

Jens-Christian Smeby og Sølvi Mausethagen, Senter for profesjonsstudier, HiOA

7. Kvalifisering til «velferdsstatens yrker»

Profesjonsutdanninger er en spesiell type høyere utdanning. Til forskjell fra disiplinutdanninger skal de kvalifisere for arbeid innenfor spesifikke yrker med relativt klare krav til kunnskaper og ferdigheter. Kapitlet omhandler fire profesjonsutdanninger der mellommenneskelige relasjoner står sentralt. Kvaliteten på arbeidet som utføres, er av stor betydning for den enkelte og for samfunnet. Hvor relevant er undervisningen og praksisopplæringen for senere yrkesutøvelse? En analyse av studentenes og nyutdannetes egen vurdering av dette spørsmålet avdekker et gap mellom tilegnet kunnskap og krav på arbeidsplassen. Forskjellen er størst blant allmennlærerne og minst blant sosialarbeiderne. Kvalifiseringen fortsetter imidlertid også i arbeidslivet, og utdanningen legger et viktig grunnlag for videre læring og utvikling.

Innholdet i profesjonsutdanningene begrunnes først og fremst i relevansen for yrkesutøvelsen (Smeby 2008). Mangel på relevans og at de nyutdannete ikke har den tilstrekkelige kompetansen for arbeidslivet, er likevel en gjentakende kritikk av de ulike profesjonsutdanningene.

Gjennomgående trekk ved Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) sine evalueringer og revideringer av de korte utdanningene er studiekvalitet, kvaliteten på praksisopplæringen, lærernes forskningskompetanse og utdanningenes forskningsbasis (NOKUT 2004; 2006; 2010). Disse utfordringene fremheves også i Stortingsmeldinger om høyere utdanning de senere årene (St.meld. 30 (2008-2009); St.meld. 11 (2008-2009). Det såkalte Stjernøutvalget (NOU 2008:3), som vurderte den videre utviklingen av norsk høyere utdanning i lys av samfunnets behov,

var spesielt opptatt av hvordan kvaliteten i de kortere profesjonsutdanningene kunne forbedres. Utvalget la blant annet frem forslag om styrking av forskningen innenfor de korte profesjonsutdanningene og av praksisopplæringen.

I kvalifiseringen til profesjonelt arbeid kan en skille mellom to typer relevans som begge er helt sentrale. For det første er det forholdet mellom den utdanning og undervisning som foregår innenfor rammen av utdanningsinstitusjonen, og den som foregår i praksisopplæringen. For det andre er det forholdet mellom kunnskap og ferdigheter tilegnet gjennom utdanning og kunnskaps- og ferdighetskrav i yrkespraksis. Det er rimelig å anta at den første formen for relevans har betydning for den andre, men det er også spesifikke utfordringer knyttet til hver av dem.

Kapitlet omhandler fire store profesjonsutdanninger: allmennlærer-¹, førskole-, sykepleier- og sosialarbeiderutdanningene. Dette er relativt korte utdanninger på 3-4 år som leder frem til det som også betegnes som velferdsstatens yrker. Felles for disse profesjonene er at de alle kan beskrives som såkalte relasjonsprofesjoner (Moos, Krejsler og Laursen 2004) og omsorgsprofesjoner (Barnett, Becher og Cork 1987). Det relasjonelle aspektet, det vil si at mellommenneskelige relasjoner står sentralt i yrkesutøvelsen, kan også være en grunn til noen av de utfordringene som er knyttet til samspillet mellom formell teoretisk kunnskaper og praktiske ferdigheter innenfor disse yrkene.

Profesjonsutøvelse innebærer bruk av abstrakte og formaliserte kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne utøve skjønn og utvikle god praksis (Molander og Terum 2008). Samfunnet stiller i dag store krav til allmennlærer-, førskolelærer, sykepleier- og sosialarbeideryrket, både til kunnskaper og kompetanse, til resultatene som oppnås, og til de etiske sidene ved profesjonsutøvelsen. Utdanningenes rammeplaner illustrerer de sentrale dimensjonene i profesjonell kompetanse, og de synliggjør hvordan deres kunnskapsbase er bred og sammensatt. Felles for beskrivelsene er faglig kompetanse, kommunikasjon og yrkesetikk. I tillegg står praktiske ferdigheter sentralt.

Det kan være grunn til å merke seg at omfanget av praksisopplæringen i de ulike utdanningene varierer. I sykepleierutdanningen er halvparten av utdanningen praksis (90 av 180 studiepoeng), mens det er 30 av 180 studiepoeng i førskolelærer-

utdanningen, 30-33 av 240 studiepoeng i allmennlærerutdanningen og 42 av 180 studiepoeng i sosialarbeiderutdanningene (Hatlevik, Caspersen, Nesje og Vindegg 2011). Utdanningene har også noe ulik historie og tradisjon, og sykepleier- og sosialarbeiderutdanningen har i større grad enn i alle fall lærerutdanningen utviklet et integrerende profesjonsfag, det vil si et fag som har en integrerende funksjon i forhold til de andre fagene i utdanningen og i forhold til yrkesfeltet (Heggen 2010). Det er med andre ord klare likheter, men også klare forskjeller, mellom de fire utdanningene.

Et viktig spørsmål i kapitlet er hvordan studentene vurderer egen kompetanseutvikling i utdanningen. Det er imidlertid ikke bare selve utdanningen som drøftes. Den relateres også til kompetansekrav i yrkeslivet og videre kompetanseutvikling. Utgangspunkt er StudData, en longitudinell kvantitativ database samlet inn for å belyse rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse (se tekstboks for mer informasjon om databasen). Sentrale spørsmål er: Hvilken betydning har studentenes opplevelse av relevans i utdanningen for utviklingen av deres profesjonelle kompetanse? Hvilken betydning har kompetanse tilegnet gjennom utdanningen for senere mestring av yrket? I hvilken grad er det forskjeller mellom de fire profesjonsutdanningene?

Vi skisserer kort utviklingen av profesjonsutdanningene og noen ulike perspektiver på profesjonell kompetanse. Deretter analyserer vi forholdet knyttet til tilegnet kompetanse i utdanningen og kompetansekrav i arbeidslivet, samt kompetanseutvikling i utdanning og arbeid.

7.1. Bakgrunn

I løpet av bare noen tiår er de kortere profesjonsutdanningene oppgradert fra

¹ Allmennlærerutdanningen er fra 2010 erstattet med to løp og omtales som grunnskolelærerutdanningene. Vårt datamateriale omfatter kun den tidligere allmennlærerutdanningen.

yrkesopplæringer med sterk tilknytning til praksisfeltet, til profesjonsstudier på universitets- og høyskolenivå. Samtidig har høyere utdanning gått fra å være eliteutdanning til å bli masseutdanning. Det har skjedd en voldsom ekspansjon i antall studenter og i omfanget av studier som tilbys på høyskole- og universitetsnivå. Sentrale diskusjoner siden 1960-tallet har vært om profesjonsutdanningene skulle ha høyskolestatus, og om vektingen av forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap i utdanningene (Kyvik 2002). I tillegg til en økning av studenter på lavere grad har det spesielt de senere årene skjedd en økning i master- og ph.d.-programmer også knyttet til profesjonsstudiene.

Når utdanningene i større grad blir institusjonalisert innenfor høyere utdanning, kan vi si at det foregår en «akademisering» av praktiske yrker. Parallelt har flere fag på universitetsnivå blitt mer yrkesrettede, mer strukturerte og integrerte (Smeby og Brandt 1999). Akademiseringen innenfor de korte profesjonsutdanningene er ytterligere forsterket gjennom de generelle kravene om forskningsbasert utdanning. Dette kom inn allerede i forbindelsen med Høgskolereformen i 1994, men har fått økende oppmerksomhet i profesjonsutdanningene etter hvert (Haug 2010; Heggen, Karseth og Kyvik 2010).

De senere årene har vektleggingen av evidens- og kunnskapsbasert praksis (Grimen og Terum 2009) bidratt til økt oppmerksomhet om behovet for en mer vitenskapelig kunnskapsbase. Studentene skal møte nyere forskning under studiet, og det er et mål at studenter, også på bachelornivå, involveres og får erfaring med forskning (Universitets- og høyskolerådet 2010). Etter at høyskolene i Agder, Stavanger og Bodø ble oppgradert til universiteter, har de korte profesjonsutdanningene også blitt universitetsprofesjoner. Det er foreløpig

for tidlig å si i hvilken grad dette vil bidra til en ytterligere akademisering av disse utdanningene.

