

Studentene rullerte i sin basisgruppe mellom tre ulike kirkerom. Det ene var et moderne kirkerom i institusjonen der alle tidebønnene også ble holdt. Det andre var en nyromansk mursteinskirke med gotiske trekk, fra 1912, og det tredje var et kapell med brystpanel, i diakonhjemmets andre etasje. Rommene var svært ulike både med hensyn til akkustikk, lysforhold og størrelse. Studentene ble coachet av enten en prest og en kantor sammen, eller av læreren som også fungerte som kantor. I Lovisenberg kirke var det orgel plassert på galleriet, i kapellet var det et piano og et lite harmonium plassert bak i rommet, og i kirkerommet på Cathinka Gulberg var det et flygel plassert foran til venstre. De veiledede gudstjenestøvelsene hadde foregått i grupper på åtte til ti studenter, men øvingslærerne hadde gitt tilbakemeldinger om at denne gruppestørrelsen var «for mange til å kunne øve tilstrekkelig, og egentlig litt få når det kommer til gudstjenestefeiringa» skriver læreren i sin evaluering (LD 85-03). Basisgruppene i øvingsukene bestod derfor av tre til sju studenter, gjennomgående med færre studenter på PT504 enn på PT502.

Progresjon mellom ukene

Studentlistene fra PT501 til PT502 viser at progresjonen mellom disse to studieemnene stort sett lot seg gjennomføre etter fagplanen. Studentoversikter og lærerlogger (se kapittel 2.2.2) viser at læreren gjorde bruk av kunnskap om blant annet ferdighetsnivå hos enkeltstudenter i planleggingen av øvingsgruppene på PT502 semesteret etter. Når det gjelder PT504 var situasjonen annerledes. De fleste studentene som fulgte øvingsukene for PT504 de første semestrene (2004v – 2006v) hadde hatt SPT etter gammel ordning, og første regulære kull PT504 kom etter normalordningen for nytt studieløp våren 2007. Men mange studenter fulgte tilpassede og individuelle overgangsordninger.

Det faktum at studentenes ferdighetsnivå var så varierende førte til at det ble tilbudt en komprimert øvingsuke på tre dager ved semesterstart¹⁸² for å gi studentene den nødvendige grunntreningen før øvingsuka på PT504. Selv om den ikke var obligatorisk benyttet flertallet av studentene seg av tilbudet. Det er ikke mulig på bakgrunn av evalueringene å fastslå om studentene som deltok i øvingsuka på PT504 hadde deltatt i tilsvarende øvingsuke på PT502 tidligere. Det er heller ikke mulig å si med sikkerhet hvilken øvingsuke hver av evalueringene kommer fra. Noe kan spores omtrentlig ved hjelp av skjemaets ordlyd (skjema 04-05 er endret noe i forhold til Skjema 05-07), noen av de elektroniske ved hjelp av lagringsdato. Men med unntak av PT504 våren 2004¹⁸³ og PT502 våren 2006 er angivelsen av både studienivå og datering usikker.

182 Tilbudet gikk vår og høst 2006 og vår 2007 på samme sted som de obligatoriske øvingsukene.

183 Det foreligger evalueringer fra samtlige studenter på PT504 våren 2004 (13 av totalt 13) og et samarbeidet dokument på bakgrunn av 10 (av totalt 11) innleveringer fra PT502 våren 2006, der de originale innleveringene er gått tapt.. Fra våren 2006 minsket antallet innleveringer av evalueringer som resultat av de obligatoriske studieevalueringene som institusjonen gjennomførte. På grunn av arbeidsbelastningen kunne ikke studentene pålegges å evaluere øvingsukene, og svarprosenten sank.

Jeg anser ikke dette som noe problem, ettersom jeg ikke har forholdt meg kvantitativt til disse evalueringene, men valgt å bruke sitater herfra til å beskrive enkeltstudenters erfaring av læringen og rammene for den. Jeg finner at det har begrenset informasjonsverdi hvilke øvingsuker de ulike sitatene skriver seg fra, ettersom muligheten for progresjonen mellom PT502 og PT504 av studietekniske årsaker ikke er tilstede de fleste semestrene det ble innhentet evalueringer.

Basisgruppene

Basisgruppene i coachingen var faste og ferdig sammensatte grupper. Denne tradisjonen fantes i praktikums pedagogiske tenkning fra før. Både sammensetningen av pastoralgruppene på siste semester og PT-gruppene på SPT ble gjort av lærerne i fellesskap og så langt det var mulig basert på kunnskap om studentene. Studentene ble plassert i grupper av læreren, og det var ingen diskusjon med studentene om hvilke grupper de tilhørte. En student skriver at det var «Fint med samme gr. som på PT1¹⁸⁴», noe som viser at når det var kontinuitet mellom PT501 og PT502 ble dette opplevd positivt. Studentene kunne utebli fra enkelte gruppeøvelser med godkjent grunn, men de fikk ikke gå inn i andre grupper for å ta igjen det de hadde mistet. Dette kan være grunnen til at ulikheten mellom basisgruppe 2 (7 studenter) og de andre to gruppene (hhv 4 og 5 studenter) er så stor uten at læreren flytter studenter fra den største til den minste gruppa for å få et jevnere studentantall. Basisgruppene var utgangspunkt for den undervisningen som foregikk i halv klasse når kullet var større enn femten studenter, da hadde to eller tre basisgrupper teaterleken eller refleksjonssamtalene sammen (Ext2_dag2).

Tabell 4. Totaloversikt over coachingsekvenser beskrevet i eksterne observatørrapporter

Ext1	Dag 1	Basisgruppe 1			Basisgruppe 2			Basisgruppe 3									
		M222	M221	K024	M035	M083	K013	M115	K019	M225							
Ext2	Dag 2	Basisgruppe 3			Basisgruppe 2			Basisgruppe 1									
		K026	M115	K019	M035	K013	M083	K024	M221	M006	M226						
Ext2	Dag 1	Basisgruppe 1				Basisgruppe 2					Basisgruppe 3						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Ext2	Dag 2	Basisgruppe 3			Basisgruppe 1			Basisgruppe 2									
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	X	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16

X = studenten er angitt i rapporten, men coachingen er ikke beskrevet.

For å gi et bilde av rekkefølge og grupper de ulike studentene coaches i, har jeg utarbeidet en oversikt i tabell 4. Her går det fram at basisgruppene varierer mellom tre og fem studenter på PT502 (Ext1) og fra fire til sju studenter på PT502 (Ext2) i de observerte øvingsukene. At antallet studenter i oversikten varierer fra den ene dagen til den andre kan skyldes at enkelte studenter var fraværende i noen av timene (noen deltok i messesangkurs (PT502, se Ext2_1) eller at de var tilstede, men at observatørene av kapasitetsgrunner ikke noterte alle sekvenser. Observatørenes rapporter fra coachingen er lagt i Vedlegg 3, hentet fra Ext1_1, Ext1_2 og Ext2_1 og Ext2_2. Dokumentene henvises til i teksten på en måte som hele tiden gir mest mulig adekvat informasjon i forhold til det jeg drøfter, og som kan lette lesingen. Dette medfører at jeg av og til

184 PT1 lever som muntlig betegnelse mellom studentene etter at PT501 er innført.

henviser til basisgrupper (Ext1_1, basisgruppe 2) eller studentkode (Ext1_1, M115 / Ext2_1, Stud.9)¹⁸⁵ eventuelt til begge deler der dette er av betydning.

Beskrivelse av en basisgruppeøvelse

Det gjengis tre basisgrupper i to dager hos hver av observatørene. De observerte kullene (PT504 ble observert høsten 2006 og PT502 ble observert våren 2007) hadde i lengre tid enn tidligere kull vært i det planlagte studieløpet, og det finnes tegn på progresjon mellom ukene her. Ext2 observerer det yngste kullet (PT502) som skal ut i sin første menighetspraksis, altså novisene. Ext1 observerer det eldste kullet, PT504 som forbereder seg til selvstendig stiftspraksis. Av den grunn øver PT504 gravferdsliturgi, mens PT502 øver dåpshandlingen. Det ser ut til å være en relativt lik struktur på hver gruppecoaching, uavhengig av nivå. Hver gruppeøvelse består av en kort innledning med forklaring eller eksemplifisering, der læreren beskriver rammene for den liturgiske handlingen og gjør det klart for studentene hva hun vil de skal være oppmerksomme på. Denne er kort og inneholder av og til demonstrasjoner eller forevisninger fra læreren, av og til henvisninger til undervisning. Deretter følger coachingsekvensene, uten avbrudd imellom. Gruppeøvelsen kan avsluttes med en kort fellesbekreftelse eller oppsummering av viktig læringsinnhold. Dette skjer tydelig i slutfasen av basisgruppe 2 den første dagen og i alle de tre basisgruppene den andre dagen på PT504, bare en gang på PT502, der observatøren skriver at «L sammanfattar för hela gruppen» (Ext2_1, basisgruppe 3).

Det er ulikheter i pensum mellom de to kullene som gjør at de øver ulike liturgiske handlinger. Analysene viser at det også er ulikheter når det gjelder nivået på coachingen. I beskrivelsen av empirien (kapittel 2.2.2.) går det fram at Ext1 og Ext2 har litt ulikt fokus i observasjonene, noe som betyr at Ext2 i mindre grad rapporterer detaljert fra coachingen. Det er allikevel mulig å se tydelige forskjeller når det gjelder studentenes arbeid på de to nivåene. Både PT502 og PT504 øver inngangen til gudstjenesten den første dagen, med fokus på initiering av gudstjenesten: nådehilsen og inngangsord, oppstart av fellesutsagn, bevissthet om rytmikken i vekslingen mellom kantor, liturg og menighet i passasjen omkring syndsbekjennelse-kyrie-gloria. For det yngste kullet arbeides det mer med prosedyrer og konkrete bevegelser, enn for de eldste. Ext2 oppfatter det slik at læreren forsøker å arbeide mer med intensjon, tekstinnhold og betydning enn med ordlyd og rekkefølge, men at studentene på PT502 ikke har tilsvarende fokus.

Dette behovet for å fokusere regler og rekkefølger hos nybegynnerne er i overensstemmelse med utvikling av praktisk ekspertise slik det framstilles hos Dreyfus og Dreyfus (1999 :53-54). I følge dem vil både novisen og den viderekomne begynneren ha behov for regler i innlæringen av en praksis.

L uppmanade: «lyssna till församlingen». Det blev en dialog med L om att leda bönen, särskilt om tempo. L: «vid problem ... gå in i meninghetens rytm» Hon menade att liturgen inte skall försöka rätta eller korrigera församlingen. Det handlar om «att leda tryggt»: «Sätt tempo .. du är liturg!». Stud.1: Låt oss alla be. Fader vår ...» L frågade «hur kändes det?» [Ext2_1, Stud. 1]

185 Av den grunn er den versjonen av disse dokumentene som ligger i vedlegg tydeliggjort med de samme kodene i uthevet tekst. Originalversjonen ligger i nettarkiv.

L betonar: 1) sätta tempo (låt oss be) 2) ta ner tempot i begynnelsen 3) så lyft tempo. /.../ L frågar: «Hur var det att falla ini tempo?... fokus på tempo .. vad är intentionen? stud.5 «kändes väldigt bra!» (Ext2_1: Stud.5)

Stud.11 «låt oss ...» L: «tack ... vill att du tar på nytt ... hur kändes det? ... Du satt tydligt tempo, tog med oss,/.../ [Ext2_1: Stud.11]

Dette handler ikke om normative regler, men konstituerende regler og prosedyrer som er begrunnet med en tydelig hensikt: at det skal være lettest mulig for menigheten å følge liturgen i gudstjenesten. Dette gjelder også den andre dagen, da studentene arbeidet med dåpshandlingen. Her peker Ext2 på hvordan fokuset også styres av det faktum at studentene ikke kan de tekstene de skal bruke:

Stud. 2 ... «En gång till ... väldigt bra ...flott!»

Kommentar då: Här framträder en slags lättsam coaching.

Egen refleksjon: de studerande borde ha till uppgift att kunna orden utantill inför övningen¹⁸⁶. Nu blir coachingen mycket fokus på ordföljden. [Ext2_2-07 :3]

Studentene lærte memoreringsteknikker på PT501, men mange av dem var ukjent med denne læringsformen.

Instruksjonspunkter

I motsetning til de veiledede gudstjenestene var ikke undervisningssituasjonen skilt ut fra den utøvende praksisen i coachingen. Studentene coaches både før selve den liturgiske handlingen begynner, underveis i den og etterpå. Alle tilbakemeldinger ble gitt mens studenten er i øvelse. I lærermanualen definerer læreren fem faser i instruksjonen, kalt instruksjonspunkter: forberedelse, begynnelse, gjennomføring, avslutning og utladning. Av disse fasene er det de tre midterste som tilhører selve den utøvende liturgiske handlingen: begynnelsen av selve handlingen, gjennomføringen og avslutningen. Forberedelsen inneholder avspenning, konsentrasjon og fokusering før handlingen begynner, mens utladningen omfatter både en fysisk avspenning og en debriefing og bekreftelse av handlingen som skjer etter at den er avsluttet. Læreren skriver (EL83-04 :12) at innenfor treningsmetodikk har man forskning som viser at 80% av alle feil kan tilskrives for dårlig forberedelse av en bevegelse. Derfor er det viktig for coachen å konsentrere oppmerksomheten om forberedelsesfasen. I lærermanualen beskrives instruksjonspunktene på følgende måte:

Forberedelsen av handlingen: Før handlingen begynner må studenten konsentrere seg og finne sitt fokus. Coachen må ofte holde studenten på dette punktet i øvelsesarbeidet. Mange har det travelt med å komme igang, og glemmer at øvelsen starter med den viktige innhentingen først. Studenten skal øve seg i å kjenne etter om han/hun er klar til å begynne før han/hun begynner.

Begynnelsen av handlingen: Avgjørelsen om å begynne er et viktig punkt. – Når du er klar til det, begynner du å gå... (Studenten skal selv bestemme når). Dette handler grunnleggende sett om å øve seg i å ta initiativet til å ta oppmerksomhet. Enkelte ganger kan coachen hjelpe studenten til å fokusere handlingen ved å beskrive situasjonen på dette punktet: - Rommet er ferdig pyntet, her sitter menigheten og venter, lysene på alteret er tent og klokken

186 I følge undervisningsplanene hadde studentene ingen tid til å lære dette før øvingsuka, selv om de var anmodet om det via Classfronten.

er akkurat ferdige med å ringe. Når du kjenner deg klar til det, begynner du... /.../ Ettersom studentene får trening, vil det være naturlig å slå sammen de to første punktene i forberedelsen av handlingen.

Utladningen, Etter handlingen: På dette punktet er studentens fokus ofte anderledes enn coachens. Studenten vil ha en vurdering (bra, riktig, feil osv.) mens coachens fokus må være å hjelpe studenten til å vurdere selv, og å forankre sin erfaring. – Hvordan var det? – Kjentes det riktig nå? – Er du fornøyd? er alle formuleringer som åpner for studentens egen refleksjon. *Bekreftelsen* skjer best ved at coachen beskriver sin egen opplevelse av ferdighetsutøvelsen så konkret som mulig.

/.../ For at studenten skal ha utbytte av å øve på egen hånd, er det en forutsetning at coachen har tid til å la studenten gjenfinne det/den riktige uttrykket/utøvelsen og forankrer den i sin egen kroppsbevissthet. [EL83-04 : 12-13, kursiv i original]

	Beskrivelse i EL 83-04 :12-13		Ext1 sine observasjoner ¹
	Studentens fokus	Coachens fokus	Coachens instruksjoner
Forberedelse	Avspenning og oppvarming Konsentrasjon og fokusering Overgivelse	Fokusere studenten på handlingen ved å tegne tydelige situasjoner som studenten kan gå inn i. Holde studenten igjen, Overlate initiativet.	Når du er klar kommer du. Samle deg. Det gjelder å finne samling før du begynner. Stå, vær der. Kjenn at du henter deg inn ordentlig før du begynner å gå. Finn roen i deg sjøl. Gå helt ut. Samle deg.
Begynnelse	Ta initiativ Ta oppmerksomhet og rom Ta styringen og regien Sette handlingen	Studentens kroppslige forankring og utgangsstilling, stemmeaktivering, kroppsspråk og tilstedeværelse.	Du bestemmer selv nå du vil komme inn. Da gjør du det sånn du pleier å gjøre det. (Jeg har lyst til å stå her.) Da bestemmer du. Hvordan kjentes det? (ikke forberedt.) Det syntes. Gå ut en gang til. Hvor hadde du tyngde-punktet? Du hadde ikke tid til å kjenne etter. Kan du gjøre det en gang til. Hvordan kjentes det? (Hm, greit] Fikk du til det du ville?
Gjennomføring	Ute av hodet, handlingen driver seg selv Fokus på handlingen, formidlingen	Studentens tilstedeværelse, Energien i uttrykket, holde studenten i handlingsløpet	Ennå tydeligere. Ennå rausere. Ennå mer. Kan du litt rausere? Stopp. Du har...Hvor ble K026 av? Kan du gjøre det omigjen. Bare så jeg får de endringene [bryter av]. Pause. La ting henge i rommet. [avbryter] en gang til. For avbrutt [hermer] Få ned tempo litt. [avbryter]. Litt mer stemme. Ta det mer ut. La det henge i luften. Nå er det behagelig å lytte til deg. Nå er utfordringenå gjøre forskjell. Se for deg hvem du snakker til. Flott.
Avslutning	Gi tilbake oppmerksomheten og rommet Gi tilbake regien		
Utladning	Puste, strekke ut fysisk	Debriefe og bekrefte handlingen Hjelpe studenten til å vurdere selv, og å forankre sin erfaring Bekreftede mestring.	Hvordan kjennes det? Veldig mye mer til stede. Du må kjenne at du er til stede. Bra.neste. Det var mye bedre nå. Det handler om å forankre i deg selv. Jobb videre med det.Flott, kjempe. Det er bra, du nærmer deg et eget språk. Ja, det var anderledes, kjente du det? Det ble mye bedre. Høres at du trent på teksten. En helt annen nærhet i det nå. Det det handler om er å jobbe enda mer ut. Veldig spennende Åpningen av gudstjenesten er et sårt punkt. /.../ Det må synge i rommet. Gå inn og ut av disse bitene [spiller].Kunsten er altså å gå inn og ut så tydelig at menigheten blir med inn og ut. Dere er guidene, som får det til å skje. Helt anderledes. Hørte dere det?

¹ Sitatene er hentet fra Ext1_1 og Ext1_2, men av plasshensyn og for oversiktens skyld er ikke enkeltstatistene henvist.

Figur 52. Coachingen i ulike instruksjonspunkter i henholdsvis EL83-04 og Ext1 sine observasjoner.

Oversikten i figur 52 viser at i forhold til instruksjonspunktene i lærermanualen finnes bare fire av de fem instruksjonspunktene i coachingen: Forberedelse, begynnelse, gjennomføring og utladning. Avslutningen av handlingen, slik den er beskrevet i manualen, finnes ikke. På de andre punktene er det relativt godt sammenfall mellom observasjonene og lærermanualen, altså mellom det læreren beskriver som den pedagogiske praksisen, og det observatørene beskriver at skjer i coachingen. I lærermanualen skriver læreren at de to første punktene etter hvert kan slås sammen, slik at studentene forbereder seg og begynner handlingen i ett. Basert på observasjonene vil jeg si at dette virker som de to punktene der læreren bevisst skiller hele tiden. Studentene blir som regel sendt ut av handlingen, ut av rommet, for å begynne på nytt med forberedelsen til handlingen. Her er lærerens undervisning annerledes enn lærermanualens beskrivelse av den. Selve coachingen som ferdighetslæring drøftes i kapittel 3.3.3.

Bruk av alba under øvelsene

I kapittel 2.3.1 har jeg beskrevet hvordan analysen av noviseberetningene synliggjorde tre ulike fokusområder knyttet til det å gå med alba. Et gjennomgående trekk i studentenes opplevelse var fysiske utfordringer knyttet til det å skulle ha på seg og bevege seg i alba, slik Sammenskriving 1 i kapittel 2.3.5. viser. Den omfangsrrike drakten gjorde det vanskelig å gå i trapper eller knele på lave skamler og reise seg igjen. Bevegeligheten ble redusert, og de vide ermene kunne bli våte under dåp eller rive ned prekenmanuskriptet fra lesebrettet. Både for å slippe å bruke tid til å skifte underveis i gruppeøvelsene, men også for å gjøre studentene fortrolige med å bevege seg i alba, hadde studentene, så langt det var mulig, på seg albaen hele tiden under de liturgiske øvelsene. Læreren ga også konkrete anvisninger under coachingen knyttet til prestedrakten:

L. Nå er det på tide å bytte gruppe. Jeg vil si for fremtiden, (ikke) grønne sko.
(Ext1_1)

(Må man ha repet?)

L.: Jeg vil si ja. Men det er frivillig.

L.: /.../. Dere må kjøpe tjukke fine sorte sko (Army Boots?). Nettopp. Dere må ikke gå med army boots. (Ext1_2)

- L: Prøveknel. Lange må knele. (Ext1_1)

Studentresponsen viser at dette ble opplevd som nødvendig:

Veldig bra å ha prøvd noe før en skulle ut. Rett og slett viktig å bare ha prøvd å knele med alba. Da vet en hvordan det er (EØ : liturgiske del-øvelser)

Studentene ga også uttrykk for adferdsmessige utfordringer knyttet til det å være kledd i alba. Det forsterker opplevelsen av å være i alles oppmerksomhet, og det krevde en form for offentlig kroppsuttrykk som de opplevde at forpliktet dem selv om de ikke hadde noen eksakt liturgisk funksjon. Selv om de liturgiske bevegelsene var relativt få og enkle, opplevde studentene at disse bevegelsene burde gjøres med verdighet eller en form for ro når de bar alba, slik Sammenskriving 2 beskriver (gjengitt i kapittel 3.2.1). Studentene erfarte at albaen gjorde dem synlige som liturgiske aktører og at alle bevegelser av den grunn ble liturgiske når de hadde albaen på: både det å komme seg inn i kirkerommet, øve inn en sang med menigheten og lete etter en volumkontrollen

til den trådløse mikrofonen mellom foldene. De opplevde det ubehagelig å gjøre feil, opptre rotete eller uformelt med albaen på.

Det mest slående i studentenes tekster var allikevel hvordan det å bli synlig i alba trigget deres mer eller mindre avklarede forhold til en personlig profesjonsidentifikasjon og utfordret de forestillingene de hadde om seg selv som framtidige profesjonsutøvere. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.5.

Basisgruppa som en trygg sone

Rammene i øvingsuka og omkring coachingen hadde til hensikt å skape trygghet i mellom studentene, men fordi coachingen av de liturgiske øvelsene var det aller mest utfordrende var det spesielt viktig å etablere basisgruppa som trygg og stabil. Studentene fikk ikke bytte gruppe, og ingen fikk ta igjen spesiell undervisning som de eventuelt hadde mistet ved å gå inn i andre basisgrupper. Den første gjennomgangen av gudstjenesteøvelsene i 2002/ 2003 hadde vist at studentene opplevde seg eksponert og sårbare i denne situasjonen. Læreren beskriver øvingslærernes erfaring slik:

Strever med å skape *trygghet i gruppene*, praksisperioden gjør at de må re-etablere gruppa etter praksis. Vanskelig å øve før gudstjenesten er holdt fordi studentene gruer seg til å bli vurdert og ikke slapper av før de har prestert. Forholdet mellom vurdering og øving gjør det problematisk. Savner forberedelsene; studentene leverer ikke manus og salmeliste i tide. Gruppestørrelsen er ikke god. [EL38-03]

Lærerens observasjoner i 2002 (LL2-02 og LL6-02) viste også at utryggheten i studentgruppa var et sentralt problem både for studentene selv og for øvingslærerne.

I dokumentet *Mestring av nervøsitet* PT 504 / 505 (EL 24-04¹⁸⁷) skiller læreren mellom nervøsitet og redsel: Det er forskjell på å være nervøs og å være vettskremt. Nervøsitet beskrives som en normal og sunn fysisk reaksjon, nødvendig for å gjøre en god jobb. Symptomene skyldes økt adrenalinproduksjon i kroppen og bidrar positivt til å skjerpe sansene og yteevnen og gir økt konsentrasjon og beredskap. Læreren hadde utarbeidet en metode for å mestre nervøsitet basert på kombinasjon av ulike fysiske og mentale teknikker eller strategier fra blant annet musikkpedagogikk og musikkkommunikasjon (Ruud 1979 :28 og Irving 1987 :27-49). I følge metoden arbeidet studentene med nervøsitetsmestring i fire grunnleggende trinn. Første trinn var å kartlegge de fysiske og psykiske utslagene nervøsiteten førte til (høy puls, skjelving, svetting, urolig mage, konsentrasjonsproblemer og glemsomhet). Andre trinn var å bli fortrolig med nervøsitetsutslagene og gjenkjenne dem når de oppstod (de kan inntreffe når som helst i forhold til oppgaven). Trinn tre bestod i å forberede seg godt både generelt og spesielt (fysisk oppvarming og avspenning og mentale gjennomganger) og det fjerde trinnet bestod i å øve i trygge soner:

Trinn 4: Øv i reelle situasjoner/ finn trygge soner
Du må tillate deg selv å ikke være utlært
Du må be om positive tilbakemeldinger
Du må jobbe med å ta inn positive tilbakemeldinger når du får det

187 Undervisningen i nervøsitetsmestring var først lagt til PT504/ PT505, men ble flyttet på bakgrunn av erfaringer av studentenes behov for å lære det så tidlig som mulig i studiet.

Forbered «worst case» og finn utveiene dine: hva er det verste som kan skje?
 Hvis det værste skjer, da kan jeg gjøre
 Legg inn sikkerhetsmarginer / backup / suffli

[EL 24-04]

I undervisningen i MPU på PT501 hadde studentene lært grunnleggende om nervøsitetsmestring og gjort erfaringer med å bygge trygge soner der de kunne gjøre ting de ikke egentlig torte. Dette var en måte å mestre sin egen nervøsitet på.

Noter deg hvordan du reagerer, også når du får uventede og nye reaksjoner.
 Noter deg når og hvordan du mestrer symptomene ; kjenn etter / reflekter over hva som gjorde at du mestret det. Legg en slagplan for å utvide trykghetssonene dine; meld deg til å lese høyt, holde andakt, lyse velsignelsen....etc. [EL 24-04]

Nervøsitet var også et tema som ble verbalisert i coachingen, noe begge observatørene beskriver: «De talade om nervositet ... och hur jag reagerar när jag är nervös» (Ext2_1). Hos M035 utløses nervøsiteten av en konkret handling:

Prøv kneleskammelen . (Nå blir jeg nervøs)

/.../

L. Hvordan kjennes det når du er nervøs?

(Rotete)

L. Finn roen i deg sjøl. Jeg begynner på kyrie. [spiller .. leser med i bønn; kyrie]

L. Hvordan kjentes det?

(Fremdeles utrygt)

L. Hva trengs for forandring?

(Mer trening)

LK. Ja. Er det noe du gjør, som jeg ikke skjønner? Det virker ikke utrygt?

[Ext1_1 M035]

I dialogen beskriver M035 hvilke utslag nervøsiteten gir seg, i tråd med undervisningen i nervøsitetsmestring som studentene har fått tidligere (EL 24-04). Han skiller mellom nervøsiteten, utslagene av den (rotete) og hvordan det kjennes (utrygt). Etter gjentatt øvelse svarer studenten fremdeles at det er utrygt. På direkte spørsmål fra læreren sier han at det som trengs for forandring er mer trening, et svar som overensstemmer med det han har lært om å mestre sin egen nervøsitet. Lærerens tilbakemelding til M035 om at han ikke framstår som så utrygt som han opplever seg kulminerer i hans ønske om å ta av seg albaen for å kunne være naturlig (denne delen av dialogen er gjengitt i kapittel 3.3.5).

Ext1 bruker begrepet gruppeoffentlighet om den undervisningssituasjonen coachingen foregår i (Ext1_Analyse). I den avsluttende analysen står det: «Det at coachingen er individuell, men i gruppe fungerer som et distanserende, offentliggjørende element. En trening i å tåle at andre hører når den enkelte trener» (ibid.). Det at gruppa fungerer som et offentliggjørende element gjør den egnet som en trygg sone: Her er studentene i den lille gruppa, men de er samtidig eksponert for medstudentenes oppmerksomhet.

Læreren verbaliserer eksempleringen i flere sekvenser. Studentene blir minnet om at de blir sett når læreren bruker dem som eksempler for hverandre, samtidig som læringen gjennom å observere hverandres øving understrekes:

kl. 14.02 Coaching i samband med liturgiska övningar..Studenterna var iklädda albor. L.:» Det vi nu skall göra ... ni lär er mycket av att se på varann». [Ext2_1, innledning til basisgruppe 1]

«Ni blir duktigare och duktigare, ni lär av varandra.» (Ext2_1 :Stud14)

Før de enkelte sekvensene med coaching starter gir læreren introduksjoner til arbeidet eller beskrivelser av prosedyrer henvendt til hele basisgruppa, men underveis i en sekvens fokuserer læreren nesten bare på den studenten som coaches. Ved avslutningen av hver sekvens oppsummeres mestringen overfor de andre studentene:

L.: «Hur kändes det? ..För er? (henvendt til medstudentene)... En gång till.» [Ext2_2 :Stud. 4 (min tilføyelse)]

Vad var fint? Vad var skillnaden? ... att du tänker på det...». L avslutar oppmuntrande och bekräftande: «vi märkte det!» [Ext2_1 :Stud11]

L.: Kunsten er altså å gå inn og ut så tydelig at menigheten blir med inn og ut. Dere er guidene, som får det til å skje. Helt anderledes. Hørte dere det? [Ext1_1 :K013]

L.: Takk. Så dere forskjellen? Nå var du hjemme. Nå ble det dynamitt i det. /.../ Du må flytte oppmerksomheten. Du må [knips, knips, knips] snakke med menneskene. Jobb videre med det. Flott, kjempe. (Noen: Han trente ikke slutten) L.: Jeg valgte med vilje å ta det du trengte. [Ext1_1 :M115]

Medstudentenes responser til hverandre bekrefter endringer i uttrykk og økt mestring på bakgrunn av øvelse. Observasjon av mestringen hos de andre studentene bygger samtidig opp en tillit til lærerens kompetanse. Ved å be medstudentene bekrefte hverandres mestring stadfester læreren at øvelse fører til endring. Dette verbaliseres av og til konkret ved at læreren oppsummerer de metodiske trekkene i en sekvens og gjør dem gyldig for alle eller refererer til undervisning utenfor coachingen.

L sammanfattar för hela gruppen:

«Vi har börjat med en pytteliten del: våga stå, sätta energin i tydlighet» [Ext2_2]

Basisgruppa som læringsfelleskap

Det er lite eller ingen dialog mellom læreren og medstudentene under coachingen, og tilsynelatende blir medstudentene i liten grad aktivisert i forhold til den studenten som coaches. Læreren åpner ikke for vurderende tilbakemeldinger og spør ikke etter medstudentenes mening om hverandres utførelse eller valg av uttrykksmidler underveis. Dette er ikke i overensstemmelse med beskrivelsen av faginnholdet i øvingsuka på PT504 EL 159-05, gjengitt i figur 42 i kapittel 3.2.3) der det står at en av de tingene studentene skal lære er responskultur, gjennom å fokusere medstudenters utførelse og gi respons innenfor avtalte rammer. Å fokusere hverandres uttrykk og gi respons ligger bare i faginnholdet på PT504, så her er det en progresjon fra PT502. Men i følge observasjonene av coachingen fokuserer heller ikke studentene hverandres utførelse og gir respons på den i særlig grad på PT504. På hvilken måte definerer dette basisgruppa som læringsfelleskap?

Ett eksempel fra videotranskripsjonen av coachingsekvensen med K019 (gjengitt i kapittel 2.3.4, figur 30) mener jeg er klargjørende. Dette er en gravferdsøvelse på PT504

og læreren arbeider i denne sekvensen med å få K019 til å konkretisere intensjonen om å formidle respekt og trygghet til de pårørende. Læreren spør hva de pårørende trenger for å bli trygge, og K019 kommer ikke videre. Læreren spør direkte hva hun tror de pårørende sitter og er redd for, og studenten står fremdeles fast. Dialogen fortsetter slik:

L: hva er det værste som kan skje¹⁸⁸ i en begravelse, ..for å si det sånn

K019: nei, det ...eh...altså.. For dem sin del?

L: Ja. Jeg tenker sånn ...Hva er det som kan gjøre det utrygt? Har dere noe forslag til det (henv til de andre stud)

M115: at presten sier feil navn

L: at presten sier feil (latter) navn! Altså, jeg ville jo sagt at det jeg ville være redd for hvis jeg var pårørende, det var at jeg skulle miste kontrollen. At jeg skulle komme ut av kontroll med min sorg. Så hvis du skulle gjøre meg trygg, da skulle du fremstå som en som var sterk nok til å håndtere at jeg mista kontrollen. Og det gjorde du ikke nå. [Utdrag av figur 30]

Her beskrives hva som skjer når læreren trekker medstudentene inn i en dialog underveis i coachingen. Fokuset for K019 er å forestille seg de pårørende og deres behov i situasjonen, og læreren henvender seg til medstudentene og ber dem hjelpe til med å tegne konteksten. Svaret fra M115 viser at han fokuserer på hva liturgen, ikke de pårørende, er mest redd for. Dersom han skulle gitt svar på det læreren spurte om måtte han hatt et utenfrablikk på situasjonen, en distanse til handlingen som han ikke har fordi han identifiserer seg med K019 i øvelsen. Svaret bringer ikke K019 videre, men fungerer snarere avsporende.

Basisgruppa fungerer som læringsfelleskap på andre premisser. Rammene er at her øver en av studentene under individuell coaching mens de andre observerer det arbeidet og de mestringene den studenten som coaches gjør. Ved å henvende seg til medstudentene med utfordring om å delta i læringsprosessen til K019 forstyrrer læreren læringsprosessene de andre studentene er i. Medstudentenes individuelle læringsprosesser er avhengig av at de identifiserer seg med liturgen, og den responsen de kan gi derfra er ikke den K019 har bruk for. Hun trenger ikke flere tilbakemeldinger på hvordan det er å være liturg, men på hvordan det er å erfare henne som liturg. Denne tilbakemeldingen er det coachen som gir. Læreren sikrer på denne måten både K019 i sin læringsprosess og medstudentene i sine individuelle læringsprosesser. Ved ikke å stadig intervenere men la dem få være i den identifiserende og observerende læringen sikrer læreren medstudentenes legitime perifere deltagelse (Lave & Wenger 2003): retten til å observere den som instrueres. Dersom de stadig skulle vært trukket inn i dialogen ville mye tid gått til å bytte posisjon. Studentene lærer av hverandre, men det er avhengig av at de får konsentrere energien om å identifiserer seg med den som coaches. Dersom basisgruppene skal tilrettelegges for disse læringsprosessene, framstår ikke denne delen av den liturgiske øvingspraksisen som noe egnet sted for å trene studentenes responskultur spesielt.

Studenterfaringer av tryggheten i studentgruppa

Evalueringsene inneholdt direkte spørsmål om hvordan studentene opplevde tryggheten og tilbakemeldingen i studentgruppa som helhet, i basisgruppene og hvordan de

188 Her anvender læreren deler av trinn fire i nervøsitetsmestringen (EL24-04) gjengitt ovenfor.

opplevde medstudentenes tilbakemeldinger. Studentenes evalueringer av tilbakemeldingene fra studentgruppa bekreftet dette som en trygg sone:

Jeg følte meg trygg, og opplevde tilbakemeldingene som gode og nyttige. [EØ Hele studentgruppa]

Det er ei fin gruppe, jeg opplever det både trygt og godt å være sammen med de andre, og jeg synes at med litt trening ble tilbakemeldingene både konstruktive og gode. [EØ Hele studentgruppa]

/.../ Følte meg om mulig enda tryggere i gruppa. [EØ :basisgruppa]

Vi hadde det kjempefint sammen, og det var ikke flaut å øve liturgi osv sammen med de andre. Vi ga hverandre støtte og hadde det også moro sammen underveis, så jeg synes det fungerte bra. [EØ :basisgruppene]

Det var en kjempefin basisgruppe som opptrådte overfor hverandre med respekt. Viste hensyn til hverandre og var ærlige i sine tilbakemeldinger. [EØ :basisgruppene]

I følge de beskrevne studiemålene for øvingsukene (se kap 3.3.3) var en del av det faglige innholdet å lære studentene «å fokusere medstudenters utførelse og gi respons innenfor avtalte rammer» (EL159-05). Det at en av studentene skriver at «med litt trening ble tilbakemeldingene både konstruktive og gode» beskriver en bevisst læring av responskultur knyttet til tekstarbeid med forteller. Det er også tydelig at studentene verdsetter ærlighet både fra medstudenter og lærere. En student beskriver en ubehagelig opplevelse knyttet til stadige negative tilbakemeldinger fra en medstudent som løses av øvingslærer:

SB¹⁸⁹ var ganske krass mot enkelte i min gruppe, det var litt ubehagelig først, men samtidig veldig deilig at hun våget å være ærlig. I tillegg til lekingen var det dette jeg fikk mest ut av av hele uken. Hun gav oss konkrete tilbakemeldinger, selv om de noen ganger var VELDIG direkte, så gjorde hun det på en veldig bra måte. Når hun sa det var bra, kunne en stole på det... [EØ :tekstarbeid med forteller]

En i gruppen min er ofte veldig negativ, og det tok en del energi fra meg/.../ den krasse kritikken SB kom med var rettet mot denne personen, og for basisgruppa mi var det veldig bra at hun våget å konfrontere.....Selv om det ble litt ubehagelig stemning resten av timen. [EØ :13]

Eksemplet viser hvordan lærernes måte å håndtere problemene i basisgruppene på kunne fungerer som forbilder for studentene. Selv om de ble opplevd som direkte og krasse var dette en responskultur som trente studentene i å være ærlige. Studentens refleksjon omkring nytteverdien av dette er tydelig. I tillegg til lekingen var dette det studenten fikk mest ut av av hele uken.

Tilstedeværelsen av eksterne observatører

Alle tilstedeværende i de ulike øvelsene påvirker studentene. Eksempler fra studentevalueringen viser at de eksterne øvingslærerne som studentene hadde, ble opplevd som mer utfordrende for studentgruppa, bare fordi de kom utenfra.

189 SB: Øvingslærer, forteller og dramapedagog

Litt mer usikker i forhold til øvingslærere, men ikke utrygg. Øvingslærerne som var utenfra gjorde også en god jobb. [EØ : tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

For så vidt interessant, men uansett hvor hyggelige og greie øvingslærerne er kjenner jeg at det stresser meg litt mer å skulle prestere foran dem enn foran gruppa. Vet ikke om det har med øvrighetspersoner, prestasjonsangst eller vurderingsaspektet å gjøre, men et eller annet er det. Ut over det har jeg et svært positivt inntrykk av alle øvingslærerne vi hadde – de var både dyktige og hyggelige, og har ikke noe usnakket med noen av dem. [EØ : tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

Det var grunn til å tenke at eksterne observatører også ville stresse eller distrahere studentene. Læreren presenterte observatørene som medforskere og understreket at det var hennes egen coaching og ikke studentenes utførelse som skulle observeres. Ext2 reflekterer over et utslag av dette i forbindelsen med presentasjonen av ham for studentkullet:

Under måndag förmiddag presenterade L mig för studenterna som en medforskare i hennes egen forskning kring coaching. Min närvaro och mitt intresse skulle komma att ha fokus på L och hennes agerande, inte på studenternas aktivitet. Det som inte sades var att jag naturligtvis ser på hela situationen, studenterna inbegripna, för att bland annat kunna beskriva och karakterisera interaktionen mellan handledd och coach. [Ext2/ Forskningsspørsmål:1]

Slik jeg leser det stiller Ext2 spørsmål ved måten det ble gjort på, og det synes som om han ville foretrukket en bredere presentasjon av hva observasjonen bestod i. Det er mulig dette ville vært riktig, men her kan det synes som om hensynet til den stressfaktoren en fremmed observatør overhodet utgjorde i coachingsituasjonen fikk læreren til å underfokusere observatørens tilstedeværelse overfor studentene. Ext2 opplever det som å bli presentert for studentene nærmest som en del av rammene rundt øvingsuka:

Vi gick alla sedan på en rundtur i fastigheten och bekantade oss med de olika utrymmena där undervisningen skulle att äga rum/.../ Rundturen avslutades i undervisningsutrymmet där L presenterade mig. Hon konstaterade för studenterna att muntlighet och professionellt uttryck är hennes tema. «Han skall observera mig» [Ext2/1-07:3].

Lærerens kommentar til studentene: «Nå er det på tide å bytte gruppe. /.../ Ext1 og jeg snakker ikke om dere nå...» (Ext1/1-06 :5, min kursiv) må også sees på denne bakgrunn.

Både når det gjelder de eksterne observatørene og bruk av filming i coachingsituasjonen (se kapittel 2.3.1) kan det se ut til at forholdet mellom hensynet til studentenes læring og forskningen på egen praksis skapte et krysspess for læreren.

3.3.3. Coaching av bevegelse, coaching som ferdighetslæring

Ved å betrakte coachingen som ferdighetslæring kan jeg analysere den i forhold til kunnskaper om bevegelsestrening og vokalmetode som er ett av mine faglige utgangs-

punkt. Sentrale trekk ved denne formen for læring er beskrevet i kapittel 2.1.3, og jeg gjør bruk av beskrivelsen av treningens tre faser for å systematisere coachingen. Den kognitive, den assosiative og den automatiserende fasen foregår av en motivasjonsfase, som dels beskrives som del av den kognitive fasen. I mitt materiale finner jeg to ulike nivåer av motivering. Det ene er den grunnleggende motiveringen for at det å øve liturgiske handlinger var nødvendig overhodet. Den andre er den motiveringen som skjedde underveis i coachingen knyttet til konkrete øvelser.

Motivasjon og forståelse

Før den konkrete øvelsen kan begynne må studentene både ha en oppfatning av målet med øvelsen, hva det vil si å øve, og være motivert for å øve. Denne grunnleggende motiveringen skulle skape en forståelse av betydningen av slike øvelser for en framtidig profesjonsutøvelse. Her spilte holdningene til denne formen for øvelser både i institusjonen og i profesjonen en rolle for studentenes motivasjon. Den individuelle motivasjonen hos den enkelte student ble preget av den kollektive forventningen til eller motstanden mot å øve, og mange av lærerens større argumenterende dokumenter kan muligens forklares i denne sammenhengen.

For å beskrive et generelt mål som kunne begrunne øvingen måtte spørsmålet om hvilket uttrykk som var det «riktige» besvares. Hensikten med en slik definisjon var å skape en målsetting som kunne motivere studentene for å øve, samtidig som de ble trygge på at de ikke skulle tilfredsstille en uttrykksform de ikke kunne identifisere seg med. Jeg har allerede vist hvordan studentene strevde med å være autentiske, ekte og naturlige. Dette kunne gi seg utslag i motvilje mot å øve, og læreren referer et eksempel i læreremanualen:

Jeg har flere ganger fått kommentaren «det føles ikke naturlig for meg» eller «dette er ikke meg ...» når jeg har instruert studenter. Mitt svar er: «det føles ikke naturlig for noen å snakke til hundre mennesker på fem meters avstand. Men vi skal jobbe med det til det blir naturlig for deg!» [EL83-04:]

Studentenes skepsis skyldtes deres redsel for å bli pompøse eller patetiske, noe som godt kan formuleres positivt som et ønske om å beholde et personlig og naturlig uttrykk. Problemet i eksemplet oppstår fordi det liturgiske uttrykket i utgangspunktet ikke finnes i studentenes repertoar, eller et uttrykk som finnes i noen naturlig samtalesituasjon som studentene kjenner, derfor er det heller ikke spørsmål om å beholde et uttrykk som allerede kjennes naturlig. Øvingen skal sette studenten i stand til å skape et tydelig, personlig uttrykk som kan bli naturlig etter hvert. For å komme dit må studenten utforske sine muligheter og prøve alternative former for uttrykk, og det kommer nesten alltid en periode da det som kjennes uvant også oppleves unaturlig. I Læreremanualen drøftes problemet med vurderingskriteriene for et slikt uttrykk: «hvilken standard skal vi gå etter når målsettingen er «personlig», dvs forskjellig og individuell, og når studentene attpåtil må gjøre ting som oppleves unaturlige for dem på veien fram mot det?» (EL83-04:4, kursiv i original).

Studentene skal lære at den riktige bevegelsen/ ferdighetsutøvelsen består av sunn og naturlig muskelbruk med et minimum av feilspenninger og god utnyttelse av egen kapasitet. Og at det riktige uttrykket måles i tydelighet, fokus og god utnyttelse av individualitet og uttrykksmidler. Hensikten med en defi-

nisjon er å skape en felles målsetting som kan klargjøre for studentene at dette handler om å gjøre dem kjent med (be aware of) sin egen kropp, sin egen muskelbruk og sine egne uttrykksmuligheter og lære å utnytte dette til å bli tydelige, persolige og uttrykksfulle. (EL83-04:5)

Slitesterke og riktige bevegelsesløsninger i framtidig profesjonsutøvelse

Lærerens definisjon er i hovedsak begrunnet fysiologisk. Utgangspunktet er nødvendigheten av slitesterke og riktige bevegelsesløsninger i framtidig profesjonsutøvelse. Som vokalpedagog er læreren faglig opptatt av å forebygge stemmebelastningsproblemer. Og selv om muskelaktivering ved en liturgisk handling vanligvis ikke forbindes med noen idrettsprestasjon, bekrefter erfarne liturger at de er fysisk slitne etter en gudstjeneste. I tråd med dette framstår beskrivelsen som en ferdighetsbasert profesjonsrelatert definisjon, uten å være normativ i teologisk forstand. Et riktig uttrykk er et slitesterkt uttrykk, og det er nødvendig at studentene utvikler hensiktsmessige bevegelsesløsninger for å unngå framtidige stemme-, nakke- og ryggproblemer. I tillegg til det fysiologiske, inneholder definisjonen et kommunikativt og et personlig perspektiv. Det kommunikative beskrives med begreper som tydelighet, fokus, uttrykksfullhet og variert bruk av uttrykksmidler. Det personlige perspektivet beskrives ved hjelp av begrepene uttrykksbevissthet, endringskapasitet og frustrasjonsnivå:

Uttrykksbevissthet, /.../ beskriver studentens fortrolighet med eget uttrykk og ferdighetsnivå. Dette vil gi utslag i forholdet mellom studentens intensjon og det faktiske uttrykket. Det dekker også studentens evne til å nyansere, variere og utnytte sitt uttrykkspotensiale. Endringskapasitet, /.../ beskriver studentens muligheter, men også motivasjon for og vilje til endring. Dette vil gi utslag i mottagelighet for instruksjon, og i arbeidsinnsats og egenøving. Frustrasjonsnivå, /.../ beskriver studentens evne til å fokusere sin intensjon under press og skape nye uttrykk når situasjonen krever det. Dette vil gi utslag i forholdet mellom fleksibilitet og stabilitet, i nervøsitetsmestring og i evne til å beholde oversikt og tåle destabilisering. (EL83-04 :2)

Denne definisjonen flytter oppmerksomheten fra talent og medfødte evner til områder som handler om studentenes arbeidsinnsats, utvikling av egne muligheter, selvforståelse og opparbeiding av ferdigheter. Bort fra det jeg kaller en talentbasert ferdighetsforståelse. Jeg merker meg også at læreren på den ene siden er opptatt av å finne fram til anvendelige kriterier for å vurdere studentenes praktisk ferdigheter, samtidig som hun skriver at studentene må lære at de ikke skal «tilfredsstillte en ytre forventning om hvordan de skal bevege seg, snakke eller se ut» (EL83-04:5).

Forståelsen av hva det vil si å øve må etableres. Studentene måtte lære å øve, men de måtte også forstå at det å øve ikke var det samme som å rette feil. En vanlig forestilling var at de lærte av sine feil, en annen var at ved å rette feil ble de dyktigere og dyktigere. Når det gjelder ferdighetslæring på dette nivået er det å lære av sine feil vanskelig. Den vanligste lærdommen studentene fikk ved å gjøre feil i den typen situasjoner som denne studien beskriver, var at de ble redde for å prøve igjen. De lærte å bli redde for å gjøre feil. Å bli gjort oppmerksom på feil, eller «ting som kan gjøres bedre» (se figur 21), skapte maktesløshet fordi studentene ikke visste hvordan de kunne gjøre det annerledes. Green og Gallwey (1986) hevder de at det snarere vil være kontraproduk-

tivt å reflektere over hva som kunne vært gjort annerledes etter en konsert som går dårlig. Hverken trening av ferdigheter, eller utnyttelsen av ferdighetene i en konkret situasjon, læres best gjennom veiledet refleksjon over praksis. Helt i begynnelsen av lærermanualen, og med henvisning til instruksjonsmetodene hos Green og Gallwey, beskriver læreren dette som en utfordring:

Grunnleggende sett handler dette om å imøtegå den misforståelsen at det å øve er samsvarende med det å rette feil. Tvert imot består god øving i å repetere og gjenta den riktige bevegelsen eller det riktige uttrykket, helt til dette er automatisert. [EL83-04:3].

Dette ble faglig begunnet for at studentene skulle få en forståelse av både hva som var effektiv øvelse og at det nyttet å øve, dersom de skulle bli motivert for å prøve. I det følgende beskriver jeg de tre fasene slik de forekommer i den konkrete coachingen i basisgruppene.

Fase 1. Kognitiv: Målet med øvelsen

Den kognitive fasen i coachingen skal gi studenten en klar forestilling om hva som er målet med bevegelsen. Det er ikke sikkert at en slik forståelse oppnås best ved en ren verbal forklaring. Den kan gis ved en eller annen form for demonstrasjon, en visuell forestilling om målet eller auditive eksempler. For noen vil den kinestetiske sansen og en fornemmelse av bevegelsen være viktig, mens andre (særlig når det gjelder pust, sang, stemmebruk og holdningsarbeid) er utpreget intellektuelle og ønsker fysiologiske og anatomiske forklaringer knyttet til kunnskap om hva som skjer i kroppen. En kombinasjon er ofte det beste (Schmidt & Lee 1999 :286- 292).

Ofte skyldes feil ved motorisk utførelse at utøveren har en unøyaktig forestilling om utførelsen av bevegelsesoppgaven eller at den grunnleggende ferdigheten ikke er godt nok innøvd (Skard & Gjerset 1975 :109). Det kan også skyldes at bevegelseserfaringen ikke er systematisk oppbygd, at den ikke er automatisert, at studenten mangler bestemte viktige elementer av ferdigheten, eller at studenten kobler feil mellom delprogrammer i utførelsen.

Det er et problem hvis den kognitive fasen uteblir, fordi forståelsen av målet med øvingen blir uklar og utbyttet av øvingen dårlig. Men det er også viktig å ikke vektlegge den kognitive fasen på bekostning av selve øvelsen. Den gjentatte øvingen, mengdeøving eller automatisering, er nødvendig for å frigjøre energi og fokus, og er avgjørende for uttrykksevnen. Instruksjonen må både avpasses etter studentens mestringsnivå, og slik at instruerte delferdigheter forankres. Både de grunnleggende ferdighetene, den helhetlige bevegelseserfaringen, progresjonen mellom delferdighetene og koblingspunktene mellom dem er avgjørende for en god bevegelseslæring. Det at feil ofte oppstår i koblingspunktene mellom to automatiserte deler, der bevegelsen kan koble galt, gjør at disse på særlig måte må ha oppmerksomhet.

Fase 2. Assosiativ: Øvelse med tilbakemelding

I denne fasen er det ikke aktivering av bestemte muskler som er målet, men bevegelse. Som vi ser av det andre og tredje instruksjonspunktet i figur 52 hadde læreren fokus på bevegelser og muskelbruk, men instruerte bare bevegelser. At den som instrueres blir

oppmerksom på muskler i sin egen kropp og etterhvert fornemmer muskelarbeid er noe helt annet. I instruksjonen forkuseres bevegelsen. I denne fasen veksler studentene mellom å øve den enkelte bevegelsen separat og å sette den inn i en større sammenheng. For å bygge opp den riktige bevegelsen og ferdighetsutøvelsen fra grunnen av, vil studentene måtte lære seg å beherske ett sett delfunksjonen for deretter å sette dem sammen i koordinerte bevegelser. Forskning viser at riktige former for tilbakemeldinger både kan forsterke og forringe læringen (Schmidt & Lee 1999 :326-355). Det er avgjørende at både mengde og type instruksjon avpasses til de ulike stadiene i prosessen. «For eksempel vil systematisk korrigerende først og fremst være aktuelt for å lære relativt kompliserte ferdigheter, ...særlig på de første stadier i læringsprosessen må en unngå overdreven instruksjon og korrigerende»(Skard & Gjerset 1975). Dersom jeg tar utgangspunkt i lærerens eget ideal for undervisningen er det naturlig å se nærmere på forholdet mellom konkrete instruksjoner av den foreskrivende typen: «gjør slik» eller «ikke gjør sånn», og utsagn som har til hensikt å bygge opp studentenes evne til å legge merke til og vurdere sin egen utøvelse det Green og Gallwey (1986) beskriver som «awareness skill» (1986 :114, se også 37-52). Dette beskrives som en egen metode, i kapitlet *Teaching and Learning* (op. cit. :130 -142).

Awareness-metoden har som mål å lære studentene å legge merke til (be aware of) sin egen utøvelse og endringene i den for å kunne gjenkjenne og finne tilbake til den og øve til den er automatisert. Dette krever at den som instruerer stadig retter studentens oppmerksomhet mot det de selv kjenner når de utfører en bevegelse. Motsatsen til denne metoden er instruksjoner som foreskriver eller forklarer den ønskede bevegelsen eller utøvelsen for studenten for at de skal gjøre den: gjør dette, ikke gjør slik. Konsekvensene av dette er at studentene først må forstå instruksjonen og deretter oversette den til egen bevegelse eller ferdighet, noe som i praksis har vist seg å være svært problematisk. Dessuten er det instruerte uttrykket coachens uttrykk, ikke studentens eget, og det forankrer studentens oppmerksomhet i det å oppfylle coachens målsetting, ikke i å legge merke til og holde fokus på sitt eget uttrykk. Instruksjon av mimikk og ansiktsmuskulatur er ekstra vanskelig og gir et godt eksempel på dette. Her er bevegelsene små, og som regel helt ubevisste:

Instruksjoner av typen –Ikke smil! (studenten vil virke vennlig i en begravel- sesøvelse) - Ikke se så sint ut! (studenten er konsentrert og rynker brynene før nådehilsenen), vil umiddelbart føre til at studenten (som ikke er klar over at han/hun smilte eller så sint ut) vil forsøke å legge ansiktet i «rette folder». Enda verre blir det hvis studenten får spørsmålet –Hvorfor smiler du/ ser du så sint ut? Dette vil sette igang tankevirksomhet på et helt feil plan: - smilte jeg? Hva mente jeg med det... Studenten får behov for å analysere sitt uttrykk (det er coachens jobb, ikke studentens) og ikke minst forklare (og forsvare) det. Særlig dersom det er medstudenter til stede, vil dette raskt kunne ende i en diskusjon som bare avsporer: poenget er ikke hvordan medstudentene oppfattet uttrykket, poenget er om studenten selv bevisst smilte eller rynket brynene. Noe de som regel ikke er klar over. Derfor er det viktig at mimikk instrueres ved å fokusere intensjonen og situasjonen: - Hva var det du ønsket å formidle ? (jeg ville virke vennlig og trygg) – vennlig og trygg overfor hvem? (de «pårørende» på første benk) – Bra. Kan du begynne forfra igjen og kanskje gi dem en tydelig og trygg blikk-kontakt når du kommer inn? (du velger selv, det er ditt uttrykk) Konsentrer deg og forbered det du skal gjøre (fokus på situasjonen), gå mot dem (fokus bort fra ansiktet ditt) og gi dem oppmerksomhet/ vis at du ser dem (fokus på dem du skal se!). [EL 83-04 : 11]

Instruksjonen beskrives her som korte dialoger mellom øvelsene. For å unngå at studenten skal forsvinne inn i tankevirksomhet beskrives en konkret situasjon som studenten inviteres til å gå inn i.

Det er mulig på bakgrunn av observasjonene å identifisere to ulike arbeidsoperasjoner som læreren gjør i sin arbeidsprosess under coachingen: Diagnostisering av studentens uttrykk og muskelbruk, og tilbakemeldinger som kan bidra til endring, det jeg kaller initiering.

Diagnostisering av studentens uttrykk

Instruksjon eller coaching av ferdigheter forutsetter at den som er lærer bygger opp en evne til diagnostisering: Ballett- og idrettsinstruktøren ser, fysioterapeuten ser og kjenner, logopeden både ser, kjenner og hører. Vokalpedagogen ser og hører, og professor Svein Bjørkøy (1994¹⁹⁰) omtaler det som å oppøve et diagnostisk øye og øre som kan analysere sangfunksjonen, det Sundberg (1986) beskriver som forestillingen om hvordan røstorganet anvendes. Tilsvarende sier Skard & Gjerset (1975) at «oppmerksomheten bør rettes mot årsakene til den uhensiktsmessige bevegelsesløsning, ikke mot følgen» (1978 :110). Det å rette oppmerksomheten mot årsakene, betyr at læreren har sin oppmerksomhet rettet mot det studenten bare har subsidiær oppmerksomhet på.

Til diagnostiseringen hører først det å oppfatte studenten og studentens uttrykk, deretter å analysere observasjonen. Studentens uttrykk oppfattes både som elementer og som helhet. I følge observatørene arbeidet læreren både auditivt, visuelt og kroppslig i denne prosessen. Den fokuserte lyttingen (ofte med lukkede øyne) gir informasjon om eventuelle feilspenninger eller utfordringer i studentenes stemmebruk. Visuelt avslører diagnostiseringen kroppslige spenninger og uro. Den kroppslige diagnostiseringen består i at læreren hermer studentens uttrykk i sin egen kropp for å analysere muskelbruken innenfra. Den diagnostiserende analysen av studentens uttrykk er utgangspunkt for lærerens initiering av øvelse.

Et eksempel på arbeidet med diagnostisering av stemmeuttrykk og nivåforskjeller mellom tekst-typer beskrives i en sekvens av coachingen den første dagen i figur 53. Jeg gjengir et utdrag av analysen der studentene øver inngangen til gudstjenesten.

