

Kirsten Donskov Felter

Jonas Ideström

Tone Stangeland Kaufman

Fredrik Saxegaard

Pastoral entrée

Rapport fra forsknings-
prosjektet *Pastoral Learning
in Practice*

Pastoral entré

Rapport fra forskningsprosjektet
Pastoral Learning in Practice

Kirsten Donskov Felter

Jonas Ideström

Tone Stangeland Kaufman

Fredrik Saxegaard

Kirsten Donskov Felter
Jonas Ideström
Tone Stangeland Kaufman
Fredrik Saxegaard

Pastoral entrée

Rapport fra forskningsprosjektet

Pastoral Learning in Practice

Rapporten er utgitt av MF KOM / MF vitenskapelig høyskole.

MF-rapport 2025:1

Trykt ISBN: 978-82-8404-004-2

E-bok ISBN: 978-82-8404-005-9

ISSN: 2703-8068

ISSN (online): 2703-805X

Rapporten publiseres i overenstemmelse med
Creative Commons-lisensen CC BY 4.0.

Design: Fred Manskow Nymoen
Trykk: Fyris Tryck AB, Uppsala

Innholdsfortegnelse

Sammenfatning	7
<i>Norsk</i>	
<i>Dansk</i>	
<i>Svensk</i>	
Innledning	15
Pastoralseminaret mellom universitet og kirke	35
Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?	57
Et brutalt virkelighetsmøde	77
Å bli en prest	89
Institusjonen som skjult pensum	105
Hva er forskjellen mellom å være et godt menneske og en god prest?	129
Klædt på til rollen	149
Pastoral sammankoppling	169
Referanser	191

Sammenfatning

Norsk

Denne rapporten bygger på det skandinaviske forskningsprosjektet *Pastoral Learning in Practice*, som undersøker hvordan nyutdannede prester utvikler pastoral identitet og lærer seg yrket. Studien er hovedsakelig basert på dybdeintervjuer med 18 nyutdannede prester i de skandinaviske folkekirkene, gjennomført over to og et halvt år – fra det siste studieåret til to år inn i tjenesten. Ved å følge disse prestenes inntreden i yrkeslivet belyser studien ikke bare deres spesifikke læringsprosesser, men gir også innsikt i profesjonsutdanning og kunnskapsutvikling for kirkelige medarbeidere generelt. Fokuset ligger på pastoral læring i praksis innenfor de lutherske majoritetskirkene i Skandinavia, noe som gir studien en sentral komparativ dimensjon. Teoretisk er rapporten forankret i sosiomateriell og sosiokulturell læringsteori samt ulike praksisteorier. Læring forstås her som en dynamisk prosess som skjer i samspill med både menneskelige og ikke-menneskelige aktører.

I kapittelet «Pastoralseminaret mellom universitet og kirke» utforskes samspillet mellom kunnskapsformene *epistème*, *techné* og *fronesis* i pastoralseminarets ulike læringsaktiviteter. Vi ser trygghetssøkende prosesser i to retninger: Studentene etterspør både epistemisk orienterte læringsaktiviteter som de kjenner fra universitetsutdannelsen og en forsikring om at de har lært

seg de konkrete ferdighetene (techne) som trengs i prestatjenesten. Dette kan føre til en spenning når læringsaktiviteter ved pastoralseminaret i stor grad også sikter mot å utvikle fronetisk kunnskap. Samtidig viser vi at både lærere, studenter ved pastoralseminaret og de nyutdannede prestene evner å koble sammen de ulike kunnskapsformene på en konstruktiv måte.

Kapittelet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?» fokuserer på praksisperiodene i det siste semesteret av utdanningen. Vi identifiserer tre kritiske spenninger i oppbyggingen og tilretteleggingen av praksisperioder: (1) forholdet mellom å øve på profesjonsrollen og å øve på praksisstudentrollen, (2) forholdet mellom å øve på profesjonsoppgaver og å utvikle egen profesjonsidentitet og (3) forholdet mellom å øve på yrke og å utøve yrket. Kapittelet viser hvordan ulike læringsmekanismer åpner og lukker for studentenes bevegelse mellom studium og profesjon.

Kapittelet «Et brutalt virkelighetsmøte» undersøker hva som skjer når nyutdannede prester opplever overgangen fra studium til menighetsliv som krevende. Dette kan forstås som et såkalt *praksissjokk*, der akademisk kunnskap ikke alltid strekker til i møte med arbeidslivets oppgaver og krav. En annen årsak kan være et sammenstøt mellom de normative teologiske forestillingene og kirkelige idealene som formidles gjennom utdanningen, og de faktiske, lokale kirke- og gudstjenesteoppfatningene. Kapittelet viser hvordan utdanningens praksisformer, bevisst og ubevisst, former de studerende.

Kapittelet «Å bli en prest» ser på hvordan prestene utnytter og etablerer handlingsrom for å utvikle seg som kirkelige profesjonsutøvere. Vi identifiserer to ulike 'modi': (1) å søke trygghet i etablerte praksiser med avklarte oppgaver og roller, særlig gravferds- og gudstjenestearbeid. Trygghet i rolle og oppgaver blir et utgangspunkt for kreativitet, men kan føre til en defensiv holdning; (2) å improvisere over praksisene mer enn de følger et etablert 'script', hvilket kan være en dristig og utfoldende måte å nærme seg tjenesten på, men uten at å forlate en tradisjonell presterolle.

Kapittelet «Institusjonen som skjult pensum» forsøker, i en rapport som er mest opptatt av praksiser, å utvide perspektivet til kirkesamfunnene som helhet. Ved hjelp av begrepene *nettverk*, *linje* og *kollegium* utforsker vi både hvordan nyutdannede prester 'lærer å lese' og orientere seg i en kompleks institusjonell kontekst, men samtidig hvordan de bidrar til ledelse i denne konteksten.

Kapittelet «Hva er forskjellen på å være et godt menneske og en god prest?» tematiserer forholdet mellom presters teologiske, akademiske faglighet og

deres relasjonskompetanse. Ved hjelp av begrepene *med henblikk på menneskene i soknet* og *i soknets verden* argumenterer vi for at de nyutdannede prestene i studien lever og utfører sin prestetjeneste på mange ulike arenaer i soknets verden, og at deres teologiske og akademiske faglighet må gjøres relasjonelt gjeldende i de mangfoldige møtene med soknets mennesker.

I kapittelet «Klædt på til rollen» viser vi hvordan presteklærne konkretiserer prestens rolle, og hvordan de i begynnelsen av tjenesten er viktige for å bli gjenkjent som prest. De oppleves både som en viktig støtte i arbeidet samtidig som de formidler krav og ubehag. Presteklærne spiller en rolle på forskjellige måter i ulike rom: formidlingen av prestens rolle fungerer relativt uproblematisk i gudstjenesterommet og i det pastorale rommet, mens formidlingen i det offentlige rommet er mer tvetydig. Avslutningsvis diskuterer vi forholdet mellom presteklær, kjønn og autoritet.

I rapportens siste kapittel, «Pastoral sammankoppling», utforsker vi hvordan prestene teologiserer i pastorale situasjoner og viser at de 'kobler sammen' ulike komponenter i de pastorale situasjonene på måter som skaper mening. Presten beveger seg mellom ulike praksiser og måter å teologisere på: (1) en homiletisk, (2) en liturgisk, (3) en gjennom samtale, (4) en gjennom undervisning. Presten er både en aktiv skaper av sammenkoblinger og en mottaker av elementer som ligger utenfor prestens kontroll.

Dansk

Denne rapport bygger på det skandinaviske forskningsprosjekt *Pastoral Learning in Practice*, som undersøker, hvordan utviklingen af pastoral identitet og det at lære at blive præst foregår. Studien er hovedsageligt baseret på dybdegående interviews med 18 nyuddannede præster i de skandinaviske folkekirker, gennemført over to et halvt år – fra det sidste studieår til to år inde i tjenesten. Ved at følge disse præsters indtræden i arbejdslivet belyser studien ikke kun deres specifikke læringsprocesser, men giver også indsigt i professionsuddannelse og vidensudvikling for kirkelige medarbejdere generelt. Fokus ligger på pastoral læring i praksis inden for de lutherske majoritetskirker i Skandinavien, hvilket giver studien en central komparativ dimension. Teoretisk er rapporten forankret i sociomateriel og sociokulturel læringsteori samt forskellige praksisteorier. Læring forstås her som en dynamisk proces, der sker i samspil med både menneskelige og ikke-menneskelige aktører.

I kapitlet «Pastoralseminaret mellem universitet og kirke» udforskes samspillet mellem vidensformerne *episteme*, *techne* og *fronesis* i pastoralseminariets forskellige læringsaktiviteter. Vi ser tryghedssøgende processer i to retninger: De studerende efterspørger både epistemisk orienterede læringsaktiviteter, som de kender fra universitetsuddannelsen, og en forsikring om, at de har lært de konkrete færdigheder (*techne*), der kræves i præstetjenesten. Dette kan føre til en spænding, når læringsaktiviteterne på pastoralseminariet i høj grad også sigter mod at udvikle fronetisk viden. Samtidig viser vi, at både undervisere, studerende ved pastoralseminariet og de nyuddannede præster formår at forbinde de forskellige vidensformer på en konstruktiv måde.

Kapitlet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?» fokuserer på praktikforløbene i det sidste semester af uddannelsen. Vi identificerer tre kritiske spændinger i opbygningen og tilrettelæggelsen af praktikforløb: (1) forholdet mellem at øve sig i professionsrollen og at øve sig i praktikanrollen, (2) forholdet mellem at øve sig i professionsopgaver og at udvikle sin egen professionsidentitet, og (3) forholdet mellem at øve sig på erhvervet og at udøve erhvervet. Kapitlet viser, hvordan forskellige læringsmekanismer åbner og lukker for de studerendes bevægelse mellem studium og profession.

Kapitlet «Et brutalt virkelighedsmøde» undersøger, hvad der sker, når nyuddannede præster oplever overgangen fra studium til menighedsliv som udfordrende. Dette kan forstås som et såkaldt *praksisshok*, hvor akademisk viden ikke slår til i mødet med arbejdslivets opgaver og krav. En anden årsag kan være et sammenstød mellem de normative teologiske forestillinger og kirkelige idealer, som formidles gennem uddannelsen, og de faktiske, lokale kirkeforståelser og gudstjenesteopfattelser. Kapitlet viser, hvordan uddannelsens praksisformer, bevidst og ubevidst, former de studerende.

Kapitlet «Å bli en prest» ser på, hvordan præsterne udnytter og etablerer handlefrihed til at udvikle sig som kirkelige professionsudøvere. Vi identificerer to forskellige 'modi': (1) at søge tryghed i etablerede praksisser med klare opgaver og roller, især begravelses- og gudstjenestearbejde. Tryghed i rolle og opgaver bliver et udgangspunkt for kreativitet, men kan føre til en defensiv holdning; (2) at improvisere over praksisserne snarere end at følge et etableret 'manus', hvilket kan være en dristig og udfoldende måde at nærme sig tjenesten på, men uden at forlade en traditionel præsterolle.

Kapitlet «Institusjonen som skjult pensum» forsøger, i en rapport der primært beskæftiger sig med praksisser, at udvide perspektivet til kirkesamfundene som

helhed. Ved hjælp af begreberne *netværk*, *linje* og *kollegium* udforsker vi både, hvordan nyuddannede præster 'lærer at læse' og orientere sig i en kompleks institutionel kontekst, men samtidig hvordan de bidrager til ledelse i denne kontekst.

Kapitlet «Hva er forskjellen på å være et godt menneske og en god prest?» tematiserer forholdet mellem præsters teologiske, akademiske faglighed og deres relationskompetence. Ved hjælp af begreberne *med henblik på sognet* og *i sognets verden* argumenterer vi for, at de nyuddannede præster i studien både lever og udøver deres præstetjeneste på mange forskellige arenaer i sognets verden, og at deres teologiske og akademiske faglighed må gøres relationelt gældende i de mangfoldige møder med mennesker i sognet.

I kapitlet «Klædt på til rollen» viser vi, hvordan præsteklæderne konkretiserer præstens rolle, og hvordan de i begyndelsen af tjenesten er vigtige for at blive genkendt som præst. De opleves både som en vigtig støtte i arbejdet og som noget, der formidler krav og ubehag. Præsteklæderne spiller en rolle på forskellige måder i forskellige rum: Formidlingen af præstens rolle fungerer relativt uproblematisk i gudstjenesterummet og i det pastorale rum, mens formidlingen i det offentlige rum er mere tvetydig. Afslutningsvis diskuterer vi forholdet mellem præsteklæder, køn og autoritet.

I rapportens sidste kapitel, «Pastoral sammankoppling», udforsker vi, hvordan præsterne teologiserer i pastorale situationer og viser, at de 'sammenkobler' forskellige komponenter i de pastorale situationer på måder, der skaber mening. Præsten bevæger sig mellem forskellige praksisser og måder at teologisere på: (1) homiletisk, (2) liturgisk, (3) gennem samtale, (4) gennem undervisning. Præsten er både en aktiv skaber af sammenkoblinger og en modtager af elementer, der ligger uden for præstens kontrol.

Svenska

Denna rapport bygger på det skandinaviska forskningsprojektet *Pastoral Learning in Practice*, som undersöker hur det att utveckla pastoral identitet och lära sig att bli präst går till. Studien är huvudsakligen baserad på djupintervjuer med 18 nyutbildade präster i de skandinaviska folkkyrkorna, genomförda över två och ett halvt år – från det sista studieåret till två år in i tjänsten. Genom att följa dessa prästers inträde i yrkeslivet belyser studien inte bara deras specifika lärandeprocesser, men ger också insikt i professionsutbildning och kunskapsutveckling för kyrkliga medarbetare generellt. Fokuset

ligger på pastoral lärande i praktiken inom de lutherska majoritetskyrkorna i Skandinavien, något som ger studien en central komparativ dimension. Teoretiskt är rapporten förankrad i sociomateriell och sociokulturell lärandeteori samt olika praktikteorier. Lärande förstås här som en dynamisk process som sker i samspel med både mänskliga och icke-mänskliga aktörer.

I kapitlet «Pastoralseminaret mellom universitet og kirke» utforskas samspelet mellan kunskapsformerna *epistème*, *techné* och *fronesis* i pastoralseminariets olika lärandeaktiviteter. Vi ser trygghetssökande processer i två riktningar: Studenterna efterfrågar både epistemiskt orienterade lärandeaktiviteter som de känner från universitetsutbildningen och en försäkran om att de har lärt sig de konkreta färdigheterna (*techné*) som behövs i prästyrket. Detta kan leda till en spänning när lärandeaktiviteter vid pastoralseminariet i stor grad också syftar till att utveckla fronetisk kunskap. Samtidigt visar vi att både lärare, studenter vid pastoralseminariet och de nyutbildade prästerna förmår att koppla samman de olika kunskapsformerna på ett konstruktivt sätt.

Kapitlet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?» fokuserar på praktikperioderna under den sista terminen av utbildningen. Vi identifierar tre kritiska spänningar i uppbyggnaden och tillrättaläggningen av praktikperioder: (1) förhållandet mellan att öva på professionsrollen och att öva på praktikanrollen, (2) förhållandet mellan att öva på professionsuppgifter och att utveckla egen professionsidentitet och (3) förhållandet mellan att öva på yrket och att utöva yrket. Kapitlet visar hur olika lärandemekanismer öppnar och stänger för studenternas rörelse mellan studier och profession.

Kapitlet «Et brutalt virkelighetsmøde» undersöker vad som sker när nyutbildade präster upplever övergången från studium till församlingssliv som krävande. Detta kan förstås som en så kallad *praktikchock*, där akademisk kunskap inte alltid räcker till i mötet med arbetslivets uppgifter och krav. En annan orsak kan vara en kollision mellan de normativa teologiska föreställningarna och kyrkliga idealen som förmedlas genom utbildningen, och de faktiska, lokala kyrko- och gudstjänstuppfattningarna. Kapitlet visar hur utbildningens praktikformer, medvetet och omedvetet, formar de studerande.

Kapitlet «Å bli en prest» ser på hur prästerna utnyttjar och etablerar handlingsutrymme för att utveckla sig som kyrkliga professionsutövare. Vi identifierar två olika 'modi': (1) att söka trygghet i etablerade praktiker med klara uppgifter och roller, särskilt begravnings- och gudstjänstarbete. Trygghet i roll och uppgifter blir en utgångspunkt för kreativitet, men kan leda till en defensiv hållning; (2) att improvisera över praktikerna mer än att följa ett

etablerat 'manus', vilket kan vara ett djärvt och utforskande sätt att närma sig tjänsten på, men utan att lämna en traditionell prästeroll.

Kapitlet «Institusjonen som skjult pensum» försöker, i en rapport som är mest upptagen av praktiker, att utvidga perspektivet till kyrkosamfunden som helhet. Med hjälp av begreppen *nätverk*, *linje* och *kollegium* utforskar vi både hur nyutbildade präster 'lär sig att läsa' och orientera sig i en komplex institutionell kontext, och samtidigt hur de bidrar till ledarskap i denna kontext.

Kapitlet «Hva er forskjellen på å være et godt menneske og en god prest?» tematiserar förhållandet mellan prästers teologiska, akademiska sakkunskap och deras relationskompetens. Med hjälp av begreppen *med hänsyn till människorna i församlingen* och *i församlingens värld* argumenterar vi för att de nyutbildade prästerna i studien lever och utför sin prästerliga tjänst på många olika arenor i församlingens värld, och att deras teologiska och akademiska sakkunskap måste göras relationellt gällande i de mångfacetterade mötena med människor i församlingen.

I kapitlet «Klædt på til rollen» visar vi hur prästkläderna konkretiserar prästens roll, och hur de i början av tjänsten är viktiga för att bli igenkänd som präst. De upplevs både som ett viktigt stöd i arbetet samtidigt som de förmedlar krav och obehag. Prästkläderna spelar olika roller i olika rum: förmedlingen av prästens roll fungerar relativt oproblematiskt i gudstjänstrummet och i det pastorala rummet, medan förmedlingen i det offentliga rummet är mer tveksam. Avslutningsvis diskuterar vi förhållandet mellan prästkläder, kön och auktoritet.

I rapportens sista kapitel, «Pastoral sammankoppling», utforskar vi hur prästerna teologiserar i pastorala situationer och visar att de 'kopplar samman' olika komponenter i de pastorala situationerna på sätt som skapar mening. Prästen rör sig mellan olika praktiker och sätt att teologisera på: (1) en homiletisk, (2) en liturgisk, (3) en genom samtal, (4) en genom undervisning. Prästen är både en aktiv skapare av sammankopplingar och en mottagare av element som ligger utanför prästens kontroll.

Innledning

Prosjektets motivasjon, historie og kontekst [N]

Rapporten du leser nå bygger på forskningsprosjektet *Pastoral Learning in Practice*. Prosjektet handler om hvordan personer lærer seg å bli prester – hvordan de gjør entré i det pastorale. Vi har fulgt 18 prester i de tre skandinaviske folkekirkenes over to og et halvt år, fra siste semester av utdanningen og to år ut i tjenesten. Gjennom intervjuer, både individuelle og i grupper, har vi skapt et omfattende og rikt materiale som vi har analysert og nå presenterer resultater fra. Det er en studie om enkelte presters inntreden i prestedtjenesten, som samtidig også kan si noe om profesjonsutdanning og læring for kirkelige medarbeidere mer generelt.

Bakgrunnen for prosjektet er endringer i samfunn og kirke, som innebærer at kirkens medarbeidere må forholde seg til ulike og til tider motstridende forventninger, samtidig som de håndterer både tradisjonelle pastorale praksiser og en rekke nye aktiviteter. Dette stiller nye krav til kunnskap og ferdigheter hos kirkelige medarbeidere, og dermed også til utdanningen. Målet med prosjektet har vært å skape kunnskap som kan bidra til å møte disse kravene.

Det er en studie i praktisk teologi, og vårt fokus har vært både å studere læring i konkrete pastorale situasjoner og å utforske overgangen fra studier til tjeneste.

I denne rapporten presenterer vi noen av funnene vi har gjort i forbindelse med arbeidet. I kapitlene legger vi hovedvekten på å presentere materialet og diskutere det vi mener er de viktigste lærdommene for utdannere av, og ledere for, kirkelig profesjonsutøvelse. Selv om vi har forsket på prester, tror vi det er mye å hente også for andre kirkelige ansatte, og til en viss grad også for profesjonsutøvere i andre sammenhenger.

Prosjektet har publisert vitenskapelige artikler og kommer til å publisere flere. Der går vi grundigere inn på metodene vi har brukt, forskningslitteraturen vi har forholdt oss til, og teoriperspektivene som har åpnet materialet for oss. Disse sidene ved prosjektet er mindre fremtredende i rapporten. Vi gir en kort redegjørelse for de viktigste elementene i denne innledningen og omtaler dem kort i noen av kapitlene. Rapportens deler er skrevet på våre tre forskjellige språk: dansk, norsk og svensk. Vi er klar over at det kan oppleves anstrengende å lese tekst på et annet skandinavisk språk enn ens eget. Vi har likevel vurdert at det skandinaviske perspektivet er så viktig for prosjektet at vi har valgt å gjøre det på denne måten.

Det startet med ett møte

Prosjektets historie kan synliggjøre noe av dets karakter. Det startet med et møte: Tre av forfatterne var på en praktisk-teologisk konferanse i Uppsala i 2016, og der deltok også en amerikansk forsker, Eileen Campbell-Reed. Hun foreleste om studien *Learning Pastoral Imagination*, som hun sammen med Christian Scharen hadde ledet siden 2009 (Scharen & Campbell-Reed, 2016; Campbell-Reed & Scharen, 2023). Studien følger nyutdannede amerikanske prester og pastorer i ulike kirkesamfunn over tid undersøker hvordan disse erfarer overgangen fra studium til yrkesutøvelse. Forskerne er særskilt interessert i hvordan deltakerne går fra å være *noviser* til å bli erfarne, kloke prester eller til å utvikle såkalt *pastoral imagination*. Begrepet er inspirert av den aristoteliske kunnskapsformen *fronesis* (praktisk klokskap) og kan oversettes til pastoralt skjønn eller pastoral dømmekraft.

Vi som var der lot oss inspirere av studien, og ikke minst det å kunne følge forskningsdeltakerne over flere år. Det ga mulighet til å følge utviklings- og endringsprosesser som er vanskelig å få tak på i mer avgrensede prosjekter. Videre var det interessant med et prosjekt som var tydelig på sine teoretiske og

normative interesser, bl.a. læringsteorier om å bli ekspert og teorier om ulike kunnskapsformer som settes i spill og forhandles i prestetjeneste og kirkelige praksiser.

Mye var altså gjenkjennelig. Men presentasjonen viste også forskjellene mellom nord-amerikanske og skandinaviske kontekster. Selv om begge er preget av religionens møte med sekularisering og ny spiritualitet, spiller dette seg ut på ulike måter. Til tross for at kirkene begge steder opplever nedgang og utfordringer, er det forskjell på skandinavisk folkekirketradisjon og amerikansk menighetsliv. Som forskere har vi forholdt oss til andre teoretiske perspektiver, og vi ser noe annerledes på praktisk teologi som fag mellom academia og kirke.

Samspillet mellom det gjenkjennelige og fremmede, var inspirerende. Flere av deltakerne ved symposiet, blant andre Kirsten Donskov Felter, Jonas Ideström, Marianne Gaarden og Tone Stangeland Kaufman begynte å drømme om et tilsvarende skandinavisk prosjekt. Vi fire, samt Fredrik Saxegaard og Caroline Klintborg, møttes for å samtale om mulighetene for å gå i gang med noe slikt. Av ulike grunner ble Gaarden og Klintborg forhindret fra å være med i prosjektet, men vi fire andre har utgjort en forskergruppe fra en sped begynnelse i 2016 og frem til i dag.

Nå er det resultatet av dette prosjektet du holder i hånden – eller leser på skjermen. Også vårt prosjekt har vært langsgående, eller 'longitudinelt', riktignok over færre år enn LPI har fått til. Også vi har lagt vekt på å la deltakerne selv komme til orde. Også vårt prosjekt har vært informert av teoretiske perspektiver, riktignok flere og andre enn dem som dominerer LPI-publikasjonene. Ikke minst har vi hatt glede av å kunne samarbeide på tvers av de skandinaviske landene. Sett fra USA kan Danmark, Norge og Sverige fortone seg nærmest som samme land. Men når vi går tettere på, ser vi at det er vesentlige og interessante forskjeller mellom landene og mellom kirkene. Også på dette punktet har vekslingen mellom likt og ulikt vært fascinerende, og hjulpet prosjektet til å få øye på sider ved det å bli kirkelig profesjonsutøver som vi kanskje ikke hadde oppdaget uten det skandinaviske blikket.

Vår interesse for nyutdannedes læringsprosesser var samtidig ikke kun et resultat av møtet i Uppsala, men noe vi hadde arbeidet med gjennom flere år. Det gjaldt særlig de to norske, Kaufman og Saxegaard, som hadde vært tilknyttet prosjektet Learning Trajectories in Congregations (LETRA) ved MF, som pågikk i perioden 2011 til 2016. LETRA ble ledet av professor Geir Af-dal i samarbeid med to andre professorer, med fire stipendiater ansatt ved MF og med tett samarbeid med ytterligere to stipendiater fra andre institusjoner.

LETRA var et teoretisk ambisiøst prosjekt, og når vi nedenfor skriver om sosio-kulturelle og sosio-materielle læringsteorier, om mediering og nettverk, er dette videreføring av impulser fra LETRA-samarbeidet.

Hvordan prosjektet utviklet seg

Prosjektet hadde en idéfase fra 2016–2018 med en pilotstudie i 2018 ved pastoralseminarene i København og i Uppsala. Ved begge tilfeller var både en ‘hjemmekjent’ forsker og en som kom fra et annet skandinavisk land til stede. Allerede der så vi fordelene av å være både *insider* og *outsider*. Samtidig ble det gjennomført et mindre satelittprosjekt ved MF Vitenskapelig høyskole. Her ble studenter som hadde vært i prestetjeneste i 3–4 år invitert til å komme inn til en dag med fokusgrupper. Dette materialet inngår også i studien (se metodedelen).

Feltarbeidet ble utført mellom 2019 og 2022, og grunnet pandemien endte vi opp med individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer og loggbøker som materiale. Vi inviterte alle forskningsdeltakerne til en avsluttende samling i Stockholm høsten 2022. Her presenterte vi foreløpige analyser og hørte deltakernes egne fortolkninger. Deltakerne gav tydelig uttrykk for at det var både relevant og inspirerende å få møte nyutdannede prestekolleger fra de andre skandinaviske landene.

Analyse- og skrivefasen har pågått både i feltarbeidsperioden og fremover. Publikasjon av forskningsrapporten og Profesjonsutdanningskonferansen i Uppsala utgjør et slags punktum for prosjektet selv om vi kommer til å publisere noen flere artikler og andre tekster basert på prosjektet. Det finnes et rikt materiale å ta av. Vi har som prosjektgruppe jobbet tett både i utviklingen av forskningsdesign, samtale om og utvikling av teoretiske perspektiv, intervjuing, analyse og skrivearbeid (se metodekapittelet for flere detaljer). I forkant av pandemien møttes vi en rekke ganger særlig i Uppsala og Oslo samt i forbindelse med feltarbeid. Under pandemien hadde vi jevnlig digitale forskersamlinger og etter pandemien har vi hatt forskersamlinger i Oslo, Uppsala, Løgumkloster og Århus, samt mange møter i Zoom.

Prosjektgruppa og støttespillere

Prosjektgruppa har bestått av professor i praktisk teologi ved Enskilda Högskolan Stockholm (EHS), Jonas Ideström, teologisk vitenskapsmedarbeider og forsker

ved Folkekirken Uddannelses- og Videnscenter (FUV), Kirsten Donskov Felter, førsteamanuensis i praktisk teologi ved MF Vitenskapelig høyskole, Fredrik Saxegaard og professor i praktisk teologi samme sted, Tone Stangeland Kaufman.

Vi vil rette en takk til våre egne institusjoner samt Enheten för Forskning och Analys ved Svenska kyrkan hvor Ideström var ansatt da prosjektet ble igangsatt, og som gav økonomisk støtte til flere samlinger i Uppsala. Både MF, FUV, EHS og Forskningsenheten har bidratt til prosjektet ved at vi har fått bruke av vår forskningstid. I tillegg har MF gitt økonomisk bidrag til satellittprosjektet og ekstra driftsmidler til prosjektet som helhet. Presteforeningen i Norge, Pastor Peter Anker Stabel og hustru Barbara Borchgrevinks legat, FUV og flere danske stift har også bidratt med økonomisk støtte til arbeidet og gitt mulighet for å kunne invitere forskningsdeltakerne til samlingen i Stockholm. Stockholms biskop Andreas Holmberg og daglig leder og prest i Den norske Sjømannskirke i Stockholm, Margareth Glad, stilte lokaler til disposisjon for samlingene våre der. Vi retter stor takk til alle bidragsytere!

Prosjektets design

Det er viktig å understreke at den foreliggende studien ikke er noen kopi av det nordamerikanske LPI-prosjektet. Sistnevnte er både mer omfattende i tidssrom, antall kirkesamfunn og antall forskningsdeltakere. Dessuten har prosjektene ulik teoretisk forankring selv om det finnes overlappende elementer, ikke minst i kapittelet om pastoralseminaret som også knytter an til *fronesis*.

Vår studie bygger på kvalitativt intervjumateriale – både individuelle og fokusgruppemateriale – og forskningsinteressen er pastoral læring i praksis hos nyutdannede prester innenfor de skandinaviske, lutherske majoritetskirkene. I motsetning til LPI-prosjektet er studien forankret i sosiomateriell og sosiokulturell læringsteori og i ulike praksisteorier. Det vil si at vi forstår læring ikke som noe som primært foregår inni individet, men snarere som en praksis som foregår i samspill med en rekke andre aktører, både menneskelige og ikke-menneskelige. Dette gjør at vi er oppmerksomme på den betydning materialitet, rom og ulike objekter spiller for prestenes læringsprosesser, og at dette inngår i vårt felles *fortolkningsrepertoar* (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Særlig artikkelen «Pastoral Assembling» (under review) utfolder dette teoretiske aspektet. I den artikkelen plasserer vi også prosjektet i forhold til LPI-prosjektet. I de ulike publikasjonene har vi ulik analyse teori, men den sosiomaterielle, sosiokulturelle og praksisteoretiske forankringen preger prosjektet som helhet.

Prosjektet har hatt en abduktiv tilnærming til forholdet mellom teori og empirisk materiale. Fra starten var vi innlest på LPI-prosjektet, og har underveis tilgodegjort oss mye annen forskning på feltet. Studien er også preget av vår egen tidligere forskning der vi har anvendt sosiokulturell læringsteori, sosio-materiell teori og praksisteori tillegg til at både Felter, Saxegaard og Kaufman har gjennomført kvalitative studier av prester i sine PhD-avhandlinger. Av disse er det Saxegaards som ligger nærmest dette prosjektet både teoretisk og tematisk. Utover det ønsket vi å møte materialet så åpent som mulig, og ut fra observasjoner og tidlige induktive analyser lete etter analyse-teori som kunne bidra til å fortolke materialet.

Hvorfor det skandinaviske?

Et sentralt aspekt i vårt prosjekt er at vi studerer pastoral læring hos nyutdannede prester innenfor de skandinaviske, lutherske majoritetskirkene. Studien har dermed en komparativ dimensjon, der vi både har blitt gjort oppmerksom på – og sett etter likheter og forskjeller – mellom presteutdanning og pastoral læring i Norge, Sverige og Danmark. I samtlige land forutsettes det en omfattende teologisk utdanning på universitetsnivå samt praktisk-kirkelig utdanning på det vi med et fellesbegrep har kalt 'pastoralseminaret'. Dette kan enten sikte til et kirkelig utdanningssted som *Svenska kyrkans utbildningsinstitut* eller *Pastoralseminariet* i Danmark, eller være en del av den vitenskapelige utdannelsen som tilbys på universitet og vitenskapelige høyskoler i Norge. Vi kommer tilbake til noen av disse forskjellene. Det samme gjelder forskjeller og likheter mellom 'ny prest'-programmer i de tre landene, inkludert den svenske pastorsadjunkt-ordningen (en slags 'turnus-prest'-ordning der man første året etter prestevigslingen går på toppen av fullt bemannede stillinger og dermed heller ikke får full prestelønn).

En fordel med dette utvalget er at disse kirkene er like nok til at det er mulig å sammenligne, samtidig som de er forskjellige nok til at et komparativt aspekt er interessant. Flere av disse ulikhetene ble tydelige for oss først i løpet av prosjektperioden. I motsetning til det økumeniske LPI-prosjektet har vi altså begrenset oss til å se på lutherske majoritetskirker i en sekulær kontekst som på mange måter adskiller seg fra USA. Ett tydelig eksempel er det store volumet av kirkelige handlinger en nyutdannet prest blir kastet uti fra dag én, og det faktum at presten ofte ikke kjenner avdøde eller pårørende i forbindelse med en gravferd, barnet som skal døpes eller brudeparet som skal vies.

Prosjektets kontekst

De skandinaviske folkekirkene har, gjennom sin historisk nære tilknytning til nasjon og stat, lenge vært sterkt integrert i samfunnet og kulturen. Å arbeide i kirken innebærer å veksle mellom sammenhenger og situasjoner som kan være svært forskjellige fra hverandre; noen er tydelig religiøse, mens andre inngår i en bredere samfunnsmessig kontekst. I kjølvannet av overordnede sosiale og religiøse endringer er denne samfunnsrollen for de skandinaviske kirkene nå inne i en omveltende periode. Kirkens medlemstall har over lang tid sunket i et stadig mer sekularisert og pluralistisk samfunn, og deltakelsen i søndagsgudstjenester har avtatt. Den dominerende oppfatningen har vært at tradisjonelle kirkelige aktiviteter går tilbake, samtidig som individuelle religiøse praksiser blir stadig mer utbredt. Samtidig som dette er sant, møter vi i dag også fortellinger og statistikk som nyanserer bildet.

I skandinavisk kontekst har mye av forskningen om religiøsitet de siste årene dreid seg om hvorvidt det finnes tendenser til postsekularisering og til og med resakralisering, etter mange tiår med en nokså dominerende forståelse av at samfunnet blir stadig mer sekularisert. Vår forståelse er at bildet er komplekst – det ser ut til at religion har blitt mer synlig i ulike offentlige rom, at religiøse og åndelige praksiser beveger seg mellom religiøse, ikke-religiøse og kristne tradisjoner (Lundgren, Plank & Egnell, 2023; Kaufman, 2023) og i et spenningsfelt mellom offentlig og privat (Leth-Nissen et al 2022). Dette innebærer ikke nødvendigvis at institusjonalisert religion er i ferd med å gjøre et større comeback (Botvar & Schmidt, 2010; Furseth, 2015, 2018), men det finnes grunn til å tro at en mer subjektivt spiritualitet er med på å endre det religiøse og kristne landskapet (Kaufman, 2017; Kaufman, 2023).

På organisasjonsnivå har forholdet mellom kirke og stat også endret seg. Siden år 2000 har kirke og stat blitt separert i Sverige og Norge, noe som har medført flere juridiske og økonomiske konsekvenser. I Danmark har folkekirken bevart sine tradisjonelt nære bånd til staten, men dens særstilling i forhold til andre religiøse grupper er gjenstand for økt debatt (Askeland & Schmidt, 2015; Brottveit & Rafoss, 2024).

Forandrede yrkesroller og utdanning

Som en følge av disse forandringene er også yrkesroller i kirken i ferd med å endre seg, særlig prestens rolle og identitet. Folkekirkens prester i de skandinaviske

landene må i økende grad forholde seg til ulike og til tider motstridende forventninger til kirkelige tjenester, samtidig som de håndterer både tradisjonelle pastorale praksiser og en rekke nye aktiviteter. I tillegg sliter kirkene med å rekruttere nye prester, særlig i tynt befolkede områder langt fra universitetsbyene. Betydelige endringer har også skjedd innen organiseringen av det pastorale arbeidet, med økt regulering og styring, noe som gjør presterollen mer lik andre profesjoner. For å møte disse komplekse utfordringene, og som en del av en bredere endring i synet på yrkesutdanning mot et økt fokus på både individuell og kollektiv læring, har pastorutdanningen blitt reformert og fortsetter å utvikle seg i alle de tre landene.

I Norge gjennomføres hele presteutdanningen ved en akademisk institusjon der både praksisperioder og praktisk-teologiske [S: pastoralteologiske] emner er integrert i den akademiske utdanningen. Tradisjonelle kirkelige emner som homiletikk, liturgiske studier og sjelesorg har nå blitt akademiske fagfelt i seg selv og bidrar med et mer vitenskapelig perspektiv på disse pastorale praksisene, sammen med øvelse i konkrete ferdigheter som å lede en gudstjeneste, døpe barn, begrave, preke, ha sjelesorgssamtaler etc. I tillegg har et program for nyutdannede prester, som varer i tre år, blitt innført for noen år siden, sammen med et økt fokus på etterutdanning.

Svenska kyrkan har i lengre tid reformert den delen av utdanningen som kommer etter den akademiske. Tidligere ble prester utdannet ved et separat pastoralseminar. Siden 2015 driver Svenska kyrkan et institutt for fire forskjellige yrker: prester, diakoner, menighetspedagoger og musikere. En slik utdanningsorganisasjon legger større vekt på samarbeid mellom yrkesgrupper og integrerer akademiske ferdigheter og kunnskaper med praktisk erfaring og pastoral refleksjon. For øyeblikket pågår et arbeid med å ytterligere endre presteutdanningen.

I Danmark er det også en tydelig overgang mellom universitetsstudier og den praktiske profesjonsrettede delen av utdanningen ved Pastorseminariet. Samtidig har prosjektorienterte forløp i lokale menigheter og kirkelige organisasjoner blitt et valgfritt alternativ under den akademiske utdanningen. Et felles nasjonalt program for oppfølging av nyutdannede prester i løpet av deres to første år i tjenesten, som ble innført i 2018, har også bidratt til å styrke den pastorale delen av utdanningen.

Felles for disse utviklingene er et tydeligere fokus på læringsformer som er knyttet til den praktiske utførelsen av pastorale oppgaver. Til tross for dette er det ennå ikke tilstrekkelig utforsket hvordan de teologiske ressursene som

pastorer tar med seg fra sin akademiske utdanning brukes i møtet med disse praksisene, samt hvordan pastorale praksiser skaper læringskontekster som påvirker prestenes teologiske refleksjon.

Forskjeller og likheter mellom presteutdanning i de skandinaviske land

Utdanning

Danmark:

- **Universitetet:**
Cand.theol. grad (fem år)
- **Pastoralseminariet, Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter (FUV)** (ett semester)
- Ny præst som del af integreret præsteuddannelse (to internatkurser à en uge)

Sverige:

- **Universitet/vitenskapelig høyskole: Magisterexamen** (inkl. Pastoral Grundkurs (PG) vid SKUI) (fyra och ett halvt år).
- **Svenska kyrkans utbildningsinstitut (SKUI)** (ett år)

Norge:

- **Universitet/vitenskapelig høyskole: Cand.theol. grad (Profesjonsstudium inkludert ett semester 'Praktikum')** (seks år)

Praksisperioder

Danmark:

- **2 praksisperioder i menighet** (2 og 3 uker) siste semester på Pastoralseminariet, Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter (FUV)
- Mulighed for praksisopphold i menighet eller organisasjon som valgfag under bachelor- og kandidatutdannelsen

Sverige:

- **3 praksisperioder i menighet**
- **Praksis i menighet** (8 uker) før siste året på Svenska kyrkans utbildningsinstitut (SKUI). Stiftet har ansvar.
- **Praksis i menighet** (Verksamhetsförlagd utbildning, VFU) under Pastoral Grundkurs (PG) (3 uker)
- **Praksis i menighet** siste semester ved SKUI (VFU) (3 uker)

Mulighet til å være vikar (tjänstbiträde) i menighet uten anledning til å forrette dåp, begravelse, vigsel og nattverd.

Norge:

- **3 praksisperioder i menighet og institusjon:**
- **Praksis i menighet** (4 uker)
- **Praksis ved institusjon** (4 uker)
- **Stiftspraksis i menighet** (Selvtendig presterjeneste) (5 uker)

Mulighet for vikartjeneste. Disposisjon fra biskop til å forrette dåp og nattverd.

Tillatelse til å begrave men ikke vie brudepar.

Forholdet mellom akademie og kirke og overgangen til yrket

I Danmark er det ingen formelle kontakter mellom kirken og studenten under de akademiske studiene. I Norge deltar studenten i programmet *Veien til vigslet tjeneste*, der studenten er knyttet til et bispedømme og deltar på tre samlinger over noen dager. I Sverige deltar studenten tidlig i studieløpet i en opptakskonferanse som arrangeres av bispedømmet. I både Norge og Danmark finnes det et 'Ny prest-program' som fungerer som en oppfølging de første årene etter prestevigslingen. I Sverige tjenestegjør prestene det første året som pastorsadjunker (som en turnustjeneste) i en menighet. De er imidlertid ansatt av stiftet, dekker ikke opp en vakant stilling og har en veileder i menigheten.

Metodisk tilgang [DK]

Prosjektdesign

Vort ønske med prosjektet var at undersøke nyuddannede præsters læring i overgangen mellom studium og embede. Vi hadde derfor brug for et design, der gjorde det muligt for os at følge en gruppe præster over et stykke tid fra sidste del af uddannelsen og et par år ind i arbejdslivet. Herudover havde vi et ønske om i særlig grad at belyse læring som et fænomen, der finder sted i og mellem forskellige praksisser. En metode til at gøre dette er *skygning*, hvor man følger præsterne gennem nogen tid. En sådan fremgangsmåde er ressourcekrævende og har desuden den ulempe, at det er vanskeligt at sikre deltagerens anonymitet. Valget faldt derfor på et design, hvor vi foretog individuelle interviews på de deltagende præsters tjenestested eller digitalt (pga. restriktioner i forbindelse med COVID 19-pandemien) og fokusgruppeinterviews, hvor vi samlede deltagerne fra det enkelte land på et sted.

Deltagere

I projektets indledende fase deltog en lidt større gruppe bestående af studerende på deres sidste semester af uddannelsen, dvs. professionsstudierne ved *MF Vitenskapelig Høyskole* i Oslo, *Svenska kyrkans utbildningsinstitut* i Uppsala, og *Den Danske Folkekirkes pastoralseminarieuddannelse* i København og Aarhus. Ud af denne gruppe indbød vi en mindre gruppe fra de pågældende

institutioner, suppleret med nyuddannede fra *Det Teologiske Fakultet*, Oslo, til at deltage i længdestudiet, for at sikre, at vi fik en bred repræsentation i forhold til deltageres kirkelige og akademiske profil.

Af hensyn til at kunne gennemføre studiet parallelt i landene prioriterede vi præster, der kom i embede på ca. samme tidspunkt. Fra Sverige deltog 5, fra Norge deltog 6, og fra Danmark deltog 7, dvs. i alt 18 personer, hvoraf 10 var kvinder og 8 mænd. I det norske satellitstudie medvirkede desuden 8 personer, 4 mænd og 4 kvinder, som alle var uddannet fra MF 3–4 år tidligere. I tillæg gennemførte vi også et ekstra fokusgruppeinterview med fire norske studenter lige efter gennemført praktik. Også dette materiale indgår i studien.

Metoder og materiale

Individuelle interviews

I perioden 2019–2022 interviewede vi deltagerne individuelt to gange hver. Interviewene fandt som hovedregel sted på deltageres arbejdssted, hvilket gav os mulighed for at få indblik i den enkeltes kontekst. Det første interview blev gennemført inden for ca. et år efter ansættelse og det andet efter ca. 2 år. Gennem interviewene fik vi detaljerede fortællinger om arbejdet og dybtgående indblik i projektdeltageres erfaringer med at være ny præst, deres tanker om opgaverne og om rollen mere generelt.

Som hjælp i interviewsituationen havde vi udarbejdet en åben guide, som i det første interview fokuserede på oplevelser af mestring, henholdsvis udfordringer i mødet med praksis. Herudover bad vi forud for det første interview præsterne føre logbog over de seneste to uger, hvor de dels skulle beskrive de aktiviteter, de havde deltaget i, dels hvilke personer, der havde deltaget i aktiviteterne. På denne måde fik vi hjælp til at danne os et overblik over præsternes hverdag. Fokus i det andet interview var på de ændringer i praksis, der ifølge deltagerne var sket siden det første interview. Som forberedelse til dette interview bad vi på forhånd præsterne gå tilbage og finde den første begravelseshistorie, de havde holdt, og at reflektere over forskelle mellem denne og deres nuværende praksis. Dette gav grobund for gode samtaler om, hvad der havde ledt til eventuelle ændringer, og hvordan præsterne selv opfattede den læring, der havde fundet sted. De individuelle interviews blev gennemført af forskerne fra de respektive lande, optaget på diktafon og transskriberet.

Fokusgruppeinterviews

I tillæg til de individuelle interviews havde vi et årligt fokusgruppeinterview i hvert af de tre lande, hvor temaer, som havde vist sig i de individuelle interviews, blev drøftet i fællesskab. Styrken ved fokusgruppeinterviewets vidensproduktion er, at der her kan produceres koncentrerede data om et bestemt fænomen i grupper af deltagere med fælles baggrund. Herved opnåede vi både en uddybning af materialet, som fandt sted, når deltagerne knyttede til ved og supplerede hinandens udsagn, og vigtige nuanceringer, som opstod gennem modfortællinger og erfaringer, som pegede i andre retninger og tilføjede andre perspektiver. Fokusgruppesamlingerne blev ledet af en forsker fra det respektive land. Herudover deltog en forsker fra et af de øvrige lande. Dette havde den fordel, at mens den stedlige forsker havde et godt kendskab til konteksten og deltagerne, bidrog den udefra kommende forsker med en større distance og mulighed for at identificere de blinde vinkler, som fortroligheden med feltet kunne give.

I satellitprojektet deltog en gruppe præster, som var uddannet ved MF 3–4 år tidligere, for på denne måde at få et perspektiv på uddannelsen, som vi ikke ville kunne nå at indhente fra de medvirkende i hovedprojektet. Her var Lars Johan Danbolt også en del af forskergruppen. I tillæg bidrog Morten Holmqvist og Inge Westly som interviewere. Herudover deltog Kirsten Donskov Felter og Tone Stangeland Kaufman som interviewere, mens Fredrik Saxegaard administrerede samlingen og ledede en fælles samtale til slut. Dette materiale indgår også i studien, og artiklen «Et brutalt virkelighetsmøde» (Felter et al., 2022) bygger i hovedsagen på analyser af disse interviews, selv om arbejdet med materialet i det overordnede projekt også klinger med. Som nævnt ovenfor, interviewede vi også en ekstra gruppe på fire norske studenter lige efter gennemført praksis for at få mere materiale omkring denne tematik. Også dette materiale anvendes i studien.

Afsluttende samling

Som afslutning på feltarbejdet gennemførte vi en fælles skandinavisk samling med deltagerne i efteråret 2022, hvor vi drøftede studiets fund og temaer, som havde vist sig vigtige undervejs. Ved at inddrage deltagerne i en samtale om tolkningen fik vi vigtige input til studiets komparative perspektiv. Dette udnyttede vi blandt andet ved at fremlægge nogle af vore fund vedrørende præsteklædernes forskellige brug og betydning i de tre lande. Her bidrog deltagerne med relevante og fordybende oplysninger, som bragte analysen videre end vi havde været i stand til ved egen hjælp (Se hertil også kapitlet «Klædt på til rollen»).

Kodning og analyse

Transskriptionerne fra de individuelle interviews og fokusgruppeinterviewene blev kodet af forskerne fra de respektive lande ved hjælp af programmet Atlas.ti. I den første fase gennemførte vi en empirinær kodning, hvor koderne blev udarbejdet induktivt ud fra materialet. Herpå fulgte en foreløbig tematisk analyse ud fra projektets teoriramme, hvorpå vi gennemførte en grundig kodning af materialet som helhed. På denne baggrund udvalgte vi et antal tematikker, som viste sig særligt fremtrædende med henblik på at forstå læring.

I selve analysefasen har vi som forskere fordelt ansvaret for arbejdet med forskellige tematikker, dog sådan, at analysearbejdet er gennemført af forskergruppen i fællesskab. Skrivefasen har strakt sig fra 2021 og fremad. Et antal artikler er på tidspunktet for udarbejdelsen af denne rapport allerede publiceret (se hertil nedenfor), og flere er på vej.

Studiets begrænsninger

Studier af praksis forudsætter i nogen grad, at det er muligt at gennemføre forskellige former for observation. På grund af de ressourcer, der var til rådighed for projektet, var vi kun i et mindre omfang i stand til dette, som vi har beskrevet ovenfor. Herudover betød de restriktioner, kirkerne blev pålagt i forbindelse med COVID-19 pandemien, at adgangen til deltagende observation blev yderligere begrænset. På trods af, at vi ikke har haft direkte adgang til præsternes praksis, kan vi konstatere, at det omfattende interviewmateriale har været anvendeligt og gjort det muligt at besvare vores forskningsspørgsmål.

Af hensyn til de medvirkendes anonymitet har vi desuden fravalgt andre mulige perspektiver, selv om det havde været interessant at inddrage, hvordan medlemmer af menighed og stab vurderer nye præsters læreprocesser.

Vi traf fra starten det valg at anlægge en åben og eksplorativ tilgang med henblik på at få det bredest mulige perspektiv på læring i praksis. Dette kan ses som en begrænsning i forhold til at indgå i specifikke forskningsdiskussioner på området. Samtidig giver det studien den fordel, at vi ikke på forhånd har lagt os fast på en bestemt diskurs om læring, men har kunnet trække på et bredt spektrum af teoretiske ressourcer i det omfang, det har vist sig hensigtsmæssigt i forhold til at forstå kompleksiteten i feltet.

Vort forskningsmæssige fokus har været nyuddannede præster. Dette ser vi som en styrke, når det gælder studiet af, hvordan nye præster, og i nogen grad nyuddannede professionelle mere generelt, forhandler de kundskaber, de har med sig fra uddannelsen i arbejdslivet. Samtidig er det selvsagt vigtigt at være opmærksom på, at vor studie ikke uden videre siger noget om den læring, der finder sted senere i arbejdslivet.

Generaliserbarhed

Projektet er en case-studie, og som sådan er det muligt at diskutere, i hvor høj grad resultaterne kan generaliseres. Vi har fra starten været optaget af at sammensætte en gruppe af forskningsdeltagere, som vi formoder har mange fællestræk med kohorterne som helhed. Projektet har fulgt deltagerne over tid og dermed fået en dybere indsigt i erfaringer og refleksioner samt set, hvordan disse udvikler sig. Ikke mindst har sammenligningen mellem landene gjort det lettere at se, hvad der fremtræder som typisk for hvert enkelt land, og hvad der er fællestræk på tværs af landene. Både individuelle interviews og fokusgrupper har været omfattende og har dermed åbnet op for personlige og unikke historier. Samtidig har vores mål først og fremmest været at identificere dynamikker, der viser generelle betingelser for at være nyuddannet præst i Skandinavien i dag.

Selv om der kan være forskelle, og selv om nogle af vores resultater er af mere partikulær karakter, mener vi, at projektet identificerer og giver uddybende viden, som er relevant langt ud over casen. Projektet giver relevant viden for dem, der uddanner og leder præster og andre kirkelige professioner i Skandinavien. Disse tre lande er på mange måder unikke i verden, når det gælder kirkelev. Men på samme måde som vi har haft udbytte af at læse publikationer fra LPI-projektet i spændingsfeltet mellem ligheder og forskelle, tror vi, at vores publikationer har samme potentiale.

Vi har blandt andet publiceret en artikel i *Uniped* og planlægger at indsende yderligere en artikel til et tidsskrift, der retter sig mod professionsteoretikere generelt. På samme måde som vi har lært meget af at læse forskning om lærere og psykologer, mener vi, at andre professionsforskere kan finde forskning om præster relevant. I denne rapport har vi lagt størst vægt på projektets relevans for aktører i det, der kan kaldes det kirkelige 'praksisfelt'. Samtidig har projektet som helhed haft ambitioner om at bidrage med ny viden til videre forskning inden for flere akademiske felter: kirkelig professionsforskning, professionsforskning, uddannelsesforskning, ekklesiologi og teologiforståelse – for blot at nævne nogle.

Positionalitet og forskningsetik

Som teologer og ordinerede præster i de tre landes nationale kirker har vi en høj grad af nærhed til det felt, vi har studeret i projektet. Tre af os er desuden ansat ved de samme institutioner, som har uddannet hovedparten af informanterne, og to af os har fungeret som undervisere for nogle af de pågældende. Dette har sine fordele, idet vi har et indgående kendskab til det kirkelige og uddannelsesmæssige landskab, som informanternes har færdes i. Det indebærer dog samtidig en vis asymmetri og en risiko for, at informanterne kan føle sig mindre frie til at udtrykke kritik. Vi har søgt at modvirke de indbyggede risici gennem deltagelse i fokusgruppeinterviewene to og to, hvor den ene af os har repræsenteret det udefrakommende blik. Projektet er meldt til NSD (Nu Sikt) og tilsvarende organer i Danmark og Sverige og er gennemført i tråd med gældende retningslinjer (GDPR) og forskningsetiske normer vedrørende kvalitativ forskning.

Teoretiska perspektiv och utgångspunkter [S]

Vi har valt att disponera denna redogörelse utifrån de tre huvudbegreppen i projektet: Först redogör vi kort för de pastorala dimensionerna, med betoning på projektets praktikteologiska identitet. Därefter skriver vi helt kort om vilka lärandeteorier som har varit i spel. Slutligen presenterar vi, också mycket kort, vår förståelse av praktiker och relevanta praktikteorier.

'Pastoral': En praktisk-teologisk studie

Professionellt lärande i folkkyrkor kan studeras utifrån flera olika perspektiv och med utgångspunkt i olika discipliner. Detta är en studie i praktisk teologi, vilket innebär att vårt fokus ligger på de konkreta uttryck som prästernas lärande tar sig i pastorala sammanhang. För att studera och utforska prästernas lärande har vi därför tagit hjälp av teorier från samhällsvetenskapliga discipliner, vilka vi har inkorporerat i en teologisk ansats.

Det handlar i huvudsak om teorier som belyser att det sociala består av mer än människor. Genom att använda och samverka med ting och kulturella artefakter bygger människor gemenskaper och samhällen. Sådana perspektiv hjälper oss att utforska prästernas lärande i konkreta pastorala sammanhang. Vårt val av teorier har vi inte gjort i ett teologiskt tomrum. Det speglar en inkarnatorisk

förståelse av världen – det vill säga föreställningar om att Gud låter sig uppenbaras genom det skapade. Detta får i sin tur till följd att teologi kan komma till uttryck och studeras i sådant som inte självklart framstår som religiöst eller teologiskt präglad.

