Kunnskapssyn og profesjonsutdanning

Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærarutdanning

Kåre Heggen

Kva slags kompetanse bør stå sentralt i "velferdsstatens yrke" – yrke som er kjenneteikna ved at utøvaren går inn i hjelpe- eller omsorgsrelasjonar til andre menneske. Kva slags kunnskap og eigenskapar bør "den gode" sjukepleiaren, sosialarbeidaren eller læraren ha? Korleis kan høgskulane sikre utviklinga av relevante kvalifikasjonar? Det er ei aukande interesse for desse spørsmåla, for profesjonskunnskap, i fagmiljøa og i faglitteraturen (sjå t.d. Eriksen 2001, Kvernbekk 2001, Nylehn og Støkken 2002).

I denne artikkelen skal vi drøfte kva studentar i ulike profesjonsutdanningar ser som viktige sider ved yrkeskompetanse. Det blir særleg undersøkt kva vekt dei legg på forholdet mellom teoretisk fagkunnskap, praktiske ferdigheiter og meir personlege evner og eigenskapar. Dette reiser viktige spørsmål om innhaldet i omgrep som kompetanse og profesjonalitet, og korleis utdanningane bidreg i profesjonskvalifiseringa. I denne artikkelen skal vi først og fremst ta utgangspunkt i meiningane til studentar i sjukepleie-, sosialarbeidar, førskule- og allmennlærarutdanning, og i mindre grad gå inn på ei meir teoretisk drøfting av omgrep som kunnskap og kompetanse.[1]

[1] Artikkelen utnyttar eit datamateriale frå StudData-undersøkinga som blir gjennomført av Høgskolen i Oslo. Artikkelen er skriven i samband med prosjektet "Profesjonell identitet mellom tradisjon og fornying" som eg leier ved Høgskulen i Volda. Både dette prosjektet og StudData-prosjektet har midlar frå Noregs Forskingsråd sitt KUPP-program (Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving).

Historiske perspektiv

I eit historisk perspektiv kan ein seie at alle dei nemnde profesjonane har hatt sterkt preg av eit lekmannsperspektiv. Kravet om utdanning for å utøve yrket var lenge svakt eller fråverande. Ein såg gjerne etter personar med dei rette menneskelege eigenskapane eller som var "sjølvlærte" på bestemte område og som dermed kunne utøve yrket. Vi kan her ta lærarstanden som døme. Etter Landsskulelova av 1739 var det presten som skulle tilsetje lærarane. Høigård og Ruge skriv at ein til omgangsskulelærar fekk greie seg med "det bedste og dueligste Subjectum af Bøndekarlene" og at det ikkje fanst nokon regel om korleis lærarutdanninga skulle ordnast (Høigård og Ruge 1963:37). Omgangsskulelæraren blir framstilt som "den omreisende lekpredikants forgjenger" (ibid:71). Samtidig er lærarutdanninga den som først vart formalisert i eigne seminar og lærarskular, med klare kunnskapskrav. Det skjedde særleg gjennom Seminarlova av 1890 og Lærarskulelova av 1902. Når det gjeld utdanning av førskulelærarar, vart dette først formalisert etter krigen. Fleire private barnevernsakademi kom i gang, særleg etter krigen, men staten tok først over utdanninga til førskulelærarar i 1970 (Hagen 2001).

For sjukepleie gjekk opplæringa fram til andre verdskrigen særleg føre seg i regi av dei store humanitære organisasjonane og ved større fylkessjukehus. Her fekk elevane opplæring gjennom praktisk arbeid samt noko teoretisk undervisning. Lov om utdanning og offentleg godkjenning av sjukepleiarar kom først i 1948 (Hagen 2001).

Når det gjeld lekmannsperspektivet innan det sosialpolitiske området, skriv Terum (1996) om korleis politikarane har gitt uttrykk for eit ambivalent syn på spørsmålet om lekmenn eller profesjonelle utøvarar i sosialt arbeid. Framveksten av sosialarbeidaryrket starta heller ikkje med formell utdanning, men med at nokre kom inn i yrket gjennom innsats i yrkesfeltet. Dei som egna seg eller fann seg til rette vart verande. Nokre fekk etterkvart tilbod om korte kurs, gjerne for å ta på seg leiande funksjonar. Det vart starten på formell utdanning til sosialt arbeid. Det representerer det vi kan kalle ein handverksmodell for opplæring – opplæring primært gjennom praksis, men supplert med noko bokleg kunnskap, ofte av administrativ, formell og etter kvart også teoretisk karakter. Også utdanninga av sosialarbeidarar var lenge eit forsømt felt. Formaliseringa skjedde først etter krigen, m.a. med opprettinga av den første statlege sosialskulen i 1950.

