

# **PROFESJONSUTDANNERE MELLOM KRAV OG REALITET**

**SYNNØVE HOVE**

Høgskolen i Bergen  
Avdeling for lærerutdanning  
Landåssvingen 15  
5096 Bergen  
Telefon: 55 585875  
E-post: [synnove.hove@hib.no](mailto:synnove.hove@hib.no)

## **Sammendrag**

I denne artikkelen settes søkelyset på eksterne krav til høgskolenes profesjonsutdanninger og til fagpersonalets kompetanse. Det stilles både krav om god og relevant forskning og mer praksisnærhet og yrkesrelevans. Kvalitetsreformens pålegg om mer intensitet i studiene og mer vekt på studentaktive læringsformer, innebærer også utfordringer i forhold til lærernes tilrettelegging av lærings- og evalueringsformene. Kravene fra politisk hold og fra profesjonene innebærer at fagpersonalet i tillegg til solid fag- og forskerkompetanse bør ha god pedagogisk kompetanse og profesjonskompetanse, det jeg kaller « trippelkvalifisering.» Arbeidsbyrden kan oppleves tung når arbeidskravene øker parallelt med strammere økonomiske rammer. Jeg belyser sider ved lærerrollen i dagens profesjonsutdanninger og prøver å drøfte hvordan denne rollen eventuelt kan utvikles.

## **Nøkkelord**

Krav, kvalitet, trippelkvalifisering, arbeidsbyrde, markedsorientering, undervisning, læringsformer, kompetanseutvikling, profesjonskompetanse, teamarbeid.

## Innledning

Den offentlige kontrollen med profesjonsutdanningene intensiveres. Foreløpig gjelder det særlig høgskoleutdanningene, i mindre grad universitetenes tradisjonelle akademiske profesjoner. Store krav stilles til høgskolene både fra politiske myndigheter og fra praksisfeltet, og utdanningene er i mediernes søkelys. I løpet av de siste årene har det vært satt i gang store forskningsprogrammer som KUPP-programmet<sup>1</sup> og StudData<sup>2</sup> og et stort evalueringsprogram av sykepleieutdanningen og allmennlærerutdanningen: NOKUT.<sup>3</sup> I tillegg er universiteter og høgskoler pålagt å utvikle og å gjennomføre interne kvalitetssikringssystemer.<sup>4</sup> Eksterne evalueringer viser indikasjoner på manglende kvalitet i profesjonsutdanningene. Det kan dreie seg om for lavt akademisk nivå eller for liten praksisnærhet. Negativ oppmerksomhet blir rettet mot høgskolene og mot fagpersonalets/det vitenskapelige personalets kompetanse. Det er denne personalgruppen som framtrer mest tydelig overfor studentene og overfor praksisfeltet og vil i tillegg til ledelsen, være mest utsatt for omgivelsenes omdømme.

Det kan være interessant å se nærmere på de krav som stilles til fagpersonalet/det vitenskapelige personalet i profesjonsutdanningene i dag og drøfte hva som kan gjøres for å styrke denne gruppens kompetanse. Artikkelen setter 1) søkelyset på de krav og forventninger som stilles til denne gruppe lærere og 2) drøfter hvordan lærerrollen eventuelt kan utvikles. Med den første problemstillingen tenker jeg på de ulike funksjonene fagpersonalet skal beherske og derved de ulike kompetansene de må inneha. Den primære oppgaven er å være lærer i en profesjonsutdanning, og det er denne funksjonen, basisfunksjonen, jeg i størst grad vil berøre. Spørsmålet er hvordan det

---

1 Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutvikling.

2 Senter for profesjonsstudier (SPS). Høgskolen i Oslo.

3 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

4 UH-loven av 2005, § 1-6 Kvalitetssikring og St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning.

er det mulig for fagpersonalet å oppfylle de ulike kvalitetskravene som rettes mot dem og hvordan det eventuelt kan gjøres. (I den videre fremstillingen vil begrepene fagpersonalet bli anvendt og ikke det synonyme ordet «det vitenskapelige personalet»).

Begrepet profesjoner og profesjonsutdanninger bruker jeg slik det er vanlig i dag. Profesjoner særmerker seg ved at de har avansert kunnskap på et avgrenset område der profesjonsutøvere arbeider på heltid med å løse problemer innen dette området (Abbott 1988). Jeg drøfter ikke det forholdet at høgskoleutdanninger ofte blir beskrevet som semi-profesjonelle (Brante 1990). Imidlertid kan det være interessant å ha som bakteppe Brantes teori om de fem profesjonstypene og fremveksten av disse. Profesjoner og profesjonalisering relateres til samfunnsutviklingen, til statsteori og teori over kapitalismens utvikling. Framveksten av profesjoner har gått fra *akademiske* profesjoner (leger, jurister, prester) via *kapitalismens* profesjoner (ingeniører) til *velferdsstatlige* profesjoner (lærere, sosial- og helsearbeidere) og til fremveksten av *politiske* profesjoner (politikk som profesjonelt arbeid og politikere som øver sterk nasjonal kontroll) (Brante 1990).