När vi studerar pastoralt lärande gör vi det utifrån en distinktion mellan två teologiska perspektiv: ett perspektiv som innebär att lärande studeras teologiskt *utifrån* och ett där teologin uppmärksammas *inifrån*, såsom den kommer till uttryck i prästernas berättelser. Naturligtvis är sällan de två perspektiven renodlade, men i en studie kan man trots allt välja var man lägger tonvikten och vårt huvudsakliga intresse har alltså varit de teologiska perspektiv som går att urskilja i materialet.

I vår studie gör vi ingen separation mellan praktisk teologi och pastoralteologi. Vi förstår snarare pastoralteologi som ett av flera teman inom ramen för praktisk teologisk forskning. Det pastoralteologiska perspektivet markerar att de studerade fenomenen hör samman med en pastoral verklighet. Detta innebär också att gränserna mellan vad som är akademisk teologi och vad som är kyrklig teologi blir mindre tydliga. En konsekvens av det är att vi i vår studie har betraktat prästerna både som informanter och som deltagare, vilka enskilt och i grupp har bidragit med viktiga tolkningar av det fenomen vi studerat.

Studien av prästers lärande i praktiken bidrar med värdefull kunskap för ett vidare konstruktivt teologiskt arbete kring lärande, medarbetarskap och det pastoral. Detta är dock ingenting vi har fördjupat oss i inom ramen för den här rapporten. Därför nöjer vi oss också här med att kort redogöra för de samhällsvetenskapliga teorier om lärande som vi har inkorporerat i vår teologiska ansats. Dessa teorier har varit vägledande för vår forskningsansats och också bidragit till analys och tolkning av materialet vi har skapat och samlat in.

'Learning': En sociokulturell förståelse av lärande

Lärande är ett komplext fenomen som kan förstås på olika sätt, exempelvis som beteende, förvärv, deltagande och kunskapsskapande. En viktig utgångspunkt är övergången till det som ofta kallas ett kunskaps- och lärandesamhälle. En viktig konsekvens är att lärande inte längre uppfattas som isolerat i tid till specifika aktiviteter, såsom formella undervisningssituationer, och inte heller som avgränsat till skolbyggnader eller universitet. Lärande är istället nära knutet till socialisering, identitet och förändring.

Denna förändring gäller hela samhället och påverkar också hur människor utvecklas i sitt arbete och bidrar till att förändra det. Därmed finns tydliga överföringsvärden till religiösa och kyrkliga praktiker.

I vår forskningsansats har vi inspirerats av samtida teorier om lärande som framhåller att lärande sker naturligt som en del av mänskliga aktiviteter. Lev Vygotskij har genom sin sociokulturella teori om lärande varit en pionjär inom detta sätt att förstå lärande. Hans teori framhåller att lärande och tänkande inte är isolerat inom individen utan uppstår i samspel med andra människor och i en kulturell kontext.

Ett centralt begrepp är *mediering*, som gör oss medvetna om att lärande inte sker direkt mellan två hjärnor, så att säga, utan genom användning av språk, formler, regler och föremål. Det är alltför förenklat att se dessa medierande eller kulturella verktyg enbart som redskap som vi använder; de påverkar också hur vi handlar genom de möjligheter och begränsningar de medför. Dessutom förändrar de oss och vårt sätt att använda dem. För vår studie innebär detta att vi inte bara uppmärksammar hur lärande sker i samspel med andra människor, utan också hur det involverar olika ting och artefakter – exempelvis prästkläder, vilket vi belyser i ett av rapportens kapitel.

Utifrån en sådan förståelse av lärande har vi också tagit del av teorier som kopplar lärande till sociala praktiker och gemenskaper. Begreppet *praktikgemenskap* [Community of Practice], som introducerats av Jean Lave och Etienne Wenger, är en teori om lärande som lyfter fram hur lärande är en social och situerad process. En praktikgemenskap är en grupp människor som delar en yrkespraktik eller ett gemensamt intresse och som tillägnar sig kunskap genom gemensamma aktiviteter och interaktioner.

Ett sådant perspektiv, vilket beskriver hur enskilda personer lär sig exempelvis ett yrke genom att gradvis anta alltmer centrala roller och uppgifter när de utvecklar kunskap och färdigheter, har varit värdefullt i vår studie av nyutbildade präster. Med inspiration från synen på lärande som ett situerat fenomen har vi i intervjuerna haft ett tydligt fokus på pastorala praktiker och konkreta situationer som prästerna har varit involverade i. Vi har också varit intresserade av det lärande som sker under olika former av praktikperioder i slutet av utbildningen.

'Practice': Praktikteorier och det sociomateriella

Vi har dessutom använt andra kompletterande teorier som hjälpt oss att utforska hur prästernas professionella lärande är förankrat i en arbetsvardag

där de rör sig mellan olika situationer och pastorala praktiker. Att lära sig att bli präst handlar utifrån ett sådant perspektiv inte bara om att bli alltmer involverad i en yrkesgemenskap. Det handlar i hög grad också om att lära sig förstå, förhandla och navigera i en mångfacetterad verklighet där man är involverad i många olika slags relationer och pastorala praktiker. För att försöka förstå hur det går till när de nyutbildade prästerna lär sig detta har olika typer av praktikteorier kunnat göra oss mer uppmärksamma på vad ett sådant lärande innebär i praktiken. Det har till exempel handlat om aktivitetsteorier som bygger vidare på Vygotskys förståelse av lärande och som betonar lärande som en omvandling av praxis, där professionellt lärande sker genom att individer deltar i arbetsrelaterade aktiviteter, samspelar med kollegor och utvecklar nya sätt att hantera problem. Men det handlar också om att yrkesroller förändras genom att individer och organisationer hanterar konflikter och utmaningar i sina sammanhang, vilket leder till innovation och förändring. Yrjö Engeströms aktivitetssystemsteori har vi till exempel återkommit till vid flera tillfällen i vårt analysarbete.

Vi har också varit vägleda av praktikteorier som i ännu högre grad än aktivitetsteorierna betonar vardagliga handlingar och rutiner som ständigt åter-skapar och omformar sociala mönster, vilket är väsentligt för lärande. Fokus ligger då på de konkreta sätt på vilka människor gör saker. Vi har haft flera olika praktikteorier som utvecklats av bland annat Pierre Bourdieu, Theodore Schatzki och Alasdair MacIntyre i vår teoretiska verktygslåda även om de inte har någon framträdande plats i den här rapporten.

Praktik förstås här inte som en motsats till 'i teorin', som om det lärande som sker exempelvis vid universitet är helt annorlunda än det som sker inom yrkes-utövning. Snarare ser praktikteoretiska perspektiv den sociala verkligheten som något som produceras av aktörer, samtidigt som aktörerna själva formas genom sitt deltagande i praktiker. Institutioner, precis som praktiker, kan å ena sidan förstås som en specifik institution, ofta med organisatoriska drag, såsom exempelvis Oslo universitet, Karolinska Universitetssjukhuset i Stockholm eller Det Kongelige Teater i Köpenhamn. Men å andra sidan kan de också ses som världsomspännande och samtidigt kontextuellt betingade fenomen, vilka ger dessa enheter deras identitet och status.

Ytterligare en teoribildning som vi har inspirerats av och som fungerat som en teoretisk hörnsten i projektet är sociomateriell teori. Med ett sociomateriellt perspektiv befinner vi oss fortfarande i ett teoretiskt landskap som har mycket gemensamt med det praktikteoretiska. Bruno Latour är kanske den mest kända företrädaren för detta perspektiv. Något förenklat handlar det om att

uppmärksamma att det sociala omfattar mer än människor. I ännu högre grad än till exempel Vygotsky tillskrivs socialt aktörskap även icke-mänskliga aktörer. Ting och artefakter är inte bara passiva rekvisita som människor använder, utan de påverkar också människor och deras handlingar.

Latour betonar att det sociala uppstår, förmedlas och förändras genom komplexa nätverk. I vår studie har ett sådant perspektiv varit fruktbart eftersom vi kunnat se hur prästernas berättelser vittnar om att pastorala situationer involverar en mängd olika ting, artefakter och personer, vilka på olika sätt samverkar i det som sker. Och det är i dessa nätverk som prästen agerar och utför sitt pastorala uppdrag. Vi har inte minst varit intresserade av att utforska hur prästerna lär sig att teologisera i och genom dessa nätverk.

Teoriperspektivens roll i projektet

Med hjälp av de teoretiska perspektiven har vi utforskat prästernas erfarenheter inbäddade i praktiker. Vi har försökt förstå inte bara deltagarnas inre värld, utan också att närma oss prästtjänsten genom dess kroppsliga, materiella och spatiala dimensioner – i kläderna de bär, i rummen de vistas i, i fordonen de färdas i, samt genom de artefakter de använder, såsom kyrkohandböcker och mobiltelefoner. Vi har också betraktat dessa dimensioner som delar av nätverk, vilka inte är förutbestämda (exempelvis att specifika kollegiala relationer alltid är de viktigaste), utan som något som kan identifieras empiriskt.

I analys och diskussion har vi följt upp denna öppenhet och detta intresse för praktiker och nätverk. Samtidigt har vi kopplat dessa insikter till de teoretiska perspektiven, inklusive de teologiska traditionerna, vilka rör sig mellan kyrkliga och akademiska praktiker. Även om vi inte fick möjlighet att göra några omfattande observationer har upprepade intervjuer över en längre tidsperiod och av olika slag (individuella, både semistrukturerade och mer tematiskt styrda, samt fokusgruppsintervjuer och en avslutande samtalssession med alla deltagare), varit mycket givande. Konkret kan vi se exempel på hur begrepp såsom fronesis, techne och episteme öppnar upp förståelsen av prästrollen, eller hur teorier om gränsobjekt och liminalitet hjälper oss att belysa praktikperioderna i utbildningen. Men kanske ännu viktigare är att teorierna fungerar mer som en 'motor under huven' – de driver diskussionen framåt snarare än att fungera som färdiga svar.

Detta visar också på utmaningar och problematiska aspekter med teoriperspektiven. Samtidigt som de öppnar upp materialet och låter oss se nya och

oväntade saker, riskerar de också att skymma andra viktiga aspekter. De lyser upp ett hörn av rummet, vilket innebär att tre andra hörn förblir i skugga. Det har krävt ett pågående självkritiskt reflekterande av oss forskare där det varit en stor tillgång med våra fyra olika forskarröster och de kritiska perspektiv vi haft på varandras texter.

Som forskargrupp står vi gemensamt bakom analyserna. I praktiken har vi dock delat huvudansvaret för de enskilda forskningsartiklarna mellan oss. Detta återspeglas också i rapportens kapitel. Således har Kirsten Donskov Felter haft huvudansvaret för kapitlet «Et brutalt virkeligheds møde» och «Klædt på til rollen». Jonas Idestrom har haft huvudansvaret för kapitlet «Pastoral sammankoppling» och rapportens inledning. Tone Stangeland Kaufman har haft huvudansvaret för kapitlet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?», «Pastoralseminaret mellom universitet og kirke» och «Hva er forskjellen på å være et godt menneske og en god prest?». Fredrik Saxegaard har haft huvudansvaret för kapitlet «Å bli en prest» och «Institusjonen som skjult pensum».

Publicerade texter från projektet

Felter, K. D., Saxegaard, F., Kaufman, T. S., & Danbolt, L. J. (2022). Et brutalt virkeligheds møde. *Teologisk tidsskrift*, 11(4), 200-212.

<https://doi.org/10.18261/tt.11.4.3>

Idestrom, J., & Felter, K.D. (2024). Ämbetssteologi i det levda. Teman i intervjuer med nyutbildade skandinaviska präster. In: Rubenson, K., Tillberg, K (Eds.) *Vigd till tjänst. Om ämbetet i Svenska kyrkan* (pp. 229-254). Verbum.

Kaufman, T. S., Saxegaard, F., Felter, K. D., & Idestrom, J. (2024). Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent? Praksisperioder som medierende grensesoner i presteutdanning. *Uniped*, 47(3), 199-211.

<https://doi.org/10.18261/uniped.47.3.3>

Pastoralseminaret mellom universitet og kirke

Samspillet mellom ulike kunnskapsformer

Pastoralseminaret¹ (DK), Praktikum (N), Svenska kyrkans utbildningsinstitut (SKUI, tidligere Pastoralinstitutet eller «Prakten», S). Kjært barn har mange navn. For studenter som skal bli prester i de nord- og sentraleuropeiske majoritetskirkene foregår det meste av den teologiske utdanningen på universitet og vitenskapelige høyskoler. Det siste årets (S) eller halvårets (DK) spesifikt pastoralteologiske (ut)danning finner imidlertid sted på et seminar i en kirkelig utdanningskontekst og delvis ute i praksisfeltet. Norge utgjør i så måte et unntak ettersom den eksplisitt pastorale utdanningen er integrert i det akademiske studiet. Presteutdanningen foregår i sin helhet på samme vitenskapelige institusjon, enten det er ved universitetet eller en vitenskapelig høyskole. Likevel finnes det også ved Praktikum i den norske konteksten trekk som minner om Pastoralseminariet og SKUI.

¹ Det offisielle navnet er pastoralseminarieuddannelsen, men i daglig tale benevnes institusjonen ofte pastoralseminariet. På teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo er betegnelsen på siste semester "Teologi i praksis."

Ordningen med et seminar eller praktikum i nær tilknytning til høyere utdanning er ikke unik for presteutdanningen. Også andre profesjonsutdanninger har elementer i den totale utdanningen som kan være henlagt til praksisfeltet (f.eks. praksisperioder, internships), men også egne institusjoner som fungerer som «seminarer» (lærerutdanning eller kunstnerutdanning). Vår interesse i dette kapittelet handler altså mer allment om utdanningspraksiser *mellom* universitet og profesjonspraksis og spesifikt om profesjonsutdanning innenfor det kirkelige felt på pastoralseminaret.

Pastoralseminaret som et «midt-i-mellom-sted»

I sin artikkel «Praktisk och pastoral teologi i Svenska kyrkans prästutbildning» påpeker Karin Rubenson og Elin Lockneus at året på utbildningsinstituttet (SKUI) er en «midt-i-mellom»-fase, en slags *liminal* fase:

Under året på Svenska kyrkans utbildningsinstitut [SKUI] står präststudenterna *på tröskeln* mellan akademisk examen och prästvigning. De lämnar universitetsområdet, men är kvar i universitetsstaden. De lämnar tentor och examensarbeten, men är kvar i klassrummet. De lever med kyrkohandbok och liturgiska kläder, men gudstjänsterna är fortfarande inte på riktigt. De står *mitt emellan* akademi och kyrka (Rubenson & Lockneus, 2021, p. 27, vår utheving).

På lignende måte beskriver den danske antropologen Cecilie Rubow Pastoralseminariet i København som «et beskyttet mellomrom» basert på sitt feltarbeid der nesten tjue år før Rubenson og Lockneus skrev sin tekst.

Kurset [Pastoralseminariet i København] udgør, set i sin socio-kulturelle sammenhæng, en slags beskyttet *mellemrum*, en *overgangsfase* mellem to roller eller identiteter. Man kommer formelt som teologisk kandidat og har mulighed for at udvikle en pastoral identitet, inden eller samtidigt med at man opnår en konkret ansættelse (Rubow, 2003, p. 45–46, vår utheving).

Pastoralseminarets plassering midt-i-mellom universitetsutdanning og profesjonsutøvelse gjør oss nysgjerrige på læringsprosesser i denne «overgangsfasen». Her møtes ulike kunnskapsformer og mer eller mindre implisitte normative forventninger og tradisjoner. I dette kapittelet vil vi derfor se nærmere på samspillet mellom kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* i pastoralseminarets læringsaktiviteter. Vi anvender *pastoralseminaret* som et

fellesbegrep, og det inkluderer her både Pastorseminariet i Danmark, Svenska kyrkans utbildningsinstitut (SKUI) og Praktikum i Norge. Derimot henviser vi noen ganger til en konkret institusjon, og vil da bruke det aktuelle navnet.²

Hensikten er ikke å gi en helhetlig fremstilling av læring ved bestemte institusjoner eller programmer. Vi er interessert i å synliggjøre og undersøke noen tema som handler om læring i deltakernes fortellinger.

Teoretisk linse: episteme, techne og fronesis

I *Den nikomakiske etikk*, presenteres i rammen av aristotelisk dydsetikk, tre intellektuelle dyder; episteme, techne og fronesis (Aristoteles, oversettelse 2013). Professor i filosofisk pedagogikk Bernt Gustavsson betegner episteme som teoretisk-vitenskapelig kunnskap (viten), techne som praktisk-produktiv kunnskap (kyndighet, ferdighet) og fronesis som politisk-etisk kunnskap (Gustavsson, 2000, p. 30–34).

I vestlig universitets- og utdanningstradisjon har episteme hatt høy status og ofte vært forstått som «den egentlige» kunnskapen. Epistemisk kunnskap er teoretisk, forskningsbasert, abstrakt, begrepsfokusert og generell som for eksempel å kunne forstå og diskutere ulike vitenskapelige paradigmer, akademiske teologers forståelse av nåde eller forskjellige tolkninger av en bibelsk tekst. Denne kunnskapsformen har dermed vært dominerende i prestestudentenes universitetsutdanning (i eksempelvis Sverige, Danmark, Tyskland) og i deler av profesjonsstudiet i Norge.

De to formene for praktisk kunnskap er techne og fronesis. Forskjellen mellom de to kan også knyttes til begrepene *poiesis* (techne) og *praxis* (fronesis). Førstnevnte handler om å skape og produsere, og har dermed karakter av å være et håndverk og et middel for å nå et mål utenfor det som utføres. Hva gjelder fronesis, er imidlertid selve formålet eller hensikten med handlingen integrert i kunnskapen (Gustavsson, 2000, p. 159–160). Dessuten er fronetisk kunnskap tett knyttet til etikken, til reflektert erfaring og til en persons karakter. Det handler både om å representere eller målbare noe som person i tillegg til å utøve praktisk klokskap i en konkret situasjon.

² Vi benytter dansk stavemåte (pastoralseminariet) når det henvises til den konkrete danske institusjonen men beholder norsk stavemåte når vi skriver mer allment om pastoralseminaret som fenomen.

Likevel er de to formene for praktisk kunnskap også delvis overlappende. Techné kjenntegnes ikke minst av «knowing how» og taus og kroppslig kunnskap; altså ferdigheten til å kunne utføre visse handlinger, som for eksempel å døpe et barn, organisere en konfirmasjonsleir eller å lede en gravferdsseremoni. Men dette grenser mot den fingerspissfølelsen en erfaren prest har for timing og det å finne de rette ordene og den rette måten å møte sørgende på. Dette kan også karakteriseres som pastoralt skjønn eller praktisk klokskap, som setter en i stand til å kunne ta gode beslutninger og handle klokt i den konkrete situasjon. Å kunne navigere mellom det allmenne og det partikulære og sette ulike kunnskapsformer i spill er dermed et hovedspørsmål for fronetisk kunnskap. Hvordan håndtere en konkret unntakssituasjon eller en spontan utfordring som man ikke tidligere har øvd på? En av prestene i studien ble på sparket bedt om å arrangere en minnesamling på skolen for en elev som døde i en ulykke. I sin håndtering av situasjonen trengte presten å sette både sin teologiske, akademiske kunnskap og sine pastorale ferdigheter i spill. I det følgende utforsker vi overganger og samspill mellom ulike kunnskapsformer ved pastoralseminaret.

«En bikupa till så skjuter jag mig!» Fra akademiker til prestestudent

Hvordan erfares samspillet mellom ulike kunnskapsformer i pastoralseminarets læringsaktiviteter? I intervjuene kommer det frem at overgangen fra å være akademiker til å bli prestestudent også innebærer en overgang fra en primær kunnskapsform til en annen.

Fra argumentasjon til refleksjon

De svenske deltakerne i studien erfarer tydelige forskjeller mellom universitetets epistemiske kunnskapsform og de kunnskapsformer som preger pastoralseminaret. To av dem uttrykker det slik:

Och jag trivdes väldigt bra på PG [Pastoral Grundkurs] och hade en väldigt bra grupp och kände mig så himla peppad [N og DK: motivert] att äntligen få lämna Luther och källhänvisningar och äntligen få plugga till präst (skratt).

Och jag kan tycka att en stor skillnad mot akademien som faktiskt är väldigt positiv det är att man äntligen får skriva om sig själv och sin tro. Det

är ju rätt förbjudet i akademien. Inte vara dogmatisk. Man måste vara vetenskaplig.

I sitatene uttrykker disse prestestudentene at de opplever en kontrast mellom academia og pastoralseminaret. På universitetet skulle de lære om Luther og skrive akademiske tekster med kildehenvisninger på en «vitenskapelig» måte uten å være dogmatiske. Dette forstår vi som et tydelig epistemisk paradigme. På pastoralseminaret etterspørres derimot en teologisk normativitet som skal integreres i deres egen tro og teologi. Senere i intervjuet forteller de at de eksempelvis skal skrive om «min nattvardsteologi» eller «min dopteologi». Dette synes deltakerne er befriende og spennende.

Samtidig oppleves de nye spillereglene på pastoralseminaret også utfordrende:

Jag gillade att vara akademiker. Var inne i akademiker-plugget. Det att vi skulle prestera. Och så blev det: 'Hur känner du?' (...) 'Vill du dela med dig?' Jag behöver inte riktigt backa mina argument som man behöver i akademins värld. Så för mig var det en stor omställning. Jag pratar tre månader kanske.

En reflektion (...) jag har tappat ganska mycket av min analysförmåga som jag var väldigt stolt över och det tycker jag är sorgligt. Just för att det tror jag inte att det är samma krav på att man ska backa upp någonting eller att det ska vara genomtänkta argument.

Mens argumentasjon er en helt grunnleggende praksis og ferdighet i den epistemiske universitetskonteksten, opplever de intervjuede svenske prestene at pastoralseminaret har andre tilnærmingmåter og etterspør andre ferdigheter. Her skal de tydeligere koble på den emosjonelle dimensjonen og dessuten dele «hva de føler» med sine medstudenter. De må altså i større grad håndtere forholdet mellom personlige, emosjonelle, relasjonelle og kroppslige aspekt ved læring. Dette kjennetegner læringsprosesser som sikter mot å utvikle fronetisk preget kunnskap og holdninger snarere enn epistemiske. I det siste sitatet kommer det frem at studenten opplever at all refleksjonen også har gjort noe med hennes evne til å foreta akademiske analyser og fremme en gjennomtenkt akademisk argumentasjon, hvilket ble belønnet på universitetet. Det er altså tydelig at hun kjenner seg litt «akademisk rusten», og at hun savner den epistemiske kunnskapsformen.

De svenske deltakerne verdsetter derfor at epistemisk kunnskap settes i spill på pastoralseminaret, noe som skjer når SKUI inviterer gjesteforelesere som

holder forskningsbaserte foredrag. Informantene fremhever dette som tilfeller der de opplever å bli tatt på alvor som kompetente, universitetsutdannede studenter: «Han [gästföreläsaren] förminskade inte sin egen forskning utan tog oss till den och presenterade den för oss». Underforstått: De er vant til og kan håndtere å få presentert epistemisk kunnskap uten at den må forenkles.

Summegrupper, metarefleksjon og refleksjonstrøtthet

En særlig fremtredende læringsaktivitet på pastoralseminaret i samtlige tre land er refleksjon der studentene blir spurt om hva de selv tenker og kjenner. De svenske deltakerne prater ironisk om all refleksjon og utveksling som foregår i den hyppig forekommende læringsaktiviteten summegrupper [S: bikupor]: «En bikupa till så skjuter jag mig (skratt)!» utbryter en av dem lattermildt. De andre ler og er tydelig samstemte. På tilsvarende måte etterspørres studentenes egen refleksjon når de skal «flödeskriva», hvilket er en annen yndet aktivitet ved SKUI. På spørsmålet om å beskrive hva denne læringsaktiviteten går ut på, svarer en av dem:

Det betyder typ ... det kan vara ordet 'nattvard', flödesskriv allt du tänker på när du tänker på nattvard och då ska vi skriva på utan att stoppa pennan. Vi ska bara skriva så här ...

En annen av dem legger til at dette foregår i type fem minutter, og så tilføyer en tredje at de iblant skal dele noe av det de har skrevet. Noen ganger kan de få et nytt ord å skrive om etter fem minutter. En tredje forteller at de har fått en refleksjonsbok, men vedkommende anvender den ikke ettersom hun heller skriver på datamaskinen. Også dette er en refleksjonsaktivitet som snarere etterspør studentenes egen refleksjon enn at de må redegjøre for en viss sakkunnskap eller reflektere mer konkret over visse teologiske posisjoner eller en konkret praksiserfaring. De beskriver dager preget av mye metarefleksjon:

Jag tänker reflektion och självinsikt. Vi får göra mycket metareflektioner, mycket meta och kolla på vårt eget lärande vart vi har varit och vart är vi nu. Jag tror att mycket är självkritiskt tänkande liksom, självinsikt och reflektion.

Det är mycket reflektera i grupp och man kan bli väldigt reflektionstrött.

I sitatene kommer det frem en trøtthet av selve refleksjonsaktiviteten som har vært svært omfattende. Flere deltakere forteller også at de blir mer slitne av undervisningen på pastoralseminaret enn det timetall, litteratur og arbeidskrav skulle tilsi. Tidligere hadde de den akademiske habitusen inne der de kontinuerlig forholdt seg til epistemisk kunnskap. Nå har de hatt et stort fokus på læringsprosesser som sikter mot å utvikle fronetisk kunnskap og delvis techne-kunnskap, noe som gjør dem slitne på en annen måte. For noen er det også krevende med høy tilstedeværelsesplikt som kan gå på bekostning av familien eller lønnet arbeid, for tida oppleves som et knapphetsgode.

En av de norske prestene forteller også i retrospektiv at det var «litt kjipt å sette seg i hestesko». Dette var formen på seminarrommet, som symboliserer seminarundervisning med refleksjon, deling og samtale (undervisning rettet mot fronetisk kunnskapsutvikling). Han kontrasterer denne typen læringsaktivitet med masteravhandlingsarbeidet semesteret før og det å få trenge dypere inn i materien av teologiske spørsmål (episteme). I likhet med de svenske forskningsdeltakerne var han delvis negativ til denne overgangen, men som han sier i intervjuet etter omtrent ett år i prestatjeneste: «Jeg ser det var viktig».

Tilsvarende har perspektivet delvis endret seg også for noen av de svenske deltakerne, som et par av dem uttrykker i et fokusgruppeintervju etter omtrent ett år i prestatjeneste (pastorsadjunktsåret):

Då slog det mig att jag tyckte det var ganska jobbigt att vara här när vi var här, men i efterhand så ser jag verkligen med ömhet på mitt SKUI-år. Och tänker att 'Tänk att vi fick vara så mycket oss själva nog ett helt år och leva i den här bubblan på något vis (...) Men att jag också har med mig så mycket och hör också röster ibland i huvudet av lärarna som säger olika saker.

Men jag är väldigt tacksam över det här året, att vi verkligen fick bolla och fick ta allt det där utrymmet, för det får man ju inte göra här i församlingen.

Retrospektivt setter de begge mer pris på tida i «SKUI-bobla» der det var tid til å fokusere på seg selv og tid til egenrefleksjon, noe som er sjelden vare når man er menighetsprest. De anerkjenner også i større grad betydningen av lærernes stemmer som lever videre i dem når de støter på – og må løse – ulike situasjoner som prest. Dette kan tyde på at de har fått med seg ulike verktøy som bidrar til deres pastorale skjønn i det pastorale arbeidet.

Når episteme, techne og fronesis kobles sammen

I motsetning til metarefleksjon, beskriver en av de svenske pretestudentene en refleksjonsoppgave som opplevdes meningsfull fordi praksiserfaringer skulle kobles til spesifikk diakonal og teologisk kunnskap og få et konkret uttrykk i en andakt:

Så (...) jag hoppas att jag aldrig mer måste metareflektera. Jag är så trött på det för att det är så mycket tyckande i det. Som inte är konkret liksom (...) medan den här konkreta uppgiften, som var en komplettering för att jag var frånvarande, som jag fick i diakoni det var kopplat till specifik kunnskap. Hur skulle du göra andakt, vilken teologi skulle du vilja ge uttryck för kopplat till kunnskap. Så det var ju en väldigt bra uppgift.

Her blir studenten bedt om å skrive en spesifikk oppgave som hun vil få bruk for i presterjenesten (å ha en andakt på en demensavdeling) og koble dette til en teologi som hun vil anvende i situasjonen. I motsetning til all synsing og all metarefleksjon som blir lite konkret, skal studenten her forholde seg til både den epistemiske, teologiske kunnskapen og selve håndverket det er å skulle holde en andakt (techne). For å koble dette sammen i den konkrete konteksten kreves også fronetisk kunnskap. Hun selv må kunne stå inne for sin teologi, og hun trenger å vite hvordan hun vil sette den generelle epistemiske kunnskapen i spill i en slik konkret situasjon. Dette oppleves for studenten som en meningsfull læringsaktivitet.

Noen ganger savner studentene lærernes egne stemmer som tydelige veiledere:

Ja, hur skulle man kunnat ha gjort det? Jag skulle inte ha något emot att ha en lektion där lärarens perspektiv är att det här ska ni kunna när ni är präster. I stället för [att] gå ut och prata i smågrupper om vad ni tycker är viktigt i ert prästblivande.

I sitatet ovenfor etterlyses det at lærerne står frem som faglige og erfarne autoriteter med kunnskap om et saksforhold og ikke bare overlater makten og ansvaret til studentene. Dette handler også om å gi dem trygghet. Den norske pedagogen Olga Dysthe skjelner i en artikkel om bakhtinsk dialogisk pedagogikk mellom det *autoritære* og det *autoritative* (Dysthe, 2006, p. 465). Sistnevnte handler om å frimodig anvende sin fagkunnskap, men uten å bli autoritær. Vi aner at de intervjuede studentene kunne ønske seg noe mer av en slik holdning hos lærerne, noe som også kunne vært en hjelp til å koble sammen ulike kunnskapsformer.

Av intervjuene med prestene framgår det mer overordnet at undervisningen ved pastoralseminaret er preget av en forventning om at epistemisk kunnskap skal integreres i identitetsskapende prosesser i de enkelte studentene. De skal gjøre den til sin, og dermed blir også refleksjon og deling en sentral læringsaktivitet. Vi oppfatter det som en ambisjon om å bidra til utvikling av frone-tisk kunnskap hos de blivende prestene. Deltakerne i studien, og særlig de svenske, opplever dette som en tydelig overgang fra å være akademiker til å bli pretestudent.

«Man vill ha mera hands-on...»: Et ønske om techne-kunnskap og mengdetrening

Det er tydelig at studentene på pastoralseminaret ikke bare kommer fra en akademisk verden og hverdag der en epistemisk kunnskapsform har vært dominerende. De er også snart på vei ut i en praktisk prestatjeneste og etterspør tydelig og «hands-on» kunnskap om hvordan de skal utføre sine presteoppgaver (techne) som kan gi dem trygghet som ny i tjenesten (se også kapittelet «Å bli en prest»). De trekker frem betydningen av (1) mengdetrening, (2) konkrete tips og triks og en mesterlærer å imitere samt (3) sertifisering eller en «svenneprøve» som dokumenterer at de er «kjøreklare». I materialet ser vi også at (4) læring i prestatjenesten gir trygghet.

Øving og mengdetrening gir trygghet

De svenske prestene har ved SKUI vært gjennom fire «blokker» med praktiske øvelser (dåp, høymesse, vigsel og begravelse):

Jag tycker att genomförandena [av de fyra blocken] har varit så himla roliga, det kan jag väl lägga till. Jag tycker alltså ... kanske just för att det har varit moment där det ändå har vart en anspänning, och från att ha varit duktig akademiker och äntligen få prestera någonting.

I dette sitatet kommer gleden over arbeidet med konkrete presteoppgaver til uttrykk, og at det også har vært noe å strekke seg mot. I et fokusgruppeintervju noen år senere uttrykker en av dem begeistring over det som er et tydelig eksempel på techne-kunnskap: «Det var nyttigt med rollspel. Då fick vi faktiskt öva på hur man möter ett sjukhus. Mycket mindre flum och lull». Her er poenget at det å helt konkret få øve på å møte pårørende i en sørgesamtale

[S: sorgehussamtal, DK: begravelsessamtale] opplevdes mindre «flummigt»
[N: flytende og tåkete, DK: løst og tåget] enn all refleksjonen.

Flere av de danske prestene fremhever også betydningen av øvelse og mengde-trening i forhold til gudstjenestearbeid:

Altså ... jeg synes, vi har lært rigtig meget på pastoralseminaret omkring fremtræden og sådan noget, som jeg lidt kunne bruge (...) Så kendskabet til gudstjenesten og den der tryghed i den synes jeg også, at jeg har kunnet bruge rigtig meget. Ja.

Et viktig kriterium for å være fornøyd med utdanningen på pastoralseminaret handler om å kjenne på trygghet i forhold til de presteoppgavene som venter. En annen har tilsvarende fått øvd tilstrekkelig på gudstjenester, men opplever at det til sammenligning har vært for lite fokus på bisettelser:

Jeg kan mærke, at det jeg har i rygsækken, den tryghed, jeg har i ting, det kommer fra min studietid på pastoralen [pastoralseminariet] (...) Jeg havde nogle gode gudstjenestegrupper, jeg fik lov til at prøve en masse gudstjenesteting af, jeg fik lov til at stå foran alteret flere gange (...). Så jeg havde bare en stor erfaringsmængde allerede til at putte ind og stå og bare være der foran alteret, fordi jeg havde lavet alle begynderfejlene. Men i forhold til bisættelsen der var jeg meget mere nervøs (...) Vi havde ikke arbejdet nok med det på pastoralseminaret (...) Bare det der med at stå med skovlen [N: spaden] i hånden. Og hvor man skulle gå hen i løbet af gudstjenesten og sådan noget.

Her etterspør denne danske forskningsdeltakeren techne-kunnskap, den kunnskapen som setter seg i kroppen, slik at han bare vet hva han skal gjøre og hvordan («knowing how»). I forhold til gudstjenester kjenner han på den tryggheten. I forhold til bisettelser er han derimot usikker og nervøs for det kroppslige og romlige: Hvor skal han gå og stå og hvordan bruke spaden?

Særlig de danske prestene fremhever betydningen av ulike former for homiletiske øvelser og undervisning, og det er tydelig at dette var noe å ta med seg videre:

Jeg kan også huske på pastoralseminaret, hvor vi skulle holde vores andagt uden at have manuskript, hvor vi sagde 'Uuuh, virkelig, skal vi det? (ler) Behøver vi det?' Altså det var lidt det samme. Men der fik vi jo forberedt os alligevel, men øh. Det var da en lærerig situation, som jeg

tænkte lidt på også nu i forbindelse med, at vi lavede online-ting. At man nogle gange bare kan sige ting kort og godt og færdig.

I dette sitatet handler det om å preke uten manus, og den danske presten kommenterer at hun først kjente på motstand og på følelsen av at dette var litt unødvendig, men så fremhever hun hvordan denne type øving kom godt med da de for eksempel under pandemien måtte ha digitale andakter o.l. Også de norske prosjektdeltakerne trekker frem betydningen av mengdetrening på gudstjenester og forkynnelse. På spørsmålet om hvilke arenaer hun som prest i størst grad opplever å mester, svarer en av dem:

Jeg vil kanskje si gudstjenester, og det er kanskje det vi har brukt mest tid på på praktikum også. Men også prekenarbeid (...) der er det konkret de tingene man har med seg. Bibelfag og alt mulig.

Her nevnes både den epistemiske kunnskapen fra «bibelfag», som i Danmark og Sverige foregår ved universitetet i samme åndedrag som det homiletiske og liturgiske arbeidet som skjer på praktikum. Sistnevnte inkluderer både forelesninger preget av epistemisk kunnskap og praktiske øvelser (techne). På samme måte understreker en av dem som ble invitert tilbake til fokusgruppeintervju på MF etter 3-4 år i prestedtjeneste, at hun har kjent seg trygg nettopp som teolog og liturg:

Jeg tenker at noe av det jeg har fått med meg fra det studiet og studietiden handler om at jeg føler meg trygg i min rolle. Og jeg vet at jeg gjør ting på en måte som andre gjør på en annen måte, og jeg vil nok ha en holdning til sakramentsforvaltning som andre kanskje vil tenke annerledes om. Men det gjør ikke at jeg ikke står stødig der jeg står (...) Jeg føler at jeg har (...) en trygghet i meg selv som teolog da. Og en trygghet i meg selv som liturg.

Her ligger det implisitt at hun har fått tilstrekkelig med mengdetrening slik at hun kjenner seg trygg også når hun velger å gjøre ting annerledes enn andre kolleger. I sitatet kobler hun sammen epistemisk kunnskap om sakramentsteologi med den konkrete måten hun er liturg på og fremhever at hun har fått med seg en trygghet i rollen som liturg. I resten av fokusgruppeintervjuet kommer det tydelig frem at dette handler om nettopp mengdetrening og øvelse (techne).³ Både de danske og norske deltakerne forteller om en rekke episoder der de har lært techne-kunnskap på pastoralstudiet eller i løpet av studietida, inkludert

³ Materialet fra disse fokusgruppeintervjuene utfoldes nærmere i kapittelet «Å bli en prest».

praksisperioder. I det store og hele synes de fornøyde med den mengdetrening de har fått til tross for at en av dem altså savner dette i forhold til begravelser.

Men når en annen norsk prest skal fortelle om hva hun synes er krevende akkurat nå, trekker hun frem arbeid i menighetsrådet og kobler dette til «studiet» selv om tematikken typisk inngår på pastoralseminaret:

Jeg føler inn mot menighetsråd [S: kyrkoråd/førsamlingsråd] så kan det være litt vanskelig, der har vi kanskje ikke hatt nok på studiet. Vi har hatt mye liturgien og gudstjeneste og sånt, men type det arbeidet man gjør som prest i et menighetsråd ja. Der har jeg nok vært en del usikker. Vi har hatt om lovverket og slikt, men likevel hva er det egentlig man må gjøre, eh, og hvor mye skal man lede det når man ikke er leder?

Her etterlyses en kombinasjon av techne-kunnskap («know-how» som sitter i kroppen) og fronesis som er den praktiske klokskapen hun trenger for å vite hvordan hun skal gå inn i en konkret situasjon. Dette handler om hvordan hun kan bruke den epistemiske kunnskapen hun har om kirkerett lokalt og vite hvordan hun skal inngå i og lede teamarbeidet med de andre i menighetsrådet.

Flere av de svenske forskningsdeltakerne uttrykker at de savner et større fokus på techne-kunnskap. En av dem nevner eksempelvis at det har vært «för lite hands-on och för lite homiletik, liturgik». Flere stiller spørsmålet: «Varför lär vi inte det här på SKUI?» En annen utdyper: «... men det är klart att man vill ha mera hands-on och göra mera praktiska saker». En tredje slutter seg til koret:

Nu kommer det praktiska! Nu har ni hållit på och pluggat i akademien och haft det teoretiska, och nu ska ni lära er hur man håller barnet så att man inte tappar dem i golvet och så att man inte snubblar på kistan och sådana saker. Och det har liksom varit för lite av det.

Sitatene kan leses som en skuffelse over leksjoner som ikke gir dem helt konkrete ferdigheter som setter seg i kroppen når de øves inn (techne) og dermed gir trygghet for fremtidig prestedtjeneste.

Tips og triks gir trygghet

En av de danske deltakerne forteller om den type techne-kunnskap som handler mer om mesterlære og nettopp tips om hvordan man kan løse helt konkrete oppgaver som for eksempel hvordan kommunisere om taushetsplikt:

Hun sagde, at hun var præst, og at hun ikke måtte sige noget til nogen altså hvis nu, tavshedspligt og sådan nogle ting. Og det faktisk var rigtig godt at sige fra starten af. Og det, det kan jeg huske, det brugte jeg også at sige. Og det var egentlig meget fint, synes jeg.

Den nyutdannede presten forteller her hvordan hun imiterer den mer erfarne prestens uttrykksmåte. Også flere av de norske prestene fremhever betydningen av den konkrete techne-kunnskapen. En av dem beskriver en krevende episode fra sommervikartjeneste der han tjenestegjorde som prest med fullmakter fra biskopen mens han enda bare var student:

Jeg var veldig sann at jeg måtte innom alle punkter så jeg hadde et skjema laget for meg selv: 'Født, familie, oppvekst, skole, ungdomstid'. Så hadde jeg skrevet ned noen spørsmål jeg hadde fått i tips, jeg husker ikke fra hvem på [studiestedet], men som hadde sagt [at] i det man stiller spørsmålet 'hvem var han for deg', da skjedde det noe. Så jeg måtte sikkert titte i boka og bare 'hvem var hun for deg?'

Studenten beskriver her seg selv som novise som har med seg en manual med ting han må huske å spørre om i sørgesamtalen (tips og triks). Han har også fått med seg et trumfkort, et spørsmål, som en lærer på studiestedet hadde sagt ofte åpnet opp samtalen. Og som helt fersk tenkte han at han bare måtte følge disse rådene. Også en annen av de norske forskningsdeltakerne har fått bruk for et helt konkret tips som han lærte i religionspedagogikk: «Jeg husker vi lærte det i trosopplæringssammenheng: Det å bruke ting [gjenstander]. Ha med meg noe fysisk og knytte [forkynnelsen/undervisningen] til. Både på sykehjem og i kirka». Her handler det mer om «tips og triks» enn øvelse og mengdetrening, men også dette inngår i techne-kunnskap. Også en av de andre norske prestene trekker frem sjelesorgsundervisningen som nyttig i så måte:

Men det er også noen ganger kolleger søker tips hos oss prester til det [sjelesorgsamtaler], til og med meg som ikke har jobbet så lenge. Eh, og det med å stille åpne spørsmål i sørgesamtaler og lage en trygg ramme rundt det har vært nyttig [fra studie].

I likhet med kollegaen som er sitert ovenfor, fremhever hun den helt konkrete techne-kunnskapen som nyttig. Den kan hun også dele med kolleger som søker tips og råd.

Tydelig sertifisering gir trygghet

De svenske prestene uttrykker et savn etter en slags sertifisering som synliggjør hvilken kompetanse de faktisk har når de vigsles til prester. Som en av dem sier det: «Vad ska de här personerna vara proffs på när de kommer ut härifrån [från SKUI]?» Noe av det som likevel har bidratt til en slik «sjekkliste» er at de har kunnet krysse av på at de har gjennomført og bestått visse oppgaver, og dette har også den pastorale utdanningen gitt rom for.

En sak som har varit bra med genomförandena [av de fyra blocken] är att då har man fått en signal att man är klar med uppgiften. För det har varit ganska skönt. Det är ändå en slags check. Du har haft ett slags krav och du har presterat i enlighet med det kravet. Nu är det färdigt liksom.

Så hvorfor de savner likevel en tydelig sertifisering? Kanskje blir denne sjekklista for ulik den type eksaminasjon de er vant med fra universitetskonteksten, noe som gjør at de ikke trygges tilstrekkelig i tro på at de har den nødvendige kompetansen? En av dem uttrykker det på følgende måte: «På universitetet där har du tenta [N og DK: prøve eller eksamen], och då ska du kunna de här böckerna». På pastoralseminaret er det derimot mer diffust hva som utgjør forventninger til studentene og evalueringskriterier.

Så här mer att jag vet att nu har Svenska kyrkan sagt åt mig vad jag behöver ha med mig för att bli präst. Det kanske jag inte har fått, och det kanske de inte har velat ge mig heller, men jag skulle gärna haft en tenta eller två eller tre ... i att det här ska man kunna. Kan man inte det här, så kan man inte vara präst, oavsett om det är begravningsrätt eller vigselrätt eller mässans ordning hade jag gärna tentat av ... Varför inte?

Når intervjueren da spør: «Lite som når man har fått körkortet? Då vet man att någon har sagt att du kan tillräckligt?», svarer flere «ja» i munnen på hverandre. De savner en slags eksaminasjon, prøve, test, «oppkjøring» til slutt fordi de har behov for en trygghet på at de vet hva som gjelder ute i prestetjenesten: «För nu kommer jag ut om några veckor och då kommer folk att fråga mig: 'Får vi lägga det här på den här platsen [liturgisk]?' och då blir jag lite nervös.» De vil altså være trygge på at de vet. Heller ikke i Danmark finnes det en slik

sertifisering. I Norge avsluttes derimot presteutdanningen med muntlig eksamen, ikke ulikt eksaminasjon av ordinære akademiske emner.

Læring i prestatjenesten gir trygghet

Det er samtidig et poeng å minne om at perspektivet kan endre seg ganske raskt etter en tid i prestatjeneste, og at prestene der er del av en pågående læreprosess. I et intervju etter omtrent halvannet år i prestatjeneste (inklusive pastors-adjunksåret) uttrykker en av de svenske deltakerne en betydelig mer avslappet holdning:

Men jag känner väl att ja, men förr i världen när man skrev predikan till praktik eller på SKUI, så hade man ju en helt annan mängd, eller tid för att förbereda sig. Och att det var också ett mycket större event att predika (...) Men nu blir det ju lite mer ja, men predikan avlöser varandra. Och det vore också ohållbart att tycka att varje predikan ska vara riktigt, riktigt bra. Eller gå in för djupt i varje predikan, för då skulle jag inte räkna till, tror jag. Med allt annat man också ska göra.

Etter en tid som prest har hun fått tilstrekkelig mengdetrening til å være forsonet med at hun ikke kan holde sin beste preken hver gang ettersom den ene prekenen avløser den andre. Hun har tydelig gjort seg flere erfaringer og synes å leve greit med å kunne levere noe innenfor den tida hun har tilgjengelig selv om den kan være knapp.

Vi har altså sett at pretestudentene etterspør de helt praktiske presteferdighetene (techne), og at både mengdetrening, konkrete tips og triks, en tydelig sertifisering og erfaring fra prestatjenesten bidrar til å gi dem den ønskede tryggheten de søker. Også øving på å håndtere mangfold kan gi trygghet. Det tematiseres nedenfor.

«Lilla torktummlaren»: Å lære seg å inngå i et *uenighetsfellesskap*

Pretestudentene deltar også i læringsaktiviteter og samtaler som skal ruste den enkelte til å forholde seg til et mangfold av teologiske og ekklesiologiske posisjoner og dermed det Lars Laird Iversen har kalt et *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014). Under gjesteforelesningen nevnt ovenfor, opplevde de svenske forskningsdeltakerne at det fantes et fritt rom for å være uenige. Det var

et reelt uenighetsfellesskap: «'Nu kastar jag upp alla de här bollarna men vi behöver inte enas om något'. Det var så skönt!» En annen utdyper: «... når forelæsaren faktiskt säger att det här är min åsikt, du behöver inte hålla med mig, men det här tänker jag kring dopet». De etterlyser noe å bryne seg på og vil derfor gjerne ha foreleserens normative mening, og at den ytres eksplisitt så lenge det er lov å være uenige.

Det er imidlertid mer komplisert og vanskelig når de opplever at det finnes en felles delvis uuttalt norm på pastoralseminaret som de ikke kjenner seg hjemme i (se også kapittelet «Et brutalt virkelighetsmøde»). Andre beskriver derimot at de erfarer å passe inn, og at det har vært godt å oppleve støtte for sin egen teologiske posisjon. En av deltakerne retter fokus mot betydningen av å slipes mot hverandre og beskriver SKUI som «den lille tørketrommelen»:

Men att vara här ett år gör ju också att det händer väldigt mycket med en. Även om man kan känna ibland att idag har det inte hänt något så, fast det händer ändå väldigt mycket genom att var i den här lilla torktummlaren som SKUI är. Att slipas mot varandra och att tvingas mogna långsamt men det händer ändå väldigt mycket med en, och det är bra.

Vi fortolker denne «slipingen», det å bli tumlet sammen og det å gjøre hverandre klokere nettopp som en del av en intendert læringsprosess der hensikten med læringsaktiviteten er å utvikle fronetisk kunnskap.

Særlig de danske forskningsdeltakerne fremhever betydningen av å kunne delta i en god diskusjon med mange ulike posisjoner:

Vi blev jo banket med teologi, til vi var gule og blå [latter]. Men det var ... det var jo ikke en, nu skal I alle sammen passe ned i den her form, det var en anerkendelse af de forskellige former og så en øget refleksion over de forskellige positioner (...) Vi var meget, meget uenige, men vi havde en kæmpestor respekt for hinanden (...) det gav mig, det gav os rigtig, rigtig meget, det der med bagefter at kunne tage det med ud og drikke en kop kaffe nede på caféen og tale videre om.

Denne presten beskriver et romslig og respektfullt uenighetsfellesskap som bidrar til «at sikre den rummelige kirke ... som jeg jo skatter så højt», som han uttrykker det. Han trekker frem hvordan hans nærmeste studievenninne var «tidehvervsk ind ad en kant», og at det ellers var «højskole-grundtvigianeren», og at «vi er superuenige». Han opplever imidlertid at det var god stemning blant studentene tross ulike teologiske standpunkt. Samtidig med at

de diskuterer sine teologiske posisjoner og utvikler en teologisk bevissthet som de selv eier, bygger de fellesskap med hverandre og øver på å inngå i et uenighetsfellesskap. Her legges det til rette for utviklingen av en fronetisk holdning som de utvilsomt vil få bruk for som prester i en mangfoldig folkekirke.

«Man har et skelet og så bygger man sådan på det»: Når episteme, techne og fronesis kobles sammen

Deltakerne forteller også om læringsaktiviteter ved pastoralseminariene der det synes å finnes koblinger mellom techne, episteme og fronesis. En slik type kobling foregår både på pastoralseminaret og i prestepraksis. Dette henger også sammen med ulike former for teologisering som vi skriver om i kapittelet «Pastoral sammankopling».

Verktøy til å sette teologien i spill

En av de danske fremhever eksempelvis betydningen av dogmatikkundervisningen. Samtidig betoner hun hvordan pastoralseminaret har gitt henne verktøy til å anvende teologien:

Og så synes jeg også, at pastoralseminariet har givet mig meget i forhold til at anvende teologien. Øh, sådan at folk faktisk kan bruge den til noget ligesom i sin dagligdag. Eller det håber jeg, at de kan (...) Fordi når du står i det, så er det noget helt andet end, når du snakker teoretisk om det. Og så får du den ligesom dimension med (...) Så er det ligesom, at den viden, man havde forud, den blev suppleret med ens erfaring. At sådan, at man har et skelet, og så bygger man på det eller sådan.

I dette sitatet setter hun ord på hvordan epistemisk (teoretisk) kunnskap fra universitetet suppleres med techne-kunnskap fra pastoralseminaret og hvordan hun i sin prestepraksis gjør seg erfaringer der hun får anvendt fronetisk kunnskap. Det handler om praktisk klokskap til å kunne håndtere en situasjon som du ikke kan forberede deg på. Vi fortolker henne slik at den epistemiske kunnskapen fra universitetet og de praktiske presteferdighetene fra pastoralseminaret for henne utgjør et skjelett som man med erfaring og utvikling av fronetisk kunnskap stadig bygger på. For denne presten oppleves

ikke de noe ulike kunnskapsformene fra universitetet og pastoralseminaret som motsetninger. Tvert imot supplerer de hverandre. Hun nevner også at hun har med seg, det vi vil kalle, et reservoar fra pastoralseminaret, for hun erfarer at hun inn i konkrete pastorale situasjoner trekker veksler på det ulike forelesere har sagt:

Jeg tror ofte, at det er ubevidst. Ja. Og så etterfølgende har jeg tenkt, nåh ja, det er noget, jeg faktisk har, det var noget [navn på underviser] sagde, eller det var noget [navn på anden underviser] sagde, eller ... etterfølgende kan jeg tænke, nåh ja, det kommer derfra. Det er derfor, jeg gjorde sådan.

Selv om de andre danske prestene ikke er like eksplisitte som i sitatene ovenfor, har også de hatt stort utbytte av tida på pastoralseminaret i tillegg til at de kobler på den epistemiske kunnskapen fra universitetet, slik denne presten deler:

Så kendskabet til gudstjenesten og den der tryghed i den synes jeg også, at jeg har kunnet bruge rigtig meget. Ja. Teologisk, fagligt, rigtig meget, [har jeg] trukket på alt det arbejde, jeg har lavet med Grundtvig (...) Jeg synes hele tiden, at jeg kan se en sammenhæng mellem noget teologisk og noget praktisk altså sådan, at det giver mening, at vi gør nogle ting, fordi det er det, man sætter i spil (...) der er så mange gange, hvor jeg pludselig opdager, at jeg er helt vildt luthersk, altså (ler) hvor man ikke lige selv tænker over, at det, og så sidder jeg så tilfældigt og læser noget Luther bagefter måske.

I sitatet kobler presten ved hjelp av pastoralt skjønn (fronesis) på den epistemiske kunnskapen fra universitetsstudiet og alt hun har arbeidet med av Grundtvigs teologi. Hun er opptatt av å se sammenhenger mellom det teoretiske og praktiske og av å sette den kompetansen hun har i spill, og så får hun plutselig en innsikt om at hun er «helt vildt luthersk». Det er tydelig at techne, episteme og fronesis er integrert i hennes prestep praksis slik hun her beskriver det. Det er den fronetiske kunnskapen som gjør henne i stand til å koble sammen de andre kunnskapsformene og sette dem i spill i den konkrete situasjonen.

For de svenske deltakerne ser vi en slik sammenkobling når de i ulike skriftlige oppgaver (PM) på SKUI må gjøre rede for egen posisjon og refleksjon i tilknytning til de ulike kurstemaene:

Jag tycker att vissa av de här metarefleksionerna är jättebra. Verkligen. Till exempel 'beskriv din nattvardsteologi', den var ju jättesvår när jag kom hit till SKUI. Vad har jag för nattvardsteologi? (...) Och då har man ju haft [praktiska] block [om nattvard och högmässa] och föreläsningar, och man har läst böcker. Så för mig var det viktigt i den delen.

Studentene skal her sette epistemisk kunnskap om nattverdsteologi i forbindelse med den technekunnskap om nattverden som de fikk med seg under konkrete gudstjenesteøvelser. Hensikten er å kunne utforme «sin egen nattverdsteologi» som man selv som prest skal kunne stå inne for og kunne anvende i ulike konkrete pastorale sammenhenger og praksiser.