190 Henvisning til forelesningsmanuskripter i undervisning i anatomi og stemmefysiologi på Norges Musikkhøgskole i 1994. Bjørkøy ga i 1997 ut *Innføring i anatomi og stemmefysiologi* (Egen utgivelse) delvis basert på disse manuskriptene.

Observasjon: Ext1_1	Utskrevet handling	Type tilbakemelding
<p>L.: Hvordan skal jeg oppfatte nivåene. Er de helt detsamme? (K019.: Nei. Det er nådehilsen fra Gud.)</p> <p>L.: zz (K019: zz)</p> <p>L.: Ha (K019: ha)</p> <p>Du har fortalt at du har en altstemme. /.../ Om igjen.</p> <p>L.: Hvordan kjentes det? (K019:Ja)</p> <p>L.: Fremdeles ar jeg vanskelig for å akseptere at du har en altstemme. (K019: Du skrev det selv.)</p> <p>L.: Ja, jeg vet.</p> <p>Du må ikke rope. (K019: Jeg presser.)</p> <p>L.: [hermer altstemme]</p> <p>Du må ned i magen. (K019:Nå kjente jeg det.)</p> <p>L.: Du må ned, ellers holder det tre år og så er du ferdig.</p> <p>L.: Nå er det behagelig å lytte til deg. Nå er utfordringen å gjøre forskjell. Se for deg hvem du snakker til. Flott.</p>	<p>L spør etter studentens målsetting med uttrykket. Ber studenten legge merke til sitt eget uttrykk (Studenten bekrefter at hun ikke får det til)</p> <p>Lbegynner en basaløvelse for bukstøtte. (Studenten gjentar umiddelbart, det virker sannsynlig at hun er fortlørlig med øvelsen fra før.)</p> <p>L.:fortsetter med ny basaløvelse for støtte + stemmelyd (Studenten følger)</p> <p>L.: henviser til studentens stemmeplassering som en begrunnelse for stemmeøvelsene. (Studenten gjentar)</p> <p>L.: spør etter studentens egen opplevelse (Studenten bekrefter)</p> <p>L.: er fremdeles ikke helt fornøyd i forhold til studentens individuelle stemmeutrustning.. (stemmeplasseringen er gjort av L.)</p> <p>L.: bekrefter stemmeplasseringen. Konkret negativ anvisning. (Studenten bekrefter opplevelsen av feil stemmebruk.)</p> <p>L.: skaper et auditivt eksempel beskriver fysiologisk med en metafor: "ned i magen". (Studenten bekrefter mestring)</p> <p>L.: begrunner treningen med framtidig arbeidssituasjon. L.: bekrefter mestringen ved å beskrive lyd-uttrykket. Tar opp igjen arbeidet med å uttrykke tekstene forskjellig. Ber studenten forestille seg situasjonen.</p> <p>L.: bekrefter studenten .</p>	<p>"Be aware of..."</p> <p>Vokalteknisk basaløvelse (uten noen innledning)</p> <p>Bevisstgjør studentens potensiale</p> <p>Oppfordring/ anvisning "Don't do that"</p> <p>Auditivt eksempel</p> <p>Fysiologisk anvisning</p> <p>Begrunner med profesjon</p> <p>Bekrefter endring</p> <p>Skaper forestilling</p> <p>Bekrefter mestring</p>

Figur 53. Eksempel på lærerens diagnostiske arbeid i coachingen av K019

I dette eksempelet analyserer læreren mangelen på nivåforskjeller slik: Fordi studenten presser stemmen (høyt fiksert strupehode) forsvinner mulighetene til å nyansere uttrykket. Fordi strupen og musklene i halsen er anspent, begrenses både de resonatoriske mulighetene og effekten av bukstøtten. For å få mulighet til å velge mellom ulike måter å si det på, må studenten opparbeide kontroll over stemmeaktivering. Hun må få en avspent strupe, noe som best gjøres ved å ikke fokusere strupen, men støttemuskulaturen i buken. Læreren initierer basale øvelser knyttet til støtteaktivering kombinert med ha-lyden som løsner strupen og gir stemmelyd.

Læreren lytter, ofte med lukkede øyne. Hun reagerer spontant utifra det hun ser og hører, og coachingen har ett intuitivt drag, noe Ext2 formulerer direkte:

L:s coaching tycks hittills utmärkas av ett intuitivt drag. Hennes agerande sker spontant utifrån var hon ser och hör studenten göra med rösten, orden och uttrycket. Kanske man också kunde tala om en musikalisk (temporelaterad) och psykologisk (känslorelaterad) handledning. /.../ Studenten förstår varför uttrycket blir bättre [Ext2_1-07:8].

Læreren diagnostiserer eller å leses uro og feilspenninger i studentenes uttrykk. Dette er beskrevet i lærerlogg:

Jeg ser ofte den ufrivillige spenningen eller uroen hos studentene: de vipper på tærne, de fomler med beltesnoren, de drar fingrene gjennom håret eller rynker pannen, Jeg ser etter uro, etter uhensiktsmessige spenninger eller feilspenninger, som jeg kaller det. [LLM]

Læreren hensikt er å finne ut hva studenten gjør (fysisk) som fører til problemet, men hun gjør ikke studenten oppmerksom på det. Flere eksempler viser hvordan læreren isteden instruerer studenten til å bruke overskuddsenergien ved å fokusere selve uttrykkshandlingen gjennom å prøve ut alternativer:

L.: bra.men du er usikker på hendene dine (M222.: Ja.)
 Legg ut hendene,
 Bra.
 igjen! [Ext1_1 :M222]

(M115.: Hvordan stå med hendene?) L: Hvordan liker du? [M115: Ikke spesielt]
 L.: La dem henge. Spenn knyttet hånd. Slipp. Tunge hender. Kjenner du? Ikke lås knærne. Gå ut – inn, finn hvilepunktet foran alteret. Ellers ser vi en kropp. Ikke sjangle, ikke være ustabil i utgangspunktet. [Ext1_1: M115]

L føreslog att energin i händerna förflyttas till själva uppmaningen... «låt händerna vila».
 Stud.16 uppmanar och läser på nytt. L: «Jaa» L sammanfattar för hela gruppen: «Vi har börjat med en pytteliten del: våga stå, sätta energin i tydlighet»
 Stud. på nytt (händerna vilar). L: «Bra! ... Hur kändes det?» [Ext2_1 :Stud16]

Energien i hendene flyttes til oppfordringen, altså fra hendene til et stemmemessig uttrykk. Dette er beskrevet i lærermanualen:

Felles for all instruksjon av ferdigheter er at den *fokuserer bevegelsen, ikke muskelbruken*. Coachen må alltid lete etter den bevegelsen som kan medføre riktig muskelbruk, ettersom all direkte henvisning til muskler vil føre til en eller annen aktivering, altså muskelspenning. Eksempel: Dersom studenten ubevisst slenger med armene når han/hun går (uryddig uttrykk) vil instruksjonen: – Hold armene i ro når du går., føre til spente skuldre og armer og et stivt uttrykk. Også instruksjonen: - Slapp av i armene! vil virke mot sin hensikt (studenten er jo slapp i armene, det er derfor de slenger) Dersom coachen isteden fokuserer bevegelsen, vil en god instruksjon være: - Hold hendene sammen i et fast grep foran deg....., slipp dem og la dem falle ned langs siden....., kan du kjenne tyngden av dem...? Heng dem fra deg der og prøv igjen.... (fokus bort fra hendene, over til øvelsen) [EL83-04:]

Læreren bruker eller leser studentenes fysiske impulser og uro som positive energikilder som ikke må undertrykkes, men finne en form. Fra språkopplæring vet vi at barnet forstår mer språk enn det selv kan uttrykke, men også at uttrykksbehovet er større enn vokabularet og taleevnen i perioder. I innlæringen av språk er språkkompetansen på et tidspunkt større enn performansen.

...det viktigste var altså denne «uro» rent fysisk, som kan minne om Toras (15 måneder) raseri fordi hun ikke klarer å gjøre seg forstått ved å snakke. Hun har typisk mye mer å si enn hun får til å si, så hun hopper opp og ned mens hun lager lyder og ord... [Forskerlogg 7]

Lærerens diagnostisering av denne fysiske uroen, er at den består i et uforløst uttrykksbehov, men at den viser at studenten er mobilisert eller beredt til å uttrykke seg.

Helene Uri (2004) beskriver hvordan innlæringen av et nytt språk (2004 :98 –116) fører til et mellomspråk i opplæringa. Dersom jeg kaller MPU eller liturgisk utførelse for et målspråk, vil det være et mellomspråk i løpet av studietida. Uri definerer mel-

lomspråket som det språket en innlærer bruker underveis i læringen. I denne prosessen kan vi snakke om overføringer av ulik type.»Overføringer er primært noe som støtter innlæringen, og baserer seg på paralleller og likheter mellom innlærerens morsmål og målspråket.» (op. cit. :101)

Både begrepet beredskap, parathet (begrepet brukes særlig i dansk dramalitteratur) og mobilisering, betyr å være klar til aksjon. Studentene trener awareness som et avspenning og mobilisert utgangspunkt for aktiveringen av musklene. Denne beredskapen er utgangspunkt for bevegelsen, men er verken det samme som bevegelse eller fullstendig hvile. Læreren leser studentenes uro som overskudd av beredskap, som en positiv energi, og oppfordrer dem til å sette energien i tydelighet.

Vi så DVD-opptak av PA og J sitt bryllup og Harald¹⁹¹ kommenterer sin fysiske uro /.../ som at han har «større beredskap i situasjonen enn den han kan bruke» . Han knytter det til en beredskap når han ikke selv er i fokus eller utfører handlingen, men jeg mener å se at han trekker med seg denne kroppslige uroen inn i begynnelsen av det liturgiske leddet også. Jeg sammenligner med når du står klar til å ta en unge som balanserer på en kant. Han bekrefter det: akkurat. Min tolkning om at det er et uttrykksbehov som er uforløst, må han tenke mer på. [Forskerlogg 23]

Spenning og avspenning er altså ikke de eneste tilstandene. Det fullstendig avspente er ikke noe godt utgangspunkt for bevegelse. En fysisk parathet er ikke det samme som ansenhet. Målet er å være klar til aktivering, og det er noe annet enn hvile.

Initiering av endring

Hver delferdighet trenger ikke øves til den er automatisert før den kan kombineres i helheter, derfor vil det være viktig at basale ferdighetsøvelser kombineres med helhetlige handlinger. Læreren refererte eksakte problemer som oppstod under de liturgiske øvelsene til grunnleggende ferdigheter som studentene var fortrolige med. Dette gjorde læreren bruk av i coachingen ved flere tilfeller:

L.: zz (B.: zz)

Ha (B.: ha)

Du har /.../ altstemme. /.../Om igjen.

L.: Hvordan kjentes det? (B.:Ja) [Ext1_1:K019 (For fullstendig gjengivelse se figur)]

Stud. 16 nu inföll tidsbrist ... kl. är 16.45 När den stud. 16 kände att något fattades i det hon sade eller gjorde tittade hon på L. L.: «väldigt intimt ... hög rösten!...L frågade om stud16 vill ha sufflör... en gång till ...styrke dig ... haaa ... dsa!! L ger alltså röstövning som ett moment i coachningen.»Väldigt bra!... Ta av alborna.» [Ext2_2: stud 16]

I begge disse tilfellene gikk læreren rett over i stemmeøvelser uten noen foranledning eller introduksjon. Studentene hermer uten å være bedt om det: zzz, haaa, dsa osv. Stemmetekniske basaløvelser (Schøien 1995) er beskrevet som konkrete deløvelser som fungerer som språklige koder: «Disse språk-kodene er grunnleggende *basale øvelser*, som både *brukes i separat stemmetrening og for å trene konkrete vokale ferdigheter*

191 Harald, liturg i den aktuelle vigselen. Prest med lang skuespillererfaring og dramapedagogisk kompetanse.

knyttet til korets repertoar» (1995 :148, utheving i original). I de liturgiske øvelsene henviser basaløvelsene til grunnleggende delferdigheter som studentene allerede er fortrolige med gjennom felles undervisningstimer i stemmebruk og enetimer med læreren (stemmetester). Ett eksempel kan være at studentene har lært avspenning og oppreist holdning som separat øvelse i MPU på PT501. Denne ferdigheten vil ikke automatisk overføres til den læringssituasjonen der studenten står for alteret i en liturgiøvelse iført alba. Men den grunnleggende ferdigheten «avspenning og oppreist holdning» kan aktiveres og knyttes til liturgiøvelsen, ved at studenten bevisstgjøres på den i situasjonen.

Læreren henviser også verbalt til tidligere undervisning i form av begreper som å jobbe fra magen.

L.: Du må også jobbe herfra (magen) (M083 hermer fint)
 L.: Det kjennes jo forferdelig. Eller? (M083.: vet ikke.) En gang til.
 L.: Ikke pust. Ikke legg det ned. (akkompanjerer med eget kroppsspråk, tar ut armen, støtter) Ser du? Den måten vi jobber med – fortsett. Utvikler forskjelligheten. Om igjen! (M083.: Kjenner i magen.)
 [Ext1_1: M083]

I de første prosjektbeskrivelsene var hensikten om å dokumentere og drøfte forholdet mellom den nonverbale og den verbaliserte formen i lærerens coaching tydelig. Det empiriske materialet gir ikke godt nok grunnlag for dette, men ulike nonverbale eller overveiende ikke-verbaliserte former som læreren benytter seg av lar seg identifisere.

Læreren beskriver bruk av *fysisk instruksjon* i lærermanualen (EL83-04 :14), men jeg finner det bare beskrevet en gang i rapportene fra coachingen på PT502:

L tar i och rör vid den studerande i syfte att få personen att slappna av: «att göra handlingen så trygg att dopfolket inte gör något de annars inte skulle göra» ...»bra!» [Ext2_2]

En annen form for tilbakemelding får studentene når læreren svarer eller initierer ved hjelp av orgelet (som organist).

L.: Takk M221. Ennå tydeligere. Ennå rausere. Ennå mer.
 (L.: Spiller)
 L.: veldig annerledes. Veldig bra. Kan du nå koble til en annen modus. Veldig bra åpning nå.
 (L.: Spiller)
 (Kjære menighet)
 L.: Jeg prøvde å svare på samme måte. Kan du litt rausere?
 Flott! En gang til. Bare så du kan det.
 (L.: Kraftfullt utspill. Synge og spille)
 L.: Kjenner du at det er en rytme? En drive? (knips, knips)
 [Ext1_1]

(L.: Lytter på bønnen med lukkede øyne – svarer som organist)
 L.: Hvordan kjentes det? (M115.: Hm, greit).
 L.: Fikk du til det du ville? (M115.: Fikk ikke. Uvant å stå.)
 L.: Du må dra til, by på deg selv, mye mer. Ext1_1. M115

Læreren framstår ikke som en liturg studentene kan imitere, men demonstrerer og

foreviser delferdigheter eller utdrag av handlingen. Ext1 beskriver det som inlæring gjennom demonstrative innslag, der både kroppslige og auditive eksempler blir brukt: Stå godt på beina (tramper), foreviser «grounded», svikter i knærne, viser avspent og opprett holdning, og bruker ulike former for stemmemodellering og -aktivering.

L. [modell-leser: Vi er samlet her for å ta avskjed ... Nåde være med dere og fred fra Gud vår fader. «Lær oss å telle våre dager så vi kan få visdom ihjertet»] å så leser du. [Ext1_2:K026]

L.: [viser hvordan man kommer inn.] Når dere hilser på pårørende ...fast og stødig håndtrykk. En gravferd ledes aldri fra alteret. Det blir litt gåing. L.: Sette ramme. Hva er dere her for? Forholdet mellom ulike typer av ord. Skjøner (Atsjoi! Unnskyld). // En type liturgisk tekst og nærmere sørgesamtalen. Nå er vi samlet her i den begravelse vi har snakket om. De pårørende eier denne sammen med de andre. [Modellerer tekstlesning: La oss høre hva ordet vitner] – ikke dypt, dette er ikke bibeltekst. [Ext1_2 Innledning til gruppe2]

Læreren bruker også karikering, hermer og modellerer ved hjelp av bevegelseseksempler, som når hun går sidelengs, eller som en marionett.

Stud.13 snubblar lite över orden. L uppmärksammar i rörelsen: «Kan du gå som en människa går!» L synliggör saken med att demonstrera överdrivet. Hon gör en karikatyr med rörelser sidledes» [Ext2_1 :Stud13]

I dette eksemplet analyserer læreren det at studenten snubler i ordene som et kroppslig problem, knyttet til måten studenten går på. Kommentaren om å gå som et menneske i kombinasjon med å karikere studente virker brutal.

L: «en gång till». L står på tårna...»du får inte stå med tummarna i bältet». L hjälpte med avslappning av armarna. [Ext2_2 :Stud15]

Både Ext1 og Ext2 understreker de sterke innslagene av non-verbal kommunikasjon i coachingen. Begge gir beskrivelser av hvordan coachen bruker kroppen, stemmen og hendene både i tillegg til verbale tilbakemeldinger, og istedenfor verbale utsagn. Observasjonsmaterialet viser at coachen bruker dette på to ulike måter: som eksempel eller demonstrasjon, og som en fysisk intuitiv påvirkning. Og mens coachen stort sett foreviser eller hermer etter å ha stoppet handlingen, skjer den fysiske kommunikasjonen ofte underveis i øvelsen mens studenten er i handling. Det siste minner om det Green og Gallwey (1986) karakteriserer som «letting the body teach the body» (1986 :130¹⁹²). Denne måten å lære på «relies more on the body's ability to sense problems and change them without first translating them into words» (op. cit. :131). Ext1 beskriver at læreren «ekkoer i kroppen og med hendene» Ext1-1:M222. Ext2 sammenligner coachens arbeid med kordirigentens måte å kommunisere med koret på, «L använder sina armar och händer i handledningen såsom en körledare. Hon dirigerar som den musiker hon också är» [Ext2_1-07:9].

Den foreskrivende formen inneholder praktiske anvisninger og har et fokus på prosedyrer og rekkefølger. Læreren bruker denne formen i teoriundervisningen og i be-

192 Som eksempel bruker Barry Green sitt eget forsøk på å lære sønnene å kaste Frisbee, noe som bare frustrerer dem og fører til at de gir opp. Dagen etter tar han guttene med og ser filmen Tron, "a movie in which the hero uses a Frisbee-like weapon to fight the bad guys." Det han har forsøkt å lære dem i måneder, klarer de etter bare å ha sett "the way it should be done" på filmretretet i to timer. (1986 :130-131)

gynnelsen av gruppeøvelsene, for å klargjøre for studentene hva øvelsen består i og hvordan den skal gjennomføres. Eksempelene viser innledningene til gravferdsøvelsene (Ext1_2):

L.: Allerede på go» avstand gjøre det trygt for dem å sitte. De er ofte i sin egen verden. Kjenner noen, ikke innvadere. Være nær/avstand. Gi kista oppmerksomhet før dere hilser på pårørende.

Legg inn at dere forholder dere både til kista og de pårørende før dere begynner den liturgiske handlingen.

L.: Vi må flytte det der, for dere må bruke lesepulten (flytter med hjelp).(peke)

Dette må dere gjøre i god tid før de pårørende kommer.

Hvem er først? (M115). (M115: Åssen gjør vi det da?)

L.: jeg spiller... jeg burde hatt navn. Ellen Marie Holm Nielsen – langt og innviklet [Ext1_2, innledning til gruppe 1]

L.: (viser hvordan man kommer inn.) Når dere hilser på pårørende ...fast og stødig håndtrykk. En gravferd ledes aldri fra alteret. Det blir litt gåing.

L.: Sette ramme. Hva er dere her for? Forholdet mellom ulike typer av ord. Skjønner (Atsjø!! Unnskyld).

En type liturgisk tekst og nærmere sørgesamtalen. Nå er vi samlet her i den begravelse vi har snakket om. De pårørende eier denne sammen med de andre. (Modellerer tekstlesning:La oss høre hva ordet vitner) – ikke dypt, dette er ikke bibeltekst.

Hvem først? M035. [Ext1_2, innledning til gruppe 2]

L.: Dere må være tydelig på kroppsspråket. Dere bøyer dere – så de får bli sittende....

Kontakt med de pårørende. Henter opp den linken til sørgesamtalen.

Hensikt med navn å skape nærhet.

Hver tekst får sin tid i rommet. [Ext1_2, innledning til gruppe 3]

Beskrivelsene viser at læreren foreviser og eksemplifiserer både tekstlesning og begynnelsen av handlingen her. For drøftingen av forholdet mellom teksttyper og intensjoner, se kapittel 3.3.5.

Sidecoaching

Et typisk trekk ved coachingen er tilbakemeldinger i en kort og intervenerende form. Det er særlig når studentene er i gjennomføringen av handlingen jeg finner dette. Studentene avbrytes med kommentarer underveis i handlingen, eller blir stoppet for å begynne om igjen fra ulike punkter.

L. (avbryter) en gang til. For avbrutt (hermer) Få ned tempo litt. (avbryter). En gang til. (skal jeg snu?) Ja. Litt mer stemme: Kjære menighet. [Ext1-1:M222]

Det forekommer replikker fra studentene i coachingen som tyder på at de venner seg til denne formen for avbrytelser: «L. Du og går ut og samler deg. Jeg kan avbryte og kommentere. (M221: Det har jeg ventet!) L.: ha,ha,ha! «[Ext1-1:M221].

Denne spesielle formen for coaching foregår delvis samtidig med studentens øvelse, og kan minne om det Viola Spolin (Spolin 1999a og 1999b) kaller sidecoaching. Hun

beskriver side-coaching på denne måten: «All side-coaching is given during playing and rehearsals. Actors do not stop to consider what is being side-coached. They act!... Side-coaching exites to action and hurtles everyone into the present» (1999a :374). Sidecoachingen består av tilrop som ikke stopper handlingen, men som fokuserer studentene mens de er i den:

Du skall överbevisa mig ... flytt min uppmärksamhet från dig till Gud./.../...

Du vill mer, jobba nu.. [Ext2_1: Stud 10]

L.:Takk M221. Ennå tydeligere. Ennå rausere. Ennå mer. [Ext1_1: M221]

L.: ta hånden helt ut. By på litt mer av deg selv.(Skal vi ta det om igjen?)L.: ja, ja. På'n igjen! [Ext1_1:M035]

L.: Ennå noen desibel. Ennå ta fram en autoritet. Det er et veldig alvor. Kan du hente opp enda litt mer av den atoriteten? [Ext1_1:K013]

L.: Du må dra til, by på deg selv, mye mer. Åpne opp. /.../ L.: Det holder mas-sevis. Fortsett. Ikke sluk slutten. [Ext1_1:M115]

L: Hur var den inledningen? Vakna! L: «Väldigt bra! Din energi skall du använda. [Ext2_1:Stud. 15]

Spolin beskriver sidecoaching som en måte instruktøren eller læreren assisterer spillerne på underveis i handlingen, ved å hjelpe dem å beholde fokuset mens de løser et problem. Sidecoachingen beskrives som «a message to the total organism; a support in helping players to explore the emerging plays» (1999a :369). Sidecoachingen består i følge Spolin selv av korte ikke-intellektuelle og suggestive tilrop, og skal ikke inneholde «det ledsagende syndrom af billigelse/ misbilligelse» (1999b :10 ff) som slike innspill vanligvis har. Det beskrives også som en form for avbrudd eller forstyrrende elementer, som skaper økt energi.

Sidecoaching bidrar til å trene studentenes awareness i situasjonen og i å tåle forstyrrelser uten å miste sitt eget fokus. Det ser ikke ut til å være noen forskjell på hvilken type tekst studenten er midt i når læreren avbryter. Det er eksempler på avbrytelser både i Fadervår, Nådehilsenen og i Velsignelsen. På den måten bidrar sidecoachingen til å motarbeide opplevelsen av at den hellige handlingen er urørlig eller ikke må avbrytes. Sidecoachingen flytter ansvaret for den liturgiske dramaturgien fra liturgien til liturgen. Forståelsen av at hvis ingen forstyrrer den liturgiske handlingen, går den sin gang, endres til: Hvis du som liturg mister energien, faller handlingen sammen.

Fase 3. Automatisering: forankring av mestringen

En nødvendig del av coachingen er å bevisstgjøre studentene på hvordan det erfarer når de mestrer et uttrykk. Ext2 kommenterer lærerens tilbakevendende spørsmål: «hvordan kjennes det» som at «Målet är att förankra helheten av det övade i en positiv känsla hos studenten. Studenten förstår varför uttrycket blir bättre» (Ext2_1-07:8). Målet er imidlertid ikke å forankre det i en positiv følelse, men å forankre den positive erfaringen av mestring som en kroppslig fornemmelse hos studenten. For å bli dyktigere må studenten lagre erfaringen av å mestre, slik at den kan gjentas. Og for å kunne lagre mestringserfaringen må studentene lære å legge merke til hva han eller hun gjør

når de får det til. Spørsmålet «hvordan kjennes det» er en oppfordring til å kjenne etter helt konkret hvordan dette uttrykket fornemmes i egenkroppen.

Det finnes eksempler i observasjonene på at studentene ikke oppfatter denne forståelsen av å kjenne etter:

L.: Syns du... hvordan kjentes det? (M221.: Ikke noe.) L.: Burde du kjenne noe? (F.: alvorlig greie.) [Ext1_2:]

Denne studenten refererer til å kjenne i form av å føle noe i forhold til gravferden, som er en alvorlig greie i følge ham. Dette er ikke intensjonen spørsmålet, snarere ser jeg at læreren problematiserer denne formen for følelser hos liturgen i forhold til gravferder (se 3.3.5). Dette betyr at det å kjenne etter også krever en form for øvelse:

Til å begynne med vil mange av studentene ha vanskeligheter med å kjenne hva de gjorde eller gjenta det, og de vil kanskje forsøke å forklare hvorfor de gjorde slik eller sånn, særlig når de føler at de ikke fikk det til. Dette er et blindspor, og det avverges best ved at du er nøye på å be dem beskrive hva de gjorde, ikke forsøke å forklare det. Poenget er ikke å forstå, men å kjenne etter. I begynnelsen vil det være nødvendig å gi seg i tide dersom du merker at studenten bare blir forvirret, men erfaringen er at denne evnen oppøves forbausende raskt. [EL 83-04 :]

En litt annen form for forankring finner jeg der læreren går i dialog med studentene og ber dem reflektere over sine egne erfaringer, for eksempel utslag av nervøsitet eller endringer av tempo.

L. Hvordan kjentes det?
(M222: veldig uforberedt)
L. Hvordan ga det seg uttrykk?
(Famlende) /.../
L. Stopp. Hva skjer? Hvorfor begynner du å snakke fortere? Begynner bokstavelig å gå fortere? Var det fordi du sa Ære.. (Ja.)
L. Ta ned tempo.
L. Hvordan kjentes det nå? (M222: Mye bedre) [Ext1_1 :M222]

L.: Om igjen. Kjenn på føttene, stabile. Vær der for dem. (de pårørende) L.: Stopp. Var du nøye med forskjellen? (M006: jeg prøvde) [Ext1_2 M006]

Stud.11: «låt oss ...» L.: «tack ... vill att du tar på nytt ... hur kändes det? ... /.../
Vad var fint? Vad var skillnaden? ... att du tänker på det...» L avslutar uppmuntrande och bekräftande: «vi märkte det!» [Ext2_1: Stud.11]

Student 11 blir bedt om å beskrive hva som var fint i sin egen utførelse, dessuten bevisstgjør læreren studenten på endringen i forhold til utgangspunktet: hva var forskjellen? Studentene kan også få slike spørsmål som gjør at de reflekterer over handlingen etterpå for å gjenkalle hvordan utførelsen var: «Var det et sted du ikke var helt på plass? Prøv en gang til mens K024 gjør seg ferdig» (Ext1_1:M221).

3.3.4. Coachingen som tilrettelagt læringserfaring

Jeg har valgt å gi en bredere beskrivelse av M083, en av studentene på PT504. I det empiriske materialet har jeg observasjoner fra coachingen to ulike dager og i tillegg en identifiserbar evaluering av øvingsuka fra ham. I forhold til totaloversikten over coachingsekvenser i tabell 4 går det fram at det er tre studenter i basisgruppe 2, og at M083 coaches som nummer to den første dagen (Ext1_1 :2-4) og til slutt i sin gruppe den andre dagen (Ext1_2 :2-4). Den første dagen arbeider gruppa med begynnelsen av gudstjenesten og inngangsordene, den andre dagen arbeider de med gravferd.

Studentene i denne basisgruppa strever på forskjellig måte med sin profesjonsidentifikasjon eller liturgiske identitet. M035 mener at han må ta av seg prestekjolen for å være seg selv, M083 prøver å unngå å bruke «prestestemme» og K013 fniser og mener at hun vil gjøre det bedre når hun har «menigheten fremfor seg» (Ext1_1). Allerede i inngangen til øvelsen den første dagen foregår det en dialog mellom M035 og M083 som kan tyde på at nervøsitet er et tema mellom studentene i denne basisgruppa:

Studentene er utrygge og har avtalt seg imellom hvem som skal begynne før de kommer til øvelsen:

L.: Skal du begynne M083? (Nei).

Jeg bøyer meg for slike små avtaler. Det er greit.

L.: M035, Du kan vente til du har hentet opp tryggheten din. (Kollektbønn?)

Nei, da gjør vi ikke det.

Prøv kneleskammelen (Nå blir jeg nervøs)

L. det er jeg som er så streng, ha,ha.

(M083: Men hun er ikke farlig)

[Ext1_1:4]

Læreren erfarer utryggheten og forholder seg til den ved å bøye seg for avtalen mellom studentene og ved å sette ord på den: «Du kan vente til du har hentet opp tryggheten din». Læreren forsøker også å spøke med sin egen rolle i dette: «Det er jeg som er så streng, ha, ha». M083 bryter inn i dialogen mellom læreren og M035 og sier at læreren «er streng, men hun er ikke farlig»¹⁹³. Læreren inviterer generelt ikke til slike avbrytelser fra medstudentenes side i øvings situasjonene og ved å gi denne responsen tilrettelegger læreren for en løsere stil i begynnelsen av nettopp denne gruppeøvelsen.

Observasjonen viser hvordan M083 i utgangspunktet er anspent og må begynne om igjen for å finne fokus og kontroll. Etter syndsbejennelsen gir læreren respons i forhold til intensjonen i handlingen på dette punktet: liturgens oppgave er å være rytmisk tydelig og lyttende, slik at det er lett for menigheten til å delta. Dette har studentene lært som ren prosedyre allerede på PT502: «Samma rytm i uppmaning /.../ Ni sätter ett tempo ... jag går ner i tempo för få dem på kroken för att sedan stärka församlingens tempo. /.../ 1) sätta tempo (låt oss be) 2) ta ner tempot i begynnelsen 3) så lyft tempo» (Ext2_1). Læreren sier at hun ikke klarer å følge ham på syndsbejennelsen og ber ham senke tempoet. Deretter gir hun en vokal beskrivelse og et auditivt eksempel. Studenten prøver ikke igjen, men begynner en verbal dialog. Han henviser til anerkjennelse fra en annen ytre autoritet: Øvingslærerne i Lovisenberg, som har gitt ham forståelsen av at det han gjorde der var perfekt. Læreren gjentar at hun synes han kan ta det litt roligere. Studenten prøver flere ganger uten at uttrykket endres.

193 M083 henviser til en beskrivelse av læreren fra en studentevaluering. Denne er alment kjent mellom studentene.

På dette punktet bryter læreren av og kommenterer studentens forvirring. Observatøren beskrivelse av studenten er at han «virker såret, ikke sint». Læreren sier at M083 skal gjøre handlingen «for første gang hver gang». Dette kan forstås som at hver situasjon er ny, ulike kirkerom og ulike menigheter og ulike søndager, noe som betyr at M083 må være tilstede og forholde seg til den situasjonen som faktisk er der. Det kan også forstås som at læreren begrenser de andre øvingslærernes autoritet i forhold til å gjelde ut over den konkrete øvelsen i Lovisenberg. Jeg velger å se det som et forsøk fra læreren på å fokusere studentens tilstedeværelse. Når M083 prøver igjen og det stemmemessige klanguttrykket endres er han ikke i stand til selv å vurdere eller fysisk kjenne endringen men er opptatt av å unngå feil (prestestemme). Læreren ber ham gjenta en siste gang for å forankre endringen fysisk. Nå er endringen så tydelig positiv at medstudentene ler, og læreren spør M083 om han oppfatter responsen. Det gjør han, og med det bekrefter han indirekte endring og mestring.

I observasjonen beskrives coachingsekvensen slik:

L.: Gå helt ut M083. Samle deg.

L.: Takk. Hvordan kjentes det?

L.: Du var litt oppifra. Stemmer det?

(Ja, helt)

L.: Vil du komme inn en gang til?

(Ja).

L.: Enda kan jeg ikke være med på syndsbejennelsen. Du kan ta ned tempo.

Du kan snakke tydelig – en lang strek (Hun legger voice på voice)

M083: Nå fikk jeg nettopp feedback på at det var perfekt. Nå vet jeg ikke.

(Han gjentar på samme måte).

L.: jeg syns du kunne ta det litt roligere. Prøv.

(Roligere. Er forvirret)

L.: Prøv en gang til. Skal du snu også?

(ja)

(rolig – i en hel bevegelse).

L.: Du er forvirret.

(M083 virker såret, ikke sint)

L.: Nå kan dere sette dere.

M083 – du skal gjøre det for første gang hver gang.

(M083 gjentar)

Nå en helt annen klang i stemmen, kjente du det?

M083: nei – er det ikke prestestemmen?

L.: Snu deg og les likedan en gang til.

L.: Skjønner du hvorfor vi ler nå?

(ja).

L.: Fordi det var så godt.

[Ext1_1]

M083 kommenterer konkret denne erfaringen i sin evaluering av øvingsuka, og skriver:

Jeg synes det var vanskelig at når man kom fra Lovisenberg og fikk vite at sånn skal du gjøre det, og så kom man til L så var det helt annerledes, jeg synes det var frustrerende. Og L er meget streng i sin bedømmelse, så jeg ble ukonsentrert. [EØ: tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

M083 bekrefter den frustrasjonen læreren oppfattet som at han er forvirret. I følge evalueringen opplevde M083 at han ble frustrert og ukonsentrert fordi de ulike øvingslærerne hadde ulik forståelse av hvordan det skulle gjøres, og at læreren stilte strengere krav til utførelsen enn de andre.

Disse to læringserfaringene, sekvens 1 med øvingslærerne i Lovisenberg kirke og sekvens 2 med læreren i kapellet, spilles ut mot hverandre i materialet. I begge situasjonene er formen en tilrettelagt læringssituasjon der M083 lærer gjennom erfaringer med tilbakemelding fra lærer. Den første sekvensen oppleves av studenten som positiv og bekreftende, den andre oppleves av studenten som negativ og frustrerende. På den bakgrunnen ville jeg anta at det var stor grad av læring i situasjon 1 og tilsvarende liten grad av læring i situasjon 2.

Kvalitetskrav til læringserfaringer

Begrepet 'learning by doing' ble brukt av praktikumskollegiet som en av flere beskrivelser av deres pedagogiske praksis, uten at det var knyttet direkte opp mot pedagogiske teori. John Dewey (1938/ 1997) hadde imidlertid både refleksjon og teori omkring det. Spørsmålet handler ikke om tilstedeværelse eller fravær av erfaringer, sier Dewey, men i hvilken form og kvalitet disse erfaringene forekommer. Det følgende er basert på kapittel to og tre i boka «Experience and Education» (1997 :25 – 51) der Dewey begrunner og beskriver en teori om læring gjennom erfaring. Her skriver han: «The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experience are genuinely or equally educative» (op. cit. s. 25). Problemet i den tradisjonelle skolen¹⁹⁴ er ikke fraværet av erfaringer, men «their defective and wrong character - wrong and defective from the standpoint of connection with further experience» (op. cit. s. 27). Dewey tilbakeviser et syn på erfaringer som ikke stiller krav til dem. Noen erfaringer er «mis-educative» (ibid.) og gir negativ læring. De fører til at den lærende blokkerer for videre læring, eller de kan fungere kontraproduktivt for ny læring. Dette avhenger av kvaliteten på erfaringen, og det er to aspekter ved en erfaringskvalitet som Dewey vektlegger. Det første er et umiddelbart aspekt av lyst eller ulyst, og det andre er den innflytelsen en erfaring har på seinere erfaringer. Dewey kaller det siste et krav om erfaringsmessig kontinuitet. Prinsippet om kontinuitet, er et kriterium for kvalitet i erfaringen som forhindrer at den lærende ikke kommer videre, eller får begrenset mulighetene til seinere vekst gjennom mis-educative eller kontraproduktive erfaringer.

I følge Dewey er enhver erfaring en bevegende kraft, og erfaringene har alltid to dimensjoner eller aspekter, en indre og en ytre, aktiv side. Kontinuitetsprinsippet betyr at enhver erfaring tar opp i seg noe fra tidligere erfaringer samtidig som den påvirker kvaliteten på de erfaringene som kommer etter.

... the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.(35)/.../All this means that attentive care must be devoted to the conditions which give each present experience a worthwhile meaning. Instead of inferring that it doesn't make much difference

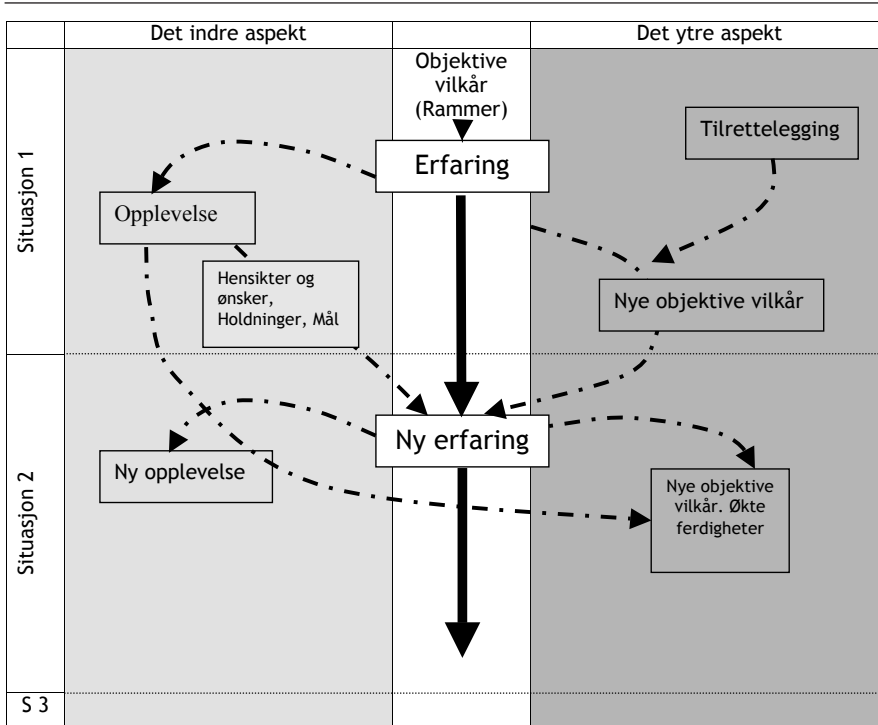
194 Dewey skriver denne boka delvis for å imøtegå kritikken mot reformpedagogikken. Den nye pedagogikken er enklere enn den gamle, skriver han, men "the easy and the simple are not identical" (1997 :30).

what the present experience is as long as it is enjoyed, the conclusion is the exact opposite. [1997 :49]

Kjennetegnet på ekte erfaringer er at de objektive vilkårene underordnes det som foregår inni de individene som gjør erfaringen. Spørsmålet blir om erfaringen skaper vekst som legger til rette for videre vekst, eller om den skaper betingelser som avskjærer individet fra å få muligheten til fortsatt vekst. Dette å «legge til rette for» er spørsmål om læringssituasjoner. Det didaktiske arbeidet blir å legge til rette og skape betingelser for den lærendes erfaringer. I følge Dewey er det lærerens oppgave å se i hvilken retning erfaringen peker, og en oppgave i tilrettelegging av læringssituasjoner er å trekke ut det i dem som fører til vekst: «to extract from them all that they have to contribute» (1997 :61). Den indre opplevelsen samspiller med den aktive eller ytre erfaringen i en situasjon. De ytre objektive vilkårene for erfaringen endres gjennom tilrettelegging utenfra, for eksempel ved en strategisk pedagogisk handling. Det indre aspektet ved erfaringen endrer den lærendes holdninger og hensikter. Den lærendes økte ferdigheter kan for eksempel påvirke de nye objektive vilkårene, samtidig som endrede hensikter og holdninger på bakgrunn av forrige erfaring, påvirker den nye erfaringen.

I den integrerte personligheten blir suksessive erfaringer integrert med hverandre slik at omverdenen oppleves som sammenhengende. I motsatt fall oppleves det som fragmentert og usammenhengende. Det samme gjelder for kunnskaper og ferdigheter. Den lærende må kunne lære av sine erfaringer. Forståelsen av at konkrete kvaliteter i erfaringene er en forutsetning for læring, gjør det mulig å analysere ulike lærings-situasjoner på en slik måte at jeg kommer forbi den umiddelbare opplevelsen, og kan si noe om kvaliteten i læringen.

Jeg vil bruke Deweys kvalitetskriterier for å se om de kan gi en forståelse av lærings-erfaringen til M083. I det følgende er det vesentlig å understreke at beskrivelsen av situasjon 1 (øvelsen i Lovisenberg) er basert på studentens uttrykte opplevelse. At M083 oppfatter øvingslærerne i situasjon 1 på denne måten, trenger ikke bety at de vil gjenkjenne utsagnet eller den betydningen studenten oppfatter. Imidlertid forstår jeg Dewey slik at intensjonene i undervisningen må drøftes mot den faktiske kvaliteten i erfaringen. Det jeg vil drøfte er nettopp M083 sin erfaring, beskrevet av ham selv. I figur 54a er samspillet mellom det indre og ytre aspektet i erfaringen tydeliggjort i de skrå pilene. Disse viser hvordan den umiddelbare opplevelsen både påvirker holdningen til videre læring og skaper nye objektive vilkår i øvings-situasjonen. De lodrette pilene markerer kontinuiteten mellom erfaringene, det Dewey kaller kontinuitetsprinsippet.



Figur 54a. Skjematisk framstilling av kontinuitetsprinsippet i Deweys erfaringsteori.

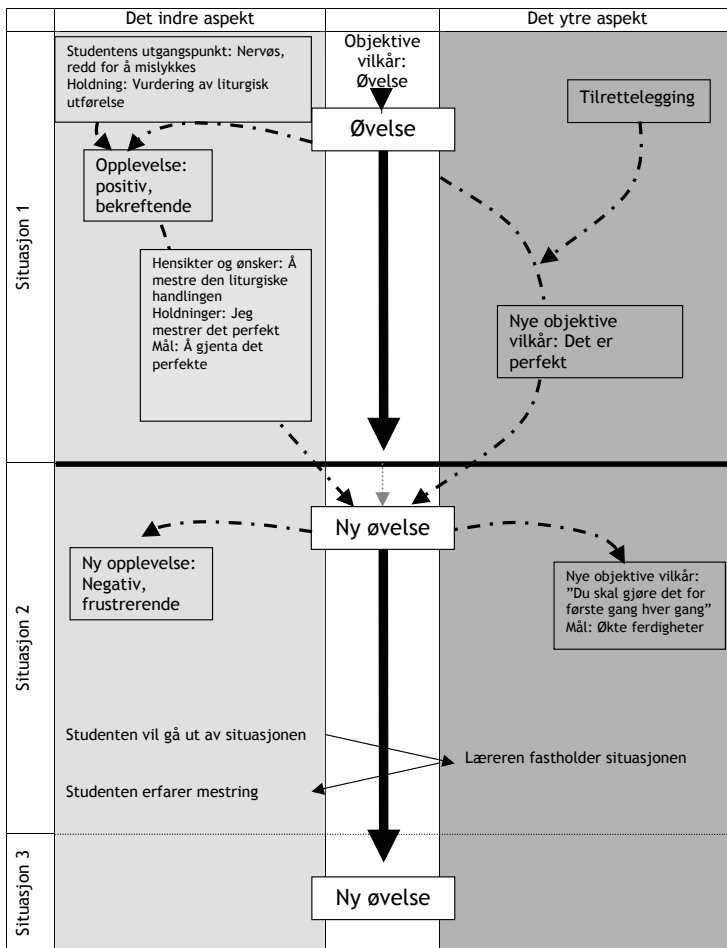
Premissene i situasjon 1 er den samme som i situasjon 2. De objektive vilkårene er blant annet at dette er en øvelse, ikke en situasjon av vurdering. Jeg har tidligere vist hvordan læreren bevisst arbeider for å etablere et læringsklima uten normative vurderinger i øvingsukene. Det er imidlertid også klart at både øvingslærernes tidligere pedagogiske erfaring og metode (veiledede gudstjenester og egnethetsvurdering i gudstjenesteøvelser) og studentenes øvrige studievirkelighet gjør at dette er en utfordring både for studentene og lærerne. Det er flere tegn på at M083 har uklare forestillinger på dette punktet. I evalueringen av øvingsuka omtaler han lærerens tilbakemeldinger som «bedømmelse», og observasjonen viser at han er opptatt av å unngå feil (prestemmen) og ønsker å vite hva som er riktig og galt: «er det riktig å si velkommen» (Ext.1_2).

Den første situasjonen er uten tvil en positiv opplevelse for M083. Øvingslærerne i situasjon 1 bekrefter studenten på en slik måte at han opplever mestring, han har selv oppfattet begrepet «perfekt». Imidlertid fungerer denne erfaringen på en slik måte at M083 både får bekreftet sin antagelse om å bli vurdert, og opplever at læringen er avsluttet. De nye vilkårene som situasjon 1 munner ut i, er at M083 oppfatter at han gjør de liturgiske handlingene perfekt. Figur 54b viser hvordan kontinuitetsprinsippet mellom situasjon 1 og situasjon 2 er brutt. I følge Dewey betyr dette at læringserfaringen i situasjon 1 ikke legger til rette for noen videre læring i situasjon 2, bare for en repetisjon av tidligere handling.

Denne tematikken er ikke ny. Jeg gjenfinner den i notater etter undervisning i øvingsfag, våren 2003.

Jeg øver med studentene, og de er på en merkelig måte motvillige (gjenkjenner den samme motviljen som jeg selv har hatt i møte med nye sangpedagoger, syngedamer som skal forandre stemmen min, og få meg til å synge som dem, - noe jeg jo ikke vil). En av kandidatene på siste semester sa direkte: «Veilederen min i praksis sa det var bra nok». Og «det» var stemmestyrke og liturgisk uttrykk. Jeg blei overrumpla. Så spurte jeg: «Men har du ikke lyst til å komme fra bra nok, til bra? Og fra bra til god, og fra god til skikkelig dyktig?» Kandidaten så forvirret på meg, og så spurte han: «Går det an da?». (LLG)

Ser vi på hva øvingen dreier seg om i situasjon 2, blir dette enda klarere. M083 skal øve igangsettingen og ledelse av fellesutsagn (syndsbekjennelsen) som er en av de liturgiske handlingene der læreren har gitt studentene en prosedyre å følge. Den innebærer at de skal forsikre seg om at menigheten ledes til å delta på en tydelig måte, ved å sette tydelig tempo, senke tempoet for å få menigheten med, deretter lytte og falle inn i og bekrefte menighetens tempo (EL 164-06). Den umiddelbare opplevelsen ved erfaringen i situasjon 1 endrer M083's holdninger og hensikter i situasjon 2 fra å øve til å gjenta det han har gjort i situasjon 1 og fått positiv respons på. De loddrette kontinuitetspilene understreker hvordan situasjon 2 ikke har noe å gripe tilbake til i situasjon 1, kontinuitetsprinsippet er brutt. Læreren må etablere en helt ny premiss: Du skal gjøre det som om det var for første gang hver gang. Med det gjenopprettes målet for erfaringen: økt mestring, eller mer konkret beskrevet, mestring av samme liturgiske handling i ulike akustiske rom og nye situasjoner.



Figur 54b. M083 sin læringserfaring prøvd i den skjematisk framstillingen av Deweys kontinuitetsprinsipp.

Anvendt på det konkrete tilfellet M083 kan Deweys teori bidra til å forklare både studentens frustrasjon og hvordan arbeidet med å kvalitetssikre læringssituasjonene knyttet til liturgiovelsene krever refleksjon over forholdet mellom vurdering og øvelse, og over læring gjennom erfaring. Til tross for at studenten beskriver den første erfaringen som en god opplevelse fungerer den som en «mis-educativ» erfaring. I situasjon 2 blir det tydelig hvordan den faktisk fungerer kontraproduktivt for M083. Det kan virke som en selvmotsigelse, men det å få bekræftende ros, slik M083 får i situasjon 1, fører i dette tilfellet til at han blokkerer for videre læring i situasjon 2.

Det empiriske materialet viser at studentene også opplever denne formen for tilbakemeldinger i menighetspraksis:

Jeg fikk høre at jeg sang veldig pent og at man skulle tro jeg var profesjonell

liturg./.../ Veilederen min var veldig fornøyd og sa med et smil at han var glad jeg hadde bommet litt på utsendelsesordene, for da ble ikke alt så perfekt, og han skjønnte at jeg var bare et menneske selv om jeg hadde hvit kappe... [Nob7-04]

Jeg fikk lite tilbakemelding fra staben. Det syntes jeg var litt dumt./.../noe av det dumme /.../ er at jeg hadde trengt å fått vite hva som fungerte dårlig og hva som fungerte bra. Det er vanskelig å lære av feil man ikke vet om. [Nob35-05]

Etterhvert som studentene får MPU-undervisning stiller de krav til tilbakemeldingene:

Jeg fikk tilbakemelding på hvordan jeg ledet gudstjenesten. Jeg følte litt at ingen var kritiske nok. Det hjelper lite å høre, «det gikk jo fint», «det gikk greit», «bra jobba», «fin stemme». Det er lite å ta utgangspunkt i for videre arbeid, selv om det er veldig hyggelig da. [Nob13-06]

Etter gudstjenesten var det flere som kom bort til meg og sa at dette var kjempebra; jeg var skikkelig flink! Ei spurte om hvorfor jeg skulle gå på skole i tre år til; det var jo så bra som det var nå! Jeg takket for hyggelig tilbakemelding og sa at det fortsatt er mye å lære. [Nob29-06]

- Jeg sier igjen: Det gjør ikke noe om de andre lærerne har frimodighet til å veilede. Vi fikk skryt: Det er bra, øv mer, så blir det bra etc. Og så kunne vi si: Bare vent til vi kommer til L så får vi høre hva som er bra! [EØ: tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

- Skulle nok ønske at vi fikk enda tydeligere tilbakemelding på hvordan jeg faktisk gjorde det, og hva jeg kan jobbe spesielt med. «Bra» er ikke den beste tilbakemelding å jobbe videre med... [ibid.]

Studentene ønsket konkrete og tydelige tilbakemeldinger, men det er tydelig at de trengte å venne seg til denne direkte formen.

- L og SB kan være litt krasse og bastante. Det tar tid og venne seg til og gjorde meg litt usikker og provosert. Men etterhvert fikk jeg veldig mye ut av det, og var veldig glad for alle øvingslærerne. [EØ: tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

- Veldig nyttige og bra øvelser, men som nevnt ovenfor syns jeg kanskje det ble litt mye kross kritikk i forhold til oppbacking, men det er jo selvsagt også lærerikt. [ibid.]

SB var ganske kross /.../ Hun gav oss konkrete tilbakemeldinger, selv om de noen ganger var VELDIG direkte, så gjorde hun det på en veldig bra måte. Når hun sa det var bra, kunne en stole på det...[ibid.]

Ikke bare formen for tilbakemeldinger, men hva tilbakemeldingene gjelder, er av betydning for videre læring.

- Noen øvingslærere kunne vært tydeligere. Litt nølende av og til. De som skal ha det seinere må våge å være frimodige i veiledningen. [EØ: tilbakemeldingene fra øvingslærerne]

- Tryggheten i utgangspunktet bra, men jeg opplever at det kan være vanskelig

å være tydelig nok med det man vil si, men raus nok til å lage et godt klima for trygghet og dialog mellom lærer og student. Store forskjeller blant øvingslærerne på dette. [ibid.]

Medstudentenes læring under coachingen

Materialet viser at studentene ble flinkere av å se hverandre øve. De fikk ikke bare en forståelse av hvordan handlingen skulle utføres, det å observere mestring ga direkte fysisk læring for de studentene som så på. I en tidligere studie (Schøien 1995) beskriver jeg denne apekatt-effekten i forhold til vokalferdighet (1995 :123) og refererer til Johan Sundberg¹⁹⁵ (1986) som beskriver den innenfor stemmefysiologien. I følge Sundberg er det spesielt for vår oppfatning av lyd at vi bearbeider den slik at vi ofte hører den bakenforliggende produksjonen, snarere enn lydegenskapene selv. Dette kan påvirke vår egen stemmefunksjon: «...ibland kan man känna sig trött i halsen när man lyssnat till en uppenbarligen ansträngande typ av fonation» (Sundberg 1986 :167). I følge Schmidt & Lee (1999) viser forsøk tydelig at «*movement strategies can be learned by observation*» (Schmidt & Lee 1999: 291, kursiv i original). Dette er det samme som Green og Gallwey (1986) kaller «letting the body teach the body» (1986 :131 ff), referert i kapittel 3.3.3.

Nyere forskning bidrar med innsikt i dette fenomenet. De italienske forskerne Giacomo Rizzolatti og Corrado Sinigaglia beskriver *speilnevroner* i boka *Mirrors in the Brain – How Our Minds Share Actions and Emotions* (2008). Svært forenklet forklarer speilnevronene hvordan et sanseintrykk ikke oppfattes og lagres bare som en kognitiv forståelse, men også lagres som potensielle motoriske bevegelser (op. cit. 139-171). På denne bakgrunnen framstår imitasjon ikke bare som en bevisst læring etter modell, men som en delvis automatisk overtagelse av motoriske skjemaer. I forordet til boka viser de betydningen av denne forskningen for nettopp det området denne studien behandler. Rizzolatti og Sinigaglia refererer teaterregissør Peter Brook som kommenterer deres forskning og sier at nå har nevrovitenskapen endelig begynt å forstå det som lenge har vært forutsetningen for teateret og allment akseptert der: At skuespiller og tilskuer kan overkomme alle kulturelle og språklige barrierer og få en felles opplevelse ved at tilskuerne blir ett med skuespilleren på scenen. Dette fenomenet er det som har fått en biologisk forklaring gjennom oppdagelsen av speilnevronene:

This sharing is the basis on which the theatre evolves and revolves, and mirror neurons, which become active both when an individual executes an act and when he observes it being executed by others, now provide this sharing with a biological explanation (Rizzolatti & Sinigaglia 2008 :ix).

Denne forståelsen utvider Sundins erfaring til også å omfatte andre sanseintrykk enn de auditive. Speilnevronene kan forklare smitte-effekten av fysiske endringer mellom studentene i coachingen, det som fører til at medstudentene også blir dyktigere etterhvert som den studenten som coaches endrer og mestrer sitt uttrykk. Dersom de får fokusere på den som coaches, lærer de ved å se mestringen bli til.

195 Professor Johan Sundberg, Kungliga Tekniska Högskolan

3.3.5. Coaching av intensjon, coaching som interpretasjon

I motsetning til ferdighetslæringen som er grundig beskrevet i lærermanualen, er *Intensjon og uttrykk* bare en overskrift på side 12 (EL 83-04). Begrepet intensjon er ikke nærmere definert, men det går fram av observasjonene at læreren bruker begrepet overfor studentene i coachingen. Intensjon¹⁹⁶ betyr vanligvis å ha en hensikt eller et målrettet ønske om noe, og i følge pedagogisk ordbok (Bø & Helle 2008 :136) er denne bevisst. Når jeg bruker begrepet i det følgende, er det knyttet til den forståelsen som ligger i den kunstdidaktiske modellen i kapittel 2.1.2. Her beskrives intensjonen i en uttrykksprosess som intuitiv og ikke klart verbalisert eller formulert hos kunstneren, men delvis som et resultat av den skapende prosessen. Det går fram av observasjonene at studentenes intensjon med det liturgiske uttrykket ikke er klar for dem selv, og at en av hensiktene med lærerens arbeid er å få dem til å reflektere over hva de vil med den liturgiske handlingen. Analysene viser tydelig at det dreier seg om flere ulike former for, eller lag av intensjoner. For å kunne si noe om det integreringsarbeidet som studentene gjør, har jeg funnet at det har vært viktig å beskrive disse. Det følgende er basert på analyser av dialogene i coachingen. Jeg har først beskrevet i hvilken mengde og form henvisninger til det jeg kaller intensjonen i handlingen forekommer. Deretter har jeg sett hvilke former for intensjoner det henvises til i arbeidet, og forsøkt å utvikle generelle trekk i arbeidsprosessen mellom intensjon og uttrykk på bakgrunn av beskrivelsene i materialet. Jeg har også sett på de fokusområdene i studentenes noviseberetninger som særlig er knyttet til deres liturgiske utførelse og undersøkt hvorvidt, og i tilfelle hvordan, disse ivaretas og gjenspeiles i coachingen.

Selve begrepet intensjon er brukt av læreren i fem sekvenser på PT504 og åtte sekvenser på PT502 (/Intensjon_forekomst¹⁹⁷). Noen av beskrivelsene er korte, men måten ordet brukes på, gir et inntrykk av hva læreren legger i begrepet. Enkelte av studentene får spørsmålet om intensjon direkte: «Hva er intensjonen? Hva er det du vil?» og en student svarer direkte: «Være til stede» (Ext1_2 :M006). Men i de fleste dialogene der læreren spør, virker det mer som et spørsmål studentene skal reflektere over, enn som et spørsmål de skal ha et klart svar på. Dette blir tydelig ved at læreren bruker intensjon som noe studenten skal jobbe med (Ext2_1 :Stud3), noe de skal kjenne på (Ext1_2 :M035, K013, M221) eller hente ut (Ext2_1 :Stud10) og som blir tydeligere i løpet av coachingen (Ext2_1 :Stud16). Det finnes også dialoger som inneholder intensjonsarbeid uten at begrepet intensjon er direkte brukt. Læreren formulerer det som et spørsmål om hva studentene vil få til å skje, hva de er ute etter, hva de ønsker eller hva de vil formidle: « L menar att det är bra att besvara frågan vad för att hämta ut intentionen» (Ext2_1:Stud10).

