

**Kari Blom**

## Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan er de vokst frem

I velferdssamfunnet er vi i de profesjonelles «vold» fra livets begynnelse til slutt. Vi blir hjulpet til verden av en jordmor, et urgammelt yrke, og på veien videre gjennom livet blir vi undersøkt og behandlet av leger og sykepleiere og andre helsearbeidere, og vi blir oppdratt, stimulert og opplært av førskolelærere, allmennlærere og lektorer. Mister vi evnen til å forsørge oss selv, eller havner vi på «skråplanet», møter vi andre representanter for velferdsstatens yrker. Som småbarn, elever, studenter, pasienter, klienter og kunder møter vi en rekke «-nomer», «-peuter» og «-loger» som alle på ulike måter skal ivareta vår velferd. De fleste yrkene er vokst frem i takt med utviklingen av velferdsstaten, særlig i annen halvdel av det 20. århundre.

### Hva er en profesjon?

I dagligtalen bruker vi ofte begrepet profesjon som sammenfallende med yrke. Det er kanskje ikke så rart siden stadig flere yrker faller inn under en vid definisjon av begrepet profesjon. Begrepet profesjonell brukes i en videre sammenheng, ofte om en som er utdannet og kvalifisert for sitt arbeid, men også som et motstykke til amatører, for eksempel en som spiller piano godt, men ikke nødvendigvis har det som yrke eller kilde til inntekt.

*Omfattende oppussing måtte til før den gamle sjømannsskolen kunne tas i bruk som helse- og sosialfagskole i 1991. Det gikk med noen ti-talls millioner, men så fikk også Høgskolen i Bergen i 1994 en av de mest særpregede bygningene i sentrum.*



I den samfunnsvitenskapelige litteraturen er ordet gitt noe ulike beskrivelser og definisjoner. Det har vært vanlig å bruke profesjon som en betegnelse på yrker med en sterk kobling mellom utdanning og plass i yrkeslivet, med krav om en bestemt utdanning for å tre inn i yrket og gjerne en formell godkjenning. Ofte vil det være egne yrkesetiske retningslinjer for utøvelsen av yrket, og egen yrkesorganisasjon for de ansatte i yrket. Ikke alle utdanninger følger dette mønsteret. (Torgersen 1994). Det mest særmerkte er koblingen mellom bestemte utdanninger og tilhørende stillinger i yrkeslivet. Jo tettere koblingen er, jo sterkere er profesjonsgraden. Legeyrket er derfor et eksempel på høy profesjonsgrad, det samme vil gjelde sykepleierutdanningen. Noen legger stor vekt på kunnskapsgrunnlaget for utdanningen som et skille mellom profesjoner. Her vil yrker som bygger på vitenskapelige kunnskaper som er fremskaffet gjennom institusjonalisert forskning, bli tilskrevet en større grad av profesjonalisering enn yrker som i hovedsak bygger på empiriske kunnskaper utviklet i praksis. En tredje type kategorisering vil være å se på hvem som fattet beslutninger og hvem som utfører arbeidet. Et særtrekk ved profesjonelt arbeid vil være at yrkesutøvere både fattet beslutninger og utfører arbeidet. Ut fra de to siste tilnærmingene til definisjon vil for eksempel legene skåre høyere på profesjonsgrad enn sykepleiere. (Hernes 2002).

Det var først på 1960-tallet at sykepleierne begynte å omtale seg selv som en profesjon selv om yrket og utdanningen var langt eldre. I et intervju i Sykepleien i 1963 hevdet Helga Dagsland at sykepleierne burde bytte ut ordet yrke med profesjon, og samtidig arbeide for å tilfredsstille alle krav som stiltes til en profesjon, som vitenskapelighet, systematiske kunnskaper, bestemte yrkesfunksjoner, etisk standard, indre kontroll og yrkesorganisasjon.

*«Forutsetningene er til stede, vår plass blant profesjonene burde være opplagt.»*



*Som den første av «våre» utdanninger fikk teknikerne sitt eget skolebygg – i Strømgaten.  
Over gaten ligger aldershjemmet Zander Kaaes stiftelse.*



*Armauer Hansens hus.*

Hun hevdet videre at profesjonalisering ville gjøre yrkesgruppen mer selvstendig. (Melby 1990: 210).

Verken profesjonsutdanning eller yrkesfeltene er statiske fenomener. Utdanningene formes i et samspill mellom mange forhold: sentrale mål og behov i samfunnet, relevant teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap utviklet i praksisfeltet og trekk ved målgruppen for utdanningen, som for eksempel grunnskoleelever. (Blom 2003). Profesjonsutdanningene er over tid blitt mer teoretiske, slik at forholdet mellom teori og praksis har endret seg i mange utdanninger. Mange har fått en overbygning av høyere gradsstudier. For eksempel er sykepleievitenskap blitt etablert som eget vitenskapsfag med egen mastergrad. Nye hjelpeutdanninger er etablert, som hjelpepleierutdanning og utdanning av barnehageassistenter. Dette og flere forhold berører hierarkiene både i yrkeslivet og utdanningssystemet. For eksempel hevder sykepleierne gjennom sin organisasjon at medisinske tjenester og sykepleietjenester er selvstendige og komplementære felt, og at dette må få konsekvenser for ledelsesfunksjoner på avdelingsnivå i institusjonene. (Erichsen 1996).

Profesjonsutdanningene i høyskolesektoren ble tidligere kalt semiprofesjoner, begrunnet med at de ikke forvaltet spesialisert og vitenskapelig kunnskap og at utdanningene var kortere enn for de «gamle» profesjonene. Dessuten var yrkesutøvelsen i liten grad autonom. (Støkken 2002, Torgersen 1994). Utviklingen innenfor yrkesfeltet har gått i en retning som gjør det lite rimelig å opprettholde begrepet semiprofesjon. I den grad det brukes i dag vil begrepet snarere fungere ideologisk for å understreke at kvinneyrkenes plass er nederst i velferdsstatens hierarki. (Erichsen 1996).

## Profesjonenes historiske røtter – Et endringsperspektiv

Før Norge fikk eget universitet måtte profesjonell ekspertise hentes fra utlandet, ofte Danmark og Tyskland. Først på 1600-tallet ble stillingen Stadsmedicus opprettet i byene Bergen, Christiania og Trondhjem, mens Kongsberg ansatte en Bergmedicus. Fra slutten av 1700-tallet ble det opprettet en rekke amtslegestillinger. Frem til da hadde feltskjærere, «kloke koner» og det man i dag vil kalle alternativ medisin, rådd grunnen. På det juridiske og teologiske området fantes det både lovkyndige og presteutdannede. Mange var hentet i utlandet, men noen hadde nok også fått opplæring i tilknytning til kongelig og kirkelig administrasjon, for eksempel ved det kongelige og kirkelige senteret på Holmen i Bergen.

De eldste offentlige utdanninger for embeter i staten var knyttet til etableringen av Det kongelige Frederiks universitet i Christiania i 1813. Formålet var å utdanne embetsmenn: jurister, prester og leger for offentlige stillinger. Dette var lange profesjonsutdanninger. Utdanning av offiserer til embeter i det militære foregikk utenfor universitetet. Det var en klar sammenheng mellom vitenskapsfag, innholdet i utdannelsen og kravene i yrket. For eksempel studerte jurister lovverket og juridisk litteratur, og disse tekstene var også verktøyet i yrket. Studentene tilhørte en økonomisk og kulturell elite.