Internasjonale forskjeller i akademisering

I den nasjonale politikken blir det nå lagt relativt stor vekt på hvordan økt forskningsinnsats er viktig for å forbedre kvaliteten i studieprogrammene, og ikke minst også hvordan forskning skal bidra til økt kvalitet i skole og barnehage, i helsesektoren og innenfor sosialt arbeid (Heggen, Karseth og Kyvik 2010). Akademiseringen av de korte profesjonsstudiene og vektlegging av forskning innenfor høyskolesektoren har kommet lenger i Norge enn i andre land. Samtidig går flere land i samme retning som Norge, for eksempel i Nederland, Finland og Tyskland (Lepori og Kyvik 2010).

I Europa er det lærerutdanningene som i størst grad er institusjonalisert i universitetene (Kyvik 2002), og til tross for en rekke strukturelle og innholdsmessige ulikheter har europeisk lærerutdanning gått i retning av både en økende akademisering og mer spesialisering på trinn og fag (Garm og Karlsen 2004). Dette preger også reformer innenfor de nordiske lærerutdanningene, men det er forskjeller i hvordan kravet om å gjøre lærerutdanningene mer forskningsbaserte blir tatt i mot. Danmark har i alle fall til nå fastholdt at forskning skal utføres ved universitetene og ikke ved høyskolene (Rasmussen 2009).

Det er også forskjeller knyttet til vektlegging av de ulike fagene i lærerutdanningene og hvor langt utdanningene har kommet i tilpasningen til Bologna-prosessen (Nordisk Ministerråd 2009). På sistnevnte område ligger Norge i forkant av den europeiske utviklingen, og i rammeplanen for de nye lærerutdanningene er studentenes kompetanse formulert som læringsutbytte, i tråd

med et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk². I de nye norske grunnskolelærerutdanningene fra 2010 skjer det en spesialisering både når det gjelder fag og trinn. De er videre preget av en sterkere vektlegging av forskningsbasert undervisning, samtidig som det er en økende oppmerksomhet på at lærerutdanningen i større grad må rettes mot yrkesutøvelsen (Granlund, Mausethagen og Munthe 2011).

Det økte kravet om at utdanningen både skal bli mer teoretisk og forskningsbasert, samtidig som den skal bli mer praktisk, illustrerer at det ikke nødvendigvis er et motsetningsforhold mellom teori og praksis. De såkalte Carnegiestudiene i USA (Sullivan 2005; Benner, Sutphen, Leonard og Day 2010), som blant annet har evaluert sykepleierutdanningen, har lagt vekt på hvordan profesjonsutdanningene må utvikles i retning av en sterkere integrasjon mellom teoretiske, praktiske og etiske elementer i utdanningene og også i større grad ta i bruk alternative undervisnings- og organiseringsformer. Disse studiene synliggjør hvordan utfordringer knyttet til yrkesretting av utdanningene blir skisert som viktige utfordringer, ikke bare i en norsk kontekst. De setter dermed på mange måter også et nytt søkelys på det spesielle ved profesjonsutdanningene og utviklingen av profesjonell kompetanse.

7.2. Perspektiver på profesjonell kompetanse

Kvalifisering til profesjonelt arbeid handler både om hvordan studenter utvikler kunnskaper og ferdigheter i utdanningen, og om hvordan denne kompetansen står

i forhold til krav og forventninger i den senere utøvelsen av yrket. Kompetansebegrepet brukes i dette kapitlet for å få frem kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter som studentene tilegner seg, og som er sentrale for mestring av yrket.

Kompetansen som blir utviklet i utdanningen, utvikles videre i arbeidslivet og gjennom ulike former for videreutdanning. En bred forståelse av kompetansebegrepet innebærer at kunnskap bare er ett element av den profesjonelle kompetansen (Eraut 1994; Salganik og Rychen 2003). Kompetansebegrepet kan videre henspille på hvordan kunnskaper og ferdigheter blir omsatt i handling på en vellykket måte. Kompetanse kan ses på som komplekse relasjoner mellom teoretisk kunnskap («knowing that») og praktisk kunnskap («knowing how») (Ryle 1949). John Dewey påpekte allerede i 1904 hvordan både en teoretisk kunnskapsbase og kunnskap om undervisningens «teknikk» er komplementære deler av det som kan beskrives som lærerens kunnskapsbase.

Teori oppfattes imidlertid ofte som noe opphøyet og abstrakt, uten relasjon til praktiske oppgaver, mens praksis ofte brukes som en betegnelse på det motsatte, det vil si aktiviteter i yrkesfeltet som ikke er teoribaserte. Kunnskapen som læres i profesjonsutdanninger er imidlertid i liten grad basert på en sammenhengende teori. Den bygger snarere på kunnskaper fra ulike fagfelt som betraktes som viktig grunnlag for profesjonsutøvelsen. Praksis er heller ikke teorifri, men kjennetegnes ofte av fremgangsmåter basert på det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget.

Verken teori eller praksis finnes i rene former, og spørsmålet om grader av teoretisk og praktisk kunnskap er særlig relevant for utdanningen og yrkesutøvelsen til profesjoner. Distinksjonen mellom teori

² Det nasjonale kvalifiseringsrammeverket skal beskrive studentenes forventede læringsutbytte på slutten av deres utdanning i ulike kompetanseområder, sortert etter kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og implementeres i all høyere utdanning innen utgangen av 2012.

og praksis kan likevel være nyttig. Den får frem mangfoldet i den profesjonelle kompetansen, samtidig som oppmerksomheten rettes mot utfordringer knyttet til utviklingen av sammenhenger og samspill mellom disse ulike formene for kompetanse (Kvernbekk 2005).

Den profesjonelle kompetansen er med andre ord mangfoldig og fragmentert, og en konsekvens av dette er at meningsfulle sammenhenger først og fremst kan utvikles i relasjonen til yrkespraksis (Grimen 2008). Å se sammenhengene mellom ulike kunnskapselementer og erfaring er helt sentrale dimensjoner både i individuelle og kollektive læringsprosesser (Säljö 2001). Fremfor å forstå teori og praksis som dikotomier, som er gjensidig utelukkende, er det derfor i større grad snakk om kunnskapsformer som er integrerte, og som virker sammen (Grimen 2008). På denne måten nedtones bruken av praksisbegrepet som en kontrast til teori (Lampert 2010). For å betone et viktig særtrekk ved den profesjonelle kompetansen, og samtidig beholde et analytisk skille for å drøfte sammenhengen mellom de mer teoretiske og praktiske sidene ved en kompetanse, velger vi her å skille mellom *kunnskaper* og *ferdigheter*.

Gjennom å nærme seg spørsmål om profesjonell kompetanse og kompetanseutvikling ut fra perspektiver om kompleksitet og integrasjon, blir spørsmål om relevans og sammenheng i utdanningen, og mellom utdanning og praksisfeltet, viktige. En utfordring blir dermed hvordan profesjonsutdanningene kan bidra til at studentene opplever meningsfulle sammenhenger mellom de ulike delene av studiene. Profesjonell kompetanseutvikling fortsetter i arbeidslivet og handler også om samspillet mellom de ulike kontekstene der læring foregår (Eraut 2010). Et slik longitudinelt perspektiv på læring og kompetanseutvik-

ling betyr at vi også må se på sammenhengen mellom hvordan studentene vurderer kompetansen de utvikler i utdanningen, og deres videre kompetanseutvikling i arbeidslivet.

7.3. Tilegnete kunnskaper og ferdigheter

Figur 7.1 og 7.2 viser i hvilken grad studentene innenfor ulike profesjonsutdanninger mener å ha tilegnet seg ulike typer kunnskaper og ferdigheter gjennom utdanningen. Undersøkelsen er foretatt i vårsemesteret 2007 i studentenes tredje studieår, med andre ord på et tidspunkt da de fleste studentene var i avslutningen av studiet³. Figurene får frem noe av mangfoldet av kunnskaper og ferdigheter som vektlegges i en profesjonsutdanning, men de yter selvsagt ikke dette mangfoldet full rettferdighet. For en mer detaljert fremstilling av hvordan studentene innenfor hver av utdanningene mener å ha tilegnet seg ulike typer kunnskaper og ferdigheter, vises til Hatlevik (2009).

Figurene viser gjennomsnittsverdier på en fempunkts skala fra «ikke i det hele tatt» til «i svært stor grad». Som det fremgår av figurene, ligger alle gjennomsnittsskårene mellom 3 og 4. Det er vanskelig å tolke gjennomsnittsverdiene på en slik skala substansielt, ut over at alle svarene ligger litt i overkant av midt på skalaen.

Det er imidlertid interessante forskjeller mellom de ulike utdanningene og de ulike typene kunnskaper og ferdigheter. Førskolelærerstudentene og sosialarbeider-

³ Allmennlærerutdanningen er til forskjell fra de øvrige utdanningene fireårig. Allmennlærerstudentene er likevel undersøkt i sitt tredje studieår fordi det er anledning til å ta det fjerde året ved en annen utdanningsinstitusjon, og en del studenter får godkjent tidligere studier som «fjerde år». Analyser viser imidlertid at studentenes vurdering av utdanning og læringsutbytte er relativt stabile over tid.

