

SOLVEIG CHRISTENSEN:

KIRKEMUSIKER - KALL OG PROFESJON



Solveig Christensen (f. 1967) har vært ansatt ved Norges musikkhøgskole siden 2002. De første syv årene som studieveileder, de siste tre som stipendiat til knyttet innsatsområdet «Forskning om og for høyere musikkutdanning».

Hun avslutter i 2013 sitt doktorgradsarbeid «Kirkemusiker – kall og profesjon», en studie som retter søkelys mot ulike forhold i utdanning og yrkesfelt som er av særlig betydning for nyutdannede.

Christensen er utdannet lærer og har hovedfag i musikk fra Universitetet i Oslo. Hun har blant annet arbeidet som musikk lærer i folkehøgskolen og vært ansatt i Sjømannskirken.

Foto: Kimm Saatvedt

GAMMEL PROFESJON - NY LEGITIMITET

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

INNLEDNING

Denne artikkelen bygger på et pågående doktorgradsarbeid som bærer tittelen «Kirkemusiker – kall og profesjon». Dette arbeidet tar utgangspunkt i intervju med 10 kirke-musikere (omtalt heretter som 'informanter') som er utdannet ved Norges musikkhøgskole (NMH) og som har vært i arbeid i ett-tre år. I tillegg bygger arbeidet på utdanningens studieplan og kirkens rammeplan for kirkemusikk. Formålet med studien er å belyse ulike sider ved forholdet mellom motivasjon, kvalifikasjon og profesjonsutøvelse hos nyutdannede kirkemusikere.

I denne artikkelen vil jeg først tegne et kort historisk og samtidig bilde av kirkemusikeren, før jeg presenterer noen av utfordringer som kirkemusikkutdanningen står overfor som *profesjonsutdanning*. Mange av disse utfordringene er felles for alle musikkutdanninger som også ønsker å være profesjonsutdanning, mens enkelte er spesifikke for kirkemusikeren.

KIRKEMUSIKEREN I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Kirkemusikkstudiet er alle musikkutdanningers mor i Norge. Det som i dag er Norges musikkhøgskole startet som Organistskolen i Kristiania, etablert av Ludvig Mathias Lindeman og hans sønn Peter Lindeman i 1883. Organistskolen utviklet seg til å bli «vårt første og største musikkonservatorium, og den ble et viktig fundament for Norges musikkhøgskole», leser vi på musikkhøgskolens hjemmesider.

Kirkemusikkutdanningen har derfor sterke røtter ved NMH, – faktisk ligger den til grunn for hele institusjonens tilblivelse. Musikkhøgskolen feirer i år 40-årsjubileum, og det er 130 år siden dens forløper Organistskolen ble etablert.

Kirkemusikkutdanningen erer med Norges eldste formaliserte musikkutdanning. Den norske kirke er landets eldste institusjonaliserte arbeidsplass med sin over tusenårige historie (som luthersk kirke 500 år). Kirkemusikeren var sannsynligvis også landets første profesjonelle musikk-arbeider, dokumentert tilbake til 1600-tallet (jf bl. a. Baden 1995). Vi har å gjøre med en yrkesgruppe med lange tradisjoner og stor kulturell betydning. Kirkemusikerens legitimitet har i stor grad hvilt i dette forholdet. Slik er det ikke nødvendigvis lenger. Dette handler om at yrkesfeltet Den norske kirke er i endring og at profesjonalisering etter hvert knyttes til andre logikker enn (eventuelt i tillegg til) de som tradisjonelt har vært rådende. Vi kan si at

tradisjonslogikker møter og utfordres av profesjonslogikker, eller at kunnskapsmessig selvvråderett utfordres av relevans-tenkning.