Embetsstillingene følte ofte ensomme, det var langt mellom kolleger, slik at den enkelte embetsmann forvaltet stor autoritet og måtte utøve «profesjonelt skjønn» der det ikke var klare regler for avgjørelser. Også i dag er utøvelse av profesjonelt skjønn en viktig side av profesjonsutøvelsen, både for leger, sykepleiere, lærere, sosionomer og andre profesjoner, men et stadig mer omfattende regelverk, håndbøker og manualer gir støtte til skjønnsutøvelsen og bidrar også til å redusere området for utøvelse av skjønn. I dag arbeider jurister og leger både som selvstendige næringsdrivende og i private og offentlige institusjoner, mens prester oftest er i offentlige stillinger. Av de nyere profesjonene er de fleste ansatt i offentlige stillinger.

Utdanning av lærere i Norge går tilbake til private seminarer fra slutten av 1700-tallet, mens det første offentlige lærerseminar ble opprettet i 1826. Utover på 1800-tallet ble det etablert både private og offentlige institusjoner for kortere utdanninger til yrker som vi i dag regner blant profesjonene, som sykepleiere, jordmødre m.m. Sykepleierutdanningen kan vi føre tilbake til etableringen av den private «Diakonisseanstalten i Christiania» i 1868, knyttet til Cathinka Guldbergs navn. Røde Kors etablerte sykepleierutdanning i 1894 og Norske Kvinners Sanitetsforening i 1898. Den første kommunale sykepleierskolen ble åpnet i tilknytning til Ullevål sykehus i 1901. Utdanningen var i starten halvårig, men ble året etter utvidet til ett år. (Larsen 1998). De eldste sykepleierskolene var knyttet til sykehusene. Utdanningen skjedde på praksisfeltets premisser, hvor sykehusets ansatte foresto undervisningen og var rollefigurer for elevene, og elevene representerte en betydelig arbeidsressurs for institusjonen. De utdannede sykepleierne avløste de tidligere gang- og våkekonene på sykehusene. (Seip 1984).

Utdanning av ingeniører i Norge har sin historie tilbake til 1870-årene, og da knyttet til tekniske skoler, som for eksempel Bergen tekniske skole fra 1875. Bakgrunnen var behov for teknisk kunnskap knyttet til byvekst med anlegg av vei- og broanlegg, vann- og kloakkvesen, gassverk og annen utbygging. Opptak til utdanningen forutsatte praksis fra arbeidslivet og var også i utdanningsløpet sterkt orientert mot praktiske oppgaver i det lokale arbeidsliv, både det offentlige og det private. (Ertresvaag m.fl. 2000).

I et historisk perspektiv har tilknytningen til arbeidslivet og praksisfeltet vært særlig sterk for



*Bioingeniørene flyttet i 1972 inn i villaen Marcusplass på Haukeland, der sykepleierne tidligere hadde holdt til. Der holdt de hus til 1990. Huset står fremdeles, men det har mistet mye av sitt «villapreg» i dag.*

de kvinnedominerte helsefagutdanningene og for lærerutdanningene, men betydelig også for andre profesjonsutdanninger, som ingeniørutdanningene.

Så langt har vi omtalt de «gamle» profesjonsutdanningene, som har vokst frem lenge før velferdsstaten ble en realitet. De fleste av de nyere utdanningene, som utdanning til sosionom, barneverns-pedagog, førskolelærer, vernepleier, hjelpepleier, ergoterapeut m.m., har vokst frem i takt med utbygging av velferdsstaten. Utdanningene blir i hovedsak gitt ved offentlige utdanningsinstitusjoner, eller institusjoner med høy grad av offentlig finansiering.

En nyere tendens er at også de kortere utdanningene krever examen artium / videregående opplæring som opptaksgrunnlag. Det skjedde til ulik tid for de ulike utdanningene som senere er gått inn i høyskolesystemet. Profesjonsutdanningene har etter hvert fått en noe løsere tilknytning til yrkesfeltet ved at utdanningsinstitusjon og praksissted er fysisk atskilte enheter. For en del utdanninger er den nære sammenheng mellom utdanning og plassering i offentlige yrker blitt svekket, for eksempel for juristene, som i dag har et stort arbeidsmarked i privat virksomhet. Andre profesjoner har fått utvidet sitt yrkesfelt til å omfatte både privat og offentlig virksomhet etter hvert som det offentlige har utvidet sitt ansvarsområde. Det gjelder for eksempel for den yrkesgruppen som i dag har yrkestittelen førskolelærer.

Når det gjelder rekruttering til profesjonsutdanninger, har de lange profesjonsutdanningene ved universitetene ikke lenger preg av å være utdanning for eliten.

## **Kvinner adgang til studier og embeter**

Lenge var det bare menn som kunne tilsettes i embeter. Det var først i 1882 at vi fikk et stortingsvedtak som ga kvinner rett til å ta examen artium. Det betydde imidlertid ikke at kvinnene umiddelbart fikk adgang til embetsstudiene. I forbindelse med stortingsdebatten om kvinners adgang til medisinstudiet uttalte det medisinske fakultet at en lege trengte

*«en vis sindig og rolig Overvejelse, en Fasthed i Karakteren og Viljen, en vis Rolighed og Ligevægt i Tanken, som Kvinden ofte savner eller ialfald vanskelig tilegner sig».* (Agerholt 1973: 63).

Andre pekte på at kvinner ikke ville ha krefter til distriktslegestillinger i vårt barske klima, og det ble uttrykt bekymring for kvinners bluferdighet. Det var likevel mange nok som mente at kvinner ville være spesielt godt skikket til legegjerningen. I 1884 vedtok Stortinget kvinners adgang til universitetsksamener, men embetsstillingene var fortsatt ikke åpne for kvinner. I 1904 vedtok Stortinget at kvinner kunne bli sakførere og advokater, men først i 1912 fikk kvinner generell adgang til embeter, med unntak av geistlige, diplomatiske og militære embeter. De kunne heller ikke sitte i Kongens råd. For geistlige embeter ble ventetiden lang. Allerede i 1899 hadde den første kvinnen gjennomført det teologiske studium, men først i 1938 kom loven som åpnet kvinners adgang til presteembetet. Loven ga imidlertid menighetene reservasjonsrett, en rett som ble opphevet i 1956. Først i 1961 ble Ingrid Bjerkås som første kvinne ordinert til stilling som sokneprest.

Det gikk altså omtrent 80 år fra kvinner fikk adgang til å ta examen artium til de oppnådde full adgang til alle offentlige embeter og profesjoner. Dette er en tankevekkende bakgrunn for den sterke ekspansjonen i kvinners deltakelse i profesjonelle yrker i det 20. århundre. Da åpnet det seg etter hvert arbeidsplasser og utdanninger som representerte en videreføring av kvinnes tradisjonelle oppgaver i hjemmet, de såkalte «trøste- og bæreyrkene».

