

## **Rekruttering, studiesituasjon og kompetanse**

*Ei undersøkning av rekruttering og kvalifisering til sosialt arbeid*

Kåre Heggen

Lars Jørgen Vik

## Forord

I mai 2006 vart det inngått ein avtale mellom Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere – FO – og Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier om gjennomføring av prosjektet "Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: forskjeller i rekruttering, kunnskapsforståelse og kompetanse". I kontrakten blir prosjektets innhald presisert på følgjande måte:

*"Prosjektet vil studere likheter/forskjeller mellom barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i a) rekruttering til utdanningene og motivasjon for yrket, b) kunnskapsforståelse og profesjonsidentitet, c) valg av arbeidsområde og kompetansedekning gjennom utdanning."*

Prosjektets datagrunnlag er den såkalla StudData-basen ved Senter for profesjonsstudier som inneheld surveydata frå studentar i ulike profesjonsstudiar ved starten og ved slutten av studieløpet, i tillegg til data nærare tre år etter avslutta utdanning. Det blir gjort meir inngåande greie for datagrunnlag og metode i kapittel 2. Dei spørjeskjema som er brukt i innhentinga av data, er lagt ut på Senter for profesjonsstudier si nettside, med adresse, <http://www.hio.no/content/view/full/9180>.

Etter avtalen skulle prosjektet føre fram til to former for rapportering. For det første ei plenumsførelesing på FO-kongressen på Gardermoen 22. november 2006. For det andre ein skriftleg rapport innan mai 2007. Plenumsforedraget vart halde av prosjektleiar Kåre Heggen 22. november. Vi presenterer her rapporten. Det er ikkje nokon omfattande rapport. Det har samanheng med at prosjektet det er inngått avtale om, er svært lite, totalt omfang på vel eitt månadsverk, inklusiv foredraget på FO-kongressen. Rapporten er derfor først og fremst ein empirisk gjennomgang av nokre utvalde data.

Prosjektet har vore leia av professor Kåre Heggen (Høgskulen i Volda og Høgskolen i Oslo). Men også førstelektor Lars Jørgen Vik (Høgskulen i Volda) har deltatt i arbeidet med analyse av StudData-materialet innafor si stilling ved HVO. Rapporten er forfatta i fellesskap mellom Heggen og Vik. Også professor Lars Inge Terum ved Senter for profesjonsstudier har deltatt i diskusjonar om rapporteringa frå prosjektet.

Den rapporten som blir lagt fram har tre empiriske hovudkapittel. Det første konsentrerer seg om rekrutteringa til sosialt arbeid. Med rekruttering siktar vi då til både kva som kjenneteiknar studentane som tek fatt på si sosialarbeidarutdanning i forhold til sosial bakgrunn og erfaringar, men også kva perspektiv dei nye studentane har på utdanning og yrke. Det andre kapitlet konsentrerer seg om studieforløpet, studentane sin innsats og arbeidsmåtar og

vurdering av studiet. Det tredje hovudkapitlet prøvar å gripe nokre sider ved sosialarbeidarane sine perspektiv nærare tre år etter avslutning av utdanninga. Korleis vurderer dei no studiet og ikkje minst korleis vurderer dei studiet i forhold til eventuell inngang i yrkeslivet?

I presiseringa av prosjektets innhald over, ser ein at omgrepet *profesjonsidentitet* er trekt inn. Profesjonsidentitet handlar om relasjonen mellom profesjon, kunnskap og yrkesfelt. Klassiske definisjonar av ein profesjon handlar nettopp om at ein gjennom lengre utdanning tilegnar seg ein bestemt kunnskapsbase som i neste omgang gir tilgang til bestemte yrke, yrke som personar utan denne bestemte utdanninga ikkje kan få (Torgersen 1972). I denne rapporten er omgrepet profesjonsidentitet trekt inn i forhold til spørsmålet om studentane har eit medvite forhold til kva som er viktige kunnskapar i utøvinga av yrket (for meir inngåande drøfting av forholdet mellom profesjon og identitet, sjå Heggen (2007).

Oslo/Volda mai 2007

Kåre Heggen og Lars Jørgen Vik

## 1. Profesjon og kvalifisering

Profesjonars kvalifisering og kvalifikasjon er ein viktig del av dei strukturelle vilkåra rundt yrkesutøving. Det er difor viktig å studere korleis profesjonsutøvarar blir kvalifisert, tilegnar seg kunnskap og kompetanse. For å starte ein diskusjon om dette emnet, må vi ha eit innhald i omgrep som profesjon, kunnskap og identitet (jf. Lahn & Jensen 2007, Rønnestad 2007 og Heggen 2007).

Ein viktig forfattar i nyare profesjonsteori, er Abbott (1988), som særleg legg vekt på omgrepet jurisdiksjon. Det siktar særleg til at ein profesjon igjennom samspel/forhandling får offentlege aksept for at dei rår over eit kunnskapsfelt og spesiell kompetanse. Offentleg aksept kan handle om ein allmenn aksept i samfunnet, eller eit meir formelt juridisk vern av eit bestemt yrkesfelt. Salling Olesen ser profesjonalitet som det spesifikke vilkåret for konstruksjon av ein profesjonell identitet: a) relativt homogen kunnskapsbase, b) som set ei gruppe menneske i stand til å identifisere seg med ein arbeidsfunksjon, c) og dermed også identifisere kvarandre (Salling Olesen 2004). På denne bakgrunn kan vi slå fast at det ligg ei stor utfordring på profesjonsutdanninga. Ho skal skape ein relasjon mellom eit kunnskapsfelt og eit yrkesfelt, og tilegninga av kunnskapsbasen skal identifisere studenten som yrkesutøvar og som profesjonsmedlem.

Kunnskapsomgrepet er altså svært sentralt i profesjonsdebatten. Og det vi kan slå fast er at formaliseringa av mange relativt kortvarige profesjonsutdanningar til det vi kan kalle velferdsstatens yrke (sosialarbeidar, lærar, sjukepleiar, førskulelærar osv) impliserer at teoretisk kunnskap har fått ein meir dominerande plass enn då opplæring til slike yrke i større grad skjedde i yrkesfeltet. Teoretisk kunnskap handlar om omgrep eller teoriar (påstandar – slutningar) om samanhengar mellom faktorar, om yrkesoppgåver og yrkesutøving som ein kan ha nytte av i utøvinga av yrket.

Det første spørsmålet som skal stillast er om yrkesfelt og yrkesoppgåver faktisk treng teoretisk kunnskap? Kva oppslutning det er i yrkesfeltet og blant studentane om kor viktig teoretisk kunnskap er i kvalifiseringa for yrket? Spørsmålet er interessant sett i forhold til at mange av profesjonsutdanningane til "velferdsstatsyrke" starta som opplæring i praksis (mesterlæring), men etter kvart har blitt akademisert. Spørsmålet er vidare om det trengs eit systematisert fagspråk for profesjonell yrkesutøving, og om det i så fall er nødvendig at opplæringa i dette fagspråket skjer gjennom formell utdanning på høgskulen. SäljØ (2004) peikar her på at fagspråket kan ha tre viktige funksjonar: a) *den utpeikande* (peike på kva

som er viktig, forgrunn/bakgrunn etc), b) *den semiotiske* (gir oss ein reiskap til å reflektere/diskutere om t.d. forklaringa stemmer med virkeligheita) og c) *den retoriske* (det og kunne uttrykke noko/ha meining om noko, gir handlingsgrunnlag). Säljö framhevar først og fremst kva meining språket eller fagkunnskapen kan ha som instrument for refleksjon i praksis, og ikkje fagkunnskapens instrumentelle funksjon, som grunnlag for å handle på ein bestemt måte.

Men når ein vurderer teoretisk kunnskap sin legitimitet i profesjonsutdanning, må ein også ta ein annan distinksjon med i diskusjonen. Vi tenkjer då på at formaliseringa av profesjonsutdanning gjennom vekt på teoretisk kunnskap kan ha innverknad på profesjonell status på særleg tre måtar: 1) Som *allmenndanning* – tilegning av generell kunnskap om samfunn og sosiale forhold for å "bli tatt på alvor" som profesjonelle i forhold til tenestemottakarar med stadig høgre allment kunnskapsnivå. 2) Som *felles kunnskap* – tilegning av profesjonens felles kunnskap, strategisk viktig for å identifisere og legitimere profesjonen (Abbott 1988, Freidson 2001, Salling Olesen 2004). 3) Som *handlingsrelatering* – teoretisk kunnskap som har noko å seie for kvaliteten på praktisk handling i yrkesfeltet.

Dei to avsnitta over argumenterer for fagkunnskapens betydning i profesjonsutdanninga. I dette ligg ei forventning om at profesjonsstudenten skal gripe desse sidene ved omgrep og teoriar som blir vektlagde i utdanninga, og bruke desse i sin identifiseringsprosess.

Spørsmålet er om det er dette som faktisk skjer. Mange forskarar understrekar kor kompleks denne relasjonen mellom utdanning og yrkesutøving faktisk er. I utdanningskonteksten kan det ofte bli skapt inntrykk av ein enkel, gjerne teknisk relasjon mellom teori og praksis, der kunnskap kan direkte omsettast i praksis (Schön 1983, Eraut 1994). Slik vil det sjeldan vere. Med slik forventning, kan ein forstå Eraut sin påstand om at nokre studentar kan ende opp med å oppfatte teorien som totalt ubrukeleg. Og dersom fagkunnskap slik blir sett på sidelinja fordi den ikkje held det "den lova", kan det skjerme for andre og meir realistiske måtar å bruke fagkunnskap på. Det blir då også viktig å diskutere kva slags relasjonar mellom lærarar, studentar og yrkesfelt profesjonsutdanning byggjer på (Barnett, Becher og Cork 1987).

Forholdet mellom teoretisk kunnskap og handlingsevne er komplisert. Fleire forskarar har vore opptekne av dette, t.d. Ryle (1980) som har innført det klassiske skilje mellom "knowing that" og "knowing how" – og der relasjonen på ingen måte er eintydig. Nortvedt og Grimen seier at det ofte kan vere nødvendig å vite for å kunne handle, men at det ikkje utan vidare er slik alltid (Nortvedt og Grimen 2004). Ein kan t.d. kunne mykje teoretisk om barn, utan å bli betre i å kommunisere med barn. Og på den andre sida kan det vere mykje ein må ha gjort (ha erfaring med), før ein kan skaffe seg kunnskap om det. Kan ein t.d. ha kunnskap om

sterke emosjonar – kjærleik, hat, sinne – utan å ha erfart det? Og kva kunnskap kan ein ha om kulde eller varme, utan å ha erfart det? Grimen og Nortvedt har fleire grunngjevingar for at praktisk kunnskap er noko anna enn teoretisk kunnskap, slik det er gjort greie for over. Eit poeng er at praktisk kunnskap er *kroppslig*, i større grad enn teoretisk kunnskap i alle fall treng å vere. Der teoretisk kunnskap kan dreie seg om spørsmålet om ein kan Piaget sin teori eller ikkje, er praktisk kunnskap "avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene og i mindre grad i språk. Man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe" (s. 173).

Ei anna sentral grunngjeving er at den praktiske kunnskapen berre kan utøvast i eit førstepersonperspektiv, og at kunnskapen i stor grad er verksemdspesifikk. Det vil seie at praktisk kunnskap berre kan utviklast ved at personen er til stades i den spesifikke praksiskonteksten, fordi det nettopp er bestemte erfaringar her som utviklar denne kunnskapen. I ein slik spesifikk yrkessituasjon, kan det tenkjast at teoretisk kunnskap har noko å seie, t.d. ved å gi inspirasjon eller assosiasjonar som kan påverke handling. Men Grimen og Nortvedt peikar på at det meste av det vi tek for gitt i samhandlingssituasjonar ikkje byggjer på aktive undersøkingar eller refleksjon (sentralt i teoretisk kunnskap), men er meir implisitte resultat av sosialisering. Døme på kunnskapselement som i særleg grad er knytt til praktisk erfaring, er tolking og handling i forhold til *sansekvalitetar* – t.d. stemningar knytt til sjukdom eller personleg krise, til barns angst, fortvilning eller glede. Praktisk handlingskunnskap kan her ikkje berre overførast gjennom argumentasjon og grunngjeving, men gjennom eiga erfaring.

Denne diskusjonen av kunnskapsomgrepet viser at det er ein kompleks relasjon mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Ein ikkje uvanleg tanke om at praktisk handling kan sjåast som anvendt teori, held ikkje særleg langt. Den viktigaste grunnen er som vi har vore inne på over, at evna til å handle på ein adekvat måte, i vesentleg grad har sitt grunnlag i andre kjelder enn i teoretisk kunnskap. Den sosiale samhandlingssituasjonen er rett og slett for kompleks og mangsidig til at sosial- eller helsearbeidaren si handling kan hente sitt grunnlag utanfor konteksten. Det er sosialarbeidaren i lag med brukaren, i den spesifikke situasjonen, som ofte må handle adekvat, bygd på den konkrete situasjonen, og bygd på sosialarbeidarens personlege skjøn og eventuelt på inspirasjon frå teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap er alternativt ein del av det grunnlaget for refleksjon som sosialarbeidaren (eller læraren) tek med seg inn i yrkesfeltet, og som bevisst eller ubevisst kan bli brukt for å finne gode handlingsalternativ.

Alle disse perspektiva på kunnskap viser at profesjonsdebatten er prega av djup skepsis til ei enkel og idealtypisk framstilling av relasjonen mellom teoretisk kunnskap innhenta i skulekonteksten og profesjonell handling i yrkesfeltet.

Problemet handlar også om forholdet mellom utdannings- og praksiskonteksten. Lave og Wenger skriv om sosiokulturell læring i kontekstar, gjennom omgrep som praksisfellesskap og situert læring (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Det handlar m.a. om at det vi lærer er prega eller "farga" av den konteksten (den praksisfellesskapen) læringa skjer og der den blir brukt, og har meining der, og at det kan vere problematisk å gi læringsinnhaldet i ein kontekst meining overført til ein heilt annan kontekst (læring for eksamen, ikkje for yrkesfelt osv).

Eraut (1994) er ikkje særleg tydeleg på korleis teoretisk kunnskap kan få meining og nytte i praksis, men han er oppteken av det han kallar *tolkingar* eller *assosiasjonar* brukt i ein profesjonell løysingsstrategi. Andre forskarar omtalar dette som *kunnskapsnettverk* som studentar eller yrkesutøvarar kan knyte seg til, som ikkje er statiske, men som kan utviklast gjennom ei profesjonell livsbane (Knorr Cetina 2001). Han snakkar om at teori i slik forstand kan skape ei forventning om at kunnskap som uferdig og som må utfyllast (structure of wanting) i forhold til praksisfeltet, og på den måten få meining i den praktiske situasjonen. Slik vi oppfattar både Eraut og Cetina, er det snakk om teoretisk kunnskap meir som reiskap til å tenkje/reflektere med – i situasjonen, i lag med praktisk kunnskap, enn av instrumentalitet.

Denne framstillinga viser noko av utfordringane som ligg i ein høgskulebasert modell for profesjonskvalifisering. Profesjonsutdanningane har i aukande grad eit preg av masseutdanning. Dvs at ein stadig aukande del av ungdomskulla tek høgare utdanning. Mange med relativt svake karakterar frå vidaregåande skule, truleg også mange med svak eller usikker motivasjon for nett dette profesjonsstudiet, satsar på dei kortvarige og yrkesretta høgskuleutdanningane. Høgskulane skal tilby ei primært teoretisk, skulebasert 3- eller 4-årig utdanning, som gir grunnlag for identifisering med kunnskap, yrkesfelt og profesjon. Ikkje noka lita oppgåve. Dei data som skal presenterast kan gi nokre indikasjonar på korleis høgskulane lukkast med dette prosjektet.

For å kunne føre ein diskusjon om profesjonskvalifisering, skal vi leggje vekt på tre sider; for det første rekrutteringa til sosialt arbeid, for det andre data om innhald og innsats i studiet, for det tredje relasjonen mellom utdanninga sitt innhald og krava til yrkesutøving. Ved å samanlikne ulike profesjonar, ønskjer vi å fokusere på særtrekk ved kvalifiseringa til sosialt arbeid.

## 2. Datagrunnlag og metode

I 2006 blei det i følgje NSD utdanna 1910 sosialarbeidarar ved 16 høgskular i Noreg, vel 700 sosionomar, knapt 600 barnevernspedagogar og vel 600 vernepleiarar. Det er vanskeleg å finne tal over kor mange som samla er utdanna på desse felta, eller kor mange av dei som arbeider som sosialarbeidarar, men sosialarbeidarar utgjer ein av dei sentrale velferdsprofesjonane (på linje med lærarar, sjukepleiarar, førskulelærarar) og er å finne i alle kommunar og innan ei rekkje primært offentlege arbeidsområde.

Rapporten byggjer på data frå StudData-prosjektet ved Senter for profesjonsforskning. Det er ein omfattande database under oppbygging, som innhentar data frå personar i ulike fasar i kvalifiseringsprosessen til ulike yrke i velferdsstaten. Materialet omfattar så langt data frå tre ulike kull og tre ulike fasar.

Det første kullet vi har data frå starta utdanninga si hausten 2000 (fase 1 – innsamling 1.1), innhenta ved hjelp av ei surveyundersøking gjennomført i ein time ved høgskulen. Som tabell 2.1. syner, omfattar dette relativt få studentar. Få høgskular var med. To høgskular er representert ved sosionom-, barneverns- og sjukepleieutdanning, tre med lærarutdanning. I dette kullet var studentar i vernepleieutdanninga ikkje inkluderte. Den første undersøkinga fann stad i første semester (hausten 2000). Kullet vart følgt opp med ny surveyundersøking på høgskulen i vårsemesteret 2003 (fase 2 – innsamling 1.2), i det tredje året av profesjonsutdanninga. Som tabellen viser er det også her få studentar, og heller ikkje her er vernepleie representert. Etter som dette materialet er noko spinkelt, blir det i liten grad brukt i rapporten.

Det andre kullet vi har data frå, er det kullet som starta i profesjonsutdanning hausten 1998. Desse studentane fylte ut eit spørreskjema då dei var i sitt tredje studieår våren 2001 (fase 2 – innsamling 2.2). Desse studentane vart følgde opp vidare våren 2004, tre år etter undersøkinga ved avsluttinga av studiet (fase 3 – innsamling 2.3). Tabell 2.1. viser at vi har meir fylldige data frå dette kullet – totalt 196 sosialarbeidarar i fase 2, 166 i fase 3. To høgskular er representerte ved vernepleie-, sosionom-, barneverns- og sjukepleieutdanning, tre høgskular ved lærarutdanning. Data frå desse undersøkingane er særleg analyserte i kapittel 5 og 6 i denne rapporten, og formålet har vore å finne ut noko om studentane sine erfaringar etter gjennomført studium.

