

HiO-rapport 2011 nr 8

# Fra høgskole til universitet

## Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil

Anton Havnes

Høgskolen i Oslo  
Senter for profesjonsstudier  
April 2011

© Høgskolen i Oslo  
ISBN 978-82-579-4754-5  
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

## Forord

Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus blir til Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) fra 1. august 2011. Sammen har de utarbeidet en *Strategi for universitetssatsing*. Målet er å utvikle den nye institusjonen til et universitet med profesjonsrettet profil og med en klar sammenheng mellom FoU og utdanning på alle nivåer. Men hva innebærer dette? Hvilke faglige spenninger vil det kunne utløse?

Alle er ikke like entusiastiske til tanken om å bli universitet. Det er også ulike meninger om veien fra høgskole til universitet. Derfor er det viktig med faglig og politisk debatt. Rapporten *Fra høgskole til universitet. Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil* er et viktig bidrag til en slik debatt.

Innledningskapitlet viser noen hovedtrekk i utviklingen av høyere utdanning i Norge, med vekt på utviklingen av høgskolenes yrkes- eller profesjonsutdanninger i retning av å bli mer universitetslik. Profesjonsutdanningenes særlige stilling i høyere utdanning og koblingene mellom utdanning, forskning og yrkesutøvelse er sentrale tema. Analysen knytter an til strategien for universitetssatsing som fusjonen mellom HiO og HiAk bygger på. Det gjennomgående tema er betingelsene for å utvikle fremragende profesjonsutdanning i det som forventes å bli et nytt universitet, et universitet med profesjonsprofil.

Kapittel 2 setter søkelyset på tre sentrale utfordringer som må håndteres i overgangen fra høgskole til universitet. Den overordnede utfordringen er hvordan det nye universitetet skal markere en profesjonsprofil. Den andre utfordringen er knyttet til klargjøringen av hva forskningsbasert utdanning vil være, den tredje er forvaltningen av nærhet til profesjon og profesjonsutøvelse. Den fjerde utfordringen gjelder strategier for å styrke kvaliteten i utdanningsprogrammene.

I kapittel 3 formuleres et grunnlag for kunnskapsorganisering, utdanning og læring i et profesjonsrettet universitet. Det utvikles modeller for hva som styrer utviklingen av innholdet i utdanningene og for utdanningsprosessene. Feedback framheves som en mekanisme som har stor innflytelse på læring og som er et innebygget aspekt ved alle de grunnleggende utdanningsaktivitetene (undervisning, veiledning, læring og vurdering).

Det siste kapitlet sammenfatter profesjonsutdanningenes utfordringer i overgangen fra høgskole til universitet.

Takk til Kathrine Torday Gulden som har lest korrektur og tilrettelagt rapporten for publisering.

Oslo, april 2011

Lars Inge Terum  
- leder ved Senter for profesjonsstudier

## Innhold

<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
Noen utviklingstendenser.....	2
Disiplinbaserte studier versus profesjonsutdanninger.....	4
Lange og korte utdanninger—og ulik finansiering.....	6
HiOA som eksempel.....	7
<b>2 Problemkonteksten.....</b>	<b>10</b>
Overordnet perspektiv: Profesjonsutdanning i et profesjonsrettet universitet.....	10
Universitet.....	11
Profesjonslæresete og universitet—forskningsperspektivet.....	12
Profesjonslæresete og universitet—utdanningsperspektiv.....	14
Profesjonslæresete, universitet, bachelorstudier: noen implikasjoner for tilrettelegging for læring.....	17
Utdanning og FoU – forskningsbasert utdanning.....	20
Profesjonsinnretning – nærhet til profesjon og profesjonsutøvelse.....	27
"Scholarship of teaching and learning" – pedagogisk dyktighet.....	31
Profesjonsutdanningenes utfordringer – en sammenfatning av problemkonteksten.....	34
<b>3 Kunnskapsorganisering, utdanning og læring i et profesjonsorientert universitet.....</b>	<b>37</b>
Innholdet.....	38
Utdanningsprosessene.....	40
Feedback.....	43
<b>4 Profesjonsutdanningenes utfordringer.....</b>	<b>47</b>
Posisjoneringen av utdanning.....	47
Innretningen av utdanningene.....	47
Praksisstudier.....	47
Utdanning og yrkesfelt.....	48
Det høyere utdanningsfellesskapet: Universitet med profesjonsprofil.....	49
Utdanningens doble forankring: Utdanning, forskning og yrke.....	49
Kunnskapsorganisering og organisering av studieløpet.....	50
Fremragende profesjonsutdanninger—utfordringer og muligheter.....	52
<b>Referanser.....</b>	<b>53</b>

# Fra høgskole til universitet.

## Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil.

---

Anton Havnes

### 1 Innledning

I mange norske høgskoler foregår det to parallelle strategiske prosesser: Fusjonering av høgskoler i større enheter og tilrettelegging for å oppnå universitetsstatus. Tre høgskoler har blitt universitet (Agder, Stavanger og Bodø). Høgskolen i Tromsø er slått sammen med Universitetet i Tromsø, og det er tett samarbeid mellom NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag. Høgskolen i Oslo (HiO), den største høgskolen i Norge, fusjonerer høsten 2011 med Høgskolen i Akershus. Det er en fusjon som også er koblet opp mot arbeidet med å bli universitet. Den fusjonerte høgskolen vil allerede fra starten av ha tre doktorgradsprogram, og flere søknader om ph.d.-program er under behandling i NOKUT.

Utviklingen fra høgskole til universitet stiller institusjonene overfor utfordringer. Hva slags universitet skal de bli? Hva slags nye oppgaver og funksjoner skal de gå inn i, og hvordan skal de forholde seg til de "gamle" oppgavene og funksjonene? Er det kanskje slik at de "gamle" oppgavene skal jobbes med på nye måter, eller med nye perspektiver? Hva skjer med profesjonsutdanningene i høgskolesektoren når institusjonene blir universitet, eller i økende grad blir mer lik universitetene i form av vektlegging av teori og forskning?

Med utgangspunkt i det som har vært høgskolenes yrkesrettete bachelorprogram, vil jeg her se nærmere på utfordringer knyttet til utdanning, altså den pedagogiske virksomheten, når høgskoler blir universitet. Jeg vil bruke Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) som eksempel på utviklingstrekk i både norsk og internasjonal utvikling av høyere utdanning.<sup>1</sup> Utdanning er imidlertid ikke en atskilt del av et universitets virksomhet. Lov om universitet og høgskoler forutsetter at utdanning er nært forbundet med forskningsvirksomheten og kunst- og profesjonsrettet nyskaping. Utdanningene må selvsagt også sees i lys av det samfunnet og de yrkene de kvalifiserer kandidater til å arbeide i. Sammenlignet med de disiplinbaserte universitetsstudiene står profesjonsutdanningene i en særegen posisjon, både i relasjon til forskning, i forholdet til samfunnet generelt, og i særdeleshet ved at de kvalifiserer til spesifikke yrkesfunksjoner. Det er undersøkelsen av denne posisjonen som jeg vil ta utgangspunkt i når jeg drøfter utfordringene de profesjonsrettede høgskolene står overfor som mulige framtidige universitet. Målet er å formulere

---

<sup>1</sup> Jeg bruker betegnelsen HiOA også i tilfeller jeg viser til arbeider og diskusjoner som jeg kjenner fra HiO.

et utkast som kan fungere som et grunnlag for utviklingen av utdanningskvalitet i profesjonsutdanningene med utgangspunkt i de utfordringer høgskolene står overfor når de blir universiteter, eller mer universitetslike. Konkret innebærer dette å skape et grunnlag for utvikling av fremragende profesjonsutdanning, med vekt på bachelornivået.

Hensikten er ikke å si hvordan utdanningene bør være, det vil helt sikkert variere både for de enkelte utdanningene og i lys av de prioriteringene som institusjoner og utdanninger gjør og hvilken faglig profil de legger vekt på å utvikle. Hensikten er å sette søkelyset på et relativt vidt spekter av faktorer som det er aktuelt å legge vekt på i utviklingen av fremragende profesjonsstudier på bachelornivå.

### ***Noen utviklingstendenser***

Debatten om høgskolenes plass og rolle innen høyere utdanning er ikke ny i Norge. I artikkelen *Det nye universitetet* (Morgenbladet 23.02.2007) trakk Rune Slagstad to historiske linjer; den ene om de siste tiårenes reformer i høyere utdanning, den andre om profesjonenes innlemming i universitetene fra opprettelsen av Det Kongelige Fredriks Universitet i 1811 til nyere tid. Den lange historiske linjen viser at nye profesjonsutdanninger gradvis (med motstand fra krefter innenfra universitetene) har blitt del av universitet. Den kortere historiske linjen viser hvordan relasjonen mellom høgskolene og universitetene har vært gjenstand for reformer. For det første er det bare noen få tiår siden mange av utdanningene i høgskolene overhodet ble høgskoleutdanninger. Når de ble del av høyere utdanning, ble også relasjonen til universitetene et aktuelt tema. Vi kan se en utvikling i retning av en gradvis tilnærming av oppgavene og funksjonene til de to typene institusjoner.

Mens Hernes-komiteens innstilling *Med viten og vilje* (NOU 1988:23) gikk inn for funksjonsdeling mellom høgskolene og universitetene, gikk Mjøs-utvalget (NOU 2000:14) inn for felles gradsstruktur for begge institusjonstyper og åpnet for at høgskolene fikk mulighet til å søke om å bli universitet ut fra bestemte kriterier. Stjernø-utvalget (NOU 2008:3) gikk inn for å slå sammen statlige høgskoler og universiteter til regionale universiteter. Det siste utspillet møtte sterk motstand. I ettertid har staten støttet frivillige samordningstiltak, og en rekke høgskoler og planlagte fusjoner av høgskoler, har som mål å bli universitet. HiOAs innretning mot å bli universitet er således bare ett eksempel på en generell tendens i retning av fusjon (Stensaker og Vabø 2009).

Vi finner de samme tendensene i andre land. I Storbritannia ble de såkalte polytechnics omdefinert til universiteter i 1992. I Australia ble omgjøringen av polytechnics til universiteter sluttført i 1993, delvis ved fusjonering av polytechnics og eksisterende universiteter, og delvis ved opprettelsen av nye universiteter. I Sverige har noen høgskoler hatt mulighet til å bli universitet. I Finland ble en tilsvarende prosess delvis gjennomført allerede på syttitallet. Grunnskolelærerutdanningen er ett eksempel på en utdanning som i Norge er

høgskoleutdanning på bachelornivå, mens det er universitetsutdanning på masternivå i Finland.

Vi har altså å gjøre med endringer i høyere utdanning internasjonalt der profesjonsutdanninger av den typen som i Norge i hovedsak har hørt til ved høgskolene, blir universitetsutdanninger. En følge av utviklingen er at nye, profesjonsrelaterte forskningsfelt er etablert, nye grupper har blitt forskere, og profesjonsutdanningene ved høgskolene har blitt mer forskningsbasert. Det er en prosess som vi også har sett i høgskolesektoren i Norge, allerede før diskusjonen om at høgskolene kunne bli universitet kom på dagsorden. Da 98 ganske små høgskoler ble slått sammen til 26 større enheter i 1994 ble både universitet og høgskoler regulert gjennom en felles lov om høyere utdanning, og begge institusjonstypene fikk samme stillingskategorier. Stillingskategoriene førsteamanuensis og professor, som bygger på forskningskompetanse, kom inn på ganske like betingelser i høgskolene. Det er forhold som har bygget oppunder en utvikling i høgskolene i retning av sterkere orientering også mot forskningsoppgaver, både med hensyn til de faglig ansattes arbeid og som kunnskapsmessig basis for utdanningene (Smeby 2008). Forskningsorienteringen skjøt fart med høgskolereformen i 1994, og den akselererte på 2000-tallet. Samtidig ble kunnskapsområdet for FoU-oppgaver utvidet til å omfatte faglig, pedagogisk og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 har høgskolene konkurrert med universitetene om den delen av finansieringen av høyere utdanning som er basert på forskningsproduksjon—og de konkurrerer på like vilkår, ut fra de samme kriteriene om produksjonspoeng, selv om de økonomiske vilkårene er ulike for forskning i de to typene institusjoner. Økt forskningsproduksjon gir dermed økte ressurser til institusjonene. FoU-virksomheten ved høgskolene er i hovedsak finansiert gjennom den statlige grunnfinansieringen av institusjonene. Dette særegne norske fenomenet kan også være en faktor som bidrar til at norske høgskoler ser ut til å være blant de mest FoU-intensive i Europa (Kyvik 2010).

Utviklingen i retning av vektlegging av forskning og forskningsbasert utdanning har altså pågått i noen tiår, og den vil neppe slå kontra. Slagstad har trolig rett når han hevder at vitenskapelig kunnskap er den nye tids formende kunnskapsform også for profesjonsutdanningene ved høgskolene. Selv om jeg ikke er kjent med at det er empirisk belegg for en slik påstand i form av forskning på yrkespraksis, er det flere forhold som peker i den retningen. Stadig flere yrkesfunksjoner blir ivaretatt av personer som har universitets- eller høgskoleutdanning, og grunnlaget for disse utdanningene har i stor grad vært basert på vitenskapelig kunnskap og det er et økt krav om forskningsbaserte utdanninger (Smeby 2008). En annen tendens som peker i samme retning er at forskningsbasert kunnskap i økende grad formuleres som betingelse for god yrkespraksis. Det gjelder for eksempel helsefagene og sosialfagene. På utdanningssektoren er det en voksende interesse for effektstudier som grunnlag for utviklingen av utdanningspolitikken og utdanningspraksis.

Det neste steget er at kunnskapsregimet som forsknings- og utviklingsarbeid i høyskolene representerer inkluderes i forskningsbegrepet og får en mer framtredd plass i forskningspolitikken. Altså, at profesjonsforskning og handlingsrettet FoU formuleres tydeligere som forsknings- og utviklingsfelt. I lys av høyskolenes nære relasjon til yrkesfelt er det nå mulig at utviklingsorientert forskning (eller forskningsbasert utviklingsarbeid) framheves. Samtidig skal institusjonene ivareta kravene i universitets- og høyskoleloven om også å bygge på faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Overgangen fra høyskole til universitet representerer altså en videreføring av en pågående utvikling, men er også en nyorientering av høyskolenes virksomhet og innretning. Å endre status til *universitet* er mer enn en navneendring, det innebærer både tilslutning til universitetstradisjonen, og utvidelsen av den, med ønske om å skape en spesiell type universitet der en bringer med seg en praksisrettet profesjonsorientering.

Orienteringen mot profesjonell praksis er ikke noe nytt for universitetene. Medisin, teologi, juss, odontologi og psykologi er eksempler på profesjonsutdanninger ved universitetene, noen helt fra universitetenes tidligste fase. Faktisk ble det dansk-norske universitetet i sin tid betegnet som et profesjonenes (eller embetsmennes) universitet (Thomsen, 1975). Det nye vil være at de nye universitetene vil ha en overvekt av profesjonsutdanninger på bachelornivå.<sup>2</sup> De vil rette seg inn mot en annen type profesjoner enn de som tradisjonelt har vært profesjonsutdanninger på universitetene, et litt annet profesjonsbegrep og andre typer profesjonsutdanning. (Mens dette er nytt i en norsk kontekst har det allerede vært tilfellet i et par tiår i Storbritannia.) Vi ser da noen utviklingstrekk og noen skiller som bryter med det tradisjonelle skillet mellom høyskoletradisjonen og universitetstradisjonen.

### **Disiplinbaserte studier versus profesjonsutdanninger**

Ett forhold gjelder skillet mellom forskning og utdanning i de disiplinbaserte fagene ved universitetene *versus* skillet mellom utdanning og forskning i profesjonsutdanningene, særlig de i høyskolesektoren. Grimen (2008) legger for eksempel vekt på at det er ulike idealtyper for integrering av kunnskap i disiplinene og i profesjonene. I disiplinene er det teori som er basisen for integreringen av kunnskap, mens det er den praktiske anvendelsen, dvs. yrkesutøvelsen, som er sentral i integreringen av kunnskap i profesjonene. I et utdanningsperspektiv får vi ut fra en slik analyse to ulike premisser for konstituering av integrering av kunnskap. Disiplinstudiene konstitueres i relasjonen mellom utdanning (læring og undervisning) og teoretisk og empirisk forskning (disiplinens kunnskapsbasis). De er altså basert på et dyadisk forhold mellom utdanning og forskning.

---

<sup>2</sup> Vi skal ikke se bort ifra at også dette kan være tidsavgrenset. Det kan hende at den akademiske driften i høyskolesektoren fortsetter i den retningen at utdanningene som i dag er på bachelornivå etter hvert vil utvikle seg til å bli masterutdanninger. Vi ser allerede tendensen til det i lærerutdanning.



Profesjonsutdanningene konstitueres i relasjonen mellom utdanning og praksisfeltet/ene som utdanningen kvalifiserer til yrkesutøvelse i. Her er det tradisjonelt også et dyadisk forhold, men primært mellom utdanning og yrke. Mester/svenn-modellen for utdanning i håndverksyrkene er eksempler på en tett kobling mellom utdanning og yrke, men også de mer moderne utdanningene som dominerer i den norske høgskolesektoren har hatt en slik nær kobling mellom utdanning og yrke. Det klareste eksempel er kanskje sykepleierutdanningen, som inntil nylig har vært lokalisert i tilknytning til sykehusene og fortsatt er plassert i nærheten av sykehus mange steder. I høgskolens profesjonsutdanninger har det blitt lagt stor vekt på det som Jongboed (2010) kaller kunnskapsflyten mellom utdanning og yrkesfelt. Välimaa og Neuvonen-Rauhala (2010) betegner for eksempel de finske polytekniske institusjonene, de som ikke ble del av universitetssystemet på syttitallet, for "training and development organisations". Termen 'trening og utvikling'/'training and development', som alternativ til 'forskning og utvikling'/'research and development', kan også illustrere viktige aspekter ved de utdanningene som nå er høgskoleutdanninger i Norge. De har overveiende vært innrettet mot tolking, handling og mestring av utfordringer og oppgaver i den praktiske yrkesutøvelsen. Det er forholdet mellom utdanning og yrke, målrettetheten mot framtidig yrkesdeltakelse, som har vært deres fremste kjennetegn, og som kanskje fortsatt er det, sammenlignet med det som vanligvis assosieres med de disiplinbaserte universitetsstudiene. Det vil i så fall kunne legge grunnlaget for at FoU-virksomheten i høgskolene i stor grad har vært rettet inn mot utvikling av studietilbudene, dvs. pedagogisk utviklingsarbeid, på den ene siden, og faglig utviklingsarbeid i yrkesfeltet, på den andre. Den FoU-baserte orienteringen mot yrkesfeltet kan da styres i retning av videre kvalifisering av yrkesutøverne (formidling av kunnskap til yrkesfeltene gjennom bl.a. etter- og videreutdanning og utviklingsprosjekter i yrkesfeltene), på den ene siden, og kartleggingsstudier av yrkespraksis og profesjonell kompetanse, på den andre.

I et slikt perspektiv kan disiplinstradisjonene ved universitetene forstås som dyadiske på ett vis—utdanning og forskning—mens profesjonstradisjonene ved høgskolene kan forstås som dyadiske på et annet vis—utdanning og yrke. Fellestrekket er at begge typene utdanninger preges av en grunnleggende dyadisk modell for organisering av utdanningen.

Det er nærliggende å reise to spørsmål her. For det første, kan vi ikke også tenke oss en triadisk modell, der både utdanning, forskning og yrke er integrerende elementer? For det andre: det er også profesjonsutdanninger på universitetene; hvordan passer de inn i skillet mellom utdanning/forskning og utdanning/yrke? Dette andre spørsmålet fordrer en empirisk analyse, og jeg skal ikke gå særlig mye inn på det. Men kort: Jeg skal senere komme tilbake til Sullivans (2005) analyse av utfordringer i amerikanske profesjonsutdanninger, hvor han framhever medisinerstudiet som et unntak. Det som kjennetegner medisinerstudiet, sier han, er at utdanning, forskning og yrkespraksis er integrert i studiet som relativt jevnbyrdige komponenter. For eksempel har de som veileder studentene i klinisk praksis høy status i utdanningen, og de er professorer og forskere. Det samme er ikke tilfellet i for eksempel ingeniørstudiet. Medisinerstudiet er altså et eksempel som bekrefter det første

spørsmålet, slik Sullivan analyserer det: Medisinerstudiet er eksempel på et studium der det er et triadisk forhold mellom utdanning, forskning og yrke som danner grunnlaget for studiet. Utdanning, forskning og yrkesutøvelse har relativt lik status, sammenlignet med andre profesjonsutdanninger.