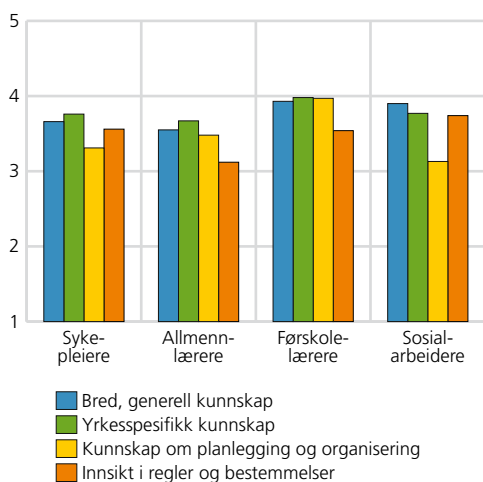
studentene rapporterer i gjennomsnitt at de i noe større grad har tilegnet seg «bred, generell kunnskap» enn de to andre gruppene. Førskolelærerstudentene rapporterer noe høyere tilegnelse av yrkesspesifikk kunnskap og kunnskap om planlegging og organisering, mens sosialarbeiderstudentene i noe større grad har tilegnet seg innsikt i regler og bestemmelser.

Det er rimelig å anta at noe av forskjellene i tilegnelse av kunnskap om planlegging og organisering og innsikt i regler og bestemmelser kan ha sammenheng med at det første er spesielt viktig for førskolelærere og allmennlærere, mens det siste er spesielt viktig for sosialarbeidere. Det er imidlertid vanskelig å se hvorfor det skulle være systematiske forskjeller i gruppens tilegnelse av bred generell kunnskap og yrkesspesifikk kunnskap. En tidligere studie av tredjeårsstudenter har vist at det var en betydelig høyere andel av syke-

pleierstudentene og en noe høyere andel førskolelærerstudenter som betraktet fagkunnskap som svært viktig, sammenlignet med allmennlærerstudenter og særlig sosialarbeiderstudenter (Heggen 2005). I hvilken grad de ulike gruppene har tilegnet seg kunnskaper, samsvarer imidlertid ikke med forskjellene i vurderingen av om fagkunnskap er svært viktig.

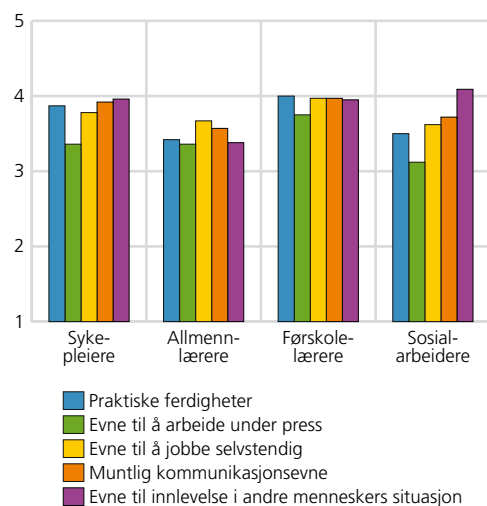
Det er også visse forskjeller i tilegnelse av ferdigheter. Førskolelærerstudentene og sykepleierstudentene rapporterer i gjennomsnitt noe høyere nivå av tilegnete praktiske ferdigheter og muntlig kommunikasjonsevne enn de to andre gruppene. Førskolelærerstudentene rapporterer også noe høyere nivå av evne til å arbeide under press og evne til å jobbe selvstendig. Allmennlærerstudentene rapporterer gjennomgående noe lavere nivå av tilegnete ferdigheter, ikke minst evne til innlevelse i andre menneskers situasjon.

Figur 7.1. Studentenes vurdering av i hvilken grad de har tilegnet seg ulike typer kunnskap gjennom utdanningen. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kandidater i deres 3. studieår. Våren 2007



Kilde: StudData (3-2).

Figur 7.2. Studentenes vurdering av i hvilken grad de har tilegnet seg ulike typer ferdigheter gjennom utdanningen. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kandidater i deres 3. studieår. Våren 2007



Kilde: StudData (3-2).

Som vi var inne på innledningsvis, er praksisopplæringen av et betydelig større omfang innenfor sykepleierutdanningen. Omfanget av praksisopplæringen synes imidlertid ikke å reflekteres i forskjellene i studentenes tilegnelse av praktiske ferdigheter. Det må imidlertid presiseres at våre data er basert på studentenes egenrapportering, ikke på eksamensresultater eller andre mer objektive indikatorer. Det foreligger en omfattende litteratur om påliteligheten av denne typen selvrapportering, og svært mye forskning er basert på slike data. Til tross for svakheter regnes selvrapportering av læringsutbytte som et akseptabelt mål (Kuh, Pace, og Vesper 1997).

7.4. Kvalitet, relevans og læringsutbytte

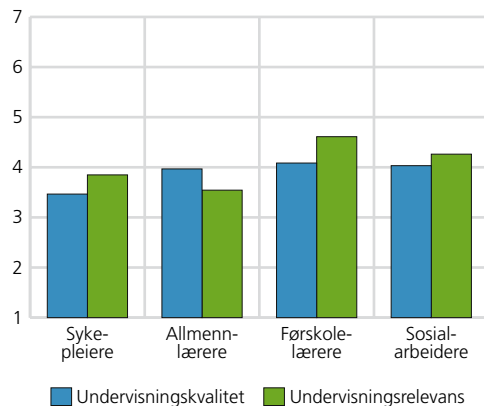
En sentral forutsetning for studentenes tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter er kvaliteten på den delen av utdanningen som foregår innenfor rammen av utdanningsinstitusjonen, og kvaliteten ved praksisopplæringen. Studiekvalitet og studentenes arbeidsinnsats er en generell utfordring i all utdanning. En spesiell utfordring i profesjonsutdanningene er imidlertid, og som tidligere beskrevet, sammenhengen mellom de mer teoretiske og praktiske delene.

Utfordringene med å skape meningsfulle sammenhenger og relevans i profesjonsutdanningene har fått en økende oppmerksomhet de siste tiårene (Grossman mfl. 2008; Darling-Hammond mfl. 2005; Sullivan 2005; Grimen 2008). Forslag om endringer dreier seg i stor grad om å legge til rette for mer eksplisitte former for samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene. Et fremtredende argument er at dette fører til mer og bedre læring og kompetanseutvikling hos studentene (se for eksempel LaBoskey og Richert, 2002; Sjøberg og Hansén 2006).

Å skape relevans og sammenheng i utdanningen fremstår slik som en løsning på spenningsforholdet mellom teori og praksis. Relevans kan handle både om at aktørene innenfor utdanningen og i praksisfeltet bruker de samme begrepene, og at det skjer en tilpasning av oppgaver og aktiviteter på tvers av utdanning og praksisfelt (Hammerness 2006). I likhet med Grossman og hennes kolleger (2008) vil vi her legge vekt på studentenes erfarte sammenheng mellom de ulike delene av studiet.

Figur 7.3 viser hvordan studentene vurderer undervisningskvaliteten og undervisningens relevans. Sykepleierstudentene vurderer kvaliteten lavere enn de tre øvrige utdanningsgruppene, mens relevansen vurderes høyest av førskolelærerstudentene og lavest av allmennlærerstudentene. Selv om det er en klar sammenheng mellom disse to dimensjonene (Pearsons $r=0,50$), viser figuren at de likevel er relativt uavhengige av hverandre. Mens undervisningskvalitet vurderes

Figur 7.3. Studentenes vurdering av i hvilken grad de er enig i utsagn om undervisningskvalitet og undervisningsrelevans. På en skala fra 1 = uenig til 7 = enig. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kandidater i deres 3. studieår. Våren 2007



Kilde: StudData (3-2).

omtrent på samme nivå innenfor allmennlærer-, førskolelærer- og sosialarbeiderutdanningen, er det relativt klare forskjeller i studentenes vurdering av undervisningens relevans.

Figur 7.4 omhandler de samme dimensjonene som figur 7.3, men omhandler praksisopplæringen. Det er liten forskjell mellom studentgruppene i vurderingen av praksiskvaliteten, mens relevansen vurderes høyest blant sykepleierstudentene og lavest blant allmennlærerstudentene. Selv om det også er en klar sammenheng mellom kvalitet og relevans i praksisopplæringen (Pearsons $r=0,56$), viser figuren at også dette er uavhengige dimensjoner.