Når pastoralseminaret er integrert i «studiet»

De norske deltakerne omtaler gjennomgående hele utdanningen som «studiet», hvilket refererer til det som i Sverige og Danmark inngår i både universitetsgraden og i den pastorale utdanningen. Dette kan være en av årsakene til at de norske prestene i liten grad kommer inn på hva de gjorde på siste semester (pastoralseminaret) spesifikt. Det blir bare en del av helheten i teologistudiet eller tida på MF eller TF. Dermed kan de for eksempel omtale grunnspråks- og sjelesorgundervisningen i samme åndedrag:

Jeg føler at jeg får brukt mye av det jeg lærte, og det er først når du kommer ut at du kjenner spennvidden av det du har lært. Grunnspråkene [gresk og hebraisk] bruker jeg aktivt inn i tekstarbeid og fordi jeg merker ungdommene synes det er spennende med språk. Sjelesørger-kompetansen bruker jeg hver dag nesten. Ledelsesfaget synes jeg er rart ikke var obligatorisk for det synes jeg var bra, spesielt det at vi jobbet i faget med de samme profesjonene, diakoner og kateketer [S: pedagoger]. Det å ha øvd seg på å håndtere tjeneste og ulikhet ser jeg nytten av nå. [Det er] ingenting jeg kommer på som var totalt unødvendig selv om det var et slit å lære.

I sitatet ovenfor settes den epistemiske kunnskapen fra hebraisk- og greskundervisningen i spill i ungdomsarbeidet. Her anvendes praktisk klokskap (fronesis) både til å se at dette er en aktuell ressurs og i måten å gjøre det på. Sjelesorgkompetansen kan både være techne- og fronesisorientert. Dermed kobles de ulike kunnskapsformene sammen i prestepraksisen. Ledelsesfaget er et tverrfaglig emne som nå er innbakt i studieløpet på cand.theol-programmet ved MF, hvilket vil si at det ikke er et emne på avsluttende praktikum selv om det minner om emner ved SKUI. Tilsvarende SKUI får studentene også i dette

emnet øve på å samarbeide med representanter for andre kirkelige profesjoner [S: yrkesprofiler], hvilket både kan bidra til å utvikle praktisk techne-kunnskap så vel som en fronetisk holdning.

De norske prestene har i det store og hele lite konkret å si til læringen på praktikum. Snarere inngår den kunnskapen og de ferdighetene de lærte der i utdanningen og kompetansen som helhet. Samtidig har de også lite negativt å bemerke eller klage over. Dersom vi hadde spurt mer direkte om det siste semesteret, hadde vi trolig fått et rikere materiale om dette. I fokusgruppeintervju med de svenske kom dette opp uten at det var initiert fra vår side, og det samme gjaldt delvis i de danske intervjuene. I begge disse landene er det dessuten en større overgang mellom den akademiske utdanningen og den kirkelige.

Både undervurdert og overvurdert?⁴

Avslutningsvis vil vi nå kort reflektere over hvordan noen av hovedmønstrene i materialet kan forstås.

Trygghetssøkende prosesser i to retninger

I intervjuene fremgår det at prestestudentene opplever at deres behov for trygghet i forhold til den kommende prestetjenesten noen ganger undervurderes, men at de verdsetter den når den ivaretas. Kanskje er det også slik at deltakerne noen ganger savner den trygghet som deres tidligere erfaring med den epistemiske universitetsutdanningen faktisk gir dem. På flere områder av materialet ser vi tendenser til trygghetssøkende prosesser i to retninger:

Studentene har for det første med seg implisitte normer om verdien av epistemisk kunnskap inn i læringssituasjonene på pastoralseminaret. For noen studenter er det i utgangspunktet en lettelse å endelig være i et program der prestetjenesten eksplisitt tematiseres, og der man kan reflektere sammen i et språk som er mindre dominert av vitenskapelige diskurser. Men samtidig opplever, ikke minst de svenske, at det de bringer inn av vitenskapelig og teoretisk kunnskap ikke i tilstrekkelig grad utnyttes og settes i spill når de kommer til pastoralseminaret. De etterspør med andre ord læringsaktiviteter som er mer tydelig epistemisk orientert.

⁴ Overskriften er inspirert av PhD-avhandlingstittelen til Linn Sæbø Rystad: *Overestimated and Underestimated: A Case Study of the Practice of Preaching for Children with an Emphasis on Children's Role as Listeners* fra 2021.

For det andre ønsker studentene på pastoralseminaret en forsikring om at de har lært seg de konkrete ferdighetene som trengs i den prestatjeneste som ligger rett rundt hjørnet. Dette behovet for kontroll og oversikt gjør at de etterspør håndfast «know-how» (techne) som de mer eller mindre kan overta. Dette kan være praktiske ferdigheter som «ting å tenke på når man går med dødsbud», «hva bør være med i en sørgesamtale?», «hva er viktig i et skolekirkesamarbeid?» De danske prestene opplever i stor grad å få med seg tilstrekkelig mengdetrening fra pastoralseminaret og kjente seg trygge da de kom ut i prestatjeneste med noen unntak. De norske formidler implisitt det samme. De fleste av dem har dessuten tjenestegjort som sommervikarer i løpet av studietida slik at de både gjennom studiet og gjennom slike ekstracurriculære aktiviteter har fått mye mengdetrening. De svenske prestene etterspør imidlertid mer av denne kunnskapsformen.

Å synliggjøre kobling av kunnskapsformene

Som Rubenson & Lockneus observerer innledningsvis: Praksisene på pastoralseminaret *minner* om de akademiske, med tilsvarende rom, arbeidsfordeling, osv., men er likevel annerledes. Øvelsene *mimer* pastorale oppgaver, men de er enda ikke «på ordentlig». I vårt materiale ser vi at de praktiske ferdighetsoppgavene i noen tilfeller er for få, kanskje ikke virkelighetsnære nok og at de noen ganger nedprioriteres til fordel for mer reflekterende elementer. Til tross for at noen av studentene på pastoralseminaret kan uttrykke at de føler seg *undervurdert*, er de kanskje likevel *overvurdert*. Er det slik at lærerne forventer at studentene *selv* setter mer av episteme og techne i spill når de blir bedt om å reflektere, men at de som underviser undervurderer hvor krevende prosesser dette er for studentene? Det er dermed en risiko for at hensikten med læringsaktivitetene ikke blir tilstrekkelig tydelig. Det kan da bli et misforhold mellom institusjonenes og lærernes intensjon om å fremme fronestisk kunnskap, og pretestudentenes forventninger og ønsker om techneinnretning og epistemekvalitet.

I svensk kontekst er det nylig utkommet et jubileumsheftet for Svenska kyrkans utbildningsinstitut.⁵ Der innrammes undervisningens sju tematiske områder nettopp av de tre aristoteliske kunnskapsformene, noe som kan underbygge

⁵ Svenska kyrkan, *Svenska kyrkans utbildningsinstitut 2014–2024*, 2024, 10. Tilsvarende har leder for presteutdanningen på SKUI, Elisabeth Petterson, nylig skrevet en artikkel om pastoral utdanning i antologien *Vigd till tjänst. Om ämbetet i Svenska kyrkan* (Petterson, 2024). I sin beskrivelse av SKUIs praksisnære pastoralteologi inngår både teoretisk kunnskap, ferdigheter og evne til refleksjon. I følge Petterson, innbefatter dette de tre aristoteliske kunnskapsformer selv om et hovedanliggende på SKUI er nettopp fronesis.

fortolkningen i retning et ideal om å utvikle fronetisk kunnskap ved pastoralseminaret nettopp ved å integrere de andre kunnskapsformene. Hvorvidt dette var et bevisst teoretisk perspektiv ved SKUI på det tidspunktet vi foretok våre fokusgruppeintervju der, kan vi imidlertid ikke si noe om. Det vi ser i materialet, er uansett bruk av læringsaktiviteter som sikter mot å bygge bro mellom universitetsutdanningens kunnskapsform og prestedtjenestens praksiser. Tilsvarende peker dette kapittelet på betydningen av at de tre kunnskapsformene i pastoralseminarets ulike læringsaktivitetene kobles sammen, og at dette gjøres på en slik måte at koblingene blir synlige for studentene.

Lære å bli profesjons- utøver – eller lære å være praksisstudent?

Praksisperioder i presteutdanning

Hvordan skjer læring i pretestudenters praksis? For den som skal bli prest i en av de skandinaviske folkekirkenes innebærer utdanningen flere praksisperioder for de svenske og norske prestene mens de danske har to praksisperioder det siste semesteret på pastoralseminaret samt muligheten til å ha praksis som et valgfritt emne (se nedenfor og i innledningen). Selv om utdanningsforløpene og praksisperiodene er ulike i de tre landene, er det en felles målsetning at praksiserfaringer skal utgjøre en integrert del av pretekandidatenes formelle læring. I dette kapitlet ser vi nærmere på læringsprosesser i praksis som foregår under presteutdanningsens siste semester og studentenes erfaringer med disse. Vi er opptatt av hvilke betingelser det er som muliggjør og begrenser profesjonslæringen i disse læringsaktivitetene.

Dette kapitlet er en utvidet og lettere revidert utgave av en artikkel publisert av oss fire forfattere i tidsskriftet *Uniped*.¹ Argumentet er det samme som i

¹<https://www.idunn.no/doi/10.18261/uniped.47.3.3>.

artikkelen, men her i rapporten har vi inkludert mer av det empiriske materialet, fjernet noe av tidligere forskning og foretatt noen mindre endringer. I denne teksten benytter vi oss særlig av de første fokusgruppeintervjuene i hvert land som fant sted mens deltakerne fortsatt var studenter og nylig hadde gjennomført praksis. Intervjuguiden bestod av to åpne spørsmål: Vi ba deltakerne fortelle om situasjoner i praksisperioden kjennetegnet av henholdsvis mestring og tilkortkommenhet. Fokusgruppene ble ledet av to forskere fra to ulike land, noe som innebar at en av oss kjente konteksten (og en del av deltakerne) godt, mens den andre hadde et utenfrablikk som identifiserte blindsoner som lett oppstår i forskning på «egen bakgård».

Praksisperioder i de tre skandinaviske landene

I det følgende gjør vi kort rede for organiseringen av praksisperioder i de tre skandinaviske landene (jfr. innledningen). Oversikten viser betydelige ulikheter, og poenget er ikke å sammenligne ikke-sammenlignbare størrelser, men å vise hvordan ulike dynamikker gir ulike betingelser for læring. Vi forholder oss her til normalordningen for presteutdanning som den var på det tidspunkt intervjuene fant sted. I Danmark og Norge er det nå mulig å kvalifisere seg til prestatjeneste gjennom kortere utdanningsløp.

Praksisperiodene i studieprogrammene

- Danmark: To praksisperioder i menighet i løpet av semesteret på Pastoralseminaret.
- Norge: Tre praksisperioder (to i menighet, én i institusjon som sykehus, militæret, fengsel etc.) integrert i profesjonsutdanningen. Uavhengig av studiestedet kan de dessuten søke jobb som prestevikar i vakante stillinger for eksempel om sommeren, og de får da biskopens fullmakt til å utføre alle presteoppgaver unntatt vielser. Dette er noe mange studenter benytter seg av. Praksisperiodene er del av praktisk-teologiske emner [S: kurs, DK: fag] i studiet og forberedes og følges opp av studiestedene i tillegg til at de må gjennomføres på en slik måte at studenten får godkjent praksis.
- Sverige: Flere praksisperioder i løpet av studiet. En «församlingspraktik» som de ulike bispedømmene [S og DK: stift] er ansvarlig for, og som er uavhengig av undervisning. I tillegg kommer «verksamhetsförlagd

utbildning» (VFU) som er forankret i undervisningen ved SKUI både under Pastoral Grundkurs og under siste semester. Det er mulig å være «tjänst-biträde» [N og DK: assistent] i menigheter utover disse praksisperiodene, men man går ikke inn i en vakant stilling som i Norge.

Siste semesters praksisperiode

- Danmark: «Følgepraksiser» i to + tre uker der praktikantene går sammen med sine veiledere og befinner seg i samme menighet som dem.
- Norge: «Stiftspraksis» i fem uker. Praksisstudentene går inn i en vakant stilling og har fullmaktsbrev fra biskop til å forrette alle handlinger som en ordinert prest kan (bortsett fra vielser). Veileder er ikke en av de nære kollegene og dermed ikke til stede i det daglige, men observerer studenten i 2 – 3 aktiviteter (f.eks. en gudstjeneste og en gravferd), og har veilednings-samtaler med studenten ca. en gang i uken.
- Sverige: Som Danmark, men med en varighet på tre uker.

Praksisperioden som grensekryssing

Vi har tidligere redegjort for hvordan prosjektet som helhet er informert av sosiokulturelle, sosiomaterielle og praksisteoretiske tilnærminger, der læring blant annet forstås som deltakelse i praksiser. I analysearbeidet til dette kapitlet var det særlig to perspektiver som pekte seg ut: Teori om grenseobjekter og grensekryssing og liminalitetsteori.

Grenser mellom praksiser, institusjoner og felt signaliserer både forskjell og identitet. Det finnes etter hvert en omfattende litteratur som bruker teorier om grenseobjekter og grensekryssing, og i en artikkel som det ofte refereres til, argumenterer Akkerman og Bakker, (2011) for at den økte interessen for dette feltet har å gjøre med mer pluralistiske, spesialiserte og tidvis fragmenterte samfunn. Grenseobjekter er «artefakter (tegn og verktøy) som beveger seg mellom ulike steder og dermed muliggjør kontinuitet og interaksjon mellom de to» (2011, p. 133). Grensekryssing viser til «personer som passerer gjennom og samhandler på tvers av ulike steder, kalt meglere, grensekryssende personer eller grensekryssere» (2011, p. 133,140). Akkerman og Bakker identifiserer også fire læringsmekanismer som preger slike grensekryssinger. Disse blir nærmere utfoldet mot slutten av kapitlet.

Liminalitetsteori går tilbake til van Gennep (1960), og senere Turner, som identifiserte de tre fasene *separasjon, den liminale fasen og innlemmelse i et nytt fellesskap/ny identitet* (Turner, 1969). Det liminale grenselandet erfares som skremmende og ukjent, og beskrives som en terskelopplevelse hvor f.eks. ungdommene er adskilt fra dagliglivet og samfunnet før de etter å ha bestått prøvene igjen skal innlemmes i de voksnes rekker. Teoriene blir i dag hentet opp og modifisert i ulike faglige kontekster, bl.a. fordi de gir åpne perspektiver til «utfordringer som er forbundet med en arbeidsverden som i økende grad er i endring» (Söderlund & Borg, 2018, p. 880).

Å lære seg å være praksisstudent mer enn å lære å bli prest

Analysen av materialet samler seg omkring tre temaer som peker på kritiske faktorer i organiseringen og tilretteleggingen av praksisperioder og der det oppstår spenninger mellom hensikten med og organiseringen av periodene på den ene side, og hvordan de erfares av studentene på den annen. Det er et opplagt utgangspunkt at en praksisperiode er til for at studenter kan bli kjent med og øve på profesjonen de utdanner seg til. Det er imidlertid et empirisk spørsmål om praksisperioden faktisk legger til rette for dette. I denne delen av kapittelet presenterer vi disse temaene ut fra mønstre i materialet mens teoretiske perspektiv vil bli trukket inn mot slutten av kapittelet.

En mellomrolle

I sitatet nedenfor beskriver en av de svenske praksisstudentene praktikantrollen som en utfordrende mellomrolle, noe de andre svenske også tydelig istemte i under fokusgruppeintervjuet:

Men jag tycker att det är jättekul att plugga och så har jag kommit ut på praktik och bara känt så här ...” varför tycker jag inte om det här liksom?” Det har ju att göra med min roll (...). Det blir jättekonstig roll. Skitsvårt liksom. Men alltså verkligen den här mellanrollen att man är en del av personalgruppen men ändå inte alls. Och att man ska ta sig någon slags plats och ansvar men man har inget mandat. Och ingen har bett om att man ska vara där. Det är så konstigt. Och så också de här handskaknings-tillfällena. När ens handledare skakar hand med ett sorgehus [N og DK: pårørende] eller ... vad ska jag göra? Och jag har flera gånger sagt ... jag

tänker att jag går upp på orgelläktaren [N: galleriet, DK: pulpituret] och leker vaktmästare. Jag behöver inte säga till alla: 'Jag heter [NN] och jag är praktikant'. Det blir så konstigt bara.

Frustrasjonen som uttrykkes i sitatet, handler både om usikkerhet i forhold til hvor de skal gjøre av seg og hvordan de skal føre kroppene sine. Usikkerheten gjelder både *back stage* og *front stage* situasjoner, for å låne Erwin Goffmans kjente metafor som han overfører fra teaterverdenen til andre sammenhenger. En slik «mellomrolle» oppleves *back stage* når enkelte praksisstudenter får signaler om at de ikke kan sitte på lunsjrommet, og er usikre på om de har adgang og hvor det er rom for dem. *Front stage* viser derimot til situasjoner der studentene offentlig medvirker i en gudstjeneste, vigsel eller gravferd eller i møte med brudepar, dåpsforeldre, ungdommer eller andre der de representerer kirka. I slike tilfeller handler usikkerheten helt konkret om hvor de skal gjøre av seg og kroppene sine. Skal de stå med veilederpresten eller gå vekk, skal de strekke frem armen og hilse på pårørende, dåpsforeldre og brudepar eller ikke? I sitatet trekker studenten seg tilbake til galleriet nærmest som en refleks på ubehaget.

Det er verken tydelig hva studenten skal gjøre eller hvem studenten er. I motsetning til de norske, har de svenske og danske studentene ikke lov til å bruke presteskjorte før ordinasjonen, og dermed blir de henvist til å gi lengre forklaringer som bare vil bekrefte at en er uvedkommende i situasjonen. Det kan derfor være enklere, som den ene studenten gjorde, å «leke vaktmester».

Ubehaget står i kontrast til tryggheten og gleden denne deltakeren kjenner som student tilbake på universitetet og SKUI. Der har hun funnet sin plass, vet hvor hun skal sitte og stå, og hvordan hun skal føre seg. Spørsmålet «hvorfor liker jeg ikke dette her liksom?» avslører en skuffelse: Studenten har hatt store forventninger til praksisen fordi hun er motivert for å bli prest (bekreftet i materialet ellers). Men øvingen kommer ikke i gang fordi praksissituasjonen tar mer oppmerksomhet enn selve presteoppgavene.

Veileders rolle som «presten» og som mesterlærer

Det finnes også en uklarhet i oppgave- og rollefordelingen mellom student og veileder. En dansk deltaker skal lede en dåpssamtale med den veiledende presten som observatør. Det viser seg at moren kjenner presten godt etter kirkelige handlinger hun har vært med på.

Så der var alligevel masser af relation [mellom prest og dåpsfamilie] selv om det ikke var direkte med moderen. Så kommunikationen kom til at foregå ved at jeg talte og snakket til moderen, som så svarede præsten, som så pegede over på mig, så det blev sådan en trekant. Det skapte en underlig ubalance i hele samtalen. Det var supersvært at sitde i (...) For det at sitde og kommunisere med en, som ikke rigtig kommuniserer tilbake, det er underligt (...) Men samtidig syntes jeg så at præsten var meget loyal, for hun blev ved med at pege tilbake på mig. Hun prøvde ikke selv at tage over.

Dåpsmoren behandler den faste presten som den eneste presten i rommet, i kraft av den «ordentlige» prestens profesjonsrolle og relasjonen dåpsmoren har til henne. Fordi praktikanten ikke blir en naturlig del av samtalen, får han heller ikke øvd på å lede den.

I en annen episode skjer det motsatte: En annen dansk praksisstudent observerte en sjelesorgsamtale der konfidenten jevnlig avbrøt dialogen for å gi studenten bakgrunnsinformasjon om samtaletemaene. Resultatet ble det samme som i sitatet over: Studentens erfarte læringsprosess – det som er «supervanskelig» – blir å kjenne hvordan det er å sitte i en samtale i «ubalanse» – ikke å lære om sjelesorg.

I eksemplene prøver veileder lojalt å bringe studenten inn i dåpssamtalen og ut av sjelesorgsamtalen. I en tredje situasjon, en vigselssamtale, opplever en annen student derimot at presten blander seg inn i studentens samhandling med paret.

Praksisstudent: Men så i [vigsel]samtalen kom min praktikpræst også til at overtage rimeligt meget, selv om det var mig der skulle have den.

Intervjuer: Men hvad gjorde du? Holdt du fast og kørte videre med dine ting, eller?

Praksisstudent: Narrh... jeg trak mig, tror jeg. Og derfor kom jeg også til at trække mig i løbet af resten af samtalen.

Studenten har forståelse for at presten vil «udlægge det sådan (...) som hun fandt vigtigst», som han forklarende la til. Men verken praksisstudentrollen eller relasjonen til veileder er avklart, og prestens inngripen reduserer studentens handlingsrom og legitimitet – og dermed læringspotensialet i forhold til det å være prest. Studenten øver mer på praksisstudentrollen enn på

presterollen – hvis han i det hele tatt øver ettersom situasjonen får ham til å gjøre retrett og passiviserer ham i resten av samtalen.

Men det å være så tett på veileder byr også på læringsmuligheter ettersom det blir mulig for studenten å observere veileder som utøvende i sin presterolle:

Det var en präst som tog sin förkunnelse på stort allvar. Det var liksom inte lägre nivå för att det var demenssjuka. Det var en annan form bara. Otroligt häftigt att se hennes sätt att komma in i rummet och att ta sig an alla de här människorna. Någon som sitter i ett rum och skriker högt och hur man liksom ... hon kom med energi liksom till otroligt låg plats ... en plats med låg energi ... och det var liksom evangelium på så många plan och så slutade det liksom med något samtal med någon som berättade om sitt liv och ... jag hade nog kunnat sitta kvar där hur länge som helst.

Den formen for veiledning studenten her beskriver forstår vi som *mesterlære*, der praktikanten (lærling) går sammen med en erfaren prest (mester) og lærer både ved å observere, få veiledning i stunden og reflektere i etterkant, slik som beskrevet i sitatet ovenfor. I det tilfellet er det tydelig at hun opplever denne presten som et forbilde som hun gjerne vil og kan lære av. Her får den svenske praktikanten lære å være prest mer enn å være praksisstudent.

Samlet viser eksemplene at plasseringen av veileder som prest og ekspert har stor betydning for studentenes muligheter til å få øve på presterollen i praksisperioden. Til tross for at veiledere i materialet turnerer dette på ulikt vis og i ulik grad lar studenten få slippe til, fyller nærværet deres presterollen i situasjonen, ikke minst i samtalepraksiser. Det blir dermed mindre rom for studenten til å innta rollen.

Et ingenmannsland av inaktivitet

En ytterligere observasjon er at mangel på- eller for få oppgaver, og dermed inaktivitet, kan bidra til å forsterke følelsen av å befinne seg i en midt-i-mellom-situasjon eller et ingenmannsland og dermed begrense praksisstudentenes handlingsrom og læring fordi de må forholde seg til utfordringer (for få oppgaver og for utydelig rolle) i selve praksisstudentrollen. Noen av de svenske forskningsdeltakerne forteller at i enkelte bispedømmer (stift) innebærer praksis alltid gruppepraksis. Dette er nok et unntak, men sitatet nedenfor egner seg likevel til å belyse hvordan praksisperioder kan erfares når det finnes for få oppgaver å prøve seg på, og også når praktikantene mangler en tydelig rolle å tre inn i:

Praksisstudent 1: Ja, i NN stift är alla VFU:er grupper. Och det pratade vi en del om att det var inte så bra för de här situationerna där man får testa sina vingar. Vilket kanske är superviktigt så här den sista VFUn, det blir inte så mycket, för man är fyra stycken som (...) Det tillfälle jag tänker på var ett tillfälle då jag ändå fick vara själv. Men de var inte så många tyvärr på den praktiken medan de var jättemånga på den enskilda praktiken. Och därför blev det ju inte den lärorikaste VFUn precis (...).

Praksisstudent 2: Men hade ni mycket förrättningar på era? För jag hade inget dop, ingen begravning, ingen vigsel. Jag var med på en gudstjänst under min VFU. Jag vet inte om det är en grej på just VFUn...att man inte gör sådant (...).

Praksisstudent 3: Men det är ju problematiskt om man är som grupp-praktik och den är VFU, för då får man nästan slåss om själva förrättningarna.

En av studentene beskriver at det er kamp om de kirkelige handlingene [S: förrättningarna, DK: kasualier) når det er mange studenter i gruppe-praksis. Dermed er erfaringen at de ikke i tilstrekkelig grad får «testet sine vinger» i denne praksisen, og at det heller ikke oppleves så lærerikt.

Vi har i denne delen analysert erfaringer av å måtte bruke mer energi og fokus på å være praksisstudent enn på å være profesjonsutøver. Dette kan både handle om å ha veileder for nær slik at praksispresten konstitueres som «den ordentlige presten» mens praksisstudenten i forhold blir «ikke-prest». Videre bidrar utydelige roller og rom til at det er krevende for praksisstudentene å vite hvor de skal gjøre av sine kropp og kan gi dem følelsen av å befinne seg i et ingenmannsland, noe som koster krefter. Når det er for få oppgaver og for utydelige roller, flyttes også fokus til selve praksissituasjonen i stedet for øving på presteoppgaver og presterolle.

Å øve på oppgaver eller øve på rolle?

Analysen viser samspill og spenninger mellom hvordan praksisperioder legger til rette for å øve profesjonens *oppgaver* og på selve profesjonsrolle:

Å øve på ikke-relevante enkeltoppgaver

Och på en vigsel så sa min handledare att jag skulle läsa en text och jag såg hur den här bruden inte ville att jag skulle göra det, men han var så här 'nä, men du ska va med för du [är] praktikant'. Och efteråt kan jag känna, varför då? Alltså läsa en text vet väl jag hur man gör. Varför ska jag vara där och förstöra hennes, deras bröllop? Usch!

Oppgaven som gis den svenske praksisstudenten i vielsen er en reell presteoppgave som lar seg gjennomføre. Likevel opplever hun ikke at den gir mening. For det første virker det meningsløst og påtrengende når hun knapt synes at det er noe å øve på samtidig som bruden tydelig heller «inte ville att jag skulle göra». For det andre fremstår det som en tilfeldig og ikke-relevant enkeltoppgave å øve på i praksis. Presten tildeler heller ikke egentlig oppgaven med tanke på øving, men snarere som et påskudd for å kunne involvere studenten i den helheten som gir enkeltoppgaven mening, men som studenten opplever at hun likevel ikke blir en naturlig del av. Derfor får hun snarere følelsen av å være en «inntrenger».

Å øve på reelle oppgaver med relevans for rollen

Vi finner samtidig positive eksempler i materialet på fruktbare forbindelser mellom øving på oppgaver og rolle:

En mässa var det, där prästen gav mig ett sånt himla stort mandat. 'Du är ju snart färdig. Vad vill du göra? Vill du göra det här och det här och det här också?' Och det var ju saker som jag aldrig har gjort förut för jag får kanske inte göra det, alltså inte instiftelseorden och de delarna. Och jag bara 'ja självklart, Gud va roligt' men livrädd så klart. Men, wow att få det (...) där kände jag kanske för första gången att nu provar jag mina små vingar ... ni vet ... och det gick ju, jag flög ju runt där. (Skratt) (...) Men han tog ett baksätеспerspektiv och det var något vi pratade ganska mycket om efteråt och det var en väldigt god upplevelse som jag tror stärkte mig enormt mycket. Så där wow. Jag lärde mig ju inget

konkret, mer än att det blev en känsla i mig själv som ... men det tror jag var superviktigt.

Opplevelsen er i ytterkanten av hva studenten føler at hun er klar for. Men fallhøyden gjør at opplevelsen av læring blir sterk og berører rolleidentiteten mer enn enkeltferdighetene. For deltakeren er det avgjørende at veilederen ikke blir borte, men tar «et bakseteperspektiv». Veilederpresten er bevisst på å kalibrere avstand og nærhet til studenten og kommuniserer også dette med studenten som får øvd på prestetjeneste mer enn praksisperiode. Her kombineres det å øve på enkeltoppgaver (de ulike delen av messen) og det å øve på rollen (å lede mye av gudstjenesten som helhet).

En annen svensk deltaker forteller om praksis i Svenska kyrkan i utlandet (SKUT, tilsvarende Sjømannskirken i Norge). På grunn av underbemanning ble hun satt til langt flere og mer selvstendige oppgaver enn vanlig, og hun stortrivdes med dette:

Jag måste säga att det här har väldigt mycket med handledaren att göra. För på min enskilda [N og DK: individuelle] praktik i Utlandskyrkan [SKUT] där upplevde jag att liksom jag var en i arbetslaget (...). Och jag tror också [det var] för att de var underbemannade. För jag behövdes på riktigt liksom. Och den praktiken går inte att jämföra med någon annan praktik här i Sverige (...) Jag kände mig tagen i bruk. Och så har jag aldrig känt på en praktik i Stockholm. Där är alla, allt är ju redan ... man går ju utöver liksom.

I denne situasjonen går praksisstudenten i høy grad inn i rollen som profesjonsutøver mer enn å bli værende i rollen som praksisstudent i motsetning til de andre erfaringene fra det svenske fokusgruppeintervjuet. Her får hun virkelig prøvd seg på å være en i staben, og dermed aktualiseres også selve presterollen, «for jeg trengtes jo på riktig liksom». Hun snakker med begeistring om denne praksisperioden, og understreker hvor unik og positiv denne erfaringen var. Også en av de danske deltakerne opplevde at hun fikk øve både på presteoppgaver og presterollen:

Men jeg synes jo det var fantastisk at være i praktik. Jeg syntes det var så dejligt. Og ... Ville bare gerne opgaverne. Og oplevede så, at det var svært at slippe dem. Altså jeg kom bare ind i sådan et flow, hvor jeg egentlig gerne ville tænke på det og arbejde med det og køre i det. Og så omstillingen til at komme hjem og være normal familie. Og den her omstilling fra at være inde i præsterollen og præsteoppgaver, og til at være hjemme, altså privatperson igen.

Studenten kommer i «sånn en flow» i forhold til oppgavene i praksisperioden. Hun opplever aktivitetene som riktig formatert i forhold til vanskelighetsgrad og omfang, og så stimulerende at hun ikke greier å slippe dem. Dermed blir hun kastet ut i – og får øve på – presterollens utfordring i å forhandle forholdet mellom den profesjonelle og private sfæren. Det er denne vekslingen hun beskriver som utfordrende, ikke praksisperioden i og for seg.

Å øve på komplekse oppgaver koblet til rollens kompleksitet

I den norske praksisperioden i presteutdannelsens siste semester tildeles studenten en vakant stilling med alle fullmakter (bortsett fra å vie brudepar), mens veileder befinner seg i en annen menighet eller tjenestegjør som spesialprest ved en institusjon. Deres praksisperiode er dermed radikalt annerledes formatert enn tilfellet er for de svenske og danske studentene. Det følgende eksempelet er representativt for hvordan denne type praksisperiode kan åpne for å øve på å håndtere kompleksiteten i både sammensatte oppgaver og selve profesjonsrollen. Derfor utfoldes denne situasjonen utførlig. Studenten forteller først om en situasjon hun opplevde å mestre:

Jeg føler jeg mestrer den [gudstjenestesituasjonen] fordi det er så mange forskjellige ting. Det er ledelsesaspektet med mange involverte; det er tre konfirmanter som skal være med, det er dåpsfamilie hvor søsknene skal lese tekst, det er en organist jeg planlegger musikk med, en klokke² som har lokalkunnskap og jeg trenger for å høre hva er viktig for menigheten her (...) Så de relasjonelle tingene er viktig.

Her betoner hun hvordan gudstjenesteledelse handler om mange involverte aktører – både ansatte og frivillige som hun samarbeider med. I Norge er det også vanlig at dåp foregår i søndagens hovedgudstjeneste, slik at det ofte er (kirkeuvante) dåpsfølger til stede i gudstjenesten. Studenten fortsetter med å beskrive hvordan dåp er nytt for henne.

³ Klokke er en norsk betegnelse for en gudstjenestelig rolle som både kan være lønnet (ofte som deltidstilling) eller frivillig og kan involvere det å ringe med klokken, be inngangsbønn (som tidligere het klokkebønne), lese tekster i gudstjenesten osv. Mange steder hadde og har klokkeren også stor lokal kunnskap, og er derfor en nøkkelperson for praksisstudenter. Andre steder er denne rollen nå erstattet av frivillige oppgaver som å være tekstleser, kirketjener (som også har ansvar for klokkeringing), kirkeverter osv. I Danmark har graveren delvis samme rolle. I Sverige utfører kyrkovården i mange menigheter klokkeoppgaver.

Så er det den liturgbiten, for jeg hadde ikke hatt en dåp før, så jeg brukte mye tid på å øve på dåpsliturgi, hvor kommer dåpsfølget til å stå, hvor skal jeg løfte opp dåpsbarnet. Vi skulle tenne lys med ett av søsknene til dåpsbarnet. Så kom preken, og det var en tekst vi hadde jobbet mye med både bibelfaglig [i det som ville tilsvart universitetsutdannelsen i S og DK] og i praktikumsklassen tidligere, (...) men jeg måtte tenke mye over hva det er denne menigheten trenger å høre (...) Så kom nattverd-liturgien som jeg tenkte at det kan jeg, så det brukte jeg ikke så mye energi på, men når jeg kom dit, tenkte jeg at 'her var det mye tekst!'

Hun visste at hun var uerfaren med å forrette dåp, så det hadde hun øvd på. Prekenen kjente hun seg derimot forberedt på fra studiet (både bibelfaglig og homiletisk). Hun trodde det samme gjaldt nattverd-liturgien, men der ble hun litt overrumplet over hvor ordrik den var. I tillegg fortalte hun hvordan hun arbeidet konkret med å involvere barna (egne barneagender med barnas navn på forsiden, barnesanger og oppgaver de fikk delta i), hvilket var et av hennes fokusområder for praksis. Studenten lander i følgende refleksjon:

Det er mange ting jeg ikke kan kontrollere, men jeg mestrer denne situasjonen (...). Og i en sårn gudstjenestesituasjon kjenner jeg at jeg bruker alt jeg kan og er (...) [og] det å kunne synge med på salmene fordi det er jeg komfortabel med det.

I sitatet er ikke rollen bare summen av enkeltoppgaver, men å innta en aktiv lederrolle som forrettende prest. Hun beholder også sinnsro i møte med «mange ting jeg ikke kan kontrollere», og har nærvær til å «synge med på salmene» – altså ikke bare lede, men også selv feire, gudstjeneste. Studenten øver dermed på å håndtere kompleksiteten i profesjonsrollen.

Senere i intervjuet forteller hun at hun diskuterte gudstjenesten med den ansvarlige prest i menigheten og hennes overordnede, soknepresten³, på forhånd. Hun tok særlig opp det å involvere barn og dåpsfølget ettersom nettopp det var noe hun ønsket å bruke praksisperioden til å øve på. Det følgende sitatet kom som respons på spørsmålet om å beskrive en situasjon der hun kjente på tilkortkommenhet:

³ Den lokale soknepresten er praksisstudentens overordnede og kollega, men ikke praksisveileder. Studentens formelle veileder er ansatt i en annen menighet eller institusjon. Den lokale prest inngår imidlertid i en «trekantsamtale» med student og veileder ved et par anledninger i løpet av praksisperioden og får dermed likevel en slags veiledende funksjon.

Så etter dåpssamtalen så spør jeg soknepresten som var min nærmeste overordnede: 'Hva pleier du å gjøre for å inkludere barna?' (...) Jeg ble veldig motløs i møte med hans respons på mine spørsmål. Så prøvde jeg å ta opp dette igjen dagen etter og sa jeg hadde tenkt til å lage denne agenden som var beregnet for barna og hva han tenkte om det? Så sa han at det var en god ide. Så ble det stille igjen. Sånn stemningen bare punkterte (...) Men jeg ble veldig OBS på at det er veldig krevende å komme inn i en etablert stabskultur og kjente ikke på at jeg mestret å ta med det jeg er opptatt av og det jeg trenger for å trives i en stab inn i den stabskulturen.

Da studentens entusiasme ble møtt med resignasjon, merket hun at «alt det engasjementet jeg hadde samlet opp for å inkludere de barna var borte på ett sekund». Her er det ikke oppgavene, og heller ikke en generisk presterolle, som er i fokus, men hvordan presterollen og det å være ny i en stab forhandles i samspill med stabskulturens «vi pleier å gjøre det [slik] hos oss». Studenten går høyt ut med sitt engasjement og sine forslag knyttet til et område hun eksplisitt har uttrykt at hun ønsker å øve på (å involvere barn i gudstjenesten), men hun kjenner på tilkortkommenhet i møte med sokneprest og stabskultur. Hun forteller også at hun måtte ringe en god venn for å få hjelp til å prosessere situasjonen slik at hun ikke mister entusiasmen.

Å øve på improvisasjon og det som ikke kan øves på

At praksis gir muligheter for å erfare profesjonsrollens kompleksitet utdypes ytterligere av en annen norsk deltaker. En familie ønsket å snakke med presten i forbindelse med et dødsfall, men ikke som en vanlig sørgesamtale [S: sorgeshussamtal, DK: begravelsessamtale]. Det er derfor ikke klart for studenten hva slags møte de ønsker, men han fungerer jo som menighetens prest siden han er vikar og presenterer seg som det.

Og meldingen avsluttes med ordene 'ønsker kontakt med prest' (...) Så jeg skifter til presteskjorte og snipp [S: krage, DK: flip] og setter på kaffe (...) Og det som på en måte er essensen i denne fortellingen er at jeg erfarer kontinuerlig at jeg er rolig hele tiden, og det er [det som gir] mestringsfølelsen. Jeg kjenner at jeg er til stede hele tiden, kjenner igjen mine egne reaksjoner, registrerer når jeg blir følelsesmessig involvert, kjenner nå klarer jeg å lytte (...) Også ligger det mestrings i at jeg tror på henne når hun sier at det var godt å snakke (...) Jeg har hatt sommer[vikar]tjeneste litt (...) så tror jeg det har en funksjon at jeg har gått til sjalesorg selv (...) Men man kan ikke forberede seg, det er en mengde

improvisasjon som kommer, men i improvisasjonen kommer det ting jeg kjenner til, og oppdager at jeg er trygg i rommet (...) Jeg tror jeg hadde, jeg tok noen pusteøvelser før jeg reiste meg.

Sitatet aktualiserer en side ved å øve på rollen som går utover å knytte sammen elementer og aktører i kjente aktiviteter (f.eks. gudstjenesten som rite), men at profesjonsrollens ledelsesdimensjon også handler om å navigere i ukjente oppgaver. Her blir studenten kastet ut i en kompleks oppgave der det likevel er tydelig at han får satt i spill sin pastorale sjelesorgskompetanse og det å være nærværende. Dermed oppstår paradokset at en må øve på det som ikke kan øves. Dette kan skje ved å sy sammen biter av kunnskap, ferdigheter og erfaringer en har plukket med seg (i studium og andre steder) slik denne studenten gjør. I tillegg driver han med kontinuerlig metarefleksjon over sin egen rolle og hvordan håndtere det uventede, og slik øver han også på selve rollen. Denne bearbeiding og metarefleksjon kan også fortsette i veiledningen, som i norsk stiftspraksis har preg av «etter-refleksjon» (kan minne om arbeidsveiledning, ABV).

Å øve på veiledning som refleksjon

De norske deltakerne omtaler i forbausende liten grad veilederne, men noen sitater viser at samtalene kan bidra til å reflektere over rolleidentitet.

Veiledning i praksis var veldig fint, for da hadde man satt av tid til å skulle reflektere over ting man har opplevd og gjerne de tingene som ikke gikk så bra, eller der man tenkte at 'her forstår jeg ikke helt hva som skjedde'. For å kunne vite at jeg er ikke alene om å synes at ting ikke går perfekt hele tiden og det er heller ikke et mål i seg selv at alt skal være perfekt, men når det er noe som skjer, så er det noe man kan reflektere med.

Sitatet viser at veiledningen i liten grad innebærer å gi konkrete råd og tilbakemeldinger, men at den bidrar med mer enn en refleksjon over opplevelser i praksis. Studentens eksempel med å se på egne forventninger til perfektion, peker i retning en metarefleksjon om hva slags presterolle studenten ønsker å gjøre til sin. Flere av studentene kommer også inn på stiftspraksis og veilederne i intervjuer i ettertid. En av de norske fremhever at han var «heldig med en utrolig dyktig veileder (...) Og det ble veldig wow, kan det være så bra med veiledning!» Da intervjuer spurte hva det var som opplevdes bra, svarte han:

Han [veileder] stilte veldig mange gode spørsmål. Han skapte trygghet, han var ganske tydelig. Han utfordret meg (...) For eksempel en stab hvor jeg synes det var noen krevende situasjoner i stiftspraksis hvor vi gikk veldig konkret inn i de situasjonene og hvor jeg måtte jobbe gjennom mine reaksjoner (...) Og mestring for meg gjenspeiler trygghet. Det gjenkjenner jeg fra studiet at, og det var nok derfor i stiftspraksis at han [veileder] var opptatt av: 'Hva gjør deg utrygg?' (...) Hva kan du legge til rette for at du blir mest mulig trygg i utrygge sammenhenger. Så det lærte jeg mye av i stiftspraksis

Det er tydelig at studenten i denne praksisperioden fikk øve på å være prest, altså på rollen, i en stabssammenheng, og at dette var noe han også reflekterte grundig over sammen med veileder. I intervjuet kommer han gjentatte ganger tilbake til denne veilederen, og det er tydelig at vedkommende har hatt en viktig formativ rolle. Utfordringene som kommer til uttrykk i sitatet tyder på en praksissituasjon med tilstrekkelig spenningsnivå for å muliggjøre læring, og at nettopp veiledningen spilte en avgjørende rolle for at læringspotensialet skulle kunne innfris.

Å øve på yrket eller å utøve yrket?

Noen studenter opplever imidlertid at de snarere *utøver* presterollen enn at de *øver på å bli* prest og profesjonsutøver. I det norske materialet finner vi flere eksempler på at studentene forteller at det var fint å kunne arbeide selvstendig som prest. De ligner de positive vurderingene i forrige avsnitt, men det er vanskeligere å se at praksisperioden legger til rette for øving og læringsprosesser utover den type refleksjonslæring som gjelder alle profesjonsutøvere som er ferdig utdannet og er i ordinære stillinger.

Noen norske deltakere opplever stiftspraksis som et «antiklimaks», etter at de to foregående praksisperiodene og det å jobbe som prestevikar om sommeren har vært svært viktig for dem. En deltaker opplevde at praksis besto «mye av de praktiske tingene». En annen norsk deltaker synes at stiftspraksis ikke utfordrer når en har hatt flere vikariater ved siden av studiet:

[Stiftspraksis siste semester] var egentlig mindre revolusjonerende enn institusjonspraksisen. For stiftspraksisen var lik de fem sommervikariatene jeg hadde hatt tidligere. Og da var ikke det noen stor overraskelse eller prøvelse. Det var lite ny lærdom, for erfaringene som normalt ville komme der fikk jeg i sommervikariatene.

Sitatet antyder at en selvstendig praksis kan gi for få ressurser til fordypende refleksjon («ikke noen stor overraskelse») og reelle læringsutfordringer («prøvelse»). «Det var jo mye de praktiske tingene» antyder at praksisperioden reduseres til å gjennomføre oppgaver og være i rollen – mer enn å øve på, og reflektere over, dem. Disse utsagnene kom i intervjuer etter ett og to år, ikke i samme semester som praksisperioden, og de er mindre fremtredende i materialet enn positive og lærerike erfaringer med stiftspraksis.

Praksisperioder som grensesoner og liminale faser i presteutdanning?

Analysen ovenfor har vist hvordan profesjonslæring i praksisperioder både vanskeliggjøres og muliggjøres av grenseobjekters tilgjengelighet, aktørers posisjoneringer og ulike materielle og symbolske arrangementer. I det følgende diskuterer vi funnene i lys av teorier om grenseobjekt, grensekryssing og liminalitet. Til slutt vil vi antyde hvordan vår studie kan inngå i en samtale med tidligere forskning.

Praksisperioden som grenseområde

Som nevnt innledningsvis, identifiserer Akkerman og Bakkers fire læringsmekanismer i grenseforhandlinger (2011) som vi gjenkjenner i analysen av materialet. *Identifikasjon* tilsier lite gjensidig utveksling over grensene, med en negativ avgrensning i forhold til den andre praksisen. *Koordinering* signaliserer kommunikativ forbindelse over grensene, gjennom «oversettelser» og utvikling av rutiner. *Refleksjon* skjer bl.a. når de som krysser grensene får et nytt perspektiv på egen praksis ved å se den gjennom den andre. *Transformasjon* leder til grunnleggende endringer i praksiser, eventuelt at det oppstår nye praksiser i grenselandet (2011, p. 146 f.). Ofte henger dette sammen med at en avdekker problemer og motsetninger som kan vise seg produktive for endring.

De svenske og danske erfaringene vi har nevnt i første hoveddel av analysen kan leses som eksempler på identifikasjon, idet grensene til prestejenesten opprettholdes, og praksisstudenten plasseres i rollen som *den andre* og som *ikke prest*. Praksisperioden oppleves dermed som ingenmannsland mer enn som grenseområde. Dette får konsekvenser for organisering, veiledningsformer og

relasjoner. En dåpsmor, en sørgende familie og et brudepar blir *grensevakter*, og studentene finner få åpninger inn til meningsfull oppgaveøving og til å entre profesjonsrollen.

Særlig det norske materialet (men også eksempler fra de andre landene) kan ses gjennom perspektivet koordinasjon, idet deltakerne beveger seg mer sømløst mellom student- og presteidentiteten, og de to sfærene gjensidig preger hverandre. Studentene tar i bruk kunnskaper fra den akademiske praksisen og tar på seg presteskjorten fra den kirkelige. Presteskjorten og fullmaktsbrevet fra biskopen er kraftfulle symboler som legitimerer og medierer studentens tilgang til prestoppgaver og pastoral rolle vanligvis forbeholdt vigslende prester. De kan forstås som *grenseobjekter* som beveger seg mellom ulike områder og muliggjør kontinuitet og interaksjon mellom de to. Grenseobjektene lar de norske praksisstudentene fremstå som presten (profesjonsutøveren) og bidrar til å gjøre grensene mellom utdanning og profesjonsutøvelse porøse og fleksible. For de svenske praksisstudentene kan ikke presteskjorta settes i spill som kulturelt verktøy i praksisperioden og fungerer ikke som grenseobjekt. Dette gjelder også de danske, selv om presteskjorta brukes mindre i den danske Folkekirken og dermed spiller en mindre fremtredende rolle som medierende artefakt. For de svenske og danske praksisstudentene er sameksistensen med veilederne basert på at de er «noe annet» enn «ordentlige» vigslende prester.

De norske studentene har på mange måter kommet over til den andre siden og er nærmest blitt innlemmet i prestelauget. For noen handler praksis dermed mer om utføre oppgavene og være i rollen enn å faktisk øve disse. Samtidig vitner noen av de norske praksisfortellingene om erfaringer som er noe mer enn friksjonsfri koordinasjon. Når studenters entusiasme møtes av kollegers trøtthet, når de mottar et ønske om en samtale de ikke vet hva går ut på eller når de håndterer en sammensatt gruppe medarbeidere rett før en gudstjeneste, er vi nærmere transformasjon og i hvert fall refleksjon. Når svenske og danske praksisstudenter «får prøve sine vinger», «kjenner seg tatt i bruk» og opplever «flow» i oppgavene, erfarer også de læringsmekanismer som til en viss grad kan forstås som transformasjon.

I møte med en veileder på større avstand til praksisaktivitetene, opplever noen studenter at det legges til rette for en etterrefleksjon der de får et nytt perspektiv («wow») på egne erfaringer i praksis som kan forstås som læringsmekanismen refleksjon. Andre forteller at kjemien med veileder ikke var så bra, og at veiledningssamtalene dermed ikke ble så viktige. For de norske praksisstudentene er uansett relasjonen til veileder mindre kompleks ettersom de ikke

forholder seg til hvordan veileder selv utfører sin prestetjeneste tett på deres egen rolleutprøving, hvilket er tilfelle for de svenske og danske.

Et kritisk spørsmål til vår analyse, kan være om vi undervurderer at også negative og frustrerende opplevelser likevel kan være fruktbare og viktige læringsopplevelser. Dette bringer oss til liminalitetsperspektiver på praksisperiodene.

Praksisperioder som liminal fase?

Frustrasjonene til en del av de svenske og danske deltakerne peker i retning av at praksisperioden kan forstås i analogi til en overgangsrite, der studentene tar steg ut av de akademiske praksisene de er fortrolige med, og øver på profesjonspraksiser de ennå ikke er en del av.

Å se praksisperioden som en liminal fase har vært gjort av andre, bl.a. Mele et al. (2021) som intervjuet psykologistudenter, og identifiserte tre aspekter ved deres praksiserfaringer (2021, p. 13): Praksis fungerer (1) som et sted der studentene får være lærlinger med vekt på lære seg tekniske ferdigheter og (2) som sted for langsiktig utvikling av en ny selvforståelse og dermed også (3) en læringsprosess preget av frustrasjon og emosjonelle utfordringer. Vi gjenfinner tilsvarende frustrasjon og emosjonelle utfordringer i vår analyse, men med to forskjeller. For det første retter ikke frustrasjonen seg primært mot ambivalente aktiviteter og relasjoner i selve praksisen, men mot innretningen av praksisen. Dette kan, for det andre, ha med tidsdimensjonen å gjøre. Mele og kolleger intervjuet bachelorstudenter i en tidlig fase når det gjelder utvikling av tekniske ferdigheter og profesjonsidentitet. De forstår sin rolle som begynnere og aksepterer en asymmetrisk relasjon til veileder. Frustrasjonen er en ubehagelig, men forventet og ikke dominerende del av den liminale prosessen.

Studentene i vårt prosjekt er derimot i studiets siste semester, og dermed er det en utfordring å tilpasse læringsaktiviteter til studentenes ferdighetsnivå og identitet. Noen oppgaver blir for enkle, andre utilgjengelige, tilgangen til rollelæring smal og veileders plassering for tett på. Når analysen peker på tendensen til at det øves mer på å være praksisstudent enn prest, mer på oppgaver enn på identitetsutvikling, kan det tyde på at de negative følelsene ikke er «ekte» liminalitetsfrustrasjoner, men snarere et uttrykk for at praksisperioden ikke fungerer optimalt som arena for profesjonslæring. Analysen viser samtidig deltakere med positive erfaringer. Mer enn å peke på hele perioden, trekker de gjerne frem noen avgjørende øyeblikk der de kjente stor fallhøyde og risiko, men dermed også et «rush» når det gikk bra. Dette er episoder der en øver

presteoppgaver, men der vekten i gjenfortellingen ligger på en erfaring av en begynnende inkorporering av presterollen i dens kompleksitet.

I deler av det norske materialet kan det virke som praksisperioden i liten grad fremstår som liminal. Disse studentene har allerede vært prestevikarer flere ganger, og opplever praksisen mest som å gjøre unna oppgaver. Det blir dermed i noen grad opp til dem selv å etablere et risiko- og vanskelighetsnivå som gir praksisperioden positiv liminal karakter med mulighet for læring, hvilket noen av dem gjør. Utfordringen i tilretteleggingen av praksisperioden blir å legge til rette for en prosess med tilstrekkelig risiko og ubehag til at studentene opplever at de inkorporeres i et nytt stadium, samtidig som både studenter og menneskene studentene møter, blir ivaretatt.

Et brutalt virkelighedsmøde

Præsteuddannelse i et kundskabsteoretisk og praktisk-teologisk perspektiv

I de to foregående kapitler har vi set på to aspekter af præsteuddannelsen i de skandinaviske lande. For det første har vi set på den markante faglighed, der kendetegner pastoralseminariet/praktikum som led i præsteuddannelserne. Og, for det andet, på tilrettelæggelsen af praktikopholdene under og især hen mod slutningen af uddannelserne. I dette kapitel går vi et skridt videre, idet vi fokuserer på overgangen fra studium til professionel praksis. Det er en problemstilling, der ikke er ny: Det siger sig selv, at det er en brat overgang at gå fra et studieforløb, man har fulgt i flere år, og så nærmest fra den ene dag til den anden at skulle mestre en kompleks praksis som professionel. At det kan være vanskeligt bekræftes også af, at en del siger deres job op efter ret kort tid. Begreber som *praksischock* og *onboarding* er eksempler på diagnoser og opskrifter, der er lanceret for henholdsvis at forstå og løse udfordringen.

I dette kapitel forsøger vi at forstå nogle aspekter af overgangen, som den opleves af nyuddannede præster. Vi bygger videre på fokusgruppeinterviews i et mindre projekt, der gik forud for selve PLP-projektet (se det indledende

kapitel), hvor vi talte med præster, der var uddannet på MF i Oslo, og som havde været i tjeneste i ca. 3 år. For de flestes vedkommende lod overgangen fra studium til embede at være sket uden større problemer. Der var dog også nogle, der beskrev mødet med den lokale kirkelige virkelighed som ganske krævende. Vi har beskrevet og diskuteret disse oplevelser i artiklen “Et brutalt virkelighedsmøde” (Felter et al 2022). Dette kapitel er en forkortet og noget redigeret version af artiklen.

En kvindelig deltager beskrev i fokusgruppen, hvordan det havde været smertefuldt for hende at komme ud i en menighed, hvis syn på det at fejre gudstjeneste afveg markant fra hendes eget. Hun oplevede, at hun ikke kunne omsætte det, hun havde lært, og at hele hendes forståelse af, hvad det vil sige at være kirke og menighed, kom til kort. I den efterfølgende plenumsamling uddybede hun konsekvenserne, som havde været en følelse af at måtte aflære det, hun havde lært i uddannelsen. Det drejede sig ikke kun om de konkrete opgaver, men også og mere grundlæggende om et sammenstød mellem den måde, hun gerne ville være præst på, og den lokale forventning til hende. I det følgende skal vi se nærmere på hendes fortælling.

