



Jarle Sjøvoll

Kommunale velferdsyrker

– utdanning med basis i praktisk og teoretisk kunnskap

Innenfor noen profesjonsutdanninger – deriblant grunnskolelærerutdanningen – diskuteres nå utdanningas lengde. Noen hevder at det nå er på tide å forflytte denne debatten fra antallet år, til hvordan utdanningen kan få et innhold som gir studentene det de virkelig trenger for å bli trygge, faglig sterke og de profesjonelle lærere norske elever behøver. Det læreren trenger er kunnskaper og ferdigheter som gir læreren mulighet til å utøve sin profesjon slik at elevenes læringsresultater blir optimale. I en slik sammenheng vil også pedagogisk-psykologisk støtte i praksis ha en viktig funksjon.

INTRODUKSJON

Det er vanlig å skille mellom håndverksyrker og profesjoner ved å poengtere at profesjonsutøvelse har en vitenskapelig basis - mens håndverksyrker bygger på praktisk erfaringskunnskap (Blom 2009).

Praktisk kunnskap er imidlertid sentral både innenfor profesjoner og i håndverksyrker. Handlinger som ikke umiddelbart lar seg

identifisere eller fange inn språklig (begrepsmessig) kalles noen steder *praktisk kunnskap*. Men man finner også andre betegnelser på erfaringskunnskap; intuitiv kunnskap, fortrolighetskunnskap eller taus kunnskap. Slik kunnskap kan ha sin bakgrunn i lang yrkeserfaring, et intuitivt blikk eller empatisk forståelse for andre menneskers situasjon og behov.

Jarle Sjøvoll; Professor i lærerkunnskap ved Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland. Er nå engasjert av Nordisk Ministerråd som forskningsleder for tre studier innenfor kreativitet, innovasjon og entreprenørskap. Tidligere erfaring fra grunnskole, som pedagogisk-psykologisk rådgiver og leder av den Pedagogisk-psykologiske tjenesten i Midt-Finnmark. Leder- og forskererfaring fra høgskole, fagforening (FFL) og universitet. Sjøvoll underviser og veileder nå på alle nivå innenfor lærerutdanning, for tiden hovedsakelig på master- og PhD-nivået.

Praktisk kunnskap er situasjonsforankret, konkret og personlig og blir etter hvert en integrert del av utøverens personlighet. Den praktiske kunnskapen utvikles gjennom å håndtere utfordringer og problemer slik disse oppleves i den daglige virksomheten. Praktisk kunnskap realiseres gjennom yrkesutøvelsen. Den tilegnes og raffineres gjennom handlinger og aktiv deltagelse i reelle situasjoner.

Ekspertens praktiske kunnskap kan reflektere avanserte handlinger basert på erfaring. En stor del av utøverens handlinger innenfor et bestemt område kan imidlertid gjennomføres uartikulert, eller taust. Gjennom dialog og refleksjon i en veiledningssituasjon kan imidlertid denne tause kunnskapen bevisstgjøres og artikuleres. Den forblir dermed ikke lengre taus. I profesjonsutdanningene kan det være et mål å oppøve evnen til å artikulere og synliggjøre denne tause kunnskapen. En slik bevisstgjøring innebærer at kunnskap i handlinger underlegges en kritisk analyse slik at den kan synliggjøres. Innenfor håndverksyrkene har man tradisjoner for å overlevere praktisk erfaringskunnskap fra generasjon til generasjon. (Bjerknes og Bjørk, 1994).

Profesjonskunnskap utøves i yrker som i vesentlig grad er basert på teori, men der yrkesutøvelsen også krever handlingskompetanse ved at utøveren behersker et sett av praktiske ferdigheter. Når handlingskompetanse blir for dårlig ivaretatt kan det være en fare for at profesjonsutdanningene baseres for ensidig på teori slik at handlingskomponentene i yrket blir for dårlig ivaretatt i utdanningen. Det bør i slike tilfeller problematiseres om balansen mellom teoretisk kunnskap og handlingskunnskap er hensiktsmessig fordelt i profesjonsutdanningene. Dette kan i særlig grad gjelde lærerutdanning etter som evalueringstudier påpeker denne utdanningas svake praksisrelevans (NOKUT 2006). Men den samme problemstillingen er også relevant i andre høgscolesstudier, eksempelvis sosialarbeiderutdanning, vernepleier-, barnevernspedagog- og sykepleierutdanning (StudData 2006, Heggen

2008). Med bakgrunn i dette er det viktig å vurdere behovet for endringer i disse profesjonsutdanningene a) organisatorisk b) ved tilretteleggingen av praksis og c) hva det teoretiske fundamentet bør bestå i. Kan det være slik at velferdsutdanningenes helhetlige sammensetning er moden for revisjon?

Lærerne innenfor profesjonsutdanningene forventes å være eksperter i praksisfeltet de underviser i for å bli respektert av veiledere og studenter. Man bør altså ha både faglig, pedagogisk og praktisk kompetanse. ”Jeg synes at lærerne bare har teoretiske kunnskaper. Derfor blir det mye A4-læring, for praktiske kunnskaper har de lite av” (StudData 2006). Førti prosent av studentene opplevde høgskolelærerens manglende *praktiske kunnskaper* som en læringsbarriere, og tju prosent mente at dette også skyldtes manglende teoretiske kunnskaper. Dersom høgskolens lærere bare representerer teoretisk kunnskap kan det være vanskelig å oppnå troverdighet.