Rune Slagstad drøfter og problematiserer utviklingen av norske profesjoner gjennom historien og peker på verdien av høyskoleprofesjonenes akademisering.<sup>5</sup> De akademiske profesjonene eller modellprofesjonene som han kaller dem, hadde også fra begynnelsen av det nyttige som dominerende plass i forhold til det vitenskapelige. At det kommer til uttrykk bekymring over vitenskapeliggjøringen av praktiske yrker, forundrer ham, og han spør hva problemene i så fall består i. Han viser også til evalueringsrapporten fra 90-tallets høyskolereform som fremhevet spenningen i de enkelte utdanningene «mellom den akademisk orienterte delen av personalet og den mer yrkesrettede delen». Det er mulig spenningsforholdet eksisterer, men de siste års eksterne krav om *både* vitenskapelighet og praksisnærhet, bidrar kanskje til at alle lærerne opplever forventninger som ikke er like lette å innfri.

---

5 Kronikk i Morgenbladet 23.02—01.03, 2007

I det følgende vil jeg komme mer inn på kravene til dagens profesjonsutdanninger og hvilke implikasjoner det får for lærerne. Dernest vil jeg berøre forhold knyttet til profesjonsutdanningene og fagpersonalets arbeidssituasjon og til slutt drøfte hvordan rollen som profesjonsutdanner eventuelt kan utvikles.

## Hvilke krav stilles til dagens profesjonsutdanninger?

Både politiske myndigheter, praksisfeltet og studentene stiller store krav til kvalitet i profesjonsstudiene. Oppmerksomheten er primært knyttet til *programkvalitet* (studietilbud, undervisning og kunnskapskontrollen) og *resultatkvalitet* (sluttproduktet i form av læringsresultater) (Studiekvalitetsutvalget 1990:91). I St.meld. nr.27 (200-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning* står begrepet kvalitet sentralt, men det gjøres ikke noe forsøk på å definere kvalitetsbegrepet. I kapittel 1.3.5. sies det følgende om kvalitet:

Kvalitet skal være det overordnende kjennetegnet ved kunnskapssystemet. Vi skal sette krav til kvalitet, både til forskningen, til undervisningen og oppfølgingen av studentene, og til studentenes eget arbeid. I det siste tiåret har vi hatt en stor kvantitativ økning i utdanningen. Nå er tiden kommet til et tilsvarende kvalitetsløft. Vi må skaffe oss skikkelige verktøy for å undersøke kvaliteten på alle nivåer. Vi trenger å innhente og få kunnskap om de kvalitative sidene ved utdanningen (St.meld. nr.27 (2000-2001):12).

Programkvaliteten knyttes til studietilbudenes innhold, struktur og læringsmiljø. I tillegg vil tilretteleggingen for studenter og lærere i form av rammer og ressurser angi vilkårene for å drive god undervisning. Men undervisningskvaliteten vil også avhenge av lærernes kompetanse og motivasjon. Resultatkvaliteten i profesjonsstudiene innebærer at studentene ved avslutningen av studiet skal ha tilegnet seg en profesjonell *handlingsberedskap* (Nygren og Fauske 2004). Beredskapen er utformet som generelle handlingstendenser i form av emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til i bestemte yrkessituasjoner å utføre de handlingene som løser og/eller legitimerer de aktuelle oppgavene i tråd med bestemte behov og mål (Nygren og Fauske 2005). Det betyr at studen-

tene ved avsluttet studium må ha de nødvendige forutsetningene for å handle profesjonelt i praksisfeltet. Kravene til profesjonell kompetanse handler både om utdanningens formelle krav til profesjonelle kompetanser og praksisfeltets reelle krav til profesjonelle kompetanser (Fauske m.fl. 2006). I rammeplan for allmennlærerutdanningen er det formulert fem ulike kompetanser som studentene skal utvikle gjennom studiet: Faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Rammeplan 2003). Praksisfeltet forventer at studentene kommer ut i yrket som profesjonelle yrkesutøvere og innehar *profesjonell handlingskompetanse* (Nygren 2004).

Kompetansebegrepet knyttes til handlingsaspektet, men utdypes på ulike måter. Studiekvalitetsutvalget skilte mellom tre typer kompetanse: Handlingskompetanse, planleggingskompetanse og kritisk kompetanse (Dale 1990, ref. Studiekvalitetsutvalget 1990). I kompetansereformens grunnlag, NOU 1997:25 *Ny kompetanse*, skiller en mellom individuell og felles kompetanse, generell og spesifikk kompetanse, formell kompetanse og realkompetanse. Nygren problematiserer flere av disse forståelsene og utdyper begrepet profesjonell handlingskompetanse. Han argumenterer for et kompetansebegrep i flertall og snakker om profesjonelle personers ulike sett av kompetanser eller kompetanseprofiler. Videre hevder han at menneskelige kompetanser er *dobbelt situert*, både i personens mentale prosesser og i den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten hvor de utvikles og brukes i praksis (Nygren 2004).