## Profesjonene og velferdsstatens fremvekst

Dagens velferdsstat står i sterk kontrast til 1800-tallets liberalistiske stat som så på fattigdom og nød som den enkeltes eget problem, men veldedighet og privat hjelp til de fattige var en dyd, og mange foreninger og stiftelser hadde dette som formål. Mot slutten av 1800-tallet vokste det imidlertid frem et nytt syn på statens oppgaver knyttet til vern om de svake i samfunnet.

Med overgangen fra jordbrukssamfunn til industrisamfunn ble en stor og ny industriarbeiderklasse omfattet av statens nye sosialpolitiske engasjement. Det ble gjennomført reformer, som lov om fabrikktilsyn i 1892, lov om ulykkesforsikring i 1894 og lov om sykeforsikring i 1909. I 1896, med loven om «forsømte barns behandling» (Vergerådsloven), fikk Norge som det første land i verden et offentlig barnevern. Skole-, helse- og sosialvesenet ble utbygget og utvidet, ofte i samarbeid med private institusjoner, og det meldte seg behov for utdannet arbeidskraft. De færreste velferdsordninger var universelle i den forstand at de omfattet alle, men var rettet mot spesielle grupper alt etter behov for hjelp. Perioden fra ca. 1870 til 1930-tallet har derfor fått betegnelsen sosialhjelpstaten. (Seip 1984).

Etterkrigstidens velferdsstat er kjennetegnet av en stor offentlig sektor og av velferdstilbud som har som mål å gi sosial trygghet og velferd for alle, basert på lovbestemte universelle ytelser og et utstrakt offentlig ansvar. En ny sosialpolitisk offensiv ble innledet og stadig nye sosialpolitiske områder ble lagt under Staten. Barnetrygden som ble innført i 1946, er et eksempel på prinsippet om universelle ytelser. Gjennom lovfestede rettigheter og profesjonalisering av tjenester har ansvar og omsorgsoppgaver blitt flyttet fra privatsfæren til den offentlige sfæren.

Denne velferdspolitikken, som har hatt allmenn oppslutning, førte til en storstilt utbygging av ulike sosiale og pedagogiske institusjoner og offentlige kontorer for å administrere ytelser og tjenester. Til alle funksjonene trengte man kvalifisert arbeidskraft, og i kjølvannet fulgte vekst i gamle utdanninger og etablering av nye profesjonsutdanninger til velferdsstatens yrker. Det er karakteristisk for disse yrkene at de både former og formes gjennom tilknytningen til velferdsstaten.

Mange av de nye velferdsordningene erstattet tradisjonelle kvinneoppgaver, som gjennom velferdsstatens tjenester er flyttet ut av hjemmene og inn i institusjonene. Det gjelder blant annet stell av barn, gamle og syke. Og kvinnene gikk inn i de nye yrkene og konverterte det private ulønnede arbeidet i hjemmet til lønnet offentlig arbeid i velferdsstatens institusjoner. For å bli rett kvalifisert for arbeidet tok de veien om utdanningsinstitusjonene, som gikk inn i en stor vekstperiode nettopp for utdanninger til det som ble kvinnedominerte yrker.

En viss funksjonstømming av hjemmene gikk derfor parallelt med veksten i velferdsstaten og kvinnes økte inntreden på arbeidsmarkedet. To-inntektsfamilien ble det normale. Barnehager, skolefritidsordninger og grunnskolen forutsettes i dag å dekke foreldrenes arbeidstid, slik at begge foreldrene kan være i lønnet arbeid. Førskolelærerutdanningen og førskolelæreryrket er gode eksempler på profesjonalisering av tradisjonelt kvinnearbeid. Også menn søker seg til velferdsstatens utdanninger og yrker. Mange av yrkene er fortsatt sterkt kvinnedominert, mens menn fyller en uforholdsmessig stor andel av lederstillingene. (Blom 2004).

Den sterke veksten i offentlige stillinger og profesjonelle tjenester er basert på tillit til at profesjonaliseringen er tuftet på nødvendig kunnskap om mål-middel-sammenhenger innenfor de ulike velferdsområdene. Mer problematisk blir det dersom profesjonene også har ambisjoner om å definere hvilke mål og verdier som skal realiseres i velferdsstaten. Politikken vil ha utspilt sin rolle dersom de profesjonelle skal styre sine sektorer. Det finnes også grenser for profesjonalisering og hvilke oppgaver det offentlige har legitimitet til å ta ansvar for. (Terum 1996).



*Bilde bioingeniørstudenter, kull XIX, anno 1989.*

Gjennom sentralt vedtatte rammeplaner påvirker offentlige myndigheter innholdet i utdanningene og bidrar på den måten til at profesjonsutdanningene svarer til mål for utdanningene og krav til yrkesutøvelsen. Fordi yrkeslivet endrer seg og det til enhver tid vil være debatt om hva som er viktig og nødvendig lærestoff, vil det alltid bli stilt spørsmål ved om utdanningene forbereder godt nok til behovene i yrket.

Utviklingen av velferdsstaten illustrerer hvordan profesjonsutdanninger blir til som et samspill mellom flere forhold: 1. den generelle samfunnsutviklingen og sentrale politiske mål, 2. trekk ved målgruppen for utdanningen, 3. teoretisk kunnskap i fagene som inngår i utdanningen, 4. kunnskap utviklet i praksisfeltet og 5. yrkesutøveres interesser og interessene til brukere av praksisfeltet. (Blom 2003).

Etableringen av førskolelærerutdanningen kan tjene som eksempel på dette.

### **Barnehagene – Et yrkesfelt og en profesjon vokser frem**

Den formelle utdanningen til førskolelærer, slik vi kjenner den i dag som en tre-årig høgskoleutdanning, har en relativt kort historie, mens tilsyn og stimulering av små barn har en lang historie blant kvinners tradisjonelle oppgaver i samfunnet.



Fremveksten av daginstitusjoner for små barn og kvalifisering for arbeidet kan beskrives i fire faser med hver sine særtrekk.

#### *1. Privat initiativ*

De eldste institusjonene, barneasylene, ble etablert i Norge på 1830-tallet, som private og veldedige institusjoner for barn av fattige familier som ellers ville vært uten tilsyn. Personalet utgjorde en blanding av ansatte og frivillige, ingen med spesialutdanning for oppgavene. Barneasylene ble fra 1880-årene supplert med barnekrybber, som var daginstitusjoner for de minste barna, mange drevet av Frelsesarmeen, særlig rettet mot enslige mødres behov for heldags tilsyn med barna.

De «frøbelske» barnehagene som ble etablert i Norge på 1880-tallet, var rettet mot bedrestilte familier og barnas behov for stimulerende lekeaktiviteter etter den tyske pedagogen F. Frøbels ideer. Dette var private korttidsbarnehager, og personalet kunne ha gjennomgått et «frøbelkurs» eller på annen måte vist skikkethet for oppgaven. Den senere utbygging av daginstitusjoner for barn ble inspirert både av Frøbels pedagogiske ideer, og av asylbevegelsens vekt på tilsyn med barna.

#### *2. Organiserte brukerinteresser. Et spirende offentlig engasjement*

Behovet for pass av barn i byene førte til at husmødrene gjennom sine organisasjoner tok initiativ til barneparker, de første kom i Oslo i 1923. Kommunen stilte plass til rådighet. Det ble ikke krevet spesiell utdanning for arbeidet i parkene, men husmødrene vurderte aktuelle personers skikkethet, og noen ble tilbudt et kortere kurs.