I en kunstnerisk prosess er intensjonen eller idèen vanligvis kunstnerens alene, noe som oppfattes som en forutsetning for kunstnerens integritet¹⁹⁸. Når det gjelder det liturgiske uttrykket blir dette annerledes. Her skal liturgens intensjon utformes i møte med en liturgisk og teologisk helhetsforståelse som også omfatter de intensjonene som ligger i liturgiernes handlinger, handlingsrekkefølger og tekster. Analysene viser at det er tre ulike områder for intensjon som stadig fokuseres i coachingen. Den første gjel-

196 Intensjon (av lat. intentio, til intendere, rette oppmerksomheten mot, ha i sinne), hensikt, mål. www.caplex.no

197 Begge dokumentene finnes i KSSArkiv/Prosess/Oversikter.

198 Det kan tenkes situasjoner, for eksempel ved bestillingsverker, der det legges føringer som kan betraktes som intensjonelle, men det er overveiende vanlig å betrakte dette som rammer.

der studentenes intensjon om hvordan han eller hun vil framstå som prest og som liturg, men også den helt konkrete intensjonen om å komme helskinnet igjennom liturgiøvelsen¹⁹⁹ eller å huske melodier og tekster de har lært utenat. Det andre er liturgiernes intensjon, slik den finnes i de ulike tekstene og det dramaturgiske forløpet, men også slik den kontekstualiseres som relasjonell og faktisk handling, det Lathrop (1993) kaller en primær liturgisk teologi. Den tredje intensjonen studentene arbeider med er av spesiell betydning for min problemstilling, helligheten i handlingen. Jeg har i kapittel 2.1.6 og 3.2.1. gjort rede for hvordan jeg ser kontemplativitet og annerledeshet som pedagogiske utfordringer til den konkrete øvingspraksisen. På bakgrunn av det har jeg definert særlige kontemplative ferdigheter og beskrevet hellige handlinger med begreper som mer-het, åpenhet for en upredikabel fylde og et gudsmøte. Jeg ser derfor spesielt etter hvordan denne intensjonen, som jeg kaller den kontemplative intensjonen, aktiviseres i coachingen.

Dette gir følgende punkter som resultat av analysen:

- 1) Studentens intensjon: Selvframstilling. A: Studentens overgripende intensjon knyttet til profesjonsidentifikasjon. B: Studentens liturgiske intensjon: hva vil du få til å skje. C: Studentens konkrete intensjon om å mestre denne handlingen.
- 2) Liturgiernes intensjon. A: Liturgiernes innhold: tekstenes og handlingens intensjon. B: Liturgiernes kontekstuelle intensjon knyttet til den konkrete liturgiske handlingen.
- 3) En kontemplativ intensjon: Åpenhet for en upredikabel mer-het og et gudsmøte.

1. Studentens intensjon: Selvforståelse, selvframstilling og mestring

Det er tilbakevendende i coachingen at studentenes profesjonsforståelse bearbeides. Både noviseberetningene og evalueringene fra øvingsukene viser at studentenes egen selvforståelse som profesjonsutøvere aktualiseres særskilt i det liturgiske arbeidet. Intensjonsarbeidet gjelder dermed ikke bare selvframstillingen som liturger, men får betydning for deres selvframstilling som profesjonsutøvere også. Jeg velger å begynne med dette aspektet ved arbeidet, også fordi materialet viser at det til dels forstyrrer og avsporer studentenes arbeid med å finne gode og bærende uttrykk.

De liturgiske øvelsene som profesjonsidentifikasjon

For mange av studentene var erfaringen av å være liturg og å bære alba selve kjernen i profesjonen. Slik novisene beskriver det i sine praksisbeskrivelser: kledd i alba var de plutselig prester.

Det første eg gjorde, var å ta på albaen. Plutselig var eg prest. Plutselig sto eg der, i alba. Og dei gamle så på meg som ein prest, med respekt og forventning. Det var ein sær, men fin oppleving. Eg følte at det skjerpa meg på den oppgåva eg hadde, på ein måte blei eg liturg først med kappa på. Albaen gjorde meg sik-

¹⁹⁹ Flere studenter bruker begrepet å komme helskinnet eller velberget igjennom sin første gudstjeneste i noviseberetningene. Se bl a Nob2-04, Nob5-04, Nob9-04.

ker i den uvante rolla mi, det var høgtideleg og fint og ga meg ei sterk kjensle av at eg var med på noko stort. Forrige gang eg gjekk prosesjon i kvitt, var på konfirmasjonsdagen min. Eg må vedkjenne meg at det var ganske stort å debutere i alba. Mi første stund i den kvite prestekjolen var ei sterk oppleving: eg fekk erfaring av å stå framfor kyrkjelyden i alba og i presterollen. Vegleiarer min var veldig fornøgd og sa med ein smil at han var glad at eg hadde bomma litt på takkeorda, for da blei ikkje alt så perfekt, og han skjøna at eg var berre eit menneske sjølv om eg hadde kvit kappe.

[Sammenskriving 3²⁰⁰]

Formuleringen «i alba og i presterollen» sidestiller alba og presterolle, og understreker hvordan studentene opplever det å utføre liturgiske handlinger iført alba som en av de situasjonene der de i størst grad ble utfordret på å identifisere seg med profesjonen. Det kommer fram i studentevalueringene fra øvingsuka at enkelte studenter opplevde denne prosessen av identifikasjon og rolle-utprøving som noe som tok mye krefter.

Her møtte jeg også «K174 prest» for første gang. Det var tøft og spennende. Tror vi hadde hatt godt av å ha mer tid her, særlig på liturgiøvelsene. [EØ :liturgiske del-øvelser]

Det var smertefullt, men også lærerikt å praktisere liturgiøvelsene. Kunne ha ønsket meg mye mer tid og ro rundt hver enkelt øvelse, ro til å være til stede, tid til mer refleksjon. [EØ :liturgiske del-øvelser]

Denne uka var også første gang jeg (og sikkert flere) møtte meg selv som prest. Det var egentlig ganske tøft og bidro til at det var alt for mye å fordøye denne uka. Jeg tror det hadde vært bra å ha en dag eller to til uten å ha mer program av den grunn, bare sånn at det går an å henge med i svingene. [EØ :arbeidsmengden]

Det var ikke bare øvelsene som gjorde det krevende, prosessene av rolleutprøving og identifikasjon satte i gang mange følelser hos studentene. Uansett om følelsene var positive eller negative, erfarte studentene det som opplevelser som tok krefter. At det var tøft, spennende og til og med smertefullt trenger ikke nødvendigvis bety at det var negativt. Men det viser at denne læringssituasjonen berørte dem på mange plan. Positivt opplevde mange av dem en sterk bekreftelse av sin profesjonsidentitet og ble utfordret til å arbeide med å forme sin rolle som profesjonsutøvere i helt konkret utøvende praksis. En student skriver i evalueringen høsten 2005 at «noen opplever det høytidelig og spesielt å ta på seg alba for første gang. Dette tror jeg ikke læreren tenkte over. Det burde han/hun²⁰¹ ha gjort.» (EØ: 9). Aller tydeligst ble dette hos de studentene som hadde et negativt eller problematisk forhold til det å identifiseres med profesjonen.

Før jeg reiste i praksis, var det å skulle være liturg det eneste jeg gruet meg til. Jeg har ikke noen teologiske motforestillinger mot liturgi, men jeg hadde så mange dårlige erfaringer med prester i Dnk at jeg hadde ikke noe lyst til å bevege meg i «presteklær». Å tenke meg selv i rollen som liturg var vanskelig, for jeg har ikke lyst til å bli oppfattet som en «typisk kjøp prest». Selv om det er mange som har sagt til meg at den eneste måten å bryte ned fordommer mot prester på er å bli en selv, hadde jeg ikke lyst til å være liturg. Tanken på å selv være liturg har egentlig vært den delen av prestejobben som jeg har hatt aller

200 Nob3-04, Nob5-04, Nob7-04, Nob8-04, Nob10-04, Nob14-04, Nob33-04, Nob2-05 og Nob26-05

201 Evalueringen er håndskrevet og det er uklart om studenten har skrevet han eller hun.

vanskeligst for å tenke. Nå ble det straks helt konkret. Det spennende var derimot at jeg ikke synes det var så fælt å ha på meg alba som jeg hadde forventet. Jeg liker egentlig ikke å innrømme at jeg likte meg i rollen, såpass lavkirkelig som jeg har plassert meg. Men det var en god opplevelse.

Det var bra å ta av seg albaen etterpå. Jeg tok den av meg med en gang, før jeg begynte å prate med folk. Jeg har tenkt mye på om dette bare er min egen forfengelighet, for jeg er nok litt mer opptatt av dette enn jeg burde være. Men sånn er det akkurat nå.

[Sammenskriving 4.²⁰²]

Albaen ble et symbol på det å skulle bli identifisert som del av profesjonen, noe som gjorde det følelsesmessig vanskelig for studentene å tenke seg å ta på seg presteklær. Flere studenter understreket at det ikke var liturgien eller gudstjenesten i seg selv, men erfaring med dårlige gudstjenester og «kjipe prester». Dette bekrefter den betydningen studentene tillia både den liturgiske funksjonen og det å bære prestedrakt, når det gjaldt identifikasjonen med profesjonen.

Det å stå foran alteret i alba utløste reaksjoner også i øvingssituasjonen. For noen forstyrret det hele øvelsen:

Stud.10. går fram/.../ L: en gång till... tack, en gång till... Samla dig ... hur känns det? ... Tack, nu börjar du få tillit till dig. Stud.10 säger att käns ovant att stå där vid altaret ... får associaationer till mycket negativa saker²⁰³. L: «det skall inte handla om icke-bilder, utan försök hitta din egen ... hur du vill bli.» Studenten tycker det är onaturligt att stå i kjol. L: «Ta av dig alban ... pröva och finna ...jobba med att finna uttrycket utan alba, sedan med alba. ... En gång till! ... Du skall överbevisa mig ... flytt min uppmärksamhet från dig till Gud.» studenten prövar på nytt. L: «Vad kände du? ... tack, hur kändes det? ... Du vill mer, jobba nu.. Du skall vara dig, och lita på (dig själv)!» [Ext2_1: Stud 10]

Læreren bruker begrepet «ikke-bilder» om disse negative erfaringene, og spør etter studentens egen forestilling om hva han vil framstå som. På den måten forsøker læreren først å endre studentens fokus fra disse assosiasjonene og mot et positivt nytt bilde. Albaen ble opplevd så unaturlig for studenten, at læreren velger å la ham ta den av seg fordi den forstyrrer arbeidet med uttrykket. Studenten får arbeide med uttrykket uten albaen først, deretter med alba igjen. Mens studenten på PT502 får lov til å ta av seg albaen og forsøke først uten og deretter med prestedrakten igjen, må studenten på PT504 beholde albaen på og jobbe videre med å finne sitt eget personlige uttrykk uten å gå veien om å ta den av:

L. (reiser seg. Går litt mot). Vær der du er – litt i det liturgiske moduset. Du skal ned i deg selv M035 (da må jeg ta av kappa). L: Nei, nei.

(L. leser bønnen i kor. L. smiler stort) Hvordan kjentes det? (Det var mye bedre.)

L. Hva var forskjellen? (A.: Mye mer meg).

L. Ja, prestekjolen sitter like godt på begge. /.../

L. M035, det er ingen fare at menigheten ikke aksepterer deg. [Ext1_1: M035]

202 Nob7-04, Nob35-04, Nob3-04 og Nob5-04

203 Fordi observasjonen på PT502 er fra øvingsuke før praksis, er det ikke sannsynlig at de negative assosiasjonene er knyttet til studentens egen erfaring av å være liturg.

Læreren bekrefter albaen konkret i sin avslutning. Sammenligner jeg de to eksemplene kan det se ut som om læreren øker kravet til å forholde seg til rolle og personlig uttrykk fra PT502 til PT504.

Studentenes liturgiske intensjon: hva de vil få til å skje

Analysen viser at det er fire ulike sider ved det å være liturg som fokuseres i coachingen: en intensjon om å være nær, personlig og naturlig, en intensjon om å være troverdige og overbevisende, en intensjon om å lede handlingen og en forståelse av å handle på oppdrag fra noe større enn seg selv. Ingen av disse framstår som tydeligere eller mer fokusert enn de andre i materialet. Ettersom studentene er tilstede under hverandres arbeid er det som aktiveres overfor en student under coachingen å betrakte som hørt av alle i samme basisgruppe (se kapittel 3.3.4, studentenes med-læring i basisgruppa), noe som også gjør det tvilsomt om materialet kan brukes til å si noe om kvantiteten av de ulike fokusene i forhold til hverandre.

Det ene som fokuseres er en fortsettelse av den overgripende profesjonsidentifikasjonen: intensjonen om å være nær, personlig og naturlig. Studentene bevisstgjøres spesielt på det å være gjenkjennelige som liturger, både overfor dåpsfamiliene og overfor de sørgende. Dette øves ved at studenten utfordres til å etablere den samme kontakten som i dåpssamtalen eller sørgesamtalen igjen: «Husk at de har en forventning om å se igjen den som de (har) truffet» (Ext1_2 :M083).

L.: stopp. Du har...Hvor ble K026 av? Kan du gjøre det om igjen. Nå er vi samlet her. Tenk at du er tilbake i sørgesamtalen. De pårørende har stekt vaffer. De vil snakke med deg./ Om igjen. Du kan gå ut å samle deg og komme tilbake igjen (en gråt²⁰⁴). Det var så sterkt. [Ext1_2:K026]

L.: nå kommer talen din. Du er tilbake i nærheten... så kommer bønnen. [Ext1_2 :M035]

Studentene utfordres av forholdet mellom rolle og naturlighet. Dette er særlig tydelig i coachingen av PT502 den første dagen:

Studenten tycker det är svårt att vara sig själv och samtidigt i roll. [Ext2_1:Stud11].

Stud16 uppmanar och läser... L: «Hur kändes det?» Stud: «Lite onaturligt» [Ext2_1: Stud16].

For studentene på PT504 blir nærhet og personlighet også et spesielt problem i valg av uttrykk knyttet til gravferd:

L.: Er du redd for at det skal bli for gla'? Skjønner jeg deg da? (M221: Ikke munter.)

L.:Da kan jeg si det er langt dit.

L.: Må bli troverdig. [Ext1_2:M221]

Du går for langt unna. Du står langt unna de pårørende og sier kom, kom ! ... gå nærmere (gjør noe med forholdet til en tekst) [Ext1_2 :K026]

204 En av medstudentene ble så grepet av endringene i K026 sitt uttrykk, at vedkommende gråt.

Intensjonen om å framstå som troverdige og med overbevisning bekreftes positivt med formuleringen at studentene er «til stede». Begrepet tilstedeværelse er en norsk oversettelse av det tyske Präsenz, et kjernebegrep²⁰⁵ i Kabel's *Handbuch Liturgische Präsenz* (Kabel 2002) og både læreren og studentene bruker dette begrepet. Læreren bekrefter også denne tilstedeværelsen som selvtilitt: «Tack, nu börjar du få tillit till dig» (Ext2_1 :Stud 10), og formulerer det som at studentene som liturger skal lokke, overbevise eller gi menigheten lyst til å delta. Det kan også formuleres negativt som at studenten ikke skal være en apekatt eller herme etter læreren, men være seg selv.

Dette krever en intensjon om styrke og liturgisk ledelse som finnes formulert som at studenten skal ta sin autoritet. Dette er begrunnet med menighetens behov for trygghet. Når det gjelder dette fokuset kommer det ofte som tilrop og sidecoaching til handlingen:

Sätt tempo .. du är liturg! [Ext1_1:Stud1].

L: «... en utmaning... Ta mera auktoritet ... det är du som är liturg, känn på den uppgiften [Ext2_1 :Stud11]

L.: Hent opp autoriteten din. Du er stor nok. [Ext1_1:K024]

Ennå ta fram en autoritet. Det er et veldig alvor. Kan du hente opp enda litt mer av den autoriteten? [Ext1_1 :K013]

Ikke gjør deg mindre enn du er skulle jeg til å si. Kjenn føttene. Bær autoriteten./.../ L: Det gav meg en annen tillit til at du ville tåle det. [Ext1_2:M006]

Autoriteten begrunnes med menighetens behov for trygghet og tydelig ledelse, men i gravferdsøvelsene på PT504 kommer det til syne en konflikt mellom to intensjoner hos noen av studentene. Intensjonen om å være nær og empatisk problematiseres av læreren i forhold til hva det vil si å være profesjonell som liturg i begravelser. Det ser ut til at dette utvikles i basisgruppe 3, som er først denne dagen, og følges opp i basisgruppe 2 som kommer etterpå. Det er særlig i en av sekvensene dette blir tydelig:

(M083: er det riktig å si velkommen?)

L.: Det kan du.

L.: Men hva er det du skal gjøre nå?

(M083: Lede seremonien.)

L.: Helt riktig, du skal holde i seremonien. Ha kontroll. Men skal du trøste?

(M083: Ja.)

L.: Nei ikke du. Du skal holde kontroll så de får la det stå til å sørge alt de holder.

(M083: Hvis jeg kjenner...)

L.: Jeg skulle ikke kjenne nå. De har bruk for at du er den profesjonelle.

L.: Om igjen. Jeg er redd du er for lei deg og da må jeg trøste deg. Du forvalter tryggheten, oppstandelsen. La Herren løfte ditt hode, tenker jeg. /.../

L.: M083, hva hender på veien derfra og dit? Du var så klar. Riktig det du gjorde. Nå- var det ikke sånn. Du tom.

(M083: nervøs, ferdig)

L.: Om igjen. Kom igjen!

L.: Du er ikke lei deg. Du hadde energi. Begynn en gang til med den energien.

205 Se også nettstedet med samme navn: www.liturgische-praesenz.de

Kjenn på den energien. Du klarer det. Du skal jo inn der med Gud.
(M083: Ja.)

L.: Ja, det var anderledes, kjente du det? Kjenn at gulvet bærer. Kjenn frimodigheten. Vi trenger den. Du kommer ikke for å være lei deg. Liturgien bærer.
[Ext1_2:M083]

Her stiller læreren et retorisk spørsmål²⁰⁶ i åpningen: -skal du trøste? Læreren avviser studentens svar og fortsetter med å fokusere intensjonen om å være den som har kontrollen over handlingen slik at de sørgende får rom til å sørge (denne forståelsen utvikles tydelig i en dialog med K019, gjengitt i kapittel 2.3.4). M083 svarer med å henvise til sin egen følelse i handlingen, og læreren avviser igjen og begrunner det med de sørgendes behov. Det at studentens uttrykk bærer preg av medfølelse med de pårørende gjør at han framstår som så lei seg at han blir den som må trøstes. I dette henviser læreren dels til profesjonen: «vær den profesjonelle», dels til liturgiens innhold: «du forvalter tryggheten, oppstandelsen», og dels til oppdragsgiveren, eller den kontekstuelle dimensjonen i handlingen: «la Herren løfte ditt hode...».

Styrken i den liturgiske selvframstillingen er et tema i forhold til K024 også. Studenten gir i åpningen uttrykk for at hun ikke liker gravferdsliturgien, en diskusjon om liturgiens form og innhold som læreren ikke går inn i. Den videre dialogen handler om hvordan studentens uttrykk må formidle tilstrekkelig styrke :

L.: Brister du? Gi meg tydelig melding på at du ikke bryter sammen. Da prøver vi det.

L.: Nå kjenner jeg at du leder begravelse.
(K024: ja.)

L.: Du må overbevise meg om at det er på ordentlig.

L.: Klart adressert hilsen fra Gud som du formidler.

/.../

K. Ikke så ned, du gir liturgisk instruksjon (K024.:bære)

K.: Vis at du fremdeles er liturg –ikke frøken.

Så snur du deg og går ut./.../Det er mye mere krevende. Det skal på en måte ikke være nødvendig å bruke energi fra de sørgende og den døde.

Det som bærer skal være den liturgiske handlingen. [Ext1_2 :K024]

Det at den kvinnelige liturgen blir «frøken» (i betydningen lærer) er et problem som kan henge sammen med liturgisk selvforståelse, men det kan også forsterkes av vokal-tekniske utfordringer (se kapittel 2.1.5. om den kjønnete stemmen).

Intensjonen om å lede med styrke og trygghet er knyttet til den siste av de fire intensjonene i studentenes selvframstilling som liturger: Opplevelsen av å handle på oppdrag fra noe større enn seg selv. Den autoriteten de skal bruke er knyttet til oppgaven, men de har sin helt egne plass de skal fylle:

...gå inn og ta din plass i den tradisjon du har arva. Bra. [Ext1_2:K026]

Ta den auktoritet som vi har gett dig, vi och kyrkan. Känn på den auktoriteten...» [Ext2_1:Stud7]

206 Denne typen spørsmål er sjeldne i materialet, men finnes kommentert i basisgruppe 1 dagen før. L: Hvordan kjentes det? Dere trenger ikke å si noe på ledende spørsmål fra meg. Det var mye bedre nå (Ext1_1:K024, min utheving).

Denne selvbevisstheten knyttet til oppdraget finnes i noviseberetningene også, slik jeg har vist i kapittel 2.3.2. Her drøfter jeg blant annet hvordan det å være «ikke bare meg» brukes av studenten i Nob15-05 (gjengitt i Figur 25 og 26) som det å handle på oppdrag fra eller sammen med en annen.

Det finnes en dobbelt intensjon av både å lede og å delta i den liturgiske handlingen i materialet. Dette blir spesielt tydelig i basisgruppe 2 den andre dagen på PT502 (Ext2_2): «gå med intentionen att det också är din syndabekännelse», sier læreren til studenten (Ext2_1 :Stud6). Seinere i samme basisgruppe advarer læreren Stud9, der dette aspektet ser ut til å overta: «... gå inte för mycket in i din egen syndabekännelse...» (op.cit. Stud9). Også den neste studenten ser ut til å fokusere sin deltagende funksjon i liturgien på bekostning av den ledende: «Vi måste känna att du står där som liturg ... kom igen... Vad är intentionen? Stud 10: «jag har bruk för att bekänna min synd» (op.cit. Stud10). Overfor den siste studenten denne dagen (i neste basisgruppe) tar læreren opp problematikken igjen: «Du inviterar inte bara oss, utan dig själv» (op.cit. Stud16). Dette forekommer i materialet tydeligst knyttet til det yngste kullet, som arbeider med forberedelse til sin første praksis og ikke har hatt noen erfaring av å være liturger tidligere. Jeg mener dette viser studentenes arbeid med å bevisstgjøre sin endrede posisjon i forhold til gudstjenesten, fra å være en deltager i den, til å være en liturg med ansvar for alles deltagelse i den. Jeg kommer tilbake til dette i den avsluttende drøftingen av subjektposisjoner i det liturgiske arbeidet.

Intensjonen om å mestre

Parallellt med studentenes intensjoner om å fremstå som liturger, ligger det en intensjon hos dem om å mestre det liturgiske håndverket. Ext2 kommenterer dette i sin observasjon av det yngste kullet: «Det finns hos de studerande en teknisk fokusering på ord och ordföljd. L vill att de fokuserar på sak, men de tycks fokusera på form» (Ext2_2: Stud12). Dette kan skyldes både at de har mindre trening som liturger og at de er mindre innlært i coachens arbeidsmetode. Det som Ext2 beskriver som en teknisk fokusering bekrefter det Hubert og Stuart Dreyfus beskriver som typisk for et novisenivå i sin «modell for ferdighetstilegnelse» (Dreyfus & Dreyfus 1999 :53-57). Det karakteristiske for begynnerstadiet er vekt på prosedyrer, handlingsrekkefølger og enkeltferdigheter fra den lærendes side. En novise vil konsentrere seg om å huske regler og prioriteringene mellom dem. En slik fokusering av teknisk mestring er en nødvendig del av prosessen fram mot artistisk utøverkompetanse , men den griper forstyrrende inn i uttrykket der hvor den subsidiære kunnskapen blir den som får fokus, slik Polanyi (2000) beskriver det (se kapittel 2.1.2.). I tråd med dette er det stort sett studentene som fokuserer mestringen, og når læreren fokuserer den er det ofte for å bekrefte overfor studentene at de mestrer og for å gjøre dem oppmerksomme på at de faktisk gjør det:

Kjenn at du kan: Kjære menighet. Kjenn nesten at du står ved siden av deg selv. [Ext1_1:K024]

L. Så gjør du slik...

En gang til.../ Hvordan kjentes det .../.../(K026: bra)

L.: Og du klarer det.

L.: Jeg tror dette er en viktig ting å jobbe videre med. Det er ikke for stor bit for deg. [Ext1_2 :K026]

Dette forholdet mellom mestringen og uttrykket beskrives av flere studenter i noviseberetningene. En av noviseberetningene inneholder særlig en interessant refleksjon omkring dette. Studenten beskriver en situasjon der det å kontrollere situasjonen tar hele oppmerksomheten. Han gjennomførte sin første gudstjeneste i praksis med en organistvikar som hadde liten erfaring med gudstjenester. Organisten «spilte når vi skulle snakke/.../ga tone når jeg skulle snakke/.../ga ikke tone når jeg skulle messe/.../ begynte ikke å spille når vi alle skulle synge» (Nob 0-04). Studenten beskriver gudstjenesten som en «svenneprøve i kontroll av kirkerommet» (ibid.).

Som lyspunkt i dette må jeg jo si at for meg så ble dette en svenneprøve i kontroll av kirkerommet og gudstjenesten. Da jeg fant ut at det ikke var noen å kaste ballen til beholdt jeg ballen selv, og tok kontrollen. Det var ingen der oppe, bare musikk. I at jeg holdt et så stramt grep om gudstjenesten er jeg redd for at det ikke var menighet og liturg som tilba Gud sammen. Det ble mer at jeg, i å beholde ballen/ makta selv tilba mer på vegne av menigheten. Dette var etter min mening ikke til å unngå når ett ledd i sirkelen bryter sammen. Da måtte jeg ta kontrollen i samspillet. Dermed er det umulig å få det så likeverdig som det skulle ha vært. Denne nyansen er nok subtil, men sterk nok til at jeg i ettertid har tenkt litt på det. Dette er jo noe vi har hatt om i forelesning, det er kanskje derfor problemstillingen er så levende hos meg. [Nob 0-04]

Samlet sett beskriver studenten en erfaring av mestring under særlig vanskelige vilkår, men reflekterer over hvordan hans kontroll over situasjonen i dette tilfellet fører til at gudstjenesten blir «totalt dominert» av ham selv. Denne refleksjonen viser hvordan studentens fokale oppmerksomhet flyttes fra formidling, til det å ha kontroll.

Utenatlæringen er en form for mestring som fokuseres under coachingen og prosedyrer og rekkefølger fokuseres som del av en memoreringsteknikk: for å knytte sammen bevegelser og tekst som hjelp til å lære liturgiens tekster utenat. Dette er mer tydelig beskrevet på PT502 enn på PT504, noe som kan skyldes at de yngste studentene møtte teknikken for første gang. Det kan også henge sammen med at det var vanskelig å lære utenat deler av dåpshandlingen slik at studentene trengte den teknikken Ext2 beskriver:

/.../ detaljerad handledning bl.a. vid frasen «med sin nåd till det eviga liv» /.../ «kan du se två små kors... 'tillhöre'(pannan), tro (bröset) ... om korstecknandet förr (panna + bröst). [Ext2_2 :Stud6 og Stud7]

At det var viktig å være fri fra manuskriptet for å snakke direkte til menigheten var noe studentene hadde lagt merke til allerede da de observerte gudstjenester. Noen opplevde det forstyrrende at presten leste fra notatene sine under prekenen og ikke snakket fritt til menigheten.

Presten har «presteaksent», snakker ikke naturlig. Han leser opp med et veldig poetisk språk. Vanskelig å følge med. Teksten er om lys og salt. Prekenen handler litt om det. Språkbruken går over hodet på meg, jeg er ikke vant til sånt språk i det hele tatt. Lurer på om han bruker en gammel oversettelse av bibelen. Bruker et veldig svulstig språk, og han siterer dikt. Bønner, tekster og liturgi bærer preg av å bli lest opp. Velsignelsen blir også lest opp (presten ser ned i boka). Lite vekselsang. [EL97-04, PT501h04 –26]

Det samme opplevde de i forhold til alterboka. Behovet for å kunne liturgiske tekster

utenat ble beskrevet av studentenes noviseberetninger etter praksis. Flere av dem beskriver hvordan alterboka var både en venn og en fiende i arbeidet med å kommunisere godt med menigheten. Dåpshandlingen var et område der studentene opplevde det som spesielt viktig å være fri fra boka:

Jeg bestemte meg til å pugge de ordene som var direkte rettet til foreldre og faddere, slik at jeg kunne ha mest mulig øyenkontakt og at jeg ikke skulle være bundet av boka under selve dåpen. Jeg ville ha den bare som en støtte, for boka avleder oppmerksomheten min og dermed også menigheten sin. Dialogen ved døpefonten kunne jeg utenat så jeg trengte ikke å bli stresset over å ikke finne frem i boka, men vi bestemte at jeg likevel skulle ha den så jeg ikke skulle oppleve å miste tråden helt. Derfor holdt jeg boka i hånda hele tida, i tilfelle jeg skulle glemme noe. Jeg hadde pugget tekstene utenat, men jeg greide ikke å la være å se i boka. Kjente det ble litt klønete, så målet må være å være helt fri fra boka under selve dåpshandlingen. Det er mange prester som ikke har tenkt på dette å lære liturgien utenat og er hjelpeløse uten bok. Jeg fikk mer ro når jeg oppdaget at dette kan jeg, nå vet jeg hva jeg skal gjøre når i morgen: Jeg leste uten boka.

[Sammenskriving 5²⁰⁷]

Ext2 kommenterer at mange av studentene burde kunnet det liturgiske materialet utenat for å få bedre utbytte av coachingen. Her er det viktig å være klar over at det også har vært en uttalt motstand mot utenatlæring og det å ikke bruke alterboka i liturgiske kretser i Norge. En av studentene tar denne diskusjonen direkte med en av pensumforfatterene i noviseberetningen sin:

Det blir for mange ubegrunnede hensyn å ta, hvis man skal følge Fæhn. Et eksempel er forholdet hans til tekstlesing, som han mener bør være opplesning med øynene festet i boka (Fæhn s 72²⁰⁸) og altså ikke lært utenat, med boka bare som en hjelp til å huske. Hvorfor dette er så viktig er i hvert fall uklart for meg. En dyktig opplesning kan være fin, men hvis liturgen klarer å løsrive seg fra teksten og formidle med hele sin person, er det enda bedre. Faktisk tror jeg at mange hører med øynene, [Nob12-04]

De fleste gangene læreren fokuserer på rekkefølge og prosedyrer er det imidlertid som svar på konkrete spørsmål fra studentene. Dette gjelder særlig rekkefølge, hvor de skal stå eller hvordan de skal utføre de delene av de liturgiske handlingene som ikke er tydelig beskrevet i liturgiene:

(M221.: legge krans)

L.: Lokale skikker. Noen ganger få de pårørende til å gjøre det de kan. Holde kransen. Du leser – jeg kan på en måte ikke svare.

(M221: lyse fred.)

L.: Fullt navn. Akkurat her syns jeg fullt navn. Det avsluttes. Lukkes.

(M221: Hvor stå?)

L. Ikke noe i liturgiboka, uskrevet.

(M221: bære)

L.: Avtalt på forhånd. De skal få et tegn av deg. Formalisert, kunne godt ligge i

207 Nob8-04, Nob38-04, Nob44-04, Nob7-05, Nob8-05, Nob26-05, Nob29-05, Nob4-06

208 ”Jeg vil også peke på at tekstene skal leses opp fra boken – naturlig, og med øynene festet i boken. Det skal ikke deklameres med boken bare som støtte for hukommelsen.” Fæhn (1998 :72)

liturgien. Det er en sterk liturgisk handling. For det står ingenting.

L. Hvis byrå. Da plutselig liturg. Hvis ikke du som liturg. Jeg – det er bare noe du må jobbe med, etter stedets skikk. Gjøre det til en tydelig liturgisk handling.

(M221: stedet i Bibelen)

L.: Det er ikke noe i veien (for å si det). Men for mange, teknisk, som ikke betyr noe. Veldig internt.

L.: Jeg vil ikke nedfelle noe. Men strengt tatt ikke nødvendig. [Ext1_2:M221]

For PT504 gjelder det plassering i koret under gravferden, lesing av hilsener på kranser og avslutningen av gravferden når kista skal bæres ut, der læreren henviser til stedets skikk og understreker at studentene skal forholde seg til lokale tradisjoner.

2. Liturgiens intensjon: Betydning og kontekst

Liturgiernes intensjon finnes i tekstene og i den fastlagte handlingen, og begge deler fokuseres overfor studentene. Det finnes få henvisninger til hermeneutisk eller eksegetisk arbeid i coachingen, og alternative tolkninger av tekstene diskuteres nesten ikke i følge materialet. Det ser ut til at coachingen ikke er sted for denne formen for tekstarbeid. Allikevel skriver Ext2, basert på observasjon av det yngste studentkullet, at coachingen formidler at: «utgangspunktet i liturgens oppdrag är en djupare förståelse av de liturgiska texterna» (Ext2_1 :Innledning til basisgruppe 3).

Intensjonen i tekstene aktiveres på litt ulike måter: som betydning, funksjon eller tekstinivå. Til de liturgiske tekstene hører et spekter av teksttyper: rene bibeltekster, liturgiske tekster og bønner (ofte bygd sammen av bibelske tekster eller med utgangspunkt i eldre formuleringer fra kirkens tradisjon), oppfordringer som innledninger til bønner eller fellesutsagn (La oss be, La oss prise Herren, La oss bekjenne vår hellige tro, La oss bøye oss for Gud og bekjenne våre synder), og studentenes egne formulerte inngangsord.

I coachingen overfor de yngste studentene bruker læreren begrepet «store ord»²⁰⁹ om deler av de liturgiske tekstene. Ext2 beskriver at dette introduseres og forklares for studentene i undervisningen (det som på timeplanen heter Teori, se Figur 41b kapittel 3.2.2) :

/.../ «Gå i fred ... tjäna Herren...». L kallar dessa för «stora ord» och avser proklamerande «ord till handlingar». Fokus riktas på vad liturgen menar med dessa ord. Och särskilt vad texten menar med ord som schalom ... «därför studerar ni hebreiska».

L fortsätter att fråga retoriskt vad som menas med glädje (Gläd er i Herren alltid), nåd (Nåd vare med er och fred ifrån ...) «Du skall känna dessa ords mångfaldiga betydelse»

Kommentar då:

/.../ Med anknytning till följande «rabbicitat» försöker L skapa en djupare förståelse för hur de stora orden och uttrycket hör ihop: «att säga ord med alla sina lemmar». L exemplifierar med att tala om gudstjänsten som kärleken till nästan ... och mot den bakgrunden säga «Gå i fred...» [Ext2_1-07:5]

209 Store ord: Liturgiske, meningsmettede tekster. Ofte direkte bibelsitater eller språklig nær opp til Bibelske tekster, sammensatt av ulike bibeltekster.//Skal ikke endres eller justeres. Men revideres slik at de stemmer overens med nye oversettelser.// Ikke dialektiseres. EL164-06 Undervisning i øvingsuka.

Undervisningen legger opp til at det vesentligste eksegetiske arbeidet gjøres i studiet for øvrig, men besvisstgjør studentene på at det er nødvendig for forståelsen av de liturgiske tekstene. I dette eksemplet begrunnes studiet i hebraisk for PT502, et fag de fleste studentene leser i samme semester og som flere av dem synes det er vanskelig å motivere. Intensjonen knyttet til betydningen av de liturgiske tekstene fokuseres som begrunnelse for studentens valg av uttrykk:

L samtalar med stud.6 om intentionen²¹⁰ -->«du är för syndaren, inte emot .. vad har det att ge mig? ... Stud.6: «Trygghet». L: «du må ge mig den trygghetenBra. Tack!». [Ext2_1 :Stud6]

L betonar uppmärksamheten på de stora orden. Säg långsamt: «Gud bevara din utgång och din ingång» L: «Hur kändes det? ... Du kan vara ännu tydligare i liturgiskt avseende» [Ext2_2 :Stud3]

Over for de yngste studentene brukes begrepet «store ord» konsekvent, overfor de eldre studentene brukes både «svære tekster», «sterke tekster» og «kjerneord» om det samme, noe som tyder på at begrepet mer er et arbeidsredskap i prosessen enn forsøk på å innføre et nytt liturgisk begrep. Felles for disse tekstene er at studentene oppfordres til å våge å stole på at disse ordene kan holde.

L.: Om igjen disse tre tekstene. Kjenn på intensjonen. Joh. 3:16. Hva er der? (M221: Håp.)

L.: Proklamer.

Litt brutalt sidestilt²¹¹. Gi litt rom mellom. Ta sats.

L.: Syns du... hvordan kjentes det?

(M221: Ikke noe.)

L.: Burde du kjenne noe?

(M221: alvorlig greie.)

L.: Du skal også formidle håp. Hvordan skal du bryte igjennom med håp?

(M221: Vet ikke.)

L.: La meg si – er du, er der... håpet utfordringen, tekstene er fulle av noe annet enn bare sorg.

(M221: rent teknisk – usikker på måten jeg leser på.)

(K013: lyser fred over hennes gode minne..)

L.: Ikke legg til et ord. Vi lyser fred over minne, både gode og onde.

L.: La teksten henge litt lenger... og proklamer den (Lille Bibelen). La den henge. En kjempeviktig tekst. Hvordan kjentes det? (K013: Litt bedre)

L.: Mye bedre. Så svære tekster. La dem henge.

L. Bare så jeg får de endringene (bryter av). Pause. La ting henge i rommet.

L.: Hvordan kjentes det? (K013: Bedre)

L.: dette er måten å jobbe på. Kjenn på intensjonen. Her er alle kjerneorda samlet. La dem få glitre. [Ext1_2 :K013]

Ved å gjøre K013 bevisst på hvilken tolkningsmulighet som følger av at hun legger til ordet «gode», understrekes betydningen av hvert ord som meningsbærende i den enkelte formuleringen. På denne måten ansvarliggjøres også studenten for valg av ord. Det å forsterke og tydeliggjøre de ulike tekstnivåene²¹² i liturgien, brukes bevisst i

210 Studenten skal lede syndsbekjennelsen.

211 Sidestilt: henviser til Lathrops begrep Juxtaposisjon (Lathrop 1993 :67-69). Læreren bruker her det norske sidestille.

212 Veiteberg drøfter i sin avhandlingen bruken av virkemidler for å understreke de ulike teksformene,

coachingen for å hjelpe studentene å finne sitt eget uttrykk.

Hvordan skal jeg oppfatte nivåene. Er de helt detsamme? (K019:Nei. Det er nådehilsen fra Gud.)

Nå er utfordringen å gjøre forskjell. /.../ Utvikler forskjelligheten. Om igjen!

Er det en liturgisk tekst eller? Det er en forskjell mellom det du presterer og det du skal si. Lag fler nivåer. [Ext1_1 :K019]

For å hjelpe studentene å finne de ulike uttrykkene, skildres også de ulike nivåene som tilhørende to ulike situasjoner: sørgesamtalen i hjemmet og liturgien i kirken. Metoden er spesielt tydelig i coachingen av K026. Denne studenten har allerede en erfaring av å holde gravferd.

(Tenk at du er tilbake i sørgesamtalen. De pårørende har stekt vafler. De vil snakke med deg) /.../

L.: Er det en liturgisk tekst eller? Det er en forskjell mellom det du presterer og det du skal si. Lag fler nivåer. En gang til.

K. (modell-leser: Vi er samlet her for å ta avskjed ... Nåde være med dere og fred fra Gud vår fader. «Lær oss å telle våre dager så vi kan få visdom ihjertet») å så leser du.

/.../ K. Så gjør du slik...

En gang til. Nå skal du hente pårørende inn fra kaffebordet – kan du etablere nærheten med dem igjen. Hvordan kjentes det å gå inn og ut fra dette kaffebordet? (K026: bra) /.../ K.: Jeg tror dette er en viktig ting å jobbe videre med.

Det er ikke for stor bit for deg. /.../ [Ext1_2 :K026]

L.:Klart adressert hilsen fra Gud som du formidler.

Så tilbake til... Sørgesamtalen ... så tilbake til bibelteksten. Forholdet mellom ulike typer – kan det være en nøkkel til å kommet til rette med dette? [Ext1_2 :K024]

Det ser ut til at læreren utvikler denne formen for veksling til en metode, for å hjelpe studentene til å gjenkjenne ulike uttrykk. Studentenes utvikling av liturgisk forståelse i coachingen er knyttet til deres intensjons- og uttrykksarbeid, ikke til deres kognitive teologifaglige forståelse. Dette intensjons- og uttrykksarbeidet veksler mellom å være intuitivt utprøvende, bevisst reflekterende, vurderende og etter hvert observerende. Spørsmåleens funksjon ser ut til å være å få studenten til å fordype sin forståelse av sine egne hensikter²¹³:

K.: Kan du komme inn en gang til. Hva er intensjonen? Hva er det du vil? (K019:gå kiste)

K.: Hva vil du skal skje? (K019: vise respekt for den døde)

K.: Men hva er din overgripende intensjon? Ikke bare den døde. Hva med de levende (K019: også)

K.: Hva vil du skal skje? Er det de pårørende trenger? Jeg strever med å forstå. Hva er det du ønsker. Hva er det du vil?

og skriver: ”noko er presten sine ord, noko er bønner, noko er tekster frå Bibelen og noko er performativ tale, ord som verkar det som seiast. Dette let seg øve på. Ei bøn les ein ikkje opp frå boka, ei bøn ber ein. Ei velsigning som liturgen formidlar til heile forsamlinga, er lært utanåt, slik at kyrkjelyden verkeleg vert gjevne velsigninga” (Veiteberg 2006 :233). Se også s 130-134.

213 Det retoriske spørsmålet fra læreren til M083: ”skal du trøste”, kan muligens forstås på samme måte, i den hensikt å igangsette en refleksjon hos M083. På den bakgrunn framstår svaret fra studenten som et svar i kategorien riktig/galt.

(K019: formidler mellom Gud og menneske)

K.: Hva ønsker du formidle?

(K019: respekt og trygghet)

K.: Hva trenger de pårørende for å bli trygge?

(K019: Vet ikke hva du er ute etter!?)

K.: Jeg er ute etter hva du er ute etter. Jeg så en liturg...

Hva vil du formidle? Hva skal til for at du skal formidle+

Hva tror du de var redde for? Hva er det verste som kan skje i en begravelse?

(K019: at jeg kommer ut av kontroll.)

K.: Jeg vil kjenne trygghet. Her er det rom for din sorg. Dette rommet er stort nok for det. Gud kan ikke trille av pinnen. Formidle det.

K.: Det var noe helt annet, K019, hvordan kjentes det? (K019: Du hjalp meg – var ikke fokusert.)

K.: Går ikke inn, vær der sammen med dem. Være rotfesta, være i.

(K019: sliten).

K.: Veldig bra, veldig bra. /.../ [Ext1_2 :K019]

Lærerens spørsmål framstår som overveldende i denne sekvensen: Hva vil du skal skje? Hva er det du vil? Hva med de levende? Hva er det de pårørende trenger? Hva er det du ønsker? Hva vil du formidle? Hva tror du de var redde for? Hva er det verste som kan skje i en begravelse? Studentens frustrasjon er tydelig når hun tilslutt sier at hun ikke vet hva læreren er ute etter. Her aktiveres mange ulike intensjoner, fra den overgripende selvframstillingen (formidler mellom Gud og menneske) til den helt praktiske mestringsfokuserte (gå til kista) og den kontekstuelle (vise respekt og formidle trygghet). Studenten bekrefter til slutt at dialogen fører til at hun fokuseres og klargjør sin intensjon, noe som er målet med refleksjonen. Det er interessant å legge merke til at hun avslutningsvis gir uttrykk for at dette refleksjonsarbeidet har vært slitsomt.

Jeg har tidligere (i kapittel 3.2.5.) vist hvordan studentene arbeidet bevisst med dramaturgisk struktur både i forhold til bibeltekster og gudstjenesteplanlegging. I coachingen fokuseres den liturgiske dramaturgien som noe studentene skal forsterke, overlate seg til og stole på:

L.: /.../ Du må «trust the game». Stole på at det er der. Du må ikke begrunne syndsbekjennelsen. Du brems opp det liturgiske forløpet. Stol på at det liturgiske forløpet (fungerer). Om igjen fra syndsbekjennelsen. [Ext1_1:M115]

Kjenn frimodigheten. Vi trenger den. Du kommer ikke for å være lei deg. Liturgien bærer. [Ext1_2:M083]

Er dette en liturgi for den døde eller for de levende?

(K024: de levende)

Klart adressert hilsen fra Gud som du formidler. Det som bærer skal være den liturgiske handlingen. [Ext1_2:K024]

Ved å lage egne overganger fra ett ledd til ett annet eller forklare og begrunne den liturgiske handlingen endrer liturgen funksjon fra å være i handlingen for å lede og tydeliggjøre den, til å stå ved siden av handlingen for å belære menigheten om den. Dette medfører at gudstjenestens dramaturgi endres fra en dramatisk til en didaktisk dramaturgi. «Trust the game», å overlate seg til handlingen, er en variant av Spolins «Trust the Scheme» (Spolin 1999 :372). Et begrep studentene er fortrolig med fra teaterlekene.

Den kontekstuelle liturgien

Det finnes en uttalt kontekstuell intensjon i nyere liturgisk tradisjon, som har sin rot i liturgisk teologi. Noen av dem har jeg gjort greie for i kapittel 3.1.2. eksempel 4. Både internasjonalt og innenfor Den norske kirke endres liturgiforståelsen i retning av større samhandling mellom liturg og menighet, og en økt vekt på lokalmenighetens særpreg og behov. I coachingen finner jeg denne oppmerksomheten på den faktiske handlingen uttrykt i liturgens intensjon om å inkludere alle, og i respekt for menighetens eget uttrykk.

I gravferd og dåp aktualiseres intensjonen om å inkludere og gjøre liturgien forutsigbar og mulig å følge med i for de som er uvant med liturgi. I coachingen henviser læreren til dåpsfolk som skal inkluderes:

L tar i och rör vid den studerande i syfte att få personen att slappna av: «att göra handlingen så trygg att dopfolket inte gör något de annars inte skulle göra» ... «bra!» [Ext2_2 :Stud1]

L: «tar du in alla i dopføljet?» ... Stud.4: «nej». L: «En gång till ... [Ext2_2 :Stud4]

L.: For meg som er her første gang, som fadder, bare «hallo?» (M225.: Kjære menighet) L.: Det blir borte for meg. Jeg vet jo {hva du sier}, ettersom jeg er lærer på praktikum... [Ext1_1 :M225 (mitt tillegg)]

Det dåpsbarnet eller den døde som har et vanskelig eller fremmedartet navn, skal respekteres ved at liturgen husker og uttaler navnet riktig. Bruk av dialekt i de liturgiske leddene problematiseres med samme begrunnelse, fordi det kan ekskludere:

K.: Jeg har lyst til å si at du gjorde det veldig godt. Du er et annet sted idag enn igår. Du var til stede. Hvordan følte det? Ikke komplimanger. Du holder på og ta form. En kommentar: du sa ho, i din dialektale form. Jeg tror ikke du skal bruke det i liturgien. I talen OK, den er personlig.

Alle skal hentes inn. /.../Fagersund – F, men du kommer evt nordpå et eller annet sted. Ellers synes jeg det dialektiske er helt OK.

Derfor viktig at dere jobber med også å få den nynorske teksten under huden. Det er viktig. [Ext1_2 :M115]

Respekten for menighetens uttrykk er også begrunnelsen for at studentene skal lære utenat store deler av de liturgiske leddene på både bokmål og nynorsk. I coachingen uttrykkes respekten for menigheten også i måten liturgen leder fellesutsagnene på:

Stud.1 «Låt oss böja oss för Gud och bekänna våra synder» L avbröt stud.1 för att byta tema, dvs en annan uppmaning; frasen «Låt oss be, fader vår ...» L uppmanade: «lyssna till församlingen». Det blev en dialog med L om att leda bönen, särskilt om tempo. L: «vid problem ... gå in i meninghetens rytm» Hon menade att liturgen inte skall försöka rätta eller korrigera församlingen. Det handlar om «att leda tryggt»: «Sätt tempo .. du är liturg!». Stud.1: Låt oss alla be. Fader vår ...» L frågade «hur kändes det?» [Ext2_1 :Stud1]

«Ni skall inte rätta församlingen, utan lyfta och ge styrka» [Ext2_1 :innledning til basisgruppe3]

C fortsätter förklara: «det vi gör är att vi drar ut på stavelsen ... lugn rytm, då vet församlingen... [Ext2_1 :Stud14]

Etter å ha oppfordret og igangsatt et ledd skal liturgen lytte til menighetens tempo og delta i det, ikke ligge litt foran eller litt bak som en korreksjon.

I tillegg til denne oppmerksomheten mot den lokale menigheten finnes det en politisk, samfunnsmessig kontekst representert i materialet. Det er vanlig å knytte enkelte forbønner i liturgiene til hendelser i lokalsamfunnet eller verden. I gravferdsøvelsene på PT504 blir intensjonen om å kontekstualisere aktualisert på en litt annen måte, i forhold til de valgfrie tekstene.

L: Salme 130 (s. 11) Vent på Herren Israel. Det er ord som i vår politiske virkelighet. Det kan bli politisk greie som kan spore helt av. Ikke for oss.

(M035: Det siste skjønnte jeg.)

L.: Men før det skjønte du ikke noe. Jeg tror du er moden for frukt og pause.

[Ext1_2 :avslutningen av basisgruppe 2]

Den videre konteksten her, var det norske nyhetsbildet akkurat på dette tidspunktet (høst 2006) som var fylt av oppslag om overgrep mot barn i konflikten mellom Israel og Palestina. Refleksjonen som igangsettes, er at avgjørelsen i valget mellom de ulike alternative tekstene er liturgens ansvar, men også skal ivareta de sørgende. I denne aktuelle situasjonen gjør læreren oppmerksom på at det å «se for deg hvem du snakker til» medfører at liturgen må reflektere over om det, for mennesker som ikke er fortrolige med kirkens innforståtte bruk av begrepet Israel (altså «ikke for oss», men de som ellers er til stede) vil fungere som en forstyrrende avsporing.

3. En kontemplativ intensjon

Det finnes i coachingen en intensjon om et gudsmøte i liturgien. Dette kommer til uttrykk dels som en utfordring til studentene om selv å ha en slik forventning til handlingen som liturg:

Jag vill känna att du tror att jag möter en helig Gud ...»

Stud. läser på nytt. L: «nu hände det, att jag trodde på dig!» [Ext2_1 :Stud12]

Dels formuleres intensjonen om Guds tilstedeværelse direkte som at han er til stede her og nå²¹⁴ og i forhold til det liturgiske oppdraget.

(M006: lær oss å telle...)

L.: Det er kraftig bibeltekst. Nå skal du be. Ikke en gammel tekstlig²¹⁵ Gud men her og nå er han til stede.

L.: Hvordan var det?

En helt annen nærhet i det nå. [Ext1_2 :M006]

L.: Om igjen. Kom igjen!

L.: Du er ikke lei deg. Du hadde energi. Begynn en gang til med den energien.

Kjenn på den energien. Du klarer det. Du skal jo inn der med Gud. (M083:

Ja.)

[Ext1_2 :M083]

214 Her vil en teolog kunne savne henvisninger til og drøfting av dette i forhold til realpresens (lat: virkelig nærvær: teologisk term for Kristi virkelige nærvær i brød og vin (Martling 2000:107). Jeg har bevisst valgt å unngå spesifikke teologiske begreper i denne sammenhengen for å understreke det pedagogiske og metodiske fokuset.

215 Gammel tekstlig: Mulig feilskrivning for gammeltestamentlig.

Intensjonen om et gudsmøte aktualiseres særlig i den direkte gudsrelasjonen i bønnene, der forholdet mellom det intime og det offentlige skal vektes i studentenes uttrykk:

L.: Kan du hente oss med inn i bønnemodus? Dette er ikke en handleliste (knips, knips, knips). Det er på en måte en fortrolig samtale. [Ext1_1 :M115]

I en sekvens den første dagen på PT504, finnes en dialog som viser hvordan arbeidet med å gi denne intensjonen uttrykk visualiseres og plasseres i det liturgiske rommet:

L. En gang til K013. På grensen til at du leser opp. Har du noe bilde av den Kristus du ber til?

(K013.:Nei, ikke akkurat nå).

L.: Du må ha et bilde, som åpner et rom vi kan inviteres til. Kan du nå flytte ut Gud i hele rommet. Det er så nære deg. Gode ord. Kan du la dem ligge mellom oss? Åpne opp rommet. En gang til.

L.: Veldig anderledes. Nå har jeg lyst til å være sammen med deg i denne bøn-
nen. Dobbel så sterkt. Den tåler å bli bedt mange ganger (K013 En gang til?)

L.: Ja (K013. Begynner, K. Avbryter) Dobbel så sterkt. [Ext1_1 :K013]

Intensjonen om gudsmøtet uttrykkes både i liturgens forståelse av seg selv som sammen med et annet handlende subjekt, og i at det liturgiske rommet «mellom» menighet og liturg åpnes opp for et nærvær og en merhet som gjør det uforutsigbart. Med bakgrunn i forståelsen av forholdet mellom avspenning, mestring og aktivisering innenfor ferdighetslæringen, kunne det være klargjørende å betegne dette som utvikling av en kontemplativ beredskap hos liturgen, noe som svarer til den improvisatoriske ferdig-
heten som er beskrevet i kapittel 3.2.1.

Coaching som interpretasjon

Det går fram av materialet at studentene arbeider med å gjøre hensikten med det liturgiske uttrykket klarere for seg selv parallelt med at de utforsker alternative for-
muttrykk og øver på mestring av delferdigheter i coachingen. Dette betyr at forholdet mellom intensjon og uttrykk hele tiden er del av en integreringsprosess, der studenten prøver ut alternativer på bakgrunn av refleksjon og intuisjon, og reagerer intuitivt og direkte på sitt egen uttrykk. Det vil derfor ikke være riktig å si at intensjonsarbeidet kan isoleres til spesielle deler av coachingen, like lite som ferdighetsmestringen eller uttrykksarbeidet kan det. Alle disse delene veksler i en kontinuerlig prosess, og det går fram av beskrivelsene hvordan valg av liturgisk uttrykk og selvframstilling hele tiden er resultat av en tolknings- og refleksjons-prosess der ulike intensjoner og betydninger veies mot hverandre.

Jeg mener imidlertid at det kan være bevisstgjørende å kalle dette uttrykksarbeidet en interpretativ prosess snarere enn et hermeneutisk arbeid. Ordene hermeneutikk og interpretasjon har ulikt språklig opphav, henholdsvis gresk (hermeneutikos, fra hermēneuein som betyr å tolke eller utlegge) og latin (interpretari, fra interpret, in-
terpres som betyr en forhandler, en som forklarer). Søk på ulike nettbaserte ordbøker viser at ordene ofte forklares med referanser til hverandre²¹⁶. Hermeneutikk har to

216 "Hermeneutics: the science of interpretation and explanation" www.thefreedictionary.com/hermeneutics ; "A method or principle of interpretation" www.merriam-webster.com/dictionary/hermeneutic / lastet ned mai 2010 The theory and methodology of interpretation, especially of scriptural text.

betydninger i følge pedagogisk ordbok: den ene er forståelses- eller fortolkningskunst, den andre er vitenskapen om skrifttolkningsteori (Bø & Helle 2008). Hermeneutikk er altså både en samling av teorier og håndverksmetoder knyttet til å utvikle forståelse av en tekst, og et selvstendig vitenskapsfag med faghistorie knyttet til ulike teoretikere, retninger og skoler. Interpretasjon betyr i følge Kunnskapsforlagets fremmedordbok forklaring, fortolkning eller forståelse (Berulfsen & Gundersen 2003), og i følge nettleskikon kan det både ha betydningen å forklare noe, presentere det i forståelig form, eller å presentere noe i kunstneriske former²¹⁷. Mens begrepet hermeneutikk er tett knyttet til forståelsen av skrifttolkning innenfor teologien, er begrepet interpretasjon, for en med min musikkbakgrunn, knyttet til utøvelse og oppføring av musikk. Innenfor musikkstudier er interpretasjon et eget fag, som gir formidlingskompetanse gjennom kunnskap om og erfaring med innstuderingsmetoder og oppføringspraksis, valg i forbindelse med innøving, trening i framføring for publikum og i muntlig framstilling gjennom presentasjon og sammensetning av programmer.

I boka *Theological Hermeneutics* definerer Alexander S. Jensen (Jensen 2007) hermeneutikk også som det å fjerne hindringer for forståelse eller å unngå misforståelser. Han henviser til Gadamer's beskrivelse som den enkle, grunnleggende betydningen av hermeneutikk: «the art of *hermeneuein*, i.e. of proclaiming, translating, explaining and interpreting» (Gadamer hos Jensen 2007 :2, kursiv i original). Det hermeneutiske arbeidet omfatter her også formidlingen, både i form av proklamasjon og interpretativt arbeid. Jeg mener å se to ulike deler av en arbeidsprosess som ikke nødvendigvis arbeider med samme metoder, og som derfor kanskje bør knyttes opp mot to ulike begreper. Mens hermeneutikk betegner arbeidet med mest mulig presist å tolke og finne meningsinnhold i et uttrykk eller en tekst som allerede er gitt, beskriver interpretasjon arbeidet med å utvikle og uttrykke en form, som mest mulig presist formidler et gitt meningsinnhold eller en gitt betydning.

3.3.6. Coachen som kusk, veileder eller mester

I lærermanualen beskrives coachens oppgave som «å føre studenten fra et punkt av ikke-mestring til et punkt av erfart mestring av en ferdighet på en mest mulig hensiktsmessig måte» (EL83-04 :9).

