Sølvi Mausethagen og Jens-Christian Smeby (red.)

KVALIFISERING TIL PROFESJONELL YRKESUTØVELSE

UNIVERSITETSFORLAGET

Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse

Sølvi Mausethagen og Jens-Christian Smeby (red.)

Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse

UNIVERSITETSFORLAGET

© Universitetsforlaget, Oslo, 2019
ISBN: 9788215039121
1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2019
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, Universitetsforlaget 2017

Omslagsdesign: Synnøve Sandvik
Sats: Rusaanes Bokproduksjon AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no
post@universitetsforlaget.no

Innhold

DEL 1 KUNNSKAP OG KOMPETANSE I PROFESJONENE 9

Kapittel 1 Profesjonskvalifisering 11
Jens-Christian Smeby og Sølvi Mausethagen
Innledning 11
Kvalifisering i utdanning og arbeid 13
Styring, autonomi og profesjonelt skjønn . . . 15
Det viktige og vanskelige samspillet 17
Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse . . . 19

Kapittel 2 Profesjonskunnskapens elementære former 21
Nils Gilje
Innledning 21
Didaktisk ferdighetskunnskap og praktisk ferdighetskunnskap 23
Praktiske synteser – en aristotelisk rekonstruksjon 24
Hvordan-kunnskap («knowing how») og at-kunnskap («knowing that») 27
Noen likhetstrekk mellom at-kunnskap og hvordan-kunnskap 29
Den tause dimensjonen i all kunnskap 30
Oppsummering og konklusjon 32

Kapittel 3 Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning . . . 34
Steinar Bøyum
Innleiing 34
Kunnskapsetikk i profesjonsutøving 35
Etikk og evidensbasering 37
Profesjonsutdanning og intellektuelle dygder 40
Oppsummering 43

Kapittel 4 Akademisering av høyskole-utdanningene? 44
Jan Messel og Jens-Christian Smeby
Innledning 44
Akademisering 44
Strukturelle endringer 46
Forskningsdrift 46
Endringer av grunnutdanningene 48
Lærerutdanningen 49
Sykepleierutdanningen 50
Barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene 52
Praksisrettet akademisering 54

DEL 2 PROFESJONSUTVIKLING I UTDANNING OG ARBEIDSLIV 57

Kapittel 5 Mastergrad i avansert klinisk sykepleie – «mastersyke» eller mestrings-kompetanse? 59
Kristin Heggen og Marit Kirkevold
Innledning 59
Samfunnsbehov og utdanning 60
Utdanningen i avansert klinisk sykepleie 61
Universitetet i Oslo-modellen 62
Forskning om betydningen av master-utdannede avanserte kliniske sykepleiere . . . 63
Masterutdannede sykepleiere i spesialist-helsetjenesten 63
Masterutdannede sykepleiere i primærhelsetjenesten 63
Akademisk og klinisk kunnskap 64
Relevansvurdering av forskning 65
Case: Den syke gamle 65
Masteroppgave og læringsutbytte 67
Mastergrad og mestringskompetanse 68

Kapittel 6 Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering 70
Rachel Jakhelln, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl
Innledning.....70
Universitetsskolekonseptet.....71
Case 1: Videobasert vurdering for læring.....73
Case 2: Bacheloroppgaven som endrings- og utviklingsorientert profesjonskompetanse.....75
Case, transformasjon og universitetsskoler...78
Universitetsskoler, partnerskap og profesjonskvalifisering 80
Avslutning: Konstruktive spenninger.....81

Kapittel 7 Kvalifisering til tverrprofesjonell praksis 83
Hanne Hagland og Per Koren Solvang
Innledning.....83
Hva er tverrprofesjonell praksis?.....84
Erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid i utdanningene 86
Tverrprofesjonelle praksisfellesskap 88
To modeller for tverrprofesjonell praksis....89
Betydningen av deltakerforbindelser i utvikling av tverrprofesjonalitet.....90
Felles kompetanseområder – kjernen i tverrprofesjonell praksis 91
Oppsummerende diskusjon.....93

Kapittel 8 Muligheter og utfordringer i simulering som pedagogisk metode 95
Ida Torunn Bjørk
Innledning.....95
Noen sentrale begreper om simulering 96
Simuleringens fremvekst i utdanning av leger og sykepleiere 97
Simulering som pedagogisk metode.....98
Muligheter og utfordringer i simuleringslæring 99
Rammer for simuleringslæringen.....99
Læringsprosesser i simuleringen.....100
Læring gjennom observatørrollen 102
Forhold ved studenten som påvirker simuleringen.....103
Vurdering og måling av effekt av læring gjennom simulering 103
Avsluttende kommentarer 104

Kapittel 9 Organisering og utbytte av praksisopplæringen 106
Finn Daniel Raaen
Innledning.....106
Praksisopplæringens oppgave i utdanningen 108
Praksisopplæringens kunnskapsinnhold...110
«Kunnskap for praksis».....110
«Kunnskap i praksis».....111
«Kunnskap om praksis» 112
Organisatoriske endringer og praksisopplæringens utbytte.....113
Samarbeidspartnere som barrierer og mulige møtepunkt for kunnskapsutvikling.....114
Praksisveileder som tradisjonsformidler og fornyer 115
Sluttord 116

Kapittel 10 Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning 118
Joakim Caspersen, Anton Havnes og Jens-Christian Smeby
Innledning.....118
Læring og arbeid 119
Perspektiver på læring – et utvidet læringsbegrep.....120
Systemer for profesjonell kompetanseutvikling.....121
Sykepleie – opplæring som spesialisering.....122
Lærere – kompensatorisk opplæring...123
Sosialarbeidere – forvaltningskompetanse.....125
Kvalifisering i og gjennom arbeid – en utvidet tilnærming 126
Avslutning.....128