Professionel uddannelse mellem regel og undtagelse

En af informanterne fortæller om mødet med den kirkelige virkelighed i sit første embede; et møde, som hun har oplevet som ”litt brutalt”. Gennem uddannelsen har hun lært at holde gudstjenester, hvor menigheden deltager aktivt i den liturgiske dialog. Informanten taler varmt om præstens opgave i at lede *ordo*en, Den norske kirkes foreskrevne højmesseliturgi, med nadver og menighedsrespons som væsentlige elementer. At holde gudstjenester på denne måde er noget, som gennem uddannelsen er blevet vigtigt for hende selv og noget, hun finder stor glæde i; hun ser det som en helt central del af det, hun kan, og som omdrejningspunkt for det, hun er ansat til at gøre som præst. Men i den menighed, hun er kommet til, oplever hun, at det, hun kan, ”faller lidt igjennem”. Her er det almindeligt med ganske få deltagere i højmessen, og de, der er til stede, deltager ikke aktivt i de liturgiske led. Hun har oplevet at stå i et dilemma mellem at gennemføre den foreskrevne liturgi som planlagt, ”å kjøre full pakke”, med ganske få deltagere, hvilket føles meningsløst i situationen, eller at give efter for de tilstedeværendes forslag om at improvisere en forkortet gudstjeneste, noget som hun oplever som en devaluering, der truer hendes professionelle stolthed og identitet:

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

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

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

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

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

En anden informant i fokusgruppeinterviewet tilslutter sig beskrivelsen af et møde med virkeligheden, som er anderledes end forestillet, om end i en ganske anderledes kontekst. I lighed med den første informant har hun i særlig grad oplevet dette i forbindelse med søndagens gudstjenester. Hun oplever,

at undervisningen på MF har givet hende vældig gode forudsætninger for at gennemføre gudstjenester med deltagelse af en fast kernemenighed, der er kendt med liturgien, og som deltager aktivt i gudstjenestens led. Derimod har den ikke givet hende redskaber til, hvordan hun skal håndtere en situation, hvor ingen synger med på salmerne eller går til alters, til trods for at kirken er stopfuld:

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

Det er vigtigt at understrege, at gruppen af informanter som helhed generelt giver udtryk for en positiv evaluering, når det gælder uddannelsens bidrag til at udruste dem med relevante redskaber til de kirkelige kerneopgaver. Det gælder ikke blot opbygningen af epistemisk teologisk fagkundskab, men også opbygning af pastorale færdigheder og identitet bredere forstået. Ikke desto mindre vækker den anden informants fortælling genklang hos andre, der beretter om oplevelser, hvor de ikke følte, at teologiuddannelsen havde udrustet dem tilstrækkeligt til at håndtere udfordringerne. Mødet med ”unntak” og ting, der ”ikke fungerer”, synes at være et vilkår og en kilde til usikkerhed. Hvad gør man, og hvordan navigerer man, når ting falder ”utenfor ramma” af undervisningens standardrepertoire, og når forskrifterne ikke slår til?

Det spørgsmål, som vi ønsker at diskutere med udgangspunkt i informanternes fortællinger, er, hvordan disse kan forstås. Er deres beretninger om overgangen fortællinger om et praksischock, altså om ikke i tilstrækkelig grad at være udrustet med relevante kundskaber fra uddannelsen? Eller er der andre begreber og tilgange, der kommer tættere på at forstå, hvad det her handler om? Dette er selvsagt relevant at vide for institutioner, der står for uddannelsen af præster, men i videre omfang også for professionsuddannere i almindelighed. I det følgende diskuterer vi først, i hvilket omfang begrebet om et praksischock er egnet

som linse til at analysere disse præsters erfaringer, og derefter anlægger vi et mere praktisk-teologisk perspektiv.

Praksischok: et kundskabsteoretisk perspektiv

Som nævnt i indledningen til dette kapitel bruges betegnelsen praksischok jævnligt i den offentlige diskussion om det forhold, at nyuddannede ikke oplever at kunne anvende kundskaberne fra den akademiske uddannelse på de udfordringer, der møder dem i arbejdslivet. Betegnelsen udtrykker, at der forekommer at være et gab mellem teori og praksis: at den kundskab, der oparbejdes i studiet, kommer til kort i mødet med lokale vidensbehov, og at dette melder sig som en voldsom og uventet erfaring. Der er med andre ord tale om, at de nyuddannede oplever en kollision mellem den akademiske uddannelses kundskab, som er abstrakt og desitueret, dvs. løsrevet fra praksis, og den kontekstuelle og kropslige færdighedskundskab, der kendetegner de måder, professionelle løser deres opgaver på, når de står over for konkrete problemer i arbejdslivet. Med henblik på overgangen fra teologistudium til præstearbejde har de amerikanske teologer Eileen Campbell-Reed og Christian Scharen påvist et mismatch mellem den abstrakte og generelle kundskab, amerikanske teologer præsenteres for under studierne, og det vidensbehov, der kendetegner deres arbejdsliv i menighederne; se hertil også beskrivelsen af LPI-projektet i rapportens indledning. Ifølge Campbell-Reed og Scharen skyldes dette mismatch, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad har adgang til praksis eller praksisbaseret undervisning under uddannelsen (Campbell-Reed & Scharen, 2011, p. 333).

Spørgsmålet er imidlertid, hvilken forståelse af uddannelse, der ligger bag brugen af praksischokbegrebet. Et gennemgående træk i de problembeskrivelser, der abonnerer på en praksischokdiskurs, synes at være en antagelse om, at den teoretiske uddannelse har til formål at bibringe de kommende erhvervsudøvere viden og færdigheder, der umiddelbart skalkunne anvendes i professionsudøvelsens praksis. En sådan idealistisk opfattelse af forholdet mellem teori og praksis er imidlertid blevet anfægtet fra flere sider. Den amerikanske uddannelsesforsker Donald Schön har således kritiseret forestillingen om en direkte sammenhæng mellem uddannelsens teoretiske kundskab og arbejdslivets praktiske kundskab for at være udtryk for en problematisk praksisepistemologi, som identificerer professionel problemløsning med regelbaseret, instrumental handling (Schön, 1983, p.45).

Som den norske professionsforsker Jens-Christian Smeby påpeger, udelukker kritikken af en forenklet kontinuitetstænkning dog ikke behovet for at være opmærksom på de udfordringer, der opstår i overgangene fra en kontekst til en anden (Smeby, 2008, p. 97). Smeby betegner disse overgange som ”grensekryssing”. Hermed mener han processer af rekontekstualisering, der finder sted såvel horisontalt som vertikalt. Horisontal rekontekstualisering betegner den proces, der finder sted, når man gør noget lignende i en ny situation, mens vertikal rekontekstualisering betegner den omsættelsesproces, der opstår, når problemløsning i én kontekst tages i anvendelse i forhold til nye problemer. Når det gælder forholdet mellem akademisk uddannelse og professionel praksis, er der tale om, at den abstrakte teoretiske kundskab må rekontekstualiseres for at få praktisk relevans i hverdagens specifikke udfordringer. Med henvisning til professionsforskeren Michael Eraut foreslår Smeby, at en sådan rekontekstualiseringsproces må gennemgå fem på hinanden følgende stadier, som kendetegner overførsel fra én kontekst til en anden: 1) udvælgelse af potentielt relevant kundskab fra tidligere kontekst, 2) forståelse af den nye situation, 3) erkendelse af, hvilke kundskaber og færdigheder der er relevante, 4) omformning af disse til ny situation og 5) integrering med andre kundskaber og færdigheder for at kunne tænke/handle/ kommunikere i den nye situation.

Citaterne fra de informanter, vi her har refereret, kan tolkes som udtryk for vanskeligheder med at krydse grænsen fra studium til professionel praksis. Når de udtrykker en opfattelse af, at uddannelsen i højere grad burde have rustet dem med kundskabsmæssige ”verktøy”, enten i form af praktiske redskaber til at håndtere hverdagens forskelligartede udfordringer eller i form af andre typer akademisk faglighed, synes det at afspejle en forventning om, at uddannelsens kundskaber kan gøres umiddelbart anvendelige på praksissituationer i kirken. Manglen på kundskaber vedrører ifølge deltagerne særligt formidlingsopgaver, hvor flere giver udtryk for en overbevisning om, at mere pædagogik i uddannelsen ville have hjulpet dem til at udføre opgaverne bedre.

Materialet antyder imidlertid også, at oplevelsen af at savne kundskaber i arbejdet ikke kun afspejler deltagerenes forestilling om forholdet mellem teori og praksis, men også den faktiske intensitet i uddannelsens arbejde med de forskellige opgaver. Ud fra beskrivelserne tegnes der et billede af en uddannelse, hvor der lægges stor vægt på arbejdet med højmessen, hvorimod arbejdet med børnegudstjenester, andagter og kirkelige handlinger ifølge deltagerne optager en mindre del; en prioritering, der i nogen grad er i modsætning til den vægt, som de pågældende opgaver har i præsternes faktiske arbejdsliv. Samtidig er det netop opgaver som disse, som hovedparten af deltagerne finder udfordrende. Som deltagerne

beskriver, handler det dels om, at de her oplever behov for at kunne trække på epistemiske kundskaber fra andre fagfelter, og her som nævnt fortrinsvis det pædagogiske. Dels kan det ses som udtryk for de udfordringer, der er forbundet med at krydse grænsen mellem det akademiske felt, som de er fortrolige med fra uddannelsen, og det kirkelige felt, hvor det er andre kundskaber og færdigheder, der skal i spil.

Med andre ord svarer beskrivelsen af problemet som udtryk for et kundskabsdeficit langt hen ad vejen til deltagerne egen opfattelse af, hvad der er på færde. At se på disse oplevelser gennem den kundskabsteoretiske linse, vi her har kaldt praksisshok, kan kaste lys over, hvordan deltagerne i interviewet forstår og forhandler de kundskaber og færdigheder, som uddannelsen har udrustet dem med, i kirkens hverdagspraksisser, og her særligt i situationer, hvor de oplever, at uddannelsen kommer til kort. Derimod synes det kundskabsteoretiske perspektiv ikke alene at kunne forklare, hvad der ligger bag, når mødet med den lokale kirkelige virkelighed kan karakteriseres som "brutalt". Når den første informant beretter om sin oplevelse af at "falle lidt igjennem" med sin liturgiske praksis, peger det således ikke kun på et mismatch mellem epistemiske ressourcer og praktisk kundskabsbehov. Det lader i nok så høj grad til at handle om en normativ konflikt, hvor hun udfordres på sin liturgiske ekspertise, og i sidste instans på sin selvforståelse som præst. Beskrivelserne antyder, at der ud over den oplevede diskrepans mellem teori og praksis også er tale om et sammenstød mellem, hvordan kirke og præsterolle opfattes og formidles i uddannelsen, og hvordan den gestaltes i forskellige kirkelige miljøer.

Ekklesiologisk chok: et praktisk-teologisk perspektiv

Som nævnt ovenfor vil vi i det følgende drøfte, hvordan uddannelsen til præst ikke kun spiller en rolle som formidler af kundskaber, men i høj grad også som formidler af normer og værdier. Det er vigtigt at betone, at et sådant perspektivskift ikke står i modsætning til det forudgående, men at det giver mulighed for at nuancere billedet yderligere. Dette kan ske ved at se deltagerne oplevelser som udtryk for normative spændinger og sammenstød mellem de kirkelige idealer, de har med sig fra studiet, og den virkelighed, de møder som nyuddannede præster.

Ifølge den danske professionsforsker Jørgen Gleerup indebærer deltagelse i professionsuddannelser en løbende forhandling af identitet og mening ud

fra den konkrete uddannelses praksisformer, dens tingsliggjorte begreber og værktøjer. Implicitte værdier, som i hverdagen betragtes som kendsgerninger, kommer hermed til at fungere ubevidst handlingsanvisende og får således betydning for dannelsen af professionel identitet (Gleerup, 2004, p.105).

Med udgangspunkt i feltstudier på Pastorseminariet i København har den danske antropolog Cecilie Rubow argumenteret for, at netop uddannelsens rutinerede praksisser, f.eks. øvelser i prædikenskrivning, offentlig fremtræden og intens gudstjenestetræning, er afgørende for udformning af præstens identitet og rolle (Rubow 2003). Rubow er inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieu, som taler om, hvordan den enkeltes identitet, *habitus*, udvikles og dannes i samklang med de værdier, de former for *kapital*, der dominerer i det sociale felt, hvor vedkommende befinder sig. Det er desuden en pointe, at denne udvikling sker på en måde, der forbliver ubevidst for deltagerne i feltet (Bourdieu 2007). Ifølge Rubow er en væsentlig funktion af præsteuddannelsen netop den måde, hvorpå den bidrager til at opbygge en fælles identitet de studerende og underviserne imellem ved at skabe sin egen verden, et kirkeligt felt af høj intensitet, som sætter skel mellem indenfor og udenfor, og ladet med sin helt særlige form for pastoral kapital, som former de studerendes faglige selvbevidsthed og gelejder dem frem mod embedet som præst (Rubow, 2003, p.49). Dette indebærer en stærk fokusering på højmesse som folkekirkelig kerneværdi, eksplicit ved at rette opmærksomheden mod det regulative og normative og implicit gennem gentagen indøvelse, mens der ifølge Rubow savnes en systematisk refleksion over uddannelsens indbyggede logikker, som kunne have givet mulighed for kritisk distancering.

Rubows undersøgelse tager ikke højde for de ændringer, der er sket i Den Danske Folkekirkes præsteuddannelse gennem de sidste ca 20 år. Set i forhold til vort materiale er hendes centrale pointe imidlertid fortsat relevant, idet arbejde med gudstjenestens liturgi i uddannelsen ifølge interviewene udgør en massiv komponent i forberedelsen til den praktiske del af præstegerningen. Her fremhæver informanterne især betydningen af øvelser i praksisperioderne og den intense "drilling" på gudstjenesteøvelser, som bevirker, at gennemførelse af ordoen sætter sig i kroppen på de studerende som norm: Sådan gør man, når man fejrer gudstjeneste. Med henvisning til Rubow kan dette ses som udtryk for, hvordan det intense og gentagne arbejde med at holde gudstjeneste efter ordningens forskrifter ikke blot leder til en praktisk og kropslig fortrolighed med den liturgiske rolle hos de studerende, men også en særlig indforståethed eller identitet, jf. Gleerup, som udspringer af deltagelsen i liturgiske "communities of practice" (Wenger, 1998). Gennem miljøet skabes en *pastoral kapital* af

fælles oplevelser og teologiske vurderinger, som udgør et kernepunkt i de kommende præsters forståelse af gudstjeneste og præsterolle og binder dem sammen i en form for stammefællesskab over geografiske afstande:

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

Et væsentligt led i pastoral identitetsdannelse er ifølge den amerikanske praktiske teolog Craig Dykstra begrebet *pastoral imagination*, dvs. evnen til "seeing in depth' (...) to see beneath the surface of things, to get beyond the obvious and the merely conventional, to note the many aspects of a particular situation, to attend to the deep meaning of things" (Dykstra, 2008, p.48). Dykstra medgiver, at såvel personlig baggrund som læring gennem forskellige uddannelsesmiljøer er medformende for den pastorale identitet. Samtidig betoner han, at netop arbejdet med de pastorale opgaver har en kraftfuld formativ effekt, som over tid er afgørende for udviklingen af *pastoral imagination*: den personligt funderede kundskab med distinkte personlige karakteristika og teologiske overbevisninger. Kendetegnende for *pastoral imagination* er, at den udvikles gennem daglig praksis og i interaktion med sin pendant i menigheden, *ecclesial imagination*, hvilket forudsætter en grundlæggende fælles normativitet, som regulerer såvel præstens som menighedens "seeing".

I forlængelse af Rubow vil man kunne argumentere for, at allerede arbejdet med de pastorale opgaver i uddannelsen som en særlig type menighedssetting er medvirkende til formning af kandidaternes *pastoral imagination*. Det regulative udgangspunkt for den professionsrettede liturgiundervisning og gudstjenstlige praksis på MF er gudstjenesteordning for Den norske kirke, som blev vedtaget af Kirkemøtet i 2011. I forhold til den tidligere vedtagne ordning er der tale om en stærkere økumenisk orientering, som blandt andet har gjort nadver til fast element i menighedens hovedgudstjeneste, samt indførelse af forskellige liturgiske led og menighedssvar. Som Botvar og Mosdøl påpeger, har den liturgiske nyorientering imidlertid haft varierende gennemslagskraft i Den norske kirke på landsplan (Botvar & Mosdøl, 2014). Den første informants oplevelse af at "falle igjennem" og den anden informants oplevelse af at være uforberedt på virkelighedens mange "unntak" kan således ses som et udtryk for, at den liturgisk bevidste, økumenisk inspirerede habitus, som kultiveres gennem uddannelsesmiljøet, støder an mod lokale folkekirkelige traditioner og former for levet religion, som opfatter deltagelse i gudstjenesten som

det at sidde på bænken, mens den (begrænsede) liturgiske aktivitet udføres af præsten. I disse tilfælde er der med andre ord tale om en normativ diskrepans mellem præstens og menighedens forestillinger om og måder at praktisere gudstjeneste på. I og med at den konkret tilstedeværende, eller netop ikke tilstedeværende, menighed vægrer sig ved at påtage sig den foreskrevne rolle som "gudstjenestefejrende" på den måde, som gudstjenesteordningen forudsætter, opstår der et mismatch mellem uddannelsens forestillede eller implicitte menighed og den faktiske lokale menighed, eller, sagt på en anden måde, mellem præstens pastoral imagination og kirkegængernes ecclesial imagination. For informanterne opleves dette umiddelbart som en problematisering af gudstjenestens script. Men som udtryk for et "ekklesiologisk chok" kan det, vi har beskrevet som mismatch og diskrepans, have langt mere vidtrækkende konsekvenser for trivslen som præst, idet oplevelsen af manglende relevans truer selve den pastorale identitet.

Udfordringer til uddannelsen

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

Vi har dog valgt at fokusere specifikt på uddannelsens rolle som led i den pastorale identitetsdannelse. Dette fokus kan dels legitimeres ved, at informanterne i de nævnte tilfælde eksplicit peger på uddannelsens betydning for dannelsen af deres ekklesiologi og liturgiske opfattelse. Dels synes de nævnte normer og idealer at afspejle den faktiske vægt, som arbejdet med gudstjenester har i uddannelsen.

Som Campbell-Reed og Scharen har argumenteret for, er adgang til praksis eller praksisbaseret undervisning afgørende for udvikling af de kundskaber, som præster behøver for at varetage deres praktiske funktioner i menigheden. En uddannelse, som foregår uden kontakt til den kirkelige kontekst, hvor præsten skal

virke, som det er tilfældet i den amerikanske studie, må herudfra betegnes som problematisk. Nærværende studie peger imidlertid på, at adgang til praksis i forbindelse med uddannelsen, som indgår i den norske model, ikke nødvendigvis forebygger sammenstød mellem studium og virkelighed. Det er således ikke kun mangel på praksis, der kan være et problem. Tilsyneladende kan praksis i sig selv være medproducerende af det omtalte sammenstød i kraft af sine iboende normative vurderinger, når den møder lokale former for kirkeforståelse, som afviger fra det ideal, der formidles gennem uddannelsen. Selv om de to cases, som er beskrevet her, i ekstrem grad udtrykker mismatch, afspejler de formentlig en erfaring, som ikke er usædvanlig, nemlig at praksisser og vurderinger i den lokale kirkelige virkelighed viser sig at være anderledes end det forestillede.

Et formuleret ideal for professionsstudiet i teologi på MF er, ifølge institutionens selvpræsentation¹, fuld integration af de praktiske og teoretiske elementer i uddannelsen. Det vil sige at det tilstræbes, at der i studiet sker opbygning af de kompetencer, som opfattes som centrale i en pastoral professionsidentitet. Jævnfør diskussionen om praksischokket ser vi formålet hermed som at forebygge de problemer, der kan opstå i forbindelse med overskridelse af grænsen mellem uddannelse og professionel praksis, som Smeby taler om.

At praksis i sig selv bærer normative vurderinger, kan også tyde på, at en balance mellem forskellige strategier i uddannelsen er nødvendig. På den ene side er kontakten med praksis frugtbar med henblik på at modvirke praksischokket. Dette kan ske gennem at opbygge et kendskab til præsters forskellige arbejdsopgaver og kirkelige udtryksformer mere generelt, som kan danne grundlag for en begyndende udvikling af den frønetiske kundskab, som kendetegner professionsudøvelsen, og som vi bl.a. udfolder i kapitlet "Pastoralseminaret mellom universitet og kirke". På den anden side er det nødvendigt bevidst at anfægte praksis' iboende normativitet gennem kritisk refleksion, som Rubow peger på. At praktisere dette kan f.eks. ske ved bevidst at trække strategier ind til synliggørelse og problematisering af de "indbagte" ekklesiologier i gudstjenesteordninger og institutionelle praksisser, og ved at sammenstille disse med de forskellige former for levet religion, der findes i den norske kirke, for herigennem at hjælpe de studerende til at forholde sig kritisk og konstruktivt til rammerne for præstearbejdet.

Begge de her nævnte strategier vil være vigtige med henblik på at modvirke det praksischok, der kan melde sig, når uddannelsens abstrakte, desituerede

¹ Ifølge institutionens hjemmeside på tidspunktet for fokusgruppeinterviewet.

kundskaber møder hverdagens præsteopgaver. Som vi har vist gennem analysen, lader det primære problem, som vi har beskrevet her, imidlertid ikke til at være et kundskabsmæssigt deficit. Dette kunne tyde på, at de to nævnte strategier allerede langt hen ad vejen er integrerede i uddannelsen. Derimod peger materialet på, at uddannelsen med fordel kan fokusere stærkere på den normativitet, der er indlejret i institutionens praksisformer. Det faktum, at netop praksis spiller en afgørende rolle for opbygningen af pastoral identitet, kunne altså kalde på en tredje strategi, som, parallelt med at undervisningen forholder sig til virkeligheden "derude" i kirken, retter søgelyset mod de kirkelige praksisser, der finder sted i uddannelsesinstitutionen. Jævnfør Rubows og Gleerups påpegning af, at pastoral habitus formes gennem praksis i uddannelsen, kunne dette betyde, at der er behov for at arbejde bevidst med indøvelse af flere forskellige gudstjenestepraksisser og liturgier, som svarer til den faktiske mangfoldighed i Den norske kirkes menigheder. Dette ser ud til at være vigtigt for at forebygge det "ekkesiologiske chok", der kan opstå, når uddannelsens ideelle menighed konfronteres med de empiriske menigheder. Denne del er potentielt udfordrende og kompleks, i og med at den vedrører selve de studerendes pastorale identitetsdannelse. Arbejdet med at forberede de studerende på sådanne former for grænseoverskridelse kan med andre ord ikke blot omhandle omplantning af kundskab fra en kontekst til en anden, men må også tage højde for den normativitet, der er indlejret i praksis, og udstyre de studerende med ressourcer til at håndtere dette.

Vi har i dette kapitel fokuseret på overgangen mellem studie og arbejdsliv, sådan som denne er oplevet af præster uddannet fra MF, altså i en meget specifik setting. Ikke desto mindre er vi overbeviste om, at de analyser, vi har foretaget, rummer en høj grad af generaliserbarhed på flere niveauer. På et første niveau kan det gælde for andre uddannelsesinstitutioner, der uddanner præster til Den norske kirke, og som på forskellig vis forvalter ekklesiologiske traditioner inden for denne. På et andet niveau kan det gælde for kirkelige uddannelsesinstitutioner i andre lande, som er præget af andre historiske og teologiske udviklingslinjer. I vort projekt er det blevet tydeligt, hvordan der er variation mellem kirkerne, også med hensyn til kirke- og embedssyn. Ikke desto mindre peger vores analyser på, at tilsvarende mekanismer formentlig kan genfindes på tværs af nationale forskelle. På et tredje niveau vil vi endelig formode, at vores analyse kan bidrage med indsigter til gavn for professionsuddannere mere generelt ved at eksemplificere, hvordan praksisformer i uddannelsen er medformende for dannelsen af professionel identitet. At sætte kommende professionelle i stand til at håndtere og navigere i den mangfoldige virkelighed, der kendetegner de skandinaviske samfund i dag, synes at være en fælles udfordring.

Å bli en prest

Nyutdannede profesjonsutøveres handlingsrom i arbeidet

I forrige kapittel satte vi søkelys på overgangene mellom teologistudium og prestedtjeneste, og vi drøftet praktikumskunnskap, praksisperioder og diskurser om praksissjokk. Nå tar vi et steg videre og følger forskningsdeltakerne inn i de første årene som prester. Det betyr ikke at vi har lagt bak oss spørsmål om utdanning. Årene som studenter preger prestene på mange måter gjennom hele karrieren. Likevel, i dette kapittelet trer disse temaene i bakgrunnen, mens nyutdannede profesjonsutøveres orientering i yrkeslivet er vår hovedinteresse.

Kapittelets utgangspunkt er et spørsmål stilt til prester som var ferdig med studiene tre år tidligere og hadde vært menighetsprester siden: «Når føler dere mestring i arbeidet?». Vi håpet at svarene ville gi innsikt i hvordan nyutdannede teologer finner bevegelsesrom til å utvikle seg i retning av erfarne, trygge og dyktige prester. Deltakerne var delt inn i to fokusgrupper, og gruppene ga nokså forskjellig respons på vårt spørsmål. Det er disse ulikhetene som strukturerer kapittelet: Først diskuterer vi den ene gruppas samtale, der deltakerne fant profesjonelt handlingsrom ved å gå inn i etablerte og 'rutiniserte' praksiser. Deretter analyserer vi samtalen i den andre gruppa, der vekten lå

mer på improvisasjon over etablerte praksiser. Etter å ha diskutert forholdet mellom de to gruppenes responser og samtaler, reflekterer vi kort over *hvorfor* to tilfeldig sammensatte grupper ble såpass ulike. Men først: Litt om bakgrunnen for kapittelet, og om de teoretiske interessene som ligger bak i artikkelens siste del begrensningene.

Nyutdannedes handlingsrom – noen perspektiver

Kapittelet bygger på det samme prosjektet som lå under forrige kapittel om «Et brutalt virkelighetsmøte», og som altså fungerte som et mindre og mer avgrenset pilotprosjekt før vi satte i gang med hovedprosjektet *Pastoral Learning in Practice* (Felter, Saxegaard, Kaufman, & Danbolt, 2022). Utgangspunktet var at praktiske teologer ved MF var nysgjerrige på hvordan kandidater som var utdannet ved institusjonen, opplevde de første årene som prest, og hvordan de så på studiet når de nå tenkte tilbake på det. Vi inviterte derfor alle som var uteksaminert fra MF i kullene tre år tidligere. Vi fikk svært positiv respons på initiativet, og de som var med på arrangementet uttrykte glede over muligheten til å melde tilbake. Samtidig er det ikke enkelt å samle deltakere i en travel hverdag, og vi endte opp med en relativt liten gruppe på til sammen 8 informanter, som nevnt fordelt på to fokusgrupper á fire deltakere. Etter gruppesamlingene hadde vi også en oppsummerende samtale på ca. en time. For en mer detaljert redegjørelse for de metodiske valgene, se Felter et al. (2022).

Der «Et brutalt virkelighetsmøte» la vekten på presters opplevelser av å *ikke* lykkes, legger vi i dette kapittelet vekt på erfaringer av å få det til og lykkes, og vi undersøker hvordan samspillet mellom profesjonspraksiser og profesjonsutøvere bidrar til dette mer positive utfallet. Som antydnet, ble det tydelig at de to gruppene fikk ulik dynamikk og ga nokså ulike svar. I dette kapittelet gjør vi hver dynamikk til en *modus* for hvordan nyutdannede finner handlingsrom og utvikler identitet i arbeidet. Dette grepet representerer selvsagt en forenkling av to mangfoldige gruppesamtaler, og vi vil gjøre rede for disse begrensningene i kapittelets siste del. For innblikk i tidligere forskning viser vi også til den nevnte artikkelen, men beskriver kort et teoriperspektiv som informerer analysen i dette kapittelet.

De siste årene har det vært økt interesse for å studere profesjoners handlings-
evne og handlingsrom (eng. *professional agency*), ikke minst i forskning på skole og lærere. Bakgrunnen for dette er globale endringstrender, der lærerens tradisjonelle profesjonelle selvstendighet eller *autonomi* har blitt satt under

press av såkalte *accountability* regimer. Forskere har interessert seg for hva som skjer med læreres identitet i denne situasjonen, og særlig hvordan lærere finner og skaper handlingsrom (Buchanan, 2015). Lignende utviklingstrekk kan også ses for f.eks. leger som tradisjonelt har vært selvstendige profesjoner med stor autonomi, men som i økende grad inngår i store helseorganisasjoner styrt av markedsøkonomiske og byråkratiske krefter (Freidson, 2001).

Profesjonelt handlingsrom, eller *agency*, utfyller og utvider autonomi-begrepet på i alle fall tre måter. Dels kan det fange opp grunnleggende prosesser i selve det å bli en profesjonsutøver. Profesjonell *autonomi* forutsetter legens, lærerens eller prestens rolle som gitt, og spørsmålet er mer om det er frirom til å utføre arbeidet på en tilstrekkelig selvstendig måte. Interessen for *agency* åpner i større grad for spørsmål om hvordan den nyutdannede kandidaten i det hele tatt lærer å bli profesjonsutøver, og er dermed nært knyttet til utviklingen av egen profesjonsidentitet (Eteläpelto, Vähäsantanen, & Hökkä, 2015).

Dels har diskusjoner om autonomi vektlagt profesjonsutøverens uavhengighet og selvstendighet på bekostning av verdien av samhandling og samspill. Nå finnes det forståelser av *agency* som ser dette som nærmest en indre og individuell kvalitet, men begrepet kan også forstås sosialt og relasjonelt (Burkitt, 2016; Taylor, 1985). I dette kapittelet er vi særlig interessert i hvordan handlingsrom etableres i et samspill mellom hvordan praksisen er innrettet og hvordan profesjonsutøveren går inn den.

Dels kan den økte bruken av handlingsrom som perspektiv også handle om en interesse for hvordan profesjonsutøvelse ikke er en statisk størrelse, men at det skjer en utvikling (van der Heijden, Geldens, Beijgaard, & Popeijus, 2015). Når profesjonsutøvere i dag opplever økt endringstakt som blir påført dem utenfra, må de i større grad selv være endringsagenter i forhold til eget arbeid og egen organisasjon/institusjon.

Modus 1: Identifikasjon med faste roller og oppgaver

Faste praksiser gir trygge handlingsrom

Vi ba altså deltakerne fortelle oss om når de kjenner mestring som prester. Etter en kort stillhet tok en av dem ordet:

Umiddelbart, det første jeg tenkte på er at jeg mestrer det å lage gudstjeneste, og lede gudstjeneste og kirkelige handlinger. Det føler jeg at jeg mestrer og er fortrolig med de, ja med den arbeidsmåten. (...) Stå foran folk og lede med liturgien i ryggen. Det føler jeg at jeg får til. Lage gudstjeneste, som innebærer salmevalg, forbønn, bygge og sette det sammen. Preken synes jeg er utfordrende, men hvert fall gudstjenesterammen...

Deltakeren sa litt mer om dette, men ga så ordet til neste deltaker, og det ble en runde der alle ga responser av ca. samme varighet, og som langt på vei bygget på, og bekreftet, det første innspillet:

Min første tanke var egentlig begravelser, og det hadde jeg ikke forventet når jeg var ferdig på studiet, men det er kanskje den plassen jeg føler meg tryggest fra start til slutt. Så er det så konkret. Det er avgrenset og jeg vet akkurat hva jeg skal gjøre til enhver tid. Og jeg vet hva jeg skal snakke med de om. (...) Og det er nok det jeg føler jeg får mest positive tilbakemeldinger på og føler meg tryggest i da.

Selv om det også kom frem andre presteoppgaver (bl.a. nevnte flere at de var blitt tryggere på samtale med mennesker), var det en tydelig, rød tråd: Det å lede gudstjenester, og ikke minst å være prest i gravferdsarbeidet fra sørge-samtale til minnesamvær, var arenaer der deltakerne hadde sterke erfaringer av mestring. Vi vil fremheve tre observasjoner vi gjorde i analysen:

For det første trakk deltakerne frem de mest tradisjonsrike og veletablerte pastorale praksisene. Dels gudstjenesteledeelse, som deltakerne har til felles med nær sagt alle prester og pastorer til alle tider og steder. Dels arbeidet med begravelser, som er et sentralt kjennetegn ved prestatjenesten i de skandinaviske folkekirkene. Det andre sitatet over antyder hvordan det å entre roller og oppgavemønstre som ligger der forut for prestenes egne valg og strategier,

var det som ble opplevd «tryggest», mens det første sitatet peker på hvordan presten «setter sammen» elementer til en meningsfull helhet.

For det andre viser sitatene at deltakerne hadde svært positive følelser knyttet til disse sentrale praksisene. En av dem sa at det er dette han «mestrer best på følelsesnivå», og at det «føles godt på jobb etter en gudstjeneste. (...) Da er jeg glad». Denne gleden er ikke primært noe deltakerne så å si nyter på egen hånd, men tryggheten og mestringsfølelsen forløser energi og oppmerksomhet til gode pastorale relasjoner. «Jeg vet hva jeg skal snakke med de om» antyder at etablerte roller og oppgaver bidrar til lydhørhet og tydelighet i møte med folk, og de mange positive tilbakemeldingene bekrefter dette. Vi ser det samme i gudstjenestearbeidet, der det øverste sitatet peker på en liturgisk relasjon i trekanten prest, menighet og «liturgi». Dette kan leses som en sterk og litt stiv presterolle, på trygg avstand fra folk oppe ved alteret. Men slik vi hører informantene, finner de en trygghet i disse faste oppgavene og rollene som gjør at de heller 'lener seg tilbake' i situasjonen og opplever seg frie og avslappede.

For det tredje viser det nederste sitatet at det er et element av overraskelse inne i bildet. Deltakeren sier at «det hadde jeg ikke forventet når jeg var ferdig på studiet», noe som kan tolkes i flere retninger: Dels kan det antyde at studiet ikke hadde vektlagt kasualia-arbeidet i særlig grad. Dette motsies av funnene i forrige kapittel om «Et brutalt virkelighetsmøte», i alle fall når det gjelder øvelsene i praktikumseminarene, men det kan hende at det sier noe om at standard pastoralteologiske idealer ikke integrerer kasualiapresten og menighetspresten. Dels kan det være at arbeidet med gravferd ikke er en del av det som motiverer ungdom til å begynne på teologistudiet, eller den teologiske kandidaten til å søke prestejobber. Og dels kan det være at mange teologistudenter er spente på om de i det hele tatt vil mestre gravferdsarbeidet, gitt den nære forbindelsen til død og til folks sorg, og derfor blir overrasket (og lettet) når de skjønner at dette er et både trygt og meningsfullt arbeid.

Alt i alt peker analysen i retning av at stabile roller og oppgaver gir trygghet og mestringsfølelse. Dette skyldes at rollene og oppgavene er formet og fremforhandlet over lang tid, og dermed er kjent også for folk som møter presten. Det er færre 'transaksjonskostnader', altså lite behov for klargjøring og forhandling, når prest og familie møtes. Familiene vet hva som er prestens oppgave, og de har behov for både oppgaven og rollen når en av deres næreste er død. Dermed møter de også prestene med stor tillit: «De ser på deg som presten, og du har automatisk, den lange rekka vi står i av prester som står foran oss har skapt en grunnleggende tillitt». Dette spiller tilbake til prestens egen opplevelse av å inngå i en praksis som gir mening.

Faste praksiser gir rom for improvisasjon, kreativitet og relasjon

Så langt har vi sett på den første responsen og den første runden i denne gruppa, der den røde tråden er at det etablerte og rutinepregede gir handlingsrom til å finne identitet som prest. Utover i samtalen kommer det imidlertid frem noen nyanser:

Jeg synes jeg er flink til å lede gudstjenester, jeg synes ikke jeg er så flink til å planlegge dem så jeg har blitt god til å improvisere gudstjenester. Være trygg i liturgien og gudstjenesten og kunne oppdage nye ideer og påfunn underveis og bruke det på å gjøre gudstjenesten bedre underveis. Så synes jeg at jeg er god til å ha med medliturger i gudstjenesten, konfirmanter og faddere og frivillige.

Deltakeren viser her hvordan mestringen ikke bare handler om å finne identitet ved så å si å følge opp faste oppgaver og etablerte roller, men at disse også utgjør et utgangspunkt for å improvisere og være kreativ. Selv om evnen til å planlegge ikke er deltakerens sterke side, gir det å «være trygg i liturgien» et frirom til å «oppdage nye ideer og påfunn», noe som også har en relasjonell side i forhold til (det vi antar er frivillige) «medliturger, konfirmanter, faddere og frivillige».

Selv en fast praksis har åpninger

Samtidig er det sitater som peker i retning av at et såpass trygghetssøkende pastoralt identitetsarbeid har noen begrensninger. Selv om de pastorale praksisene knyttet til gudstjenester og gravferder er preget av lang tradisjon og stor stabilitet, er de ikke uten åpninger eller endring. I materialet ser vi tegn på begge deler, og kan begynne med åpningene:

Talerstolen, eller prekestolen er en av få steder i vårt samfunn hvor du får lov til å si akkurat hva du vil. (...) Det er noe av det som også gjør det litt sårbart (...). Noen har mistet et barn, hvordan kan du si noe meningsfullt om livet og Gud da? Når katastrofen er der, når noen velger å forlate livet?

Deltakeren identifiserer punkter i den fastsatte liturgien der presten må formulere sine egne ord, og flere i gruppa uttrykte at dette ble opplevd som et stort ansvar. Ikke minst gjaldt dette i gravferdene: «Den biten der vi skal si noe og tenke litt selv er veldig krevende», sier en av de andre. De har møtt en liten del av familien i sørgesamtalen, men i kirken kan det noen ganger være flere

hundre til stede som presten overhodet ikke kjenner, og i en situasjon preget av sterke følelser og av at ordene veier tungt: «Frykten for å si noe feil er kanskje det som ligger litt i bakhodet mitt da». Og en tredje deltaker supplerer: «Det er mye mer på spill i en gravferd». Spørsmålet er da om det er mulig å mestre også disse åpne, ikke-fastlagte sidene ved arbeidet? En av deltakerne hadde et forslag:

Tenk om man hadde gjort på praktikum og laget en gravferdsandakt hver og jobbet litt med de. Ognår vi kommer ut som prester, har du 15 gravferdsandakter som du har med deg i den verktøykassa som du kan bearbeide og gjøre til dine egne og bruke for å ha et utgangspunkt.

Det er tydelig at deltakeren ikke bare ønsket å overta et knippe med ferdige andakter, men ha dem som utgangspunkt for videre arbeid. Sitatet kan samtidig leses som et ønske om å stabilisere også dette åpne feltet i prestens arbeid ved hjelp av noen overkommelige, praktiske grep. Lignende tendenser ses når flere deltakere uttrykker frustrasjon over at det er så lite pedagogikk i studiet, og etterlyser kurs som kunne gitt dem de verktøyene de trenger: «Det jeg skulle ønske jeg hadde litt mer av, noe verktøy i bagasjen for hvordan kan man liksom skape dynamikk med barn».

Selv en fast praksis er i endring

I tillegg til de åpningene som alltid vil finnes, selv i den mest regulerte og riteorienterte prestetjeneste, er det tegn i materialet på at også stabile oppgaver er i ferd med å endre seg. En av deltakerne forteller f.eks. om frustrasjon over samarbeidet med gravferdsbyråer som avtaler salmer med familien og trykker programmet uten å ha avklart det med presten først.

Jeg er mer enn bare han som skal komme inn her [og gjøre] det han skal og gå igjen. Så ble det litt samtale med byrået der også, så endte det med at okay vi ringer pårørende og så får de avgjøre om vi skal ha ett eller tre vers av «Deilig er jorden». Så sa byrået at om det blir tre vers må vi trykke nye program og da må pårørende betale for ny trykking. Så kom den aktuelle dagen så fant jeg et program med tre vers. Da ble jeg litt stolt. Man kan få en hang up på en liten detalj som sikkert ikke betyr så mye, men det føles litt godt å bli bekreftet at de pårørende ønsket seg alle tre vers av deilig er jorden og jeg var enig og tok kampen for pårørende. (...) Men så måtte jeg drikke kaffe med byrået etterpå for å bli venn igjen. Men det var hyggelig det. [ler].

Vi vet fra annen forskning at norske menighetsprester er i jevnlig forhandling med byråer og familier om utforming av gravferden, relatert både til økt pluralisme og økte forventninger til en mer personlig seremoni (Saxegaard, Hanseid, & Kaufman, 2024). Det kan derfor hende at de etablerte rollene og oppgavene som disse prestene fant handlingsrom og identitet ved å delta i, allerede har blitt mer porøse. De opplever seg plassert inn i mer begrensede roller, f.eks. som «han som skal komme inn (...) og gå igjen».. Fra å inngå i en praksis der prestens rolle er fastlagt og samtidig åpen og vid – presten er både samtalepartner, riteleder og representant for det større kirkelige fellesskapet – opplever han nå å bli 'lest' som en leverandør av en mer begrenset tjeneste uten at den større konteksten 'klinger med' (Andersen & Lindhardt, 2010, pp. 140f).

Et symptom på disse endringene er at presten må inn i relasjoner til andre aktører enn de som har befolket det tradisjonelle prestearbeidet. Mer profesjonelle gravferdskonsulenter er ett eksempel, men tydeligere i materialet er de mange samarbeidspartnerne som har kommet inn i menighetsarbeidet generelt og gudstjenestearbeidet spesielt, ikke minst gjennom trosopplæringsreformen.

Så blir jeg utfordret av kateketen på at det med liturgiske ledd kan jeg bare glemme, det er så fremmed, det kan vi ikke ha. Så jeg kjenner jeg blir ordentlig utfordret på det egentlig stadig vekk i min arbeidshverdag nå i møte med en annen i stab som ikke har et teologisk utdanningsløp med seg. Og da må jeg velge mine kamper litt. Så noen ganger må jeg forsake noe for at samarbeidsklima skal være greit nok. (...) At vi avslutter konfirmantleir søndag formiddag med en gudstjeneste, men det må jeg kjempe for. Og det synes jeg er rart.

Deltakeren opplever at ulike fagligheter, og kanskje ulike kirkelige idealer, står i spenning til hverandre, og at det som kan tas for gitt i de etablerte praksisene nå stilles spørsmålsteget ved. Konflikten handler heller ikke bare om ulike måter å gjøre en aktivitet på. De går rett inn i preste-tjenestens mest sentrale oppgaver og spørsmålet om hvilken plass disse skal ha i menighetens mest sentrale aktiviteter. Samtidig er det en kontrast mellom hvordan noen kolleger stiller spørsmålsteget ved prestens lederrolle på den ene side, og hvordan folk i menigheten bare forutsetter prestens lederrolle på den annen:

Når noe ikke funker i menigheten, er det presten folk ser på. Senest sist søndag, når ingen hadde satt på kaffemaskina til kirkekaffen, så er det presten de kommer og snakker med. Uten at det overhodet er presten, men folk ser på presten, for presten anses i gudstjenestesammenheng som en leder. Mens i staben er det ikke nødvendigvis sånn.

Deltakerne møter altså hele tiden folks forventninger om at presten har en lederrolle i menigheten, og at det er en naturlig sammenheng mellom ansvaret for kalk og disk på den ene side og kaffemaskin og kopp på den andre. «Folk» forholder seg ikke til «gudstjenestesammenhengen» som en avgrenset størrelse mellom kl. 11 og 12 på søndager, men den har forbindelser til fellesskap og aktiviteter som strekker seg utover dette avgrensede tidspunktet og stedet. Dermed kan det se ut til at prestene står i en slags dobbelt spenning: På den ene side kan det være krevende å møte store forventninger fra «folk» flest. På den annen side kan det være det krevende når medlemmer av staben sår tvil om oppgaver som er sentrale for rollen.

Modus 2: Improvisasjon over faste roller og oppgaver

Hva så med den andre gruppa? Den ble ledet av to andre forskere, men utgangspunktet var det samme: «Når opplever dere mestring som prester?». En av deltakerne tok ordet og fortalte om en sterk mestringsopplevelse da han hadde konfirmasjonsgudstjeneste året før:

Dristig improvisasjon over faste praksiser

Da er du skikkelig på torget som presteteolog for (...) der er det tanter og onkler og sånt. Og da hadde jeg gjennomarbeidet en preken som på en måte prøvde å rettes vidt og bredt og ikke bare var for eh, ikke bare preke for koret (...) de som kjenner det kristne språket.

Deltakeren tar oss rett til en kirkelig rite med svært lange tradisjoner, nemlig konfirmasjonsdagen, der kirken er fullsatt, ofte i flere gudstjenester samme dag. Men heller enn å fokusere på det etablerte og fastlagte, omfavner deltakeren de 'åpne' sidene ved dagen: «Tanter og onkler» representerer her de som ikke «kjenner det kristne språket», og som kanskje heller ikke er spesielt begeistret over å måtte være til stede: «Hvordan høres det ut for en litt sånn irritabel onkel som ikke fant parkering og sånne ting». Det er denne gruppa deltakeren ønsket å nå, med en «gjennomarbeidet preken» som «rettes vidt og bredt». Prekenen er heller ikke et forsøk på å tekkes skeptiske tilhørere ved enkle tilpasningsstrategier:

[Prekenen] fungerte bra fordi den klarte å identifisere kristen sannhetssøking som den allmenne sannhetssøkingen og møte med den oppstandene Jesus som en slags både realisering og på en måte sprengning av den lengselen. Ikke sant, snakket om Paulus på vei til Damaskus og IS på vei til Damaskus. Da brenner plutselig perspektivet til.

Deltakeren holdt altså en preken der han ønsket å være filosofisk-teologisk ambisiøs, og samtidig dristig når det gjaldt å identifisere tilknytningspunkter. Han opplever at dette lyktes:

Denne utrolige følelsen man kan ha når man taler at okay nå er jeg ferdig, men jeg føler jeg kunne snakket en time til og det hadde vært helt stille. (...). Så det var en sånn veldig opplevelse av mestring (...) Jeg tar det frem fordi det er et for at jeg ikke føler meg hjemme i. Jeg er kanaanspråkets [andre ler] prest og jeg dyrker det og jeg tror på det, og jeg er oppvokst i det og liker det. Men jeg tror at den intellektuelle dannelsen fra MF hjalp meg til å øve meg på å stille meg utenfor den.

Presten ønsket gjennom prekenen å krysse flere grenser. Dels ville han utvide det vi kan anta er forventninger i rommet til hva en konfirmasjonspreken skal være. Dels utfordret deltakeren sin egen tilvante kirkelighet, bl.a. ved å ta i bruk teologisk kunnskap og retoriske ferdigheter han har med fra studiet, og på den måten bli et bindeledd til mennesker og praksiser som opplever seg på lang avstand fra kirkelig sjargong og virkelighetsforståelse.

Deltakerens 'serve' som førstemann i runden viste seg å legge føringer for den videre samtalen. Også de andre deltakerne fortalte lengre, mer detaljerte historier. De trakk ikke frem generelle aktiviteter som 'gudstjeneste' eller 'gravferd', men identifiserte konkrete, av og til unike hendelser. Fortellingene var heller ikke så fokuserte på det etablerte og standardiserte, men handlet om hvordan deltakerne improviserte over disse fastlagte temaene. I det følgende vil vi kort presentere de tre andre fortellingene fordi de til sammen gir et bilde av hva slike improviserende praksiser handler om.

Nettverksbygging gjennom faste praksiser

Den andre deltakeren som tok ordet, forteller at hun kvelden før ledet et informasjonsmøte for konfirmantforeldrene. Til latter fra de andre utbrøt hun at «jeg kom hjem den kvelden og tenkte: Jeg *elsker* foreldremøter!»

Jeg liker så godt den rollen en får som prest og som den som har med ungdommene, deres barn å gjøre. Så har jeg lyst til å balansere den, både være liksom prøve å være sånn [nøler] kul nok til å være ungdomsprest og som ungdommene liker, og samtidig vise meg som en stødig, solid, trygg voksen som de kan stole på at ungene deres har det fint sammen med og kan ta vare på ungene deres når de er kirka.

Deltakeren åpner på denne måten foreldremøtet som noe mer enn rutinemessig overføring av praktisk informasjon. For det første handler det om en presterolle som kan være flere ting på én gang, både kul nok til at ungdommene får tillit til henne, og samtidig «en stødig, solid, trygg voksen» som foreldrene kan ha tillit til. Presten representerer dermed også, for det andre, kirken som et sted som rommer og tar vare på ulike generasjoner og grupper. Dette perspektivet får så en ytterligere omdreining når deltakeren ser møtet som innvevd i hele lokalsamfunnet.

Bare det å være et okay menneske er, du er som prest representant for hele kirka. Både kirka vår i lokalsamfunnet vårt, men og liksom representant for den kristne tro uten å nødvendigvis uttale så mye teologi. Nå har jeg jobbet i tre år i samme kirka og oppdager liksom, og det har vært lenge før min tid så det har ikke noe med meg å gjøre, men kirkas plass i lokalsamfunnet. Og den biten liker jeg så godt at bare det å ehm, bare det å ha et hyggelig, både informativt og tydelig, men hyggelig og lett og fin stemning på et foreldremøte, at det er viktig i en kirke i lokalsamfunnet.

Deltakeren er i andre deler av samtalen åpen om at møtet med konfirmantforeldre ikke alltid er like enkelt, at hun av og til møter kritiske og negative innstillinger. Men i det store bildet møter hun tillit og åpenhet, og hun erfarer prestatjeneste og kirke som et sammenkoblende element (se kapittelet Pastoral sammankoppling) i lokalsamfunnet. Det kjennes «hyggelig og lett», det er ofte tilstrekkelig å være et «okay menneske», men i disse enkle møtene lagres det så å si opp tillitsfulle relasjoner til de gangene det skjer en krise, og kirken og presten blir «viktig».

Dialogiske rom i faste praksiser

Den tredje deltakeren opplever mestring når hun behersker situasjoner som hun tidligere ville opplevd som skremmende og kanskje utilgjengelige. Som student kjente hun seg som en outsider i det akademiske miljøet og brukte lenge tid på studiet. Dette var en «stor modningsprosess», og hun «trengte de

årene». Det gjør at deltakeren nå trives i en menighet med mange akademikere, og hun våger å gå sine egne veier uten hele tiden å ta hensyn til hva kolleger og prost forventer: «Noe av det jeg har fått med meg fra studiet og studietiden handler om at jeg føler meg trygg i min rolle, og jeg vet at jeg gjør ting på en måte som andre gjør på en annen måte». Det er mye barne- og ungdomsarbeid i stillingen, og dette var i utgangspunktet ikke noe deltakeren opplevde seg kompetent til:

Alle forventer at jeg er flink med alle aldersgrupper. Men jeg er ikke det. Men jeg kommer som barne- og ungdomsprest 'så selvfølgelig kan du alt da'. Så det har jeg kjent på. 'Fake it till you make it', har jeg tenkt da.

Det som altså kunne vært en underskuddsposisjon, snus til en mulighet og et utgangspunkt for å inngå i et meningsfullt og kreativt prestearbeid. Deltakere er spesielt glad i å snakke med barn og unge, når «de kommer med de store spørsmålene» og «tanker og ting de har lest eller sett på film»:

Jeg hadde familie gudstjeneste, og da åpnet jeg for at barna kunne komme med innspill, og da kommer han ene gutten og sier "kanskje Gud ikke er en mann, nei kanskje Gud er verken mann eller kvinne. Kanskje Gud er alt" (...). Da føler jeg at 'yes, nå er vi der vi skal være'! (...) Nå får jeg brukt teologien min fordi nå må jeg holde tunga rett i munnen og dra linjer, dra ut teologien av det det lille barnet sier som er fem år og det er helt sinnssykt bra. Så står du der foran menigheten og skal ta det, da trives jeg godt da. Men det er utfordrende, og da føler jeg at nå er jeg glad for at jeg har, da føler jeg at nå har jeg kompetanse med meg.

Presten våger å inngå i en samtale der barnet tar initiativet og stiller spørsmål som er genuine og uten noen klar fasit. I tillegg foregår samtalen i gudstjenestens tid og rom, med mange andre til stede. For presten er dette et positivt adrenalin-kick, «yes, nå er vi der vi skal være!», hun får brukt den teologiske kompetansen sin nettopp i denne samtalen, og hun opplever at det skjer noe både mellom presten og gutten, og i hele menigheten.

Emosjonell og eksistensiell utfoldelse i faste praksiser

Den siste deltakeren forteller om en gang han måtte dra hjem til en familie som hadde opplevd et rystende dødsfall.

Man tror i forkant at dette fikser jeg liksom ikke. Dette blir for heftig. Men så merker man mer og mer, tropper opp på trappa der og når man har fått ringt på den døra og kommet inn og fått satt seg ned så vet jeg hvordan jeg skal oppføre meg, og jeg vet hvilke signaler jeg skal se etter hos de pårørende. (...) Jeg vet hvilken rolle jeg har i en sånn situasjon. En rolle hvor jeg kan ikke fikse noe og det er ikke meg det er synd på. Jeg skal bare være der og de skal få lov til å få ut alt det de har behov for å få ut. Enten om det er sinne eller sorg eller oppgitthet eller hva det skal være. Og det [pause] det merker jeg at jeg klarer å stå i det. (...) Jeg merker jeg er rusta til å gjennomføre det.

Deltakeren gruer seg og er usikker på om dette er noe han i det hele tatt «fikser», eller om det «blir for heftig». Men allerede før han er inne hos familien, er spenningen i ferd med å avta, og når han sitter der, virker det som situasjonen er ganske enkel. Som et ekko fra den første gruppa fokuserer han på en helt tydelig og avklart rolle, samtidig som situasjonen er mer uoversiktlig og åpen. Rollen frigjør presten fra å tenke på seg selv og egen prestasjon, og den hjelper ham til å «bare være der» og gi rom for familiens reaksjoner, følelser og innspill. Denne rollen kommer nødvendigvis ikke av seg selv, den er dels etablert gjennom generasjoner av prester før ham, og dels er han «rusta til å gjennomføre det» takket være studiene han har gjennomført.

Som nevnt fortalte de fire deltakerne om unike opplevelser mer enn å trekke frem generelle arbeidsoppgaver. Det er likevel lett å se fellestrekk. Alle fire tar utgangspunkt i vel etablerte pastorale praksiser, som preken, konfirmantarbeid, kontakt med pårørende, kommunikasjon med barn og unge, og dødsbud. Samtidig fungerer ikke disse praksisene først og fremst som «scripts» deltakerne så å si går inn i, men mer som handlingsrom for å utfordre seg selv og utvide prestens rolle. Slik sett kan vi kanskje snakke om en form for pastoral improvisasjon over velkjente temaer, og dermed en sammenkobling mellom det generelle og det spesielle, mellom å inngå i rekken av prester og samtidig gi det sin egen unike signatur. I likhet med improvisasjon i en konsertsituasjon, er det også betydelig fallhøyde, med sterke følelser og mye som står på spill. Men dermed også med sterke opplevelser av lettelse og glede.

Mellom modiene

Samtalene i de to gruppene blir, slik vi tolker dem i dette kapittelet, representanter for to ulike måter å finne handlingsrom og utvikle identitet på som nyutdannede prester. I den første gruppa erfarer deltakerne mestring i tradisjonsrike praksiser preget av faste roller og oppgaver. Den finner sted i møte med familier og gudstjenestedeltakere som vet hvorfor de selv og presten er til stede. Rollefordelingen har vært fremforhandlet over så lang tid at den ofte fremstår som selvfølgelig, og dermed blir også prestens rolle i positiv forstand noe selvfølgelig. Det er lite 'energi' som går bort, og det er dermed relasjoner preget av tillit.