### **Lange og korte utdanninger—og ulik finansiering**

Det andre forholdet som aktualiseres når profesjonsutdanningene ved høyskolene blir universitetsstudier, er knyttet til lengden på studiene. Studiene ved universitetene er fem- eller seksårige, mens de i hovedsak er treårige ved høyskolene. De lange studiene, for eksempel representert ved hovedfaget, har i stor grad konstituert universitetsstudiene—i dag gjennom vektlegging på master- og doktorgradsstudier. Den tradisjonelle modellen (før 2003) med tre grunnfag, mellomfag og hovedfag var et løp som startet med innføring i bredden, hadde et semester mellomfagopplegg med fordypning og så et relativt omfattende forskningsprosjekt i hovedfaget. Nå er det masteroppgaven som er forskningsarbeidet, og bacheloroppgaven har erstattet mellomfagsoppgaven. Når høyskolene blir universitet vil hovedvekten av utdanningsvirksomheten fortsatt være bachelorutdanninger, selv om en utvidelse av studiene til master er et scenario for framtidig utvikling.

For høyskolene som utvikler seg i retning av å bli universitet kan det gjelde andre premisser for studieorganisering enn de som gjelder for både disiplinfagene og profesjonsutdanningene ved universitet. Den dyadiske utdannings-/yrkesmodellen er uforenlig med kravene til forskning som følger med å være universitet. Disiplinfagenes dyadiske utdannings-/forskningrelasjon er uforenlig med profesjonsutdanningenes yrkesrettete innretning. Og universitetenes fem- og seksårige utdanningsforløp som basis for integrering av kunnskap synes vanskelig å overføre til et treårig bachelorprogram. Det femårige masterløpet må også ta utgangspunkt i at bachelorløpet er et tydeligere avgrenset, fullstendig og målrettet utdanningsforløp enn mange av bachelorprogrammene ved universitetene. Lavere grads studier ved universitetene har i stor grad siktet mot og forberedt til videre studier. Høyere grads studier har i innhold og form i stor grad hatt den forskningsvirksomheten som drives ved universitetene som modell. Satt på spissen kan universitetene således ha hatt en mer selvrefererende legitimering av studienes opplegg og innhold, mens høyskolestudiene i større grad har hentet sin legitimitet fra profesjonsfeltet. Slike spissformuleringer må nyanseres hvis vi aksepterer Slagstads poeng om at vitenskapelig kunnskap er den nye tids formende kunnskapsform også for profesjonsutdanningene ved høyskolene. Poenget blir da heller at kunnskapsformen i høyskolene blir stående i spenning mellom forskningsbasert og yrkesbasert integrering av kunnskap.

Et annet skille som ser ut til å ville bestå er at de nye universitetene (med sin prioritering av bachelorutdanninger) ikke vil få finansiering til forskning på linje med universitetene (med prioritering av master- og doktorgradsutdanninger). Utfordringen som høyskolene står i når de sikter mot å bli universitet med økt vekt på forskning (noe som framstår som en premiss for å bli universitet) og

samtidig ønsker å opprettholde innretningen mot profesjonsfeltet er skissert i Tabell 1.

	Dyadisk modell	Triadisk modell
Lang utdanning/ Mer ressurser	Studier i disiplin-fag ved universitetene: U—F	Medisin (universitet): U—F—Y
Kort utdanning/ Mindre ressurser	Profesjonsstudiene ved høgskolene: U—Y	Ny type BA-innrettede universiteter? Høgskolenes utviklingspotensial?

Tabell 1. Modeller for relasjoner mellom utdanning, forskning og yrke.  
U=utdanning, F=forskning, Y=yrke.

### **HiOA som eksempel**

Strategien for utviklingen av HiOA fram mot å bli universitet peker mot et universitet med en klar profesjonsorientering. Det nye universitetet skal, slik det uttrykkes i *Strategi for universitetssatsing*, "ha en profesjonsrettet profil med klar sammenheng mellom FoU og utdanning på alle nivåer." <sup>3</sup> Det siktes mot kunnskapsutvikling rettet mot praktisk nytte, mer konkret uttrykt som å

- styrke det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget i utdanning og profesjonsutøvelse
- styrke profesjonsrettet forskning og profesjonsstudier
- styrke disiplinrettet og tverrfaglig forskning med relevans for profesjonene
- bidra til verdiskaping, innovasjon og entreprenørskap i offentlig og privat sektor

Styrking av utdanningene og relasjonene til profesjonsfeltene framheves også. Det siktes mot å

- øke kvaliteten i bachelorutdanningene
- styrke sammenhengen mellom studiene på bachelor-, master- og ph.d.-nivå
- sikre sterk sammenheng mellom utdanning, arbeidsliv og storbyregion

HiOAs strategi setter altså søkelyset på det triadiske forholdet mellom utdanning (undervisning, læring og vurdering), forskning og (yrkes)praksis og innovasjon,

<sup>3</sup> Utviklingen av Strategi for universitetssatsing har vært en sentral del av forberedelsene til fusjonen mellom de to høgskolene. Det er altså en strategi som inngår i grunnlaget for fusjonen.

med mest vekt på bachelornivået. Økt kvalitet på utdanningene innebærer at innhold og arbeidsformer i grunnutdanningene er tilpasset arbeidslivet og at utdanningen er forskningsbasert, både studienes innhold og studentenes arbeidsformer. Det er mange spørsmål som må undersøkes for å realisere en slik strategi, de gjelder for HiOA, men sannsynligvis også for andre høyskoler som sikter mot å bli universitet. For det første, spørsmål knyttet til det overordnede temaet: Hva vil det si å være universitet—i særdeleshet et profesjonsorientert universitet—med hensyn til både forskning og utdanning? Ved HiOA har det for eksempel vært reist spørsmål om prioriteringen mellom innretningen mot utviklingsrettet, forskningsbasert innovasjon i profesjonelle praksisarenaer og forskning på profesjonell praksis etter modell fra (vanligvis) disiplinorienterte universitetene. Hvordan skal institusjonen prioritere mellom forskning *i, for*, og *på* profesjonene (Grimen 2009)? Kan de ulike innretningene balanseres—både i forskning og utdanning?

For det andre er det spørsmål angående det forskningsbaserte innholdet som forskningen som profesjonskvalifisering skal bygge på. Hva er profesjonsrettet forskning—og forskning som har praktisk nytte? Hva er spesielt med profesjonene—profesjonene i sin alminnelighet og i særdeleshet de typene profesjon som høyskolene særlig forholder seg til?

For det tredje er det spørsmål knyttet til studier, undervisning, læring og vurdering. Hva vil overgangen til universitet, og mer vekt på forskning, innebære med hensyn til undervisningens innhold og form? Forskningsbasert undervisning framheves, men hva innebærer det på bachelornivået, som utgjør hovedtyngden av utdanningsvirksomheten i høyskolene? Hvordan skal sammenhengen mellom forskningsbasert kunnskap og praktisk, yrkesfaglig dyktighet sammen danne grunnlaget for profesjonskvalifisering? Hva er adekvat og realistisk nivå av kobling mellom forskning og utdanning i de korte profesjonsutdanningene?

Som sagt er det et overordnet mål i HiOAs universitetsstrategi å sikre sammenheng mellom FoU og utdanning, og samtidig opprettholde nær kontakt med yrkesfeltene. Satsingen på utdanning har blitt formulert som satsing på å utvikle fremragende utdanningstilbud, altså en strategisk satsing på å utvikle profesjonsutdanninger av høy kvalitet, i nasjonal og internasjonal målestokk. Målet med denne drøftingen er å klargjøre noen premisser som utviklingen av fremragende profesjonsutdanning kan ta utgangspunkt i. Profesjonsutdanningene ved HiOA, og andre høyskoler, er i hovedsak bachelorutdanninger. Slik vil det sannsynligvis være i lang tid framover. Derfor er det her tyngden i satsingen på fremragende utdanning vil være. Jeg skal først rette oppmerksomheten på fire forhold: Universitetet som kontekst, forskningsbasert utdanning, nærhet til profesjonell praksis og pedagogisk kompetanse. Disse forholdene utgjør det jeg vil betegne som *problemkonteksten*. Deretter skal jeg utlede en modell for kunnskapsorganisering, utdanning og læring i profesjonsutdanningene som bygger på analysen av problemkonteksten. I neste del skal jeg, på basis av intervjuer med et utvalg studieledere ved HiOA, formulere noen utfordringer som profesjonsutdanningene står i. Til slutt skal jeg skissere en strategi for satsing på utviklingen av fremragende

profesjonsutdanninger. Strategien er ment som et begrepsmessig rammeverk for organisering av konkrete prioriteringer og tiltak i utviklingen av fremragende studier.

## 2 Problemkonteksten

I denne delen legges det vekt på å formulere en basis for satsing på fremragende profesjonsutdanning. Det finnes ikke noen presise kriterier for hva som kjennetegner fremragende profesjonsutdanninger. Utgangspunktet som tas her er imidlertid at satsingen vil sikte mot tiltak for å etablere triadiske sammenhenger mellom utdanning, forskning og profesjonsutøvelse. Analysen er rettet inn mot mulighetene for å utvikle bachelorutdanninger som legger et godt grunnlag for at studentene etter fullført bachelorgrad kan delta i profesjonell praksis, samtidig som utdanningen også legger grunnlaget for videre studier. Et annet utgangspunkt er at det er ønskelig å formulere en generell (tverrprofesjonell) forståelse av profesjonsutdanningens særegenhet. Formuleringen av grunnlaget for fremragende profesjonsutdanning trenger videre å ta utgangspunkt i at institusjonen (for eksempel HiOA) posisjonerer seg som høyere utdanningsinstitusjon på en særegen måte sammenlignet med andre universiteter og høyskoler. Det gjelder både den faglige innretningen av utdanningene, forskningen og forholdet til samfunn og arbeidsliv. Et tredje utgangspunkt er at profesjonsutdanningen er ulike, de bygger på ulike tradisjoner i forskning, utdanning og formidling. Derfor er det ønskelig med stor grad av fleksibilitet i utviklingen av konkrete satsinger, prosjekter og tiltak, og det kan være ønskelig med en egen, lokal strategi som sikrer forankring i behov, ønsker og muligheter i de enkelte utdanningene. Det er imidlertid formuleringen av en generell tilnærming til fremragende profesjonsutdanninger som er tema her.

Jeg skal først komme inn på utfordringer som profesjonsutdanningene i høyskolene antas å måtte forholde seg til når de blir universitetsstudier. Det er en overgang som kan innebære en reorientering av utdanningene, bl.a. i form av en klarere markering av hva som er særegent ved de typene profesjonsutdanninger som institusjonen bringer med seg inn i det nye universitetet. Forventningene om at det må bli en tettere kobling mellom utdanning og FoU, og kravet om å opprettholde en tydelig profesjonsorientering og nærhet til profesjon og profesjonsutøvelse tas deretter opp. Den siste utfordringen i denne delen er knyttet til nye krav til lærerne når utdanningene blir universitetsstudier.

### ***Overordnet perspektiv: Profesjonsutdanning i et profesjonsrettet universitet***

Å profilere seg som profesjonsrettet universitet innebærer å klargjøre hva som følger med å være universitet og gjøre det tydelig hva som kjennetegner et profesjonslæresete og hvordan det skiller seg ut i en akademisk universitetskontekst (Eriksson og Lindh 2009, s. 107). Selv om HiOA ikke skulle bli universitet er det sannsynlig at utviklingen i retning av akademisering, forskningsbasert utdanning og rekruttering av profesjonsutdannere utenfra profesjonene vil fortsette. En klargjøring av hva det vil si å være et profesjonslæresete kan altså være nyttig uavhengig av om HiOA blir universitet

eller ikke. Det er derfor en problematikk som også er aktuell for hele høgskolesektoren.

## Universitet

Universitetsbegrepet er mangfoldig. Historien viser det, og et blikk rundt på eksisterende universiteter viser det. I Storbritannia skiller man mellom tre universitetsregimer: "Ancient universities", ofte omtalt som Oxbridge (Oxford og Cambridge), tradisjonelle eller pre 1992-universiteter, og "new universities", "moderne universiteter" eller "post 1992-universiteter" (Gibbs and Dunbar-Goddard 2008). I Norge er de nye universitetene i Agder, Stavanger og Bodø forskjellige fra det etablerte Universitetet i Oslo, og de er på søken etter sin "identitet". I Sverige er for eksempel høgskolene i Malmø og i Borås (Eriksson og Lindh 2009) inne i en tilsvarende søken etter en tydeligere forskningsbasert orientering av virksomheten.

I diskusjonen om høgskolenes overgang til universitet har termene A og B-universitet vært brukt. Bakgrunnen for betegnelsen av de nye universitetene som potensielle B-universiteter er at de ansatte der samlet sett har svakere forskerkompetanse enn ansatte ved universitetene. I tillegg har ikke institusjonene fått, eller kan regne med å få, økt finansiering. Slik har de ikke samme betingelser som de fire "gamle" universitetene har til forskning og til å etablere høyere grads studier. At det er, og vil fortsette å være, et skille mellom de nye og de gamle universitetene synes opplagt, men den normativt betonte A og B-karakteriseringen er lite ønskelig. Jeg vil heller bruke betegnelsen gamle og nye universiteter, altså bruke den engelske terminologien som utgangspunkt. Det er sannsynlig at innretningen av utdanningene og forskningen vil være ulik i de gamle og de nye universitetene. Mens en i Storbritannia hadde et skille i 1992 var det innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 som dannet grunnlaget for å opprette de nye universitetene i Norge. Det er imidlertid en vesentlig forskjell ved at institusjonene "med et slag" ble omgjort til universiteter i Storbritannia, mens det åpnet for en slik overgang, basert på visse betingelser, i Norge. I ettertid har de politiske myndighetene strammet inn betingelsene, slik at kravene til å bli universitet er strammet inn i forhold til de kravene som ble stilt i forbindelse med Kvalitetsreformen.

I Norge har vi hatt en særegen debatt om innretningen av utdanningene i både høgskolene og universitetene gjennom det såkalte *Dannelsesutvalget* (2009). Debatten er relevant for høyere utdanning generelt, så vel som for problematikken rundt høgskolenes utvikling i retning av å bli universiteter. Utvalget har forsøkt å stille en "tidsdiagnose" på situasjonen i høyere utdanning. Hovedproblemet formuleres som en tendens til "sterkere fokus på spesialisering og teknisk innhold", en utvikling som står opp imot vektlegging av "dannelse". Noen av bidragene tar opp tema som er særlig aktuelle i profesjonsutdanningene. Lindseth (2009) legger for eksempel vekt på utviklingen av refleksjon og bevissthet rundt sykepleierens rolle og funksjon. Løvlie (2009) argumenterer for at en orientering mot dannelse ville medføre at lærerutdanningen baserer seg på "refleksjon og ettertanke" og å utvikle personlige egenskaper til "å sette seg i den andres sted", heller enn følge regler.

Nå kan nok innretningen av de tradisjonelle universitetene også være noe ulik. I et internasjonalt perspektiv er forskjellene mellom universitetstradisjonene stor. Burton Clarke formulerer det som er felles for universitetene, på tross av systemforskjeller mellom land, som at de er "places of inquiry". Det er gransking man driver med på universitetene, både i forskning og undervisning (Clarke 1995, 1997). Når det er ulike måter å innrette den granskende, eller utforskende, virksomheten (i både forskning og undervisning) som kjennetegner universitetene, så skyldes det, i følge Clarke) at institusjonene er forankret i ulike tradisjoner og meningskontekster. Et eksempel på ulike meningskontekster illustreres bl.a. av Boyer (1990, s. 22, med referanse til Kingsley 1879, sitert i Rudolph 1962) i beskrivelsen av forskjeller mellom engelske, tyske og amerikanske universiteter for over hundre år siden: "scholarship [...] was regarded by the British as "a means and measure of self-development," by the Germans as "an end in itself," but by the Americans as "equipment for service."" Ut fra sin undersøkelse av amerikanske akademikers verdsetting av ulike sider ved "the scholarship" på slutten av 1980-tallet konkluderer Boyer at "one is struck by the gap between values in the academy and the needs of the larger society" (ibid.). Han finner altså at det er atskillig å gjøre for å utvikle universitetenes relasjon til samfunnet, selv i en tradisjon der universitetene har vært orientert mot "equipment for service". Men da må det understrekes at etter andre verdenskrig ble amerikansk forskning(spolitikk) lagt om i retning av å legge stor vekt på grunnforskning og å skille mellom grunnforskning og anvendt forskning (Stokes 1997).

Når høgskolene orienterer seg i retning av å bli universitet er det denne balansen mellom de etablerte universitetenes (til dels mangfoldige) akademiske tradisjon og samfunnets og profesjonsfeltenes behov, mellom kunnskapsutvikling som mål og praktisk nytte som mål, som de søker å finne løsninger på. Utfordringen gjelder for begge primærvirksomhetene, både forskning og utdanning, forbindelsen mellom forskning og utdanning og det forholdet at begge disse primærvirksomhetene står i relasjon til samfunnet. Dermed framstår igjen det triadiske forholdet mellom forskning, utdanning og samfunn. (Jeg skal komme tilbake til relasjonen til samfunnet igjen under diskusjonen om forskningsbasert utdanning.) For profesjonsutdanningene vil det særlig være relasjonen til profesjonsutøvelse, profesjonene og profesjonenes samfunnsoppgave som er sentralt. Samtidig står utdanning som et mål i seg selv og som del av selvrealisering, altså en bredere allmenndannelse som er mindre forankret i en nyttetenkning, som et alternativ. Kanskje er det denne tendensen diskusjonen om dannelse som uttrykk for?

### **Profesjonslæresete og universitet—forskningsperspektivet**

Jeg skal her ta utgangspunkt i Grimens (2009) analyse av utfordringen som er knyttet til overgangen fra høgskole til universitet. Grimen formulerer utfordringene fra et forskningsperspektiv, altså hva overgangen til universitet kan innebære for innretningen mot forskning. Jeg vil deretter formulere et sett av utfordringer fra et utdanningsperspektiv inspirert av Grimens analyse. Det bør også legges til at det universitetsbegrepet som Grimen tar utgangspunkt i først og fremst er disiplinfagene og en tradisjon som ser ut til å ha Humboldt-



universitetet som modell, der dyaden mellom utdanning og forskning er den grunnleggende premissen. Slik sett vil en del av de utfordringene som han skisserer for høgskoler som sikter mot å bli universitet også være aktuelle allerede i profesjonsutdanningene ved de tradisjonelle universitetene (for eksempel medisin, juss og teologi).

I sin analyse av utfordringene som et profesjonslæresetet står i, legger Grimen (2009. s. 47) vekt på at det som kjennetegner profesjonsutdanningene er at de "skal kvalifisere til bestemte yrker" og har "sitt formål utenfor seg selv". Dermed framstår forsknings- og utdanningsvirksomhetens relevans for det samfunnsmessige feltet og de yrkene kandidatene skal kvalifiseres til som et vesentlig kriterium for kvalitet på både forsknings- og utdanningsvirksomheten. Grimen setter dette forholdet opp imot det tradisjonelle disiplinbaserte forskningsuniversitetet der virksomheten som skjer i institusjonen er et mål i seg selv.<sup>4</sup> Han analyserer utfordringene som ledsager overgangen fra profesjonshøgskole til profesjonsuniversitet i tre ledd: (1) *Analyse av kjennetegn ved profesjoner og deres plass i samfunnet*. Profesjonene representerer en strukturering og arbeidsdeling med hensyn til samfunnsmessige funksjoner og kjennetegnes ved kollegialitet, for eksempel i form av felles praksis og selvjustis. For det andre etableres profesjonene gjennom en felles praksis. "Kjernen i denne praksisen er å anvende generell kunnskap, for eksempel generelle regler, på partikulære enkelttilfeller" (s. 49). For det tredje opptrer de som et kollektiv som fremmer egne interesser. Det kan dermed oppstå motsetninger mellom egeninteressene og allmenne interesser. For det fjerde er en profesjon en statuskategori; de står i en sosial lagdeling—i et statushierarki. (2) *Læresetets posisjonering av sin virksomhet* i spenningen mellom å ta utgangspunkt i, og imøtekomme, samfunnets krav og behov, på den ene siden, og universitetenes tradisjon med vektlegging av grunnforskning og forskernes autonomi, på den andre siden. Her står forholdet mellom profesjonsutdanningsinstitusjonen og profesjonsfeltet sentralt; kravet om kvalifisering til yrkeslivet, forskningens relevans og samarbeidsformer mellom praksisfelt og utdanning. Grimen skiller mellom ulike formål med forskning; "forskning for, forskning i og forskning på profesjonene" (s. 53). (3) Til slutt beskriver han seks *dilemmaer* som er uløselig knyttet til en profesjonsutdanningsinstitusjon som har ambisjoner om å drive forskning på universitetsnivå;

- tradisjon *versus* fornyelse: Er hovedformålet å støtte og bevare eksisterende profesjoner, eller er det å være en spydspiss for forandring?
- teoretisk *versus* praktisk integrasjon av kunnskap: Er hovedformålet å utvikle særegne teoretisk begrunnede profesjonsfag, eller å utvikle praktiske synteser ut fra et mangfold av teoretisk og praktisk kunnskap?