I lærerloggen beskriver læreren et eksempel fra en øvingsuke i 2004 som beskriver dette:

Vi har hatt øvingsuke med PT504. AA²¹⁸ øvde prefasjonsdialogen²¹⁹ med en gruppe studenter i kirkerommet. I pausen kom han opprørt til meg og sa at det var en av studentene på gruppa som hadde et nattverdsyn som ikke hang på greip. Da jeg spurte ham hvorfor de hadde diskutert nattverden istedenfor å øve, svarte han at studenten kom utav det, og han hadde spurt hvorfor hun kom utav det, og så hadde studenten ikke kunnet svare klart for seg. Istedenfor hadde hun kommet med noen teologiske viderverdigheter om nattverden

217 To represent by means of art : bring to realization by performance or direction". A performer's distinctive personal version of a song, dance, piece of music, or role; a rendering." <http://www.thefreedictionary.com/interpretation/> lastet ned mai 2010

218 En av øvingslærerne, en prest

219 Veksel-sang som innledningen til nattverden

som var mildt sagt urovekkende. Hans konklusjon var klar: henne kan vi ikke ordinere. Jeg snakket med henne seinere samme dag, og hun hadde både et reflektert og «riktig» syn på nattverden [LLM]

Læreren noterer at når studentene får «hvorfor»-spørsmål av øvingslærerne, svarer de med teologiske begrunnelser fordi det er slike svar de pleier å bli bedt om. Læreren analyserer episoden og skriver: «Selvfølgelig kommer studenten utav prefasjonsdialogen, hun kan den jo ikke!! Det er øvingslæreren som skal svare på spørsmålet om hvorfor hun kommer utav det akkurat på dette stedet, og så coache henne slik at hun får det til» (ibid.). Her beskriver læreren en forståelse av coachens oppgave som kusken, den som bringer studenten til mestring. Øvingslæreren betrakter seg selv i tradisjonen av å være veileder, og vil ha studenten til å reflektere over situasjonen.

Det faktum at studenten blir så «satt ut» av det spørsmålet øvingslæreren stiller at hun ikke klarer å svare for seg aktualiserer forholdet mellom aktivering av bevisst rasjonell tenkning og intuitiv heuristisk tenkning hos studentene. Er det ulike punkter i læringsprosessen som krever aktivering av ulike tankeprosesser, slik som i forhold til vokaltekniske utfordringer? I tilfelle bør ikke-rasjonelle tankeprosesser stimuleres i utprøvingen av ulike uttrykk, mens automatiseringen må forankre mestringen i studentens egen bevissthet og bygge opp studentens egen referanse for det beste uttrykket ved å stanse den intuitive, automatiske tankeprosessen og bevisstgjøre studentene på hvordan uttrykket «kjennes» eller «fornemmes». Coachen blir den kusken som fører studenten fra et punkt av ikke-mestring til et punkt av mestring i den beste vognen som finnes, og det kan synes som om det skjer best uten at studenten på ethvert punkt av reisen forstår hvordan.

Den etymologiske forståelsen av begrepet coaching gir en spesiell ansvarsfordeling mellom coachen og den som coaches, og analysene av den pedagogiske praksisen og lærermanualen tyder på at læreren i praksis utvikler dette videre i retning av at kusken er ansvarlig for å føre studenten fra ikke-mestring til mestring uten at studenten selv forstår hvordan. Analysene viser at læreren har fokus på hvordan, men bevisst unngår å fokusere studentene på hvordan fordi det forringer læringen for studenten. Men når studenten har nådd et punkt av mestring, må mestringserfaringen forankres i studentens egen kroppsfølelse og kinestetiske (bevegelses-) sans, ved at studenten kjenner på mestringen og deretter forsøker å gjenskape den samme handlingen. Læreren trekker den etymologiske betydningen lenger enn jeg har sett noe annet sted, når hun gjør et poeng av at studentene bringes til målet uten at de selv forstår hvordan.

En oversiktlig beskrivelse av ulike veiledningstradisjoner finnes i boka *I veiledningens landskap*, skrevet av pedagogikkprofessor Kaare Skagen (Skagen 2004). Boka beskriver grundig elleve ulike veiledningsformer ut fra bakgrunn, sentrale idéer og begreper, metoder og teorier og veilederens rolle. Her finnes både filosofisk veiledning, mesterlære, mentoring og coaching beskrevet. Mesterlære som pedagogisk praksis hadde allerede en tradisjon innenfor profesjonsutdanningene, slik jeg har vist i kapittel 2.1, og deler av lærerens undervisning inneholder elementer av mesterlære. Coachingen av de liturgiske øvelsene i gruppe har fellestrekk både med idrettscoaching og masterclass-veiledning, slik den fungerer innenfor ulike kunstutdanninger. I begge tilfelle er dette veiledningsmetoder der mestring av ferdigheter står sentralt og der veilederen er en som selv mestrer håndverket. Flere kritikere av moderne veiledningsmetodikk (Skagen 2004, Stålsett 2006, Søndena 2004) er kritiske til at veiledning basert på refleksjon

over praksis, erstatter deler av den faglig baserte konkrete praksislæringen. Skagen hevder at det kan være problematisk når veiledning basert på generelle metoder erstatter spesifikk kunnskap om det praksisfeltet veiledningen gjelder. Han sammenligner med idrettscoachens pedagogiske metoder og henviser til tennistreneren W. Timothy Gallweys bok *The Inner Game of Tennis* (Gallwey 1974), for å synliggjøre det utilstrekkelige i en slik praksis.

Det finnes både trekk fra mesterlære og idrettscoaching i lærerens praksis. Dessuten finner jeg at den har trekk som ligner det Skagen kaller paradoksal eller drastisk veiledning (2004 : 151 ff). Denne veiledningsformen (den kalles også Zen-veiledning), har utgangspunkt i konsentrasjon, fordypning og meditasjon. Målet er den ubesvarede utøvelsen, og prinsippet er kroppslig læring og automatisering av ferdigheter gjennom gjentakelse. Det er viktig for veilederen å trekke studentens oppmerksomheten bort fra selve den ferdigheten som trenes, og denne formen for veiledning karakteriseres på bakgrunn av dette som refleksjonsfri sone. De sentrale ideene om læring i zen, er basert på paradokser. Skagen refererer et første paradoks: «for at den som lærer skal nå fram til beherskelsen av helheten i en ferdighet, er det nødvendig å satse før han forstår og behersker helheten» (op. cit. s. 153). Et annet paradoks er at aksept av autoritet er veien til selvstendighet, og et tredje er at de beste betingelsene for kreativitet er disiplin og struktur.

Lærerens pedagogiske praksis viser en sterk styring av studentenes fokus, som medfører tydelige bestillinger og avgrensninger for studentenes deltagelse i de ulike delene av undervisningen. Dette er i tråd med en forståelse av ferdighetslæring som progresjon fra enklere delferdigheter til kombinasjon av større helheter eller delhandlinger og til komplekse handlinger som skal tilpasses ulike rammer. For å kunne øve de enkle delferdighetene i troverdige og egnede situasjoner må studentenes fokusområde begrenses og energien konsentreres mot et overkommelig mestringsmål som den enkelte student har mulighet til å lykkes i.

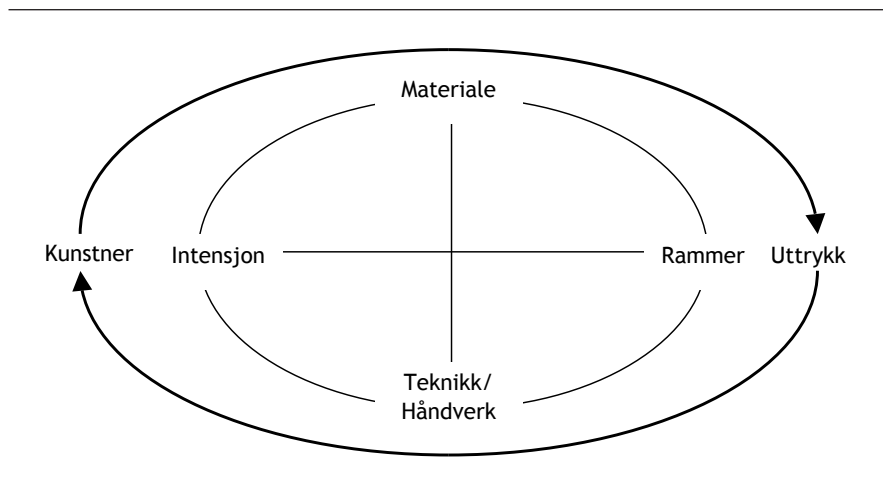
3.3.7. En kunstdidaktisk analyse av coachingen

For å analysere coachingen som kunstdidaktisk metode tar jeg utgangspunkt i den tilnærmingen som er beskrevet i kapittel 2.1.2. Her har jeg beskrevet fire faser i en uttrykksprosess: De tre første fasene omfatter arbeidet med å skape et kunstuttrykk, den fjerde fasen er dokumentasjonen av prosessen som bringer arbeidet opp på et vitenskapelig nivå. Jeg analyserte øvingen av de liturgiske handlingene som en skapende uttrykksprosess der det liturgiske uttrykket betraktes som et kunstnerisk uttrykk. Denne prosessen befinner seg innenfor de tre første fasene: Det utforskende og skapende uttrykksarbeidet. Betraktet som kunstfaglig forsknings- og utviklingsarbeid representerer denne avhandlingen metaperspektivet, den fjerde fasen i prosessen.

I forhold til min problemstilling, er det lærerens pedagogiske og metodiske tilrettelegging av studentenes arbeid med å skape det liturgiske uttrykket, som er av interesse. Dette kan framstilles som en videreutvikling av figur 7. Det utforskende arbeidet inkluderer innlæring av teknikk og ferdigheter, kunnskap om og erfaring med de materialene som er til rådighet, og forståelse av de begrensningene og utfordringene som ligger i rammene for arbeidet. Disse rammes inn av den overgripende prosessen som

er kunstnerens arbeid med uttrykket, og uttrykkets tilbakevirkning på kunstneren. I dette tilfellet er det kunstneriske uttrykket studentens selvframstilling som liturg og den liturgiske handlingen er den kunstneriske formen.

Intensjon og håndverk består overveiende av personlig kunnskap mens materialer og rammer tilhører en objektiv ytre virkelighet. Dette illustreres i figur 55 ved at intensjonen er plassert nærmest kunstneren, og rammene nærmest uttrykket.



Figur 55. En sammenstilling av den utforskende og skapende fasen i uttrykkprosessen.

Analysen av coachingen viser at den pedagogiske praksisen aktiverte alle disse elementene, men i ulik grad. Studentene øvde i prinsippet ferdigheter og håndverkskompetanse (vokaløvelser, uttrykkstrening, nervøsitetsmestring etc.) i andre timer innenfor MPU, mye av det skjedde på PT501. Læreren aktiverer disse ferdighetene direkte i coachingen gjennom vokale basaløvelser (zzzt, haa), holdningsøvelser (stå godt, vær grounded, kjenn på føttene, gulvet skal bære deg), avspenningsøvelser (knytt hendene, slipp opp, la armene pendle) der øvelsene brukes for å bevisstgjøre studentene på ferdighetene i forhold til uttrykkarbeidet i liturgien. For det liturgiske uttrykket omfatter ferdigheter og teknikker blant annet bukpest, sang og stemmebruk, diksjon, mimikk, øyekontakt, kroppsuttrykk, å ta kontroll over rommet, initiere fellesutsagn og lede oppmerksomhet. En av arbeidsmetodene som tilhører den liturgiske håndverkskompetansen er det å kunne bruke dramaturgi som analyseverktøy og for å planlegge og forsterke det liturgiske uttrykket. Materialene for det liturgiske uttrykket består av uttrykksmidler og alternativer i formidlingen: Betoning, tempo, pauser, stemmestyrke, nyanser mellom forskjellige tekstnivåer, intensitet, bevegelse, smile eller ikke smile, løfte hendene eller ikke løfte hendene, holde hendene i ro eller bevege dem etc. Rammene består av de ulike liturgiernes ordlyd og handlingsrekkefølge, spesifikke forhold i de ulike kirkerommene og deltagerens behov (de sørgende i gravferd, barn og konfirmanter, dåpsfolket ved vanlige gudstjenester). Til rammene hører også tradisjoner og konvensjoner knyttet til dette spesielle kunstområdet: liturgisk form.

Intensjonsarbeidet, som jeg har analysert spesielt, viser seg som en bevisstgjørings- og integreringsprosess med både intuitive og kognitive trekk. Analysene av coachingen

mener jeg viser hvordan studentenes arbeid med å utvikle uttrykksfullhet ikke kan isoleres i en tenke- og en handle-fase, men trekker veksler på sidecoachingen og avbruddene som forstyrrer den sammenhengende rasjonelle tenkningen. Ulike intensjoner bearbeides samtidig både som uttrykk og som forståelse, og en viktig oppgave for studenten er det refleksjonsarbeidet som fører til en bevisstgjøring av sammenhenger mellom hensikt og uttrykk, mellom tanke og handling. Denne forståelsen kan imidlertid bli en selvreferende prosess, slik at målet blir å gjenta et uttrykk de har fått positiv respons på tidligere, noe eksempelet M083 kan illustrere. Derfor må det bygges inn en lydhørhet og en kommunikativ kompetanse i det muntlige liturgiske uttrykket, som gjør at studenten blir trygge på forholdet mellom sin intensjon og sitt uttrykk, og samtidig har oppmerksomheten rettet mot andres resepsjon av det samme uttrykket. Dette finner jeg beskrevet som fase tre i den kunstdidaktiske modellen (figur 8 i kapittel 2.1.2).

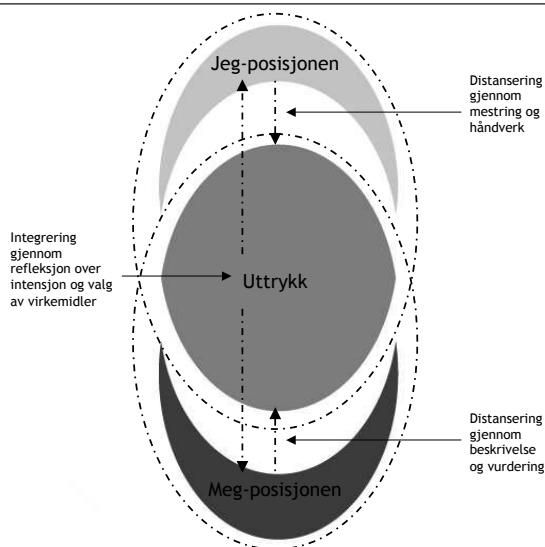
Utvikling av artistisk kompetanse

Uttrykksevnen trenes ved å forfine teknikker og koordineringer for å få flere nyanser til rådighet når uttrykket skal formes, men det skjer også ved stadig å eksponere uttrykket for andre. I denne delen av arbeidet er vekslingen mellom nærhet og distanse til uttrykket viktig, noe som er spesielt komplisert i arbeidet med et muntlig uttrykk. Dette skyldes at det samstedige og samtidige i det muntlige uttrykket skaper en uklar opplevelse for studentene av hva som er dem selv og hva som er uttrykket. Dette gjør det vanskelig, kanskje umulig, å trekke grensen mellom uttrykkeren og uttrykket. Studentenes opplevelse av sitt eget uttrykk som «falsk» og «unaturlig», eller at dette ikke er «meg», bekrefter at de opplever det muntlige uttrykket som en del av personligheten. Det å utforske alternative måter å lese tekst på i tekstarbeid med forteller, beskrives av en student som veldig kunstig fordi «jeg liker ikke å *forandre på personligheten* i fremføringen av noe» (EØ: tekstarbeid med forteller, min utheving). Når dette kombineres med en talentbasert ferdighetsforståelse, gjøres studentenes muntlige uttrykksarbeid til et svært komplisert og unødvendig følsomt område.

Analysene av coachingen viser at i denne fasen av arbeidet trenes studenten til et begynnende utenfraperspektiv på sitt eget uttrykk: «Kjenn nesten at du står ved siden av deg selv». Læreren skifter mellom å fokusere to perspektiver ved studentens uttrykk. I det første gjør læreren studentens uttrykk til et objekt for sin opplevelse: «Jeg blir usikker på om du brister», «jeg strever med å forstå», «du må overbevise meg», «nå tror jeg på deg». I det andre gjøres studenten til subjekt i sitt eget uttrykk: «Kjenn på det», «hvordan kjennes det», «kan du gjenta det», «gjør det på samme måte en gang til». Det første perspektivet etableres ved at læreren gir tydelig subjektive tilbakemeldinger, og hjelper studenten til å fokusere uttrykket som sett av en annen. I forhold til figur 56 betyr dette at læreren tar posisjonen som studentens «meg» i denne fasen. Det andre perspektivet etableres ved tilbakemeldinger som initierer endring og kroppsforankring, og hjelper studenten til å fokusere seg selv og sin egen kroppslige fornemmelse av uttrykket.

Det muntlige uttrykkets særlige kvaliteter gjør at det å uttrykke seg muntlig forutsetter å bli sett og bli hørt av andre. Lærers arbeid kan beskrives som å bevisstgjøre studenten på sin objektposisjon: på å være sett og hørt av den andre. Studenten som subjekt må bekrefte seg selv som objekt for læreren, og ta stilling til sin plassering i

akkusativ. Coachingen kan forstås slik at den gir studenten muligheten til å utvikle en forståelse av seg selv som «sett av den andre». På denne måten framstår coachingen også interspektivisk: Som en øving i å være utsatt for den andres oppmerksomhet.



Figur 56. En sammenstilling av nærhet og distanse i utvikling av artistisk kommunikasjon.

Læreren styrer studentens avstand og nærhet til sitt eget uttrykk i raskt tempo. Denne prosessen bidrar til å tydeliggjøre grensene mellom uttrykket slik det oppfattes av andre, og uttrykket slik det oppfattes av meg selv, for studenten. Vekslingen bidrar til å øke distansen mellom uttrykket og den som uttrykker, eller mellom kunstneren og kunstverket, for å bruke begrepene fra kunstdidaktikken. For at kunstneren skal utvikle artistisk kompetanse, må uttrykket eksponeres, ikke bare for kunstnerens meg-posisjon, men for reelle eller generaliserte andre. I følge Halvorsen er kunstneren avhengig av å bringe inn connoisseurer eller kjennere i denne fasen. Dette kan forklare lærerens intuitive motstand mot å la studentene arbeide med video-opptak av eget uttrykk. Dersom «den andre» erstattes av studentens studium av seg selv på video, er faren for selvrefererende systemer igjen til stede.

Utsatt for den andres oppmerksomhet.

Dersom coachen, ved å gjøre studenten til objekt, objektiverer studenten, kan dette fungere som et angrep, sier Hans Skjervheim (Skjervheim 2002: 24). Det finnes en fundamental tvetydighet i den menneskelige situasjon, som beskrives av fenomenologene: «at den andre er der både som objekt for meg og som eit anna subjekt saman med meg» (Skjervheim 2002:45). Dette betyr at menneskets evne til å forholde seg til seg selv, å opprette en indre relasjon, er karakteristisk for og skiller mennesket fra andre «verande» (ibid). I artikkelen *Deltakar og tilskodar* (2002) taler Skjervheim mot objektiveringa av mennesket, og han bruker nettopp profesjonskritikk for å gjøre det.

Han skriver om de terapeutiserende, fremmedgjørende, objektiverende profesjoner og er opptatt av språket og de måtene vi møter andre på i språket. Jeg vil relatere beskrivelsen av coachingen til denne kritiske innvendingen.

I følge Skjervheim kan et menneske forholde seg i en dialog enten som deltager eller som tilskuer. Som deltager forholder jeg meg til saken sammen med deg. Det medfører at du fortsetter å være subjekt og jeg er subjekt sammen med deg, i møte med saken. Som tilskuer forholder jeg meg i samtalen som betrakter. Jeg betrakter deg, som en som forholder deg til en sak. Da er saken din, og jeg objektiverer deg og blir tilskuer til din drøfting av saken. Det er denne siste fremmedgjørende formen Skjervheim kritiserer. Men er det ikke nettopp dette læreren gjør i coachingen?

Dersom «saken» erstattes av «studentens uttrykk», blir det tydelig at læreren kan velge å være deltager i studentens arbeid med uttrykket, eller være eller en tilskuer til det samme. Et problem med det muntlige uttrykket, som jeg allerede har beskrevet, er at det samtidige og samstedige i den muntlige formen gjør at når måten jeg sier eller gjør ting på (subjektets uttrykk) skal diskuteres, blir det fort opplevd som at det er jeg, subjektet, som diskuteres og vurderes. I coachingen legges handlingen, det muntlige uttrykket, som et objekt på bordet mellom læreren (subjekt) og studenten (subjekt). Med dette gir coachen studenten rett til å forholde seg til sitt eget uttrykk (objektet) som noe annet enn deler av seg selv (subjekt). Subjektet er den som erfarer, objektet er det som erfares.

Jeg vil problematisere en forståelse av forholdet mellom lærer og student som et likeverdig subjekt-subjekt-forhold. Læreren kan aldri fungere likeverdig med studenten. Men studenten skal heller ikke objektiveres, slik Skjervheim beskriver det. Lærerens funksjon blir å insistere på å være subjekt, og å gjøre studenten skiftevis til objekt og subjekt i sin egen uttrykksprosess. Hele undervisningssituasjonen vil være preget av en veksling mellom at studenten er subjekt og objekt i sin egen læring, noe læreren bevisst utnytter for å føre studenten fra ikke-mestring til mestring. Når studenten prøver ut forskjellige uttrykk i praksis, gjør studenten sitt eget uttrykk til objekt for en praktisk utprøving. Når studenten vurderer, reflektere over og begrunner sitt eget uttrykk, gjør studenten det til objekt for en undersøkelse. Når studenten kjenner etter hvordan den kroppslige erfaringen av dette uttrykket er, tar studenten det tilbake i sitt subjekt, og forankrer det kroppslig som ett av flere alternative uttrykk.

Analysene har vist at det jeg studerer, ikke bare er interaksjonen mellom den lærende og læreren, men en bestemt prosess i den lærende: mellom det lærende subjektet og uttrykket.

3.3.7. Kritiske synspunkter på lærerens praksis.

Jeg har vist hvordan læreren gjør bruk av prosedyrer og konstituerende regler i sin pedagogiske praksis, og gjort greie for forskjellen på normative og konstituerende regler slik det framstilles hos Janik (1996 :43) i kapittel 2.1.2. Særlig når denne typen regler anvendes på en form for religionsutøvelse eller trospraksis aktiveres det mange motforestillinger. Ext2 stiller det som et tydelig spørsmål i en kommentar til lærerens måte å øve inn veksellesningen av salmene under tidebønnene: «Den fråga som inståller sig

är frågan om huruvida man i kursens religionsutövande inslag kan identifiera implicita normativa uttryck relaterade till L:s ideal och praxis» (Ext2_1-07 :2). Her synliggjør Ext2 etter min oppfatning det problemet som oppstår når reglene for lese-måte oppfattes som normative. Særlig formuleringen «implisitte normative drag» peker på et problematisk område: de områdene av den pedagogiske praksisen som heller ikke er eksterialisert eller bevisstgjort for læreren selv. Behovet for å trene studentenes evne til å beskrive eller lytte uten å vurdere får en dypere betydning som grunnleggende forutsetning for å overlate seg til coachingen eller utsette seg for lærerens coaching uten først å diskutere den.

Spørsmålet Ext2 stiller kan besvares ved at jeg systematisk beskriver de eventuelle manipulative trekkene jeg kan identifisere og den informasjonen som finnes om forholdet mellom studentene og læreren som kan avsløre slike trekk i denne undervisningsformen. Ved å se om læreren for eksempel ikke på noe tidspunkt åpner for diskusjon av metode, motsetter seg kritikk, gir studentene en opplevelse av å være latterliggjort eller ydmyket eller viser manglende respekt eller empati i undervisningssituasjonen kan slike trekk avsløres. Jeg må allikevel si at på dette punktet har jeg ingen illusjoner om å klare et tydelig skille mellom min forskeridentitet og min læreridentitet.

En sterk, konkret handledning gör att de studerande i situationen är beroende av KSS:s stöd och kompanjonskap. Coachningen kan i detta fall beskrivas som lärarcentrerad. KSS företräder en syn på liturgens uppgift utifrån ett hantverkstänkande. [Ext2_2-07 :4]

Vad utmärker interaktionen mellan handledd och coach? Interaktionen kännetecknas av att KSS ibland är ganska dominerande på grund av att hon i högt tempo och med intensitet handleder sina studerande i ögonblicket. Å andra sidan ger hon också rum åt dem att söka sitt eget uttryck. Hon inbjuder aktivt till en dialog, något som de inte alltid orkar delta i på grund av deras energi är fokuserad på praktiska detaljer i övningarna. Situationen och uppgiften som liturg är dock för de flesta rätt ny och omtumlande. Jag anser att interaktionen mellan KSS och de studerande kan beskrivas som en rätt komplex växelverkan på grund av att hon ibland är deras utbildare, ibland deras liturg och förebedjare. [Ext2_Forskningsspørsmål]

Veiledning, vurdering og øvelse

En annen tilnærming til dette er lærerens forståelse av forholdet mellom det hun kaller vurdering på den ene siden, og ikke-vurderende beskrivelser eller å lytte uten å vurdere, på den andre siden. Utgangspunktet var at forholdet mellom veiledning, egnethetsvurdering og øvelse gjorde det problematisk for både studentene og øvingslærerne.

Forholdet mellom beskrivelse og vurdering er drøftet hos Kjørup (2003 :179 ff) på en oppklarende måte. En beskrivelse kan ikke være en fullstendig gjengivelse av det som skal beskrives, men griper strukturerende inn, sier han. Dette skyldes at beskrivelsen har et formål. En beskrivelse vil alltid gjøre vold på det beskrevne, den vil forenkle, eller fremheve noe på bekostning av noe annet. Denne forenklingen eller framhevingen vil alltid være gjort på bakgrunn av dette formålet, og prosessen av utvelgelse vil kunne kalles en vurdering. I en pedagogiske tilrettelegging av opplæring i observasjon (beskrive uten å vurdere) og kontemplativ lytting (lytte uten å vurdere) var det

av verdi å bevisstgjøre studentene på beskrivelse og vurdering som ulike deler av en resepsjonsprosess. I en slik sammenheng kan jeg se at en bruk av begrepene som motsetninger var hensiktsmessig. Sett i forhold til sammenhengen med PT501 der dette var undervist, blir den fortsatte bruken av begrepene forståelig. Imidlertid kunne det vært gjort uten å bruke begrepet beskrivelse som en motsetning til vurdering. Snarere kunne beskrivelse vært framholdt som en nødvendig forutsetning for både en formativ og en summativ vurdering.

I tillegg til å skille mellom vurdering og beskrivelse, kunne begrepene formativ og summativ vurdering vært brukt. Den formative vurderingen har læringen som formål (Bø & Helle 2008 :90) mens den summative vurderingen har til hensikt å kontrollere sluttresultatet ved avslutningen av et læringsløp (op. cit. :303). Med en slik begrepsbruk ville viktige nyanser i forståelsen av både beskrivelse og vurdering vært ivaretatt. Det er vanskelig å tolke analysen av coachingen annerledes enn at læreren kontinuerlig foretar en vurdering av studentenes uttrykk i øvelsene. Læreren kunne isteden ha forstått dette som at bruk av summativ vurdering avslutter eller lukker læringssituasjonen, der en formativ vurdering ville bidratt til videre læring. Slik det nå framgår av materialet, blir kravet om å beskrive uten å vurdere nærmest normativt, i strid med det ikke-normative klimaet læreren ønsker å skape. Læreren framstår selv i coachingen med mange vurderende utsagn. Det ville vært klagjørende for studentene om disse hadde vært framstilt som subjektive, formative vurderinger.

Eksemplet M083 viser hvordan en summativ positiv vurdering kan stanse læringsprosessen og få studenten til å ville fikse en bestemt måte å gjøre det på. Det er allikevel et åpent spørsmål hva som ga øvingslærernes utsagn det jeg vil kalle en summativ effekt. Det kan ha vært øvingslærernes formuleringer eller valg av begrepet «perfekt». Imidlertid finner jeg flere utsagn i lærerens coaching som er av samme type: «Kjempeflott», «Bra», «Du klarte det!», men som i følge materialet ikke har samme summative effekt. Læreren forståelse av vurdering ser ut til å helle mot at det å gi både positiv og negativ respons i form av vurderinger etablerer et klima eller en forventning hos studenten om å bli vurdert eller bedømt som det seinere kan bli vanskelig å bryte. Ext2 kommenterer på ett punkt lærerens coaching som at «L säger inte så ofta vad de studerande gör bra!! Oftare säger «en gång till». Hennes egen bild av sig själv är nog att hon oppmuntrar ofta» (Ext2_2-07 :4). Den samme erfaringen uttrykkes i studentenes evalueringer:

Jeg fikk en del kritikk, men kan ikke huske å oppleve dette som coaching? [EØ :tilbakemeldinger fra øvingslærerne]

L og SB²²⁰ kan være litt krasse og bastante. Det tar tid og venne seg til og gjorde meg litt usikker og provosert. Men etterhvert fikk jeg veldig mye ut av det, og var veldig glad for alle øvingslærerne. [ibid]

Veldig nyttig og bra øvelser, men som nevnt ovenfor syns jeg kanskje det ble litt mye krasse kritikk i forhold til oppbacking, men det er jo selvsagt også lærerikt. [ibid]

Jeg tror mange av oss er veldig usikre (det er ihvertfall jeg) på om de oppgavene som venter som prest og liturg. Jeg tror derfor positiv oppbacking er kjempeviktig denne uken. Det er også viktig at kritikk blir fremlagt på en vennlig

måte og kommer i passelige mengder. Det er tross alt øvelse og ikke «ferdig produkt» som leveres. [ibid]

Dette er ikke den overveiende tilbakemeldingen i materialet, men jeg finner at den åpner viktige perspektiver. Det er mulig at lærerens egen forståelse av å være beskrivende og ikkevurderende, bidrar til å tilsløre styrken i studentenes forventninger til summative vurderinger. Vurderinger som inngår i beskrivelser, kan muligens skilles fra vurderinger som er normative bedømmelser, men selv om læreren skiller dette fra hverandre, er det ikke sikkert at studentene gjør det. Dersom lærerens forståelse av sine egne utsagn er at dette er subjektive beskrivelser som gjør krav på å kunne diskuteres, mens studentene oppfatter det som vurderinger som setter opp en objektiv norm, vil lærerens coaching kunne oppleves manipulerende. På en slik bakgrunn blir det viktig å se i hvilken grad studentene opplever en maktbalanse som gjør det mulig for dem å innta en annen posisjon i møte med lærerens beskrivelse. Til dette hører også spørsmålet om det er forskjell på å vurdere og bekrefte.

Implisitte normative drag i den pedagogiske praksisen

På hvilken måte kan jeg få faktisk informasjon om studentenes erfaringer av denne siden ved lærerens undervisning? Det er overveiende sannsynlig at slike erfaringer ikke vil rapporteres i form av svar i evalueringer eller tilbakemeldinger til læreren direkte. Det empiriske materialet mitt er begrenset på dette området. Selv om både evalueringer, noviseberetninger og observasjonsnotater leveres anonymt, er studentene klar over at læreren skal lese dem. Dette er tydelige i små direktekommentarer i materialet: «Vi valgte å kutte ut en lesetekst. (etter forslag fra presten, for vi har jo lært at det ikke er lov...hehe...)» (Nob26-04), eller ved at studentene går i diskusjon med læreren om valg som er gjort i praksis, slik som eksemplet fra noviseberetningen i figur 57 viser.

Sammen med nådehilsenen ville jeg si noen hyggelige ord til menigheten og sette an tonen. Jeg bestemte meg for å si noe om at "Det er flott å se så mange samlet her i dag" og litt til og la det henge sammen med noen ord som innledning til syndsbekjennelsen. Jeg vet at du, Kristin, har sagt at leddene i gudstjenesten skal komme etter hverandre uten for mye snikksnakk imellom, men det har noe med type menighet å gjøre også. I ... opplever vi stadig at nye kommer; uvante med gudstjenester, og vi vurderer det dit at det er bedre at de får høre noen ord om hva som skal skje, enn at de sitter med spørsmålet: "Hvorfor i all verden

Figur 57. Faksimile av Nob13-04

At studentene bevisst velger et annet alternativ enn det læreren har anbefalt, kan tyde på at forholdet mellom læreren og studentene tillater slike selvstendige valg. Formuleringer som «he-he», og smilefjes innsatt i evalueringer og noviseberetninger, tyder på at studentene våger humor i møte med læreren. Observatørens beskrivelser referer også en uhøytidelig og humoristisk tone.

Ut fra en akademisk og kunnskapsteoretisk forståelse av læring og kunnskap, kan deler av den ferdighetslæringen studentene får i øvingsukene oppfattes både som sterkt styrende og med implisitte normative drag. Det ble reist kritikk mot grunnlaget for

den pedagogiske praksisen innenfor MPU fra institusjonens side, og jeg mener at det gir mening å betrakte den som del av en større kunnskapsteoretisk problematikk. I følge Janik (1996) gjør uklarheter på dette punktet at denne formen for regelbundet innlæring av og til forveksles med behaviourisme. I et saksforberedende dokument til fagrådet fra juni 2005²²¹ (LD 54-05) kommer denne problematikken direkte til uttrykk. Dokumentet referer til emnebeskrivelsene for MPU, først med kritiske merknader til de høye ambisjonene og taksonomien i forbindelse med beskrivelsen av oppfyllelsen av studiemålene²²². Imidlertid er det drøftingen av det pedagogiske grunnlaget for MPU i slutten av dokumentet som er interessant her.

Til sist en kommentar til pedagogiske grunnlaget for MPU. I ingressen til delemnet er det brukt begrepet 'instruksjon'. I lys av lærings- og veiledningsteori trenger begrepet en nærmere oppklaring.

Begrepet er nemlig uheldig. Det står i kontrast til navnet på fagområdet: personlig uttrykk. Instruksjon ligger helt i andre enden av skalaen i forhold til konstruktivistisk læringsteori (Piaget og Vygotsky), nemlig i den formidlingsteoretiske/behavioristiske enden av skalaen.

Den læringsteorien som den kan støtte seg på av i dag er Banduras modellering (/imitasjon), som først og fremst handler om barns motoriske og kognitive utvikling på et tidlig stadium. Denne har som mål å etablere en abstrakt regelstyrt atferd.

Instruksjon krever konkret handling, og blir først og fremst benyttet av læringsteoretikere i forbindelse med oppførelse. Begrepet har et sterkt autoritært klang, og vil ikke nødvendigvis fremme studentenes individuelle uttrykk.

Det begrepet som i best deknning vår studieplan er det noe vide begrepet 'veiledning'. Det er lite lærerfokuset og betegner en prosess der lærer i større grad blir veileder og går inn i en prosess for å bevisstgjøre den som blir veiledet om sin utøvelse og om sitt personlige potensiale. Målet er enten å etablere og fremme nye handlings- og refleksjonsmønstre på studentens premisser, eventuelt fremme nye og bedre måter å løse oppgaver hos allerede profesjonelle yrkesutøvere. Fokuset flyttes fra den «riktige» måten å gjøre det på til bevisstgjøring av grunnlaget for utøvelse og praksis» [LD 54-05 :2].

Figur 58. Faksimile av dokument LD 54-05 :2 (med fagrådsleders understrekinger)

Argumentasjonen tar utgangspunkt i bruken av begrepet «instruksjon», som forbindes med behavioristisk læringsteori og knyttes til en autoritativ og lærerfokuset undervisning. Dette oppfattes å stå i kontrast til utviklingen av personlige og individuelle uttrykk. På bakgrunn av en slik forståelse av instruksjon, foreslås begrepet «veiledning»²²³, fordi det

« betegner en prosess der lærer i større grad blir veileder og går inn i en prosess for å bevisstgjøre den som blir veiledet om sin utøvelse og om sitt personlige potensiale. Målet er enten å etablere og fremme nye handlings- og refleksjonsmønstre på studentens premisser, eventuelt fremme nye og bedre måter å løse oppgaver hos allerede profesjonelle yrkesutøvere. Fokuset flyttes fra den «riktige» måten å gjøre det på til bevisstgjøring av grunnlaget for utøvelse og praksis» [LD 54-05 :2].

Med henvisning til jordmorkunsten (maievtikken) slik den beskrives hos Skjervheim, framgår den avsluttende beskrivelsen som i all hovedsak sammenfallende med lære-

221 Saksdokument til Fagråd for master og cand. theol 2005.06.06. Sak 32/05: Godkjenning av emner innenfor praktisk teologi.

222 Emnebeskrivelsene var formulert i forhold til en større studieramme (se 3.1.4.) og særlig vedlegg 8.

223 Lærerens argumenter mot å anvende begrepet veiledning er beskrevet i kapittel 3.3.1

rens beskrivelse av målet for undervisningen innenfor MPU. Problemet oppstår fordi det personlige potensialet knyttet til mestring av ferdigheter tilhører det praktiske kunnskapsområdet. Denne formen for kunnskap gjøres, i følge læreren, ikke tilgjengelig for studentene gjennom samtaler, men gjennom utprøving og innlæring. Slik sett illustrerer dette en problematikk ferdighetslæringen kan stå overfor når den argumenterer for en berettigelse i profesjonsutdanninger, der den vil betraktes gjennom tradisjonelle akademiske og vitenskapsteoretiske briller.

3.4. Sammenfatning

Jeg har i første del av dette kapitlet funnet hvordan profesjonsferdighetene i overveiende grad blir forstått som del av egnethet eller skikkethet innenfor studiet. Dette begrunner jeg dels med at vurderingen av egnethet og skikkethet i hovedsak er lagt til de samme læringsaktivitetene som der ferdigheter trenes, dels med at ferdigheter i hovedsak omtales i disse dokumentene, og i kategorier som henviser til evner og personlighet. Jeg viser også at dette oppleves som et problemområde for studentene. De opplever at personlighet, rolle og uttrykk ikke defineres klart eller holdes fra hverandre. Ferdighet og egnethet kan se ut til å være sammenfallende innenfor utdanningen, med det resultat at ferdighet i stor grad betraktes som medfødt, og at integrert kunnskap synes å framstå som det samme. Jeg har også vist hvordan viktig taus kunnskap innenfor praktikum var nedfelt i de første utkastene til studieplaner²²⁴, men at deler av planene som i utgangspunktet var forstått som essensielle deler, forble ikke-artikulert med det resultat at de ikke ble tatt hensyn til fordi de ikke pedagogiske egenart i overveiende grad var taus.

Jeg har funnet at et profesjonsspesikt fag som det jeg beskriver ikke egentlig lar seg beskrive som en fagdisiplin i strengt vitenskapsteoretisk forstand. Jeg velger å kalle det førfaglig, og med det mener jeg at det som binder faget sammen er den realkompetansen som profesjonsutførelsen krever, altså det som opprinnelig ligger forut for selve utdanningsprogrammet (for å utdanne prester må det etableres en utdanning som kan utdanne prester...). Her viser jeg hvordan ulike deler av profesjonsutøvelse kan knyttes til ulike kunnskapsformer og læringsmetoder, og på hvilken måte dette oppfattes når det skal kommuniseres inn i en vitenskapsteoretisk akademisk institusjon. Beskrivelsen av det profesjonsspesifikke ferdighetsfagets ulike støttefag, arbeidet med å utvikle profesjonsnære læringsformer og tilretteleggingen av lærings situasjoner i forlengelsen av dette viser hvordan ulike kunnskapsoppfatninger eksisterer side om side uten å være beskrevet eller bevisstgjort. Jeg viser hvilke typer misforståelser som kan oppstå i et slikt spenningsfelt, og på hvilken måte de kan vanskeliggjøre et reelt tverrfaglig samarbeid.

I analysen av de liturgisk-kontemplative øvingsukene finner jeg at læreren utvikler en form for dramaturgisk struktur omkring de konkrete liturgiøvelsene som har som mål å skape en forståelse av handlinger som konstituerende for betydning, ikke som normative og gjenstand for vurdering. Dette skjer gjennom en bruk av konstituerende regler, innlæring av prosedyrer, og tydelige strukturer og rammer i undervisningdagen. Samtidig finnes det et overskudd av betydning i undervisningspraksisen, der læ-

²²⁴ Vedlegg 9 redegjør nærmere for dette.

rerer legger tilrette for at studentene selv kan oppdage sammenhenger i tematikk, symboler og innhold. Jeg finner at studentene bekrefter at de erfarer intensitetsnivåene og den dramaturgiske strukturen i dagene. Flere setter det i sammenheng med økt arbeidsevne, eller sier det gir hjelp til fokusering og hvile. Studentene erfarer denne annerledesheten i rytme og rom som en konstituerende ramme som igangsetter viktige prosesser av integrerende art: de møter seg selv som prest for første gang, de arbeider med å artikulere sentrale teologiske kunnskaper inn i en fysisk form, de arbeider med å ta rom og oppmerksomhet med egen kropp og stemme både som person, som profesjonsutøver og troende.

I den siste delen av kapitlet har jeg nærlest lærerens ulike dialoger i coachingen av enkeltstudenter i gruppe. Jeg har isolert noen typiske trekk i den pedagogiske praksisen som viser hvordan læreren skiftevis gjør studenten til subjekt og objekt i sin utførelse, og hvordan læreren først bruker sin kompetanse på å bringe studenten til mestring for deretter å kroppsforankre mestringserfaringen for studenten og speile studentens uttrykk. Læreren bruker en arbeidsform som veksler mellom intensjonsarbeid og uttrykk, og forholder seg på den måten til ulike bevissthetsnivåer hos studenten. Jeg finner at de ulike læringsformene som det arbeides med i rammene omkring coachingen, brukes om hverandre i selve de liturgiske øvelsene. Læreren diagnostiserer studentens mestringspotensiale og vurderer den beste veien til mestring for hver enkelt. Samtidig utfordres studentene til å integrere ulike intensjoner i sitt liturgiske uttrykk. Analysene viser at både studentenes, liturgiernes og det jeg kaller en kontemplativ intensjon aktiveres coachingen. Jeg har systematisert den pedagogiske metoden og drøftet den opp mot veiledningsteori for å se hvordan coachens funksjon definerer den pedagogiske metoden. På bakgrunn av teorier fra Hans Skjervheim (2002) har jeg drøftet hvordan bruken av subjektposisjoner, og erfaringen av å være sett som utøvende av praksis, bevisstgjør intersubjektivitet som refleksjonsform i uttrykkstreningen. Jeg har stilt spørsmål ved om interpretasjon og hermeneutikk burde betraktes som to ulike former for tolkningsarbeid, der den første i handler om å gi form til en konkret forståelse, mens den andre handler om å utvinne en mest mulig nyansert forståelse av en form. Relatert til fagplanene for MPU kan interpretasjonen sies å inneholde både arbeidet med å skape en form og å uttrykke denne formen.

4. Coda og Credo - Et fenomenologisk utblikk

Studien viser hvordan innholdet i en profesjonsspesifikk uttrykkskompetanse kan beskrives med utgangspunkt i analyser av ulike sider ved profesjonens praksis, og at den muntlige og ferdighetsrelaterte siden av prestenes profesjonsutøvelse fordrer en annen pedagogisk praksis enn den de akademiske studiene tradisjonelt legger til rette for. Studien viser også hvilke problemer som kan oppstå når studier av andres praksis erstatter erfaringene av egen praksis, eller når egen utførelse og eget uttrykk bearbeides i selvreferende systemer eller som kognitivt refleksjonsarbeid uten rom for intuitive prosesser og taus eller praktisk kunnskap. Studien viser også hvordan faglig kunnskap fra andre fagområder kan videreutvikle en god praksis, men at profesjonens egen refleksjonsteori må utvikles for å fungere som vurderende instans for hvilken kunnskap som vil veilede en brukbar praksis. Det finnes også i materialet eksempler på, at uten en slik vurdering kan kunnskap fungere tilsvarende villedende.

4.1. Et profesjonsspesifikt interpretasjonsfag²²⁵

Analysene av coachingen viser hvordan en kunstfaglig didaktisk analyse bidrar til å utvikle forståelse av forholdet mellom den som uttrykker seg og det som uttrykkes. Forståelsen av uttrykket som avhengig av ulike ferdigheter, og av liturgi og muntlighet som håndverk, bidrar til å klargjøre nødvendige trekk i en pedagogisk metode som forholder seg til forholdet mellom tenkning og handling som avhengig av delvis motstridende tankeprosesser. Det finnes i studien eksempler som begrunner at det kan finnes kontraproduktive undervisningsmetoder og mis-educative læringserfaringer innenfor dette kompetanseområdet.

²²⁵ Det tverrfaglige utgangspunktet byr på en utfordring knyttet til begrepet interpretasjon. Jeg har erfart at dette begrepet innenfor enkelte teologiske kretser i Norge har assosiasjoner til Rudolf Bultmanns begrep "eksistensiell interpretasjon" og dermed til hans avmytologiseringsprogram og liberale teologi.

Materialet i studien viser hvilken betydning denne delen av profesjonskompetansen kan ha for utviklingen av en integrert profesjonell selvforståelse. Studentene erfarer sin liturgiske selvframstilling som så sentral i sin identifikasjon med profesjonen, både gjennom sine erfaringer i møte med sin første liturgiske praksis og i coachingen knyttet til de konkrete liturgjøvelsene, at det kunne være spennende å undersøke i hvilken grad soknepresten i innledningens aller første eksempel er representert blant de mange som slutter som menighetsprester, eller aldri begynner som det, etter endt utdanning. Positivt viser dette hvilket potensiale som ligger i denne formen for øvelser i forhold til å bearbeide og integrere studentenes teologiske fagkompetanse og pastorale selvforståelse i et helhetlig og troverdig uttrykk.

Gjennomgangen av fagplaner og dokumenter har vist hvordan egnethet og ferdighet ser ut til å sammenfalle på strategiske punkter i utdanningen, og hvordan det jeg kaller en talentbasert ferdighetsforståelse kommer til syne i materialet. Studiens beskrivelse av en alternativ pedagogisk praksis kan ses som en argumentasjon mot en slik forståelse, og for studentenes rett til å bli dyktige gjennom øvelse.

4.2. Praksis som selvstendig teologisk artikulasjonsform

Jeg har redegjort for hvordan den strategiske praktiske teologien hos Browning (1991) tar utgangspunkt i en praksis – teori – praksis forståelse, hvilket betyr deskriptive undersøkelser av praksis. Browning diskuterer selv om begrepet strategisk teologi burde vært etablert med «fully practical theology» (1991 :8), for å vise at selv om teologi i seg selv er praktisk, blir den ikke konkret bare ved å bli beskrevet.

«...once we grasp the practice-theory-practice structure of all theology, the gulf disappears between our high-level theological texts and courses and the practical activity of religious education, care, preaching, and worship. The structure of theology and structure of these concrete practices is the same.» (op. cit. s. 9)

Jeg forstår ham slik at praksis–teori–praksis er en strukturell modell som vil føre til at gapet mellom den vitenskaps-teologiske tenkning på høyt nivå og den konkrete praksisen forsvinner. Denne forståelsen av praktisk teologi nødvendiggjør en integrering av den teologifaglige og den yrkesrettede delen av profesjonsutdanningen, slik Hegstad (2002) tok til orde for i sin forelesning ved semesteråpningen på MF høsten 2002. Et spørsmål som denne studien reiser, er om en slik integrering er mulig, uten at selve kunnskapsbegrepet innenfor hele utdanningen revideres. Browning gjør et viktig arbeid for å skape en modell for praktisk teologi som bringer den ut av den forståelsen at den praktiske teologiens viktigste oppgave er å applisere teologien på praksis. Et av Brownings sentrale spørsmål, er i hvilken grad kirkelig praksis bidrar med de spørsmålsstillingene som behandles av teologien. På bakgrunn av det materialet jeg har presentert, kan det se ut som om denne modellen har et svakt punkt som Browning ikke drøfter tilstrekkelig. Det gjelder spørsmålet om hvilken betydning epistemologien har, for de problemstillingene som overhode behandles. Spørsmålet er om det finnes områder i praksisfeltet som aldri genererer den type problemstillinger at de blir gjort til gjenstand for teologisk bearbeiding. Når Zhenhua (2006) argumenterer for en

tykk epistemologi er det fordi viktige kunnskapsområder plasseres helt utenfor bildet i den tradisjonelle vitenskapsorienterte epistemologien.

The inadequacy of the propositionally oriented conception of knowledge consists, among others, in its reluctance to recognize the legitimacy of tacit knowledge, in its failing to see the tacit root of explicit knowledge, and consequently in its blindness to the rich dynamics between the explicit and the tacit in human knowledge, thus inevitably narrows down the scope of epistemology and meanwhile only scratches the surface of the problem of knowledge. (Zhenhua 2006: 209).

Det Zhenhua kaller den tynne epistemologien fører til at viktig kunnskap isoleres fra drøftingene eller ikke regnes som faktorer i argumentasjoner og resonnmanger. En tynn epistemologi innebærer en forståelse av teori som, uansett hvor bredt det empiriske utgangspunktet er, vil føre til at områder innenfor ferdighetslæring og andre kunnskapsformer med sterke tause komponenter ikke blir leverandør av reelle problemstillinger til teologisk drøfting. Viktige deler av praksis vil ikke anses som mulig å forholde seg vitenskapelig til innenfor dette paradigmet. Det betyr også at konkret praksis, som kan oppleves å generere sentrale problemstillinger for grupper som er utsatt for den, ikke kommer inn i synsfeltet for den teologiske drøftingen. Deler av kirkelig praksis kan på denne måten forbli tilfeldig eller ureflektert. Eksempelet i kapittel 2.1.5. viser et reelt problem i praksisfeltet som ikke genererer den typen formulerte bestillinger som den vitenskapelige faglige teologien er trenet i å reflektere over. Praktiske utfordringer knyttet til den kjønnede stemmen, reiser viktige problemstillinger som ikke fanges opp av den teorifaglige praktiske teologien. Analysene av prosessene knyttet til praktikums pedagogiske rolle i studierevisjonen, viser at så lenge den praksisrettede praktiske teologien, som ved MF's praktikum fram til revisjonen, ikke verbaliserer vesentlige deler av sin tause kunnskap, kan den forvitre i møte med en økt akademisering av profesjonsutdanningen. Det er grunn til å anta at dette er et problem innenfor alle profesjonsutdanninger som utsettes for en form for vitenskapeliggjøring.

I drøftingen av praksis som handlingsfelt eller studiefelt i kapittel 2.1.2. drøfter jeg hvordan den praktiske teologiens to betydninger (figur 12) kan tilsøre forståelsen av reflection-in-action som en annerledes refleksjon enn reflection-on-action. I kapittel 3.3.2. reiser jeg med bakgrunn i studentenes evaluering av innlæring av morgenbønnene, et spørsmål om hvorvidt muligheten til å ha kunnskap om visse typer praksis krever en fortrolighet som medfører at de må kunne praktisere denne praksisen for å kunne vurdere den. På bakgrunn av erfaringene fra utviklingen av et profesjons-spesifikt ferdighetsfag, slik det blir beskrevet i kapittel 3.1, har jeg drøftet hvorvidt grunnleggende ulikheter mellom ferdighetslæring og en akademisk-vitenskapelig eller kognitiv kunnskapsinnlæring tilsøres i en tynn epistemologi. Problemer knyttet til valg av begreper og taksonomi i dette faget viser hvilke konsekvenser det kan få når metoder for ferdighetsinnlæring betraktes gjennom vitenskapsteoretiske pedagogiske briller. Det synliggjør en forskjell mellom det å handle i praksis og å tenke om å handle i praksis, og mellom det å ha kunnskap om en praksis og å ha kunnskap om en praksis gjennom å kunne praktisere denne praksisen. De sidene ved en profesjons praksis som det ikke finnes språk for å reflektere omkring, vil kunne oppleves av store deler av profesjonen som uvesentlige eller ikke-eksisterende. De kan også oppleves som uforutsigbare, ukontrollerbare og u håndterlige for systematisk undersøkelse og

refleksjon overhode.

Jeg har pekt på at det finnes faktiske forbilder i kirken på slike formen for pedagogisk praksis, men at både mystagogikken og *lectio divina* er viktige og særpregede pedagogiske tradisjoner i kirkens historie som av ulike grunner framstår som marginalisert i forhold til den presteutdanningen jeg har studert. Arbeidet med å beskrive det profesjonsspesifikke ferdighetsfaget har gjort det nødvendig å plassere det i forhold den tradisjonelle praktiske teologien. Her kommer det til syne en form for praktisk teologi som verken rommes i den teorifaglige eller den praksisrettede praktiske teologien, slik de er beskrevet i kapittel 2.1.4. I studentenes utvikling av en praksisteori, er det nødvendig at praksis både utnyttes og ansvarliggjøres som selvstendig teologisk artikulasjonsform.

Jeg har vært på konferanse med NEI²²⁶. Det ble snakket om hvordan studentene skulle få hjelp til å reflektere og øves i å tenke teologi, slik at de selv blir teologer? Dvs slik at de ikke bare kan referere og drøfte andres teologiske synspunkter eller teologier, men etablere og bevisstgjøres sin egen teologi: sine egne teologiske synspunkter, sannheter, sitt eget Gudsbilde, menneskesyn og ekklesiologi, med referanse til sine egenerfarte trosopplevelser, troshistorie og levde trosliv. [FL07]

Jeg har tidligere vist at kirkelig praksis genererer teologisk forståelse, og at gudstjenestene er en viktig del av denne praksisen. Den profesjonsspesifikke praksisteorien som beskrives her, er en implisitt teologi som kommer til syne i og styrer praksis. Den finnes som et kompleks av verbalisert og ikkeverbalisert teologisk forståelse, og rommer både menneskesyn, gudsforestilling, ekklesiologi og trosforståelse. Denne teologien kommer til uttrykk gjennom profesjonsutøverne sin måte å handle og forholde seg på i sine profesjonelle handlinger. Det betyr at prestenes liturgiske praksis genererer en teologisk forståelse som, i likhet med andre profesjoners praksisteori, ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med intensjonen bak eller forestillingene om denne praksisen. Mer enn teologi for praksis og om praksis, er dette den teologien som formidles gjennom og i praksis. Ved å gi prestenes praksisteori navnet praksisteologi, er det mulig at det kunne tydeliggjøre hvordan praksis, som selvstendig teologisk artikulasjonsform, inneholder viktige kunnskapsdeler som den tradisjonelle praktisk teologien ikke rommer slik den framstår i dag.

Analysene av det empiriske materialet viser hvordan utviklingen av studentenes uttrykksbevissthet skjer gjennom interspektivitet og øvelse. Coachingens integrering av teologisk fagkunnskap, i møte med bevisstheten om å være «sett av den andre», stiller krav til studentene om å presisere sine handlinger og muntlige uttrykk. På den måten setter den pedagogiske praksisen i gang en refleksjon-i-handling i de liturgiske øvelsene. Studentenes praksisteologi er ingen verbalisert teologi, og hvilke trosforestillingen den konkrete praksisen genererer, blir ikke klart ved å lete etter intensjonen bak praksisen. Først når studentenes oppmerksomhet rettes fra deres egen intensjon med uttrykket og mot «den andre» sin faktiske oppfatning av det, blir de i stand til å se hvilken forståelse, hvilken teologi, deres egen konkrete praksis genererer.

226 Konferansen *Prästupbildning – idag och i morgon* ble holdt av Nätverket för teologisk utbildning i Norden, Oslo 18 – 20 oktober 2007

4.3. Betydningen av en pedagogisk praksis for å kvalifisere liturger

Denne studien har vist at det er flere begrunnelser for å arbeide bevisst med å kvalifisere prestestudenter i liturgisk utførelse. En grunn er de liturgiske handlingenes betydning for profesjonen, for kirken og for samfunnet. Dette handler både om den teologisk begrunnede betydningen av de liturgiske handlingene og om eksponeringen av den enkelte profesjonsutøver.

Forat vi skal komme til denne tro, er der innsatt en tjeneste med å lære evangeliet og meddelle sakramentene. Ti ved ordet og sakramentene som midler blir Den Hellige Ånd gitt, han som virker troen, hvor og når Gud vil, i dem som hører evangeliet, /.../ Confessio Augustana artikkel V: Om det kirkelige embede. (Normann 1930 :36)

Arbeidet med å trene uttrykksbevissthet knyttet til liturgiske handlinger viser seg også å intensivere en form for personlig og faglig refleksjon som kan stimulere til det som i overordnede mål for profesjonsstudiet ved MF kalles en «personlig integrert teologisk helhetsforståelse»²²⁷, gjennom en form for dialog der bevisstheten om å være utsatt for andres oppmerksomhet systematisk trenes. Det empiriske materialet viser at de liturgiske handlingenes betydning for studentenes identifikasjon med profesjonen er av stor betydning. Både i noviseberetninger og i evalueringer av liturgiske øvingspraksis framgår det hvordan dette området i utdanningen på en særskilt måte aktiverer studentenes arbeid med å etablere en personlig profesjonsidentitet. Det er også funn i det empiriske materialet som tyder på at selv om studentene opplever utviklingen av en pastoral selvforståelse som prosesser som går over tid, fører den liturgiske utførelsen til en tydelig intensivering av denne prosessen.

Studentenes spørsmål etter autenticitet, naturlighet og tydelig formidling i arbeidet med de liturgiske øvelsene kan på en måte sies å omfatte mer enn bare utøvelsen av selve liturgien. Flere av studentenes refleksjoner viser at de spørsmålene som aktiveres omfatter profesjonsidentiteten som helhet, ikke bare utøvelsen av de liturgiske handlingene. En slik forståelse sammenfaller med profesjonens holdning til de liturgiske handlingene som sentrale i profesjonsutøvelsen, noe som også kan forstås på bakgrunn av at tilgangen til å utføre slike handlinger fra samfunnets og Den norske kirkes side er begrenset til de som tilhører denne profesjonen. I tillegg til studentenes, profesjonens og arbeidsgiverens forståelse av de liturgiske handlingenes betydning, kommer at liturgiske handlinger er kirkens største vedvarende og mest synlige handlinger både i samfunnet som helhet, og i forhold til sine medlemmer. Det er gjennom de liturgiske handlingene de langt fleste medlemmene i folkekirken møter prestene og det er i disse handlingene prestene på en særskilt måte blir synlige som profesjonsutøvere.

Som vist i kapittel 2.1. er både universitet, praksisfelt og «praktikum» slike aktuelle læringsarenaer. Profesjonskompetansen består av kunnskap som er både vitenskapsfaglig og erfaringsbasert, ferdigheter som er omfattet med jurisdiksjon og en utøvelse av autonomt skjønn i overensstemmelse med profesjonens regler. Disse tre kompetansene står i et gjensidig forhold til hverandre, og jeg hevder at dersom grunnutdanningen skal fungere som utgangspunkt for en videre læring, må den igangsette læreprosessene

227 <http://www.mf.no/index.cfm?id=177808> lastet ned 2010-04-20

innenfor alle de tre områdene, kvalitetssikre læringsarenaene og fokuserer de kunnskapsformene profesjonens kompetanse forholder seg til.