Teoretisk kunnskap i basisfagene (disiplin-kunnskap) utgjør de viktigste byggesteinene innenfor de fleste profesjonsutdanningene (tabell 1). Denne kunnskapen formidles vanligvis av universitetsutdannede lærere i faget. Pedagogisk teori innenfor grunnskolelærerutdanningen formidler også lærings- og undervisningsprinsipper som er anvendbare innenfor praksis. Man vektlegger læringsteorier som er forankret i psykologiske retninger som behaviorisme, kognitivismen eller konstruktivismen. I tillegg må både høgskolens lærere og veilederne ha sosiokulturell innsikt for å kunne analysere læringskontekster og bidra til å utvikle hensiktsmessige læringsmiljø. Veilederens rolle er spesielt viktig ved gjennomføring av pedagogisk praksis ved valg av undervisningsstrategier for å målrette studiene. Faglig kunnskap kan ved tilførsel av didaktiske begrep, og gjennom praktiske øvinger og erfaringer, etter hvert hjelpe lærerstudenten til å transformere innsikten slik at denne kan utnyttes som praktisk relevant kunnskap. Når studenten gjennom ulike læringsaktiviteter har tilegnet seg teoretisk og praktisk kunnskap i -

og om- sine fag, vil dette utgjøre en del av lærerens (studentens) individuelle kompetanse. Men en institusjons samlede profesjonskunnskap forvaltes på organisasjonsnivå. Resonnementet i dette avsnittet representerer en vanlig oppfatning om hvordan tilegnet teori kan transformeres til praktisk kunnskap. Det er en deduktiv tankegang som er underliggende her.

En lærer innenfor grunnopplæringen forvalter en del av skolens *kunnskap*, sykepleieren en del av helsesektorens kunnskap, sosionomen en del av sosialsektorens osv., mens det er skolens samlede virksomhet som representerer organisasjonens *kompetanse* og som derfor er sammensatt av mange menneskers personlige kunnskap. Når profesjonskunnskapen er representert på et organisatorisk nivå inkluderes kunnskap *innenfor* et fagområde og kunnskap *om* det samme fagområdet. Refleksjoner om fagområdets innhold, utvikling, arbeidsmetoder er nødvendig for at det skal kunne foretas velbegrunnede valg når den faglige sektoren fornyes.

PRAKTISK KUNNSKAPSSVIKT SYNLIGGJØRES

I læreutdanningen har begrepet ”praksissjokket” vært anvendt siden tidlig i 1980-årene (Frøseth m.fl. 2008, Heggen 2008, Jacobsen m.fl. 2008, Lekang 2008). Det er fremdeles vanlig å se at betegnelsen ”praksissjokk” nyttes for å beskrive hvordan mange nyutdannede lærere opplever møte med læreryrket. Betyr dette at lærerutdanningen for ensidig formidler teori som ikke lar seg transformere til praksis? Sterk vektlegging på teoretiske elementer i profesjonsutdanningene vurderes av studentene nærmest som irrelevant for praksis (Eraut 1994, NOKUT 2006, Heggen 2008). Dette gjør det nødvendig å problematisere forholdet mellom innholdet i utdanningen og praksis kandidaten møter i profesjonsutøvelsen etter endt utdanning.

”Praksissjokket” nyttes også som begrunnelser i debatten om behovet for å forlenge lærerutdanningen til fem år. Sjeldnere fokuseres det på det kvalitative innholdet i lærer-

utdanningen, men leder for Studentenes Landsforbund, Trine Berg Jacobsen, og leder for Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, Olav Øye, gjør det. De sier det slik:

Det er på tide å forflytte debatten om allmennlærerutdanning fra antallet år, til hvordan den kan få et innhold som gir oss det vi trenger for å bli den trygge, faglig sterke og profesjonelle læreren norske elever trenger. Vi vil ha kvalitet foran kvantitet. (Jacobsen og Øye 2008)

Realitetene i begrepet praksissjokk har til dels vært undersøkt og det er etablert innføringskurs for nyutdannede lærere for å bøte på kunnskapsmangelen. Begrepet ”praksissjokk” reflekterer at studenter som har gjennomført en profesjonsutdanning i liten grad sosialiseres inn i profesjonen under utdanninga. Studentene er derfor lite realitetssorientert når de entrer yrket og skal ivareta plikter og oppgaver yrket forventer av dem. Dette kan vanskelig fortolkes på annen måte enn at profesjonsutdanningene – eksempelvis lærerutdanningen – er for dårlig tilpasset yrkets krav.

I flere studier er mestring av yrket, og oppfølging i arbeidslivet, undersøkt (StudData 2006; Frøseth mfl 2008; Caspersen 2007 a og b; Smeby mfl 2007). Man har blant annet spurt profesjonsutøvere som har vært to-tre år i arbeidslivet hvordan de opplever at utdanningen har satt dem i stand til å mestre de praktiske sidene av arbeidet, og hvilke krav de opplever at yrket stiller til deres praktiske ferdigheter. Opplever de at utdanningen har gitt dem tilstrekkelig praktisk kompetanse?