Alle profesjonsstudiene skal bidra til at studentene utvikler ulike typer kompetanser. Det betyr at den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten er en vesentlig faktor ved utviklingen av profesjonelle kompetanser. Dette blir tydelig i utviklingen av for eksempel yrkesetisk og sosial kompetanse, kompetanser som alle høgskolens profesjonsutdanninger har i sine rammeplaner. For å utføre et profesjonelt arbeid, forstått som et kvalitativt godt arbeid, er det innlysende at foruten gode fagkunnskaper og praksiserfaring/praksisforståelse, må personene kunne samarbeide med ulike mennesker og grupper av mennesker. De må også kunne møte ulike utfordringer med en yrkesetisk bevissthet. Disse kompe-

tansene vil jeg knytte til dannelsesperspektivet i utdanningene, den personlige utviklingen gjennom studiet. Det innebærer at studentene blir utfordret, at relevante tema problematiseres og at det er rom for dialog og refleksjon mellom studenter og mellom fagpersonalet og studentene. I tillegg vil praksiserfaring i fremtidige yrkesfelleskap være sentralt. Handlingskompetansen er både individuell og felles, den er situert i praksisfelleskapet både i utdanningen og i yrket (Lave og Wenger 1991, Nygren 2004).

NOKUTs evalueringer av sykepleieutdanningen og allmennlærerutdanningen tydeliggjør både kravene til høgt akademisk nivå, til praksisnærhet og til god pedagogisk kompetanse ( NOKUT 2005, NOKUT 2006). De fleste profesjonsutdanningene krever det samme.

### **Hvilke forventninger stilles til fagpersonalet i profesjonsutdanningene?**

Kravene til høg kvalitet i profesjonsutdanningene innebærer ulike krav og forventninger til fagpersonalet. Å være en dyktig fagperson er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig kvalifikasjon. Offentlige dokumenter som Kvalitetsreformen (2000-2001), Lov om universiteter og høyskoler 2005 og NOKUT (2005, 2006) tydeliggjør krav og forventninger. Det politiske nivået og praksisfeltet stiller til dels ulike forventninger (Fauske m.fl. 2006). I følge utdannings sosiologen M. S. Archer (1982) vil alle utdanningssystemer under sin utvikling gjennomgå en fase fra praksisnærhet til selvstendigjørelse i forhold til praksisfeltet. Man må ha stadig høyere utdanning – ikke for å utføre oppgavene, men for å få de jobber man ønsker seg (Archer 1982, Fauske m.fl. 2006). Profesjonene er opp-tatt av en utdanning som er praksisnær og relevant, mens det politiske nivået i tillegg fremhever den akademiske profilen. Store krav stilles til lærernes kompetanse, både i bredde og dybde.

Fagpersonalet må

- ha høg faglig kompetanse og være faglig oppdatert
- ha forskerkompetanse og utføre relevant forskning
- drive forskningsbasert undervisning

- ha god pedagogisk kompetanse (herunder IKT- kompetanse)
- ha profesjonskompetanse (kunnskap om og nærhet til praksisfeltet)
- drive med internasjonalt arbeid (lærerutveksling og studentutveksling).

Tyngden i kravene vil kunne variere noe mellom ulike utdanninger, fagområder og nivåer i studiene, men i hovedsak er dette krav og forventninger som rettes mot fagpersonalet. Det innebærer ulike kvaliteter, og det er få gitt å ha like god kompetanse på alle disse områdene. Gunnar Handal (2006) hevder at universitetslærere ikke er profesjonelle som lærere, men som fagfolk og forskere. Det betyr at det er som fagpersoner en har solid utdanning, ikke som pedagoger. I det ligger det ingen nedvurdering, men Handal sier videre:

*Undervisning* av et fag er derimot en *egen* type virksomhet som prinsipielt sett krever sin egen profesjonalitet. Det er imidlertid urimelig at universitetslærerne skal være fullt ut «dobbeltprofesjonelle» (Handal 2006:236).

Vender vi oss til profesjonsutdannerne i høgskolene, kan vi si det slik at her forventes det egentlig at de er «trippelprofesjonelle» eller i det minste «trippelkvalifiserte». Når jeg innfører begrepet «trippelkvalifisert» er det fordi jeg tolker begrepet «kvalifisert» som noe svakere enn «profesjonell», at lærerne har rimelig god kompetanse på tre hovedområder. For i tillegg til 1) fag-og forskerkompetanse og 2) pedagogisk kompetanse, forventes det 3) profesjonskompetanse. Med profesjonskompetanse forstår jeg nærhet og kontakt med yrkesliv og profesjon og eventuelt erfaring fra relevant profesjonsarbeid. Forventningene signaliseres både fra eksterne kilder: det politiske nivået og profesjonene – og internt fra studentene. De ønsker lærere som er dyktige faglig og pedagogisk og som kan trekke linjer mellom teori og praksis.<sup>6</sup> Ønskene er legitime. En lærer i sykepleieutdanningen som har oppdatert kunnskap gjennom egen profesjons erfaring, vil kunne knytte praksiseksempler til teori og bidra til studentenes opplevelse av relevans. Det samme vil gjelde andre profesjonsutdanninger selv om det selvsagt er fagområder innen alle profesjonene som er «rene» teorifag. Det kan være vanskelig å skåre høgt på *både* faglig dyktighet og god forsker-

---

6 Studentenes vurdering av pedagogisk kvalitet. HiB. Rapport 2007.



kompetanse, profesjonsnærhet og god pedagogisk kvalitet. Forskning er meritterende og gir status og opprykk, å være en dyktig lærer, er mindre verdsatt i systemet. Imidlertid har ekstern og intern kvalitetssikring<sup>7</sup> medført større oppmerksomhet og større «trykk» på rollen som profesjonsutdanner, noe som *muligens* kan føre til endringer i status.