Også den historiske tilknytningen til læreryrket er interessant i et historisk perspektiv. Som med lærerutdanningen har kirkemusikkutdanningen vokst frem av lekmannsbevegelsen, som igjen har sterke røtter i folkeopplysningsbølgen som kom med pietismen på 1700-tallet. Som en konsekvens av denne bølgen ble latinskolene erstattet av såkalte danske skoler (Landsskoleloven av 1739). Lærerne var både omgangsskolelærere og klokkere i soknets kirke(r), og fra tidlig 1800-tall ble det lovpålagt at etter hvert som klokkerne gikk av, skulle de erstattes med kirkesangere. Disse skulle også fungere som omgangsskolelærere. Lov om allmueskolen av 1827 forordnet utdanning av lærere/kirkesangere. Det toårige stiftsseminaret som utviklet seg gjennom 1800-tallet ble samtidig både den første lærerutdanning og den første kirkemusikkutdanning. Den gang var nytteaspektet ved musikken altoverskyggende. Barna skulle lære salmer, slik at menighetssangen var sikret. Barna oppdro samtidig sin sjel ved salmetekstens hjelp. Dette var den første legitimering av sangfaget i norsk skole, nedfelt i skoleloven av 1739 (Varkøy 1993).

Etter hvert som orgler kom inn i kirkene, ble kirkesangernes musikalske oppgaver utvidet til også å betjene orgelet. Dette skjedde parallelt med at de første orgelskolene ble etablert og ulike lover som regulerte og etablerte en selvstendig lærerutdanning så dagens lys (fra 1890). Dermed ble konstallasjonen 'lærer og kirkesanger' løst opp i utdanningen (dette er beskrevet i bl.a. Solhaug 2002).



KIRKEMUSIKEREN I ET SAMTIDIG PERSPEKTIV

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

Kirkemusikkutdanningen utgjorde grunnstammen da Norges musikkhøgskole ble opprettet for 40 år siden. Dette var i seg selv en stor anerkjennelse, og kirkemusikkutdanningen har gitt vesentlige bidrag til utviklingen av høyere musikk-

utdanning. Utdanningen som premiss-leverandør inn til høyere musikkutdanning har derfor vært en sentral legitimeringsfaktor for kirkemusikerstanden. Utdanningen som leverandør av kunnskap *ut til* yrkesfeltet har hele tiden vært en underforstått del av oppdraget, men oppdragsforståelsen har i stor grad hvilt i utdanningens selvforståelse. I musikkhøgskolens festskrift i forbindelse med 25-årsjubileet i 1998 kan vi lese at «NMH har gjennom hele sin historie utdannet den type kirkemusiker som høgskolen mener at kirken trenger, men utfra NMHs egen forpliktelse overfor det norske samfunn, i samtale med brukerne av høgskolens utdanninger».

Grunnet sin førende posisjon i høyere musikkutdanning og det faktum at «brukerne av høgskolens utdanninger» i yrkesfeltet var svært mange av de samme som også utformet og underviste på kirkemusikkstudiet, fikk utdanningen en selvskreven selvvråderett over sitt eget kunnskapsgrunnlag. I et historisk perspektiv har det gjennomgående vært stor konsensus om hva slags kunnskap en kirkemusiker skal forvalte. Studieplanene gir inntrykk av at kirkemusikalsk kunnskapsbase er en forholdsvis fast størrelse i og med at den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen er lite endret siden musikkhøgskolens opprettelse i 1973. Studieplanene signaliserer dermed kirkemusikk som noe tidløst og som i kraft av dette gir legitimitet og posisjon til profesjonen. Dette har utgjort et lite utfordret fundament for profesjonens kunnskapsmessige legitimering i lang tid.

Parallelt med utdanningens etablerte kunnskapsforståelse har det i hele etterkrigstiden pågått en kontinuerlig prosess i Den norske kirke om kirkemusikerens rolle. Bortsett fra enkelte utredninger og innspill til Kirkemøtet (kirkens øverste