---

<sup>4</sup> Han sier ikke noe eksplisitt om det, men det synes som Grimen argumenterer ut fra et universitetsbegrep som er forankret i den tyske tradisjonen, med Humboldt-universitetet som modell. Det synes å være en rimelig forankring av diskusjonen, siden den norske universitetskonteksten som de nye universitetene blir del av i stor grad har bygget på Humboldt-tradisjonen, eller hatt den som ideal.

- autonomi *versus* ekstern avhengighet: Hvor nært skal samarbeidet med yrkeslivet være, og hvor stor vekt skal det legges på akademiske prinsipper om frihet og autonomi i forskningen?
- relevans som formål *versus* relevans som biprodukt: I hvor stor grad skal forskningen være relevant for profesjonene og profesjonell yrkesutøvelse, eller skal det legges vekt på grunnforskning som først på sikt kan vise seg å ha relevans?
- perspektiv *versus* nytte: I hvor stor grad bør forskningen være til nytte for profesjonene og profesjonell utøvelse, og hvilken vekt skal det legges på kritisk distanse?
- institusjonaliseringen av kritisk distanse og samarbeid: Hvordan kan en bygge relasjoner mellom profesjonsuniversitetet og profesjonsfeltet som sikrer både godt samarbeid og kritisk distanse?

### **Profesjonslæresete og universitet—utdanningsperspektiv**

Det er altså innretningen mot forskning Grimmen er opptatt av, men det er flere grunner til at utfordringene som beskrives også er relevante for utdanning. Profesjonsutdanningenes doble tilknytning til forskning og praktisk yrkesutøvelse synes å være et dilemma ved overgangen fra høgskole til universitet. Fra et utdanningsperspektiv kommer det fram utfordringer som både knytter an til Grimdens analyser og som tilfører noen nye dimensjoner. Det trekker oss inn i en mer normativ tilnærming.

For det første knytter utdanning an til samspillet mellom utdanningen, forskning og profesjonsfelt. Vi har altså å gjøre med forhold som er knyttet til det triadiske forholdet der utdanning, forskning og profesjonsutøvelse, som jeg har vært inne på tidligere. *Studentene kvalifiseres til profesjonsutøvelse*, derfor er det vesentlig å bygge på et relativt tydelig profesjonsbegrep og avklare ulike aspekter ved profesjon og profesjonsutøvelse. Det bidrar til å legge grunnlaget for lærernes kunnskapsformidling og aktivisering av studentene, og det bidrar til å synliggjøre både målet for studentenes læring og relevansen av de aktivitetene de forventes å delta i. Avklaring av profesjonsbegrepet allment og for den enkelte utdanning formulerer krav med hensyn til program, prosess og resultat. Et kritisk spørsmål er da om utdanningene har den kunnskapen om profesjon og profesjonsutøvelse som er nødvendig eller ønskelig for å sikre god utdanningskvalitet. Er den forskningsbaserte kunnskapen tilstrekkelig? Er det sider av kunnskapsfeltet som må læres på basis av andre kunnskapskilder, eller i andre typer settinger, for eksempel deltakelse i praktisk yrkesutøvelse?

For det andre er det et allment krav om at undervisningen i høyere utdanning skal være *forskningsbasert* og basert på *det fremste innen faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap* (Lov om universiteter og høgskoler §1-3). I tillegg til at overgangen fra høgskole til universitet innebærer en opprioritering av forskning, vil kravet om forskningsbasert utdanning også bli skjerpet. Sammenhengen mellom forskning og utdanning er et særlig aktuelt tema i høyere utdanning både i Norge og internasjonalt (se f.eks. UHR, 2010). Den innretningen som institusjonen har mot forskning (f.eks. vektleggingen av

profesjonsrettet forskning, slik en er formulert i *Strategi for universitetssatsing*) vil, eller bør, være med på å bygge det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget som utdanningene er fundert på. Samtidig legges det i strategidokumentet stor vekt på at den nære relasjonen mellom utdanningene og yrkesfeltene skal opprettholdes, og da oppstår utfordringene med å ivareta andre kunnskapsformer som praktisk yrkesutøvelse bygger på: Praktisk kunnskap og erfaringskunnskap.<sup>5</sup> En eventuell avklaring av forholdet mellom forskningsbasert kunnskap og praktisk og erfaringsbasert kunnskap reiser også noen vitenskapsteoretiske og metodiske problemstillinger knyttet til mulighetene for (og mulige begrensninger i) en syntese mellom forskningsbasert kunnskap og praktisk kunnskap og erfaringskunnskap. I den disiplinbaserte universitetstradisjonen som Grimen argumenterer ut fra framstår det utvilsomt som en styrke både for utdanning og for forskning at forskningen og utdanningen trekker i samme retning. Er det tilfellet på samme måte for profesjonsutdanningene?

For det tredje blir den *profesjonelle praksisen i økende grad forskningsbasert*, for eksempel ved at det legges vekt på evidensbasert praksis. Det er riktig nok usikkert i hvor stor grad profesjonell praksis er forskningsbasert, men kravet er der, og utdanningene må innrette utdanningsvirksomheten deretter. Det innebærer at studentene forberedes til å søke (ny) kunnskap som potensielt kan forkaste eksisterende praksis, i tillegg til å tilegne seg det kunnskapsgrunnlaget som gjelder for utdanningen.<sup>6</sup> Dermed blir det å kvalifisere studentene til å videreutvikle egen kunnskap og forståelse gjennom faglig oppdatering en del av profesjonskvalifiseringen. For utdanningen blir spørsmålet da, på den ene siden, om den bygger på, og formidler, et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som er relevant for yrkesutøvelsen. Samtidig kan vi også spørre om kunnskapen som studentene tilegner seg også bidrar til utvikling av kritiske tenkning og søking etter (ny) kunnskap som belegg for praksis, altså en granskende tilnærming til profesjon, profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse.

For det fjerde har *forskning på høyere utdanning* blitt etablert som et relativt omfattende forskningsfelt, altså forskning på høyere utdanning som særegen virksomhet. Det gjelder for eksempel utfordringene knyttet til utdanningspolitiske problemstillinger, organisasjon, styring og ledelse. Både innen statsvitenskap, sosiologi og økonomi bidrar forskning på høyere utdanning med både kritiske og konstruktive innspill til hvordan universiteter og høyskoler fungerer som samfunnsaktører og utdanningsinstitusjoner. Det er forskning som danner grunnlag for å vurdere hvordan høyere utdanning kan og bør legges opp. Det er sterke forskningsmiljøer i Norge som arbeider med denne typen analyser av høyere utdanning. Forskning på undervisning, veiledning, læring og vurdering bidrar på tilsvarende måter til å etablere et forskningsbasert grunnlag for design

---

<sup>5</sup> Jerome Bruner (1986) sitt skille mellom paradigmatisk og narrativ kunnskap setter søkelyset på noen sider ved spørsmålet om ulike kunnskapsformer. Paradigmatisk kunnskap er rasjonell og forbundet med forklaring. Narrativ kunnskap er erfaringsbasert og forbundet med fortellinger om hendelser.

<sup>6</sup> En populær måte å formulere det på er å si at ”kunnskap har datostempel”, altså at kunnskap prinsipielt er midlertidig og kan, uvisst når, forkastes og erstattes av ny kunnskap.

av studienes innhold, læreplanutvikling, gjennomføring av studieforløp, og vurdering og sertifisering underveis og ved studiets slutt. Det er, med andre ord, aktuelt å spørre om undervisnings-, veilednings- og vurderingspraksisen i høyere utdanning er forskningsbasert. Er tiden da man kunne si at organisering av utdanning og gjennomføringen av utdanningsforløpet bestemt ut fra hvordan det har vært gjort tidligere, i ferd med å ebbe ut? Forskning på profesjonsutdanning som særegen form for høyere utdanning er relativt ny, men den er i vekst. I Norge er det økende interesse for "velferdsstatens yrker", også i forskningspolitikken. I USA har for eksempel Carnegie Foundation hatt profesjonsutdanning som et satsingsområde i en periode. I Norge har både Universitetet i Bodø og Høgskolen i Oslo etablert egne sentre for forskning på profesjoner og profesjonskvalifisering. Alle de nye universitetene legger vekt på at de er profesjonsrettet. Det innebærer at både utdanningen rettet mot studentene, så vel som faglig og administrativt tilsattes eget arbeid, møter krav om å være forskningsbasert.

I et utdanningsperspektiv kommer også et femte, avgjørende poeng: Studentene skal lære seg både en generell profesjonskompetanse (forankret i teoristudier og forskningsbasert kunnskap om profesjonene) og spesifikke operative ferdigheter og handlingsdyktighet (gjennom deltakelse i praktisk yrkesutøvelse, for eksempel praksisperioder, laboratorieøvelser eller simulering av yrkessituasjoner). Koblingen, så vel som forskjellene eller spenningene, mellom *de konkrete-operative og de generelle aspektene ved profesjonskompetansen*, vil dermed prege grunnutdanningene. Vi kan dermed skissere tre ulike tilnærminger til forskningsbasert og vitenskapelig fundert profesjonskompetanse. Utdanningen legger grunnlag for 1) kvalifisert skjønnsutøvelse av profesjonell kunnskap som er situasjons- og oppgaveovergripende, 2) kunnskapsbasert utføring av generelle eller detaljerte prosedyrer og tiltak og 3) kritisk perspektiv og beredskap til endring av institusjonelle strukturer og profesjonell praksis.

For det sjette er *faglig utviklingsarbeid i ferd med å bli en integrert del av yrkespraksisen*, bl.a. som et resultat av at profesjonene møter nye utfordringer, behov, politiske krav og forventninger fra samfunnet. Utviklingen av profesjonell praksis er et aspekt ved yrkespraksisen og profesjonell kompetanse. En slik praksis og en slik kompetanse forutsetter både innlevelse i yrkespraksisen, kritisk distansering til egen og andres praksis og (vitenskapelig basert) metodisk stringens i måten utviklingsarbeidet gjennomføres på—og måten den profesjonelle forholder seg til eget arbeid og egen profesjonalitet på. Det innebærer at en profesjonsutdanning ikke kan begrense seg til bare å utdanne nye profesjonsutøvere til det som yrkeslivet etterspør, men må kvalifisere til både forsvar, videreutvikling og endring av rådende praksiser, strukturer og forståelse. Det er et aspekt ved profesjonskompetanse som kan styrkes ved at studentene får innsikt i vitenskapelige arbeidsmåter og erfaring i systematisk, granskende måter å forholde seg til profesjon og profesjonsutøvelse på. Faglig utviklingsarbeid er allerede noe som mange utdanninger eksplisitt vektlegger, men det er et relativt nytt tema som sannsynligvis trenger å utvikles videre innen rammen av universitetsstudium. Dette forholdet peker tilbake igjen på hvordan sammenhengen mellom forskning, faglig utviklingsarbeid i

yrkeskontekstene og utdanning håndteres. Bør de nye universitetene ha et særegent fokus på innovasjon som aspekt ved FoU-satsingen og som aspekt ved utdanningene?

I et slikt perspektiv kan de seks dilemmaene som Grimen formulerer gjelde også for utdanning. Vektleggingen av tradisjon *versus* fornyelse og nytenkning, teoretisk *versus* praktisk integrering av kunnskap, utdanningens autonomi *versus* tilknytningen til yrkesfeltet, utdanningens direkte relevans til yrkespraksis *versus* handlingskompetanse som spin-off av selvstendig, kritisk forståelse, nytteperspektivet og kritisk distanse *versus* samarbeid med yrkesfeltet – disse dilemmaene, her noe omformulert, er aktuelle for forståelsen av oppbyggingen av profesjonsutdanningenes innhold, arbeidsformer og samfunnsmessig orientering.

### **Profesjonslæresete, universitet, bachelorstudier: noen implikasjoner for tilrettelegging for læring**

Hvordan skal utdanningene, i lys av de perspektivene som er formulert ovenfor, utvikles videre slik at de blir profesjonsrettete universitetsutdanninger, og fortsatt på bachelornivå? Det er en oppgave som er særlig relevant i lys av intensjonene om å utvikle fremragende profesjonsutdanninger. Her er det rom for noen korte refleksjoner om hva en slik videreutvikling og mulig re-orientering av utdanningene kan bestå i. Det konkrete arbeidet vil i hovedsak måtte gjøres i fagmiljøene, men ut fra noen generelle premisser. Her skisseres en ramme, eller noen primisser, for hva et slikt arbeid kan bestå i (som riktignok kan utdypes og utvides). Jeg skal berøre fem vesentlige utfordringer som utdanningene må forholde seg til, ut fra poengene ovenfor. De retter seg mot følgende fem områder:

- Profesjonsinnretningen: Formuleringen av profesjonenes kunnskapsbase og konstruksjonen av utdanningenes læringsobjekt.
- Design av læringsforløp: Kunnskapen som utgangspunkt, studentene som utgangspunkt og læringsarenaene som utgangspunkt.
- Styrkingen av de mest avgjørende utdanningsressursene: Lærerne som iverksettere av utdanningsprosesser.
- Rammebetingelser for undervisning, veiledning, læring og vurdering: Institusjonelle strukturer, infrastruktur og insentiver.

*Profesjonsinnretningen: Formulering av kunnskapsbase og læringsobjekt.* Hva skal studentene lære? I et universitet med en tydelig innretning mot profesjon og profesjonsutøvelse vil forståelsen av profesjonene være det bærende faglige fundamentet for utdanningen. I tillegg til formalisert enighet om hva som utgjør grunnleggende kunnskap i profesjon og profesjonsutøvelse, må kunnskapen omformuleres til *læringsobjekt*, noe som innebærer strukturering av kunnskapsbasen i form av å prioritere hva utdanningen skal legge vekt på. Men også å formulere kunnskapen på en slik måte at studenter forstår den som meningsfull og som noe å strekke seg etter før de har tilegnet seg den. Etableringen av kunnskapsbasen og læringsobjektet innebærer å formulere en

forventet sluttkompetanse, men også delkompetanser og komponentenes innbyrdes sammenheng og relevans, altså hvordan de samlet sett (integrert) utgjør det faglige grunnlaget for profesjonskvalifiseringen. Det innebærer også en "utlegning" av kunnskapsfeltet i et perspektiv der læring og dyktiggjøring som yrkesutøver står i sentrum. Med universitet som kontekst for profesjonsutdanning vil forventningene til å kvalifisere studentene til mestring av både den aktuelle situasjonen på yrkesfeltet og en kritisk, analytisk og utviklingsrettet tilnærming til profesjonsutøvelse øke. Det fordrer utdanninger som utvikler både innsikt i, og nærhet til, yrkesfeltet og som samtidig fremmer kritisk distanse og selvstendig, kritisk analyse. Hvordan kan disse utfordringene bringes inn som element i undervisningen, oppgaveformuleringer og studentenes læring? Tar vi utgangspunkt i dilemmaene som Grimen formulerer, så står det fram muligheter for ulike innretninger av både forskning og utdanning. Vi kan se muligheten for læringsmål som delvis kan utfylle hverandre, men også stå i motsetning til hverandre.

*Design av læringsforløp.* Siden læring skjer over tid og de ulike komponentene står i forhold til hverandre, vil forholdet mellom sluttkompetansen og delkompetansene, forholdet mellom delene og helheten, settes sammen langs en tidsdimensjon og framstå som et *læringsforløp* som er logisk både ut fra kunnskapsområdets logikk, studentenes forutsetninger ved starten av utdanningen og hva som er en realistisk progresjon innen rammen av et treårig bachelorløp. Det kan også være hensiktsmessig å formulere noen minimumskrav som studentene må innfri for å bli sertifisert til selvstendig yrkesutøvelse. Det innebærer å organisere kunnskapselementene sekvensielt. Designet av læringsforløp vil også bygge på kunnskap om hvilke forutsetninger studentene kommer til studiet med. Vi kan kanskje anta at innsikten i profesjonen som studentene ved starten av studiet har om profesjonen ofte er basert på hverdagskunnskap og relativt stereotype forestillinger. Likevel kan vi forvente at de har mer omfattende kunnskap i skolefag som i noen grad inngår som delkomponenter i utdanningen. Alminnelige akademiske og profesjonelle krav til vitenskapelighet og systematisk og kritisk prøving kan være nye læringsområder for de nye studentene, og representere ukjente måter å forholde seg til kunnskap på (Perry 1970). Hva er veien fra en slik skolebasert forforståelse til en solid, vitenskapelig basert forståelse av profesjonen, profesjonsutøvelse og profesjonens samfunnsmandat? I profesjonsutdanningen inngår det også i designet av læringsforløp å knytte studentenes læring til ulike læringskontekster, spesielt læring i universitetskonteksten og læring i yrkeskonteksten. Dette er en utfordring som er særegen for profesjonsutdanningene, og det er gjerne i sammenheng med slik kontekstovergripende læring at dilemmaene som Grimen skisserer slår inn i utdanningene. Det gjelder for eksempel sammenhengen, eller spenningene, mellom kvalifiseringen til praktisk handlingskompetanse og kritisk refleksjon, eller nærhet og distanse. Det er utfordringer som skal håndteres både når utdanningsprogrammene settes sammen og i særdeleshet av lærerne og veilederne, som skal lede studentene gjennom de ulike faglige delene av studiet, gjennom ulike læringskontekster, formulere kravene og læringsmålene, og organisere studentaktiviteter.

*De avgjørende læringsressursene.* Utdanningene formulerer forventninger til lærernes formidling (kunnskapsinnholdet og formidlingsformen), tilrettelegging av studentaktiviteter, og system for oppfølging av studentenes læring og vurdering av måloppnåelse. *Hva er lærernes oppgaver som formidlere, tilretteleggere, veiledere og kontrollører?* Hva skal lærerne forvente og kreve av studentene? Hvordan skal lærerne følge opp og kontrollere forventningene og kravene de stiller til studentene? Det altså ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om profesjon, å ha formulert læringsmål og delmål og å ha satt sammen et læringsforløp. Lærerne står i mer eller mindre daglig kontakt med studentene, deres tilrettelegging, motivering, korrigerende og støtte – det løpende samspillet mellom lærere og studenter – er avgjørende for om utdanningene lykkes i å kvalifisere studentene til kompetente profesjonsutøvere. Forskning både på høyere utdanning og læring mer allment taler klart og tydelig: Det er faktorene som er knyttet til samhandling mellom lærer/veileder og student, studenter imellom og studentenes egen læringsinnsats som har størst innflytelse på læringsresultatet (Hattie 2009). De utøvende lærernes og veiledernes kunnskap om læring, undervisning, veiledning og vurdering er en nøkkelfaktor i sikringen av høy kvalitet på utdanningene.

*Institusjonelle strukturer, infrastruktur, rammebetingelser og insentiver.* Selv om det er faktorene knyttet til interaksjonen mellom aktørene som har størst innflytelse på studentenes læring er strukturer, rammebetingelser og insentiver som fremmer "god utdanningspraksis" både for lærere og studenter også avgjørende. Det er for eksempel ikke mulig at noen enkeltpersoner kan dekke alle de kunnskapsfeltene som utgjør utdanningen, derfor er en samordning av lærernes kompetanse og flerfaglig, kollegialt samarbeid nødvendig i profesjonsutdanningene. Det nødvendiggjør kollegiale strukturer for faglig kommunikasjon og kunnskapsutvikling på tvers av fagekspertise. Slike strukturer kan bidra til koordinering av innhold, arbeidsformer, oppgaver/prosjekt og vurdering i lys av det overordnede programnivået. Strukturer for samarbeid med yrkesfeltet kan bidra til bedre sammenheng i studentenes læring i praksis- og teoribolker. Sammenhengene mellom teoribolkene og simuleringssituasjonene som bindeledd mellom praktisk yrkesutøvelse og teori. Det er utvilsomt utfordrende å etablere et institusjonelt, kollegialt system for design av utdanning på programnivå, når gjennomføringen skjer på modulnivå. Når høyskoler blir universitet, hvor insentivene til forskning er særlig sterke, oppstår det også en utfordring for institusjoner som satser på fremragende utdanning å iverksette kraftfulle insentiver for styrking av utdanningene. For studentene kan for eksempel digital infrastruktur bidra til å støtte individuell læring, samlæring med andre studenter, hyppige og allsidige tilbakemeldinger, kommunikasjon med lærerne og tilknytning til yrkesfeltet.