Så kan en spørre om forventningene om «trippelkvalifisering» er nødvendig og om det er realistisk. Som alle organisasjoner må også profesjonsutdanningene gjennomgå endring og utvikling, men problemet oppstår dersom endringene resulterer i redusert motivasjon og for stor arbeidsbelastning for fagpersonalet.

## Profesjonsutdanning og lærernes arbeidssituasjon

I tråd med høyere krav til profesjonsutdanningene har arbeidsbyrden blitt opplevd økende for fagpersonalet. Samtidig som presset på forskningspublisering har økt, har det skjedd et tilsvarende press på undervisningskvalitet.<sup>8</sup> Det markedsorienterte perspektivet på høyere utdanning har ført til tøffere økonomiske rammer med til dels kraftige nedskjæringer i undervisningstimetall for mange fag. Det innebærer mer storforelesninger og flere studenter å forholde seg til. Rammeplanene angir ambisiøse mål samtidig som undervisningstiden reduseres. Mindre tid til undervisning betyr mer overflatisk behandling av lærestoffet og mindre tid til dialog og refleksjon sammen med studentene. For lærerne krever korte undervisningsøkter uforholdsmessig mye forberedelse, slik at det *kan* oppleves mer arbeidskrevende å ha færre undervisningstimer. Som eksempel kan jeg nevne pedagogikkundervisningen i allmennlærerutdanningen. Volumet i faget (30 studiepoeng) har ikke endret seg i løpet av de siste 12 årene, men undervisningstiden er skåret ned til omtrent det halve.

---

7 Kvalitetssikring er hjemlet i UH-loven av 2005 og St.meld. nr 27(2000-2001) Kvalitetsreformen

8 Krav om forskningsrapportering og større omfang av studentevalueringer.

Det er et poeng at studentenes undervisningstimetall ikke blir så stort at de ikke får tid til å studere, dvs. lese og arbeide på egenhånd, men jeg tror det er viktig å ikke gå for langt den andre veien heller. Profesjonsutdanningene skal sertifisere studentene for viktige og krevende samfunnsoppgaver, og det må være legitimt at institusjonene sikrer et rimelig kvalitetsnivå. Å tilrettelegge for studentaktive læringsformer må ikke tolkes dit hen at lærere bare blir veiledere. Det er fortsatt legitimt å koble spørsmålet om hvordan studentene på mest mulig måte når utdanningens mål med spørsmålet om hva som er gyldig kunnskap (Karseth 2006).

Tolkningen av universitets- og høyskoleloven (1995) resulterte i lite obligatorisk undervisning og derved stor frihetsgrad. Studenter kan slippe gjennom utdanningen ved å gjennomføre arbeidskravene, men være svært lite til stede på studiestedet. Både lærere og studenter har reagert på dette, og i en undersøkelse jeg foretok av lærerstuderter ved studiets avslutning, blir det opplevd negativt at så lite av undervisningen var obligatorisk (Hove 2004). Studentene ønsket også tettere oppfølging av lærerne og å bli verdsatt for engasjement og deltakelse i undervisning. Når ulike profesjonsutdanninger opplever svakt framme til undervisning, vanskeliggjøres gode læreprosesser over tid.

Et av målene med Kvalitetsreformen var å få studentene lettere gjennom utdanningen ved en tettere oppfølging. Det har oftest resultert i flere studentoppgaver, betydelig økning i skriftlighet og derved mer veiledning og vurdering. Lærerne får betydelig merarbeid i form av oppgaveveiledning og vurdering, noe som kan gå ut over tiden til forskning. Bergens Tidende hadde den 24.10.06 en reportasje fra UiB som omhandlet den første evalueringen av Kvalitetsreformen. Tittelen lød: «Jobber mindre – klarer mer.» Nye vurderingsformer, særlig mappevurdering, innebærer tettere oppfølging av studentene. Samtidig er studentene mindre på lærestedet, og har mindre kontakt med sine lærere og medstudenter. «Ja, det er paradoksalt,» sier Arild Raaheim, «men en må forvente større *produksjon* (min utheving) når oppfølgingen er tettere.» Det blir naturlig å spørre hva slags type oppfølging det her er tale om. Er det ren oppgavefaglig veiledning og vurdering? Hva slags kompetanse sitter i så fall studentene igjen med? Er det en risiko for at utdanningen blir instrumentell? Blir det rom for dan-

ningsperspektivet, for personlig utvikling, kritisk og selvstendig tenkning og for drøfting og refleksjon når studentene er så lite til stede i undervisningen? Produksjonsbegrepet som Raaheim brukte, er et eksempel på det markedsorienterte perspektivet på høgere utdanning. Dette perspektivet ble forsterket gjennom Bologna-prosessen vekt på moduler og poengstrukturer og ved skiftet fra en fagbasert undervisning til en studentsentrert læring (Karseth 2006). Vektleggingen av den aktive student som konstruerer sin egen kunnskap og lærere som veiledere, sammenfaller med konklusjoner innenfor nyere læringsforskning. Samtidig legitimerer det reduserte ressurser til undervisning.