beslutningsorgan) av typen «kirkemusikalske utfordringer», har det frem til 2005 vært få retningsgivende dokumenter som definerer Den norske kirkes forståelse av kirkemusikk og kirkemusikertjenesten. Da utkom kirkens kulturmelding *Kunsten å være kirke* (Norske kirkeakademier 2005). Denne tegner et helhetlig bilde av forholdet mellom kirke og kunst. På Kirkemøtet høsten 2008 ble den allerede nevnte *Plan for kirkemusikk* vedtatt. Denne definerer syv områder som skal utgjøre kirkemusikerens kjernevirksomhet: (a) gudstjenester og kirkelige handlinger, (b) korvirksomhet, (c) samarbeid med hjemmet, (d) samarbeid med barnehage, skole og kulturskole, (e) institusjoner, (f) konserter og (g) instrument og bemanning. Planen er en rammeplan for utarbeiding av lokale kirkemusikkplaner. På samme måte som med gudstjenestereformen som nettopp er innført, er stedegenhet, involvering og fleksibilitet beskrivelser som går igjen som kjerneverdier. På det musikalske området skal disse verdiene forvaltes av kirkemusikerne.

Kirkelige reformer representerer med andre ord stemmer utenfra som utfordrer etablerte forståelser av utdanningens innhold. Kirkens praksis med lokalt selvstyre bidrar til å gjøre kirken til en sammensatt størrelse både hva gjelder form og uttrykk. Samtidig er Den norske kirke en betydelig teologisk, historisk, kulturell og sosiologisk størrelse. Å utdanne kirkens 'kultursjefer' – kirkemusikerne – til dette yrkesfeltet er derfor i ferd med å bli en stor utfordring. For hvem er kirken? Hvem vet kirkens musikalske beste? Hvem har reell definisjonsmakt?



NOEN FAKTA OM KIRKEMUSIKEREN OG KIRKEMUSIKKUTDAN- NING

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

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

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

Norges musikkhøgskole i Oslo er sammen med Norges tek-

nisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim de eneste musikkutdanningsinstitusjonene i Norge som tilbyr en definert, fireårig bachelorutdanning i kirkemusikk. Imidlertid finnes utdanningsløp som kvalifiserer for kantorgodkjenning dersom de bygges opp etter gitte retningslinjer og/eller inneholder visse valgemner. Slike utdanningsløp finnes helt eller delvis ved universitetene i Bergen, Stavanger og Tromsø. Utdanningene er i all hovedsak like i sitt faglige innhold, men ulikt organisert. Studienes innhold er regulert av kvalifikasjonskravet i tjenesteordningen. I tillegg finnes alternative utdanninger. Ett eksempel er studie-programmet «Menighet, musikk og ledelse» (MML) ved Høgskolen i Staffeldtsgate (HiS). Denne utdanningen har en noe annen faglig profil enn de tradisjonelle kirkemusikk-utdanningene ved at den i tillegg til musikkemner også inkluderer forholdsvis store komponenter med teologiske og administrative emner. Dessuten stilles det ikke krav om orgel som hovedinstrument. Mange menigheter ønsker kirkemusikere med MMLs faglige profil, til tross for at denne utdanningen ikke er formelt godkjent i henhold til tjenesteordningen som Kirkemøtet har vedtatt.

Tall fra Kirkens arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (2007) viser at i underkant av 60 % av landets kirkemusikere har kantorkompetanse, det vil si fireårig kirkemusikkutdanning. De øvrige har alternativ eller begrenset utdanning. Det finnes også et stort antall kirkemusikere fra andre land. Av landets drøyt 900 kirkemusikere har nærmere 20 % utenlandsk bakgrunn. Av disse igjen har nærmere 70 % utdanning som er godkjent som kantorkompetanse i Norge. Noen få har ingen formell kompetanse, mens de resterende har tilvarende treårig høgskoleutdanning i musikk. Av de utenlandske kir-

kemusikerne er i underkant av 70 % fra Storbritannia, Tyskland og Nederland, mens de øvrige i hovedsak kommer fra Øst-Europa.

HVA VIL DET SI Å PROFESJONSUTDANNE?