Sammenfattet peker disse poengene mot tre kunnskapsområder som er vesentlige for institusjonens arbeid med å utvikle kvaliteten på utdanningene, og som alle kan forventes å være forskningsbasert:

- *Fag:* Kunnskap om profesjonen som kunnskaps- og praksisfelt og som læringsobjekt, så vel som kunnskap i de disiplinbaserte delkomponentene i profesjonskvalifiseringen

- *Pedagogikk*: Kunnskap om læring, undervisning, veiledning og vurdering
- *Organisasjon*: Kunnskap om institusjonelle strukturer for tilrettelegging og gjennomføring av utdanning, kompetanseutvikling av faglig og administrativt tilsatte og organisering av studentaktivitet og -grupper i en universitetskontekst

En institusjon som sikter mot å utvikle fremragende utdanninger trenger å utvikle ekspertise, policy og praksis på disse tre områdene – både generelt for profesjonsutdanningene og spesifikt for den enkelte utdanning. Utviklingen av alle disse områdene kan forventes å være forskningsbasert.

### ***Utdanning og FoU – forskningsbasert utdanning***

Lov om universiteter og høyskoler (§ 3-1) fastsetter at høyere utdanning skal være “basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.” Det er sammenhengen mellom utdanning og forskning som her er tema. Premissen for formuleringen i loven antas å være at forskningsbasert undervisning/utdanning vil fremme studentenes læring. Det er et standpunkt som håndheves i OECD-dokumenter, i nasjonal utdanningspolitikk og i institusjonelle policydokument, og det er et allment akseptert prinsipp for høyere utdanning i store deler av verden.

Sammenhengen mellom utdanning og forskning er imidlertid problematisk. Hattie & Marsh (1996) dokumenterer hvordan ulike syn har kommet til uttrykk både før og nå. De viser for eksempel til Newman (1883, s. 10, her sitert fra Hattie & Marsh, s. 507) som argumenterer med at

to discover and teach are distinct functions; they are also distinct gifts, and are not commonly found united in the same person. He, too, who spends his day in dispensing his existing knowledge to all comers is unlikely to have either leisure or energy to acquire new.

Humboldt (1809/1970) inntar motsatt standpunkt ved å innføre som premiss for høyere universitet at “the teacher does not exist for the sake of the student; both teacher and student have their justification in the same pursuit of knowledge, and hence there is a unity of research and teaching” (Hattie & Marsh, s. 507).

Begge disse tilnærmingene til sammenhengen mellom forskning og utdanning er normativt fundert. Det ene standpunktet bygger på kompatibilitet mellom oppgavene, utfordringene og de kompetansene og personlige forutsetningene som kreves på forsknings- og utdanningsoppgavene, det andre på inkompatibilitet.

I utdanningspolitiske dokumenter, så vel som i diskusjonen om høyere utdanning, framstår i dag kravet om at utdanningen skal være forskningsbasert som en sterkt normativ fordring (Lov om universiteter og høyskoler, Strategi for universitetssatsing ved HiOA, UHR 2009, Healey & Jenkins 2009, Brew 2006).



Ser vi på empiriske studier der enkeltpersoners forskningsproduksjon sammenlignes med deres undervisning, finner vi imidlertid et nokså blandet bilde. Sammenfattet synes forskningen til å konkludere med at det ikke er godt belegg for at det å være en aktiv og produktiv forsker gjør en til bedre lærer.

Hattie og Marsh tok utgangspunkt i tre hypoteser om relasjonen mellom forskning og undervisninger i sin reviewanalyse.

- Sammenheng mellom forskning og utdanning er negativ, ut fra tre mulige forklaringer: "the scarcity model" (det er ikke tid og mulighet til å dekke begge), "the differential personality modell" (noen er best egnet til forskning, mens andre er best egnet til å undervise) og "the divergent rewards modell" (insentivsystemene dekker ikke begge)
- Sammenhengen mellom forskning og undervisning er positiv, ut fra to grunner: "the conventional wisdom model" (det synes meningsfullt å stå på at det må være og må søkes å etablere en positiv sammenheng) og "the 'g'-modell" (forskning og undervisning forutsetter et felles sett av kompetanse og verdier, for eksempel utholdenhet, hengivenhet, hardt arbeid)
- Det er ingen sammenheng mellom forskning og undervisning, ut fra tre grunner: "the different enterprise model" (de er ulike virksomheter), "the unrelated personality modell" (gode forskere og gode undervisere er ulike typer med få overlappende felles personlighetstrekk) og "the bureaucratic funding modell" (ulike finansieringssystemer for forskning og undervisning bidrar til å svekke sammenhengen mellom dem).

I sin reviewanalyse fant Hattie & Marsh støtte for den tredje hypotesen, nullhypotesen: "the common belief that research and teaching are inextricably entwined is an enduring myth. At best, research and teaching are very loosely coupled" (s. 592). De finner imidlertid flere gode grunner til å problematisere konklusjonen sin. De legger særlig vekt på at både målene på produktivitet i forskning og målene for undervisningseffektivitet er uklare, i særdeleshet de siste. Det er først og fremst studentevaluering av lærernes undervisning som brukes i studiene, og det er grunn til å stille spørsmål om påliteligheten i den type målinger av undervisningseffekt. De kan være påvirket av individuelle preferanser blant studentene, upresise metoder og en tvilsom måling av resultat (studentevaluering av undervisning). Hattie & Marsh konkluderer sin analyse med å ta et annet grep om saken. Mick Healey og Alan Jenkins, som er sterke talsmenn for forskningsbasert undervisning i bachelorutdanningene, finner at studentene er positivt innstilt, men heller ikke de legger fram godt belegg for effekten på studentenes læring (Healey og Jenkins 2009).

Pascarella og Terenzini (2005 s. 406) fant at "the research-as-teaching modell" på lavere nivå brukes først og fremst "to provide a window on the intellectual life of the scholar." De finner at kobling mellom forskning og undervisning og læring ser ut til å styrke studentenes engasjement, bedre kommunikasjonen mellom lærere og studenter og bidra til at studentene går inn i utfordrende intellektuell aktivitet. "Research-as-teaching" er et tiltak som er "potent with respect to persistence and degree completion." Men Pascarella og Terenzini vurderer

tydeligvis ikke koblingen mellom forskning og undervisning til å være så vesentlig at de kommer tilbake til den når de oppsummerer hovedtendensene i sin omfattende metastudie av forskning på "how college affects students". Ut fra deres omfattende sammenfatning av amerikansk forskning ser det altså ut til at forskningsbasert undervisning først og fremst kan ha effekt på studentenes motivasjon til å studere, deres engasjement i læringen og interessen for å studere videre. Ut fra annen forskning på studenters læring i høyere utdanning kan vi slutte at gjennom å ha slike virkninger på studentenes engasjement kan forskningsbasert undervisning i neste omgang legge et godt grunnlag for læring. For, som Pascarella og Terenzini sier: "Other things being equal, the strongest evidence indicated that the greater a student's engagement in academic work or in the academic experience of college, the greater his or her level of knowledge acquisition and general cognitive growth" (s. 608). Hvis "research-as-teaching" bidrar til motivasjon, engasjement og gjennomføring så må det betraktes som uttrykk for en positiv sammenheng mellom forskning og undervisning. Men da har vi et annet utgangspunkt for diskusjonen enn om aktive, produktive forskere er gode undervisere. Hattie og Marsh (1996) konkluderer også langs de samme linjene: "It would be folly to conclude that teaching at universities should not be based on research, but this does not mean that only those who partake in research can be effective communicators on research" (s. 533).

Forståelsen av forskningsbasert utdanning som et forhold mellom suksessrik forskning og god undervisning ser ikke ut til å være den gunstigste måten å nærme seg temaet på. Problemet med tid til forskning og tid til undervisning treffer heller ikke den internasjonale debatten om sammenhengen mellom forskning og utdanning. Vi kan formulere et annet utgangspunkt: Er sammenhengen mellom forskning og utdanning en nødvendig kobling for å ivareta de oppgavene som høyere utdanning er satt til å forvalte: Forskning, utdanning og formidling? Brew (2006, s. xiii) ser for eksempel integreringen av forskning og undervisning som et avgjørende ledd i "the creation of inclusive scholarly knowledge-building communities in universities".

Det synes tydelig at når vi diskuterer forskningsbasert undervisning/utdanning, så står vi overfor et både komplekst og høyst uklart begrep, både med hensyn til hva leddet 'forskning' refererer til, hva som ligger i leddet 'basert' og hva utdanning/undervisning viser til. I tillegg omtales i noen sammenhenger undervisningen, i form av innholdet, som forskningsbasert. I andre er det studentenes læringsaktivitet som har forskning som modell. Det kan være utdanningen som er forskningsbasert, eller det kan være læringen.

Vi vet lite om hvordan forskning integreres i utdanningsvirksomheten i norsk høyere utdanning. I sin komparative studie av integreringen av forskning i undervisning og læring i fem land viser Clarke (1995) hvordan universitetene i Tyskland, Storbritannia, Frankrike, USA og Japan framstår med ulik vektlegging av sine utdanningsoppgaver og forholdet til omverden, og hvordan det slår ut i ulike måter å håndtere det han kaller "the research-teaching-study nexus". For eksempel, i den tyske Humboldt-tradisjonen er basisen "the advanced research group", i den amerikanske tradisjonen er "the advanced teaching group" basisen (Clarke 1997), mens britiske universitet tradisjonelt har lagt vekt på tett og

langvarig interaksjon mellom den enkelte studenten og hans eller hennes veileder (tutorsystemet). Det er imidlertid studier på master- og doktorgradsnivå ("graduate studies") Clarke retter sin oppmerksomhet mot. Han understreker likevel at prinsippet om forbindelsen mellom forskning, undervisning og læring er en vesentlig betingelse for å etablere utdanningen til en "site of inquiry" – og dermed forberede studentene til "the inquiry society". Men forbindelsen forskning – utdanning ved universitetene og høgskolene henger også sammen med det som Kalleberg (1999)<sup>7</sup> betegner som posisjoneringen av institusjonen i det sivile samfunn, en relasjon som igjen danner grunnlag for kommunikasjon mellom universitet/høgskole og samfunn, så vel som kommunikasjon innad i institusjonen. Vi kan da si at hva forskningsbasert utdanning er, er relativt til institusjonens orientering mot samfunnet.

Clarke (1997) tar som utgangspunkt at "[n]o issue is more basic in modern higher education than the relationship between research and teaching" (s. 241). Det avgjørende skillet går imidlertid mellom "research-based teaching and learning (where much blending between these three activities occurs) and teaching and learning centered on codified material and lacking an inquiring attitude" (s. 252). Målet er å gå bakenfor skillet mellom utdanning og forskning, som lett leder til det Clarke kaller inkompatibilitet-tesen, og å skape "a culture of inquiry" – en kultur for granskning. Men en slik kultur kan ha ulik innretning på lavere (bachelor) og høyere (master og PhD) nivå, og i disiplinbaserte studier og profesjonsutdanninger (UHR 2010). For profesjonsutdanningene kan det også være nødvendig at den enkelte utdanningen – eller grupper av utdanninger – utvikler sine særegne måter å skape sammenheng mellom forskning og utdanning på. Dermed kan forskningsbasert utdanning også være relativ til både utdanningsnivå og profesjon og profesjonsutdanning. Hattie og Marsh (1996) sin konklusjon er langs samme linjer: "The strongest claim that derives from this meta-analysis is that universities need to set as a mission goal the improvement of the nexus between research and teaching. [...] The aim is to increase the circumstances in which teaching and research have occasion to meet, and to provide rewards not only for better teaching or for better research but for demonstrations of the integration of teaching and research" (s. 533).

Samspillet mellom forskning og undervisning framstår først og fremst som begrepsmessig forankret og en normativ forventning om hva høyere utdanning er og hva det å studere ved universitetet innebærer. Smeby (2007) formulerer problemet som "ikke i hvilken grad idealet er realisert, men hvordan det kan realiseres." Hva vil det si å legge til rette for og gjennomføre forskningsbasert undervisning i bachelor profesjonsutdanninger? En rekke mulige tolkninger er foreslått (Lundmark et al. 2006, Center for kvalitetsutvikling og evaluering i Danmark 1990, Hyllset 2001, Jenkins et al. 2007, Kyvik et al. under arbeid). Smeby foreslår fire former:

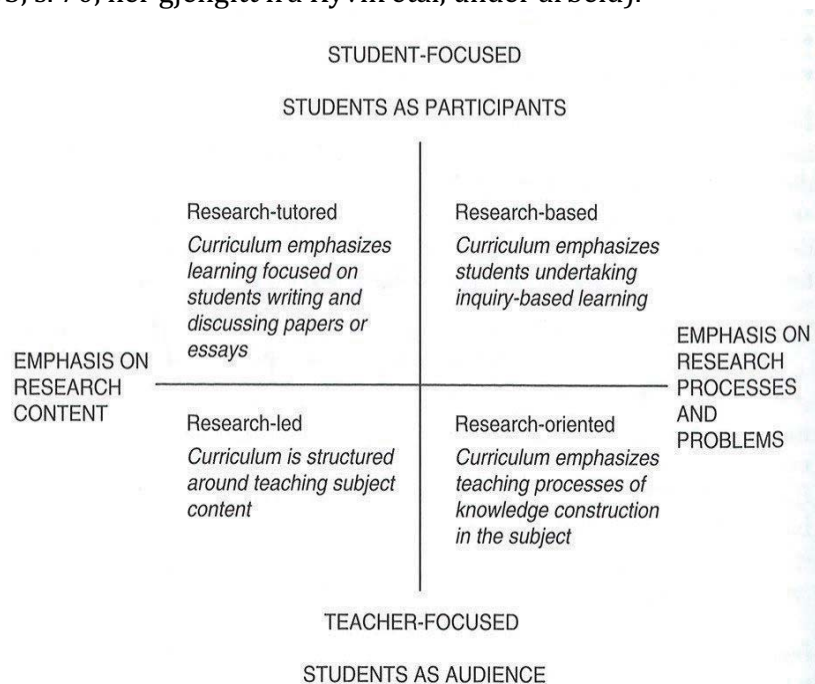
---

<sup>7</sup> Kalleberg, R. 1999. Universiteter—institusjoner i det sivile samfunn. *Sosiologi i dag*, 1999(1), 75-99.

1. lærersentret undervisning der innholdet er forskningsbasert
2. lærersentrert undervisning som fokuserer på forskningsprosess og vitenskapelig tenkemåte,
3. undervisning der studenter aktivt deltar i en diskusjon av et forskningsbasert innhold,
4. undervisning der studenter inngår i "undersøkende" lærerprosesser.

De to første kan realiseres innenfor den tradisjonelle forelesningsformen. Den tredje formen forutsetter gruppebaserte undervisningsformer, mens den siste formen innebærer at studentene involveres i forskning eller forskningslignende prosesser. Healey (2005, s. 70) skiller mellom ulike former eller aspekter ved forskningsbasert utdanning ut fra to dimensjoner: Skillet mellom fokus på innhold eller fokus på prosess- og problemløsning og skillet mellom student- eller lærerfokusert organisering (Figur 1). Både Smebys og Healeys inndelinger utfyller hverandre og danner et grunnlag for å begrepsfeste forskningsbasert undervisning.

Figur 1: Curriculum design and the research-teaching-nexus (Healey 2003, s. 70, her gjengitt fra Kyvik et al, under arbeid).



Det var Boyer (1998) som særlig aktualiserte forskningsbasert utdanning for lavere grads studier ved at universitetene "too often failed, and continue to fail, their undergraduate populations" (s. 5). I en tidligere gransking av begrepet *scholarships of the professoriate* skilte Boyer (1990) mellom fire "scholarships", eller former for kunnskap eller dyktighet. Han la særlig vekt på *scholarship of teaching and learning*, i tillegg til tre andre områder for vitenskapelig dyktighet: "discovery"—utvikling av ny kunnskap, "integration"—sette kunnskapen i en større sosial og faglig sammenheng og "application"—anvendelse av kunnskap i

konkrete situasjoner og problemkontekster. De fire dyktighetene er knyttet sammen, de spiller sammen og utgjør et samlet, gjensidig avhengig hele (s. 25).<sup>8</sup>

Kyvik et al (under arbeid) skiller mellom forskningsbasert undervisning, forskningsbasert læring og forskningsbasert profesjonsutøvelse. Samlet sett danner disse elementene grunnlaget for å forstå hva som ligger i forskningsbasert utdanning. Det er først og fremst forskningsbasert undervisning som det har vært satt søkelys på, og særlig studentenes deltakelse i forskningsprosjekter. Men vi har også fått stor oppmerksomhet om profesjonsutøvelse som forskningsbasert praksis, særlig i helsefagene. Kvalifisering til forskningsbasert praksis forutsetter at kandidatene er i stand til å identifisere, forstå, tolke og anvende forskning i lys av egen praksis. Men det forutsetter også et kritisk, vitenskapelig basert perspektiv på profesjonsutøvelse og på egen og kollegaers praksis. Derfor er det vanskelig å tenke seg forskningsbasert profesjonsutøvelse uten grunnleggende kunnskaper i forskning og vitenskapelig tenkemåte – i noen grad allmenn forståelse, men særlig i konteksten av egen profesjon.

En satsing på fremragende profesjonsutdanning i et profesjonsrettet universitet vil måtte ta stilling til hvordan forskningsbasert utdanning, undervisning og læring skal realiseres. Overgangen fra høgskole til universitet vil skjerpe fokuset på forskningsbasert utdanning (i de tre formene; undervisning, læring og yrkesutøvelse). Forskningsbasert læring er i beskjeden grad problematisert og utforsket. Kravet om forskningsbasert utdanning i bachelor profesjonsutdanningene trenger derfor å justeres i tråd med at bachelorutdanningene ved høgskolene er profesjonsutdanninger på et annet nivå enn for eksempel masterstudier.

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998 s. 12) har formulert fire krav som universiteter og college må innfri på "undergraduate level", altså på bachelornivå, og som er ment å gjelde som grunnleggende premisser for undervisningen i alle utdanninger:

---

<sup>8</sup> Det er vanskelig å finne et dekkende norsk ord for det engelske "scholarship". Merriam-Webster dictionary (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/scholarship>) definerer scholarship, i den referanserammen som ordet brukes i her, som "the character, qualities, activity or attainment of a scholar", hvor 'scholar' forstås som "a person who has done advanced study in a special field". Termen 'scholarship in teaching and learning' brukes i litteraturen (for eksempel Boyer 1990 og Huber & Hutchings 2005) refererer til kunnskap om læring og undervisning (som inkluderer vurdering) som de som er faglærere i andre fag enn pedagogikk. Det er altså en mer praktisk anvendt kunnskap i undervisning og læring i ens eget fag som er tema, ikke pedagogisk disiplin kunnskap, men heller fagdidaktisk kunnskap. Derfor er betegnelsen 'dyktighet' mer egnet som norsk oversettelse, men det er en form for dyktighet som er basert på kunnskap gjennom studier av relevant forskning, systematisk undersøkelse, utprøving og læring, i tråd med det å være "scholar".

1. Opportunities to learn through inquiry rather than simple transmission of knowledge.
2. Training in the skills necessary for oral and written communication at a level that will serve the student both within the university and in postgraduate professional and personal life.
3. Appreciation of arts, humanities, sciences, and social sciences, and the opportunity to experience them at any intensity and depth the student can accommodate.
4. Careful and comprehensive preparation for whatever may lie beyond graduation, whether it be graduate school, professional school, or first professional position.

I tillegg formulerer de fire tilleggskrav til lavere grads studier ved forskningsuniversitetene (s. 12-13):

1. Expectation of and opportunity for work with talented senior researchers to help and guide the student's efforts.
2. Access to first-class facilities in which to pursue research—laboratories, libraries, studios, computer systems, and concert halls.
3. Many options among fields of study and directions to move within those fields, including areas and choices not found in other kinds of institutions.
4. Opportunities to interact with people of backgrounds, cultures, and experiences different from the student's own and with pursuers of knowledge at every level of accomplishment, from freshmen students to senior research faculty.