En lærer som er nyutdannet, eller både nykommer og nyutdannet, stilles overfor store krav i møtet med elevene og den nye arbeidsplassen. Å lykkes i yrkesutøvelsen betinger at læreren kjenner både klassen og elevene i klassen. Heggen sier det slik:

Vi snakkar om sosiale og menneskerelaterte yrke, der profesjonell praksis berre unntaksvis kan fastleggjast ut frå lærebøker. Som regel handlar det om at den gode læraren skaper motivasjon og klima for

læring ut frå egne fagkunnskapar, men også ut frå erfaring med denne klassen og desse elevane og ut frå ei tolking av situasjonen i klassen her og no (2008: 458).

Livet som nyutdannet profesjonsutøver kan være tøft i en hverdag full av utfordringer. Arbeidspresset er stort, oppgavene uvante og ansvaret for arbeidet nytt og annerledes enn det utøveren var forberedt på. Undersøkelsen basert på StudData bekrefter opplevelsen av "Praksissjokket" og beskriver en stressfylt overgang fra student til profesjonsutøver (Frøseth mfl 2008). Nyutdannede fra alle gruppene som er undersøkt opplever at den praktiske kompetansen de har tilegnet seg under studiene er utilstrekkelig for å løse yrkesoppgavene.

Med bakgrunn i denne introduksjonen blir problemstillingen som diskuteres i denne artikkelen følgende:

Hva slags vekt legges det på tilegnelse av praktiske erfaringer sammenlignet med vektlegging på utdanning innenfor teori-fagene i profesjonsutdanningene?

Studentens erfaringer i utøvelse av yrkets arbeidsoppgaver under utdanninga er en selvsagt forutsetning i kompetanseutviklingen som skjer i utdanningssituasjonen.

Rammevilkårene for dette framgår av utdanningas struktur. Tabellen nedenfor gir et bilde av strukturen i noen sammenlignbare profesjonsutdanninger. Disse rammevilkårene tas opp i diskusjonen senere i artikkelen. (Se Tabell 1 under)

METODE

I denne metasyntetiske studien kombineres resultater fra flere ulike undersøkelser. Materieell og metoder som er hentet fra undersøkelsene som det blir referert til nedenfor, eksempel 1, 2 og 3. I artikkelen sammenfattes resultater fra disse tre ulike studiene med fokus på opplevd praktisk kompetanse. Studienes design er ulike. I artikkelen benyttes komparative analyser og kombinasjoner av funn som leder fram til denne studiens resultater og konklusjon.

Eksempel 1 | Opplevd kompetanse

I en undersøkelse av hva slags problemer nyutdannede lærere opplever systematiseres 98 spørsmål nyutdannede lærere har formidlet til Lærerforum (www.laererforum.net). Materialet består av tekstbaserte problembeskrivelser som er tilgjengelig i databasen.

*Tabell 1:
Praksisomfang*

	Utdanningas lengde	Studiepoeng	Praksis- uker	Relativ andel ¹⁾
Førskolelærerutdanning	3 år	180	20	16,6 %
Lærerutdanning	4 år	240	20	12,5 %
Faglærerutdanning ²⁾	3 år	180	12-14	10 %
Vernepleierutdanning ³⁾	3 år	180	60	50 %
Barnevernspedagogutdanning	3 år	180	20	16,6 %
Sosionomutdanning	3 år	180	20	16,6 %
Sykepleierutdanning	3 år	180	60	50 %

¹⁾ Prosentandelen er å oppfatte som omtrentlig pga. noe ulik måte å tilrettelegge praksis på ved høyskolene

²⁾ Gjelder faglærerutdanning bl.a. fra Høgskolen i Akershus basert på St.meld.nr. 16 (2001-2002)

³⁾ For eksempel organisert som praksis i 50 uker + 10 uker ferdighetstrening

Tabell 2:
Opplevde kompetansemangel

Mangler kompetanse	Antall meldinger	Kunnskapskategori	%
Vurdering av elevarbeid	25	Kunnskaper/ferdigheter	25,5
Kollegiale samspillsvansker	21	Relasjonskunnskaper	55,1
Konflikter og atferdsvansker	17		
Skole-heim samarbeid	16		
Veiledningsordninger	6	Faglig støtte	6,1
Andre utfordringer	13		13,2

Undersøkelsen er forankret i fenomenologisk teori. Det er problemopplevelsen og problemeksplikasjonen som analyseres og systematiseres (Lekang 2008). Metodikken som nyttes er analyse av tekst og kategorisering av materialet.

Det er mange grunner til å undersøke hva profesjonsutøvere mener de mangler når de framhever at de som nyutdannede opplever mangelfull praktisk kompetanse. Hva assosieres med praktisk kompetanse når det blir spurt om opplevelsen av egen praktisk erfaring? Dette er spørsmålet som er belyst i en fenomenologisk basert studie (Lekang 2008). Lekang har undersøkt hva slags praktiske problemer nyutdannede lærere selv formulerer og melder inn til "Lærerforum". I studien er det følgende tema nyutdannede lærere sier de opplever mangelfull kompetanse på: (Se Tabell 2 over)

Kategoriseringen er basert på en analyse av 98 problembeskrivelser. Kategoriseringen gir oss et bilde av hva slags praktisk ferdigheter de nyutdannede lærerne som var informanter i studien selv mener at de mangler kompetanse i. Den praktiske kompetansen som mangler knytter seg til relasjonelle forhold som vanskelig kan læres via bøker, gjennom forelesninger og ved tilegnelse av teori. Vanskene de nyutdannede lærerne opplever skriver seg fra at de mangler kompetanse. Erfaringskunnskapene er dermed ikke tilstrekkelige.