Det er noe paradoksalt ved dette: Vanligvis er handlingsevne, *agency*, knyttet til noe mer enn bare å følge en oppskrift. «To be a human being is to be a purposive agent» (Giddens, 1984, p. 3), og begrepet er forbundet med autonomi og selvrealisering, av å bidra aktivt til endring, som kreativ impuls til utvikling, kritikk og motstand (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013, p. 46). På denne bakgrunnen kan det synes som om nyutdannede presters søken mot faste og rutinepregede ordninger ikke er uttrykk for selvstendig og målrettet handlingsevne. Vår analyse motsier imidlertid dette: Vi tolker ikke 'modus 1' først og fremst som defensiv trygghetssøken, men at prestene erfarer at ritualisert samhandling gir rom for å inngå i meningsfulle relasjoner og fortolkende praksiser. Prestenes handlingsevne forankres ikke først og fremst i profesjonsutøverens indre kvaliteter, men like mye i de åpninger praksisene gir og som de kan uttrykke seg innenfor.

Samtidig viser materialet at det er noen begrensninger i denne tilnærmingen. I møte med de åpne handlingsrommene som eksisterer selv innenfor en nøye regulert rite, kan oppmerksomheten på de trygge rammene medføre en defensiv holdning der en kan tro at alt kan løses ved hjelp av relativt enkle verktøy. Dette kompliseres ytterligere når de tradisjonsrike praksisene er stilt overfor økt endringspress.

Den andre gruppas deltakere forteller annerledes om mestringserfaringer og handlingsrom. Her er de etablerte rammene forutsatt, og fungerer mer som utgangspunkt for improvisasjoner over rolle og praksis. Der deltakerne i den første gruppa opplevde åpenheten i praksisen som et problem, og som en usikker utkant i forhold til de sentrale praksisene, er deltakerne i den andre gruppa mer ubekymrede og offensive: «Fake it till you make it». 'Modus 2' handler altså ikke om en radikal endring der en vil anlegge byen på nytt og på et annet

sted. På mange måter forteller deltakerne om tradisjonelle pastorale praksiser. Men det er likevel en annen dristighet, et ønske om å bidra til nye «sammenkoblinger». Dermed er det en modus som kan virke mer innovativ i møte med åpningene i praksisene, og mer robust i møte med endringene av praksisene.

På denne bakgrunnen mener vi at det er givende å forske på profesjonsutøvers handlingsevne og handlingsrom (*agency*) like mye som på deres autonomi. Riktignok finner vi at presterollen, til tross for den økte endringstakten i samfunnet generelt og religiøse institusjoner spesielt, fortsatt ser ut til å ha noe robust ved seg. Den representerer fortsatt tydelige praksiser som nyutdannede prester kan entre, gjøre seg kjent med og improvisere over. Likefullt er deltakerne opptatt av å utvikle en helhetlig pastoral identitet som de kan stå for, mer enn å vokte sin egen autonomi innenfor en allerede gitt identitet. I tillegg er det tydelig at prestene finner handlingsrom og lærer identitet gjennom relasjoner (se kapittelet «Hva er forskjellen mellom å være et godt menneske og en god prest?»). Riktignok ikke så mye tverrfaglig og kollegialt, men mer i møte med folket de er prester for.

Det ubesvarte spørsmålet i møte med begge de to modiene gjelder hvordan de forholder seg til endring, både reaktivt og proaktivt. Den finske aktivitets-teoretikeren Engeström hevder at tradisjonelle institusjoner og organisasjoner er i flyt, uten noe senter som kan koordinere og holde dem sammen (Engeström, 2004). Tilsvarende finnes det pastoralteologiske bidrag som argumenterer for at fundamentale endringer av religion og kirke innebærer at også preste-tjenesten må endres fundamentalt (Saxegaard, 2012; Williams, 2020). Vi tar ikke her stilling til gyldigheten av slike diagnoser, særlig ikke i kontekster utenfor Skandinavia. Vi tar også forbehold om at våre intervjuer ble gjort rett før pandemien, og før de økonomiske nedskjæringene i Den norske kirke. Vårt argument er likevel at det i skandinaviske majoritetskirker fortsatt er praksiser som har lang tradisjon og oppleves som meningsfulle og gyldige, og som dermed fortsatt gir handlingsrom og læringsveier inn i tjenesten for nyutdannede prester. Hvorvidt disse vil fortsette å stå seg i møte med fremtidige endringer, gjenstår å se. Hvorvidt en modus 1 og en modus 2-tilnærming er alternative, kan også diskuteres, men vi vil argumente for at de må ses som supplerende.

Pastoral identitet som gruppedynamikk

I dette siste avsnittet vil vi kort reflektere over de to gruppenes ulike dynamikk. Igjen tar vi forbehold om at vi, når vi først identifiserte disse forskjellene, har prioritert å presentere sitater fra det empiriske materialet som forsterker mer

enn nyanserer dem. Likevel, hva skyldes det at to grupper, som var tilfeldig sammensatt av kandidater fra ca. samme kull, gir så vidt forskjellige vitnesbyrd om handlingsrom og mestring? Forskjellene gjaldt heller ikke bare innholdet i det som ble sagt: Der den første gruppa bestod av relativt korte innspill med deltakere som knyttet an til den forrige talerens tema, ble den andre gruppa preget av lengre fortellinger med deltakere som ga sitt beste eksempel på en mestringsopplevelse. Den første gruppa samlet seg om generaliserte aktiviteter, mens den andre gruppa fortalte om unike opplevelser.

Vi tror at dette i stor grad henger sammen med den makten som ligger i å være først ute med å si noe i runden. Dette ble forsterket av at det var ulike forskere som ledet de to gruppene, noe som gjorde det vanskelig å strukturere samtale over samme lest. Det er selvsagt umulig å bekrefte eller avkrefte, men vi finner det sannsynlig at om én og én deltaker hadde gått over til den andre gruppa, så ville de aller fleste ha vært i stand til å gi et bidrag inn i den samtalen som tok form også der. Med andre ord: Vi tror at alle deltakerne i den første gruppa ville hatt eksempler på hvordan de mer offensivt improviserte over etablerte praksiser, og at alle deltakerne i den andre gruppa også kunne delt erfaringer av å bli 'båret' av rutiner og fastere roller.

Om vi har rett i dette, sier det noe om at pastorale praksiser, slik disse er utviklet og tradert i et samspill mellom gjenstander og rom, bibelske fortellinger og kristne bønner, erfaringer av gudsnærvær og av gudsfravær, også kan forstås som språklig konstruerte praksiser. Vi argumenterer ikke for en sosialkonstruktivisme som tenderer mot det rent lingvistiske, men vi avviser heller ikke at presters erfaringer av egen tjeneste blir til når den blir språkliggjort. Dette er i så fall til ettertanke: For det første kan det gi impulser til selvkritisk refleksjon for kvalitative, empiriske forskere som utvikler kunnskap nettopp i slike åpne gruppesamtaler. For det andre kan det være til ettertanke for gruppe- og veiledningspraksiser som tilbys kirkelige profesjonsutøvere. Vår erfaring indikerer at en tilbaketrukket lederrolle, der en gir en åpen bestilling og lar første taler sette tone og rytme, kan være skapende og morsom, men også bidra til at det større bildet som skapes gjennom samtalen blir tilfeldig, ensidig og mister nyanser. En gruppesamtale vil ofte konvergere mot én modus. Kapittelet indikerer imidlertid at flere modi ligger under overflaten, og at det er bra om disse blir satt ord på og kan inngå i en skapende dialog.

Institusjonen som skjult pensum

Hvordan nyutdannede prester lærer seg å lese og håndtere en kompleks institusjon

I dette kapitlet undersøker vi hvordan nyutdannede prester orienterer seg i kirken som institusjon: Hvordan lærer de å forstå den og handle i den? Dette utgjør en dreining i forhold til de andre kapitlene i rapporten. Forskningsprosjektet har vært opptatt av å se på presters læring i *praksis*. Praksiser strekker seg, slik vi gjorde rede for i innledningen, utover i tid og rom, og kjeder seg sammen med praksiser som er annerledes men samtidig relaterte (Hui, Schatzki, & Shove, 2017). Praksisperspektivet har likevel en tendens til å plassere lokale arbeidsfellesskap i forgrunnen, mens institusjonelle kontekster som innrammer og påvirker praksisene, havner i bakgrunnen. Dette må vi også konstatere gjelder vårt prosjekt.

En slik innskrenking er tankevekkende når prosjektet interesserer seg for de tre skandinaviske majoritetskirkenes. Dette er institusjoner med lang historie, intimt knyttet til landenes kongehus og regjeringer, og som har omfattet bortimot hele befolkningen. Selv med nedgang i medlemstall og færre som bruker kirkelige handlinger (dåp, konfirmasjon, bryllup og gravferd), er kirkene betydelige aktører i de skandinaviske landene. Samtidig er de komplekse institusjoner, med samspill og spenninger mellom bl.a. ulike ekklesiologiske modeller (episkopal, synodal og kongregasjonal), mellom ulike nivåer (nasjonalt, regionalt og lokalt) og mellom ulike institusjonelle felt

(offentlig, tredje sektor, privat). Kirkeinstitusjonene representerer også religion i en samtid der religiøse praksisers rolle i de skandinaviske samfunnene er kompleks og i endring (Furseth, 2018).

Sammenkoblede praksiser kan gjerne kalles institusjoner (Feldmann & Orlikowski, 2011), og en institusjon er til for å verne og dyrke de praksisene som inngår i den. Vi vil gjerne forstå hvordan institusjonens organisatoriske strukturer og kulturer betinger kirkelige profesjonsutøveres læringsprosesser. Hva innebærer det for nyutdannede presters identitetsutvikling og læring at disse prosessene skjer relatert til kirkene som institusjoner?

Vi gjør i liten grad bruk av eksplisitt institusjonell teori, men tar utgangspunkt i Scott (2008) sin forståelse av institusjoner som «bestående av regulative, normative og kulturelt-kognitive elementer som, sammen med assosierte aktiviteter og ressurser, gir stabilitet og mening til sosialt liv» (s. 48, vår oversettelse). Vi er klar over nyere forskning på institusjonelt arbeid, der en er interessert i hvordan institusjoner ikke bare legger føringer for aktørene, men også hvordan aktører bygger, vedlikeholder og endrer institusjonene (Alvesson & Spicer, 2019; Douglas, 1986; Lawrence, Leca, & Zilber, 2013). Vårt teoretiske hovedgrep er imidlertid tre begreper som ble introdusert i norsk ledelsesforskning av Tian Sørhaug (2004), og siden anvendt på kirkelig ledelse av Angela Timmann-Mjaaland (2021): 'Nettverk', 'kollegium' og 'linje'. Der Timmann-Mjaaland spør hvordan biskoper og proster balanserer arbeidsgiveransvar og tilsyn i sin ledelse, er vårt kapittel nysgjerrig på hvordan nytilsatte prester orienterer seg og handler i et komplekst institusjonelt felt.

Institusjonelt arbeid mellom linje, nettverk og kollegium

Sørhaugs utgangspunkt er hvordan fremveksten av kunnskapssamfunnet endrer vilkårene for ledelse og knytter «kunnskap, makt og autoritet direkte sammen» (2004, p. 314). Når en virksomhet inneholder flere kunnskapsformer, åpner det for at ulike former for legitimitet spiller sammen og er i konflikt. Slike koplinger kaller Sørhaug for kunnskapsregimer, og deler dem inn i idealtypene 'kollegium', 'linje' og 'nettverk'. Begrepene er godt egnet til å fange opp viktige sider ved en kompleks og hybrid institusjon som en folkekirke. I det følgende gir vi vår egen tolkning av kunnskapsregimene, som overlapper med Sørhaugs og Timmann-Mjaalands bruk, men skiller seg noe ved at vi lar de representere tre konkrete kontekster i folkekirkene forstått som institusjoner.

«Nettverk er et mønster av møter mellom personer», skriver Sørhaug (2004, p. 316f), «basert på bytteprosesser og regulert av gjensidighet». I nettverket må kunnskap «fungere sosialt for å virke». I dette kapittelet vrir vi nettverket til å representere hele det kirkelige soknefelleskapet, med porøse grenseflater mot folk som ikke nødvendigvis er medlemmer, men bor i området. Nettverket er de presten oftere eller sjeldnere er prest for, enten det er hjemme hos en familie i en dåpssamtale, foran i kirken under en gravferd, i media eller i andre sammenhenger.

Sørhaugs fortettede definisjon av linjen er «en *hierarkisk* organisert struktur av posisjoner som forvalter et hierarki av mål og verdier og et sett med regler» (2004, p. 316). Linjen er typisk for den moderne organisasjonen. Den drivende logikken er å skape «orden og retning» og «bli ferdig». Senmoderne organisasjoner er nok opptatt av lederens kompetanse (og karisma), men autoriteten avledes likevel primært av posisjon, gitt ovenfra. Mens kollegiet baserer seg på viten, er linjens kunnskapsform 'teologisk', forstått som fastlagte dogmer og med henvisning til monoteismens ene Gud. I kapittelet ser vi linjen i arbeidsgivers styringsrett, i tilsynslinjen, men også i andre strukturer.

«Kollegiet er et fellesskap av likeverdige deltakere», skriver Sørhaug (2004, p. 315), som gjennom dialog søker sannheten i en «vekselvirkning mellom konsensus og kontrovers». Det er et paradoksalt forhold mellom kollegiet som forpliktet på en ekstern referanse, samtidig som arbeidet alltid er i prosess og aldri avsluttet. Eksempler kan være hvordan universitetsmiljøer søker ny epistemisk kunnskap, eller et teater søker kunstnerisk kvalitet. Kollegiet er i utgangspunktet et egalitært fellesskap, der ledelsesautoritet ikke utledes av posisjon, men gis av formelle og uformelle kvalifikasjoner. I et kirkelig kollegium vil den eksterne referansen være Gud eller teologisk sannhet relatert til hva det vil si å være kirke på rett måte i konteksten. Eksempler kan være lokale møter mellom prester eller vigslende medarbeidere (i Norge f.eks. et prostilag), prosjektgrupper, og noen ganger et menighetsråd.

Sørhaugs hovedpoeng er ikke å definere de tre kunnskapsregimene i og for seg, men å vise hvordan de relaterer til hverandre, idet de både kan støtte hverandre (f.eks. kan linjen være nødvendig for å sikre ressurser til kollegiet), men også undergrave og korrumpere hverandre (f.eks. når linjemakt vil sette stopper for en faglig dialog).

I det følgende er vi mest interesserte i hvordan nyutdannede profesjonsutøvere lærer seg å tolke og handle i komplekse institusjoner der de tre regimene er infiltrerte i hverandre. Slike læringsprosesser vises i økt evne til å navigere, ha innflytelse over og forbli i institusjonen. Det er selvsagt en metodisk risiko

i å la fremstillingen styres av tre begreper som i utgangspunktet er teoretiske idealtyper, og som i dette kapitlet reifiseres til å betegne tre former for fellesskap og praksiser. Vi mener imidlertid at de hjelper oss til å få øye på viktige sider ved kirkene som institusjoner, og er samtidig klar over at det ville være mulig å se andre sammenhenger om en la andre perspektiver til grunn.

Nykommere i nettverket

Det empiriske materialet er dominert av fortellinger om kirken som nettverk. Vi ser først på hvordan prester orienterer seg i nettverkene, deretter hvordan de er både nykommere og ledere, og til slutt hvordan de identifiserer seg med nettverkene.

Nykommere møter taus kunnskap og komplekst mangfold

Vaner og plejer. Det er riktig meget det. Altså fordi den der med, at du som ny kommer ind og ved jo ikke, hvordan man plejer at gøre. Folk snakker så meget om plejer, og altså det plejer at være sådan og sådan og sådan, og det er egentlig meget rart også at have etableret lidt selv, både de gamle plejer er blevet ens vaner også.

Presten tar tak i et ord han har møtt svært ofte i de første årene. «Man pleier å gjøre...». Verbet «pleier» får til og med substantivstatus, koblet med «vaner». «Man» indikerer at dette er taus kunnskap som er allemannseie, og først blir satt ord på når noen spør eller går på tvers av det vante. Å møte denne tause kulturen, kan føles som å stå overfor en vag mur, der presten blir bevisst sin status som nettopp «du som ny kommer ind og ved jo ikke». Han blir altså synlig som annerledes, og som en som mangler viktig kompetanse.

Deltakerne bruker tid på å orientere seg, forstå og bli kjent med enkeltmennesker, fellesskap og kirker i soknene der de er prester. Dette inkluderer et blikk for historie og tradisjon, men også for geografi. En av de svenske prestene sammenligner sitt tjenesteområde med et øyrike: «Det är inte ett samstämmigt pastorat, vill jag påstå, utan det är flera olika öar sammansatta till en liten övärld».

Där jag liksom har fått komma i gång med gudstjänstfirande och mässfirande, för att få lite vana att få göra, men nu kommer jag börja röra mig ut i de andra kyrkorna också för att få erfarenhet av det.

Presten beskriver seg selv som en «slow starter», som må sortere ting før han kan utfolde seg. Han tar én øy, dvs. ett kirkebygg, ett område og én gruppe av gangen. Når han er trygg og kan «begynne å røre på meg», ett sted, så er han klar for å utvide og bli operativ i hele området.

Begge prestene forteller om en prosess fra outsider til fortrolig, der de i stor grad er overlatt til seg selv. Andre deltakere møter derimot gode hjelpere, ikke minst prostene. En dansk prest er takknemlig for hvordan hennes prost tok ordet i forbindelse med innsettelsesgudstjenesten:

Provsten holdt en meget fin indsættelsestale, hvor hun også netop gjorde opmærksom på, at her inde der er der sådan ligesom både de velbeslåede og de helt udstødte, og der er, det er et meget sådan bredt spektrum af folk, der kommer. Det vil sige, det kan jo være svært lige at finde ud af. Det lærer man jo hen ad vejen...

For prosten er det verken inngrodde vaner eller vidstrakt landskap som trer frem som forståelsesnøkkel, men derimot sosioøkonomiske forhold. Kirken som fellesskap består av et «bredt spektrum af folk», «både de velbeslåede og de helt udstødte». Ved å si dette i en offentlig tilstelning oppnår prosten to ting: På den ene side gir hun en tolkningsnøkkel direkte til presten for å kunne orientere seg i det som kan «være svært lige at finde ud af», og legitimerer det pastorale arbeidet som politisk og samfunnsengasjert. På den annen side er det en større gruppe samlet som 'overhører' (Craddock, 2002) dette budskapet, noe som antakelig er med og legitimerer en slik forståelse av kirken lokalt og av den nye prestens arbeid.

De tre fortellingene er representative for materialet som helhet: Prestene opplever seg fra første dag som involverte i nettverk som er komplekse å forstå og navigere i. Dermed inngår de i prosesser i retning mer forståelse og større handlingsrom, noen ganger ved å ta tiden til hjelp, andre ganger ved hjelp av ledere og ressurspersoner.

Nykommere som ledere i nettverket

Det er ikke noe overraskende ved funnene i forrige avsnitt. Alle nykommere bruker tid på å forstå sammenhengen de har kommet inn i. Det vi imidlertid tror er særegent for prester sammenlignet med profesjoner i andre kontekster, er at de orienterer seg i forhold til nettverket vel så mye som til kollegiet og linjen. Og i nettverket er presten en kombinasjon av nybegynner og ekspert.

Det var et særligt selskab (flere ler) ... de var rigtig glade for tatoveringer og lange skæg og høje hæle, mange af dem. Og de troede at kirkesangeren var den der skulle synge, så de sang heller ikke med. Og de kiggede forarget på mig, da jeg begyndte at synge med fra bageste række, sådan: 'hvorfor forstyrrer du sangen?'-agtigt, ikke.

Fortellingen er fra da han var i praksis som student, så i en desidert nykommerrolle. I situasjonen er han likevel veteran og insider, fordi han kan kulturen og kodene. Han gjenkjenner de med «tatoveringer, og lange skæg og høje hæle» som outsiders. En intern, 'inside joke' oppstår mellom prest, kirkesanger og praksisstudent.

Deltakeren behersker den kirkelige praksisen etter mange år med deltakelse i gudstjenester, kirkelig frivillighet og kanskje lønnet arbeid. Fortroligheten med kirken er derfor formodentlig en annen enn lege- og psykologistudentens kjennskap til helseinstitusjonen, og antakelig også ulik hvordan lærerstudenter orienterer seg i skolen som institusjon – selv om de har deltatt som elever. Kirken har lavere terskler og flere åpne kanaler mellom det å være et «vanlig medlem» og det å være en profesjonsutøver.

Samtidig er ikke de nyutdannede prestenes fortrolighet med kirken identisk med fortroligheten til det alminnelige kirkemedlemmet. Som vi skrev i kapittelet «Et brutalt virkelighetsmøde», har nyutdannede prester lært teologi og identifisert seg med ekklesiologiske idealer. En av de danske prestene blir derfor skuffet over at Luther er så lite kjent blant menighetsrådets medlemmer.

Vi starter bare et helt annet sted, når vi skulle planlegge noget. For jeg hadde det sådan helt, 'hva er en menighet?', og 'hva sier Luther om det?', og det almene præstedømme og dum-dum-dum. Det lå bare og var sådan basisviden. Så jeg tænkte alle de aktiviteter, jeg lavede på baggrund af det. Og når jeg så skulle forklare til menighetsrådet, hvorfor skal vi gøre de her ting, så forstod de ikke hvad jeg sagde.

Presten innser at menighetsrådet befinner seg på «et helt annet sted» enn ham. Opplevelsen av 'taus kunnskap' snus på hodet idet det nå er den nyankomne som representerer denne. Den nyutdannede prestens lutherske «basisviden» har blitt selvsagt for ham, selv om det er kunnskap og holdninger tilegnet gjennom flere års studier og kirkelig engasjement. Menighetsrådet, på den annen side «hadde slet ikke det begrebsapparat i baghovedet». For dem representerer prestens prat en vanskelig tilgjengelig, ikke eksplisert, normativ

fortolkningsramme. Og den gir ikke umiddelbar mening i relasjon til aktivitetene de er involverte i.

I motsetning til hva vi så i kapitlet «Et brutalt virkelighetsmøde», mister ikke presten frimodigheten av misforholdet. De fleste prestene i materialet tar en lederrolle i det større menighetsfellesskapet, som representanter for kirken i den lokale offentligheten og gjennom arbeidet i menighetsrådet. De prøver ikke bare å forstå for å orientere seg, men også for å utøve pastoral ledelse. Denne ledelsespraksisen har flere sider:

For det første inkluderer den et kritisk undersøkende blikk på det lokale nettverket, for eksempel i form av en ærlig statusrapport:

Der tænkte jeg på... der ville være nogle, der ikke har sådan samme velvilje over for kirken, som jeg sidder og romantiserer, den her folkelige opbakning. (...) Jeg nævnte det for menighedsrådet første gang, jeg mødte dem, og der var svaret tørt fra menighedsrådsformanden, at den folkelige opbakning, den kneb det med.

Presten i dette tilfellet har altså en analytisk distanse til egne folkekirkelige idealer, og vil vite hva som faktisk er situasjonen. Han forstår at det kanskje ikke er den brede oppslutningen som den offentlige, kirkelige retorikken uttrykker. En norsk prest er kritisk i møte med et nettverk han synes krever mye av ham, men som samtidig er lite åpent for impulser utenfra.

Også merker jeg her lokalt at man har andre ansatte i menigheten, og de som bor her, har ikke bodd så mange andre steder. (...) Jeg som har vært i vikariater rundt omkring og har litt forskjellige impulser da, [vet] at det finnes ikke bare én måte å gjøre ting på selv om det har vært gjort akkurat sånn i alle år her. (...) Men det er vel generelt menneskelig konservatisme at man vil ikke ha endring.

Her har nykommeren ikke bare en annen teologisk og ekklesiologisk kompetanse sammenlignet med de lokale kirkemedlemmene, men representerer også kirkeinstitusjonen som nasjonal helhet. Han bringer «litt forskjellige impulser» som setter den lokale menigheten i kontakt med den større kirken, og viser at det «ikke bare er én måte å gjøre ting på». Det ligger implisitt i sitatet at dette vekker en viss motstand.

For det andre innebærer det å ta en lederrolle at en må finne balansen mellom en tilbakelent rolle der aktivitetene går sin gang, og en mer aktiv rolle der en i

større grad legger føringer og tar initiativ. Noen prester kommer til sokn med stor aktivitet: «De har også alle sammen gerne villet dele, det de ligesom går op i, i hvilken gruppe eller hvilken aktivitet, de ligesom står for, eller, fordi der er jo nogle, der er engageret i, i, altså børnearbejdet eller... vores flygtningearbejde, indvandrerprojekter, eller... for de ældre». Presten kommer altså til 'dekket bord', der deltakerne i nettverket har eierskap til det som skjer, og gjerne vil introdusere nykommeren: «'Nu skal vi fortælle dig lidt om det her, eller kom med på onsdag, for der har vi det her, kom og se det, så kan jeg fortælle dig lidt om, hvad der foregår'». For prestene er utfordringen derfor ofte å finne ut når de vil sette sitt preg på aktiviteten.

Jeg skal også bare lige lære at komme ind i, i menigheden og i kirken og i fællesskabet og traditionerne og alt det der. Så lige det der i hvert fald... at der måske lige går et, et lille år, før man sådan begynder og... at opfinde ting og sager.

Flere prester gjør liknende vurderinger knyttet til timing. I detteliggervurderinger av om ulike aktiviteter bør videreføres eller avvikles, hvordan ulike aktiviteter relaterer til hverandre, og om de representerer kirken på en god måte. Dermed aktualiseres også, for det tredje, spørsmål om konflikt og spenninger.

Sammenlignet med hvordan skolen er underlagt 'accountability regimes', eller helsevesenet 'evidensbasert praksis', der myndighetene ofte legger detaljerte føringer for hvordan institusjonen og profesjonsutøveren skal handle, har kirken fortsatt stort frirom for hva som kan fylle timeplanen. En av prestene forteller f.eks. om hvordan hun nå skal begynne med konfirmantundervisning for første gang:

Mit håb er selvfølgelig, at vi kan have nogle hyggelige timer, hvor de lærer, at det er et godt sted at komme, og der er det så også man skal tænke igennem, hvad er det så egentlig, man vil have, at de skal komme hjem med? Allerhelst at de synes, at det har været dejligt at være et sted, hvor de var trygge ved at være og, hvor de var trygge ved mig og kunne bruge mig til et eller andet, ikke?

En slik holdning kan sies å være i tråd med Helge Hernes sin teori om kirken som en institusjon med løse koblinger, der en ikke bør regulere aktiviteten i lokalkirken for strengt, men tenke at det aller meste av kirkelig aktivitet er av det gode (Hernes, 2002). Men i praksis er det ikke så enkelt. Ofte må prestene vurdere om en aktivitet er tjenlig i forhold til ekklesiologiske idealer, og prioritere mellom aktiviteter. I slike diskusjoner kan prester markere seg som

talspersoner for én bestemt type aktiviteter i motsetning til andre, f.eks. når en svensk prest markerer skepsis til den innarbeidede måte å feire messe på: «Det är jag absolut inte bekväm med». Men oftest ser de ut til å bli meklere mellom ulike hensyn og grupperinger:

Så har jeg studert litt religionsdialog. Og da har man veldig stor forståelse for at andre religioner tenker annerledes enn seg selv. Så har jeg prøvd å overføre dette til kristendommen. Egentlig burde ikke jeg være mindre raus og dialogisk ovenfor medkristne enn man er for andre.

For denne presten er det viktig å ikke absoluttere sin egen teologi, men se seg selv som del av et større mangfold. Hun er selv en liberal, folkekirkelig teolog, men arbeider i et sokn der det er mange toneangivende evangelikale medlemmer. Heller enn å insistere på sine egne teologiske preferanser trekker hun veksler på ressurser fra en i og for seg 'liberal-teologisk' praksis, nemlig religionsdialogen, og bruker metoder herfra som en form for ledelsesverktøy.

Nykommere som del av nettverket

Når prestene prioriterer nettverket i sitt arbeid, kan det ha å gjøre med hvordan de identifiserer seg med kirken allerede i utgangspunktet. Vi har sett hvordan mange nyankomne prester også er erfarne kirkelige praktikere som troende kristne og kirkegjengere, ofte gjennom mange år. Dermed er det en opplevelse av kontinuitet selv om inntreden i prestedtjeneste også kan oppleves som en brå og bratt overgang.

Denne nære forbindelsen er ikke alltid enkel. Prestene må forhandle mellom privatliv og yrkesliv, mellom person og rolle, mellom å *ha* en jobb og å *være* profesjonsutøver, på litt andre måter og med andre grensesnitt enn det vi antar gjelder de fleste andre profesjoner. Dette settes på spissen når det kommer til presteboligen, slik det blir tydelig i noen få norske, og flere danske, eksempler.

Det de sagde til mig i begynnelsen, at det læhegn [N: Levegg, S: Vindskydd], det er gammelt, og du skal have et nyt læhegn. Okay fint. Og kirkeværgen får så til opgave at tage ud med os i Bauhaus og vælge et læhegn. Det gør vi så en lørdag formiddag (...). Og så ringer menighedsrådsformanden og siger, jamen hun ville lige have, at jeg forklarede det for hende. (...) Øh, og hun var sådan lidt, jaa (ler), og efterfølgende er der ikke sket noget. Men så kommer hendes mand en lørdag og skal fixe det gamle læhegn.

Boligen blir et grenseobjekt der nettverk og prest møtes. Det peker også på at kirken som institusjon vever seg gjennom lokalsamfunn og etablerer relasjoner mellom befolkningen som medlemmer, tilbedere, brukere, tillitsvalgte, ledere osv.

Nykommere i nettverket oppsummert

Alt i alt viser analysen at nyutdannede prester trer inn i kirkeinstitusjonens nettverk i en paradoksalt blanding av nykommer og veteran, deltaker og leder. Kirken er for disse prestene mer enn summen av religiøse og pastorale praksiser, men er også en institusjon med identitet på tvers av de lokale stedene og som samtidig har sin egenartede fremtoning i området den nye presten har ankommet. Likevel: Den institusjonelle siden ved kirken fremstår mer som bakgrunn enn som forgrunn, den er mer implisitt enn den er eksplisitt. Med Scotts definisjon er kirkeinstitusjonen mer kulturell-kognitiv enn den er eksplisitt regulativ (Scott, 2008, p. 48). I den grad den er regulativ og normativ for det lokal-kirkelige nettverket, skjer dette implisitt i kraft av lang tradisjon. Om prestene utøver institusjonell ledelse og gjør institusjonelt arbeid, er dette primært rettet inn mot menneskene de er omgitt av og praksisene de tar del i, altså nettverket. De sidene ved institusjonen som utgjøres av linjen og kollegiet, er mindre tydelige i materialet. Det betyr imidlertid ikke at de ikke er til stede.

Nykommere i linjen

‘Linjen’ blir synlig i materialet i særlig to sammenhenger. For det første relaterer prestene til kirkenes struktur, og da først og fremst ulike former for ledelsesaktivitet. De fleste deltakerne opplever disse som uklare og utilstrekkelige, men det finnes også erfaringer av nærværende ledere med relevante ressurser. For det andre er det et tema som går igjen som frustrasjonspunkt på tvers av landene, nemlig tid.

Uklare strukturer – lang avstand

En dansk deltaker får skarp beskjed fra en eldre kollega om at det har kommet klage fra gravferdsbyrået (DK: Bedemand, S: Begravningsbyrå) fordi han var sen med å ringe opp igjen og bekrefte tidspunktet for familien.

'Der skal vi lige være lidt hurtigere til at vende tilbage', siger han [den eldre presten] på en krads måde. (...). Så siger jeg, 'jamen jeg havde jo samtaler hele den dag, vi havde provstikonfirmander om formiddagen, og så havde jeg dåbssamtaler hele eftermiddagen, og en bisættelses-samtale. Så jeg ringede den gang, jeg var færdig og hørte telefon-svarbeskeden'. 'Ja, men der må du så lære at lægge 10 minutter ind i mellem samtalerne, sådan at du lige har tid til at ringe tilbage til dem, der evt. har haft ringet i løbet af dagen'. Så tænkte jeg, 'okay, så var der i hvert fald en forventning, som jeg ikke var klar over'. Det er jeg nu, på en ubehagelig måde.

Slike skarpe tilbakemeldinger er krevende å motta. I sitatet er det ingen prost til stede, og slik sett kunne det vært et eksempel på kollegiet like mye som linjen. Det handler likevel om linjen forstått som regler og arbeidsfordeling, og viser hvordan disse ikke bare er formelle, men ofte uformelle og tause. Den nyankomne kjenner dem ikke før han kolliderer med dem, og veteranen ser ikke behov for å forklare. Dette er strukturer der det ikke hjelper å være fortrolig med nettverket; nå er vi inne i kirken som ansatte-organisasjon. Det skal sies at det også er mer positive fortellinger, der en merker at en kommer til et sted som er vant til å ta imot nye, eller har en leder som tar rollen som 'guide'. De fleste opplever også at det går bedre etter hvert. Likevel er det grunn til å tro at slike opplevelser sitter i ganske lenge.

Prestene i alle de tre landene arbeider, som nevnt, i komplekse og hybride institusjoner. En vet ikke alltid hvor en skal henvende seg, og det tar tid å få hjelp, f.eks. med IT. At linjestrukturen er utydelig, kommer særlig frem i det danske materialet. F.eks. forteller en av de danske deltakerne at han har prøvd å finne ut hvilke kollektbønner det er tillatt å lese i gudstjenesten, og hvorvidt det er biskopen eller prosten som kan bestemme det. Men han finner ut at «Der er ikke nogen».

Så det spurgte jeg jo ind til, hvad for nogle må jeg bruge og, hvad har vi fået lov til og sådan noget. Og jeg blev nærmest grinet ud. 'Det er der ikke nogen, der undersøger, de aner jo ikke, hvor de kommer fra alligevel. Du læser bare dem, du har lyst til'. Hvis vi spørger, så bliver vi grinet ud.

Nykommeren møter en sarkastisk tone fra veteranene, og blir slik tydelig som nettopp nykommer. Han avsløres som naiv i forventningen til hva lederne har kapasitet til å ta tak i, men også ved at han ikke forstår at institusjonen ikke er strukturert til å ta denne type avgjørelser.

I norsk og svensk sammenheng er dette noe annerledes. Mange norske prester har prostene i nærheten, noen ganger samlokalisert. I tillegg er prostetjenesten (i Sverige gjerne kyrkoherden) regulert til å være daglig leder for prestene, og prostene vil derfor som regel forstå sin rolle som en lederrolle, være tilgjengelig for kontakt, og rå over ressurser som er til hjelp for nykommeren. En av de norske prestene forteller at det i de første årene har vært mange situasjoner «der jeg har tenkt at det her har jeg ikke hatt noe om [i studiet] så jeg har jo da løpt ned prostekontoret med spørsmål om forskjellige ting». Ikke bare er prostene altså i nærheten, men det er etablert en kultur der den nye presten opplever at hun er velkommen med sine mange forespørsler. At ikke alle proster (og kyrkoherdar) er nærværende og tilgjengelige på denne måten, er også tydelig i materialet, jf. erfaringer knyttet til tidsbruk nedenfor.

I de tre landene virker det som kirkeinstitusjonene prøver å kompensere inntrykket av manglende innføringsstruktur med ordninger som forsterker oppfølgingen av nyutdannede prester. Slike tilbud er verdsatte, men ikke alltid så vellykkede. F.eks. forteller en av de danske prestene om hvordan Folkekirken har initiert programmet «Ny prest», der målet er at nettopp nye prester skal oppleve seg 'sett' og tatt hånd om:

Men det føler jeg faktisk ikke riktig, at der er nogen, der har gjort. (Ier).
Fra den side af. Så det er måske snarere, at jeg sådan tænker: sig mig, jeg tror, du har glemt, at jeg er ny, eller hvad? (Begge Ier) Fordi jeg ligesom selv skulle gøre ham opmærksom på, at jeg var kommet. Ja. Han sendte en mail rundt som sagt lige der, og det var det.

En annen dansk prest er i og for seg fornøyd med det hun lærte i Ny prest. Utfordringen er at det ble undervist om betydningen av forventnings-afstemning, og det som da ble tydelig for henne, er at dette er noe den lokale lederen ikke har fulgt opp: «Det var der i hvert fald fornylig, blev jeg klar over det, at jeg skulle have haft sådan en [Ier]».

De svenske prestene er det første året i såkalt 'församlingspraktik'. Vi diskuterer dette i kapitlet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksis-student?» Norske prester skal bli innkalt til tre obligatoriske samlinger i Bispemøtets «Innføringskurs for nye prester». Det er et påfallende fravær i materialet om hvordan dette kurset ble opplevd. Dette kan ha å gjøre med vårt prosjekts fokus på lokale praksiser. Vi antar også at få og korte møter ikke makter å gi en institusjonell boost inn i det daglige praksislivet. Innføringsprogrammet ble likevel nevnt under den avsluttende samlingen for alle deltakerne i prosjektet (se innledningskapitlet). Noen av de norske deltakerne sa da at denne samlingen

ga dem større utbytte enn de to første samlingene i Innføringsprogrammet. En grunn til dette kan være at de i vårt prosjekt var tettere på ny forskning, opplevde seg som reelle deltakere i et prosjekt der deres erfaringer ble tatt alvorlig, og at samtalene var relativt tydelig styrt (se siste avsnitt av kapittelet «Å bli en prest»).

Når de norske prestene uttrykker frustrasjon over ledelse, gjelder det særlig i forhold til 'den andre linjens' ledelse av ansatte som ikke er prester med tilsettelsesforhold i 'fellesrådet'. To av prestene arbeider i kommuner der det har vært sammenslåinger, og arbeidsområdene har dermed blitt større. Begge opplever disse prosessene som krevende:

Det kan bli litt ledelsesløst. [Før] hadde vi en kirkeverge [daglig leder for de andre kirkelig ansatte] som ledet staben i tett dialog med sokneprest, men nå har det blitt et fellesråd, vi har merket at det blitt et vakuum da. Det har vært noen ting som kan være utfordrende når det gjelder noen som er fellesrådsansatte. Det er vanskelig som prest å vite hvordan forholder jeg meg til det? Det blir litt kronglete å ta det opp rett og slett. Personalledere er veldig fjernt fra vår virkelighet, og de kan vel navnet på de ansatte, men det er veldig fjernt å ta det opp der. Ved flere anledninger kjenner [jeg] på frustrasjon over hvem er det som følger opp dette mennesket? Det kan være ansatte som veldig mange synes er krevende å forholde seg til. Så kommer jeg som ny og ser at dette er jo et kjempeproblem å bare trippe rundt denne personen (sitatet er nedredigert).

I sitatet er ikke utfordringen bare at lederen sitter langt unna og ikke er så tilgjengelig, men at det oppstår uavklarte rom mellom medarbeidere der konflikter ikke tas tak i. Vi aner at dette i neste omgang ikke forblir en utfordring bare 'i linjen', men at det kan påvirke kvaliteten på det arbeidet som skjer i nettverket – enten dette gjelder konfirmanter, gudstjenester, diakonale aktiviteter eller andre ting.

Tid, tid, tid

Vi spurte en av de norske prestene hva hun synes er mest krevende i preste-tjenesten. Svaret kom raskt:

Å skrive tider, og holde tidsplanlegging. Det synes jeg er pyton [DK: skod]. Og det har jeg strevet ganske mye med og det har vært noen runder. (...) Jeg har skjemaskrekk.

Dette gjelder hele materialet, på tvers av landene. Prestenes tidsbruk registreres og organiseres riktignok ulikt. I Norge er det innført et system med timeberegning. I starten av prosjektperioden ble dette fortsatt løst med skjemaer, mens det mot slutten ble introdusert en egen app. I de andre landene er det mindre konflikt rundt den tekniske ordningen for tidshåndtering, men likevel stor oppmerksomhet omkring tid og ledelse av tid.

Jag kan bolla [DK, N: sparre, spille pingpong] med min chef om det. Och det har jag faktiskt gjort. (...) Jag vänder mig till min chef ganska mycket och för att jag vet inte vad innebär det att jobba hundra procent. Vad ryms i min roll. För det finns så många roliga saker som jag vill vara med i och driva och göra och ibland blir det så stressigt.

Tidsbruk aktualiserer temaer som gjelder forholdet mellom pastoral identitet og praktisk yrkesutøvelse, mellom den som leder og den som ledes. For noen er tidspresset en frustrasjon, men samtidig noe de har forsonet seg med at de må leve med. For andre er dette en kritisk faktor, som gjør at de vurderer å slutte som prest:

Det samlede er at det oppleves for mye. At jeg ikke har nok arbeidskapasitet i forhold til alle oppgavene jeg skal gjøre. Kanskje kombinert med å være ny. Hvor mye er det forventet at jeg skal gjøre? Hvor mye skal jeg få gjort? Hvor mye er det forventet at jeg skal klare? Er det jeg som er treg, eller har jeg for mye å gjøre?

Hva tenker du om det?

Foreløpig har jeg ikke svar på det

Men du synes ikke det er veldig klart uttrykt verken i skriftlige dokumenter eller fra din nærmeste leder? Føler du ikke at du får så veldig klar beskjed om det?

Nei, jeg har fått beskjed om å prøve å ikke jobbe for mye.

For denne presten blir tidsutfordringen nærmest lammende. Han finner ikke ut av det på egen hånd. De lokale forventningene er store, men det er samtidig ikke klart for ham (og heller ikke for den svenske presten over) hva som presist er arbeidsoppgavene og hvor mye tid han bør bruke på hver. Hjelpen han får fra prosten, som i dette tilfellet også har kontor langt unna, er ikke konkret nok i sin veiledning og stiller med få verktøy. Det ender med et fromt ønske om at den nye presten må «prøve å ikke jobbe for mye». Det kan være at prosten

tilhører en eldre generasjon med andre idealer for den totale tidsbruken i arbeidet. Som erfaren prest har han fått en rutine på arbeidsoppgavene som den yngre presten strever med. Men det kan også være at prosten er sosialisert inn i nettverket og tar signalene, mens den nye presten ikke helt finner ut av det med nettverket og dermed heller ikke helt forstår oppgavene.

Tidspresset prestene opplever er sammensatt. De skal finne sin rolle i en institusjon som har eksistert i flere hundreår, og de tjenestegjør i bygninger og forretter riter som kan være enda eldre. De forvalter på sett og vis hellig tid, slik kristen tradisjon har begreper som 'timen', 'dagen', 'sabbaten' og 'de siste tider'. Samtidig er prestene moderne yrkesutøvere, og i økende grad innfelt i alminnelige forventninger til familieliv og et skille mellom arbeid og fritid. De møter mennesker som har forventninger til prestens tid, og ofte kan ha god tid selv. Og de har ledere som i begrenset grad er tilgjengelige eller har de verk-tøyene som kan hjelpe. Til syvende og sist ser mange også at de har ambisjoner for sin egen tjeneste som går utover det de strengt tatt har tid til.

Nykommere i linjen oppsummert

Som nevnt: Om vi skulle analysert materialet isolert fra hva vi ellers visste om prestene, ville de fremstått som sterkt engasjerte i nettverkssiden av kirkeinstitusjonen, mens linjeerfaringer spiller en perifer, om enn tydelig, rolle.

Det kan være flere grunner til at dette inntrykket fester seg. En kandidat er innretningen av forskningsprosjektet. Ethvert teoretisk perspektiv skjerper blikket for noen sammenhenger, mens andre sammenhenger havner i bakgrunnen eller ignoreres helt. Når vårt prosjekt hadde «in practice» i overskriften, innebar nok det at vi, som nevnt over, primært var interesserte i de lokale, tradisjonelt pastorale, praksisene, og ikke spurte så mye etter hvilken rolle institusjonell struktur og kultur spilte i prestenes tjeneste. Denne tendensen forsterkes hvis forskere og deltakere ubevisst overtar standard pastoralteologisk innramming av presten som en fortolkende leder i lokale pastorale praksiser – og blander av for perspektiver som også ser presten som en institusjonell leder.

Det er imidlertid grunn til å se etter årsaken også et annet sted. De skandinaviske majoritetskirkene er tradisjonsrike og hybride institusjoner. Logikker knyttet til linje, og dermed til moderne organisasjoners strukturingsoppskrifter, har kommet sent til ballet, og er fortsatt ikke helt integrerte. Vi ser f.eks. dette når programmene som iverksettes for å styrke oppfølgingen av de nyutdannede og nyansatte prestene, av deltakerne oppleves som 'too little and too late'. Philip

Selznick (1957) brukte i sin tid begrepet «institusjonalisering» for å vise hvordan en moderne, målstyrt og tilsynelatende rasjonell organisasjon over tid utviklet institusjonelle trekk, der medlemmer og 'stakeholders' benyttet virksomheten til å realisere ulike mål, og der institusjonen på mange måter ble et mål i seg selv. Kanskje kan vi si at kirkeinstitusjonene gjennomgår en motsatt prosess, der en prøver å innføre den moderne organisasjonens logikker i en tradisjonell institusjon. Men det går sakte, og materialet viser at deltakerne vil være skeptiske også til en slik utvikling.

Samtidig må det sies at materialet ikke er taust om institusjonens linjer, og de sitatene vi har analysert viser at det ofte er snakk om sterke erfaringer med betydning for motivasjon og handlingsrom. Dette gjelder særlig hvordan prestene opplever institusjonens ledelsestruktur og ledelseskultur, og håndteringen av tid i tjenesten.

Nykommere i kollegiet

Hva så med kollegiet? I hvor stor grad opplever prestene at de inkluderes i et fagmiljø, ledes av en faglig leder, og kan bidra i et dialogisk og kreativt arbeid som kan ha fellestrekk med den utforskende holdningen som ideelt sett preger de akademiske studiene de kommer fra?

Her er materialet påfallende taust. Vi hører lite om kolleger, og om et fortrolig og kreativt samarbeid med kolleger. I det følgende peker vi på to trekk i det lille materialet vi finner: Først, at kollegiet, i likhet med nettverket, har en taus kultur det kan være krevende å bli kjent med. Dernest, noen sitater som viser tilløp både til en nokså fastlagt og en mer åpen kollegial kultur.

Taus kultur i kollegiet

En av de svenske prestene har, i motsetning til de fleste av deltakerne, lite kirkelig bakgrunn. Hun opplevde det som krevende å forstå, og kjenne seg inkludert i, miljøet da hun utdannet seg til teolog og prest. I sitatet under forteller hun om å være ny i en etablert kirkelig undervisningsinstitusjon.

Så skulle man börja presentera sig var man var ifrån och vad man hade för kyrklig bakgrund och då fanns det jätte mycket förkortningar och olika små bibelsamfund och föreningar (skratt) som jag fortfarande

inte kan. (...) Det var så mycket tyst kunskap som inte, jag upplevde att vi skulle skolas in i var en kultur mer än kunskaper. (...) Jag kommer ihåg att jag efter den terminen åkte hem och skaffade mig en helårsprenumeration på Kyrkans tidning för att jag tänkte att jag...att det var annat som det inte fanns lektioner i som jag inte kunde. (...) Och jag upplevde inte heller att det var av godo. I dag tänker jag att det är en av mina stora tillgångar i mitt kall. Att jag fattar hur det är att komma in här och inte fatta någonting. Så upplever jag det inte i församling utan bara här och på organisationsnivå (sitatet er nedredigert).

Deltakeren skiller altså mellom «församlingen» (nettverket i dette kapittelets terminologi) og kollegafellesskapet, kirkens «organisationsnivå». Det er mer krevende å komme som ny i sistnevnte, fordi kollegene sitter på et fond av taus kunnskap de ikke klarer å eksplisere: Det finnes ingen «leksjoner i det som jeg ikke kunne». Dermed er det vanskelig å forstå og kjenne seg inkludert. Hun føler seg mindreverdig og får behov for å lære kodene (jf. abonnementet på *Kyrkans tidning*), men samtidig ser hun at denne type kollegialitet «inte heller att det var av godo», og ønsker ikke å bli identifisert med en slik kultur. I nettverket er det derimot enklere å finne seg til rette, og outsidererfaringen er til og med en ressurs når hun skal være prest der.

Ulike erfaringer av samarbeidskvalitet

Selv om de ikke er så mange, finnes det erfaringer av samarbeidsrelasjoner som deltakerne synes har faglig kvalitet, profesjonell relevans og rom for personlig vekst. Flere av disse er knyttet til veiledning i praksisperiodene. Studenter som har gode erfaringer med veilederne, forteller om dialoger som utfordret dem og tok dem på alvor, og der de kunne integrere teologisk refleksjon med læringsprosessene i den nye prestjobben (se kapitlet «Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent?»). En av de norske prestene fikk ta opp hvordan det var å ha praksisopplevelse i en menighetsstab med mye konflikt.

Det å klare å snakke sammen uten å enten bli sånn jeg skal ikke si noe, eller hele tiden irritere seg, det å klare å stille spørsmål, hva mente du med det, kan du si noe mer enn bare å si at det er jeg uenig i eller holde kjeft. Så vi jobbet med åpenhet, hvorfor tenker du sånn. Og å øve meg på når jeg synes det er mest fristende å være stille, det å faktisk våge å si noe på en hva skal jeg si, en ja, våge å si noe på en ærlig og samtidig kontrollert måte. Det var kjempeinteressant. Ja.

Her bidrar altså veilederen til at praksisstudenten blir anerkjent i sin opplevelse av en smertefull konfliktsituasjon, får hjelp til å forstå mer av konflikten, og får et overraskende innblikk i egne reaksjoner og handlingsmønstre når hun opplever en ukomfortabel situasjon. Det er andre fortellinger i materialet om hvordan daglige ledere også evner å være faglige ledere:

I början var det väldigt mycket praktiska saker ”Vad betyder den här blanketten, jag förstår inte”, sedan märker jag att det går över lite att ”På vilket sätt är det bäst att defilera?” det blir lite mera saker som rör praktiskt i gudstjänster och liknande. Och det jag märker också, redan nu börjar det smyga in lite teologiska samtal, för det var det ju inte vecka ett, två, tre och fyra.

Lederen bidrar her til at den nyutdannede presten gradvis får trygghet til å slippe taket i tekniske og praktiske spørsmål (i linjen) og dermed kjenner seg fri til å diskutere teologiske og pastorale sider ved arbeidet (i kollegiet). For deltakerne er dette viktig for egen identitet, men det øker også trivselen og stoltheten over prestetjenesten som profesjon. Et eksempel på hvordan slik faglig ledelse handler om mer enn veiledende samtaler, er når en norsk prest får med seg prostens på at de bør omorganisere konfirmantarbeidet:

Før var vi delt i to, så har jeg og kateket hatt en gruppe og en annen prest og menighetspedagog hatt den andre, på forskjellige tider. Men nå skal alle fire være på hver undervisning. (...) Det kjennes bra at vi ikke bare har snudd bunken, for den bunken er ikke min. Vi har brukt mye tid spesielt på slutten av eller før sommeren på å ha lange møter der vi har planlagt i detalj hva vi skal gjøre. Ikke bare tema, men også fremgangsmåten. Så det kjennes gøy at det er litt mitt og.

Deltakeren oppnår flere ting med disse endringene: Det etableres et kollegialt samarbeid som ikke bare inkluderer prester, men en kateket og en menighetspedagog. Ved å «ikke bare ha snudd bunken» likestilles alle deltakerne, og den nyankomne slipper å opplæres i det etablerte, men kan bidra fra bunnen av. Det er også tydelig at det skjer et arbeid som er kreativt og som samler de som er med.

Det finnes flere lignende eksempler i materialet, men det er også eksempler på kollegialitet og faglighet som er mindre åpen. En av prestene har f.eks. en veileder som angir ganske tydelige føringer.

Ja, jag har handledare som påpekar det väldigt mycket i alla fall, ”och så avslutar du med att be en bön”. (...) Det är lite ”Det här är mallen, så här gör vi”, jag kan uppleva det så. Det är inte att jag går i klinch med henne

når jeg letar vägar utan det är mer att jag försöker, lite pö om pö försöker jag komma in i det.

Veilederen virker her lite interessert i å ta studenten på alvor som kollega, eller i alle fall vordende kollega. Men det kan også handle om et møte mellom to ulike forståelser av teologisk og pastoral faglighet: Den ene vektlegger «malen», og ligger dermed nokså nær linjens logikk om å 'bli ferdig', mens studenten har behov for å holde samtalen åpen, kanskje også etter at han har funnet en måte å gjøre disse handlingene på som han er fortrolig med.

Nykommere i kollegiet oppsummert

Materialet har ikke så mange fortellinger om intenst kollegialt samarbeid. Vi finner i liten grad noen kirkelig variant av det Knorr-Cetina kaller «epistemic objects»; det vil si en arbeidsoppgave som svarer på et så tydelig og viktig problem, og samtidig er så åpen og kompleks, at den samler kolleger i et engasjement over tid (Knorr Cetina, 2001).

En kan innvende at det er urealistisk å forvente denne type kollegialt arbeid mellom kirkelig ansatte: Mange prester er utdannet i en tid der teologifaget var mer fokusert på teologi som dogmer, og som 'substantiv' mer enn 'verb'. Mange prester opplever at arbeidsdagen beslaglegges av rutineoppgaver og faste aktiviteter, og det er krevende å finne rom til kreativt arbeid. Og kirken er en arbeidsplass med nokså få ressurser, og med ansatte spredt tynt ut over et stort geografisk område. Det er vanskelig å legge til rette for 'modne team' eller innovative team, der en gruppe samarbeider over tid med kompleks problemstillinger (Sjøvold, 2006, 2014). Likevel: En kan snu på det: Teologi er et mangfoldig fag. Religion beveger seg mellom tradisjon og fornyelse. Kirken som institusjon er i en relativt fri stilling sammenlignet med mange andre tunge samfunnsinstitusjoner. Slik sett burde det være potensial for å ekspandere den kollegiale samhandlingen.

Når kunnskapsregimene møtes

Som nevnt: Når Sørhaug introduserer de tre kunnskapsregimene, er det primært for å se hvordan disse gjensidig styrker og undergraver hverandre. Dette er et fruktbart perspektiv også når begrepene brukes slik vi har gjort over. I denne avsluttende delen ser vi nærmere på disse grenseområdene og krysningspunktene.

Mellom nettverk og linje

Analysen har bekreftet det teoretiske utgangspunktet: Nettverket er en sammenkopling av mennesker og praksiser, ulikt og bevegelig posisjonert i forhold til kirkens tradisjonelle kjernepraksiser. Nytilsatte prester arbeider med å forstå og handle i dette uoversiktlige landskapet. I noen menigheter ser nettverket ut til å miste oppslutning og være i nedgang, i andre områder er det høy aktivitet og mobilisering. Ofte er begge beskrivelser sanne på likt. Linjens oppgave kan beskrives som å støtte oppunder og hegne omkring nettverket, og markere grenser og gi handlingsrom for aktørene. Linjen besitter og samordner viktige ressurser for å realisere dette, men ressursene er ikke ubegrensede.

[Det] var utroligt meningsfuldt for mig, at jeg kom ind, også at det blev sagt det der med, at man netop var ny præst (...). Fordi at hun ikke ved så meget om så mange ting, så er det virkelig Jeres opgave, at hun ligesom har sådan en støtte ved siden af ved det der menighedsrådsmøde (...) Det gav mig rigtig meget (...) at jeg skulle have en mindre gudstjeneste, jeg skulle have noget mindre begravelser også.

