

Akademisering av yrkesutdanninger – fra frigjøring til tvang?¹

I 2016 vakte litteraturkritiker og daværende førsteårs sykepleierstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus Cathrine Krøger en viss oppmerksomhet da hun kastet seg inn i debatten om sykepleierutdanningen. Utgangspunktet var en undersøkelse som viste at helsepersonell innenfor eldreomsorgen hadde for dårlig kompetanse på en rekke områder. Flere sykepleiere med mastergrad var et av svarene som ble gitt av en statssekretær i Helse- og omsorgsdepartementet. Det ville ifølge Krøger være rene galskapen. Det var ikke mastergrad som var problemet, men sykepleierutdanningens ensidige vekt på teori, hevdet hun. Praksisen var vilkårlig, og teorien var uforståelig og lite relevant. Resultatet var sykepleiere som kunne mer om noter og referanser i vitenskapelige artikler enn å sette sprøyter på syke pasienter.² Det ville være galskap å fylle studiet med mer teori, var Krøgers konklusjon.³ Krøger var ikke alene om denne typen kritikk. Andre hadde tidligere kommet med lignende kritikk.⁴ Trivialiteter ble kompliserte i tro på at dette var vitenskap. Ensidig vekt på teori, fagterminologi, kommunikasjon og etikk gikk på bekostning av anatomi og fysiologi.

Innvendingene var ikke nye. Diskusjonen om en uønsket teoretisering og akademisering av profesjonsutdanningene tok seg særlig opp da disse utdanningene etter Kvalitetsreformen ble en del av universitetsverdenen.⁵ Også i en offentlighet utenfor høyskolene og universitetene var de kritiske røstene sterke. Inspirert av bøker som Mattias Tesfayes *Kloke hender* hevdet Morgenblad-kommentatoren Lena Lindgren at «Akademiseringen av profesjonsfag står for en banal dyrkelse av teoretisk kunnskap» og at dette var på vei til å ødelegge fagligheten innenfor disse fagene. Hun henviste til professor Rune Slagstad som en som hadde tatt opp kampen for faglighetens plass i det norske systemet.⁶ Slagstads innvendinger var riktignok langt mer nyansert enn Lindgrens utlegninger. Han påpekte at en vitenskapelig kultur også måtte ligge til grunn for de praksisorienterte profesjonsfagene, med denne kulturens krav til analyse, teori og refleksjon. Slagstads poeng var derimot at den akademiseringen som hadde foregått innenfor profesjonsutdanningene ikke hadde vært ledsaget av en nødvendig refleksjon over profesjonskunnskapens egenart og vitenskapens flerfoldighet.⁷

Debatten om akademisering kan også sees i lengre historisk perspektiv som vil kunne bidra til å forstå drivkreftene bak denne utviklingen. Dette er utdanninger som gjennom en lang prosess har utviklet seg fra å være praktisk rettede med nær kontakt med yrkesfeltet til å

bli vitenskapsbaserte høyskoleutdanninger og en del av et system for høyere utdanning for til slutt, med utvidelsen – for noen utvanningen – av universitetsbegrepet, å bli akademiske utdanninger ved landets høyest ansette utdanningsinstitusjoner. Denne utviklingen kan imidlertid forstås som en frigjøring fra andre yrkesgruppers kunnskapsmessige dominans, fra institusjonene og praksisfeltets kontroll og ikke minst også som en kvinnefrigjøring. Et slikt perspektiv vil synliggjøre yrkesgruppenes eget bidrag til disse akademiseringsprosessene og kaste lys over de spenningene denne akademiseringen har skapt.

Hvilken akademisering – hvilke utdanninger?

Kritikken rettet seg altså mot det som ofte ble omtalt som en akademisering eller en akademisk drift innenfor profesjonsutdanningene. I det ligger det at yrkesrettede utdanninger henter trekk fra tradisjonelle universitetsutdanninger og stadig blir likere disse.⁸ Dette har flere aspekter. Det kan innebære at de tidligere yrkesutdanningsinstitusjonene har blitt oppgradert til høyskoler, blitt en del av forskningssystemet og etter hvert også har oppnådd universitetsstatus. Det kan også forstås som en forskningsdrift i betydningen av at forskningsaktiviteten har økt ved disse institusjonene. Formen på undervisningen kan også sies å ha blitt likere det akademiske med mer vekt på selvstudier, seminarer og større forelesninger på bekostning av veiledede ferdighetsøvelser og klasseromsundervisning. Et siste aspekt er at innholdet i undervisningen har endret seg fra vekt på praksisnære emner til større vekt på teori, på vitenskapsbasert kunnskap og forskningsmetoder.⁹ Det er en grunn til å tro at det er en viss sammenheng mellom disse ulike aspektene. Men dette er ikke selvsagt.

Kritikken av akademiseringen har i stor grad vært basert på en forestilling om at det å legge vekt på abstraksjon og generalisert kunnskap står i en motsetning til praksisrelevant kunnskap. Det synes derfor å ha vært en konflikt mellom yrkesrettede og akademiske utdanninger. En akademisering av høyskoleutdanningene vil, innenfor en slik tankegang, svekke utdanningenes evne til å gi studentene den praktiske kyndigheten de vil trenge når de skal ut i arbeidslivet.¹⁰

Debatten om akademisering har primært handlet om et knippe av utdanninger som var svært ulike. Her skal jeg begrense meg til utdanninger innenfor helse- og sosialfag, særlig sykepleier- og sosialarbeiderutdanningene. Det er også om disse akademiseringsdebatten har vært mest intens.

Jordmorutdanningen var den eldste av dette knippet av utdanninger, opprettet i 1818 ved Fødselsstiftelsen i Christiania. Den første store etableringsbølgen var likevel i tiårene rundt forrige århundreskiftet. Da ble sykepleier- og sykegymnastutdanningene etablert, flere

ulike lærerutdanninger så dagens lys, og de første tilløpene til utdanning i sosialt arbeid fant sted. Etterkrigstiden kan sies å romme den andre etableringsbølgen, da flere nye utdanninger av denne typen oppsto, ofte som en spesialisering av de eldre utdanningene.