Oslos første offentlige barnehage ble etablert i 1920.

#### *3. Ulike interesser i samspill. Formell utdanning. Økt offentlig engasjement*

Høsten 1934 hadde barnehagelærerinnene, oftest omtalt som «tanter», dannet Barnearbeidernes forening. Etter flere navneskifter ble foreningen i 1948 omdannet til Norske Barnehagelærerinners Landsforbund med eget tidsskrift Småbarnpedagogen. Brukerinteresser representert ved Husmødrenes organisasjoner, kom til å stå for den største private etablering og drift av barnehager etter 1945, sterkt støttet av organiserte utdannede barnehagelærere.

Barnevernsakademiet i Oslo fra 1935, ble den første teoretiske ettårige utdanning for barnehager, daghjem og barnehjem. Tidligere hadde en del kvinner fått utdanning for slikt arbeid i Sverige, Danmark, Tyskland eller Sveits. Etter hvert ble det etablert utdanninger i flere byer i Norge.

I 1946 ble det ansatt barnevernsinspektører som skulle føre tilsyn med institusjonene, og fra samme tiår ble det gitt statlig tilskudd også til driften av private barnehager, og det var ventet at også kommunene skulle gi støtte.

#### *4. Profesjon og arbeidsfelt innenfor velferdsstatens rammer*

I 1965 meldte Norske Barnehagelærerinners Landsforbund seg kollektivt inn i Norges Lærerlag og fikk samtidig tilgang til tidsskriftet Norsk skoleblad. I 1975 kom utdanningen under Lov om lærerutdanning, examen artium ble grunnlag for opptak, utdanningen ble toårig og kravet om forpraksis fjernet. «Tante»-navnet ble erstattet av den kjønnsnøytrale yrkesbenevnelsen førskolelærer. Utdanningen var åpen også for menn.

Samme år vedtok Stortinget Lov om barnehager, og barnehage ble en fellesbenevnelse for alle daginstitusjoner uavhengig av åpningstid. I 1980 ble førskolelærerutdanningen 3-årig, slik allmennlærerutdanningen var blitt i 1975, og stadig flere førskolelærerutdanninger ble etablert ved lærer-

utdanningsinstitusjonene. Rammeplanene for førskolelærerutdanningen fra 2003 gir førskolelærerne kompetanse til å undervise på grunnskolens første trinn, og også på grunnskolens fire første trinn dersom de tar ett års relevant videreutdanning.

Førskolelærerprofesjonens 70-årige historie i Norge viser en utvikling der tilknytningen til barnevernet preget perioden frem til 1960-tallet, mens nærheten til allmennlærerutdanningen har preget utviklingen både faglig og organisatorisk etter den tid. Både yrkesfeltet og utdanningen har gått fra private initiativ og private institusjoner, til offentlig utdanning og en blanding av private og offentlige barnehager, men alle med betydelig offentlig støtte (Blom 2004).

### **Reformer og ny organisering av profesjonsutdanninger i høgskolesystemet**

I løpet av 1970- og 1980-årene ble institusjonene for lærerutdanning, sosial- og helsefagutdanning og ingeniørutdanning oppgradert fra skoler til høgskoler og elever ble studenter. Høgskolereformen i 1994 markerer et skille i organiseringen av de fleste «mellomlange» profesjonsutdanninger i Norge. Da ble 98 regionale høgskoler slått sammen til 26 statlige høgskoler. Disse ble fordelt over alle landets fylker i et Norgesnett for høyere utdanning. Utdanninger som tidligere var tilknyttet distriktshøgskoler og faglig orientert mot universitetene, ble samorganisert med tidligere selvstendige høgskoler som omfattet en eller flere profesjonsutdanninger. Høgskolen i Bergen omfattet for eksempel et vidt spekter av helse- og sosialfagutdanninger, lærerutdanninger, ingeniørutdanninger og kandidatutdanninger. Slik kunne Høgskolen i Bergen fremstå som en nærmest ren profesjonshøgskole.

Reformens formål var blant annet å utvikle en felles kultur for høyere utdanning, gjøre de faglige miljøene større og sterkere og utvikle faglig samvirke og samarbeid på tvers av eksisterende grenser mellom fag, utdanninger og høgskoler/universitet. Samtidig skulle arbeidsdelingen mellom institusjonene bli tydeligere. (St.meld.nr. 40 (1990-91)).

Høgskolereformen i 1994 førte til at fagmiljøene ble større og sterkere, men i hvilken grad man innenfor den enkelte institusjon oppnådde faglig samarbeid på tvers av eksisterende grenser mellom fag og utdanninger, avhang i stor grad av organiseringen innenfor den enkelte høgskole. Ved Høgskolen i Agder valgte man i hovedsak en faglig organisering etter disipliner, ikke etter utdanninger. Tidligere distriktshøgskolefag og lærerutdanningsfag ble ført sammen og lærerutdanningen fikk tilgang til ny kompetanse, samtidig som ansatte i lærerutdanningen gikk inn i bredere disiplin-faglig samarbeid. Dette styrket antakelig lærerutdanningen.

Ved Høgskolen i Bergen er avdelinger organisert etter profesjonsutdanninger, noe som gjør faglig samarbeid på tvers av utdanninger mindre selvfølgelig. Utfordringen ligger der, og det finnes faglige elementer som er felles for alle profesjonsutdanninger, som for eksempel innføring i vitenskapelig metode og tenkemåte og yrkesetikk. Disse utdanningsområdene ligger til rette for fellesundervisning og utveksling av fagpersonale på tvers av flere utdanninger, og felles bruk av spesialister utenfra.

### **Akademisering av profesjonsutdanningene**

Samtidig med gjennomføring av høgskolereformen fikk vi ny Lov om universiteter og høgskoler (1995). Loven gir støtte til akademiske ambisjoner i høgskolesystemet ved at undervisningen i alle utdanninger skal være forskningsbasert, og institusjonene skal drive forskning og utviklingsarbeid. Universitetene fikk en spesiell rolle i forskningssystemet, blant annet ved sin rett til å tildele doktorgrader.

Også karriereveier og opprykkssystemer i utdanningene premierer tradisjonell akademisk virksomhet mer enn god og praksisnær undervisning og veiledning etter gammelt mønster i profesjonsutdanningene.

Neste steg i oppfylning av akademiske aspirasjoner var åpning for at høyskoler kan tildeles opprykk til universitetsstatus etter bestemte akademiske kriterier, som et gitt antall doktorgradsprogrammer, kandidatproduksjon på høyere grads nivå m.m. Tre høyskoler var raskt ute og fikk godkjent og etablert doktorgradsprogrammer, og i 2005 fikk Høyskolen i Stavanger faglig godkjenning som Universitetet i Stavanger, til da det femte universitet i Norge. Det betyr blant annet at tradisjonelle profesjonsutdanninger i høgskolesystemet som lærerutdanning, førskolelærerutdanning, sykepleierutdanning, ingeniørutdanning m.m. er blitt universitetsutdanninger. Dette er noe helt nytt, som gjør arbeidsdelingen mellom universiteter og høgskoler mindre tydelig, og som antakelig vil forsterke «den akademiske driften» i resten av høgskolesystemet. Høgskolene har lenge hatt mulighet til å etablere hovedfag / mastergrader som overbygning over sine profesjonsutdanninger. Noen er etablert i samarbeid med universiteter, andre som selvstendige mastergrader.

