

Profesjonskvalifisering

Innlegg og kommentarer ved presentasjon av boka
Kvalifisering for profesjonsutøving

Presentasjon av boka – Kåre Heggen

Kommentarer ved:

Kari Toverud Jensen

Halvor Fauske

Hallgerd Conradi

SPS arbeidsnotat nr. 1 - 2010

Kvalifisering for profesjonsutøving – presentasjon av boka ved Kåre Heggen

Professor ved Høgskulen i Volda og professor II ved SPS, Høgskolen i Oslo

Sentralt i den boka som blir lansert er data m.a. innsamla i StudData-prosjektet ved SPS, som eg har hatt tilgang til frå eg starta i bistilling ved senteret i 2005. Eit viktig siktemål med boka er difor å beskrive trekk ved nokre sentrale høgskulebaserte profesjonsutdanningar: sjukepleiar-, lærar- og sosialarbeidarutdanning. Det er utdanningar som bemannar ("bekvinner" er eit meir korrekt ord) svært sentrale aktørposisjonar i velferdsstaten. For å antyde omfanget: Kwart år tek ein opp om lag 8-9 tusen nye studentar til desse utdanningane.

Utover ei slik beskrivande framstilling, har boka ei meir normativ målsetting. Korleis bør utdanning til desse felta vere lagt opp? Korleis kan ein forstå kritikken og manglane i noverande utdanningar sett på bakgrunn av ein slik diskusjon? Boka trekkjer fram internasjonal og nasjonal litteratur om desse spørsmåla. I tillegg brukar eg eiga erfaring som lærar i profesjonsutdanning gjennom mange tiår, for både å stille spørsmål, men også antyde mulige faglege svar.

Innleiingsvis seier boka litt om historia til desse utdanningane. Dei har felles trekk, men og ulikskapar. Alle har m.a. hatt eit sterkt innslag av opplæring i yrkesfeltet. Reformene i høgre utdanning siste tiåra, har auka dei akademiske ambisjonane og gitt utdanningane eit sterkare teoretisk preg.

Ungdomskulturell endring

Det er sett nærare på rekrutteringa til utdanningane gjennom data frå Samordna opptak. Vi veit at desse utdanningane rekrutterte godt for nokre tiår attende. Det var ikkje enkelt å kome inn på lærarutdanninga på 60- og 70-talet, og også sjukepleie- og sosialarbeidarutdanning fanga betre ungdoms utdanningsinteresser på 70- og 80-talet enn i dag. Når vi kjenner velferdsstatens behov for arbeidskraft framover, må det vere eit stort tankekors når talet på primærskjjarar til desse utdanningane, dvs dei som prioriterte slik utdanning høgst, samla

gjekk ned med 27 prosent frå 1997 til 2008 (for allmennlærerutdanning nesten ei halvering), samtidig som søkinga gjekk opp på t.d. tekniske, økonomiske og meir eliteprega utdanningar. Det kan vere mange grunnar til dette, men det kan også sjå ut til å avspegle ungdomskulturell endring.

Grunn til uro

Framstillinga av utdanningane og kvalifiseringa til desse yrka, er særleg gjort på bakgrunn av StudData, der studentar og ferske utøvarar som har tatt grunnutdanninga si ved ulike høgskular rundt om i landet, har vurdert utdanninga. I nokon grad er det og trekt inn intervju med ferske utøvarar. Denne empirien tyder på at det er grunn til uro, utover det som er nemnt om rekruttering: Mange studentar seier dei brukar lite tid på studiet og mange sluttar undervegs. Mange er misnøgde med fagleg innhald både som student og når dei er ferdige kandidatar. Nokre meiner det teoretiske innhaldet er lite relevant for yrkesutøvinga, at studiet inneheld for lite praksis og er for svakt i utviklinga av praktiske ferdigheiter. Ofte høyrer ein at studiet har for svak fagleg samanheng – mellom faga og mellom fag og yrkesfelt. Kritikken kan tyde på at det ikkje berre handlar om kosmetiske endringar, men at det trengst ei meir grundig nytenking. I ei tid då mange høgskular prioriterer master- og doktorgradsutvikling for å kunne bli universitet, kan det vere ekstra grunn til å ta debatten for å unngå ei utarming av grunnutdanningane.

Ulik kritikk

Kritikken artar seg noko ulikt mellom dei tre profesjonane: Manglande fagleg samanheng blir særleg fokusert blant lærarane, samtidig som dette ikkje handlar om den faglege kvaliteten på lærarutdannarane. Dei blir vurdert som fagleg dyktige på sine felt. Det kan tenkjast at kritikken blant lærarane også handlar om eit meir komplekst yrkesfelt. Læraren skal ikkje berre ha god fagkunnskap, men denne skal også formidlast til ein klasse med ofte meir ulike føresetnader enn før. Kritikken blant sosialarbeidarane handlar mindre om fagleg samanheng i studiet, men meir om at den teoretiske kunnskapen ikkje synes så viktig samanlikna med meir personlege evner og verdiar og haldningar. Sjukepleiarane sin kritikk handlar meir om organisering av utdanninga og den faglege kvaliteten på undervisninga.

Relevant forpraksis

Det kan vere grunn til å stille spørsmål ved om det kan vere samanhengar mellom rekrutteringa og den kritikken som kjem fram. I kva grad har dagens studentkull føresetnader for å gjere dei koplingane som kan og bør gjerast mellom teoretisk kunnskap og yrkesutøving? Når rekrutteringa var betre, var det allmenne kunnskapsnivået meir homogent. På ein skilde utdanningar var det tidlegare òg krav om relevant forpraksis slik at ein hadde ein viss kjennskap til yrkesfeltet før ein møtte profesjonsutdanninga.

Kva duger?

Kva så om det normative spørsmålet om kva slags profesjonsutdanning som duger? Eit enkelt svar kunne kanskje vere å dempe kravet om teoretisk kunnskap og styrke den praktiske opplæringa i yrkesfeltet. Påstanden er at eit slikt svar er ufullstendig, og i boka blir det brukt ein god del plass til ei kritisk vurdering av teoretiske bidrag, særleg Lave og Wenger sine arbeid, som er mykje nytta perspektiv i norsk utdanning. Det er perspektiv som sterkt framhevar den deltakingsbaserte læringa i yrkesfeltet, men som i liten grad får fram kva rolle utdanningsbasert teoretisk kunnskap kan spele i ein kombinasjon med yrkeserfaring.

Teori og praksis

I boka blir det forsøkt argumentert for eit både og – at dei nemnde yrkesfelta har behov for utøvarar som både har relevant teoretisk kunnskap – og som utviklar evna til å resonnerer og handle gjennom praksisopplæring. Sterkare teoretisk innslag i utdanningane er ikkje uheldig, tvert i mot, det spørst korleis det teoretiske innhaldet kan integrerast i yrkesfeltet. Auka vekt på forskingsbasert kunnskap er viktig fordi det kan bevisstgjere studenten på det faglege grunnlaget for praksis. Men for desse relasjonstyrka, kan denne kunnskapen sjeldan direkte omsettast i handling (evidensbasert praksis) – yrkesutøvarer må til vanleg sjølv vurdere korleis kunnskapen kan brukast overfor bestemte pasientar eller elevar – og ikkje minst kva som er etisk forsvarleg i det konkrete tilfellet.