Det tredje kullet vi har data frå, er studentane som starta si utdanning haustsemesteret 2004. Frå desse er det samla inn data gjennom surveyundersøking på høgskulen i deira første



studieår (fase 1 – innsamling 3.1). Dette kullet blir følgt opp med ny undersøking i 3. studieår vårsemesteret 2007, men desse data har vi førebels ikkje tilgang til. Men innsamlinga 3.1 er som tabellen viser omfattande, med langt fleire studentar enn innsamlinga 1.1. Seks høgskular er representerte med sosionom-, barneverns- og lærarutdanning, fem høgskular med sjukepleieutdanning og to med vernepleieutdanning. Den omfattar heile 898 studentar i sosialt arbeid, og desse data blir samanlikna med 748 studentar på sjukepleie og 649 i allmennlærerutdanning. Den første delen av rapporten (rekruttering) utnyttar særleg dette datasettet.

Tabell 2.1 Antal svar i StudData-materialet som rapporten byggjer på

Kull/fase	V.pleiar	Sosionom	Bv.ped	Sum Sos arb	Sj.pleiar	Lærer
1 – fase 1	-	43	49	<b>92</b>	155	207
1 – fase 2	-	32	21	<b>53</b>	104	80
2 – fase 2	42	83	71	<b>196</b>	335	424
2 – fase 3	38	72	56	<b>166</b>	233	234
3 – fase 1	116	433	349	<b>898</b>	748	649

Dataanalysen er gjennomført ved bruk av programmet SPSS, og er i stor grad basert på presentasjon av enkle krysstabellar og figurar. Det er ikkje vist statistiske testar for kvar tabell eller figur. Men i dei tilfella der vi kommenterer variasjon, er variasjonen signifikant på minimum 0,05-nivå.

Hovudvekta i rapporten er lagt på å analysere data frå dei tre delprofesjonane i sosialt arbeid: barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleiarar. Omgrepa sosialarbeidarutdanning og sosialt arbeid blir brukt om desse tre utdanningane og yrkesfelta. Der det finst empirisk grunnlag for det, blir det gjort samanlikningar mellom desse tre. Men i StudData-materialet er mange av dei same spørsmåla også stilt til andre sentrale velferdsprofesjonar. I gjennomføringa har vi i stor grad trekt inn svara også frå to andre profesjonar: allmennlærarar og sjukepleiarar<sup>1</sup>. Vi meiner denne komparasjonen er viktig fordi

<sup>1</sup> Undersøkinga omfattar både studentar og dei som er ferdige med profesjonsutdanninga. I framstillinga vil vi likevel stort sett bruke nemningane sosialt arbeid, sjukepleie og lærar – eventuelt vernepleiar, sosionom, barnevernspedagog, sjukepleiar og lærar.

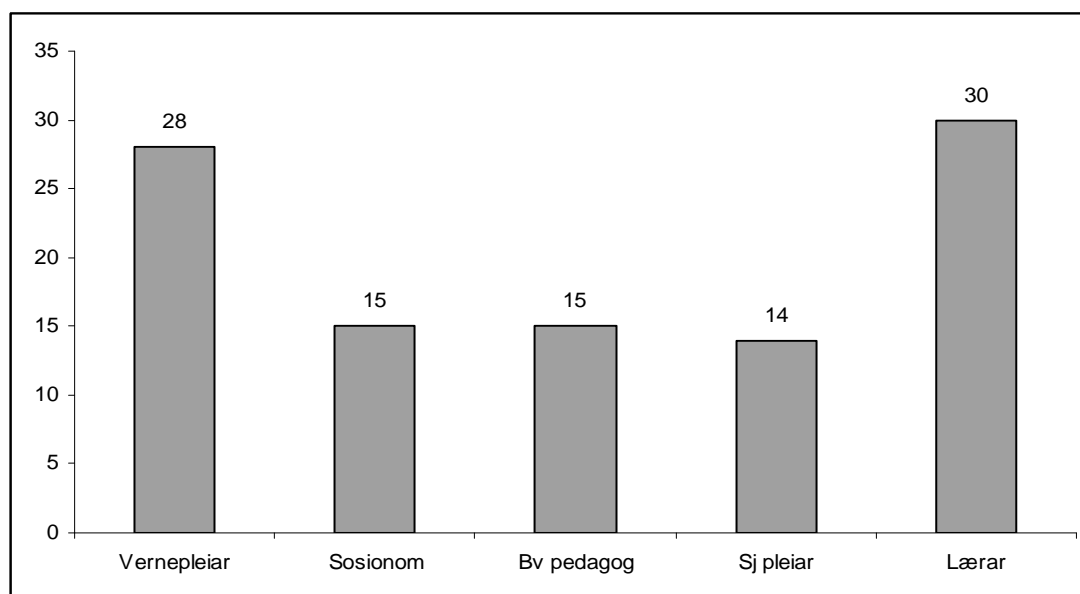
den i nokre høve gir inntrykk av sosialarbeidarane sine særpreg. I nokre høve der det er klare skilnader mellom dei tre delprofesjonane i sosialt arbeid, kan ein også sjå at t.d. vernepleiarane har fleire likskapstrekk med t.d. sjukepleiarane enn med barnevernspedagogar og sosionomar, truleg fordi utdanninga deira har sterkare innslag av helsefaglege emne, men og fordi dei i større grad enn sosionomar og barnevernspedagogar arbeider i helsesektoren, og nokre gonger kanskje identifiserer seg meir med helsesektoren enn med sosialsektoren. Dette er ein grunn til at vi har valt å samanlikne med sjukepleiarane.

### 3. Rekruttering

#### 3.1. Kven er studentane?

Det er viktig å vite meir om rekruttering og korleis denne kan prege innhald og gjennomføring av profesjonsstudiet, ikkje berre for å sjå kven som blir rekruttert dei aktuelle utdanningane, men også fordi bakgrunn, motivasjon og studiekultur truleg har mykje å seie for utviklinga av profesjonen og heile yrkesfeltet. Grunnlaget for dette kapitlet er det som i tabell 2.1 vert omtalt som "innsamling 3.1". Av dei 898 sosialarbeidarstudentane som er med i denne undersøkinga, utgjør sosionomane 48 prosent, barnevernspedagogane 39 prosent og vernepleiarane 13 prosent. Dei blir samanlikna med 748 sjukepleiar- og 649 lærarstudentar.

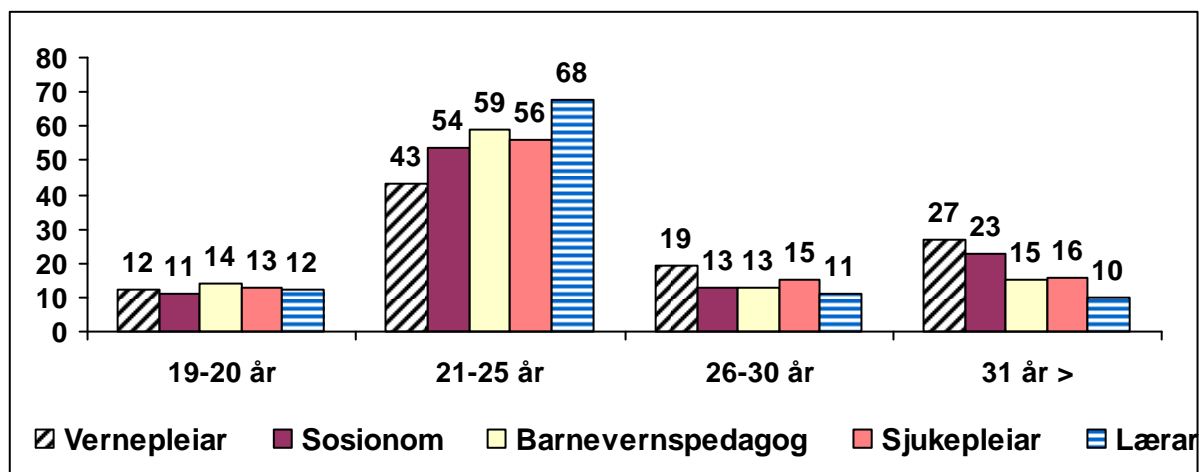
Figur 3.1 viser kor stor prosentdel menn det er i dei fem utdanningane i materialet.



Figur 3.1. Prosentdel menn etter utdanningstype.

Figuren viser at dette generelt gjeld kvinnedominerte profesjonar. Blant sosialarbeidarane er prosentdelen menn høgst blant vernepleiarane (28 prosent). Blant sosionomar og barnevernspedagogar ligg prosentdelen på 15 prosent. Også blant sjukepleiarane er det få menn, medan prosentdelen menn er høgst hos lærarane med 30 prosent.

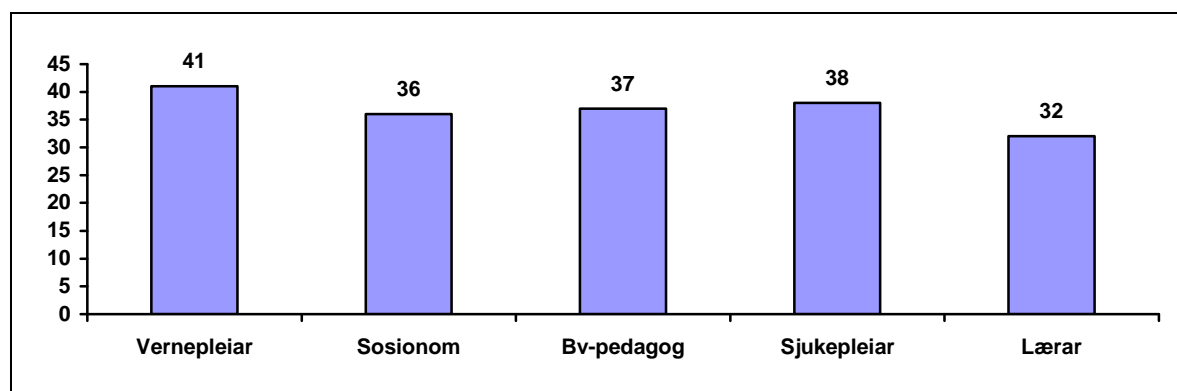
Aldersprofilen for dei fem utdanningstypene er noko ulik. Det går fram av figur 3.2.



Figur 3.2. Aldersprofil etter utdanningstype. Prosent

Figuren viser at vi finn ein større del av vernepleiarane i dei to høgste aldersgruppene enn i dei to lågaste, samanlikna med dei andre studentkategoriane. Medan 46 prosent av studentane på vernepleie var 26 år eller eldre, finn vi t.d. berre 21 prosent av studentane i lærarutdanning i slik alder. Eit samanfattande uttrykk for aldersprofilen får vi gjennom gjennomsnittsalderen. Den var 25,5 år for sjukepleiarane, 24,0 for lærarane, 26,8 for sosionomane, 25,0 for barnevernspedagogane og 27,6 for vernepleiarane.

Vi fann også ein viss variasjon i "samlivsstatus" mellom studentgruppene. Det går fram av figur 3.3.



Figur 3.3. Prosentdel som for tida bur saman med ektefelle, sambuar eller partner

Av figuren ser vi at det er flest som har partner/sambuar blant vernepleiarane (41 prosent), færrest blant lærarane (32 prosent). Også her kan det sjå ut som aldersfordelinga slår ut i prosentdelen sambuande.

Det at vernepleiarane har den høgaste gjennomsnittsalderen og oftast er sambuande, kan og tenkjast å slå ut på spørsmålet om ein har omsorg for barn eller ikkje. Det går fram av tabell 3.1.

Tabell 3.1. Prosentvis del som har barn etter utdanningstype.

	Vernepleiar	Sosionom	Bv-pedagog	Sjukepleiar	Lærer
Del som har barn (%)	23	20	18	16	12
N	112	425	336	711	634

Vi ser at 23 prosent av vernepleiarane har barn, og at prosentdelen er nesten dobbelt så stor som blant lærarane.

Det er og stilt spørsmål om studentane har tatt høgere utdanning før dei no startar på profesjonsstudiet. Tabell 3.2 syner kor stor del som har høgere utdanning av minst eitt års lengd før den utdanninga dei no har starta i.

Tabell 3.2 Prosentvis del som har minst 1 års høgere utdanning frå før

	Vernepleiar	Sosionom	Bv-pedagog	Sjukepleiar	Lærer
Del med minst 1 års utd (%)	28	47	34	39	42
N	114	426	336	713	634

På dette området er det vernepleiarane som har minst. 28 prosent har minimum eitt år høgere utdanning. Sosionomane og lærarane har derimot oftast høgere utdanning. 47 prosent av sosionomane og 42 prosent av lærarane har minimum eit års høgere utdanning frå før.

Rekrutteringsdata så langt kan indikere ein viss ulikskap i sosial bakgrunn blant dei ulike studentgruppene. Ein annan indikasjon på dette får vi ved å spørje om kva utdanningsnivå foreldra deira har. Tabell 3.3 gir ein indikasjon på studentane sin sosiale bakgrunn. Den viser om studentane har foreldre utan høgere utdanning, om ein av foreldra har det, eventuelt begge.

Tabell 3.3. Prosentvis del som har foreldre utan høgre utdanning, med ein forelder med høgre utdanning, eventuelt begge foreldra

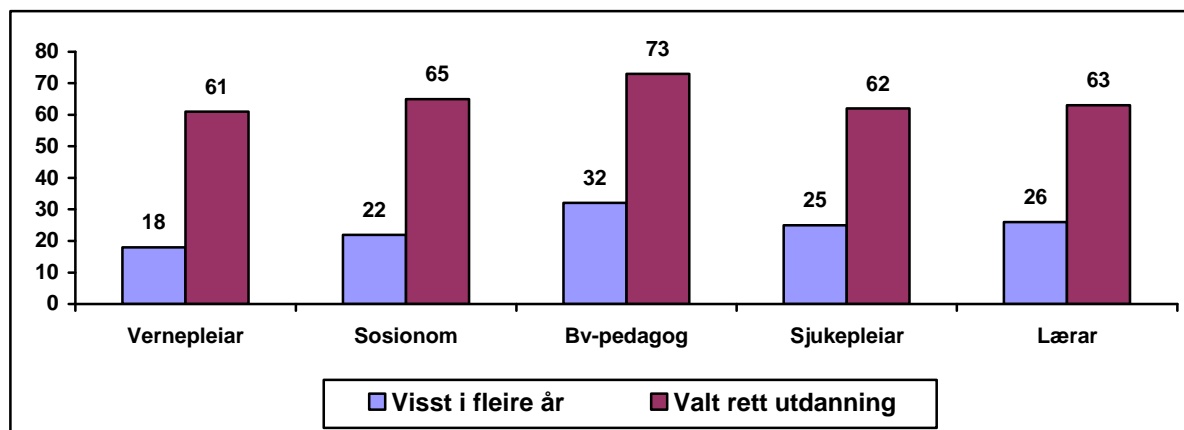
	Vernepleiar	Sosionom	Bv-pedagog	Sjukepleiar	Lærar
Ikkje høgre utdanning	60	42	46	38	33
Ein forelder	21	29	28	25	26
Begge foreldre	19	30	26	37	40

Tabellen viser at vernepleiarane i minst grad har akademisk bakgrunn, medan det er flest med akademisk bakgrunn blant lærarane. Blant lærarane har to av tre ein eller begge foreldra med høgre utdanning. Blant lærarane og sjukepleiarane er det klart flest der begge foreldra har høgre utdanning. Det er klar kontrast i forhold til vernepleiarane.

71 prosent av studentane på vernepleie hadde yrkeserfaring ”i en periode av minst ett års varighet”, medan berre 50 prosent av studentane i lærarutdanning hadde det. For sosionomane var det tilsvarende talet 55 prosent, for barnevernspedagogane 58 prosent og sjukepleiarane 59 prosent. I stor grad avspeglar denne ulikskapen i yrkeserfaring aldersprofilen i studentgruppene. Som vi såg ovanfor har vernepleiarane den høgste gjennomsnittsalderen, og altså også mest yrkeserfaring.

### **3.2. Valde studentane rett?**

Før ein tek til på eit studium vil studentane ha svært ulike føresetnader til å velje. Nokre har kanskje vener eller nokon i familien med same utdanning som ein har i tankane og som kan gi gode råd og god informasjon. Men mange vel utdanning ut frå svakare informasjonsgrunnlag, til dømes ut frå avisoppslag, generelle inntrykk eller at ein ”er glad i barn”. Så det å velje utdanning kan for mange vere eit sjansespel. Vi bad studentane ta stilling til følgjande to påstandar: ”Jeg har visst i flere år at det var denne utdanningen jeg ville ta” og ”Jeg er sikker på at jeg har valgt rett utdanning”. Vi minner igjen om at studentane sine svar er gitt i første studieår. Figur 3.4 viser kor stor del av studentane på ulike studium som svarar dei to høgste kategoriane, dvs at dei er enig i påstanden i svært stor eller stor grad.



Figur 3.4. Prosentdel som svarer at a) dei har visst i fleire år at det var denne utdanninga dei ville ta, b) er sikker på at dei har valt rett utdanning

Vi ser at figuren at barnevernspedagogane er den studentgruppa som i første studieår synest å vere sikrast på studievalet sitt. Det er ikkje så mange som seier at dei har visst i fleire år at dei skulle ta nett denne utdanninga. Men det gjeld flest barnevernspedaggar, om lag ein av tre. Her er også nesten tre av fire sikre på valet. Vernepleiarane ligg lågast med høvesvis 18 og 61 prosent. Blant sosialarbeidarane kan det nemnast at vernepleiarane meir enn dei to andre kategoriane ser det som spesielt viktig å studere på den bestemte staden der dei er studentar. Hos vernepleiarane svarar 54 prosent "i svært stor grad" til denne påstanden, mot 44 prosent blant sosionomane og 41 prosent blant barnevernspedagogane. Det kan vere eit uttrykk for at vernepleiarane er meir "etablerte", i alder og med familie, og derfor er meir stadbundne. Men dei er altså noko meir usikre på valet av utdanning.

### 3.3. Sosialarbeidarstudentane sitt særpreg

Vi har brukt eit spørsmål om kva studentane meiner særleg bør vektleggast i studiet for at dei skal bli gode yrkesutøvarar (sosialarbeidar, lærar osv), som eit uttrykk for deira syn på kunnskap.<sup>2</sup> Her er det mange felles trekk mellom sosialarbeidarar, sjukepleiarar og lærarar.

<sup>2</sup> Følgjande 20 element er nemnt i spørsmålet: Bred, generell kunnskap. Yrkesesifikk kunnskap. Kunnskap om planlegging og organisering. Innsikt i regler og bestemmelser. Evne til kritisk refleksjon og vurdering av eget arbeid. Evne til å tenke nytt. Evne til å arbeide under press. Praktiske ferdigheter. Evne til å jobbe selvstendig. Samarbeidsevner. Evne til å ta initiativ. Muntlig kommunikasjonsevne. Skriftlig kommunikasjonsevne. Toleranse, evne til å verdsette ulike synspunkter. Lederevne. Evne til å ta ansvar og fatte beslutninger. Etisk vurderingsevne. Evne til innlevelse i andre menneskers situasjon. Teoretiske kunnskaper. Verdier og holdninger.