Deltakeren forteller at prosten tok ordet under innsettelsen, og gjorde det klart at den nyutdannede presten trengte tid til å sette seg inn i arbeidet. Hun oppfordret menigheten til å være «sådan en støtte» i arbeidet, og kunngjorde konkrete grep (f.eks. redusert antall gudstjenester og begravelser). Slik bidro prosten til at linjens grenser beskyttet presten mot nettverkets grenseløshet, men også mot nettverkets manglende innsikt i, og dermed mulige mytedannelser om, hva presten gjør. Men hun mobiliserte også ressursene i nettverket til å være støtte og hjelp for presten, heller enn å bli frustrerte over at arbeidet ble noe redusert i en periode.

Det er imidlertid eksempler i materialet på at samspillet mellom linje og nettverk er mindre konstruktivt. Dels har vi presentert sitater av deltakere som opplever lederen som for langt borte, og uten evne til å sette ressursene i spill. Dels opplever noen prester at linjen kommer i veien for nettverket.

Vi har en dopkris i vår församling, 90 dop bokade i oktober och massor i kö och bara några få tider som är bokningsbara. Då blev jag så här "När blev det ett problem att döpa?" Det är en nåd att få. (...). Jag skulle kunna döpa hur många som helst. Släng in femton dop på en lördag! (...). Det är lite naivt av mig för det är klart att det finns logistikproblem och allt möjligt, bokningsproblem och allt med det. Men jag tycker liksom "Vad är problemet? Vad är vi satta att göra?"

Presten synes det er fantastisk at mange vil døpe barna sine. Utfordringen ser ikke ut til å være prestens eller kirkerommets kapasitet, men administrative systemer og andre hensyn. Slik presten ser det, blir linjen nærmest en sekulariserende størrelse, i opposisjon til kirkens åndelige arbeid.

Mellom nettverk og kollegium

Vi har i kapittelet vist hvordan prestene beveger seg nesten sømløst mellom nettverket og kollegiet. Overgangen fra ikke-ordinert til ordinert er for de fleste deltakerne preget mer av kontinuitet enn av brudd. Et eksempel er den svenske presten som er opptatt av å inkludere frivillige, og da ikke bare som medhjelpere i typiske frivillighetsoppgaver, men i pastorale oppgaver som f.eks. i å holde preken:

Det är för att jag själv, när jag växte upp, blev inkluderad. Jag var kyrkvärd tidigt och fick vara med och samtalspredika väldigt mycket med prästen när jag var 16 eller någonting.

Presten ser klare forbindelseslinjer mellom de oppgavene hun fikk tillit til å delta i som 16-åring, og de oppgavene hun i dag leder som prest. Hun beskriver sin egen 'læringsbane' fra kirkevert til med-predikant, og ønsker å trekke andre inn i den samme banen.

Forholdet er likevel ikke alltid så harmonisk. Vi har sitert en norsk prest som opplever at det lokale nettverket delvis er grenseløst i forventningen til prestens tidsbruk i soknet, og delvis med få impulser utenfra. Dermed er det kollegiet som representerer kirkeinstitusjonen som helhet: Prestene er utdannet ved sentrale universiteter og høyskoler, de har gjerne vært i flere menigheter, og de er koblet til biskopens linje.

Et annet spørsmål er om kollegiets identitet er truet av den tette relasjonen til nettverket? Dette gjelder f.eks. i forståelsen av hva som er prestenes særegne kompetanse. Når vi spør deltakerne direkte om hvordan de bruker sin akademiske kunnskap, blir det ofte stille. Det virker som fagteologi fungerer annerledes som profesjonskunnskap enn f.eks. legens diagnostiske og lærerens didaktiske kunnskapsanvendelse. Teologien er et tolkningsfag, tett integrert i de pastorale praksisene, og satt i spill som personlig kunnskap i en vev av ulike relasjoner (se kapitlene «Pastoral sammankoppling» og «Hva er forskjellen mellom å være et godt menneske og en god prest?»). Dermed er det ikke alltid så lett å få øye på denne kunnskapen som selvstendig kunnskap, relatert

til akademiske praksiser. Integrasjonen med nettverket gjør at kunnskapen må uttrykkes på nettverkets premisser, i en form som henter mer fra hverdags-språket enn fra det akademiske. Som vi har vist: Av og til lykkes dette, andre ganger kommuniserer det ikke helt.

Et spørsmål som melder seg, er hvordan kirkeinstitusjonen kan legge til rette for et teologisk arbeid som er relevant i nettverket, men som samtidig styrker kollegiets faglighet ved å være i kontakt med oppdatert og kritisk kunnskapsutvikling ved akademiske institusjoner.

Mellom linje og kollegium

Analysen har vist at det mange steder er et konstruktivt samspill mellom linje og kollegium som støtter nyutdannede prester i deres læring. Dette gjelder der daglig leder for prestene også er faglig leder, og makter å fylle begge disse rollene. Vi finner det også i tilfeller der kirken legger til rette for faglig veiledning som er administrert fra linjen. Noen deltakere har likevel mindre positive erfaringer, og disse handler ofte om at ledelsen enten ikke er faglig fundert, eller ikke forholder seg til fag på en konstruktiv måte.

Så fikk vi beskjed om at nå har den rollen blitt teamleder uten at noen hadde fått med seg at det hadde skjedd. (...) Apropos det digitale er det mange beslutninger som kommer fra bispedømmet og til fellesrådet så får vi beskjed om en del ting. Og det tapper meg for energi at det er så mye greier vi får om det er kampanjer eller fokus sånn nå skal vi ha 'drop-in' dåp, så har jeg mange problemer med disse tingene rent teologisk eh det opplever jeg som i den kirkelige settingen vi er at folk ikke er så interessert i å ta de teologiske (...)

Presten har opplevd flere større endringer i kirkens organisasjon, og hevder at i disse vendingene blir den faglige ledelsen nedprioritert, noe som også gjør at teologiske og kirkefaglige spørsmål ikke tas alvorlig. Som tidligere nevnt gjennomførte vi vårt prosjekt før de større økonomiske nedskjæringene i kirken. Vi vil tro at spenningsforholdet mellom linje og kollegium ikke har blitt mindre nå.

Prestetjenesten sjonglerer institusjonens kunnskapsregimer

Kapittelet har vist at prester som begynner i sin første stilling, entrer en kompleks institusjonell virkelighet, samtidig som det institusjonelle ved kirken ikke alltid artikuleres når de deler sine erfaringer. Vi mener at det er fruktbart å nærme seg dette ved hjelp av Sørhaugs tre kunnskapsregimer, for å vise både hvordan hver av disse utgjør en helt vesentlig kontekst for preste-tjeneste, og hvordan samspillet mellom dem gir mulighetsrom, begrensninger og konflikter.

På den ene side arbeider prestene med å orientere seg i disse kontekstene, i et fortolkende arbeid der de ofte opplever seg alene, men der mange også finner gode hjelpere underveis. På den annen side, og det er et av kapittelets hovedfunn, er det tydelig at nyutdannede prester nokså raskt orienterer seg i institusjonen med tanke på å gjøre et institusjonelt arbeid og å være lokale institusjonelle ledere. De er altså ikke bare opptatt av å overleve, men av å overlevere og av å realisere (Saxegaard, 2017). Når Bruno Latour beskriver det han ser som essensen i religiøs ledelse, tegner han det som en aktivitet som konstant spør hvordan en klokest kan utvikle den religiøse institusjonen og de praksisene den rommer (Latour, 2013, p. 43). Den krevende balansen lederne står overfor, er å forstå hva slags endringer som, på den ene side, innebærer å være trofast mot tradisjonen, «faithful inspiration», og hva slags endringer som, på den annen side, vil utgjøre et svik mot tradisjonen, en «impious betrayal».

Kapittelet vårt viser at han har sett noe vesentlig som i høy grad treffer deltakerne i vårt prosjekt. Vi har vist at overgangen fra teologistudent til religiøs leder krever orienteringsevne i et komplekst institusjonelt landskap, og at nyutdannede prester sjonglerer tre kunnskapsregimer med ønske om å utvikle et menighetsarbeid de selv kan stå inne for, og som gjør evangeliet levende for menighetens mennesker.

Hva er forskjellen mellom å være et godt menneske og en god prest?

Presters profesjonskunnskap mellom teologisk, akademisk faglighet og relasjonskompetanse

Det er neppe banebrytende forskning å hevde at relasjoner er viktig for nyutdannede prester, for det er ikke slik at prester tidligere ikke var relasjonelle, men i materialet vårt ble vi likevel overrasket over at prestatjenesten fremstod som relasjonelt orientert på en så pass fremtredende måte som den gjorde. Fortellinger om *mestring* kjennetegnes av situasjoner der prestene har «fått kontakt», «er blitt sluppet inn», «har møtt gode blikk», «har møtt mennesker», «har vært sammen med noen om noe», «å bli lukket inn i folks liv», «å bli mottatt med positiv forventning, at presten vil en vel» eller «møtet med mennesker i det hele tatt».

Og som en av de danske prestene fremhever: «Hvor er det man kan *faile* som præst? Jo, hvis man ikke magter det relationelle, så dumper man hurtigt som præst, for det kan få folk til at tage afstand fra kirken». Relasjoner fremstår som avgjørende for å skape den nødvendige kontakten når det gjelder å formidle budskapet. Det er imidlertid også tegn på at relasjoner ikke bare har betydning som et *middel*, men at det å kunne skape og inngå i relasjoner i seg selv

blir sett på som en betydningsfull del av selve profesjonsrollen. På mange måter utføres og gjøres prestetjenesten nettopp gjennom bygging og ivaretagelse av relasjoner. Videre fremhever forskningsdeltakerne at det finnes forestillinger om at prester skal vise omsorg og ivareta gode relasjoner, og at relasjoner dermed også inngår som en sentral del av prestetjenestens *mål* og hensikt; altså av deres profesjonsutøvelse.

Profesjonskunnskap i endring: Relasjoner i fokus

Akkurat som en jurists arbeid bygger på det vitenskapelige studiet av juss, og en leges praksis bygger på studiet av medisin, har det faglige grunnlaget for prestens arbeid ifølge en klassisk oppfatning av profesjoner vært teologi, tilpasset gjennom langvarige akademiske studier. En slik forståelse, som vektlegger den akademiske kunnskapens forrang fremfor andre kunnskapsformer, er nærliggende i de gamle nordiske folkekirkene, hvor kjernen i prestetjenesten tradisjonelt har vært forvaltningen av Ordet og sakramentene, med prekenen i sentrum.

Samtidig har det skjedd en endring hva gjelder profesjonenes autoritet. De danske pedagogiske forskerne Gorm Hansbøl og John Krejsler peker på at der denne tidligere kunne forutsettes i kraft av den akademiske utdanning, er henvisningen til vitenskap som grunnlag for legitimitet ikke lenger tilstrekkelig i dagens individualiserte samfunn, hvor synet på kunnskap er i stadig endring. Forskyvningen i profesjonenes kontekst innebærer at de profesjonelle er henvist til å *gjøre sin vitenskapelige kunnskap relasjonelt gjeldende* og å kunne gå i dialog med klientene (Hansbøl & Krejsler, 2004, p. 31).

Det er rimelig å anta at disse endringene i profesjonsforståelse og profesjonsutøvers autoritet også gjelder for prester. Der autoritet i førmoderne samfunn kunne forutsettes i kraft av tradisjon eller personlig karisma, og der den i moderne samfunn var gitt gjennom formell delegasjon (struktur) til faglig utdannede embetsmenn med klart definerte og allment aksepterte oppgaver (Weber, 1922), kan prestens autoritet i dag best karakteriseres som relasjonell – det vil si situasjonsbetinget og forhandlet (Nielsen & Johansen, 2015; Rubow, 2006).¹ Men hva innebærer dette? Nyere empirisk

¹ Samtidig har det de siste tiårene skjedd en markant endring i kjønnsfordelingen blant prester i Sverige, Norge og Danmark. I 2023 utgjorde kvinner 60 % av den danske pretestanden, mot knapt 30 % i 1993. Andelen kvinnelige prester i Svenska kyrkan er ca. 50 % (2022), og i Den norske kirke 37 % (2022). <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-og-tro/folkekirken-har-flere-kvinder-end-sverige-og-norge-det-har-formet-paesterollen>

forskning på prester i skandinavisk kontekst peker på betydningen av predikantens og prestens person (Gaarden, 2015; Fylling, 2015; Kaufman, Felter & Gaarden, 2015). Dette gjelder ikke minst også i arbeid med barn og unge og gudstjenester for små og store i norsk kontekst hvor det er tendenser til en forskyvning av presterollen fra teolog og predikant til relasjonsbygger (Austnaberg, Mestad & Kessel, 2021, p. 48; Kaufman, 2021, p. 240).

I Norge har det imidlertid lenge vært en slags uformell samtale og diskusjoner om hvorvidt prestatjenesten er et «hyrde og lære»- eller et «trøste og bæreembete». I lys av både denne, den pågående profesjonsdiskursen om at profesjonsutøvere trenger å gjøre sin profesjonskunnskap relasjonelt gjeldende og nyere empirisk presteforskning, er det aktuelt å se nærmere på forholdet mellom den teologiske, akademiske fagkunnskapen som prester besitter og prestens relasjonelle kompetanse. Førstnevnte handler om hva som utgjør det profesjonelt eksklusive for en prest, og det inkluderer både presten som predikant og liturg (Ord og sakrament) og presten som akademiker med vitenskapelig kompetanse. Hvordan skal vi forstå den relasjonelle dimensjonens fremtredende posisjon i vårt materiale; altså det tydelige behovet for å utvise omsorg og ha god relasjonell kompetanse i forbindelse med sørgesamtaler og begravelser, ungdoms- og konfirmantarbeid (inkl. ungd.ledere), sjelesorg, oppfølging av ansatte og frivillige medarbeidere, engasjement og samarbeid i lokalmiljøet mm? Satt på spissen: Er det *kun* relasjon igjen? «Hva er forskjellen mellom å være en god prest og et godt menneske?» som en av deltakerne uttrykte det i et fokusgruppeintervju 3-4 år etter studiet på MF. Står vi overfor et gradvis skifte, der relasjoner ikke bare er et middel, men målet for prestatjenesten, og at selve fagligheten nå egentlig handler om det relasjonelle?

Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad det gir mening å anta at det er snakk om et enten-eller, slik at akademisk kunnskap og relasjonsbygging er motsetninger, eller om det er rimeligere å se profesjonsutøvelsen som et kontinuum, der ulike kunnskapsformer og kompetanser samvirker. Det er slike spørsmål vi ønsker å rette oppmerksomheten mot i dette kapittelet, basert på nyutdannede presters erfaringer og kunnskapsbruk. I tillegg er vi nysgjerrige på hvordan og på hvilke områder prestenes relasjonskompetanse settes i spill.

Prestetjenesten mellom ‘i henhold til soknet’ og ‘i soknets verden’

I sin artikkel «Pastoralteologiens samtalepartnere» låner Fredrik Saxegaard skjelningen «with respect to children» og «in the world of children» fra den skotske pedagogiske filosof James Conroy (Saxegaard 2016, p. 37–38; Conroy 2016, p. 165). Mens barnelegen og advokaten kan forholde seg «with respect to children», lever førskolepedagoger og lærere «in the world of children». Dette innebærer at førstnevnte profesjonsutøvere baserer sin profesjonskompetanse på en faglighet (medisin, jus) som ikke først og fremst handler om hvordan de skal forholde seg til barn, selv om det finnes som en delkomponent. For førskolepedagoger og lærere er det imidlertid omvendt. Deres spesialkompetanse handler nettopp om hvordan de skal forholde seg til barn. Det er *dette* de er eksperter på selv om de naturligvis også har som oppgave å undervise i f.eks. matematikk eller biologi. Til forskjell fra barnelegen og advokaten som kan ha barn inne til en kortere konsultasjon men med tydelige grenser mellom dem og barna, tilbringer førskolepedagoger og lærere store deler av sin arbeidsdag nettopp «i barnas verden».

Conroys skille bidrar i denne sammenhengen til å forklare forskjellen i profesjonell status mellom leger og advokater som klassiske profesjoner, der de kan vise til en særskilt faglig ekspertise, og lærere og pedagoger, som ikke har en slik spesifikk faglighet og dermed, ifølge denne diskursen, betegnes som semiprofesjoner (Conroy, 2016, p. 164). Saxegaard overfører Conroys skille til menighetsprester, som ikke bare lever «i henhold til soknet», men også «i soknets verden». Med dette viser han både til prestenes profesjonskunnskap, som han mener fremstår som mindre tydelig enn i mange andre profesjoner, ettersom den sjelden blir eksplisitt formulert (Saxegaard, 2016, p. 38), og til den endrede karakteren av de relasjonene presten inngår i. Denne dynamikken forsterkes av at forholdet mellom prest og menighet i en protestantisk kontekst også er preget av former for utjevning mellom profesjons- og klientrolle. Disse er basert på det allmenne prestedømmet, som er en prinsipielt teologisk begrunnet likeverdighet mellom presten og menighetsmedlemmene (Karle, 2001, p. 44–45).

Som tilhørende embetsmannsstanden og den utdannede elite fantes det tidligere en større avstand mellom presten og «allmuen» eller soknets medlemmer til tross for at prester selvsagt forholdt seg relasjonelt til dem og endatil bodde i en prestegård i soknet. Likevel kan man kanskje si at de i større grad relasjonelt forholdt seg «i henhold til soknet». Ifølge Saxegaard, har imidlertid

dette endret seg, slik at presten på mange vis lever «i soknets verden» selv om norske og svenske prester paradoksalt nok ofte ikke lenger bor i soknet og danske prester formelt fortsatt er embetsmenn (Saxegaard, 2016, p. 37–38). Dersom dette er tilfelle også blant de nyutdannede prestene i vår studie, hva innebærer det da i praksis å leve «i soknets verden»?

Presten ‘i soknets verden’

Materialet vårt viser at man som prest, kommer tett på andre mennesker. Dette skjer ikke minst i forbindelse med konfirmantundervisning, ungdomsarbeid, kirkelige handlinger og særlig sørgesamtaler. Som sitatene nedenfor viser, befinner prestene i vår studie seg mer i «soknets verden» enn de forholder seg «med henblikk på» mennesker i soknet tilsvarende konsultasjonen på legekontoret.

Å flytte inn i og bygge relasjoner i soknets verden

En av de norske prestene opplevde å bli varmt ønsket velkommen til preste-tjenesten og prestegården på et mindre sted som bygdas nye prest:

Og [vi ble] godt tatt imot. Fra flyttebilen kom hit, stod allerede naboen og skulle ta oss i hånda, og folk banket på døra hele første, andre og tredje uka for å få oss med på alt. Nesten for mye av det gode, men det er bedre med for mye av det gode enn for lite.

Den nye presten med familie ble altså helt konkret invitert inn i soknets verden, og det fantes klare forventninger om fellesskap [S: gemenskap] på kryss og tvers av skillelinjer mellom profesjonsutøvelse og privatliv, som eksempelvis når han som ung prest ble invitert i bursdagsselskaper til både 60- og 70-åring. Dette er helt ulikt barnelegen på legekontoret eller sykehuset og faktisk også læreren på skolen. Også en av de andre norske prestene løfter frem betydningen av å bygge relasjoner med dem som bor «her», altså i soknet:

Jeg tror jeg er god til å skape relasjoner til folk og at jeg er en prest i menigheten, prest for menigheten og er en blant dem (...) Og så etter hvert som jeg har blitt kjent med folk, har jeg vært med og preget det mer, så jeg er prest på en annen måte i en fast stilling. På praktikum var jeg opptatt av de praktiske oppgavene. Her har jeg lært å være prest her

og kan øve på å ha alt mulig rart, men jeg har lært å være prest for de som bor her da.

Presten understreker betydningen av å bli kjent med folk «her» og det å være prest helt konkret på dette stedet. Hun utøver sin prestedtjeneste i soknets verden og merker forskjellen fra praktikum på studiestedet hvor det å lære de praktiske oppgavene stod i høysetet. Ute i «den virkelige verden» spiller nettopp relasjonsbygging en helt sentral rolle. På spørsmål om noe som har lyktes godt forteller en av de danske prester om hvordan han prioriterer å bruke tid på å bli kjent med folk og avklare forventninger når man skal samarbeide, og det gjelder ikke minst forholdet til kolleger. Han påpeker at «det har været tidskrævende og meget effektivt i forhold til relationsopbygning selv om det ikke har særlig meget med teologi at gøre.» I dette kortet sitatet skjelner han mellom relasjonsbygging og teologi og understreker at førstnevnte er tidkrevende. Det er altså en fremtredende del av prestedtjenesten som her ikke kobles direkte sammen med den pastorale og akademiske fagkunnskapen. Samtidig er det relasjonelle noe han opplever å mestre.

Å være prest i ungdommenes verden

For en av de svenske forskningsdeltakerne oppleves samværet med konfirmanter som å befinne seg i ungdommenes verden, og hun vil helst ikke være der alene i sitt pastorsadjunktår (noe tilsvarende legers turnustjeneste) selv om hun blir oppfordret til det av veilederen:

Uh, jag vill inte ... jag vill inte vara själv med konfirmanderna, jag kan ingenting om konfirmander, jag är inte alls bra på det här. Ni ska inte tro att bara för att jag är en sådan här ung prästkandidat, adjunkt, kan det här bara för att jag är närmare i ålder. Snarare tvärtom, tänker jag.

Sammen med konfirmantene kjenner denne presten seg relasjonelt usikker og ubekvem. Hun opplever at det er en forventning om at alle unge prestekandidater liker å være sammen med konfirmanter bare fordi de er unge. Videre erfarer hun at hele det faglige fokuset, også blant konfirmantlederne, handler om det psykososiale som gruppedynamikk og om hvordan konfirmantene har det og interagerer sosialt, altså om den relasjonelle dimensjonen:

'Att den här personen verkar lite nedstämd i dag', eller 'Den här personen tog ju jättemycket plats, vad kul att den börjar känna sig tryggare', eller 'Den här personen har varit borta i två veckor nu, vad

betyder det? Är den här personen lite utanför det här gänget kanske?’ Vi pratar nästan bara grupp och upplägg när vi pratar om dem.

«Nästan bara» viser til at hun synes det psykososiale får uforholdsmessig mye plass i samtalen og kanskje til fordel for det «spesifikt» teologiske, åndelige, kirkelige delen av profesjonskunnskapen hun ønsker å sette i spill. I hennes beskrivelse fremstår det relasjonelle som en fremtredende, ja dominerende, del av profesjonsutøvelsen og ikke bare at teologisk sakkunnskap skal gjøres relasjonelt gjeldende.

Å være prest på ulike arenaer

Også en annen av de svenske beskriver deler av sin prestedtjeneste på en måte som i stor grad kan forstås som at hun befinner seg i soknets verden:

Dels tror jeg at jeg tycker att det är så bra för att det är så stor variation på uppgifterna. Nu har jag ju varit präst sedan januari, det är inte så länge, men jag märker att jag tycker om att gå ur ett sammanhang och gå in i ett annat sammanhang. Jag träffar barnfamiljen och äter kanelbullar och gullar med deras lilla baby och sedan går jag vidare till en ungdomsträff. Det passar mig att det är olika arenor, om man säger så. Det är väldigt kul. Sedan är det ju ... Det är ju så kul att träffa alla människor, det känns väldigt, väldigt fint (...) Jag försöker ta tid att lära känna dem och även barnet.

Denne presten understreker nettopp menneskemøtene og det relasjonelle som noe positivt. Relasjonsbyggingen blir for henne en fremtredende og integrert del av prestedtjenesten, hvilket også er hva hun løfter frem i sin fortelling om den første tida som pastorsadjunkt. Den nye presten befinner seg tydelig «i soknets verden», men i motsetning til hennes kollegas erfaring med konfirmanter, trives hun godt med det, og hun beveger seg også nokså sømløst mellom de ulike pastorale praksisene og menneskemøtene. I sitatet er det tydelig at hun deltar på flere ulike arenaer i soknets verden. For en prest er det kjappe skifter mellom dåpssamtale og ungdomstreff, som konkret nevnes her, men ellers også mellom begravelser, prekenforberedelse, stabsmøter, menighetsrådsmøter, vigselssamtaler, konfirrantleir og administrativt arbeid.

Soknets verden innebærer ikke bare interaksjon *onsite* men også *online* eller digitalt, ikke minst når man jobber mye med ungdom, slik denne presten forteller om:

Hvordan setter jeg grenser? Voksne mennesker har en utbredt fellesskapstanke om at vi ringer ikke etter halv ti, mens ungdommer sender meldinger når det passer seg. Så du får en trening i å etablere en bærekraftig [S: hållbar, DK: bæredygtig] modell for det du gjør.

Også denne presten lever på mange måter i soknets eller ungdommenes verden, og også det digitale utgjør en sentral del av denne verden. Dette kan innebære en forventning om å være tilgjengelig nærmest døgnet rundt fordi meldinger eller poster på sosiale medier tikker inn. Sjelesorg foregår ikke bare til avtalt tid på prestens kontor, men vel så ofte spontant og «i farta» (Stokka et al., 2022). I følge erfaringene til denne presten, er det derfor avgjørende å både bygge relasjoner med ungdommene samt lære seg å sette bærekraftige grenser for å kunne leve i soknets verden. Som vi skal se i neste hoveddel av kapittelet, er det imidlertid ikke slik at denne presten ser på det å leve i soknets verden som noen motsetning til å gjøre sin teologiske profesjonskunnskap relasjonelt gjeldende.

Å være landsbyprest og «en sammenbindende kraft» i soknets verden

For en av de andre danske prestene er den tydelige og fremtredende relasjonelle dimensjonen av prestatjenesten noe attraktivt. Derimot er det andre deler av prestatjenesten han kjenner på større motstand mot: «Jeg blev præst for at være sammen med mennesker, og ikke for at prædike i den gudstjenesteform, jeg nok også faktisk synes er lidt kedelig», for, som han uttrykker det, han vil ikke være noen «prædikenmaskin». Videre tegner denne deltakeren et bilde av «landsbypresten» i soknets verden, og det er landsbyprest han gjerne vil være med alle de relasjoner det innebærer:

Men funktionen som præst, den der, præsten er den eneste, der stadig er sammenhængskraften i mange lokalsamfund i dag. Og kirken er det, som binder en hel by sammen, stadigvæk. Og den eneste, der har kontakt med alle i en hel by, fra de allermindste til de allerældste og dem i midten. For alle andre institutioner og kommunale tilbud har enten fokus på den ene målgruppe eller den anden målgruppe eller den tredje målgruppe, men præsten er faktisk den, der har muligheden for at binde det hele sammen. Og gør det til det lokalsamfund som, synes jeg er enormt vigtigt. Ikke at præsten skal bære det, men præsten kan sy det sammen. Og skabe nogle relationer.

Sitatet fremhever også presten og kirken som den sammenbindende kraften i et lokalsamfunn. Han retter oppmerksomheten mot prestens betydningsfulle og unike posisjon og symbolfunksjon som den eneste personen som beveger seg mellom alle og overalt i en by – fra de yngste til de eldste og alle imellom. Et av eksemplene han gir, er påskedekorasjoner laget av barn i den lokale barnehagen, og hvordan det er mulig å skape forbindelser mellom barnehagen og seniorsenteret ved å dekorere sistnevnte med barnas kunst. Disse påskedekorasjonene blir sentrale aktører som bidrar til å koble sammen ulike institusjoner i lokalsamfunnet, og det er nettopp presten som fungerer som en formidler mellom to institusjoner, ulike mennesker (barna og de eldre) og ikke-menneskelige aktører (påskedekorasjonene, rommet hvor disse lages, og rommet som blir forandret av de nye dekorasjonene).

I kapittelet «Pastoral sammankopling» som utforsker hvordan de nyutdannede prestene lærer seg å teologisere, utfoldes dette begrepet nærmere. Det inkluderer også den relasjonelle dimensjonen men har et tydeligere fokus på hvordan denne inngår i ulike former for teologisering. Presten vi har henvist til ovenfor sammenligner og kontrasterer denne pastorale sammenkoblingen med andre organiserte aktiviteter, som tilbys én enkelt målgruppe og kun den gruppen. Ifølge denne deltakeren, innebærer prestetjenesten nettopp omsorg for hele lokalsamfunnet og et ansvar for å binde det sammen. Han befinner og beveger seg i aller høyeste grad i soknets verden.

Å være prest i punktuelle, intense menneskemøter

Mer generelt beskriver en av de danske prestene de intense menneskemøtene i forbindelse med sørgesamtaler som både et privilegium og en relasjonell instensitet og nærhet med ukjente mennesker som hun må venne seg til:

Og det at blive inviteret altså så tæt på ... ind i en familie. Det er et privilegium, men det er også meget intenst. Og det er en intensitet, som jeg skal venne mig til. At komme så tæt på andre mennesker.

En av de svenske fremhever også at slike samtaler kan kreve relasjonell kompetanse i form av å kunne lese et rom:

Eller människor som är osams. Då är man ju snarare en diplomat. Så att det kan det absolut vara. Och ibland så märker jag ju lite vilka ord och vad de återkommer till och där kan man, så minns jag det så kan jag snappa upp.

Sørgesamtaler [S: sorgehussamtal, DK: begravelsessamtaler] kan være relasjonelt krevende dersom det er store spenninger mellom de sørgende. Da bør man, som denne presten påpeker, ha diplomatiske egenskaper og oppmerksomt kunne fortolke situasjonen slik at det er mulig å gjennomføre en begravelsesforberedende samtale og dele fra livet til avdøde.

I en nordisk kontekst utgjør disse møtene med ukjente mennesker i forbindelse med kasualia [S: förrätningar] en betydelig del av prestatjenesten, også i volum. Det er altså for det meste samtaler med ukjente som man på svært kort tid skal prate fortrolig med om dypt eksistensielle temaer som sorg, det å bli foreldre, tro, kirketilhørighet osv. I motsetning til den type sjelesorgsamtaler der man over tid møter en konfident eller slik en psykolog følger en klient, er dette punktuelle samtaler, der man lynkjapt må etablere en relasjon til de sørgende, dåpsforeldrene eller brudeparet. Dermed blir den relasjonelle kompetansen en helt avgjørende del av prestens profesjonskunnskap i slike situasjoner.

Å være prest i soknets verden oppsummert

Det er altså tydelig at prestatjenesten i vårt materiale fremstår som en relasjonelt orientert profesjon, og at presten befinner seg i soknets verden. I disse eksemplene er den delen av prestens faglighet som utøves og etterspørres i høy grad en relasjonskompetanse som i større eller mindre grad synes å være et mål i seg selv mens både den pastoralteologiske og epistemiske delen av profesjonskunnskapen i de fleste tilfeller er nedtonet. For noen deltakere kan sistnevnte til og med ses på som en motsetning til relasjonskompetansen slik den danske landsbypresten understreker at han ikke vil være noen «prekenmaskin».

I motsetning til en psykolog som får pasienter på kontoret, er dessuten presten i bevegelse mellom en rekke ulike arenaer i soknets verden, både on-site og online. Disse arenaene har i tillegg svært forskjellig karakter og stemningsleie og utgjør dermed et stort mangfold av menneskemøter. Det å kunne forholde seg til- og håndtere dette relasjonelle landskapet og slike kjenne skift utgjør et sentralt og unikt aspekt av prestens relasjonelle kompetanse.

Å gjøre profesjonskunnskap relasjonelt gjeldende

Flere av prestene i studien fremhever imidlertid også betydningen av relasjonskompetanse som ikke står i motsetning til teologisk eller akademisk kompetanse. Tvert om er disse dypt forbundet med hverandre. Det er nettopp den tillit som relasjonelt skapes mellom prest og mennesker i soknet som muliggjør at den teologiske profesjonskunnskapen kan settes i spill. En av de danske deltakerne beskriver et presteforbilde og trekker nettopp frem hennes fortreffelighet som relasjonsbygger koblet til teologi:

Men hun er på mange måder sådan et præsteideal for mig. Hun knytter teologi og sådan almindelig, folkelig, lettilgængelig appeller sammen, er en dygtig liturg og hammergeod til relationsopbygning, og alle de der dåbsforældre elsker at vende tilbage til kirken, når de har fået døbt børn. Og det vil jeg sindssygt gerne kunne. Så jeg ringede til hende, da jeg skulle have min første bisættelse og fik spørgsmålet, sådan, hvordan kunne jeg gribe det an og alt sådan noget. Så hende bruger jeg også til at få hjælp af. Ja.

Slik denne nyutdannede presten opplever sitt presteforbilde, gjør de gode relasjonene som etableres mellom henne og eksempelvis dåpsforeldre at disse gjerne vil vende tilbake til kirka, hvilket for ham er en viktig del av prestetjenesten.

Relasjonell tillit som forutsetning for å kunne «preste»

Også en annen av de danske prestene erfarer hvordan den relasjonelle dimensjonen er avgjørende i en situasjon med hjemmenattverd hos en eldre mann da hun var i praksis sammen med sin praksisveileder [DK: praktikpræst, S: VFU-handledare]. Hun var nervøs, og de hadde øvd på ritualet på forhånd.

Men da jeg så sad i det eller var i det, da forekom det mig meget naturligt. Og manden responderede på det på en god måde. Altså han var positiv. Og ... altså ... det jeg var bange for, det blev gjort til skamme allerede her. Der var ikke noget at være bange for, for det gik meget fint. Og bagefter fortalte præsten mig, at patienten her normalt ikke har det så fint med mange mennesker. At han smider dem ud og er vred på mennesker. Og der var jeg åbenbart blevet accepteret. Altså han var meget eksklusiv med, hvem der måtte komme ud til ham. Og det måtte jeg åbenbart gerne. Og ville også at jeg kom ud næste søndag efter. Så der havde jeg en positiv oplevelse.

Her beskriver presten hvordan hun får positiv respons på å ha blitt godtatt av denne mannen. Hun gjør sin profesjonskunnskap relasjonelt gjeldende i det hun møter mannen på en slik måte at han akspeterer henne og ønsker at hun kommer igjen og gir ham nattverd, noe hun gjør. Her er den relasjonelle dimensjonen en tydelig forutsetning for å kunne fortsette å forrette nattverd til denne ene (gå med soknebud), hvilket er en eksklusiv presteoppgave. Samtidig er det nettopp det å lykkes med det relasjonelle som gir presten en positiv opplevelse.

En av de norske prestene forteller om en praksis på sykehus fra studietida som han egentlig ikke var så fornøyd med:

(...) og jeg skulle gå oppsøkende virksomhet en hel dag i noen dager. Og jeg synes det var fullstendig håpløst. Jeg hadde så lyst til å få ordentlige samtaler. Jeg følte meg som en sosialarbeider som gikk rundt. Så var det mange som ikke ville ha samtaler, ellers så ble jeg en sånn 'jajaja, er det noe?' Ja, mhm. Og utrolig kleint og stille. Men det var noen øyeblikk som var fine. Jeg hadde en samtale jeg lærte masse av.

Å ha praksis på institusjon innebærer at man er ny og trenger å bygge relasjoner med pasienter, soldater eller innsatte i fengsler. Presten kjente seg ikke som noen prest, mer som en sosialarbeider, og dessuten følte han seg langt fra etterspurt. Men det var i hvert fall én erfaring som ble viktig for ham, der han opplevde å kunne bruke sin pastorale kompetanse:

Hun [pasienten] hadde spurt om å få snakke med en psykolog, men de hadde ikke psykolog å tilby, bare prest, og da sa hun ganske tydelig ifra at hun er ikke kristen, og det var helt greit (...) Det ble bygget tillit (...) Men det ble naturlig. Så opplevde jeg at jeg kunne formidle noe av evangeliet uten at jeg ble forkynnende (...) Dette var en som [i utgangspunktet] ikke ville det [snakke om Gud], men hun begynte selv å reflektere, og jeg kunne bli med henne i det. Og jeg ble glad for at jeg klarer å møte et menneske hvor det utgjør en forskjell at jeg er prest og ikke psykolog, men hvor hun opplever det positivt.

I denne situasjonen er praksisstudenten i første omgang på bortebane [DK: udebane]. Pasienten har bedt om å få snakke med en psykolog, men sykehuset kan bare tilby en pretestudent. Han forbereder seg imidlertid så godt han kan ved å prate med andre som kan mer om temaet, og det trykker ham. Han opplever at det bygges tillit, og at samtalen blir naturlig. Samtidig er det som for ham blir et viktig kriterium for at han erfarer situasjonen som lærerik og som noe han mestrer, nettopp det at han får møte henne med sin egen profesjonskunnskap

som prest. Det relasjonelle er her helt avgjørende for å kunne sette sin teologiske profesjonskunnskap i spill, altså for å kunne «preste», og da opplever han å kunne være tydelig med sin presteidentitet uten å trække over pasientens grenser.

Relasjonell og teologisk fingerspissfølelse

Den norske presten som arbeider mye med ungdommer og som måtte lære å sette grenser er også opptatt av å anvende sin teologiske profesjonskunnskap:

Min erfaring er at ungdommer er så opptatt av å finne voksne de kan spare med at de veldig raskt merker om noe er genuint. Så om jeg står der og underviser eller forkynner noe som er helt fjernt fra måten jeg er på, så blir du fersket med en gang, og du blir irrelevant. Og fordi du er den eneste forbindelsen de har med kirken så blir kirken uinteressant og Gud irrelevant. Så du er nødt til å verne både din egen tro og kirkas tro og [sette] fagene fra [navn på studiestedet] inn i noe som kan forstås og undervises og leves.

I sitatet fremhever presten at det han forkynner og underviser må være autentisk i forhold til den de har lært ham å kjenne som person. Ellers blir det hele irrelevant for dem. Han anvender også sin gresk- og hebraiskkunnskap aktivt ettersom han har oppdaget at ungdommene synes slikt er interessant (se kapittelet om «Pastoralseminaret»). Han erfarer dessuten at det relasjonsbyggende arbeidet med ungdommene er en viktig forutsetning for et godt skole-kirkesamarbeid:

Arbeidet jeg bruker å legge inn i ungdommene har gjort den lokale ungdomsskolen at plutselig vil komme og høre om liv og død og kirkegården. Hva mener kirka om det? (...) Men når du skal undervise noen om et tusen år gammelt kirkebygg, må du fiske opp noe om kirken. Billedkunst gjennom tusen år (...) Plutselig skal du være fagperson på det også. Og oppleves det at du er på tilbudssiden i møte med skolen, kan bety noe i et lokalsamfunn. Plutselig er skolen mer positiv til kirka.

Relasjonskunnskapen inngår definitivt i profesjonskunnskapen, men det stanser ikke der. Presten skal i dette tilfellet også dra kunnskap om kirkebygget og kirkekunst ut av ermet. Han forteller om dette i en lengre utlegging av hvor sammensatt og mangfoldig den teologiske utdannelsen er, og at han ikke kan komme på noe han ikke har hatt bruk for. Her ser vi hvordan den relasjonelle dimensjonen av prestens profesjonskunnskap er tett sammenvevd med hans teologiske og vitenskapelige faglighet som gjør at han kan bruke den plattformen det relasjonelle arbeidet har gitt ham til å undervise skoleelever om kirkebygg og kirkekunst.

En av de danske prestene beskriver en krevende situasjon der en far har kjørt seg ihjel og etterlatt seg en familie:

Så det handler jo også meget om rummet. Der, der var det, det hele det var bare så meningsløst, så der var det også, altså ... det var bare ikke der, jeg fik nogle til at grine [N: le, S: skratta], det var heller ikke der, jeg prøvede på det. Øh ... så det handler, det handler meget om ... allerede når man møder folk, så kan man også ... Mærke en tone, en stemning.

Denne situasjonen fordrer en relasjonell kompetanse. Det handler om hvordan man møter og forholder seg til menneskene i rommet, hvilken stemning som skapes, og hvordan presten bidrar til den. Presten nevner betydningen av rommet flere ganger i intervjuet i forbindelse med denne situasjonen som krever både en relasjonell og teologisk fingerspissfølelse. I denne situasjonen inngår dette helt klart i profesjonskunnskapen.

Og det, som, det, som de jo har tilfælles, øh ... det, det er jo så den menneskelige kontakt. At det er der, jeg trives (...) Men det der med at have den personlige relation, også selv om det er mere end et halvt år siden (...) Og så bare kunne hoppe ind i den relation igen. Det var ... helt utroligt meningsfuldt. Og noget som jeg jo ikke kunne, hvis jeg havde to bisættelser [S: begravningsgudstjenst] om ugen hele året, mere eller mindre. Der følte, der følte jeg mig rigtig godt hjemme. Lige der. At øh, at det der med at være landpræst.

Her beskriver presten hvordan han hadde bygget en relasjon til en person som han ikke hadde sett på et halvt år, men hvor det var mulig å «hoppe inn i den relasjonen igen» og flyte på den når det oppstod en fortettet pastoral situasjon knyttet til det utfordrende dødsfallet. Han opplever nettopp dette relasjonelle som «helt utrolig meningsfullt». For ham er det også viktig å ha tid til å kunne bygge slike relasjoner, hvilket er mulig fordi det ikke er alt for mange bisettelser i hans sokn. Også her ser vi hvordan relasjonskompetanse bidrar til at presten mer sømløst kan utføre sin pastorale praksis knyttet til sørgesamtale og gravferd. Samtidig er selve presterollen avgjørende for at han kan gå inn og ut av disse relasjonene og oppleve at både relasjonen og rollen som landsbyprest i et samspill er bærende for at han opplever mestring og mening i den aktuelle situasjonen.

Det som kjennetegner de fleste av disse eksemplene er at det dreier seg om samtalesituasjoner eller samarbeid i soknet utover selve «kjernemenigheten». De er ofte mindre strukturerte enn gudstjenester, undervisningsopplegg,

begravelser og andre konkrete ritualer eller arrangement. Slike uformelle pastorale praksiser krever i enda større grad en forutgående relasjonell tillit for at den teologiske og akademiske profesjonskunnskapen skal kunne settes i spill, altså for å kunne «preste». Dette gjelder også samarbeidsrelasjoner som kan bygges, men som ikke nødvendigvis finnes der fra før av.

Å fortolke det relasjonelle teologisk

Til tross for at deler av prestens relasjonelle kompetanse minner om andre yrkesgrupper, enten det er sosionomer, lærere eller førskolepedagoger, har noen av deltakerne fått med seg teologiske perspektiv som gjør at de fortolker ulike slike relasjonelle situasjoner teologisk.

Å bli værende i «Kyriepunktet»

En av de svenske prestene forteller at hun stiller seg disponibel for folk som trenger å lette sine hjerter selv om det ikke er noe hun kan gjøre:

Det är inte min uppgift att vara den som också ... eller hitta att "Så här kan du göra", och sådana saker. Och det har vi ju pratat om i själavård, men när man sitter där (...) Här ska jag ... här sitter jag bara och är, och då var jag tvungen att ta ... det tog mig ett eller två samtal innan jag tänkte att 'Men du behöver inte lösa det här, du behöver bara stå ut, du behöver vara i Kyriepunkten och bara stå kvar där när de människorna känner att jag mår så dåligt att jag vet inte hur jag ska kunna klara det här'.

Intervjuer: Kyriepunkten, det var ett fint uttryck!

Ja, det fick jag från skolan. Från en diakoni ... [navn på foreleser] lärde oss det. Jag tror att det kommer ifrån Martin Modéus, att Kyriepunkten, där allting annat går sönder och är trasigt och det finns inget hopp – där ska vi stå kvar och ... vi står där och vi är här (...) och när jag började 'Vad ska jag göra med det här', då kom just den ... 'Men du står ju här nu i Kyriepunkten. Du står här och nu ska du bara stå här'.

Sitatet får godt fram at denne presten fortolker den relasjonelle dimensjonen av tjenesten teologisk. Hun skal ikke løse alle menneskers problemer, men hun skal «bare stå der» og bli værende i det hun kaller «Kyriepunktet». Dette

er et teologisk begrep hun har fått med seg fra en lærer på SKUI. Hun fortolker deler av sin pastorale og sjelesørgeriske tjeneste som å bli stående i Kyrie-punktet sammen med mennesker som hun tjenestegjør overfor. Samtidig viser det hvordan hun nyttegjør seg sin pastoralteologiske utdanning fordi hun setter et begrep fra sjelesorgsundervisningen på SKUI i spill i sin forståelse av denne pastorale og relasjonelle situasjonen.

En av de danske prestene erfarte å ble bedt om å møte en palliativt syk kvinne på sykehuset. Hennes nærvær som prest var ønsket, men det var imidlertid uklart hva hun skulle gjøre:

Men hun [pasienten] ville gerne se præsten. Og så fik jeg at vide, altså inden samtalen, at det var ikke fordi, at de ville, at jeg sådan skulle gøre noget ritual eller noget, de ville bare se, hvem det var, der skulle begrave hende. Og lagde sådan stor vægt på, at de var kulturkristne (...) Jeg skulle ikke komme med noget ritual eller sige noget om Gud.

Hun kom inn i rommet på sykehuset og møtte den døende kvinnen og hennes nærmeste familie. Kvinnen var i dårlig form, trakk etter pusten og uttrykte frustrasjon:

Og jeg vidste slet ikke, om det var riktig, om jeg skulle have sådan, altså tilbudt dem at sige nogle ord eller ... ja. Eller om jeg skulle tilbyde dem, at vi sang for hende eller ... ja. Men jeg fornemmede lidt, at de havde brug for ligesom at være i det, som de var i.

Denne deltakeren var altså ikke invitert inn som prest for å tilby nattverd eller noen andre kirkelige ritualer, og hun uttrykker en viss usikkerhet i forhold til hva hun faktisk skal gjøre for dem og i situasjonen. Denne opplevelsen forsterkes av at hun, som hun senere i intervjuet utfolder, etter hvert tydelig opplevdes overflødig, og at pasientens søster indirekte sendte henne på dør. Det kan synes som om presterollen symboliserer et relasjonelt nærvær som delvis var ønsket i en eksistensiell grensesituasjon, men at det oppleves ambivalent for presten selv. Hun blir verken bedt om å gjøre sin teologiske og liturgiske fagkunnskap eksplisitt gjeldende eller initierer noe slikt selv. Presten forteller senere i intervjuet at hun var helt utslitt etterpå, og det kan ha sammenheng med at hennes oppgave handlet om å være og bli værende, ikke så ulikt det den svenske presten beskrev ovenfor. Kanskje hadde det hjulpet henne å ha en tilsvarende teologisk fortolkning som sin svenske kollega å forstå situasjonen i lys av.

Når den teologiske kompetansen også former det relasjonelle

En av de norske prestene forteller om hvordan den teologiske fagkunnskapen settes i spill i ungdomsarbeidet og trekker frem ritualisering og gudsbilder som eksempler:

Nei, altså det kan være alt fra ritualisering for eksempel. Vi skulle avslutte samtalegruppen, og de fleste voksne vil skjønne at det er viktig vi gjør det hyggelig før sommeren, men om du hekter på et studiepoeng eller to, så skjønner man at det er viktig for disse ungdommene å merke at nå lukker vi dette. Vi markerer en overgang fra at vi har møttes jevnlig til at nå skal vi ikke møtes som en gruppe. Så er det konfirmantleir, og du må prate med ungdommene om grensesetting for eksempel, så kan også en helsesøster [S: skolsköterska, DK: sundhedsplejerske] komme og snakke om fornuftige kroppslige grenser mellom en leder og en konfirmant, mens (...) [vi vet noe om at] alt vi er og gjør som ledere for disse ungdommene er med på å forme deres gudsbilder, og der er det et viktig aspekt som kommer til dette med grensesetting (...) som ikke helsesøster ville komme til (...) Men vi kan være med å sementere et bilde av en undertrykkende gud bare ved hvem vi blikker og ikke blikker, eller holder utenfor når vi sitter og spiller kort ved et bord. [Vi] kan være med og forme folks bilde av gud fordi det er det de forbinder med kirka.

Her fortolker han mye av det relasjonelle arbeidet som gjøres i ungdomsarbeidet i lys av sin egen teologiske fagkompetanse. Riteteori fra liturgikkundervisningen og teorier om gudsbilder fra sjelesorgsundervisningen settes i spill i hans egen beskrivelse og forståelse av den praksisen han står i sammen med ungdommene og ungdomslederne. Sitatet viser at denne presten her er noe mer enn «bare» et godt menneske, og at det som skjer i ungdomsarbeidet er noe mer enn «bare» en hyggelig sommeravslutning. Det er en ritualisering av et endt forløp som gruppe i denne konstellasjonen. Videre bærer denne presten med seg en religionspsykologisk innsikt om at visse menneskelige handlinger og ikke-handlinger kan få konsekvenser for ungdommers gudsbilde basert på hva en prest eller en annen leder som representerer kirka eller Gud gjør. Dette går også utover helsesøsters helsefaglige kompetanse om grensesetting. Det handler i dette tilfellet både om å gi det relasjonelle arbeidet en teologisk tolkning og om å faktisk anvende den teologiske kompetansen til å forme det og bevisstgjøre medledere om dette teologisk-relasjonelle ansvaret.

De tre eksemplene ovenfor viser at prestene har med seg en teologisk profesjonskunnskap som kan settes i spill både når det gjelder å fortolke den

relasjonelle dimensjonen av prestedtjenesten teologisk (å bli værende i «Kyriepunktet») og å forme relasjonelt fremtredende situasjoner på bakgrunn av denne kompetansen.

Mer enn et godt menneske, men *også* et godt menneske

Innledningsvis spurte vi hvordan den relasjonelle dimensjonens fremtredende posisjon i vårt materiale kan forstås, og hvorvidt presten lever «i soknets verden» eller forholder seg «med henblikk på menneskene i soknet». Og hvordan erfares forholdet mellom den teologiske og akademiske fagkunnskapen som prester besitter og som er det profesjonelt eksklusive vis-a-vis prestens relasjonelle kompetanse? Med ordene til en av deltakerne i prosjektet satte vi det også på spissen: «Hva er forskjellen på å være en god prest og et godt menneske?»

Som vi har vist ovenfor befinner presten seg- og utøver sin prestedtjeneste i soknets verden – på mange ulike arenaer. Dette fordrer en relasjonell kompetanse. For noen av prestene er de mangfoldige møtene med mennesker nærmest et mål i seg selv, men for de fleste utgjør det relasjonelle «bare» en del av prestedtjenesten som helhet. Noen kan imidlertid oppleve at den relasjonelle dimensjonen av prestedtjenesten tar uforholdsmessig og frustrerende mye plass og oppmerksomhet, slik som den svenske presten i møte med konfirmantarbeidet. Andre gleder seg over at det relasjonelle er så fremtredende, og det er tydelig at gode tilbakemeldinger og det å oppleve seg ønsket, akseptert og få «inngang» hos mennesker bidrar til både trivsel og mestringsfølelse for de nyutdannede prestene.

Profesjonelles, inkludert presters, autoritetstap og kravet om autentisitet gjør at presten, i likhet med andre profesjonsutøvere, blir avhengig av å arbeide gjennom gode relasjoner. Dette gjør at relasjonsbygging med sørgende, dåpsforeldre, par som skal vies, ungdom, konfirmanter og deres foreldre, kolleger, frivillige og andre menighetsmedlemmer blir avgjørende både for at prestedtjenesten skal fungere og for at den skal oppleves meningsfull. Dette gjelder ikke minst i samtalsituasjoner av både mer formell og uformell art. Til førstnevnte hører samtaler med en tydelig hensikt som eksempelvis sørgesamtaler, dåpssamtaler og vigselssamtaler. Til sistnevnte hører samtaler som kan oppstå på eksempelvis sykehus eller andre institusjoner, i forbindelse med soknebud (nattverd til den enkelte), spontane sjelesorgsamtaler «i farta» med

ungdom, isamarbeidsrelasjoner med ulike aktører i lokalsamfunnet osv. Samtidig bidrar også den tillit som bygges opp gjennom relasjonelt arbeid at prestenes pastoralteologiske og akademiske profesjonskompetanse kan settes i spill. Denne kompetansen, og ikke minst teologisk og hermeneutisk faglighet, gir også noen av prestene verktøy til å fortolke ulike relasjonelle (og pastorale) situasjoner teologisk.

I prestenes samlede profesjonskunnskap, slik den fremstår i materialet som er presentert i dette kapittelet, kan vi identifisere elementer som er forankret både i det profesjonelt eksklusive (pastoral)teologiske og akademiske og i det relasjonelle. Vår antakelse var at det trolig ikke var et tydelig enten-eller men snarere et både-og, der presters profesjonskunnskap utfolder seg i et kontinuum mellom en teologisk og akademisk kunnskap på den ene side og relasjonskompetanse på den annen. Det vi har sett i denne studien er at disse aspektene ikke så enkelt kan skilles ad. De er snarere tett sammenvevd. Den relasjonelle dimensjonen gjennomsyrrer alt og er også en forutsetning for at prestens pastoralteologiske og akademiske faglighet skal kunne settes i spill. Fordi presten i høy grad befinner seg i soknets verden, er det som den danske presten innledningsvis uttrykte det: «Hvor er det man kan *faile* som præst? Jo, hvis man ikke magter det relationelle, så dumper man hurtigt som præst, for det kan få folk til at tage afstand fra kirken». Den relasjonelle presten beveger seg i og mellom ulike pastorale praksiser og kobler dem, mennesker og ting sammen (se kapittelet «Pastoral sammankopling»). Dermed vil vi argumentere for at prestene stadig forhandler sin profesjonskompetanse, inklusive den relasjonelle dimensjonen, på nye vilkår. Det er forskjell på å være en god prest og et godt menneske, men presten må *også* være et godt menneske i den forstand at vedkommende mestrer det relasjonelle.

Mens diakoniprofesjonen tradisjonelt har blitt forstått som en omsorgsprofesjon og fortsatt forstås slik (Nygaard, 2014; Edgardh, 2019), finnes det færre bidrag som fremhever presteprofesjonen som en omsorgsprofesjon. Vi har ikke i dette kapittelet eksplisitt brukt begrepet omsorg i forhold til det relasjonelle, men det hadde vi kunnet gjøre – både ut fra materialet vi har presentert i dette kapittelet og ikke minst i materialet som helhet. Tidligere forskning i norsk kontekst på prestens rolle i gudstjenester der det inngår trosopplæringstiltak og som er gudstjenester for små og store, viser at prestene tenderer å prioritere det relasjonelle arbeidet (vidt forstått) fremfor å arbeide mer grundig med prekenen (Kaufman, 2021, p. 238 ff.) og at noen av skillelinjene mellom presten og undervisningspersonalet viskes ut (Austnaberg, Mestad & Kessel, 2021, p. 48). For noen av prestene i den siste studien var det derfor viktig å få medvirke nettopp som *prest* med en tydelig profesjonsidentitet.