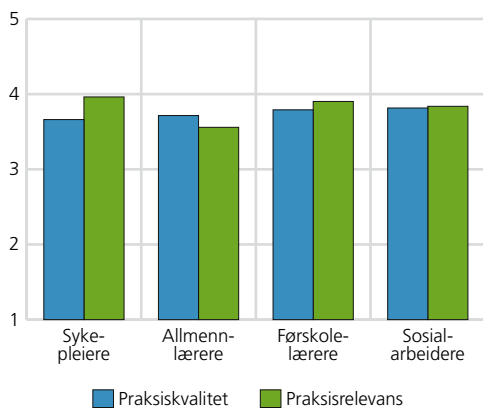
Spørsmålene og svaralternativene som ligger til grunn for figur 7.3 og 7.4, er såpass forskjellige at det ikke er mulig å sammenligne kvalitet og relevans i undervisning og praksisopplæring. Studentene ble imidlertid også spurt om hvor tilfreds de var med utdanningen generelt og med praksisopplæringen. Bortsett fra førsko-

lelærerstudentene, som var omtrent like fornøyd med begge deler, var de tre andre utdanningsgruppene mer tilfreds med praksisopplæringen enn med utdanningen generelt.

Lærerutdanningen skiller seg ut

Det er verdt å merke seg at mønstret i figur 7.3 og 7.4 er relativt likt. Allmennlærerstudentene vurderer relevansen lavere enn kvaliteten i begge figurene, mens det i hovedsak er motsatt innenfor de tre øvrige utdanningene. En grunn kan være ulik vektlegging av et integrerende profesjonsfag i studieprogrammet (Terum og Heggen 2010). I den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010 er pedagogikkfaget utvidet og tiltenkt en slik integrerende funksjon. Samtidig skal faget gjøres mer profesjonsrettet i betydningen yrkesrettet (Granlund mfl. 2011). Relevans kan imidlertid være en større utfordring i lærerutdanningen, som er delt opp i ulike skolefag, samtidig som mye av utfordringen ligger i det pedagogiske og formidlingen av disse fagene.

Figur 7.4. Studentenes vurdering av i hvilken grad de er enig i utsagn om kvaliteten og relevansen av praksisdelen av studiet. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kandidater i deres 3. studieår. Våren 2007



Kilde: StudData (3-2).

Grossman mfl. (2009) hevder at lærerutdanningen skiller seg fra andre profesjonsutdanninger ved at den gir studentene liten mulighet til involvering i praksis som ligger nært opp til undervisningen i lærerutdanningen. De argumenterer for at lærerutdanningen i større grad burde legge vekt på praksiser som lærere bør beherske, og inkludere flere laboratorielignende aktiviteter som for eksempel bruk av videoopptak, simulering og rollespill. På denne måten kan det legges opp til et innhold i utdanningene som i større grad forbereder studenter til ulike sider av arbeidet.

Studiestrategi og -utbytte

For å undersøke sammenheng mellom studentenes tilegnete kunnskaper og ferdigheter på den ene siden og undervisningens og praksisopplæringens kvalitet og

relevans på den andre, er det gjennomført en regresjonsanalyse. Fordelen med en regresjonsanalyse er at den tar hensyn til at det ofte kan være en sammenheng mellom de uavhengige forklaringsvariablene som det er vanskelig å avdekke hvis en bare analyserer de enkelte (bivariate) sammenhengene hver for seg. En enkel måte å tolke en regresjonsanalyse på er å fokusere på om sammenhengene (koeffisientene) er signifikante og merket med stjerne eller ikke, og om de signifikante sammenhengene er positive eller negative.

I analysene i tabell 7.1 er de avhengige variablene (det som skal forklares) tilegnete kunnskaper og ferdigheter. Disse to variablene er indekser basert på spørsmålene som fremgår av henholdsvis figur 7.1 og 7.2. De sentrale uavhengige variablene er undervisningens og praksisens kvalitet og relevans, samt studentenes studiestrategi⁴. Forskningslitteraturen viser at både ulike sider ved studiekvaliteten og individuelle faktorer som innsats og studieforutsetninger har betydning for studentenes utbytte av utdanningen (Austin 1991; Pascarella og Terenzini 2005; Caspersen og Aamodt 2010). Studentenes profesjonstilhørighet (allmennlærere er referansegruppe), kjønn og alder er tatt med i modellene først og fremst som kontrollvariabler.

Som det fremgår av tabell 7.1, er det en positiv sammenheng mellom undervisningskvalitet, undervisningsrelevans og

praksisrelevans på den ene siden og studentenes tilegnete kunnskaper og ferdigheter gjennom utdanningen på den andre. Analysen bekrefter også funn fra tidligere studier om at studentenes studiestrategi har betydning for deres læringsutbytte. Forskjellene mellom profesjonsgruppene samsvarer i all hovedsak med forskjellene som fremgår av figur 7.1 og 7.2. Menn rapporterer at de tilegner seg noe mindre kunnskap enn kvinner, mens det ikke er noen sammenheng mellom alder og tilegnete kunnskaper og ferdigheter.

Det sentrale i denne sammenhengen er at analysene i tabell 7.1 bekrefter at studentenes utbytte ikke bare henger sammen med profesjonsutdanningenes kvalitet, men også relevans. Analysene tyder faktisk på at det ikke er noen sammenheng mellom praksiskvalitet og tilegnete kunnskaper og ferdigheter når en også trekker inn

Tabell 7.1. **Sammenhengen mellom henholdsvis studentenes tilegnete kunnskaper og ferdigheter gjennom utdanningen og ulike bakgrunnsvariabler. Lineær regresjon blant kandidater som var i sitt 3. studieår i 2007**

	Kunnskaper		Ferdigheter	
	B	S.F.	B	S.F.
Studiestrategi	0,043*	0,020	0,048*	0,020
Undervisningsrelevans	0,099***	0,016	0,091***	0,016
Praksisrelevans	0,159***	0,027	0,166***	0,027
Undervisningskvalitet	0,052**	0,019	0,045**	0,019
Praksiskvalitet	0,018	0,025	0,021	0,026
Sykepleier	0,243***	0,048	0,191***	0,048
Førskolelærer	0,267***	0,048	0,245***	0,048
Sosialarbeider	0,041	0,047	-0,004	0,048
Kjønn (ref. kvinner)	-0,190***	0,042	-0,199***	0,043
Alder	0,000	0,003	-0,001	0,003
(Konstant)	2,238***	0,136	2,399***	0,138
R ² justert	0,146		0,169	
(N)	1 691		1 690	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05

Kilde: StudData (3-2 vektet).

⁴ Variablen er en indeks basert på følgende åtte spørsmål: Jeg forsøker å ha en kritisk holdning til det fagstoffet som formidles, jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen, jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter, jeg oppsøker lærerne for å klargjøre faglige problemer, mitt studiearbeid består ikke stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver, det er ikke eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg skal konsentrere meg om, jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert, og jeg leser ofte fagstoff som ikke står i pensum.

praksisopplæringens relevans, slik vi har gjort i vår analyse.

I litteraturen legges det ofte vekt på viktigheten av at undervisningen er relevant for profesjonell praksis (Benner mfl. 2010). Våre resultater tyder på at dette også er en utfordring i praksisopplæringen. Dewey (1904) understreket at praksis i lærerutdanningen ikke burde vektlegge opplæring av ferdigheter, men gi studentene anledning til å observere relevansen av teoretiske perspektiver og kunnskap tilegnet gjennom utdanningen. Relevans er med andre ord en utfordring både for undervisningen og praksisopplæringen i profesjonsutdanningene.

En metodisk innvending mot analysene i tabell 7.1 er at både studieutbytte, kvalitet, relevans og studiestrategi er basert på selvrapportering, og at det kan være bakenforliggende personlighetstrekk som er årsaken til sammenhengen mellom disse variablene. Det er også rimelig å anta at det ikke er noen entydig årsakssammenheng mellom variablene. Studieutbytte kan påvirkes av kvalitet og relevans, men det kan også være omvendt ved at de som erfarer et godt utbytte, også kan være mer positive i sin vurdering av studiet.

Dette er bakgrunnen for at vi i omtalen av resultatene bruker begrepet sammenhenger og ikke effekter og kausale sammenhenger. Når det er sagt, er spørsmålene formulert på måter der en så langt som mulig skiller mellom dimensjonene. Det spørres for eksempel om sammenhengen med praksis vektlegges i undervisningen, og ikke i hvilken grad studentene opplever at det er en slik sammenheng. Våre resultater harmoniserer også med annen forskning på feltet (Grossman mfl. 2008).

7.5. Kunnskapsgap i møte med yrke

Utgangspunktet for dette kapitlet er at målet med profesjonsutdanningene er å kvalifisere til spesifikke yrker og arbeidsoppgaver. Satt litt på spissen kan en derfor si at mens målet med disiplinutdanninger er tilegnelse av et spesifikt kunnskapsfelt, er målet med profesjonsutdanningene å kvalifisere til profesjonell yrkesutøvelse (Smeby 2008). Relevans må her ikke forstås i snever forstand. En sentral dimensjon ved profesjonell kompetanse er evnen til kritisk refleksjon over yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag og egen praksis (Freidson 2001; Eraut 2010; Schön 1987).