Disse forventningene er formulert ut fra en amerikansk kontekst, hvor starten på høyere utdanning – gjerne college – faglig sett kan sammenlignes med deler av videregående studenters utdanning i en europeisk sammenheng (Clarke 1997). De første par årene ved amerikanske college er i stor grad allmennutdanning. Et annet skille mellom amerikansk og norsk utdanning er at norske universitetsstudier tradisjonelt har hatt fordypning på mellomfag – en parallell nå er bacheloroppgaven – og relativt omfattende forskningspreget arbeid gjennom hoved-/masteroppgave. Siden høgskolelektorer har bakgrunn fra denne norske universitetstradisjonen kan noen av disse trekkene som Boyer-kommisjonen tillegger forskningsuniversitetene også gjelde i den norske høgskolesektoren. Men det er en sak som ikke er gransket.

Vi må regne med at når høgschooler blir universitet så vil behovet melde seg for en konkret undersøkelse av hvilke krav eller forventninger til forskningsbasert utdanning som skal gjøres gjeldende. Kravene som stilles av Boyer Commission kan være et startsted. Kanskje kan de grunnleggende kravene gjelde, mens det i tillegg lages et alternativt sett av krav som er fundert i de nye universitetenes situasjon og innretningen mot profesjon og profesjonsutøvelse. Hvordan bør så forskningsbasert undervisning legges opp i profesjonsutdanningene? Hva er "dagens praksis"? Hvilke former for forskningsbasert undervisning, oppgaver/prosjekt, praksisstudier og læring møter studentene? Hva kreves av institusjonelle tiltak og strukturer, relasjonen til profesjonsfeltene, undervisningen, læringen, studieoppgavene og vurderingen for at utdanningen

kan betegnes som forskningsbasert? Hvor stor del, og hvilke elementer av utdanningen bør og kan i særlig grad være forskningsbasert? Hvordan kan kravet om forskningsbasert utdanning realiseres (ulikt) i ulike deler av studiet? Hvordan kan og bør kravet om forskningsbasert utdanning justeres opp mot og integreres i kravet om praksisnær utdanning? Hvilket forskningsbegrep skal legges til grunn? Hvilke læringsutbytttemål skal formuleres? Hvordan skal forløpet i undervisningen, læring og forventet læringsutbytte legges opp – fra studentene starter i profesjonsutdanningen til de er ferdig utdannet?

### **Profesjonsinnretning – nærhet til profesjon og profesjonsutøvelse**

I rapporten *Educating nurses: A call for radical transformation* (Benner et al. 2009) er en av hovedkonklusjonene at undervisningen i sykepleierstudiet bør knyttes mer til det som skjer i klinisk praksis, heller enn til det abstrakte fagstoffet. Undervisningen i studiet må legge vekt på å knytte sammen det å tilegne seg kunnskap og å anvende kunnskap, altså integrere "klasseromsundervisning" og klinisk praksis. Det er et forhold som er pekt på både i utdanningen av jurister (Sullivan et al. 2007)<sup>9</sup>, prester (Foster et al. 2005)<sup>10</sup>, leger (Cooke et al. 2010)<sup>11</sup> og ingeniører (Sheppard et al. 2009); profesjonsutdanningene sliter med utfordringene som ligger i å integrere fagkunnskap og praksis på en måte som forbereder studentene godt nok til å gå inn i profesjonen.

Relevansen for norsk sykepleierutdanning, eller profesjonsutdanninger allment, er uklar. Men utsagnet peker på et forhold som mange profesjonsutdannere også legger stor vekt på: Den viktigste oppgaven utdanningen har er å kvalifisere studentene til det arbeidslivet som de skal ut i—utdanningen skal ivareta sitt samfunnsmandat. Forholdet mellom profesjonspraksis og utdanning er et kritisk punkt for kvaliteten i utdanningene. I utdanningene oppstår den relasjonen i forholdet mellom teori- og (yrkes)praksiskomponentene i studiet. En ingeniørutdanner ved HiOA la i et intervju for eksempel vekt på at kvaliteten på utdanningene er bl.a. avhengig av at utdanningen er up-to-date eller i forkant av utviklingen i industrien. Når utfordringen for utdanningen er å være up-to-date med industrien, så innebærer det at den faglige utviklingen i stor grad skjer i industrien. Tendensen til at arbeidsfeltet kan ligge foran utdanningene i utviklingen er noe også Benner et al. (2009)<sup>12</sup> finner i sin analyse av sykepleierutdanningen. Mens utfordringen tradisjonelt har vært sett som å implementere det studentene har lært i utdanningen i en praksissituasjon, er det altså tendenser til at forholdet er omvendt. Den raske utviklingen av helsevesenet har ført til at utdanningen har problemer med å holde følge med

---

<sup>9</sup> Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J. W., Bond, L. & Shulman, L. S., 2007, *Educating lawyers: Preparation for professional law*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>10</sup> Foster, C. R., Dahill, L., Golemond, L. & Tlentino, B. W., 2005, *Educating clergy: Teaching practices and pastoral imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>11</sup> Cooke, M., Irby, D.M. & O'Brien, B. C., 2010, *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>12</sup> Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L., 2010, *Educating nurses. A call for radical transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.

utviklingen på yrkesfeltet. Tilsvarende synspunkt kommer også til uttrykk fra sykepleierutdannere ved HiOA; utdanningen har sakkett akterut sammenlignet med utviklingen i praksisfeltet. Nå kan det godt være at i noen sammenhenger bygger utdanningen på kunnskap som er i forkant av utviklingen i praksisfeltet, i andre sammenhenger er det praksisfeltet som er i forkant. Og situasjonen er sikkert forskjellig for ulike utdanninger, men dynamikken mellom den faglige utviklingen som skjer delvis i praksisfeltet og delvis i utdanning er aktuell for alle utdanningene. Det er sannsynlig at retningen i utviklingen av profesjonell praksis går begge veier; fra utdanning til yrke og fra yrke til utdanning.

I boka *Kvalifisering for profesjonsutøvelse* tar Kåre Heggen (2010) opp det forhold at studenter ofte ikke ser sammenhengen mellom den teoribaserte kunnskapen som legges vekt på i utdanningene og det som kreves av dem når de begynner i arbeid. Han peker for eksempel på at lærerne i profesjonsutdanningene har sin faglige utdanning fra disiplinene og kan være mer engasjerte i faglig aktivitet innen disiplinene enn i profesjonsorienterte problemstillinger. Det forholdet at profesjonsutdanningene ved universitetene står i et dobbelt forhold til profesjon og disiplin peker også Clarke (1997) på som en særlig utfordring i etableringen av sammenheng mellom forskning og utdanning, så vel som mellom disiplinperspektivet og profesjonsperspektivet i både forskning og utdanning. Men det kan også være at vi har å gjøre med ulike praksisformer. Måtene man nærmer seg, og arbeider med, spørsmål, oppgaver og tema på, og hvordan man definerer utfordringer på, kan være ulike. Spørsmålet er om de er inkompatible, eventuelt hva som skal til for at praksisformene i høyere utdanning og i yrkespraksis kan bli komplementære og gjensidig styrke hverandre. Den nylige, svært positive evalueringen av arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning ved HiOA tegner et bilde av at det er mulig (Devoteam davinci 2010).<sup>13</sup>

I studieforløpet kommer problematikken knyttet til nærhet til profesjonsutøvelse til uttrykk på flere måter; gjennom forsknings- og utviklingsarbeid blant tilsatte, gjennom organiseringen og innholdet i praksisperioder og gjennom praksisinnretningen av den øvrige undervisningen. Kristin Heggens (1995) studie viser at studentene står i et spenningsfelt mellom to ulike praksisformer, utdanningens og praksissituasjonens. Det er observasjoner som samsvarer med Benner et al. (2009) sine analyser, og er sannsynligvis fortsatt gyldig også i en norske konteksten.

I en ny studie har Grønn (2010) dokumentert store forskjeller mellom utdanningene ved HiOA med hensyn til hvordan praksisstudier inngår i utdanningene; begrepsmessig, organisatorisk og med hensyn til hvordan ansvaret for veiledningen er fordelt mellom underviserne på høgskolen og veilederne på praksisstedet. Hun finner bl.a. forskjeller mellom utdanningene i hvorfor studentene skal ha praksis, hvilke aktiviteter som inngår i praksis, hvordan yrkesfeltet brukes som praksisarena, hvordan utdanningene følger opp studentene i praksis og vurderingsordningene. Et poeng som hun særlig framhever er det hun betegner som "en kamp om definisjonsmakten mellom

---

<sup>13</sup> Davoteam davinci, 2010, Evaluering av Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning. September 2010.



utdanningene og praksisfeltet”, altså en kamp om innholdet i praksisperiodene. Grønn framstiller altså forholdet mellom utdanningene og praksisfeltet som konfliktfylt. Det bryter med den komplementære relasjonen som framstilles i læreplanene.

I boken *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America* tar William M. Sullivan (2005) et bredere perspektiv enn Benner et al. Han setter et generelt søkelys på profesjonsutdanninger i USA ut fra dagens situasjon (som betegnes som preget av krise og håp). Hovedproblemet som utdanningene står overfor kan forstås i et historisk perspektiv. Dagens situasjon er, sier han, en "relative isolation of academic research and training from public concerns, though it fosters some intellectual development, has pushed the professions' social contract out of students' sight during the critical years of schooling. It is in this lack of integration among the parts and several aims that modern professional education confronts its greatest challenge" (s. 196). Sullivan legger altså vekt på utfordringene med å integrere kunnskapselementene og å sette kunnskapen inn i en profesjonsrettet, anvendt forståelseskontekst. Det tilsvarer de to "scholarship" som Boyer (1990) betegner som "integration" og "application". Mens Boyer forholder seg til "the scholarships of the professoriate", altså lærernes kompetanse, er det profesjonskompetansen Sullivan forholder seg til, hva studentene lærer: Oppdage, integrere og anvende. Det er da nærliggende å tenke seg et utdanningsideal basert på sammenheng mellom det studentene skal lære, på den ene siden, og lærernes og institusjonens utdannings- og forskningsvirksomhet. Som sagt formulerer Sullivan situasjonen for profesjonsutdanningene som preget av "krise og håp". Krisen viser tilbake til et brudd i sammenhengen mellom utdanning og den virksomheten og praksiskonteksten som utdanningen forholder seg til. Håpet ligger i å finne nye former for sammenheng mellom utdanning og yrke. Hans analyse aktualiserer behovet for å etablere triadiske sammenhenger mellom utdanning, forskning og yrke i yrkesutdanninger.

Problemet kan føres tilbake til det Sullivan kaller transformasjonen "from apprenticeship to schooling", som innebar overføring av autoritet over kvalifiseringen av framtidige profesjonelle fra praktikere til akademikere. Skolen, eller utdanningen, kom dermed til å definere kunnskapsområdet for studentene. Når studentene hadde liten kontakt med praksiserfaringer, ble deres muligheter til å skille mellom "the demands of actual practice and the particular requirements of academic life" svekket (ibid., se også Heggen 1995). Den akademiske modellen har sine styrker, for eksempel overføring av ideer og informasjon og sikring av at kunnskapen er oppdatert, men også sine svakheter, særlig omgåelse av "the embedded knowledge of practice itself" (s. 197), altså praktisk kunnskap. Den store pedagogiske utfordringen ble "the blending of analytic and practical habits of mind that professional practice demands" (s. 199). Unntaket som bekrefter regelen er medisin, hevder Sullivan. Her har en, til tross for at det er vanlig å skille i studieforløpet mellom preklinisk (med vekt basalfag) og klinisk greid å knytte kunnskapstilegnelsen til et engasjement i praktiske behov. (Med utgangspunkt i Problembasert læring, PBL, har denne preklinisk–klinisk-modellen blitt restrukturert mange steder.) Selv om medisinerstudiet har et sterkt fokus på disiplinær basiskunnskap og forskning,

er det orientert mot spesifikke pasientsituasjoner som kontekst for forståelsen; medisineren må ta bestemmelser om intervensjoner for bestemte pasienter, på en bestemt tid og i en gitt situasjon. Generell kunnskap anvendes skjønnsmessig på partikulære tilfeller. Den nære forbindelsen mellom praksisarenaen og utdanningen er beholdt, til tross for akademiseringen av utdanningen. Problemet med andre utdanninger, for eksempel ingeniørutdanning, har vært at de har implementert medisinerstudiets fokus på basiskunnskaper, men de har ikke opprettholdt kontakten med praksisfeltet. Et vesentlig aspekt ved medisinerstudier er at de som har ansvaret for veiledning av studentene i praksis har høy status i lærerstaben, mens det i andre studier er slik at praksisveiledere har lav status sammenlignet med teorilærerne. Det kan altså se ut som at det er en likeverdighet mellom utdanningsarenaen og praksisarenaen i medisinerutdanningen. Den gir seg også konkret uttrykk i at praksisarenaen er tydelig definert som læringsarena, i tillegg til at veilederne i praksis har status og funksjon tilsvarende lærerne i utdanningen.

Håpet for profesjonsutdanningene, hevder Sullivan, ligger i å organisere utdanningene etter en "cognitive apprenticeship"-modell (se også Brown et al. 1989). Det innebærer å organisere et praksisfellesskap mellom de som behersker en sosial praksis (profesjonell praksis) og nybegynnere/studentene. Det er ikke å gå tilbake til den "gamle" mester/svenn-tradisjonen. Grunnlaget for en slik modell er at pedagogikkens kjerne er to-leddet. Den bygger for det første på læring gjennom "eksemplets makt", for det andre artikuleres språklige representasjoner for kunnskap, ferdigheter og holdninger. På den måten blir kompetansen synlig. "Features of expert performance [...] can be described as rules, procedures, and protocols for approaching a situation or problem. Cued by these devices, students can then be coached through imitation and appropriation of various aspects of expert performance" (s. 206). Språkliggjøringen representerer en "snarvei" til læring. Sullivan framhever betydningen av tre typer av "cognitive apprenticeship" i profesjonsutdanningene:

- fellesskap rundt intellektuell eller kognitiv kunnskap: Studentene lærer seg analytisk refleksjon, argumenter og forskning som utgjør fagfeltets vitenskapelige kunnskapsbase
- fellesskap rundt praktiske ferdigheter: Studentene lærer ferdighetene til profesjonsutøverne gjennom å delta i imaginære eller praktiske situasjoner
- fellesskap rundt verdier og holdninger: Studentene deler profesjonens verdigrunnlag gjennom å lære om dem og praktisere dem.

Disse tre formene for "cognitive apprenticeship" kan bare nås gjennom en relativt sterk kobling mellom profesjonsutdanningen og det praksisfeltet der de profesjonelle praktiserer kunnskapen, ved at begge parter inngår et reelt partnerskap og statusen til den praktisk orienterte læring og statusen til praksisveilederne heves. Hvordan det gjøres, vil være ulikt fra én utdanning til en annen. Ulikhetene i organiseringen av praksisstudiene, som Grønn (2010) har dokumentert, trenger derfor ikke å være uheldig. Men det er likevel noen felles tema som gjelder på tvers av utdanninger: Hva er hensikten med praksisperioden? Hvordan skal kampen om kontrollen over praksisperiodene

håndteres? Hvordan kan praksisperioden tilrettelegges som læringsarena? Hvordan kan vekslingen mellom å lære i utdanningsinstitusjonen og å lære i praksisfeltet koordineres, med tanke på å skape et langsiktig læringsforløp? Da kan det være nyttig å se på utdanning som et læringsforløp fra hverdagskunnskap, legmannsforståelse, og "skolefagtenkning" til profesjonell kompetanse, der de enkelte komponentene (fagene) er integrert og rettet inn mot en bestemt profesjonell praksis. Det leder oppmerksomheten mot kunnskap om organisering av studier, om kunnskapsfeltet som læringsobjekt, om studenters læring, om undervisning, veiledning og vurdering. Det er et kunnskapsområde som ofte kalles fagdidaktikk eller pedagogisk kompetanse. Det viser til at det er forskjell mellom profesjonell og faglig kompetanse<sup>14</sup> og det å lede studenter som i utgangspunktet er ukyndige fram mot profesjonell kompetanse. I tillegg til profesjons- eller fagkompetansen fordrer utdanningsprosjektet en særegen oppmerksomhet på relasjonen mellom studentenes forståelse (preget av hverdagskunnskap, skolefagtenkning og stereotypier?) og den profesjonelle forståelsen. Det forutsetter profesjons- og/eller fagkompetansen, men også noe mer. Dette "noe mer" skal her betegnes som "scholarship of teaching and learning", eller pedagogisk dyktighet. Det er ikke nødvendigvis pedagogisk fag-/disiplinkompetanse det her dreier seg om, men like gjerne en praktisk dyktighet i å legge til rette for læring, formidle, støtte studentene underveis i deres læringsforløp og vurdere læringsresultat.

### ***"Scholarship of teaching and learning" – pedagogisk dyktighet***

Boyer (1990) formulerte, som tidligere nevnt, de fire "scholarship of the professoriate". Han la spesiell vekt på "the scholarship of teaching and learning" og så det som ledd i "re-inventing undergraduate education". Kjernen i undervisning, hevder han, er å bygge broer mellom lærerens forståelse og studentens læring (s. 23). Boyers arbeid har blitt fulgt opp av Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, gjennom er serie med prosjekter og publikasjoner om profesjonsutdanning og bachelornivået. "The scholarship of teaching and learning" fordrer en granskende tilnærming til undervisning og læring, først og fremst fundert i interessen for studenters læring og kriterier for faglig mestring. Huber og Hutchings (2005) begrepsfester "the scholarship of teaching and learning" ut fra fire kjennetegn eller aspekter. Det ene er "questioning"; å stille spørsmål om studenters læring, deres forståelse av faget opp mot hva som er forventet av dem – hva 0 som "er" – og slike spørsmål drar gjerne med seg spørsmål om hva som "kunne ha vært":

- hva studentene har lært og hva de kunne ha lært
- hva studentene har gjort for å lære og hva de kunne ha gjort
- hva "jeg" eller "vi" – dvs. læreren eller studiet – har gjort for å fremme deres læring og hva som alternativt kunne vært gjort

---

<sup>14</sup> 'Fagkompetanse' brukes her for å vise til at mange av profesjonsutdannerne ikke har profesjonskompetanse men fagkompetanse i en eller flere av delkomponentene i studiet.

Det andre kjennetegnet er "gathering and exploring evidence": "it entails systematic, disciplined inquiry, and requires hard thinking about how to gather and analyze evidence" (ibid., s. 24). Pedagogisk dyktighet er et aspekt ved lærerens pedagogiske virksomhet, det innebærer en tilnærming til pedagogisk praksis – læring, undervisning og vurdering – som er preget av systematisk utforskningsarbeid, der en kan bruke ulike metodiske tilnærminger og systematisk analyse.

Det tredje kjennetegnet er "trying out and refining new insights": Resultatene av undersøkelsen brukes i utviklingen av studietilbudene. Noen vil kalle det en aksjonsorientert tilnærming til egen undervisningspraksis og studentenes læring, andre en endringsorientert eller innovativ tilnærming.

Det fjerde kjennetegnet er "going public": "The scholarship of teaching and learning is more than individual improvement and development—it is about producing knowledge that is available for others to use and build on" (ibid. s. 27). Det innebærer å engasjere kollegaer ved egen enhet, kommunisere med kollegaer fra andre studier og formidle kunnskap og erfaringer i videre faglige sammenhenger, altså formidling og publisering. Denne utadrettete virksomheten kan og bør ta ulike former, for eksempel vitenskapelig publisering, journalistisk formidling, narrative beretninger og deling av erfaringer gjennom ulike informasjonskanaler, eller offentliggjøring av undervisningsmateriell.

Dette kan i korthet sammenfattes som forskningsbasert endrings- og endringsarbeid i høyere utdanning. "Forskningsbasert" forstås i betydning av at studieopplegget og undervisningen bygger på forskning, både når det gjelder innhold, organisering og gjennomføring, at måten det jobbes med studieutvikling på er forskningsmessig basert, og at erfaringene, resultatene og kunnskapen formidles ut til andre på måter som gjør at man når de relevante interessentgruppene, deriblant vitenskapelig publisering.