Mange av profesjonsutdanningane har lenge hatt innslag av handverksmodellen, med sterk vekt på opplæring ved bruk av erfarne utøvarar i yrkesfeltet. Dette har representert ein overgang frå lekmannstradisjonen. Så har handverksmodellen som vi veit i det siste vorte sterkt utfordra av ein annan, det vi kan kalle ein skule- eller akademisk tradisjon. Særleg gjennom reformene i høgre utdanning, der mange profesjonsutdanningar har flytta inn i høgskulane, er det skapt forventningar om forskingsbasert kunnskap som eit viktig grunnlag for profesjonell utøving av yrket. Det har vore debatt og til dels usemje om denne auka vektlegginga av teoretisk kunnskap. "Akademisering" eller "akademisk drift" har dels hatt ein negativ klang i fagmiljøa (Slagstad 2000). Eg vil derfor ta utgangspunkt i at velferdsutdanningane i større eller mindre grad opererer innanfor kontekstar prega av motstridande forventningar til yrkesrolle og kompetanse:

- Restar av eit *lekmannsperspektiv* på yrket om at det trengs lite formell utdanning for å fylle yrkesrolla.
- Eit *handverksperspektiv* som legg vekt på opplæring gjennom praksis og ved bruk av erfarne yrkesutøvarar.
- Eit *vitskapleg* perspektiv, særleg med understreking av teoretisk fagkunnskap og forskingsbasert kunnskap som grunnlag for å utøve yrket.

Dette er inga uttømmande inndeling. Innanfor eit perspektiv som understrekar kor viktig teoretisk fagkunnskap er for utøvinga av yrket, kan det t.d. vere svært ulike syn på korleis fagkunnskapen kan brukast i praksis. I tilknyting til kvar av dei profesjonane vi skal sjå nærare på i denne artikkelen, er det ført diskusjonar om kunnskapstradisjonar. Det er nærliggande å nemne Kari Martinsens omfattande arbeid om sjukepleie, der ho åtvarar mot visse former for vitskapleggjering av sjukepleieyrket (Martinsen 1989). Ei historisk drøfting av ulike kunnskapstradisjonar har truleg vore minst når det gjeld sosialt arbeid og arbeid som førskulelærar. Ein meir allmenn debatt om kunnskapstradisjonar, med relevans for ulike profesjonsutdanningar, er m.a. ført av Donald Schön (1987) og av Nielsen og Kvale (1999).

Om vi tenkjer oss at studentane i ei profesjonsutdanning gjennomfører utdanninga si i eit slikt spenningsfelt, er det interessant å sjå korleis dei oppfattar "den gode yrkesutøvaren", kva dei oppfattar som viktige sider ved kompetansen og korleis desse sidene har blitt vektlagd i studiet.

Metodisk grunnlag

Artikkelen byggjer på materiale frå StudData-prosjektet. Det materialet som blir analysert er innhenta frå studentar i sluttfasen (siste semester våren 2001) av sine profesjonsstudiar. Det blir i nokon grad også trekt inn data frå ei tilsvarande undersøking blant studentar i startfasen ved dei same utdanningane hausten 2000. Det er brukt spørjeskjema, utdelt og innsamla frå studentane i ein undervisningstime ved høgskulen. Data frå studentar ved fem ulike studiar blir analyserte: barnevern-, sosionom-, allmennlærar-, førskulelærar- og sjukepleieutdanning. I denne artikkelen er data frå barnevern- og sosionomutdanning slått saman til ein kategori, sosialt arbeid, slik at det blir operert med fire hovudkategoriar. Dei data som blir presenterte er vidare innhenta frå studentar ved tre høgskular. Det gjeld Høgskolen i Oslo som er representert med alle dei fire hovudkategoriane, Høgskulen i Volda, med tre av kategoriane, utanom sjukepleieutdanning, samt Høgskolen i Ålesund, som er representert med nettopp sjukepleieutdanning. Det er berre svara frå dei som er tekne opp som heiltidsstudentar som vert analyserte i denne artikkelen. Deltidsstudentar er haldne utanfor. Grunnen til at desse høgskulane er valt ut, er at eg i mitt prosjekt også skal gjere samanlikningar mellom studentane ved ein stor høgskule i storby og mindre høgskular i bygdemiljø eller distrikt. Det vil ikkje bli gjort samanlikningar mellom store og små studiemiljø i denne artikkelen. Her er det samanlikninga mellom dei fire profesjonane det vil bli lagt vekt på. Det inneber at studentar ved same profesjonsstudium, men ved ulike høgskular, er slått saman til ein kategori. Ved alle desse profesjonsstudia er det ei stor overvekt kvinner.

Svarprosenten i undersøkinga er 73 % ved slutten av studiet og 76 % ved starten av studiet. Svarprosent for dei ulike studentkategoriane går fram av tabell 1. Tabellen viser at svarprosenten er lågast blant sjukepleiestudentane i fase 1 (64 %), men òg blant førskulelærarstudentane (64 %) og dels sosialarbeidarstudentane (68 %) i fase 2.