Eksempel 2 Praktisk kompetanse

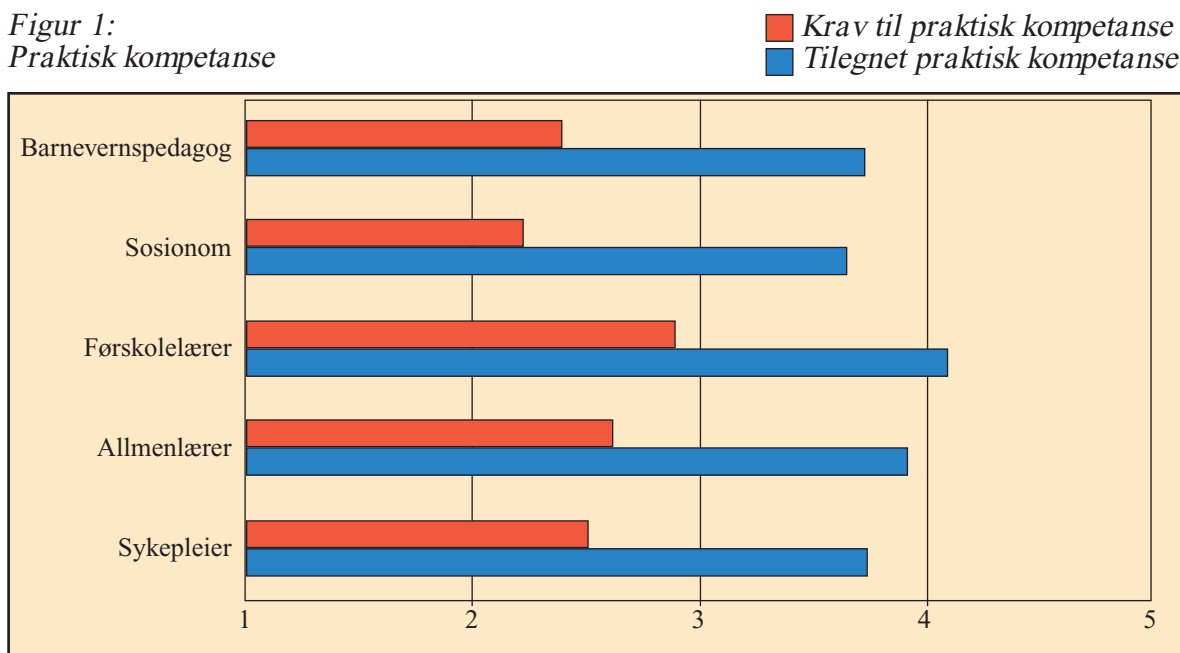
Fra StudData har jeg hentet materiale som viser hvordan nyutdannede profesjonsutøvere opplever yrkesutøvelsens krav til praktisk kompetanse relatert til selv vurdering av tilegnet praktisk kompetanse gjennom profesjonsutdanningen. StudData har nyttet en tradisjonell 5-delt Likert-skala for å få fram lærerkandidatenes holdninger (Frøseth mfl 2008). Resultatene er framstilt i figur 1.

I figur 1 på neste side framstilles møtet mellom opplevd praktiske kompetanse i utdanning sammenlignet med krav til praktisk kompetanse i arbeidslivet.

Figur 1 viser hvordan både sykepleiere, allmennlærere, sosionomer, barnevernspedagoger og førskolelærere oppgir at de gjennom utdanningen ikke har greid å tilegne seg den praktiske kompetansen som arbeidslivet krever av dem, og undersøkelsen viser at "gapet" er omtrent like stort for alle gruppene. En rimelig tolkning av figuren er at utdanningen ikke har gitt studenten god nok forberedelse til å møte kravene slik disse oppleves i praksis. Dette er i alle fall tilfellet om man mener at profesjonsutdanningenes oppgave er å produsere utøvere som vil mestre arbeidsoppgavene de møter i praksis.

StudData viser også at det er store forskjeller mellom profesjonene i hvordan nyutdannede følges opp i arbeidslivet, og dette kan peke mot at det er forskjeller

Figur 1:
Praktisk kompetanse



mellom profesjonene i hvordan man tenker om nyutdannedes rolle. De som rapporterer om klart minst oppfølging er allmennlærerne, mens sykepleierne er de som har fått mest. (Nyhetsbrev nr.1-2008)

Men praksissjokket kan også sees på som et resultat av at rollen som ansvarlig profesjonsutøver er forskjellig fra rollen som student. Ingen av de undersøkte profesjonsutdanningene forbereder studentene på alle utfordringene praksisutøvelsen byr på. I så måte er det ikke store forskjeller på utdanningene selv om struktur, omfang og innhold i praksis er forskjellig.