Utvikle møteplassar

I avslutninga blir det argumentert for tre meir pedagogiske prinsipp for slike profesjonsutdanningar:

- 1) Å styrke studentens personlege kvalifiseringsprosjekt ved halde oppe diskusjonen om korleis studenten brukar egne erfaringar og fagkunnskapar til å utforme framtidig yrkesrolle,
- 2) Å styrke den faglege samanhengen mellom utdanning og yrke ved at alle lærarane i utdanninga har eit felles ansvar for å relatere fagkunnskapen til yrkesfeltet,
- 3) Å utvikle møteplassane mellom utdanninga og yrkesfeltet, for å styrke samanhengen i kvalifiseringa, for studentar i praksis og for ferske utøvarar i yrket. Det kan gjere det enklare for utdanninga å gi relevant undervisning, men òg enklare for yrkesfeltet å relatere seg til utdanninga sitt innhald. Studentar som ofte sel eller i verste fall kastar lærebøkene på slutten av året eller grunnstudiet, kan tyde på at denne relasjonen er for svak.

Takk til fagmiljøa ved HVO og HiO som har vore svært viktige for å gjennomføre dette arbeidet, men også kollega Hilde Larsen Damsgaard ved Høgskolen i Telemark, som har vore med på intervjustudien, og også er medforfattar i to kapittel.

Kvalifisering for profesjonsutøving – Kommentar ved Kari Toverud Jensen

Dekan ved Avdeling for sykepleierutdanning, Høgskolen i Oslo

Først vil jeg takke for at jeg ble invitert til å gi en kommentar til Kåre Heggens bok ”Kvalifisering for profesjonsutøving”. For det å bruke litt tid av sommeren til å lese og reflektere rundt boken har gitt nye innspill, vært givende og til dels noe nedslående.

Relasjonen til læreren

Boken gir mange innspill som det kunne vært interessant å kommentere, men med tilmålte minutter har jeg valgt ut ett område som jeg ønsker å si noe om:

Refleksjoner rundt lærerkvaliteten, eller studentenes vurdering av relasjonen til lærer.

Jeg mener boken er et viktig bidrag som utdanningene trenger, den stiller spørsmål om utdanningenes kvalifiseringsmetoder, -innhold og -relevans med bakgrunn i studenters opplevelse, responser og knyttet opp mot forfatterens utvalg av teoretiske forankringer. Boken og studiene bidrar således med et ”utenfrablikk”, som er vesentlig når vi retter blikket innover gjennom forhåpentligvis kritisk refleksjon av egen virksomhet. Så kan en stille seg spørsmålet om nytten av å sammenligne utdanninger med ulik lengde, fokus og oppbygging.

Forenklet forståelse

I Heggen sin undersøkelse, skiller sykepleierstudentene seg ut med en mer kritisk vurdering av relasjonen til lærerne sine enn hva sosialarbeiderstudenter og lærerstudenter gjør.

Underlagsmaterialet viser til at lærerne er lite åpne for nytenkning og forslag til endring, de er lite tilgjengelig for spørsmål og veiledning, samt at de ikke er godt forberedte til undervisning. Heggen trekker veksler på NOKUTs evaluering av sykepleierutdanningene fra 2005, som påviste en relativt lav formell fagkompetanse blant lærerne. Ut fra min erfaring og kunnskap fremstår dette som en forenklet forståelse! For resultatet av din undersøkelse setter faktisk ord på noe som er en utfordring. Det jeg savner er at resultatene sees mer i sammenheng, som dette med ulike tradisjoner, det å inneha troverdighet som lærer, praksisomfangets betydning, og betydningen av profesjonelt engasjement og profesjonell identitet. Hver for seg tar du dette opp, men reflekterer slik jeg ser det i liten grad rundt

mulige sammenhenger i forhold til resultatene og da spesielt i forhold til lærerkvalitet, som jeg vil kommentere spesielt. Du viser til sammenhenger over de variablene du opererer med, og der ser man en signifikant positiv sammenheng mellom arbeidsinnsats, arbeidspress og profesjonelt engasjement blant sykepleierne. Så vet vi jo fra tidligere forskning at sykepleierstudentene er fornøyd med valg av yrke, men mindre fornøyd med valg av utdanningssted. Så er da lærerkvaliteten så viktig?

Amerikansk evaluering

Jeg vil prøve å dele noen refleksjoner rundt de utfordringene vi står i, for dette er utfordringer.

Den amerikanske sykepleieforsker Patricia Benner sin evalueringsstudie av sykepleierutdanningene i USA konkluderer med noe av det samme, at det er kun et fåtall av lærere som er i stand til å formidle sykepleiefaget. Hun sier at det å formidle teoretisk kunnskap om sykepleie til studentene på en måte som gjør dem i stand til å forstå den og omsette den til handling i praksis, har vist seg å være svært vanskelig. Hun hevder at de fleste lærerne på sykepleierutdanningen bare greier å formidle den teoretiske kunnskapen. Det ligger noe her mellom det evige spenningsforhold teori – praksis og formidling av relevansen for utøvelsen. Nå er som kjent sykepleierutdanningen i USA noe annet sykepleierutdanning i Norge, der bachelorutdanningene stort sett ikke tilfredsstillers EUs utdanningsstandard, mens sykepleierutdanning på høyere nivå ligger godt an i forhold til europeiske utdanninger.

Hjelpe andre

I dagens og gårdsdagens sykepleierutdanninger jobber det oftest kvinner (85 prosent), snittet er godt over 50 år, mange var ferdig sykepleier på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet, jobbet som sykepleier noen år, hadde ambisjoner og tok en eller annen videreutdanning som jordmor, helsesøster eller anestesisykepleier og hovedfag på 80- og 90-tallet. Mange begynte på sykepleierutdanningen med et ønske om å hjelpe andre, som samsvarer med Bodil Tveits avhandling ”Ny ungdom i gammelt yrke”, der studentene ved siden av å ha et sterkt selvorientert motivasjon, også er ”*opptatt av å hjelpe andre, til å bidra og til å gjøre noe viktig*”. Mange startet på høgskolene, med et stort ønske om å formidle sine kunnskaper og sine erfaringer. Så kom kvalitetsreformen med krav om endrede måter å være lærere på – der fokuset på utdanningen ble flyttet fra undervisning til læring. Dette mener jeg har vært og er utfordrende for mange sykepleierlærere, da deres kompetanse ikke oppleves å bli etterspurt i

lik stor grad eller på en annen måte enn tidligere. Et interessant spørsmål er jo om sykepleielærere skiller seg ut på dette området i forhold til de andre lærerne, som vi sammenlignes med?

Hva er den gode lærer?