Kvalitetsreformen formidlet at det måtte større intensitet inn i studiene og at undervisningsmetodene i norsk høgere utdanning måtte baseres på en stor grad av *mangfold* (min utheving).

Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring (St.meld. nr. 27 (2000-2001):30).

Det er grunn til å undres om de tendensene jeg synes å se i dag er i samsvar med Kvalitetsreformens intensjoner. For dette var vel ikke meningen: At den aktive student primært skulle bli en aktiv *skrivende* student! Å lære å skrive er i seg selv et gode, men stort volum i oppgaveskriving og redusert undervisningstid, kan lett føre til en svekkelse av den muntlige kulturen i høgere utdanning. Stort pensum og lite *tid* medfører også at det blir vanskeligere å variere undervisningen, og derved blir undervisning ofte synonymt med forelesning. I tillegg kommer det momentet at studentene er lite faglig forberedt p.g.a. skriftlige innleveringsarbeider, og de ønsker at lærerne skal forelese over sentrale tema i pensumlitteraturen. Det forventes at lærerne bruker aktuelle IKT ressurser og legger ut forelesninger eller disposisjoner i forkant av undervisningen. Krav og ønsker fra studentene *kan* oppleves som en ansvarsfraskrivning og synliggjøre det markedsorienterte perspektivet hvor lærernes jobb er å gi studentene optimal service. Det er en pedagogisk utfordring å finne balansen mellom den gode undervisning og å legge gode rammer for studentenes egenaktivitet.

I tillegg til forventningene om god undervisning og oppgavefaglig veiledning, vil det i noen profesjonsutdanninger som lærerutdanningen, stilles krav om god veiledningskompetanse i praksisfeltet. Her forventes det god faglig og fagdidaktisk veiledning og til en viss grad generell profesjonsinnsikt. Men uten egen erfaring fra profesjonen eller annen type praksisnærhet, kan det oppleves vanskeligere. Her kan praksisfeltets forventninger til faglærerne komme i konflikt med høgskoleansattes egne oppfatninger av sin rolle.

Kravet om god og relevant forskning kan oppleves som et press dersom en ikke har tilfredsstillende rammer for arbeidet. Å «forske» i småstunder innimellom annet arbeid, er ikke lett. Forskningsbasert undervisning er også et krav, selv om selve begrepet tolkes ulikt. Det kan bety at undervisningen skal formidle oppdatert og forskningsbasert kunnskap, at aktive forskere skal ha hovedrollene i undervisningen og at studentene utvikler en vitenskapelig tenkemåte (Strømsø 2006). Et aspekt ved begrepet kan være at studentene får nærkontakt med aktiv forskning og at lærerne trekker studentene med i egne forskningsprosjekter. Men rammefaktorene tilsier at dette er mest realistisk å få til i fordypningsfag og på høyere nivå.

De mange og høye kvalitetskravene til lærerne kan lett bidra til en opplevelse av tilkortkomning. Arbeidspresset er stort, og det er ikke uvanlig at helger, ferier og sykdomsperioder må brukes for å rekke alle oppgavene.

## **Hvordan kan rollen som profesjonsutdanner utvikles?**

Det eksterne presset på profesjonsutdanningene vil sannsynligvis fortsette. Hvordan kan lærernes identitet som profesjonsutdannere utvikles uten å øke personalets frustrasjon? Hvordan kan høgskolene forholde seg til de økte kravene om kvalitet samtidig som de skal ivareta personalomsorgen?

Jeg tror det er snakk om tiltak på ulike nivåer.

På et overordnet nivå kan det dreie seg om å reforhandle kunnskapspakten mellom utdanning, stat og profesjon (Karseth 2006). Den sterke politiske styringen kan vise seg å mangle legitimitet ikke bare for utdanningsinstitusjonene, men også for praksisfeltet. Profesjonaliseringen og den senere tidens akademisering av utdanningene har skapt uklare rammer for forskjellige profesjoners ansvar og oppgaver (Fauske m.fl. 2006). Tidsperspektivet er også en faktor. Er det realistisk at høgskolenes profesjonsutdanninger på tre-fire år skal makte å gi *både* solid akademisk skoling og god praksisforberedelse? Bør en skille klarere mellom profesjonsmål på bachelornivå og masternivå? Bør kanskje alle profesjonsutdanningene utvides i tid og omfang? Både arbeidslivet og politiske myndigheter stiller krav om relevans, uten at dette begrepet problematiseres. Betyr det at høgskolene skal være lydige redskap for politiske ideer og profesjoners kortsiktige behov? Bør ikke høgere utdanning også kvalifisere studentene til endrings- og innovasjonsarbeid i fremtidige yrker? Høgskolene må kanskje tydeliggjøre hvordan de forstår sin rolle. Profesjonsutdanningene må lytte til kritikk og være villig til selvkritikk, men det bør skje i *dialog* med profesjonene og politiske myndigheter. Kvaliteten på lærerstaben er viktig for høgskolenes kompetanse, men det er neppe nødvendig eller realistisk at alle lærere skal være «trippelkvalifiserte.» Det er heller ikke realistisk at studentene skal være fullt utdannede yrkesutøvere ved studiets avslutning. Jeg tror det er behov for bedre avklaring av de faglige forpliktelsene profesjonene har overfor studentene i praksis og overfor nyutdannede i de første arbeidssårene. Det ligger sannsynligvis et stort potensial i klarere ansvarsforhold mellom utdanning og profesjon.