UTDANNINGENS PROFESJONSFORANKRING

Læringsmiljøet i en klasse kan sammenlignes med arbeidsmiljøet i en vanlig liten bedrift. En klasseleder er en leder på førstelinjenivå, det vil si en leder innenfor virksomhetens mest grunnleggende nivå, og det er lederens kommunikasjonsferdigheter på dette nivået som påvirker operatørens (elevenes) arbeidsmiljø i størst grad. En elev må – i likhet med en arbeidstaker – ha stor innflytelse på, og ansvar for, sin egen arbeidssituasjon. Modning og læringsansvar forutset-

ter dette. Førstelinjelederens evne til å stille åpne, ikke konkluderende, spørsmål påvirker ivaretagelse av eleven og dennes mulighet til å forklare sin arbeidssituasjon. Dette er av vesentlig betydning for opplevelsen av å kunne påvirke, og dermed ta ansvar for, egen læringssituasjon.

Det er altså nødvendig for lærerstudenten å ha en forankring i en reell arbeidssituasjon for å kunne utvikle nye ferdigheter basert på ny teoretisk innsikt. Tilgang på praktiske situasjoner er altså en nødvendig forutsetning for at ny kunnskap kan tas i bruk. Når en slik autentisk arbeidssituasjon ikke er til stede vil det være vanskelig å bearbeide nye begreper noe som medfører at teoretiske begreper oppleves som lite anvendelig, eller som lite nyttige redskaper for praksis. Dette betyr at læreutdanningen står overfor store utfordringer både når det gjelder valg av innhold i den disiplinære undervisningen og ved tilrettelegging av praksis. De to kvalifiseringsarenaene må tilpasses hverandre med sikte på helhetlig *kvalitetshving* av utdanningen.

En utdanning som er forankret i arbeidssituasjonen vil også bidra til å øke motivasjonen for utdanningen og mulighetene til å gi studentene individuell feedback økes i praksis.

Motivasjonsproblemer kan angripes mer fruktbart når de blir fortolket som relasjonelle utfordringer. Angripes manglende motivasjon som en individuell svakhet hos eleven vil det vanligvis oppfattes som negativ kritikk og dermed motvirke hensikten. Det samme gjelder både for lærerstudenters læring i studiesituasjonen og som nykommer i praksis. Omfortolkning som fokuserer på det relasjonelle aspektet i motivasjonsutfordringen vil virke motsatt. Da har både ”de andre” og ”jeg selv” tatt ansvaret sammen for å gjøre noe med saken.

Eksempel 3 Læringskulturer

Her nyttes materiale og resultater fra en undersøkelse der målet er å identifisere kunnskapssyn og læringskultur innenfor profesjonsutdanningene (Johannesdottir 2008). I denne undersøkelse ønsker man å få fram kunnskapens betydning for utvikling av profesjonalitet. Man vil få fram eventuelle motsetninger basert på ulike kunnskapssyn blant lærerne i høgskolemiljøet. En sammenfatning av resultatene finnes i tabell 3 i denne artikkelen. Denne undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av intervju.

Johannesdottir (2008) spør om hva *høgskolens lærere* mener må vektlegges for at studentene skal bli godt kvalifiserte til å møte utfordringene i yrket? Og det blir spurt om hvordan gode sosialarbeidere blir utdannet. Synspunktene er interessante og må antas å være gyldige for profesjonsutdanninger generelt. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av intervju med informanter fra to høyskoler. Tjue høyskolelærere ble intervjuet hvorav 11 hadde profesjonsutdanning som grunnlag (*profesjonslærere*) mens 9 var faglig utdannet (*disiplinlærere*). Problemstillingen var utformet for å avspeile hvordan informanten ser på praksiskunnskap versus teoretisk kunnskap, på deres kunnskapssyn og på profesjonalitet i utdanningen. Ved analysen som ble utført ble kunnskapssyn hos profesjons- og disiplinlærere kartlagt.

Studien relateres til et bakteppe som framhever ”kamp” mellom profesjoner om kunn-

skapssyn og dikotomien teori /praksis. De analytiske spørsmålene i undersøkelsen var:

- Gir intervjuene grunnlag for å identifisere ulike kunnskapssyn i utdanningene?
- Hva slags oppfatninger er det om praksisstudienes plass og hva slags syn kommer fram om kunnskapens betydning for profesjonalitet?
- Finnes det motsetninger i utdanningsmiljøet og i hvilken grad er mulige motsetninger erkjent og uttrykt i miljøene?

På neste side følger en tabell som illustrerer læringskulturene profesjonslærere og disiplinlærere representerer.

Studien søker å belyse om det er et skille mellom to ulike læringskulturer, en profesjonskultur og en akademisk kultur? Det framgår av teksttabellen ovenfor at det er et klart skille mellom høyskolens profesjonsutdannede lærere og disiplinutdannede lærere. Dette gjelder alle de 4 områdene som er undersøkt. Resultatet kan sammenfattes slik det er vist nedenfor.

Profesjonskulturen: I en profesjonskultur vektlegges kunnskapstilegningen gjennom deltakelse og nærhet til det utøvende yrkesfeltet. Læringen oppfattes som en konsekvens av praksistilknytningen og erfaringsrikdommen studenten kan oppleve i læringsprosessen. Fagene integreres i den praktiske prosessen når lærerens virksomhet utøves. Praksis må være en integrert del av den helhetlige utdanningsprosessen.