En profesjonsutdanning skal formelt kvalifisere og praktisk og teoretisk dyktiggjøre for en spesifikk yrkesutøvelse (Molander og Terum 2008). Profesjonsutdanning blir av Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus beskrevet som «høyere utdanninger som er yrkesrettede og skal kvalifisere for utførelsen av spesialiserte tjenester». Det er således mange studier som kan kalle seg profesjonsutdanninger – langt flere enn de som kalles profesjonsutdanning i studiekatalogene. Profesjonsbegrepet er stadig oftere å høre også innenfor høyere musikkutdanning. Ikke i studiekatalogene, men i form av forskningsarbeid og hvordan utdanningene omtaler seg selv eller blir omtalt av andre med tilknytning til høyere musikkutdanning. Grunnene til denne dreiningen kan vi finne både i et endret utdannings-landskap (sammenslåinger av institusjoner og opprettelse av nye universiteter) og i politiske føringer om tydeliggjøring av nytte og relevans i utdanningene (især Stortingsmelding nr 44 «Utdanningslinja»). Å kalles en profesjonsutdanning indikerer at utdanningen er anvendelig til noe, hvilket igjen er et kvalitetskriterium i høyere utdanning.

Studentene etterlyser relevans. Politikerne forutsetter relevans. Yrkesfeltet etterlyser relevans. Og ikke minst roper media på relevans. Er det å utdanne kirke-musikere kun et spørsmål om relevans? Mange vil mene at det er en fattig utdanning om den utelukkende er opptatt av relevans. Dessuten utfordrer spørsmålet en nokså roffestet

forståelse innenfor høyere musikkutdanning som handler om at musikkutdanningene ivaretar et kunnskapsgrunnlag som tradisjonelt har søkt sin legitimering i at det er *utenfor* relevans-tenkningen. Den kunnskapsmessige selvråde-retten har plassert musikkutdanninger *utenfor* ethvert 'fordi'. Musikkutdanningene – som den musikalske erfaringen – begrunnes i sin egenverdi, ikke i et årsak – virkning forhold som er tuftet på relevans.

Når musikkutdanninger kaller seg profesjonsutdanninger, møter de derfor seg selv i døren. Et kunnskapsgrunnlag som i følge tradisjonen nærmest forutsetter å være fritatt relevansenkning og som utdanningene selv i stor grad har definert, skal samtidig være tjenende i sitt vesen og levere i henhold til oppdrag fra skole, kirke og samfunn. Dette er ikke friksjonsfritt. Stillingen som kirkemusiker beskrives dessuten som en tjeneste, både av kirken og av utdanningen: «Den som skal tilsettes som kantor i Den norske kirke, vigsles til tjeneste i kirken» (fra studieplanen for kirkemusikk, 2012). Det tjenende er med andre ord et helt grunnleggende kjennetegn ved profesjonsutøvelsen og derfor også en vesentlig premisse for profesjonsutdanningen. Denne uttalte doble identiteten som både kunnskapsmessig fristilt og samtidig tjenende er kirkemusikkutdanningens kanskje fremste kjennetegn – og dens fremste utfordring.

EN PROFESJONSUTDANNING ER BÅDE EN UTDANNING AV OG EN UTDANNING TIL

Denne doble forankringen kan beskrives med de to små preposisjonene *av* og *til*. Mellom disse oppstår det ofte dilemmaer – det være seg et utdanningsdilemma eller et personlig dilemma for profesjonsutøve-

ren. Kirkemusikkutdanningens utfordring – som for enhver annen musikkutdanning som ønsker å være en profesjonsutdanning – er å finne balansepunktet mellom *av* og *til*. Profesjonskvalifisering handler om en kontinuerlig tyngdeoverføring mellom den kunnskapsmessige utrustningen av den enkelte profesjons-utøver og ferdighetsutrustning til tjeneste på et spesifikt yrkesfelt. Man skal være dyktig både i kunnskap og handling. En profesjonsutdanning er samtidig en utdanning *av* og en utdanning *til*.