Kapittel 11 Nye styringsformer og kunnskapskilder i (sam)spill. Eksempler fra skolefeltet 130
Sølvi Mausethagen, Tine S. Prøitz og Guri Skedsmo
Innledning 130
Endringer i styringen av skolen 131
Nye styringsformer og kunnskapskilder 132
Noen trekk ved lærernes kunnskapsbase 133
Eksempler på bruk av kunnskapskilder 134
(Sam)spill mellom ulike kunnskapskilder 136
Implikasjoner for profesjonskvalifisering 138
Avslutning 139

Kapittel 12 Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst 140
Tone Alm Andreassen
Innledning 140
Organisasjon og profesjon – motsetning eller forutsetning? 142
Profesjonell kompetanse 144
Kvalifiserte yrkesutøvere i stillingsutlysningenes bilde 144
Akademisk kunnskap 145
Praktiske ferdigheter 146
Å være en profesjonell 146
Profesjonalisme i en organisatorisk kontekst 148
Konsekvenser for profesjonskvalifiseringen 149
Samfunnsoppdraget – forvaltningsansvar og avveininger 149
Ansvarlig profesjonsutøvelse – ansvar som medarbeider 150
Profesjonell identitet som bidragsyter til en sammensatt innsats 151
Avslutning 151

Kapittel 13 Studenter med innvandringsbakgrunn i profesjonsutdanningene – rekruttering og arbeidsmarkedskarriere 153
Ida Drange og Håvard Helland
Innledning 153
Hvem er profesjonsutøveren med innvandringsbakgrunn? 154
Innvandreres utdanning: resultater og retningsvalg 155
Overgang fra utdanning til arbeid 158
Mulige forklaringer 160
Tilbudssideforklaringer 160
Arbeidsgiverforklaringer 160
Strukturforklaringer 161
Profesjonene som «vern» mot diskriminering 162
Profesjonsarbeidsmarkedet og tilgang på arbeidskraft 162
Profesjonsfagene fremstår som enhetlige 163
Konklusjon 164

DEL 3 Å STUDERE PROFESJONSKVALIFISERING 165

Kapittel 14 Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: kunnskapsressursenes betydning 167
Monika Nerland og Hege Hermansen
Innledning 167
Sosiomaterielle perspektiver: praksis, relasjoner, mennesker og ting 169
Utdanning som innrullering i profesjonens kunnskapskultur 171
Profesjonskvalifisering i arbeid i møte med nye kunnskapsressurser 173
Læring gjennom «samproduksjon» av profesjonell praksis 175
Avsluttende betraktninger 177
Anvendelse av sosiomaterielle perspektiver i forskning på profesjonskvalifisering 177
Tilrettelegging for profesjonskvalifisering 178

Kapittel 15 Profesjonskvalifisering i et kritisk kjønnsperspektiv 180
Tone Dahl-Michelsen og Kari Nyheim Solbrække
Innledning 180
Kritisk kjønnsteori 180
Kjønn og performativitet 182
Kjønn i helsefagenes historiske røtter 184

Sykepleie 184
Medisin 184
Fysioterapi 185
Kjønn i sykepleier- og fysioterapeut-utdanning 186
Betydningen av kjønn i sykepleier-utdanning 187
Betydningen av kjønn i fysioterapeut-utdanning 188
Oppsummering 190

Kapittel 16 Perspektiver på læring i profesjons-utdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger 191
Ida K. R. Hatlevik og Anton Havnes
Innledning 191
Meningsfulle sammenhenger 193
Læringsteoretiske posisjoner 194
Koherensbegrepet – ulike aspekter og perspektiver 194
Koherens i et programdesignperspektiv 196
Koherens i et longitudinelt profesjons-kvalifiseringsperspektiv 197
Koherens i et lærings-/mestrings-perspektiv 198
Selvregulert læring og motivasjons-teori 199
Grenseoverskridning og menings-danning 200
Bruk av koherensperspektivene i forskning på profesjonskvalifisering 201
Avslutning 203

Kapittel 17 Diskursanalytiske perspektiver i studier av profesjoner og profesjonelt arbeid 204
Sølvi Mausethagen
Innledning 204
Diskursanalytiske perspektiver 205
Mellom makro og mikro 207
Diskurser med stor og liten d 207
«Ovenfra-og-ned» og «nedenfra-og-opp» 208
Førsteordens- og andreordens-begreper 208
Hvordan-spørsmålet 209
Valg av analyseverktøy 210
Eksempler på analyseverktøy 210
Muligheter og begrensninger ved «å være inspirert av …?» 210
Eksempler på diskursanalyser i profesjonsforskning 212
Sosionomeksempelet 213
Lærereksempelet 213
Hva kan diskursanalyser bidra med i studier av profesjonell praksis og kvalifisering? 214
Avslutning 215

Kapittel 18 Kan vi lære av å samanlikne profesjonsutdanningar? 216
Kåre Heggen og Lars Inge Terum
Innleiing 216
Komparative og longitudinelle tilnærmingar 217
Samanlikning og kontekst 217
Harmoniserte databaser 218
Profesjonskvalifisering – nokre studiar 220
Utdanningskvalitet 221
Studentvurderingar 221
Erfaringane til nyutdanna 223
Koherens i profesjonskvalifiseringa 224
Kva kan vi lære av komparasjon? 225
Profesjonell praksis 225
Integrasjon og retning 226
Nokre metodiske utfordringar 226
Man måste jämföra 227

Litteratur 228

Stikkord 255

Forfatterpresentasjoner 260

Del 1

Kunnskap og kompetanse i profesjonene

Kapittel 1

Profesjonskvalifisering

Jens-Christian Smeby og Sølvi Mausethagen

I dette kapitlet drøftes begrepet profesjonskvalifisering og sentrale perspektiver som tematiseres i de ulike kapitlene i boken. Tre aspekter fremheves som sentrale i diskusjoner om profesjonskvalifisering, nemlig ulike *arenaer* for kvalifiseringen, *innholdet* i kvalifiseringen og *styringen* av kvalifiseringen. Å identifisere samspill og hensiktsmessige balansepunkter mellom kvalifiseringen i utdanning og arbeid, integrasjon mellom ulike kunnskapsdimensjoner og styring og organisering er viktig for å forstå det særegne ved og utvikle kvaliteten i kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse.