Vi tillater oss helt avslutningsvis å peke på muligheter for videre samtale og forskning: Kan det hende at den relasjonelle dimensjonens fremtredende betydning også for prestens profesjonsutøvelse kan ha ført til at ulike kirkelige profesjoner er i ferd med å nærme seg hverandre ettersom relasjonell kompetanse og relasjonelle oppgaver på omfattende vis også preger de andre kirkefaglige profesjonene [S: profilyrken]? Å utforske nærmere hvordan det relasjonelle fremtrer for de ulike kirkefaglige profesjonene, hvorvidt det er forskjeller og eventuelle spenninger mellom disse og hvordan de interagerer og samvirker, vil være et spennende fremtidig prosjekt.

Klædt på til rollen

Præsteklæder, præsteroller og professional formation

Et ordsprog siger, at klæder skaber folk. Det gælder også religiøse klædedragter. Man kan tænke på pavens pallium og røde sko og på de tibetanske buddhistmunkes karakteristiske gelughat. Men også præsteembedet i de skandinaviske protestantiske folkekirker udtrykkes og gestaltes gennem særlige former for påklædning, som gør bærerne genkendelige for deres omverden. Med til rollen hører det at omgås forskellige artefakter, hvoraf nogle – klæderne – kommer helt ind på kroppen og bliver en del af bærerens professionelle udtryk.

Det at lære at blive og være præst handler altså både om at lære konkrete færdigheder og om at finde sin plads i en rolle eller en identitet, som indebærer, at man i visse situationer bærer en foreskrevet påklædning. I denne sammenhæng viser det sig særligt givende ikke blot at se på lighederne i præstens fremtræden, men også på de forskelle, der er mellem præsterollens ydre udtryk i folkekirkerne i de tre skandinaviske lande.

I betragtning af den stigende interesse for materialitet, kropslighed og praksis i studiet af religion kan det undre, at præsters påklædning indtil nu kun i begrænset omfang har været tematiseret inden for praktisk-teologisk forskning. Dette kan tænkes at hænge sammen med, at protestantisk teologi ikke har haft tradition for – og endda i nogen grad har formuleret sig i opposition til – at tillægge rum og genstande betydning (Fechtner & Klie, 2021, p. 18). Ud fra den sociomaterielle tilgang, som ligger til grund for dette projekt, er det imidlertid oplagt at rette søgelyset mod præsternes påklædning. I dette kapitel vil vi se nærmere på, hvordan det at være præst blandt andet kommer til udtryk gennem brugen af forskellige former for tjenestedragt, og på de læreprocesser, der er forbundet med at tilegne sig rollen set gennem præsteklæderne som prisme. Samtidig med at dette i nogen grad går på tværs af landene, er der betydelige indbyrdes forskelle i tjenestedragtens former og de måder, disse bruges på, som også siger noget om de roller, de nye præster tilskrives i deres respektive kontekster. Forskellene siger også noget om præsteklæderne som identitetsmarkør udadtil i forhold til præsternes omverden, og indadtil i forhold til deres egen selvforståelse.

I en antologi om embedet i Svenska kyrkan har vi argumenteret for, at præsteklæderne aktualiserer og medierer embedsteologiske temaer (Ideström & Felter, 2024, p. 237). I dette kapitel udvider vi synsvinklen til også at omfatte det danske og det norske materiale. Her anlægger vi desuden et tydeligere læringsperspektiv, idet vi ser på, hvordan det at blive præst blandt andet handler om at lære at agere i en rolle og at forene eller mediere mellem *bundles of practices* (Nicolini, 2012, p. 8, Kemmis, 2009, p. 27). Som vi redegør for i det indledende teoriafsnit, har vi i projektet været inspireret af en sociomateriel tilgang, hvilket betyder, at vi har fokuseret på såvel de menneskelige som ikke-menneskelige aktører, der viser sig at have betydning for præsternes læring. Analysen af materialet har vist, at præstens påklædning, og her både varianter af præsteskjorter til hverdagsbrug og liturgiske klædningsstykker, er så fremtrædende artefakter, at det giver mening at se på dem som aktører i de læreprocesser, der hører til dannelsen af præsternes professionelle identitet. Vi skal vende tilbage til dette sidst i kapitlet. Efter en kort introduktion til præsteklædernes udformning og brug i Sverige, Norge og Danmark skal vi først give nogle sigende eksempler på situationer, som er beskrevet i interviewene, hvor præsteklæderne fremtræder som vigtige aktører i den proces det er, helt bogstaveligt at tage rollen som præst på sig.

Præsteklædernes udformning og brug i de tre lande

Forskellene i kirkelig tradition mellem de tre lande kommer blandt andet til udtryk i udformningen af præsteklæderne, der adskiller sig fra hinanden såvel med hensyn til udseende som brug. I det følgende gives en kort oversigt over beklædningsgenstandene og deres anvendelse.

Svenska kyrkans tradition vedrørende præsteklæder er righoldig og omfatter beklædningsstykker til såvel liturgisk brug som til hverdagsbrug. Til de forordnede liturgiske beklædningsstykker hører *röcklin* og *alba*, som begge kan anvendes under gudstjenesten sammen med *stola*, *mässhake* som bæres over albaen i forbindelse med nadver, og *korkåpa* som ligeledes kan bæres over albaen i forbindelse med dåb og vielse samt ved særlige gudstjenester. Brug af *mässhake* og *korkåpe* er forbeholdt præster, mens *röcklin*, *alba* og *stola* også kan bæres af diakoner, dog med foreskrevne variationer i den måde, de bæres på. Ved højtidelige lejligheder kan præsten være iført *kaftan* som er en sort, lang frakke i uld, og en hvid krave kaldet *elva*. Til hverdagsbrug og eventuelt også privat kan præsten bære en *frimärksskjorta* eller anden præsteskjorte i hvid, grå, blå eller sort med hvid indstikskrave, mens diakonernes hverdags-skjorte er grøn.¹ Brugen af præsteklæder i Svenska kyrkan forudsætter, at man er ordineret/præsteviet.

Den norske kirkes præsteklæder omfatter ligeledes forordnede liturgiske klæder bestående af *alba* og *stola*, som bæres under gudstjenesten, samt *messe-hagel*, der bruges i forbindelse med nadver². Også indviede diakoner, kantorer og kateketer samt andre, der gør tjeneste i kirken, kan bære liturgiske klæder i forbindelse med gudstjenester, dog med forskelle i forhold til præster i måden, beklædningsgenstandene bæres på. Som hverdagsdragt kan præsten vælge at bære *tjenesteskjorte* i blå, grå eller sort med hvid flip³. Diakoner, kateketer og kantorer kan bære grøn tjenesteskjorte. Brugen af *alba* og *tjenesteskjorte* i Den norske Kirke forudsætter i lighed med brug af *stola* og *messe-hagel* formelt set ordination eller særskilt fuldmagt fra biskoppen. Der ser dog ud til at være en vis usikkerhed om dette, og at studenter særligt i institutionspraksis bruger tjenesteskjorte uden at der foreligger fuldmagt.

¹ <https://www.svenskakyrkan.se/det-textila-kulturarvet/prastens-klader>. Tilgået 15.03.2025

² <https://www.kirken.no/nb-NO/om-kirken/for-medarbeidere/liturgiske-klar/>
Tilgået 15.03.2025

³ https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/for-medarbeidere/kirketekstiler/dokumenter/liturgiske_klaer_20_06_2018.pdf Tilgået 15.03.2025

Præstens embedsdragt i den danske folkekirke er den sorte *præstekjole* med *pibekrave*, som samtidig fungerer som liturgisk dragt. Brugen af andre liturgiske beklædningsgenstande er frivillig, men præsten kan vælge at bære *alba* og *messehagel* over præstekjolen ved altertjenesten. I modsætning til Svenska kyrkan og Den norske Kirke har Den Danske Folkekirke ikke tjeneste- dragter for andre grupper af ansatte. Præster i den danske folkekirke har ingen hverdagsdragt⁴. I de senere år er nogle funktionspræster, f.eks. hospitals- og gadepræster, dog begyndt at bære en (sort) præsteskjorte med indstikskrave, når de er i tjeneste. Senest er præsteskjorten taget i brug som uofficiel embeds- og liturgisk dragt i forbindelse med et projekt, hvor teologistuderende ansættes som såkaldte præstekadetter i et provsti. Brug af den danske folkekirkes præstekjole forudsætter ordination.

Præsteklæderne som gennemgående aktør

En læsning af materialet viser, at præsteklæderne i nationale variationer optræder som betydningsfulde aktører, både i overgangen mellem studium og embede og i arbejdslivet fra nyuddannet til mere rutineret. I det følgende skal vi først se nærmere på, hvordan præsteklæderne spiller en rolle i dannelse af en pastoral identitet over tid, og dernæst hvordan præsteklæder konkret kan mediere læring i forhold til forskellige pastorale funktioner.

Overgangen fra uddannelse til embede: prøvning af præsteklæder

Et fremtrædende træk i det svenske og til dels det danske materiale er de overvejelser, som informanterne gør sig ved slutningen af uddannelsen om det at blive og være præst. Heri spiller også klæderne en ganske stor rolle, hvilket afspejler det faktum, at det overhovedet at bære præsteklæder i Svenska kyrkan og i Den Danske Folkekirke forudsætter, at man er ordineret. Præsteklæderne kommer dermed her til at stå som en tydelig markør mellem et før og et efter, dvs. for overgangen fra ikke-præst til præst. Dette udgør en forskel til det, der er situationen i Den norske kirke, hvor de studerende allerede under uddannelsen, dvs. som uordinerede, kan opnå tilladelse til at udføre en lang række præsteopgaver iført præsteskjorte og alba.

⁴ <https://www.kristendom.dk/guide-til-folkekirken/kl%C3%A6der-skaber-pr%C3%A6ster>
Tilgået 15.05.2025

I et af fokusgruppelinterviewene fortæller nogle af de svenske deltagere om en session frem mod slutningen på pastoralinstituttet, hvor de fik taget mål til præstedragten, og hvordan de oplevede det som noget ganske specielt at se sig selv i præsteskjorte for første gang. En mandlig informant fortæller, hvordan det at prøve skjorte og kaftan føltes som en nærmest uvirkelig men samtidig helt konkret foregribelse af noget, som indtil da havde stået som noget, der hørte til i en fjern fremtid:

Det var helt otroligt egentligen, likadant med kaftanen, att få testa den, bortom denna värld egentligen.

Det är så långt fram, men det blev greppbart.

En kvindelig informant beskriver sin betænkelse ved at poste billedet af sig selv i skjorten på sociale medier inden ordinationen. Kan man virkelig vise sig i præsteskjorte når man ikke er præst endnu? Hun fortæller, hvordan hun gjorde sig umage med at vise den synlige reklame for skrædderen på skjortens papirflip som et middel til at beskytte sig mod eventuel kritik – og måske i endnu højere grad mod sin egen følelse af at overskride grænsen til forbudt område. Her markerede påskriften ”Marks Syateljé” en ”safe zone”; et sted, hvor det er tilladt at vise sig i skjorten, selv om man endnu ikke er præst:

Jag lade ut mitt på sociala medier, när jag hade skjorta på mig, när jag provade den. Då stod det ”Marks Syateljé” på flärpen, för de hade sådana här pappersflärpar. Att jag var så noga med att den också skulle synas, för att jag är inte präst, kan jag verkligen lägga ut det här nu? Men jag skyddade mig med ”Marks Syateljé”, att det är mer en safe zone på något vis.

Overgangen: at ikklæde sig rollen

Når deltagerne i samtalen skal beskrive, hvordan det var endelig at få lov af iføre sig embedsdragten og de liturgiske klæder, taler de om en oplevelse af, at der her sker noget skelsættende. En fortæller om, hvordan det at få messenhagelen på gav hende en konkret oplevelse af at ikklæde sig præsterollen. Andre beskriver oplevelsen af en nærmest fysisk forvandling i forbindelse med ordinationen. En tænker tilbage på, hvordan hun de første dage gik rundt med en velbehagelig følelse af at have et særligt ”glow” over sig, dvs. at gå rundt i et særligt skær. En anden tilslutter sig og beskriver, hvordan hun havde lyst til at tilstanden skulle vare ved; at hun bare ville ”sove i sin kaftan”, som det ses i det følgende, hvor deltagerne på skift beskriver oplevelsen:

Jag måste säga att när jag fick på mig mässhaken, det hände någonting då. Just att man ... ja, när man verkligen fick ikläda sig rollen.

Jag hade något speciellt glow, eller som [uklart] de första dagarna där, att man bara lyste, man ville ta på sin (...)

Sova i sin kaftan.

Ja, jag mätte jättebra av det.

Det er dog ikke alle, for hvem overgangen til at blive præst har været forbundet med samme ublandede, fysiske lykkefølelse. En informant beskriver, hvordan præsteklæderne også kan mediere en mere tvetydig, men lige så fysisk, oplevelse af overgangen. Hun havde været så glad under ordinationen. Men dagen efter var følelsen af eufori afløst af en følelse af at bære et tungt åg, som om stolaen stadig lå på hendes skuldre og tyngede dem ned med alverdens pres:

Först, när jag vaknade dagen efter, då kände jag "Vad har jag gjort för någonting?" jag vaknade med ett ok verkligen. Jag kände stolan ligga som ett ok nästan, fast jag självklart inte hade några stolar på mig då. Men jag tänkte att det var som en press på axlarna, att "Nu är jag präst", liksom. Jag hade varit så himla glad dagen innan och så vaknar jag med världens press.

En af de danske informanter, hvis ægtefælle er blevet præst noget tidligere, fortæller om, hvordan præstekjolen i hjemmet for hende har markeret en tydelig arbejdsdeling og symboliseret en rolle, der ikke var hendes. Hun beretter, hvordan hun har forbundet det at blive præst med en frygt for ikke at passe ind. Selve det at tage kjolen på har forekommet grænseoverskridende, og det er først den gentagne erfaring af, at det er godt at "stå deroppe" i forbindelse med gudstjenesten, som har givet hende en ro i rollen:

Der har hængt en præstekjole hjemme hos os altid, jeg har aldrig nogensinde prøvet den, vel? Altså, det var ikke min. Det var ikke mit. Øh, så jeg føler det med gudstjenester, at tage den præstekjole på og gå ind og være den der præst... Øh, det går jo fint. Men jeg har haft ligesom en barriere på en eller anden vis. Og jeg tror, det er hver gang efter en gudstjeneste, så kommer jeg hjem sådan lidt (puster ud): Hvor er det godt, altså det var godt at være i det. Og det var godt at stå deroppe. Men jeg har frygtet det også. Om jeg overhovedet kunne passe ind i det.

Som det er fremgået af ovenstående citater spiller præsteklæderne en vigtig rolle i selve det at mediere overgangen til at blive præst. Det er næppe tilfældigt, at dette er et tema for de svenske og danske deltagere, i og med at det at bære præsteklæder i de to lande er forbeholdt ordinerede. Det at iføre sig præstekraven og -kjolen bliver dermed synlige og følbare udtryk for, at man har fået en ny rolle. Dette er som nævnt ikke i samme grad tilfældet for de norske deltagere, i og med at de har lov at bruge præsteskjorte og alba i forbindelse med praksisperioder under studiet. Derimod får præsteklæderne betydning for samtlige deltagere efter ordinationen i processer, hvor det handler om identifikation med rollen og om at blive genkendt som præst i hverdagen, som vi skal se i det følgende.

At kunne genkendes som præst

I flere af interviewene fortælles der om, hvordan præsteklæderne er vigtige for at kunne genkendes som præst, både udadtil i forhold til vedkommendes omverden og indadtil i forhold til den pågældende selv. I det følgende stiller vi først skarpt på genkendeligheden i forhold til andre, og derefter på præsteklædernes betydning indadtil for præstens selvforståelse.

En dansk informant, som ved nogle lejligheder er blevet bedt om at medvirke ved begravelser inden sin ordination iført almindeligt mørkt tøj, har oplevet, hvordan det har udløst forvirring blandt nogle af de deltagende i højtideligheden. Det har skærpet hans opmærksomhed på den signalværdi og genkendelighed, der ligger i præstekjolen og vist ham, at den principielle nedtoning af dens betydning som ”bare en borgerdragt” ikke er holdbar i virkelighedens verden, hvor selve det at bære dragten opfattes som afgørende:

Så står man der og kan høre at når de så går ud med kisten, så bliver det sagt, hvorfor var det kirkesangeren, der foretog det hele (ler).

Det var, det kan du jo ikke

Jamen nej, præcis det. At så, så der, så der er virkelig noget genkendelighed også, og der gik det op for mig, at den der kjole der, som... ”Det er jo lige meget, det er jo bare en borgerdragt”, helt ærligt. Signalværdien skal vi virkelig ikke kimse ad. Der er virkelig noget genkendelighed i den.

Betydningen af at ”signalere præst” kommer også til udtryk hos en norsk informant, som fortæller om, hvordan hun vælger at bruge præsteskjorte og indstikskrave,

”snipp”, i forbindelse med begravelsessamtaler. Hun er ikke tilhænger af at bruge kraven i hverdagen, hvor hun ikke synes, den har noget formål. Men skal hun til samtale forud for en begravelse ser hun det som en fordel at tage den på. Hun oplever, at hun som ung kvinde ikke lever op til folks forestillinger om, hvordan en præst ser ud. Her skaber påklædningen genkendelighed og giver hende en tydelighed i rollen, der skaber tryghed for omgivelserne og som hun selv har det godt med:

Jeg bruker snippen lite ellers, men når jeg har en tjeneste som andakt på sykehjem eller så bruker jeg det.

Hvorfor bruker du den lite ellers?

Jeg føler ikke den har like mye funksjon. Jeg tenker det er en grunn til at jeg skal ha den på. Jeg har den også på i sørgesamtaler, da går jeg svartkledd og at det er kjekt at det er tydelig for dem at de ser hvem som er presten. Og det har vært fint som ny og ung kvinne. Det er mange du møter som ikke tenker du er presten, men når de ser snippen trenger de ikke lure. Så jeg føler meg komfortabel.

En svensk informant fortæller om, hvordan det at tage skjorte og krave på særligt i begyndelsen også har været vigtigt for hendes egen selvforståelse. Som ung og kvinde oplever hun at hun er let at forveksle med en menighedspædagog eller med en eller anden *tjej*, [DK: pigebarn/tøs], og at hun som kvinde har vanskeligere ved at få lov til at træde ud af rollen som ung og ny i staben. Men ved at have kraven på markerer hun både over for andre og over for sig selv, at hun er præst på linje med de ældre kolleger:

Jag tänker också att för mig var det väldigt viktigt att ha krage varje dag på jobbet, särskilt i början. Just för att jag själv ska förstå att jag är präst. För att det har varit några dagar då jag inte har haft krage, ”Vi har bara planering i dag” eller så, och så något enstaka möte, men inget möte med någon annan utanför församlingen eller utanför arbetslaget. Men det har också känts ”Men nu ...”. Också just det här, jag tänker att alla vi är ganska unga präster. När slutar man vara ung präst, det är kanske vid 50-årsåldern man slutar vara ung präst. Men just här. Ung, kvinnlig präst är man minst till 50. Men just att jag är präst, jag är inte någon liten tjej, inte pedagog, jag är inte det, jag är inte det, jag är präst.

Spørgsmålet om beklædning og autoritet kan også handle om, hvem der har lov at bære hvad. En svensk informant fortæller om, hvordan hun i forbindelse med sin første vielse som pastorsadjunkt har en konfrontation med vagtmesteren om, hvem der må bruge kirkens korkåbe; om den er forbeholdt kyrkoherden, eller om hun som pastorsadjunkt også har ret til at have den på. Hun vinder situationen gennem brug af humor og ved at simulere en forvandling ved hjælp af magi. Selv om korkåben er alt for stor til hende og snarere får hende til at fremstå som en figur fra Mumiuniverset end som en autoritativ embedsbærer, insisterer hun på retten til at tage den på. Det er afgørende for hende at bære den for at gøre op med forestillinger om, at hun som ny og ung (og kvinde) ikke er rigtig præst, og at demonstrere, at hun ikke er underordnet hverken vejlederen, vagtmesteren eller kyrkoherden:

Sedan när jag hade min första vigsel så hänger det en korkåpa i sakristian. Så då tog jag på mig den, då kommer vaktmästaren och bara ”Den där får inte du ha”. Jag bara ”Jo”. ”Nej, det får du inte, för det är NNs”, det är kyrkoherden. ”Nej, det är faktiskt hela Svenska kyrkans, eller det är väl inte hans privata?” ”Nej, det tror jag inte”. ”Nej, då är det faktiskt lika mycket min och din och alla andras som är med i kyrkan”. ”Nej, men det är bara han som använder den här.” Jag bara ”Fast nu använder jag den, så, nu är det min första vigsel, pang, nu har jag den, poff, så, watch me.” Sedan har vi en sådan relation så vi kan skämta lite så. Den är ju också dessutom alldeles för jättestor på mig. Jag ser ut som Lilla My. Jag tänkte jag ska baske mig ha den. Då fick jag någon sådan där känsla att ”Just det, de tycker inte att jag är en riktig präst för att jag har inte [uklart] mitt adjunksår, utan jag är under handledning.” Så att det är mycket så här föreställning om vad jag får göra och inte göra, om inte min handledare är där och kollar mig.

Citaterne antyder, hvordan det at hævde sin autoritet som præst er forbundet med bestemte forestillinger om rolleindehaveren, som involverer både alder og køn. Her fungerer præsteklæderne som aktører, der medierer identitet og som dermed også kan tages aktivt i anvendelse til at markere legitim autoritet som præst, både i forhold til medlemmer af kirken og i forhold til stabsskolleger.

En anden kvindelig svensk informant overvejer, om behovet for krave vil ændre sig med tiden. Der, hvor hun er præst, bruger kollegerne ikke kraven så meget, og hun spørger sig selv, for hvis skyld hun skal bære den. På nuværende tidspunkt er det stadig nyt for hende at være præst, og her hjælper det hende at have kraven som identitetsmarkør udadtil over for andre og indadtil over for

sig selv. Men hun håber at nå frem til en dag, hvor det er tydeligt for hende selv, at hun er præst, og hvor hun er tilstrækkeligt selvsikker i rollen til at hun ikke længere har brug for den:

Jag tror att jag kommer att börja ha mindre och mindre krage. De har inte det så mycket på mitt jobb. Det är nog också att "För vems skull?" och jag tänkte på det du sade nu, att det betyder något för en själv. Att jag tänker att förhoppningsvis kommer jag att komma till den dagen då det är tydligt för mig själv, jag är präst och jag är [navn], jag behöver inte ha krage. Det är nytt ... jag tänker att nu blir det ändå så tydligt för andra, men det kanske kommer en dag då man bara "Det där löser sig av sig själv, man behöver inte ha den."

Der er imidlertid andre informanter, som giver udtryk for, at brugen afkrave fortsat er vigtig, også efter mange år i tjenesten. For de pågældende handler det mindre om kravens indvirkning på bæreren selv end om signalværdien udadtil og at præsten gør sig synlig i samfundet. I det følgende skal vi se på, hvordan præsteklæderne i hverdagen kan mediere såvel støtte som krav til den, der har dem på.

Præsteklæder som støtte

Det er et ofte fremhævet træk i pastoralteologisk litteratur, at præstekjolen er tænkt som en aflastning af personen i følelsesmæssigt vanskelige eller eksistentielt ladede situationer ved at understrege, at præsten henter sin autoritet andetsteds fra, se f.eks. Iversen (Harbsmeier og Iversen, 1996, p. 271), og Karle (Karle, 2001, p. 294). Det, at man som præst ikke primært kommer med sig selv som person men er der i kraft af embede og funktion, er en integreret del af argumentationen for brugen af tjenestedragten. Synspunktet kommer også til udtryk i vort materiale, f.eks. i interviewet med en dansk informant, som fortæller om, hvordan han som ny præst til sin egen overraskelse er blevet glad for præstekjolen. Han ser den som en konkret manifestation af, at han lægger sin person til side og tager en rolle på sig, når han ifører sig uniformen. Han fortæller om en episode i forbindelse med den første COVID 19-nedlukning, hvor han som helt ny præst skulle ringe rundt til medlemmer af menigheden, som han knapt kendte; en situation, han følte akavet og krævende, og han forestiller sig, at det havde hjulpet ham at sidde i præstekjolen:

Det er jo også det gode ved at have en uniform og tage på, hvor man ligesom afklæder sig selv... Og ligesom tager en rolle på. Ja.

I: Har der været nogle situationer, hvor du syntes, at det var rart?

Mm... Nu har jeg jo ikke kunnet...

I: Du har ikke brugt den så meget selvfølgelig her hjemme fra (ler)

Nej, jamen jeg ville gerne måske have taget den på, når jeg skulle ringe til folk. Det kunne være, at det havde hjulpet mig, fordi at jeg sådan kunne komme lidt mere ind i det. Men.

Han fortæller videre, hvor meget det betyder at have kjolen på i forbindelse med begravelser. Den rent fysiske fornemmelse af kjolens vægt hjælper med at *grounde* ham i en situation, som er følelsesmæssigt krævende, og støtter ham i at udfylde rollen som den, der har ansvaret for at lede de sørgende gennem ritualet. Kjolen bliver det konkrete udtryk for at iklæde sig et embede, hvor han ikke er til stede som sig selv, men som bærer af en særlig funktion og en præcist defineret rolle:

Til begravelse og sådan noget synes jeg, at fordi der skal jeg jo ikke være følelsesmæssigt involveret men stadigvæk altså være empatisk, der er det meget rart at kunne tage den på og så gå ind og ligesom være den, der er den. Og den, der ligesom styrer slagets gang, når nu alle andre er kede af det og berørte ... Der synes jeg, at det, det er meget rart at være sådan i embedet, og ikke er mig selv (...) Jeg tror, i høj grad, i hvert fald i mine overvejelser, det er mest for mig selv, egentlig. At følelsen af at have den der tunge kjole på, sådan, så bliver man... Man får ligesom fødderne på jorden på en anden måde.

Selv om opfattelsen af præsteklæderne som støtte er mest fremtrædende i det danske materiale, kommer præsteklæderne som aflastning i forbindelse med begravelser også frem i det svenske materiale. En informant fortæller her om, hvordan præstekraven både er noget, han kan gemme sig bag og læne sig op ad i en begravelse, i og med at den tydeliggør, at han ikke er der som privat, men som embedsperson. Det er dette, der kommer til udtryk i det følgende citat, som viser, hvordan netop kraven medierer en særlig rolle og beskytter ham mod at skulle interagere med andre:

Det är lätt att gömma sig bakom prästkragen i en begravning. Det är ingen som går fram till mig när vi går ut till graven med kistan. Jag har ju min plats, jag ska gå längs fram där. Det är ingen som går fram och pratar med mig. Jag har mina saker som jag gör enligt ordningen, men

jag är skyddad av den här. Jag lutar mig väldigt mycket mot den här när jag genomför. Det känns som ... det är inte jag som privatperson som är där utan jag är där som präst. Ja, jag har svårt att sätta ord på det på något annat sätt men ...

For de nævnte informanter fungerer præsteklæderne som en støtte i krævende situationer netop ved at gøre det muligt at skelne mellem privatpersonen og den offentlige funktion, der ligger i rollen eller embedet som præst. Noget lignende kommer til udtryk hos en dansk informant, der fortæller om, hvordan hun føler det som en stor ting at få lov at fungere som præst ved gudstjenester og kirkelige handlinger, hvor kjolen peger væk fra hende som person og hen på noget andet: hun er sig selv, men skal ikke komme med sig selv:

Det er fantastisk at få lov til at tage den der kjole på og stå og være præsten. Altså ikke være mig, altså jeg er mig, men jeg føler altså virkelig... at jeg... jeg ved ikke, hvordan man skal sige det. Det er jo ligesom om søndagen, hvis jeg går ind og holder gudstjeneste. Det er jo lidt det samme, og det er meget dejligt, at man kan det. At jeg skal ikke komme med mig selv, men jeg skal komme med noget andet.

Når klæderne medierer krav

Som det fremgår, bliver tjenestedragten et konkret udtryk for en rolle, man kan gå ind i i bestemte situationer, og ud af igen. Det er interessant at lægge mærke til, hvordan informanterne forsøger at beskrive erfaringen af på samme tid at være sig selv og ikke selv at være i fokus. Ovenstående danske og svenske citater er eksempler på, hvordan præsterne er bevidste om dobbeltheden mellem person og embede i forbindelse med gudstjenester og kirkelige handlinger. Flere fortæller således om erfaringen af at blive set som repræsentant for kirken, når man har kraven på. En norsk informant fortæller, hvordan hun føler, at det at gå med krave i det offentlige rum medfører en forventning om at opføre sig på en bestemt måde. Til at begynde med fik det hende til at tage kraven af, når hun gik på indkøb, fordi hun gerne ville være anonym. Nu er hun blevet mere afslappet omkring det, men det betyder til gengæld, at hun let glemmer at hun bliver set som repræsentant for kirken, når hun har kraven på:

Jeg blir en del på butikken og sånt med snipp. Før dro jeg den ut før jeg gikk ut av bilen for jeg er jo veldig glad i å være anonym

I: men det har du sluttet med?

Ja, jeg har tenkt at det bare er fint. (...) Men jeg er mye mer avslappet på det nå. Men jeg glemmer fort at jeg har den på meg, så jeg oppfører meg ja, når man har den på må man jo være ja, da representerer man kirka da. Man gjør på en måte det alltid, men da er det tydelig.

I materialet finder vi tegn på, at der kan ske en forandring over tid i synet på præsterollen, og at dette også medieres af kraven. En svensk informant fortæller om, hvordan hun i begyndelsen som præst altid tog kraven af, når hun havde fri, for at undgå at møde dåbsfamilier eller enker hen over pallen med toilet-papir i dagligvareforretningen. Men nu skelner hun ikke længere så skarpt mellem arbejde og fritid. Hun ser det at gå med krave som et signal om, at hun er klar til at tage ansvar og træde til, hvis der skulle blive brug for en præst:

Ja, i början så drog jag alltid ur kragen när jag åkte från kontoret liksom. För att ja, men man svänger förbi ICA på vägen hem och så träffar man en dopfamilj och så står man där med, eller en änka, och här står jag med havregryn och toalettpapper och så ”hej, hur går det med sorgen efter Arne?” eller ”Putte” eller ja, och det har jag varit lite obekvämt med. Just att sådär, då blir det en konstig mix av rollerna eller vad som händer om (...) Så att i början så tog jag verkligen av mig kragen. När jag inte är i tjänst, så har jag inte krage på mig. Nu är jag lite mer bekväm med att cykla hem med kragen på. Lite mer bekväm att gå ner på ICA bredvid församlingshemmet och köpa lunch och inte dra ur kragen. För att jag tänker att när kragen är i så är jag präst om det händer något. Har jag lust att ta det ansvaret eller inte.

Flere af de svenske informanter beretter imidlertid også om, hvordan det at bære kraven offentligt kan være forbundet med en følelse af ambivalens. På den ene side giver de nærmest enslydende udtryk for, at præster skal ”synas i samhället”. Dette er et standpunkt, der stemmer overens med, at det at bære præsteskjorte er et eksplicit krav fra nogle biskopper og kyrkoherdar, hvilket kom frem på samlingen i Stockholm. Et sådant krav udtrykker formentlig en forestilling om, at præsten gennem sin synlighed samtidig er et tegn på kirkens tilstedeværelse i det offentlige rum, og i sidste instans på det, som kirken repræsenterer og forkynnder (Ideström og Felter, 2024, p. 247), jf også kapitlet ”Institusjonen som skjult pensum”. Men samtidig med, at præsterne tilslutter sig denne forestilling, er der på den anden side flere, der giver udtryk for, hvordan de i praksis unddrager sig påklædningskravet i bestemte situationer. Det kan opleves vanskeligt og krævende at skulle sidde i bussen eller T-banen på vej hjem fra en lang arbejdsdag og udsætte sig for andres blikke – og i nogle tilfælde provokerende bemærkninger. En informant fortæller, hvordan hendes

brug af kraven afhænger af, hvordan hun føler sig, og hvad hun har energi til. Udgangspunktet er, at hun har kraven på, når hun færdes i tjenesten, men tager den af i situationer, hvor hun føler sig træt og udslidt og ikke orker svare på folks henvendelser:

Jag tar av mig kragen om jag är väldigt trött. När jag är i en kollektiv miljö, på en buss eller staden eller något sådant. Om jag är väldigt trött och inte har energi att bli tittad på. För det är ganska ofta jag glömmer att jag har krage och så tänker jag ”Vad stirrar alla på?” Och jag inte orkar bemöta, för det gör man inte alltid, efter en tung begravning eller vad det nu kan vara. Men jag brukar försöka tänka att ha kragen på när jag promenerar till och från jobb, när jag åker buss. För att jag tycker att det ska ... jag vill att präster ska synas i samhället. Det finns en poäng med att präster också rör sig i samhället.

En anden giver udtryk for, hvordan hun som præst oplever, at folk forventer en bestemt opførsel af hende, når hun færdes i det offentlige rum iført krave, f.eks. at give til tiggerne på T-banen. For at imødegå det har hun vænnet sig til at tage kraven af, hvis hun ikke har rede penge:

Eller att ja, det finns en person som ber om pengar, då har jag pengar närvarande, annars tar jag bort kragen.

Känner du att du måste ge pengar?

Jag känner inte att jag måste ge pengar, men jag tror att jag känner att om en hel buss eller tunnelbana tittar på mig, att det finns en förväntning ...

Balancen mellem at være offentlig person og privat kommer også til udtryk i flere af interviewene. En kvindelig informant fortæller om lysten til en gang imellem at være sig selv og ikke skulle tænke på, hvordan man fremtræder over for andre når man har kraven på – men også, at selve tankerne om, hvordan hun skal agere i de forskellige situationer, er krævende:

Alltså, jag har kragen på mig ganska mycket till och från jobbet och jag försöker att alltid ha den på mig på jobbet för att komma in i rollen. Men jag märker att när jag åker till jobbet är det inte några problem, för då är jag så här ”Här kommer jag, jag är präst!” men när jag är på väg från jobbet, då känner jag bara så här, då känner jag mig så trött och sliten och jag bara ”Nej, nu kommer jag sänka ner bilden som ...”. Jag vill ju vara en präst som ... ja, att man har ändå lite krav på sig själv. Och att hitta till det där

och liksom ... Jag har tänkt på det ibland när jag går på stan med prästkrage, om jag går på lunch eller så, att jag tycker det är så svårt att veta hur jag ska ... ska jag le mot alla? Det blir ju jättekonstigt (...). Men det känns ju också konstigt om jag inte gör det och gå i min egen värld nu när jag har prästkrage. Det är mycket sådana tankar jag brottas mycket med.

Interviewene viser tydeligt, at det at lære at være i rollen kan tage tid. I denne proces kan præsteklæderne både mediere præsterollen positivt og på måder, der giver anledning til modstand. Som vi så i forrige afsnit kan præsteklæderne på den ene side fungere som en støtte og en aflastning i krævende situationer. På den anden side kan præsteklæderne også mediere en oplevelse af krav og forventninger, som det kræver tilvænning at håndtere. Men informanternes fortællinger viser også, at præsteklæderne kan bruges aktivt til at udvide og nuancere rollen, når de nyuddannede præster tager livtag med traditionelle forestillinger.

Rum, person og rolle

Med inspiration hentet fra performanceteori har den norske teolog Kari Veiteberg vist, hvordan præsten som liturg kan bringe sig selv i spil gennem forskellige grader, som "mig", "ikke mig" og "ikke ikke mig". Hvor "mig" – "ikke mig" er udtryk for helt at være sig selv, henholdsvis at være helt i den rolle, man spiller, betegner "ikke ikke mig" en tilstand som er "å være seg sjølv på avstand, ein måte å stå fram på, som samtidig seg sjølv og i ei rolle. I "ikkje ikkje meg" trer ein ikkje ut av seg sjølv, men ein er *medveten om at nokon ser på ein*" (Veiteberg, 2008, p. 106, forfatterens kursivering). Præsternes beskrivelser af, hvordan præsteklæderne i forskellige situationer kan fungere som identitetsskabende, give støtte eller formidle krav, kan ses som udtryk for, hvordan præsteklæderne er med til at mediere rollen og udpege præsten som den, som "nogen ser på".

I forbindelse med artiklen om præsteklæderne som udtryk for levet embedsteologi har vi argumenteret for, at det giver mening at operere med (mindst) fire forskellige typer af rum eller situationer, som præsterne bevæger sig ind og ud af som led i deres arbejde, nemlig gudstjenesterum, pastorale rum, offentlige rum og digitale rum (Ideström & Felter, 2024). I det følgende vil vi forsøge at tydeliggøre, hvordan oplevelsen af præsteklæderne som støtte eller krav dels kan relateres til særligt de tre første af disse rum, dels til den forskellige brug af præsteklæderne i de tre lande.

Når det gælder det gudstjenstlige rum, som vedrører præsternes rolle i liturgien i forbindelse med gudstjenester og kirkelige handlinger, beskrives præsteklæderne – nogle gange til præsternes egen overraskelse – som en støtte i udfoldelsen af rollen, idet kjolen og kraven lader dem træde tilbage som privatpersoner, men uden at det personlige forsvinder. Her og andre steder i materialet fortæller informanterne om, hvordan de oplever det som godt og naturligt at stå for alteret og lede gudstjenesten, og hvordan præsteklæderne giver dem en selvsikkerhed og ro i situationen. En tolkning af dette kan være, at præsterne her er i et rum og en rolle, som er ganske fast formateret og veldefineret, og hvor der er klare forventninger til, hvad de skal gøre, jf. kapitlet ”Å bli en prest”. Samtidig synes præstens lederrolle her at være ukontroversiel og alment accepteret.

Overfører vi Veitebergs begreber på det pastorale og det offentlige rum, peger interviewene på, at præsteklædernes udpegning af præsten som den, der bliver set på, opleves mere tvetydig. Når det gælder det pastorale rum, som omhandler situationer uden for kirkerummet, hvor præsten er til stede som professionel, peger materialet på, at præsteklæderne også her kan fungere som en støtte. Dette ser vi direkte i det norske og svenske materiale, hvor kraven fungerer som hjælp til at udpege præsten i omgivelsernes øjne, når vedkommende kropsligt afviger fra den gængse forestilling om, hvordan en præst ser ud. Indirekte kommer det imidlertid også til udtryk i det danske materiale, som i modsætning til det norske og svenske er kendetegnet ved fravær af præsteklæder, f.eks. en informant giver udtryk for, at vedkommende savner at kunne tage præstekjolen på i forbindelse med krævende telefonsamtaler. Sammenlignet med de gudstjenstlige rum udgør de pastorale rum mere løst formaterede situationer, hvor præsteklæderne på den ene side bidrager til at mediere rollen, men hvor præstens *script* er mindre klart, og rollefordelingen mellem præsten og de øvrige deltagere i højere grad er til forhandling. Sidstnævnte kommer bl.a. til udtryk, når en svensk informant fortæller om, hvordan konfirmanderne ”skiter i flårpen”, er uden respekt for rollen, og hvordan præsten må bruge sig selv og sin person til at skabe relationer, som kan understøtte denne, som vi også har beskrevet i kapitlet ”Hva er forskjellen... ”.

Sammenlignet med den – relative – selvfølgelighed, der kendetegner præstens rolle og opgaver i de gudstjenestelige og pastorale rum, understøttet af kjolen og kraven, forekommer præsteklædernes rolle i det offentlige rum mere tvetydig. Vi har set ovenfor, hvordan de svenske præster adskiller sig fra de norske og danske derved, at de i vid udstrækning bærer præsteskjorte og -krave, når de færdes i offentlige miljøer. Dette hænger sammen med en forestilling om, at præsten skal være synlig i samfundet; en forestilling, som informanterne

principielt tilslutter sig, men i praksis har et ambivalent forhold til i kraft af de erfaringer, de har gjort sig som nye præster. Ambivalensen kan stamme fra oplevelser af at skulle stå til regnskab for kirkeinstitutionen. En anden mulighed kunne være, at præstens rolle i det offentlige rum er mere løst formateret og savner veldefinerede opgaver, og dermed også kan være vanskeligere at træde ind i. Det betyder imidlertid også, at forventningerne til præstens tilstedeværelse her kan opleves som diffuse, ikke mindst i de skandinaviske samfund, som er kendetegnet ved en høj grad af sekularisering og pluralisering.

Vort materiale viser, hvordan det at hævde rollens synlighed gennem brug af præsteklæder i det offentlige rum på den ene side kan mediere positive møder og givende samtaler, og på den anden side fremkalde konfrontation og ubehag. Også her fremtræder præsteklæderne som en artefakt, der henleder andres blik på præsten og bringer vedkommende i spil som rolle og person på samme tid, og som medierer både støtte og krav.

Klæder, køn og autoritet

I analysen af materialet generelt har kønsdimensionen ikke været særligt fremtrædende. Desto mere interessant er det at lægge mærke til, hvordan køn bliver et tema i forhold til præsteklæderne, som vi afslutningsvist skal give nogle eksempler på.

I forbindelse med den afsluttende samling af deltagerne i Stockholm præsenterede vi nogle af de iagttagelser, som også er fremlagt i det foregående. Deltagerne gav udtryk for, at de genkendte problemstillingerne, og her særligt dem, der var knyttet til at færdes i det offentlige rum og betydningen af at være iført præsteklæder, når man som ny præst skulle gennemføre samtaler i forbindelse med kirkelige handlinger. En kvindelig norsk deltager bemærkede, at de fleste af de præsenterede citater var af kvinder, og delte en refleksion over, hvad dette var udtryk for. Hendes fornemmelse var, at det var vigtigere for kvinder at bære præsteklæder end for mænd, og at netop fordi den gængse forestilling om præsten knytter sig til en ældre, hvid mand, bliver det endnu vigtigere for kvinder at bruge kraven aktivt for at vise, at man er præsten. Dette er også kommet til udtryk i det materiale, vi her har præsenteret, som når en kvindelig informant tager krave på til begravelsessamtale for at undgå tvivl om, hvem der er præsten. Eller når kvindelige informanter må se sig selv i spejlet for at konstatere, at de faktisk har kraven på, og at dette legitimerer dem som embedsbærere for andre og for dem selv.

Andre tilsluttede sig, men pegede også på det paradoksale i, at man som kvinde må iføre sig mandetøj for at få autoritet. Modsat opfattelsen af, at præstekjolen og -kraven som professionsdragt nivellerer betydningen af præstens køn (Karle, 2001, p. 294), gav de udtryk for, at præsteklæderne netop medierer en kønnet opfattelse af præsterollen. Dette kan skyldes, at det traditionelt har været forbeholdt mænd at bære dem, hvilket måske afspejles i en kvindelig informants fortælling om, hvordan hun altid havde set ægtefællens præstekjole som noget, der ikke var hendes. Eller det kan tænkes at hænge sammen med, som nogle pegede på i samtalen, at typiske klædningsstykker [N/S:plagg], der hører til præsteklæderne, i udpræget grad opfattes som maskuline, som f.eks. skjorte og tunge sko. En deltager i samtalen pegede således på, at hun ellers aldrig kunne finde på at gå i skjorte; det var kun, når det var pålagt i forbindelse med gudstjeneste eller i tjenesten på anden vis.

Ikke desto mindre var der bevidsthed om, at præsteklæderne er en vigtig artefakt, når det gælder om at hævde sin autoritet som præst. Det materiale, vi har præsenteret i dette kapitel, giver på forskellig vis eksempler på, hvordan de kvindelige informanter forhandler dette, som når en kvindelig informant insisterer på at bruge kirkens alt for store korkåbe, som kyrkoherden siges at have eneret til, netop for at understrege, at hun ikke er underlagt stabens – mandlige – seniorer. Det at formes til en professionel identitet handler blandt meget andet også om at forhandle de forestillinger om køn og autoritet, der medieres gennem præsteklæderne.

Når klæder skaber præster

Vi indledte dette kapitel med at konstatere, at klæder skaber folk. I det foregående har vi forsøgt at vise, hvordan dette sker – hvordan præsteklædernes forskellige udformning og brug medvirker til, at præster kan genkendes som præster i de respektive kirker og samfund. Anvendt på præsteklæderne kan projektets sociomaterielle tilgang være med til at give blik for, hvordan det at blive og være præst blandt meget andet også er koblet til det konkrete og materielle. At formes til præst handler også om at mærke vægten af præstekjolens sorte uldklæde og stolaen, der ligger som et åg over skuldrene; at se sig i spejlet og i medpassagerernes blikke og konstatere, at man har krave på – eller at man ikke er i stand til at udfylde kirkens korkåbe, som tydeligvis er syet til andre kropslige og kønnede standarder. I alle disse tilfælde er det materielle bogstaveligt indvævet i hverdagen som embedsbærer og medierer professionel identitet. Det bliver dermed tydeligt, på hvilke måder det at lære at være præst også helt

konkret handler om at lære at iklæde sig en rolle. Studier af præsternes beklædning kan bidrage til indsigt i, hvordan præsterollen forhandles i nye kontekster og under ændrede samfundsmæssige vilkår.

Pastoral sammankoppling

Att lära sig olika sätt att teologisera

Det finns intressanta paralleller mellan prästers professionella lärande och andra yrkesgrupper, såsom lärare och psykologer. För dessa yrkesgrupper innefattar professionell kompetens förmågan att navigera i situationer där samverkan med andra människor är central. Vi kan inte föreställa oss en lärare utan elever eller en psykolog utan patienter – interaktionen med andra är en integrerad del av uppdraget. Detsamma gäller prästen, vars kärnuppgifter förutsätter en samling människor – en församling.

Dessa tre yrken har därmed gemensamt att en väsentlig del av kompetensen handlar om att kunna omsätta olika former av kunskap i situationer som involverar andra människor. Som vi tidigare uppmärksammat i rapportens inledning lär sig dessa yrkeskategorier också att agera tillsammans med en mängd andra faktorer och aktörer. Det sociala sammanhanget består aldrig enbart av människor; det präglas också av olika materiella och immateriella ting. För lärare kan det handla om klassrum, böcker, digitala plattformar och läroplaner, medan det för psykologer kan röra sig om samtalsrum, journaler och psykologiska teorier.

Likheterna mellan yrkena är alltså många, men det finns också väsentliga skillnader i deras kompetenser och professionella lärande. En av de mest framträdande skillnaderna är teologin. Teologi – med alla dess aspekter – är en

central del av prästens kompetens och utbildning. Eftersom fenomenet och begreppet är mångfacetterat kan det inte definieras entydigt. Vi redogör inledningsvis för några av de utgångspunkter vi har med oss in i kapitlet för att sedan utforska hur teologi tar sig uttryck i prästernas berättelser.

Att använda teologiska resurser är ett hantverk som präster lär sig både under utbildningen och i tjänsten. Vi använder begreppet *teologisering* för att utforska hur teologi kommer till uttryck i prästernas handlingar, tolkningar och interaktioner i pastorala situationer.

Att teologisk kunskap värderas som en väsentlig del av prästens identitet och kompetens blir tydligt när vi ser på de utbildningskrav som kyrkorna ställer på blivande präster. I alla tre skandinaviska länder krävs en omfattande akademisk utbildning som innefattar flera teologiska deldiscipliner. Kort sagt förväntas en präst vara en akademiskt skolad teolog. Men hur är de teologer i det pastorala arbetet? Och hur lär de sig hantverket att teologisera i olika pastorala situationer? Dessa frågor utforskar vi i kapitlet genom att identifiera olika sätt att teologisera och hur dessa utgör en del av prästens pastorala kunskap. Vi inleder med att klargöra hur vi förstår begreppet teologisering, för att sedan ge exempel på fyra olika sätt att teologisera, som vi urskiljer i prästernas berättelser.

Teologisering som pastoral sammankoppling

När en av prästerna får frågan om hur teologi «kommer i spel» i de sätt han är präst på svarar han:

Åpenbart knyttet til forkynnelsen. Men også når det gjelder guds-tjenestearbeid ... Det merker jeg når jeg jobber med konfirmantundervisning. Jeg sa det til kona her når jeg forberedte det at «her håper jeg ikke noen skarpe teologer kommer og hører på fordi det blir så forenklet at det nesten blir feil». For det å snakke til konfirmanter, det har vært mye diskusjon om dåpsbrev osv. og jeg synes det er en veldig interessant diskusjon fordi jeg opplever at en ting som ikke har blitt sagt så mye rundt det er den utfordringen vi har rundt at vi har en dogmatikk og en sakramentforståelse som vi kan sitte med, men som jeg tror vi synes er ekstremt vanskelig å uttrykke til dåpsforeldre eller konfirmanter fordi vi ikke klarer å finne en bro ... for hvordan vi skal få sagt det. Og det kjenner jeg igjen som en veldig stor utfordring for min del. (...) [M]en i det jeg skal forkynne hva er frelse til konfirmantene så er det sånn guri malla

[S: jösses/DK: hold da op], hvordan skal jeg gjøre det. Også spørsmål om dåp. Og det er også sånn: hvor viktig er det med disse sakramentene egentlig? Veldig ofte sies det at det er mye vi er uenig om i kringen, men sakramentene står fast, de er vi enig om. Men er vi egentlig det, hvis vi på en måte begynner å tenke seg om da?

Teologiseringens tre teman

I prästens svar framgår det att teologi, enligt honom, är kopplat till pastorala praktiker som predikan, liturgi, konfirmationsundervisning och dop.

Prästens reflektioner säger något om hur en enskild präst förstår teologi i förhållande till sitt pastorala uppdrag. Men hans reflektion fångar också några övergripande teman som vi har kunnat urskilja i analysen av vårt omfattande material. *För det första* att prästerna återkommande teologiserar i relation till konkreta pastorala praktiker. *För det andra* att teologisering innebär att försöka koppla samman eller «bygga broar» mellan olika saker, teman och personer – och därigenom skapa mening. *För det tredje* att ett sådant sammankopplande förutsätter teologiska premisser som prästen bär med sig in i situationer för att urskilja och avgöra vad som är sant, viktigt och meningsfullt.

Sätt att teologisera

Vi använder alltså uttrycket *sätt att teologisera* för att belysa hur teologi praktiseras och skapas av präster i sitt pastorala uppdrag. Begreppet är grundat i de sociomateriella och sociokulturella teorier kring pastoralt lärande som vi introducerade i rapportens inledande kapitel.

I vår analys har vi sett hur prästerna i de pastorala situationerna agerar i och genom vad vi beskriver som nätverk. Det framgår tydligt att teologisering inte kan reduceras till kognitiva processer som pågår i prästernas inre – det involverar också andra aktörer och ting i de pastorala situationerna. Utöver andra människor kan det handla om allt från fysiska rum, skrivna texter och datorer till böner, kläder och Guds Ande. En viktig utgångspunkt för oss har varit att inte i förväg avgöra vilka som är de viktiga aktörerna och hur handlingskraften är fördelad i en situation – det har fått vara en empirisk fråga.

När vi sedan har försökt förstå hur prästerna teologiserar i de pastorala situationerna har vi uppmärksammat att de «kopplar samman» olika komponenter

i nätverken på sätt som skapar mening. Uttrycket koppla samman kan föra tankarna till det ett barn gör när de leker med tågagnar och kopplar de samman på olika sätt. När präster kopplar samman saker i pastorala situationer är det inte fråga om tydligt definierade objekt som likt tågagnar enkelt sätts samman. För att sammankopplandet ska skapa mening och få betydelse krävs att det som kopplas samman också förändras eller förvandlas. Och för att det ska ske krävs i sin tur ansträngning, fingertoppskänsla och kunskap – det vill säga en hel del arbete.

Vi vill redan från början betona att vår förståelse av teologisering som pastoral sammankoppling varken är ny eller revolutionerande. Tvärtom är idén att kreativt teologiskt arbete innebär meningsskapande sammankoppling av den kristna traditionens komponenter med samtidens erfarenheter och teman väl etablerad. Samtidigt ser vi att vår förståelse av teologisering i högre grad än många andra perspektiv konkret engagerar de hybrida nätverk där präster verkar och genom vilka deras pastorala arbete tar form. Detta gör det möjligt att utforska och förstå teologisering som ett pastoralt hantverk. Vi använder uttrycket «sätt att teologisera» för att utforska hur teologiserande som pastoral sammankoppling sker i konkreta situationer där prästen interagerar med ting och aktörer. Detta sker, som vi redan har nämnt, i relation till olika pastorala praktiker, som i sin tur formar hur sammankopplingen sker. Därför kopplar vi sätten att teologisera till fyra pastorala praktiker: predikan, liturgi, samtal och undervisning.

Homiletiskt sätt att teologisera

Ett sätt att teologisera, som vi ser många exempel på i intervjuerna, sker i samband med att någon form av förkunnelse ska förberedas och hållas. Det handlar både om predikan i huvudgudstjänster och förkunnelse i samband med kyrkliga handlingar, som till exempel vid en begravning. Det faktum att prästerna återkommande berättar om teologisering i relation till förkunnelse speglar i viss mån deras arbetsvardag, men det beror också på att vi, som vi nämnde här ovan, uttryckligen bad dem att läsa den första predikan de höll vid en begravning inför en intervju. Vi bad dem sedan reflektera över predikan och processen för att skriva den, men vi var också intresserade av hur de cirka ett år senare tänkte kring förkunnelsen vid det tillfället. På så sätt fick vi intressanta reflektioner som antydde processer av lärande under det första året i tjänst. Det är också en anledning till att det första sättet att teologisera ägnas mer utrymme än de tre följande.

Det är inget nytt att hävda att präster i sitt predikoarbete teologiserar genom att koppla samman resurser från den kristna traditionen med samtida erfarenheter och teman. Inom homiletisk forskning finns det till exempel forskare som har studerat hur predikanter skapar teologi när de predikar. Den praktiska teologen och läraren i homiletik vid Svenska kyrkans utbildningsinstitut i Lund, Clara Nystrand, är en av dem som i sin doktorsavhandling har intresserat sig för predikan som en pastoral praktik genom vilken präster inte bara använder teologi utan också skapar och gör teologi (Nystrand, 2024).

I vår studie har vi inte analyserat de skrivna predikningarna. Vi har undersökt hur prästerna berättar om och reflekterar över predikan på olika sätt. Ibland har det föranletts av att vi har frågat om deras arbete med förkunnelse, som i fallet med den första begravningen. I andra fall är det de själva som berättar om situationer vilka involverar predikan eller predikoförberedelser. Indirekt har vi genom prästernas berättelser fått en inblick i innehållet i deras predikan. Det som prästernas berättelser i kombination med vår sociomateriella blick kan bidra med är att visa hur sammankopplandet förutsätter ett sofistikerat arbete i de nätverk som prästerna är involverade i. Intervjuerna ger en intressant bild av hur prästerna gör när de skapar sin predikan och i vissa fall också hur de upplever det när de predikar. Trots att vi inte har observerat prästerna och deras predikoarbete ger berättelserna en god inblick i dessa processer.

Pastoral sammankoppling kräver arbete och tar tid

Vi börjar hos en av de norska prästerna som berättar om bakgrunden till förkunnelsen vid en begravningsgudstjänst. Termerna som används i de tre skandinaviska kyrkorna för att tala om förkunnelsen vid begravningsgudstjänster skiljer sig åt. I Danmark används «begravningstale», i Sverige «griftetal» och i Norge, där förkunnelsen är uppdelad i två delar, talar man om «minnetale» (med ett tydligt fokus på den avlidne och dess liv) och «andakt». Vi kommer i kapitlet att använda termerna förkunnelse eller predikan för att referera till förkunnelsen vid begravningsgudstjänster.