Men på nokre område er det ulikskap mellom sosialarbeidarane og dei to andre kategoriene. Skilnadene skal ikkje overdrivast, men sosialarbeidarane sitt særpreg går i følgjande retning:

- minst vekt på verdien av brei, generell kunnskap,
- mest fokus på utvikling av verdiar og haldningar
- mest vekt på reglar og bestemmelsar
- mest vekt på samarbeidsevner, minst på evne til å jobbe sjølvstendig

Altså, ei klarare orientering mot verdiar, reglar og samarbeid enn kunnskapsorientering og sjølvstendig arbeid mellom dei som blir rekrutterte til sosialarbeidaryrka, samanlikna med andre velferdsprofesjonar. Det kan anten bety at dei "har med seg" desse oppfatningane inn i studiet, eller at dei blir etablerte allereie tidleg i utdanninga.

### **3.4. Motivasjon for studiet**

Rekrutteringsdata kan også tyde på at studentane i sosialt arbeid i nokon grad er ulikt motiverte for den utdanninga dei har valt. Vernepleiarane er dei minst sikre på studievalet sitt, og jamført med dei to andre bestemte dei seg seint (mange først på søkjetidspunktet) for studievalet, eller at dei framleis er usikre på om dei har valt rett. På vernepleie er det færre som svarar at dei kom inn på det studiet som dei prioriterte først (69 prosent) enn på dei to andre (over 90 prosent).

Svara<sup>3</sup> indikerer at studentane på barnevern uttrykkjer noko anna motivasjon for studiet enn sosionomane. Til dømes stadfester 43 prosent av barnevernspedagogane påstanden, "Jeg har valgt denne utdanningen fordi jeg ønsker å gå inn i et bestemt yrke", mot høvesvis 27 prosent blant sosionomane, 50 prosent blant sjukepleiarane og 39 prosent blant lærarane. Desse svara handlar kanskje ikkje mest om motivasjon, men om at barnevernspedagogane orienterer seg mot eit meir avgrensa arbeidsfelt enn sosionomane. Men vidare ser vi at heile 71 prosent av barnevernspedagogane svarar det same om påstanden "Jeg regner med at studiet blir interessant", mot høvesvis 50 prosent av sosionomane, 63 prosent av sjukepleiarane og 49 prosent av lærarane.

På spørsmål om ein gjennom utdanninga forventar å bli motivert for det framtidige yrket, svarar 60 prosent av barnevernspedagogane at påstanden passar svært godt, mot 39

---

<sup>3</sup> Her er svar frå undersøkingane 1.1 og 1.2 trekt inn, fordi det her blir stilt litt andre spørsmål. Men igjen må vi minne om at det er færre respondentar i desse studiane, og at vernepleiarane ikkje var representerte (jf. tabell 2.1).



prosent blant sosionomane, 45 prosent blant sjukepleiarane og 53 prosent blant lærarane. Barnevernspedagogane uttrykker langt klarare enn sosionomane at det yrket dei utdannar seg til kjem til å få auka status i framtida, bli meir populært blant ungdom og utvikle seg i ei retning som er fagleg spennande.

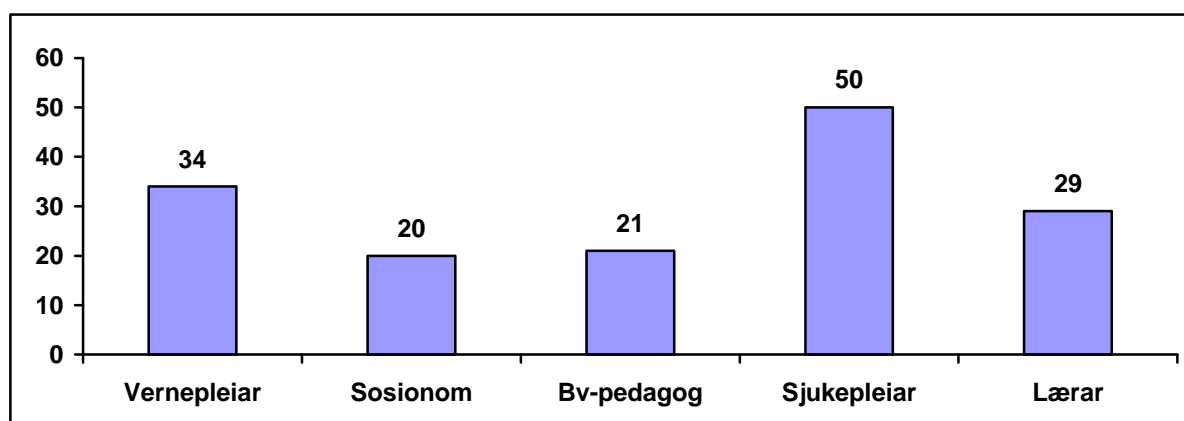
### **3.5. Profesjonsorientering**

Dei utdanningane som inngår i denne studien er det vi kallar profesjonsstudiar. Uttrykket profesjon står for noko meir enn yrke, som nemnt i kapittel 1, der vi m.a. viste til Salling Olesen (2004), som seier at profesjonalisering m.a. handlar om å identifisere seg *som* yrkesutøvar, men og *med* andre i same posisjon. Med profesjon tenkjer vi gjerne på yrke som krev ei forholdsvis lang utdanning og som personar med denne lange utdanning har monopol på, eller eit monopolliknande tilhøve til. Profesjonane utviklar som regel formelle etiske regelverk, og dette etiske regelverket og dei yrkesetiske normene som dette gir grunnlag for, er gjerne sterke og styrande for den daglege åtferda. Vidare er det gjerne slik at arbeidstakarar med profesjonsutdanning får stort ansvar for og har stor fridom i praktiseringa av yrket sitt. Dei aspekta ved profesjonar som er nemnde over forplantar seg gjerne til arbeidstakarane sine haldningar og syn på seg sjølve, sine kollegaer og profesjonens plass i samfunnet. Vi tenkte oss at slike haldningar også kanskje finst mellom dei som utdannar seg for profesjonar. Spørjeskjemaet frå fase 3.1. har med spørsmål som kan medverke til å kaste lys over dette. Denne fasen vart gjennomført i første studieår. Med tanke på å undersøke dette nærare, danna vi med grunnlag i spørsmål 10 i dette skjemaet ein ny variabel som vi kallar *profesjonsorientering*.<sup>4</sup>

Variablane "profesjonsorientering" og "utdanningsgruppe" dannar grunnlaget for figur 3.5. Figur 3.5 framstiller berre den høgste verdien på profesjonsorientering, "sterk profesjonsorientering". Ein tredjedel av respondentane kom i denne kategorien.

---

<sup>4</sup> Intensjonen med dette var å måle kor sterkt studentane identifiserer seg med den profesjonen dei utdannar seg til. Variabelen vart danna på denne måten: Verdiane på 13 av variablene i spørsmål 10 vart dikotomiserte. Ved hjelp av funksjonen "count" konstruerte vi med utgangspunkt i desse 13 variablene den nye variabelen "profesjonsorientering", som logisk nok fekk verdier fra 0 til 13. Denne vart så omkoda til tre verdiar etter kor sterk profesjonsorienteringa var.



Figur 3.5. Profesjonsorientering etter utdanningstype. Prosent.

Vi ser av figuren at sjukepleiarstudentane har ei markert sterkare profesjonsorientering enn dei andre studentane. Profesjonsorienteringa er derimot låg både hos barnevernspedagogane og sosionomane. Også lærarstudentane ligg relativt lågt. Vernepleiarstudentane ligg ein god del over sosionom-, barneverns- og lærarstudentane. Det kan ha samband med det som er nemnt tidlegare, at vernepleiarane i større grad enn sosionomar og barnevernspedagogar arbeider i helseinstitusjonar, og slik har noko felles med sjukepleiarane. Profesjonsorienteringa har og noko samband med alder, slik at eldre studentar har sterkare profesjonsorientering enn yngre. Det kan også tenkjast at variasjonen mellom gruppene kan avspegle skilnader mellom ulike yrkesområde. Sjukepleiarar og vernepleiarar arbeider t.d. oftare enn dei andre i helsevesenet, der ein kanskje i større grad enn i sosialt arbeid eller i skulen må "bevise" sin profesjonalitet i konkurranse med andre profesjonar. Det er truleg ein klarare hierarkisk struktur i helsesektoren enn i sosialsektoren, der helseprofesjonane i større grad må markere seg i høve til profesjonar over eller under i hierarkiet, og at dei dermed blir meir medvitne om eigen kunnskapsbase i utøvinga av yrket.

### 3.6. Konklusjon

Vi kan trekke fram særleg tre trekk i dette materialet. For det første har sosialarbeidarutdanningane noko ulikt rekrutteringsmønster. Vernepleiarane er noko eldre enn dei to andre, og også meir etablerte. Barnevernspedagogane gir uttrykk for høgst motivasjon for utdanning og yrke, men det kan vere eit uttrykk for at dei meir enn t.d. sosionomane er fokusert på eit avgrensa arbeidsfelt.

For det andre ser vi at studentgruppene har noko ulik sosial bakgrunn. Vernepleiarane er den gruppa som har minst høgre utdanning frå før, og som i minst grad har foreldre med høgre utdanning. Dei skil seg her noko frå sosionomar og barnevernspedagogar, men endå meir frå sjukepleiarar og lærarar.

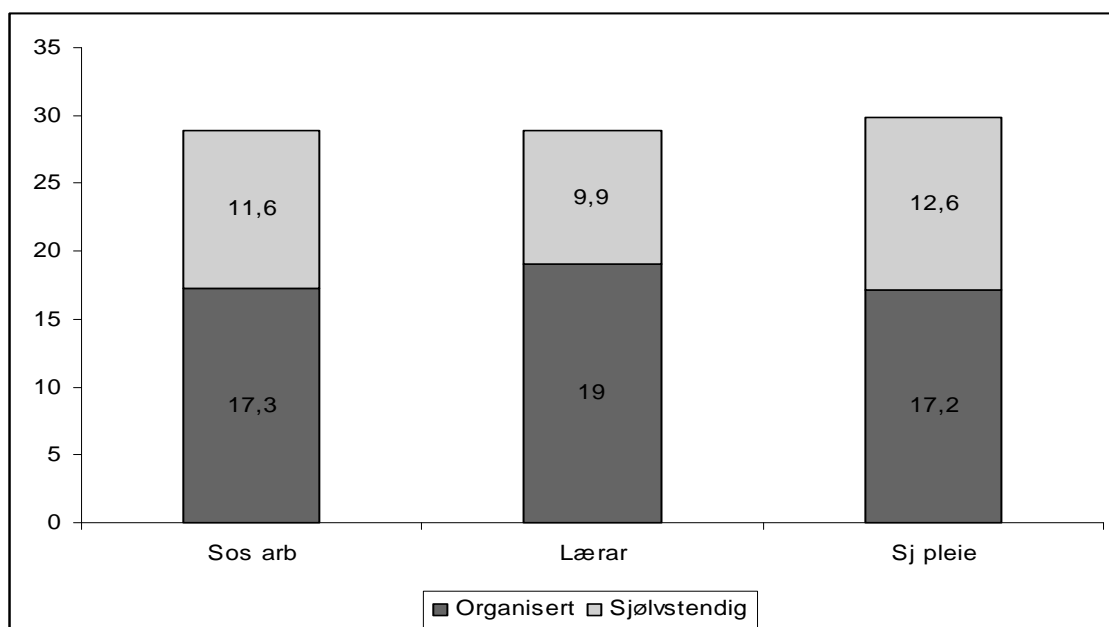
For det tredje indikerer svara svak profesjonsidentitet blant særleg sosionomane, barnevernspedagane og lærarane. Sjukepleiarane skårar klart høgst her, følgt av vernepleiarane. Kjenneteikn ved yrkesfeltet kan vere ei viktig forklaring på desse variasjonane.

## 4. Studiekultur og studiesituasjon

Vi skal i dette avsnittet teikne eit bilete av studiesituasjonen. Framstillinga er i hovudsak basert på data innsamla i slutfasen (3. året) i profesjonsutdanninga<sup>5</sup>. I nokon grad er svara ved slutten av studiet samanlikna med svar frå starten av studiet.

### 4.1. Kor mykje arbeider studentane?

Av og til vert spørsmålet om kor mykje studentane arbeider reist i dagspressa og i universitets- og høgskulemiljøa. Studentane fekk følgjande spørsmål: "Omtrent hvor mange timer brukte du til følgjande aktiviteter i løpet av en vanlig uke i forrige semester? Se bort fra perioder da du eventuelt var ute i praksis". Det var tre aktivitetar som skulle registrerast: a) Undervisning og andre organiserte studieaktivitetar, b) Sjølvstendige studieaktivitetar (lesing, oppgåveskriving osv), c) Betalt arbeid. Figuren under gir eit inntrykk av gjennomsnittleg tid brukt til studieaktivitetar for dei tre studentgruppene.



Figur 4.1. Gjennomsnittleg tid i timar brukt til studieaktivitetar pr. veke etter studentgruppe

<sup>5</sup> Datainnsamling 2.2, jf. tabell 2.1

Figuren viser at det er lite skilnad mellom tidsbruken til studieaktivitetar mellom dei tre studentgruppene. For alle ligg samla gjennomsnittleg tid pr. veke på rundt 30 timar, dvs om lag 6 timar pr. dag ved fem dagars veke. Lærarane brukar noko meir tid til organiserte aktivitetar enn dei andre, tilsvarande mindre på sjølvstendige studieaktivitetar. Det er heller ikkje stor skilnad mellom dei ulike gruppene i sosialt arbeid. Sosionomane brukar i sum om lag 29 timar i veka, barnevernspedagogane 28 og vernepleiarane 27 timar.

For samanlikning har vi her også sett på materialet i innsamling 3.1 (jf. tabell 2.1). Denne er til skilnad frå fig. 4.1. samla inn i første studieår, men i eit seinare studentkull. Desse data gir omtrent det same biletet som fig. 4.1. når det gjeld studieinnsats, men samla sett noko lågare tidsbruk. Studentane på vernepleie oppgir at dei brukar samla 27 timar pr. veke til studieaktivitetar, mot 26 timar hos barnevernspedagogane og sosionomane. Men vernepleiarane brukar noko meir tid på organiserte studieaktivitetar enn dei to andre (19 timar mot 16), og tilsvarande mindre på sjølvstendige studieaktivitetar (8 timar, mot 10 og 11 timar for dei andre). Denne variasjonen kan indikere at vernepleiestudiet i noko større grad enn dei to andre sosialarbeidarutdanningane har eit skulepreg, med meir organiserte aktivitetar, i alle fall ved starten av studiet.

Den viktigaste konklusjonen er at den gjennomsnittlege sosialarbeidarstudenten ser ut til å ha studiet som deltidsarbeid, med vel 2/3 av normal arbeidstid. Mange av studentane brukar langt mindre tid enn dette.

Kan så dette låge timetalet til studieaktivitet forklarast ved at studentane brukar mykje tid på betalt arbeid ved sidan av? Kanskje er det t.d. slik at dei som brukar minst tid på studiane, brukar mest tid på løna arbeid? I undersøkinga ved slutten av studiet (innsamling 2.2) oppgir studentane følgjande timetal som gjennomsnitt pr. veke: sosialt arbeid 13,1 timar, lærar 11,2 og sjukepleie 13,5 timar. Blant sosialarbeidarstudentane er tala nokså like for dei tre studentgruppene. Når vi også på dette punktet trekkjer inn data frå første studieår (innsamling 3.1), finn vi for det første at studentane brukar mindre tid til betalt arbeid då enn mot slutten, for sosialt arbeid samla, 6 timar pr. veke. Men for det andre kan ein merke seg at vernepleiarane i første studieår brukar mykje meir tid til betalt arbeid (14 timar) enn sosionomane (6 timar) og barnevernspedagogane (5 timar). Det kan understreke det vi såg i forrige kapittel, at vernepleiarane har ein noko annan bakgrunn enn i dei to andre sosialarbeidarutdanningane. Desse data tyder ikkje på nokon systematisk samanheng mellom studietid og tid til betalt arbeid.

## 4.2. Studievanar

Med grunnlag i synspunkt som er referert tidlegare i rapporten, kan ein tenkje seg at tilegninga av kunnskap i utdanninga, er viktig for å skape identifikasjon med yrkesfelt og profesjon (Salling Olesen 2004). Som vi har sett rekrutterer dei tre sosialarbeidarprofesjonane delvis ulikt. Ut frå dette kan ein kanskje forvente ulike mønster både når det gjeld måten å vere student på, og i studentane sine vurderingar av profesjonsutdanninga.

Ved avslutninga av studiet vart studentane spurde om sine studievanar. Svara går fram av tabell 4.1.<sup>6</sup>

Tabell 4.1. Studievanar. Prosentvis del som er samd i påstanden

Påstand	Sosio- nom	Bv pe- dagog	V pleiar	Lærer	Sj pleiar
Jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisninga	17	13	14	19	22
Jeg er på studiestedet stor sett bare når det er undervisning og annen organisert studieaktivitet	60	54	67	50	70
Jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter	83	90	69	82	80
Jeg oppsøker lærerne for å klargjøre faglige problemer	14	15	33	43	33
Mitt studiearbeid består stort sett i å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver	62	51	71	63	66
Det er eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om	58	59	91	71	75
Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som vi studentene selv har organisert	41	51	33	32	28
Jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum	36	33	28	19	33

Vi ser at det innanfor sosialarbeidarutdanningane var få som svara at dei førebur seg "gjennomgående godt" til undervisninga, samla noko færre enn i lærar- og

<sup>6</sup> I spørsmål 3 (i skjema 2.2) vart studentane bedne om å ta standpunkt til ein del påstandar. Dei skulle markere semje/usemje ved å krysse av på ein sjudelt skala. Svara er summerte opp i tabell 4.1. Tala i tabellen gir uttrykk for kor stor prosentvis del det var som kryssa av for kategoriane 5-7 på variablane. ("1" var "uenig" og "7" var "enig".) Tala inkluderer dei som svarar minst 5 på skalaen 1-7.

sjukepleieutdanninga. Det tyder på at mange studentar har ei passiv haldning til undervisninga.

Fleirtalet av studentane seier dei er til stades på høgskulen berre når det er undervisning eller organiserte studieaktivitetar. Det gjeld særleg mange blant sjukepleiarane og vernepleiarane, om lag to av tre studentar.

Ein stor del av studentane på alle studia seier at dei får mykje ut av å diskutere fag med medstudentar. Spesielt mange barnevernspedagogar er samde i påstanden (ni av ti).