Sykepleielærere har i snitt noe lavere kompetanse enn sine kollegaer jamfør henvisningen NOKUT, men spørsmålet om hva som skal til for å være en god veileder/lærer er vel også avhengig av noe annet enn å ha en førstekompetanse. Noe også påstandene som benyttes i undersøkelsen for å vurdere lærerkvaliteten viser. Der henvises det til dette med lærernes forberedthet til undervisning, deres tilgjengelighet for spørsmål og veiledning, om studenten får konstruktive tilbakemeldinger, om studentene synes læreren er en god lærer og om hun eller han er åpen for nytenkning og forslag til endringer. Den engelske læringsforskeren Paul Ramsdens (1998) beskrivelse av den gode lærer inneholder kriterier, som at man stadig lærer seg noe nytt, at man er dynamisk, reflekterende og i utvikling, har entusiasme for eget fag og gjerne vil dele det med sine studenter, er oppmerksomme på kontekstens betydning og tilpasser sin undervisning deretter, at man viser evne til å transformere og utvikle kunnskap, ikke bare overføre, og at man viser respekt for sine studenter og er interessert i deres profesjonelle og personlige vekst.

Telhaug (1996) konkluderer med at engasjement er den enkeltfaktoren som framfor noen skiller den dyktige læreren fra de mindre dyktige (jf Ramsden).

Angår hele utdanningen

Jeg synes dette er vanskelig, det er som jeg sa til mine medarbeidere når jeg la dette frem på semesterstart i forrige uke, at det er så lett å trå feil. Og det er lett å gå i forsvar og si at dette ikke angår oss, det er de andre sykepleierutdanningene. Men dette angår oss som utdanning! Det angår meg som dekan og som leder av Norges største sykepleierutdanning!

Karen Jensen skrev i 1999 at det innenfor for sykepleie har vært en tendens blant enkelte til å gå svært langt i å plassere faget i et uvitenskapelig rom for moral og intuisjon. Mens andre igjen tenderer til å forherlige praksis og opphøye tradisjonen til en mystisk kraft (Jensen 1999, s.9). Der er vi ikke lenger, det mener jeg NOKUT og gjennomgående kompetanseheving de siste tiårene har bidratt sterkt til.

Bevissthet i rollen

Heggen diskuterer i boken hvordan vi fremstår i de rollene vi besitter. Det dreier seg om å være til stede i yrkeskonteksten – enten som veileder/foreleser/lærere i utdanninger eller som helsearbeider/sykepleier i klinikken. Slik jeg ser det dreier det seg om å fremstå som autentiske i den rolle en har. Kan dette sees i sammenheng med lærerkvaliteten og relasjon student/lærer? Professor Berit Karseth, UiO, avdekket i 2004 at sykepleierlæreres identitet ligger i ”praksis”, om dette fremdeles er en sannhet kan det muligens se ut som. *Hva innebærer det? Jo, at de opplevde at det var i praksis at læring finner sted.* I så måte kan jeg forstå studentenes kritiske vurdering, for hvordan kan vi stille opp mot den ”virkelighetens verden” studentene møter i sine kliniske studier – der de utøver sin profesjon som sykepleier og hvor legitimiteten for utøvelsen ligger. Vi vet, også gjennom StudData, at mange av våre studenter opplever den teoretiske delen av utdanningen til tider som uklart, diffust og virkelighetsfjern, og vi opplever daglig at studentene ikke møter på forelesninger vi mener er viktige for utøvelsen av profesjonen. Hvis det er slik at vår forståelse, lojalitet og identitet er sterkere tilknyttet noe annet enn vårt samfunnsmandat, blir vi verken troverdige eller autentiske aktører for studentene.

En stor utfordring

Jeg mener at sykepleierutdanningene har en større utfordring enn for eksempel de utdanningene som Heggen sammenliknet oss med, fordi 50 prosent (90 studiepoeng) av vår bachelorutdanning faktisk er lagt til klinikk eller praksis. Lærerutdanningen, som også er de som skårer best på relasjonen mellom lærer og student har 20 uker praksis på fire år. Vernepleierutdanningen har 60 studiepoeng (1/3) praksis, mens barnevernpedagog- og sosionomutdanningen har 42 studiepoeng (under 1/4) praksis. Det er i ”virkelighetens verden” (da helst sykehusene) de faglige helter og heltinner befinner seg, det er der det skjer. Det er de som har studentens kunnskapsmessige forrang, det kan i hvert fall se slik ut. I siste nummer av Sykepleien vises det til en undersøkelse fra Stavanger, og dette er ikke enestående. Saken det dreier seg om er håndtering av legemidler. Det kommer frem at sykepleierstudenter legger mest vekt på det de lærer i praksis, til tross for at det ikke alltid er det forskriftsmessige. De vil ”bli som dem”. En student sier:

Jeg synes praksis og skole er helt forskjellige ting, jeg. Helt forskjellig! Det vi lærer på skolen er noe helt annet enn det vi ser ute i praksis. Du skal forholde deg til skolen og dens læremåte, det har jo med eksamener å gjøre. Og så går du på jobb og der har de sine måter og sine rutiner. Jeg må jo ærlig innrømme at jeg tenker at det er de som har erfaringen, det er de som jobber her som gjør det slik jeg har lyst til å gjøre det.

Vi står i en stor utfordring!

Mer refleksjon

For å styrke sykepleierutdanningen må vi heve det teoretiske nivået, gjennom økt fokusering på studentenes analytiske og forskningsmetodisk kompetanse. Her støtter jeg Smeby og Vågan (2007) som konkluderer med at sykepleierutdanningen bør bli mer teoretisk og gi mer trening i å se hvilken relevans kunnskapen har. Den treningen bør innbefatte kontinuerlig refleksjon. Rønnestad skriver i boka *Profesjonsstudier* at å opprettholde kontinuerlig refleksjon i møte med utfordringer, blir vurdert som ”*det mest sentrale enkeltstående aspekt ved profesjonell utvikling*”.

Spørsmål om hvordan gjøre kunnskap relevant for utøvelse er betimelig! Vi står nå foran en ny mulighet gjennom innføringen av kvalifikasjonsrammeverket, der alle fag- og studieplaner må revideres. Her må vi ivareta både det kontekstuelle og det individuelle ved å skape læringsarenaer der studenten får mulighet til kontinuerlig reflektere rundt kunnskap. Boken til Kåre Heggen er et viktig diskusjonsbidrag inn i dette arbeidet!

Avslutningsvis så har du en interessant kritikk av Lave og Wengers forståelse om læring i praksisfellesskap, der du uttrykker enighet med Eraut om deres undergraving av det individuelle perspektivet på læring. Du trekker også veksler på Anna Sfards skille mellom læring som deltakelse – og tilegnelsesmetafor, som også hevder at en metafor ikke er nok.

Som en liten kuriositet, var dette noe jeg diskuterte i min egen dr.grads avhandling. Jeg prøvde meg på å beskrive engasjement som en samlende tredje metafor. Der engasjement fordrer at man tar del i noe, er opptatt av noe, viser interesse, ansvar og at man er engasjert og at man gjør dette engasjementet til sitt gjennom tilegnelse.

Det kan bli en annen diskusjon!