Ett typisk dilemma for en nyutdannet kirkemusiker er den kunnskapsmessige forventningen: Presten forventer en liturgisk fagperson. Begravelsesbyråene forventer en «jukebox» (begrepet er lånt fra en informant) som man nærmest putter en bestilling på. Menighetsrådet ønsker seg en allsidig menighetsarbeider både musikalsk og sosialt. Kirkemusikeren selv har store forventninger til kvalitet og musikkfaglig soliditet. Å finne sitt profesjonelle grunnfjell i et slikt krysspress av forventninger kan være en stor utfordring. Hvor langt skal den profesjonelle kompromisse på egne idealer? Hvor langt er det mulig å utføre de forventede arbeidsoppgavene med den kompetansen man har? Hvor langt skal den profesjonelle strekke seg ut over det musikkfaglige i sitt arbeid? De profesjonelle livsbetingelsene er komplekse, tidvis oppleves de motsetningsfylte og de innebærer at den profesjonelle må foreta vanskelige valg.

PRAKSISSORG

Som konsekvens opplever mange nyutdannede kirkemusikere praksissorg. For å beskrive nyutdannedes møte med de mange forventningene benyttes ofte beskrivelsen *praksissjokk*. Det kan man også anvende om nyutdannede kirkemusikere. Dog

vil jeg hevde at det er en noe feilfokuseret framstilling – den forteller bare en halv sannhet. Praksissjokk har undertoner av *fravær av kunnskap*. Jeg foretrekker en tilstandsbeskrivelse som refererer til *nærvær av kunnskap*. For det er ikke slik at de nyutdannede kirkemusikerne mangler kunnskap. De besitter masse kunnskap, ikke minst på det klassiske, tradisjonstunge repertoaret – både i form av innsikt og praktiske og kunstneriske ferdigheter. Men slik kunnskap etterspørres i liten grad, i følge informantene. Det betyr ikke dermed at den ikke er viktig. Det forutsetter imidlertid fra utdanningens side at man kontinuerlig stiller spørsmål om *hva* og *hvem* kunnskapen den formidler skal være viktig for.

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

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

PRAKSIS - ÉN NØKSEL MELLOM AV OG TIL

Det finnes selvsagt ikke ett svar på hvordan utdanningen kan finne balansepunktet mellom *av* og *til*. Ikke minst handler det om at yrkesfeltet kirkemusikkutdanningen skal forberede for ikke er ensartet. Som vi har sett, er ste-degenhet, mangfold og fleksibilitet uttalte idealer i de kirkelige reformene. På den ene siden er studieplanen tydelig på at den skal utdanne til tjeneste som kantor i Den norske kirke. Samtidig har ikke Den norske kirke én musikalsk identitet. Den er like sammensatt som det er antall menigheter. I 2012 var dette tallet 1261. Én og samme utdanning kan ikke treffe et bevegelig mål bestående av 1261 menigheter med lokalt selvstyre. Utdanningen må tydeliggjøre sin egen signatur. Å 'løpe etter' i et forsøk på å tilfredsstille kirkens mangfold vil trolig være et nyteløst prosjekt.

Dette er utdanningens perspektiv. Tar vi imidlertid den nyutdannedes perspektiv, er situasjonen at samtlige av studiens 10 informanter forteller om det jeg kaller praksissorg i møte med arbeidslivet. Møtet med yrkesfeltet ble ikke det de forestilte seg. Gjennomgående har de et stort fokus på *til*-perspektivet, og i særlig grad det de forventningene de opplever å ikke kunne innfri. Det er ikke til å undres over, det er *til*-perspektivet, tjenesten, som utgjør deres hverdag. Utdanning *av*-perspektivet kan det være vanskeligere å ha bevissthet om, siden den enkeltes kunnskaps- og ferdighetsnivå år for år blir en stadig mer integrert del av kirkemusikeridentiteten. At de er gode til å spille orgel, at de har stor liturgisk innsikt og at de har gode dirigenttekniske ferdigheter er kanskje noe som bare er der, som en naturalisert del av deres profesjonelle identitet. Samtidig vil egen kirkemusikeridentitet

og egen kompetanse oppleves som problematisk dersom den ikke kan omdannes til handlinger som er ønsket og forventet i yrkesfeltet.