Begreper som «praksissjokk» (Jordell 1986), «kunnskapsgap» (Landers 2000) og «utakter» (Fauske mfl. 2005) får frem at studentene ofte opplever at kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet gjennom utdanning, ikke er tilstrekkelig for å mestre yrkeslivets utfordringer. Våre data illustrerer også at det er et gap mellom kunnskaper og ferdigheter tilegnet gjennom utdanningen og de kunnskapskrav de ferdigutdannete kandidatene møter i arbeidslivet.

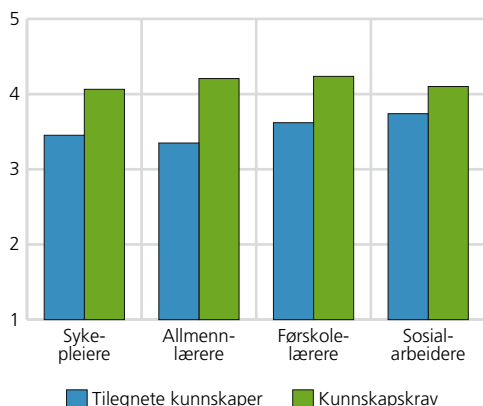
Figur 7.5 viser i hvilken grad studentene i slutten av deres tredje studieår har tilegnet seg kunnskaper gjennom utdanningen (en indeks basert på spørsmålene som ligger til grunn for figur 7.1) og hvilke kunnskapskrav de opplever i sitt arbeid tre år etter endt utdanning (basert på en tilsvarende kunnskapsindeks). Forskjellene i studentenes tilegnete kunnskaper gjennom utdanningen tilsvarer det som er kommentert ovenfor (figur 7.1)⁵. Figuren viser også at de nyutdannete allmenn-

⁵ Figur 5 og 6 er riktignok basert på to kull som var i sitt tredje studieår i henholdsvis 2001 og 2003, mens figur 1-4 og 7-8 er basert på et kull som var i sitt tredje studieår i 2007. Det er imidlertid ingen vesentlige forskjeller mellom kullene.

lærerne og førskolelærerne opplever noe høyere kunnskapskrav enn de to øvrige yrkesgruppene. Det sentrale her er imidlertid spriket eller gapet mellom tilegnete kunnskaper og kunnskapskrav. Dette er størst blant allmennlærerne og minst blant sosialarbeiderne. Forskjellen i kunnskapsgap skyldes i all hovedsak ulikheter i tilegnete kunnskaper og ikke ulike kunnskapskrav.

Mønsteret for tilegnete ferdigheter gjennom utdanningen og ferdighetskrav i arbeidslivet i figur 7.6 er relativt likt mønsteret i den foregående figuren. De er klare forskjeller i tilegnete ferdigheter gjennom utdanningen (en indeks basert på de samme ferdighetsspørsmålene som inngår i figur 7.2, mens det bare er små forskjellene mellom profesjonsgruppene i ferdighetskrav). Gapet i ferdigheter er minst blant de nyutdannede førskolelærerne, mens det ikke er noen vesentlige forskjeller mellom de tre øvrige profesjonsgruppene.

Figur 7.5. Studentenes vurdering av i hvilken grad de har tilegnet seg ulike typer kunnskap gjennom utdanningen og nyutdannedes vurdering av ulike kunnskapskrav erfart i arbeidslivet. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant to kull kandidater som var i sitt 3. studieår i henholdsvis 2001 og 2003, og 3 år etter endt utdanning i 2004 og 2006

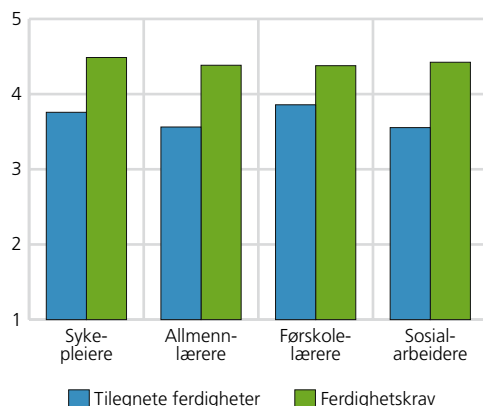


Kilde: StudData (1-2, 2-2, 1-3 og 2-3).

Våre resultater illustrerer noen av de utfordringene som de nyutdannede profesjonsutøverne opplever i overgangen mellom utdanning og arbeid. Det er imidlertid lite realistisk å forvente at studentene skal tilegne seg all kunnskap og alle ferdigheter de trenger i yrkeslivet gjennom utdanningen. En grunn er at arbeidsoppgavene og situasjonene i yrkeslivet i stor grad er såpass spesialiserte og unike at utdanningen umulig kan utstyre studentene med den nødvendige kunnskapen og ferdigheten for å møte dem alle.

Det er også en viktig læringsteoretisk grunn til dette. Læringsaktiviteter er preget av den konteksten eller arenaen de foregår innenfor (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998). I utdanningskonteksten vil læringen bli rettet mot det som etterspørres i studieprogrammet, og det som kreves til eksamen, mens læring i arbeidslivet rettes mot det som kreves for å utføre spesifikke oppgaver. Dette betyr at det som

Figur 7.6. Studentenes vurdering av i hvilken grad de har tilegnet seg ulike typer ferdigheter gjennom utdanningen og nyutdannedes vurdering av ferdighetskrav i arbeidslivet. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant to kull kandidater som var i sitt 3. studieår i henholdsvis 2001 og 2003, og 3 år etter endt utdanning i 2004 og 2006



Kilde: StudData (1-2, 2-2, 1-3 og 2-3).

tilegnes i en utdanningskontekst, ikke er direkte overførbart til arbeidslivsarenaen.

«Grensekryssing» – viktig læringsprosess

Denne typen læringsteoretiske perspektiver kan imidlertid trekkes for langt. En vil da overse betydningen av kunnskap som er tilegnet innenfor andre institusjoner og organisasjoner som profesjonsutøverne tidligere har vært en del av (Heggen 2010). Dermed blir også individuell kunnskap og læring mindre vektlagt (Eraut 2004). Profesjonsutøvere som flytter seg mellom ulike arenaer, som for eksempel fra utdanning til arbeid, kan også beskrives som «grensekryssere». Overganger mellom ulike arenaer blir ansett å være viktige læringsprosesser for den enkelte (Tuomi-Gröhn og Engeström 2003), der det skjer en såkalt rekontekstualisering av kunnskapen (van Oers 1998; Smeby og Vågan 2008). En slik rekontekstualisering vil si at profesjonsutøverne bruker tidligere erfaringer og kunnskap i nye sammenhenger og på nye arenaer. Samtidig som slike overganger byr på utfordringer, fører de også til ny læring.

Ut fra slike perspektiver på læring er det påfallende at det så ensidig legges vekt på utdanningen som kvalifiseringsarena. Nyutdannete profesjonsutøvere er ikke ferdig kvalifisert. Likevel ble for eksempel hele lærerutdanningen underlagt en omfattende omlegging, blant annet initiert på bakgrunn av svake elevresultater på internasjonale tester (Haug 2010; Granlund mfl. 2011). Profesjonsutdanningene blir slik formulert som selve løsningen på utfordringer i skolen.

Det kan selvfølgelig være gode grunner til å reformere profesjonsutdanningene. Våre analyser kan også tyde på at det er en sammenheng mellom kvalitet og relevans og studentenes tilegnete kunnskaper

og ferdigheter i utdanningen. Tilegnete kunnskaper og ferdigheter bidrar også til å redusere henholdsvis kunnskaps- og ferdighetsgapet mellom utdanning og arbeid. Samtidig må kvalifiseringen også fortsette i arbeidslivet, og arbeidsgivere har her et betydelig ansvar. I tillegg til den formelle kvalifiseringen vil et sentralt mål med profesjonsutdanningene være å danne grunnlag og motivasjon for videre læring og utvikling.