Et kritisk blikk på boka *Kvalifisering for profesjonsutøving* – Kommentar ved Halvor Fauske

Professor ved Høgskolen i Lillehammer

Jeg har blitt utfordret til å lese *Kvalifisering for profesjonsutøving* med et kritisk blikk. Denne utfordringen kom etter at jeg hadde lest boka første gang - og da uten et kritisk blikk. Men siden boka stimulerte til mange refleksjoner, fant jeg det interessant å lese ta fatt på boka igjen med et nytt og kritisk blikk. Innledningsvis vil jeg også minne om at kritikk ofte på uheldig vis blir begrenset til ”fault finding”, slik Raymond Williams påpeker.¹ Heller ikke jeg har lest boka med en slik kritikk for øye, min kritiske lesning har vært å se etter om noe kunne blitt gjort annerledes. Med ord har jeg med mitt kritiske blikk gransket om det er noe som kunne være tydeligere, noe som kunne blitt utdypet, og om det er noe av teoritilfanget og noen av resultatene som kunne blitt brukt på en annen måte.

Etter å ha lest *Kvalifisering for profesjonsutøving* første gang, falt det meg inn at et sitat fra Bjørnstjerne Bjørnsons *En glad gut* kunne passe som en slags introduksjon til bokas tematikk. Øivind har begynt på landbruksskole, og i et brev til foreldrene forteller han om livet ved skolen. Han skriver blant annet:

Her er to Ord, det ene hedder Theori og det andet Praxis, og det er godt at have dem begge to, og det ene er ikke noget uden det andet, men det sidste er dog det bedste.²

Det er disse ordene Kåre Heggen baler med i boka. Også han er opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis, og han legger vekt på at den teoretiske og praktiske kompetansen må utvikles i konkrete, praktiske sammenhenger. Heggen formulerer seg slik:

For å fremje kvalifisering som ein prosess som skjer både i utdanning og i yrkesliv, er det også behov for eit nyansert kompetanseomgrep som anerkjenner teoretisk og praktisk kunnskap og dialektikken mellom dei som sentrale element. I tillegg er det

¹ Raymond Williams, *Keywords*. New York: Oxford University Press, 1976, s. 75-76.

² Bjørnstjerne Bjørnson, *Samlede Digter-Verker*. - Standardutg. Kristiania : Gyldendal, 1919-1920, s. 491

naudsynt å halde fast ved på at kompetanse ikkje kan utviklast i eit vakum, men krev vidareutvikling i den konteksten han skal brukast i.³

Løfte diskusjonen

Refleksjonene som fører fram til denne konklusjonen, gir et godt utgangspunkt for konstruktive diskusjoner om profesjonsutdanningene, men jeg savner noe som kanskje kunne bidra til å løfte diskusjonene utover de vante problemstillingene. I boka refereres det til mye litteratur, det redegjøres for begreper og posisjoner, men uten at det pirkes så veldig mye i stoffet som presenteres. Riktignok refereres det til kritikk, men sjelden er det forfatteren selv som reiser tvil om etablerte sannheter. Eksempelvis kunne jeg tenke meg å stille grunnleggende spørsmål om skillene mellom disiplin-fag, profesjonsfag og håndverksfag er så klare som vi ofte forestiller oss. I dagens masseutdanningssamfunn må også mange av dem som har et disiplin-fag, praktisere faget på langt andre måter enn å forske på grunnleggende teoretiske spørsmål. Dette er fag som ifølge Heggen ikke har ”direkte praktisk nedslag”, men likevel er det stadig flere som praktiserer fagene i ulike yrkeskontekster. Håndverksfagene har sertifisering i form av svennebrev, fagbrev og mesterbrev, gjennom svenneprøve og fagprøve vurderes de kommende håndverkerne av laugsfeller, de beskyttes gjennom autorisasjoner, og mange håndverk krever i dag også mer av det som kan kalles teoretisk kunnskap. Den kontrollen som i boka tilskrives profesjonene gjelder også for håndverksfag, i alle fall når det gjelder sertifisering, vedlikehold og legitimering av faget.⁴ (jf Heggen 2010: 61). Dessuten har profesjonene som analyseres i boka, også i nyere tid gjennomgått store forandringer i alle fall ytre sett. De har blitt bachelor og masterstudier som kan avsluttes med en PhD. Med andre ord kan det argumenteres for at de tradisjonelle distinksjonene ikke lenger har samme kraft som tidligere.

Semiprofesjoner

Slike refleksjoner som dette om utviklingen av utdanningene som studeres i boka, leder også til et spørsmål om yrkene er profesjoner. Dette spørsmålet reises, men etter å ha vært innom Etzionis begrep om semiprofesjoner konkluderer Heggen med at de kanskje mer handler om

³ Kåre Heggen Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forlag 2010, s. 143

⁴ Kåre Heggen Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forlag 2010, s. 61

profesjoner fra ulike historiske epoker enn om prinsipielle skiller. Jeg tror det er fruktbart å konkludere slik. Semiprofesjonsbegrepet er mer enn bare en deskriptiv term, det er tuftet på bestemte forutsetninger om både profesjonaliseringsprosessen og profesjoner. Kort sagt: Det kan bli mye med på lasset hvis en bruker et slikt begrep. At noen yrker måtte innfinne seg med å forbli halvveis profesjoner slik som sykepleie, eller etter hvert kan oppnå status slik som sosialt arbeid, er neppe så interessant i dagens situasjon, og særlig ikke i en drøfting av profesjonsutdanninger.⁵⁶

Kritiske merknader

Kapitlet 4 om profesjonskvalifisering er et viktig kapittel i boka. Det er viet utfordringer som profesjonsutdanningene står overfor. Det pekes på to utfordringer:

- spennet mellom utdannings- og yrkesarena, og
- spennet mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkeutøving.

Disse to utfordringene – eller spenningene – som profesjonsutdanningene må forholde seg til, er relativt generelle, men likevel er de viktige og fortjener absolutt å bli tatt på alvor slik Kåre Heggen gjør. Det er mange gode poenger i analysene og drøftingene, men i denne sammenhengen skal jeg dvele ved noen kritiske merknader til kapitlet.

Min første kritiske merknad gjelder bruken av Antony Giddens' tese om modernitetens refleksivitet for å underbygge påstanden om at folk mer enn tidligere tviler både på ekspertkunnskapen og om det trengs ekspertkunnskap for å utføre oppgaver som tidligere ble gjort ulønnet og av vanlige folk. I boka framstilles denne tesen om institusjonell refleksivitet som folks institusjonelle tvil på både eksperter og ekspertkunnskap. Dette brukes som et argument for påstanden om at den allmenne respekten for kunnskap er for nedadgående. Slik jeg leser Giddens, er hans analyse noe annerledes. Han konstaterer at økende refleksivitet - som er "tvangen" til kontinuerlig å evaluere og reformere sosiale praksiser i lys av ny kunnskap om praksisene - bidrar til at våre sosiale praksiser er i konstant endring.⁷

Institusjonell refleksivitet er "the regularized use of knowledge about circumstances of social

⁵ Halvor Fauske Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål, i: Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget 2008, s. 39

⁶ Amitai Etzioni (ed.) The Semi-Professions and their Organizations. New York: Free Press 1969

⁷ Anthony Giddens The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity Press 1990, s. 38

life as a constitutive elements in its organisation and transformation".⁸ En slik institusjonalisering av anvendt kunnskap om våre sosiale praksiser, betyr også at tanken om en gang å nå fram til sikker kunnskap oppgis. Vi må finne oss i at det vi gjør må være under konstant revisjon. Men som Giddens bemerker: Til om med Karl Popper som forsvarte vitenskapens streben etter visshet, medga at "all science rest upon shifting sand".⁹ (Giddens 1990: 39). Jeg leser derfor ikke Giddens slik at troen på kunnskap er svekket i den grad at ekspertkunnskapen forkastes. Det er heller slik at erkjennelsen av at all kunnskap foreløpig har blitt alminneliggjort, noe som riktignok vil kunne påvirke folks tillit til profesjonelle og deres kunnskap.