En helt annen tendens er at det på 1980-tallet foregikk en sterkere yrkesretting av universitetenes studietilbud, spesielt på lavere grad, ved en oppblomstring av fag- og studietilbud som tradisjonelt ikke hadde vært gitt ved universitetene. Eksempler er økonomisk-administrative studier, helse- og sosialpolitikk, fjernsynsproduksjon, barnevernstudier, arbeids- og organisasjonspsykologi m.m. Disse tilbudene bryter med den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom institusjoner, der universitetene har hatt ansvaret for de lange profesjons- og forskningsbaserte studiene, mens høgskolesektoren har tilbudt kortere og mer yrkesrettede utdanninger. Årsaken til yrkesrettingen kan forklares med konkurranse om studenter og vitenskapelige stillinger og universitetenes behov for å styrke sine vitenskapelige interesseområder ved å opprette nye og mer tverrfaglige kombinasjoner av fag, særlig i konkurranse med distriktshøgskolene. (Vabø 1996). Det er derfor tvilsomt om arbeidsdelingen mellom universiteter og høgskoler er blitt klarere. Mye peker i motsatt retning.

## Kunnskapsgrunnlag og læringsformer i profesjonsutdanningene

Som vi har sett er det i Lov om universiteter og høgskoler et krav om at undervisningen skal være forskningsbasert også i de kortere profesjonsutdanningene. Det betyr at utdanningene hele tiden skal fornyes i lys av relevant forskning, og at utdanningens ferdige kandidater skal være kvalifisert til kontinuerlig å delta i fornying av sine respektive yrkesfelt.

Forskningsbasert undervisning stiller høyere akademiske krav ved tilsetning i høgskolene. De faglig ansatte forventes å være engasjert i forskning og utviklingsarbeid. For å møte dette kravet har det skjedd en betydelig videreutdanning, spesielt av ansatte i helse- og sosialfagutdanningene, hvor mange ansatte etter hvert er blitt videreutdannet til høyskolelektorer, og flere har fullført doktorgradsstudier og slik ervervet seg forskningskompetanse. Mange har fryktet at de nye kravene skal gå på bekostning av tradisjonelle krav til praktiske ferdigheter og tradisjonell kunnskapsformidling, og at tyngdepunktet i utdanningene vil bli forskjøvet i retning av akademiske studier.

På den annen side har såkalt taus kunnskap og beslektede begreper som implisitt kunnskap, ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap, fått stor oppmerksomhet de siste tiårene, spesielt innen helse- og sosialfagutdanningene. Mye av faglitteraturen fremhever verdien av slik kunnskap, gjerne med en advarende kritikk mot en for ensidig vitenskapsbasert utdanning. (Repstad 2002). Taus kunnskap er også omtalt og karakterisert som «ein type ikkje-artikulert kunnskap som vert erverva

gjennom praktisk erfaring og som står i nært slektskap med intuisjon; sosialarbeidaren gjer som ho gjer, men utan heilt å kunne forklare kvifor ho handlar slik». Den tause kunnskapen har en tendens til å bli oppfattet som rett og god, og kan gi yrkesutøveren en selvforståelse som ufeilbarlig. Det kan være uheldig desom normer og verdier i yrket ikke er gjort eksplisitte (Terum 1996: 21). Denne kritikken må imidlertid ikke oppfattes som en front mot læring i praksisfeltet.

Det er åpenbart at det vil oppstå spenninger mellom ulike krav til en profesjonsutdanning, for eksempel mellom akademisk og praktisk orientering og mellom disiplinorientert og tverrfaglig undervisning. (Kyvik 1999). For eksempel vil faglærerne i profesjonsutdanningene selv kunne ha en disiplinbasert utdanningsbakgrunn fra universitetet, og ikke selv ha den profesjonsutdanningen de underviser i. Kanskje har de heller ikke praksis fra yrkesfeltet. Slike spenninger finner vi både i ingeniørutdanningene og i allmennlærerutdanningen, men også i andre utdanninger. Ingeniørstudiet er både teoretisk og praktisk orientert, selv om studentene ikke lenger har obligatorisk praksis i studieløpet. Det kreves heller ikke forpraksis. I allmennlærerutdanningen er det et uttalt ønske å integrere pedagogikk, disiplin og didaktikk. Det har vist seg å være vanskelig å realisere en slik tverrfaglighet. Undervisningen er i hovedsak ordnet etter vitenskapelige disipliner, og det er ofte en løs kobling mellom undervisningen i utdanningen og de faglige utfordringene studentene møter i praksis.

Sykepleierutdanningen synes å være mer tverrfaglig orientert, i samsvar med utfordringene i yrket. På 1970- og 80-tallet fikk sykepleierutdanningen et øket innslag av teori på bekostning av praksis. Norsk Sykepleierforbund arbeidet for sykepleieforskning og større vitenskapeliggjøring av faget. (Melby 1990). Det er hevdet at de siste 20 års utvikling har medført en økning i teoritilfanget og tilsvarende reduksjon av tid til praksisopplæring. Samtidig skjer praksisopplæringen i større grad enn tidligere på utdanningsinstitusjonens premisser. Den er blitt mer «skolsk». (Heggen 1995). I dag (2006) utgjør praksisopplæringen 50 % av studiet. Studentene er ikke lenger elever som gir sin arbeidskraft i helsetjenesten i bytte mot kompetanse. Det er utdanningsinstitusjonen som har det primære planleggingsansvar og tar overordnede beslutninger om mål, innhold og studieformer for den enkelte praksisperiode og har det formelle evalueringsansvaret. Lærerne følger studentene i praksisinstitusjonen og fungerer der som skolens forlengede arm som veiledere av studentene i samarbeid med avdelingens faste sykepleiere. Dette fører til at studentene blir beskrevet som «litt-på-siden» i pleiearbeidet. (Heggen 1995)

Et mottrekk til den påståtte akademiseringen og ny utfordring for profesjonsutdanningene er å bruke praksis og forskning i praksis som gjenstand for forskning og utviklingsarbeid. Problemstillinger i praksisfeltet er ofte benyttet som tema for hovedfags- og mastergradsoppgaver i profesjonsutdanninger, for eksempel i sykepleievitenskap, og ingeniørstudentene henter gjerne oppgaver og problemstillinger for sine hovedprosjekt fra bedrifter i det lokale næringslivet. I sine retningslinjer for de statlige høyskolene har departementet pekt på at disse fortrinnsvis skal drive forskning og utviklingsarbeid med relevans for praksisfeltet for sine utdanninger eller problemer som er av særlig interesse for sin region. Norges Forskningsråd har utlyst forskningsmidler for dette formål, spesielt rettet mot vitenskapelig personale i høyskolesystemet.

Et tredje spenningsforhold er mellom danning og relevans i utdanningene. Danning har tradisjonelt stått for en bred innføring i kulturarven og en kritisk resepsjon av denne arven, det vil si lærestoff som ikke har en umiddelbar nytteverdi, men som er viktig for utviklingen av det hele menneske. Slikt innhold må balanseres mot kravet om relevans, det vil si lærestoff med åpenbar nytteverdi for yrkesutøvelsen.