Carnegie Foundation har etablert en lang rekke prosjekter som har vært, og er, knyttet til "the scholarship of teaching and learning". Huber og Hutchings oppsummerer erfaringen i form av fem forslag til tiltak som kan bidra til å etablere "scholarship of teaching and learning" ved høyere utdanningsinstitusjoner:

- etablering av flere og bedre muligheter for (fag)lærerne til å snakke om læring
- studenter trekkes med i diskusjonen om læring
- undervisning anerkjennes som substansielt, intellektuelt arbeid (av den enkelte og av institusjonen) altså et fordypnings- og utviklingsområde for lærerne som er verdsatt av institusjonen og kollegaene
- det utvikles nye sjangre og former for dokumentasjon av arbeidet med undervisning og læring, formater som når ut til fagmiljøene i egen utdanning og i andre utdanninger
- det bygges bærekraftige infrastrukturer som bidrar til å gjøre det mulig og realistisk å arbeide med fremragende utdanning

”The scholarship of teaching and learning” er altså rettet inn mot tilrettelegging for, og organisering av, faglig arbeid med utvikling av studietilbudene i fagmiljøene. Det er faglærernes pedagogiske kompetanse som er i søkelyset. Ressurser til pedagogisk utviklingsarbeid kanaliseres til personer i fagmiljøene. Det er ønsker og behov reist i fagmiljøene, eller enkeltpersoner som ønsker å prøve ut alternative former for undervisning, organisering av studentenes læring eller vurdering. Disse fagpersonene i utdanningene som utformer og driver prosjektene er aktivt med i å dokumentere prosjektene og formidle resultatene.

Pedagogiske utviklingssentre, eller andre ressursentre, vil i en slik sammenheng primært være en støttefunksjon for lokal aktivitet i utdanningsmiljøene, i tillegg til følgeforskning og nettverksbygging. Slike sentrale instanser kan også ha ansvaret for utlysning av midler; kartlegging av utviklingsbehov; etablering av infrastrukturer som nettsteder, samarbeidsfora, arenaer for erfaringsdeling på tvers av utdanningene; veiledning i utvikling av prosjektene, nasjonal og internasjonal kontakt og andre funksjoner som institusjonen og fagmiljøene ser som nødvendige. Ressursentrene bør ha en sterk forskningsprofil, noe som er nødvendig for å gi den pedagogiske utviklingsvirksomheten en sterk posisjon innad ved institusjonen, nasjonalt og internasjonalt.

Hvordan står en slik satsing sammenlignet med den satsingen som har vært på universitets- og høgskolepedagogikk i Norge og andre land? Her vil jeg avgrense meg til den norske konteksten, hvor utviklingen av studietilbudene i høyere utdanning har blitt aktualisert på flere måter. Gunnar Handal og Per Lauvås ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, var tidlig ute med å sette et søkelys på undervisning og utdanningskvalitet i høyere utdanning. I Bergen var Kjell Raaheim ved Psykologisk institutt en pådriver for forskning og utvikling på læring i høyere utdanning og den universitetspedagogiske satsingen. NTNU var også tidlig ute.

Studiekvalitetsutvalget (1990), ledet av Gunnar Handal, satte temaet på den politiske dagsorden. Universitetspedagogiske enheter ble opprettet, først og fremst ved universitetene, men også ved noen høgskoler. Det ble etablert skoleringstilbud i undervisning, veiledning, vurdering og læring. Basiskurs for nytilsatte ble obligatorisk ved alle universitetene og noen høgskoler. De universitets- og høgskolepedagogiske enhetene støtter utviklingstiltak i utdanning og driver egen forskning på høyere utdanning. UNIFORM, et tidsskrift for universitetspedagogikk ble opprettet, og universitetene, gjennom Universitets- og høgskolerådet, finansierte eksemplarer til alle universitetstilsatte.

Det er forskjeller mellom den universitets- og høgskolepedagogiske virksomheten, som i stor grad er rettet inn mot skoleringstiltak, og ”scholarship of teaching and learning”. Universitets- og høgskolepedagogikken retter seg særlig for nytilsatte. Den er organisert og drevet av tilsatte med særegen ekspertise på undervisning, læring og vurdering i høyere utdanning. ”Scholarship of teaching and learning”-tradisjonen har i større grad sin basis i utviklingsbehov og -ønsker som kommer fra fagmiljøene. Den er rettet mot konkrete lokale forbedringstiltak eller forsøk på utprøving av tiltak i fagmiljøene, på initiativ innenfra fagmiljøene.

Når det her først og fremst har blitt lagt stor vekt på arbeid ved Carnegie Foundation i USA, og arbeid med pedagogisk dyktighet så er årsaken at de har et særegent fokus på utviklingen av studietilbudene på bachelornivået. Samtidig har de gjennom flere år og i mange prosjekter hatt et særlig søkelys på profesjonsutdanninger.

### ***Profesjonsutdanningenes utfordringer – en sammenfatning av problemkonteksten***

Profesjonsutdanningene står overfor særegne utfordringer, og begrepsfestingen av hva fremragende profesjonsutdanning innebærer må ta utgangspunkt i disse utfordringene. I løpet av kort tid har utdanningene gått fra å være yrkesutdanninger nært knyttet til yrkesfeltet, og med svak vitenskapelig basis, til å bli høgskoleutdanninger med et økende innslag av teoretisk kunnskap og akademisk orienterte arbeidsformer. Den betydelige akademiske driften som høgskolene har gått gjennom i løpet av de siste tiårene har bidratt til å forsterke skillet mellom utdanning og yrkesfelt. De nye universitetene står derfor overfor store utfordringer i å håndtere den doble funksjonen som både utdannings- og forskningsvirksomheten står i: Relasjonen til forskning og relasjonen til yrkespraksis, konteksten for profesjonell yrkesutøvelse.

Sullivan (2005) leder den grunnleggende utfordringen som profesjonsutdanningene står i tilbake til "a long competition between practitioner-controlled and school-based forms of professional education" (s. 27). I den norske konteksten kjenner vi det igjen som skillet mellom praksisstudiene og utdanningen for øvrig, slik Heggen (1995) beskriver sykepleierutdanningene, og i Grønns (2010) karakterisering av kampen om definisjonsmakten over praksisperioden mellom yrkesfeltet og utdanningen ved flere av utdanningene ved HiOA. Utfordringene som profesjonslærere står i når de utvikler seg mot å bli universitet, som Grimen (2009) formulerer som et sett av dilemmaer, illustrerer også hvilke utfordringer profesjonsutdanningene står overfor når de utvikler seg i retning av å bli universitet, eller mer universitetslike. Kåre Heggens argument om spenningen mellom disiplinorientering *versus* profesjonsorientering peker på en annen aktuell utfordring.

Sullivan formulerer det grunnleggende dilemmaet for utdanningsvirksomheten slik: "Overall, however, the trend has been to divide professional education into specialized areas, separating the cognitive from the practical and ethical dimensions, in curriculum, faculty, and institutional locus." (ibid.). Samtidig som de tre aspektene ved profesjonskompetansen har blitt skilt, har det blitt lagt stor vekt på intellektuell trening på bekostning av praktiske kunnskaper. I tillegg har det blitt lagt vekt på ferdigheter på bekostning av utviklingen av det profesjonelle verdigrunnlaget. Det er på grunnlag av denne konklusjonen at Sullivan beskriver situasjonen som profesjonsutdanningene befinner seg i i USA som en krise. "This poses the urgent curricular and pedagogical issue of how contemporary professional schools manage – or fail to manage – reintegration of the capacities for skillful practice and ethical identity with cognitive training of

students in the formation of professional competence” (s. 28). Det samme kan, men trenger ikke å gjelde i norsk profesjonsutdanning, eller det kan gjelde mer eller mindre for ulike utdanninger. Poenget her er at Sullivans analyse legger vekt på samme type dilemmaer som kommer fram for eksempel i Tabell 1 og i Grimens analyse. Sullivan går også videre og analyserer utfordringene i profesjonsutdanning. Han skiller for eksempel mellom tre ”cluster” av kompetanser som utgjør profesjonskvalifisering:

- ”the values of the academy”, representert ved høyere utdanning som intellektuell og institusjonell kontekst
- ”the values of professional practice”, som har utgangspunkt i profesjonell praksis som særlig handler om å ta skjønsmessige avgjørelser og å handle i situasjoner som ofte er usikre – og samtidig lære av erfaringene
- ”the ethical-social values of professional identity”, som særlig knytter an til den samfunnsmessige kontrakten som profesjonen er knyttet til, det særegne normative aspektet som gjelder for profesjonen, og som angir den profesjonelles ansvar som profesjonsutøver

Inndelingen stemmer til en viss grad overens med det som på norsk betegnes som kunnskaper, ferdigheter og holdninger, en inndeling som også preger strukturen i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (her brukes betegnelse kunnskap, ferdigheter og generelle kompetanser). Det synes imidlertid å være forskjeller i de konkrete kvalifikasjonsbeskrivelsene. Sullivan legger mer eksplisitt vekt på det kunnskaps-, ferdighets- og verdigrunnlaget som er spesifikt for en gitt profesjon, mens det i kvalifikasjonsrammeverket formuleres mer allment som generelle kompetanser. Sullivan setter også et tydelig søkelys på læringen av profesjonenes normative grunnlag; utviklingen av et profesjonelt verdigrunnlag og identitetsdannelse. Men denne dimensjonen ”typically receives the least attention in the formal curriculum. Yet is being taught constantly by a hidden curriculum of the daily routines and taken-for-granted attitudes of the school” (s. 29).

For alle profesjonene gjelder det at utdanningen er av særlig betydning for utviklingen av profesjonell identitet og inkludering i det profesjonelle fellesskapet. Utdanningen bidrar også til å formulere standardene som gjelder på profesjonsfeltet, og utdanningen er viktig ikke bare som en inngangsbillett til profesjonell deltakelse, den forblir avgjørende lenge etter at den formelle treningen er over. Profesjonsutdanningen står altså i et spesielt forhold til yrkespraksis, sammenlignet med for eksempel universitetenes disiplinstudier. ”[T]hey are hybrid, bridge institutions with one foot in the academy, so to speak, and one in the world of practitioners. The task of these schools is thus complex. It is also very broad” (Sullivan 2005, s. 25).

Formuleringen av profesjonsutdanning som et særegent område for forskning og utvikling bygger på to forutsetninger. Det ene er at det er noe allment som antas å gjelde for profesjonsutdanningene. Det andre er at utdanningene er ulike, de har sine særtrekk både i form av substansielt innhold, måten de profesjonelle kravene er formulert på og utdanningenes tradisjon og historiske forankring. Utviklingen av en strategi for utvikling av fremragende profesjonsstudier

innebærer derfor både å gripe det allmenne og det særegne. Men det er i realiseringen av den enkelte utdanningens læringsmål og læreplan, på handlingsplanet, i behandlingen av de enkelte temaene, i oppgavene studenten jobber med og i aktivitetene, at problemstillingene konstituerer seg og blir konkrete både for lærere og studenter.



### **3 Kunnskapsorganisering, utdanning og læring i et profesjonsorientert universitet**

Som jeg har vært inne på tidligere bygger organiseringen av utdanning på at man har noen mer eller mindre velbeskrevne og velfunderte kompetansebeskrivelser for sluttkompetanse. Nå er ikke målene for studentenes læring i utdanningen å forstå som endelig sluttkompetanse med hensyn til profesjonskvalifisering. Sluttkompetansen i profesjonsutdanningene er heller å forstå som grunnlag for videre læring i arbeid, altså livslang læring. Sluttkompetansen slik den er formulert i utdanningene uttrykker den profesjonelle kompetansen som etterstrebes, men omformulert til fagplaner og konkretisert i form av læringsutbyttebeskrivelser eller læringsmål. Organiseringen av kompetansebeskrivelser til læringsmål fordrer kunnskap om organisering av kunnskap for pedagogiske formål, bl.a. progresjon av lærestoffet (samlet og i form av ulike komponenter) og læreprosesser i form av innholdskomponenter og læringsforløp. Og det trengs kunnskap om design og gjennomføring av undervisning og læring, og vurdering (vurdering forstått både som hendelser underveis i løpet og sluttvurdering). Noe av den kunnskapen som ligger til grunn for utviklingen av profesjonsutdanning er allmenn, det som Huber og Hutchins (2005) kaller "teaching commons", mens noe er fag- eller profesjonsspesifikt.

Ut fra premissen at noe er allment på tvers av profesjonsutdanninger og noe er spesifikt, er det rimelig å slutte at utviklingen av fremragende utdanninger fordrer både problematisering av utdanningsspørsmålene både innad i utdanningene og på felles arenaer der man møtes på tvers av utdanningene. Sammenlignet med utdanning i disiplinbaserte fag (for eksempel historie, sosiologi og matematikk) er profesjonsutdanningene flerfaglig sammensatt. Derfor inngår også håndteringen av flerfaglighet og profesjonsrettet koordinering på tvers av fagelementene som et aspekt ved organiseringen av kunnskap, læreprosesser og vurdering i alle utdanningene. Det er en koordinering som på noen områder er felles for profesjonsutdanningene, men som også har fag-, profesjons- og utdanningsspesifikke trekk.

Utviklingen av fremragende profesjonsutdanninger fordrer derfor at arbeidet er tydelig forankret og drevet lokalt i utdanningsmiljøene, samtidig som de ulike utviklingstiltakene i utdanningene utgjør et felles, institusjonelt satsingsområde. Den felles satsingen forutsetter at det etableres et tverrfaglig og -profesjonelt "grep" – begrepsmessig, organisatorisk og med hensyn til prioriterte satsingsområder. Men det må bygge på analyser av lokale erfaringer, behov og prioriteringer, og det må organiseres slik at den felles satsingen spiller inn mot det lokale arbeidet. Det innebærer både å legge tilrette for handlingsrettete tiltak i den konkrete dag-for-dag-baserte løpende aktiviteten og å posisjonere satsingen i perspektiv av et sett av generelle og utdanningsspesifikke kontekstuelle og begrepsmessige rammer. Det er i den løpende aktiviteten som studentene er involvert i at profesjonskvalifisering skjer, men den igjen bygger på premisser og rammer som styrer innholdet og innretningen i studentenes læringsaktivitet. Det er disse premissene og rammene som er tema her.

## **Innholdet**

Figur 2 skisserer et forslag til rammer og kontekstuelle betingelser som er avgjørende for hvordan innholdet i utdanningene formuleres. Den gir rammer for formulering av krav og forventninger til studentene, men inkluderer også relasjonen mellom studentenes læringsforutsetninger (ved studiestart og i løpet av studieforløpet) og det læringsutbyttet som det forventes at de oppnår.

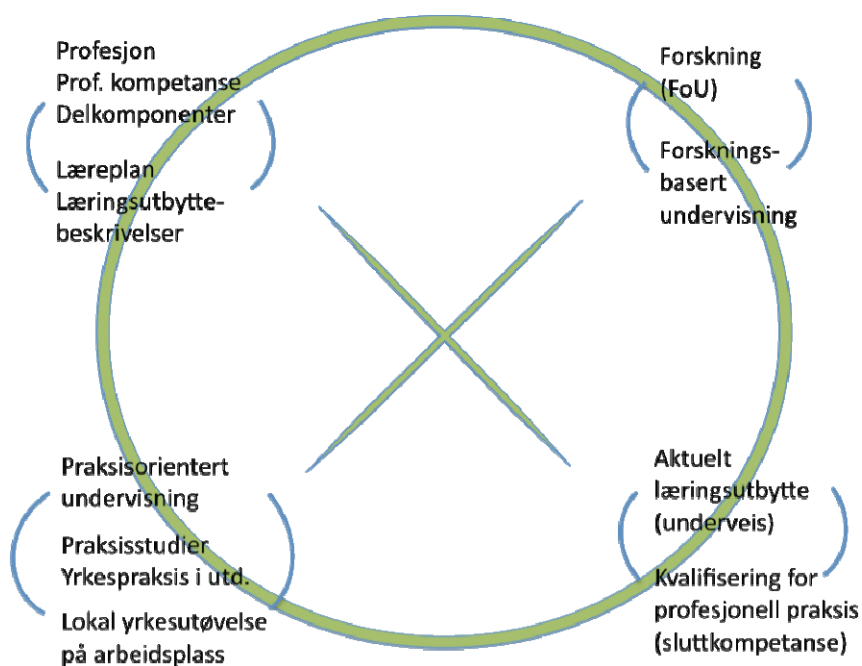
Modellen har fire komponenter som utgjør rammer for undervisningen. De bygger på de momentene som er drøftet ovenfor:

- Transformasjonen av kunnskap og kompetanse i profesjonene til læringsobjekt (kunnskap om profesjon, samfunnsmandat og relasjon til andre profesjoner inngår). Hvordan bygge opp en læreplan, eller studieplan, ut fra den kunnskapen vi har om profesjonen og kunnskapselementene i profesjonen? Hvilke fagelementer inngår og hvordan settes de sammen til en samlet profesjonskompetanse?
- Forholdet mellom forskning og undervisning. Forskning danner grunnlaget for design av både innhold og gjennomføring i utdanningene. Det er forbindelser mellom forskning og utdanning/undervisning, samtidig som de er ulike virksomheter. Hvordan bringe forskning inn i utdanning? Hvordan kan forskningen knytte an til utdanningsoppgavene og virksomhetsområdet som utdanningen forbereder til?
- Profesjons- og praksisorienteringen av studiene, altså den konkret-operative kompetansen som kreves i daglig arbeid på arbeidsplassene (øving og innslag av yrkespraksis inngår) knytter an til utdanningene på to vis. Gjennom praksisstudiene og andre former for direkte kobling mellom utdanning og praksisfelt (for eksempel ved å invitere inn folk fra praksisfeltet som veiledere eller undervisere). Eller ved at lærerne som er i utdanningen knytter sin undervisning og veiledning opp mot profesjonsforståelse og profesjonspraksis. To sammenhenger i profesjonsutdanning er sentrale: 1) praksisstudiene eller tilsvarende organisering av konkret erfaring med yrkespraksis i studieforløpet og profesjonell yrkespraksis i arbeidslivet og 2) praksisstudiene (og tilsvarende) og fag- eller teoriundervisningen i studiet. Forskningsbasert utdanning i fag- og praksiselementene i studiet inngår i dette elementet i modellen.
- Design av læringsforløp fra studiestart til "sertifisering", der introduksjonen av krav og forventninger utfordrer studentenes eksisterende kunnskaper og ferdigheter og profesjonelle idealer og forbilder. Utgangspunktet for et læringsforløp er både kjennskap til hva studentene allerede kan ved starten av det, hva de skal kunne ved slutten av det, og progresjonen fram til det forventede sluttresultatet.

Hver av disse fire elementene er altså problematiske. Dynamikken i komponentene er uttrykt ved at hver av de fire komponentene består av to sammenkoblede delkomponenter som bygger på og forutsetter hverandre, men som ikke er sammenfallende. Buene i hver av komponentene illustrerer det potensielt konfliktfylte i samspillet mellom dem.

- formuleringen av den profesjonelle kompetansen *versus* læreplanens formuleringer av kunnskapsområder og læringsobjekt
- det aktuelle læringsutbyttet (ved studiestart og slik det utvikler seg underveis), dvs. det studentene på et gitt tidspunkt kan *versus* de krav og forventninger som de møter i læringsforløpet fram mot profesjonell yrkesutøver
- forskning *versus* undervisning
- praksisstudiene og studiets organisering av studentenes deltakelse i konkret yrkesutøvelse der den profesjonelle kompetansen kan utøves noe ulikt på ulike arbeidsplasser *versus* den faglige innretningen i resten av studiet (teoriundervisningen), som kan være mer eller mindre rettet inn mot de enkelte fagkomponentene ( gjerne disiplin fag) eller mot profesjon generelt

Figur 2. Begrepsmessig ramme for organisering av kunnskap i profesjonsutdanningene



Sirkelen illustrerer at hver komponent står i forhold til de tre andre. I tillegg til at det er spenninger innad i hver av komponentene er det også potensielle spenninger mellom de fire komponentene. Det kommer samtidig fram to særlige spenningsforhold, uttrykt i modellen ved at to og to komponenter er plassert overfor hverandre i sirkelen og utgjør to akser.

Den ene akse retter seg mot forholdet mellom profesjonskompetansen, uttrykt gjennom læreplanen, på den ene siden, og studentenes forutsetninger og mulighet for å nå en viss sluttkompetanse. Læreplanen står i forhold både til

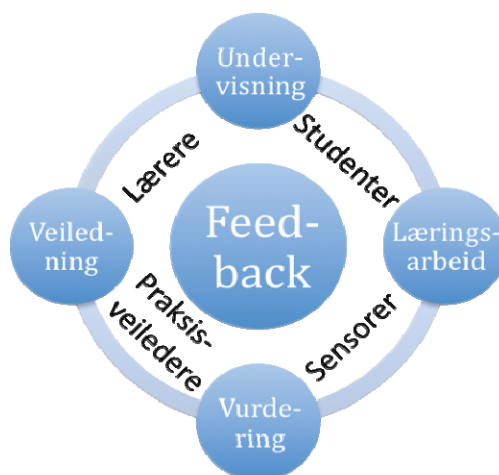
profesjonskompetansen, til studentenes kompetansenivå ved starten av studiet og det som forventes eller kreves av læring og utvikling i løpet av studiet.