Evaluering og tvil

Institusjonell refleksivitet, eller institusjonell tvil som er den termen som brukes i boka, kommer også til uttrykk i det har blitt nokså alminnelig å evaluere det man driver med enten det er profesjonell praksis eller annen virksomhet. Gjennom en slik institusjonalisert evalueringspraksis ligger det på en måte innebygget en tvil om det en driver med er godt nok. I det minste ligger det en forventning i dette om at det en gjør, kan gjøres bedre. Erkjennelsen av at ekspertisen den profesjonelle kan tilby, alltid har en viss usikkerhet ved seg, er selvfølgelig en utfordring for profesjonsutøverne. De må på en helt annen måte enn tidligere vise i møte med sine brukere, at de utøver sin profesjon på en kompetent måte. Giddens drøfter nettopp hvordan det han kaller "tilgangspunkter" til de abstrakte ekspertsystemene påvirker lekfolks tillit til systemene. "Tilgangspunkter" er brukernes konkrete møter med representantene for ekspertsystemene, og et uheldig møte kan resultere i "resignert kynisme" eller en frikopling fra ekspertsystemet hvis det er mulig.¹⁰ Men som også Giddens medgir, ofte vil det være vanskelig å frikople seg fra ekspertsystemene. De fleste vil nok oppleve at til tross for skepsis og resignasjon, må en likevel bruke tjenestene som de profesjonelle kan yte. Dette gjelder både i sosialt arbeid, i skolen og i helsevesenet.

⁸ Anthony Giddens *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press 1991, s. 20

⁹ Anthony Giddens *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press 1990, s. 39

¹⁰ *Ibid.* s. 91

Økt kunnskapsnivå

Jeg er i tvil om Asbjørn Aarnes' påstand om at lærerne mistet sin status idet kunnskapen ble skilt fra samfunnsmoralen, kan tas til inntekt for denne type institusjonaliserte tvil.¹¹ Kanskje ville tvilen i dag vel så mye være tvil på en felles samfunnsmoral som det ville være tvil på kunnskapen til lærerne. Jeg er enda mer i tvil om den institusjonaliserte tvilen skyldes økningen i antall profesjoner som utfører oppgaver som tidligere lå til familien, dvs. pass av barn, omsorg og pleie. Selv om ikke alle er blitt profesjonelle, så det mange i dag som i noen sammenhenger er profesjonelle, og i andre sammenhenger lekfolk. Kanskje er det heller en større forståelse av hva profesjonalitet og profesjonelt arbeid er i dag enn tidligere? Når Kåre Heggen skriver om at økt kunnskapsnivå i befolkningen gir et annet grunnlag enn tidligere for å tvile på ekspertkunnskapen, så kan dette være flere typer tvil – alt fra en avvisning av vitenskap til en klar forståelse av at vitenskapen er feilbarlig og at de såkalte vitenskapelige sannheter er foreløpige. Med andre ord, kanskje er det også en velbegrunnet kritisk innstilling til profesjonelt arbeid og som profesjonsutøvere må forholde seg til på en seriøs måte.

Læring som praksis

Selv om kapittel 4 om profesjonskvalifisering handler om spenningen mellom teori og praksis, mangler en nærmere bestemmelse av hva teori og praksis er. Om teori brukes ord og uttrykk som fagkunnskap og teoretisk kunnskap, og det framgår tydelig at det er i utdanningene at studentene møter denne kunnskapen. Praksis er det som foregår i yrkesfeltet, og det er der den teoretiske kunnskapen skal brukes. Dette har nok sammenheng med at Heggen i noen grad aksepterer kritikken fra dem som argumenterer for at læring er situert. Han påpeker at i en høgskoleutdanning vil "t.d. læreprosesser være sterkt dominerte av kva studentar må gjere for å lukkast som studentar, til vanleg lese pensumbøker, lytte til lærarar, skrive oppgåver, ta eksamenar og gjennomføre det tankearbeidet som må til for å meistre slike utfordringar", og han legger til at et "slikt læringsfokus kan ofte skugge for at kunnskap alternativt blir brukt til å diskutere og leite etter løysingar til bruk i praktiske situasjonar utanfor akademiet".¹² Riktignok kritiseres læringsteorien til Lave og Wenger for å ha lite å

¹¹ Kåre Heggen Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forlag 2010, s. 61 - 62

¹² Kåre Heggen Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forlag 2010, s. 69

bidra med når det gjelder forståelse av samspillet mellom utdannings- og yrkesarena,¹³ men Heggen trekker ikke inn Ole Dreier for eksempel som er innenfor samme sosiokulturelle tradisjon og nettopp legger vekt på hvordan personer kobler sammen strukturer på tvers av ulike kontekster. Dreier har heller ikke arbeidsorganisasjonen som utgangspunkt, men legger vekt på personlige deltakerbaner som en persons unike måte å etablere strukturer for deltakelse på grunnlag av erfaringer fra ulike kontekster. Han er videre opptatt av institusjonelle arrangementer for læring som også omfatter intenderte lærehandlinger og lærebaner.¹⁴¹⁵ Med andre ord er det mulig å trekke inn andre bidrag fra den sosiokulturelle teoritradisjonen som forstår læring som praksis både i utdanningsinstitusjoner og i yrkeslivet, samt i en rekke andre kontekster og på tvers av kontekster.

Dristigere konklusjoner?

Jeg har også lurt på om konklusjonene i boka kunne vært noe dristigere, slik at de pekte litt utover at studentene må ”ta med seg” begrep, teorier og kunnskap som bidrar til danning og personlighetsutvikling, og de må kunne og vite hvordan kunnskapen kan brukes i praksis.¹⁶ Utfordringen for utdanningene er - slik Kåre Heggen understreker mange steder i boka - å gjøre teorien relevant for det praktiske arbeidet som sosialarbeider, som lærer og som sykepleier. Heggen redegjør i den sammenheng for ulike kunnskapssyn som underbygger modeller for hvordan kunnskapen skal transformeres til praktisk virke. Det framheves at det sjelden er en enkel relasjon mellom kunnskap som er tilegnet gjennom høyere utdanning og håndteringen av de praktiske oppgavene i yrkesfeltet. Men når forfatteren vender blikket mot utdanningene, mener han at det ofte blir skapt et inntrykk av at sammenhengen er enkel. Med andre ord det påstås at det i utdanningene ofte skapes et inntrykk av at teoretisk kunnskap enkelt kan transformeres til praktisk handling i feltet.¹⁷ Selv om den tradisjonelle undervisningsmodellen bygger på at kunnskaper skal overføres til studentene så godt som mulig, og at studentene skal tilegne seg kunnskapen og bruke den i sitt framtidige profesjonelle arbeid, så er det nok på de fleste profesjonsutdanninger både diskutert og

¹³ Ibid. s. 156

¹⁴ Ole Dreier Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines*, 1 1999, s. 5-32.