Innledning

Denne boken omhandler kvalifisering til profesjonell[1] yrkesutøvelse. I tittelen på dette kapitlet bruker vi begrepet profesjonskvalifisering. Det er særlig to viktige grunner til at vi velger å bruke dette begrepet fremfor for eksempel profesjonsutdanning. For det første ønsker vi å understreke at tilegnelsen av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter foregår ved ulike *arenaer*. Begrepet utdanning fokuserer først og fremst på det som foregår innenfor utdanningsinstitusjoner, men en betydelig del av profesjonsutøvernes kvalifisering skjer også i arbeidslivet. Arbeidslivets ansvar for kvalifisering av profesjonsutøverne blir ofte i mindre grad tematisert når kompetansen til profesjonsutøverne diskuteres.

Mange av profesjonsutdanningene inneholder praksisopplæring som foregår i arbeidslivet. Kvalifisering i arbeidslivet handler også om nødvendig oppdatering og videreutdanning etter endt utdanning som følge av endringer i arbeidslivet og forventninger til det profesjonelle arbeidet. Med begrepet profesjonskvalifisering understreker vi derfor også det longitudinelle perspektivet. Selv om mye av kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse skjer gjennom utdanningene og de første årene i arbeidslivet, er kunnskaps- og kompetanseutvikling en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som må strekke seg gjennom hele karrieren.

Den andre viktige grunnen til at vi bruker begrepet profesjonskvalifisering er for å signalisere det spesielle ved profesjonsutdanningens *innhold*. Hensikten er å kvalifisere for arbeid innenfor spesifikke yrkesfelt. Mens innholdet i disiplinutdanninger bestemmes ut fra hva som er sentralt innenfor et kunnskapsfelt, utformes innholdet i profesjonsutdanningene med henblikk på å danne grunnlag for praktisk yrkesutøvelse. Kunnskapen bygger derfor ofte på ulike fagfelt og disipliner. Profesjonsutdanninger er heteroteliske, de har et formål utenfor seg selv og er knyttet til profesjonsutøvelsen (Grimen, 2008a). Praktiske ferdigheter og verdier er derfor også sentralt. Vi sier ofte at profesjonsutøvere har et mandat, altså at arbeidet er av stor betydning både for den enkelte og samfunnet (Hughes, 1965). Det ligger en normativ forpliktelse i det å være profesjonell ved at den enkelte yrkesutøveren og yrkesgruppen som kollektiv har et eget ansvar for kvalifisering, det vil si å

1 Når vi i tittelen på denne boken bruker «profesjonelle», er dette ikke i en bestemt normativ betydning, men som et uttrykk for en yrkesutøver som utøver en profesjon.

ivareta og utvikle arbeidet i tråd med kunnskapen på feltet, samfunnets forventninger og yrkesetiske verdier og normer (se Bøyums kapittel i denne boken).

Begrepet profesjonskvalifisering signaliserer at kvalifisering innen denne typen yrker har noe felles og står overfor noen av de samme utfordringene. Selv om det er gjort gjentatte forsøk på å definere begrepet og avgrense hvilke yrker som skal forstås som profesjoner,[2] har det vist seg vanskelig å komme frem til en definisjon som har fått allmenn tilslutning (se Fauske, 2008). Fordi det har vært vanskelig å komme frem til en klar definisjon, har mange valgt å definere profesjoner bredt som kunnskapsbaserte yrker (Evetts, 2003; Abbott, 1988). De aller fleste yrker kan jo sies å være kunnskapsbaserte i en eller annen forstand. Det er derfor vanlig også å legge til at for å kunne betegnes som profesjoner, må yrket basere seg på en utdanning på universitets- og høyskolenivå. Det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget og en spesialisert høyere utdanning gir legitimitet og er sentralt for at yrkesgrupper kan oppnå enerett eller jurisdiksjon til å utøve spesifikke arbeidsoppgaver (Abbott, 1988). En slik kobling mellom utdanning og yrke er ofte institusjonalisert gjennom lovregulerte krav til utdanning, sertifisering og autorisasjon (Smeby, 2008). Spørsmålet om hva som kjennetegner profesjonenes kunnskapsgrunnlag, er likevel omstridt. Mens noen mener at profesjonsbegrepet bør forbeholdes yrker som er basert på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag (Brante, 2011), som for eksempel medisin, fremhever andre at teoretisk kunnskap ofte forstås for snevert som akademisk disiplinkunnskap og dermed overser at yrkesutøvere baserer seg på et bredt sett med ulike typer spesialisert og avansert kunnskap (Grimen, 2008a; Winch, 2014; se også Gilje i denne boken).

Vi har så langt lagt vekt på betydningen av avansert spesialisert kunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger, og hvor denne kompetansen utvikles. Samspillet mellom disse dimensjonene er også viktige forutsetninger for at profesjonsutøvere skal kunne utøve skjønn på en kvalifisert og hensiktsmessig måte. Spørsmål om profesjonskvalifisering må derfor også ses i lys av *styring*. Et kjennetegn ved profesjoner er nettopp at de har stor grad av autonomi i sin yrkesutøvelse, det vil si kontroll over deler av arbeidet sitt (Freidson, 2001). Denne autonomien stiller store krav til yrkesutøvernes kunnskap og kompetanse, slik at de kan utøve profesjonelt skjønn på best mulig måte. Freidson legger vekt på disse dimensjonene i det han betegner som «en tredje logikk», som han mener kjennetegner profesjonalisme. Han hevder at profesjonalisme er en spesifikk form for koordinering og kontroll, og et alternativ til byråkratisk og organisatorisk styring på den ene siden og markedsstyring og økonomiske insentiver på den andre. De tre formene for styring og kontroll står i et motsetningsforhold til hverandre. Det beste vernet mot undergraving og utvikling av rommet for profesjonell autonomi vil ifølge Freidson (2001) være å styrke de ulike dimensjonene ved det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget. Denne «tredje logikken» er det vi tradisjonelt forbinder med profesjonalisme.