Definisjonen av «narsissistiske sår» hos Dale (1989 :79) er spennende, fordi den rører ved et problem jeg gjenkjenner i studien. Dersom en opplevelse av ikke å få til utførelsen av en aktivitet varer over tid, uten å kombineres med forventningen om å være i stand til å overvinne problemene, fører det til at det dannes psykiske strukturer. Erfaringer blir nedfelt som forventninger om hva som vil skje og hva som ikke vil skje, og aktiviteter som medfører opplevelser som mer eller mindre permanent truer selvfølelsen, vil produsere underskudd på selvfølelse. Det er ikke enkeltstående opplevelser som skaper disse sårene, men stadige erfaringer av samme type. Med referanse til elever i norsk skole drøfter Dale hvordan forholdet mellom aktivitetene og hensikten med dem restruktureres dersom opplevelsen av nederlag blir overveiende. En primærmechanisme når slike indre spenninger bygger seg opp, er at aktivitetene omdefineres til å vurderes som mindre verdifulle. Ved å redusere betydningen av å mestre et vanskelig problem reduseres ubehaget ved ikke å mestre det. Men dersom hensikten med en aktivitet oppleves som betydningsfullt samtidig som realiseringen av disse målene ved hjelp av denne aktiviteten oppleves som lav, blir det psykiske energiforbruket stort.

Den pedagogiske praksisen i min studie viser en sterk styring av studentenes fokus fra lærerens side. Gjennom tydelige bestillinger, og avgrensning av studentenes deltakelse i de ulike delene av undervisningen, konsentreres energien mot overkommelige mestringsmål som den enkelte student har mulighet til å lykkes i. Dette er i tråd med forståelsen av progresjonen innenfor ferdighetslæringen. Denne går fra enklere delferdigheter til kombinasjon av større helheter eller delhandlinger, og videre til komplekse handlinger som skal tilpasses ulike sammenhenger eller rammer. For å kunne øve de enkle delferdighetene i troverdige og egnede situasjoner, må studentenes fokusområde begrenses.

Dersom elever i en undervisningssituasjon ikke opplever at mulighetene for mestring er innen rekkevidde, kan de redusere presset ved å minske forventningene til å nå målene, og øke toleransen for meningsløshet. Dette inngår i en kritisk drøfting av det Dale (op. cit. s. 82) kaller patologiske trekk i kunnskapsskolen. Jeg finner at disse perspektivene gir mulige svar på deler av spørsmålet om profesjonens forhold til øving og vektleggingen av muntlig kompetanse.

Når Kari Veiteberg (2006) i sin studie av framføring av gudstjenester lar skuespillere vurdere konkrete dåpshandlinger i Den norske kirke, bruker de begreper som «preget av slurv», «lite bevisst» og «gjennomtenkt» om det de observerer. Det er mulig at prestene i de observerte dåpshandlingene ikke anser handlingene som viktige, men dette er hverken i overensstemmelse med kirkens eller profesjonens offisielle syn. Denne studien bekrefter også det motsatte. Det synes tvilsomt om gjentatte erfaringer av manglende kommunikasjon i gudstjenester fører til en revurdering av verdien av aktiviteten i dette tilfellet. Et annet alternativ, stadig i følge Dale, er at verdien av aktiviteten reduseres, mens visjonen om hensikten beholdes. Da blir en mulig analyse i forhold til gudstjenestene, at formen ikke kommuniserer og at aktiviteten må endres. Nyere gudstjenestebevegelser, og argumentasjonen fra ungdommens kirkemøte i

2003, som igangsatte den siste liturgireformen i Dnk, kan tyde på en slik forståelse²²⁸.

Både eksempelet i innledningen og studentenes erfaringer fra menighetspraksis viser at spørsmålet om i hvilken grad hellige handlinger skal øves, trenger en drøfting. Studien viser at praksisfeltet ikke alene kan bidra til økt kompetanse på dette området. Studentenes rapportering av hvordan liturgiske øvelser og gudstjenesterelaterte lærings situasjoner tilrettelegges for dem i praksis, tyder på at profesjonens eget ferdighets- og bevissthetsnivå på området liturgisk uttrykk, gjør at de ikke selv vil kunne øke denne delen av profesjonens spesifikke kompetanse. Studentenes ideal om å framstå med en personlig tilstedeværelse og en autentisk liturgisk utførelse, utfordres av en form for profesjonsutøvelse som de ikke vil identifiseres med. Jeg mener, på bakgrunn av denne studien, at å motivere for slik øvelse er en aktuell problemstilling innenfor profesjonen.

4.4. Actio divina – en annerledes handling

Et religiøst motivert alternativ for å minske de spenningene som oppstår i dette feltet, er å flytte oppmerksomheten fra det ytre handlingsplanet til et indre plan. Det kan føre til at det ikke blir liturgens handling men liturgens intensjon som blir avgjørende. Eller at hverken liturgens intensjon eller handling spiller noen rolle, fordi Gud, og ikke lenger liturgen, er subjekt i handlingen. En slik gudstjenesteforståelse beskrives hos Harbsmeier og Iversen (1995) knyttet til gudstjenestens teologi. I forbindelse med drøftingen av det lutherske oppgjør med messeofferet, påpeker de en konkret liturgisk konsekvens av det protestantiske synet på gudstjenesten som *beneficium*:

Når Gud er gudstjenestens subjekt, så betyder det i praksis en mistenkelig-gjørelse af al aktivitet fra lægfolkets side. Når man så radikalt forstår Gud som gudstjenestens subjekt, får man svært ved at beskrive gudstjenesten som en form for menneskelig aktivitet, en form for religionsudøvelse. Derfor er der også i protestantisk teologi gjort forsøg på at tolke gudstjenesten som en form for offer, et lovprisnings- og takkeoffer. (1995 :283)

Igjen avgrenser jeg meg mot å gå dypere inn i en faglig teologisk drøfting av gudstjenestens teologi. Eksemplet er tatt med, for å vise hvordan forfatterne her peker på sammenhenger mellom den teologiske forståelsen av gudstjenesten, og liturgenes selvforståelse og konkrete praksis.

I analysen av den pedagogiske praksisen framgår det tydelig hvordan samme tekstmateriale stadig bearbeides på ulike måter: Meditasjonsteksten memoreres, den lyttes til, den mediteres over, den reflekteres over i fellesskap og uttrykkes både fysisk og

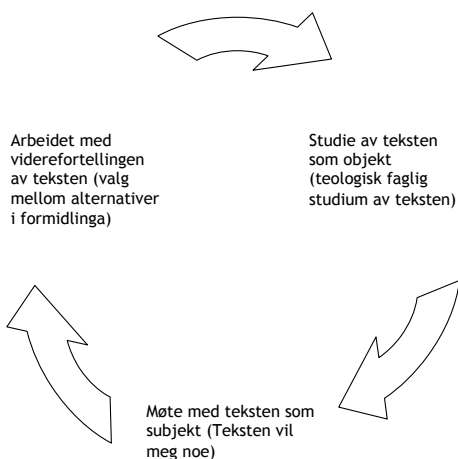
228 DET HANDLER OM HOLDNING: Når ungdommens kirkemøte tidligere har sukket over at høymesseordningen er for regelstyrt, har det gjerne vært svart: Men de muligheter som dagens ordning inneholder utnyttes jo ikke! Det er mye fornuft i det svaret. Med det vil jeg ha sagt: En svært viktig side ved det reformarbeid vi nå går inn i, handler om å skape en ny holdning til gudstjenesten og til det lokale gudstjenestearbeid og nye måter å samarbeide på. Dette krever en ny liturgisk kompetanse som utfordrer både grunnutdanning og etterutdanning for prester og organister, men også for kateketer og diakoner. Innledning til samtale om reform av høymessen, Kirkemøtet 19.11.2003 v/ biskop i Nidaros Finn Wagle

verbalt. Dessuten møter studentene deler av den samme teksten i symbolhandlinger og konkrete. I figur 59 isolerer jeg studentenes posisjoner i forhold til tekstene, ved å beskrive det som tre ulike møter med teksten. Det første er studie av teksten som objekt, der studenten skal utvinne kunnskap om og av teksten. Dette er det eksegetiske og teorifaglige studiet av teksten. Det neste er et møte med teksten som subjekt, der teksten vil noe, og studenten skal lytte til den. Dette er den meditative lesningen, representert ved ulike former for *lectio divina* og utenatføring.

Det siste er arbeidet med teksten som uttrykk, der studenten skal frigjøre teksten som performativ tekst. Dette uttrykksarbeidet består i faglige begrunnede valg mellom alternativer, ved viderefremmingen av teksten. Sara Birgitte Øvsti Nesje (2004) var forteller og øvingslærer i MPU på PT501 og i øvingsukene. Hennes hovedfagsavhandling i fortellerkunst framstår som et refleksjonsarbeid knyttet til det å utvikle identitet som forteller: «Å lytte med det tredje øret», *En muntlig fortelles refleksjon over egen praksis*. I dialog med Buber, Gadamer og Ricoeur drøfter hun lytterens plass i fortellingen, og analyserer fortellerens forhold både til lytteren og til sin egen fortelling. Istedenfor å intervju henne, har jeg gått til avhandlingsteksten for å se på hvilken måte hun erfarer forholdet til det muntlige uttrykket i selve formidlingssituasjonen.

./../ved å tre inn i lytterposisjon tillater fortelleren at fortellingen kan fungere som en egen selvstendig part i situasjonen, der fortelleren i den konkrete framføringen av den gir fra seg kontrollen over budskapet./../fortelleren kan ha distanse til sitt eget private forhold til fortellingen, samtidig som han eller hun er nærværende tilstede i fortellersituasjonene./../Distanse betyr ikke følelseløshet eller kulde, ./../(fortelleren legger) til side sin egen personlige erfaring med fortellingen i fortellersituasjonen. Fortellingen vil allikevel bære preg av fortelleren, fordi den jo er dennes personlig fortolkede fortelling. (Øvsti Nesje 2004: 28)

At det i en fortellersituasjonen er et samspill mellom forteller og tilhører, er opplagt. Imidlertid blir det tydelig i Nesjes tekst hvordan fortellingen løsrives som selvstendig subjekt, og hvordan også fortelleren må lytte «med det tredje øret», til fortellingen underveis.



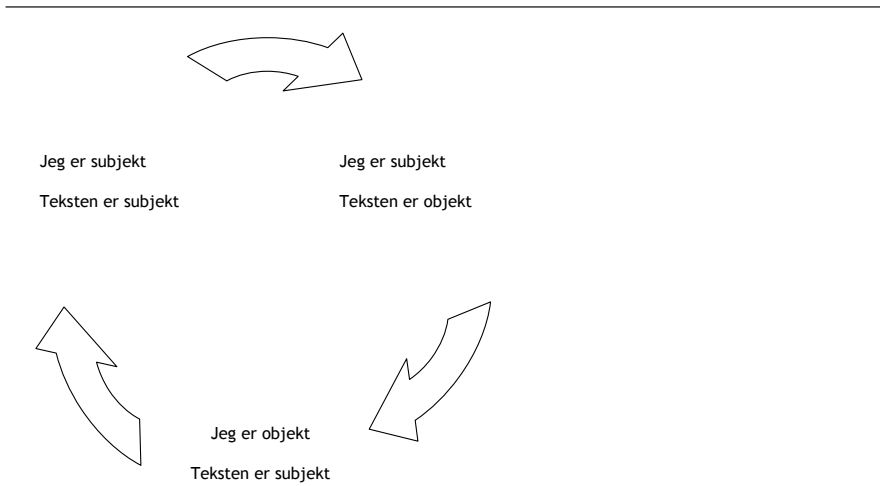
Figur 59. Skisse av hermeneutisk arbeid for et muntlig uttrykk .

Alle disse tre møtene, eller arbeidsmåtene, tilfører nye forståelser til teksten. På den bakgrunnen kan de også beskrives som tre former for hermeneutisk arbeid. I øvingsøkene vektlegges møtet med teksten som subjekt i den kontemplative praksisen, og i arbeidet med viderefremmingen i tekstarbeidet og coachingen. Sammen med det eksegetiske arbeidet som teologistudiet for øvrig gir, bidrar dette til en utvidet forståelse av teksten, som denne studien viser at er viktig for studentenes utøvende uttrykk.

Forståelsen av liturgi som menighetens felles handling er sentral i liturgisk teologi, og understrekes i alle nyere dokumenter om gudstjenesten i Den norske kirke. Både forståelsen av liturgi som menighetens samhandling, og forståelsen av at Gud handler i liturgien, skaper en pedagogisk utfordring for den liturgiske øvelsen. Det er, som tidligere vist, uklart hva som blir liturgens funksjon dersom liturgien blir en handling der Gud er det handlende subjektet. Som teologisk forståelse er ikke dette nødvendigvis uttalt, men det kan ha betydning for den praktiske liturgiske utøvelsen, fordi det påvirker liturgenes selvforståelse. Hvem er den liturgiske handlingens subjekt?

I coachingen kommer det til syne en stadig veksling av posisjoner, der studentene forholder til å skiftevis være den som utfører handlingen og den som blir sett som utøver av handlingen. Det blir også tydelig hvordan ulike intensjoner utvider studentenes bilde av sin selvframstilling i den liturgiske handling. De utfordres til å være et tydelig handlende subjekt, men med en åpenhet for et annet og sidestilt handlende subjekt som de ikke kontrollerer. Studien viser også hvordan deres energi i den liturgiske handlingen holdes oppe av denne bevisstheten, snarere enn å dempes av den.

Det at de liturgiske handlingenes betydning for utviklingen av pastoral identitet er så tydelig, gjør det til en spesiell arena for de prosessene der ulike kunnskapsformer integreres. Et spørsmål som kan reises på bakgrunn av denne studien, er om det finnes særlige muligheter knyttet til liturgisk utførelse og konkret øvingspraksis, som bør utnyttes i utdanningen.



Figur 60. Subjektposisjoner i det liturgiske arbeidet

Når jeg etterlyser et profesjonsspesifikt interpretasjonsfag i presteutdanningen, er det fordi jeg mener denne studien viser behovet for et slikt fag. At utdanningen nå har profesjonsutøvelse som uttalt mål, krever at en uttrykkskompetanse som er så sentral i yrkesutøvelsen, utvikles innenfor rammene for grunnutdanningen. Denne studien har vist hvordan utviklingen av slik kompetanse kan skje, og at den stiller spesielle krav til pedagogisk metode. Å betrakte det liturgiske uttrykket og liturgens selvframstilling som et kunstuttrykk, gir en forståelse av studentenes arbeid i coachingen som en kunstnerisk uttrykksprosess. Ved hjelp av kunstdidaktisk teori mener jeg å ha vist hvordan den følelsesladede og komplekse liturgiske øvingssituasjonen, kan forenkles, avvæpnes og bevisstgjøres. Ved å betrakte liturgi som håndverk, synliggjøres også behovet for en annerledes pedagogisk tilnærming.

Jeg har gjennom denne studien skrevet fram et svar på problemstillingens spørsmål: *Hvordan øve hellige handlinger?*, gjennom å beskrive et interpretasjonsfag og en konkret kunstdidaktisk metode for presteutdanningen. Betegnelsen interpretasjonsfag rommer en kunstfaglig struktur, samtidig som det fører i retning av å komplettere det tradisjonelle hermeneutiske arbeid som finnes innenfor det teologiske studiet allerede.

På bakgrunn av denne studien vil jeg hevde at øvelsen av liturgiske handlinger krever en interpretativ praksis som både tar alvorlig og utnytter de pedagogiske utfordringene som knyttet til annerledesheten i disse handlingene. Den pedagogiske praksisen som er undersøkt, har tatt utgangspunkt i forståelse av kunnskap som knyttet til kropp og handling, og av de pedagogiske utfordringene knyttet til hellighet som forventning om en merhet. Gjennom studien kommer det fram hvordan de hellige handlingene forutsetter en kontemplativ beredskap eller våkenhet for et møte med et guddommelig sidestilt subjekt i handlingen. Først når muligheten for det uforutsette er øvd inn som del av utøvelsen, har uttrykket en elastisitet som tåler den transformasjonen som et guddommelig nærvær utgjør.



Kom
 med frimodighet
 inn i Helligdommen
 dit hvor bare englere
 har hatt lov til å komme

Gå
 med frimodighet fram
 og krel for den helliges føtter
 mot ham
 som bare englere
 har hatt lov til å kjenne

5. Summary in English

Introduction and background for the project

This study examines the development of the competence of expression of clerics where the point of departure is the didactics of the profession. The study analyses and discusses the development of an oral subject that trains skills specific to the profession and a concrete teaching method for training oral skills for holy liturgies in the basic education of the Norwegian clergy. The public nature of the liturgy, the passing on of tradition and the focus on the practitioner of the profession mean that the liturgical acts are a key part of the competence in the practice of the profession. This part of the profession is also seen in connection with the clearest restrictions in relation to laic colleagues. With concepts from the theory of professions, the performance of holy liturgies and the administration of sacraments may be claimed to be the acts that come under the clearest jurisdiction of the profession.

The aim of the study is to discuss a teaching practice that develops competence of expression connected to the profession within the framework of the basic education of the clergy. This is formulated in three research questions:

- What is characteristic of a competence of expression connected to the profession?
- How can this competence of expression connected to liturgical performance be developed?
- What is the importance of this competence in the holy craft of liturgy for the development of a cohesive professional self-understanding?

The empirical material shows which skills theology students experience as being necessary for a competent liturgical practice, and what expectations they find for the competence of expression in their initial liturgical practice. The students' reflection notes highlight the importance these skills have for their experience as practitioners of liturgies, and show what importance the students assign to these liturgical experiences as they begin to develop a professional self-understanding.

The empirical material helps to provide an understanding of how this competence is developed and what it consists of. The development of an oral subject that trains

specific skills for the subject, called *Muntlighet og personlig uttrykk* (MPU) (Oral expression and personal expressivity, referred to here as MPU), is described through four examples, where various duties and competences in the profession are explained and used to show how the various aspects of the subject are related to the clergy's performance of the profession with respect to the objectives and content of the study programme. The point of departure of MPU was an educational structuring of a collection of teaching elements with the same knowledge form. I describe this development towards an independent subject programme with a curriculum and objectives, and discuss the knowledge core, work forms and examples of the work. The overview of the development process is based on constructs from action research. Based on the curriculum and subject description, I discuss oral expression as a subject, knowledge form and skills, and academic connections to knowledge on training of competence of expression.

The main thesis is formulated as a question: How can the holy craft of liturgy be trained? To answer the question of how to train, the study includes an analysis of what must be trained and what is the aim of the training. The liturgy is seen as a holy craft. The rationale is that the craft has an aspect of otherness which constitutes a clear agreement between the students and the teacher, and between the professional and the employer (the Church of Norway). The understanding of this holy craft associated with the concept of *Lectio divina*, and characteristics of the teaching of this church learning tradition are discussed as possible practical-theological perspectives on oral expression, training and skill.

The theoretical framework

Chapter 2 describes and discusses special challenges connected to the field of education for a profession in general, and the professional training of clergy in particular. A profession is described as an independent knowledge-based vocation with special privileges and obligations. An education in a profession may be given within the framework of academic institutions, but differs from traditional university subjects by having a clear goal of educating the students for work in a specific job. The question of which vocations have the status of professions varies historically and culturally, and there are different ways of characterising a profession, depending on the purpose of the description. Seen from the perspective of the didactics of a profession, this study describes profession in relation to education, knowledge forms and competence, with the following fundamental characteristics:

- The knowledge a profession builds on is both research and experience based.
- The duties performed in a profession belong to this profession's privileges. Professional skills are often highly specialised in their fields and are characterised by assessment and adaption to different contexts, which implies the application of judgment by the practitioner of the profession
- Each practitioner of the profession is autonomous in his or her judgment, but obliged to comply with a standard set by the profession. Personal aptitude shall guarantee consistency between the practitioners in the profession with respect to values and ethical standards and quality assure the services for those on the receiving end.

In accordance with this, professional competence is understood as consisting of knowledge on the profession, skills and personal aptitude.

That the knowledge base consists of research and experience based knowledge means that the practice may be both a field of study and a field of action for a profession. Education for a profession thus in a special way activates the relationship between practice and theory within the scientific system, and it is important to understand this relationship when discussing the development of the performing skills in a professional competence. The theoretical framework is based on three approaches to the development of professional knowledge: a structural approach, an epistemological approach and an arts education approach.

The first is a model developed by the education researchers Jens Rasmussen, Søren Kruse and Claus Holm (2007) based on a systemic description of the function systems the different types of knowledge have been developed within. It is based on constructs from newer sociological system theory (Luhmann 2000) and describes knowledge development in terms of the systems the knowledge has been developed within.

The second approach is the understanding of knowledge and learning. To analyse and discuss the teaching method and the learning processes I rely on an operational knowledge concept which includes both theoretical and practical knowledge forms. I have taken the concepts of procedural and declarative knowledge from Alan Janik's (1996) review of the knowledge construct in practical philosophy. These are, respectively, knowledge expressed in practical acts (procedures) and in statements (declarations). Bengt Molander (1996) makes the competent act into an independent knowledge form: intelligent practice. Michael Polanyi (2000) establishes the concept of tacit knowledge and describes the functional relationship between focal and subsidiary attention in this knowledge form. Knowledge in professional competence is practical, tacit and propositional (Grimen 2008), and in this study I show that it is necessary to develop a dynamic knowledge concept for both developing and assessing the various competences the education for a profession aims to give. Such a concept of knowledge is similar to a knowledge understanding which Yu Zhenhua (2006) speaks of as a «thick» epistemology, in contrast to the traditional knowledge concept in higher education, which is synonymous with knowledge that can be verbalised as claims or theories, what Yu calls a «thin» epistemology.

The third approach consists of an arts education perspective, with a model based on Else Marie Halvorsen's (2005, 2007) description of the phases in the development of artistic competence and artistic expression. This covers both the material and the intended aspect of the expressive work, while the student's verbal liturgical expression becomes an object of common reflection and exploration.

Discussing a goal-oriented teaching method for training oral expression skills requires an understanding of the terms oral expression, skills and talent. When oral expression is considered to be a skill I am thinking of the two concepts: skills and abilities. In this study I find what I designate talent-based skill understanding, where skills are considered as generally dependent on abilities, personal qualities and talents. Such a talent-based understanding of skills (in low-church form both «talents» and «gifts» will designate talent-based skill understanding) means that the skills may only to a limited extent be considered trainable, and if so only in the sense of perfecting them.

The material in this study shows that the professional skills mainly are understood in this way because the relationship between skill and aptitude in the study appears to be unresolved, in part because the assessment of aptitude in general is assigned to the same learning activities as where skills are trained, and in part because skills generally are mentioned in the aptitude documents and in categories that refer to abilities and personality. This is a clear problem area for the students, who feel that personality, role and expression are not defined clearly or kept separate.

The Norwegian clergy education is based on a theological confession-bound study, and is a pronounced professional education within the university framework. In my study, I discuss how the performance of the profession appears as a study objective in the education. In today's clergy education, the profession-focused teaching in the subject has been particularly connected to practical theology, often placed in a special practicum or a practical-theological seminary with responsibility for practice, vocationally related subjects and exercises. There is a tradition for understanding the placement of the practical theology as a result of theological considerations. This stems from Schleiermacher's understanding of practical theology as the «top of the tree», and the understanding of practical theology that places it at the end of the clergy education, to the more recent empirical practical theology which argues that practice must also supply the premises for and the issues relating to the theological thinking the discussions and changes practice: a practice–theory–practice model (Browning 1991). The question of when the practical theology is placed in the study may be seen as an expression of theological considerations and also a view of knowledge. Different competing understandings of knowledge in a professional education do not only consist of the stated and explicit epistemologies. The study shows that the understanding of the relation between theory and practice must also be embedded and expressed in the structural choices.

Project description and empirical material

The research project describes and analyses the development of an oral subject connected to the profession and a teaching practice which I was responsible for as the teacher. The empirical research material is related to teaching and subject development activities at MF (MF Norwegian School of Theology) in Oslo from 2002 to 2007. In addition to written documents and papers submitted by students, two external co-researchers have observed the teaching practice. The empirical material consists of documents from revision and subject development activities, papers and evaluations submitted by students and observations of the liturgical performance. The project description includes an overview of the empirical material and filed data, and here I also discuss the dual position I have in the project and explain my background for the work. The final section of Chapter 2 includes a discussion of research ethics issues in connection with the anonymization and use of the submitted student papers, an explanation of methodological choices and specific examples of procedures and analytical methods.

Analysis and findings

In the description of the frameworks for the liturgical performance I discuss the holiness aspect as a special teaching challenge, bearing the church learning tradition of *Lectio divina* in mind, and describe how the establishment of otherness in space, time

and rhythm is built on elements from this tradition. In the study I discuss meditative ways of reading, basic contemplative skills and improvisation in relation to liturgical practice, and analyse facilitation of learning situations and understanding of dramaturgy and repetition as structural elements in the teaching. The students' evaluations of the dramaturgical structure in days and the shifting between different learning methods show that they create frameworks that reinforce and support the liturgical performance training.

Furthermore, I describe the specific liturgical training practice with individual students in groups. To see which pedagogical features I can find in this part of the teaching, I analyse the external observer reports and student evaluations, which describe the teaching practice and the students' experience with this, and analyse which forms of learning are initiated through various strategies by the teacher. I do this by describing the forms of feedback the teacher uses, what is verbalised, what is coached with support in verbal expressions, which forms of non-verbal expressions the teacher uses and which student awareness levels these address. In this section I also discuss which knowledge is presented during the exercise weeks in general and in the teaching practice in particular, and which knowledge forms it is presented through.

A key question is whether there is correspondence between the importance assigned by the profession to this specific aspect of the professional practice and the weight it is assigned in the education. If this part of the competence in the profession is as crucial as my research material shows, it is probable that the sense of mastering and developing in this field will impact the further development of the professional competence and of the person in question.

Bearing this in mind, the study shows that the skill dimension of the professional competence is more important than the cognitive knowledge dimension. Knowledge that is connected to skills and practice is a personal knowledge in another way than cognitive knowledge. This is supported by the theory of professions, which also shows that the privileges the competence provides access to, the areas for the professional jurisdiction, comprise the right to perform the practice, not the right to have the knowledge that is special to the profession. The fact that skills and practical knowledge are integrated, implicit knowledge means that this part of the professional competence most likely has decisive importance for the integrated performance of the profession. This is confirmed by the students' reflections and evaluations through the study.

The question under discussion is: How important is it to be a good liturgist? How crucial is it for the self-understanding of the profession to give church services? Here the point of departure of is the students' reflection notes, where they describe their initial experiences of practising liturgy, but reference is also made to studies of professional practitioners, which show the key position church services, church events and service-related duties have. The reflections show that this part of the professional competence is experienced as vital to identification with the profession, and that this has positive and negative outcomes.

By examining the relationship between qualifying for a profession and performing in a profession in a limited field within a specific professional education, I believe that I can state something about the challenges this aspect of the competence development is facing in a practical professional education within an academic framework.

I have also shown how important tacit knowledge of the practicum was embedded in the initial drafts of the curricula, but that parts that remained non-articulated were omitted in the revision process. This meant that the progression of the curricula, which initially was understood as essential, was not considered as a pedagogically grounded argument, but was rather seen as a special conflict of interests within the subject.

I have found that a subject connected to a profession, such as I describe, cannot in fact be described as a subject discipline in a strict science theory sense. I choose to call it a pre-subject, meaning that what binds the subject together is the achieved competence required by the performance of the profession, thus what originally comes before the education programme itself. In the analysis of the subject, I show how different parts of professional performance can be connected to different knowledge forms and learning methods, and in what ways this is perceived when it is to be communicated within a theoretical academic institution. The description of the various support subjects connected to the profession-specific subject, the work to develop learning forms that are relevant to the profession and the facilitation of learning situations in its extension show how different perceptions of knowledge exist side by side without being described or without one being made aware of them. I also give examples of some types of misunderstanding that may arise in such a tension field, and how they make genuine interdisciplinary cooperation difficult.

In the analysis of the liturgical-contemplative exercise weeks, which constituted the framework for the pedagogical exercise practice, I find that the teacher develops a form of dramaturgical structure surrounding the specific liturgy exercises with a view to creating understanding of actions that constitute meaning, not as normative and the object of assessment. This occurs through the clear constitutive use of rules, learning of procedures and clear structures and frames during the teaching day. There is also a surplus of meaning in this teaching practice, where the teacher facilitates for the students to discover relations in themes, symbols and content. I contrast this form of learning with the liturgical theology concept juxtaposition (Lathrop 1993), and find correlations between this form of teaching and the basic understanding of liturgical acts. The study shows that the students confirm that they experience the intensity levels and the structure of these days, and several connect this with increased work ability, focus and rest. The students experience the otherness in rhythm and space as a constituting framework that initiates key processes of an integrating nature: they meet themselves as a member of the clergy for the first time, they work to articulate key theological knowledge in a physical form, they strive to capture space and attention with their own bodies and voices as a person, as a performer of a profession and as a believer.

In the coaching of individual students, the student is in turn subject and object in the expressive process, thus developing a necessary distance to his or her own expression. The pedagogical practice shows how the teacher initially uses her competence to bring the student to the mastering level, and then to anchor the mastering experience in the student's body and to reflect the student's expression. The teacher uses a work form that shifts between intention work and expression, thus dealing with the different awareness levels of the student. I find that the different learning forms in the framework surrounding the coaching are used more or less in parallel and in turn in the liturgical exercises. The teacher's function is then both to diagnose the student's

mastering potential and to instruct each individual in the best way to master the task. The coaching also generates clarification and development of the student's intention through integration of the student's own professional identity, the intention to communicate and be present in the act, and the intentions found in the liturgical act and the liturgical texts.

Discussion

In the critically grounded part of the practice I discuss how development of the profession-specific competence in practice occurs on the basis of profession-didactic consideration, i.e. that key aspects of the performance of the profession are part of the discussion of the what and how of the subject. I show how parts of the teacher's work to develop the subject consist of clarifying the subsidiary parts of the performer's competence. Moreover, I discuss what kind of subject this is, show how it relates to different subject disciplines and subject fields, and argue for seeing the subject field as a form of arts education approach for the clergy service. I systematise the teaching method and discuss it in relation to education and guidance theory, and examine how the teacher's function defines the teaching method. As a consequence of this, I also discuss imitation issues and expert understanding related to liturgical competence, and show how the understanding of the church service can be said to be expressed in the way the liturgist leads the act. In this discussion, my co-researchers voice their critical points of view, and I discuss how the teacher's role of being both a liturgist and educator challenges the understanding of what a church service actually is.

I have chosen to call Chapter 4 a phenomenological view. Based on theories by Hans Skjervheim (2002) and Maurice Merleau-Ponty (1994), I discuss how the use of subject positions and the experience of being seen as the performer of a practice raise the awareness of intersubjectivity as a reflection form in the expressive training. I question whether interpretation and hermeneutics should be considered as two different forms of interpretation, where the former is about giving form to a specific understanding, while the latter is about gaining the best possible balanced understanding of a form. Related to the subject curricula for MPU and the rest of the study programme, interpretation can be said to include both the work to create a form and the expression of this form, while hermeneutics can be found in the exegetical work undertaken to find the meaning of the texts, particularly in the Biblical subjects. Bearing this in mind, I develop a hermeneutical circle to develop competence of expression, and discuss this in relation to the understanding of the subject positions in the liturgical work as it is expressed within liturgical theology, and in relation to how the unambiguous act constitutes a credible liturgy. I use an example to show how the fact that practice is not considered an independent theological articulation form makes parts of practice that never generate this type of question into the subject of theological discussion. Here I use problems connected to the gendered voice, as this comes to light in the mastering problems female students experience with the tone of the mass in the liturgies.

This work shows that there are several reasons for working consciously to qualify clergy students for liturgical performance. One reason is the importance of the liturgical acts for the profession, for the church and for society. This concerns both the theologically based importance of the liturgical acts and the exposure of each professional performer.

The work on training awareness of expression for liturgical acts also proves to intensify a form of personal and academic reflection that may stimulate what in the overriding aims for the professional study at MF is called a «personally integrated theological holistic understanding» through a form of dialogue where the awareness of being subjected to attention from others is systematically trained. The empirical material shows that the importance of the liturgical acts for student identification with the profession is vital. In the novice descriptions and evaluations of the training in the performance of liturgies it can be seen that this aspect of the education activates the students' endeavours to establish a personal professional identity in a special way. Findings in the empirical material also suggest that even if the students experience the development of a pastoral self-understanding as processes that continue over time, the liturgical performance leads to a form of intensification of this process. The students' quest for authenticity, naturalness and clear presentation in the work with the liturgical training may in one way be claimed to comprise more than the mere performance of the liturgy. The reflections from several of the students show that the questions that are activated include a focus on the professional identity as a whole, not just the performance of the liturgical acts. Such an understanding coincides with the professional attitude to the liturgical acts as key elements of the performance of the profession, which may also be understood according to the fact that being allowed to perform such acts by general society and the Church of Norway is restricted to those who belong to this profession. In addition to the understanding the students, the profession and the employer have of the importance of the liturgical acts, the liturgical acts are the most enduring and most visible acts the church has both in society at large and in relation to church members. It is through the liturgical acts that most members of the national church meet their clergy, and it is in these acts that the clergy in a special way become visible as performers of the profession.

The fact that the importance of the liturgical acts for the development of pastoral identity is obvious means that there are possibilities within the liturgical performance and training that should be exploited for such processes. In the discussion of practice as a field of action or study, I discuss how the dual importance of the practical theology may veil the understanding of reflection-in-action as a different reflection than reflection-on-action. Based on the students' evaluation of learning the morning prayers, I question whether the possibility of having knowledge about certain types of practice demands familiarity that means they must be able to practise this practice to be able to assess it. Based on the experiences from the development of a skill subject connected to the profession, as described in this study, the ensuing discussion examines whether basic differences between learning a skill and academic-scientific or cognitive learning of knowledge are veiled in a thin epistemology, and also looks into the possible consequences when methods for learning skills are seen through scientific-theory pedagogical glasses.

The study reveals several differences between acting in practice and thinking about acting in practice. This study highlights the difference between having knowledge about a practice and having knowledge about a practice by being able to perform it. The training of reflection upon an act is important, but if it is not constantly adjusted against the experience of performing the act or being subjected to the act, the result may be that vital aspects of the practice do not become the subject of reflection. There is a real danger that if aspects of a professional practice are consistently absent from reflection over time, a majority of the practitioners in the profession will see these as

inessential, or in the worst case, non-existent. They may also be perceived as unpredictable or uncontrollable, and not possible to deal with at all through systematic examination and reflection.

I suggest that the findings from the study show that the performance aspect of clergy service lacks a language. I show the necessity of developing a language to describe and assess the professional performance, and discuss elements that might promote such language development. Knowledge from arts education gives the basis for practising and assessing art, and this study gives examples of theories from this field that may contribute to a language that can express an understanding of quality in the field in question.

I have used the study to show how competence of expression connected to the profession may be described through analyses of different aspects of the profession's practice, and that the oral and skill-related aspect of the clergy's practice of the profession requires another teaching practice than the one traditionally provided by academic studies. The discussions show which problems might arise when studies of others' practices replace the experiences of one's own practice, or when one's own practice and own expression are processed in self-referencing systems or as cognitive reflection, without allowing any room for intuitive processes and tacit or practical knowledge. The empirical material shows how academic knowledge from other subject fields may help develop a good practice, but that the profession's own reflection theory must be developed to function as an assessment stage for which knowledge may be used to guide a useful practice. The material also has examples showing that without such assessment, knowledge can be correspondingly misleading.

The analyses of the coaching show how art education analysis contributes to developing understanding of the relationship between the person who is expressing and what is being expressed. When expression is understood as being dependent on different skills and liturgy and expressiveness are seen as crafts, this can help to clarify necessary features of a teaching method that deals with the relationship between thinking and acting as depending on partly conflicting thought processes. The study provides examples that show that there are both counterproductive teaching methods and miseducative learning experiences in this competence field.

In the students' development of a practice theory connected to the profession it is necessary that practice is both utilised and made into an independent theological form of articulation. I have pointed out that the church in fact has models for this type of teaching practice, but that both *mystagogics* and *Lectio divina* are important and special teaching traditions in the history of the church which for various reasons appear to be marginalised in relation to the education of the clergy.

If the practice theory connected to the profession within the education of the Norwegian clergy is called practice theology, it might possibly reveal the aspects of knowledge not included in traditional practical theology as it appears today.

Through this study I have answered the research question: How can the holy craft of liturgy be trained by describing an interpretation subject and a specific art education method for the education of the clergy. The designation interpretation subject comprises an art education structure, while it also points in the direction of supplementing the traditional hermeneutical work already found in theology.

This project has show that the performance of liturgical acts requires an interpretative practice which takes the teaching challenges connected to the otherness of these acts seriously and utilises them. The work has been based on an understanding of knowledge that is connected to body and acting, and of the pedagogical challenges connected to holiness, as an expectation of something more. The study shows how the holy acts require contemplative readiness or alertness for an encounter with a divine juxtaposed subject in the act. Only when the possibility of the unforeseen has been practised as part of the performance will the expression have an elasticity that can withstand the transformation of a divine presence.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Adams, J. A. (1971). A closed loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-150.
- Ailes, R. (1989). *Du er budskapet. Praktiske råd for vellykket kommunikasjon*. Oslo: J. W. Cappelen.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71-93). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amdahl, E., Gansmo, H. J. & Sørensen, K. H. (2009). *Tverrfaglighet, tillit og trivialisering? Utviklingstrekk ved moderne kunnskapskulturer*. Trondheim: Institutt for tverrfaglige kulturstudier, NTNU. 156992/V20
- Andersen, Ø. (2007). *I retorikkens hage* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring – single- og double-loop. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ballard, P. & Pritchard, J. (2006). *Practical theology in action. Christian thinking in the service of church and society* (2. utg.). London: SPCK.
- Benedikt av Nursia, Gregor den Store (2009). *St. Benedikt Regel/Vita* (M. Nygård, oversett., J. Schumacher, innledn.). Follese: Efrem Forlag.
- Berg, M. E. (2002). *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berntsen, H. T. & Schoien, K. S. (1994). *Når skoen trykker. En bok om tro og troverdighet*. Oslo: IKO-forlaget.
- Berulfsen, B. & Gundersen, D. (2003). *Fremmedordbok for alle*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Bjørkvold, J. R. (1989). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig Forlag.

- Bjørkøy, S. (1994). Undervisning i anatomi og stemmefysiologi (Hand-outs, unpubl). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Bjørndal, Ø. (1986). Tro og tilbedelse. Skisser til en liturgisk teologi. Oslo: Verbum.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning veiledning. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2004). Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16 I første rekke, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning. Selvvalgt prøveforelesning til dr.polit.-graden 12.02.04. Rapport 5. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Nedlastet 31.01.11 fra nettstedet <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2004-05/rapp5-2004.pdf>
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2007). Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Box, G. E. P. & Draper, N. R. (1987). Empirical model-building and response surfaces. New York: John Wiley & Sons.
- Brestoff, R. (1999). Scenens læremestre og deres metoder. Gråsten: Drama. (Original utgitt i 1995.)
- Brock-Utne, B. (1979). Hva er pedagogisk aksjonsforskning? I B. Broch-Utne (red.), Fra ord til handling. Pedagogisk aksjonsforskning i utdanningssamfunnet (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brook, P. (1990). The empty space. London: Penguin Books. (Original utgitt i 1968.)
- Brook, P. (1995). Den åpne dør. Tanker om skuespil og teater. Gråsten: Drama.
- Browning, D. S. (1991). A fundamental practical theology – descriptive and strategic proposals. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Byström, J. & Norrgård, L. (1996). Mer än ord. Liturgisk teologi och praxis. Stockholm: Verbum.
- Bø, L. & Helle, L. (2008). Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carruthers, M. J. (2006). The book of memory. A study of memory in medieval culture. Cambridge: Cambridge University Press. (Original utgitt i 1990)
- Carruthers, M. J. (2006) The craft of thought. Meditation, rhetoric, and making of images, 400-1200. Cambridge: Cambridge University Press. (Original utgitt i 1998)
- Casey, M. (1995). Sacred reading. The ancient art of Lectio Divina. Liguori, MS: Liguori/Triumph.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). Doing action research in your own organization. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry & research design: choosing among five traditions. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2. utg.). London: Sage Publications.
- Dale, E. L. (1989). Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Dale, E. L. (2005). Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap. Oslo: Abstrakt forlag.

- de Mello, A. (1984a). *Sadhana: A way to God. Christian exercises in eastern form*. New York: Image Books Doubleday.
- de Mello, A. (1984b). *The song of the bird*. New York: Image Books Doubleday.
- de Mello, A. (1986). *Wellsprings. A book of spiritual exercises*. New York: Image Books Doubleday.
- de Mello, A. (1992). *Awareness. The perils and opportunities of reality*. New York: Image Books Doubleday.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. London: Penguin Books.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone. (Original utgitt i 1938.)
- Dewey, J. (2005). *Erfaring og oppdragelse* (H. Fink, oversett. og innledn.). København: Christian Ejlertsen's Forlag.
- Dingstad, A. (1998). *Om mysteriene. En dåpskatekese av Ambrosius, biskop av Milano*. Oslo: Lutherstiftelsen.
- Douglass, K. (2002). *Inspirerende gudstjenester. Gudstjenesten i opbrud*. (A. Damkjær, oversett.) Karlslunde DK: Mediacellen.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). *Mesterlære og eksperterens læring*. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 52–69). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eisner, E. W. (1975). *Skolens oppgave*. Oslo: Aschehoug.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Engedal, L. G. & Horsfjord, V. (2000). *Epilog: Prester er ledere, men hvor går veien videre?* I M. Huse (red.), *Prest og ledelse* (s. 437–453). Oslo: Verbum.
- Engelsen, B. U. (1998). *Didaktisk relasjonstenkning – et 20-års jubileum*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4-5.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater – Når tilskueren blir deltaker*. Augusto Boals metoder og praksis. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engelstad, A. (2004). *Poetikk og politikk*. Augusto Boal og De undertryktes teater. Åbo: Åbo Akademisk förlag.
- Fafner, J. (1997). *Retorikkens brændpunkt*. *Rhetorica Scandinavica*, 2, 7–19.
- Fauske, H. (2008). *Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål*. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fitts, P. M. (1954). *The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement*. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 381–391.
- Flatø, L. (1982). *Den store liturgirevisjonen i vår kirke 1886–1926. En kirkehistorisk undersøkelse*. Oslo: Land & kirke, Gyldendal norsk forlag.
- Foster, C. R., Dahill, L., Golemon, L. & Tolentino B. W. (2006). *Educating clergy: Teaching practices and pastoral imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Frostling-Henningsson, M. (2004). *Introspeksjon*. I B. Gustavsson (red.), *Kunnskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 95–114). Malmö: Studentlitteratur.
- Fæhn, H. (1998). *Messe med mening*. Oslo: Lutherstiftelsen.

- Fæhn, H. (1968). Høymessen i går og i dag. Liturgiens struktur og vekst. Vår høymesse fra reformasjonen til i dag. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fæhn, H. (1994). Gudstjenestelivet i Den norske kirke – fra reformasjonstiden til våre dager. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gallwey, W. T. (1974). The inner game of tennis. New York: Random House.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage Publications.
- Giorgi, A. (2009). The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). Dramaturgi. Forestillinger om teater. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gladwell, M. (2005). Blink - The power of thinking without thinking. London: Penguin Group.
- Graham, E., Walton, H. & Ward, F. (2005). Theological reflection: Methods. London: SCM press.
- Green, B. & Gallwey, T. (1986). The inner game of music. New York: Doubleday.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), Profesjonsstudier (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008) Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), Profesjonsstudier (s. 180-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønvik, K. (red.). (2005). I stillhet og tillit. Ressursbok fra retreatbevegelsen. Oslo: Verbum.
- Den norske kirke (1996). Gudstjenestebok for Den norske kirke. Del I Gudstjenester, Del II, Kirkelige handlinger. Oslo: Verbum.
- Den norske kyrkja (1996). Gudstjenestebok for Den norske kyrkja. Del I Gudstjenester, Del II, Kyrkjelege handlingar. Oslo: Verbum.
- Guillet de Monthoux, P. (2004). Handlingens hermeneutikk. I B. Gustavsson (red.), Kunnskapende metoder inom samhällsvetenskapen (s. 95–114). Malmö: Studentlitteratur.
- Gummesson, E. (2004). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (red.), Kunnskapende metoder inom samhällsvetenskapen (s. 115-166). Malmö: Studentlitteratur.
- Gundem, B. B. (2008). Perspektiv på læreplanen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavson, B. (red.) (2004). Kunnskapende metoder inom samhällsvetenskapen. Malmö: Studentlitteratur.
- Gustavson, B. (2000). Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haanes, V. (1999). Pastoral «formatio» og luthersk antropologi. Et perspektiv på norsk pastoralteologi fra slutten av 1800-tallet og fram til i dag. Halvårsskrift for praktisk teologi, 1, 42-54.
- Haberlandt, K. (1999). Human memory, exploration and application. Needhan Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Halvorsen, E. M. (2005). Forskning gjennom skapende arbeid? Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid. HiT-skrift 5. Porsgrunn:Høgskolen i Telemark.Nedlastet 31.01.11 franettstedet <http://teora.hit.no/dspace/handle/2282/153>

- Halvorsen, E. M. (2007). Kunstfaglig og pedagogisk FoU. Nærhet, distanse, dokumentasjon. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008). En felles didaktisk plattform for undervisningen i grunnskolen. I E. M. Halvorsen (red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 46–74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handagard, I. (2003). Stemmer det? Stemmebruk og fremføring i radio og TV. Kristiansand: Ij-forlaget.
- Handal, G. & Lauvåsm P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Harbsmeier, E. & Iversen, H. R. (1995). *Praktisk teologi*. Fredriksberg: Forlaget ANIS.
- Härdelin, A. (1996). *Munkarnas och mystikernas medeltid*. Skellefteå: Opuscula selecta I.
- Haugsted, M. Th. (2004). *Taletid. Muntlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Heggstad, K. M. (2003). *7 veier til drama*. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, H. (1996). *Folkekirke og trosfellesskap. Et kirkesosiologisk og ekklesiologisk grunnproblem belyst gjennom en undersøkelse av tre norske lokalmenigheter*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Heggstad, H. (1999). *Kirke i forandring. Fellesskap, tilhørighet og mangfold i Den norske kirke*. Oslo: Luther forlag.
- Heggstad, H. (2002). *Ekklesiologi mellom teori og praksis*. I J. O. Henriksen, G. Heiene & S. O. Thorbjørnsen (red.), *Teologi for kirken. Festskrift til professor dr.theol. Torleiv Austad på 65-årsdagen* (s. 171–180). Oslo: ANSGAR.
- Hellerström, A. O. T. (1940). *Liturgikk (2.utg)*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag.
- Hellspong, L. (1992). *Konsten att tala, övningsbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksen, J. O. (red.). (2006). *Tro. 13 essays om tro*. Kristiansund: Kom forlag.
- Hiim, H. & Hippe E. (1994). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holen, R. (2002). *Presentasjon. Om kommunikasjon og formidling – slik en skuespiller ser det*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holm, O. (2003). *Det kloka samtale. En bok för dig som vill hjälpa, stödja, påverka och utveckla andra*. Stockholm: Liber.
- Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (red.). (2010). *Kunnskap i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huse, M. (red.). (2000). *Prest og ledelse*. Oslo: Verbum.
- Hylland Eriksen, T. (2006). *Hva er sosialantropologi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ihlen, H., Ihlen B. M. & Koss J. O. (1997). *Effekt. Falske smil og ekte ørefiker, en bok om kommunikasjon og teambygging*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Illeris, K. (red.). (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingarden, R. (1976). *Det litterära konstverket*. Lund: Bo C. Bokforlag.

- Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? I K. Steinholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 281-307). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Irving, D. (1987). *Yrke: Musiker. Tankar kring musikkommunikation*. Stockholm: Rikskonserter Accent nr 12.
- Isaksen, S. G. & Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Brutus Östlyngs Bokförlag Symposion.
- Janson, T. (2006). *Latin. Kulturen, historien, språket*. Oslo: Pax Forlag.
- Jensen, A. S. (2007). *Theological hermeneutics*. London: SCM press.
- Johannessen, K. S. (2004). *Praksis, kunnskapssyn og analogisk tenkning. Et alternativt fundament for forståelse av læring*. SkY Skrift, 1, 75-97.
- Johnstone, K. (1987). *Improvisation og teater* (G. Feigenberg, oversett.). København: Hans Reizels Forlag.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers. Theatresport and the art of making things happen*. London: Faber og Faber
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier*. Oslo: Aschehoug.
- Jørgensen, H. (1992). *Øvingsmetodikk*. Upublisert stensil. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1993). *Er kunstfaglig forskning noe helt for seg selv? I Kunstfag og lærerutdanning - nye perspektiver*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kabel, T. (2002). *Handbuch Liturgische Präsenz. I. Zur Praktischen Inszenierung des Gottesdiensts*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Karlsen, P. J. (2008). *Hva er hukommelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlstad, H. (1973). *Stemmedannelse og diksjon. Noen holdepunkter ved egenferdighet og instruksjon*. Oslo: Statens Teaterskole. (Original utgitt i 1965.)
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavanagh, A. (1990). *Elements of rite. A handbook of liturgical style*. Collegeville, MN: Pueblo Publishing. (Original utgitt i 1982.)
- Kavanagh, A. (2000). *On liturgical theology*. I D. W. Vogel (red.). *Primary sources of liturgical theology_A reader* (s.91-100). Collegeville MS: Pueblo book.
- Kirkerådet (2004). *Kunsten å være kirke. Om kirke, kunst og kultur. Kulturmelding for Den norske kirke utarbeidet av Norske kirkeakademier på oppdrag fra Kirkerådet*. Oslo: Verbum.
- Kirkerådet (1990). *Liv i gudstjenesten, gudstjenesten i livet. Betenkning om gudstjenesteliv og gudstjenestefornyelse i Den norske kirke. Ved en arbeidsgruppe oppnevnt av Kirkens gudstjeneste- og evangeliseringsråd*. Oslo: KM-dokument 12.2/90.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
- Kjørup, S. (1993). *Viden og forskning i de praktisk-æstetiske fag. I Kunstfag og lærerutdanning - nye perspektiver*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Kjørup, S. (2003). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag. (Original utgitt 1996.)

- Kokkersvold, E. & Mjelve H. (2003). Mellom os, Trening av kommunikasjon i gestaltperspektiv. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. New York: Routledge.
- Krook, C. (1987). Gudstjänst och gudstro. Stockholm: Verbum.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2008). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen (M. Hidle, oversett.). Oslo: Pax Forlag.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Book.
- Lambert, W. (1999). Å be i livets pulsslag – søken etter Gud med Ignatius av Loyola. Oslo: St. Olav forlag.
- Lathrop, G. W. (1993). Holy things. A liturgical theology. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring – og andre tekster (B. Nake, oversett.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindhardt, J. (2004). Memorias skabende funktion. *Rhetorica Scandinavia*, 29/30, 4-14.
- Linn, D., Linn, S. F. & Linn, M. (1995). Sleeping with Bread. Holding what gives you life. Mahwah, N.J.: Paulist Press.
- Livo, N. J. & Rietz, S. A. (1986). Storytelling Process and practice. Littleton, CO: Libraries unlimited.
- Luhmann, N. (2000). Sociale Systemer. Grundrids til en almen teori. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundberg, I., Lundberg, L. Å. & Wittgren, R. (1974). Gudstjänst för människan. Lund: Håkan Ohlssons.
- Løvås, E. (2002). 365 enkle øvelser i Jesusmeditasjon. Oslo: Verbum.
- Martling, C. H. (2000). Liturgiskt lexikon. Stockholm: Verbum.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Kroppens fenomenologi (B. Nake, oversett., D. Østerberg, innledn.). Oslo: Pax Forlag.
- Meyer, S. (2007). Det innovative mennesket. Bergen: Fagbokforlaget.
- Modéus, M. (2005). Mänsklig gudstjänst. Om gudstjänsten som relation och rit. Stockholm: Verbum.
- Morken, R. & Gloppestad, (1991). Her skal ei prestespire prøvast. *Dagsavisen Vårt Land*, 22.10, 14-15.
- Molander, A. & Terum, L. I. (red.).(2008). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). Kunnskap i handling. Göteborg: Daidalos.
- Morland, K. A. (1992). Retorikken er verd en renessanse! *Halvårsskrift for praktisk teologi*, 1, 3-11.
- Morland, K. A. (2007). Å forkynne Guds storverk. Retorikk for kristen forkynnelse og bibelbruk. Oslo: Verbum.
- Mydske, S. (1989). Sammen om Bibelen, - metoder i bibelarbeid. Oslo: Det Norske Bibelselskap.

- Nesje, S. B. Ø. (2004). «Å lytte med det tredje øret». En muntlig fortellers refleksjon over egen praksis. Hovedfagsavhandling Drama og teater, Det historisk-filosofiske fakultet, Trondheim: NTNU. (upubl.)
- Nielsen, E. A. (1987). Den skjulte gudstjeneste. København: Amadeus.
- Nielsen, E. A. (1998). Solens fødsel - seks tekster om kristendommens hemmeligheter. København: Forlaget Anis.
- Nielsen, E. A. (2005). Skrevet af Helligånden. Poetisk bibellæsning. København: Alfa.
- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet. I Nielsen, K. og Kvale, S. Mesterlære. Læring som sosial praksis (s. 112 -124). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Normann, S. (1930). Den norske kirkes bekjennelsesskrifter på norsk, tysk og latin. Oslo: Lutherstiftelsens forlag.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nowotny, H. (2009). The potential of transdisciplinarity. Nedlastet 31.01.11 fra nettadressen <http://www.helga-nowotny.eu/documents/Transdisciplinarity.pdf>
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2001). Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2003). Introduction «Mode 2» revisited: The new production of knowledge. © EBSCO Publishing. Alternativ: Nedlastet 22.01.11 fra nettadressen http://www.helga-nowotny.at/documents/Nowotny_Gibbons_Scott_Mode2.pdf
- Ong, W. J. (1990). Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet. Gråbo: Bokförlaget Anthropos.
- Polanyi, M. (2000). Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap (E. Ra, oversett.). Oslo: Spartacus forlag.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rahner, K. (2002). Åndelige Øvelser_Betraktninger over Ignatius av Loyolas lærebok. Oslo: St. Olav Forlag. (Original utgitt i 1965.)
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). Kroppens filosof - Maurice Merleau-Ponty. Brøndby: Semi-forlaget.
- Reistad, H. (red.). (1991). Skuespillkunst. Asker: Tell forlag.
- Riise, K. Y. (2000). Samarbeidende sokneprester? I M. Huse (red.), Prest og ledelse (s. 159-176). Oslo: Verbum.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). Mirrors in the brain – How our minds share actions and emotions. Oxford: Oxford University Press.
- Rogn, M. (2004). Tale i bilder – en analyse av språket i gudstjenesten. Oslo: Verbum.
- Ruud, E. (1979). Musikkpedagogisk teori. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (red.), Profesjonsstudier (s. 280-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sage, G. H. (1984). Motor learning and control: a neuropsychological approach. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

- Saliers, D. E. (1996). *Worship and spirituality* (2.utg.). Akron, OH: OSL Publications.
- Saliers, D. E. (2000). Human pathos and divine ethos. I D. W. Vogel (red.). *Primary sources of liturgical theology. A reader* (s.276-283). Collegeville MS: Pueblo book.
- Satterlee, C. A. (2002). *Ambrose of Milans method of mystagogical preaching*. Collegeville, MN: Pueblo Book. The Liturgical Press.
- Schmemmann, A. (2000). The task and method of liturgical theology. I D. W. Vogel (red.). *Primary sources of liturgical theology. A reader* (s.54-62). Collegeville MS: Pueblo book.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (2. utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. (1999). *Motor control and learning. A behavioral emphasis* (3. utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schumacher, J. H. (2002). *Kirkehistorisk latinleksikon. Begreper fra middelalderens kirke- og klosterliv*. Oslo: Spartacus.
- Schumacher, J. H. (2009). Benedikts regel – en innledning. I Benedikt av Nursia, Gregor den Store (2009). *St. Benedikt Regel/Vita* (s. 11-55). Follse: Efrem Forlag.
- Schøien, K. S. (1995). *Visst søren kan vi synge Mozarts Requiem – trening av grunnleggende vokale ferdigheter i kor*. Upublisert hovedfagsavhandling. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Schøien, K. S.(2000). *Fra torget til vingården – et gudstjenesteverksted der konfirmanter og voksne arbeider sammen*. Oslo: Luther Forlag.
- Schøien, K. S. (2006). Noen tanker om hvorfor kirker ikke er tomme. Hvordan uttrykkes troen i kirkerommet? I J. O. Henriksen (red.), *Tro. 13 essays om tro.* (s. 36-42) Kristiansund: Kom forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2000). *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 254–269). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (red.). (2003). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skard, H. & Gjerset, A. (1975). *Treningslære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2007). *Høyskolen som kunnskapens hus. Arbeidsnotat 01*. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo. Nedlastet 31.01.11 fra nettadressen <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/Publikasjoner/SPS-arbeidsnotater-2007>
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smebye, J. Ch. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. Z. (1998). *Å finne sted. Rommets dimensjon i religiøse ritualer.* (K. A. Lie, oversett.). Oslo: Pax Forlag.(Original utgitt i 1987)

- Solhaug, A. J. (2001). Stemmen som liturgisk instrument. Halvårsskrift for praktisk teologi, 2, 25 – 31.
- Spolin, V. (1999a). Praktisk teaterarbejde. Metoder, øvelser og ideer. Håndbog for instruktører. (J. Svendsen, oversett.). Gråsten: Forlaget Drama. (Original utgitt i 1985.)
- Spolin, V. (1999b). Improvisation for the Theater(3. utg.). Evanston, IL: Northwestern university press. (Original utgitt i 1963.)
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (red.). (2006). Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Stålsett, U. (2006). Veiledning i en lærende organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundberg, J. (1986). Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång. Stockholm: Konsultfirman Johan Sundberg.
- Swanwick, K. (1979). A Basis for music education. Philadelphia, PA: NFER-Nelson
- Swinton, J. & Mowat, H. (2006). Practical Theology and Qualitative Research. London: SCM press.
- Søndenå, K. (2004). Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga. Oslo: Abstrakt forlag.
- Terum, L. I. (2007). Profesjonsforskning ved høyskolene - hvorfor, hvordan og hvor mye? Innlegg på Forskningsrådets (NFR) og Universitets- og høyskolerådets (UHR) konferanse «Forskning ved de statlige høyskolene – Mulighetenes kunst.», Oslo, 21.06.07. Nedlastet 31.01.11 fra nettadressen http://www.uhr.no/documents/Terum_Profesjonsforskning_UHR_konf___juni_07_kort.pdf
- Thorin, M. & Spolin, V. (1990). Teaterlekskartoteket. Trelleborg: Förlagshuset Swedala.
- Tiller, T. (2006). Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Uri, H. (2004). Hva er språk? Oslo: Universitetsforlaget. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill (s. 155-173). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Veine 2006, S. (2006). Det spontane rom – rommet hvor alt kan skje.
- Veiteberg, K. (2006). Kunsten å framføre gudstenester. Dåp i Den norske kyrkja. Oslo: Unipub.
- Vogel, D. W. (red.). (2000). Primary sources of liturgical theology. A reader. Collegeville MS: Pueblo book.
- Von Krogh, G, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). Slik skapes kunnskap. Oslo: Oxford University Press/Nks forlaget.
- Whitmore, J. (1992). Coaching for performance GROWing people, performance and purpose (3. utg.). London: Nicholas Brealey publishing.
- Widerberg, K. (2001). Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Woodward, J. & Pattison, S. (2000). The Blackwell reader in pastoral and practical theology. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Workshop i retreatledelse og veiledning i Ignatiansk tradisjon. Kursmateriale og notater 2004-2005. Koppang: Lia Gård.
- Zhenhua, Y. (2006). On the Tacit Dimension of Human Knowledge. Bergen: University of Bergen.
- Østern, A. L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), Kunnskap i skolen (s. 181–197). Oslo: Universitetsforlaget.