I norsk utdanningshistorie er disse utdanningene merkelig fraværende. Hver for seg er de riktignok behandlet i historier om sykepleiere, fysioterapeuter og sosialarbeidere, men en samlet framstilling og analyse av hva disse utdanningene har betydd i utviklingen av norsk utdanning, mangler. Perspektivet i historiene om høyere utdanning har hatt *universitetet* som utgangspunkt, både som forestilling og som eksisterende institusjon. Startpunktet er etableringen av Universitetet i Oslo i 1811, og utviklingen beskrives som en utvidelse av universiteter eller universitetslignende institusjoner. De yrkesrettede utdanningene som i dag utgjør kjernen i høyskolene – og i de nye universitetene – trådte først inn i historien da de ble gjort til en del av høyere utdanning og etter hvert fikk status som høyskoleutdanninger fra midten på 1970-tallet. Tydeligst kommer dette fram når det skal trekkes «historiske linjer» i mer dagsaktuelle samfunnsvitenskapelige analyser. Perspektivet preger også flere av de utredningene som har ligget til grunn for reformene i høyere utdanning. I den grad disse har trukket historiske linjer, har det nettopp vært med bakgrunn i universitetenes utvikling.¹¹ Også debattene om høyere utdanning – og særlig kanskje de kritiske bidragene til disse – har tatt utgangspunkt i et universitetsideal, enten det gjelder spørsmål rundt styring, akademisk frihet eller forskningsbasert undervisning.¹² «Universitetet» er nærmest blitt en retorisk figur som brukes løsrevet fra den historiske sammenhengen i ulike argumentasjonsrekker. Både for å få et bredere blikk på utdanningshistorien generelt og for å forstå disse yrkesrettede utdanningene, må diskusjonen og refleksjonen om disse utdanningene foregå med kunnskap om historien til disse utdanningene og i større grad med et annet perspektiv enn universitetets.

Selv om utdanningene var ulike, kan en del fellestrekk likevel påpekes. Utdanningene ble etablert som kjønnede utdanninger, mange av dem i en tid med klare og uttalte forestillinger om hva kvinner og menn på hvert sitt vis var best skikket til. Menn kunne bli ingeniører, mens kvinner kunne bli sykepleiere, for å si det enkelt. Dette har endret seg overraskende lite, selv om forståelsen av at særegne mannlige og kvinnelige egenskaper skulle styre utdanningsvalg og arbeidskarrierer, er forlatt. Utdanningene er fremdeles svært kjønnsstereotypiske.

Mange av disse utdanningene var ikke bare skapt for kvinner, de var også skapt av kvinner i et bevisst ønske om å gi mulighet til utdanning og yrkesliv. Kvinnesaksbevegelsen gikk i tiårene rundt forrige århundreskifte aktivt inn og bidro til etableringen av en rekke

yrkesrettede utdanninger. Noen av utdanningene kan i seg selv beskrives som feministiske prosjekter der det ble skapt rom for kvinnedominert kunnskapsutvikling.¹³

Utdanningene var instrumentelle. Målet var verken intern kunnskapsutviklingen eller personlig dannelses. De var, for å bruke filosofen Harald Grimens ord, heteroteliske, de hadde et formål utenfor seg selv.¹⁴ Målet var at elevene skulle lære å gjøre en god jobb. Etableringen av utdanningene dreide seg dels om å få kompetent arbeidskraft til et samfunn som sto midt oppe i en rivende modernisering, men også andre drivkrefter og motivasjoner hadde betydning.

Utdanningene innebar også en opplæring av underordnede i et hierarkisk system. Som yrkesutøvere var de underlagt andre yrkesgruppers ledelse og dominans, innenfor helsesektoren dreide dette seg stort sett om legene. På samme vis var kunnskapen også dominert av andre fag og disipliner. Det tok tid å arbeide fram et eget selvstendig kunnskapsgrunnlag.

Kampen for annerkjennelse

Før etableringen av en jordmorskole på norsk jord hadde vordende jordmødre kunnet få en utdanning i København. Etter løsrivelsen fra Danmark i 1814 så myndighetene behov for en egen nasjonal utdanning. Fra første stund var undervisningen teoretisk, formidlet av leger gjennom forelesninger i «fødsels-videnskapen» og supplert med praksis på Fødselsstiftelsen. Elevene ble eksaminert både i det teoretiske og det «manuelle».¹⁵ Vitenskapen var med andre ord en del av undervisningen fra første stund. Et vesentlig poeng med å opprette skoler var nettopp å gi elevene teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Alt kunne ikke læres bare ved å observere andre erfarne yrkesutøvere og å gjøre det samme i praksis. Den kunnskapen som på et vis satt i hendene, ervervet gjennom praksis og ofte omtalt som taus kunnskap, ble ikke oppfattet som tilstrekkelig verken av myndighetene, legene eller av yrkesgruppen selv.

Profesjonskunnskapen, med risiko for å bruke en anakronisme, kan beskrives som sammensatt der ulike elementer – både heterogen disiplinarykunnskap og praktisk kyndighet – føres sammen i yrkesutøvelsen, i det som er kalt praktiske synteser.¹⁶ Utdanningene har dermed vært preget av kunnskapstradisjoner som sto i en spenning mellom personlig overleverte praktiske ferdigheter og en teoretisk og vitenskapelig kunnskap. Utviklingen har gått i retning av stadig mer teori i undervisningen, større vekt på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag og økende vekt på såkalt forskningsbasert undervisning.¹⁷ Hvilke forestillinger og hvilke drivkrefter ligger bak dette?

La oss se på sykepleierutdanningen. Den første norske sykepleierutdanningen ble etablert i 1868 gjennom Diakonissehuset. Andre frivillige organisasjoner fulgte etter i tiårene før århundreskiftet. Senere kom de offentlige utdanningene, direkte knyttet til de kommunale sykehusene. Lengden og innholdet i utdanningene varierte, men Norsk Sykepleierforbund – stiftet i 1911 – sloss for treårig enhetlig utdanning med et betydelig innslag av teori: «Minimumsfordringen for utdannelse i sykepleie maa være tre-aarig. Denne maa gives ved skoler som har tilstrækkelig utdannelsesmateriale og en vel planlagt undervisning, saavel teoretisk som praktisk.»¹⁸ Legestanden var derimot delt og et flertall mente at sykepleierne ikke trengte så mye teoretisk kunnskap når de skulle gå legen ved hånde. «Jeg tror i det hele man for tiden er tilbøielig til at lægge en noget ensidig og overdreven vekt paa betydningen av den teoretiske utdannelse i sykepleien», skrev lege Hans Waage i 1913.¹⁹ Myndighetene lyttet nok mer til de kritiske legene enn til sykepleierne. Men da legene endret syn på omfanget av sykepleierutdanningen, banet det vei for at sykepleierne i 1948 fikk sin treårige utdanning knyttet til autorisasjon av sykepleiertittelen.²⁰ Den teoretiske delen av undervisningen utgjorde likevel kanskje ikke mer enn en sjettedel av den samlede undervisningstiden. Resten av tiden ble brukt til praksisopplæring.²¹

Andre utdanninger kan vise det samme mønsteret, der de organiserte yrkesgruppene arbeidet for en lengre og mer teoretisk utdanning. Argumentasjonen for en styrket utdanning har vært todelt. Det handlet både om å gjøre yrkesutøvelsen bedre og om å heve anseelsen til yrket.²² For yrkesorganisasjonene var dette to sider av samme sak. Samtidig handlet det også om å bygge opp et selvstendig kunnskapsgrunnlag.