Andre har lagt vekt på at profesjoner aldri har hatt full autonomi og alltid må utøve sitt skjønn innenfor organisatoriske rammer. Statlig politikk og organisatoriske rammer skaper også rom for kunnskapsbasert skjønnsutøvelse gjennom at det stilles nye krav til utviklingen av kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Mens den tradisjonelle «tredje logikk» er blitt betegnet som en «profesjonalisering innenfra», er den siste formen betegnet som en «profesjonalisering ovenfra» (Evetts, 2003). Profesjonalisering ovenfra kan imidlertid også begrense autonomien gjennom nye styringsformer, standardisering, evidensbaserte prosedyrer og felles krav og regler. Dette kan undergrave rommet for profesjonelt skjønn og føre til «deprofesjonalisering». Et sentralt spørsmål blir dermed i hvilken grad nye former for statlig styring og profesjonalisering ovenfra gir rom for skjønn og behov for solid profesjonskvalifisering, eller om handlingsrommet og rammene begrenser så mye at det undergraver lærings- og utviklingsprosesser.

2 For en mer dyptgående diskusjon av profesjoner og sentrale profesjonsteoretiske perspektiver, henvises leserne til kapittel 1 i *Profesjonsstudier* (Molander & Terum, 2008).

I dette kapitlet tar vi opp mange av de sentrale perspektivene og diskusjonene som tematiseres i de ulike kapitlene i boken, men kapitlet kan også leses som en selvstendig introduksjon til temaet. Vi vil belyse tre aspekter som vi mener er helt sentrale i diskusjoner om profesjonskvalifisering: Det handler om *arenaer* for kvalifiseringen, *innholdet* i kvalifiseringen og *styringen* av kvalifiseringen. Det første aspektet handler om at profesjonskvalifisering skjer både i utdanningene og i arbeidslivet. Det andre aspektet handler om at profesjonskvalifisering omfatter integrasjon mellom ulike kunnskapskilder. Det tredje aspektet handler om hvordan profesjonskvalifiseringen på ulike måter styres og organiseres.

Kvalifisering i utdanning og arbeid

Profesjonskvalifiseringen foregår på ulike arenaer, og mange av utdanningene inneholder praksisopplæring. Selv om det er et mål at de nyutdannede profesjonsutøverne har tilegnet seg mest mulig av de nødvendige relevante kunnskapene, ferdighetene, verdiene og holdningene de har behov for i sin yrkespraksis, vil de nyutdannede ikke være ferdig kvalifisert. Kunnskapsgrunnlaget er for omfattende til at alt kan læres i utdanningen, og praksisopplæringen er også begrenset. Mange arbeidsoppgaver krever svært spesialiserte kunnskaper og ferdigheter, og kunnskapsgrunnlaget og mange arbeidsoppgaver er i stadig utvikling og endring. I tillegg kommer utfordringene i å vite hva som er relevant kunnskap i de ulike konkrete situasjonene og å oppøve de nødvendige ferdighetene. Kanskje overvurderer vi utdanningens betydning? Enkelte har gått så langt som å hevde at utdanningen først og fremst har en sertifiserende rolle, og at den vesentlige kvalifiseringen foregår i arbeidslivet (Collins, 1979). Andre har påpekt at den vitenskapelige kunnskapen antakelig har en større symbolsk enn praktisk betydning for at yrker skal oppnå legitimitet, jurisdiksjon og status som profesjon (Abbott, 1988; Larson, 1977). Dette er også et viktig perspektiv å ha med i diskusjoner om profesjonalisering og om utdanningenes akademisering og relevans for arbeidslivet. Basert på longitudinelle spørreskjemadata har vi tidligere vist at nyutdannede sykepleiere, allmennlærere, førskolelærere og sosialarbeidere opplever at det stilles større krav til kunnskap og ferdigheter i arbeidslivet enn det de har tilegnet seg i utdanningene. Samtidig rapporterer de at de har tilegnet seg vel så mye av de tilsvarende kunnskapene og ferdighetene de første årene i arbeidslivet som gjennom grunnutdanningen (Smeby & Mausethagen, 2011). Vi tror man skal være forsiktig med å tolke disse resultatene som at arbeidslivet er viktigere for kvalifiseringen enn utdanning, men det illustrerer at arbeidslivet spiller en betydelig rolle. Våre analyser viser også at det er en positiv sammenheng mellom kunnskap og ferdigheter tilegnet i utdanningen og videre kompetanseutvikling i arbeidslivet. Utdanning er med andre ord også viktig.

De nyutdannede blir i litteraturen ofte omtalt som noviser som gjennom profesjonell praksis kan utvikle seg til eksperter (Benner, 1995; Dreyfus & Dreyfus, 1986). Ekspertiselitteraturen viser at skolebasert kunnskap er utilstrekkelig, men også at praksis er utilstrekkelig. Utvikling av ekspertise forutsetter omfattende trening kombinert med veiledning og «feedback» på det man gjør (Smeby, 2013). Nyutdannede vil også spille en rolle for å bringe ny, oppdatert kunnskap og nye perspektiver inn i arbeidslivet. Videre er opplæring og kompetanseutvikling i arbeidslivet og ulike typer etter- og videreutdanning sentrale elementer i kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse. Det å involvere seg i kontinuerlig læring og utvikling blir dermed nærmest et definitorisk aspekt ved profesjoner og profesjonalitet, både individuelt og kollektivt (Simons & Ruijters, 2014). «Livslang læring» kan i en del sammenhenger oppfattes som en klisje, men i profesjonell yrkesutøvelse utgjør det likevel en betydelig kjerne.