¹⁵ Ole Dreier Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster, s. 70 – 88, i: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (ed.) *Mesterlære. Lærings som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999.

¹⁶ Ibid. s. 178

¹⁷ Kåre Heggen *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag 2010, s. 67

utviklet modeller som skal bidra til en bedre læring enn dette. Det er nyttig at det i boka er redegjort for ulike kunnskapssyn og ulike læringsmodeller. Det er et godt utgangspunkt for diskusjon, men jeg savner noe mer av forfatterens vurdering av de ulike synene på kunnskap og hvordan modellene kan utvikles og brukes på en god måte. Det vises til skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og til Gilbert Ryles distinksjon mellom ”knowing that” og ”knowing how”. Uten å gå inn i en drøfting av Ryles distinksjon,¹⁸ vil jeg påpeke at det ikke er sikkert at ”knowing how” bare skal knyttes til ferdighet eller handling. I utdanningene vil det også være viktig å få kunnskap om hvordan oppgaver skal løses. I boka brukes som eksempel at en kan vite mye om barn uten å ha evne til å kommunisere med dem. Det er riktig nok, men hvis det presiseres til å ha kunnskap om hvordan en kan kommunisere med barn, vil det - slik jeg ser det - være en hjelp til å oppøve ferdigheten å kommunisere med barn.

Læringsformer

Dette berører noe som jeg synes mangler i boka, nemlig en diskusjon av læringsformer. Det er flere måter som studentene kan undervises på, og det er flere måter å lære på. Det er viktig å diskutere forutsetningene, men mange vil nok være enig i at studentene ikke er en tabula rasa – en tom tavle – men har med seg erfaringer, opplevelser og kunnskaper som bidrar til læringen, og at læringskontekstene er viktige også for læring av generell og abstrakt kunnskap. Dette er Kåre Heggen inne på, men det kunne blitt mer utdypet hva slags konsekvenser en slik erkjennelse vil ha for organiseringen av læringen. En konsekvens kunne være å trene studentene mer systematisk i å veksle mellom – og kombinere – kontekstavhengige og kontekstuavhengige kunnskaper. Den vitenskapelige kunnskapen som framstår som kontekstuavhengig, er også hentet fra ulike kontekster og praktiske sammenhenger. En fruktbar bruk av denne type kunnskap vil for sosialarbeidere, lærere og sykepleiere kunne være å lære seg å rekontekstualisere kunnskapen. Selv om generell og abstrakt kunnskap kan være viktig å tilegne seg, vil vel de fleste føle seg utrygge hvis legen bare baserte seg på denne type generalisert kunnskap uten å undersøke om pasienten som viser symptomer som med en viss sannsynlighet tyder på for eksempel blindtarmsbetennelse, faktisk har blindtarmsbetennelse. Å bli sendt inn på operasjonsbordet, ut fra generell kunnskap uten å kombinere den med kunnskap om den konkrete pasienten ville nok være

¹⁸ Jf Christopher Winch (2009). Ryle on Knowing How and the Possibility of Vocational Education. *Journal of Applied Philosophy* 26 (1):88-101.

skremmende. Med andre ord: Generell kunnskap er viktig, slik det understrekes i boka, men studentene kan også trenes i hvordan kunnskapen brukes i konkrete tilfeller. Den generelle kunnskapen kan bidra til noen antakelser om for eksempel hva problemet er, hva som er årsakene til det, og hva som kan gjøres for å løse problemet, men om det er slik i det konkrete tilfellet vil kreve en nærmere undersøkelse. Med andre ord: Sosialarbeidere, lærere og sykepleiere må også drive praktisk empirisk arbeid. Dette læres også i noen grad gjennom ferdighetstrening og praksisstudier, men data som presenteres i denne boka og annen forskning kan tyde på at det overlates en god del til studentene selv å finne ut hvordan kunnskapen skal anvendes i konkrete tilfeller. Det er en viktig påpekning i boka.

Mangfoldig yrkesutøvelse

Dataene om studentenes vurdering av utdanningene og om kompetanser og kompetansegap i kapittel 5 og 6, er interessante. En refleksjon jeg har gjort meg når det gjelder relasjonen mellom utdanning og yrke, er at det ikke bare er utdanningene som har endret seg.

Utdanningene har både bevisst - og kanskje også i noen grad ubevisst - blitt tilpasset et yrkesfelt som har blitt stadig mer mangfoldig. Heggen er inne på dette, men utdyper ikke poenget i særlig grad. For å illustrere poenget skal jeg bruke barnevernpedagogutdanningen som eksempel. På begynnelsen av 1950-tallet ble utdanningen etablert spesielt med sikte på å utdanne styrere ved barne- og ungdomshjem. Selv om dette kunne være en nokså mangfoldig oppgave, var den avgrenset til en bestemt praksis. Senere på 1960-tallet ble utdanningen utvidet i antall år og til å kvalifisere for arbeid også i spesialskolenes internater og i barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner. På begynnelsen av 1970-tallet ble det bestemt at utdanningene også skulle kvalifisere til forbyggende ungdomsarbeid og arbeid i kommunalt og fylkeskommunalt barnevern. En slik utvidelse av de praktiske oppgavene som utdanningene skulle kvalifisere til, ble en utfordring for utdanningene. Hvordan skulle studentene få kunnskaper og praktiske ferdigheter til å løse så vidt forskjellige oppgaver? Løsningen var å gjøre utdanningene mer generelle. Kort sagt: Kunnskaper og ferdigheter måtte være slik at de kunne anvendes i mange kontekster, for å bruke den terminologien. Dermed økte også avstanden mellom det konkrete, praktiske arbeidet i de ulike delene av praksisfeltet og innholdet i utdanningene. Den opplevelsen mange ferdige kandidater har av manglende kompetanse når det begynner å arbeide, kan nok ha sammenheng med at yrkesfeltet dekker et stort mangfold av oppgaver. Data viser at kompetansegapet er spesielt