Tabell 1. Svarprosentar for undersøkinga ved starten og slutten av utdanninga

Utdanning	*Start* %	N	*Slutt* %	N
Sosialt arbeid	79	226	68	155
Førskulelærar	82	172	64	181
Allmennlærar	88	334	83	256
Sjukepleiar	64	349	75	334
Sum	76	1081	73	926

For nokre av profesjonsutdanningane med lågast svarprosent, representerer det ei svekking av studien, og gjer at ein må ta atterhald om resultata. Generelt er svarprosent på over 70 % eit brukbart resultat på ei surveyundersøking med tanke på å kunne generalisere til populasjonen og å gjere samanlikningar mellom utdanningane.[2]

Handlingsteori og kompetanse

Når studentar er spurde om viktige sider ved yrkesutøvarens kompetanse, er det frå mi side lagt ei forståing av kompetanse til grunn. Perspektivet er her kva yrkesutøvaren kan bruke for å handle på ein "profesjonell" måte i ein praktisk yrkessituasjon (for eksempel sosialarbeidaren i barnevernssak, læraren i klasserommet eller sjukepleiaren i operasjonssalen). Dette kan handle om *personlege evner* (t.d. seg sjølv som ein open, venleg, tolmodig eller lyttande person), *verdiar og haldningar* (t.d. kva verdiar og normer ein har og evne til å gjere normative vurderingar i praksis), *fagkunnskapar* (t.d. kunnskapar i norsk eller matematikk, kunnskap om barn, barns utvikling eller lovgrunnlaget i barnevernet) eller *praktiske ferdigheiter* (t.d. ferdigheiter i å kommunisere med barn eller i å bruke medisinsk apparatur). Alle desse kunnskapsområda vil i større eller mindre grad og meir eller mindre medvite, kunne ha innverknad på yrkesutøvarens handlemåte i ein konkret yrkessituasjon.

Dette er ikkje ei opplisting av isolerte sider ved kompetansen, men heller sider ved ei meir *heilskapleg forståing* av kva kunnskap eller kompetanse er. Det bør vere ein dynamisk samanheng mellom dei fire ulike områda. Som når studentane arbeider med kunnskapsspørsmål (om t.d. barndom, familierelasjonar eller barnemishandling), vil det også kunne ha konsekvensar for deira haldningar til barn i risikosituasjonar. Eller at tre års studiar prega av kunnskapsmessige, ferdigheitsmessige og haldningsmessige spørsmål også vil kome til uttrykk som endra personlege evner i handlingsfeltet. Sagt på ein annan måte: kunnskapsomgrepet flyttar seg frå eit smalt omgrep retta mot fagkunnskap, til eit meir omfattande som inkluderer personen og hennar normative grunnlag.

[2] Studentane svara på to skjema, eit felles og eit utdanningsspesifikt. Som det m.a. går fram av tabell 2 og 3, var svarprosenten noko lågare på spørsmål på det utdanningsspesifikke skjemaet. På dette skjemaet i første undersøking vart svarprosenten også svekt ved at firmaet som las inn data miste nokre skjema.

Denne måten å sjå fagkunnskap som ein viktig del av kompetansen, inneber ikkje tilslutning til ei *instrumentell* forståing av praksis der det ut frå fagkunnskap kan avleiast bestemte metodar for å utøve yrket. Eit slikt syn på vitskapleg rasjonalitet gjer t.d. Erik Oddvar Eriksen greie for og åtvarar i mot i boka "Demokratiets sorte hull" (Eriksen 2001:45f). Tvert i mot eit slikt instrumentelt syn på kunnskap, kan praksis oppfattast som det Skjervheim (1976) kallar *praktisk handling*. Fordi velferdsyrka nettopp arbeider med menneske, kan ein ikkje anvende metodar slik ein gjer i mål/middel-situasjonar, som når ein til dømes arbeider med ting eller naturgjenstandar. Folk tek sjølve meir eller mindre aktivt del i si eiga sak eller behandlingsprosess. Dei er òg ulike, og vil alltid kunne opptre annleis i ein sosial situasjon (anten det gjeld klasserommet eller sosialkontoret) enn sosialarbeidaren eller læraren hadde forventa. Her dreiar kompetanse eller profesjonalitet seg tvert i mot om å bruke vårt beste skjøn og dømmekraft ut frå situasjonen her og no – ikkje å anvende ein førehandsbestemt metode. Og i dette skjønet vil dei ulike sidene ved kunnskapen (fagkunnskap, ferdigheiter, verdiar og personlege eigenskapar – og sambandet mellom desse) kunne ha avgjerande innverknad på korleis ein opptrer, for den praktiske handlinga.

Dette er i korte trekk eitt perspektiv på forholdet mellom kunnskap og handling i dei profesjonane vi studerer og eit perspektiv som ligg til grunn for utforminga av spørsmål til studentane. Det vi veit lite om er likevel kva syn studentane har på kunnskap og handling. Kanskje legg dei noko heilt anna i "fagkunnskap" og "ferdigheiter" enn det vi som forskarar gjer? Denne diskusjonen vil bli teken opp att i tolkinga av svara deira.

Tabell 2. Område der studentane ventar å få svært stort utbyte av utdanninga. Prosent

Utdanning	Fagkunnskapar	Praktiske ferdigheiter	Verdiar og haldningar	Personlege evner	N
Sosialt arbeid	59	32	27	32	189
Førskulelærar	47	29	29	32	133
Allmennlærar	48	30	22	30	286
Sjukepleiar	55	52	29	33	328

Del av studentane som har svara "svært stort utbyte" på spørsmålet, "Hvor mye utbytte venter du å få på disse forskjellige områdene av den utdanninga du skal i gang med?"

Alle dei fire nemnde sidene ved kompetanse har implikasjonar til utdanning, men heilt klart også til livet utanom utdanninga. Personlege evner og verdiar/haldningar vil ofte primært vere danna før profesjonskvalifiseringa – grunnleggande trekk er ofte knytt til

primærsosialiseringa, medan fagkunnskapar og ferdigheiter er dei sidene som profesjonsstudiet først og i særleg grad grip fatt i.