Disiplinkulturen: I en akademisk kultur vektlegges studentenes behov for å tilegne seg fagkunnskap først. Synspunktet er at man må ha teoretisk kunnskap for å kunne utøve lærervirksomhet. Praksis i utdanningen må derfor komme etter den teoretiske tilegnelsen. Den klassiske måten å gjøre dette på ved universitetene har vært å studere fag først, deretter å gjennomføre den praktisk-pedagogiske utdanningen. Man framhever at teoretisk kunnskap er viktigst for å analysere og fortolke praksis og for å kunne innta en kritisk og selvkritisk holdning til yrkesutøvelsen.

Tabell 3: To læringskulturer (Basert på Johannesdotter 2008)

Tema	Profesjonslærer	Disiplinlærer
Synet på praksisstudienes plass basert på uttalelser fra de to lærergrupperingene	<p>” ... å lære teoretisk kunnskap, det lærer de (studentene) først når de er i praksis</p> <p>... De vil lære å forstå teorien på en annen måte når de kan forankre ting i praksis og at de vet hva dette yrket dreier seg om.</p> <p>... Da handler det ikke om å anvende teorier i praksis, men mer om å få praksis og anvende den praktiske forståelsen inn i forhold til å lese og lære.” (profesjonslærer)</p>	<p>”... hvis vi ikke gir studentene faglige og teoretiske begrep som ballast, så overlater vi læringen og sosialiseringen til praksisinstitusjonene.</p> <p>... Vi ønsker å prege studentene ved å gi dem begrepsmessig kompetanse til å forstå hva de opplever i praksis.</p> <p>... De må ha noen forutsetninger for å lære i praksis, ellers blir det ren tilpassingssosialisering” (disiplinlærer)</p>
Og om synet på kunnskap hevdes følgende:	<p>”... du kan ikke dele det opp egentlig. Det er et integrert hele, men hvis jeg skulle ta ett ord som binder det hele sammen, skulle jeg ønske at studentene hadde med seg ydmykhet ...”</p>	<p>”Jeg bruker alltid å legge stor vekt på teori fordi det er verktøy for å utvikle begreper for å tenke med, og også en forutsetning for å ha distanse til egen utøvelse ...”</p>
Utvikling av profesjonell identitet	<p>Det er viktig å se hvordan erfarne sosialarbeidere jobber og hvordan de blir sosialisert inn i fellesskapet. Identiteten må blant annet etableres slik at sosialarbeideren opplever lojalitet til yrkesgruppen og utvikler stolthet i forhold til å bli medlem av profesjonen.</p>	<p>Ser i større grad det som et hinder for samarbeid hvis studentene utvikler sterk identifikasjon for tidlig med sin yrkesgruppe.</p>
Håndtering av motsetninger	<p>”Hele høgskolestrukturen legger til rette for sterkere kreditering av de som har en annen bakgrunn enn sosialt arbeid”. ”Sosialt arbeid ble sett på som en konstruksjon av de andre fagene”. Følelse av avmakt.</p>	<p>”Da jeg tillot meg å stille kritiske spørsmål ved de gode tankene om praksis ... jeg holdt på å bli steina”. Unngår å ta opp de følelsesmessige uenighetene og ”feier dem under teppet” for å ha det bra sosialt.</p>

I eksempel 2 er det dokumentert i undersøkelsen (Frøseth m.fl 2008) at praksisrelateringen oppleves som svak i alle profesjonsutdanningene. Oppfølgingen de nyutdannede studentene får er heller ikke like godt ivaretatt for alle, men aller dårligst er oppfølgingen ivaretatt i lærerutdanningen. Det er også flere viktige tema som bør problematiseres når man tar utgangspunkt i undersøkelsene som det er referert til her.

Lærerutdanningens svake kobling til praksisfeltet og en meget kortvarig praksis gir ingen mulighet til å sikre den faglige kvaliteten i utdanningen. Å produsere en fullt ut kompetent yrkesutøver er neppe mulig for utdanningsinstitusjonene alene. En måte å styrke utdanningen på kan være å bygge en kontinuerlig praksis inn i utdanninga samtidig som praksisomfanget økes. Slik kan studentene tilegne seg både personlig erfaringsbasert praktisk kunnskap og strukturell kollektiv kontekstuell kunnskap som deltaker i skolen.

DRØFTING

Profesjonsutdanningenes dilemma

Som det framgår av tabell 2 utgjør praktisk handlingspreget aktivitet en relativt liten del av lærerutdanningen. Og mye mindre enn i sykepleier- og vernepleierutdanningen. Dette representerer et missforhold som må rettes opp slik at studentene får erfaringer som kan gi grunnlag for refleksjon ved bruk av teoriens språk og begreper.

Utviklingen av profesjonsutdanningene fra å være selvstendige utdanninger i egne høyskoler, eksempelvis sykepleier- og lærerhøyskoler, til å bli en del av større høyskoler og universitet har også medvirket til akademisering av utdanningene. Dette kommer til uttrykk på mange områder, for eksempel i kompetanse- og *karriereutviklingen* blant de tilsatte og ved at stillingsstrukturen har nærmet seg universitetenes. Og det skjer blant annet som følge av at lærere som selv har ervervet seg doktorgrad i det norske høyskolesystemet bidrar til å omforme profesjonsutdanningene etter akademiske idealer. Disse prosessene har foregått over hele lan-

det i mange år – og spesielt etter at den nye høyskolestrukturen ble innført i 1994. Prosessene pågår fremdeles. Kravet om at profesjonsutdanningen skal være vitenskapelig forankret – forskningsbasert - bygger opp under dette. Konsekvensene av å fokusere sterkere på handlingskompetansen i profesjonsutdanningene må også overveies ut ifra måten forskningstilknytningen kan skje på. Nødvendigheten av at profesjonsutdanningene må være praksisforankret kan lett fortrenses når forskningsbaseringen framheves. Praktiske oppgaver fortrenses ved at teoretiske emner gis så stor plass? I så fall er det all grunn til å analysere og vurdere dette problemet spesielt. Den relative vekten som legges på *praksisbasert* erfaringskunnskap, kontra tekstbasert teoretisk kunnskap, må gjennomtenkes på nytt for profesjonsutdanningenes vedkommende.