Det er relativt få studentar i sosialt arbeid som oppsøker lærarane for å klargjere faglege problem, særleg gjeld det sosionomane og barnevernspedagogane. Dette er meir vanleg blant lærarane og sjukepleiarane. Dette styrker inntrykket av at studentane på barneverns- og sosionomstudiet brukar den akademiske fridomen til å danne ei fagleg passiv studentrolle. Ein kunne kanskje ha venta det motsette: At det meir "akademiske" preget på sosionom- og barnevernsstudiet, som kom til uttrykk i samanlikninga med vernepleiarstudiet, ville gi seg utslag i ei fri og fagleg aktiv studentrolle. Desse tala tyder ikkje på det.

Om lag to av tre studentar, nokså likt på alle fire studia, men flest på vernepleieutdanninga, seier at studiearbeidet stort sett handlar om å lese pensum og løyse obligatoriske oppgåver. Over halvparten av sosialarbeidarstudentane seier det først og fremst er eksamen som bestemmer kva dei konsentrerer seg om. Det gjeld klart flest på vernepleieutdanninga. For sosionomane og barnevernsstudentane gjeld det klart færre enn blant lærarane og sjukepleiarane.

Meir enn ein av tre studentar seier dei har deltatt mykje i gruppearbeid som studentane sjølve har organisert. Vi ser av tabellen at dette i størst grad gjeld sosionom-, og enda meir barnevernsstudentane, der halvparten er samde i påstanden. Rundt ein av tre studentar seier at dei ofte les fagstoff som ikkje står på pensum. Det gjeld færrast blant lærarane (19 prosent).

Men lærarane er dei flittigaste brukarane av bibliotektenestene. 49 prosent av dei svarer at dei til vanleg nyttar biblioteket oftare enn ein gong i månaden. Dei tre andre studentgruppene svarar at dei nyttar det mindre. Hos alle desse er det 19-26 prosent som seier dei brukar biblioteket oftare enn ein gong i månaden, lågast prosentdel blant sosionomane.

I lag med den låge tidsbruken til studieaktivitetar, signaliserer desse svara generelt ei passiv studentrolle for ein stor del av studentane. Det er få som treng å førebu seg til undervisninga. Fleirtalet er på studiestaden berre når det er organisert undervisning. Få, særleg på sosialt arbeid, oppsøker lærarane for faglege spørsmål. Arbeidet er dominert av pensum og

obligatoriske studieelement, og studentane les sjeldan fagstoff utover pensum. Samtidig ser vi at mange understrekar at dei har utbyte av å diskutere fag med medstudentar, noko som peikar i motsett retning.

Denne tilsynelatande passive studentrolla er interessant sett i forhold til dei vurderingar av arbeidsbelastninga i studia som kjem fram. Ved slutten av dei fire studia, er det generelt ein større prosentdel av studentane som er usamd i påstanden om at arbeidsbelastninga er for hard, enn dei som er samd i denne påstanden. Mange særleg i vernepleieutdanninga (68 prosent) og sosionomutdanninga (66 prosent), mot rundt halvparten for dei andre utdanningane, er usamde i at arbeidsbelastninga er for hard. Svara på det same spørsmål tidleg i studiet går i same retning. Særleg på vernepleie (59 prosent), sosionom (54 prosent) og barnevern (54 prosent) er mange usamde i at belastninga i studiet er for hard. På dei to andre studia gjeld det færre, under halvparten av studentane. På begge tidspunkta er det generelt få sosialarbeidarstudentar (om lag ein av fire) som meiner belastninga er for hard. Mellom studentane sjølve ser det altså ut til å vere rom for å auke krava til studieinnsats. Det handlar neppe berre om slappe studentar, men om kjenneteikn ved systemet.

### 4.3. Vurderingar av studiet

Både i undersøkinga ved slutten av profesjonsstudiet (innsamling 2.2), og innsamlinga nærare tre år etter ferdig profesjonsutdanning (innsamling 2.3), blir studentane/kandidatane bedne om å vurdere utdanninga.<sup>7</sup> Tabell 4.2 viser kor stor prosentdel på ulike studium som er nøgde i slutfasen av studiet og tre år etter.

Tabell 4.2. Kor nøgd studentane er med studiet i siste semester og tre år seinare. Prosentar som kryssa av for dei to mest positive alternativa.

Fase	Sosionom	Bv pedagog	Vernepleiar	Lærer	Sj pleiar
3. studieår	34	52	35	21	24
3 år etter	49	61	51	36	26
N	70	56	37	233	231

<sup>7</sup> Spørsmålet var slik: "Ut fra en samlet vurdering av den utdanningen du har fått ved ditt studium, hvor fornøyd ville du da si at du er?" Svaralternativa var ein 5-delt skala, frå "Svært misfornøyd" (1) til "Svært fornøyd" (5). Vi har slått saman svaralternativa 4 og 5 for å få eit mål på kor stor del som er nøgde med profesjonsutdanninga.



Svara viser relativt klare variasjonar i svara mellom profesjonane ved slutten av studiet, men også tre år etter avslutta studium. På begge tidspunkta er det dei som har gjennomført utdanning innan sosialt arbeid som er mest nøgd, særleg barnevern, medan lærarane gir svakast vurdering ved slutten av studiet, sjukepleiarane tre år etter avslutta utdanning. Medan det generelt er ein markert auka prosentdel som vurderer utdanninga positivt frå slutten av studiet til tre år etter, gjeld dette ikkje sjukepleiarane.

Innsamlinga i slutfasen av studiet inneheldt to spørsmålsbatteri som kan gi nokre indikasjonar på kva konkrete vurderingar som kan ligge bak den meir overordna vurderinga i tabell 4.2. Vi skal først sjå på kor stor prosentdel på dei ulike studia, som er samd i følgjande konkrete forhold ved studiet. Å vere "samd" i påstanden, inneber her svarkategori 1 og 2 på ein femdelt skala.

*Tabell 4.3. Prosentdel av studentane i slutfasen (innsamling 2.2) som er samd i følgjande konkrete påstand om studiet.*

Påstand	Sosionom	Bv ped	V pleiar	Lærer	Sj pl
Studiet har vært interessant	77	90	67	53	69
Studiet har vært faglig krevende	52	61	48	42	60
Jeg har deltatt aktivt i studentaktiviteter	25	30	10	28	21
Jeg er blitt motivert for det framtidige yrket	59	59	62	47	57
Studiet har gjort meg mer samfunnsengasjert	57	68	39	45	44
Studiet har stimulert meg til å tenke gjennom etiske og moralske spørsmål	83	87	79	54	78
Studiet har utfordret meg personlig og følelsesmessig	81	84	69	51	78

Det ein kan legge merke til i tabell 4.3 er at barnevernspedagogane, til ein viss grad også sosionomane, skårar høgt når det gjeld interessant studium, som har motivert for framtidig yrke, som har gjort dei samfunnsengasjerte og som har utfordra studentane personleg og kjenslemessig. På dei fleste av desse punkta skårar barnevernspedagogane og sosionomane høgare enn vernepleiarane. Lærarane skårar relativt lågt på spørsmålet om studiet har vore interessant, fagleg krevjande, at det har stimulert til å tenkje gjennom moralske og etiske spørsmål og at studiet har utfordra personleg og følelsesmessig. Ut frå

svara i tabell 4.3 er det vanskeleg å forstå kva som gjer at sjukepleiarane er lite nøgde med studiet sitt (jf tabell 4.2).

Vi skal på tilsvarende måte sjå på svara på eit anna spørsmålsbatteri, som går meir på den konkrete undervisninga og det faglege opplegget i studiet. Prosentueringa handlar også her om kor stor del som er samd i påstanden, her vil det seie dei som svarar 5,6 eller 7 på ein 7-delt skala.

Tabell 4.4. Prosentdel av studentane i sluttfasen (innsamling 2.2) som er samd i følgjande konkrete påstand om studiet

Påstand	Sosionom	Bv ped	V pl	Lærer	Sj pl
Studiet er for teoretisk orientert	42	48	22	67	61
Studiet er for praktisk orientert	1	4	15	5	4
Undervisningen er for mye basert på gruppearbeid	16	21	20	48	37
Undervisningsopplegget på studiet virker dårlig planlagt	35	38	52	52	58
Lærerne på studiet virker vanligvis godt forberedt til undervisningen	67	59	46	66	46
Lærerne på studiet er lite tilgjengelige for spørsmål og veiledning	28	25	21	18	30
Studentene får konstruktive tilbakemeldingar fra lærerne på innleverte arbeider	34	35	48	47	47
Jeg synes de fleste lærerne er gode lærere	41	37	19	45	26
Det er en dårlig tone mellom lærerne og studentene	4	10	12	9	15
Flerkulturelle spørsmål har hatt en sentral plass i studiet	37	51	0	27	12
Jeg opplever et støttende klima blant oss studenter	66	68	63	74	63
Sammenhengen mellom det vi lærer og det framtidige arbeid blir sterkt vektlagt i studiet	34	38	40	25	22
I løpet av studietiden har sammenhengen mellom fagene blitt tydelig	85	87	76	22	66

Ein kan her merke seg at om lag halvparten av studentane meiner studiet er for teoretisk orientert. Men det er stor variasjon mellom studia. Det er flest som meiner dette blant lærarane og sjukepleiarane, færrast blant vernepleiarane. Sosionomane og barnevernspedagogane plasserer seg midt i mellom. På den andre sida er det svært få som

meiner studiet er for praktisk orientert, men ein del vernepleiarar. Sosionomane og barnevernspedagogane meiner i mindre grad enn dei andre studentgruppene at undervisningsopplegget er dårleg planlagt, men dei er mest kritiske til tilbakemelding frå lærarane sine på innleverte arbeid. Sosialarbeidarane er i stor grad samde om at samanhengen mellom faga i utdanninga er blitt tydelegare gjennom studiet. På dette punktet skil lærarane seg markert ut i negativ retning. Ein kan også merke seg at fleirkulturelle spørsmål står særleg sentralt i barnevernsutdanninga, men synest fråverande i vernepleieutdanninga.

Sjukepleiarane si generelt kritiske haldning til studiet kan ha samheng med det dei vurderer som dårleg planlagd opplegg, kor godt dei meiner lærarane er førebudde til undervisninga, og at dei ser lite samheng mellom det ein lærer i utdanninga og framtidig arbeid. For sjukepleie-, men særleg for lærarutdanning, kan ein elles merke seg at mange studentar meiner undervisninga er for mykje basert på gruppearbeid.

Når studentane i slutfasen av studiet blir spurt om dei ville ha valt same type utdanning om dei skulle velje på nytt, svarar 49 prosent av sosionomane, 48 prosent av barnevernspedagogane, 41 prosent av vernepleiarane, 47 prosent av sjukepleiarane og 32 prosent av lærarane at det er svært sannsynleg. Når vi så spør om dei ville ha valt same lærestad er svara noko annleis: sosionom: 39 prosent, barnevern 33 prosent, vernepleie 31 prosent, lærar 39 prosent og sjukepleie 16 prosent!

Konklusjonen vår på dette avsnittet er at studentane på sosialt arbeid, trass i det vi tidlegare har kalla utvikling av ei passiv studentrolle – eller kanskje nettopp derfor, er relativt godt nøgde med det studiet dei har gjennomført når ein samanliknar med lærar- og sjukepleiestudentar.

#### **4.4. Vurdering av kompetanse for god yrkesutøving**

Både for studentane på sosialt arbeid og dei andre profesjonsstudentane er det klart viktigaste formålet med utdanninga å bli ein god yrkesutøvar, framfor å bruke utdanninga i eit anna yrke eller å legge grunnlaget for anna eller meir utdanning. Derfor er det grunn til å tru at spørsmålet om korleis profesjonsstudiet kan medverke til å bli ein god yrkesutøvar er eit viktig spørsmål for studentane. Vi vil her vise til den innleiande diskusjonen om at profesjonskvalifisering har fått eit meir formalisert preg gjennom innlemminga i høgskulane, og dermed også ei sterkare vektlegging av teoretisk kunnskap. Vi viser også til Säljö (2004) sin argumentasjon for kva fagkunnskap og fagspråk har å seie for yrkesutøving. For å få ei

vurdering av kva kompetanse studentane meiner er særleg viktig for yrkesutøving inneheld skjemaet eit spørsmål som prøvar å gripe dette forholdet. Spørsmålet er kor viktig kvart av følgjande område er for å bli ein god sosialarbeidar (tilsvarande for dei andre profesjonane): fagkunnskap, praktiske ferdigheiter, verdiar og haldningar, personlege evner.<sup>8</sup>

Det er vanskeleg å vite korleis studentane har oppfatta den 4-delinga som ligg i spørsmålet. Truleg vil det også vere varierte oppfatningar blant studentane kva ein legg i omgrepa. Men det er grunn til å tru at mange studentar med "fagkunnskap" særleg vil tenkje på utdanninga sitt innslag av teoretisk kunnskap – omgrep og teoriar som ein frå utdanninga si side meiner kan ha relevans for profesjonell yrkesutøving, det vi seinare i rapporten kallar *kodifisert kunnskap*. Med praktiske ferdigheiter vil ein truleg tenkje på relativt konkrete eller instrumentelle ferdigheiter som direkte kan brukast i yrkesfeltet. Med verdiar og haldningar vil ein truleg tenkje på dei verdiane ein tilegnar seg som kan ha noko å seie for yrkesutøvinga og møtet med klientar, pasientar med meir. Personlege evner vil truleg gripe meir grunnleggjande personlege kvalitetar, gjerne danna gjennom sosialiseringssprossar utover berre utdanningssituasjonen: til dømes om ein er ein tolmodig person, glad i barn osv. For ei meir grundig analyse av dette materialet blir det vist til Heggen (2005).

Spørsmålet er stilt studentane både i startfasen og sluttfasen av studiet, samt nærare tre år etter avslutta studium.<sup>9</sup>

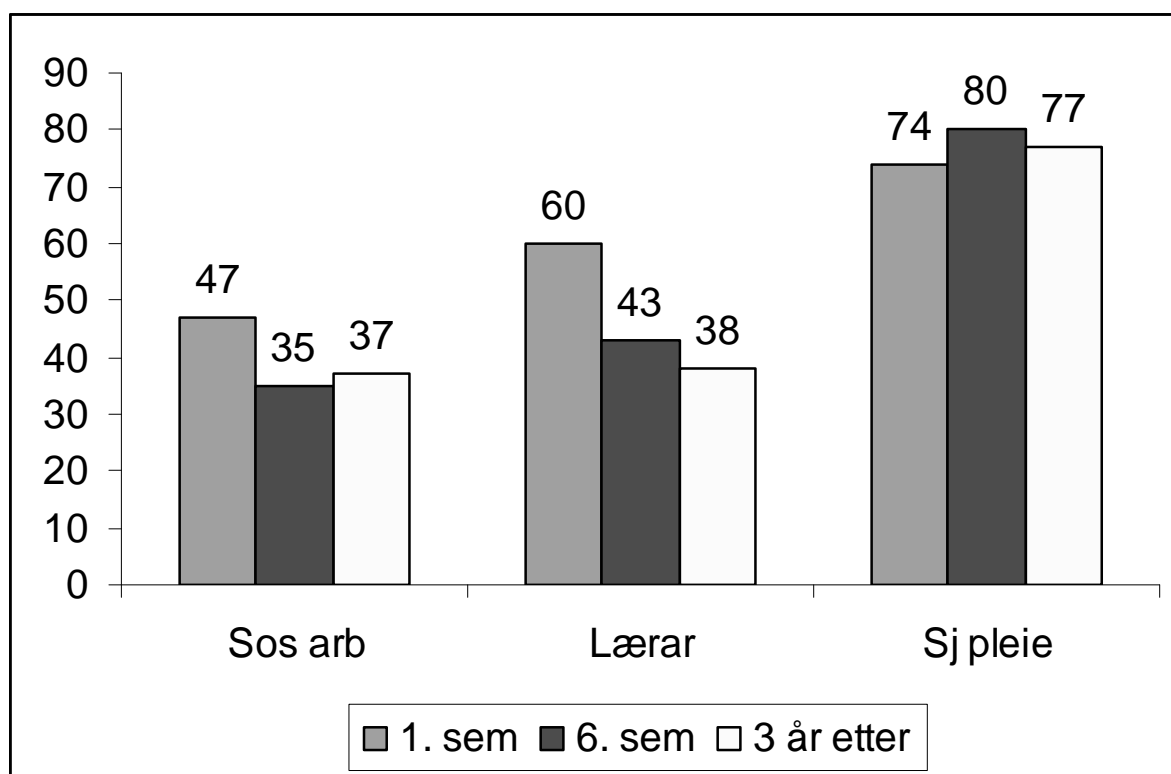
Om vi ser dei tre profesjonane samla, er 1) verdiar og haldningar og 2) personlege evner, dei to områda som har sterkast oppslutning som viktig kompetanse. Desse områda blir vurdert som svært viktige av eit stort fleirtal, dei får auka oppslutning frå start til slutt i studiet, og det er ikkje signifikant skilnad mellom profesjonane. Ser vi dei tre profesjonane samla, svarar vel to av tre at verdiar/haldningar er "svært viktig" ved starten av studiet, og dette aukar til vel 75 prosent mot slutten og held seg på dette nivået tre år etter avslutta utdanning. Når det gjeld personlege evner, svarar nærare to av tre at dette er "svært viktig" ved starten av studiet. Dette aukar svakt til slutten av studiet, og enda meir (til nærare 75 prosent) tre år etter avslutta studium.

---

<sup>8</sup> Spørsmålet er formulert slik: "Fagkunnskaper, praktiske ferdigheter, verdier/holdninger og personlige evner kan alle sies å være viktige områder i sosialarbeiderens samlede kompetanse. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å bli en god sosialarbeider?" (tilsvarande for dei andre profesjonane). Svaralternativet var ein 5-delt skala frå svært lite viktig (1) til svært viktig (5).

<sup>9</sup> Innsamling 1.1 og 2.2 er nytta for å vise svara i studiesituasjonen, medan innsamling 2.3 er nytta for å vise svara etter studiet. Det betyr at det er eit kull som har svara på det første tidspunktet, men eit anna kull på dei to siste tidspunkta. Det betyr også at vernepleiestudentar berre er inkludert i "sosialt arbeid" på dei to siste tidspunkta.

På spørsmålet om praktiske ferdigheiter, er skilnaden mellom dei tre profesjonane klar. For sjukepleie er dette kompetanseområdet svært viktig. Rundt 75 prosent svarar det både ved starten av studiet, i avslutningsfasen og tre år etter. Dette er som forventa, fordi sjukepleieutdanninga har eit høgre innslag av "ferdigheitskunnskap" enn dei andre. I den motsette enden finn vi lærarprofesjonen, der om lag ein av tre seier det same, også dette stabilt gjennom heile løpet. Sosialt arbeid plasserer seg i midten. Vel halvparten av studentane seier det er svært viktig, og det aukar litt mot slutten av studiet, for så å falle til 38 prosent tre år etter utdanninga. Svara på spørsmålet om kva fagkunnskap har å seie for kompetansen, viser markerte variasjonar mellom profesjonane, men og gjennom studieløpet. Figur 4.2 viser svara.