Tradisjonelt har all utdanning vært et dannelsesprosjekt, og det er vel et mål også i dag at våre profesjonsutdanninger skårer høyt på dannelsesdimensjonen og at den umiddelbare nytteverdien ikke helt får dominere utdanningene. Hvor kommer vi om vi forsøker å plassere de ulike profesjonsutdanninger i spenningsfeltet mellom danning og relevans? Dette er imidlertid et empirisk spørsmål som ikke lar seg umiddelbart besvare. Antakelig vil de praksistunge utdanningene med lange lister av konkrete handlingsmål komme nærmere relevansbegrepet enn dannelsesbegrepet.

Hvilke læringsformer som gir best læringsutbytte er omdiskutert. Ulike læringsformer krever ulik lærerinnsats. Tradisjonell kateterundervisning har stått sterkt både i universitets- og høgskolesystemet, med forelesningen som klar modell. Moderne pedagogikk fremhever en rekke alternative undervisningsformer, som mer og mindre lærerstyrt gruppearbeid, ulike former for selvstudium med veiledning, problembasert læring m.m. Profesjonsutdanningene har sine tyngdepunkt i ulike læringsformer. Fysioterapiutdanningen i Bergen har for eksempel sterk forankring

i problembasert læring, der studentene får seg forelagt en problem som skal løses ved å oppsøke god og relevant kunnskap. Forelesninger er redusert til et minimum og skal tjene som støtte for den problembaserte læringen. Denne læringsformen oppfattes å ha stor overføringsverdi til løsning av problemer slik studentene vil møte dem i praksisfeltet.

Mange utdanninger har fortsatt klasseromsundervisning som «normalordning», men gruppestørrelsene vil variere fra mindre grupper til studenttall opp mot 150 i auditorier. Innslag av gruppearbeid og individuelle oppgaver for studentene vil variere fra fag til fag. Kvalitetsreformen og nye evalueringsformer som er under gjennomføring, har satt læringsformene under debatt og på nytt aktualisert erkjennelsen av at undervisning ikke er det samme som læring, og at vi må være mer opptatt av at studentenes læringsutbytte både i forhold til menneskelig utvikling og yrkesrettet arbeid.



*Da Høgskolen i Bergen ble opprettet i 1994, ble fellesadministrasjonen lagt til bygningskomplekset i Lars Hilles gate (nå døpt Nygårdsgaten).*

## Profesjonsidentitet

Identitet handler om hvem vi er og hvordan vi oppfatter oss selv, og identiteten er et resultat av levd liv i samspill med andre. Utvider vi begrepet til profesjonsidentitet, vil det dreie seg om hvordan vi er sosialisert til yrket gjennom utdanning og senere praktisering av utdanningen, slik at vi kan si om oss selv: «Jeg er en som.... », med en utfyllende beskrivelse av seg selv om profesjonell, i forhold til elever, pasienter, klienter eller brukere, altså de som er målgruppen for utdanningen. (Bunkholdt 1996: 53).

Det er i samfunnets interesse at våre profesjonelle har lojalitet til de menneskene som de skal tjene, og fagplanene for de enkelte profesjonsutdanningene vil fortelle noe om hva som er målet for utdanningen og kan gi retning til identitetsutvikling i forhold til brukerne. Ideelt sett er det ventet at lojaliteten til brukerne er viktigst. Den profesjonelle vil over tid utvikle en lojalitet til sine brukere, men vil samtidig utvikle en identitet som lærer eller helse- og sosialarbeider m.m. Denne doble lojaliteten og identiteten formes gjennom utdanningen og styrkes og utvikles gjennom yrkesutøvelsen og faglig organisering

Sosionomene som ble utdannet på 1970-tallet ble sosialisert til å være klientenes talsmenn og ikke myndighetenes forlengede arm. For eksempel manet rektor ved Diakonhjemmets sosialskole Otto Hauglin studentene til å sette samfunnets verdi- og fordelings spørsmål under debatt. Det store spørsmålet var «Whose side are we on». Studentene lurte på om det var mulig å være sosialarbeider uten å være sosialist (Terum 1996:20).

Kall og kamp, som er tittelen til Norsk sykepleierforbunds historie, viser til et spenningsforhold mellom lojalitet og identitet til brukerne av tjenestene og lojalitet og identitet til yrkesgruppen. Det å få skrevet sin egen historie er eksempel på identitetsbygging, som sammen med uniformer, nåler og andre identitetstegn virker til å styrke fellesskap og opprettholde skillelinjer mellom beslektede profesjoner.

Lenge var kallstanken i sykepleien sterkere enn egen yrkesgruppes velferdsbehov. Under debatten om åtte timers arbeidsdag i 1930-årene var mange sykepleiere skeptiske til en slik forkortet arbeidsdag og hva det ville bety for pasientene. Sykepleien var organisert på en måte som innebar personlig forsakelse, disiplin og underordning. Men Norsk Sykepleierforbund (NSF) krevde redusert arbeidsdag, og slik ble det. Samtidig har NSF søkt å forene både faglig utvikling og hensynet til pasienter og arbeidstakerinteresser. (Melby 1990). For de fleste profesjonelle er identitet knyttet til kall redusert i forhold til identitet og interesser som yrkesgruppe og arbeidstaker. Noen ganger kan vi møte vikarierende argumentasjon, for eksempel når lærerorganisasjoner argumenterer for færre lesetimer for lærerne og begrunner dette med at det er til elevenes og samfunnets beste.

Profesjonsidentitet er ikke noe statisk, men blir skapt over tid og er foranderlig fordi den vokser frem i samspill mellom yrkesutøveren og mange andre aktører. Det er derfor vanskelig å tenke seg en læreridentitet, men antakelig vil det være mange fellestrekk i læreres og andre profesjoners yrkesidentitet. I et historisk perspektiv er det rimelig å si at personen som moralsk subjekt og kallstanken var kjernen i yrkesidentiteten både for lærere og sykepleiere frem til ca. 1920, mens fagutdanningen var viktigst frem til ca. 1960. Etter den tid er det profesjonsidentiteten som er det sentrale, og yrkesidentitet blir mer knyttet til yrkesrolle og formell kompetanse enn til personligheten. (Stave 1996).

## Virker utdanning?

Når vi legger så sterk vekt på tett kobling mellom innhold i utdanningen og krav i yrket, må det bygge på en forestilling om at utdanning virker. Det er minst to ulike syn på dette forhold. Det ene går i korthet ut på at kunnskap, verdier og ferdigheter som er tilegnet gjennom utdannelsen er en «bagasje» som nærmest direkte overføres til yrkesutøvelsen, og der blir vedlikeholdt blant kolleger som har de samme utdanningserfaringer. Et annet syn er at utdanningen mer er å regne som en inngangsbillett til bestemte posisjoner i arbeidslivet, og at den viktigste yrkessosialiseringen skjer på arbeidsplassen. (Repstad 2002).