Sykepleiere, sosialarbeidere og grunnskolelærere ble en del av høyere utdanning først på 1970- og begynnelsen av 1980-tallet. De kjennetegnes av at grunnutdanningen er relativt kortere (grunnskolelærerutdanningen blir riktignok femårig masterutdanning fra 2017), at utdanningen tradisjonelt ble gitt ved høyskoler og ikke universiteter samt at den vitenskapelige basisen for disse yrkene i det minste

må sies å være mer uklar. Disse yrkene har derfor historisk sett ofte blitt betegnet som semiprofesjoner (Etzioni, 1969). Mens «semi» poengterer at disse yrkene ikke er fullverdige profesjoner, og at det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget er svakt utviklet, har andre vært opptatt av om den praktiske kunnskapen og ferdighetene blir skadelidende når disse utdanningene utvikler seg fra yrkesopplæringer med nær kontakt med praksisfeltet til forskningsbaserte utdanninger innenfor universitets- og høyskolesektoren. Det har foregått en akademisering i den forstand at forskningskompetansen og forskningsaktiviteten blant de faglig ansatte har økt betydelig. Det er også utviklet en rekke master- og doktorgradsutdanninger innenfor disse feltene. Et viktig spørsmål er hvilken betydning denne økte «forskningsdriften» har hatt for innholdet i og organiseringen av disse grunnutdanningene. Selv om den uttalte hensikten bak denne utviklingen har vært at det skal styrke utdanningenes kvalitet, har det samtidig vært en bekymring for at det kan svekke deres relevans (Terum & Smeby, 2014; se også Messel og Smeby i denne boken).

I Melding til Stortinget nr. 13 (2011–2012) *Utdanning til velferd* understrekes arbeidslivets viktige rolle i profesjonskvalifiseringen. Det argumenteres også for at grunnutdanningene bør være relativt brede og generelle for å fremme fleksibilitet og profesjonell samarbeidskompetanse. Spesialiseringen kan i større grad legges til ulike former for etter- og videreutdanning. Også innenfor skolefeltet har vi på begynnelsen av 2000-tallet sett en rekke tiltak og nasjonale satsinger rettet mot etter- og videreutdanning av lærere og skoleledere, ofte innenfor rammen av den enkelte skolen. Det er imidlertid en spenning mellom ønsket om å utdanne kandidater som har best mulig kompetanse til å utføre arbeidsoppgaver som nyutdannet, og ønsket om å utdanne kandidater med et bredt grunnlag for videre læring. Sykepleie er et eksempel på en relativt bred grunnutdanning som kvalifiserer til arbeid på ulike medisinske sykehusavdelinger, i psykiatri og i kommunale helsetjenester. Til tross for gjentatte forslag om å slå sammen sosionom-, barneverns- og vernepleierutdanningen ble disse likevel opprettholdt som tre ulike utdanninger, men behovet for felleselementer ble understreket (Meld. St. nr. 13 (2011–2012)). I Sverige, der sosialarbeiderutdanningen er basert på en bred «generalistmodell», kritiseres imidlertid utdanningen for å være for lite spesialisert (Terum & Heggen, 2015). Også den norske lærerutdanningen har blitt mer spesialisert gjennom etableringen av én grunnskolelærerutdanning for 1.–7. trinn og én for 5.–10. trinn i 2010. Spenningen mellom generalist- og spesialistutdanning tematiserer hva som læres best innenfor ulike arenaer: i grunnutdanningen, i yrkeslivet/praksis og i kombinasjonen yrkespraksis og etter-/videreutdanning (Eraut, 1994, s. 119).

En viktig utfordring for nyutdannede profesjonsutøvere er at det er stor forskjell mellom å være student og det å skulle vise frem i ulike vurderingssituasjoner at man har tilegnet seg det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget og det å anvende denne kunnskapen til å løse ulike oppgaver i yrkespraksis. I litteraturen omtales dette gjerne som at kunnskapen er *situert*, det vil si at den er knyttet til en spesifikk kontekst (Lave & Wenger, 1991). Overgangen fra utdanning til arbeid beskrives av og til gjennom begreper som «praksissjokk». Dette sjokket har ofte blitt forklart med at utdanningen ikke har vært tilstrekkelig. Det er imidlertid grunn til å tro at dette like mye handler om at studenten som yrkesutøver plutselig må beherske noen oppgaver som hun eller han ikke har møtt tidligere og er fortrolig med, og at dette kan ha særlig sammenheng med sider av det relasjonelle arbeidet som det kan være vanskelig å utdanne til.

Selv om utdanningene kan forberede studentene på denne overgangen fra utdanning til arbeid, vil det alltid være en overgang å flytte seg mellom ulike arenaer. Eraut (2010, s. 49) beskriver kompleksiteten og utfordringene i slike overganger slik:

(1) Identifisere og trekke ut relevant kunnskap fra konteksten der kunnskapen ble tilegnet og brukt tidligere,
(2) forstå den nye situasjonen, en prosess som ofte avhenger av uformell sosial læring,

(3) gjenkjenne hva slags kunnskap og hvilke ferdigheter som er relevante,
(4) transformere disse til å passe til den nye situasjonen, og
(5) integrere dem med annen kunnskap og andre ferdigheter for å kunne tenke, handle og kommunisere i den nye situasjonen.

Selv om overganger mellom ulike arenaer er utfordrende, representerer slike overganger samtidig viktige læringsprosesser for den enkelte (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Kunnskapen må rekontekstualiseres (van Oers, 1998; Smeby & Vågan, 2008), det vil si at tidligere erfaringer og kunnskap må settes inn i nye sammenhenger og på nye arenaer. Slike utfordringer fordrer at studenter og profesjonsutøvere utvikler kompetanse i å se og erfare meningsfulle sammenhenger mellom de ulike elementene i den profesjonelle kompetansen (Smeby & Heggen, 2014; se også Hatlevik og Havnes i denne boken).