stort for lærerne. Kanskje har det sammenheng med at yrkesfeltet for lærere stadig har blitt utvidet med nye oppgaver som noen vil mene går på bekostning av lærernes primære oppgave. For sykepleierne kan oppgavene kanskje være noe mer avgrenset, mens sosialarbeiderne har innfunnet seg med at yrkesfeltet er svært så omfattende når det gjelder forskjellige oppgaver. Uansett vil utfordringene for utdanningene være – som det påpekes i boka – å kvalifisere studentene til å bli gode grensekryssere, dvs. at de får kunnskaper og ferdigheter til å krysse grensene mellom ulike kontekster enten det er fra utdanning til yrke, eller mellom ulike praksiskontekster. Slik sett er det nødvendig med mer integrerte fag slik det drøftes i boka, men det er et viktig poeng slik jeg ser det at det er en integrasjon som gjøres relevant for en praktisk anvendelse av den teoretiske kunnskapen.¹⁹ Et viktig poeng som berøres i boka, er at nyutdannede ikke vil kunne gå inn som fullverdige deltakere i et praksisfellesskap. Derfor er det interessant å se data om hvilken opplæring som gis i jobbene de relativt nyutdannede har. Tabellkommentaren stemmer ikke helt med tallene i tabellen,²⁰ men det skal jeg la ligge. Det er en ganske klar forskjell mellom lærerne og de to øvrige profesjonene når det gjelder å få systematisk opplæring. Tilbudet om opplæring for nyutdannede slik at de kan komme godt inn i jobben, synes derfor å være svakt særlig for lærerne, men det er også en betydelig prosentandel av sosialarbeiderne og sykepleiere som ikke får slik støtte. Men hvis tilbudene skal kunne nyttes på en god måte trengs også trening i å ta imot denne type opplæring i yrkespraksis. Det vil også her være nyttig hvis studentene i løpet av studiet nettopp har fått trening i å bruke sin kompetanse i ulike kontekster, dvs. rett og slett lære hvordan en tar i bruk kunnskaper og ferdigheter i nye kontekster. Derved vil de også kunne oppøve kompetanse til å lære seg å ta i mot veiledning og opplæring som del av sitt praktiske virke.

Nå er kommet til veis ende med mine kommentarer. Boka har vært inspirerende, og den gir viktige innsikter i hvordan profesjonsutdanningene er samtidig som den også egger til videre tankearbeid og til kritiske refleksjoner, slik jeg har gjort her.

¹⁹ Dette er bl.a. drøftet i boka Halvor Fauske, Marit Kollstad, Sigrun Nilsen, Pär Nygren og Finn Skårderud Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk

²⁰ Det er kommentert at for sosialarbeidere er deltakelse på eksterne kurs den mest utbredte form for opplæring (45 prosent), men det er 47 prosent av dem som oppgir "systematisk rettleiing frå overordna eller annan kollega".

Kvalifisering for profesjonsutøving – Kommentar ved Hallgerd Conradi

Førstelektor ved Høgskulen i Volda

Det var ikkje med lite undring vi som fagpersonale i sosialarbeidarutdanningane fekk vite av StudData-forskinga at overvekta av studentane ved starten av sosialfagstudiet meinte at verdier og haldningar og personleg veremåte er viktigare enn teoretisk kunnskap. Dette meinte òg dei ferdige kandidatane – dei som hadde gått dei tre åra i utdanninga og hadde vore gjennom år med fagleg gjennomdrøfta, ferdig studiemodell og 10 000 pensumsider med nøye utvalt faglitteratur.

Lærer dei nok?

Det er alt nokre år sidan StudData-undersøkinga i 2000 (som bygges på i Heggen 2010:17 og seinare kapitel), og ikkje mindre undrande vart vi då funnet vart stadfesta i seinare forskning i 2005, like etter Kvalitetsreformen, og med vekt på andre læreformer. Parallelt med funnet kom óg eit anna funn om at studentane berre jobba om lag 2/3 av ordinær arbeidsveke. Forskinga vart eit viktig dokumentasjonsgrunnlag for skjerping av krava, og ho sådde ein gryande tvil i utdanningane om kandidatane vi utdanna ville vere kvalifiserte for dei oppgåvene eit stadig meir komplisert praksisfelt ville by på. Lærer dei med andre ord *nok*?

Sosiokulturelle utfordringar

Det er gått ei tid sidan desse undersøkingane, og spørsmålet stiller ein framleis – kanskje enno meir stigande når ein ser kva val studentane gjer undervegs i studiet. Men ein får som eit flash-back når ein les Kåre Heggen sine utlegningar, analyse og diskusjon om profesjonskvalifisering (op.cit): er det studentane det er noko gale med? Er det ein feil analyse i utdanningane og basert på den vitskaplege rasjonaliteten? Boka til Heggen tematiserer fleire av dei utfordringane vi står overfor, ikkje minst dei sosiokulturelle. Kva er det ved læringsformer og kulturen som bestemmer visse typar åtferd? Må ein ikkje i større grad sjå heile mennesket – den einskilde sin biografi og andre livserfaringar når ein utformar utdanningsmodellar? Er det til dels konstruerte motsetnader eller er det uoverkomelege skilje mellom ulike kulturar? Har ein i profesjonskulturen vore for snar til å ta einsidig akademiske ideal inn over seg – skiljet mellom teori og praksis har utdanningshistoria fortalt mykje om –

er pendelen berre vendt? Og er det rom for å gje praksisfeltet større rolle i kvalifiseringa? Er utdanningane m.a.o. seg sjølv nok?

Kunnskapssynet

Det som slo meg då eg las Heggen sin nyanserte og grundige gjennomgang er at **ikkje-funn** også er **funn**. Eller for å seie det litt klårare: når det er sagt at verdiar og haldningar tel meir for studentane enn teoretisk kunnskap, er det ikkje sagt at denne kunnskapen ikkje er viktig. Og det seier oss noko om det engasjementet studentane både går *til* utdanninga med, *og* som dei går ut som *ferdige* kandidatar med. Dette bør vi faktisk kunne verdsetje og ta grep om på andre måtar enn i dag for å styrke den profesjonelle kvalifiseringa. Men parallelt i tid har det vore endring i rammevilkåra som indirekte har ført til ei skjerping av eit kunnskapssyn som Heggen (s. 63), med referanse til Anna Sfard, får oss til å tenkje på som eit menneske som ein behaldar som kan fyllast med ulikt innhald, og der den lærande blir eigar av dette innhaldet.

Nye vilkår

Studie- og læreplanar er dels framtvinga av økonomiske rammevilkår, men det har i realiteten vore liten motstand frå utdanningane, som lojalt innpassar seg nye vilkår:

- Innføring av kvalifikasjonsrammeverk med tru på at all kunnskap kan målast og vegast
- Førelingsbasert undervisning i storgrupper på 100 til 250 ved starten av studiet
- Færre fagtilsette, større basisgrupper, mindre rettleiing
- Færre gjestelærarar – også frå praksisfeltet
- Mindre kontakt når studentane er i praksis, ikkje sjølvfølgje i alle utdanningar at student får besøk av kontaktlærar
- Sprik i tilhøvet disiplinbaserte ph.d. og ph.d.-kandidatar med profesjonsbakgrunn
- Annan studentgruppe? Aldersprioritering og arbeidslivet elles gjer at hovudtyngda er utan noko som helst erfaring frå yrkeslivet, mange framleis på leit (studie, stad, tilhøyrse)

Utviklinga er tvunge fram av økonomiske rasjonalitetar: med departementet si faktorneddeling skal det koste like mykje (lite) å utdanne ein bachelor i historie som ein

sosionom. Eller for å seie det annleis: kvifor er det dyrare å utdanne ein sjukepleiar og lærar enn ein barnevernspedagog?