Profesjonsutøvelsen

Profesjonell kunnskap vises i yrkesutøvelsens evne til å integrere teori og praksis. Det er den anvendte og anvendbare teorien – og de praktisk forankrede ferdighetene – som kjennetegner profesjonsfagene. Både profesjonsutdanningene og profesjonsutøvelsen forventes å være forskningsbasert. Profesjoner er derfor praktiske yrker som bygger på teori – på dyp, bred og sosialt anerkjent teoretisk kunnskap. Framveksten av profesjoner springer også ut av behovet for spesialisering og arbeidsdeling. Profesjoner oppstår der allmennheten er avhengig av tjenester som betinger både teoretisk og handlingsbaserte kunnskap. Profesjonsutøvere har dermed brukere som søker utøvernes unike ekspertise. Siden folk flest vanligvis ikke kan vurdere utøverens kompetanse trenger samfunnet – og profesjonene selv – mekanismer som sikrer faglige og etiske kvaliteter i yrkesutøvelsen.

Tilegnelse av teori alene kan gi individet teoretisk kunnskap, men de vil ikke bli profesjonsutøvere basert bare på dette. Akademikere – realister, samfunnsvitere og filologer – trenger ingen statlig godkjenning for å

drive faglig virksomhet som tilegnelse av bare fag, utvikling av fag og faglig forskning, men de kan ikke bli lærere uten å kvalifisere seg for læreryrket. I de akademiske disiplinene er det fagfellesskapet som ivaretar kvalitetssikringen. I det offentlige skoleverket er det samfunnets plikt å sikre at kvaliteten i opplæringa ivaretas.

MARKEDETS BEHOV

Det er profesjonens spesielle kunnskapsbasis som opprettholder profesjonens status så lenge denne kunnskapen er relevant og etterspurt av brukerne; elevene, kundene, klientene eller pasientene. En profesjon kan under spesielle vilkår settes under press. Som eksempel ser vi at omfattende kritikk, for eksempel av skolen, kan medføre at betingelsene for å bli medlem av organisasjonen endres. Dette kan man gjøre ved å endre utdanningens innhold, ved at opptakskravene endres, sertifiseringsordninger kan innføres, utdanningens lengde kan endres, mastergradsnivå kan fastsettes som tilsetningskrav og informasjonsteknologien innpasses kontinuerlig.

Frodesen (2008) sier at det nå diskuteres å senke kravene til bibliotekarer - fra master til bachelornivå. Norsk lærerutdanning synes å gå motsatt vei. Det diskuteres å etablere lærerutdanningen på masternivå. Kari Frodesen skriver at folkebibliotekene står i et dilemma når kognitive vitenskaper innpasses og overtar sentrale deler av profesjonsutøvelsen:

På den ene siden har de verdibasert overbygning, som kulturaktør og forvalter av "åndelige" verdier. På den andre siden bedriver de en virksomhet som ligner til forveksling på den andre, også kommersielle virksomheter driver, [nemlig] å forsyne et marked med "tekster" av forskjellig slag (s.25)

Mange profesjoner - og dermed også profesjonsutdanningene - opplever lignende konsekvenser av at informasjonsteknologien tas i bruk i større grad. Når tekster, lyd og bilder blir digitale, blir på en måte hele "kortstokken" delt ut på nytt. Den tradisjonelle forde-

lingen av oppgaver mellom fag og profesjoner trenger ikke å bli automatisk videreført. Ny teknologi, nye produksjonsformer og ny brukeratferd, stiller andre krav både til praktiske ferdigheter og teoretisk forståelse.

OPPSUMMERING

Praktisk kunnskap forvaltes både innenfor håndverksyrker og i forbindelse med profesjonsutøvelse. Slik kunnskap er sammensatt og består av kognitive komponenter, handlings- og holdningskomponenter. Handlingskomponentene representerer gjerne sammensatte ferdigheter og kroppsliggjorte elementer. Holdningskomponentene innbefatter normative og etiske elementer. Teoretisk kunnskap assosieres primært med kognitive forhold spesielt relatert til språk og begreper. Profesjonsutøvelse skiller seg fra håndverksyrker ved at kunnskapselementet, den teoretiske basisen, er grunnleggende. Karakteristisk er profesjonsutdanningene i universitets- og høyskolesystemet. Innenfor håndverksyrker dominerer erfaringskunnskap, men teoretiske elementer kan også være sentrale.