Det er viktig å understreke at vi med å bruke begreper som meningsfulle sammenhenger og rekontekstualisering ikke forsøker å overskride distinksjonen mellom teori og praksis, men beskrive dette forholdet på en noe annen måte. Gjennom å beskrive noen ulike innganger som kan brukes i studier av kvalifisering til og i profesjonsutøvelse, kan dette også bidra til å overkomme eller i alle fall utfordre dikotomien mellom teori og praksis. Dette reflekteres også i mange av bokens kapitler, som både anvender perspektiver som overskrider teori–praksis og viser hvordan de kan brukes i forskningen, og som også empirisk viser hvordan profesjonskvalifisering både i utdanningene og i arbeidslivet kjennetegnes av ulike kunnskapsformer som er i samspill med hverandre.

Styring, autonomi og profesjonelt skjønn

Som vi var inne på innledningsvis, er profesjonenes autonomi tett knyttet sammen med utøvelse av skjønn basert på kunnskap og kompetanse fra en oppdatert kunnskapsbase. På mange måter kan vi si at utøvelse av skjønn er kjernen i profesjonelt arbeid (Freidson, 2001). Denne delegeringen av skjønnsmyndighet er basert på tillit til at profesjonsutøverne har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og at de kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger (Molander, 2013). For å «sikre» at dette skjer, forsøker myndighetene på ulike måter å forme og utvikle profesjonsutdanningene og det profesjonelle arbeidet. Styringen kan foregå gjennom reformer i utdanningene og reformer som tar sikte på å endre utførelsen av profesjonelt arbeid gjennom alt fra innføring av standarder, prosedyrer og nye måter å styre på til nasjonale tiltak for etter- og videreutdanning.

Mye oppmerksomhet har vært rettet mot sterkere statlig styring og det som har vært betegnet for New Public Management, som man frykter vil undergrave mulighetene for skjønnsutøvelse basert på profesjonell kompetanse (f.eks. Evetts, 2003). Selv om slik «profesjonalisering ovenfra» kan ha slike konsekvenser, er hensikten ofte å stimulere profesjonene til å bidra til og realisere politiske og organisasjonsmessige målsettinger (Evetts, 2003). Det ligger således en spenning og et handlingsrom i «profesjonalisering ovenfra». Det ligger muligheter og delvis forventninger til at profesjonen selv, både som kollektiv og som enkeltindivider, tar ansvar for å utvikle arbeidet videre og dermed drive profesjonaliseringsprosesser på eget initiativ og ikke bare som konsekvens av reformer og tiltak initiert «ovenfra». Et solid vitenskapelig og metodisk kunnskapsgrunnlag som er tilegnet gjennom høyere utdanning og i etter- og videreutdanning, blir ofte lagt til grunn for etablering av tillit og tilhørende handlingsrom til å kunne drive slike profesjonaliseringsprosesser «innenfra». Samtidig kan profesjonaliseringstiltak initiert «ovenfra» bidra til mindre motivasjon dersom profesjonsutøverne opplever at disse handler om mistillit til arbeidet deres, eller at de er uenige i kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for initiativene. Spørsmål knyttet til styring, autonomi og profesjonelt skjønn er dermed tett knyttet til spørsmål om kunnskapsbase og profesjonskvalifisering.

Vi kan ta skolefeltet som eksempel, hvor styringsformer som i større grad enn tidligere vektlegger regulering, dokumentasjon og elevresultater har

hatt stor påvirkning på rollene og ansvarsområdene til lærere og skoleledere. I dette landskapet blir ledelse sett på som selve motoren for endring og utvikling (Møller, 2016). Bildet kompliseres ved at lederne på den ene siden deler mye av den samme kunnskapsbasen med lærerne, samtidig som de på den andre siden skal påvirke arbeidet «ovenfra». Lignende utviklingstrekk finner vi også innenfor andre profesjoner, der de har bidratt til å redefinere tradisjonelle oppfatninger av autonomi og profesjonell kunnskap. Selv om også Røvik (2014) først og fremst behandler utdanningsfeltet, er hans oppsummering over hva som kjennetegner den bredere utviklingen i skolefeltet også relevant for andre profesjoner, nemlig en kombinasjon av «sammenligningsindustriens ekspansjon», evidensbevegelsens fremmarsj og en praksisdreining. I denne beskrivelsen finner vi parallelle utviklingstrekk, og vi kan peke på særlig to forhold som får betydning for profesjonskvalifiseringen. For det første får profesjonsutøverne i denne konteksten flere kunnskapskilder å forholde seg til, og spesielt gjelder dette «evidensbasert» kunnskap fra forskning og informasjon fra evalueringer og tester. Dette kan blant annet knyttes til en utfordring om at slike kunnskapskilder ofte kommer i en abstrakt og generalisert form og møter profesjonsutøvernes ofte mer kontekstuelle og erfaringsbaserte språk. Noen ganger kan kunnskapskildene også oppfattes å stå i motsetning til hverandre, noe som vil kunne skape spenninger og motstand blant profesjonsutøverne. For det andre er flere av utviklingstrekkene knyttet til styring og ledelse og en forventning om kontinuerlig læring og utvikling. Denne forventningen om en læringssløyfe kan føre til at kontroll- og dokumentasjonsaspektene kan bli for dominerende, og i ulik grad føre til motivasjon og engasjement hos profesjonsutøverne. I ekstrem forstand kan det føre til det motsatte. Når vi diskuterer spørsmål om profesjonskvalifisering, er det derfor behov for også å se kvalifisering i lys av nyere styringsformer i offentlig sektor som på ulike måter setter endrede rammer for kunnskaps- og kompetanseutvikling i arbeidslivet (se også Mausethagen, Prøitz og Skedsmo i denne boken).