Det første synet forutsetter at det er en høy grad av harmoni og samsvar mellom utdanning og yrke, at utdanningen kontinuerlig justeres etter kravene i yrket og at yrkesfeltet nærmest umiddelbart kan gjøre seg full nytte av kandidatene. Det andre synet innebærer at mange i ettertid vil se på sin utdanning som idealisert og «urealistisk», og at ferske arbeidstakere vil bli justert av erfarne praktikere som forteller hvordan skolen eller sykehuset eller sosialkontoret er «i virkeligheten». Det kan bety at praksisfeltet unndrar seg den justering og fornyelse som nyutdannede kan tilføre arbeidet, samtidig som de nyutdannede blir gjenstand for en sterk nyorientering og noen ganger avlæring. Uten å ha god empirisk dekning for min oppfatning, vil jeg tro at forholdet mellom sykepleierutdanningen eller førskolelærerutdanningen og praksisfeltet er nærmere den første oppfatningen, mens den andre stemmer bedre med det praksissjokket mange nyutdannede allmennlærere opplever.

En annen variant er at profesjonsutdanning like mye kan oppfattes som en innføring i en kultur enn som formidling av fagkunnskap. (Leer-Salvesen og Nylehn, 2002). En konsekvens av dette synet vil være at utdanningen gir et kulturelt beredskap for yrkesutøvelse innenfor en profesjon, men at nødvendige fagkunnskaper må tilegnes ut fra skiftende krav «under marsjen» i yrket. Dette stemmer ikke minst for ingeniører i IT-bransjen, hvor det de lærte i utdanningen raskt blir foreldet, mens utdanningens læringskultur og positive innstilling til problemløsning er en forutsetning for å følge med i den teknologiske utviklingen.

Spørsmålet om utdanning virker må besvares slik: Ja, utdanning virker, men ofte på andre måter enn vi tror eller forutsetter.

## Møte mellom profesjoner i yrkesfeltet

Velferdsstatens yrker er preget av møtet mellom mennesker, ofte i offentlige institusjoner, men også som kommunale tjenester utført i private hjem. Det kan være møtet mellom lærer og elev og mellom førskolelærer og barn som en daglig foreteelse. Men det kan også handle om sosionomen eller sosialarbeideren i møte med mennesker i en vanskelig livssituasjon, eller møtet mellom fysioterapeuten og den behandlingstrengende. For at møtet skal bli godt, stiller det spesielle krav til yrkesutøveren, den profesjonelle. Det kreves evne til å se det enkelte menneske, til å lytte, til å identifisere seg med den andre og til å møte den andre med empati, omsorg og respekt. Barnets beste er for eksempel retningsgivende når barn er involvert i konflikter.

Ved store institusjoner må de ansatte samarbeide med yrkesutøvere fra andre profesjoner. Det gjelder samarbeid mellom profesjoner som er allment ansett for likeverdige, som mellom sykepleiere og fysioterapeuter og mellom førskolelærere og allmennlærere, men også mellom yrker som oppfatter seg i et hierarkisk system, slik som forholdet mellom leger, sykepleiere og hjelpepleiere, mellom allmennlærere og psykologer og mellom ingeniører og sivilingeniører.

Etableringen av et stort mangfold av utdanninger til velferdsstatens yrker har medført at fagkunnskap i ulike utdanninger er sammensatt av deler av felles vitenskapsfag med ulike «grundighetsgrader» og ulike blandingsforhold. (Torgersen 1994). Psykologisk kunnskap finnes i størst dose i psykologistudiet, men også i varierende mengder i de fleste lærerutdanninger og sosial- og helsefagutdanninger. Det betyr at det er flere kontaktflater og grenseområder mellom profesjonene, som både kan gi næring til samarbeid og uformell læring på tvers av utdanningskategorier, men også til konflikter. Samarbeid kan også være så sterkt preget av konkurranse mellom profesjoner at lojaliteten til brukerne av tjenestene blir satt på prøve i forhold til lojaliteten til egen yrkesgruppe.

Det er forventet at profesjonsutøveren ikke bare er et fagmenneske, men også et medmenneske og en omsorgsperson. På 1960- og 70-tallet var det stor diskusjon blant sykepleiere om kunnskapsgrunnlaget i sykepleien. Kritikerne mente at profesjonalisering og vitenskapelighet i sykepleien hadde skjedd på bekostning av omsorg i sykepleierutdanningen, og de tok samtidig et oppgjør med positivismen i sykepleievitenskapen. I et debattinnlegg i Sykepleien i 1976 skrev Kari Marthinsen:

*«Hvis sykepleien er et kvinneyrke forstått som omsorgsarbeid til de mest omsorgstrengende, har vi ikke vår funksjon først og fremst i vitenskapens abstrakte verden, men i menneskenes konkrete dagligverden.»* (Melby 1990: 283).

Over tid ble frontene mindre skarpe og i 1989 kom Norsk Sykepleierforbund med en utredning som erkjente at sykepleiefaget hadde gått i gal retning. Den etterlyste en nyorientering som krevde

*«at en legger vekt på den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapens betydning for kunnskapsutviklingen. Det betyr at vi i langt større grad tar hensyn til hva som karakteriserer sykepleiekunnskap, hva som er dens kunnskapsteoretiske fundament, og hvordan dette må knyttes til praksis, erfaring og moral.»* (Melby 1990: 284).

Profesjonaliseringen tok dermed en ny retning.

Den sterke koblingen mellom utdanning og yrke har ført til at utdanningsgruppene har egne yrkesorganisasjoner som forvalter faglige og økonomiske interesser og grenseoppganger for kompetanse mellom yrkesgrupper. Organisasjonen krever gjerne at utdanningsgruppen skal få være premissleverandør i utformingen av offentlig politikk på området, for eksempel innen helse, skole, barnehage, kirke m.m. Også i konflikter og konkurransesituasjoner mellom profesjoner vil interesseorganisasjonene spille en viktig rolle. Konferer for eksempel Norsk sykepleierforbunds kamp for sykepleiernes interesser i forhold til hjelpepleierne og deres organisasjon. Sykepleie var jo i sin tid etablert som et hjelpende yrke underordnet legene. Med kravet om at sykepleie måtte betraktes som et selvstendig fag, oppstod også konflikter om hvordan grensene skulle trekkes mellom legenes og sykepleiernes arbeidsområde og utøving av lederskap. Sykepleiere argumenterer for at de kan være ledere av sykehusavdelinger og i den posisjonen også være ledere for leger. (Erichsen 1996).

## **Møte mellom profesjonsutøvere og mottakere av tjenester**

Tradisjonelt har vi oppfattet møtet med den profesjonelle, enten det er presten, læreren, legen, advokaten eller sosionomen som en form for tjenesteyting, hvor vi som menighetslem, elev eller foreldre, pasient eller klient tar ulike roller ut fra vår oppfattelse av hva som er riktig atferd. Klientens rolle, for eksempel, er basert på en kombinasjon av avhengighet og rettigheter, mens kunderollen fører tanken til forbrukeren på det moderne forbruksmarkedet, som først og fremst har rettigheter



og krav. En ny tendens er å betrakte alle slike forhold mellom den profesjonelle og mottakeren av tjenestene som et kundeforhold. Dette er en del av den moderne markedstenkningen som har «smittet over» på områder som tidligere ikke har vært dominert av slik tankegang.