Profesjonalisering i etterkrigstiden

Etterkrigstidens oppbygging av det som etter hvert fikk betegnelsen velferdsstat, formet også systemet av utdanninger. Vitenskapelighet og fagkunnskap ble sentrale elementer i den dominerende vekstpolitikken. Utdannede fagfolk ble sett på som en nødvendighet på alle områder. Etablerte utdanninger vokste både i antall elever, i undervisningsomfang og i geografisk spredning. Nye utdanninger kom også til. Tiårene etter krigen representerte dermed en ny vekstperiode for den typen yrkesutdanninger som litt senere skulle forstås som «postgymnasiale» og bli en del av et høyskolesystem. Innenfor helsesektoren hang dette sammen med en teknologisk utvikling og tiltakende spesialisering. Sykepleierfaget ble «avkvistet» med etableringen av egne utdanninger og yrkesgrupper for radiografer og biokjemikere. Innenfor sosialsektoren var utviklingen preget av en økt tro på vitenskapelige

behandlingsmåter og på nødvendigheten av kunnskap og ekspertise hos dem som skulle ha den daglige omsorgen for mennesker i ulike former for nød.²³

Utdanningene og yrkene etablerte sine egne «amerikalinjer». Sykepleiere, fysioterapeuter og sosialarbeidere dro til USA og kom tilbake med nye ideer om fagutvikling og vitenskapeliggjøring, inspirert av studier og forskning ved amerikanske universiteter.²⁴ Enkelte kom også tilbake lastet med helt nye ideer om profesjoner og profesjonalisering. En av disse var sykepleieren Helga Dagsland. Etter flere opphold i USA sent på 1950-tallet og inspirert av amerikansk profesjonsforskning hadde hun klare formeninger om hva som skulle til for å løfte sykepleien opp i profesjonenes rekker. Det var nødvendig med det hun omtalte som «teknisk dyktighet» hos fagets utøvere, en høy etisk standard og en egen sykepleieforskning. I dette lå det en forventning om en ytterligere teoretisering av sykepleierutdanningen. Det var også nødvendig med et eget forbund «hvis eneste funksjon det er å arbeide for profesjonens vekst, utvikling og kvalitet». Å profesjonalisere sykepleien var for Dagsland, og etter hvert også for Norsk Sykepleierforbund, først og fremst nødvendig for å sikre kvaliteten på sykepleien. I tillegg var det viktig å avgrense yrket fra andre yrker og gjennom det heve sykepleiernes status. Det handlet også om å få slutt på den «underkastelsen» hun mente å finne hos norske sykepleiere. De måtte bli en selvstendig profesjon, riktignok basert på medisinsk kunnskap, men ikke som legens assistenter. Slik sett var det en videreføring av den tidligere politikken til forbundet.²⁵

Dagslands insistering på en egen sykepleierforskning innebar derimot en nyorientering, i det minste i norsk kontekst. Hun var selv den som utførte det som beskrives som det første arbeidet innenfor sykepleierforskningen. Det var startskuddet til en forskning som ble kanalisert inn i det som opprinnelig var en skole for utdanning av sykepleielærere, omtalt i sykepleierkretser som fortsettelsesskolen og omdøpt til Norges sykepleierhøgskole i 1972. I 1985 ble skolen nedlagt og forskningsvirksomheten tatt over av Institutt for Sykepleievitenskap ved Universitetet i Oslo. Sykepleieforskningen ble med denne utviklingen ikke koblet til grunnutdanningen av sykepleiere. Et særtrekk var at sykepleierforskning var forstått som forskning utført av forskningskvalifiserte *sykepleiere* innenfor sykepleiefagets område.²⁶ Den sto med dette i fare for å bli lukket om seg selv.

Sosialarbeiderutdanningen ved Norges kommunal- og sosialskole hadde i løpet av 1950-tallet blitt kvinnedominert og samtidig vitenskapelig og teoretisk orientert i retning av psykodynamiske behandlingsformer etter amerikanske forbilder. Myndighetene ønsket å utvikle utdanningen videre, og på slutten av 1950-tallet ble statsviteren og lektor på sosialskolen Bernt H. Lund sendt til USA av daværende sosialminister Gudmund Harlem.

Formålet var å studere den amerikanske utdanningen av sosialarbeidere. Han kom tilbake fra sitt opphold i USA og Canada ikke bare med idéer til utdanning, men også med en klar oppfatning av hva som skulle til for at sosialarbeiderne skulle bli en profesjon.

Profesjonaliseringen var, ifølge Lund, nødvendig for at sosialt arbeid skulle oppfylle sin funksjon i et stadig mer krevende sosialt landskap. En profesjon måtte ha sin egen kyndighet som var bygd på vitenskapelige prinsipper, og den burde også drive en egen forskning.

Profesjonen skulle være preget av en felles etikk og normer som ble opprettholdt og kontrollert av profesjonen selv. En omfattende gruppebevissthet som ble manifestert gjennom en egen organisasjon og gjensidig beskyttelse av medlemmene, var et vesentlig kjennetegn.

Profesjonens medlemmer skulle også selv stå for utdanningen.²⁷

For sosionomene, som nå ble betegnelsen på yrkesgruppen, handlet dette om å etablere et faglig-vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Dette var viktig for å kunne legitimere ønsket om å flytte makten over sosialstøtten og klientbehandlingen fra de politisk oppnevnte lekmannsnemdene til de faglig ansatte sosionomene i det voksende kommunale hjelpeapparatet.²⁸

Den forskningen innenfor sosialt arbeid som Lund framhevet som nødvendig, ble ikke i samme grad adskilt fra grunnutdanningen som innenfor sykepleiefaget. Riktignok ble det etablert et Institutt for høyere sosionomutdanning i tilknytning til Universitetet i Trondheim, men dette fikk ikke samme betydning for forskningen knyttet til sosialt arbeid som Institutt for sykepleieforskning hadde for sykepleien.²⁹ Derimot ble Norges kommunal og sosialhøyskole en av de få profesjonshøyskoler med en viss forskningsvirksomhet. Skolen ansatte også lærere som ikke var sosionomer, slik som psykologer, samfunnsvitere og jurister. Forskning innenfor sosialt arbeid var langt fra begrenset til bare å skulle utføres av sosionomer og var, i motsetning til sykepleierforskningen, koblet på grunnutdanningen.³⁰

Sykepleieren Dagsland dro til USA med støtte av sitt eget forbund, mens *statsviteren* Lund var sendt av sosialminister Harlem for å reformere sosialarbeiderutdanningen. Dette var mer en nyanse enn en reell forskjell. Mer enn noe annet uttrykker det at myndigheter og yrkesgruppene møttes i et ønske om vitenskapeliggjøring, profesjonalisering og begynnende akademisering av utdanningene. Felles for begge profesjonaliseringsprosjektene var også at utvikling av en selvstendig forskningsbasert kunnskapsutvikling, uavhengig av annen disiplin kunnskap, var satt på dagsorden.