På institusjonsnivå, avdelingsnivå og instituttnivå/programnivå vil ledelsen ha en viktig og krevende rolle. Det vil være et ledelsesspørsmål å ta tak i utfordringene i utdanningene og legge til rette for utviklingsarbeid samtidig som det tas hensyn til lærernes økte arbeidspress. Høgere utdanning gis relativ stor råderett over utdanningstilbud, organisering og innhold (UH-loven 2005). Det er en stor oppgave og en utfordring å legge til rette for modeller og strukturer som kan øke kvaliteten i utdanningene. Både programkvalitet og resultat-kvalitet er avhengig av at studietilbudene er tilrettelagt til det beste for studenter

og lærere. Det er viktig at profesjonsutdanningenes kvalitet ikke blir gjort til et spørsmål om individuelt ansvar for den enkelte fagperson.

Imidlertid vil personalets medinnflytelse være av vital betydning og likeledes spørsmålet om gode rammer for arbeidet. Å stadig skifte mellom ulike arbeidsoppgaver som undervisning, veiledning, evaluering, forskning, administrasjon og kompetanseutvikling, er slitsomt og vil ofte ramme flere av oppgavene. Å kunne legge til rette for perioder med konsentrert forskning og konsentrert undervisningsrelaterte oppgaver, vil være en stor fordel. Jeg tror også det ville vært en styrke både for personalet og for forskningen om det i større grad ble lagt til rette for teamarbeid i samsvar med organisasjonens overordnede mål.<sup>9</sup>

Rammene rundt undervisningen varierer. Gjennom samtaler med kolleger og delvis ut fra egne erfaringer kan arbeidsbelastningen oppleves tøffere i grunnutdanningene enn på videreutdanning og masterstudier. Det skyldes store studentkull, mye fellesforelesninger/storforelesninger, mye veilednings- og evalueringsarbeid og større sjanse for å møte umotiverte studenter. I noen studier må lærere gå inn på nye fagområder som de opplever seg lite kvalifisert for. I sykepleieutdanningen har lærere opplevd konflikten mellom forventningene om å kunne undervise i alle grunnleggende fagområder i sykepleie og forventningene om økende akademisering og spesialisering.<sup>10</sup> I noen utdanninger kan det også være grunn til å se nærmere på ressursberegningen ved fag av ulikt volum.

Gjennom interne kvalitetssikringssystemer (Sherpa) vurderer studentene studietilbudene og lærerne sine anonymt og kan utdype med egne kommentarer. Dette systemet med anonyme tilbakemeldinger kan det stilles spørsmål ved, både fra et lære- og lærerperspektiv. Det vil sannsynligvis være mer konstruktivt med åpne dialoger hvor lærere og studenter kan lytte til hverandres argumenter og sammen komme fram til hvordan læringsforholdene kan forbedres, sannsynligvis med innsats fra alle parter. Ut fra et læringsperspektiv vil løpende, formative evalueringer ha større verdi for både studenter og lærere enn de summative evalueringene. Imidlertid er anonyme evalueringer kanskje

---

9 Krav om forskningsrapportering og større omfang av studentevalueringer.

10 Skriftlig materiale fra kurs i høgskolepedagogikk.

noe høyere utdanning må gjennomføre for å tilfredsstille kravet om intern kvalitetssikring, men da må de også følges opp. I en undersøkelse om studenters forståelse av pedagogisk kvalitet<sup>11</sup> gav studenter uttrykk for at gjentatte nettbaserte evalueringer uten oppfølging og tiltak ble opplevd meningsløst.

Når kravene til fagpersonalets kompetanse endres, blir det også institusjonenes oppgave å bidra til kompetanseutvikling for de ansatte. Noen trenger å utvikle seg som forskere, noen som pedagoger og andre trenger mer kunnskap om praksisfeltet. I samsvar med Strategisk plan, gjøres det en del ved Høgskolen i Bergen. Personalet tilbys et bredt spekter av kompetanseutvikling, bl.a. innen forskerkvalifisering, fremmedspråk, høgskolepedagogikk, og IKT-basert læring. Det er viktig at det gis rom til å arbeide skikkelig med kompetanseutvikling, for eksempel i form av redusert arbeidskrav dersom det ellers blir vanskelig å realisere opplæringen.