Den andre aksene retter seg mot forholdet mellom forskning, på den ene siden, og yrkespraksis i konkrete arbeidskontekster, på den andre. Innholdet i profesjonsutdanningene ligger i skjæringspunktet mellom forskningsbasert kunnskap om feltet, som er felles og har et mer allment preg, og konkret yrkesutøvelse, som innebærer skjønnsmessig og situert kunnskapsbasert handling i konkrete situasjoner. Profesjonell yrkesutøvelse innebærer å handle på basis av generell forskningsbasert kunnskap og profesjonell handlingskompetanse, men overfor bestemte personer, spesifikke formål, og ut fra gitte betingelser og forutsetninger. Som sagt, det er i de daglige, konkrete aktivitetene at studentene forholder seg til de komplekse forholdene som modellen illustrerer.

### ***Utdanningsprosessene***

Organisering av profesjonsutdanning innebærer en design og iverksetting av aktiviteter som studenter og lærere inngår i og som de samhandler i. Det overordnede, begrepsmessige perspektivet danner grunnlaget for handling.

Figur 3. Sentrale aktiviteter som inngår i utdanningspraksisen og feedback som felles innslag i aktivitetene



Figur 3 retter seg mot det pedagogiske og didaktiske handlingsnivået i utdanningene og illustrerer de nøkkelaktivitetene som studiene er bygget opp rundt (undervisning, veiledning, vurdering og læringsarbeid) og de mest sentrale aktørgruppene (lærere, studenter, praksisveiledere og sensorer). Undervisning er nært forbundet med formidling, altså en slags utlegning av

fagstoff.<sup>15</sup> Formidling kan skje i en lengre sekvens, for eksempel som forelesning eller andre settinger som er definert som undervisning, eller som kortere hendelser i andre typer aktiviteter, eksempelvis i veiledning. På tilsvarende måte kan veiledning skje i forbindelse med en forelesning, altså knyttet opp til formidling, og vurdering vil alltid inngå i tilknytning til undervisning. I studentenes læring kan det inngå framlegg, eller formidling av kunnskap og/eller ferdigheter på et felt. Studentenes læringsarbeid kan omfatte deltakelse i undervisning, veiledning og vurdering. Men det omfatter også mer, for eksempel egne studier i form av lesning, jobbing med oppgaver, praktiske øvelser og prosjekt, faglig samarbeid og samhandling med medstudenter og framlegg, så vel som andre aktiviteter som de pålegges, eller selv velger å gjøre. Læringsarbeid omfatter både selvstudier, øving, jobbing sammen med andre studenter og i noen tilfeller kan det være jobbing sammen med lærere, praksisveiledere og andre. Termen er altså valgt i stedet for læring for å illustrere at det her handler om noe studentene gjør, og kan være synonym med for eksempel 'studieaktivitet' og 'å studere'. Dermed markeres også forskjellen mellom læring som aktivitet og læring som et resultat eller utbytte. Studentene kan inngå i flere typer aktiviteter, og flere grupper av aktører kan være involvert, men de som er foreslått i modellen antas å være de mest sentrale aktivitetene og aktørene. De ulike aktivitetsformene kan, som sagt, gli over i hverandre. Likevel trengs det en klassifikasjon av aktivitetene, for eksempel at en aktivitet (kort- eller langvarig) betegnes som formidling av aktørene – og tilsvarende for de andre aktivitetene.

Feedback, eller tilbakemelding, er plassert som et kjernefenomen, eller sentreringspunkt. Det er flere grunner til det. Én grunn er at forskning har dokumentert at feedback er en av de faktorene som har størst effekt på læring (Hattie 2009, Black og Wiliam 1998). En annen grunn er at feedback er et aspekt ved de ulike utdanningsaktivitetene, og at feedbackens effekt særlig framstår ved at den inngår i formidling, veiledning, vurdering og læring. Ved å styrke feedbackaspektet i de ulike aktivitetene er det sannsynlig at læringspotensialet øker for disse aktivitetene. En tredje grunn er at implementering av læringsfremmende feedbacksystemer ressursmessig sett er gunstig sammenlignet med andre tiltak (Yeh 2009).

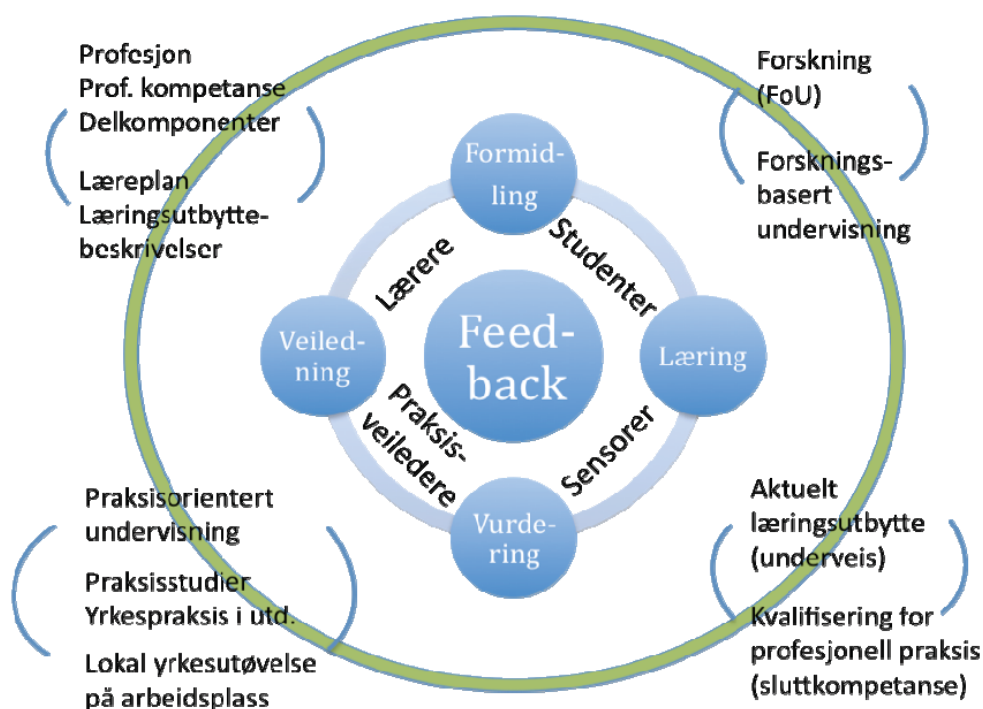
Formidling er en annen av de sterke faktorene som fremmer læring (Hattie *ibid.*), og vurdering og veiledning formulerer på hver sin måte premisser for hva som er gyldig kunnskap, hvor studentene står og hva de trenger å jobbe mer med. Det å utvikle hver av disse aktivitetsformene i lys av kunnskap om feedback kan bidra til å heve kvaliteten på utdanningene. Samtidig er det et poeng å styrke koblingen mellom formidling, veiledning, læring og vurdering. Sirkelen mellom aktivitetene illustrerer også her koblingen mellom dem, noe som er et særlig anliggende når en tenker utdanning som et forløp over tid, der ulike aktiviteter og innholdskomponenter inngår som elementer i det samlede forløpet. De kan inngå i hverandre og, ikke minst, utfylle hverandre.

---

<sup>15</sup> Formidling kan også ha en indirekte form, slik for eksempel termen *the hidden curriculum* (Snyder 1971) peker på, eller i form av artefaktens instruktive aspekt, slik Wartkofsky (1979) legger vekt på (se også Säljö 2006), men det går jeg ikke inn på.

Feedback er ikke satt inn som aktivitet i aktivitetssirkelen. Feedback formuleres her ikke som en særegen aktivitet, men som et aspekt ved alle de andre aktivitetene. Det er gjennom formidling, veiledning, vurdering og læringsarbeid at feedback opptrer. På sikt kan den forsåvidt opphøre som aktivt anvendt begrep fordi feedback blir sømløst inn i de andre aktivitetene, ikke bare i aktivitetene, men også i hvordan de står til hverandre (Perrenoud 1998).

Figur 4. Utdanningsaktivitetene og de kontekstuelle rammene og betingelsene



I Figur 4 er aktivitetene i utdanningene plassert i kontekst av rammene og betingelsene som gjelder for utdanningene. Den begrepsmessige rammen forstås her som grunnlaget for innholdet og aktivitetene i den indre sirkelen. Posisjonene til komponentene i de to sirklene er ikke statiske. Formidlingen kan for eksempel knytte an til alle de fire komponentene i den ytre sirkelen; den kan handle om profesjonskunnskap og læreplanen, forskningstemaer, praktisk yrkeskunnskap og læringsutbytte- og tilsvarende med de andre aktivitetene. Utdanningspraksisen står her også i spenningen mellom for eksempel forskning og konkret yrkespraksis, og mellom kravene som profesjonen stiller og det kunnskapsnivået som studentene har på et eller annet gitt tidspunkt i læringsforløpet. Det som står fast er feedback, som er sentreringpunktet i den samlede modellen. Feedback er en essensiell komponent i systemet på begge nivåene (sirklene), så vel som i koblingen mellom nivåene. Vi kan for eksempel tenke oss en feedbacksløyfe på rammenivået mellom formidlingen av forskning og den praktiske yrkesutøvelsen som studentene inngår i når de er i

praksisstudier, og likedan mellom læreplanens krav og studentenes læringsutbytte på et gitt tidspunkt i forløpet (for eksempel ved studiestart Dette kan på samme måte gjelde mellom forskningen og artikuleringen av profesjonskompetansen i læreplanen. På aktivitetsnivået vil det være feedbacksløyfer mellom aktiviteten veiledning og aktiviteten vurdering. Men dette er et utvidet feedbackbegrep, som bryter med det begrepet om tilbakemelding som preger utdanningsdiskursen. Vi bør se nærmere på hva som ligger i dette utvidete feedbackbegrepet.

## **Feedback**

I den norske diskusjonen om utvikling av kvaliteten på høyere utdanning, for eksempel i kjølvannet av Kvalitetsreformen, har det blitt lagt stor vekt på 'tett oppfølging' og 'tilbakemelding til studentene'. På lavere nivå (bachelor) framstår tilbakemeldingsbegrepet i stor grad som respons på en innlevert oppgave, prøve, eller eksamen, eventuelt respons på en framføring eller presentasjon. Konsekvensen av et slikt tilbakemeldingsbegrep er at en formell oppgavebesvarelse eller prosjektframlegg er grunnlaget for tilbakemelding. Tilbakemeldingsbegrepet har dermed blitt koblet til vurdering, og den har blitt del av en formell aktivitet. Det er noe som studenten får, blir gitt eller mottar fra en annen person, og tilbakemelding blir forstått som det; den meldingen, eller informasjonen, som han eller hun mottar. Når termen 'feedback' er valgt her så er det for å slippe unna det snevre og lite læringsinnrettete tilbakemeldingsbegrepet, slik det brukes i den norske debatten. Men i prinsippet er 'tilbakemelding' og 'feedback' uttrykk for det samme.

I forskningslitteraturen er det et langt bredere og mer åpent feedbackbegrep som markeres nå. Hattie og Timperley (2008, s. 81) definerer feedback som

information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance.

I definisjonen er det tre vesentlige ledd:

- det er mange kilder til feedback
- man kan selv skaffe seg feedback, i tillegg til at en kan motta feedback fra andre
- feedback relaterer seg til ens egen forståelse eller ens egen prestasjon ('egen' kan her referere til enkeltperson eller gruppe av personer)

En annen ofte sitert definisjon av feedback er formulert av Arkalgud Ramaprasad, en organisasjonsteoretiker. "Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is

used to alter the gap in some way” (Ramaprasad 1983, s. 4). Her kommer det til uttrykk to presiseringer:

- feedback gir informasjon om både standardene som gjelder på det aktuelle området, nivået på prestasjonen og hvordan gapet mellom standardene og prestasjonen kan endres
- for at informasjon kan betegnes som feedback må den følges opp av den som mottar (eller skaffer seg) feedback, ”If the information is stored in memory it is not feedback” (Ramaprasad ibid. s. 5)

I forskning på utdanning og læring har feedback i hovedsak blitt studert som element i interaksjonen mellom lærer og student/lærende om en enkelt prestasjon. Det har vært mindre søkelys på feedback i et mer langsiktig perspektiv der feedback analyseres over ulike settinger, over et lenger læringsforløp og over ulike nivåer. I organisasjonsteori framstår feedback derimot heller som kobling mellom elementer i en handlingsrekkefølge og mellom nivåer i en organisasjon. Da er feedback en mekanisme som regulerer praksisen og som driver organisasjonen i retning av målene med virksomheten, eventuelt ”bremser” eller restrukturerer når retningen er feil. I tekniske disipliner er feedback på tilsvarende måte en kontrollmekanisme. Marriam-Webster Dictionary sin definisjon illustrerer en mer teknisk tilnærming til feedback:

1 : the return to the input of a part of the output of a machine, system, or process (as for producing changes in an electronic circuit that improve performance or in an automatic control device that provide self-corrective action)☐

2 a : the partial reversion of the effects of a process to its source or to a preceding stage b : the transmission of evaluative or corrective information about an action, event, or process to the original or controlling source; also : the information so transmitted

I slike tekniske termer kan feedbackbegrepet knyttes til kybernetikk, eksempelvis det sirkulære systemet det termostaten regulerer en varmekilde i rommet, varmekilden regulerer varmen, og varmen regulerer termostaten. En slik kinestetisk basert modell finner vi igjen i sosialvitenskapene i ulike former for systemteori (Bateson 1972, Luhmann 2000, Rasmussen 2005). Vi finner også paralleller i kommunikasjonsteori og dialogisk teori (Rommetveit 1996, Dysthe 1995 og 2006, Matusov 2009).

Feedback er altså et begrep som gir mening i ulike fagmiljø. Det er i seg selv et godt utgangspunkt for å knytte satsingen på fremragende profesjonsutdanning til feedbackbegrepet. Begrepet er også fleksibelt med hensyn til teoretisk forankring av forskning på utdanning. Det er et begrep som er sentralt uansett om man jobber innen en atferdsorientert, en kognitivt orientert, en systemorientert eller en kulturelt orientert teoretisk tilnærming.

I arbeidet med å utvikle fremragende profesjonsstudier vil det å ta utgangspunkt i det utvidete feedbackbegrepet kunne tjene flere hensikter:



- fremme studentenes læring ved å utvikle de sidene ved utdanningsaktivitetene (formidling, veiledning, vurdering og læringsarbeid) som forskning har dokumentert har stor effekt på læring
- utnytte potensialet som ligger i å strukturere feedbacksløyfer til å skape indre sammenheng og framdrift i studieforløpet på tvers av aktiviteter, moduler, fagemner, praksis- og teorikomponenter og sammenheng og progresjon over studieår
- utnytte potensialet som ligger i å strukturere feedbacksløyfer til å styrke koblingen mellom utdanning og profesjonsfelt og mellom forskning og yrkesutøvelse
- forene ulike faggrupper og faglige posisjoner og samtidig danne grunnlaget for konstruktiv faglig dialog (og gjerne faglig ”strid”) med hensyn til hvordan feedback kan utvikles som læringsfremmende mekanisme i utdanningene

Det innebærer å rendyrke et læringsperspektiv på flere av de nivåene av interaksjon som inngår i utviklingen av fremragende utdanninger

- interaksjonen mellom lærere–studenter og student–student, interaksjonen mellom de ulike elementene som utgjør utdanningen, samlet sett
- interaksjonen mellom undervisningsansvarlige: Inkludert kommunikasjon, samarbeid og koordinering på tvers av moduler og emnebolker
- interaksjonen mellom utdanningen og profesjonsfeltet/praksisfeltet
- interaksjonen mellom utdanning og forskning

Men det er en forutsetning som må være til stede: Engasjement i utvikling av fremragende profesjonsutdanning og en særlig interesse for undervisning og læring (undervisning her brukt som et vidt begrep som omfatter formidling, veiledning, vurdering og, mer generelt, tilrettelegging for læring). Engasjementet må imidlertid knyttes til innsikt i og analyse av profesjonene og deres kunnskapsgrunnlag, kunnskap om undervisnings- og læreprosesser og forsknings- og utviklingskompetanse. Opprettholdelsen av engasjementet i endringsarbeidet er sannsynligvis tjent med at det er nært knyttet til begge primærvirkomhetene i institusjonen; utdanning og forskning. Og da gjelder det å gjøre selve jobbingen med utviklingen av utdanningene så forskningsrelevant som mulig. HiOA vil på ingen måte være aleine om å gå inn i en slik prosess. I den internasjonale konteksten blir det å revurdere bachelorutdanningene sett som et viktig anliggende for høyere utdanning. Det skyldes både at det legges mer vekt på forskning både i profesjonsutdanningene og i profesjonell yrkesutøvelse enn det ble gjort tidligere, og det skyldes at høyere utdanning nå står overfor - og ønsker å tiltrekke seg - et bredere spekter av studenter enn tidligere og, ikke minst, flere studenter.

Å ta et undervisnings-, lærings- og vurderingsperspektiv innebærer å ta analysen ned på det utdanningsspesifikke, substansielle nivået, der studiets innhold og aktørenes handlinger er framtreddende. Men en tydelig forankring i lokale

utdanningsmiljøer står ikke i motsetning til en generell orientering mot profesjonsutdanning. Det kan tvert imot være interessant for den enkelte utdanningen å undersøke utdanningens særegne utfordringer i perspektiv av fellestrekkene med, og forskjellene fra, andre profesjonsutdanninger. Det er interessant med tanke på utviklingen av den enkelte utdanning, altså for å begrepsfeste profesjonsutdanning som er særegen form for høyere utdanning. Det kan også være interessant med tanke på at utdanningene kan lære av hverandre. Nettopp med utgangspunkt i forskjellene mellom ulike profesjonsutdanninger framstår det som er felles for profesjonsutdanningene og det som er særegent for en enkelte utdanning. En satsing på fremragende profesjonsutdanning kan derfor ha en design som tydeliggjør både en felles innretning og fag- og utdanningsspesifikke aspekter, der allmenne og særegne trekk ved de ulike utdanningene kan formuleres. Men det er også et mellomnivå. Tar vi for oss utdanningene på HiOA står det fram fire hovedområder: Utdanningsfag, helsefag, teknologi og design, samfunnsfag. En femte kategori kunne vært kunstfag, men det ville i så fall bli en liten gruppe. Vi kan forvente å finne en del fellestrekk innen disse bredere kategoriene. Det er også utdanninger som vil kunne inngå i flere av kategoriene, for eksempel i form av en kombinasjon av helsefag og ingeniørfag, slik som bioingeniør og ortopedi.

## 4 Profesjonsutdanningenes utfordringer

I det foregående er det formulert en overgripende begrepsmessig plattform for satsingen på fremragende profesjonsutdanning. I denne delen trekker jeg veksler på den plattformen og formulerer i en mer sammenfattet form utfordringer som høgskolene som blir universitet står i.

### ***Posisjoneringen av utdanning***

Oppgavene som de profesjonelle står overfor i samfunnet utvikles og endres. Det er et gjennomgående trekk at profesjonene får nye oppgaver, utvidete oppgaver, mer komplekse forhold som de skal forholde seg til, økt spesialisering, større spekter av steder for profesjonsutøvelse og nye samarbeidsformer. Kravene til kunnskap øker.

### **Innretningen av utdanningene**

Utdanningene skal kvalifisere studentene til yrkespraksis i en mer mangfoldig og sammensatt yrkesverden, samtidig som oppgavene blir mer spesialiserte og krever faglig fordypning. I tillegg er det å delta i selve endringen av yrkeslivet, altså deltakelsen i utviklingen av faget og konstitueringen av den profesjonelle identiteten, et ytterligere krav som forventes å gjelde for de kandidatene som kommer ut i arbeidslivet. Dette stiller nye krav til innholdet i utdanningen og hvordan arbeidsformene, undervisnings-, lærings- og vurderingsmetodene forbereder til den praksisen som gjelder i profesjonsfeltet, så vel som til de formene for praksis som kan komme til å gjelde. Kravene til livslang læring øker, profesjonskvalifisering er ikke lenger bare en oppgave for utdanningene, det er også en del av arbeidssituasjonen. Det setter også søkelyset på hvordan utdanningen knytter undervisningen og læringen til yrkesfeltet og konkret yrkespraksis. Skal studentene først og fremst lære de oppgavene som yrkesutøverne på praksisstedet allerede behersker, eller skal de også delta i arbeid med å utvikle yrkespraksisen? For mange av utdanningene gjelder det tilretteleggingen og gjennomføringen av praksisperiodene, men det dreier seg mer allment om de formene for kontakt med yrkesfeltet som utdanningene legger opp til. Hvilken plass skal kritisk distanse og kritisk refleksjon over gjeldende praksis ha i utdanningene? Kan kritisk tenkning komme til å stå i veien for studentenes tilegnelse av og inkludering i den profesjonelle kulturen og praksisen? Og det dreier seg om innholdet i lærestoffet, utvalget av undervisningstema, oppgaver som studentene jobber med og arbeidsformene. Spørsmålet som kan stilles er: Hva er profesjonenes funksjon i samfunnet, deres oppgaver og arenaer for yrkesutøvelse, og hvilke utfordringer skal de kandidatene som nå er i utdanning kvalifiseres til?