Innrulling i utdanningspolitikken og høyskolestatus

Neste omdreining i akademiseringsskruen for disse utdanningene var innrulleringen i utdanningspolitikken og omgjøringen til høyskoler fra midten av 1970-tallet. Dette skjedde i kjølvannet av Ottosen-komiteen som på slutten av 1960-tallet hadde lagt fram en serie med utredninger om «post-gymnasiale» utdanninger. Mens utdanningene tidligere først og fremst hadde forholdt seg til sine respektive fagområder og fagdepartementer, ble de nå en del av et system for høyere utdanning. Utdanningspolitiske mål ble sentrale for dimensjonering og oppbygging av tilbudet. Målet var lik rett til utdanning over hele landet, opptakskravene ble standardiserte, struktur og lengde på utdanningen og etter hvert også av innholdet i undervisningen ble gjort mer ensartet. De enkelte profesjonsutdanningenes egenart og tradisjon ble i mindre grad tatt hensyn til og ivaretatt.³¹

Det lå en innebygd akademisk drift i det nye systemet, representert ved distriktshøyskolene. De ansattes ønsker om akademisk karriere og forskningsambisjoner kombinert med regionale universitetsambisjoner trakk distriktshøyskolene i retning av universitetene.³² Allerede på midten av 1970-tallet ble det slått fast at distriktshøyskolene var en del av forskningssystemet. Forskingen ble ansett for å være viktig, og ble begrunnet i behov både for lokal kunnskapsutvikling og for å bedre undervisningen. Samtidig trakk distriktshøyskolene hele det regionale høyskolesystemet i akademisk retning, og enkelte profesjonsutdanninger ble innlemmet i distriktshøyskolene. De yrkesrettede profesjonshøyskolene fulgte slik med på lasset da distriktshøyskolene kom inn i forskningssystemet, uten noen form for politisk oppmerksomhet eller overordnet plan. Norge fikk med dette en høyskolesektor som var langt mer forskningsintensiv enn i andre land.³³

Omgjøring av yrkesutdanningene til høyskoler førte til nye rammeplaner med større innslag av teori, styrking av den formelle kompetansen hos lærerkreftene, krav om examen artium for opptak og en begynnende forskningsaktivitet. Forslagene fra Ottosen-komiteén om en oppgradering av utdanningene til høyskoleutdanninger var ikke bare et systemgrep, det stimulerte også utdanningene videre i en retning av mer akademisk og teoribasert undervisning. Dette var en utvikling som i all hovedsak var ønsket av profesjonsorganisasjonene og fagmiljøene ved utdanningene. Som i tiårene tidligere møttes en profesjonalisering og akademisering innenfra med en tilsvarende tendens ovenfra. Men etter yrkesutdanningenes innrulling i utdanningsfeltet var det nå myndighetenes utdanningspolitikk som var drivende.

Kritikk av akademiseringen.

Fra siste halvdel av 1970-årene hørtes samtidig de første kritiske stemmene til denne profesjonaliseringen og akademiseringen av utdanningene. Sykepleier og filosof Kari Martinsen fryktet at en vitenskapeliggjøring i en mannsdominert medisinsk retning ville svekke de grunnleggende verdiene i sykepleien; solidaritet og omsorg for pasientene. En for teoretisk utdanning ville også fjerne sykepleien fra den omsorgsbaserte praksisen som måtte ligge til grunn for all sykepleie. Hun advarte derfor mot en økende teoretisering og vitenskapeliggjøringen av utdanningen som Sykepleierforbundet hadde tatt til orde for: «Fra å legitimere den faglige dyktigheten gjennom en personorientert praksis med klare innebygde omsorgsverdier, ble en medisinsk-teknisk kunnskap mer dominerende.»³⁴ Den praksisbaserte omsorgen var altså truet av en utdanning basert på teori og vitenskapelighet.

Kritikken av sykepleiens vitenskapeliggjøring kan forstås som en kritikk av en spesiell vitenskapeliggjøring, basert på teknisk-medisinsk kunnskap. Den gikk dermed inn i debatten om hva sykepleierfaget skulle være. Litt forenklet sto det mellom en vektlegging av medisin og naturvitenskap i kunnskapsgrunnlaget, kontra det å legge mer vekt på de humanistiske og samfunnsmessige sidene ved faget. For begge sider i debatten dreide dette seg om å fremme et selvstendig sykepleierfag, frigjort fra legenes og medisins hegemoni. Martinsens dyptpløyende kritikk bidro til en dreining av sykepleierutdanning der det ble lagt større vekt på samfunnsmessige og etiske problemstillinger. Men resultatet var ikke en utdanning med mindre vekt på teori, snarer tvert om. Men det var andre elementer enn det naturvitenskapelige som nå fikk større innpass.³⁵

Også innenfor sosialt arbeid oppsto det en tilsvarende kritikk av akademisering og vitenskapliggjøring av faget og utdanningen. Dette ville kunne virke ødeleggende på den empatien og følelsesmessige tilknytning til klientene som måtte stå sentralt i sosialt arbeid, ble det hevdet.³⁶ Men heller ikke her førte en slik debatt til en mindre teoretisk utdanning.

Høyskolereform, Kvalitetsreform og strukturreform

Gjennom høyskolereformen i 1994 ble 98 profesjonshøyskoler og distriktshøyskoler slått sammen til 24 regionale høyskoler. Gudmund Hernes ønsket med høyskolereformen å stadfeste et system der det fremdeles skulle det være vesentlige forskjeller mellom disse høyskolene og universitetene. Men gjennom stortingsbehandlingen ble høyere utdanning satt i glideflukt mot et felles og hierarkisk system, og de nye regionale høyskolene måtte nå delta i den samme konkurransen om status som universitetene.³⁷ Høyskolereformen representerte dermed en ny omdreining av akademiseringsskruen for de kortere høyskolebaserte yrkesutdanningene. Forskning og forskningsbasert utdanning ble nå viktigere enn tidligere.