Henviste dokumenter:

Før 2002:

FD9-96. Målformuleringer for STP/KS 1. Semester.

FD1-97. Saksorientering til LM praktikum, 18.02.97. Eksamensreform for 13. semester

FD7-01. Innkalling til seksjonsmøte 22.05

FD10-01. Innkalling til seksjonsmøte 28.08: «temmelig forsert tidsplan i fakultetets arbeid». Sak 4/01: «Hovedsak» er studierevisjonen. Status/ innspill/ idéer.

FD11-01. Referat fra seksjonsmøte 28.08. Sak 21/01: rapport studierev. PT godt representert i utv og råd. Profesjonsstudium.

FD13-01. Referat fra seksjonsmøte 9.10. Øvingsuke nevnt første gang. «en ukes intensiv praksis/verksted». Praksis - teori stoff

FD16-01. Referat fra seksjonsmøte 13.11. Sak 33/01 studierevisjon, sak 32/01 øvingsuke

FD20-01 (Vedlegg 8). Referat fra seksjonsmøte / fagdag 17.12. HH ny leder av seksjonen. Sak 42/01: Øvingsuke, sak 44/01: Holmenk II, sak 45/01: Praksisoppfølgng. sak 47/01: studierevisjon

2002:

EL10-02. Gjennomgang av liturgikk 13 semester.

EL11-02. Forslag modul 1.

EL12-02. Forslag modul 2.

EL13-02. Forslag modul 3.

EL14-02. Forslag modul 4 & 5.

EL20-02. PT-emner, forslag.

LD12-02 (Vedlegg 8). Fordeling/ timeberegning av fagene h. 2002. Oversikt over timefordeling mellom fagene h 2002.

LD15-02. Sak til LM: Kullfølelsen. Saksnotat fra læreren, med håndskrevne kommentarer fra møtet

LD16-02. Til lærermøtet 24.10. Håndskrevet, frustrasjonsnotat. Øvingsuke 48/02: skisse til PT-moduler

LD17-02. Referat fra seksjonsmøte 28.10. Øvingsuke

LD31-02. Strukturen i Cand-theolstudiet. Tegnet struktur. Angitt som s.5, men ikke stiftet sammen med noe.

FD1-02. Innkalling til møte I LMPT + seksjon 22.1. En ny ide: dele spt i tre suksessive brokker.

FD2-02. Strukturskisse. Sakspapir til sak 4. Skisse av denne idèen i studiestrukturen

FD37-02. Gradsregler for Bachelor og Master. Oversendelsesbrev til dep.

LL2-02. Evaluering av øvingsvirksomheten i uke 45 (sang, fortelling). Håndskrevet, 7 sider.

LL6-02. Evaluering av øvingsvirksomheten i uke 42/43 (gudstjenesteøvelser). Håndskrevet, 2 sider.

2003:

EL 1-03. Spt 03.

EL 6-03. Intensjon for øvingsbiten.

EL 7-03. Form og personlig uttrykk.

EL17-03. Invitasjon til fagdag.

EL23-03. Delferdigheter.

EL25-03. Arbeidsbyrde vår 04. Brev fra lærer til ledelsen.

EL34-03. Generelt muntlig fag.

EL35-03. Øving som eget fag i praktisk.

EL38-03. Evaluering av nåværende øvingstilbud.

LD11-03 (Vedlegg 8). Hva er nytt? Handout med notater. Def, begreper, felles plattform for studierevisjons-uttegningen.

LD37-03. Øvingsfag – stikkord fra seksjonsmøtet 18.6. Stikkord over fagspesifikke ferdigheter: hvis du skulle beskrive (åpningen sak 1. Profesjonsdidaktikk)

LD38-03. Fagspesifikke stikkord PT1-5. Stikkordene ordnet inn i emner med progresjon og fagspesifikk tilknytning.

LD74-03. Timeplanforslag PT4 vår 04. Til sak LMP 11.11 Foreslår øvingsuke på LIA i uke 6. Notater fra møtet.

LD85-03. Evaluering av nåværende øvingstilbud. Sammenfatning av evalueringene høsten 2002 (LL 2-02 og LL 6-02).

LL19-03. Øvingsfag PT1, samtalen – læring av kommunikatív adferd. Utvikling av samtalegenrene og regelbruken. Håndskrevet, 15 sider.

LL20-03. Samtalen, refleksjonsnotat. Håndskrevet, 16 sider.

LL23-03. Forberedelsesnotat til undervisning i øvingsuka, spt. Fokus: reflektere over egen funksjon i liturgisk handling. Håndskrevet, 4 sider.

LL35-03. Praktikums særegne faglighet. Håndskrevet, 1 side.

2004:

EL 5-04. Evaluering av egen undervisning, høst 03.

EL24-04. Nervøsitetsmestring.

EL25-04. Liturgisk verksted, dagsplan.

EL37-04. Fagplannotat 1.

EL58-04. Om refleksjonsnotat 502.

EL83-04. Coaching av ferdighetslæring i utøvende liturgi og personlig uttrykk.

LD14-04. Tirsdag, dagsrytme. Den originale, håndtegnede dagsplanen for liturgisk verksted 2-6.2

2005:

EL12-05. Fagrådsnotat om MPU. Til fagrådsleder & seksjonsleder. (identisk med EL13-05 og LD16-05)

- EL14-05. Vedlegg MPU.
- EL32-05. Om refleksjonsnotat 502.
- EL48-05. Kommentar_egnethetKRITERIER.
- EL54-05. A4-ark om MPU.
- EL55-05. Identitet ved Praktikum.
- EL81-05. Utdanning til Egnethet.
- EL83-05. Egnethetskriterier.
- EL98-05. Undervisning i observasjon .
- EL120-05. Tematisk verksted.
- EL122-05. Temaverksted 504.
- EL123-05. PT505 Liturgikk - Juxtaposition (studentreferat av lærerens undervisning 2005.09.19)
- EL131-05. Den musiske gudstjenesten.
- EL134-05. Fagplan MPPU.
- EL159-05. Faglig skisse av verksted-ukene.
- EL182-05. Skikkethet.
- LD1-05 (Vedlegg 8). Studieplan, Profesjonsstudiet. Versjon vår 2005
- LD3-05 (Vedlegg 8). Emnehefte PT 502. Praksis = 4 sp, forkynnelse =3 sp og gudstjenesteliv = 3 sp
- LD18-05. Revisjon av PT-emner, våren 2005. HN. (2005.03.17)
- LD35-05 (Vedlegg 8). Revisjon av PT-emner –rammebeskrivelse (2006.04.27)
- LD54-05. Saksdokument til Fagråd for master og cand. theol 2005.06.06. Sak 32/05: Godkjenning av emner innenfor praktisk teologi.

2006:

- EL 5-06. Intensjonene i Gudstjenestebøkene.
- EL 9-06. Gudstjenestearbeid, med utgangspunkt i sentrale begreper fra Lathrop.
- EL33-06. Messetone for kvinner.
- EL137-06. Noen tanker om liturgikkfaget.
- EL164-06. Undervisning i øvingsuken.
- EL195-06. Den store kreative gruppedugnaden.
- EL206-06. Kreativt gudstjenestearbeid.
- EL207-06. Nyere revisjonshistorie.
- LD78b-06. Oversikt over tidebønner og tekster for dagene i øvingsuka.
- Skjema 04-05
- Skjema 06
- Skjema 05-07

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1 (3 s.) Generell fagplan og Studieplan MPU

Vedlegg 2 (8 s.) Observasjon av øvingsdagen: Ext1_dag1, Ext1_dag 2, Ext2_dag1, Ext2_dag2

Vedlegg 3 (9 s.) Observasjon av coachingen: Ext1_1.doc, Ext1_2.doc, Ext2_1.doc, Ext2_2.doc

Vedlegg 4 (11 s.) EØ_Studentenes evalueringer av liturgiske øvingsuker

Vedlegg 5 (3 s.) Beskrivelse av dokumentarkivet

Vedlegg 6 (1 s.) Forståelsesrammer for endringen

Vedlegg 7 (1 s.) Messestemme tilpasset kvinnestemmen

Vedlegg 8 (3 s.) Plassering og omfang av praktisk-teologiske emner (2002 -2007)

Vedlegg 9 (1 s.) Oversikt over lærerens lesing knyttet til utviklingen av MPU

Vedlegg 1

Generell fagplan og Studieplan MPU

Generell fagplan MPU

Muntlighet og personlig profesjonsuttrykk (MPU)

Fagbeskrivelse:

Muntlighet og personlig profesjonsuttrykk (MPU) består av de ferdighetene som kvalifiserer studentene til utøvende muntlig formidling innenfor profesjonen. Faget består av ferdighet i å gi noe en form og utøvende ferdighet. Faget er profesjonsrettet og består av de profesjonsrelaterte ferdighetene innenfor de praktisk-teologiske fagene homiletikk, liturgikk, sjelesorg og kateketikk. MPU utgjør tilsammen 5 sp i profesjonsutdanningen innenfor de praktisk-teologiske emnene (PT-emnene).

Målsetting

Overgripende mål

Studiet innenfor MPU skal gi studenten:

- evne til å integrere kunnskap og erfaring i et troverdig og helhetlig personlig uttrykk.
- innsikt i forholdet mellom rolle og identitet, person og funksjon i yrkesutøvelsen.
- ferdighet i å lede profesjonsrelaterte samtaler.
- ferdighet i å observere og evne til å reflektere omkring formidling, dialog og respons.
- evne til å vurdere eget uttrykkspotensiale og ferdighetsnivå.
- uttrykksbevisshet.

Spesifikke mål

MPU skal gi studenten:

- evne til å forme et personlig uttrykk gjennom kroppsspråk, bevegelse og stemmebruk.
- innsikt i muntlighet som form og ferdighet i å anvende de virkemidler som denne formen gjør bruk av.
- evne til et variert muntlig muntlige språk.
- ferdighet i stemmebruk og kjennskap til stemmefysiologi.
- ferdighet i formidling og fortellings-teknikk.
- kunnskap om ulike samtalegenrer og evne til å lede en samtale.
- kunnskap om ferdighetslæring, ferdighet i egenøving og evne til kritisk vurdering av egen formidling.
- ferdighet i nervøsitetmestring og evne til å tåle destabilisering.
- evne til å lede en liturgisk handling.
- innsikt i egen framreden i et arbeidsfellesskap.

Faginnhold

- 1) Omarbeiding fra skriftlig til muntlig form
 - Stoffutvelgelse og disposisjon
 - Komprimering/ fokusering og utbygging
 - Utarbeiding av muntlig manuskript
 - Memorering og gjennomarbeiding
 - Målgruppebevisshet
- 2) Ferdighet i bruk av muntlige forrelementer
 - Bilder og symboler
 - Språk og ordforråd
 - Dramaturgi og fortelling
 - Genrebevisshet
- 3) Ferdighet i muntlig formidling
 - Stemmebruk og diksjon
 - Mimikk, kroppsspråk og bevegelse
 - Variasjon, dynamikk og innlevelse
 - Konsentrasjon og nervøsitetmestring
- 4) Liturgisk ferdighet
 - Planlegging og forberedelse
 - Liturgiske språkformer og bønnespråk
 - Egenøving og tilrettelegging

Vedlegg 1

Ledelse av prøver og gjennomganger
 Messesang
 Ledelse av ulike liturgiske handlinger

Arbeidsformer

Undervisning i seminarform, øvelse under instruksjon i større og mindre grupper og individuell coaching.

Vurdering

Vurderingen av studentenes muntlige formidlingsevne og personlige profesjonsuttrykk gjøres gjennom alle PT-emner i studieløpet.

MPU vurderes til bestått/ ikke-bestått på bakgrunn av

- Godkjent mappe på PT 501 og 502.
- Godkjent videodokumentasjon av egenøving og et refleksjonsnotat knyttet til videoen.
- Godkjent videodokumentasjon av gudstjenestlig handling der studenten er liturg og forkynner, vedlagt muntlig prekenmanus og et refleksjonsnotat knyttet til videoen.
- Godkjent gruppelogg, refleksjonsnotater og videodokumentasjon av gruppearbeid.
- To godkjente oppgaver omarbeidet til muntlig form. (se tverrf. samarbeid)

Tverrfaglig samarbeid:

Studentens evne til å formulere og formidle relevant fagstoff i genrene andakt eller preken vil med fordel kunne gjøres ved at studentene kan omarbeide utvalgte allerede godkjente innleveringer innenfor øvrige studiefag med mappeevaluering, til muntlig.

Disse gjøres til gjenstand for MPU-vurdering.

Gjennom studiet skal det leveres minst 2 slike oppgaver bestående av:

- Den skriftlige oppgaven.
- Et manuskript som redegjør for omarbeidingen til muntlig form.
- Muntlig manuskript.
- Videodokumentasjon

Studieplan MPU PT 501 - 505

PT 501 Kirkekunnskap og trosformidling

Delemne C: Muntlighet og personlig uttrykk

1 ½ stp.

D. MUNTlighET OG PERSONLIG UTTRYKK (1 SP)

Studiene innenfor MPU tar sikte på integrering av studentenes kunnskap og erfaring i et troverdig og helhetlig personlig uttrykk, og har som overordnet mål å dyktiggjøre studentene til praktisk utøvende formidling. Faget inngår på ulike måter i alle delemnene i PT501.

På dette første nivået skal studentene få en grunnleggende innføring i muntlig formulering og formidling, prøvet i et praksisbasert gruppearbeid med presentasjon innenfor delemne B, trosformidling. Grunnleggende ferdighet i å observere en samhandling og evne til å reflektere omkring formidling, dialog og respons gjennom .

Arbeidsformen er undervisning i seminarform og øvelse under instruksjon i større og mindre grupper og individuell coaching.

MÅL

Studiet skal gi

- evne til å forme et personlig uttrykk gjennom kroppsspråk, stemmebruk og fortellings-teknikk
- kunnskap om muntlighet som form og de uttryksmidler det personlige uttrykket har til rådighet og ferdighet i å anvende de virkemidler som denne formen gjør bruk av.
- evne til å vurdere eget uttrykk og ferdighetsnivå
- evne til å omarbeide skriftlig manus til muntlig form

PT 502 Forkynnelse og gudstjenesteliv med menighetspraksis

Delemne C: Muntlighet og personlig uttrykk

1 1/3 stp.

C. MUNTlighET OG PERSONLIG UTTRYKK (1 SP)

Emnet forbereder studentene til menighetspraksis. Studiet og skal utvikle studentenes personlige uttrykk innenfor liturgifaget, med særlig sikte på messesang og memorering av liturgiske tekster. Ferdighetene øves også i studentenes egen forkynnelse og gudstjenesteledelse i menighetspraksis og også andre læringsprosesser er integrert med delemne D (menighetspraksis).

Vedlegg 1

Arbeidsformene er undervisning i seminarform, gruppeøvelse under instruksjon og individuell instruksjon.

MÅL

Studiet skal gi.

- evne til memorering og muntlighet
- evne til messesang
- god evne til stemmebruk og diksjon
- evne til nervøsitetsmestring
- evne til egenøvelse

PT 503: Sjelesorg og diakoni med institusjonspraksis

PT 504: Stiftspraksis/pastoral praksis med øvelser

Delemne A: Muntlighet og personlig uttrykk

1 stp.

B. MUNTlighET OG PERSONLIG UTTRYKK (1 SP)

Emnet forbereder studentene til stiftspraksis, og skal videreutvikle studentenes personlige uttrykk og formidling innenfor liturgifaget, med økte mål for evne til messesang og memorering av liturgiske tekster. Studiet gir studentene anledning til å arbeide videre med særlig fokus på formulering av eget språk, og gi basis for kritisk vurdering av egen formidling i stiftspraksis.

Arbeidsformen er undervisning i seminarform, øvelse med instruksjon i mindre grupper og individuell coaching.

MÅL

Studiet skal gi

- god evne til stemmebruk, kroppspråk og liturgisk utførelse
- god evne til selvstendig egenøving
- god evne til nervøsitetsmestring
- god evne til å forme eget språkuttrykk
- evne til kritisk vurdering av egen formidling i stiftspraksis

PT 505 Menighetsbygging og prestedtjeneste

Delemne G: Muntlighet og personlig uttrykk

1 stp.

G. MUNTlighET OG PERSONLIG UTTRYKK (1 SP)

Studiet av MPU skal på siste nivå gi studentene mulighet til å få tilpasset instruksjon og individuell tilbakemelding. Arbeid i mindre grupper skal gi innsikt i egen framreden i et arbeidsfellesskap, som leder og som deltager. Faget legger grunnlag for videre utvikling og kritisk vurdering av egen funksjon i seinere yrkesutøvelse.

Arbeidsformen er tilpasset individuell coaching, øvelse med instruksjon i mindre grupper og arbeid i basisgrupper uten lærer.

MÅL

Studiet skal gi

- evne til refleksjon omkring formidling, dialog og respons
- innsikt i egen framreden i et arbeidsfellesskap og evne til å lede et gudstjenestearbeid
- evne til å utnytte sitt uttrykkspotensiale, og nyansere og variere sitt uttrykk.

Totalt studieomfang MPU fra 501 –505 : _____ 4 1/3 stp

Vedlegg 2

Observasjon av øvingsdagen: Ext1_dag1, Ext1_dag 2, Ext2_dag1, Ext2_dag2

Ext1_dag1

Tidebønn

Meditation: Vandring

K. leder sittende, i profil, leser tidebønnstekst [tygger tyggegummi]; ber studentene svare i tidebønn med mer innlevelse

Forelesning

K. snakker med tydelig og sterk stemme. Hun gir direktiver. Velg alternativ A.

Hun lener seg over pulten. Hun skriver dagens inngangord på tavlen.

Hun demonstrerer "salvesfull stemme".

Hun demonstrerer "for personlig stemme".

Hun spør hva som skjer, hvis stemmen er slik. Hun svarer selv: det peker på meg.

Hun stiger fremover, begynner å snakke om at jeg gikk igjennom prekenen. Hvor er jeg nå?

Fortellingen om Josua. Hvorfor spør folk om steinene?

- hvordan skal dere fortelle?

- Enhver gudstjeneste skal være fulle av slike steiner. Svaret på disse fortellinger.

Gi menigheten en nøkkel (=inngangordene) for å låse opp gudstjenesten.

Høydepunktet ikke prekenen, kan være nadverden.

Jeg husker en gang kort preken preludium.

Jeg har hatt den ære å se på film sammen med min sønn, når han var 15-16 år, en periode av mitt liv når jeg ikke orket så mye.

De to første minuttene. Det verste min familie vet, er når jeg må på do når vi skal se på film og så kommer jeg og spør hva har skjedd, hva har skjedd.

Dramaturgi

Vi har et problem, fordi folk tror de vet, kjenner teksten. [Parodistemme]: Marta, Marta

Den barmhjertige

Den hjemmemværende

Jesus ble født

De skal si "åja, det var det".

Dere må formulere språk, tenke liturgin på lag, da har futten gått ut. Masse ord. Gå inn med synet: her er mange steiner.

Ikke gå inn med pedagogisk måte: å nå gjør vi sånn og sånn. Nei.

Gå inn, gjør det, vær så tydelig at menigheten er med.

[Sa. 15 min eget arbeid: inngangord til meditasjonsteksten]

Hva er vendepunktet, høydepunktet, tyngdepunktet?

Idet han bryter brødet og deres øyne åpnes.

Et annet, de går tilbake. De andre har sett.

Eksakt hva er høydepunktet?

La oss beholde de to, hva er så anslaget?

Hvordan skal dere farge inngangordene – slik at menigheten venter på høydepunktet?

Vekke lengselen, hvordan

Det må være noe du ikke ser, det er tilslørt (Gud er død).

En spenningsoppbygging, noe gjør at de ikke ser hvem de går med.

Hvis vi skal ta på alvor det det handler om...

Hva vil jeg med dette?

Jeg prøver å få ham til å..

Hva er forskjellen mellom å tenne menighetens interesse og å si at de sikkert er interessert?

Hva er forskjellen mellom å tende lengsel og å si at de sikkert lengter og?

Hvordan kan det du sier føre handlingen fremover?

Gjennomføre slik at menigheten får følelsen: jeg må komme neste gang og, eller fillern og nå misset jeg noe fordi jeg ikke var her.

Konfirmantleir, bønnekrukka: "Drep den kødden Roy og la meg få et godt liv etterpå."

Denne bønnen, denne måten å snakke til Gud på, har mange forbilder i bibelen.

Følger dere med nå?

Bruk deres eget språk der det er åpent for det.

Vedlegg 2

Det er derfor det er tungt å være prest. Du må gå inn i et rom først.
 Hvorfor snakker du så rart når du snakker i kirken?
 Dette handler om arbeid. Parallelt til tekster. Språket. Det naturlige språket i kirken. Det å tale – hm – ser dere nivåene i teksten. Det handler om å snakke til. Til mennesker.
 Det handler om å snakke slik, at

Nå er det lunsjpause. Til fredag jobbe med å formulere og finslippe inngangord og bønnespråk. (Stud.: til fredag?) Ja til fredag. Jeg sier det nå, så dere skal ha det i bakhodet. Vi møtes i H4 kl 12.55.

Lunsj

Lunsj, samme bord som studentene

-tema salmesang ja, nei

- ikke trene vielse, men alt annet (mer kaffe)

Ext1_dag 2

Tidebønn

K. leder, forankre føtter i gulvet, hvile bak, rygg imot [Tydelig instruksjon hva og hvordan. Forsanger]

Refleksjonssamtale

K. Hvem lede? Prisen for å sitte ved siden av lederen

[K. Deltar som medlem i refleksjonssamtalen]

K. Peker på makten å befri, låse opp, himmelrikets nøkler. De de tilgir er tilgitt. Det de ikke tilgir er ikke tilgitt. [deltar i samtalen, men med sin sakkunnskap]

(Kommentar fra K019: det du sa K, kommer det fra Gud eller meg)

K. Hvilken kraft fortellingen har.

(M115.: mor med fule hender. Tenåringsjenta klaget at moren hadde så fule hender. Moren fortalte da at jentas babystol hadde begynt å brenne, når hun var liten. Moren slukket ilden med sine hender.)

K.: overbevises av Kristusfortellingene.

K.: Skal vi hjelpe andre å bli fri? Vi har noen midler. Det rituelle å sette fri.

K.: prest – du skal skrifte og avslutte og legge det fra deg (noen som vil gifte seg annen gang). Dette er et tilbud som kirken har. Å få avslutte. Erklære noe avsluttet.

K. ellers var det ikke så lett å vite hvem som ledet den andre runden [Latter – alle].

Du avsluttet sån, så tydelig. Men jeg tok over. Du irttesatte meg ikke. Jeg var ikke helt klar selv over om jeg skulle spurt om å lede [så refleksjon over lederskap] Brøt jeg noen regler? (nei, ja)

Jeg satte igang en ny runde. (A.: Du kritiserte K024)

K.: M115, det tror jeg du må si noe om.

K.: Jeg kan ikke hente opp at jeg var uenig.

K.: Viktig tilbakemelding.

K.: I denne sammenhengen er også regler viktige (A.:Gjorde du det bevisst nå?)

K.: Nei [alle ler.]

K.Det kunne jeg sagt. Det var en viss autoritet. Det gjelder å være transparang. Vi må kunne ta opp det og. Jeg kunne ha avsluttet. Vi kunne ha flyttet oss. Og da kunne jeg vært lærern. Takk for tilbakemeldingen. Nå avslutter jeg 5 min. Nå går vi ikke ned.

Leksjon: Gravferd

Info om dagens programendringer. Huskelapp gravferd.

K. "Byrået" gjort for mye. Bli klar over hverandres arbeidsområder. I tilfelle ikke byrå, sjekke. Tydelig, praktisk info om kontekst.

K.: Dere må ha en enorm autoritet: hvem eier liket? Hvem er pårørende.

Minnetalen ikke lovtalen. Den korte viktige fortellingen om hvem denne er. Og det skal være sant. Hva den avdøde har betydd for dem som sto ham nær.

K.: Kode rød, gul ... tre kvarter... (Så hyppig?)

Teknisk istandgjøring av materialet. Lese og pugge. Jeg har hørt om en vikarprest som gikk og gikk og ikke fant graven – og gravfølget fulgte etter. Dette må være helt på plass før. Man får en slik yrkesskade etter hvert. [K. Setter grenser, hva hun ikke tar opp. Hvem som gjør det.)

K.: et menneske må selv definere graden av sorg.

K.: Aldri travelt i begravelse. Noter ned hvem menneskene er så du holder dem fra hverandre.

K. Begravelse = et kontaktpunkt med menigheten. Aktelse for den døde (tall til fem ved kista) når dere kommer inn.

Syning

Båreandakt.

La sorgen få bli så voldsom den er. Dere skal trygge det. Det rituelle skal holde det.

Når trollmor... knytte til avskjed.

Vedlegg 2

Enormt viktig å la pårørende gjøre sine ting.
Sørgelig, er ikke forbudt med latter når de husker. Åpne opp for alle menneskelige følelser.

Middagsbønn, ledet av K. Veksleslesning, Bønn: legger denne arbeidsøkten i dine hender.

Samling i H 504

K.Mener du det alvorlig Sjur? Ja, det gjelder også Jesus her jeg tar på meg mine uvenner "Denne Sjur".
Dette er begynnelsen på en bevisstgjøringsprosess. Å lære av sine egne læringsprosesser. Synes dere det er greit?
Det var et ledende spørsmål og svaret er ja.

Ext2_dag1

Under mandag formiddag presenterte L mig for studentene som en medforsker i hennes egen forskning kring Coaching. Min närvaro och mitt intresse skulle komma att ha fokus på L och hennes agerande, inte på studenternas aktivitet. Det som inte sades var att jag naturligtvis ser på hela situationen, studenterna inbegripna, för att bland annat kunna beskriva och karakterisera interaktionen mellan handledd och L. Mina observationer gjordes i regel från en position i rummet där jag både för Loch för studenterna i fysisk mening markerade min observationsroll. Jag satt på en plats med bra överblick över händelseförloppet. Ibland hjälpte jag L med bandning av Coachningen på digitalkamera, något som dels gav en inblick i observationsaspekter som annars inte skulle ha uppmärksammats, men som dels i vissa moment försvagade min egen koncentration på hennes Coaching p.g.a. av tekniska detaljer med filmandet. Det kan sägas i detta inledande sammanhang att jag vid några avgränsade pass deltog i undervisning då L inte hade en aktiv Coachandets funktion (se närmare nedan ...)

Måndag 12.2.

kl. 10.00-10.40 Morgonbön i kapellet

L hälsade studenterna välkomna och gav några anvisningar om närvaro i tidebönen
Hon satte sig till höger fram om och vid sidan om altaret. Stolen var placerad så att man kunde se henne i profil till höger om altaret.

Morgonbönen inleddes med ett meditativt intro med uppmärksamhet på kroppen, kroppshållningen, om att känna och öva kontakt från tårna uppåt ... på skuldrorna ... handflatorna ... fingrarna. Lyft ansiktet ... prisa. "Detta är den kropp som är din som du skall utforska för att finna uttryck (form) under veckans arbete". KKS betonade vidare andningen: blås ut all luft ...andas in .. stilla, stilla ... lyssna till andningen (och utandningen).

Morgonbönen fortsätter med ett moment av tystnad och stillhet. Därefter ber L de närvarande flytta uppmärksamheten utåt, dvs. på människorna som är här i detta rum... Sen riktas koncentrationen igen på den egna utandningen.

Morgonbönen övergår i en psaltarpsalm (judisk tradition)... på utandningen upprepar studenterna L:s reciterade mening. Den gemensamma läsningen slutade trinitariskt med "Åra vare Fadern ..."

Följande moment i morgonbönen bestod av textläsning från Lukas evangeliet: "jag skall berätta för er om en gudstjänst enligt Lukas evangeliet; Emmausvandringarna.

Vid orden "bröt den (brödet)" följer en kort paus. Sedan: "då de såg de att det var han" - paus - L är altärvänd. Bibeln sluts. Fortsätter med slutna ögon: "de hade talat med honom hela dagen - han bröt brödet - då såg de att det var han". Paus 1 min

"Låt oss be: Fader, du ... Kristus, du har gått före oss ... Gör oss frimodiga. Helig Ande ..." Bönen gick sedan över i Herrens bön.

Morgonbönen avslutas med psalmsång, en psalm av kyrkofader Ambrosius, som L kort beskriver. Hon observerar studenterna på arbetsordningen: "Först må du gå in i gudstjänsten, sedan skall vi snakke".
Psalmsången präglas av ett mellanspel efter v. 5 - sen en transponering - och v. 7 utgör ett slags crescendo (växande)

När morgonbönen var slut övergick L att berätta kort om platsen Cathinka Gulberg centret - ett åldringshem. Hon härmade lite en gammal människa för att illustrerar platsen, men underströk för studenterna att deras attityd skall präglas av att ha "kontakt på, inte kontakt av". Hon betonade betydelsen av att "se människorna när vi går här". Vi kommer att äta i kantine där de äter ... vi skall inte vara flock. Att utbildningen integreras i denna miljö syftar till övning att ha "kontakten på".

Vi gick alla sedan på en rundtur i fastigheten och bekantade oss med de olika utrymmena där undervisningen skulle att äga rum.

Rundturen avslutades i undervisningsutrymmet där L presenterade mig. Hon konstaterade för studenterna att muntlighet och professionellt uttryck är hennes tema. "Han skall observera mig".

11.00-11.17 Undervisning (introduktion)

Vedlegg 2

L började med att berätta "något om hur vi skall jobba". På tavlan skissades en kronologisk struktur för arbetsdagen: morgonbön, textmeditation, reflektionsamtal (1/2) / teaterlek (1/2), undervisning, lunch, middagsbön, textmeditation, reflektionsamtal, coachning (4-5 st), fruktpaus, coachning (4-5 st), avslutningsbön (själreflektion). kl. 17.00 slutar arbetsdagen.

L underströk att "det är icke pauser ... ni må klare och vile i den rytm som finns i arbetet ... tidebön är övning i att vila." L frågade vilka varit på retreat.

Hon fortsatte: "Var dag har en rytm" Under denna kurs övar vi att växla mellan närhet / avstånd och förklaring / fortelling. Uppmärksamhet på det som sker i dig och på det som sker hos dig.

Sedan kommenterar hon relationen Teaterlek - spiritualitet. Teaterleken kan dock upplevas något brutal. Mot bakgrunden av sina egna erfarenheter betonar L att "vi skall inte växla mellan andligt och världsligt ... det hör hop"

L sammanfattar syftet med dagens arbete:

Intention (svarar på frågan varför) - Fokus - Närvaro ("hur kändes det?")

Hon noterar att hennes arbete med studenterna, dvs. "hur det känns" (för dem) handlar om hennes coachning. Hon får erfarenheter om hur hennes coaching fungerar samt reflektion över detta.

"Vi jobbar delvis och göra intentionen tydligare, delvis leta fram till uttrycket".

Kl. 11.17

"Vi kan gärna börja jobba - ta fram gudstjänstböckerna ..."

Undervisningen aktualiserar och diskuterar "oppfordringar / "beskjeder" i kyrkohandboken som "Låt oss ..." och "Gå i fred ... tjäna Herren...". L kallar dessa för "stora ord" och avser proklamerande "ord till handlingar". Fokus riktas på vad liturgen menar med dessa ord. Och särskilt vad texten menar med ord som schalom ... "därför studerar ni hebreiska".

L fortsätter att fråga retoriskt vad som menas med glädje (Gläd er i Herren alltid, nåd (nåd vare med er och fred ifrån ...) "Du skall känna dessa ords mångfaldiga betydelse"

I följande ögonblick illustreras detta kontrastivt genom "Ooo ... jalla, jalla, jalla".

L pekar på alternativen i uttrycket och beskriver saken som ett hantverk. Om situationen handlar om en utbränd församling och liturgen säger ord "Gå i fred och tjäna Herren ..." L exemplifierar själv; "Gå i fred". Hon understryker: "Hur vi säger det är avgörande hur det lagras i åhöraren". Det handlar om "att knäcka koden hur man skall säga".

Avslutningsvis tangeras frågan (från en student) om principer vid bruket av bokmål och nynorsk.

kl. 11.42

L repeterar kort vad studenterna skall öva denna dag:

- 1) Inledningsorden (i gudstjänsten)
- 2) Avslutningsorden och sändningen (i gudstjänsten)

Det handlar om exempel och skillnader mellan olika nivåer i de liturgiska texterna, och frågan "Vad är intentionerna?" Om högtidligt / vardagligt (liknas vi att åka slalom eller snowboard). L uppmanar studenterna att ta chansen, prova. T.ex. uppmaningen "låt oss bekänna vår synd" kan präglas av olika intentioner: fruktan, tilltro (i tanken). Likaså i Gloria och dess avlösande funktion.

L framhåller, att när man känner alla alternativen, blir det möjligt att bli bättre i uttrycket

L om hennes coachning: hon säger att de skall vara förberedda på att hon i coachningen avbryter, frågar i syfta att jobba med helheten. Som exempel på professionellt beteende nämner hon prästen som efter mässan gick i koret, men hälsade inte på de närvarande - han hade inte tid.

Inför lunchen gavs några praktiska anvisningar

12.00-13.00 lunch

13.00 Middagsbön

L sitter som vid morgonbönen till höger framom altaret. Uppmanar med slutna ögon inledningsvis: "sätt dig bra, ryggen mot stödet ... skulderna ... känn hur du vilar ... känn korsryggen och stödet." Hon fokuserar på andningen, särskilt på utandningen ... "töm lungorna, släpp lufta til"

Inledningen fortsätter i några praktiska anvisningar där hon berättar att hon kommer att sjunga ett omkväde (tre gånger) och att studenterna uppmanas sjunga med med slutna ögon.

Sedan följer en textläsning där L använder rösten på lite annat sätt än i läsningen av psaltarsalmerna under morgonbönen. Hon nämner dagens tema: vandring - andning - rytm. Dessa nyckelord kommenteras meditativt med slutna ögon (ca 30 sekunder), varefter hon uppmanar församlingen: "låt oss be: Herre, ge oss en bra ..."

Vedlegg 2

Middagsbönen övergick i arbetet med en meditationstext (Luk.17). Material delades ut. L gav anvisning om hur, var, när studenterna jobbar med mappens innehåll

Reflektionssamtal

Efter det individuella arbetet med texten följde ett reflektionssamtal som L ledde. I min observation riktade jag fokus på vad och hur hon gör verbalt / nonverbalt i denna samtalsituation. Syftet var att mot denna bakgrund eventuellt kunna säga något karaktäristiskt om det verbala och nonverbala i hennes coaching.

L: "Är det någon som vill dela något viktigt från textmeditationen?" Formen var ett frågande och samtalande delande kring tankar och erfarenheter med anknytning till texten. L respons kan sammanfattas i följande beskrivning:

- "ja ...hm... (nickar)... tack!"
- "hm... mmm... vet ni vad han menar? ... ja... ja, och det tänker jag är viktigt... tack skall du ha!"
- "(tankar om sinnessstillstånd ...vad tänker de?) ... hm... tack!"
- "(nickar)...mmm... (bra ögonkontakt) ... tack!"
- "(tittade på klockan medan en manlig studerande delgav sina tankar ... kaffekoppen i handen ... på väg att dricka ... stoppar sig) ...hm... tack!"
- "(nickar ... lutar sig fram L sitter på stolen ...skrattar ... lutar huvudet i handen) ... tack!"
- (om gästfrihet) L sammanfattar muntligt samtidigt som hon har en aktiv rörelse med hakan som förs fram och tillbaka

kl.13.43 (nästa arbetspass)

L frågar vilka som ännu inte haft liturgisk sång. Studenterna delas sedan in i tre grupper som roterar mellan följande stationer: 1) leke 2) liturge 3)fortelle. L ansvarar för 2) liturge, två andra lärare för de andra stationerna.

kl. 14.02 Coaching i samband med liturgiska övningar
(eget dokument)

Avslutande bön

L går in i en slags retreatledarroll och stil: rösten lågmäld, hon är hopkrupen på en stol, hon andas koncentrerat, ögonen är slutna.

L uppmanar de närvarande att gå igenom dagen, hur den började i kapellet → lek ... Birgitta ... Kristina ... det som blev till glädje. Spola filmen, stanna där. Vad är du mest tacksam över? Vilken punkt? ... "Guds fingrar" under dagen (spår av Honom). – Vad är du minst tacksam över? (frustrationer, nederlag). Lägg det här när du går. Det goda skall du ta med."

L: Låt oss be. I bönen tackade L "för deras insatsvilja".

Ext2_dag2

13.2.2007 Morgonbön

Kl. 9.00 L intog retreatledarens position (lugn, lite rörlig, harklar sig).

Meditativ morgonbön inledde med fokus på kroppen. L: "Väck tårna, höftena, ryggraden. Inledning föreföll vara en slags improvisation: "känn på armarna... idag skall armarna döpa och välsigna... känn handflatan ... Töm lungorna på luft ... andas... lyssna till din egen andning."

L tecknar korstecknet varefter följer psaltarrecitation med L som ledare (liturg) och studenterna som församling. Läsningen sker så att studenterna upprepar det som ledaren säger

Sedan följer växel läsning från Gudstjänstboken s. 310

L Kom, la oss ...L coachar om andningen och när huvudet skall lyftas

M La oss fre ...

L gav här inga anvisningar. Ej heller om rytmen om var "ryckig" på

grund av vissa pauser

L: Dagens tema är vatten

L läste GT-texten 2 Kungaboken 5:9-14 (om Naaman & Elisha). Läsningen var livfull, lite dramatisk textläsning

Paus (till eftertanke)

Sång: Vår Gud och Fader vare ärat (gregoriansk)

L: låt oss be ... Herrens bön

Psb 122

Kl. 9.30-9.50 tid för individuell reflektion och meditation över texten (2Kungaboken.5)

Kl. 9.50 Reflektionssamtal i klassrummet

L inledde med att uppmärksamma "problem" med präster. Hennes mål i kursen: "vad må de kunna?" "hur de framstår". L frågat folk: "präster vet inte hur de "virker" (auktoritet). L: "gå in i den, ta den auktoritet som ges av människor... medvetna om ni framstår som präster."

L: Folk reagerar olika. En del tycker att det är viktigt att ni lägger er platt dvs. att ni är ofarliga människor, alltid till lags.

Vedlegg 2

L exemplifierar med prästen i bibelsamtalet; prästen nickar, prästen tittar upp, prästen tar upp något.

Hon framhåller att "virker" handlar om kroppsspråk och verbaspåk. "I olika samtalssituationer har man som präst en auktoritet som man måste ta på ett bra och medvetet sätt". Uttrycket speglar människosyn och kyrkosyn m.m.

Kl. 10.07 Reflektionssamtal med grupp 1 i ring (lyssna utan att värdera)

Namnruna. L lyssnade och tittade på deltagarna med omsorg ("tack!") och med kaffekoppen i handen. Hon ville att jag som co-researcher deltog och delade med mig av något i reflektionssamtalet.

L började med några tankar om "7 ggr" i texten, "om och om igen".

Hon uppmärksammade dvs. handledde studerandena i att inte knyta an till vad någon annan säger, utan dela med sig av sina egna reflektioner (oberoende om någon annan varit inne på samma tankar). Denna synpunkt i "coachningen" var, enligt L, en slags impuls från den heliga Anden.

I reflektionssamtalet gav L verbalt (upprepade studerandes "behov att gå och meditera"), kroppsligt (höjde på huvudet, "plirade" med ögonen, lugnt nickande, glad, skrattar, klappar på axeln). L kunde också handleda med fokus på hörbarhet och uppmaningar som "ta tid!", samt frågor som "börjar ni nu få grepp om berättelsen?"

Efter reflektionssamtalet gick L över till att skapa en teologisk förståelse till övningarna (dopet). Med utgångspunkt i biskop Ambrosius (dop under påsknatten, hans tal om trons gåva i dopet) och senare med anknytning till psalmen som sjöngs under morgonbönen tidigare under dagen, ville L ge "bilder när ni övar dophandlingen". Slutligen tackade hon studenterna för att de deltagit. "Nu blir det leketid!" (L skrattar och sträcker på sig, tar kaffe)

Reflektionssamtal med grupp 2 i ring

L inledde med att anknyta till de studerandes tidigare pass med Ingemar Thorin. IT har uppmanat dem: "tänk inte!" "ut i rummet!". NU: "nu ska vi tänka → reflektionssamtal

Instruktionerna är tydliga: L förklarade skillnaden mellan att dela, och sedan eventuellt anknyta (till vad någon annan delat). L: "öva att lyssna, inte diskutera, ta emot vad andra sade. Hon underströk sin ledarroll: "Jag skall leda det (samtalet, dvs ge ordet)".

Namnruna först. L började med flickorna.

L:s egen reflektion handlade om Naaman till Jordan... 7 ggr ... hudsjukdom

Efter att alla hade bidragit med reflektioner och lyssnat aktivt ledde L samtalet över i en slags fas 2 när studenterna fick spinna vidare på någon reflektion. Reflektionssamtalet blev riktigt personligt om sjukdom kanske p.g.a. personliga erfarenhet av verkligheten i texten, och att samtalet också stod i dialog med bönen i gudstjänsthandboken: "Gud, gör mig frisk – om det är din vilja"

Undervisning om dramaturgi

L inledde föreläsningen med att kommentera Stanislavskij som betonade att jobba med och utgående från sig själv. Den aristoteliska och episka kurvan presenterades och tillämpades på berättelsen om Naaman: A) anslag → spänningsuppbyggnad → B) topp-punkt och spänningen upplöses.

Den dramatiska kurvan (i en berättelse) får en att längta efter ett svar, framhöll L. Det handlar om spänning "på djupet". L frågade: "vad får vi i presentationen?" Svar: tillräckligt för att följa med ...

L preciserade uppgiften hos prästen: "Vad må vi säga för att följa med ... Vad är toppunkten? (helbrägdagörelsen i texten)

L:s sätt att förklara texten och tolka sker med homiletiska förtecken, kanske inte vetenskapligt terminologiskt, men nog kyrkligt homiletiskt såsom praktiserande homilet. Hon betonar anslaget; "det som gör att du [som åhörare] väntar på höjdpunkten ... Vi måste jobba med A) för att komma till B) ... Vad är anslaget i inledningsorden?" L demonstrerar hur motsatsen kan se ut i samband med de inledande orden: "välkommen till Oslo kapell"

"Vad är toppunkten denna söndag?" En studerande svarar: "dopet". L: "icke dop i början, utan vid höjdpunkten: + i Faderns och Sonens och den heliga Andes namn. Därefter lade L händerna för ansiktet.

Så ges uppgiften att jobba med inledningsorden, tid 10 minuter.

Inför uppgiften ger L några råd som t.ex. att inte önska församlingen välkommen eftersom det är Gud som redan önskat välkommen. Fundera på en övergång till syndabekännelsen, men säg sinte det du gör, eftersom det är onödigt. "Sluta snacka om handlingen som om vi var dumma". Tänk på höjdpunkten så att B) kopplas till A)

L gick ut. De studerande slappnade av något. De satt och skrev sina inledningsord.

L kom in, satte sig på en stol i undervisningsutrymmet, drack kaffe, tittade på dem med (lite trötta ögon).

Kl. 12.50 Middagsbön

Kl. 13.30 L inledde med att repetera kort om doppåminnelsen och korstecknet i pannan med vatten, dvs. hur och varför. Sedan gavs en introduktion till eftermiddagens arbete. L betonade vikten av att hålla tiden, det handlar om respekt för andra.

Vedlegg 2

Kl. 13.40 Dop i kapellet
Liturgisk övning (eget dokument)

Kl. 16.50 Avslutande bön (L med lågmäld röst)
L: sätt dig bra, känn att du vilar, känn att du har gjort en solid dagsarbete... Vad är du mest tacksam över (L "förändligar") ... det som du fått mest glädje av, mod → tacksamhet. Stanna där ... känn glädjen. Det är Guds handtryck, spår, ta det med dig!
Det som gjort dig frustrerad, modlös, arg, gå tillbaka och finna, vidkänna det ... se det i vitögat och låt det ligga här... är inget att ta med vidare (??)
Låt oss be: Herre, vår Gud, du ser att vi är slitna (projektion? lyhörddhet?).
Det blir också rum för fri bön... L fortsatte: ta vara på oss, vi lämnar oss i din ...
L välsignar. Rösten är snäll, mild, vänlig och omsorgsfull. Korstecknet gör hon snabbt.

Ext2_dag3

14.2.
kl. 9.00 Morgonbön tema: Ljus
Meditation, avslappning, bön
Psalmsång: "Kristus är världens ljus"
Meditationstext: 2 Mos. 34 (om Mose som kom ner från berget ...)

Textmeditation

Reflektionssamtal med grupp 1

Grupp 1 L:s intro: "Handlar inte om genialiska, smarta iakttagelser. Reflektionssamtal kan användas med barn (8-11 år) – berättelsen om den obarmhärtige tjänaren. L återgav hur en pojke berättade och kom med en slutsats... handlar inte om att säga något nytt, utan ... Anknyt inte till någon annans reflektion utan ...
L började textmeditationssamtalet med några egna reflektioner, sedan gav hon över ordet till de studerande. Hon lyssnade uppmärksam på det de sade, gav respons med nästan ljudlösa små ord; "hm", nickade, "hm" ... "tack!"
L kollade med en studerande om han är med, eftersom han bläddrade i en bok; "är du med?" L förklarade varför hon kollade, avbröt honom.
Meditationssamtalet fortsatte medan L gav aktiv respons till de studerande genom nickande rörelser, "plirade" lite med ögon som en slag fokusering på det sagda... sade "tack!"
Ibland skrattade hon till, fortsatte att nicka bekräftande... mimade med läpparna ... "hm" ... "tack".
Responsen bestod också igen av små ord ... lugnt nickande... log varmt ...tack (drack vatten)
Nästa studerande fick också respons genom nickande ... hm... tack

Reflektionssamtalet bröts plötsligt av ett tydligt coaching-moment. L: "se alla [när du talar] (inte bara på mig) när ni berättar. L om fotnot i texten; "vad kan vi lära oss, är det smittsamt att vara tillsammans med Gud?"

De studerande fortsatte en och en att berätta. L gav liknande respons genom att nicka ... "hm" ... tittade i golvet (flickan satt nämligen alldeles bredvid L)
L nickade snabbt under nästa reflektion (av en pojke) ... hon höll i sitt vattenglas och gjorde små rörelse med fingrarna kring glaset ... nickar ... Pojkens inlägg blev ett längre inlägg där gruppen deltog i samtalet. L tittar ... "hm" ... "ja"
Under nästa reflektion lyssnar L också aktivt ... tittar ... ler ...tittar rakt in i ögonen... frågar "är det?"
En manlig studerande "stövlar" in mitt under reflektionssamtalet. L mild ... "lande" ... inte tillrättavisande
Under nästa reflektion kommer L muntligen mera aktivt in i samtalet: "jag känner mig igen i det om den helige Ande ... L börjar kommentera, tyda, prata med högra handen ... "jag har behov att bli lysande" ... "det är inte lätt"
Sedan fortsätter en pojke som pratar mer än de andra i gruppen. L är stelare i mimiken... tittar lite uppåt ...sedan åt sidan... blicken lite orolig ... sluter ögonen... tar till orda. L anknuter till Paulus och börjar förklara om att "äga" den helige Ande ... det blir en dialog mellan L och den studerande
L sammanfattar: "jag vill ha sagt att det är svårt att dra gränser mellan vem som tror och icke tror ... älskar Gud mig bara när han har använt mig specifikt eller älskar Gud mig oberoende, bara som jag är.
En kvinnlig studerande fortsatte. L: "hm" (flickan satt bredvid L)... tittade i golvet ... åt sidan... "hm" ... nickade ... mycket uppmärksam ... "mmm"... "ja"... respons med förtroligt drag
En manlig studerande: L tittar stelt, "nickar"... "hm" L ger lite respons ... men sedan nickar hon... ler ... "hm"... "hm" Den studerande berättar såsom ett slags vittnesbörd om hur han fick kraft i går efter arbetsdagen .L: "tack för att du delade med oss"
L tackar alla ...och avslutar med orden: "Gud har hört vad vi har pratat om, allt vad vi gör"

Sedan får alla i gruppen följande uppgift: "Vad är det du vill att ska ske i rummet när du är liturg? Formulera i en sats". De studerande fick fyra minuter på sig att formulera vad de vill att skall ske.

I den lilla pausen samtalande jag med L om reflektionssamtalet. L berättade att hon vill styra upp gruppen in mot den kurs (riktning) hon vill ha under dagen. L utgick från att jag noterat denna strävan. Dessvärre hade jag inte tänkt på och noterat denna strävan (!)

Vedlegg 2

Reflektionssamtal med grupp 2

L inleder med att allra först introducera vad ett reflektionssamtal är. Hon börjar med att säga att man kan ha en slags dold agenda genom att man vill komma med något originellt, men detta är inte syftet ("greja") med reflektionssamtalet. Utan: "vi samtalar på ett sätt att samtala på med en lång tradition. Vi bör veta vad vi ska fokusera på. Ingen ska överta samtalet ... lära sig att vaka över att alla ska få rum... snacka om vad vi har sett (när vi mött Kristus). Att det du har sett är kanske det samma som någon annan har sett, men det är viktigt att berätta vad du sett (anknyter till det) ... ingen strävan att bli enig (L anknyter till den synoptiska traditionen om mångfald i berättandet och perspektiven).

L betonar självbevisstheten ... t.o.m. jag har sett (som Paulus).

L understryker att reflektionssamtalet är det största typen av samtal: "samtala om vad vi har mött i texten"

Också nu berättar hon som ett exempel på reflektionssamtal om en söndagsskola med pojkar i åldern 8-11 år (liknelsen om den obarmhärtige tjänaren). En pojkes slutsats: "när vi inte vill förlåta andra är det precis som att vara i fängelse".

L avslutar introduktionen med att säga: "jag vill inte vara utan det ni sett"

L inleder själv reflektionssamtalet ..hon börjar dela med sig av sina tankar ...

Sedan fortsätter en studerande. L respons: hon snörpar med munnen ... tittar i golvet ... ler... höjer huvudet ... suckar mjukt ...

Under nästa reflektion (flicka) nickar L ... tittar runt ... "tack"

Nästa (pojke): ... det rycker i huvudet ... L sneglar ... ler ... dricker ... "tack"

Nästa (flicka): L tittar på de andra ... "hm" ... (hon lyser utan att veta om det själv) ... "tack"

Nästa (pojke): L lyssnar bara på

Nästa (pojke): L nickar ... tittar uppmärksamt ... "hm"...nickar ... "hm" ...ler... nickar ... "tack"

Nästa (flicka): L lade koppen bort ... lutar sig framåt ... telefonens ringer! "Beklagat" ... skrattar ... nickar ... "ja" ... "tack"

Nästa (pojke): "hm" ... tittar ... rättar till hållningen, små, små rörelser... händerna samman... ler... neutral kroppsställning ... tittar hela tiden på han som berättar ... "tack"

Nästa (hon): "hm" ... "tack"

Nästa (pojke): L tittar på honom, sedan lät hon blicken svepa... tittade tillbaka på honom ...log...lyssnade ... små nickningar ... förde handen genom håret...nickade ... "hm"... "tack"

Nästa (pojke): L "vill du ta tag i något eller lyssna vidare?"

En annan fortsatte (pojke). L ... "hm" "hm" ... nickade ... putsade glasögonen ... "viktigt att ställa frågor" ... "tack för det"

Nästa: tittar ömt ... justerar håret ...

L börjar kommentera texten och det hon kallar ett "energiskt inslag om händelsen med guldkalven". Sedan frågar hon utifrån reflektionerna i gruppen: "vad är det att vara präst? Vara herde? Inte skrämna! Att sätta sin egen frälsning på spel?" L märker vad som händer och säger: "beklagat att jag bröt reglerna och började hålla andakt, utlägga berättelsen (predika).

L: tack för att ni delat. De studerande kom med glada kommentarer och gäspningar...nytt syre

Sedan får de studerande uppgiften: "Vad är det ni vill att skall ske när du är liturg? Hur vill ni smitta utan att skrämna? Vad vill ni att skall ske i rummet? Hämta upp det. Begynne!" Skriv på ett ark.

Före lunchen fortsatte dagen med ett undervisningspass.

- om att tillrettelegge meninghetens deltagelse
- "intonering" – meninghetens deltagelse

L: vi skall analysera nådehälsningen. L försökte nå in i hela meningens betydelser, i förståelsen av orden.

L: handlar om att säga det som står och inte säga det som ni hört. Allt liturgiskt arbete börjar med att analysera vad det faktiskt står. Vad finner ni i den apostoliska hälsningen... Detta har kyrkan sagt i 2000 år. Vilka är de stora orden: nåd ... fred. Intonera en intention

Kl. 12.45-13.00 Middagsbön (om Bartimaïos)

Kl. 13.30 Övning av inledning och avslutning i gudstjänsten med fokus på ord och liturgisk sång (eget dokument)

Kl. 16.50 Avslutande bön

Vedlegg 3

Observasjon av coachingen: Ext1_1.doc, Ext1_2.doc, Ext2_1.doc, Ext2_2.doc

Ext1_1.doc

Trening begynnelsen av gudstjenesten, inngangordene

Basisgruppe 1:

(I kirkerommet i hovedbygningen)

(K. stiller opp kameraet) Her er cloudberry, Jesus og salmebøker.

(K024: ikke vis på læreren...) (F: Kan jeg ta telefon og si ikke nå?)

K. Ja.

K. Du tok ikke den, nåde være med deg.

K. Jeg ville dradd den sånn. Da begynner vi. Vi går, gi kyrie, overgange [syngje] ære være... Vil dere mestre kollektbønn?

(Nej)

Da går vi direkte videre. Det som er viktig nå.

Har dere et inngangord? – dere sa ja, hos meg. Har dere? Eller skal vi formulere sammen? Har du M222? M221? Hadde du

noe K024 i det hele tatt? (Nei, men)

Behold de fem første setningen [knips]. Det er formen vi er opptatt av. Kan du tyde lappen?

(M222)

K.: Hvem begynner? (svar) M222 begynner.

Ser du at det ligger fyrstikker, skulle bli helt feil å ikke ha lyset tent (Lyset?)

Bra det trenger inn. (M222.: Trenger vi store lyset også?)

K. Nei, da må vi ha stige. Jeg begynner å spille inngangssalmen.

Samle deg. Det gjelder å finne samling før du begynner.

[K. Fungere som organist på pianoet] (M222.:La oss høre Herrens ord)

K. La oss alle be (Har ikke funnet)

K. side ____

[K. Følger med i salmeboken]

K. Hvordan kjentes det?

(M222: veldig uforberedt)

K. Hvordan ga det seg uttrykk?

(Famlende)

[K. Mitt i salen] Hvor hadde du tyngdepunktet?

K. Du hadde ikke tid til å kjenne etter.

Kan du gjøre det en gang til. Stå som jeg. Gulvet skal bære. Når du snur så har du tid til å kjenne etter at du er snudd. [K viser. Går litt nærmere].

Ok, inngangordene fungerer bra. Men det her [tramper]. Jeg tar kortversjon av kyrie. Du bestemmer når du vil komme inn.

Og når du kommer begynner jeg å spille litt. Du må rydde vekk noen av bøkene.

K. [avbryter] en gang til. For avbrutt [hermer] Få ned tempo litt. [avbryter]. En gang til. (skal jeg snu?) Ja. Litt mer stemme: Kjære menighet.

K. [smiler og ekkoer i kroppen og med hendene]

K. Bra. Men du er usikre på hendene dine (M222.: Ja.)

Legg ut hendene, bra, igjen!

K. Stopp. Hva skjer? Hvorfor begynner du å snakke forttere? Begynner bokstavelig å gå forttere? Var det fordi du sa Ære....

(Ja.)

Ta ned tempo.

K. Hvordan kjentes det nå? (M222: Mye bedre)

Veldig mye mer til stede. Du må kjenne at du er til stede. Bra.neste.

(M221)

K. Prøveknele. Lange må prøveknele. Var det greit?

Du og går ut og samler deg. Jeg kan avbryte og kommentere. (M221: Det har jeg ventet!)

K.: ha,ha,ha!

K. Takk M221. Ennå tydeligere. Ennå rausere. Ennå mer.

[K. Spiller]

K. veldig annerledes. Veldig bra. Kan du nå koble til en annen modus. Veldig bra åpning nå.

[K. Spiller]

(Kjære menighet)

K. Jeg prøvde å svare på samme måte. Kan du litt rausere?

Flott! En gang til. Bare så du kan det.

[K. Kraftfullt utspill. Syngje og spille]

K. Kjenner du at det er en rytme? En drive? [knips, knips]

Var det et sted du ikke var helt på plass? Prøve en gang til mens hun gjør seg ferdig.

Det det handler om er å jobbe enda mer ut. Veldig spennende [knips].

(K024)

Vedlegg 3

K. Du også prøveklele. Kjennes det greit?
 Kjenn at du henter inn deg ordentlig før du begynner å gå.
 K. Takk K024.
 Hent opp autoriteten din. Du er stor nok.
 Kjenn at du kan: Kjære menighet. Kjenn nesten at du står ved siden av deg selv.
 En gang til.
 Mye bedre.
 En gang til.
 Nå handler det om å være til stede. [spille. Hurtig blikk på klokken]
 Hvordan kjentes det?
 Dere trenger ikke å si noe på ledende spørsmål fra meg.
 Det var mye bedre nå.
 Det handler om å forankre i deg selv.