Det finnes med andre ord en differanse mellom utdanning *av* og utdanning *til* som de nyutdannede erfarer, men som utdanningen ikke ser ut til å fange opp. Ett forhold mange av studiens informanter påpeker er savnet av praksis i utdanningen. Praksis (og annen form for praksisnærhet) regnes normalt for å være et av de fremste kjennetegnene ved en profesjonsutdanning. Den tradisjonelle kirkemusikkutdanningen (slik den er ved NMH) er imidlertid nesten uten praksis – den har kun én ukes praksis i åttende og siste semester. Før 2002 hadde den ingen praksis, til tross for at det ble foreslått tatt inn i utdanningen allerede på 1980-tallet. Øvrig praksis utøves i såkalte imaginære praksiser, det vil si øvingssituasjoner som er konstruert innenfor studiet for å etterligne 'virkeligheten', så som kor- og gudsjenestep praksis med medstudenter og lærere. Dette kan gi verdifull trening et stykke på vei, men hva skjer når den nyutdannede begynner i sin første jobb og står foran et kor der ingen kan noter? Eller som består av bare kvinner? For ikke å si barn? Utdanningens imaginære praksis egner seg godt for å lære seg å mestre et musikalsk materiale, men ikke nødvendigvis for å lære seg å mestre musikalske og menneskelige relasjoner.

Å PROFESJONS-UTDANNE ER Å FORESTILLE

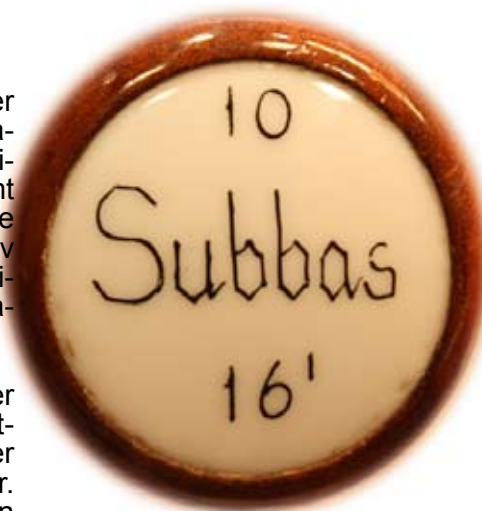
Ideen til å bli kirkemusiker starter for de aller fleste med en forestilling. For noen er det ett bestemt forbilde som utgjorde forestillingen og motivasjonen. For andre er ikke forestillingen

personifisert, men den handler gjerne om erfaringer fra deltakelse i kirkemusikalske aktiviteter, fasinasjon for et bestemt repertoar eller for orgelet. De fleste bærer med seg et bilde av hva det vil si å være kirkemusiker, et bilde som utgjør motivasjonen for å søke studiet.

Utdanning som forestilling er selve kjernen i en profesjonsutdanning. Utdanningen skaper et bilde av hva som kommer. Ser vi på utdanningen som en forestilling av det som kommer etter studiene er det viktig å være oppmerksom på hvilken makt man har over studentene. Læringsforskeren Etienne Wenger bruker globusen som eksempel på forestillingens betydning: Man kan peke på en globus og si «der bor vi». Det forutsetter fantasi og det skaper forestillinger og forventninger, dog uten noen forankring i virkeligheten. Da er det noe ganske annet enn å gå inn i et hus og si «her bor vi», sier han. En profesjonsutdannings oppgave i et *til*-perspektiv er å realitetsorientere studentene, å fortelle «her bor vi». Utdanningen skaper forventninger til både arbeidsgiver, arbeidsoppgaver og til selve profesjonsutøvelsen. Det betyr at utdanningen gjennom sine kunnskapsmessige prioriteringer formidler – direkte og indirekte – hvordan profesjonsfeltet er og kanskje også hvordan det *bør* være. Hvis forestillingen knyttes til en forestilt verden ('globusen') mer enn til en reell verden ('huset vi bor i'), kan det få stor betydning for den nyutdannedes møte med arbeidslivet.