Norge fulgte en allmenn trend i Europa med en utvikling i retning et hierarkisk system. På et vis var det likevel et klarere skille mellom de to sektorene enn i andre land. Få av de korte profesjonsutdanninger ble i denne omgang inkorporert i universitetene, og den norske høyskolesektoren var relativt stor. Samtidig var høyskolesektoren i Norge mer akademisk og universitetslik, med mer forskning og med mulighet til å ta høyere grads eksamener.³⁸

Høyskolereformen i 1994 og den medfølgende lovendringen stilte krav om forskningsbasert utdanning og forskningsvirksomhet ved profesjonsutdanningene. Det var videre forventet at den formelle akademiske kompetansen blant de ansatte skulle styrkes. I første omgang ble høyskolelæreren erstattet av høyskolelektoren med hovedfag. Senere ble det nærmest et krav om doktorgrad ved ansettelse. Andelen med førstekompetanse ved de to høyskolene i Oslo og Akershus var i 1996 om lag 20 prosent. 20 år senere var den nådd 60 prosent. Utviklingen ved de andre høyskolene var like ens.³⁹ Innenfor helse- og sosialfagene ble vitenskapsteori og vitenskapelig metode skilt ut som egne emner i rammeplanene, fulgt av en forventning også om felles undervisning mellom ulike utdanninger.⁴⁰

Høyskolereformen skjedde parallelt med at høyskolene fikk mindre ressurser. Antall ansatte per student sank, samtidig som forskningstiden økte. Det ble ganske enkelt mindre faglig ressurser til undervisningen. Undervisningsformene endret seg med mindre personlig oppfølging av hver enkelt student og større vekt på store forelesninger. Studentene ble i større grad oppfordret til å ta «ansvar for egen læring», og organisert undervisningen skulle ikke fylle hele studiedagen. Det innebar med andre ord et stort skritt i retning av en undervisning slik den var på universitet. Denne akademisering av undervisningsformene var i hovedsak drevet fram av budsjettkutt og dårlig økonomi, men dette var også forsterket av et ønske og et krav om større forskningsinnsats ved høyskolene.⁴¹

Det kan sies at høyskolereformen ikke tok hensyn til profesjonsutdanningenes egenart og særpreg. Men de som sto oppe i det prøvde å finne hvor balansen mellom det praksisnære og en akademisk tilnærming skulle ligge. Steinar Stjernø som var rektor på den største av disse nye høyskolene, Høgskolen i Oslo, understreket at man ikke skulle forsøke å avskaffe motsetningsforholdet mellom teori og praksis, men behandle det. Han tok til orde for større vekt på kritisk analyse og teoretisk bearbeiding av praksiserfaringer i undervisning, at de faglig ansatte skulle forske, at akademisk kultur skulle prege utdanningene og at det skulle gis felles undervisning i vitenskapsteori. Samtidig understreket han at det var viktig å holde fast ved forskjellene mellom høyskolene og universitetene. Høyskoleutdanningene var praktisk rettede utdanninger og vesensforskjellig fra disiplinlagene på universitetet.⁴²

Mjøs-utvalget og den påfølgende Kvalitetsreformen satte den balansen Stjernø og mange med han hadde prøvd å etablere i spill. Skillelinjene mellom høyskoler og universiteter ble ytterligere utvisket, blant annet gjennom at det ble enklere for høyskolene å opprette masterutdanninger og doktorgradsutdanninger. Men viktigst var at Stortinget innfridde de regionale ambisjonene om å omdanne høyskoler til universiteter etter bestemte kriterier. Kriteriene inneholdt krav om fire doktorgradsutdanninger med tilhørende akademisk kompetanse hos de faglig ansatte. I løpet av noen år fikk vi flere nye universiteter, i Stavanger, Agder og Bodø. De tidligere yrkesutdanningene, som sykepleierutdanningen, var nå blitt universitetsutdanninger, og regionale ambisjoner var gjort til en pådriver i akademiseringen. Da den borgerlige regjeringen etter litt nøling i 2015 fant ut at universitetsstatus kunne være en gulrot for å få til ønskede sammenslåinger og økt konsentrasjon innen høyere utdanning, fikk enda flere høyskoler mulighet til å innfri ambisjonene om å stige i gradene. En rekke høyskoler kastet seg på toget og annonserte sine universitetsplaner. Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Sørøst-Norge var begge resultat av sammenslåinger og oppnådde den forjettede statusen i løpet av noen få år. Andre står i kø.

Denne institusjonelle akademiseringen ble ledsaget av akademisering også på andre plan. Jeg vil peke på tre momenter, alle i nær sammenheng med hverandre, som drev dette. For det første ble det innført et udifferensiert insentiv- og godkjenningssystem. Både høyskoler og universiteter fikk økonomisk uttelling for vitenskapelige publikasjoner og for tilslag for forskningsprosjekter. Høgskolenes profesjonsutdanninger konkurrerte med forskningstunge universiteter i en kamp om midlene. Om forskningen var relevant for profesjonsutdanningene eller om den henvendte seg til et nasjonalt praksisfelt, var ikke avgjørende. Godkjenningen eller akkreditering av utdanningene var også bestemt av udifferensierte normer som var lette å kontrollere for NOKUT, men som sa mindre om kvaliteten på utdanningene. Dette fikk et pervertert utslag i 2005 da så å si samtlige av landets sykepleierutdanninger ble underkjent fordi de ikke hadde tilstrekkelig andel ansatte med førstekompetanse. Verken praksiskompetanse eller forskningsinnretting ble vurdert som vesentlig. Utdanningene godtok likevel NOKUTs premisser og intensiverte arbeidet med å styrke den akademiske kompetansen.⁴³ Universitetsambisjonene med tilhørende krav til akademisk kompetanse ga høyskolene en ytterligere stimulans til å foretrekke ansatte med førstekompetanse framfor bred praksiserfaring.

Dette fører oss over på det andre momentet. Faglig ansatte uten noen form for akademisk kompetanse forsvant nærmest helt, andelen som bare hadde master eller hovedfag

ble redusert, mens det ble langt flere som hadde doktorgrad, og professorandelen økte også. Det var store forskjeller mellom fagene, og sykepleierutdanningen og de andre helsefagutdanningene var blant de som opplevde størst endring. Ved sykepleierutdanningen som i dag er ved OsloMet var det knapt noen av lærerne som hadde doktorgrad i 1995, i 2018 hadde om lag halvparten en slik grad eller tilsvarende.⁴⁴ Studentene ble i økende grad undervist av lærere med forskningskompetanse, og det er grunn til å tro at dette har endret undervisningen med større vekt på vitenskapelig kunnskapsformidling og en mer forskningsbasert undervisning. Dette har kanskje vært den viktigste formen for akademisering av selve undervisningen.⁴⁵ Det er også den endringen som har skapt mest uro og motstand internt på høyskolene. Frykten for å miste kontakten med praksisfeltet har gått hånd i hånd med en uro over en mulig utvikling av et a- og b-lag blant de ansatte.⁴⁶

For det tredje har synet på forskningens betydning innenfor profesjonsutdanningene endret seg. I stedet for å se forskningsvirksomhet i konflikt med en praksisrettet undervisning, tok mange til orde for å se forskning som en vei til å øke kunnskapen om praksisfeltet og dermed til å gjøre utdanningene mer praksisrelevante. Men dette forutsatte at forskningen ved utdanningene var relevant for profesjonsutøvelsen og praksisfeltet. Dette sto i en spenning til insentivsystemet udifferensierte forskningskrav og også til hvilken forskning som var prestisjefyllt og lettere kunne være meritterende. Likevel kan mye tyde på at forskningen innenfor profesjonsutdanningene har vært praksisrelevant, selv om akkurat dette er vanskelig å slå fast med sikkerhet. I alle tilfelle har en slik oppfatning av denne forskning som en måte å styrke forbindelsen med praksisfeltet, legitimert en tiltagende akademisering.⁴⁷