K. Nå er det dags å bytte gruppe. Jeg vil si for fremtiden, grønne skor.
 K. AL og jeg snakker ikke om dere nå. [Går ut med dem. Kommer inn].

Basisgruppe 2

K. Skal du begynne M083? (Nei).
 Jeg bøyer meg for slike små avtaler. Det er greit.

(M035)

M035, Du kan vente til du har hentet opp tryggheten din. (Kollektbønn?) Nei, da gjør vi ikke det.
 Prøv kneleskammelen (Nå blir jeg nervøs)
 K. det er jeg som er så streng, ha,ha.
 (M083: Men hun er ikke færlig)
 Hvordan kjennes det når du er nervøs?
 (Rotete)
 K. Finn roen i deg sjøl. Jeg begynner på kyrrie. [spiller .. leser med i bønn; kyrrie]
 K. Hvordan kjentes det?

(Fremdeles utrygt)

K. Hva trengs for forandring?
 (Mer trening)

K. Ja. Er det noe du gjør, som jeg ikke skjønner? Det virker ikke utrygt? Jeg trodde du stanset...

(Jeg trodde du skulle slutte spille å så skal jeg snu)

K. ta hånden helt ut. By på litt mer av deg selv.

(Skal vi ta det om igjen?)

K. ja, ja. På'n igjen!

(Da går jeg ut.)

K. (reiser seg. Går litt mot). Vær der du er – litt i det liturgiske moduset. Du skal ned i deg selv M035 (da må jeg ta av kapp). L: Nei, nei.

(K. leser bønne i kor. K. smiler stort) Hvordan kjentes det? (Det var mye bedre.)

K. Hva var forskjellen? (A.: Mye mer meg).

K. Ja, prestekjolen sitter like godt på begge. M083. (gjør seg klar)

K. M035, det er ingen fare at menigheten ikke aksepterer deg.

(M083)

K. Gå helt ut M083. Samle deg.

K. Takk. Hvordan kjentes det?

K. Du var litt oppifra. Stemmer det? (Ja, helt)

K. Vil du komme inn en gang til? (Ja).

K. Enda kan jeg ikke være med på syndsbekjennelsen.

Du kan ta ned tempo. Du kan snakke norsk – en lang strek (Hun legger voice på voice)

(H. Nå fikk jeg nettopp feedback på at det var perfekt. Nå vet jeg ikke. (Han gjentar på samme måte).

K. jeg syns du kunne ta det litt roligere. Prøv (Roligere. Er forvirret)

K. Prøv en gang til. Skal du snu også? (ja)

(rolig – i en hel bevegelse).

K. Du er forvirret. (M083 virker såret ikke sint)

K. Nå kan dere sette dere. M083 – du skal gjøre det for første gang hver gang. Nå en helt annen klang i stemmen, kjente du det? (H: nei – er det ikke prestestemmen?) Snu deg og les likedan en gang til.

K. Skjønner du hvorfor vi ler nå? (ja). Fordi det var så godt.

K. Åpningen av gudstjenesten er et sårt punkt. Dere kanskje må si for gudstjenesten. Det må synge i rommet.

(K013)

K. Da gjør du det sånn du pleier å gjøre det [instruerer ved pianoet om hvordan]. (K013.: Jeg har lyst til å stå her.)

Vedlegg 3

K.: Da bestemmer du [deltar i veksellesning]
 K.K En gang til. Jeg beklager, jeg var ikke ikke klar over. Jeg forstyrret. Jeg tror det var meg som spilte deg bort.
 K. En gang til K013. På grensen til at du leser opp. Har du noe bilde av den Kristus du ber til? (H.:Nei, ikke akkurat nå). Du må ha et bilde, som åpner et rom vi kan inviteres til. Kan du nå flytte ut Gud i hele rommet. Det er så nære deg. Gode ord. Kan du la dem ligge mellom oss? Åpne opp rommet. En gang til.
 C.: Veldig anderledes. Nå har jeg lyst til å være sammen med deg i denne bønne. Dobbelst så sterkt. Den tåler å bli bedt mange ganger (K013 En gang til?)
 K.: Ja [H. Begynner, K. Avbryter] Dobbelst så sterkt.
 K. Ennå noen desibel. Ennå ta fram en autoritet. Det er et veldig alvor. Kan du hente opp enda litt mer av den autoriteten?
 K.: Hvordan kjentes det? (K013Ikke verst (fniser))
 K.: Enda en gang, alt.
 K.: Gå inn og ut av disse bitene [spiller].
 K.: Kunsten er altså å gå inn og ut så tydelig at menigheten blir med inn og ut. Dere er guidene, som får det til å skje. Helt anderledes. Hørte dere det? (K013 Anderledes å ha menighet fremfor seg)
 K.: Kan også skygge for uttrykket. Det blir foredlet her. Og vi er jo noen menighet.

Basisgruppe 3

[M115]

K.: [til M115] Stå, vær der. Har du inngangsort? (Nei.) Du må si fire setninger. (A.: har ikke forberedt meg)
 K.: Nei, du var ikke med på meditasjon tidligere. Si noe om Emmausvandrerne.gå med en vi vikke kjenner. Se om vi kan få syn på ham. [om igjen]
 [K. Lytter på bønne med lukkede øyne - svarer som organist]
 K. Hvordan kjentes det? (M115: Hm, greit).
 K.: Fikk du til det du ville? (M115: Fikk ikke. Uvant å stå.)
 K.: Du må dra til, by på deg selv, mye mer. Åpne opp. Hente opp en autoritet i deg. Det er Gud som ønsker velkommen. Ikke du. Prøv igjen.
 K.: Ja! Kan du klare å strekke ut orda. De er så svære ord. (Kjære menighet...)
 K.: Så kommer inngangsortene. Det er dine egne ord. Du skal ikke overta vertskapet. Det er gjort. En gang til.

K.: Det holder massevis. Fortsett. Ikke sluk slutten.
 K.: Du skal være tydelig slik at jeg vet hva jeg skal være med om.
 Hvis jeg er mange ganger med vet jeg, men hvis jeg er dåpsfolk vet jeg ikke helt. [spørsmål]
 K. Ja, hva så? Du må "trust the game". Stole på at det er der. Du må ikke begrunne syndsbekjennelsen. Du bremsar opp det liturgiske forløpet. Stol på at det liturgiske forløpet [fungerer]. Om igjen fra syndsbekjennelsen.
 K.: Enda tydeligere. De to første setningene – så lytter du.
 K.: Kan du hente oss med inn i bønnemodus? Dette er ikke en handleliste [knips, knips, knips]. Det er på en måte en fortrolig samtale. (M115: Hvordan stå med hendene?) Hvordan liker du? [Ikke spesielt]

K.: La dem henge. Spenn knyttet hånd. Slipp. Tunge hender.Kjenner du? Ikke lås knærne. Gå ut – inn, finn hvilepunktet foran alteret. Ellers ser vi en kropp. Ikke sjangle, ikke være utgangspunkt. (M115: Skal jeg snu denne veien?)

K.: Ja, alltid fordi i middelalderen sto det noen korgutter og holdt bøkene. Så hellig var det. (M115:Ikke helt fortrolig.)
 K.: Hvordan da? (Skal vi be ??)
 K.: Men du spør ikke. Du må gjøre deg fortrolig med setningen . ta bort "alle". (Blir veldig kort. Kanskje bedre med alle).

K.: Hva slags forventning snur du deg med? Hva slags bevissthet har du? Noen ord i liturgien, eller nå skal du ta oss med i bønn? [hermer] Hørte du forskjellen? Dette er måtenå jobbe på. Du skal slippe. Det er en invitasjon (Det er dialekten, jeg kan ikke herme deg.)
 K.: Fint det skal du ikke heller. Du skal være autentisk deg.
 K.: Kan du klare å gjøre de to ulike nivåene enda tydeligere!
 K.:Nemlig, kjente du hva som skjedde?
 K.: En gang til,men ikke inngangen. (M115:Skal jeg snu meg?)
 K.: Hm.. Du rista oss av helt i begynnelsen. Opp igjen. En gang til (M115: Hele greia?)
 K.: Ja du har mye å hente gjennom å holde de to fra hverandre. (M115: Det blir så kunstig.)
 K.: Det hele,spennende å stå i begge.
 K.: Ja! [oppmuntrende] [setter seg i benk]
 K.Klarte du det nå? (M115:Nei, jeg vet ikke.)
 K.: Jeg lurar på om jeg skal være helt liten og fersk her. [Kryper ihop i miitgangen, rad 3]
 K.: Takk. Så dere forskjellen? Nå var du hjemme. Nå ble det dynamitt i det.
 K.: Helt greit. Du må flytte oppmerksomheten. Du må [knips, knips, knips] snakke med menneskene. Jobb videre med det.Flott,kjempe. (Noen: Han trente ikke slutten)
 K.Jeg valgte med vilje å ta det du trengte.

(K019)

K.: Hvordan kjentes det? (K019: Var ikke forberedt.) Det syntes. Gå ut en gang til. Det er gulvet som bærer deg. Du må fjære i det. En gang til.Okei?

Vedlegg 3

K.: Hvordan skal jeg oppfatte nivåene. Er de helt detsamme? (K019:Nei. Det er nådehilsen fra Gud.)
K.: zz (K019:: zz) Ha (K019:: ha) Du har fortalt at du har en altstemme. Jeg tror Gud mente noe med det. Om igjen.

K.: Hvordan kjentes det? (K019:Ja) Fremdeles ar jeg vanskelig for å akseptere at du har en altstemme. (K019:Du skrev det selv.) Ja, jeg vet. Du må ikke rope. (K019:Jeg presser.)
K.: [hermer altstemme] Du må ned i magen. (K019::Nå kjente jeg det.) Du må ned, ellers holder det tre år og så er du ferdig.
K.: Nå er det behagelig å lytte til deg. Nå er utfordringenå gjøre forskjell. Se for deg hvem du snakker til. Flott.

(M225)

K.: M225 du tok en sjanse når du er den siste (M225.: Tar bare noe.)
K.: Greit, vi jobber med uttrykket. Husk at du samler deg godt.
K. Jeg kan sufflere deg. Om igjen. Du kom ju ut av det allikevel. Hvor er du mest hjemme? (M225.: Var litt usikker på akkurat sjangern.)
K.: Nåde og fred fra Gud og M225 (M225.: For mye meg?)
K.: Nei, gå inn i ordene og gi dem videre som noe som er veldig mye større enn deg selv.
K.: Nå hører jeg overgangen. Helt greit.
K.: For meg som er her første gang, som fadder, bare "halo?" (M225.: Kjære menighet)
K.: Det blir borte for meg. Jeg vet jo, ettersom jeg er lærer på praktikum.
K.: Du må også jobbe herfra [magen] (M225 hermer fint)
K.: Det kjennes jo forferdelig. Eller? (M225.: vet ikke.) En gang til.
K.: Ikke pust. Ikke legg det ned. [akkompanjerer med eget kroppsspråk, tar ut armen, støtter] Ser du? Den måten vi jobber med – fortsatt. Utvikler forskjelligheten. Om igjen! (M225.: Kjenner i magen.)
K.: Nå er tida vår ute. Nå må vi bort. Takk for idag.

Ext1_2.doc

Basisgruppe 3

(Må man ha repet?)

K.: Jeg vil si ja. Men det er frivillig.

K.: Denne butikken ikke alle har. Dere må kjøpe tjukke fine sorte sko (Army Boots). Nettopp dere må ikke gå med army boots.

K.: Allerede på go' avstand gjøre det trygt for dem å sitte. De er ofte i sin egen verden. Kjenner noen, ikke innvadere. Være nær/avstand. Gi kista oppmerksomhet før dere hilser på pårørende.

Legg inn at dere forholder dere både til kista og de pårørende før dere begynner den liturgiske handlingen.

K. Vi må flytte det der, for dere må bruke lesepulten [flytter med hjelp]. [peke] Dette må dere gjøre i god tid før de pårørende kommer.

Hvem er først? (M115). (M115: Åssen gjør vi det da?)

K. jeg spiller... jeg burde hatt navn. Ellen Marie Holm Nielsen – langt og innviklet (M115:minneordet da?)

(M115:minneordet?)

K.: svært kort. [Bytter til K026]

(K026)

Du har gjort det før og du er forberedt. Når du er klar kommer du.

(K026: nåde)

K.: stopp. Du har...Hvor ble K026 av? Kan du gjøre det omigjen. Nå er vi samlet her. Tenk at du er tilbake i sørgesamtalen. De pårørende har stekt vaffer. De vil snakke med deg.

Om igjen. Du kan gå ut å samle deg og komme tilbake igjen (en gråt¹). Det var så sterkt.

K.: Er det en liturgisk tekst eller? Det er en forskjell mellom det du presterer og det du skal si. Lag fler nivåer. En gang til.

K. [modell-leser: Vi er samlet her for å ta avskjed ... Nåde være med dere og fred fra Gud vår fader. "Lær oss å telle våre dager så vi kan få visdom ihjertet"] å så leser du.

K.Unnskyld meg.nå roter jeg [modellerer lesning] Skjønner du? Så dette ikke blir en tekst uten presentasjonen. Så kommer teksten.

K. Så gjør du slik...

En gang til. Nå skal du hente pårørende inn fra kaffebordet – kan du etablere nærheten med dem igjen. Hvordan kjentes det å gå inn og ut fra dette kaffebordet? (K026: bra)

K.: Og du klarer det.

K.: Jeg tror dette er en viktig ting å jobbe videre med. Det er ikke for stor bit for deg. Du går for langt unna. Du står langt unna de pårørende og sier kom, kom! ... gå nærmere (gjør noe med forholdet til en tekst) Dessuten skal du ikke være en apekatt, men gå inn og ta din plass i den tradisjon du har arva. Bra.

¹ En av medstudente ble så beveget at vedkommende fikk tårer i øynene.

Vedlegg 3

(M115)

K.: Nå fikk du ikke se en hel gjennomgang, men ...

K.: [bryter inn i lesningen av Fader vår – avslutt] Du kan godt si. Da kan vi bære kisten ut. Det er trygt for dem. [går frem og viser og sier].

K.: Jeg har lyst til å si at du gjorde det veldig godt. Du er et annet sted idag enn igår. Du var til stede. Hvordan føltes det? Ikke komplimanger. Du holder på og ta form. En kommentar: du sa ho, i din dialektale form. Jeg tror ikke du skal bruke det i liturgien. I talen OK, den er personlig.

Alle skal hentes inn. Da blir det noe som gies oppmerksomhet.

Fagersund – F, men du kommer evt nordpå et eller annet sted. Ellers synes jeg det dialektiske er helt OK.

Derfor viktig at dere jobber med også å få den nynorske teksten under huden. Det er viktig.

(bytte alba, K019)

K.: Ta på kappen. Du begynner når du er klar.

(K019)

K.: Kan du komme inn en gang til. Hva er intensjonen? Hva er det du vil? (K019: gå kiste)

K.: Hva vil du skal skje? (K019: vise respekt for den døde)

K.: Men hva er din overgripende intensjon? Ikke bare den døde. Hva med de levende (K019: også)

K.: Hva vil du ska skje? Er det de pårørende trenger? Jeg strever med å forstå. Hva er det du ønsker. Hva er det du vil?

(K019: formidler mellom Gud og menneske)

K.: Hva ønsker du formidle?

(K019: respekt og trygghet)

K.: Hva trenger de pårørende for å bli trygge?

(K019: Vet ikke hva du er ute etter!?)

K.: Jeg er ute etter hva du er ute etter. Jeg så en liturg...

Hva vil du formidle? Hva skal til for at du skal formidle+

Hva tror du de var redde for? Hva er det verste som kan skje i en begravelse? (K019: at jeg kommer ut av kontroll.)

K.: Jeg vil kjenne trygghet. Her er det rom for din sorg. Dette rommet er stort nok for det. Gud kan ikke trille av pinnen.

Formidle det.

K.: Det var noe helt annet, K019, hvordan kjentes det? (K019: Du hjalp meg – var ikke fokusert.)

K.: Går ikke inn, vær der sammen med dem. Være rotfesta, være i.

(K019: sliten).

K.: Veldig bra, veldig bra. Jeg vil si en ting til dere alle i den siste bønnen. Ikke bruk fullt navn. Det gjorde dere tidligere. I hvert fall klargjør med pårørende. Det skaper unødig avstand i hvert fall hvis det er barn med.

K.: Sterke tekster. Våg å la dem henge. De som sitter der har ikke hørt. Våg å stole på at ordene kan holde.

Basisgruppe 2

K.: [viser hvordan man kommer inn.] Når dere hilser på pårørende ...fast og stødig håndtrykk. En gravferd ledes aldri fra alteret. Det blir litt gåing.

K.: Sette ramme. Hva er dere her for? Forholdet mellom ulike typer av ord. Skjønner (Atsjo!! Unnskyld).

En type liturgisk tekst og nærmere sørgesamtalen. Nå er vi samlet her i den begravelse vi har snakket om. De pårørende eier denne sammen med de andre. [Modellerer tekstslesning: La oss høre hva ordet vitner] – ikke dypt, dette er ikke bibeltekst.

Hvem først? M035.

(M035)

K.: Du begynner utenfra rommet. Kjenn på hva som er intensjonen din i denne handlingen.

Mangler bare sparegrisen.

K.: Disse minneordene, du gjør det utrolig bra, har du jo selvsagt skrevet ned (M035: vet ikke hvordan) du må bare hente inn de pårørende.

K. lyse fred – men ikke før du lest tekst på krans.

K.: Du regissør akkurat på den biten –men nå er det du som legger på krans.

K.: sett deg. Her kommer evt musikkinnslag (navn på musikk eg ser)

K.: Ja det er fare for det. Nå kommer salmen.

K.: nå kommer talen din. Du er tilbake i nærheten... så kommer bønnen.

K.: Gjør deg oppmerksom på at du trenger salmeboka ved graven. Lukk boka. Si at dere nå skal bære ut kista. Alle reiser seg og det du sier drukner.

Lokale varianter før eller etter kisten. Du kan få en enke ved armen. Vær der. Det er bra, du nærmer deg et eget språk.

Synes du det er langt fra ditt eget språk? (M035: Grepet av stundens alvor.)

Vit at når du er nervøs går kroppsklokka fortere.

(K013)

K.: det er ikke noe spesielt du ska si hvis du leser om krans..

(K013: lyser fred over hennes gode minne..)

K.: Ikke legg til et ord. Vi lyser fred over minne, både gode og onde.

K.: La teksten henge litt lenger... og proklamer den [Lille Bibelen]. La den henge. En kjempeviktig tekst. Hvordan kjentes det? (K013: Litt bedre)

Vedlegg 3

K.: Mye bedre. Så svære tekster. La dem henge.
 K.: Bare så jeg får de endringene [bryter av]. Pause. La ting henge i rommet.
 K.: Hvordan kjentes det? (K013: Bedre)
 K.: dette er måten å jobbe på. Kjenn på intensjonen. Her er alle kjerneorda samlet. La dem få glitre.
 (K013: Får jeg lese teksten?)
 K.: Ja, husk på att innledningen ikke er Guds ord.
 K.: Takk. Du kan alltså med fordel jobbe med alle tekstene på denne måten. Hun² gir dere en metode.
 K.: M083 din tur.
 K.: Unnskyld. Jeg tar fatt i litt forskjellige ting. Men du skal få følge kisten ut.
 (K013.:La oss følge kisten til graven)
 K.: Beklager at jeg holdt på å snyte deg for den siste. Det var ikke bra.

(M083)

K.: Husk at de har en forventning om å se igjen den som de truffet.
 (M083: er det riktig å si velkommen?)
 K.: Det kan du.
 K.: Men hva er det du skal gjøre nå?
 (M083: Lede seremonien.)
 K.: Helt riktig, du skal holde i seremonien. Ha kontroll. Men skal du trøste?
 (M083: Ja.)
 K.: Nei ikke du. Du skal holde kontroll så de får la det stå til å sørge alt de holder.
 (M083: Hvis jeg kjenner...)
 K.: Jeg skulle ikke kjenne nå. De har bruk for at du er den profesjonelle.
 K.: Om igjen. Jeg er redd du er for lei deg og da må jeg trøste deg. Du forvalter tryggheten, oppstandelsen. La Herren løfte ditt hode , tenker jeg. [Krans?]
 (M083: Ære være [litt utydelig])
 K.: Du leste for barna? Var det ikke bedre at du står hos dem og leser ut!
 K.: M083, hva hender på veien derfra og dit? Du var så klar. Riktig det du gjorde. Nå- var det ikke sånn. Du tom.
 (M083: nervøs, ferdig)
 K.: Om igjen. Kom igjen!
 K.: Du er ikke lei deg. Du hadde energi. Begynn en gang til med den energien. Kjenn på den energien. Du klarer det. Du skal jo inn der med Gud.
 (M083: Ja.)
 K.: Ja, det var anderledes, kjente du det? Kjenn at gulvet bærer. Kjenn frimodigheten. Vi trenger den. Du kommer ikke for å være lei deg. Liturgien bærer.
 K.: Salm 130 (s. 11) Vent på Herren Israel. Det er ord som i vår politiske virkelighet. Det kan bli politisk greie som kan spore helt av. Ikke for oss.

(M035: Det siste skjønte jeg.)

K.: Men før det skjønte du ikke noe. Jeg tror du er moden for frukt og pause.

Basisgruppe 1

K.:Dere må være tydelig på kroppsspråket. Dere bøyer dere – så de får bli sittende....
 Kontakt med de pårørende. Henter opp den linken til sørgesamtalen.
 Hensikt med navn å skape nærhet.
 Hver tekst får sin tid i rommet.

(K024)

K.: [bryter av] Hvordan kjentes det?
 (K024: Vet ikke.)
 K.: Får du det til?
 (K024: Jeg liker ikke.)
 K.: Er dette en liturgi for den døde eller for de levende?
 (K024: de levende)
 K.:Hvis den kan ivareta de sorgende skal du bruke den.
 K.: Brister du? Gi meg tydelig melding på at du ikke bryter sammen. Da prøver vi det.
 K.: Nå kjenner jeg at du leder begravelse.
 (K024: ja.)
 K.: Du må overbevise meg om at det er på ordentlig.
 K.:Klart adressert hilsen fra Gud som du formidler.
 Så tilbake til.... Sørgesamtalen ... så tilbake til bibelteksten. Forholdet mellom ulike typer – kan det være nøkkel å kommet il rette med dette?
 K. Ikke så ned, du gir liturgisk instruksjon (K024.:bære)

² Fortellerpedagog.

Vedlegg 3

K.: Vis at du fremdeles er liturg – ikke frøken.
 Så snur du deg og går ut.
 Det varierer i praksis foran eller bak.
 Dere må ha tenkt ut på forhånd.
 Det ble mye bedre.
 Det er mye mere krevende. Det skal på en måte ikke være nødvendig å bruke energi fra de sorgende og den døde.
 Det som bærer skal være den liturgiske handlingen.

K.: Vet dere hva de gjorde før? Falkberget, pinnehull – så jordfestet presten.
 Sett deg nå så slipper vi M221 inn og ut.

(M221)

Et stykke å gå så dere blir tydelige. Kjenn på intensjonen, hva du nå skal inn å gjøre.
 K.: Om igjen disse tre tekstene. Kjenn på intensjonen. Joh. 3:16. Hva er der?
 (M221: Håp.)
 K.: Proklamer.
 Litt brutalt sidestilt. Gi litt rom mellom. Ta sats.
 K.: Syns du... hvordan kjentes det?
 (M221: Ikke noe.)
 K.: Burde du kjenne noe?
 (M221: alvorlig greie.)
 K.: Du skal også formidle håp. Hvordan skal du bryte gjennom med håp?
 (M221: Vet ikke.)
 K.: La meg si – er du, er der... håpet utfordringen, tekstene er fulle av noe annet enn bare sorg.
 (M221: rent teknisk – usikker på måten jeg leser på.)
 K.: Er du redd for at det skal bli for gla'? Skjøner jeg deg da?
 (F M221: Ikke munter.)
 K.: Da kan jeg si det er langt dit.
 K.: Må bli troverdig
 (M221.: legge krans)
 K.: Lokale skikker. Noen ganger få de pårørende til å gjøre det de kan. Holde kransen. Du leser – jeg kan på en måte ikke svare.
 (M221: lyse fred.)
 K.: Fullt navn. Akkurat her syns jeg fullt navn. Det avsluttes. Lukkes.
 (M221: Hvor stå?)
 K. Ikke noe i liturgiboka, uskrevet.
 (M221: bære)
 K.: Avtalt på forhånd. De skal få et tegn av deg. Formalisert, kunne godt ligge i liturgien. Det er en sterk liturgisk handling. For det står ingenting.
 K. Hvis byrå. Da plutselig liturg. Hvis ikke du som liturg. Jeg – det er bare noe du må jobbe med, etter stedets skikk. Gjøre det til en tydelig liturgisk handling.
 K.: Du har hatt begravelser M221, mange. Det merkes. Du tok teksten du trent. Bra. Jobb fortsatt med det.
 (M221: stedet i Bibelen) K.: Det er ikke noe i veien [for å si det]. Men for mange, teknisk, som ikke betyr noe. Veldig internt.
 K.: Jeg vil ikke nedfelle noe. Men strengt tatt ikke nødvendig.

(M006)

K.: Hva var intensjonen?
 (M006: Være til stede.)
 K.: Om igjen. Kjenn på føttene, stabile. Vær der for dem.
 K.: Stopp. Var du nøye med forskjellen?
 (M006: prøvde)
 K.: Vær mer uttrert.
 (M006: Hva mener du?)
 K.: Ta det mer ut. La det henge i luften.
 (M006: lær oss å telle...)
 K.: Det er kraftig bibeltekst. Nå skal du be. Ikke en gammel tekstlig Gud men her og nå er han til stede.
 K.: Hvordan var det?
 En helt annen nærhet i det nå.
 (M006: Vi lyser fred...)
 K.: Tid. Du var på alerten. Fem tror jeg er passe, så vi andre får tid. Tror du ikke K024?
 K.: Ta med gudstjenesteboka og ark på s. Gi deg tid.
 K.: Hvis du går foran ville jeg gjort som K024, snudd meg mot kista til de er klar, så ikke noe skjer bak din rygg.
 K.: Høres at du trent på teksten.
 Alle jobbe med kjernetekster på samme måte. Det blir mye bedre. Joh. 3:16, Joh. 20 osv.
 Heldigvis visste jeg hvilken side i Kongeboken om Kvinnen i Sarepta s 548.

Vedlegg 3

(M226)

K.: Hvis du ikke legger på krans. Lys fred. Det står ikke men.

(M226: Jeg leser krans.)

K.: OK.

K.: Så kommer...

Takk skal du ha. Tydelig til stede. Pass på så du ikke blir for rask. Bare en gang til vil jeg du skal gå inn å hils epå de påørende. Ikke gjør deg mindre enn du er skulle jeg til å si. Kjenn føttene. Bær autoriteten.

(M226: tyngre)

K.: takk. Hvordan kjentes det?

(M226: Ja.)

K.: Det gav meg en annen tillit til at du ville tåle det.

K.: Mer styring i begravelse. Dere må være høye, tydelige, krever større styring. Nesten så det er en fordlø å alliere seg med en av de ansatte, kirketjeneren. Et poeng å få ekstra dytt.

Ext2_1.doc

kl.13.43 (næste arbeidspass)

C spør om vilka som ånnu inte haft liturgisk sång. Studenterna delas sedan in i tre grupper som roterar mellan följande stationer: 1) leke 2) liturge 3) fortelle. C ansvarar för 2) liturge, två andra lärare för de andra stationerna.

kl. 14.02 Coaching i samband med liturgiska övningar

Basisgrupp 1

Studenterna var iklädda albor. C: "Det vi nu skall göra ... ni lär er mycket av att se på varann".

Stud.1 "Låt oss böja oss för Gud och bekänna våra synder" C avbröt stud.1 för att byta tema, dvs en annan uppmaning; frasen "Låt oss be, fader vår ..."

C uppmånade: "lyssna till församlingen". Det blev en dialog med C om att leda bönen, särskilt om tempo. C: "vid problem ... gå in i meninghetens rytm" Hon menade att liturgen inte skall försöka rätta eller korrigera församlingen. Det handlar om "att leda tryggt": "Sätt tempo ... du är liturg!". Stud.1: "Låt oss alla be. Fader vår ..." C frågade "hur kändes det?" De talade om nervositet ... och hur jag reagerar när jag är nervös.

Stud.1: "Låt oss böja oss för Gud och bekänna våra synder. Helige Gud, himmelske Fader ..." C: "hur kändes det? ... tack!"

C handleder stud.1 i hur uttala orden; "först det stora (Helige Gud) ... sedan fortsättningen. Hon frågar om stud.1 vill ha sufflör. Svar: nej. ... (nytt försök) med respons från C: "kämpe bra!" ... "bättre efterhand"

Stud.2 C: "känn dig i ro ... Hur kändes det? ... En aning för fort ... tack!" C handleder stud.2 ifråga om att röra sig från altarets mitt till sidan. "jag vill att du tar flera steg ... låt det första vara lite kortare ... du får gå som X... inte som en marionett". Stud.2 prövar ... C: "hur kändes det?". C fortsätter att handleda: "såg så vi får lust ... du skall locka oss i ... tänk på Gloria (Åra vare ...) ... väldigt bra!"

Stud.3 handleds av C genom att uppmärksamma ansiktsuttrycket och särskilt pannan som enligt C var spänd: "släpp loss ... du ser lite allvarlig ut ... jobba med intentionen med detta..."

Stud.4 C: "flott!" C gick fram och handledde kort om memoreringsteknik. "Samla dig... flott. Tack skall du ha!"

kl. 14.45

Basisgrupp 2

C betonar för gruppen: "samma rytm i uppmaning i trosbekännelsen... Ni sätter ett tempo ... jag går ner i tempo för få dem på kroken för att sedan stärka församlingens tempo". C brukar inlärning genom demonstrativa inslag. "Märker ni vad som händer? Vad är min ro?"

C betonar: 1) sätta tempo (låt oss be) 2) ta ner tempot i begynnelsen 3) så lyft tempo

Stud.5 KKS frågar: "Hur var det att falla in i tempo?... fokus på tempo .. vad är intentionen? stud.1 "kändes väldigt bra!"

C: "nästa!"

Stud.6 "Låt oss böja..." C: "fall till ro... inte så bredbent ... känn var altaret finns (alltså mitten) ...när du skall gå, gör det ... du tar ett skritt... gå med intentionen att det också är din syndabekännelse ...bra! hur kändes det?" C Coachar personligt: "du skall in i det offentliga språket" C samtalar med stud.6 om intentionen --> "du är för syndaren, inte emot ... vad har det att ge mig? ... Stud.6: "Trygghe". C: "du må ge mig den tryggheten ... Bra. Tack!"

Stud.7: "Låt oss ..." C: "Ta den auktoritet som vi har gett dig, vi och kyrkan. Känn på den auktoriteten..." Stud.3 prövar på nytt. C frågar: "hur kändes det nu? ... En gång till!" Stud.3: "helige Gud ..." C: "Jobba med att komma till rätta... väldigt bra!"

Stud.8 övar samma inledning till syndabekännelse. C: "tack det är bra.. En gång till... vad är intentionen?"

Stud.9 har svag röst. C uppmånar till att använda rösten mera. ... "tack, det var annorlunda (bättre) ... gå inte för mycket in i din egen syndabekännelse... Stud.9 prövar på nytt. C: tack, lätt att följa dig ... Nästa!"

Vedlegg 3

Stud.10 går fram men innan personen hinner börjar Car C: "Vi måste känna att du står där som liturg ... kom igen... Vad är intentionen? Stud 10: "jag har bruk för att bekänna min synd" C menar att det är bra att besvara frågan vad för att hämta ut intentionen. ... C: "tack, en gång till... tack, en gång till... Samla dig ... hur känns det? ... Tack, nu börjar du få tillit till dig. Stud.10 säger att käns ovant att stå där vid altaret ... får associationer till mycket negativa saker. C: "det skall inte handla om icke-bilder, utan försök hitta din egen ... hur du vill bli."

Studenten tycker det är onaturligt att stå i kjöl.

C: "Ta av dig alban ... prøva och finna ...jobba med att finna uttrycket utan alba, sedan med alba. ... En gång till! ... Du skall överbevisa mig ... flytt min uppmärksamhet från dig till Gud." studenten prøvar på nytt. C: "Vad kände du? ... tack, hur kändes det? ... Du vill mer, jobba nu.. Du skall vara dig, och lita på (dig själv)!"

Stud.11 "låt oss ..." C: "tack ... vill att du tar på nytt ... hur kändes det? ... Du satt tydligt tempo, tog med oss, men du gick sidledes som en marionett." Studenten tycker det är svårt att vara sig själv och samtidigt i roll. C: "... en utmaning... ta mera auktoritet ... det är du som är liturg, känn på den uppgiften... ... Vad var fint? Vad var skillnaden? ... att du tänker på det..." C avslutar uppmuntrande och bekräftande: "vi märkte det!"

kl. 15.29 (paus)

Under pausen funderade jag på att C:s Coachning också har en sociokulturell dimension. De studerande inte bara utbildas till fungerande präster med liturgisk kompetens. De fostras i C:nings in i en bestämd sociokulturell miljö. Detta sker inte minst genom den "tysta" kunskap och den "tysta" professionalitet och intuitiv förståelse av situationen i övningarna som C förmedlar och ger uttryck för i ord och handling.

Basisgrupp 3

Handledning och Coachning fortsatte efter pausen med nästa studerande.

C: Ge första besked åt församlingen om tempo ... "Jag tror på Gud..." C demonstrerar liturgisk läsning genom att uppmärksamma tonläget i läsningen. Hon menar att utgångspunkten i liturgens uppdrag är en djupare förståelse av de liturgiska texterna. C: "Ni skall inte rätta församlingen, utan lyfta och ge styrka"

Stud.12 C lät honom upptäcka att han har de första orden i uppmaningen till ... Hon sitter som "en buddha" och samtalar med stud. om intentionen. "Jag vill känna att du tror att jag möter en helig Gud ..."

Stud. läser på nytt. C: "nu hände det, att jag trodde på dig!"

C: "Nästa!" klappar i händerna (lite militäriskt)

Stud.13 snubblar lite över orden. C uppmärksammar i rörelsen: "Kan du gå som en människa går!" C synliggör saken med att demonstrera överdrivet. Hon gör en karikatyr med rörelser sidledes"

C: "du vet vad du skall öva! Jag kan lära hur ni skall öva!"

Stud. läser... C avbröt: "Tack, hur kändes det? ... En gång till!"

Stud. läser igen. C: "Du blir tydligare och tydligare, lättare att förstå... Tack, nästa!"

Stud.14 uppmanar och läser ... C: "Bra, ni börjar känna hur det fungerar ... Jag är inte med er sen, men ni är det. Flott!" C fortsätter förklara: "det vi gör är att vi drar ut på stavelsen ... lugn rytm, då vet församlingen... C frågar: "Vad är intentionen?" ... "Ni blir duktigare och duktigare, ni lär av varandra."

Stud.15 uppmanar och läser ... C: Hur var den inledningen? Vakna! C: "Väldigt bra! Din energi skall du använda. Vill du prøva mer? Stud: Nej

Stud.16 uppmanar och läser... C: "Hur kändes det?" Stud: "Lite onaturligt" C: "Vad vill du? Vad är intentionen? Du inviterar inte bara oss, utan dig själv. En gång till!" Stud: "kändes lite bättre" C: "det var tydligare intention". C vill att stud. gör situationen trygg, att undertexten (i trosbekännelsen) beaktas. C föreslog att energin i händerna förflyttas till själva uppmaningen... "låt händerna vila".

Stud. uppmanar och läser på nytt. C: "Jaa" C sammanfattar för hela gruppen:

"Vi har börjat med en pytteliten del: våga stå, sätta energin i tydlighet"

Stud. på nytt (händerna vilar). C: "Bra! ... Hur kändes det?"

C uppmanar kl. 16.35 de studerande att ta av sig alborna och hänga upp dem.

Ext2_2.doc

Kl. 13.30 C inledde med att repetera kort om doppåminnelsen och korstecknet i pannan med vatten, dvs. hur och varför. Sedan gavs en introduktion till eftermiddagens arbete. C betonade vikten av att hålla tiden, det handlar om respekt för andra. Dop i kapellet

- övning utan handbok, dvs. utantills

Vedlegg 3

Kl. 13.40

Basisgrupp 3

Stud. 1 C handleder, kommenterar, avbryter, skrattar (stämningen är bra), uppmärksammar den studerande på tempot i fraseringen. C vill aktivera det de kan utantill, alltså inte läsekonsten. Hon pratar ganska mycket ...

C tar i och rör vid den studerande i syfte att få personen att slappna av: "att göra handlingen så trygg att dopfolket inte gör något de annars inte skulle göra" ... "bra!"

Stud. 2 ... "En gång till ... väldigt bra ... flott!"

Stud. 3 C betonar uppmärksamheten på de stora orden. Säg långsamt: "Gud bevara din utgång och din ingång" C: "Hur kändes det? ... Du kan vara ännu tydligare i liturgiskt avseende"

Stud. 4 C: "Hur kändes det? ..För er? ... En gång till." C noterar sedan några praktiska aspekter beträffande höger och vänster hand. "tar du in alla i dopföljet?" ... Stud.4: "nej". C: "En gång till ... Hur kändes det?" Stud.4: "bättre"

Stud. 5 C kommenterar svåra namn och betonar vikten av att kunna barnets namn, särskilt de svåra.

"En gång till" C avbröt sen och frågade: "vad skedde nu?"

Stud. 5 övar igen. C frågar: "hur kändes det?" Stud.5 "bättre och bättre"

Basisgrupp 1

Stud.6 C ger nu mera detaljerad handledning bl.a. vid frasen "med sin nåd till det eviga liv". C: "väldigt bra, hämta ner tempo"

Stud. 7. C förklarar en hel del, låter inte den studerande upprepa orden + handlingen. C: "flott". C coachar utifrån ord som vad, varför, hur. Hon uppmuntrar den studerande.

C: "kan du se två små kors... 'tillhöre' (pannan), tro (bröset) ... hur kändes det? ... det kommer!"

Stud. 8 står tilla. C: "vill du ha hjälp ...? Stud.3: "jag vill ha hjälp för att komma vidare"

...C: "det är flott"

Stud. 9

Basisgrupp 2

Stud. 10 Nu är C tröttare i sin coachning (jämfört med handledningen i grupp 1). C: "vi är slitne, men tar ett krafttag" ... "Än en gång". C nämner kort om korstecknandet förr (panna + bröst). Hon talar också om hur man lyfter barnet... om att vara du med barnet ...stödja barnet mot ryggen

Stud. 11. C: coachning kan nu beskrivas som en frågande coachning, en förklarande coachning, en repeterande coachning.

Stud. 11 sitter och lyssnar ... försöker komma igång. C försöker finna rätt tyngd på orden ... hon tycker inledningen blir lite svag ... påpekar de stora ordens vikt

Stud. 12: "gänget börjar bli trött". C tillrättavisar och tycker att de studerande är i konfirmandrollen.

När stud. 12 säger något tittar han genast upp för att kolla med C om det blev rätt. Det finns hos de studerande en teknisk fokusering på ord och ordföljd. C vill att de fokuserar på sak, men de tycks fokusera på form.

Stud. 13 kunde orden bra. C ger en slags fördjupad coachning: fokus på att återknyta kontakten från samtalet ... hon vill att stud.13 jobbar med större nivåskillnad i leden

Stud. 14 kom av sig för (glömde fortsättningen). Det blev en längre paus. C: "jag hjälpte dig inte, ville inte pina dig eftersom du kanske kommer på det ... du vet det så gott!" C har nu lägre energinivå i handledningen. C är trött, tar sig för ryggen (har ont?)

Stud. 15 ... C: "en gång till" C står på tårna..."du får inte stå med tummarna i bältet". C hjälpte med avslappningen av armarna.

Stud. 16 nu inföll tidsbrist ... kl. är 16.45 När den stud. 16 kände att något fattades i det hon sade eller gjorde tittade hon på C. C: "väldigt intimt ... höj rösten!...C frågade om stud. 16 vill ha sufflör... en gång till ...styr dig ... haaa ... dsa!! C ger alltså röstövning som ett moment i coachningen.

"Väldigt bra!... Ta av alborna."

Vedlegg 4 s1

EØ: Direkte sitater fra studentenes skriftlige evalueringer av øvingsukene på PT502 og PT504 (Alle originaler i fysisk arkiv.)

De originale evalueringsskjemaene finnes i EL-arkivet: Skjema 04-05 & Skjema 05-06.

PRAKTISKE OG SOSIALE RAMMER:

Hvordan opplevde du -den samlede arbeidsmengden?

Jeg synes det ble lange dager, men på grunn av dagsrytmen ble det allikevel ikke for slitsomt

Intenst og lærerikt.

Det er klart at en slik uke er hektisk, men på den andre siden var vi ferdige når vi dro hjem, så det var i grunnen helt overkommelig.

Synes den samlede arbeidsmengden var akkurat passe, veldig fint. Bra at vi fikk så mye komprimert i en slags arbeidsdag. Det lærer man mest av tror jeg.

Stor. I alle fall når semesteret ellers er så stramt. Og GT-oppgava lusker rundt hjørnet.

Arbeidsmengden kjentes for stor ut.

Det er svært intensive dager som jeg opplevde mer krevende enn en vanlig arbeidsdag. Ikke minst også fordi det blir mye nitidig konsentrasjon med utenatføring, se for seg bilder etc.

Krevende, men ikke for mye.

Stor men skal en forberede seg til praksis må alt det som vi gjorde være med...

Intensivitet er bra.

Ganske krevende til å begynne med, særlig første dagen. Men det ble jeg vant til, så totalt sett vil jeg si det gikk helt greit.

Jeg må innrømme at jeg ble veldig sliten i løpet av uka, den var veldig komprimert. Mye stoff på liten tid. Jeg er klar over at MF ikke har så mye mer resurser, men en burde kanskje fordele det på litt flere dager. Det meste av det vi gjorde føltes relevant for praksisen så lite er noe jeg føler jeg kunne unnvært. /.../MYE!!! Men det var bra.

Det var greitt. Lange dagar, kunne kanskje vore korta ned ein time?

Det var for mye program i forhold til tiden vi hadde til rådighet. Alt det vi lærte var relevant. Jeg er takknemlig for alt jeg lærte! Men, det hadde vært fint om vi faktisk kunne få flere minutter innimellom, sånn at vi kunne rukkit å summe oss litt. Denne uka var også første gang jeg (og sikkert flere) møtte meg selv som prest. Det var egentlig ganske tøft og bidro til at det var alt for mye å fordøye denne uka. Jeg tror det hadde vært bra å ha en dag eller to til uten å ha mer program av den grunn, bare sånn at det går an å henge med i svingene./:::/ Som sagt: For heseblesende.

Det var godt å være et annet sted enn på MF, noe som gjorde at en ikke ble forstyrret av alle andre som en kjenner, men kunne konsentrere seg om det enn gjorde. Lovisenberg fungerte som et bra sted å være med greie lokaler og god kantine. Det eneste som var litt tungvindt var å måtte gå langt for å komme til det andre kapellet. Det tok en del tid som kanskje ikke var regnet med, noe som førte til at vi ikke alltid ble helt ferdige for vi måtte videre.

-tidsrammene?

Det var greit, men noen ganger ble det litt hektisk. Særlig i forhold til de praktiske øvelsene.

For meg som har litt reisevei, synes jeg det var godt at vi ikke begynte

tidligere på dagen.

Ok

Tror du vi kunne oppnådd det samme med en mindre tidsramme (færre/ kortere dager)?

Det kan nok være, men det tar tid å komme inn i prosessene i PT-faget. Jeg tror vi kunne oppnådd mer dersom vi delte uka i to, og møttes tre dager tidlig i semesteret (slutten av august) og to dager mot slutten av september.

Nei. Det kunne gjerne ha vært kortere dager men da fordelt på flere dager.

Nei, da måtte mye kuttes ut; opplegget var for tett som det var.

Nei, det trur eg nok ikkje. Det var snarare for lite tid.

Vedlegg 4 s2

Nei, det tykkjer eg ikkje, då kunne ein nok missa litt fokus. Men dette har eg ikkje sterke meiningar om; kanskje ville det vore betre.

Det hadde nok vært mulig å gjort det mer effektivt (altså lært det samme over kortere tid), men opplevde tidsrammen som helt grei.

Nei. En del prosesser tar det tid å komme i gang med. Arbeid med liturgisk selvforståelse er en slik prosess.

Nei, det er noe med å være "inne i noe" intensivt.

Tror det kan bli for oppstykket. Det var godt å få være i den virkeligheten en stund. Særlig messe- og liturgiøvelsene tjener på intensitet i øvelsene.

NEI – da vil man ikke kunne "leve i rytmen" slik vi kunne nå.

Hvordan opplevde du tryggheten og tilbakemeldingene

-i studentgruppa som helhet

Jeg følte meg trygg, og opplevde tilbakemeldingene som gode og nyttige

Det er ei fin gruppe, jeg opplever det både trygt og godt å være sammen med de andre, og jeg synes at med litt trening ble tilbakemeldingene både konstruktive og gode.

-i basisgruppene

Det samme gjelder her. Følte meg om mulig enda tryggere i gruppa.

Vi hadde det kjempefint sammen, og det var ikke flaut å øve liturgi osv sammen med de andre. Vi ga hverandre støtte og hadde det også moro sammen underveis, så jeg synes det fungerte bra.

-i forhold til øvingslærerne

Litt mer usikker i forhold til øvingslærere, men ikke utrygg. Øvingslærerne som var utenfra gjorde også en god jobb.

Er godt fornøyd med de fleste; jeg syntes nok jeg fikk mye mer ut av de timene vi hadde med S B enn med hun andre fortellerdamen som jeg dessverre ikke husker navnet på. Dessuten var jeg veldig fornøyd med M og han organisten som vi møtte oppe i Louisenberg kirke. Skulle gjerne jobbet mer med dem! Jeg synes alle ga tilbakemeldinger på en god måte, og jeg både håper og tror at ingen ble direkte såret.

For så vidt interessant, men uansett hvor hyggelige og greie øvingslærerne er kjenner jeg at det stresser meg litt mer å skulle prestere foran dem enn foran gruppa. Vet ikke om det har med øvrighetspersoner, prestasjonsangst eller vurderingsaspektet å gjøre, men et eller annet er det. Ut over det har jeg et svært positivt inntrykk av alle øvingslærerne vi hadde – de var både dyktige og hyggelige, og har ikke noe usnakket med noen av dem.

Med et unntak opplevde jeg tilbakemelingen som gode. En av de eksterne gav så hard kritikk på min messing at hadde ikke jeg vært av den sta sorten så hadde jeg gitt opp hele messinga...

LÆRINGSINNHold OG UNDERVISNINGSKVALITET:

Hvordan opplevde du undervisningens

-pedagogiske kvalitet

Bra. Fint med mulighet for diskusjon og samtale underveis.

Det eneste minuset må være at det tidvis kunne bli litt mange, og delvis motstridende tilbakemeldinger å forholde seg til.

Imponerende solid

Undervisningens pedagogiske kvalitet er ypperlig.

-faglige nivå

Bra. Topp

Absolutt tilfredsstillende. Det er klart at vi som nå nesten er teologer klør i fingrene etter å eksegere enhver tekst og gjøre en systematisk analyse av enhver handling, men det er kanskje bra at vi ikke får gjøre det hele tiden.

Relevant og fruktbart

-metode og progresjon (eks: For elementært – passe – for krevende)

Jeg synes det var akkurat passe. I hvert fall ikke for krevende. Noe var vel litt elementært, men det har nok sammenheng med min erfaring.

Har intet å utsette på undervisningsmetoden (ja, jeg kan faktisk si at den var bra), og synes vi gikk passe fort fram.

Vedlegg 4 s3

Passe, tror det er essensielt med lekegrupper før praktisk øvelse det gjør at en føler seg tryggere i gruppa og våger å kaste seg utpå

Jeg tror vi alle opplevde både utfordringer og mestring underveis, så det var passe.

Litt i tvil om jeg helt tok poenget med "saltpølse"-øvelsen (for ikke å snakke om metaforen), men ellers var det nyttige ting det aller meste.

Relevans med tanke på -menighets/ stiftspraksis

Jeg opplevde det som veldig relevant i forhold til praksis. Særlig det med personlig uttrykk, og å jobbe med inngangord og bønner.

Overraskende relevant

Jeg er sjeleglad for at jeg fikk være med på dette før praksis.

Det ga meg en trygghet som liturg jeg ikke ville være foruten

Var innholdet i uka godt nok fundament til å møte utfordringene i praksis?

Jeg synes det. Spesielt ifht prekenarbeid og liturgi. Vi kunne imidlertid hatt behov for en forberedelse på hva vi møter på stabsmøter, i staber generelt og i møte med praktiske utfordringer i menighetene. For eksempel på eldretreff, dagsenter for psykisk utviklingshemmede og lignende. Uka er relativt rettet mot gudstjenestearbeid.

Ja. Fikk bruk for mye av det i praksisen.

Jeg fikk såpass mye erfaring og mange opplevelser foran alle mine medstudenter, at når jeg kom ut i praksis var det ikke fremmed lenger, jeg hadde opplevd det før.

Var det noe av det du lærte i øvingsuka som du fikk spesielt bruk for?

Fortellingsteknikker, messing og kreativt tekstarbeid, blant annet arbeidet med kirkeåret.

Det måtte i så fall vere dei liturgiske øvingane. Det var greitt å ha øvd litt på desse, med tilbakemelding, før ein skulle gjennomføre det i praksis i gudsteneste.

Ja, for eksempel liturgøvelsene og samtalene rundt tekstene.

Relevans med tanke på

-fremtidig tjeneste i kirken

Også relevant i forhold til tjenesten. Jeg ble inspirert til å lære mer av liturgien utenat.

Bra, utrolig glad for det høye profesjonsnivået det legges opp til at vi skal kunne mester, samtidig som jeg ikke helt tror at jeg kan klare og leve opp til en slik grad av mestring/nivå i min kommende prestetjeneste. Det er ikke tid til så mye forberedelse som det legges opp til, jeg for tro og håpe at etter en innkjøring tar forberedelsen mindre tid...

Øvingsuken gir et tydelig signal om hva MF synes er viktig for oss som fremtidige prester. Da tenker jeg spesielt på ramma i uka: Meditasjon – tekstrefleksjon + tid til oppsummering. Veldig bra. Det er også flott med den tid du får til å øve, se de andre og få kommentarer.

sammenhengen med tidligere PT-emner (bare vår 2006)

KONKRETE KOMMENTARER TIL OPPLEGGET:

Hvordan opplevde du –dagsrytmen /Helheten/ Ev1: Hvordan opplevde du vekslingen mellom teori/ lek/ tidebønner/ meditasjon /samtale og instruksjon ?

Jeg synes det var interessant. Synes i helhet det var en veldig fin uke, vi lærte mye, og ble bedre kjent med de i klassen.

Noe av det beste med hele uka. Gir oss allsidig påfyll og impulser. Og det gjør uka kjekk!

Veldig bra med variasjon, men kanskje det også skapte litt uro. Det hadde kanskje også fungert om vi kunne hatt litt mer fordykning, at vi en dag hadde fått fordype oss primært i meditasjon, en annen dag mer i lek, liturgi, osv.

Veksling er positivt, men jeg opplevde at det ble for mange vekslinger på en dag; det ble lite ro over helheten.

Jeg synes det var en bra kombinasjon og veksling, men noe av teorien kunne vært gjort unna på forhånd. De delene som omhandlet de praktiske forholdene ved praksisen.

Jeg synes det var spennende. Hadde vi bare hatt litt mer tid imellom, så hadde det vært fantastisk!

Vedlegg 4 s4

Veldig flott å begynne og slutte dagen i stillhet. Greit også med fast dagsrytme. Det har fått meg til å tenke gjennom hvordan jeg ellers legger opp arbeidsdagene.

Forutsigbar og god

Når man først kom inn i rytmen, var det enkelt å veksle mentalt mellom ulike "intensitetsnivåer" og å innrette fokus mot det man skulle jobbe med til enhver tid.

-dagsrytmen

Veldig bra. Fint med samlinger i kapellet innimellom. Fin veksling i det som skjedde.

Behagelig. Og veldig bra med fruktpausene. De kom når vi trengte dem, og uten dem er det en viss fare for at kroppen hadde sagt stopp et par ganger.

Heilt grei.

Disse vekselvirkningene opplevde jeg som gode, fordi man for eksempel ikke "leker" for lenge av gangen. Dagsrytmen var god, det er fint å begynne litt rolig, for så å øke intensiteten etterhvert.

Arbeidsmengden var større enn en vanlig uke, men ikke større enn man kan greie. Den gode dagsrytmen og vekslina mellom ulike aktiviteter satte oss i stand til å makte litt mer.

-den innholdsmessige sammenhengen i opplegget

Det var god sammenheng.

Jeg likte spesielt måten Kristin linket meditasjonstekstene opp til det temaet vi jobbet med i liturgien; f.eks Naaman + dåp. Bra med tekst – handling og også arbeidet med forteller – handling.

Sikkert godt, hugsar ikkje så mykje av det.

Først uvant og slitsomt, men den ble fort en viktig del av dagen som jeg savner.

Hvordan opplevde du den innholdsmessige helheten?

Inspirerende og nyttig. Problemet er at det blir litt mye å ta inn i løpet av en uke. Derfor kunne vi kanskje ha kuttet litt ned på tekstarbeidet (meditasjon), og fått litt mer overskudd til øvelsene.

Er veldig godt fornøyd med innholdet, med de ulike temaene som ble aktualisert.

Jeg synes helheten var bra.

En tydelig sammenheng i opplegget

Øvingsuka ble møte med den prinsipielle liturgikken og med liturgisk praksis på en og samme tid, det var en litt heftig kombinasjon. Hodet mitt jobba overtid med refleksjoner rundt det vi holdt på med, og de refleksjonene kunne jeg ha begynt på tidligere.

ENKELTDELENE:

Skriv kort litt om hvordan du opplevde de enkelte delene: (Litt ulike overskrifter, avhengig av hvilke gruppetilbud studentene hadde. Våren 2006: vokaltrening/messeinnøving, -tekstarbeid/ forteller, -liturgiske del-øvelser, - gudstjenesteøvelser med kantor)

-tidebønn

Det var godt med dette "pusterommet"

Helt OK. Ikke så glad i det. Kjentes ut som den forsøkte å favne hele menneske med ånd, sjel og kropp. Det er bra.

Jeg skal innrømme at jeg ikke har den helt store sansen for disse ferdige formuleringene i tidebønnene hele tiden, men det var godt å samles og be.

Fint med rytmen, men jeg gikk lei. Det blir litt mye.

Det var inspirerende å praktisere tidebønnene. Innholdsmessig fungerte denne stunden som et åndelig "hvilested", som et sted å bli velsignet.

Tidebønn er bra, men jeg fikk ikke tak i den nye pusterytmen og poenget med den, så det ødela veldig for meg.

Var ikke vant med slikt, så til å begynne med følte det unaturlig (når skal en puste), men etter hvert da en begynte å få det til var det bra (fikk til og med bruk for pustinga under praksis hehe).

Vedlegg 4 s5

Personlig er dette noe jeg, av en eller annen grunn, trives best med å gjøre alene. Opplevde det litt kunstig, men spennende med innspill fra en rik kirketradisjon som vi kanskje litt for lett kastet på bålet sammen med katolisismen. Hadde vært spennende å gjennomført et helt døgn med tidebønn.

God ro, god hvile, på pt 502 fikk jeg ikke til pustingene i denne bønne men nå kom det også;

Uvant, bedre etter hvert.

Har aldri vært bort det før – men likte det

Uvant, men veldig vakkert og berikende i en ellers hektisk hverdag.

Innpust og utpust tok tre dager å lære seg, men når det gikk inn så begynte jeg å like det.

Det var utrolig godt å komme inn i en tidebønnsrytme. Det var tidebønnene som gjorde uka til noe helt spesielt, og kanskje også de som gjorde at vi makta arbeidsmengden.

Tidebønnene var noe helt uvanlig for meg. Hadde aldri vært med på det før. Synes først de var anstrengende, og nesten litt irriterende. Etter hvert så lærte jeg meg å sette pris på dem og syntes det var godt og beroligende å starte og avslutte dagen med dem.

Litt kjedelig og ikke så veldig taltalende for min del..., men det er jo fordi det ikke er helt min greie..

-tekstmeditasjon

Spennende. Fint å få så god tid med tekstene. Ble flinkere til å leve meg inn i teksten etter hvert.

Veldig digg. Særlig m/kaffe og sjokolade til.

Flott! Gir impulser og inspirasjon før praksis.

Hadde bare gode erfaringer med å jobbe med tekstene på denne måten, veldig inspirerende å kunne dele erfaringene i de små gruppene.

Det var godt å få tenkt gjennom tekstene skikkelig før en satt seg ned for å snakke om de, i stede for å plutselig skulle mene mye om en tekst en leste for 20 sek. siden.

Spennende å bli "tvunget" til å meditere. Kanskje litt mer undervisning om det etter hvert hadde vært bra.

Det var utrolig godt å få sette seg ned, i stillhet, med en tekst foran meg. Åndelig styrkende. En metode jeg gjerne vil adoptere inn i den daglige arbeidsrytmen.

Bra – åpnet opp for en mer fruktfull metode å lese bibelen på for meg, har også brukt den i en gruppesammenheng seinere sammen med refleksjonssamtale.

Oppdaget at jeg er en ganske visuelt orientert person med et visst anlegg for slik meditasjon.

Det tar tid å venne seg til tekstmeditasjon...

Utrolig hva som kunne dukke opp i en tekst som jeg hadde lest mange ganger før. Jeg vil prøve å bruke dette selv.

Lærte en ny teknikk i å forberede meg gjennom en pretekst. Muligens det punktet hvor jeg følte at utbyttet ble størst.

Fantastisk! Har ikke vært med på sånt før. Skal bruke den i tiden framover.

Dette satte jeg pris på. Noen av dagene fungerte det, andre dager falt jeg i egne tanker. Det er godt at det blir satt av tid i studietne til å møte Bibelen på ikke-faglig grunnlag.

Også dette uvant, men verdifullt. Jeg opplevde å bli kjent med og få en relasjon til den treenige Gud, plutselig ble alt i bibelen levende og relevant i mitt liv. Det var veldig sterkt og satte mange følelser i sving. Dette må dere fortsette med! Det var også flott med tanke på å skrive preken.

Litt vanskelig å konsentrere seg til å begynne med, men det tok seg opp utover uka.

-refleksjonssamtale

Berikende å få del i de andres refleksjoner, og en spennende utfordring å dele selv. Ble inspirert til å bruke dette selv i andre sammenhenger.