Fordjuping og modning

Det er eit ambisiøst prosjekt å svare på korleis profesjonsutdanningane skal styrkast. Men eg finn mykje i Heggen si bok og hans faglege referansar som samsvarer med eigen refleksjon.

Eg freistar starte med ein negasjon: Det skal ikkje *meir* teoretisk kunnskap inn i grunnutdanninga. Her er allereie sær sær mykje relevant kunnskap for komande yrkesutøving. Det meste som kjem inn, er slikt som ikkje går ut på dato (annan type kunnskap tar ein lettare til seg, som rådande sosialpolitikk, rettsreglar etc.). Det handlar nemleg vel så mykje om korleis den teoretiske kunnskapen lar seg reflektere og relatere, og til dette trengst tid til fordjuping og modning.

Heilskapen tapast av syne

Profesjonskvalifisering er meir krevjande enn rein kunnskapstileigning, og skjer i eit livsperspektiv. Likevel må ein ha fleire læringselement frå heilt tidleg i utdanninga som styrkjer utviklinga mot ein god utøvar. Med tungt fokus på disiplinbaserte fag sin eigen undervisningsrasjonalitet og fragmenterte element, kan heilskapen tapast av syne for den integrerte kunnskapsforståinga og den faglege relevansen mot komande yrke. Studentane vert uvisse og ikkje i stand til å finne samanhengar og vegar inn mot ei yrkesforståing. Eg vil belyse dette med eit sitat av Ronnby (2008) som med kritisk blikk på utdanninga har sagt det slik : ” Studentene sitter nærmest innelåst i ensomhet på høyskolene. Men det de trenger, er kontakt med virkelighetene i det sosiale arbeidet. De trenger å bearbeide, reflektere, diskutere og gjøre dem til kunnskap. Derfor bør vi utvikle studentene sin evne til å omgjøre erfaringen til sin beviste forståelse av menneskers livsvilkår, livsverdier og handlingsposisjoner. Det er viktig i sosialt arbeid å kunne anvende erfaringen på en konstruktiv måte.”

Møtet med den andre

Her kunne eg vist til noko av Heggen si utlegging av Wenger , som seier at læring i skulen blir redusert til å lære å gå på skule, ei form for tingleggjering (s 156). Heggen byggjer elles ein del av resonnementa sine på - og som eg oppfattar det, stiller seg bak – Eliot Freidson: ”...den teoretiske kunnskapen sitt ideologiske og normative element utfordrar yrkesutøvaren til å ta stilling til korleis kunnskapen skal utøvast” (s160).

Profesjonskvalifisering handlar om å kunne balansere den teoretiske kunnskapen med den handlingsretta kunnskapen, la dei i noko mon sameinast. For å utføre handlingar, må kunnskapen reflekterast mot verdiar og haldningar. Eg har liten tru på teoretiske handlingsmodellar, anna enn det dei er til for: å vere modellar. Verdien av handlinga til ein kvalifisert profesjonsutøvar skjer i møtet med den andre. I denne type yrke vi her talar om, er det heller ikkje mogleg å gå etter ferdige ”oppskrifter”.

To prosessar

For meg vil ei styrking av profesjonsutdanninga handle om å starte ei utvikling mot profesjonell identitet på meir allmenn basis tidlig i utdanningsløpet – å adressere engasjementet sitt for andre i ei bestemt retning. Eg ser føre meg to prosessar som er delvis åtskilte, og som delvis smeltar saman.

1. **Den personlege kvalifiseringa:** Evna til å kunne ta inn overs og reflektere over egne livserfaringar og verdiar i møte med nye fenomen (den teoretiske og den erfaringsbaserte kunnskapen, andre menneske sine livsvilkår, eigen sårbarheit). Ein må leggje inn studieelement som utfordrar denne refleksjonen og dette må skje alt frå starten av studieløpet. Vel så viktig som møtet med praksisfeltet er møtet *med seg sjølv* – kjensler, tankar om egne erfaringar og verdiar. Arbeidsformene og undervisninga må avspegle dette. For meg har det t.d. vore viktig at sosionomstudentane på min høgskule har hatt drama i undervisninga, og eg såg gjerne at denne type fag kom sterkare inn - også andre kulturelle ytringsformer som stimulerer kreativitet og endringsvilje. Eg ser føre meg at ein tillét seg å vere meir tydeleg og utfordrande i møtet med studenten som individ (storgruppeundervisning frårøver ein høvet til dette!). Eg følgjer med interesse debatten som er i skulen om ”den gode læraren” og skulle ønskje vi reiste ein liknande debatt for sosialarbeidarutdanningane, og eit medvite blick på dei rollemodellar undervisningspersonalet er for særleg unge – men og vaksne - studentar. Det gjeld ikkje berre dei med profesjonskunnskap i botnen, her lager ein verkeleg ofte unødige skilje.

2. **Den profesjonelle kvalifiseringa:** Evna til å førehalde seg til og forstå fenomenen ein møter med kunnskap, kunne analysere og framstå med integrert faglegheit i samhandling med andre (brukarar, samarbeidspartar, politikarar m.v). Denne kvalifiseringa byggjer i større grad på disiplinbasert kunnskap og krava til omfang må ikkje svekkast når det gjeld rammeplanar. Studentane må kunne vere i stand til å abstrahere og forklåre dei fenomenen dei møter, noko som dannar grunnlaget for kritisk refleksjon. Men i tillegg kjem relevanskravet, forståinga for ulike kontekstar og sosiokulturelle tilhøve. Eit viktig verkemiddel er møtet med praksisfeltet; jamlege, og ulike ”drypp” inn i – eller ut frå – utdanninga gjennom varierte undervisningsformer (praksis er berre eitt av dei, men sjølvsagt viktig nok). Meir forskning i praksisfeltet vil elles gjere utdanningane i stand til meir dynamiske prosessar, og eg er bekymra om ikkje ein i større grad får fleire med profesjonsbakgrunn inn i ph.d.-løp. Her må verte ein betre balanse, utan at eg har tru på at det er matematikken som er det utslagsgjevande. Eg ser føre meg at utdanningane er tydelegare på dei strukturar som fremmer denne integreringa: gruppesamansetningar, rettleiing, fleire arbeidskrav knytt opp mot praksissituasjonar, evalueringsformer (eksamen) og ikkje minst: ei haldning hos fagansvarlege som støtter, utfordrar og ikkje minst konfronterar studentane til å ta ansvar for eigen kvalifiseringsprosess.

Fleire arenaer

Heggen avsluttar boka si med å trekkje fram omgrepet *kvalifiseringsbaner* (s 179); eit utvida kvalifiseringsomgrep, noko eg så vidt var inne på. Kvalifisering handlar altså om gradvis kvalifisering før, under og etter utdanning, og skjer på alle arenaer – ikkje berre i utdanninga. Mitt mandat er å fokusere på utdanninga, og eg kunne ha trekt inn andre felt. Uansett: eg er ganske viss på at kvaliteten på utdanninga har alt å seie for kvalifisering av den gode yrkesutøveren. Men då må ein sjå på utdanningane sine egne ressursar til å gjere dette, og utdanningane må verte meir medvitne både på dannelsansvar og fokus på andre livsområde.