Denne akademiseringen har i stor grad blitt omfavnet av profesjonsorganisasjonene. Sykepleierforbundet har støttet akademiseringen hele veien, er Ellen Lunds konklusjon i sykepleierhistorien. Ikke minst var dette viktig for å skape et skille til andre helsefaglige yrker med lavere utdanning, og for å selvstendiggjøre sykepleierfaget i forhold til medisinen.⁴⁸ Kritikken til Krøger fant lite gjenklang i forbundet, som så det som en «helt naturlig utvikling at sykepleiefaget er lagt opp med bachelor, master og ph.d., som alle andre fag», som nestlederen i Norsk sykepleierforbund, Silje Naustvik formulerte det i *Khrono.no*. «Noe annet hadde vært veldig rart», mente hun.⁴⁹ Enkelte stemmer advarte mot en uheldig akademisering, men de var ikke mange.

Myndighetenes rolle var derimot mer tvetydig, også i de siste 25 årene. På den ene siden var mye av akademiseringen styrt ovenfra, gjennom utdanningspolitikken og insentivsystemene. Men samtidig kan man se tendenser til at fagdepartementer og andre fagmyndigheter ville ha tilbake noe av den kontrollen de hadde mistet med høyskolenes

innrulling i utdanningspolitikken. Sosial- og helsedepartementet fikk rundt tusenårsskifte både styrket praksisopplæringen og betydningen av de naturvitenskapelige fagene i sykepleierutdanningen. Vitenskapsteorien skulle ikke lenger være en egen bolk, men integreres i sykepleierfaget. Ved senere rammeplansendringer ble vitenskapelig forståelse og forskningsbasert kunnskap sett på som viktig, men praksisrelevansen ble også understreket. Praksisandelen som utgjorde halvparten av undervisningstiden, ble beholdt.⁵⁰ Her hadde nok fagmiljøene ved utdanningene sett at denne ble redusert, men sykepleierutdanningen var på dette området bundet av europeiske regler.

Akademisering som frigjøring...

Striden om akademisering av de høyskolebaserte profesjonsutdanningene har hatt en tendens til å bli forstått som et oppgjør mellom teoriforherligelse og praksisfundamentalisme. Det kan ha stengt for å se noen av de kreftene som har drevet fram denne utviklingen fra en erfaringsbasert kunnskapsbase og direkte ferdighetsoverlevering til det som i dag som omtales akademiske utdannelser. Å betrakte denne lange veien som en frigjøringsprosess, åpner både for å se de historiske linjene og for å synliggjøre drivkrefter og forestillinger som har ligget til grunn.

For helsefagene har vitenskapeliggjøringen og utviklingen av en egen forskning løsrevet dem fra legenes kunnskapsmessige dominans. For sykepleierne har dette vært et gjennomgangstema i hele sykepleierforbundets historie. De er ikke alene. Da Karin Haugen skulle oppsummere 100 års fysioterapiutdanning kunne hun konkludere med at det var «mye som tyder på at 'legens lillesøster' nå er blitt voksen nok til å ta ansvaret for selv å stake ut sin kurs», nettopp på grunn av den tiltakende akademiseringen.⁵¹ For sosionomene handlet vitenskapeliggjøringen og profesjonaliseringen om å frigjøre seg og det sosiale arbeidet fra lekmanneveldet og politikerne i de kommunale nemdene.

Det har også handlet om en frigjøring fra institusjonene og praksisfeltet. Flere av helse- og sosialfagutdanningene hadde nærmest vært rene etatsutdanninger knyttet til institusjonene de utdannet for. Det kunne svekke den faglige selvstendigheten og den faglige utviklingen. Et alvorlig eksempel på hva dette kunne føre til, var vernepleierutdanningens vansker med å fremme kritikk av behandlingsmetoder ved institusjoner som Emma Hjorths Hjem, en institusjon som utdanningen samtidig var en del av.⁵² At de samtidig grep fatt i en vitenskapelighet gjennom atferdsterapien som åpnet for nye overgrep, er at historiens paradokser. Akademiseringen og høyskolestatusen var en måte å selvstendiggjøre fagene og yrkene på. Det gjaldt ikke bare helse- og sosialfagene. Journalistutdanningens akademisering

er beskrevet som en frigjøring fra redaksjonene, bibliotekarutdanningens akademisering som en frigjøring fra folkebibliotekene.⁵³

Ikke minst har akademiseringen handlet om kvinnefrigjøring. Kunnskapsutviklingen innenfor flere av utdanningene ble drevet fram som feministiske prosjekter, av kvinnene selv, men i et spenningsforhold til dem som forvaltet den «høyere» kunnskapen. Vitenskapliggjøringen og akademiseringen av utdanningene har betydd at kvinnene selv har blitt forvaltere av den vitenskapelige kunnskapen som tidligere mannsdominerte faggrupper hadde herredømme over. Dette har igjen medvirket til en endring av synet på kvinners rolle og oppgaver. De var kunnskapsutviklere og kunnskapsforvaltere på lik linje med menn. Samtidig har statusen til disse yrkene endret seg, fra å være nedvurderte «kvinneyrker» til å bli akademiske baserte profesjoner. At denne statushevingen ikke alltid har fått sitt motsvar i lønnsutviklingen, viser kanskje at likestillingen fremdeles har en vei å gå.

I dag utgjør kvinner over halvparten av studentene i høyere utdanning. Dette er et resultat av to litt ulike prosesser. Størst oppmerksomhet har det vært på kvinners inntog i prestisjetunge profesjonsutdanninger som lege, jurist og andre tradisjonelle universitetsutdanninger. Men den nominelt viktigste er den innlemming i høyere utdanning av de stereotypiske kvinneutdanningene vi her har sett på, og den vedvarende ekspansjonen av disse.

Men denne likestillingsprosessen inneholder et viktig paradoks. Den har foregått innenfor et kjønnsstereotypisk system som ble etablert for over 100 år siden, der kvinner og menn ble tilskrevet ulike roller. Dette mønsteret har vist seg å være svært bestandig, og samtidig nærmest vært en forutsetning utviklingen.

...og som tvangstrøye

Disse frigjøringsprosessene som har sin basis i yrkenes og profesjonenes egne rekker gjennom det vi kan kalle en akademisering innenfra, ble i tiltagende grad supplert med og støttet opp av myndighetenes politikk i det vi kan kalle en akademisering ovenfra.⁵⁴ En milepæl i denne sammenhengen var utdanningenes innrullering i utdanningspolitikken og omdanningen til høyskoler i kjølvannet av Ottosenkomiteens innstillinger.