Den norska prästen hade träffat den dödes man och son i ett långt sorgehus-samtal, där de berättade mycket om den avlidne. Prästen noterade bland annat att den avlidna kvinnan hade sytt duken till altaret i kyrkan. Det var en stressig arbetsvecka för prästen, och när det var dags att skriva predikan kom hon ihåg det de hade berättat om altarduken. Hon bestämde sig för att höra av sig till kyrkvaktmästaren och be honom ta en bild på duken och sända till henne, vilket han gjorde.

Sånn ser den ut [hon visar bilden av duken på sin mobil], der er det brodert inn kors og beger så tenker jeg at dette er kristne symboler og det er noe hun som er død har utført, det kan jeg bruke i talen. Så da gjorde jeg det, og da kom jeg blant annet på salme 23 mitt beger renner over ... Så da når jeg holdt tale da koblet jeg meg til at hun hadde gledet så mange med håndarbeidet sitt også her i kirka, så trakk jeg inn det her begeret ja som renner over som vi ser begeret her, det kan beskrive den samme omsorgen som gud har for oss gjennom livet og inn i døden, og korset som er det sterke kristne symbolet på håpet, Jesu død og oppstandelse og holdt tale rundt det.

Kvinnan har alltså broderat kors og bågare på duken, som ligger på altaret, og prästen kom på att hon kunde använda dessa symboler i sitt begravnings-tal. Hon associerade till bågaren i Psaltaren 23 och bilden av Guds bågare som flödar över. I predikan kopplade hon samman bilden av bågaren, som flödar över och symboliserar Guds omsorg om oss människor, och korset, som en symbol för hopp och uppståndelse, med den avlidnes livsberättelse.

Prästens berättelse är ett bra exempel på hur pastoral sammankoppling konkret kan gå till i arbetet med att skriva en predikan. Det framgår hur berättelser från nära anhöriga i ett sorgehussamtal, en bild av en duk, symboler broderade på duken, en bibeltext ur Gamla testamentet och korset kopplas samman i predikan som hon skriver och håller vid begravningen. De är några av de ting, artefakter och aktörer som den pastorala situationen inbegriper och som utgör förutsättningar och begränsningar för de kopplingar hon kan bidra till att skapa. Annat i nätverket, som eventuellt präglar hur hon kan teologisera, har vi inte tillgång till.

Prästen beskriver själv hur hon känner tillfredsställelse när hon kommer på kopplingar som kan bli en del av predikan. Men det framgår också av det hon berättar att sammankopplandet inte sker av sig självt utan kräver arbete och tid. Hon berättar att hon bland annat har lärt sig det här sättet att koppla samman teologiska teman med personliga berättelser av en prost hon mötte när hon var sommarvikarie i en församling. Han hade sagt att det är bra att inleda predikan med något «världsligt» som de som lyssnar kan hänga med på – «en liten historia» – och så visa att evangeliet är knutet till våra liv. Det är ett tema hon också känner igen från homiletikundervisningen.

Teologisering och att lära känna en person inombords

En av de danska prästerna berättar om arbetet med predikan han höll vid sin första begravning. Hans berättelse är ett intressant exempel på hur homiletiska sätt att teologisera också kan innebära sammankopplingar mellan den avlidne och prästens känsloliv. Han konstaterar att han lärde sig «vildt meget» och nämner bland annat:

hvordan jeg arbejder med at skrive taler, hvordan jeg er, når jeg møder sørgende, at jeg godt kan holde mine tårer tilbage selv om, jeg selv bliver berørt og, hvordan jeg er i det, lærte mig enormt meget om mig og, hvordan jeg arbejder og, hvordan jeg lærer et menneske at kende.

Citatet fångar hur arbetet med predikan handlar om mer än att skriva en text – det inbegriper också att lära känna en människa som inte längre lever. Prästen berättar vidare att hans plan var att, efter samtalet, gå hem och på så vis skriva den avlidne personen ur sig själv, för att sedan slippa bära på det specifika livsödet personligen. Han hade hört flera präster tala om det på detta sätt, och eftersom han ser sig själv som en känslös person, trodde han att det kunde vara klokt. Men det gick inte som han hade tänkt sig:

Men så var der bare så mange indtryk, der ikke var landet, og hvor jeg lige skulle starte og så frit tekst-valg og puh, og det hele fløj rundt (...) jeg havde brug for at forstå det her menneske, jeg havde brug for at tænke igennem, hvad var det egentlig de sagde, og hvad betød det, når de også sagde det her og sådan. Ligesom sådan lade mit indtryk af hende vokse ud af alt det, de havde sagt ved at jeg gik og tænkte over det (...) jeg blev nødt til sådan at lære hende at kende inde i mig selv bagefter.

Han upplevde efter samtalet att det var så mycket som flöt runt och insåg alltså att han behövde «lära känna henne inom [sig] själv efteråt». De korta citaten från intervjun låter oss ana något av den process där prästen kopplar samman intrycken och de berättelser han har lyssnat till i sorgesamtalet med de tankar och känslor han själv bär på. Sammankopplandet och ihopsamlandet av intrycken var en viktig del i processen att skriva en predikan till begravningsgudstjänsten. Det var ett arbete som krävde mycket av honom.

Slutsatsen han drar är att han hade behov av att lära känna den avlidne ordentligt för att kunna skriva en bra predikan. Och när han får frågan om vad han har lärt sig om sig själv som präst i sådana situationer, nämner han bland annat att han har insett att han är en person som knyter an till de anhöriga

och den avlidne, och att det är något han behöver lära sig att kontrollera. Men han ser också att det kan vara värdefullt att möta en präst som «är sårbar» och som låter sig bli berörd i olika situationer utan att för den skull förlora kontrollen. Han ser det som en «god kompetens». Han har lärt sig hur han lär känna andra människor för att kunna beskriva dem.

Intervjun med prästen ger alltså en inblick i hur sammankopplingen till en avliden person konkret kan gå till i förberedelserna inför en begravning, vilket sedan också är avgörande för hur predikan kan skrivas. Liknande berättelser om hur arbetet med att förbereda förkunnelsen till en begravningsgudstjänst involverar processer där prästerna lär känna och knyter an till den avlidne återkommer hos fler av prästerna i vårt material. I intervjun framgår det också hur han har använt sig av anteckningar från pastoralseminariet. Anteckningarna handlar om syftet med predikan vid begravningen: «at vi skal skrive den levende, vi skal skrive den døde frem, men vi taler til de levende og ikke til de døde». Han har också med sig erfarenheter från hans egen mormors begravning och hur den präst som höll i begravningen hanterade den. Sammantaget är det tydligt hur sättet att teologisera i förhållande till predikan kräver både emotionellt och praktiskt arbete och involverar aktörer och ting av många slag. Här kan vi också uppmärksamma att ett homiletiskt sätt att teologisera är sammanflätat med andra sätt – i det här fallet samtal som ett sätt att teologisera. Samtalen med sorgehusen är en viktig och integrerad del av arbetet med förkunnelsen. Vi kommer att fokusera mer på samtal senare i kapitlet.

Flera av de perspektiv och teman som rör ett homiletiskt sätt att predika, vilka intervjun med prästen synliggör, möter vi också i andra intervjuer där informanterna berättar om sin första predikan vid en begravningsgudstjänst. Inte minst återkommer reflektioner som rör processen kring att lära känna den avlidne för att därigenom integrera personen i predikan.

Teologiska pre-positioner och sammankoppling

Vi kan fördjupa bilden av hur teologiserandet kan gå till i relation till en predikan vid en begravning genom att uppmärksamma hur flera av prästerna talar om på vilket sätt texter ur Bibeln kopplas samman med andra teman och ting i predikan och begravningsgudstjänsten. En av de norska prästerna reflekterar över valet av bibeltexter i relation till förkunnelsen vid en begravningsgudstjänst och berättar:

Jeg innleder lesningen med å si la oss høre hva gud sier om dommen og håpet. (...) Håpet er ikke bare, håpet er knyttet til Jesus Kristus som jeg synes er viktig i en kristen gravferd. Jeg har aldri hørt at jeg driver med helvetesforkynnelse, jeg har hørt at jeg er så lys og ledig og lett, men jeg synes likevel det er en tekst som er tydelig. Så det sier litt om hva jeg tenker om de andre tekstene jeg velger. Jeg vil at det skal være noe som peker mot Gud som er håpet og hvis ikke jeg gjør det er det ikke en kristen gravferd. Men det tror jeg man kan gjøre på en måte som ikke støter folk da.

Det här citatet synliggör hur prästens arbete med att koppla samman texter ur den kristna traditionen med dem som firar begravningsgudstjänsten sker mot bakgrund av premisser eller positioner som han bär med sig in i situationen – alltså ett exempel på det tredje temat som nämns i inledningen av kapitlet. En grundläggande teologisk premiss blir synlig i inledningen av citatet: orden som prästen ska läsa är Guds ord. Denna trossats som ligger till grund för hur prästen tolkar och agerar i situationen. Den är inte direkt framkallad av den aktuella situationen, men är avgörande för hur prästen agerar och kopplar samman. Den fungerar som en osynlig ram eller utgångspunkt som möjliggör tolkning, värdering och sammankoppling av olika element i en situation.

Därtill kommer ytterligare en föreställning om det kristna hoppets karaktär, som framträder som en *pre-position*¹ – hoppet är knutet till Jesus Kristus och har därmed sin grund i Gud. Även denna teologiska föreställning är nödvändig för att kunna värdera sanningshalten i de sammankopplingar som görs i gudstjänsten och förkunnelsen. Denna pre-position samverkar också med ytterligare en, nämligen att inte stöta bort de människor som prästen möter i pastorala situationer.

Det här enskilda exemplet synliggör en aspekt av teologisering som alltså kompletterar bilden av pastoral sammankoppling som vi så här långt har redogjort för. Pastoral sammankoppling sker alltid i förhållande till teologiska prepositioner, som kan vara mer eller mindre uttalade eller medvetna. Förmågan att koppla samman i pastorala situationer på ett meningsbärande sätt förutsätter därmed också en förmåga att göra det i samspel med olika pre-positioner. Detta innebär i sin tur att de teologiska pre-positioner prästen «har tillgång till» är väsentliga för själva teologiserandet.

¹ Bruno Latour talar om en sådana premisser som «pre-positioner». Han använder begreppet för att beskriva de grundläggande, förhandsbestämda antaganden eller ståndpunkter som en aktör tar med sig in i en situation (Latour, 2013, p. 57)

Att lära sig en fördjupad form av predikande

I en intervju med en av de danska prästerna får vi en inblick i vad lärande i förhållande till teologisering och predikan kan innebära. Prästen berättar om den första predikan hon höll vid en begravning och konstaterar att hon nu kan uppleva den som lite ytlig.

Og samtidig ... så ville jeg ikke negligere, at hun også havde haft et svært og turbulent liv, at hun, at den kvinde havde også voldt meget sorg omkring sig. Øh, og det ville jeg også gerne få med.

När hon får frågan hur hon hade velat göra det idag svarar hon:

Måske trukket lidt på ... taget fortællinger i bibelen eller måske taget salmisten, altså ledt efter nogle salmer i salmernes bog. Øh, ledt efter et tekststykke, som på en eller anden måde kunne indfange det her med, at ... vi mennesker, vi er lidt af hvert, og selvom vi ... sådan gør vores bedste, så er det ikke altid, at vores bedste kommer til udtryk. Men at Gud er med os, og han ser os for det menneske, som vi er, bagom handlingerne og møder os som menneskelige.

Prästen önskar alltså att hon i högre utsträckning hade använt bibeltexter i predikan. Men det handlar inte bara om att använda bibeltexter, utan också att göra det på ett särskilt sätt. Hon uppmärksammar, när hon nu ser tillbaka på sin predikan, att hon inte «inkorporerade» bibeltexten i predikotexten. Det framgår av sammanhanget att hon med det menar att de bibliska teman hon använde inte fick något reellt inflytande över innehållet i predikan. Hon berättar vidare att hon, något senare efter denna första begravning, tydligare började inkorporera bibeltexterna. Hon gör det bland annat genom att «på ett eller annat sätt» försöka skapa en stämning i början av predikan som hon kan «skriva på», som hon uttrycker det.

Jeg måske prøver med at sætte en stemning i begyndelsen af talen og så skriver på den her stemning, og måske, altså jeg synes, at der kommer flere dybder med. Altså man begynder i ... altså i håbet om at blive mødt som menneskelige, eller blive mødt med kærlighed uanset, hvordan man har været som menneske. Og så at slutte af i ... opstandelseshåbet, altså det her med at der er et liv efter døden, at ... vi er ikke, altså selvom at mennesket er borte i det daglige, så er minderne stadig, og de lever videre, og ... og på en eller anden måde at skabe bro over i det evige, hvor vi så også har et liv. Sammen med dem, der er gået, og sammen med dem, der kommer.

Hon tar sin utgångspunkt i hoppet om att bli mött med kärlek, oavsett hur man har varit som människa. Inledningen får därmed en tydlig funktion som teologisk pre-position, som sätter en stämning för resten av predikan att skrivas fram utifrån. Den leder också sedan fram till uppståndelsehoppet, och i predikan kopplar så prästen samman det vardagliga med det eviga samt de som har gått före.

Prästen berättar också att hon har inspirerats till detta sätt att tänka och predika av en dansk präst som skrivit en bok om begravningsritualen. I boken ger prästen konkreta exempel på hur teologiska tankar hon presenterar kan användas i förhållande till olika livssituationer.

Sammantaget ger prästens berättelse exempel på konkreta konsekvenser av ett pastoralt lärande – en rörelse från ett sätt att predika som upplevs som ytligt till en fördjupad form av predikande. Vi får här också ett exempel på hur erfarenheter och tankar från en präst kan förmedlas via en bok för att sedan kopplas samman med helt andra situationer då en annan präst förväntas teologisera.

Liturgiska sätt att teologisera

Det finns inte lika många berättelser i materialet som beskriver *liturgiska sätt att teologisera*, jämfört med de som är relaterade till predikan. Men några av de exempel som finns är intressanta och kan fördjupa bilden av teologisering som pastoral sammankoppling. Innan vi vänder oss till dessa är det värt att säga något om förhållandet mellan teologi och liturgi.

Som liturg agerar prästen i förhållande till en ordning som på flera sätt redan består av sådant som har kopplats samman till meningsbärande helheter. Prästen kan i stor utsträckning förhålla sig till och gestalta liturgiska moment som är etablerade. Men som den praktiske teologen Joel Appelfedt visar i sin avhandling *Dopet som hantverk* finns det trots allt ett relativt stort utrymme för prästen att på ett hantverksmässigt sätt agera inom ramen för det givna. Det kräver dock liturgens kreativitet och kompetens. Det finns utrymme för att skapa nya kopplingar eller att delvis modifiera redan etablerade kopplingar, vilket är vad vi fokuserar på här. Det är också intressant att se på liturgiska sätt att teologisera i ljuset av resonemangen i kapitlet om «Å bli en prest» där det ju framgår att gudstjänsten kan spela en viktig roll i nyutbildade prästers identitetsarbete.

En av de norska prästerna sätter ord på hur han förhåller sig till det givna i liturgin. Han talar om orden i liturgin som ett verktyg – och även om sig själv som ytterligare ett verktyg. Han väljer att inte lägga till några ord i liturgin utan menar att det som saknas i orden «må komme i kroppen». En nådehälsning vid en begravning skiljer sig i stämningsläge från en söndagsgudstjänst, till exempel.

Da må jeg gjøre ordene til mine egne selv om det er andres ord at jeg leder forsamlingen som meg med ord noen andre har bestemt. Og jeg vil kunne så mye som mulig utenat, men har alltid med boka likevel. Og være den som tydelig leder forsamlingen da. At det er jeg som vet hvor vi skal. Når jeg reiser meg for å ta ordet vet jeg hvorfor jeg tar ordet. Nå skal jeg opp og innlede nattverds samlingen på en måte. Så jeg er mer en versum populum type.

Här kan närvaro i liturgin och i orden förstås som en pre-position som präglar teologiserandet i liturgin – prästens tydliga närvaro i orden och handlingarna är avgörande för teologiseringen. Det kan inledningsvis framstå som att prästen egentligen enbart förmedlar något som är givet i liturgin. Men är det verkligen fråga om några nya kopplingar och teologisering här? Jo, det är det, men på ett förhållandevis subtilt sätt. Kopplingarna sker mellan orden och prästens kropp och kroppsspråk. Det utrymmet som skapas uppstår i det prästen upplever att orden saknar. Av citatet framgår också några sätt som prästen använder för att kunna fylla dessa utrymmen genom att vara närvarande – till exempel att lära sig orden utantill. Ett annat är att vara tydligt medveten om vart gudstjänsten är på väg och vad syftet med varje moment och rörelse är.

Teologisering och koreografi

En av de svenska prästerna blir intervjuad i kyrkorummet där hon tjänstgör och pratar om hur hon tänker kring sin placering och sina rörelser i rummet i samband med gudstjänstfirandet. Även hon är medveten om hur hon förhåller sig till altaret och hur det präglar hennes sätt att vara i rummet och i gudstjänsten. Hon visar de två platser där hon kan stå när hon leder nattvardsliturgin – antingen bakom altaret, vänd mot församlingen, eller med ryggen vänd mot församlingen vid ett väggfast altare. När hon står vid altaret med ryggen mot församlingen är avståndet större men hon menar att det inte behöver vara något problem: «för då gör vi det ihop». När hon är vänd i samma riktning som gudstjänstfirarna känner hon att hon «är med i det liturgiska skeendet». Vid den andra positionen, då hon visserligen står närmare

församlingen och vänd mot dem, kan hon uppleva att det finns en tendens till att hon leder en «show» framför dem. Det framgår också att hon i sitt sätt att tänka och röra sig är präglad av läraren på SKUI.

Jag tänker mycket på min lärare som verkligen sa: «tänk att det ska vara en rörelse i rummet». Att man inte bara ... har inte bara altartjänst eller predikotjänst, utan det finns flera ställen du kan vara på. (...) [N]u har jag inte gjort det i det här rummet än, för att jag har inte firat högmässa på länge, men när jag firade i [namn på kyrka] senast, under kyriet och lovsången, då går jag ner så jag står nästan vid första raden, så att vi gör det tillsammans.

Genom att placera sig på olika platser i rummet vid olika moment i liturgin kan alltså prästen förmedla eller förstärka innebörden av olika skeenden i liturgin. Rummet, med dess artefakter, tillhandahåller ett utrymme där det blir möjligt att teologisera på sätt som involverar kroppen och dess positioner. Hon upplever att mycket av detta fanns på plats i henne efter utbildningen, när hon kom ut i tjänst.

Prästen återger också situationer där kunskap hon tillgodogjort sig under utbildningen behöver omsättas till en konkret förståelse relaterad till ett faktiskt kyrkorum genom att hon går runt i rummet och testar. «Var ska du stå någonstans? Hur ska du vända dig? Så i början så var jag väldigt tidig till allting för jag behövde gå och testa och det kan jag göra även om jag ska på ett nytt ställe». Det hon berättar är ett konkret exempel på hur hon lär sig ett liturgiskt sätt att teologisera.

En av de norska prästerna konstaterar också att det är genom att hon har varit «på golvet» och fått en förståelse som hon har kunnat lära sig att hantera de olika situationer hon ställs inför när hon leder gudstjänster.

Alltså bare det der med koreografien i en gudstjeneste, hvordan man står og går og er i rummet og, hvordan man dirigerer lidt med folk, og dåbsfamilien, hvordan de skal stå og sådan. Det der med at få folk til at føle sig trygge i det, eller sådan.

Att tala om koreografi i gudstjänsten fångar en central aspekt av det liturgiska teologiserandet – hur prästen kopplar samman människor, handlingar, artefakter och platser i kyrkorummet för att skapa mening. Detta utgör dessutom i sig en intressant koppling mellan teaterns uttryck och liturgin. En väsentlig del i ett koreografiskt sammankopplande är, som prästen antyder, att «dirigera» folk så att de kan känna sig trygga i situationen.

Prästens arbete med koreografi i gudstjänsten kan förstås som en vilja att skapa kopplingar som upplevs som meningsbärande. De till synes yttre angelägenheterna med att skapa trygghet i rummet, för till exempel en dopfamilj, ska alltså inte skiljas från vad som kan uppfattas som liturgins insida.

Försöka lyssna in

Det framgår också tydligt i följande exempel där en svensk präst berättar om en av de första begravningsgudstjänsterna under sitt första år i tjänst då hon också hade en handledare. Det är en begravning med särskilda omständigheter, och hon konstaterar så här i efterhand att hon borde ha varit tydlig med att hon önskat mer handledning inför gudstjänsten.

Jag tyckte det hade varit skönt om vi hade gått tillsammans igenom rummet först, och bara stämt av att «här kan man stå, och nu kan du vända dig dit och nu kan du stå vid kistfoten och nu kan du stå vid huvudet».

Nu berättar hon att hon istället själv fick «försöka lyssna in» hur hon skulle förhålla sig till de församlade i rummet. Det var få personer i rummet och själva avskedet vid kistan blev enkelt – «gick dit, la en blomma, gick därifrån». Hon tänkte mycket på hur hon gick, stod och rörde sig i rummet. Kistan blev också en viktig aktör i det liturgiska skeendet. I situationen, när hon funderade på hur hon pastoralt skulle förhålla sig till de sörjande, tänkte hon på kistan: «kistan är där den är, jag kan inte låtsas ... ingen kan låtsas att den inte är». Det faktum att kistan med den avlidne stod där i rummet blev en viktig del i det teologiserande hon var involverad i. I det fallet var det alltså kistan som kunde gestalta något som ord eventuellt inte förmådde artikulera eller kommunicera. Samspelet mellan prästen, rummet med dess artefakter och de sörjande blev därmed en väsentlig del av ett liturgiskt sätt att teologisera.

Sammanfattar vi vad som framträder i exempen här ovan kompletteras förståelsen av prästernas teologisering med en rumslig dimension. Kyrkorummet tillhandahåller ett teologiskt präglat utrymme, i vilket prästens kropp och rörelser involveras i ett liturgiskt sätt att teologisera. Vi har också visat hur ett sådant koreografiskt teologiserande kan vara präglat av en pre-position som vi känner igen från pastorala situationer där prästerna predikar – premissen att det som prästen säger och gör ska bygga broar mellan teologiskt präglade teman och enskilda personers erfarenheter.

Samtal som sätt att teologisera

Redan när vi tittade på exempel på homiletiska sätt att teologisera fick vi också ta del av samtalssituationer – framför allt i relation till förberedelser av begravningsgudstjänster och förkunnelse i samband med dem. Här fokuserar vi nu mer ingående på just *samtalet som ett sätt att teologisera*. Några av de teman som blir synliga känner vi igen från kapitlet om relationer och det vi där kunde säga om hur prästerna arbetar med relationer i de pastorala praktikerna.²

En dansk präst berättar hur en formulering han fångat upp under studierna är närvarande när han sitter i samtal med människor. «Den her sætning ... fra Løgstrup om, at vi holder den andens liv i vores hånd ... det er meget nærværende, når jeg sidder over for et andet menneske». Tanken på att prästen i samtalet håller en annan människas liv i sina händer är ett uttryck för en teologisk pre-position som blir avgörande för hur prästen förstår och förhåller sig till sin roll i pastorala och själavårdande samtal. Han relaterar förhållningssättet till egna erfarenheter av att känna sig mött eller inte känna sig mött. Det är erfarenheter som han tänker har varit med och präglat hans reflektioner över vem han ska vara som själavårdare.

En av de svenska prästerna diskuterar förhållandet mellan skuld och skam i själavårdssamtal. Hon har hört att det är viktigt att göra skillnad mellan dem. Detta i sin tur har lett till att hon emellanåt fokuserar på att inte förstärka det som en person kan uppleva blev fel. «Och då kan jag liksom, då kanske man är inne på att man säger, 'ja, men det är förstäeligt att det blev sådär'». Men i de situationerna kan prästen märka «att det hjälper inte alltid att bara förstå». Samtalet som en situation där teologiska tankar och en konkret människa kopplas samman präglar alltså teologiserandet.

Prästen beskriver också hur hon upplever att Gud blir viktig i samtalet och hur hon konkret kan tänka för att skapa rum för Gud i den pastorala situationen:

Där nog ganska ofta bara att jag tänker, lite att jag ser mig själv i tredje person. Eller att jag backar ut från mig själv och att jag kan känna att Gud är med. En närvaro, eller också de här när jag tänker, de här övervägandena, hur ska jag tänka nu. Det är ju också ett slags samtal med Gud, tänker

²I boken *Att öppna ett slutet rum – Själavård och Ecclesiologi* (2018) diskuteras själavården som identitetsformande för kyrkan. I några av kapitlen diskuteras sådant som kan tillföra intressanta perspektiv till resonemangen i det här avsnittet.

jag, vad behöver den här personen eller hur ska jag förhålla mig till det här. (...) Jag är inte en sådan som sitter och ber högt eller sådär utan det är väldigt mycket bara att jag tänker att Gud är med och att jag hela tiden i mitt huvud har en konversation.

Det prästen berättar är ett exempel på hur samtalet med en annan människa också kan inbegripa ett samtal med Gud. Här kan vi alltså se hur prästens sätt att «backa ut från sig själv» och därmed känna Guds närvaro är en integrerad del av samtalet som ett sätt att teologisera – samtalet tillhandahåller ett utrymme där prästen kan bli lyhörd för Guds närvaro och tilltal.

Timing som en väsentlig aspekt av teologisering

En av de danska prästerna uppmärksammar timing som en viktig del i självavdandande samtal.

Det der med at sige tingene på det rigtige tidspunkt, det kan jeg mærke, at det er noget, jeg har trænet, efter at jeg er blevet præst. Især bisættelses-samtale, altså det med, hvornår er det, man siger hvad.

I uppdraget som präst har han fått träna på att avgöra när man kan säga vad – och det gäller inte minst vid samtal inför begravningar. Han berättar vidare hur han vid olika tillfällen har kunnat märka att en fråga liksom hamnar vid sidan av, eller att han var för snabb med att föreslå något i samtalet.

Men han berättar också om ett svårt sorgehussamtal då han började tala om uppståndelsen och en bok han hade läst. Han konstaterar att han i samtalet gick längre än vad han brukat göra och föreslog att de berättelser som finns i traditionen om rening och skärselden antyder att man återuppstår som den rena versionen av sig själv:

uden psykisk sygdom, uden dårlige relationer, alt det, det er skåret væk i det, som skal forenes igen hos Gud. Og det var helt vildt, da jeg sagde det, og det virkede på en eller anden måde.

Han beskriver alltså hur han själv blev överraskad av att det fungerade – att det var möjligt att etablera en meningsbärande koppling mellan tanken på uppståndelsen och de han talade med. Han berättar också att det här var tankar han inte hade formulerat i samtal med andra innan han blev präst och konstaterar därmed att rollen som präst gör att man kan säga saker som man annars

kanske inte hade sagt. Prästrollen kan därmed ses som en viktig aktör i förhållande till det pastorala teologiserandet.

Närvaro och lista

En av de svenska prästerna berättar, i en intervju då hon ännu inte hade varit i tjänst så länge, att hon använde en lista med teman och saker hon skulle ta upp när hon hade samtal med föräldrar inför dop. Syftet var att ge samtalet struktur och för att inte glömma något viktigt. Men hon tror också att ju fler samtal hon har och ju mer hon lär känna människor, desto mindre viktig kommer listan att vara.

Listan innehåller konkreta saker som psalmer, musik, faddrar och vem som ska hjälpa till med vad i gudstjänsten. När de talat färdigt om de saker som står på listan brukar hon sedan initiera ett lite friare samtal – ofta med utgångspunkt i barnet. Sådana samtal kan innebära att olika teman kommer upp.

Någon vill prata jättemycket om dopklänningen, och då kan jag ju väva in teologi i det. Men jag brukar försöka tänka så här att jag kan också spara det till ... för då skriver jag ju ett doptal om att växa i sitt dop och vad dopklänning och så.

Prästen talar i det här exemplet om att «väva in teologi» vilket fungerar som ett sätt att tala om arbetet med att koppla samman saker med varandra. I det här fallet att koppla samman dopklänningen med teologiska teman och tankar kring dopet. Här framgår det också att prästen kan göra avvägningar om när och hur den explicita teologiseringen ska ske – i samtalet eller i doptalet.

Prästen berättar också om ett annat exempel då hon kopplade samman artefakter ur den kristna traditionen med en situation och människor i ett sorgehus-samtal – i detta fall handlade det om en psalm:

Jag satt på ett sorgehussamtal och så berättade jag om en psalm och berättade lite om ... Ja, men det var 217 «Gud, för dig är allting klart», och så berättade jag lite just som om «det här är också en präst som skrev den här när han förlorade sin livskamrat mitt i livet, och därför tänkte jag på dig ...», och då föll det väldigt gott. Det var som att personerna fick en relation till den psalmen och begravningsgudstjänsten och att de frågade «Å, kan du inte säga det också på begravningen?» «Ja, det kan jag göra», liksom, som en förklaring till varför vi valde just den.

Prästen berättar också hur hon vid ett senare sorgehussamtal försökte säga samma sak igen. Men då fungerade det inte alls – «då satt de bara och tittade, de stirrade bara på mig». Det prästen berättar är ett exempel på hur sammankopplingar som en del av teologisering är tydligt kontext- och situationsbundet och kräver ett lyhört inkännande och arbete för att det ska fungera.

Undervisning som sätt att teologisera

Det fjärde och sista sättet att teologisera som vi uppmärksammar i detta kapitel är undervisning. Att närma sig undervisning och lärande som former för teologisering är inget unikt för vår studie. Tvärtom finns inom det religionspedagogiska fältet många intressanta studier som utforskar och diskuterar det täta sambandet mellan pedagogik, teologi och ecklesiologi. Vi ser flera intressanta kopplingar som skulle kunna göras mellan det som går att urskilja i vårt material och religionspedagogisk forskning som vi dock inte har möjlighet att utforska i det här kapitlet.

I intervjuerna finns flera exempel på undervisningssituationer då prästerna är engagerade i teologisering. I huvudsak är exemplen hämtade från konfirmationsundervisning. En av de norska prästerna redogör till exempel för en metod han använder i konfirmationsundervisningen i samband med ett pass som handlar om Jesus.

Så skriver jeg Jesus på tavla så skal de komme med assosiasjoner og begreper de har til Jesus. Så skal vi skjære ned de 30 ordene til ti ord, så skal vi skjære ned til ti ord, så får de ikke vite hva vi skal, men vi skal skjære ned til ett ord. Og den diskusjonen da som etter hvert begynner å ulme i gruppa, hva skal vi ta bort, den er veldig spennende.

Konfirmanderna får alltså föreslå ord och begrepp som de associerar med Jesus och som prästen skriver på en tavla. Uppgiften är sedan att resonera kring vilka ord de ska ta bort tills det bara återstår ett ord. Och prästen understryker att de samtal de för när de ska bestämma vilka ord som ska bort är intressanta att lyssna till. Han beskriver det som att de «driver ... teori på et ganske høyt nivå».

Resonemangen rör sig kring vad som är viktigast – jul eller påsk. Är det viktigaste att Jesus föddes eller är det Jesu uppståndelse som är det avgörande? Sådana frågor diskuterade konfirmanderna. «Så er du midt i det. Veldig

spännande. Og så er det påfallende fordi jeg leder veldig lite, men fire av fire grupper landet på at Jesus er guds sønn. Det var det som ble stående til slutt». Når prästen sammanfattar konfirmandernas arbete med orden på tavlan kan han konstatera att det som försvinner först är allt det Jesus gjorde och sa – «så er det hvem han var som var poenget». Därefter tar prästen nästa steg och introducerar trosbekännelsen för att visa att deras process med orden på tavlan liknar den process som lett fram till trosbekännelsen.

Konfirmandlektionen som prästen berättar om bygger på ett samspel mellan prästen och ungdomarna där de genom övningen samtalar om och reflekterar över Jesu identitet. Det är på så sätt ett intressant exempel på ett sätt att teologisera som möjliggörs genom en pedagogisk metod där ting, ord, handlingar och personer kopplas samman på kreativa sätt. Och teologiseringen stannar inte där. I nästa steg ger prästen dem i uppgift att finna något i Bibelns texter som pekar på det de själva kom fram till – det vill säga att Jesus är Guds son. Prästen själv konstaterar att de då igen är över på «teologisering».

En av de svenska prästerna berättar också om en konfirmandlektion där temat var Jesus.

Ja, jag hade en övning som jag tänkte att nu jobbar vi med bilden av Jesus, det var bara några veckor innan påsk (...) då skrev jag ut (...) la med lite olika bilder av Jesus och hade lite med mig, bakgrundsinfo om just vad är det för bilder av Jesus. Jag la ut dem i rummet och de fick gå och kolla på dem och sedan att de fick gå och ställa sig vid olika Jesusbilder, vid olika frågor liksom, till exempel vad man tror att Svenska kyrkans bild av Jesus är. Vad man tror att en historisk bild av Jesus, vilken bild man själv tycker är mest oklar och konstig. Vilken bild man själv tycker om. Ja, och när de förstod att det fanns en berättelse om varje bild så kände jag att jag fick en viss kontakt med dem ... Ja, just det här att det kom över något slags motstånd, att det blev ett ganska öppet samtal på ett bra sätt om att det är okej att ha olika bilder av Jesus och att det är okej att ta det på allvar.

I denna undervisningssituation använder prästen konstnärliga bilder av Jesus – hon berättar att hon själv är intresserad av konst – och genom bilderna och frågorna till konfirmanderna etablerar hon en kontakt med dem. Metoden med bilderna och frågorna blir alltså en del i arbetet att skapa kopplingar, dels mellan konfirmanderna och prästen, dels mellan konfirmanderna och föreställningar om Jesus.

Hon berättar också om processen att välja bilder, vilket också var en viktig aspekt av undervisningen som ett sätt att teologisera.

Och att jag visste redan på förhand att den här ... att jag visste att jag ville ha med den här skrattande Jesusbilden som är ritad på en vägg i ett fängelse, jag ville ha med en bild från Ecce Homo-utställningen, ville ha med Jesus olika hudfärger, ville ha med moderna tolkningar av Jesus, väldigt gamla tolkningar av Jesus. Jesus som utsatt och ledsen, Jesus som mäktig och stark och kung. Alltså, att ... Och det svåra i det var också att hitta bilder som ... att jag tänkte att det är väldigt viktigt att ... jag har ju mina favoriter men också att inte ... tar jag med Jesus som kung så måste jag ... då måste det vara en helt legitim Jesusbild att ha också.

Hon funderade också på hur hon skulle formulera sig när hon skulle be konfirmanderna att välja och ställa sig vid en av bilderna. Hon bestämde sig till slut för att be dom att ställa sig vid den bild som «väcker frågor» hos dem.

Undervisning skulle utifrån en gängse förståelse av undervisning som förmedling av mer eller mindre etablerad kunskap kunna avskrivas som en pastoral praktik som inte involverar teologisering i någon högre utsträckning. De här två prästernas redogörelser pekar dock på att så inte är fallet. Undervisning som en pastoral praktik kan i själva verket ge utrymme för kreativa former av teologisering. Som framgår av exemplen här, förutsätter själva förberedelserna moment av teologisering. Prästen reflekterar över hur teologiska tankar och teman kan kopplas samman med artefakter och pedagogiska metoder. Därtill finns också, som i liturgin, en rumslig dimension i undervisningen som bidrar till själva teologiserandet. Sammantaget skulle man kunna säga att de perspektiv som de didaktiska frågorna introducerar också kan bli integrerade delar av teologiserandet. Ytterligare en aspekt av teologiserandet är sedan naturligtvis också samtal och handlingarna som de som deltar i undervisningen blir involverade i.

Lära sig sätt att teologisera

Vad kan vi då avslutningsvis säga om hur prästerna är teologer i sin arbetsvardag och hur de lär sig att teologisera? En av de danska prästerna använder bilden av en verktygslåda när han talar om teologi och de redskap han ser sig behöva i sin roll som präst. I kapitlet har vi sett att det konkreta och sofistikerade arbetet med att skapa meningsbärande kopplingar i pastorala situationer förutsätter förmågor att använda olika slags redskap på kreativa och konstruktiva sätt.

Vidare har vi, genom att titta närmare på fyra sätt att teologisera, visat hur teologisering kan gå till i olika pastorala situationer och vilka förmågor som kan krävas. Vi har också sett hur det sker i nätverk där prästen interagerar med olika ting och aktörer. Bilden som framträder är att prästen i det pastorala uppdraget rör sig mellan olika praktiker som i sin tur innebär delvis olika sätt att teologisera. Teologiseringen innebär också att fler aspekter av prästens person och kropp är involverade än det kognitiva och verbala. Sammantaget går det också att konstatera att teologisering innebär att prästen både är den som aktivt skapar kopplingar *och* en mer passiv mottagare av sådant som ligger bortom prästens kontroll.

Men hur lär sig då prästerna att teologisera? Exempelen från intervjuerna med prästerna i det här kapitlet antyder några olika källor till lärande. Vad gäller homiletiska sätt att teologisera kunde vi till exempel se att sådant de fått lära sig vid pastoralseminariet har fungerat som redskap de kopplat till konkreta pastorala situationer. Det gäller också i förhållande till liturgiska sätt att teologisera. En av de svenska prästerna beskrev ju till exempel hur hon kunde återkalla sådant som läraren i liturgik formulerat i undervisningen i förhållande till hennes roll som liturg.

I kapitlet om lärande när de är i praktik finns det exempel då prästerna konstaterar att de också haft glädje av sådant de lärt sig under de akademiska studierna, till exempel i förhållandet till arbetet med sina predikningar. Det kan både handla om bibeltolkningskunskap och förtrogenhet med teologiska tänkare som Grundtvig eller Luther. Bilden som intervjumaterialet i sin helhet ger är att prästerna överlag upplever att den akademiska utbildningen har bidragit med viktig kunskap till det pastorala uppdraget. Däremot betonar vissa, starkare än andra, att det innebär en hel del arbete att omsätta eller översätta den akademiskt förvärvade kunskapen så att den blir relevant i det pastorala.

Ser man till skillnader mellan de olika länderna i detta avseende kan man också se vissa mönster. De som tydligast tematiserar behovet av att omsätta de akademiska kunskaperna till mer kyrkligt präglad teologiserande är de danska prästerna. Flera av dem understryker att pastoralseminariet och praktiken har hjälpt dem att teologisera på sätt som svarar mot det som de pastorala situationerna kräver. Det är inte förvånande mot bakgrund av att de flesta under sina akademiska studier i teologi inte har haft någon församlingspraktik eller andra former av undervisning som involverar kyrkan som aktör. Det ska samtidigt understrykas att de danska prästerna inte ifrågasätter värdet av de akademiska studierna i teologi som en viktig del av deras utbildning.

De norska prästerna har ju genom sina studier i högre utsträckning integrerat akademiska studier med praktik i församlingar och pastoralteologiska kurser vilket gör att de under en stor del av sin utbildning har teologiserat på sätt som involverar både akademisk teologi och kyrkligt förankrad teologi. Det leder också till att de i mindre utsträckning explicit problematiserar övergången från teolog till präst.

De svenska prästerna är de som i högsta grad uttrycker att de hade önskat mer färdighetsträning under sina studier – inte minst under tiden på SKUI, vilket framkom i kapitlet om pastoralseminarierna. Där kunde vi också se att det är de svenska prästerna som tydligast tematiserar vad som kan beskrivas som en kulturock mellan de akademiska studierna och undervisningen på SKUI. De tre ländernas olika utformning av utbildningen skapar därmed delvis olika möjligheter och utmaningar för hur de lär sig sätt att teologisera i det pastoralarbetet.

En annan källa till lärande som nämnts är sådant de fått med sig från handledare eller andra präster i samband med praktik eller sommartjänstgöring i församlingar. De har antingen sett hur en präst gör i olika situationer eller samtalat med prästen och fått med sig tankar och idéer som de minns och kan koppla samman med annat i de pastoral situationerna.

Flera av prästerna berättar också att de har läst böcker som andra präster har skrivit och genom dem tillgodogjort sig saker som fungerat som redskap i teologiserandet. Andra har lyssnat på poddar eller googlat efter sådant som kunnat hjälpa dem i processer av teologiserande.

Det framgår också av exemplen att lärande kan ske genom att de prövar olika tillvägagångssätt och sedan reflekterar över utfallet – ett pågående lärande förankrat i den pastoral vardagen. I förhållande till sådana exempel kan vi återigen påminna om att vår förståelse av teologisering som pastoral sammankoppling är präglad av ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutiken, som är integrerad i mycket av akademisk teologi, handlar ju om att koppla samman och förstå delar i förhållande till någon form av helhet. Det är därför rimligt att anta att prästerna har lärt sig hermeneutiska färdigheter under sina akademiska studier, vilka också blir resurser när de teologiserar i pastoral situationer och praktiker.

Vår förhoppning är att det vi har visat i det här kapitlet, tillsammans med resultaten från de andra kapitlen, ska bidra till fortsatta konstruktiva samtal om prästers och andra kyrkliga medarbetares utbildning och lärande. Erfarenheterna från vår studie talar för att sådana samtal med fördel kan ske genom ökad samverkan mellan våra tre länders kyrkor och utbildningsinstitutioner.

Referanser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2019). Neo-Institutional Theory and Organization Studies: A Mid-Life Crisis? *Organization Studies*, 40(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/0170840618772610>
- Andersen, E., & Lindhardt, M. (2010). *Ledelse af tro: Folkekirken som virksomhed og netværk*. Gyldendal Business.
- Appelfeldt, J. (2023). *Dopet som hantverk: Gudstjenstaktivitet och liturgisk taktik i Svenska kyrkan och Ekumeniakyrkan* [Doktorsavhandling], Enskilda Högskolan Stockholm.
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. (A. Stigen & Ø. Rabbås, overs.), Aristotles samlede verker. Vidarforlaget.
- Askeland, H., & Schmidt, U. (Eds.). (2016). *Church Reform and Leadership of Change*. Wipf and Stock Publishers.
- Austnaberg, H., Kessel, T. B., & Mestad, K. M. E. (2021). Trosopplæringsreformen er den største forandringsagenten i presterollen: Presten si intenderte og sjølvopplevde rolle i trosopplæringa. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 38(1), 35–50. <https://doi.org/10.48626/tpt.v38i1.5433>
- Botvar, P. K., & Mosdøl, H. O. (2014). *Noe falt i god jord: Den norske kirkes gudstjenesteform sett fra menighetsnivå*. KIFO.
- Botvar, P. K., & Schmidt, U. (Eds.). (2010). *Religion i dagens Norge: Mellom sekularisering og sakralisering*. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag.
- Brottveit, Å., & Rafoss, T. W. (Eds.). (2024). *Folkekirke i et livssynsåpent samfunn: Perspektiver på Den norske kirke 2019–2023*. KIFO.
- Buchanan, R. (2015). Teacher Identity and Agency in an Era of Accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Burkitt, I. (2016). Relational Agency: Relational Sociology, Agency and Interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322–339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>

- Campbell-Reed, E. R., & Scharen, C. (2011). "Holy cow! This stuff is real!" From Imagining Ministry to Pastoral Imagination. *Teaching Theology & Religion*, 14(4), 323–342.
- Campbell-Reed, E. R., & Scharen, C. (2023). The Learning Pastoral Imagination Project: A 10-Year Overview. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*, 43, 1–16.
- Conroy, J. C. (2016). Religious Education and Religious Literacy: A Professional Aspiration? *British Journal of Religious Education*, 38(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139891>
- Craddock, F. B. (2002). *Overhearing the Gospel: Revised and Expanded Edition*: Chalice Press.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think* (1st ed.). Syracuse University Press.
- Dykstra, C. (2008). Pastoral and Ecclesial Imagination. In D. C. Bass & C. Dykstra (Eds.), *For Life Abundant: Practical Theology, Theological Education, and Christian Ministry* (pp. 50–61). Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken: Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90, 456–469.
- Edgards, N. (2019). *Diakonins kyrka: Teologi, kön och omsorgens utmattning*. Verbum.
- Engeström, Y. (2004). The New Generation of Expertise. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 145–165). Routledge.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How Do Novice Teachers in Finland Perceive their Professional Agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fechtner, K. & Klie, T. (2021). Evangelische Textilien. Programmatische Überlegungen. In: T. Klie, J. Kühn (Eds.), *FeinStoff. Anmutungen und Logiken religiöser Textilien*. Kohlhammer.

- Feldmann, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing Practice and Practicing Theory. *Organization Science*, 22(5), 1240–1253. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0612>
- Felter, K. D., Saxegaard, F., Kaufman, T. S., & Danbolt, L. J. (2022). Et brutalt virkeligheds møde. *Teologisk tidsskrift*, 11(4), 200–212. <https://doi.org/10.18261/tt.11.4.3>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. University of Chicago Press.
- Furseth, I. (Ed.). (2018). *Religious Complexity in the Public Sphere: Comparing Nordic Countries*. Palgrave Macmillan.
- Fylling, H. (2015). *Hellige ord i vanlige liv: En studie av kirkegjengeres vurderinger av prekenen*. Kirkelig Utdanningssenter i Nord.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.
- Gleerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. In N. Buur Hansen & S. Wackerhausen (Eds.), *Videnteor, professionsuddannelse og professionsforskning* (pp. 83–118). Syddansk Universitetsforlag.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, C. (2015). *Delaktighetens kris: Gudstjänstens pedagogiska utmaning*. Artos.
- Gaarden, M. (2015). *Prædiken som det tredje rum*. Anis.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet: En kulturkamp mellem styring og autonomi i et markeds samfund. In L. Moos, J. Krejsler, & P. F. Laursen (Eds.), *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (pp. 19–58). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Harbsmeier, E. & Iversen, H.R. (1996): *Praktisk teologi*. Anis.
- Hernes, H. (2002). *Folket og hyrdene: Et program for levende menigheter*. Verbum.
- Hui, A., Schatzki, T., & Shove, E. (Eds.). (2017). *The Nexus of Practices*. Routledge.
- Ideström, J. (2021). *Ikoniska kartor: Att göra teologi i kyrkans vardag*. Verbum.

- Ideström, J., & Felter, K.D. (2024). Ämbetsteologi i det levda. Teman i intervjuer med nyutbildade skandinaviska präster. In: K. Rubenson, & K. Tillberg (Eds.), *Vigd till tjänst. Om ämbetet i Svenska kyrkan* (pp. 229–254). Verbum.
- Ideström, J & Löf-Eddberg, G. (Eds.). (2018). *Att öppna ett slutet rum: Själavård och ecklesiologi*. Verbum.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jensen, K. (2008). *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Universitetet i Oslo.
- Johansen, K. H., & Nielsen, M. V. (2015). Choosing a Pastor for the Day—Representations of the Pastor in a Contemporary Context. *Journal of Empirical Theology*, 28(2), 226–241. <https://doi.org/10.1163/15709256-12341326>
- Karle, I. (2001). *Der Pfarrberuf als Profession: Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft*. Gütersloher Verlagshaus.
- Kaufman, T. S. (2023): A New-Old Spirituality: How Spirituality has Softened and Revitalized Religion. *International Journal of Practical Theology*, 27(2), 264–284. <https://doi.org/10.1515/ijpt-2023-0068>
- Kaufman, T. S. (2017). *A New Old Spirituality? A Qualitative Study of Clergy Spirituality in the Nordic Context*. Pickwick.
- Kaufman, T. S. (Eds.). (2021). *Forkynnelse for barn og voksne: En studie av sju gudstjenester i trosopplæringen*. IKO-Forlaget.
- Kaufman, T. S., Felter, K. D., & Gaarden, M. (2016). Person og prestetjeneste: Persondimensjonens betydning for prestens profesjonsutøvelse. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 33(2), 45–57. <https://doi.org/10.48626/tpt.v33i2.5200>
- Kaufman, T. S., Saxegaard, F., Felter, K. D., & Ideström, J. (2024). Lære å bli profesjonsutøver – eller lære å være praksisstudent? Praksisperioder som medierende grensesoner i presteutdanning. *Uniped*, 47(3), 199–211. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.3.3>
- Kemmis, S. (2009). Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework. In B. Green (Eds.), *Understanding and Researching Professional Practice* (pp. 19–38). Brill/Sense.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual Practice. In T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. v. Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 175–188). Routledge.

- Latour, B. (2013). *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence, T. B., Leca, B., & Zilber, T. B. (2013). Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies*, 34(8), 1023–1033. <https://doi.org/0.1177/0170840613495>
- Leth-Nissen, K., Poulsen, J., Larsen, M., Larsen, T. & Glasscock, E. (2022). *Religiositet og forholdet til folkekirken 2020 – Bog 2 - Kvalitative studier*, Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter.
- Lundgren, L., K. Plank & Egnell, H. (2023): Nya andliga praktiker i Svenska Kyrkan – från exklusiva retreatmiljöer till kyrklig vardagspraktik. *Svensk Teologisk Kvartalskrift* 99, 229–248. DOI: <https://doi.org/10.51619/stk.v99i3.25383>
- Mele, E., Espanol, A., Carvalho, B., & Marsico, G. (2021). Beyond Technical Learning: Internship as a Liminal Zone on the Way to Become a Psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1–18. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487>
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, & Organization*. Oxford University Press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Eds.). (1999). *Mesterlere: Læring som social praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Nygaard, M. R. (2015). *Caring to Know or Knowing to Care? Knowledge Creation and Care in Deacons' Professional Practice in the Church of Norway*. [PhD Thesis]. MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.
- Nystrand, C. (2024). *Teologisering i predikan: Vad det är och hur det skedde i Svenska kyrkan år 2020*. [Doktorsavhandling]. Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds Universitet.
- Petersen, K.A. (2001). Om teoriens rolle i professionspraktikker og uddannelser hertil. In K.A. Petersen (Eds.), *Praktikker i erhverv og uddannelse*, 148–187. Frydenlund forlag.
- Petterson, E. (2024). Ämbetet, uppdraget, rollen: Om att vila i det givna. In: K. Rubenson, & K. Tillberg. *Vigd till tjänst. Om ämbetet i Svenska kyrkan* (pp. 189–217). Verbum.

- Rubenson, K., & Lockneus, E. (2021). Praktisk och pastoral teologi i Svenska kyrkans prästutbildning. *Svensk Teologisk Kvartalskrift*, 97(1), 27–46. <https://doi.org/10.51619/stk.v97i1.22515>
- Rubow, C. (2003). Tre skridt fra livet. *Kritisk forum for praktisk teologi*, 93, 43–55.
- Rubow, C. (2006). *Fem præster og antropologiske perspektiver på identitet og autoritet*. Anis.
- Rystad, L.S. (2021). *Overestimated and Underestimated: A Case Study of the Practice of Preaching for Children with an Emphasis on Children's Role as Listeners*. [PhD Thesis]. MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.
- Saxegaard, F. (2012). Tre bøker om prestetjeneste i endring. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 29(2), 53–63.
- Saxegaard, F. (2016). Pastoralteologiens samtalepartnere: Om pastoralteologi som praktisk-teologisk disiplin etter den empiriske vendingen. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 33(2), 34–44.
- Saxegaard, F. (2017). *Realizing Church: Parish Pastors as Contributors to Leadership in Congregations*. [PhD Thesis]. MF Norwegian School of Theology, Oslo.
- Saxegaard, F., Hanseid, I. L., & Kaufman, T. S. (2024). Å velge seg en gravferd: Ritualisering av død mellom tradisjon og innovasjon. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 41(1), 70–90. <https://doi.org/10.48626/tpt.v41i1.5567>
- Scharen, C. & Cambell-Reed, E.R. (2016). *Learning Pastoral Imagination A Five-Year Report On How New Ministers Learn in Practice*. Auburn Studies.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests* (3rd ed.). Sage Publications.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. Evanston, IL.. Row.
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet: Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Universitetsforlaget.
- Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team*. Universitetsforlaget.

- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. In A. Molander, & I. L. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 87–102). Universitetsforlaget.
- Söderlund, J., & Borg, E. (2018). Liminality in Management and Organization Studies: Process, Position and Place. *British Academy of Management*, 20, 880–902. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12168>
- Sørhaug, T. (2004). *Managementaltet og autoritetens forvandling: Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget.
- Svenska kyrkan. (2024). *Svenska kyrkans utbildningsinstitut 2014–2024*.
- Taylor, C. (1985). Atomism. In C. Taylor (Ed.), *Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers 2* (pp. 187–210). Cambridge University Press.
- Timmann-Mjaaland, A. (2021). Kall og arbeidsgiveransvar i ledelsen av prester. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 38(2), 58–74. <https://doi.org/10.48626/tpt.v38i2.5449>
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine Transaction.
- van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). University of Chicago Press.
- van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijgaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of Teachers as Change Agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Veiteberg, K. (2008). Gudstenesta som performativ praksis. *Kirke & Kultur* 2/2008, 105–117.
- Weber, M. (1922/1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2020). *Ecclesianarchy: Adaptive Ministry for a Post-Church Society*. SCM Press.

Pastoral entré är en rapport från forskningsprojektet Pastoral Learning in Practice. Hur lär man sig att bli präst i praktiken? Rapporten söker svar på denna fråga genom att analysera ett omfattande material från intervjuer med präster i dom tre skandinaviska folkkyrkorna. Det är en studie om prästers inträde i prästtjänsten som också säger något om professionsutbildning och lärande för kyrkliga medarbetare mer generellt. Rapportens kapitel är omväxlande skrivna på danska, norska och svenska.



Pastoral entré er en rapport fra forskningsprosjektet Pastoral Learning in Practice. Hvordan lærer man å bli prest i praksis? Rapporten søker svar på dette spørsmålet ved å analysere et omfattende materiale fra intervjuer med prester i de tre skandinaviske folkekirker. Det er en studie om presters inntreden i prestedtjenesten, som også sier noe om profesjonsutdanning og læring for kirkelige medarbeidere mer generelt. Rapportens kapitler er vekselvis skrevet på dansk, norsk og svensk.

Pastoral entré er en rapport fra forskningsprojektet Pastoral Learning in Practice. Hvordan lærer man at blive præst i praksis? Rapporten søger svar på dette spørgsmål ved at analysere et omfattende materiale fra interviews med præster i de tre skandinaviske folkekirker. Det er en studie af præsters indtræden i præstedtjenesten, som også siger noget om professionsuddannelse og læring for kirkelige medarbejdere mere generelt. Rapportens kapitler er henholdsvis skrevet på dansk, norsk og svensk.



**FOLKEKIRKENS
UDDANNELSES- OG VIDENSCENTER**



**VITENSKAPELIG
HØYSKOLE**
Norwegian School of
Theology, Religion and Society



**Enskilda Högskolan
Stockholm**