### **Praksisstudier**

Praksisstudiene (her forstått som det som vanligvis betegnes som praksisperiode) er kanskje den komponenten i profesjonsutdanningene som

særlig tydeliggjør utdanningenes posisjon overfor yrkesfeltet. Utdanningene har ulike tradisjoner her. Ingeniøruddanning og sykepleierutdanning er kanskje motsatser. For begge er tilknytningen til yrkesfeltet tett, men på ulike måter. Sykepleierne var tidligere lagt til sykehusene, og fortsatt har studentene store deler av utdanningen i yrkesfeltet. Ingeniøruddanningen har ikke praksisperiode, men samarbeider tett med industrien om undervisningsopplegg både i utdanningskonteksten og i industrikonteksten. Bør for eksempel sykepleierstudentene ha så mye som halvparten av studiene knyttet til yrkespraksis? Er ingeniørens hovedprosjekt i tredje studieår en modell som andre utdanninger kunne lære av? Hovedprosjektet består i stor grad i at studenter utvikler nye ideer for industrien, de kan utvikle nye produkter som bedriften eventuelt kan satse på å videreutvikle i framtiden. Her har vi altså en situasjon der studiene går inn i en praktisk yrkeskontekst for å bringe ny kunnskap inn, ikke lære det de som arbeider der allerede kan.

En vanlig modell for de fleste utdanningene har vært at det er en eller to studenter ved hvert praksissted, og det har vært lagt til rette for en en-til-en kontakt mellom student og veileder (i noen tilfeller to studenter). Det er en modell som er bygget på mesterlære som systemet for kvalifisering, der lærlingen fulgte mesteren, observerer, får avgrensede oppgaver og ansvar, og gradvis lærer det mesteren kan (Lave og Wenger 1991). Observasjon og etterligning av mesterens handlinger danner så grunnlaget for språkliggjøring av den profesjonelle kompetansen. I noen tilfeller er språkliggjøringen svak og ses på som et unødvendig element (Kvale, xxxx). Flere studier begynner nå å innføre ordningen med mange studenter på hvert arbeidssted. Da oppstår det nye relasjoner mellom utdanningsinstitusjon og arbeidssted, i tillegg til at det skaper nye læringsbetingelser for studentene. Det er opplegg der studentenes refleksjon, både i etterkant og i forkant av konkret yrkesutøvelse, kommer mer i forgrunnen (Halse 2005, 2006). Spørsmål som også reiser seg er for eksempel hvordan veiledningen organiseres og hvilken rolle lærerne fra utdanningen har for veiledning i praksis.

### **Utdanning og yrkesfelt**

Et annet aspekt som henger sammen med de foregående gjelder mulighetene for kommunikasjon mellom utdanning og praksisfelt, både direkte knyttet til undervisning, men også på et mer overordnet plan. Benner et al. (2009) legger for eksempel vekt på at teoriundervisningen i sykepleierutdanningen i for liten grad problematiserer yrkesrelaterte problemstillinger, både praktisk og teoretisk forankrete. De kritiserer teoriundervisningen (klasseromsundervisning) for i stor grad å være opplisting av fakta og teoretiske poeng og perspektiver, uten å knytte de til yrkesrelevante tema. På den måten blir teori- og praksiskomponentene i utdanningene løsrevet fra hverandre, og mulighetene for overføring av kunnskap på tvers av de to kontekstene svekkes.

På et mer overordnet plan framtrer det også muligheter for å etablere fellesarenaer der utdannere og forskere på feltet møter utøvere på yrkesfeltet. Også her er det tiltak på gang for å etablere slike kontekster for kommunikasjon på tvers at grensene for utdanning og forskning, og yrkesfeltet. HUSK-prosjektet

ved sosionomutdanningen og arbeidsplassert førskolelærerutdanning er eksempler på slike fellesarenaer.

Det er altså flere eksempler på at profesjonsutdanningene i høgskolene posisjonerer seg mot yrkesfeltet på en mer proaktiv måte, ikke bare når det gjelder forskning, men i utdanningen av nye yrkesutøvere. Men det er tiltak som er i støpeskjeen, det er behov for videreutvikling av dem både med hensyn til å utvikle modellene for samhandling med yrkeslivet og etablere strukturer der praksiskomponenten inngår i det samlede utdanningsforløpet på konstruktive måter.

### **Det høyere utdanningsfellesskapet: Universitet med profesjonsprofil**

Når høgskoler blir universitet plasserer de seg annerledes i et nasjonalt og internasjonalt fellesskap av høyere utdanning og framhever tilhørigheten til universitetsfellesskapet. En profesjonsinnrettet profil knytter an til universitetene på ulik måte, siden universitetene har både disiplinbasert og profesjonsrettet utdannings- og forskningsvirksomheter. Hvordan vil institusjonene inngå i det nasjonale forsknings- og utdanningsfellesskapet? Internasjonalt vil universitetsstatusen sannsynligvis bidra til bedre muligheter for samarbeid, særlig innen forskning. Hvordan bygger institusjonene opp beredskap til å inngå i mer omfattende internasjonalt samarbeid?

### ***Utdanningens doble forankring: Utdanning, forskning og yrke***

Det er et press på utdanningene om å legge mer vekt på sammenhengen mellom utdanning og forskning, og det vil sannsynligvis bestå ved at institusjonen blir universitet. Premissen at utdanningen skal være forskningsbasert er gitt ved Lov om universiteter og høgskoler, men har blitt tillagt mer vekt på universitetene enn i høgskolene. De vanligste måtene å forstå termen 'forskningsbasert utdanning' ser ut til å være (1) at det som formidles gjennom pensum og undervisning bygger på forskning, (2) at oppgavebesvarelsene følger en akademisk sjanger og (3) at studentene deltar i forskningsprosjekt. Mens de to første tolkingene er lite dyptgripende, kan vi spørre om ikke den tredje er for dyptgripende. Det er neppe realistisk at alle studentene ved HiOA kan delta i forskningsprosjekter, men det er et krav at alle skal ha en grunnleggende kjennskap til vitenskapelige tenkemåter og arbeidsformer. Det er derfor grunn til å se nærmere på begrepet forskningsbasert utdanning, undervisning eller læring, men også å kartlegge undervisningsopplegg som har elementer av forskningspraksis i seg og undersøke mulighetene for å videreutvikle oppleggene og å dele erfaringene med andre.

De dilemmaene som Grimen (2008) beskriver aktualiserer nødvendigheten av å formulere strategier for å balansere forskningens forankring i profesjon og profesjonell praksis mellom to hensyn; forske til beste for profesjonene, på den ene siden, eller kritisk, distansert analyse av profesjonene og profesjonell praksis, på den andre. Utfordringene blir neppe mindre for utdanningene. Studiene av profesjonsutdanninger ved Carnegie Foundation har satt søkelyset

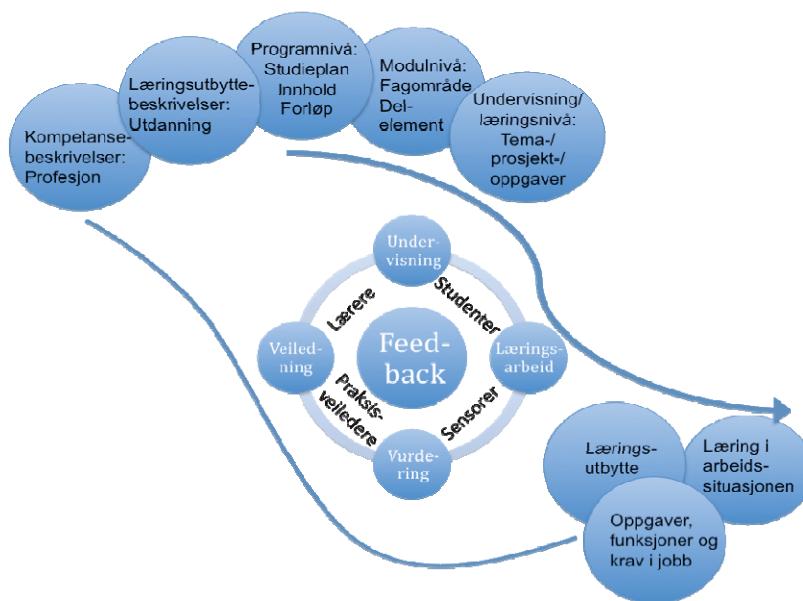
på en tendens til å vektlegge kritisk tenkning på bekostning av det som betegnes som "inclusion", eller profesjonell dannelse. Spørsmålet er om forskningens prinsipielt kritiske og problematiserende tilnærming kan i utdanningssammenheng svekke kvalifiseringen til yrkesutøvelse. Utdanningens doble forankring i både forskning og yrkespraksis er kanskje et tema som blir særlig aktuelt å finne konkrete løsninger på i utviklingen av fremragende profesjonsutdanning. Dette er et konkret problem for de som arbeider i profesjonsutdanningene ved HiOA.

Samtidig som utviklingen i retning av sterkere sammenheng mellom utdanning og forskning, er det i flere utdanninger ved HiOA uttrykt bekymring for at vektleggingen av forskning kunne gå på bekostning av utdanningenes innretning mot yrkespraksisen. Innretning mot yrkesutøvelse, ivaretagelse av samfunnsmandatet som yrkene har, kandidatenes kvalifikasjoner i arbeid med barn, ungdom med problemer, familier i krise, syke og gamle blir lagt stor vekt på i utdanningene. Hvordan kan utdanningene sikre at disse direkte yrkesrelaterte utdanningsoppgavene blir ivaretatt i framtiden, når kravet til forskningsinnretning søker? Spørsmålet reises ikke først og fremst som en innvending mot forskningsbasert utdanning. Tendensen er heller at det er ønskelig med både klarere forskningsprofil på utdanningene og sterkere forankring til profesjon og profesjonsfelt.

### ***Kunnskapsorganisering og organisering av studieløpet***

Et annet forhold gjelder organiseringen av studieløpet, koblingen mellom elementene i det og progresjonen i læringsforløpet. Progresjon gjelder både innad i bachelorprogrammene og etter hvert også mellom bachelorprogrammene og masterprogram. Dette har mange aspekter, og jeg skal bare nevne noen. Ett aspekt er hvordan studieprogram og fag- og undervisningsplanet konstrueres. Som jeg har vært inne på tidligere må det designes forløp der det substansielle innholdet organiseres sekvensielt: Noe kan gå parallelt og noe må følge etter noe annet. Det substansielle innholdet knyttes an til aktiviteter: Formidling, veiledning, læringsarbeid og vurdering. Det er i disse aktivitetene at innholdet konstitueres og læringen skjer. Da blir det avgjørende for kvaliteten på utdanningen at det konkrete innholdet, de konkrete oppgavene som studentene jobber med og veiledningen og vurderingen realiserer de overordnede intensjonene for utdanningen. Som utgangspunkt kan en si at retningslinjen for etablering av sammenheng mellom delene forutsetter at en tenker, og designer forløpet, på programnivå (hele tre- eller fireårsløpet), konkretiserer på modulnivå og handler på temanivå. Figur 5 representerer et forsøk på å billedliggjøre en slik sammenheng. I pedagogisk teori er en slik refleksjon innen feltet lærerplanteori og problematikken knyttet til realiseringen av læreplanen i konkret undervisning, veiledning, læring og vurdering.

Figur 5. Aktivitetene i utdanningen sett i et læreplanperspektiv



Koblingen mellom elementene i utdanningene har også en annen dimensjon: Kommunikasjonen, samarbeidet og koordineringen mellom lærere og mellom modul eller eventuelle modulteam. Et aspekt som særlig studentene trekker fram er om responsene de får fra lærerne og veilederne stemmer overens eller spriker - om lærerne legger vekt på de samme aspektene ved kunnskapsfeltet og profesjonsutøvelse. Forskjeller i lærernes vektlegging kan selvsagt være en styrke, i form av at studentene får et nyansert perspektiv på kunnskapsfeltet og yrkespraksisen. Problemet som holdes fram er imidlertid at forskjellene skaper forvirring og dermed svekker læringen.

Et annet aspekt ved dette forholdet gjelder hvordan ulike moduler knytter an til og har relevans for andre moduler. Det er forskjell mellom utdanningene i hvordan de ser på dette forholdet, noe som selvsagt kan ha sammenheng med at det er forskjeller mellom utdanningene med hensyn til hvordan elementene knytter an til hverandre, sett med et faginternt blikk. Koblingen mellom de enkelte modulene og de tematiske komponentene, progresjonen og kommunikasjonen på tvers av faggruppene setter søkelyset mot profesjonsinnretningen av studiet. Men det har også å gjøre med hvordan en håndterer det forhold at utdanningene skal kvalifisere i to retninger: Mot yrkespraksis etter bachelorutdanning og mot videre studier, master og muligens doktorgrad. Dette er to nokså ulike veier. Spørsmålet er om én strømlinjeformet bachelorutdanning kan dekke begge, eller om det for eksempel bør være rom for spesialisering i bachelorstudiet som peker i den ene eller den andre retningen. Man kan også spørre om det vil være hensiktsmessig å ha en mellomliggende komponent som bygger bro mellom yrkesorienteringen i bachelorprogrammet og en mer akademisk innrettet mastergrad. Et annet spørsmål er hvilken plass "paragraf 5-mastergrader" skal få og koblingene mellom slike master- og bachelorgrader.

Et mer uvanlig innspill har vært at en kunne tenke seg tilbud, utfordringer eller noen særegne tiltak for studenter som setter seg høye mål og som er interessert i å strekke seg langt for å oppnå gode læringsresultater. I faglitteraturen er det en type intervensjoner i læring som går under betegnelsen 'acceleration'. De er rettet inn mot såkalte "high achievers", eller de som er ekstra motiverte. I Hatties (2009) oversikt over effekten av ulike tiltak på læring rager 'acceleration' som ett av de tiltakene som har aller størst effekt på læring. Et slikt tiltak kunne også ha effekt i form av "spin-off" på studentmiljøet i det store og hele. Hattie reiser spørsmålet om hvorfor ikke slike eller lignende tiltak brukes mer, ikke bare for de spesielt motiverte, men mer allment. Allment formulert dreier dette seg om hvordan studiet legger opp til å utfordre studentene faglig, men på ulike nivå, på en slik måte at det sikres at alle har noe å strekke seg etter, krav som både er utfordrende og oppnåelig.

### ***Fremragende profesjonsutdanninger—utfordringer og muligheter***

Jeg har her formulert en rekke utfordringer knyttet utviklingen av høgskoleutdanningene og strategien i retning av å bli universitetsstudier. Momentene ovenfor er ikke nye tema som har dukket opp i forbindelse med strategien for at HiOA skal bli universitet. Utdanningene er allerede i gang med utviklingstiltak på mange av disse områdene, og noen utdanninger har kommet lenger en andre. Et neste skritt kan derfor være både å gå videre i kartleggingen av de faglige utfordringene, men med mer vekt på å identifisere strukturer, tiltak og praksiser som viser hvordan fagmiljøene griper utfordringene an, hva som prioriteres, finne eksempler på vellykkete tiltak, men også trekke fram problemer som oppstår. Målet kan være å formulere både utdanningsspesifikke og generelle måter å gripe an en strategisk satsing på etableringen av fremragende, yrkesrettete og forskningsbaserte profesjonsutdanninger.



## Referanser

- Bateson, G. (1972, *Steps to an ecology*, pp. 448-466. New York: Ballantine Books.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998, *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Stony Brook: State University of New York at Stony . Søkt på <http://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/26013>.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (2001, *Reinventing Undergraduate Education: Three Years after the Boyer Report*. Stony Brook: State University of New York at Stony Brook. Søkt på <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>.
- Boyer, E. L. (1990, *Scholarship Revisited*. Princeton, NJ: Princeton University, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Benner, P., M. Sutphen, V. Leonard & L. Day 2010, *Educating nurses. A call for radical transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brew, A. (2006). *Research and teaching. Beyond the divide*. NY: Palgrave MacMillan.
- Bruner, J. (1996). *Actual worlds, possible minds*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Clark, B. (1995). *Places of inquiry*, Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning, *Journal of Higher Education* 68(3), 241-255.
- Cooke, M., D. M. Irby & B. C. O'Brien (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davoteam davinci (2010). Evaluering av Arbeidsplassbasert førskolelærer-utdanning. September 2010.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken – kva ein tidlegare ukjent artikkel fotel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(6), 456-469.
- Feedback. (2010). In Merriam-Webster Online Dictionary. Søkt på <http://www.merriam-webster.com/dictionary/feedback>
- Foster, C. R., L. Dahill, L. Golemond & B. W. Tolentino (2005). *Educating clergy: Teaching practices and pastoral imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibbs, G. & H. Dunbar-Goddet (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 34(4), 481-489.
- Grønn, T. (2010). Fokus på praksisstudier og kvalitetssikring av praksis. Komparativ analyse av de av HiOs heltids bachelorstudier som har ekstern, veiledet praksis som krav i rammeplanen. HiO april 2010.
- Halse, K. (2005). Kliniske studier i sykepleierutdanningen – studenters læring når en stor gruppe studenter sammen overtar ansvaret for pasienter. *Norsk Tidsskrift for Sykepleierforskning*, 7(3), 3-17.
- Halse, K. & A. M. Hage (2006). An acute hospital ward, densely populated with students during a 12-week clinical study period. *Journal of Nursing Education*, 45(4), 133-136.
- Hattie, J. A. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1):81-112.

- Heggen, K. (1995). *Sykehus som 'klasserom'*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøvelse. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Huber, M.T. & P. Hutchings (2005). *The advancement of learning. Building the teaching commons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kalleberg, R. (1999). Universiteter—institusjoner i det sivile samfunn. *Sosiologi i dag*, 1999, nr. 1, 75-99.
- Kyvik, S. & B. Lepori (2010). *The research mission of higher education institutions outside the university sector*, Dordrecht: Springer
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning, s. 21-27.
- Luhmann, N. (2000). Sociale systemer. Grundrids til en almen teori. *København: Hans Reitzels forlag*
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning, s. 28-38.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers
- NOKUT (2010). Senter for fremragende utdanning. Søkt på [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/Oppdragsbrev\\_KD\\_SFU.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/Oppdragsbrev_KD_SFU.pdf)
- NOU2008:3. Sett under ett. Søkt på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/NOU-2008-3.html?id=497182>
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rasmussen, J. (2005). *Viden om utdanning: uttannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo: Cappelen Akademiske, s. 88-104.
- Schoenfeld, A. H. (1988). When Good Teaching Leads to Bad Results: The Disaster of "Well-Thought" Mathematics Courses, *Educational Psychologist*, 23(2), 145-166.
- Scholarship. Merriam-Webster dictionary (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/scholarship>)
- Slagstad, R. (2007). Det nye universitetet, *Morgenbladet* 23.2.
- Smeby, J-C. 2007, Bør undervisningen på høyskolene være forskningsbasert? SPS-kronikk nr. 1 2009. Søkt på <http://www.hio.no/content/view/full/55586>
- Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. A. Molander og L.I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget, s. 87-102.
- Snyder, B.R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.
- Stensaker, B. og A. Vabø (2009). Fusjonsiver i høyere utdanning. *Forskningspolitikk*, 3/2000, s. 22-23.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institutional Press.

- Sullivan, W. M., A. Colby, J. W. Wegner, L. Bond & L. S. Shulman (2007). *Educating lawyers: Preparation for professional law*. San Francisco: Jessey-Bass.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Thomsen, O. B. (1975). *Embedsstudiernes universitet*, København, Akademisk Forlag.
- UHR (2010). Senter for fremragende utdanning, SFU. Universitets og høgskolerådet. Søkt på [http://www.uhr.no/documents/SFU\\_Utredning\\_180609.pdf](http://www.uhr.no/documents/SFU_Utredning_180609.pdf)
- Välimaa, J. & M.-L. Neuvonen-Rauhala (2010). 'We are a training and development organisation' – Research and development in Finnish polytechnics. I S. Kyvik & B. Lepori (Red.) (2010). *The research mission of higher education institutions outside the university sector*, Dordrecht: Springer, s. 135-154.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht, Boston, London: D. Reidel Publishing Company.
- Yeh, S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3), 220-232.