Figur 4.2. Fagkunnskap vurdert som "svært viktig" i samla kompetanse etter ulike tidspunkt i kvalifiseringsprosessen. Prosent

Figuren viser at sosialarbeidarane legg klart minst vekt på fagkunnskap ved starten av studiet, og at oppslutninga fell gjennom studiet og held seg lågt også tre år etter. Knapt halvparten av sosialarbeidarane seier fagkunnskap er svært viktig i startfasen av studiet, men dette fell til vel ein tredjedel ved slutten av studiet. Av dei fire nemnde

kompetanseområda, vurderer sosialarbeidarane dette som minst viktig. Ved slutten av profesjonsstudiet seier altså 35 prosent av desse studentane fagkunnskap som svært viktig, medan til samanlikning 79 prosent seier personlege evner er svært viktig, 75 prosent at verdiar og haldningar er det og 57 prosent at praktiske ferdigheiter er svært viktig. Vi kan neppe konkludere med at sosialarbeidarstudentane meiner fagkunnskap er uviktig, men det er klart mindre viktig enn dei andre kompetanseområda.

For sjukepleiarane er vurderinga av fagkunnskap langt meir positiv. Svært mange vurderer fagkunnskap som svært viktig ved starten av studiet, og dette aukar gjennom studiet og held seg vidare relativt høgt i yrket. Lærarane vurderer fagkunnskap høgare enn sosialarbeidarane ved starten av studiet, men har ei utvikling gjennom studiet og i yrket, som liknar på sosialarbeidarane. For både sosialt arbeid og lærarutdanning bør det vere eit tankekors at det kunnskapsfeltet ein skulle tru var utdanningsarenaens hovudfelt – formidling og utvikling av fagkunnskap – har så lite oppslutning, og også fallande oppslutning gjennom studiet.

#### **4.5. Konklusjon**

Den gjennomsnittlege sosialarbeidarstudenten ser ut til å legge ned relativt lite arbeidsinnsats i studiet sitt, samla rundt 29 timar i veka til organiserte og eigeninitierte aktivitetar. Det er om lag det same som dei andre studentgruppene vi har sett på.

I samsvar med dette, gir svara inntrykk av ei relativt passiv studentrolle for mange. Det er få som seier dei førebur seg til undervisninga, få som er på høgskulen utover organiserte studieaktivitetar, få som oppsøker lærarane for faglege spørsmål og lite bruk av biblioteket.

Likevel har mange sosialarbeidarstudentar ei positiv oppfatning av det studiet dei har gjennomført, særleg gjeld det barnevernspedagogane. For mange har studiet vore interessant og det har motivert for framtidig yrke. Det er her også mange som stiller seg positiv til samanhengen i utdanninga – mellom utdanning og yrkesfelt, og mellom faga i utdanninga.

Desse vurderingane kan synest å stå i ein viss kontrast til vurderinga av fagkunnskap i sosialarbeidarens samla kompetanse. Denne blir vurdert som relativt lite viktig samanlikna med verdiar/haldningar, personlege evner og praktiske ferdigheiter, og vurderinga er fallande gjennom studiet. Dersom ein ser på ein solid kunnskapsbase som eit viktig grunnlag for utviklinga av sosialarbeidarprofesjonen, må desse svara oppfattast som eit tankekors både for profesjonsutdanninga og for profesjonen. Vi ønskjer å følgje opp dette temaet når vi særleg analyserer svara frå yrkesutøvarane i neste avsnitt.

## 5. I yrkesfeltet

Går vi attende til dei klassiske framstillingane av omgrepet profesjon, er omgrepet brukt om langvarige, yrkesretta universitetsstudiar som medisin, juss, teologi og liknande. Kjenneteikn: langvarig utdanning, dels skjerma frå yrkesfeltet, tilegning av eit avgrensa og spesialisert kunnskapsfelt, som kan brukast i eit bestemt yrkesfelt (Torgersen 1972). Dette kapitlet har til føremål å legge fram informasjon og analyser av situasjonen til respondentane nærare tre år etter avslutta studium. Spørsmålet er kor godt kandidatane meiner utdanninga høver for yrkesfeltet. Analysane i dette kapitlet vil basere seg på det materialet som vart samla inn våren 2004 (innsamling 2.3).<sup>10</sup>

### 5.1. Vidareutdanning

Vi skal først sjå på spørsmålet om kandidatane har tatt vidareutdanning etter at dei avslutta profesjonsstudiet, eller om dei har planar om slik utdanning dei næraste to åra. 92 prosent av respondentane har svara på spørsmålet, og svara er presentert i tabell 5.1.

Tabell 5.1. Forhold til vidareutdanning etter profesjon. Prosent

	Sosionom	Bv ped	V pleie	Sj pl	Lærer
Har tatt eller held på med	39	20	27	15	30
Reknar med å søkje i løpet av komande to år	40	24	24	43	18
Sum	79	43	51	58	48
N	67	51	37	207	216

<sup>10</sup> Grunnlaget for denne undersøkinga var dei studentane som var i tredje år i profesjonsutdanninga si våren 2001 (innsamling 2.2). Tre år etter fekk dei tilsendt skjema 2.3. Dei fleste var då ute i arbeidslivet, eventuelt i vidareutdanning. Det er svara frå desse som skal studerast her.

På same måte som i kapittel 4 vil analysane i dette kapitlet byggje på svara frå sosionomar, barnevernspedagogar og vernepleiarar, og svara blir samanlikna med sjukepleiarar og lærarar. Totalt 633 svara på spørjeskjemaet i fase 2.3 (72 sosionomar, 56 barnevernspedagogar, 38 vernepleiarar, 233 sjukepleiarar og 234 lærarar).

Sosionomane er den gruppa som er mest orientert mot vidareutdanning. Kontrasten til barnevernspedagogane er slående. Sjukepleiarane har i minst grad gjennomført eller er i gang med vidareutdanning, men samtidig ser vi at mange sjukepleiarar har planar om å ta vidareutdanning dei komande åra.

## 5.2 Arbeidsforhold

91,5 prosent av dei som svara tre år etter grunnutdanninga, er å finne i arbeidslivet. Det gjeld 85 prosent av sosionomane, 91 prosent av barnevernspedagogane, 97 prosent av vernepleiarane og sjukepleiarane og 87 prosent av lærarane. Tabell 5.2 viser kor mange timar i gjennomsnitt pr. veke dei yrkesaktive i dei fire profesjonane arbeider.

Tabell 5.2 Gjennomsnittleg arbeidstid pr. veke blant dei yrkesaktive. Prosent

	Sosionom	Bv. ped.	V. pleiar	Sj. pl	Lærer
Under 20 timar	3	4	8	5	4
20-29 timar	0	4	5	9	5
30-39 timar	57	73	73	71	27
40 timar el meir	40	20	14	15	64
N	61	51	37	225	201

Det er svært få av dei yrkesaktive kandidatane som arbeider deltid under 30 timar i veka, og særleg er det få sosionomar. Dette er mest vanleg blant sjukepleiarar og vernepleiarar. For sjukepleiarane er dette i samsvar med annan forskning på dette feltet (Abrahamsen 2005). Det ein elles kan merke seg av desse svara, er at det er svært mange som seier at dei til vanleg arbeider 40 timar eller meir i veka. Særleg gjeld det mange lærarar, men og sosionomar, færrest sjukepleiarar og vernepleiarar. Det avspeglar truleg at dei første åra i eit nytt arbeidsfelt er arbeidskrevjande, særleg for lærarar.

Vi skal så sjå på nokre sider ved arbeidsforholdet som gjeld forhold til utdanninga og korleis yrkesfeltet handterer behov for opplæring. Kandidatane fekk spørsmål om arbeidsoppgåvene i jobben var på eit nivå som krev den utdanninga dei har. Det er grunn til å tru at desse svara fangar litt ulke forhold, både formelle og reelle krav til utdanning. For sjukepleiarar og til ei viss grad lærarar, kan det handle om autorisasjon, dvs at du må ha utdanning som



sjukepleiar eller lærar for å kunne få ei bestemt stilling. For sosialarbeidarar kan det heller handle om reelle krav, dvs at oppgåvene har ein slik karakter at ein må ha dei kvalifikasjonane utdanninga gir, for å kunne utføre oppgåvene. Tabell 5.3. viser svara innan dei ulike profesjonsgruppene.

Tabell 5.3. Arbeidsoppgåver og krav til utdanning blant dei yrkesaktive. Prosent

	Sosionom	Bv ped	V pl	Sj pl	Lærar
Ja, arb.oppg. krev den type utdanning eg har	49	37	42	93	71
Ja, høgskule-/universitetsutdanning, men ikkje nødvendigvis den eg har	38	41	33	4	17
Nei	13	22	24	2	9
N	63	46	33	202	189

Det mest interessante i desse svara er skilnaden mellom sosialt arbeid og dei to andre profesjonsfelt. Særleg blant sjukepleiarane er det mange som seier at ein må ha denne spesifikke profesjonsutdanninga for å gjere yrkesoppgåvene. Blant sosialarbeidarane er det under halvparten som seier det. Det kan vere eit uttrykk for at det er fleire utdanningar (sosionom, barnevern, vernepleie) som rekrutterer til sosialt arbeid, men ein kan samtidig merke seg at det også er fleire sosialarbeidarar som svarar nei på spørsmålet, dvs at det ikkje krevst høgare utdanning for å utføre desse oppgåvene. I alle tilfelle må dette oppfattast som ei svakare kopling mellom yrkesoppgåver og profesjonsutdanning i sosialarbeidarane sitt yrkesfelt, samanlikna med dei to andre. Også for lærarutdanning er det tankevekkjande at så pass mange seier at det ikkje trengst lærarutdanning, ja at også om lag ein av ti seier at jobben kan gjerast utan høgare utdanning. Ei forklaring kan vere at nokre yrkesaktive ikkje arbeider som lærarar, men i andre yrke.

I undersøkinga vart kandidatane så spurde om kva slags opplæring dei hadde fått etter at dei starta i noverande jobb. Vi tolkar dette først og fremst som eit spørsmål om korleis dei har blitt tekne i mot i yrkesfeltet. Tabell 5.4. viser kor stor prosentdel som har kryssa av for ulike former for opplæring i dei fire profesjonsgruppene.

Tabell 5.4. Kva slags opplæring ein har fått i noverande jobb. Prosent

	Sosionom	Bv ped	V pl	Sj pl	Lærer
Systematisk veiledning (frå overordna/kollega)	49	53	47	54	27
Eige opplæringsprogram	14	6	8	38	4
Kurs organisert av arbeidsgjevar	30	31	37	48	26
Deltaking i eksterne kurs	47	42	39	40	35
Ingen systematisk opplæring	31	33	32	23	51
N	70	55	38	232	219

Tabellen viser at om lag to av tre sosialarbeidarar har fått ta del i ulike former for opplæringsprogram, særleg systematisk rettleiing av meir erfarne kollegaer, men og deltaking på eksterne eller interne kurs. Eigne opplæringsprogram er meir vanleg hos sjukepleiarane. Lærarane skil seg noko ut ved at over halvparten ikkje har fått ta del i systematisk opplæring i det heile, og ved at få har fått systematisk rettleiing frå meir erfarne kollegaer eller overordna.

På spørsmål om den opplæringa ein har fått i noverande jobb er tilstrekkeleg for å gjere ein god jobb, er 80 prosent av sosionomane samd ("helt enig" eller "delvis enig") mot 64 prosent blant barnevernspedagogane og 77 prosent blant vernepleiarane. For sjukepleiarane er tilsvarende tal 79 og for lærarane 68.

Kandidatane vart også spurde om kor ofte dei hadde deltatt på seminar eller konferansar utanfor arbeidsplassen dei siste 12 månadene. Tabell 5.5 viser svara.

Tabell 5.5 Kor ofte deltatt på seminar, konferansar utanfor arbeidsplassen siste 12 månader. Prosent

	Sosionom	Bv. ped.	V. pl.	Sj. Pl.	Lærer
4 eller meir	30	17	14	8	18
1-3	66	66	50	53	61
Aldri	5	17	36	39	21
N	64	53	36	220	205

Svara viser at det er variabelt kor stor del av sosialarbeidarar som ikkje har deltatt på seminar eller konferansar, flest vernepleiarar, men også fleire barnevernspedagogar enn sosionomar. Det er flest sjukepleiarar som ikkje har deltatt i det heile.

Vi skal til slutt i dette avsnittet sjå på kva forhold kandidatane meiner har størst betydning for fagleg oppdatering og vedlikehald i yrkessituasjonen. I spørsmålet blir det fokusert på sju ulike forhold, og figur 5.1. viser kor stor del som svarar at desse forholda har stor betydning, dvs. kategori 1 eller 2 på ein 5-delt skala.

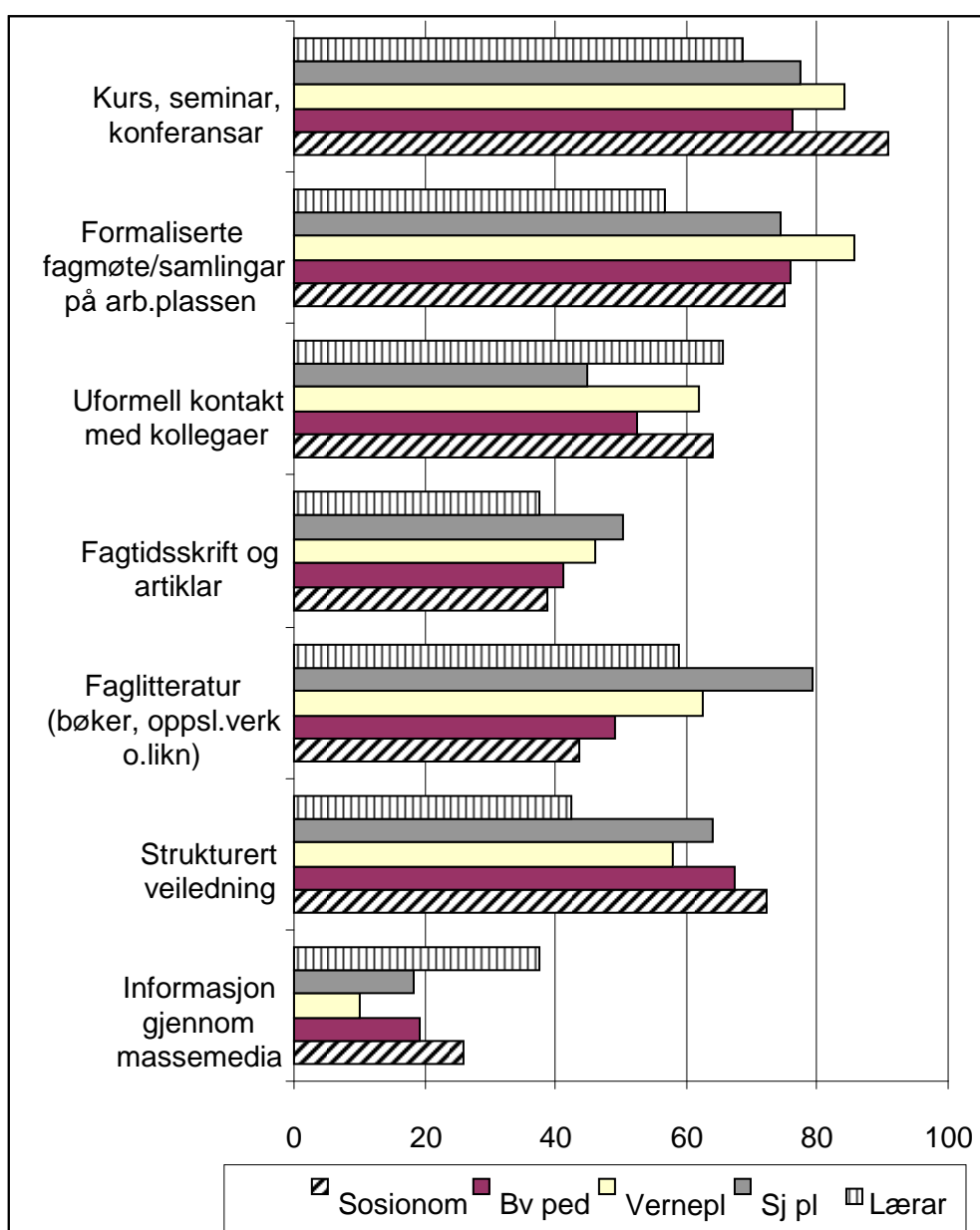


Fig. 5.1. Forhold av stor betydning for fagleg oppdatering og vedlikahald. Prosent

Vi ser at kurs, seminar og konferansar, formaliserte fagmøte/samlingar på arbeidsplassen og strukturert veiledning, er det sosialarbeidarane legg størst vekt på for å utvikle og vedlikehalde sin faglege kompetanse i jobben. Vi ser også at sosialarbeidarane vurderer desse tre områda som viktige samanlikna med dei andre profesjonane. Derimot vurderer dei fagtidsskrift og artklar, og særleg bruk av faglitteratur lågt. Begge desse områda blir vurdert meir positivt særleg blant sjukepleiarane. Vernepleiarane er i større grad enn sosionomar og barnevernspedagogar opptekne av fagtidsskrift og annan faglitteratur, og har dermed eit mønster som meir liknar på sjukepleiarane. Mønsteret minner om det vi har registrert tidlegare i rapporten, at sosialarbeidarane verdset fagkunnskap relativt lågt i samband med yrkesutøvinga. Ein kan også merke seg at lærarane vurderer to område som mindre viktig enn dei andre profesjonane: strukturert veiledning og formaliserte samlingar/fagmøte på arbeidsplassen.

### **5.3. Kunnskap og kompetanse**

Spørjeskjemaet som vart sendt til kandidatane nærare tre år etter gjennomført profesjonsutdanning, inneheldt to spørsmål som gir grunnlag for nærare analyse av sosialarbeidarane sin kompetanse (spørjeskjema 2.3). Det eine spørsmålet er slik: "I hvilken grad er følgende former for kompetanse nødvendig i ditt nåværende arbeid?". Det andre var slik: "I hvilken grad hadde du tilegnet deg følgende former for kompetanse gjennom høgskoleutdanningen?". Begge spørsmåla er etterfølgt av den same lista med 18 kompetanseområde, og ein skala frå 1 ("I meget stor grad") til 5 ("Ikke i det hele tatt"). Dei fleste (15) av desse områda er nytta i analysen som følgjer.