Mens institusjoner for høyere utdanning fortsatt gjerne vil se på sine studenter som heldige og utvalgte personer som får anledning til utdanning, kan studentene med støtte i offentlige dokumenter betrakte seg som kunder på et marked med spesifiserte rettigheter og krav, og hvor institusjonen er forpliktet til å levere «varen». (Frønes/Brusdal 2001). Den moderne kunderollen fører til at skolen og sykehuset kan saksøkes for at man ikke har fått den «varen» man har krav på. Slik er det et nøye forhold mellom juridiske rettigheter og private krav, og tendensen er at profesjonenes arbeidsfelt er blitt mer lov- og reglementsregulert enn tidligere. Det fører til at institusjonene må iverksette kontrolltiltak for å kvalitetssikre tjenestene for å unngå rettsforfølgelse, tap av godt omdømme og tap av «kunder», det være seg studenter eller pasienter. Dette kan oppleves av den profesjonelle som sviktende tillit og tap av autonomi i arbeidet, det som nettopp har karakterisert identiteten til de profesjonelle.

Med den nye tenkningen følger også et krav om «brukerorientering» og «brukermedvirkning», at profesjonene skal være lydhøre for brukernes eller «kundenes» ønsker. (Hernes 2002). Mennesker med størst ressurser vil være dyktigst til å utnytte kunderollen. I utdanningsamfunnet vil det også være mange godt kvalifiserte mennesker som opptrer som «profesjonelle brukere». Personer vil veksle mellom å være profesjonelle i eget yrke og krevende brukere av andres profesjonelle tjenester. For eksempel kan lærere i grunnskolen møte et stort skikt av foreldre som har store faglig innsikter og systemkunnskap om skolesektoren. Tilsvarende møter leger stadig pasienter som gjennom internett og litteratur har ervervet seg betydelige kunnskaper om behandlingsmåter for sykdommer de søker behandling for. Dette kan oppleves som svært krevende, og endog ubehagelig for den profesjonelle. Likevel er det sannsynlig at opplyste brukere bidrar til å gjøre tjenestene bedre. Slik endres også autoritetsforholdet mellom partene. Den profesjonelle tjenesteyter taper makt og den opplyste bruker øker sin makt.

## Profesjonssamfunnet

Overgangen fra industrisamfunnet til det vi ofte kaller det postindustrielle samfunn eller utdanningsamfunnet, har ført til store omstillinger både i arbeidslivet og utdanningssystemet. Vi har både sett en vekst i antall profesjoner og i tallet på yrkesutøvere. Det generelle utdanningsnivået i samfunnet har økt og mange av profesjonsutdanningene har blitt utvidet i lengde og har blitt styrket i faglig nivå.

Et trekk ved utdanningsamfunnet er at utdanning og profesjonelle yrker er blitt alminneliggjort. Utdanning er blitt tilgjengelig for alle med evner og interesse. Denne utviklingen har ført til at utdanning er blitt relativt mindre verd eller mindre eksklusivt. Spesialisering på toppen av en lang utdanning er blitt vanlig i mange profesjoner. Det skyldes først og fremst kunnskapsutviklingen, at ingen kan forvalte alle spesialiteter, og at det derfor er behov for en arbeidsdeling, men det kan også forklares ut fra alminneliggjøringen av grunnutdanningene.

Utdanning er i større grad enn noen gang tidligere i historien blitt en forutsetning for å komme inn på arbeidsmarkedet, fordi det er relativt færre jobber enn før som ikke krever spesiell utdanning. De profesjonelles organisasjoner fungerer som «portvoktere» i arbeidsmarkedet, ved at de overvåker at «uprofesjonelle», de uten den formelle kompetansen, ikke får stillinger som krever bestemte

utdanninger. Slik taper realkompetanse i konkurranse med formell kompetanse. Det har skjedd ved at stadig flere arbeidsområder i samfunnet er blitt profesjonalisert. Kanskje bør vi diskutere profesjonaliseringens grenser.

## Litteratur

- Agerholt, Anna Caspari (1973). Den norske kvinnebevegelses historie. Gyldendal
- Blom, Kari (1996). Hvordan kan høgskolene ivareta behovet for velkvalifiserte yrkesutøvere? I RHHS-rapport nr 3 1996
- Blom, Kari (2003). Den nye lærerutdanningsreformen i et virksomhetsperspektiv. I Karlsen, G.E. og I.A. Kvalbein (red.) Norsk lærerutdanning. Søkelys på lærerutdanningen i et reformperspektiv. Universitetsforlaget
- Blom, Kari (2004). Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring. Fagbokforlaget
- Bunkholdt, Vigdis (1996). Hva sosialiserer høgskolene til? I Bunkholdt, Vigdis m.fl. Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene. Tano
- Erichsen, Vibeke (1996). Helsetjenesten og profesjonene. I Profesjonsmakt. På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon. Tano Aschehoug
- Erichsen, Vibeke (1996). Profesjonsmakt. På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon. Tano Aschehoug
- Erichsen, Vibeke (1996). Profesjonenes forhold til hverandre. I Profesjonsmakt. På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon. Tano Aschehoug
- Ertresvaag, E., Haugan, P. Og L. Eskedal (2000). I støpeskjeen. Ingeniørutdanning i Bergen 1975-2000. Høgskolen i Bergen
- Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal (2001). På sporet av den nye tid. Fagbokforlaget
- Heggen, Kristin (1995). Sykehuset som «klasserom». Praksisopplæring i profesjonsutdanning. Universitetsforlaget
- Hernes, Helge (2002). Perspektiver på profesjoner. I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.). De profesjonelle. Universitetsforlaget
- Hernes, Helge (2002). Profesjonelle brukere. I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.). Profesjonelle brukere. Universitetsforlaget
- Kyvik, Svein (red.) (1999). Evaluering av høgskolereformen. Norges forskningsråd
- Larsen, J.-L. (1998). «Hver dag er en sjelden gave...» Festskrift til 90-årsjubileet for sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Bergen. Rapport nr. 8/98 i høgskolens skriftserie
- Leer-Salvesen, P. Og B. Nylehn (2002). Profesjon og dannelse – en dialog. I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.). De profesjonelle. Universitetsforlaget
- Melby, Kari (1990). Kall og kamp. Norsk sykepleieforbunds historie. Cappelen
- Nylehn, B. og A.M Støkken (red.) (2002). De profesjonelle. Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (2002). Virker utdanning? I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.). De profesjonelle. Universitetsforlaget
- Seip, Anne-Lise (1984). Sosialhjelpstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740-1920. Universitetsforlaget
- Stave, Gunnar (1996). Yrkesidentitet i historisk perspektiv. I Bunkholdt m.fl. Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene. Tano
- St.meld.nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke
- Støkken, Anne Marie (2002). Profesjoner: kontinuitet og endring. I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.). De profesjonelle. Universitetsforlaget
- Terum, Lars Inge (1996). Helse- og sosialarbeideren i velferdsstaten. I RHHS-rapport nr 3 1996
- Torgersen, Ulf (1994). Profesjoner og offentlig sektor. TANO A.S
- Vabø, Agnete (1996). Yrkesretting av lavere grad. I Bleiklie, Ivar (red.) Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring. Tano. Aschehoug