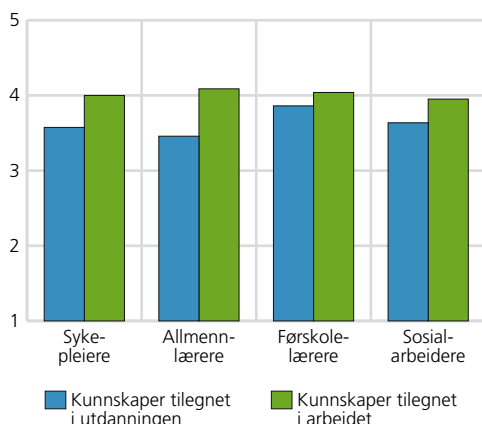
7.6. Kompetanseutvikling i utdanning og arbeid

Et mål på utdanningens relevans er derfor i hvilken grad utdanningen er et viktig grunnlag for videre kvalifisering i arbeidslivet. I et livslangt læringsperspektiv blir læring på arbeidsplassen sett på som en videreutvikling av tidligere læring (Eraut 2010; Tuomi-Gröhn og Engeström 2003; Säljö 2001). Hva er forholdet mellom kunnskaper og ferdigheter som utvikles i utdanningen, versus hva som utvikles i de første årene som profesjonsutøver? Dette aktualiserer samtidig spørsmål om hva som skal læres best gjennom utdanningen, hva som læres best gjennom yrkesutøvelsen, og hva som læres best gjennom ulike former for etter- og videreutdanning (Eraut 1994).

Sammenhengen mellom læring i utdanning og arbeid kan imidlertid både være kumulativ og komplementær. Studenter med høy motivasjon og gode resultater, og som i større grad ser relevansen av det de studerer, kan også være mer motivert til å videreutvikle sin kompetanse senere. Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter kan være en motivasjon for videre læring (Smeby 2007). Det kan imidlertid også være motsatt, at de som har tilegnet seg mye kunnskap og ferdigheter i utdanningen, i mindre grad vil ha behov for videre kompetanseutvikling i arbeidslivet.

Det er heller ikke selvsagt at det er noen klar sammenheng. Den amerikanske sosiologen Randall Collins hevder at høyere utdanning i liten grad har noen kvalifiserende funksjon, og at kvalifiseringen i all hovedsak foregår i arbeidslivet (Collins 1979). Tilsvarende finnes det læringsteoretiske perspektiver, som i alle fall i en rendyrket form, fremhever at kunnskap tilegnet på en arena i begrenset grad kan overføres til en annen. Mens utdanningsforskere i hovedsak konsentrerer seg om den læringen som foregår innenfor rammen av utdanningsinstitusjonene, tenderer de som er opptatt av læring på arbeidsplassen til ensidig å legge vekt på læringen som foregår i arbeidslivet. Det etterlyses derfor forskning som undersøker sammenhengen mellom læring innenfor de to arenaene (se for eksempel Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke og Baumert, 2010). En grunn til at slike sammenhenger i liten grad har blitt undersøkt, er mangel på longitudinelle data.

Figur 7.7. Tilegnelse av ulike typer kunnskap gjennom utdanningen og de første tre årene i arbeidslivet. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kullet som var i sitt 3. studieår i 2007, og 3 år etter endt utdanning våren 2010



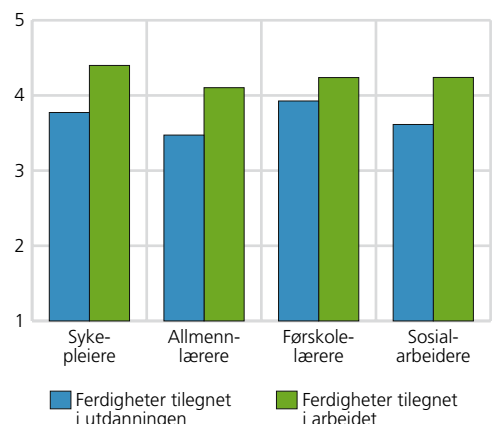
Kilde: StudData (3-2 og 3-3).

Siste studieår og tre år etter

I figur 7.7 har vi sammenstilt i hvor stor grad studentene har tilegnet seg kunnskaper gjennom utdanningen målt i slutten av siste studieår (basert på samme indeks som vi har brukt i analysene ovenfor), og i hvilken grad de har tilegnet seg tilsvarende kunnskaper i arbeidslivet de første tre år etter endt utdanning. Resultatene viser at respondentene innenfor alle profesjonsgruppene i gjennomsnitt oppgir i noe større grad å ha tilegnet seg kunnskaper i arbeidet enn gjennom utdanningen. Det er svært små forskjeller mellom utdanningene i hvilken grad de har tilegnet seg kunnskaper i arbeidslivet. Forskjellen mellom studiene og arbeidslivet blir størst blant allmennlærerne og minst blant førskolelærerne, som følge av forskjellene i tilegnete kunnskaper gjennom utdanningen som vi har omtalt tidligere.

Det er i mindre grad overraskende at studentene oppgir å ha tilegnet seg et noe lavere nivå av ferdigheter gjennom

Figur 7.8. Tilegnelse av ulike typer ferdigheter gjennom utdanningen og de første tre årene i arbeidslivet. På en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kullet som var i sitt 3. studieår i 2007, og 3 år etter endt utdanning våren 2010



Kilde: StudData (3-2 og 3-3).

utdanningen enn i arbeidslivet de første tre årene etter endt utdanning (figur 7.8). Forskjellen innenfor de enkelte profesjonsgruppene er noe mer sammensatt enn i figur 7.7. Det er forskjeller mellom gruppene både i tilegnete ferdigheter i utdanning og arbeidsliv. Avstanden mellom ferdigheter tilegnet i utdanningen og ferdigheter tilegnet i arbeidsliv er noe mindre blant førskolelærerne enn innenfor de øvrige yrkesgruppene.

Det er ikke opplagt hvordan en skal tolke disse to figurene. På den ene side kan resultatene tyde på at profesjonsutøvere i noe større grad tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i løpet av tre år i arbeidslivet enn gjennom tre år i utdanning. Dette vil være i tråd med blant annet Randall Collins' argumenter om at relevante kunnskaper hovedsakelig tilegnes i arbeidslivet, ikke i utdanningen. På den annen side kan dette være en noe forhastet fortolkning. Alle profesjonsutøvere har gjennomgått en profesjonsutdanning, og det kan være vanskelig å vurdere hvor mye av det en har tilegnet seg i arbeidslivet, som strengt tatt bare er en videreutvikling av det en allerede har tilegnet seg i utdanningen.

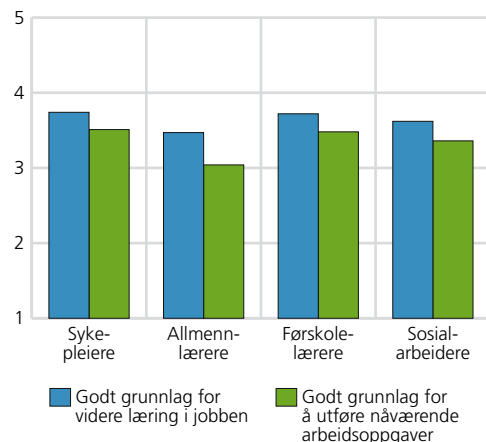
Arbeidsliv som læringsarena

Det kan også være slik at en opplever det siste en har lært som viktigere enn det en har lært tidligere. Dessuten er det grunn til å anta at det som læres i arbeidslivet, i større grad er direkte relatert til arbeidsoppgavene enn det som ble lært i utdanningen, og at læring i arbeidslivet derfor oppleves som viktigere enn mer generelle kunnskaper og ferdigheter tilegnet i utdanningen. Uansett viser figurene at arbeidslivet er en svært viktig kvalifiseringsarena, og at profesjonskvalifisering må studeres i et longitudinelt perspektiv som inkluderer både utdanning og arbeidsliv.

Dette bekreftes også i figur 7.9, som viser at de nyutdannede profesjonsutøverne vurderer utdanningen som et relativt godt grunnlag for videre læring i jobben og som et rimelig godt grunnlag for å utføre nåværende arbeidsoppgaver. I likhet med i de tidligere analysene viser denne figuren at allmennlærerne er noe mindre tilfreds med utdanningen enn de nyutdannede innenfor de øvrige profesjonsgruppene. Mønstrer som tilsier at utdanningen er et noe bedre grunnlag for videre læring i jobben enn for å utføre nåværende arbeidsoppgaver, harmonerer med resonnementet ovenfor – at kompetanse tilegnet gjennom utdanningen ofte må settes inn i en ny sammenheng for å kunne anvendes i yrket. Det krever derfor ytterligere læring.

Resultatene samsvarer også med at de nyutdannede rapporterer at de i noe større grad har tilegnet seg kunnskaper og ferdighet i arbeidslivet enn i utdanningen (figur 7.7 og 7.8).

Figur 7.9. **Nyutdannedes vurdering av i hvilken grad utdanningen har gitt dem godt grunnlag for videre læring i jobben og for å utføre nåværende arbeidsoppgaver, på en skala fra 1 = ikke i det hele tatt til 5 = i svært stor grad. Fire profesjonsutdanninger. Gjennomsnitt blant kandidater 3 år etter endt utdanning. Våren 2010**



Kilde: StudData (3-3).