Fra myndighetens side har akademiseringen vært basert på en vitenskapsoptimisme og forskningstro, forsterket av allmenne og abstrakte forestillinger om «kunnskapssamfunnet». I mer konkret forstand har akademiseringen vært sett på som nødvendig for å styrke utdanningene i møte med et stadig mer komplisert arbeidsliv. Spørsmålet er om ikke en udifferensiert tro på akademisering, fyrt opp av forskningens opphøyde status innenfor høyere

utdanning, kan true profesjonsutdanningenes evne til å utdanne kyndige utøvere til praksisbaserte yrker. Det må i det minste kunne sies at dette er en spenning som må tas på alvor.

Noter

¹ Teksten er i stor grad basert på et arbeid om historien til OsloMet og dets forløpere som er under utgivelse: Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*.

² Krøger, «Flere mastere? Skrekk og gru».

³ Krøger, «Flere mastere? Skrekk og gru».

⁴ Sundquist, «Derfor er mange på sykepleie så misfornøyde».

⁵ Med profesjonsutdanninger mener jeg her de kortere yrkesutdanningene som ble gitt ved høyskolene. Dette inkluderer altså ikke profesjonsutdanningene ved de tradisjonelle universitetene eller de vitenskapelige høyskolene.

⁶ Lindgren, «Det norske hus».

⁷ Slagstad, «Profesjoner og kunnskapsregimer».

⁸ Burgess, «The shape of higher education»; Tight, «Theory development and application in higher education research: the case of academic drift»; Kyvik og Lepori, «The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector».

⁹ Kyvik, *The Dynamics of Change in Higher Education*, 135–165

¹⁰ Terum og Smeby, «Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens yrker»

¹¹ Se f.eks. Skoie, «Offentlig politikk for universiteter og høyskoler 1945-1988 – hovedtrekk».

¹² Blant mange: Kjeldstadli, *Akademisk kapitalisme*; Braathen og Stokstad, *Et spørsmål om universitetsdemokrati*.

¹³ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*; Moseng «Sykepleierne»: 630.

¹⁴ Grimen, «Profesjon og kunnskap»; Gilje, «Profesjonskunnskapens elementære former».

¹⁵ Kjærheim, *Mellom kloke koner og kvitkledde menn. Jordmorvesenet på 1800-talet*, 9–11 og 71.

¹⁶ Grimen, «Profesjon og kunnskap».

¹⁷ Kyvik, *The Dynamics of Change in Higher Education*, Chapter 7; Kyvik, «Utviklingen av en egen høyskolesektor», Kyvik, «Den norske høyskolesektoren i et internasjonalt perspektiv».

¹⁸ Sitert etter Moseng, *Framvekst og profesjonalisering*, 197.

¹⁹ Sitert etter Moseng, *Framvekst og profesjonalisering*, 185.

²⁰ Moseng, «Sykepleierne», 622.

²¹ Lund, *Virke og profesjon*, 101.

²² Seip, *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-1975*, 377; Lund, *Virke og profesjon*; Moseng «Sykepleierne»; Messel, *I velferdsstatens frontlinje*; Haugen *En utdanning i bevegelse*.

²³ Horndalen, *Ideologi, fag og virkelighet*; Terum, *Grenser for sosialpolitisk modernisering*, 87ff; Seip, *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-1975*, 369ff; Messel, «Barnevernspedagogutdanningens historie.»

²⁴ Om fysioterapeutenes amerikalasje, se Haugen, *En utdanning i bevegelse*. Om sykepleierne, se Lund, *Virke og profesjon*. Om sosialarbeidernes, se Messel, *I velferdsstatens frontlinje*.

²⁵ Lund, *Virke og profesjon*, 25–92; Moseng, «Sykepleierne»: 616ff

²⁶ Lund, *Virke og profesjon*, 30; Lerheim, *Et perspektiv på sykepleierforskningen i Norge i fortid og nåtid*, 22–26.

²⁷ Messel, *I velferdsstatens frontlinje*, 15–25; Terum, *Grenser for sosialpolitisk modernisering*, 87–100.

²⁸ Terum, *Grenser for sosialpolitisk modernisering*.

²⁹ Messel, *I velferdsstatens frontlinje*, 91; Marthinsen, «ISA 25 år»

³⁰ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Tutvedt, *40 år for velferdsstaten*.

³¹ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*.

³² Kyvik, «Utviklingen av en egen høyskolesektor»; Fulsås, «Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning».

-
- ³³ Kyvik «Utviklingen av en egen høyskolesektor»; Fulsås, «Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning»; *St. meld. nr. 17 (1974-75) Om den videre utbygging og organisering av høgare utdanning*: 63.
- ³⁴ Martinsen, *Omsorg, sykepleie og medisin*, 124. Teksten var opprinnelig publisert i *Sykepleien* 4/1987.
- ³⁵ Lund, *Virke og profesjon*. Min framstilling er en grov forenkling.
- ³⁶ Christiansen, «Praksis og forskning i sosialt arbeid - noen utviklingstrekk».
- ³⁷ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*; Kyvik, «Utviklingen av en egen høyskolesektor».
- ³⁸ Kyvik, Svein & Lepori, Benedetto (red.), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector*.
- ³⁹ DBH; Messel og Smeby, «Akademisering av høyskoleutdanningene?», 46–47; Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*.
- ⁴⁰ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*; Messel og Smeby, «Akademisering av høyskoleutdanningene?»;
- ⁴¹ Stjernø, «Endring nå framfor krise seinere»; Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*; Kyvik(red.) *Evaluering av høgskolereformen*, 103.
- ⁴² Stjernø, «Har profesjonsutdanningene felleskomponenter?».
- ⁴³ Lund, *Virke og profesjon*, 356; Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*; Raaen, *Akkreditering og sakkyndighet*.
- ⁴⁴ DBH; Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*, Vedlegg 2.
- ⁴⁵ Messel og Smeby, «Akademisering av høyskoleutdanningene?»
- ⁴⁶ Messel, *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*, kap. 16.
- ⁴⁷ Terum og Smeby, «Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens yrker», 133–134.
- ⁴⁸ Lund, *Virke og profesjon*, 358.
- ⁴⁹ Skei, «Fortviler over «akademisering». — Et tog som bare turer fram uten hensyn til kritikk»
- ⁵⁰ Messel og Smeby, «Akademisering av høyskoleutdanningene?», 50–51.
- ⁵¹ Haugen, *En utdanning i bevegelse*, 304.
- ⁵² Se f.eks. Horndalen, *Ideologi, fag og virkelighet. Vernepleierutdanningen gjennom 50 år*, 106–109
- ⁵³ Audunson, «Fra etatsskole til iSchool»; Fonn, *50 år med journalistutdanning. En historie om akademiseringen av et yrkesfag*, 98–99.
- ⁵⁴ Begrepene om akademisering innenfra og ovenfra er inspirert av Julia Evetts begrep om «professionalism from within» og «professionalism from above». Se for eksempel Evetts, «Professionalism: Value and Ideology». På sin side referer hun videre til McClelland.