Mange av de profesjonelle arbeidsoppgavene er komplekse, og det er ofte en rekke hensyn som skal ivaretas. Hvordan en oppgave skal løses, og hva som er en god beslutning, må derfor vurderes med tanke på en konkret situasjon. Det finnes sjelden entydige svar, og en for streng regulering gjennom regler og prosedyrer vil gjerne ha uheldige konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet. De profesjonelle må derfor ha en viss autonomi, eller handlingsrom, til å utøve det profesjonelle skjønnet. Samtidig kan skjønnsutøvelse føre til at relativt like tilfeller behandles ulikt fordi de profesjonelle har ulike vurderinger, noe som er problematisk med hensyn til et mål om likebehandling (Molander, 2013). Vi vet også at profesjonelle beslutninger er preget av skjevheter, og at de profesjonelle baserer sine beslutninger på intuisjon som kan være feilaktig (Kirkebøen, 2013). Det blir derfor også et problem ved skjønnsutøvelse at de profesjonelle er helt avhengig av sin intuisjon. En sterkere vektlegging av evidens og standarder er måter å begrense eller forbedre denne skjønnsutøvelsen på (Bøyum, 2013; se også Bøyum i denne boken), og det samme vil sterkere styring og regulering av profesjonsutøvelsen være. Innføring av evidensbasert praksis og standarder for profesjonell yrkesutøvelse er imidlertid svært omdiskutert fordi man frykter at det undergraver rommet for profesjonelt skjønn (Grimen & Terum, 2009). Debatten har imidlertid blitt mer nyansert. Det er i dag bred enighet om at «evidens» er kontekstavhengig, og at det som virker bra ett sted, ikke alltid virker andre steder og i andre sammenhenger (Shavelson & Towne, 2002; Cartwright & Hardie, 2012). Begrunnelser for og refleksjon over valg i hverdagen vil ikke forsvinne som sentrale kompetanser for profesjonsutøvere – og dermed som oppgave for utdanningene. Kanskje blir det enda viktigere i en ny arbeidshverdag, der flere kunnskapskilder blir tilgjengelige. Både vitenskapelig kunnskap og erfaring er utvilsomt viktig for å utøve et godt profesjonelt skjønn, og også for å forholde seg til evidens og standarder på en måte som gir rom for kritisk refleksjon.

Som vi har vært inne på tidligere, kan man stille spørsmål ved i hvilken grad for eksempel lære-

re, sykepleiere og sosialarbeidere baserer seg på et kunnskapsgrunnlag som gjør at vi kan ha tillit til at de utøver sitt skjønn på en kvalifisert måte. Samtidig kan dette også handle om at deler av dette kunnskapsgrunnlaget er knyttet til det relasjonelle arbeidet, som i mange sammenhenger kan være vanskelig å begrepsfeste som en type kunnskap. En sterkere betoning av det vitenskapelige grunnlaget for profesjoner er imidlertid et utviklingstrekk hos mange profesjoner (Karseth & Nerland, 2007; Nerland & Karseth, 2013). Det samme gjelder profesjonsbegrepet. En sammenligning av tre stortingsmeldinger som forberedte nye reformer i lærerutdanningen i 1997, 2002 og 2009, viser for eksempel hvordan omtalen av lærerne som en «profesjon» har slått definitivt gjennom siden slutten av 1990-årene (Mausethagen & Granlund, 2012). Mens profesjonsbegrepet bare forekom to ganger i St.meld. nr. 48 (1996–1997), ble det brukt 60 ganger i St.meld. nr. 16 (2001–2002) og over 200 ganger i St.meld. nr. 11 (2008–2009). Denne endrede språkbruken signaliserer et ønske om å «profesjonalisere» lærerutdanningen og lærerne. I dette bildet er det noen tendenser som er særlig fremtredende. For det første er ikke profesjonaliseringsprosjektet først og fremst drevet frem av profesjonsorganisasjonene selv, men som ledd i en statlig politikk for å stimulere til ytterligere forskningsbasering av utdanning og praksis. For det andre knyttes det til yrkesretting og et sterkere fokus på lærernes ferdigheter i utøvelse av yrket. På begynnelsen av 2000-tallet ser vi at oppmerksomheten i økende grad rettes mot lærernes profesjonsfellesskap, knyttet til en sterk tro på at slike profesjonsfellesskap vil styrke lærernes kunnskapsbase og deres profesjonsutøvelse (St.meld. nr. 31 (2007–2008); Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Dersom vi ser nærmere på empirisk forskning både internasjonalt og nasjonalt som tar for seg hvordan nye styringsformer i utdanningssektoren endrer det profesjonelle arbeidet for lærere, er det mer rimelig å si at utviklingen stiller profesjonen overfor dilemmaer heller enn at den fører til en dramatisk endring i arbeidet deres med elevene (Mausethagen & Smeby, 2016). Slik sett kan vi si at den endrer profesjonsutøvernes arbeid og profesjonskvalifiseringen mer indirekte. Studiene viser samtidig hvordan det er komplekse prosesser som skjer lokalt, hvor styringssystemer og utøvelse av ledelse på ulike nivåer spiller en viktig rolle for hvordan samspillet mellom styring og kontroll på den ene siden og læring og utvikling på den andre skjer. Dette handler også om at profesjonenes arbeid foregår innenfor arbeidsorganisasjoner, og at fokus og forhold innenfor disse organisasjonene på ulike måter vil innvirke på profesjonskvalifiseringen.