Tabell 7.2. Sammenhengen mellom henholdsvis studentenes tilegnete kunnskaper og ferdigheter og arbeidsplassen og mestring av arbeidsoppgavene, og ulike bakgrunnsvariabler. Lineær regresjon

	Kunnskaper		Ferdigheter		Mestring	
	B	S.F.	B	S.F.	B	S.F.
Tilegnet kunnskaper utdanning	0,094*	0,043			0,127*	0,051
Tilegnet ferdigheter utdanning			0,101**	0,039	0,041	0,046
Tilstrekkelig opplæring på arbeidsplassen					0,107***	0,024
Kollegiale forventninger	0,018	0,027	0,001	0,027	-0,060*	0,028
Krevende arbeidsoppgaver	0,153***	0,036	0,136***	0,036	0,119***	0,036
Sykepleier	-0,215**	0,077	0,198*	0,078	-0,042	0,080
Førskolelærer	-0,213**	0,076	-0,024	0,077	-0,079	0,077
Sosialarbeider	-0,194*	0,076	0,071	0,077	-0,071	0,078
Kjønn (ref. kvinner)	-0,159*	0,072	-0,167*	0,074	0,010	0,074
(Konstant)	3,365***	0,236	3,486***	0,236	2,458***	0,261
R2 justert	0,059		0,075		0,065	
(N)	588		587		601	

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05

Kilde: StudData (3-2 og 3-3 vektet).

Til slutt har vi gjennomført nye regresjonsanalyser for å undersøke i hvilken grad det er noen sammenheng mellom de tre avhengige variablene, tilegnete kunnskaper og tilegnete ferdigheter i arbeidslivet, samt mestring av arbeidsoppgavene, og uavhengige bakgrunnsvariabler, først og fremst tilegnete kunnskaper og ferdigheter i utdanningen⁶. Forventninger blant kolleger og krevende arbeidsoppgaver er i litteraturen fremhevet som sentrale faktorer av betydning for læring i arbeidslivet (Eraut 2007) og er derfor også inkludert som uavhengige variabler.

⁶ Modellene for å belyse de tre avhengige variablene er noe ulike. I modellene som belyser tilegnet kunnskap og ferdigheter i arbeidslivet, er henholdsvis tilegnet kunnskap og ferdigheter i utdanningen inkludert som uavhengige variabler i analysene. En kunne selvsagt tenke seg at tilegnete kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet hadde en positiv sammenheng med både tilegnete kunnskaper og ferdigheter i utdanningen. Foreløpige analyser viste imidlertid at ingen av koeffisientene var signifikante når begge de to uavhengige variablene ble inkludert i modellene, noe som skyldes at det er en viss korrelasjon mellom dem.

Analysene i tabell 7.2 viser at det er en signifikant sammenheng mellom henholdsvis tilegnete kunnskaper i utdanning og arbeid, og tilegnete ferdigheter i utdanning og arbeid. Resultatene viser imidlertid at det ikke er noen sammenheng mellom kollegiale forventninger og de to avhengige variablene, men at krevende arbeidsoppgaver har en positiv sammenheng med tilegnete kunnskaper og ferdigheter i jobben. Profesjonell tilhørighet (lærere er referanse-kategorien) og kjønn er først og fremst inkludert som kontrollvariabler. Forskjellene i profesjonell tilhørighet samsvarer i all hovedsak med resultatene i figur 7.7 og 7.8, mens menn i noe mindre grad tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet, på samme måte som i utdanningen (tabell 7.1).

I modellen som belyser mestring⁷, er både tilegnete kunnskaper og ferdigheter gjen-

⁷ Mestring er en indeks basert på de nyutdannedes vurdering av i hvilken grad de er «trygg i sin yrkesrolle», «god i sin teoretiske forståelse», «god til å mestre de metodiske sidene ved arbeidet» og «dyktig til å arbeide målrettet».

nom utdanningen inkludert som uavhengige variabler, men resultatene viser at bare tilegnete kunnskaper er signifikant relatert til mestring. I hvilken grad de opplevde å ha fått tilstrekkelig opplæring i jobben, er også inkludert i modellen for å kontrollere for betydningen av opplæring i arbeidet. De øvrige uavhengige variablene er de samme som i de to øvrige modellene. Det er en negativ sammenheng mellom kollegiale forventninger og mestring, mens det er en positiv sammenheng mellom krevende arbeidsoppgaver og mestring. Dette kan tolkes som at kollegiale forventninger om at en bør utvikle sine kunnskaper og ferdigheter oppleves som uttrykk for mangelfull mestring, mens det å bli tildelt krevende arbeidsoppgaver oppleves som en anerkjennelse av egen mestring. Verken profesjonell tilhørighet eller kjønn har sammenheng med opplevelse av mestring.

Analysene tyder med andre ord på at det er en positiv sammenheng mellom tilegnete kunnskaper og ferdigheter i utdanningen på den ene siden, og tilegnete kunnskaper og ferdigheter samt mestring i arbeidslivet på den andre. Sammenhengene er imidlertid ikke sterke. Hva slags jobb en ender opp i, og dermed mestring av arbeidsoppgavene og muligheten for kompetanseutvikling, avhenger av en rekke ulike forhold som ikke nødvendigvis har så mye med tilegnet kompetanse gjennom utdanningen å gjøre.

Selv om de relativt svake sammenhengene kan tolkes som at tilegnet kompetanse gjennom utdanning har liten betydning for videre kompetanseutvikling og mestring, vil vi her legge vekt på at vi tross alt finner signifikante sammenhenger. En slik fortolkning understøttes også av resultatene i figur 7.9. Den viser at studentene i alle fall i en viss grad er enige i at utdanningen har gitt et godt grunnlag for videre læring i jobben og for å utføre nåværende arbeidsoppgaver.

7.7. Avsluttende kommentarer

Profesjonsutdanninger er en spesiell type høyere utdanning i den forstand at de kvalifiserer til yrker som stiller relativt spesifikke krav til både kunnskaper og ferdigheter. Med utgangspunkt i et empirisk kvantitativt datamateriale har vi i dette kapitlet tematisert det vanskelige forholdet mellom teori og praksis både internt i utdanningen og mellom utdanning og arbeid. Vi har imidlertid ikke gått inn i en teoretisk drøfting rundt kunnskapsbegrepet og av forholdet mellom teori og praksis (se for eksempel Grimen 2008).

Samtidig har vi understreket at teori og praksis ikke er gjensidig utelukkende kategorier. Vi har valgt å legge vekt på profesjonell kompetanse som det mangfold av kunnskaper og ferdigheter som utgjør basis for yrkesutøvelsen. Når vi har valgt å skille analytisk mellom kunnskaper og ferdigheter, er det for å få frem noe av dette mangfoldet. Det er også fordi samspillet mellom kunnskaper og ferdigheter er et kjennetegn ved profesjonell kompetanse, samtidig som det er her mye av utfordringene innenfor disse utdanningene ligger.

En innvending mot bruk av kompetansebegrepet er at vekten legges på handlingskompetanse og ikke kunnskap (Young 2008). Dette kan også være en grunn til å skille analytisk mellom kunnskaper og ferdigheter. Vi har også lagt vekt på bredden i den profesjonelle kompetansen, og understreket at refleksjon og en kritisk holdning til kunnskap og praksis er en sentral del av denne.

Evnen til å lære av erfaring

En annen innvending mot kompetansebegrepet er at det er statisk. Michael Eraut (2010) foretrekker derfor begrepet *læringsbaner*. Et slikt begrep får frem at den profesjonelle kompetansen stadig utfordres og utvikles. Han fremholder at evnen

til å lære av erfaring antakelig er en bedre indikator på senere profesjonell yrkesutøvelse enn den samlede kompetansen en har målt på et bestemt tidspunkt.

Begrepet læringsbaner harmonerer med den vektlegging vi har lagt på relevans i dette kapitlet. Vi har sett på relevans som sentralt for utvikling av meningsfulle sammenhenger mellom kunnskaper og ferdigheter tilegnet i opplæringen. Denne utviklingen foregår på utdanningsinstitusjonen så vel som i praksisopplæringen. Vi har også analysert relevans i et longitudinelt perspektiv, slik som sammenhenger mellom kompetanse tilegnet i utdanning, kompetansekravene de nyutdannede møter i yrkespraksis, samt for videre kompetanseutvikling i arbeidslivet. Våre resultater bekrefter at denne typen sammenhenger er viktige, og at sentrale utfordringer for profesjonsutdanningene ligger i å stimulere og videreutvikle slike sammenhenger.

Minst relevant for allmennlærere

Allmennlærerstudentene skiller seg ut ved at de vurderer relevansen både av opplæringen som foregår ved utdanningsinstitusjonen og praksisopplæringen som lavere enn studentene innenfor de andre profesjonsutdanningene. I tillegg rapporterer de gjennomgående lavere tilegnete ferdigheter i utdanningen. De rapporterer også om det største spriket mellom tilegnete kunnskaper i utdanningen og kunnskapskrav i arbeidslivet.