Dette blir også stadfesta i tabell 2. Studentane i startfasen av dei fire profesjonsutdanningane forventar at det særleg er fagkunnskapar dei vil få svært stort utbyte av i utdanninga dei er i gang med. For alle utdanningar er det ein markert skilnad mellom dette området og dei øvrige. Sjukepleiarane ligg også høgt når det gjeld praktiske ferdigheiter. På dei andre områda er det klart færre studentar som har store forventningar til utbyte i studiet.

Fagkunnskap

Når studentane blir spurt om vurderingar, er det sjølvsagt eit dilemma at vi ikkje veit kva dei legg i omgrep som kompetanse og fagkunnskap og om det er skilnader mellom utdanningane. Ein kan til dømes vente at sjukepleieutdanninga inkluderer kunnskapar frå medisin og naturvitskaplege fag i sitt kunnskapsomgrep, medan sosialutdanningane meir klart orienterer seg mot samfunnsvitskap. I lærarutdanning er det sannsynleg at fagkunnskap også omfattar innføring i skulefag, som norsk, matematikk, kroppsøving og liknande. Svar frå studentar i startfasen av dei same studia på eit likelydande spørsmål, men med ulike førehandsdefinerte kunnskapsområde, kan gi oss ein peikepinn på dette.[3] Svaralternativet er ein skala frå 1 (ikkje viktig i det hele tatt) til 5 (svært viktig) og med 3 som midtpunkt på skalaen. Svara går fram av tabell 3, rangert frå dei viktigaste til dei mindre viktige kunnskapsområda i kvar profesjon.

Tabell 3a. Viktige kunnskapsområde i førskulelærarutdanning

Kunnskapsområde	Gj.snitt	St.avvik	N
Praksis og praksisfelt	4,69	0,68	133
Pedagogikk, læring og lærevanskar	4,68	0,72	133
Samfunnsforhold, oppvekst og sosialisering	4,45	0,71	132
Fagkunnskap i praktisk/estetiske skolefag	4,22	0,73	130
Utdanningspolitikk, læreplanar og organisering av skolesektoren	3,84	0,96	132
Fagkunnskap i teoretiske skolefag	3,67	0,92	133
Historiske/idéhistoriske rammer for skole og utdanning	3,38	1,08	130

[3] Spørsmåler er formulert slik: "La oss se litt nærmere på hvilke kunnskaper som er viktige. Hvor viktig mener du det er å legge vekt på **kunnskaper** innenfor de følgende områdene i en førskolelærerutdanning?" (tilsvarande for dei andre utdanningane).

Tabell 3b. Viktige kunnskapsområde i allmennlærarutdanning

Kunnskapsområde	Gj.snitt	St.avvik	N
Pedagogikk, læring og lærevanskar	4,65	0,82	286
Praksis og praksisfelt	4,48	0,84	283
Samfunnsforhold, oppvekst og sosialisering	4,40	0,78	285
Fagkunnskap i teoretiske skolefag	4,29	0,80	285
Fagkunnskap i praktisk/estetiske skolefag	4,19	0,86	286
Utdanningspolitikk, læreplanar og organisering av skolesektoren	3,81	0,92	283
Historiske/idéhistoriske rammer for skole og utdanning	3,52	0,99	281

Tabell 3c. Viktige kunnskapsområde i sosialutdanning

Kunnskapsområde	Gj.snitt	St.avvik	N
Klientarbeid	4,65	0,68	189
Praksis og praksisfelt	4,52	0,75	188
Psykologi og personleg utvikling	4,47	0,66	187
Oppvekst og sosialisering	4,42	0,75	186
Utvikling og utbreiing av sosiale problem	4,31	0,76	189
Det juridiske grunnlaget for yrket	4,30	0,79	188
Pedagogikk og læring	4,21	0,81	188
Samfunnsforhold og sosialpolitikk	4,04	0,92	189
Organisering av helse- og sosialsektoren	3,99	0,89	188
Historiske/idéhistoriske rammer for sosialt arbeid	3,01	0,96	189

Tabell 3d. Viktige kunnskapsområde i sjukepleieutdanning

Kunnskapsområde	Gj.snitt	St.avvik	N
Sjukepleie	4,83	0,50	326
Medisin og helse	4,70	0,58	328
Praksis og praksisfelt	4,66	0,63	327
Psykologi og personleg utvikling	4,31	0,78	327
Pedagogikk og læring	4,03	0,87	324
Organisering av helsesektoren	3,66	0,96	324
Det juridiske grunnlaget for yrket	3,53	1,01	324
Samfunnsforhold og helsepolitikk	3,52	0,95	328
Historiske og idéhistoriske rammer for sjukepleie	2,86	1,14	323