Kvalitetsreformen pålegger den enkelte institusjon ansvaret for å følge opp og videreutvikle sine undervisningsmetoder. I høgskolens strategiske plan står det under målområde 1: Utdanning og læringsmiljø, at høgskolen skal ha høy faglig og pedagogisk kvalitet på alle studietilbudene og arbeide med å optimalisere omfanget av studentaktive lærings- og vurderingsformer.<sup>12</sup> Jeg tror det er behov for «levende» debatter om hva man forstår med begrepene studentaktive lærings- og vurderingsformer og hvordan man skal legge til rette for gode undervisnings- og læringsformer i samsvar med profesjonsutdanningenes mål. Utdanningene benytter til dels ulike læringsaktiviteter, og det ligger et stort læringspotensial i å dele erfaringer på tvers i høgskolen.

Grunnkurs i høgskolepedagogikk vil nå bli en del av kompetanseoppbyggingen for nytilsatte uten basiskompetanse i pedagogikk. Men det bør fortsatt være et tilbud til fagpersoner som ønsker å utvikle sin pedagogiske kompetanse. I tillegg bør det legges til rette for korte kurs i ulike pedagogiske emner, og det bør vurderes om grunnkurset bør få en påbygningsenhet. Det kan også være aktuelt at høgskolen tar opp igjen arbeidet med kollegabasert veiledning som ble

---

11 Studentenes vurdering av pedagogisk kvalitet. HiB Rapport 2007

12 Strategisk plan for Høgskolen i Bergen 2005-2010

introdusert på 90-tallet.<sup>13</sup> Dersom den pedagogiske kunnskapen blir bedre hos høgskoleansatte, vil det kunne medføre et felles begrepsapparat for drøftinger av utdanningskvalitet. En omfattende del av jobben for fagpersonalet i høgere utdanning er knyttet til undervisning, og Gunnar Handal hevder «at det er problematisk at en del av lærerne har lav bevissthet om sin bristende profesjonalitet som lærere» (Handal 2006:238). Han hevder at økt profesjonalitet kan oppnås gjennom en viss utdanning og at det er en nødvendig *grunnlagsinvestering* dersom ulike personer skal samarbeide om utvikling av undervisningen og skal kunne snakke fornuftig med hverandre (Handal 2006:239). Prorektor Julie Feilberg ved NTNU, vektla også betydningen av pedagogisk kompetanseutvikling og styrkingen av universitets- og høgskolepedagogikkens status.<sup>14</sup>

Større pedagogisk kompetanse kan øke tryggheten i rollen som profesjonsutdanner og sannsynligheten for større tilfredshet i rollene både for lærere og studenter. Pedagogisk kunnskap gir større muligheter for metakognitiv refleksjon, med fokus på studentenes læring. Da vil det også bli sannsynlig med mer varierte arbeidsformer i samsvar med de faglige og profesjonelle kompetansene som skal fremmes. Å tilrettelegge for gode læringsmiljøer for studentene ved studiestart, hvor de opplever tilhørighet og å bli sett av lærere og medstudenter, kan også bidra til å redusere frafallet og føre til økt motivasjon for studiet.

Imidlertid vil spørsmålet om studienes innhold og struktur og de rammer som gis for undervisning og for lærernes arbeid, ha stor betydning for mulighetene til å gjennomføre gode pedagogiske intensjoner.

Hva så med den profesjonsbaserte kunnskapen og nærheten til praksisfeltet? I allmennlærerutdanningen økte kravet om praksisnærhet ved rammeplanen av 1998. Tidligere hadde pedagogikklærerne en større ressurs for å veilede i praksis enn de andre lærerne. Nå har alle lærerne fått en lik ressurs for å følge studentene i praksisopplæringen, for å gi dem faglig og didaktisk veiledning og for selv å få oppdatert kunnskap om dagens skolevirkelighet. Det er også lagt til

---

13 Se Bergsvik, E. m.fl.(1995):Innstilling om kollegaveiledning. HiB

14 Nasjonal konferanse i universitets- og høgskolepedagogikk, NTNU sept. 2006



rette for større samarbeidet mellom grunnskolens lærere og høgskolens lærere. Studentene forventer at «teorilærerne» kjenner praksisfeltet, og noen av dem fremmet forslag om at alle lærerne i allmennlærerutdanningen burde pålegges å ha minst en ukes praksis i grunnskolen hvert 5. år.<sup>15</sup> De fleste ingeniørstudiene har ikke praksiskomponent i utdanningen, men noen byggingeniørstudenter gav uttrykk for det ønske om større praksisnærhet.<sup>16</sup> I høgskolens strategiske plan er det et mål at alle bachelorstudiene skal inneholde praksiskomponent.<sup>17</sup>

Høgskolen i Bergen arbeider med utvikling av profesjonskompetanse på ulike måter. En master i profesjonsstudier er under utvikling, og det er etablert et avdelingsovergripende forum for profesjonsstudier og profesjonsdialog (FORPRO). Forumet har som mål å styrke det faglige samarbeidet mellom ulike faggrupper, avdelinger og sentrene. Det skal stimulere til forskning på problemstillinger knyttet til profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse.<sup>18</sup> Jeg tror det er et godt valg av fremtidig institusjonsstatus at Høgskolen i Bergen satser på å bli en fremragende profesjonshøgskole eller et fremtidig profesjonsuniversitet.<sup>19</sup>