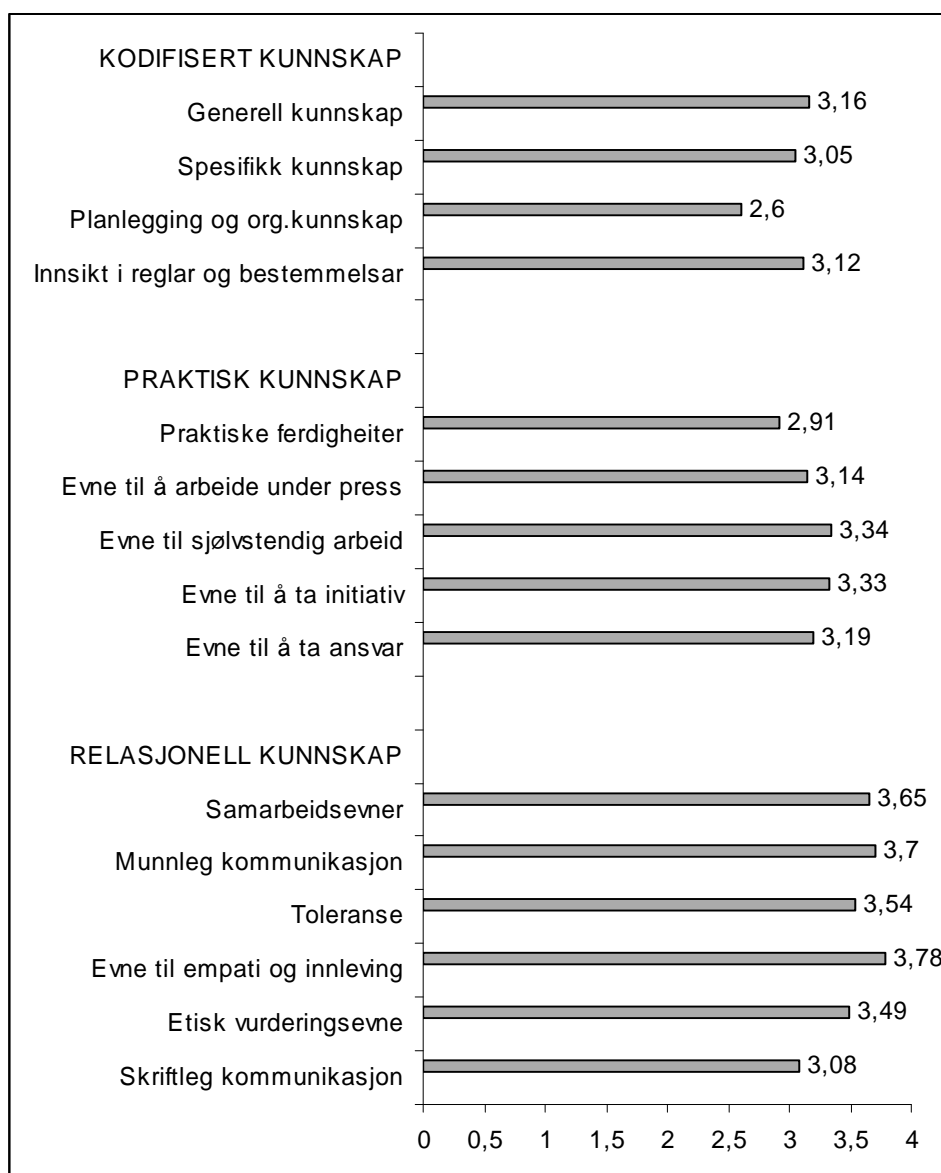
I analysen av svara, er dei ulike elementa delte inn i tre sentrale område, her kalla *kodifisert praktisk* og *relasjonell* kunnskap. Det første handlar særleg om teoretisk påstandskunnskap, omgrep og teoriar som ein m.a. finn i utdanningane sine disiplinfag og i teoriar om yrkesfelt og yrkesutøving. Praktisk kunnskap handlar om område som er meir direkte brukbare i yrkesutøving, medan relasjonell kunnskap er direkte knytt til ferdigheiter i å kommunisere med andre menneske (pasientar, klientar, elevar osv)<sup>11</sup>. Figur 5.2 viser kva element som er

---

<sup>11</sup> Vi brukar nemningane kodifisert, praktisk og relasjonell kunnskap, sjølv om det kunne vere nærliggjande å kalle dei to siste for praktisk og relasjonell kompetanse

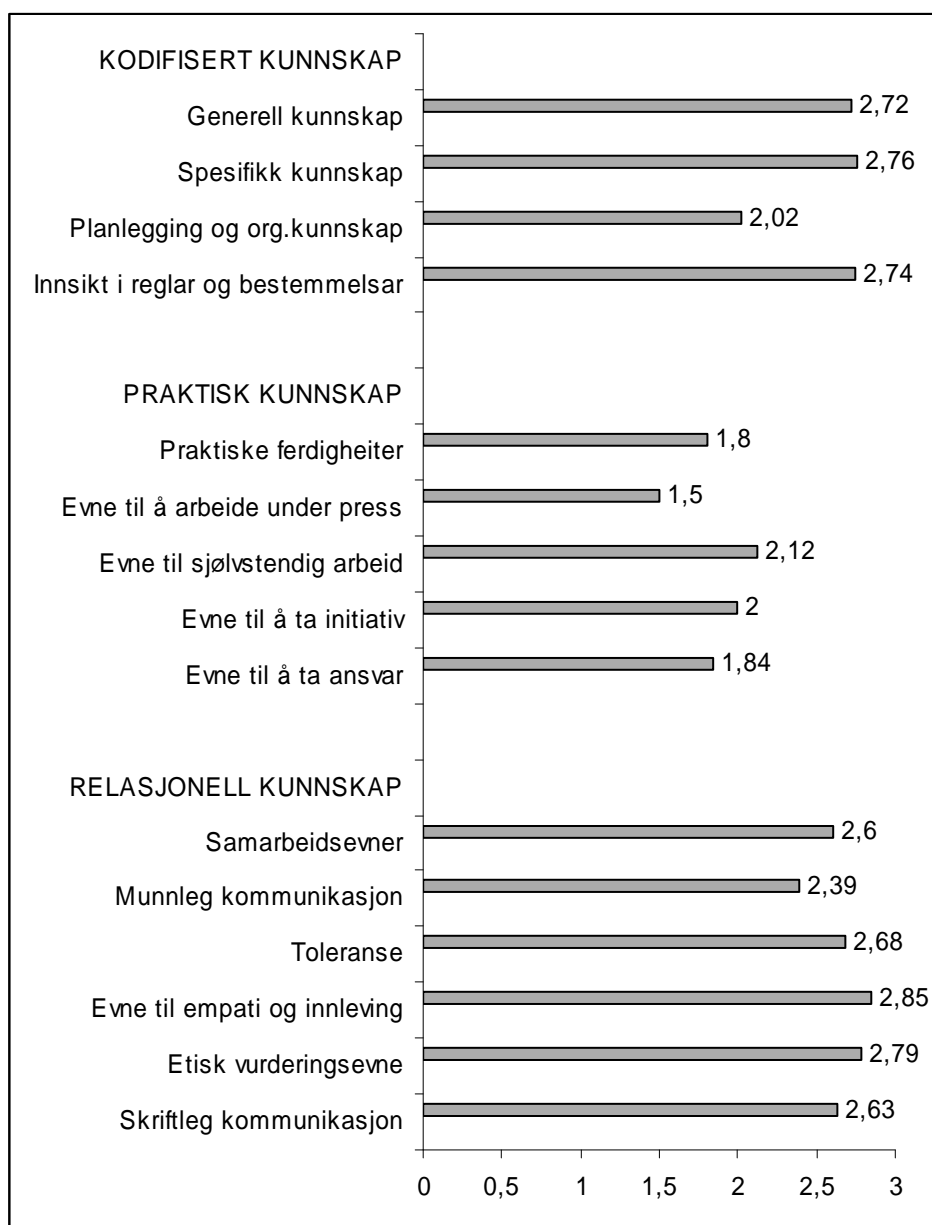
tatt med i kvar kategori. I alle figurane om kompetanse, er skalaen endra frå 1-5 til 0-4, for å gi eit rett bilete av dimensjonane.

Om bruken av omgrepa kompetanse og kunnskap kan vi seie dette: Kompetanse kan oppfattast som evne til å bruke kunnskap i ein praktisk samanheng. I den følgjande framstillinga har vi så gruppert dei ulike elementa som kandidatane vurderer, som kodifisert, praktisk og relasjonell kunnskap.



Figur 5.2. Kompetansebehov i sosialarbeidarens yrkesfelt. Gjennomsnitt

Det kompetanseområdet sosialarbeidarane framhevar mest som nødvendig i yrket, er relasjonell kompetanse. Her finn vi dei fem delkompetansane som skårar høgast, i tillegg til skriftleg kompetanse. Det kan vere grunn til å merke seg at munnleg kommunikasjonsevne er vurdert vesentleg høgre enn skriftleg kommunikasjonsevne i yrkesutøvinga. Det kompetanseområdet som blir rangert etter relasjonell kompetanse, er praktisk kunnskap. Blant delkompetansane, ser vi at "praktiske ferdigheiter" er vurdert litt lågare enn dei andre. Det kompetanseområdet som er lågast vurdert, er kodifisert kunnskap. Ein annan måte å seie dette på, er at det som er den mest sentrale kompetansen i utdanningsarenaen, er den kandidatane vurderer som minst sentral i yrkesutøvinga. Mønsteret kan minne om det vi fann i spørsmålet om kompetanse for god yrkesutøving i kapittel 4. Figur 5.3 viser i kva grad dei same kompetansane er tilegna i profesjonsutdanninga.



Figur 5.3. Grad av tilegning av kompetanse i sosialarbeidarane si profesjonsutdanning. Gjennomsnitt

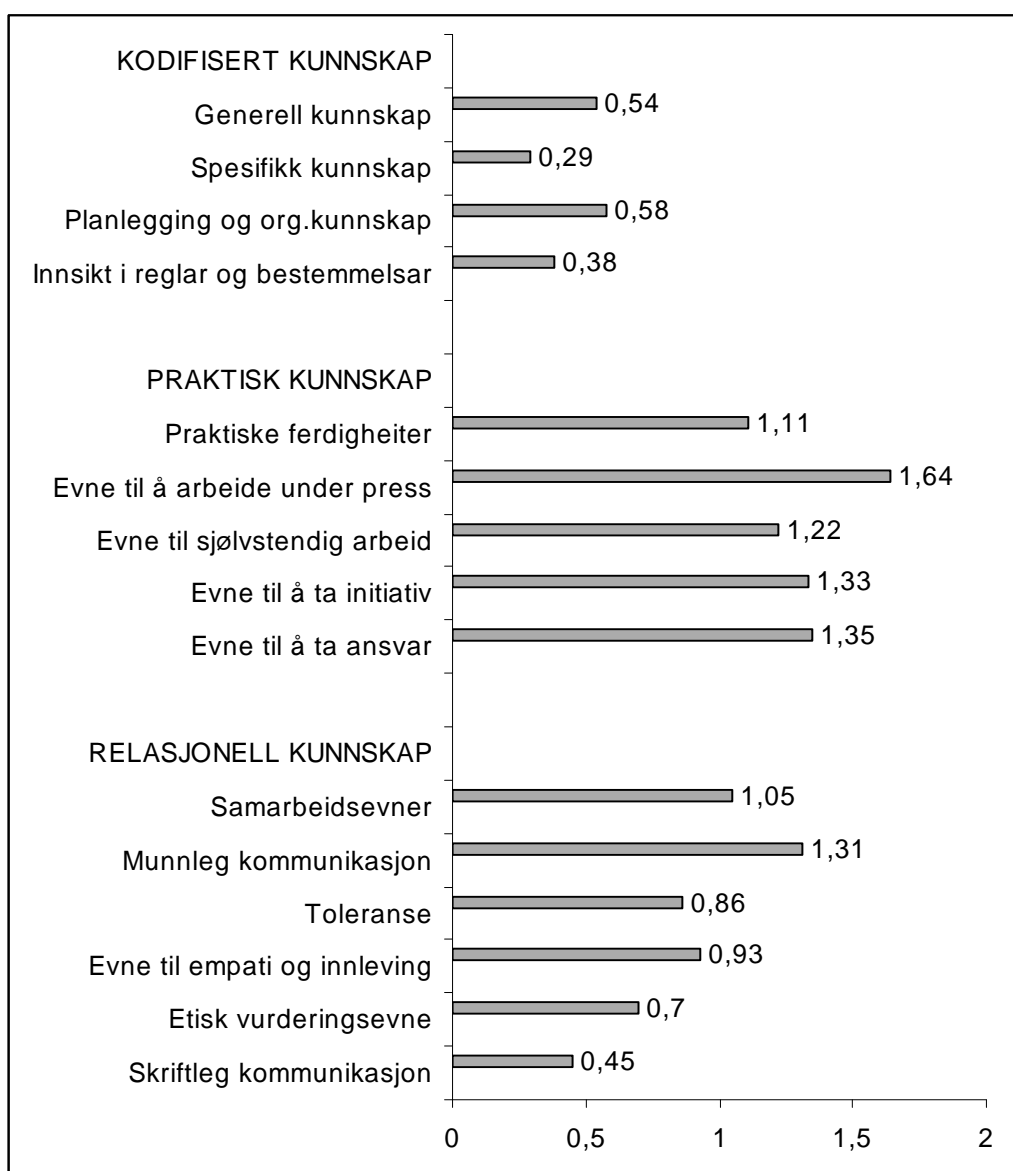
Figuren viser at det særleg er det praktiske kunnskapsområde som i liten grad er tilegna i utdanninga. Det kan tyde på at dette er kompetanseformer som først og fremst må tilegnast i yrkesfeltet, ikkje i utdanninga. Det er vanskeleg ut frå desse data å vite om det er kompetanseområde som profesjonsutdanninga kunne ha ivaretatt på ein betre måte, men det er interessant at kandidatane meiner dei i liten grad har tilegna seg kompetanse i å arbeide under press, ta ansvar og initiativ og å arbeide sjølvstendig. Eit utdanningsmiljø kan leggje vekt på arbeidsmåtar som fremjar dette. Spørsmålet er då i kva grad dei kan ha verdi seinare, i yrkesfeltet.

Både kodifisert og relasjonell kunnskap synest ut frå desse svara å ha blitt betre ivaretatt i utdanninga. Kunnskap om planlegging og organisering, skil seg noko ut innan gruppa kodifisert kunnskap, ved at ein i noko mindre grad har tilegna seg slik kompetanse i utdanninga. Svara på spørsmåla om relasjonell kunnskap tyder på at utdanninga har hatt noko å seie for utviklinga av verdiar og haldningar til bruk i relasjonsarbeid i yrket.

Figur 5.4 viser så gapet mellom kompetansebehov i yrket og i kva grad denne er tilegna i profesjonsutdanninga. Det første ein kan merke seg i denne figuren, er at gapet er relativt lite når det gjeld kodifisert kunnskap. Sett i samanheng med svara på det første spørsmålet, kan det tolkast som at sosialarbeidarane opplever relativt lite bruk for teoretisk kunnskap i yrket, men at dei samtidig er relativt tilfredse med tilegninga av slik kunnskap i utdanninga. Lite behov og små krav til utdanninga på dette feltet, altså, heilt i tråd med det vi i kapittel 4 fann om vurderinga av fagkunnskap.

Figuren viser vidare at gapet er relativt stort når det gjeld praktisk kunnskap. Det kan som nemnt avspegle at dette i stor grad er kompetanse som må ervervast i yrkesfeltet, men det kan og hende at dette indikerer at utdanningsarenaen legg for lite vekt på å øve studenten opp til å arbeide under press, ta ansvar og initiativ og jobbe sjølvstendig. Her kan og nemnast munnleg kommunikasjonsevne under relasjonell kunnskap, der gapet er langt større enn når det gjeld skriftleg kommunikasjon. Samla kan det bety at utdanninga i for liten grad utfordrar studenten personleg til å stå fram og ta ansvar, til fordel for at han/ho kan trekke seg tilbake og lytte og skrive oppgåver, altså ei relativt passiv studentrolle.



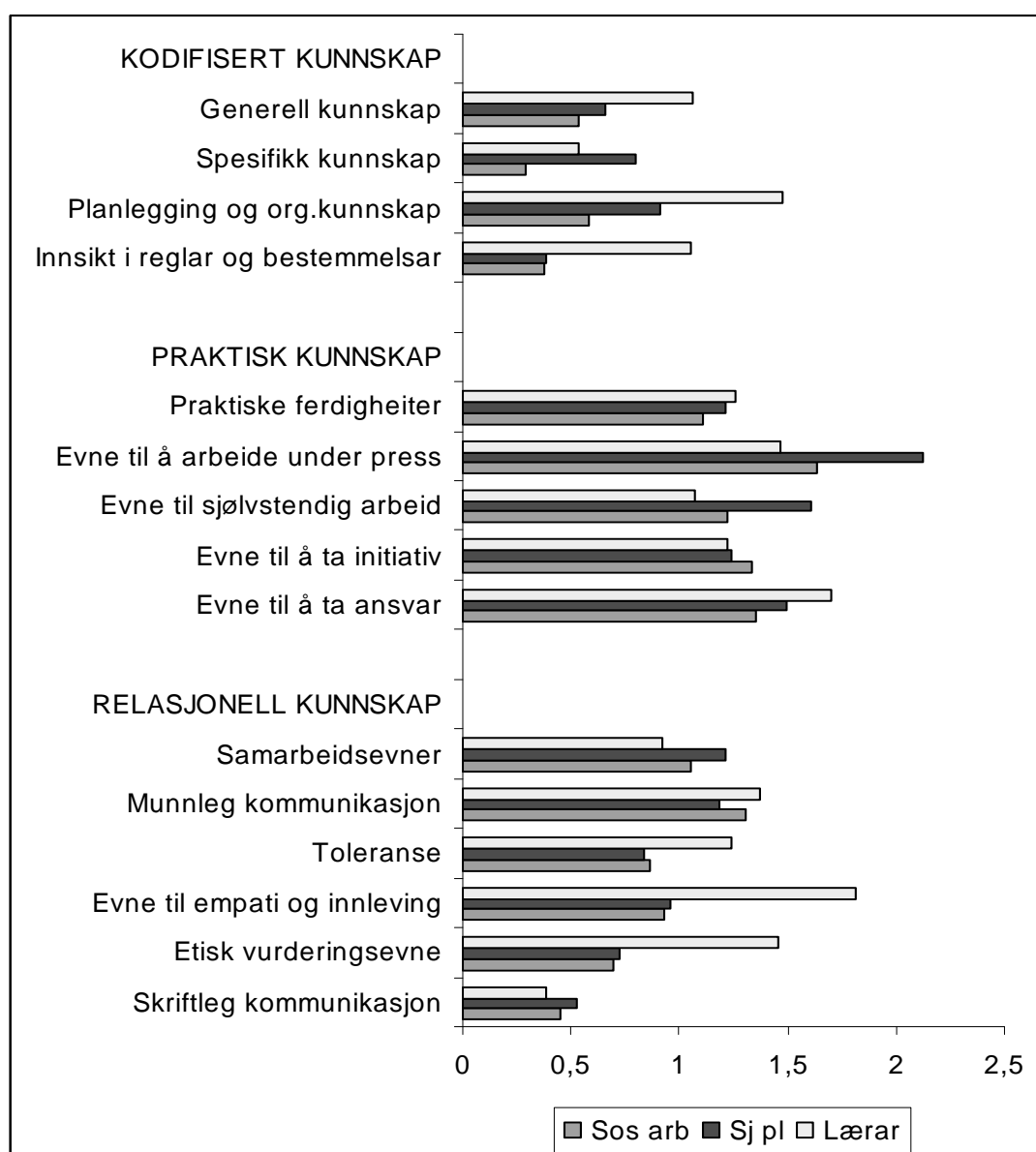


Figur 5.4. Gapet mellom kompetansebehov i yrket og grad av tilegning i utdanning hos sosialarbeidarane. Gjennomsnitt

I svara på dei to spørsmåla som er analysert her, kan det vere nyttig å samanlikne med dei to andre profesjonane – lærarar og sjukepleiarar, for å sjå om sosialarbeidaren skil seg ut på nokon bestemt måte. Vi har derfor lagt tilsvarende figurar for lærarar og sjukepleiarar i vedlegget til rapporten.