Svara viser at kunnskapar om praksis og praksisfelt står sterkt i alle profesjonane, kunnskapar om pedagogikk, læring og lærevanskar i dei to lærarutdanningane, om klientarbeid i sosialt arbeid og om sjukepleie, medisin og helse i sjukepleieutdanning. Det mest overraskande er at kunnskapar i skulefaga ikkje er spesielt høgt prioritert i lærarutdanning, sjølv om lærarstudentane sine svar i tabell 2 (forventningar til fagkunnskapar) kan sjåast som eit forvarsel om nett dette. 41 % av lærarstudentane svarar at fagkunnskap i teoretiske skulefag er svært viktig, 34 % seier det same om praktiske/estetiske skulefag. Til samanlikning svarar 75 % at kunnskapsområdet "pedagogikk, læring og lærevanskar" er

svært viktig. Ser vi på andre profesjonar er det t.d. heile 93 % av sjukepleiestudentane som svarar at kunnskapar i sjukepleie er svært viktige i deira utdanning. Når dei framtidige lærarane nedvurderer skulefaga i utdanninga, er det urovekkjande. Det kan bety at ein del studentar i lærarutdanninga ikkje ser på formidlinga av fagkunnskapar som like viktig som dei andre områda som er nemnt. Ei anna tolking kan vere at ein del lærarstudentar meiner dei har tilstrekkelege fagkunnskapar i skulefaga frå si tidlegare utdanning i grunnskule og vidaregåande skule.

Vektlegginga av medisin og helse innan sjukepleie indikerer eit noko anna kunnskapsomgrep enn i dei andre utdanningane. Mellom dei andre utdanningane er det derimot vanskeleg å få auge på kvalitative skilnader i kunnskapsomgrep.

Studentvurderingar av kompetanse

Det er klare indikasjonar på at mange studentar er interesserte i og motiverte for det studiet dei er i gang med. Meir enn 80 % av profesjonsstudentane seier ved starten av studiet at det var dette studiet dei prioriterte høgst når dei søkte om opptak i høgre utdanning. Eit stort fleirtal av studentane seier at det er eit svært viktig formål med å starte på utdanninga å bli ein god høvesvis førskulelærar, lærar, sjukepleiar eller sosialarbeidar. Det gjeld så mykje som 86 % av studentane på sjukepleie, 79 % på førskuleutdanning, 78 % på allmennlærarutdanning og 71 % på sosialt arbeid. Målt på denne måten ser altså yrkesorienteringa ut til å vere sterk på alle desse studia. Denne yrkesorienteringa blant profesjonsstudentane, gjer det relevant å spørje dei om kva sider ved kompetansen dei ser som særleg viktig i utøvinga av yrket.

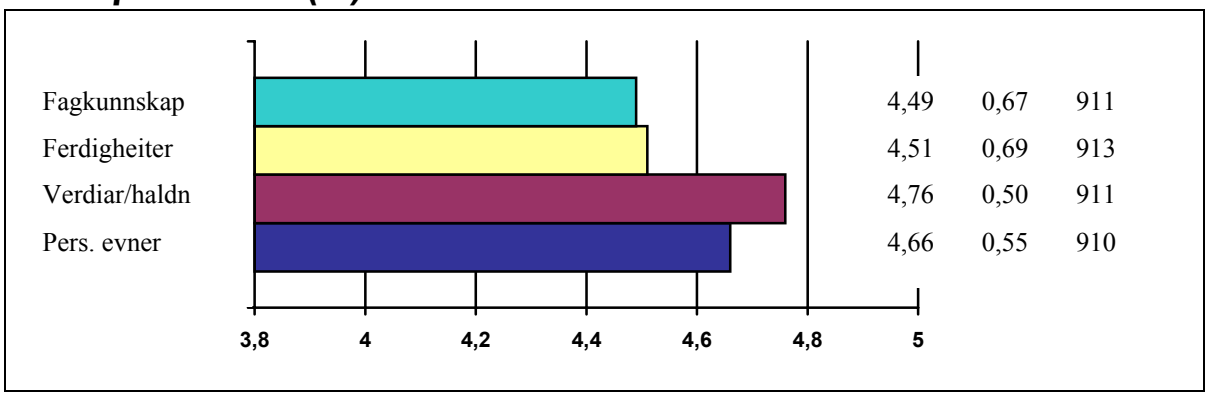
Samla kompetanse

Vi var interesserte i å vite kva studentane ser på som viktige føresetnader for å bli ein god yrkesutøvar innan sin profesjon eller yrkesområde. Kor viktig er det å tilegne seg fagkunnskapar, praktiske ferdigheiter, verdiar/haldningar eller personlege evner? Kva av desse områda er dei viktigaste? Kva er mindre viktig?[4] Gjennom sine svar på spørsmålet har

[4] Studentane (alle profesjonar) i sluttfasen fekk spørsmål av denne typen: "Fagkunnskaper, praktiske ferdigheter, verdier/holdningar og personlige evner kan alle sies å være viktige områder i sosialarbeiderens samlete kompetanse. Hvor viktig mener du hvert av disse områdene er for å bli en god sosialarbeider?" Dette er formuleringa som vart brukt overfor studentane i sosialt arbeid. Tilsvarande formulering vart presentert for dei andre profesjonsstudentane. Svaralternativet var ein 5-delt skala, frå svært lite viktig (1) til svært viktig (5).

studentane rangert desse fire kompetanseområda. Fig. 1 viser gjennomsnittssvar frå alle studentane i sluttfasen av studiet.

Fig. 1. Viktige område i yrkesutøvarens samla kompetanse. Sign.nivå: 0,001. Talkolonnene viser høvesvis gjennomsnitt, standardavvik og tal respondentar (N).