## Avrundning

I denne artikkelen har jeg satt søkelyset på de krav som stilles til høgskolens profesjonsutdanninger i dag og derved også på krav som stilles til fagpersonalet. Foruten å ha fag- og forskerkompetanse, forventes det pedagogisk kompetanse og profesjonskompetanse, en slags «trippelkvalifisering». Dette kan innebære et spenningsforhold mellom ulike typer oppgaver og innebære utfordringer for fagpersonalet og for ledelsen. I denne sammenheng er det viktig å se lærernes arbeid i lys av de vilkår som ligger i studietilbudenes innhold, struktur, rammer og ressurser. Jeg har sett på noen av de rammene lærerne arbeider under og har prøvd å drøfte hvordan den krevende rollen som profesjonsutdanner kan utvi-

---

15 Studentenes vurdering av pedagogisk kvalitet. HiB. Rapport 2007.

16 Samme undersøkelse som vist til over (15)

17 Strategisk plan for Høgskolen i Bergen 2005-2010

18 <http://www.hib.no/fou/fagligforum/index.htm>

19 Vedtak i høgskolestyret 6.mars 2007.

kles i tråd med kvalitetskravene som rettes mot rollen i dag. Alle institusjoner må gjennom endring og fornyelse, men det er neppe nødvendig eller realistisk at alle lærere skal bli «trippelkvalifiserte». Imidlertid tror jeg det er nødvendig at alle fagmiljøene blir det, det vil si at de utvikler både solid forskerkompetanse, pedagogisk kompetanse og profesjonsnærhet.

Med større grad av samarbeid kunne fagmiljøene møtt kvalitetskravene ved samarbeid og distribuert kompetanse.

## Litteratur

- Abbott, A. (1988): *The Systems of Professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Archer, M. (1982): *The Sociology of educational expansion: take-opp, growth, and inflation in educational systems*. Beverly Hills, Calif.: STAGE Publications.
- Bergsvik, E. m.fl. (1995): *Innstilling om kollegaveiledning*. Bergen: HiB-Rapport.
- Brante, T. (1990): Professional Waves and state objectives . I Hellberg, Saks, Benoit (eds.): *Professional Identities in Transition: Södertälje: Almqvist & Wiksell International*.
- Dale, E. (1990): *Samfunns- og kulturhistoriske ramme for universitet og høyskole med utgangspunkt i presentasjon og kritikk av Habermas og Luhmann*. Rapport, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO, 4:90.
- Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P og Skårderud, F. (2006): *Utakter – Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Feilberg, J. (2006): *Universitetsutdanning for fremtiden*. Trondheim: Paper på konferanse om universitets- og høyskolepedagogikk. <http://www.plu.ntnu.no/nettkonf/bidrag%202006.htm>
- Handal, G. (2006): Kritiske venner. I Strømsø, H., Hofgaard Lycke, K. og Lauvås, P. (red.): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hove, S. (2004): *Allmennlærerstudenten på spranget til yrket. Hvordan tenker studentene om kvalitet i utdanningen?* Bergen: HiBs skriftserie: Rapport nr 7/2004.
- Hove, S., Kallestad, J.H., Lotsberg, D.Ø. (2007): *Studentenes vurdering av pedagogisk kvalitet. En kvantitativ og kvalitativ undersøkelse*. Bergen: HiB-rapport.
- KUPP-programmet (1999/2000 – 2004): *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutvikling*.
- Lave, J. Og Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOKUT (2005): *Evaluering av sykepleieutdanningen*. Hovedrapport fra ekstern komité.
- NOKUT (2005): *Evaluering av allmennlærerutdanningen*. Midtveisrapport fra ekstern komité.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen*. Hovedrapport fra ekstern komité.
- NOU 1997:25: *Ny kompetanse*.
- Nygren, P. og Fauske, H. (2004): *Ideologisk beredskap – om etikk og verdier i helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Raaheim, A. (2006) *Jobber mindre – klarer mer*. Artikkel i Bergens Tidene (24.10.2006)
- Slagstad, Rune (2007): *Det nye profesjonsuniversitetet*. Kronikk i Morgenbladet 23.02–01.03. 2007.
- St. meld. nr 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning*.
- Strategisk plan for Høgskolen i Bergen 2005-2010. [http://www.hib.no/om/sentrale-dokumenter/strategi-og-planer/strategisk\\_plan/utdanning.no](http://www.hib.no/om/sentrale-dokumenter/strategi-og-planer/strategisk_plan/utdanning.no)
- Strømsø, H.(2006): *Forskningsbasert undervisning*. I Strømsø, H., Hofgaard Lycke, K. og Lauvås, P.(red.): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- StudData.: Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving. Senter for profesjonsstudier (SPS) Høgskolen i Oslo.
- UFD (1990): *Studiekvalitet*. Innstilling fra studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990.
- UFD (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Universitets- og høyskolelovene, 1995 og 2005.