Denne samanlikninga gir grunnlag for nokre kommentarar. Vi har allereie sett at sosialarbeidarane rangerer kodifisert kunnskap lågt i forhold til yrkesutøvinga. Særleg sjukepleiarane vurderer generell og yrkesspesifikk kunnskap noko høgre. Men sosialarbeidarane skil seg også ut ved at gapet mellom kompetansebehov og kva som er

erverta i utdanninga, er lite på området kodifisert kunnskap. Dette gjeld særleg sosionomar og barnevernspedagogar. Lærarane skil seg derimot ut ved at dette gapet generelt er stort. Det kan tyde på at studentane i sosialt arbeid i mindre grad enn dei andre, særleg lærarane, har utvikla eit motsetningsfylt forhold til det teoretiske kunnskapsbehovet i profesjonskvalifiseringa. Men som vi også har sett, er grunnen til dette neppe berre at formidlinga av kodifisert kunnskap i sosialarbeidarutdanninga er spesielt god. Ein like viktig del av forklaringa ser ut til å vere at studentane verdset denne delen av kvalifiseringa relativt lågt. Figur 5.5 samanliknar gapet på dei ulike kompetanseområda mellom profesjonane.



Figur 5.5. Gapet mellom kompetansebehov og tilegning i utdanning. Komparasjon mellom dei tre profesjonane sosialt arbeid, sjukepleie og lærar. Gjennomsnitt.

Den andre kommentaren gjeld den praktiske kunnskapen. Her ser vi at gapet mellom kunnskapsbehov i yrket og kva som er erverva i utdanning, er tydeleg i alle profesjonane. Det kan tyde på at dette er eit allment fenomen, og at praktisk kunnskap først og fremst må ervervast i yrkesfeltet. Men som sagt over kan det og bety at utdanninga er for lite utfordrande på nokre av desse områda, til dømes når det gjeld å trene studentane i å arbeide under press. I gjennomsnitt under 30 timars arbeidsveke, kan vere ein indikasjon på det. Det siste kan passe inn i ein kritikk av at profesjonsutdanningane ved innlemminga i høgskulane, har gjennomgått ein akademiseringsprosess, med stor vekt på teoretisk, ofte disiplinbasert kunnskap, utan at studentane klarer å sjå relevansen for det yrket dei skal kvalifisere seg for. På eit par område; evne til å arbeide under press og evne til sjølvstendig arbeid, er gapet spesielt stort på sjukepleie. Det tyder på at denne utdanninga har spesielt store utfordringar her.

Den siste kommentaren gjeld relasjonell kunnskap. På dette feltet skårar sosialarbeidaren høgast når det gjeld kor viktig slik kompetanse er i yrket. Det er eit visst gap mellom kompetansebehov og kva som er erverva i utdanninga, men dette gapet er generelt større blant lærarane enn blant sosialarbeidarane (og sjukepleiarane). Det kan indikere at sosialarbeidarutdanninga generelt er betre til å førebu studentane på møtet med brukarar, klientar, pasientar og pårørande, enn lærarutdanninga er når det gjeld møtet med elevar og foreldre. Det kan og indikere at sosialarbeidar- og sjukepleieutdanninga arbeider meir systematisk med etiske spørsmål, verdiar og haldningar knytt til utøving av yrkesrolla, enn lærarutdanninga.

## **5.4 Konklusjon**

Kapitlet gir oss viktig kunnskap om kandidatane si vurdering av utdanninga tre år etter avslutta utdanning, og av den kvalifiseringsprosessen som skjer etter avslutta grunnutdanning.

Vidareutdanning står sterkt hos sosialarbeidarane. Over halvparten har allereie tatt, er i gang med, eller planlegg å søkje vidareutdanning i løpet av dei par næraste åra. Det kan indikere at eit mindretal av kandidatane i denne "nye" sosialarbeidargenerasjonen, vil nøye seg med grunnutdanning for å utøve yrket. Sosionomane ser ut til å vere klart meir orienterte mot vidareutdanning enn barnevernspedagogane.

Det er ei svakare kopling mellom oppgåvene i yrkesfeltet og den bestemte profesjonsutdanninga hos sosialarbeidarane enn hos lærarar og særleg sjukepleiarar. Det kan vere eit uttrykk for at yrkesfeltet i sosialt arbeid er meir ope for personar med ulik fagleg

bakgrunn, men og at yrkesoppgåvene i sosialt arbeid stiller mindre presise krav til bestemte kunnskaper eller kompetansar, jamført med dei andre profesjonane.

Sosialarbeidarane ser ut til å vere nokolunde bra ivaretatt i forhold til opplæring og skulering i yrkesfeltet gjennom systematisk rettleiing eller kurs (interne og eksterne). For slik fagleg oppdatering vurderer sosialarbeidarane kurs, seminar, interne fagmøte og strukturert rettleiing som viktigare enn lesing av faglitteratur og fagtidsskrift. Det siste er meir verdsett av særleg sjukepleiarane.

Spørsmåla om kompetanse stadfester at sosialarbeidarane legg relativt lite vekt på teoretisk eller kodifisert kunnskap – i forhold til praktisk og relasjonell kunnskap, men og samanlikna med sjukepleiarar. I større grad enn både lærarar og sjukepleiarar ser sosialarbeidarane også ut til å vere tilfreds med det dei har erverva av slik kunnskap i profesjonsutdanninga. Som sagt; relativt små krav til slik kompetanse, og (kanskje derfor) relativt nøgd med det dei har fått i utdanninga.

Vi vurderer desse svara som ei stor utfordring for både utdanninga, profesjonen og yrkesfeltet. Intensjonen med høgskulereforma, på same måte som formuleringane i rammeplanane for sosialarbeidarutdanning, er at det er viktig å utvikle fagkunnskap og teoretisk kunnskap hos studentane. I samspel med praksisperiodar i studiet, skal dette utvikle kvalifiserte sosialarbeidarar. Svara kan tyde på at desse føresetnadene ikkje blir godt nok følgde opp. For å snu ei slik utvikling må ein både skape ei samla forståing av kunnskapsbehova i dette yrkesfeltet og korleis desse skal ivareta i utdanningsprosjektet.

## 6. Perspektiv

Empiriske analysar av svara omkring studentane sitt kunnskapsprosjekt – i utdanninga og i yrkesfeltet – har stått sentralt i denne rapporten. Sett i samanheng, meiner vi desse funna dannar eit mønster. Det kan framstillast på følgjande måte:

1. I starten av studiet synes sosialarbeidarstudentane samanlikna med dei andre studentgruppene noko mindre orientert mot brei, generell kunnskap, men i staden meir mot verdiar/haldningar og samarbeidsevner.
2. Når vi ser på studieforløpet, finn vi det vi har kalla ei passiv studentrolle, i tydinga lite tid til studiane, lite førebuing til undervisninga, deltaking hovudsakleg på organiserte og obligatoriske aktivitetar, i liten grad orientering mot faglege spørsmål utover pensum og eksamensretta oppgåver. Samtidig peikar mange av studentane sjølv på at det frå høgskulen si side kan stillast sterkare krav til deltaking og fagleg nivå. Dette inntrykket av ei fagleg passiv studentrolle er ikkje vesentleg ulikt dei andre profesjonane som er med i undersøkinga.
3. Trass i dette dominerande biletet av ei passiv studentrolle, finn vi samtidig ei relativt positiv vurdering av studiet hos sosialarbeidarane. Mange studentar meiner studiet har vore interessant, motiverande for yrket, og gitt samanheng mellom studium og yrkesfelt og mellom faga i utdanninga.
4. Sosialarbeidarstudentane vurderer fagkunnskap som grunnlag for kompetanse som sosialarbeidar som mindre viktig enn verdiar/haldningar, personlege evner og til dels praktiske ferdigheiter. Dei legg mindre vekt på fagkunnskap enn særleg sjukepleiarstudentane, og vi har og sett at vurderinga av fagkunnskapens verdi fell gjennom studiet. Dette er vurderingar som samsvarar med svara vi har fått frå sosialarbeidarar i yrkesaktivitet tre år etter profesjonsutdanninga. Her blir det vi har kalla kodifisert kunnskap sett på som mindre viktig kompetanse enn praktisk kunnskap og relasjonell kunnskap – samtidig som mange meiner dette kunnskapsfeltet er bra dekt i utdanninga. Inntrykket av at teoretisk eller kodifisert kunnskap står relativt svakt, blir også understreka av at dei yrkesaktive sosialarbeidarane ser på kurs og systematisk rettleiing som viktigare for å oppretthalde fagkompetanse, enn arbeid med faglitteratur.

Denne oppsummeringa av hovudfunna i undersøkinga, kan særleg diskuterast i forhold til to perspektiv i kapittel 1. Det eine knyter seg til kva verdi teoretisk kunnskap og innsikt kan ha i utøvinga av praktiske yrke som sosialt arbeid, det andre til kva verdi ein felles kunnskap kan ha for utvikling av identitet hos sosialarbeidarprofesjonen.

I kapittel 1 viste vi til Roger Säljö (2004) sin argumentasjon for kva funksjon eller verdi det språket ein tilegnar seg i ei utdanning kan ha for praksis. Han viser til tre viktige funksjonar: a) den utpeikande – det vil seie at (fag)språket kan hjelpe oss i å velje mellom kva som er viktig og mindre viktig, forgrunn og bakgrunn. Den b) semiotiske funksjonen handlar om å gi oss reiskap til å kunne påstå eller hevde noko om "verkelegheita", altså uttrykke våre meiningar om noko, og dermed legge grunnlag for ein diskusjon med andre, som kanskje har andre meiningar. Det handlar om fagspråk til å reflektere med. Den c) retoriske funksjonen handlar om at det å ha omgrep om noko også skaper grunnlag for handling. Det kan argumenterast for at alle desse sidene ved systematisk tilegning av eit fagspråk og ein fagkunnskap, er viktig i utøving av yrket – under føresetnad av at ein lærer dei relevante kunnskapane. Det handlar først og fremst om kunnskap som intellektuell reiskap, til å reflektere med, og i sosialt arbeid sjeldnare om det vi kan kalle instrumentell kunnskap. Studien kan tyde på at studentane og kandidatane i relativt liten grad oppfattar tilegninga av kodifisert kunnskap i utdanninga som viktig bidrag til utviklinga av eit fagspråk i denne tydinga. Det utfordrar utdanninga til å bli meir medviten om kva som er det viktige kunnskapsgrunnlaget i utdanninga, og til å føre ein diskusjon i miljøet – mellom utdannarane og med studentane – for å sikre at dei oppnår ei slik forståing av kunnskap.

I kapittel 1 viste vi og til Salling Olesen (2004), som hevdar at utvikling av profesjonalitet særleg handlar om a) tilegning av ein relativt homogen kunnskapsbase, som b) set ei gruppe menneske i stand til å identifisere seg med ein arbeidsfunksjon, og som c) dermed også identifiserer seg med kvarandre. Profesjonalitet er i dette perspektivet ein sentral føresetnad for danning av ein profesjonell identitet.

Vi har i denne rapporten presentert nokre data om profesjonsorientering og profesjonsidentitet (jf. pkt. 3.5). Dette er data henta frå studentar relativt tidleg i studieløpet sitt. Vi skulle gjerne ha tilsvarande data frå kandidatar etter avslutta studium. Men det desse data indikerer, er ei svak utvikling av profesjonsidentitet blant sosialarbeidarane, særleg samanlikna med sjukepleiarar. Med utgangspunkt i Salling Olesens perspektiv, kan dette

vere eit uttrykk for at kvalifisering til sosialt arbeid inneber ei svak kopling og ei lav prioritering av kunnskapsbase, særleg i forhold til det vi har kalla kodifisert eller teoretisk kunnskap.

Dei data som er nytta i denne analysen av sosialarbeidarane si profesjonskvalifisering, er henta frå ein database under oppbygging. Data er henta frå ulike fasar i kvalifiseringsprosessen. I nokre av desse fasane er datagrunnlaget førebels spinkelt. Konklusjonane må derfor oppfattast som førebels og usikre. StudData-prosjektet vil gå vidare, og databasen vil i løpet av få år vere mykje meir rikhaldig, særleg knytt til kandidatar i avslutningsfasen av utdanninga og ute i yrkesfeltet eller i vidare utdanning. Det vil då vere viktig å gjere meir fullstendige analysar av dei spørsmåla vi har tatt opp i denne rapporten.

## Referansar

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London, University of Chicago Press.
- Abrahamsen, B. (2005): *Realisering av arbeidstidspreferanser blant leger og sykepleiere*. Arbeidsnotat nr. 15, SPS, Høgskolen i Oslo.
- Barnett, R. A., Becher, R. A. & Cork, N. M. (1987): Models og professional preparation – pharmacy, nursing and teacher-education. *Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.
- Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: RoutledgeFalmer.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge, Polity Press.
- Heggen, K. (2005): Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 2005, 446-460.
- Heggen, K. (2007): Profesjon og identitet. I Molander, A. og Terum, L. I. (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget (blir utgitt i november).
- Knorr Cetina, K. (2001): Objectual practice. I: T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory*. London, Routledge.
- Lahn, L. og Jensen, K. (2007): Artikkel om læring. I Molander, A. og Terum, L. I. (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget (blir utgitt i november).
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nortvedt, P. og H. Grimen (2004): *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryle, G. (1980): *The Concept of Mind*. London, Penguin.
- Rønnestad, M. H. (2007): Artikkel om profesjonell utvikling. I Molander, A. og Terum, L. I. (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget (blir utgitt i november).
- Salling Olesen, H. (2004): Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den? – om subjektivitet, køn og vidensarbejde. I Hjort, K. (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde universitetsforlag.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books.