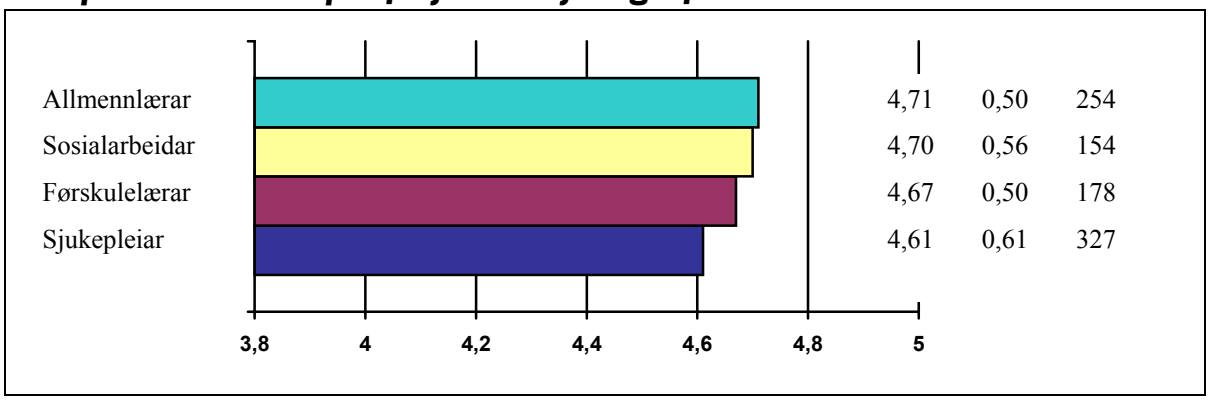


Det generelle biletet er at studentane ser alle dei fire områda som viktige i yrkeskompetansen. På alle områda hopar svara seg opp på 4 (viktig) og 5 (svært viktig), i noko grad også 3 (middels viktig). Likevel er det skilnad mellom områda. Studentane legg mest vekt på verdiar/haldningar og personlege evner. 78 % av studentane seier til dømes at verdiar og haldningar er eit svært viktig kompetanseområde, medan 58 % seier det same om fagkunnskapar. Vi skal sjå om dette mønsteret er likt mellom studentar i ulike profesjonsstudiar.

Personlege evner

Figur 2 syner korleis studentane i desse fire utdanningane vektlegg personlege evner.

Fig. 2. Vektlegginga av personlege evner i yrkesutøvarens kompetanse etter profesjon. Ikkje signifikant.

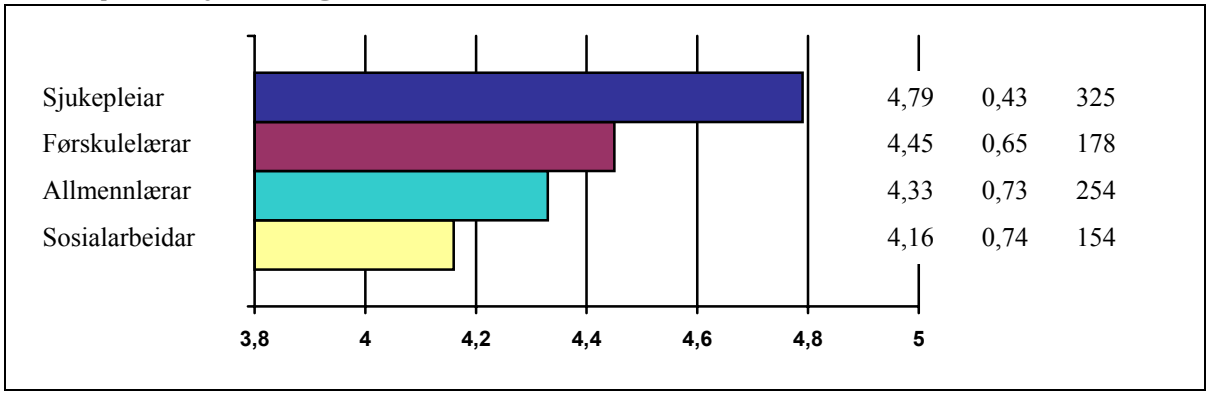


Figur 2 viser at det er svært liten skilnad mellom studia i vektlegginga av personlege evner. Mellom 65 og 73 % av studentane i dei ulike utdanningane seier dette er eit svært viktig kompetanseområde. Eit liknande mønster, om mogleg enda meir samanfallande mellom utdanningane, ser vi når det gjeld vektlegginga av verdiar og haldningar. Dette tyder at personlege evner og verdiar/haldningar blir svært høgt vektlagd og om lag like sterkt vektlagd av studentar i desse fire utdanningane.

Fagkunnskap og ferdigheiter

Kva så med ferdigheiter og fagkunnskapar?