I denne artikkelen er det lagt stor vekt på å vise hvor store forskjeller det er i balansen mellom omfanget praktisk kunnskap har, sammenlignet med omfanget faglig disiplin-kunnskap har, innenfor profesjonsutdanningene. Det er påfallende hvor lite omfang praktisk erfaringstilegnelse har innenfor lærerutdanningene. En kritikk av svak praksiskompetanse for å arbeide innenfor profesjonsyrkene kan i alle fall føres tilbake til at:

- Praksis i flere profesjonsyrker er nedprioritert i omfang og dermed også innhold
- Motstridende kunnskapssyn mellom profesjonslærere og fag-/ disiplinlærere medvirker til å skape spenninger
- Relasjonskompetansen er viktig for å lykkes som lærer. Slik kompetanse tilegnes primært i praksis og kompetansetilegningen er derfor direkte avhengig av tid til øving.

Dette er uten tvil en av årsakene til at det i mange undersøkelser framkommer kritikk av at nyutdannede lærerkandidater synes

svakt forberedt for yrkesoppgavene i grunnopplæringen, spesielt kommunisert gjennom begrepet ”praksissjokket”. Lærerutdanningens struktur – planverket – prioriterer de tradisjonelle akademiske fagene tydelig påvirket av nasjonale og internasjonale undersøkelser som dokumenterer svikt i grunnleggende basiskunnskap spesielt innenfor matematikk, lesing og naturfag. Men lærernes kompetanse – evne til praktisk yrkesutøvelse – er uansett påvirket av læringserfaringer som tilegnes i praksis. Uten slike erfaringer vil kunnskapstilegning isolert ikke være nok for å lykkes som lærer slik at sjokket unngås.

REFERANSER

- (ALA) Core Competencies (2008) ALA's Presidential Task Force on Library Education. <http://plinius.wordpress.com/2008/08/03/sk-3108/>
- Bjerknes, M.S. og Bjørk, I.T (1994) Praktiske studier. Perspektiver på refleksjon og læring. Tano A.S. Oslo.
- Blom, Kari Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan er de vokst frem? <https://bora.hib.no/bitstream/1049/181/1/blom.pdf> (lastet ned 2/1-2010)
- Caspersen, Joakim (2007a): *Kvalifisering av nyutdannede sykepleiere – en undersøkelse av læringsstrategier og opplæring av nyutdannede sykepleiere i arbeidslivet*, HiO-rapport nr. 12/2007.
- Caspersen, J. (2007b) Aspects of professionalism. Collective nursing - personalised teaching? I C. Aili, L. E. Nilsson, L. Svensson & P. Denicolo (Eds.), *Tension between organisation and profession: Professionals in the Nordic public sector*. Lund: Nordic Academic Press.
- Eraut, M.(1994) *Developing professional knowledge and competence*. London. Routledge Falmer.
- Frodesen, Kari (2008) Mellom stedet og nettet. Bibliotekpolitikk i en brytningstid. Masteroppgave HiO/JBI.
- Frøseth, M.W. og Caspersen J. (2008) *Tilbakeblikk på utdanningen - Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*, HiO-notat 2008 nr 2, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Hanestad, Berit Rokne (2006) Kvalitative krav til studietilbud. Universitetet i Bergen. <http://www.uib.no/ua/studiekvalitet/kvalitetsreform/semnar22%2011%2006.ppt>
- Heggen, K., Johannesdottir, H. og Standal, Ø. (2008) Lærarperspektiv på kvalifisering av ”den gode sosialarbeidar”. *Fontene-forskning* nr 1/2008.
- Heggen, K. (2008) Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanningar - Utdanningsinnhald og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidskrift* nr 6/2008, 457- 470.
- Jacobsen, T.B. og Øye, O. (2008) Praksissjokk for lærerspirer. <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/01/13/523687.html> (3. januar 2009)
- Johannesdottir, H.(2008) Hvordan utdanne gode sosialarbeidere? FORSA. <http://www.konferens2008.forsa.dk/abstracts/71%20powerpoint.pdf>.
- Lekang, Trond (2008) Paper fra konferansen ”Refleksjon og praksis” 6-7. September 2008. Profesjonshøgskolen. Høgskolen i Bodø.
- NHO-prosjekt S-1728”helsefremmende arbeidsplasser – fra minus til pluss”. ”Arbeidsmiljøutvikling i liten bedrift”. http://www.nho.no/files/4141_964sjcd9085p64pb9chpmqqbcda_dnat3md5lmoqbecsg6i83cd5q6arh0c9im8sj9cpq0_.doc.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen*.
- OECD / Frascati-manualen / NIFU STEP.
- Smeby, J-C., & Vågan, A. (2007). Fra utdanning til arbeid. I H. Alvsvåg & O. Førland (Eds.), *Engasjement og læring - fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe.
- Smeby, J.-C. (2007). Connecting to Professional Knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224. *StudData-variabel nr. 4 2006: Praksis lite integrert i profesjonsutdanningene*. Høgskolen i Oslo. <http://www.hio.no/content/view/full/51132>
- (SPS) Nyhetsbrev nr. 1 - 2008 / Studenter får praksissjokk. Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo www.hio.no/Enheter/Senterfor-profesjonsstudier-SPS/Publikasjoner/Nyhetsbrev/SPS-Nyhetsbrev-nr.-1.../Studenter-faar-praksissjo
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.
- St. meld. nr.16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.

Jarle Sjøvoll

Profesjonshøgskolen – Høgskolen i Bodø
8049 Bodø
Tlf. 75 51 77 66
E.post: jarle.sjoevoll@hibo.no