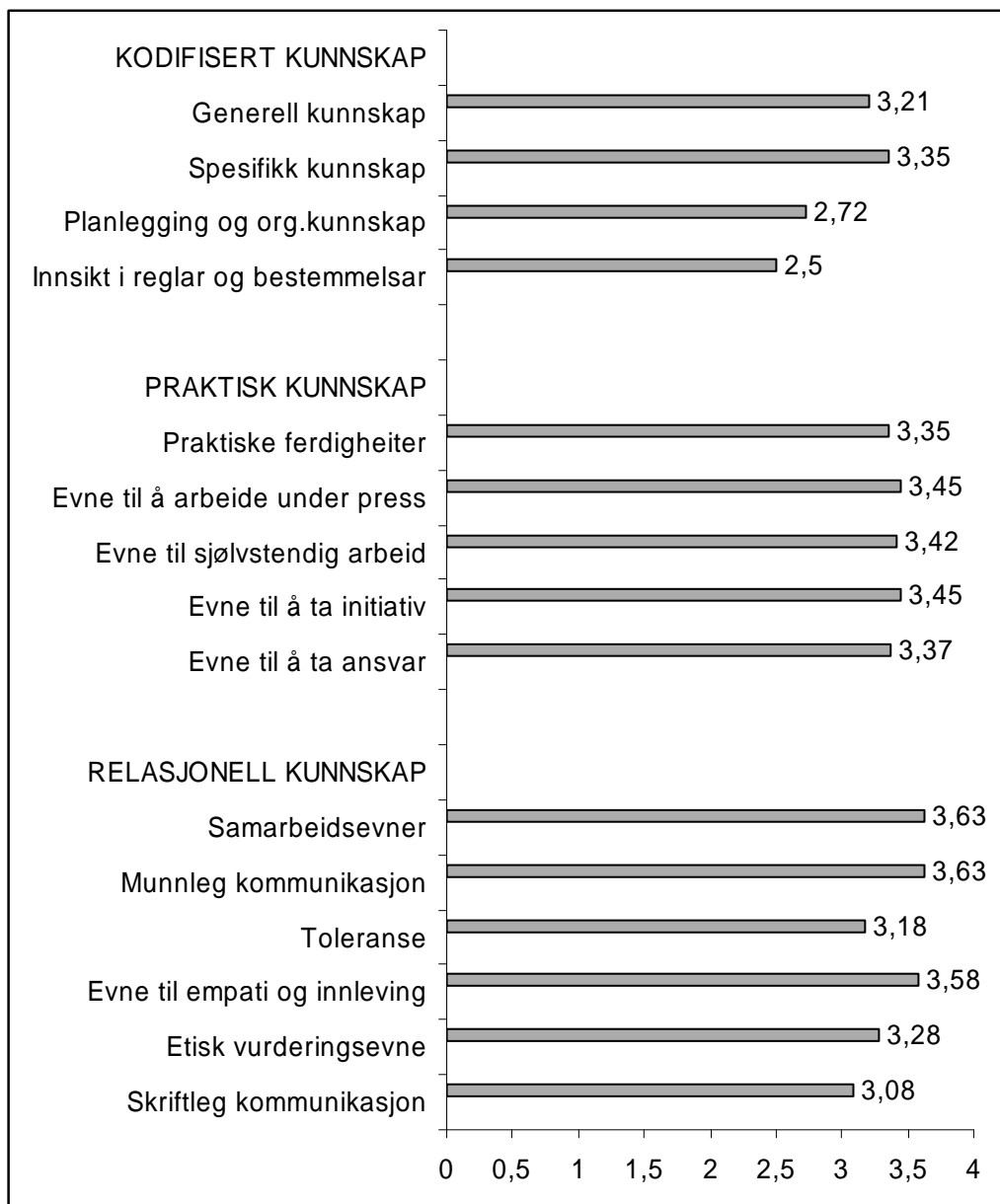


Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

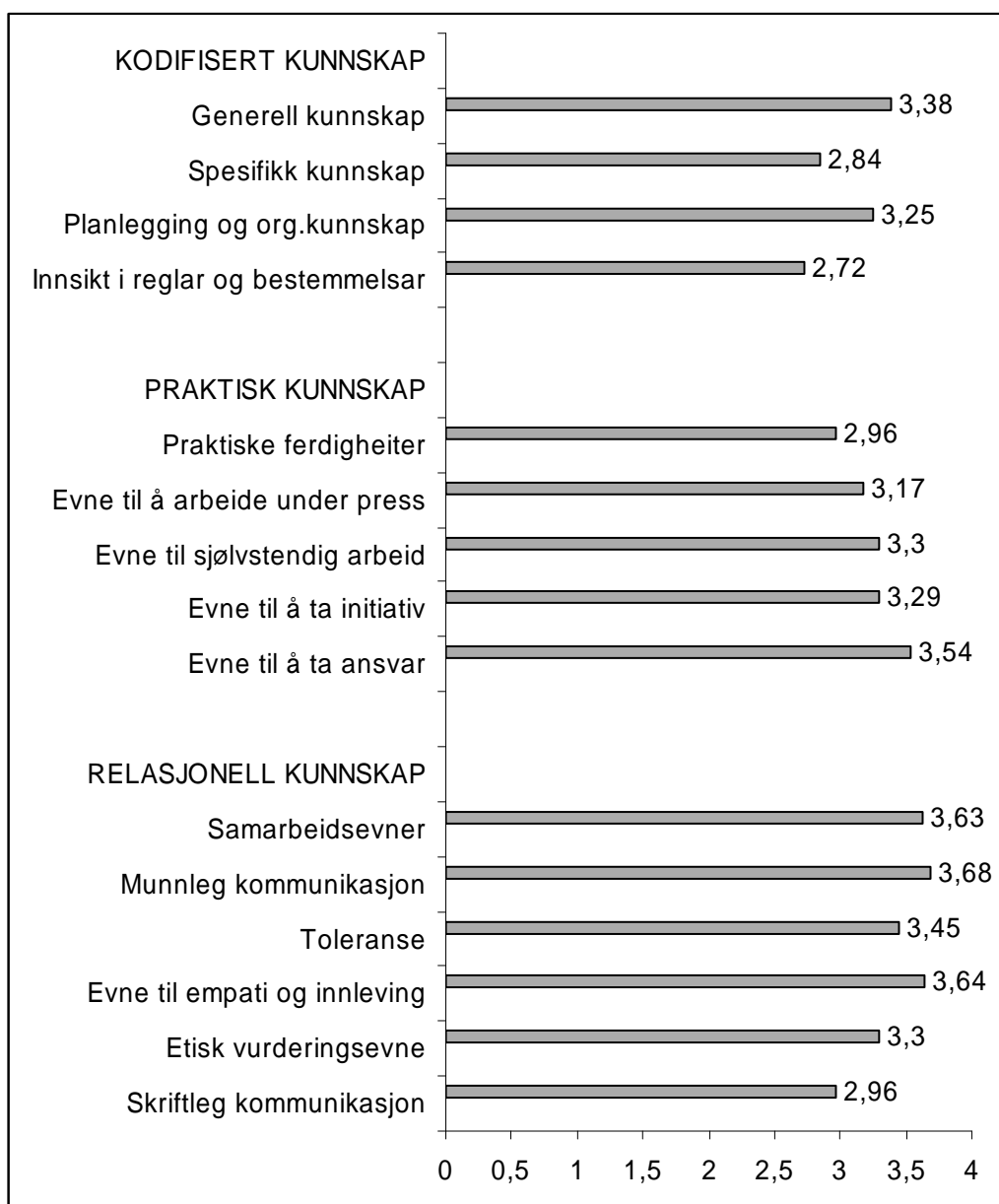
Torgersen, U. (1972): *Profesjonssosiologi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practise*. Cambridge: Cambridge University Press.

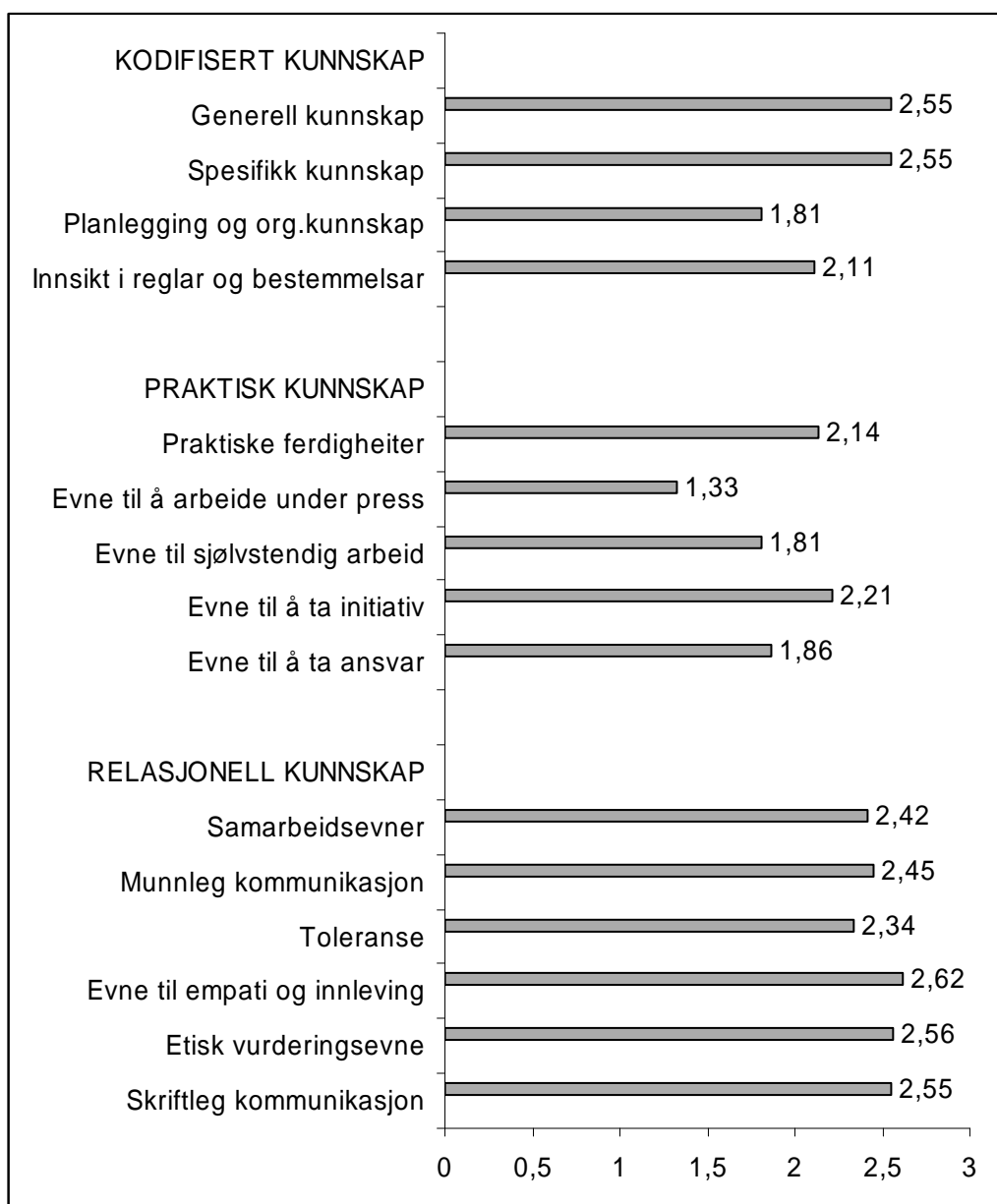
## VEDLEGG



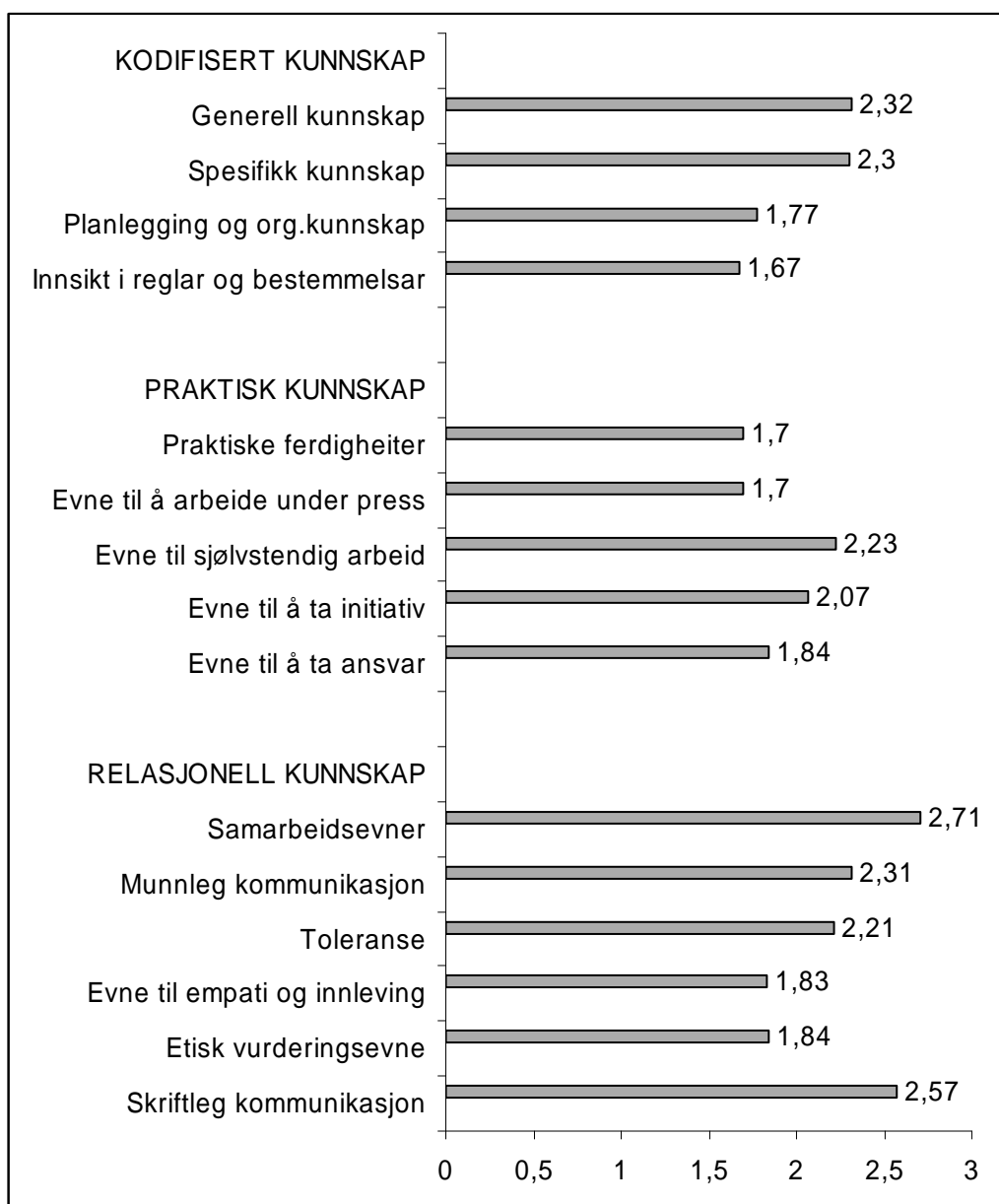
Figur V1. Kompetansebehov i sjukepleiarenens yrkesfelt. Gjennomsnitt



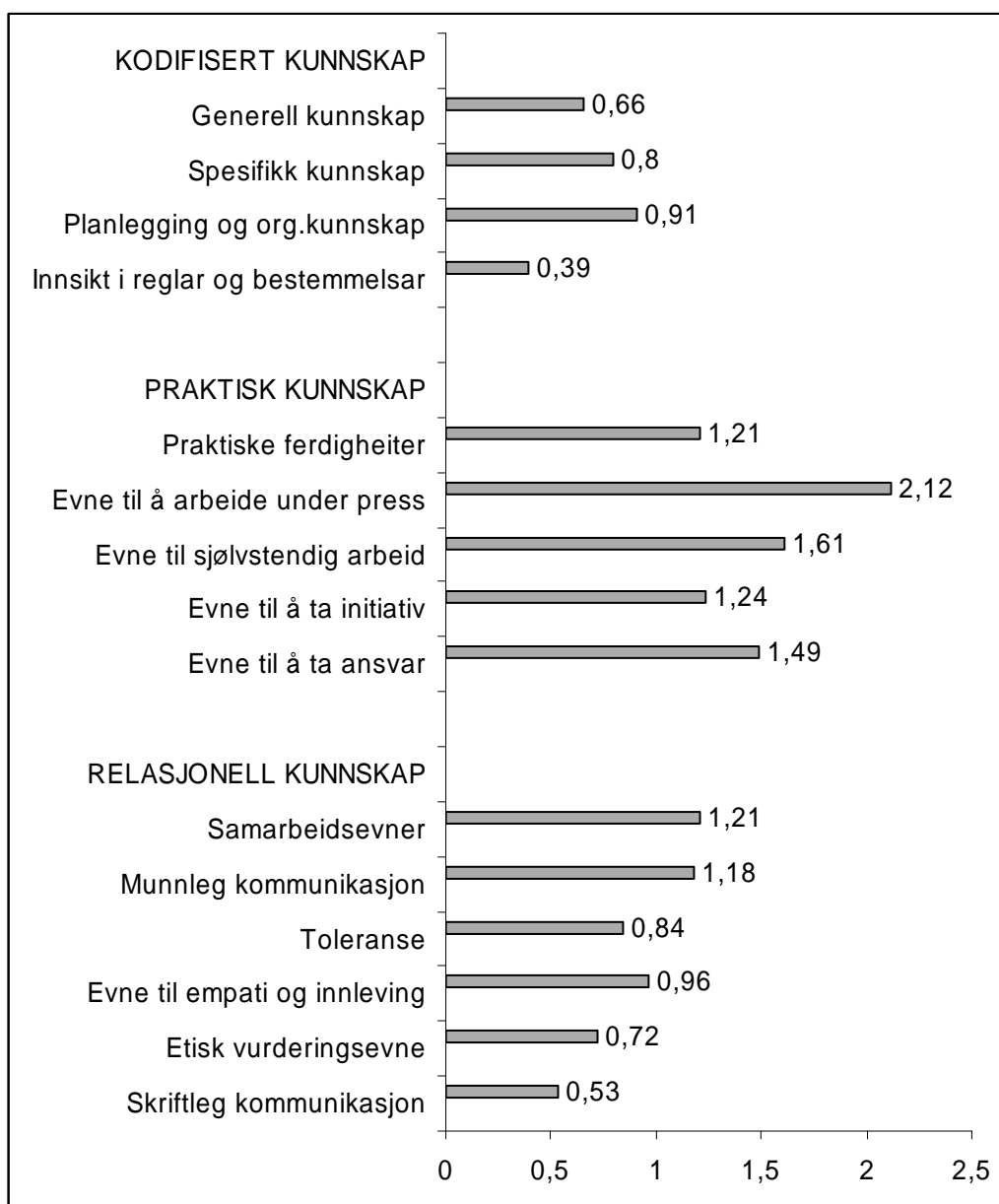
Figur V2. Kompetansebehov i lærerens yrkesfelt. Gjennomsnitt



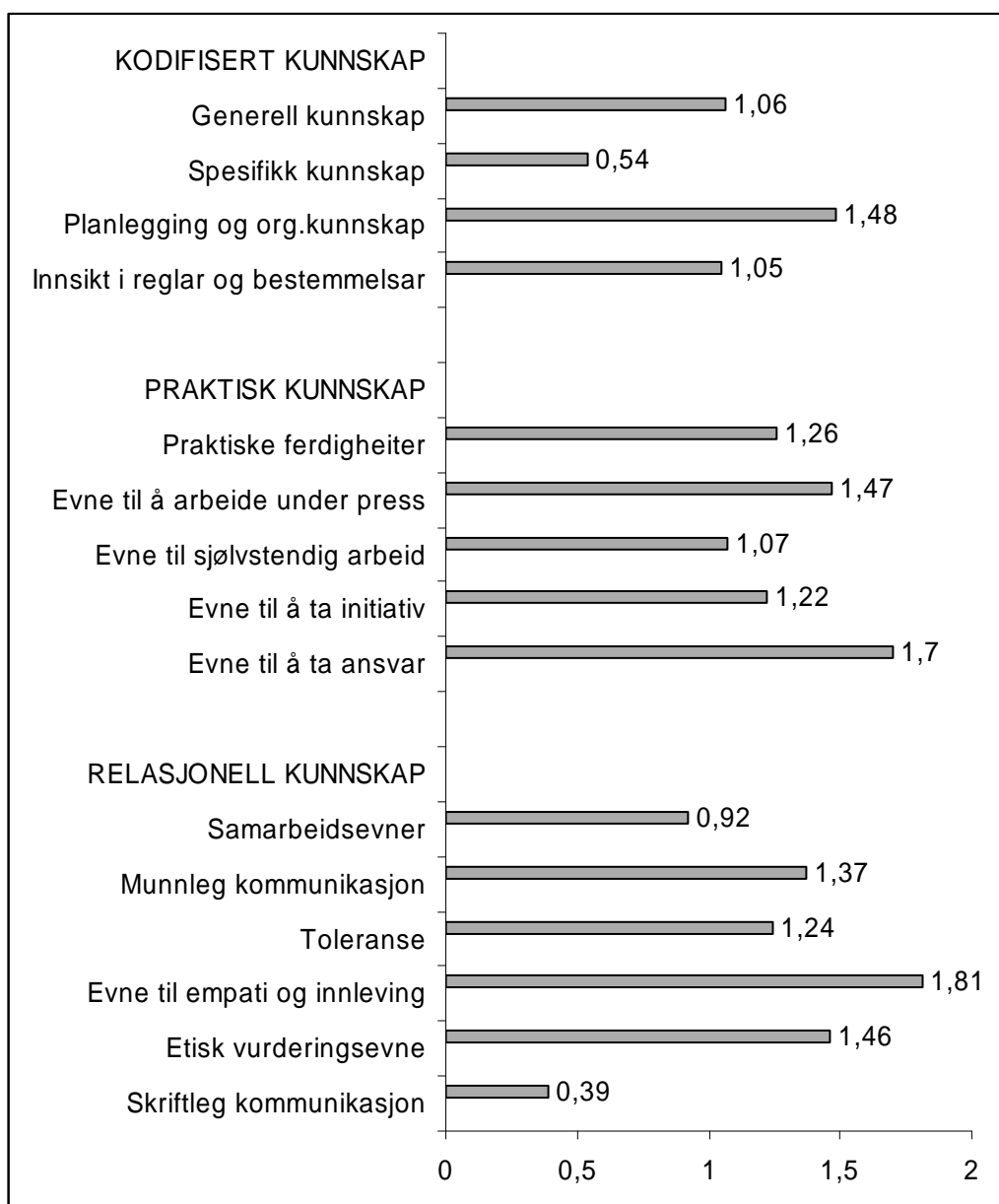
Figur V3. Grad av tilegning av kompetanse i sjukepleiarens profesjonsutdanning. Gjennomsnitt



Figur V4. Grad av tilegning av kompetanse i lærarens profesjonsutdanning. Gjennomsnitt



Figur V5. Gapet mellom kompetansebehov i yrket og grad av tilegning i utdanning for sjukepleiarane. Gjennomsnitt



Figur V6. Gapet mellom kompetansebehov i yrket og grad av tilegning i utdanning for lærarane. Gjennomsnitt