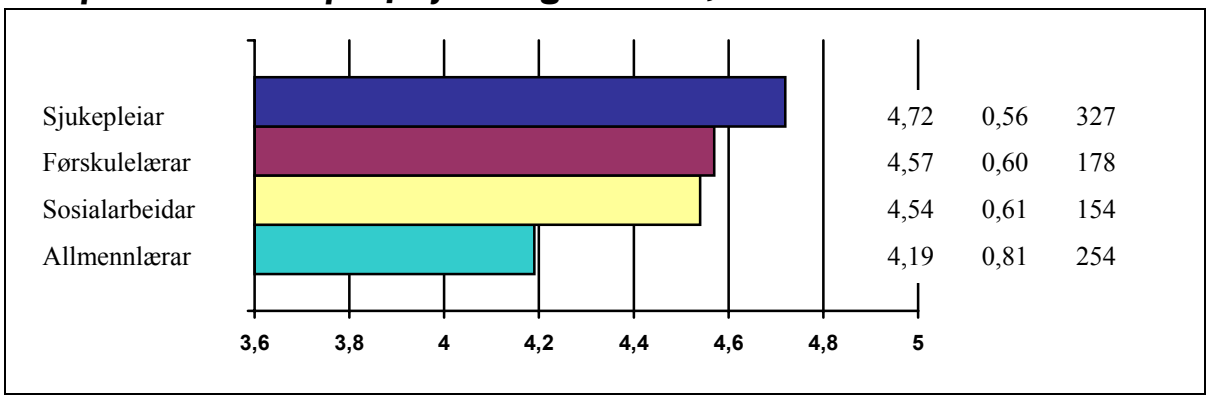
Fig. 3. Vektlegginga av fagkunnskap i yrkesutøvarens kompetanse etter profesjon. Sign.nivå: 0,001.



Figur 3 viser vurderinga av fagkunnskap, og det mest slåande trekket er den relativt låge vurderinga av fagkunnskapar hjå studentane i sosialarbeidarutdanninga. Fagkunnskapar blir klårt lågare vurdert av studentane i sosialt arbeid enn i noko av dei andre utdanningane.

Kontrasten er sterkast i høve til sjukepleiarane, der om lag tre av fire studentar ser på fagkunnskapar som svært viktige i den samla kompetansen, mot berre om lag ein av tre i sosialt arbeid. Det er også verdt å merke seg at studentane ved allmennlærarutdanning legg lite vekt på fagkunnskap, og overraskande nok i mindre grad enn ved førskolelærarutdanninga.

Fig. 4. Vektlegginga av praktiske ferdigheiter i yrkesutøvarens kompetanse etter profesjon. Sign.nivå: 0,001.

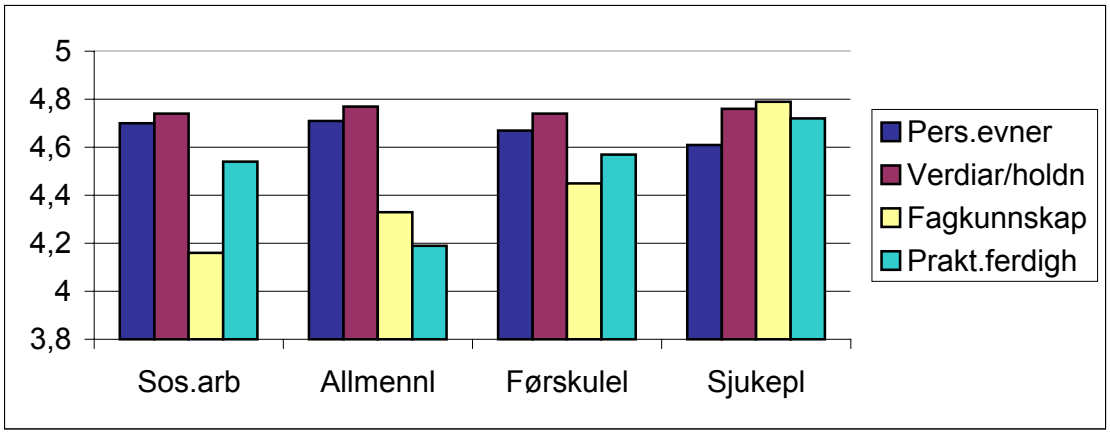


Figur 4 viser at studentane i allmennlærarutdanninga i liten grad ser praktiske ferdigheiter som sentralt i lærararkompetansen, medan sjukepleiarane oppfattar det som sentralt i sin kompetanse.

Ulike kompetanseprofilar

Resultata over tyder på at studentane oppfattar at desse fire velferdsyrka har ulike kompetanseprofilar, noko som klart framgår av figur 5.

Fig. 5. Samanhengen mellom vektlegging av dei fire indikatorane for studentar ved fire profesjonsutdanningar.



Det er først og fremst forståinga av sjukepleiekompetansen som skil seg ut ved at studentane der særleg vektlegg fagkunnskap og praktiske ferdigheiter, og i minst grad personlege evner.
Kontrasten vert særleg stor i høve til forståinga av sosialarbeidar- og lærarkompetansen, ved at det der i forholdsvis liten grad vert lagt vekt på fagkompetanse. I forståinga av sosialarbeidarkompetanse får fagkunnskap ein tilbaketrekt plass, medan personlege evner og det å ha dei rette verdiar og haldningar vert tillagt stor vekt. Mønsteret er det same hos førskule- og allmennlærarstudentane, men likevel ikkje så markert som hos studentane i sosialt arbeid. Felles for desse yrka er at personlege eigenskapar og dei rette verdiar og haldningar vert oppfatta som særleg kompetansegjevande. Det er i forhold til fagkunnskap og praktiske ferdigheiter vi finn den klaraste skilnaden mellom studentkategoriane.