Spennende.

Fine, interessante samtaler. Bra å få øve seg på å lede dem, for det er slett ikke bare enkelt.

Nyttig, men litt langdrygt. Det blir litt mye refleksjonssamtaler i PT-faget, og refleksjonsnotater © Mest utbytte av samtalen i plenum.

Vedlegg 4 s6

Fungerte bra etter en hadde meditert over tekstene. Var også nyttig med tanke på prekenkriving. En hadde vært gjennom en tekst tidligere og hørt andres synspunkter.

Kanskje kurssets høydepunkt for meg. Flott å høre hva andre har sett i teksten. Gav meg et rikere bilde av teksten. Skulle gjerne hatt en slik samtale hver dag.

Veldig bra, fint og lære en metode som kan brukes senere

Å sitte i den store ringen og uttale seg var til tider litt skummelt, men det ble bedre og bedre for hver dag.

Kult å bli presentert for "reglene" for slike samtaler, - det er en interessant måte å snakke tekst på som jeg likte godt.

Fine samtaler, en interessant måte å samtale om en tekst på. Syntes det var imponerende at vi greide å holde det på et "ikke-diskuterende" nivå, selv da vi begynte å speile hverandres observasjoner. All honnør til gruppa for det!

Spennende "samtalensjanger". AA pratet alt for masse under disse samtalene..

Bra at man blir seg bevisst sine egne utsagn, og at vi som gruppe faktisk klarer å holde oss til samtale-reglene

Strevde litt med å ikke diskutere, men vi opplevde det som veldig positivt å ha kjørereglene å forholde oss til.

Veldig ålreit. Bedre og bedre utover uka ettersom vi ble vant med det.

Disse tre tingene hjalp til å holde fokus.

Fint, men kanskje en student heller kunne ledet i og med at dette var et opplegg som handlet om å øve på å være i fokus. Dette kunne ha vært verdifull trening.

-teaterlek

Utfordrende, det var ikke absolutt alt jeg var like komfortabel med. Men det var også morsomt, spennende og utviklende.

Interessant. Gøy! Genialt!

Erfarte teaterlekene som frigjørende, som et stimulerende og omsorgsfullt opplegg

Dødsbra, og lærerikt. En trener seg i å løsrive seg. Ut av hode...

Var veldig OK, særlig for å senke skuldrene litt i begynnelsen. Hadde kanskje ikke vært nødvendig å ha dette hver dag, men stort sett trivelig å være med på. Vår svenske venn var helt fantastisk til å lede dette. Klarte å fjerne alle mine prestasjonskrav og gjorde meg veldig avslappa.

Gøyalt, men vanskeligere å se relevansen.

Det var den delen av hele opplegget jeg var mest redd for, det var utfordrende, jeg så ikke helt hensikten med teaterleken.

Kjempebra og gøy selv om jeg var negativt innstilt

Den delen av opplegget hadde jeg ikke forventet. Jeg var veldig fornøyd med det opplegget. Det var morro og fungerte bra som avveksling og avkobling i forhold til instruksjonsdelen. I tillegg merket jeg etter hvert at vi også oppnådde en del av målene med lekene: atmosfæren i gruppen ble mer avslappet og det var stadig lettere å slippe seg løs og ta initiativ.

Herlig! Jeg har aldri vært noen stor tilhenger av hverken teater eller lek, så for meg var det frigjørende å være nødt til å slippe alle hemninger. Tror faktisk jeg vokste på det./.../

Poenget var ikke å være best men å få leken til å fungere sammen.

Moro, og hyggelig og sikkert veldig utviklende. Skjønner ikke helt hvorfor dette skulle få såpass stor plass i opplegget.

-tekstarbeid med forteller

Spennende å bruke bilder på ord, og se hvilken virkning det hadde. Nyttige tilbakemeldinger.

Som før nevnt: Fikk mye igjen for å jobbe med Helle Birgitte. Hun var inspirerende og gøy.

Interessant. Lærte noe nytt jeg ikke hadde tenkt på før.

Fantastisk at vi det, og Sara Birgitte er veldig rett person her.

Det var inspirerende å jobbe med profesjonelle fortellere, skulle hatt mer tid sammen med dem.

Dette var noe jeg bare synes var tull, men utrolig hva som kan skje. Jeg er blitt omvendt, født på ny...

Det var spennende, lærerikt og nyttig. Fikk god bruk for og det i praksisen. Hjalp meg å komme på innsiden av liturgien og bevisstgjorde meg på min oppgave som liturg og predikant.

Vedlegg 4 s7

Var til å begynne med veldig uvant å tenke bilder på alt. Jeg klarte ikke å komme så inn i det at jeg rakk å se for meg bilder til hvert ord jeg sa (til det var hjernen min for treg). Opplevde ikke at det gjorde meg til en bedre formidler, men samtidig ble jeg mer bevisst på viktigheten av å se for seg bilder og ha et eierskap til det en vil formidle.

Syntes øvelsene med å tenke gjennom stemmebruk, pauser, trykk osv. i det vi leser var nyttigere for meg. Fikk god coaching på det og skulle gjerne ha brukt mer tid og lært mer om det.

Utrolig inntresant

Nyttig for å lære å bruke stemmen skikkelig og se hvilke potensialer som faktisk finnes. Det er blitt gøy å lese tekst og fremføre ulike ting og eksperimentere med stemmebruk. Det virket lite relevant til å begynne med, men jeg skjønnte etter hvert hvor verdifullt dette er, særlig fordi jeg er redd for å få "prestestemme".

Veldig spennende. Særlig for meg som egentlig synes sånt er bønn i bønne...Det hjalp meg veldig til å komme bak tekstene.

Blir veldig kunstig og jeg liker ikke å forandre på personligheten i fremføringen av noe. Men synes det er viktig å bli bevisstgjort på dette.

-liturgiske del-øvelser

Nyttig å få øve på det helt praktiske også, som plassering i rom osv.

Morsomt og lærerikt.

Jeg liker å jobbe med liturgi, og syntes det var fint og nyttig.

Kjempegøy.. Dette var kanskje noe av det jeg likte best av alt. Veldig lærerikt, veldig relevant i forhold til det jeg synes vi bør lære. Nyttig for framtidig jobb og praksis.

Litt vanskelig å vurdere, fordi jeg tror vi var litt dårlig forberedt. Hadde vært fint å ha en halv dags innføring i hva og hvordan litt tidlig i semesteret. Så slipper vi å gjøre øvelsene rett etter at vi har funnet ut hvordan de bør gjøres.

Det var smertefullt, men også lærerikt å praktisere liturgjøvelsene. Kunne ha ønsket meg mye mer tid og ro rundt hver enkelt øvelse, ro til å være til stede, tid til mer refleksjon

Veldig bra å ha prøvd noe før en skulle ut. Rett og slett viktig å bare ha prøvd å knele med alba. Da vet en hvordan det er.

Det var godt å få øve, prøve ut og få tips. Det hjalp meg mye i praksisen. Her møtte jeg også "K174 prest" for første gang. Det var tøft og spennende. Tror vi hadde hatt godt av å ha mer tid her, særlig på liturgjøvelsene

Greit å få dette på plass før stiftspraksisen. Kanskje litt mer detaljer enn jeg klarte å fordøye, men gir en trygghet å vite at du har fått det til på trening.

Opplevdes noe banalt og kunstig. Men OK som en første gjennomgang og for å bli kjent med liturgien. Noen opplever det høytidelig og spesielt å ta på seg alba for første gang. Dette tror jeg ikke læreren tenkte over. Det burde han ha gjort. (Studenten skriver lenger nede i skjemaet (om øvingsuka var tilstrekkelig som forberedelse til praksis) at det er "vanskelig å si, siden jeg allerede hadde gjennomført praksis."

Fint at det var flere lærere og ikke bare en.

-øvelser med kantor og liturg

Dette var nyttig. Særlig å bli bevisst på personlig uttrykk, innhold i liturgien og også det å øve på å kunne ting utenat.

Bra – og spesielt god veileder.

Erfarte øvelsene som utfordrende, men også som lærerike. Skulle gjerne hatt mer tid til dette arbeidet.

Dette var god trening, hvis ikke hadde jeg vært lost i forhold til synginga i praksis.

Bortsett fra at det var litt forvirrende at hver kantor og liturg lot til å ha hver sin mening om hvordan vi egentlig burde gjøre det (som gjerne stod i motsetning til den forrige), var det egentlig veldig greit. Syntes det var gøy å prøve med organist, og få høre hva flere tenkte om måten vi framførte dette på.

Jeg fikk tro på at dette kan jeg, de var flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger. /.../ og jeg skulle ønske at det ble mer klarhet i dette med jente- og guttestemme. Jeg har trodd at jentene helst skal messe jentestemme, men har oppdaget at jeg fint kan messe guttestemmen også. Kanskje vi skulle få øvd på begge deler? Tror også kantorene var forberedt på jentestemmen og kanskje litt skeptiske? Hadde vært greit om de kjente til dette på forhånd og lot oss prøve begge.

Nyttig. Føltes "ekte".

Vedlegg 4 s8

-teoriundervisning

Bra og nyttig. Særlig det å jobbe med de ulike delene i gudstjenesten.

Husker ikke at vi hadde så mye.

Det var aldri for langt

Kunne gjerne hatt mer teori undervisning, tid til å gå mer i dybden teologisk/spirituelt sett

-den tverrfaglige undervisningen knyttet til GT 501/ -praksisundervisningen (bare våren 2006)

Fikk du god nok mulighet til å få individuell coaching? (Hvordan opplevde du muligheten til å øve selv/ få individuell instruksjon og veiledning?)

Ja./Man blir vel aldri ferdig utlært, men følte jeg personlig fikk coaching.

En kan vel alltid ønske seg mer av det, men innenfor de rammene tiden og gruppestørrelsen gir, synes jeg absolutt at jeg fikk min del

Litt begrenset, men det tror jeg ikke vi får plass til i denne uka. Men problemet løses ved å dele uka i to.

Ja, jeg føler det.

Det ble gitt individuell tilbakemelding men det var ikke rom nok, eller tid nok til å øve ekstra på enkelte deler av opplegget

Ganske kort tid per person, men det gikk ganske greit. Kanskje det kunne vore ein moglegheit å fått noko "opplæring", så litt tid for å øve sjølv, og så litt opplæring på nytt.

Var det mulighet for det? Vi kunne jo spørre litt i fellestimene, men ellers var programmet for tett til å gjøre noe individuelt.

Ja, følte at jeg ble sett ordentlig da det var min tur til å prøve meg på de ulike øvelsene.

Jeg fikk en del kritikk, men kan ikke huske å oppleve dette som coaching?

Hva hadde du selv mest utbytte av?

Jeg synes det var en fin sammenheng og helhet i det vi gjorde, og jeg hadde utbytte av alt. Men skal jeg trekke frem noe må det bli meditasjon og refleksjonssamtale. Det gav meg mye som menneske. Det andre var mer nyttig for tjenesten min.

Tekstmeditasjonen og konkret liturgisk øvelse.

Det mest nyttige var nok bevisstgjøringen vi fikk på en del ting som gjaldt liturgi, stemmebruk, det å ta initiativ og å bruke rom.

Jeg vet vel ikke sikkert, men fikk nok et løft etter Louisenberg krk.

Det å øve på liturgi, ha på alba, trene oss i et kirkerom. Synes det var veldig gøy. Var litt skummelt første gangen, men d ble bedre etterhvert.

Tekstarbeid og teaterlek.

Teaterleken og matpausa!

Vanskelig å si, øvingsuka som en helhet

Tja...øve på å døype, kanskje?

Syns det er vanskelig å trekke ut noe, alt var viktig og relevant. Likevel var liturgiøvelsene det absolutt viktigste for meg og det jeg trengte mest i praksisen.

Jeg opplevde at jeg fikk mest utbytte av tekstmeditasjon/refleksjonssamtale og teoretisk undervisning. Ellers var det bra å få redskaper for å utvikle seg som formidler og å bli tryggere på hva jeg skulle gjøre i de ulike liturgiske leddene.

Liturgiske øvelser

Øving på å messe, dette er et felt jeg ikke trodde jeg helt kunne få til men nå ser jeg at det skal gå dette også

Teaterleken! Uten tvil! På grunn av den lærte jeg meg å kaste av meg all min indre og konstante kritikk, som ofte går ut over min innsats. Hadde aldri trodd på forhånd at en lek kunne være så befriende, men det var den.

Tekstmeditasjon og øvelsene i å fylle rommet.

Øvingen og dette med å gjøre teksten levende, både ved stemmebruk og ved å bygge opp en spenningskurve.

Fikk øvd meg på å stå foran litt folk... og det trengte jeg.

Instruksjon med Harald: Uforutsette ting i gudstjenesten. (uke 6 2004)

Vedlegg 4 s9

Konkrete ting du savner?

Trening i å takle de mer uformelle sidene ved gudstjenesteleddelse, kanskje. Men det er kanskje sånt som må læres gjennom praksis?

TILBAKEMELDINGENE:

Hvordan opplevde du tilbakemeldingene fra øvingslærerne

Jeg synes alle ga tilbakemeldinger på en god måte, og jeg både håper og tror at ingen ble direkte såret.

Det var smertefullt, men også lærerikt å praktisere liturgjøvelsene

Her møtte jeg også "K prest" for første gang. Det var tøft og spennende.

For så vidt interessant, men uansett hvor hyggelige og greie øvingslærerne er kjenner jeg at det stresser meg litt mer å skulle prestere foran dem enn foran gruppa. Vet ikke om det har med øvrighetspersoner, prestasjonsangst eller vurderingsaspektet å gjøre, men et eller annet er det.

Med et unntak opplevde jeg tilbakemeldingen som gode. En av de eksterne gav så hard kritikk på min messing at hadde ikke jeg vært av den sta sorten så hadde jeg gitt opp hele messinga...

Det eneste minuset må være at det tidvis kunne bli litt mange, og delvis motstridende tilbakemeldinger å forholde seg til.

Bortsett fra at det var litt forvirrende at hver kantor og liturg lot til å ha hver sin mening om hvordan vi egentlig burde gjøre det (som gjerne stod i motsetning til den forrige), var det egentlig veldig greit.

Jeg synes ikke at øvingslærerne var så klare med beskjeder. Det jeg synes var mest frustrerende var at de forskjellige øvingslærerne ga forskjellige beskjeder om hva man skulle jobbe med osv.

Jeg synes det var vanskelig å når man kom fra Lovisenber og fikk vite at sånn skal du gjøre det, og så kom man til L så var det helt annerledes, jeg synes det var frustrerende. Og L er meget streng i sin bedømmelse, så jeg ble ukonsentrert.

Opplevde at noen av øvingslærerne hadde få konkrete tilbakemeldinger å komme med.

Jeg sier igjen: Det gjør ikke noe om de andre lærerne har frimodighet til å veilede. Vi fikk skryt: Det er bra, øv mer, så blir det bra etc. Og så kunne vi si: Bare vent til vi kommer til L, så får vi høre hva som er bra!

Her er det viktig med tydelige oppgaver og tydelige tilbakemeldinger.

Noen øvingslærere kunne vært tydeligere. Litt nølende av og til. De som skal ha det seinere må våge å være frimodige i veiledningen.

L og S B kan være litt krasse og bastante. Det tar tid og venne seg til og gjorde meg litt usikker og provosert. Men etterhvert fikk jeg veldig mye ut av det, og var veldig glad for alle øvingslærerne.

Veldig nyttig g bra øvelser, men som nevnt ovenfor syns jeg kanskje det ble litt mye kross kritikk i forhold til oppbacking, men det er jo selvsagt også lærerikt.

Jeg tror mange av oss er veldig usikre (det er ihvertfall jeg) på om de oppgavene som venter som prest og liturg. Jeg tror derfor positiv oppbacking er kjempeviktig denne uken. Det er også viktig at kritikk blir fremlagt på en vennlig måte og kommer i passende mengder. Det er tross alt øvelse og ikke "ferdig produkt" som leveres.

I ettertid kom det noen reaksjoner/kritikk mot AA. Jeg er nok ikke enig

AA kunne være litt kross og autoritær i sin instruksjonsstil. Ikke alltid like motiverende. Han hadde en tendens til å henge seg opp i en del detaljer jeg ærlig talt mener ikke er så viktige.

Jeg synes ikke AA var en god instruktør. Gruppa og jeg ble usikker. Jeg følte meg utilpass og ble utrolig nervøs av å bli instruert av AA. Han avrøt meg hele tiden, kom bare med bemerkninger som gjorde meg usikker. Det ble helt umulig å prøve ut hvordan jeg skulle gjøre ting. Det ble helt umulig å prøve ut det å messe.

Rett og slett viktig å bare ha prøvd å knele med alba. Da vet en hvordan det er.

L og H var flinke til å instruere. Jeg følte jeg fikk ærlige tilbakemeldinger og passe store utfordringer. Jeg ble utfordret til å prøve ut ting, og det var trygt å gjøre det.

Instruksjonen var avhengig av instruktør. Savnet tilbakemeldinger ut fra egne forutsetninger. Ble overvekt av instruktørens ståsted og erfaring.

Trekker fram en instruktør spesielt: profesjonell teaterinstruktør og prest.

Jeg opplevde ikke noe tydelig skille mellom teori og instruksjon, dette medførte at jeg (m fl) ble litt utålmodige.

Det var stor forskjell på veiledningsformen mellom de ulike instruktørene. AA var for detaljfokusert og opphengt i hvordan han selv pleide å gjøre ting.

Vedlegg 4 s10

Bra, men dere var uenige på en del ting. Det var forvirrende.

Det gikk helt fint å få kritikk – både positiv og litt negativ. Den var hele tiden konstruktiv og ble fremført på en grei måte, slik at motet ikke ble fratatt oss. Tvert imot følte jeg det inspirerende å få vite hva jeg kunne jobbe bedre med.

Ellers er det vanskelig å forholde seg til ulike og motstridende tilbakemeldinger. Sangpedagogen sier vi skal messe med den stemmen vi har og IKKE presse den (jeg er oppmerksom på hvilket leie stemmen min ligger i når jeg snakker, den skal ikke være stressa, skjærende jentestemme), men på den andre side sier fortellerpedagogen at jeg SKAL presse stemmen min helt til jeg kjenner at stemmen er stressa og skriker. Det er forvirrende og litt slitsomt å forholde seg til.

Skulle nok ønske at vi fikk enda tydeligere tilbakemelding på hvordan jeg faktisk gjorde det, og hva jeg kan jobbe spesielt med. "Bra" er ikke den beste tilbakemelding å jobbe videre med...

SB var ganske krass mot enkelte i min gruppe, det var litt ubehagelig først, men samtidig veldig deilig at hun våget å være ærlig. I tillegg til lekingen var det dette jeg fikk mest ut av av hele uken. Hun gav oss konkrete tilbakemeldinger, selv om de noen ganger var VELDIG direkte, så gjorde hun det på en veldig bra måte. Når hun sa det var bra, kunne en stole på det...

Fikk veldig mye ut av timen vi hadde med G. konstruktivt og svært bra og nyttig. Han andre, husker ikke navnet, var grei, men han sa bare at alt var greit nok, hadde ingen tilbakemeldinger å gi som var fruktbare.

Medstudentenes tilbakemeldinger:

Jeg opplever det både trygt og godt å være sammen med de andre, og jeg synes at med litt trening ble tilbakemeldingene både konstruktive og gode.

Vi hadde det kjempefint sammen, og det var ikke flaut å øve liturgi osv sammen med de andre.

Det var en kjempefin basisgruppe som opptrådte overfor hverandre med respekt. Viste hensyn til hverandre og var ærlige i sine tilbakemeldinger.

En i gruppen min er ofte veldig negativ, og det tok en del energi fra meg/.../den krasse kritikken SB kom med var rettet mot denne personen, og for basisgruppa mi var det veldig bra at hun våget å konfrontere.....Selv om det ble litt ubehagelig stemning resten av timen.

Studentevaluering av liturgisk øvingsuke PT502 våren 2006

Det originale evalueringsskjemaet, Skjema06, finnes i EL-arkiv.

10 innleverte skjemaer (av 11 utleveret)

Praktiske og sosiale rammer:

Var forhåndsorienteringen om uka tilstrekkelig/god nok

Ja: 8 Nei: 1 (tydeligere beskjed om forbredelse) Ikke svart: 1

Hvordan fungerte det å være

-et annet sted enn på MF

pos: 9 neg: 1 (hadde planlagt å gjøre andre ting på MF samtidig)

-på Cathinka Gulberg-senteret

pos: 10 neg: 0

Hvordan opplevde du

-den samlede arbeidsmengden?

ok: 10 neg: 0

kommentar: stor, men ikke for stor. Mye, men nødvendig. Intenst, variert, så mye som det måtte være.

-tidsrammene

ok: 10 neg: 0

Hvordan opplevde du tryggheten og tilbakemeldingene

-i studentgruppa som helhet

pos: 8 neg: 2

-i smågruppene

pos: 8 neg: 2

-i forhold til øvingslærerne

pos: 7 neg: 2 både pos og neg: 1

Vedlegg 4 s11

Læringsinnhold og undervisningskvalitet:**Hvordan opplevde du undervisningens****-pedagogiske kvalitet**

god: 10 middels: 0 dårlig: 0

-faglige nivå

god: 9 ikke svart: 1

-metode og progresjon

For elementært: 2 passe: 8 for krevende: 0

(eks: For elementært – passe – for krevende)

Relevans med tanke på

-menighetspraksis

stor: 10 ikke så stor: liten: ikke svart:

-fremtidig tjeneste i kirken

stor: 10 ikke så stor: liten: ikke svart:

sammenhengen med tidligere PT-emner

stor: 4 (501) liten: 3 (sikkert..., ?)

kommentar: dette spørsmålet var ikke klart nok for studentene.

Konkrete kommentarer til opplegget:**Hvordan opplevde du****-dagsrytmen**

pos: 10 greit nok: neg: ikke svart:

-den innholdsmessige sammenhengen i opplegget

pos: 10 uklar:

Skriv kort litt om hvordan du opplevde de enkelte delene:**-tidebønn**

pos: 5 greit nok:4 neg: 1 ikke svart:

-tekstmeditasjon

pos: 9 ikke svart: 1 (uleseelig)

-refleksjonssamtale

pos: 9 greit nok:1 neg: ikke svart:

-teaterlek

pos: 9 greit nok:1 neg: ikke svart:

-vokaltrening/messeinnøving

pos: 8 greit nok:1 neg: 1 ikke svart:

-tekstarbeid/forteller

pos: 8 greit nok:1 neg: 1 (så ikke nytten)

kommentar: skulle hatt mer tid

-liturgiske del-øvelser

pos: 10 greit nok: neg: ikke svart:

-gudstjenesteøvelser med kantor

pos: 8 greit nok: neg: ikke svart: 2

-teoriundervisning

pos: 8 greit nok:1 neg: 1 (onsdag ble det litt mye)

kommentar: dette spørsmålet var uklart. Hvilken teoriundervisning?

-den tverrfaglige undervisningen knyttet til GT 501

pos: 9 (to kommentarer at det var for lite, en at det tok tid fra øvelsene ikke svart: 1 (tar ikke GT 501)

-praksisundervisningen

pos: 4 greit nok:3 neg: 1

kommentar: undervisningen oppleves som gjentakelse av tidligere

Hva hadde du selv mest utbytte av?

Liturgjøvelser: stemmebruk: teaterlek: tekstarbeid:

Fikk du god nok mulighet til å få individuell coaching?

Ville hatt mer: 7 nok: 2 for mye: 0 ikke svart:

Forslag til endringer:

Individuelle sangøvelser: 5 tekstlesingsøvelser:4 samtale med pedagog: 1

På bekostning av:

Praksisinfo: 2 middagsbønn: 1 GT-undervisning: 1 ikke svart:

Andre kommentarer:

Ikke endre opplegget, genialt med fruktpausene, skulle vært mer

Vedlegg 5

Beskrivelse av dokumentarkivet

KSS/Empiri /Dokumentarkiv

Dokumentarkivet består av fire deler: Elarkiv (EL), Forskerens dokumenter (FD), Lærers dokumenter (LD) og Lærerlogger (LL), hvorav de siste tre er fysiske arkiv. Det fysiske dokumentarkivet dubletterer delvis det elektroniske, men jeg valgte å beholde begge fremfor å innarbeide dem i et felles arkiv. Grunnen var dels at jeg kunne ha flere ulike varianter av et dokument i det fysiske arkivet, mens det elektroniske stort sett bare inneholdt siste versjon. Dels inneholdt papirutgavene viktige margkommentarer, overstrykninger og notater som ikke nødvendigvis var ført inn i de elektroniske dokumentene. I arkivoversiktene har jeg ført kryssreferanser der det har vært aktuelt, og der det har betydning for saken er det henvist til flere utgaver av samme dokument.

Angivelse FD eller LD /DOKUMENTARKIV						år- oversikt nr
Arkivnummer	DATERING	Tittel	Forfatter	SIDETALL	Funn/ kommentar	Henvising
LD/DOKUMENTARKIV						2004-4
49-04	27.09	oversikt over timetall og litteratur PT502	HN	1	"Akseptabel"!	
50-04	28.09	forelesninger som gjentas regelmessig	ØL	1	En avklaring av originalforelesning: fullstendig revisjon av undervisningsopplegget	
51-04	29.09	En omregning fra SPS og 13.sem til PT 501-505	KSS	3	Viktig omregningsdokument	
52-04	30.09	Kommentar fra kristin til halvors forslag	HN KSS	2	Innskrevne kommentarer til HN forslag PT502	LD/49-04

Figur 2,15 :Dokumentoversikt Kss arkiv

De fysiske delene av dokumentarkivet består av håndskrevne og printede dokumenter, korte notater og større bearbejdede tekster, studentlogger og dagbokrefleksjoner. I arkivet finnes dokumenter knyttet til undervisning og Fou-arbeid, sakspapirer og referater fra praktikums planlegginger og drøftinger. Der det foreligger ikke-identiske utgaver av samme dokument er disse arkivert med egne nummer. Arkivoversiktene (se eksempel i figur 2, 15) er kronologisk oppbygd, og dokumentene er nummerert fortløpende. Alle deler av dokumentarkivet er bygd opp på tilsvarende måte. Fordi jeg anså arkiveringen primært som et redskap for forskningen og ikke mål i seg selv, valgte jeg å føye inn dokumenter jeg oppdaget på seinere tidspunkter med b-nummer der de kronologisk hørte hjemme, fremfor å måtte re-nummerere alle dokumentene.

Alle dokumenter er arkivert med forstavelser som angir hvilken del av arkivet de tilhører: LD, LL, FD eller EL, løpende nummer og tilslutt to sifre som angir årstall, eksempelvis LD23-06. De beskrivende dokumentoversiktene inneholder arkivnummer, datering, tittel på dokumentet, angivelse av forfatter og omfang. Udaterte dokumenter er plassert i kronologien etter skjønn, merket enten med "udat." eller ingenting. Der det ikke finnes noen direkte tittel på dokumentet er åpningslinjene brukt som tittel. Forfatter er angitt ved initialer for alle, med unntak av de som ikke tilhører institusjonen. Oversikt over funksjoner knyttet til initialene finnes i appendix, eksempelvis HN: Praktikumsektor, ØL: Studiesjef, KSS: læreren. Dokumentomfanget er angitt ved sidetall, men der hvor dokumentet foreligger i tosidig trykk er sidetallet angitt enten ved s. (eksempelvis 2s.) eller ved tilføyelsen /2 etter sidetallet (eksempelvis 5/2). Dette har vært funksjonelt ettersom enkelte dokumenter foreligger i flere utgaver, noen med notater på baksiden. I henvissingskolonnen finnes dokumentreferanser til alle de ulike delene av arkivet. Kolonnen funn/ kommentar er forskerens egne kommentarer i arbeidet med dokumentene: stikkord, utropstegn, ideer og beskrivelser. Denne kolonnen er ikke selvforklarende eller systematisert.

EL: Elektroniske dokumenter

Det elektroniske dokumentarkivet består av de dokumentene som forelå i elektronisk utgave. Disse er arkivert med forstavelse EL, eksempelvis EL17-04.

FD: Forskerens dokumenter

Vedlegg 5

Forskerens dokumenter består av referater og sakspapirer fra praktikum før læreren ble ansatt, i praksis fra perioden 1996 til våren 2002. I tillegg dokumenter fra 2002 til 2006 som læreren hadde tilgang til, men som ikke tilhørte den nære undervisningsvirkeligheten. Dette inkluderer referater og sakspapirer til lærerråd, lærerforsamling, institusjonens styre og andre institusjonelle saker. Begrunnelsen for ikke å arkivere dem i lærerens arkiv, var kunnskapen om at bunkene i nederste hylle på kontoret bare fungerte som et fjernt fjernarkiv i det daglige.

LD: Lærerens dokumenter

Det fysiske dokumentarkivet kalt Lærerens dokumenter omfatter en stor mengde dokumenter skrevet av læreren, men også andre dokumenter knyttet til undervisning og fagutvikling fra kollegiets planlegging og drøftinger i form av forberedende dokumenter, referater og sakspapirer. De dokumentene læreren har skrevet faller i to hovedkategorier, hvorav den første er arkivert i denne delen av arkivet. Dette er materiale som er ment å skulle eksponeres for andre: enten for andres lesing eller som stikkord til muntlig presentasjon i en eller annen sammenheng. Den andre kategorien dokumenter fra læreren er arkivert som Lærerlogger (LL), se nedenfor.

LL: Lærerlogger

Arkivet for lærerlogger inneholder personlige tekster som ikke er skrevet for å leses av eller presenteres for andre. Det består nesten bare håndskrevet materiale, delvis i ulike logg- og dagbøker og delvis på løse papirdokumenter arkivert kronologisk i arkivperm. Lærerloggene inneholder refleksjoner omkring enkeltstudenter, loggføring av undervisning, referater, drøfting av teori og observasjoner. Mange av tekstene er undervisnings-tekster: tenke-forbrede-systematisere-tekster med elementer som kan finnes igjen i seinere dokumenter.

Betegnelse	Beskrivelse	Tittel/ Innhold	Datering	Henvisning
Dagbok B	Grønn/blåstripete	Dagbok	1999 til des 2002	LLB
Loggbok G	Grønn/blåstripete	Arbeidslogg	Høst 2002 til 2004	LLG
Loggbok Q	Kuskinnmønstrer	"Studentlogger og tanker"	Høst 2003 til høst-2005	LLQ
Loggbok M	Svart Moleskine	Dagbok	April 2004 til okt 2006	LLM
Loggbok S	Svart skai	"Studentlogger 06-07"	Vår 2006 til mai 2007	LLS
Lærerlogger	Arkivperm	Samling av notater og ark	Høst 2002-vår 2007	LL 12-04

Figur 2, 16: Oversikt over lærerlogger.

De ulike logg- og dagbøkene henvises til i henhold til oversikten i figur 2,16; eksempelvis LLB, mens lærerloggene i arkivpermen henvises til ved nummer og årstall, eksempelvis LL12-04. De delene av arkivet som inneholder sensitivt materiale knyttet til navngitte enkeltstudenter er ikke fullstendig anonymisert, og derfor ikke tilgjengelig for andre enn forskeren.

KSS/Empiri /Studenttekster (Oversikt i hovedtekst, ligger ikke i nettarkiv)

KSS/Empiri/Observasjon

Ext1 og Ext2: Eksterne observatører

Det viktigste forskningsmaterialet som dokumentasjon av den pedagogiske praksisen er derfor observasjonsrapporter fra medforskere. Begge observatørene er kompetente forskere med lang undervisningserfaring innenfor profesjonsutdanning i Norden. Ext1 er doktorert pedagog med spesialkompetanse i muntlig kommunikasjon og Ext2 er doktorert teolog med spesialkompetanse i praktisk teologi. Jeg henviser til de to eksterne observatørene som Ext1 og Ext2 i løpende tekst. At de er selvstendige forskere medfører at de ikke bare observerer men også gjør en analyse av sine observasjoner på bakgrunn av konkrete forskningsspørsmål. Rapportene er arkivert i sin helhet og i figur 2, 18 er en oversikt over de ulike dokumentene.

Jeg har beholdt originalspråket i sitatene, men endret alle studentnavn til koder. Dette gjør jeg rede for i kapittel 3.4. Om talen av læreren som K (Ext1) og Kristin eller KSS (Ext2) i originalene er stort sett endret til L (læreren) for å skape nødvendig avstand for meg selv da jeg bearbeidet materialet. Jeg har ikke funnet det nødvendig å endre dette tilbake.

	Beskrivelser av coachingen	Beskrivelser av tidebønner, refleksjonssamtaler og undervisning	Forskningsspørsmål og kommentarer fra medforskere
Ext1	Ext1_1.doc Ext1_2.doc	Ext1_dag1.doc Ext1_dag2.doc	Ext1_analyse.doc Ext1_Forskningsspørsmål.doc
Ext2	Ext2_1.doc Ext2_2.doc Ext2_3.doc	Ext2_dag1.doc Ext2_dag2.doc Ext2_dag3.doc	Ext2_1-07.doc Ext2_2-07.doc Ext2_3-07.doc Ext2_Forskningsspørsmål.doc

Figur 2,18: Oversikt over materiale fra de eksterne observatørene.

Vedlegg 5

Dokumenter knyttet til forskningsarbeidet: KSS/Prosess

Forskning på egen pedagogisk praksis vekker i utgangspunktet mange motforestillinger. Også hos meg. Av den grunn har jeg tilstrebet at også materiale knyttet til den personlige delen av forskningsprosessen skal oppfylle de samme kravene til transparens som jeg stiller til det empiriske forskningsmaterialet. I denne delen av arkivet finnes dokumenteringen av selve forskningsprosessen i form av forskerlogger, modeller og tankekart.

Analyser

Her finnes ulike analyser av sentrale dokumenter som viser hvordan forståelsen av tekstene utvikles i løpet av forskningsarbeidet.

FL: Forskerlogger

Forskerloggene er ført sporadisk fra januar 2006 og kontinuerlig fra høsten 2007. Forskerloggene inneholder dagboklignende kommentarer til forskningsprosessen, dialoger med teoristoff i form av boklogger, analyser og ideer, og er skrevet for å dokumentere mitt eget refleksjonsarbeid og gi innsikt i strukturer og spor i forskningsprosessen. Forskerloggen foreligger i hovedsak som elektroniske dokumenter som er nummerert fortløpende. Oversikt over disse ligger i arkiv. Dessuten finnes det enkelte deler i håndskrevne papirutgaver eller bøker. Disse henvises til under følgende betegnelser, og finnes i oversikten over forskerens loggmateriale:

Betegnelse	Beskrivelse	Tittel/ Innhold	Datering	Henvisning
Forsklogg M	Moleskine forskerdagbok	Boklogg og forskerkurs	Mars 2006 - 09	FLM
Forsklogg R	Gammelrosa	Dagbok/Forsklogg	19.11.06 – 25.02.08.	FLR
Forsklogg 1	Elektroniske forskerlogger	Se oversikt	2007	FL 1
Forsklogg 2-43			2008	
Forsklogg 44- 55			2009	
Forsklogg 56-			2010	

Figur 2, 19: Oversikt over forskerlogger.

I den grad de henvises til eller siteres fra er de gjort tilgjengelige (innskrevet eller scannet) i det elektroniske arkivet.

Vedlegg 6

Forståelsesrammer for endringen

Ramme	Generell beskrivelse og strategi	Konkrete eksempler i dette prosjektet
Strukturelle	<p>Regler for/ forventet samhandling. Omfatter roller, enheter, mål og strategier mellom interne deltagere og mellom organisasjonen og eksterne interesser. Sikre demokrati og hindre maktovergrep.</p> <p><i>Negasjon:</i> Tap av klarhet og stabilitet skaper forvirring og kaos.</p> <p><i>Strategi:</i> Skape demokratiske forhandlinger om nye formelle mønstre og strategier. Forankre avgjørelsene, kommunisere og begrunne endring.</p>	<p>Mange av de formelle endringene var ikke gjenstand for interne forhandlinger, ettersom de var tilpasninger til eksterne pålegg knyttet til akkreditering og kvalitetsreform.</p> <p>Det at endringene skjedde på så mange plan samtidig vanskeliggjorde forankringen av avgjørelsene og begrunnelsene for endringene. Mange av lærerens dokumenter om fagutviklingen har utydelig adressat, noe som kan tyde på en forvirring med hensyn til hvor og av hvem saken skulle behandles. Praktikum opphører som selvstendig administrativt enhet med egen timeplan, studieadministrasjon og eget budsjett. Praktikum opphører også som egen fagseksjon.</p>
Politiske	<p>Forhandlinger om posisjoner og makt. Kamp om innflytelse mellom ulike interesser. Vinnerne bestemmer.</p> <p><i>Negasjon:</i> Umyndiggjøring og konflikt mellom interesse-grupper bidrar til etablering av fiendebilder og vinnere versus tapere.</p> <p><i>Strategi:</i> Motarbeide krisemaksimering og generaliseringer. Skape arenaer der stridsspørsmålene kan reforhandles og nye koalisjoner kan etableres.</p>	<p>Forholdet mellom praktikum og teoretikum: to autonome enheter som skulle legges sammen. Svært ulike med hensyn til størrelse, ressursbruk og akademisk tyngde.</p> <p>Mange endringer i rammer for de praktisk-teologiske emnene ble definert som mindre justeringer og ikke som endringer som burde reforhandles. Men gjentatte justeringer førte til at de samlede endringene ble uforholdsmessige mht pedagogisk konsekvens, uten å drofres på nytt.</p> <p>Praktikums undervisningsform ga lærerne mindre uttelling enn kollegene på teoretikum, og timetallet ble ytterligere senket i ny struktur.</p> <p>Koalisjoner ble endret både mht sammensetning og representasjon i løpet av perioden.</p> <p>Bortsett fra praksis, var praktikums øvingsvirksomhet den uten sammenligning dyreste undervisningen ved institusjonen.</p>
Menneskelige	<p>Enkeltmenneskenes ferdigheter, holdninger, energi og engasjement. Utfordrer forholdet mellom individ og organisasjon.</p> <p><i>Negasjon:</i> Usikkerhet og frykt skaper opplevelse av inkompetanse og bidrar til tilbaketrekning eller offer-roller.</p> <p><i>Strategi:</i> Gi opplæring i nye ferdigheter. Skape mulighet for reell deltagelse og involvering i prosessene. Gi psykisk støtte og personlig bekreftelse.</p>	<p>Innføring av digitalisert studentkontakt/ Class-fronter ble brukt til innleveringer og mye kommunikasjon flyttet til nettet. Endret mønstrene for direktekontakt med studentene for praktikums del. På grunn av seminarundervisnings form hadde praktikum i mindre grad enn resten av institusjonen brukt digitalisert undervisningsteknologi.</p> <p>Arbeidspress og logistikk vanskeliggjorde tid til relasjoner. Praktikum var et lite, personorientert og derfor sårbart lærerfellesskap, og det ble gjort tiltak for å bedre arbeidsmiljøet høsten 2003.</p>
Symboliske	<p>Organisasjonens felles-kulturelle identitet: myter, historier, riter, seremonier, metaforer, humor og lek. Det viktigste i en hendelse er ikke det som skjedde, men den betydning det tillegges i organisasjonen.</p> <p><i>Negasjon:</i> Tap av mening og hensikt bidrar til klamring til fortiden (bedre før-syndromet)</p> <p><i>Strategi:</i> Skape overgangsriter som lar mennesker sørge over fortida og hilse framtida velkommen. Vise respekt for det som har vært, og bevisstgjøre sammenhenger mellom gammelt og nytt.</p>	<p>Praktikum hadde viktige felleskulturelle arenaer: ukentlige tirsdagslunsjer og lærermøter, felleslunsjer og ekskursjoner med studentene. Enkelte av praktikums typiske seremonier; tenne lys, sitte i ring og fortelle om egne erfaringer, ble tidvis omtalt på en slik måte innenfor den øvrige delen av institusjonen, at det kunne oppleves som denne typen pedagogiske elementer ikke ble høyt vurdert.</p> <p>Praktikum ble isteden del av en felles akademisk institusjonskultur som de i utgangspunktet hadde en mindreverdighetsopplevelse overfor.</p>

Vedlegg 7

Messestemme tilpasset kvinnestemmen

① Benedicamus Domino

original
24.11.05

MESSE TONE
tilpasset
kvinnestemmen

La oss pri-- se Herren

② Salutation

Herren være uddødt

Profasjon

③

Herren være med de-re → Herren være med de-re

Løft de respektøse →

La oss tilbe Herren vår Gud →
Profasjonsformel som Ett alle kelskyndige.

Vedlegg 8

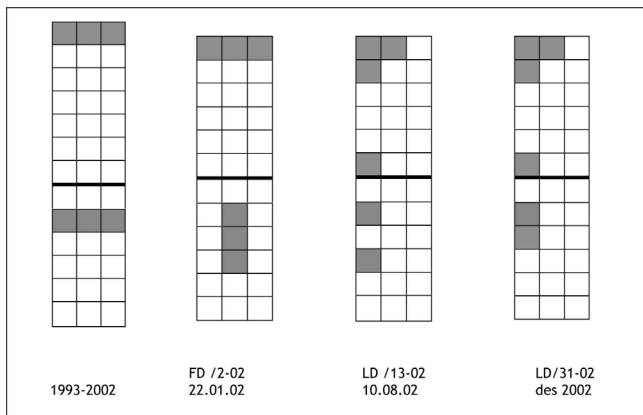
Plassering og omfang av praktisk-teologiske emner (2002 -2007)

PT- nivå : angir det nivået av PT-undervisningen som omtales. Fram til høsten 2003 var det to nivåer, første nivå: Studieløp for praktisk teologi (SPT) anbefalt i femte studiese­semester, og siste nivå, kalt Praktikum, eller trettende semester (13.sem) etter fullført kandidateksamen. Fra høsten 2003 startet det nye studieløpet med integrert praktisk teologi opp med første nivå PT 1 (benevnt som PT 501 fram til og med våren 2007, som PT 171 i dagens studieplanen .) De ulike emnene (til å begynne med omtalt som moduler) ble igangsatt suksessivt: andre nivå, PT 2 (PT 502/ PT 271) og fjerde nivå , PT 4 (PT 504/ PT 574) igangsatt våren 2004. Og som en overgangsordning gikk også siste nivå, 13 sem. parallelt denne våren. Tredje nivå, PT3 (PT 503/ PT 573) og femte nivå, PT 5 (PT 505/ PT 575) ble undervist første gang høsten 2004. Fram til og med våren 200 ble alle emnene PT 501 – 505 tilbudt hvert semester.

For å få oversikt over revisjonsprosessen slik den artet seg fra praktikumsfagene side, har jeg utarbeidet ett studieløpskjema referert til ulike eksisterende forslag, og satt dem opp kronologisk. I praksis er det bare de fire strukturene i hoveddokumentet som har vært implementert.

En ny idé er kommet frem.

I mai 2001 dukker studierevisjonen opp som sak i Seksjonsmøtene i Praktisk teologi (FD 7-01) og 28.8 er sak 4: Praktisk teologi i det nye teologistudiet: "Møtets hovedsak er sak 4. Her er det viktig at vi holder tritt med en temmelig forsert tidsplan i fakultetets arbeid." (FD 10-01) I referatet fra dette møtet står det at Pt er godt representert i råd og komiteer. Det ble uttrykt en frykt for at studierevisjons-prosessen går for fort.(...) Det overordnede mål må være et profesjonsstudium som bedre enn nå kan forberede til prestetjenestens utfordringer, (...) (FD 11-01, Sak 21/01 Praktisk teologi i det nye teologistudiet)



Figur : En ny idé, FD 2-02

På lærermøtet i praktisk teologi 22.1.02 er sak 4: "SPT i det nye teologistudiet.

./.../ En ny idé er kommet frem. Kan det tenkes å dele SPT-semesteret i tre obligatoriske brokker a 10 poeng, fordelt på tre suksessive semestre?" (FD 1-02). I følge dokumenter fra lærerrådet ble forslaget fra 10.08 ble behandlet i Fagrådet 26.11.02 og styrebehandlet 9.12.02 (FD 37-02) Strukturen fra dokument LD 31-02 ble imidlertid den som PT-kollegiet fortsatte å utarbeide sine moduler (senere emner) i forhold til. (LD 11-03)

Omfangsberegning av ects

Tilpasningen til Kvalitetsreformen medførte at de nye studieplanene skulle omfangsberegnes i ects. Praktikum hadde tidligere hatt ansvar for to semestres undervisning, hver på tyve "gamle" studipoeng som tilsvarte tredve ects. På praktikum utarbeidet timeplanansvarlig en oversikt over timefordelingen mellom fagene, slik den var høsten 2002 (LD 12-02). Fra høstsemesteret 2002 ble det innført fire uker obligatorisk stiftspraksis knyttet til Veien til prestetjeneste, VTP. Dette ble utvidet til fem uker i 2004.

Forholdet til praksis og forståelsen av praktiske kunnskapsformer er sentralt i min problemstilling. En forståelse av at praksis er viktig kommer til uttrykk i at praksisperiodene ikke kan røres. Samtidig beskjæres muligheten til faglig for- og etterarbeid av praksis. Våren 2005 fører omregninger av studentenes arbeidsmengde til at den første praksisperioden på 4 uker vurderes til 7 1/3 ects, mot tidligere 5 ects. Oversikt over omregningen av praksisperiodene til ects (studiepoeng) i løpet av vårsemesteret 2005 ser slik ut, hver rute i diagrammene representerer 1 ects:

Vedlegg 8

PT5																			
PT4																			
PT3																			
PT2																			
PT1																			

Figur 3,8: Praksisestimat pr 01.01.05 (LD 1-05 og LD 3-05)

PT5																			
PT4																			
PT3																			
PT2																			
PT1																			

Figur 3, 9: Praksisestimat pr 17.03.05 (LD 18-05)

PT5																			
PT4																			
PT3																			
PT2																			
PT1																			

Figur 3, 10: Praksisestimat pr 27.04.05 (LD 35-05)

En rute tilsvarer ett studiepoeng (ects).

I løpet av de fire første månedene av 2005 ble det gjort nye beregninger av arbeidsbelastningen i praksisperiodene. PT 502: 4 uker menighetspraksis fra 4 sp til 7 1/3 sp, PT 503: 4 uker institusjonspraksis fra 5 sp til 7 sp, og PT 504: 5 uker lønnet stiftspraksis fra 7 sp til 9 sp. Vektingen av praksis var nå i bedre overensstemmelse med faktisk medgått studietid, men det medførte samtidig at de fagene som skulle undervises ved siden av praksis innenfor emner på 10 sp fikk kraftig redusert volum. I forhold til studiepoeng forsvant det 5 1/3 sp fra undervisningen innenfor liturgikk, homiletikk og mpu fra det ene semesteret til det neste. Dette fikk betydning for praksisforbredelse og etterarbeid etter praksis. All fagspesifikk praksisforbredelse lå plassert i samme emne som praksis, og denne kom nå under stort press. Her hadde læreren bygd videre på ideen om øvingsuke fra SPT (FD LD) og utviklet liturgiske øvingsuker med innbyrdes progresjon som forbredelse til praksis på de to nivåene i studiet: menighetspraksis og stiftspraksis.

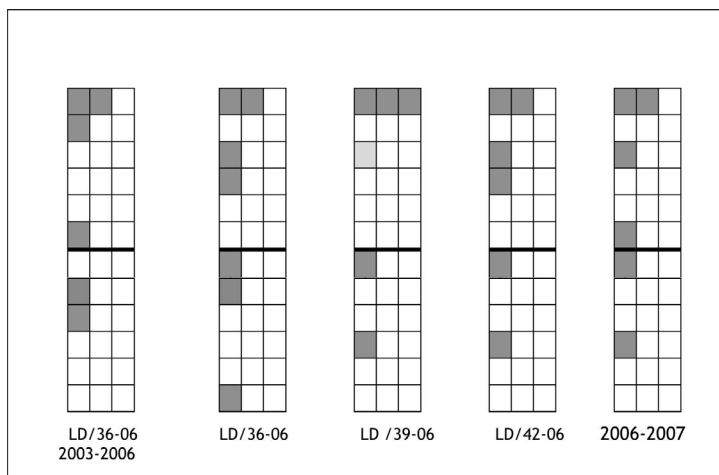
Jeg drømte at jeg er med å restaurere kirka hjemme: Steiner, digre som meg sjøl, brekkes fra hverandre og nummereres, legges i systematisk avgrensede felter på jordet ved prestegården og børstes reine for puss og rester av leire og strå. Noen kileformede kommer fra buene, noen ekstra store fra grunnmuren, noen nesten polerte, andre rått tilhøgd. De forskjellige feltene fylles av stein: jeg holder orden og vet nøyaktig hvor og hvormange. Etter matpausen begynner vi å bygge opp igjen, jeg kan nesten ikke vente med å komme opp mot vinduene. Jeg ser meg om etter spesielle steiner jeg vet jeg har tatt ned. De mangler. Noen forsyner seg av steinene. Det forsvinner steiner hver gang jeg snur ryggen til. Tilslutt er bare en liten haug igjen, på langt nær nok til å bygge opp igjen kirka. Jeg våknet og var jeg så sint at jeg vasket huset. Eget dagboknotat 2005.

Vektingen av praksis gjorde at det forsvant et undervisningsvolum på 5 1/3 ects fra undervisningen innenfor liturgikk, homiletikk og mpu fra det ene semesteret til det neste .

Implisitt forståelse av kunnskap og læring: Siste revisjonsrunde, praksis og progresjon

Den siste perioden av revisjonsarbeidet strekker seg fra våren 2006 til våren 2007.

Vedlegg 8



Figur 3, 11: Siste revisjonrunde 2006-2007

I studieplanarbeidet veksler praktikumskollegiet mellom et felles profesjonsperspektiv og tydelige fagspesifikke enkeltinteresser. Profesjonsperspektivet er tydelig i betegnelsene både på emner og delemer: Kirkekunnskap og trosformidling, Identitet og spiritualitet, Menighetsbygging og prestetjeneste, Pastoral praksis i menighet og Menneske og prest, et foreslått ekstra første emne (PT 10x) som aldri ble realisert (LD 18-05). Mens de enkeltfaglige interessene ble tydelige når emnene måtte reduseres i omfang eller når ett fag måtte avgi plass til ett annet fag som ikke hadde tilstrekkelig timetall.

Det kan se ut til at ved å rekne med at praktikums enkeltrepresentanter i utvalg og råd skulle kunne være med å bestemme tilstrekkelig til å målbar praktikums særlige pedagogiske identitet, forble en del av praktikums kompetanse taus (FD). Men for å kunne motså de stadige justeringene uten å forvitte, måtte planene vært fulgt av en pedagogisk begrunnelse som gjorde at den forståelsen av kontinuitet og sammenheng som lå bak for eksempel idéen om "tre suksessive semestre" (FD2-02) ble formidlet til institusjonen som helhet. Det var de ikke i tilstrekkelig grad, noe som blir tydelig i den siste revisjonsrunden. For de praktisk-teologiske emnene er plasseringen gjenstand for teologisk refleksjon, slik jeg har vist i kapittel 2.1. Men kontinuiteten og sammenhengen mellom dem er også begrunnet i en teologisk og pedagogisk forståelse som ligger i praktikums særpreg og knyttet til egnethetsvurderingen av studentene. Dette er heller ikke eksplisert i tilknytning til plandokumentene. Derfor kan motstand mot å skille praksiserfaringene (PT504) fra den faglige bearbeidningen av dem (PT505) med et avhandlingssemester, eller mot å legge inn et helt år mellom den grunnleggende første praktiske teologien (PT501) og praksiserfaringen i menighet (PT502), eller å legge to emner med bare praksis som påfølgende semestre, uten påfølgende faglig bearbeidning gjennom undervisning, oppfattes som enkeltstemmer fra praktikumslærere og ikke som en forutsetning begrunnet i praktikums pedagogiske erfaring.

Dette medførte, for MPU-fagets del, at PT 501 i siste revisjonsrunde løses fra PT 502 med et år, og gjør progresjonen mellom grunnleggende uttrykkstrening og fagspesifikk liturgisk uttrykkstrening umulig.

Vedlegg 9

Oversikt over lærerens lesing knyttet til utviklingen av MPU

2002:

- Ailes, Roger (1989) *Du er budskapet Praktiske råd for vellykket kommunikasjon*. Oslo: J W Cappelen,
 Lambert, Willi (2001) *Å be i livets pulsslag – søken etter Gud med Ignatius av Loyola*. Oslo: St. Olav forlag
 Lathrop, Gordon W. (1998) *Holy Things. A Liturgical Theology*. Minneapolis: Fortress Press
 Nielsen, Erik A: (199x) *Poetisk teologi i Solens fødsel*. København

2003:

- Berg, Morten Emil (2002) *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget
 Hiim, Hilde & Else Hippe (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
 Ihlen, Heidi, Bente-Marie Ihlen, Johann Olav Koss (1997) *Effek. Falske smil og ekte ørefiker _en bok om kommunikasjon og teambygging* Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
 Holen, Ragnar (2002) *Presentasjon_om kommunikasjon og formidling – slik en skuespiller ser det*. Oslo: Gyldendal Akademisk (blir pensum PT1)
 Nielsen, Klaus og Reidar Kvale (1999) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal
 Noyes, Randi B. (1995, 2002) *Kunsten å lede seg selv* Oslo: Cappelen
 Heggstad, Kari Mjaaland (2003): *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen: Fagbokforlaget
 Keith Johnstone *Impro for Storytellers* Theatre Arts .Routledge Paperback
 Jor, Finn Eivind (2003) *Ordnes herre_en innføring i praktisk retorikk*. Oslo: Gyldendal akademisk
 Hansen, Helge, og Carl Ulrik v.S.-Ph. Andersen, Børge Troelsen, Ellen Malberg, Poul Martin Møller (1977) *Retorik. Teori og praksis*. København: Munksgaard
 Østern, Anna-Lena (1989) *Tal-och uttrycks pedagogik_Ledarens handbok i verbal och nonverbal kommunikation*. Oy Finn Lectura

2004:

- Whitmore, John (1992,2002) *Coaching for performance _ GROWing people, performance and purpose*. London: Nicholas Brealey publishing (Third ed. 2003) s 103 + s 22
 Bjørndal, Cato R.P (2002) *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal
 Handagard, Ingvild (2003) *Stemmer det? Stemmebruk og framføring i radio og tv*. Kristiansand: IJ-forlaget
 Kokkersvold, Erling & Heidi Mjelve (2003) *Mellom oss_Trening av kommunikasjon i gestaltperspektiv* Oslo: Gyldendal Akademisk
 Merleau-Ponty, Maurice (1945, 1994) *Kroppens fenomenologi*
 Maltèn, Arne ((2002) *Hjärnan och pedagogiken – ett samspel*. Lund: Studentlitteratur
 Livo, Norma J. & Rietz, Sandra A. (1986) *Storytelling Process and practice* Littleton, Colorado: Libraries unlimited, inc,
 Casey, Michael (1995) *Sacred reading – the Ancient Art of Lectio Divina*. Missouri: Ligouri

2005:

- Molander, Bengt (1996, 2004) *Kunskap i handling* Göteborg: Bokförlaget Daidalos
 Damasio, Antonio R. (1994) *Descartes feiltakelse_fornuft, følelser og menneskehjernen*. Norsk oversettelse 2001, Oslo: Pax Forlag
 Holm, Olle (2003) *Det kloka samtalet_En bok för dig som vill hjälpa, stödja, påverka och utveckla andra*. Sverige: Liber

2006:

- Morland, Kjell Arne (1992) *Retorikken er verd en renessanse! S 3 –11 i Halvårsskrift for praktisk teologi 1/92*

Hver søndag holdes nesten 1000 gudstjenester i Norge. I disse "hellige handlinger" blir prestene på en særskilt måte synlige som profesjonsutøvere. Hvorfor øver ikke prester seg i større grad på å framføre gudstjenester?

Basert på empirisk materiale fra undervisning og fagutvikling innenfor en konkret presteutdanning i Norge, drøfter Kristin Solli Schøien hvilken forståelse av kunnskap, ferdighet og kompetent muntlig praksis som kommer til syne. Gjennom detaljerte analyser av student-tekster og eksterne observatørrapporter, beskriver hun en pedagogisk praksis som kvalifiserer prekestudenter i liturgisk utførelse. Analysene viser hvordan den muntlige og ferdighetsrelaterte delen av prestenes profesjonsutøvelse krever en annen pedagogisk praksis, enn den akademiske studier tradisjonelt legger til rette for.

I sin avhandling betrakter Kristin Solli Schøien liturgisk utførelse som et håndverk bestående av en rekke ulike ferdigheter. I tråd med dette utvikles en forståelse av hellighet med utgangspunkt i *Lectio divina*, en annerledes form for utførelse og praksis i kirkens tradisjon. Analysene viser at arbeidet med å trene uttrykksbevissthet knyttet til de liturgiske handlingene intensiverer en spesiell form for personlig og faglig refleksjon. Gjennom dialog, der bevisstheten om å være utsatt for andres oppmerksomhet systematisk trenes, tydeliggjøres handlinger og praksis som en selvstendig form for artikulasjon av teologisk kunnskap.

I avhandlingen går det fram hvordan en kunstdidaktisk tilnærming bidrar til nødvendig avklaring av forholdet mellom den som uttrykker seg og det som uttrykkes. Med dette utgangspunktet drøfter Kristin Solli Schøien behovet for et interpretasjonsfag innenfor presteutdanningen, som et nødvendig supplement til studiets tradisjonelle hermeneutikk.

Ved å belyse forholdet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse på et avgrenset område innenfor presteutdanningen, gir avhandlingen et viktig bidrag til kunnskap om denne delen av kompetanseutviklingen i en praktisk yrkesutdanning innenfor en akademisk ramme.

"Avhandlingen innebærer en svært spennende lesning. Manuskriptet oppfattes som originalt og nyskapende. Det bidrar med ny innsikt inn mot presteutdanningen, men også langt utover den spesielle kontekstens grenser" (professor i sosialpedagogikk Kari Søndena, Universitetet i Stavanger).

"Författaren har valt ett rätt utforskat ämne för sin avhandling och producerar redan därigenom ny kunskap. /.../ Den modell som författaren presenterar kan få betydelse också för teologiska fakulteter i andra länder, där man ifrågasätter de tillämpade övningarnas plats och övningsundervisningen överhuvud i den akademiska utbildningen" (professor i praktisk teologi Gustav Björkstrand, Åbo Akademi).

Avhandlingen er et viktig bidrag til å formulere en faglig forankret didaktikk for å trene prestenes muntlig utøvende ferdigheter.