Litteratur

- Audunson, Ragnar. «Fra etatsskole til iSchool». I *Bok og bibliotek* 6/2015
- Braathen, Einar og Sigrid Stokstad. *Et spørsmål om universitetsdemokrati*. Evaluering av ordningen med fakultetsråd ved OsloMet - storbyuniversitetet. Oslo: OsloMet, 2018.
- Burgess, Tyrell. *The shape of higher education*. London: Cornmarket Press, 1972.
- Christiansen, Kikkan Ustvedt. (2001). Praksis og forskning i sosialt arbeid - noen utviklingstrekk, i M. Sandbæk (red.), *Fra mottaker til aktør*. Oslo: Gyldendal.
- Database for statistikk om høgare utdanning (DBH), [Database for statistikk om høgare utdanning - statistikk om høyere utdanning \(uib.no\)](http://uib.no)
- Evetts J. «Professionalism: Value and ideology». I *Current Sociology*. 2013, 61(5-6):778-796.
doi:[10.1177/0011392113479316](https://doi.org/10.1177/0011392113479316)
- Fonn, Birgitte Kjos. *50 år med journalistutdanning. En historie om akademiseringen av et yrkesfag*. Oslo 2015: Cappelen Damm.
- Fulsås, Narve. «Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning». I *Historisk tidsskrift*, 3/2000
- Gilje, Nils. «Profesjonskunnskapens elementære former». I *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, redigert av Sølvi Mausethagen og Jens-Christian Smeby. Oslo: Universitetsforlaget, 2017.

-
- Grimen, Harald. «Profesjon og kunnskap». I *Profesjonsstudier* redigert av Lars Inge Terum og Anders Molander. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Haugen, Karin Helene. *En utdanning i bevegelse. 100 år med fysioterapiutdanning i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 1997.
- Horndalen, Bjørn. *Ideologi, fag og virkelighet. Vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Kjeldstadli, Knut. *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica, 2010
- Kjørheim, Kristina. *Mellom kloke koner og kvitkleddede menn. Jordmorvesenet på 1800-talet*. Oslo: Samlaget, 1987.
- Krøger, Cathrine. «Flere mastere? Skrekk og gru», *Aftenposten* 17.2.2016
- Kyvik, Svein og Benedetto Lepori. «The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector». I *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector. Striving for differentiation*, redigert av Svein Kyvik og Benedetto Lepori. Dordrecht: Springer, 2010.
- Kyvik, Svein. *The Dynamics of Change in Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2009.
- Kyvik, Svein. «Utviklingen av en egen høyskolesektor». I *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*, redigert av Svein Kyvik. Bergen: Fagbokforlaget, 2002.
- Kyvik, Svein. «Den norske høgskolesektoren i et internasjonalt perspektiv». I *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*, redigert av Svein Kyvik. Bergen: Fagbokforlaget, 2002.
- Kyvik, Svein (red.) *Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd, 1999.
- Lerheim, Kjellaug. *Et perspektiv på sykepleierforskningen i Norge i fortid og nåtid*. Oslo: Forlaget Sykepleien, 2000.
- Lindgren, Lena. «Det norske hus», *Samtiden* 2/2014
- Lund, Ellen Cathrine. *Virke og profesjon*. Bd. 2 i *Norsk sykepleierforbund gjennom 100 år (1912-2012)*. Oslo: Akribe, 2012.
- Marthinsen, Edgar. «ISA 25 år». I, *Sosialt arbeid - refleksjoner og nyere forskning*, redigert av E. Marthinsen og I. M. Tronvoll. Trondheim: Tapir 2001.
- Martinsen, Kari. *Omsorg, sykepleie og medisin*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
- Messel, Jan, og Jens-Christian Smeby. «Akademisering av høyskoleutdanningene?» I *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, redigert av Sølvi Mausethagen og Jens-Christian Smeby. Oslo: Universitetsforlaget, 2017.
- Messel, Jan. *I velferdsstatens frontlinje*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.
- Messel, Jan. «Barnevernspedagogutdanningens historie.» *Norges Barnevern*, 4/2014.
- Messel, Jan. *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Oslo: Pax forlag, 2021 (under utgivelse).
- Moseng, Ole. *Framvekst og profesjonalisering*. Bd. 1 i *Norsk sykepleierforbund gjennom 100 år (1912-2012)*. Oslo: Akribe, 2012.
- Moseng, Ole. «Sykepleierne». I *Profesjonshistorier*, redigert av Rune Slagstad og Jan Messel. Oslo: Pax forlag, 2014.
- Raaen, Finn Daniel. *Akkreditering og sakkyndighet. En analyse av den reviderte akkrediteringen av bachelorgradsstudiene i sykepleie i Norge*. Oslo: HiO, 2006.

-
- Seip, Anne-Lise. *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-1975*. Oslo: Gyldendal, 1994.
- Skei, Amanda. «Fortviler over «akademisering». — Et tog som bare turer fram uten hensyn til kritikk». *Khrono.no* 20.5.2021
- Skoie, Hans. «Offentlig politikk for universiteter og høyskoler 1945-1988 – hovedtrekk». I NOU 1988: 28. *Med viten og vilje*. Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet, 1988.
- Slagstad, Rune. «Profesjoner og kunnskapsregimer». I *Profesjonsstudier* redigert av Lars Inge Terum og Anders Molander. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Stjernø, Steinar. «Har profesjonsutdanningene felleskomponenter?» I *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*, redigert av Vigdis Bunkholdt m.fl. Oslo: TANO 1996.
- Stjernø, «Endring nå framfor krise seinere». I *HiO-nytt* 1/1998
- Stortingsforhandlinger. *St. meld. nr. 17 (1974-75) Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*. Oslo: 1974.
- Sundquist, Jonas. «Derfor er mange på sykepleie så misfornøyde», *Khrono.no* 3.2.2016
- Terum, Lars Inge. *Grenser for sosialpolitisk modernisering*. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- Terum, Lars Inge og Jens-Christian Smeby. «Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens yrker.» i *Kvalitet, kapasitet og relevans: utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, redigert av I.N. Frølich, E. Hovdhaugen og L.I. Terum. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014
- Tight, Malcolm, «Theory development and application in higher education research: the case of academic drift» *Journal of Educational Administration and History* 47:1: 84-99, DOI: 10.1080/00220620.2015.974143.
- Tutvedt, Øivind (red.). *40 år for velferdsstaten*. Oslo: NKSH, 1990.

Jan Messel

Senter for profesjonsstudier, OsloMet.

janmes@oslomet.no