En mulig forklaring som Grossman og hennes kolleger (2009) og Lampert (2010) peker på, er at lærerutdanningene i mindre grad enn andre profesjonsutdanninger har lagt vekt på «trening» på viktige praksiser som for eksempel å lede en klasseromsdiskusjon.

En annen forklaring er at læreryrket er komplekst og sammensatt, og at det både

krever mye fagkunnskap og pedagogisk kunnskap. Integrasjonen av denne kunnskapen og ferdigheter knyttet til utførelsen kan være utfordrende å undervise i, både i utdanningen og i praksisfeltet. En tredje forklaring kan være at pedagogikkfaget tidligere i liten grad fungerte som et integrerende profesjonsfag i allmennlærerutdanningen (Terum og Heggen 2010). Dette vil muligens endre seg i de nye grunnskoleutdanningene der pedagogikkfaget er utvidet og tiltenkt en slik integrerende funksjon.

Fellestrekk ved utdanningene

Dette kapitlet viser samtidig at det er mange felles tendenser på tvers av profesjonsutdanningene. Undervisningsrelevans og praksisrelevans, ikke bare kvalitet og studieinnsats, har en positiv sammenheng med studentenes tilegnete kunnskaper og ferdigheter gjennom utdanningen. Vi finner også at det er en positiv sammenheng mellom tilegnete kunnskaper og ferdigheter i utdanningen og mestring samt tilegnete kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet. Sammenhengene er riktignok svake, men signifikante.

Alle profesjonsgruppene oppgir at de har tilegnet seg vesentlig kompetanse i arbeidslivet og ikke bare i utdanningen. De rapporterer faktisk at de i noe større grad har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet enn i utdanningen, og de oppgir at utdanningen i noe større grad har vært et godt grunnlag for videre læring i jobben enn som grunnlag for å utføre nåværende arbeidsoppgaver. Som vi har understreket tidligere, skal en være varsom med å tolke dette i retning av at opplæring i arbeidslivet betyr mer enn utdanningen. Funnene bekrefter imidlertid at arbeidslivet er en sentral kvalifiseringsarena for profesjoner, og at det derfor er viktig å studere kvalifisering til profesjonelt arbeid i et longitudinelt perspektiv.

Database StudData

StudData er en longitudinell database for studier av rekruttering, kvalifisering og yrkesutøvelse innenfor et utvalg sentrale profesjonsutdanninger ved høgskoler og universiteter. I tillegg til mange av de relativt korte profesjonsutdanningene omfatter basen også medisin. Studentene blir undersøkt på fire tidspunkt: i første studieår, i tredje/siste studieår og tre og seks år etter endt utdanning. Så langt består basen av tre kull. Det trekkes veksler på data fra alle tre kullene i dette kapitlet. Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), leder og koordinerer oppbyggingen av databasen, men dataene er også tilgjengelige for andre forskere. For mer informasjon om databasen, se <http://www.hio.no/studdata>.

Referanser

Austin, A.W. (1991): *Achieving educational excellence*, San Francisco: Jossey-Bass.

Barnett, R.A., Becher, R.A. og Cork, N.M. (1987): Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher education, *Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. og Day, L. (2010): *Educating nurses: a call for radical transformation*, San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Caspersen, J., og Aamodt, P.O. (2010): «Hvordan studerer allmennlærerstudentene, og hva har det å si?», i Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt.

Collins, R. (1979): *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York: Academic Press.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. og Duffy, H. (2005): *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1904): The relation of theory to practice in education, *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press.

Eraut, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press.

Eraut, M. (2004): Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

Eraut, M. (2007): Learning from other people in the workplace, *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.

Eraut, M. (2010): «Knowledge, Working Practices, and Learning», i S. Billett (red.), *Learning through practice* (pp. 37-58), Dordrecht: Springer.

Fauske, H., Kollestad, M., Nilsen, S., Nygren, P., og Skårderud, F. (2005): Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis, *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 461-476.

Freidson, E. (2001): *Professionalism: the third logic*, Cambridge: Polity Press.

Garm, N. og Karlsen, G. (2004): Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective, *Teaching and Teacher Education* (20), 731-744.

Granlund, L., Mausethagen, S. og Munthe, E. (2011): Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon, HiO-rapport nr 2 – 2011, Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Grimen, H. (2008): «Profesjon og kunnskap», i Molander, A. og Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., og Terum, L.I. (red.) (2009): *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, Oslo: Abstrakt.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., og Williamson, P. W. (2009): Teaching practice: a cross-professional perspective, *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Grossman, P., Hammerness, K.M., McDonald, M. og Ronfeldt, M. (2008): Constructing coherence: structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs, *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Hammerness, K. (2006): From coherence in theory to coherence in practice, *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hatlevik, I. K. (2009): Avgangsstudenten – Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning, HiO-notat nr. 2-2009, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hatlevik, I.K.R., Caspersen, J., Nesje, K. og Vindegg, J. (2011): Praksis og teori. En undersøkelse blant undervisningspersonalet ved fem profesjonsutdanninger, SPS arbeidsnotat 2011 nr. 1, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haug, P. (red.) (2010): *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K. (2005): Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446-460.
- Heggen, K. (2010): *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*, Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K., Karseth, B. og Kyvik, S. (2010): «The relevance of research for the improvement of education and professional practice», i Kyvik, S. og Lepori, B., *The research mission of higher education institutions outside the university sector*, Dordrecht: Springer.
- Jordell, K.Ø. (1986): *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*, Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teori-dannelse: insidere, teoriformer og praksis*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuh, G.D., Pace, C.R. og Vesper, N. (1997): The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education, *Research in Higher Education*, 38(4), 435-455.
- Kyvik, S. (2002): *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*, Bergen: Fagbokforlaget.
- LaBoskey, V.K. og Richert, A.E. (2002): Identifying good student teaching placements: a programmatic perspective, *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 7-34.
- Lampert, M. (2010): Learning Teaching in, from, and or Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 21-34.
- Landers, M.G. (2000): The theory-practice gap in nursing: the role of the nurse teacher, *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1550-1556.

- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepori, B. og Kyvik, S. (2010): «Sitting in the middle: tensions and dynamics of research in UASs», i Kyvik, S. og Lepori, B., *The research mission of higher education institutions outside the university sector*, Dordrecht: Springer.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008): *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L., Krejsler, J. og Fibæk Laursen, P. (2004): *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- NOKUT (2004): *Rapporter fra nasjonal revidering av sykepleieutdanninger fase 1*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1 hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*, Del 1 hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordisk Ministerråd (2009): *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2009:505, København: Nordisk Ministerråd.
- NOU (2008:3): *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pascarella, E.T. og Terenzini, P.T. (2005): *How college affects students: a third decade of research* (Vol. 2), San Francisco: Jossey-Bass.
- Rasmussen, J. (2009): *Nordiske læreruddannelser i en overgangsperiode*, Gjellerhorn nr. 8.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. og Baumert, J. (2010): *Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities*, *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126.
- Ryle, G. (1949): *The concept of mind*, New York: Barnes.
- Salganik, L.H. og Rychen, D.S. (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schön, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sjöberg, J. og Hansén, S. E. (2006): «Om att utveckla lärarkompetens - relationen teori og praktik i lärarutbildningar», i Bronäs, A. og Selander, S. (red), *Verklighet verklighet. Teori og praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Smeby, J.-C. (2007): *Connecting to professional knowledge*, *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224.
- Smeby, J.-C. (2008): «Profesjon og utdanning», i Molander, A. og Terum, L. I. (red), *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. og Brandt, E. (1999): *Yrkesretting av høyere utdanning? En studie av offentlig politikk fra Ottosen-komiteen til i dag*, Rapport 6/99, Oslo: NIFU.

Smeby, J.-C. og Vågan, A. (2008): Re-contextualising professional knowledge - newly qualified nurses and physicians, *Journal of Education & Work*, 21 (2), 159-173.

St. meld.11 (2008-2009): *Læreren: rollen og utdanningen*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 30 (2008-2009): *Klima for forskning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sullivan, W.M. (2005): *Work and integrity: the crisis and promise of professionalism in America* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo: Cappelen akademisk.

Terum, L.I. og Heggen, K. (2010): «Kvalifisering for eit komplekst yrke», i Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag.

Tuomi-Gröhn og Engeström, Y. (2003): «Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives», i Tuomi-Gröhn og Engeström, Y. (red.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, Amsterdam: Pergamon.

Universitets- og høyskolerådet (2010): *Utdanning + FoU = Sant*, Oslo: UHR.

van Oers, B. (1998): The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture and Activity*, 5(2), 25-142.

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Young, M.F.D. (2008): *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*, London: Routledge.