Det viktige og vanskelige samspillet

Som vi allerede har vært inne på, er profesjonsutdanningene en spesiell type utdanning som har særlige krav til innhold og relevans. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig at profesjonsstudenter tilegner seg kunnskap. Som Schön (1983) understreket i sine klassiske bidrag, kan ikke profesjonsutøvelse reduseres til anvendelse av abstrakt teoretisk kunnskap. Profesjonsutøvere forventes å ha tilgang til den beste og mest holdbare relevante, forskningsbaserte og praktiske kunnskapen samt det som kan beskrives som «prosesskunnskap», det vil si å kunne anvende kunnskap og erfaring. Her ligger noen av de spesielle utfordringene i profesjonsutdanningene. Studentene skal tilegne seg et mangfoldig kunnskapsgrunnlag og ulike praktiske ferdigheter, og de skal kunne trekke veksler på dette i praksis.

Forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, eller «knowing that» og «knowing how» (Ryle, 1949), står sentralt innenfor profesjonskvalifiseringen. Grimens begrep om praktiske synteser gir en inngang for å studere og forstå profesjonskvalifisering i utdanning og arbeid. Praktiske synteser brukes av Grimen (2008a) for å betegne profesjoners sammensatte og mangfoldige kunnskapsbase og for å understreke at de viktigste sammenhengene i kunnskapsbasen er praktiske. Dette begrepet omhandler dermed også spørsmålet om forholdet mellom teori og praksis. Grimen (2008a) argumenterer for at profesjonsutøvelse er preget av samspill mellom flere og ulike kunnskapsdimensjoner. Han

mener at diskusjonen rundt teori og praksis preges av dikotomier, og hevder at de ulike kunnskapsformene befinner seg på et kontinuum. Han bruker begrepet indeksering for å beskrive at en viktig del av profesjonsutøvernes kunnskap kjennetegnes ved at kunnskapens form og innhold må læres gjennom personlig praktisk erfaring, og dermed ikke kan løsrives fra dem som har denne kunnskapen, og fra de situasjonene hvor denne kunnskapen har blitt lært og anvendt. Man kan med andre ord ikke lese seg til slik kunnskap, selv om også boklig kunnskap utgjør et viktig grunnlag for slik læring.

Grimen (2008a) er videre opptatt av fellestrekk mellom praktisk og teoretisk kunnskap som er relevante for studier av profesjonskvalifisering: All kunnskap kan bli artikulert, og selv om noe kunnskap kan være vanskelig å artikulere språklig, kan den formidles ved demonstrasjon og veiledning. All kunnskap kan også bli lært, kunnskap kan akkumuleres og den kan bli kritisk gransket. Nettopp fordi profesjoners kunnskapsgrunnlag er så sammensatt, er det behov for et begrepsapparat som muliggjør å si noe både om enheten i kunnskapsgrunnlaget og om forskjellen mellom de ulike elementene i det. Elementer i kunnskapsbasen henger sammen fordi de er nødvendige for å utføre bestemte oppgaver, og ikke fordi sammenhengene mellom dem er godt teoretisk begrunnet (Grimen, 2008a). Det er dermed den praktiske oppgavens karakter som avgjør hvilke kunnskapselementer som er relevante å knytte sammen. Praktisk kunnskap og erfaring er imidlertid ikke tilstrekkelig for utvikling av profesjonell kompetanse (Kotzee, 2014). Gilje videreutvikler noen av perspektivene til Grimen i sitt kapittel i denne boken, med særlig vekt på praktisk kunnskap og hvordan teoretisk kunnskap på ulike måter kan bidra til profesjonell kompetanse i praktisk yrkesutøvelse.

Mens Grimen med sitt begrep og sine praktiske synteser er mest opptatt av innholdssiden av profesjonsutdanningene i form av profesjoners kunnskapsbase, er Sullivan (2005) mer opptatt av organisasjonssiden av profesjonsutdanningene. Sullivan har utviklet et begrepsapparat som han betegner som «the three apprenticeships». Vi har valgt å oversette dette begrepet med kunnskapsdimensjoner. Sullivan skiller mellom disse tre kunnskapsdimensjonene ved profesjonsutdanninger og fremhever at profesjonskvalifisering bør handle om syntesen av

(1) kognitivt (å tenke) – analytisk refleksjon, argumenter og forskning som utgjør fagfeltets vitenskapelige kunnskapsbase,
(2) praktisk (å utføre) – ferdighetene til profesjonsutøverne og hvordan disse erfares og læres gjennom å ta del i imaginære eller praktiske situasjoner, samt
(3) moralsk (å handle ansvarlig og etisk) – å lære om og praktisere profesjonens verdigrunnlag.

En utfordring er ifølge Sullivan at profesjonsutdanningene har en tendens til å vektlegge den første kunnskapsdimensjonen og neglisjere de to øvrige, især den siste. Den siste dimensjonen innebærer også kritisk tenkning og refleksjon, og kan være særlig viktig idet kompleksiteten i både kunnskapsbasen og arbeidet øker. Dersom det ikke er en balanse og samspill mellom disse tre dimensjonene, sier Sullivan at det kan føre til at utdanningene ikke i tilstrekkelig grad kvalifiserer til profesjonell yrkesutøvelse, og dermed også svekker grunnlaget for utviklingen av studentenes profesjonelle identitet.

I en gjennomgang av de såkalte Carnegiestudiene, som er basert på Sullivans perspektiver, fremhever Little (2015) at det er et gjennomgående trekk i disse studiene av amerikansk sykepleier-, ingeniør-, lege-, jurist- og presteutdanning at de vektlegger utfordringen knyttet til å kvalifisere for profesjonell praksis. Alle studiene konkluderer med at profesjonsutdanningene bør utvikles i retning av sterkere integrasjon mellom teoretiske, praktiske og etiske elementer i utdanningene, og også i større grad ta i bruk alternative undervisnings- og organiseringsformer. På mange måter handler denne diskusjonen om å bygge broer mellom utdanningskonteksten og arbeidslivskonteksten (Laursen, 2015). Laursen mener utvikling av det han kaller «tredje læringsrom», som for eksempel simulering og små forskningsprosjekter utviklet i samarbeid med praksisfeltet, kan bidra til å bygge bro mellom utdannings- og praksiskonteksten.