Historien om stenhuggeren og katedralbyggeren er et annet godt bilde på utdanningens forestillende funksjon. Også denne er hentet fra Etienne Wengers bok *Praksisfællesskaber* (2004):

To stenhuggere blir spurt om hva de holder på med. Den ene



svarer «jeg hugger denne stenen i en perfekt firkantet form». Den andre svarer: «Jeg bygger en katedral». De er like gode håndverkere, og deres engasjement for arbeidet kan utmerket godt være like stort. Forskjellen handler om deres forestilling om det de lager og hvordan de plasserer seg selv og sine ferdigheter i en større sammenheng. Denne forskjellen er det som utgjør forestillingens funksjon. Som en konsekvens av ulike forestillinger kan de lære svært ulike ting av samme aktivitet. På samme måte er det med utdanningen. Studiet kan utdanne disiplinutøvere som er dyktige stenhuggere, – det vil si musikere, men som ikke av den grunn opplever seg som dyktige katedralbyggere, – det vil si profesjonsutøvere. Skjønt; utdanningen har nok skapt forestillinger om en katedral. Den ligner bare ikke på den de nyutdannede arbeider i.

Katedralbyggeren og stenhuggeren kan brukes til å illustrere et profesjonsstudium med og uten praksis. Følgende fortelling fra en av informantene er beskrivende:

Hva er det du opplever mest meningsfylt å jobbe med?

-Det handler jo mye om hva slags tilbakemeldinger jeg får. (...) Jeg har to orgelelever som er seks år gamle. Og når jeg ser hvor gøy de synes det er å spille orgel, så er det jo klart at jeg blir inspi-

ret av det. Og barnekoret jeg har også, de er opp til 12 år. Når jeg hører at de har lært noe, når jeg hører at de synger og lærer noe... Å synge er å lære noe. Og når da barna faktisk gjør det, synes jeg det er veldig stort.

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

-Nei! (latter)

Hva trodde du da?

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

Ingen av de to stenhuggerne tar feil, de har bare grunnleggende ulike perspektiv, hevder Wenger. Også dette er et bilde som er overførbart til profesjonsutdanningen i kirkemusikk: det er ikke nødvendigvis noe feil med studiets emner. Derimot er det en dimensjon ved dem som ser ut til å mangle, nemlig *til*-dimensjonen. Katedralbyggerens dimensjon må på en eller annen måte inkluderes i utdanningen for at den skal bygge rettethetens kunnskap – ikke i stedet for den praktiske og kunstneriske kunnskapen, men som en dimensjon ved den. En utdanning som ikke skaper realistiske forestillinger står i fare for å utdanne stenhuggere, ikke katedralbyggere.

Forestillingens funksjon er også viktig for å skape tilhørighet, motivasjon og identifikasjon. Utdanningen kan bekrefte eller avkrefte forestillinger, og den skaper nye. Forestillingen kan la oss friste til å skape en urealistisk idealverden i vårt eget

bilde. Men viktigere er likevel forestillingen som en ressurs – det er gjennom forestilling at vi motiveres og plasseres oss selv i en større sammenheng. Derfor er det viktig at katedralen som utdanningen bygger ligner på den studenten begynner å arbeide i. Det handler både om realisme og motivasjon.

Referanser:

Baden, Torkil Olav (1995): *Toner i tusen år: en norsk kirkemusikkhistorie fra gregoriansk sang til gospel*. Oslo: Norsk musikkforlag.

Den norske kirke (2011): Gudstjenestereformen - en grafisk fremstilling http://www.kirken.no/_files/gudstreform_grafikk_2011.swf.

Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon (2007): *Mangfold og egenart - Utfordringer og kompetansebehov på kirkemusikksektoren*. Oslo: Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon.

Kirkemøtet (2005): *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kantor*: www.lovdata.no/for/sf/kk/xk-20041120-1896.html.

Kirkemøtet (2009): *Plan for kirkemusikk*. Vedtatt på Kirkemøtet i 2008, iverksatt 2009.

Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

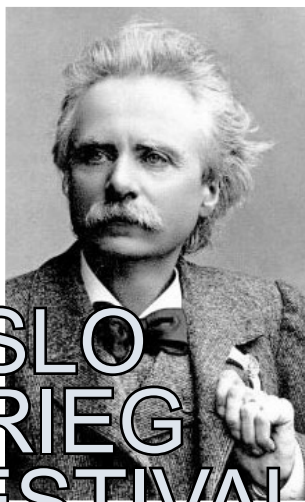
Norges musikkhøgskole (2012): «Studieplan for kandidatstudiet i kirkemusikk». www.nmh.no

Norske kirkeakademier (2005): *Kunsten å være kirke. Kirkens kulturmelding*. Oslo: Verbum.

Solhaug, Arne (2002): *Fra organist til kantor. På vei mot en ny kirkemusikeridentitet*. Oslo: Verbum.

Varkøy, Øivind (1993): *Hvorfor musikk?: en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad notam Gylendal.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.



OSLO GRIEG FESTIVAL 2013

Oslo Grieg festival arrangeres i år for 12. gang og finner sted fra lørdag 27. april til og med søndag 5. mai.

Det er i år 170 år siden Edvard Grieg ble født i 1843, 150 år siden Edvard Munch ble født. Edvard Grieg forbindes først og fremst med Bergen og Troidhaugen. Men faktum er at han bodde flere år i hovedstaden, både i sin mest produktive ungdomsperiode fra 1866-1876 og i vinterhalvåret på slutten av sitt liv fra 1900-1907. Mens han var bosatt i Oslo (Christiania/Kristiania til 1924) fullførte han pianokonserten i a-moll, den andre fiolinsonaten, Peer Gynt musikken, det første heftet med Lyriske stykker og kor- og sangkomposisjoner.

I oktober 1900 flyttet han inn på det nybygde Soria Moria på Voksenkollen og ble der i flere måneder. I 1903 hadde han nesten solgt Troidhaugen til fordel for et hus på Slemdal. Slåttene opus 72 ble skrevet ferdig på Soria Moria i 1903 og det siste heftet med Lyriske stykker og Salmer opus 74 mens han bodde på Hotell Westminster, på hjørnet av Karl Johans gate og Universitetsgaten. Engebret Cafe på Bankplassen var alltid stamrestauranten til Grieg i Oslo. Der fikk han servert sine favoritter: østers og champagne.

Oslo Griegfestival omfatter i år 8 arrangementer.

Åpningskonserten lørdag 27. april i Nasjonalgalleriet er med sopranen Solveig Kringlebotn akkompagnert, av Einar Steen-Nøkleberg. Søndag 28. april spiller Barratt Dues juniororkester samme sted. Tirsdag 30. april blir det «på sporet av Grieg i hovedstaden», fra Studenterlunden til Engebret Cafe, med Bjørn Øgaard som cicerone. I festsalen på Engebret holder professor Harald Herresthal foredrag. Årets festivalmusikere, Vertavokvartetten, spiller Griegs ufullendte strykekvartett, og det hele avrundes med middag i Griegs ånd.

Torsdag 2. mai byr på to konserter: Kl. 17.00 presenteres komponisten Kjell Habbestad i Nasjonalgalleriet. Etter et portrettintervju blir flere av hans komposisjoner urforeført, bl.a. en strykekvartett, et bestillingsverk fra festivalen, fremført av Vertavokvartetten.

Kl. 19.30 blir det gjenhør med fjorårets russiske pianist Edvard Kunz, men denne gang i Universitetets aula med Munchs nyrestaurerte veggmalrier. På programmet står bl.a. Ravels *Gaspard de la Nuit* og *Moments musicaux* av Rachmaninov.

Fredag markeres 200 års jubileet for Giuseppe Verdi. En Verdifull aften i Oslo militære samfund byr på sanger og arier av jublanten fremført av unge lovende sangere. I tillegg spiller Vertavokvartetten første sats av Verdis ganske så ukjente strykekvartett.

Lørdag blir det en konsert med flerkulturelle innslag og Oslo Grieg festival avsluttes søndag i Nasjonalgalleriet med Edvard Griegs internasjonale komponistkonkurranse der årets instrument er harpe.

Vel møtt!

ASTRID HAAVARDSHOLM

<http://www.oslogriegfestival.no/>

FOTO: <http://www.google.no/imgres>