Lekmannsperspektivet sentralt?

Ei mogleg tolking av resultata over er at lekmannsperspektivet står sterkt hos studentane i sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærarutdanninga. Oppfatninga er at personlege evner og haldningar er viktigare enn fagkunnskapar for å bli ein god yrkesutøvar. Å ha dei rette haldningane og eit godt lag med folk, ser ut til å vere det viktigaste grunnlaget for å bli ein god yrkesutøvar. Mest overraskande er allmennlærarane si relativt låge vurdering av fagkunnskap. Ein kunne forvente at studentane sterkt ville understreke at læraren treng fagkunnskapar i t.d. matematikk eller leseopplæring for å utøve læraryrket tilfredsstillande. Men som vi også såg i tabell 3 blir ikkje slike kunnskapar spesielt sterkt vektlagde av lærarstudentane. Når det så gjeld sjukepleiaryrket, er det truleg vanskelegare å oppfatte yrket som mindre avhengig av spesielle fagkunnskapar og ferdigheiter enn av personlege evner og haldningar/verdiar. Her kan det vere tydelegare at sjukepleiaren treng medisinske kunnskapar og ferdigheiter i å setje sprøyter eller å handtere medisinsk apparatur, for å utøve yrket.

Svara frå studentane i sosialutdanning og lærarutdanning representerer ei stor utfordring i forhold til både statlege rammeplanar og høgskulane sine studieplanar som legg stor vekt også på læring av fagkunnskapar og praktiske ferdigheiter i kvalifiseringa av studenten. Oppfatningar som her kjem til uttrykk vil kunne fungere som ei bremse eller sperre mot visse former for læring. Studentane orienterer seg mot verdiar, haldningar og relasjonar, meir enn mot fagkunnskapar og praktiske ferdigheiter.

Utbyte av utdanninga

Trass i at fagkunnskapar ikkje er høgast vurdert i ein samla kompetanse som yrkesutøvar hos sosialarbeidarar, førskulelærarar og allmennlærarar, er det grunn til å minne om at alle grupper av studentar her ventar å få høgst utbyte i utdanninga (jfr. tabell 2). Vi skal difor undersøkje studentane ved avslutninga av dei ulike studia sine vurderingar av det utbyte dei har fått av utdanninga på dei fire kompetanseområda.[5]

Tabell 4 viser gjennomsnittssvar frå studentane, også her på ein skala frå 1 (svært lite utbyte) til 5 (svært stort utbyte).

Tabell 4. Utbyte av utdanninga på ulike kompetanseområde etter profesjon. Gjennomsnitt

Utdanning	Fagkunnskapar	Praktiske ferdigheiter	Verdiar og haldningar	Personlege evner	N
Sosialt arbeid	4,09	3,22	3,70	3,55	154
Førskulelærar	4,13	3,63	3,68	3,76	178
Allmennlærar	3,18	2,89	3,12	3,18	254
Sjukepleiar	4,03	3,71	3,64	3,63	325
Alle	3,84	3,39	3,51	3,52	911

Sign.nivå, 0,001 mellom profesjonane på alle fire kompetanseområde.

Det mest markante funnet i desse svara gjeld likevel allmennlærarstudentane. På alle fire områda skil desse studentane seg klart ut frå dei andre profesjonane. Studentane i sosialt arbeid, førskulelærar- og sjukepleieutdanninga gir relativt likearta svar når det gjeld utbytet både av fagkunnskapar, verdiar og haldningar, personlege evner, til dels også praktiske ferdigheiter. Det er studentane i allmennlærarutdanninga som skil seg ut, og i negativ retning. På alle område tyder svara på at dei har hatt langt svakare utbyte av utdanninga. Systematikken i desse svara og det faktum at mønsteret er det same for allmennlærarutdanninga ved to ulike høgskular, utfordrar innhaldet og rammevilkåra for lærarutdanninga.

Resultatet tyder vidare på at alle utdanningane har gitt studentane mindre utbyte på alle dei fire områda enn det ferske studentar forventar. Fleire ferske studentar rekna med å få svært stort utbyte enn det studentane ved slutten av studiet opplever dei har fått. Om høgskulane har vanskar med å oppfylle studentane sine forventningar fullt ut, kan neppe vere overraskande. Her må vi også presisera at vi samanliknar svar frå studentar i ulike studentkull. Korleis same studentkull vurderer

[5] Det er viktig å merke seg at dette ikkje er dei same studentane, men eit anna utval som vart undersøkt ved avslutninga av utdanninga

kompetanse ved start og slutt skal vi kome tilbake til når paneldata seinare vert tilgjengelege i StudData.

Diskusjon

Vi har så langt i denne artikkelen brukt StudData-materialet for å få informasjon om kva studentane meiner er særleg viktige føresetnader for å bli ein god yrkesutøvar innan det profesjonsområdet dei har valt. Det er fokusert på fagkunnskapar, praktiske ferdigheiter, verdiar/haldningar og personlege evner, som alle kan oppfattast som viktige sider i den kunnskapen eller kompetansen den profesjonelle skal ta i bruk i yrket.

Svara viser at det gjennomgåande ikkje er fagkunnskapar som blir mest vektlagd av studentane, sjølv om rammeplanar og studieplanar sterkt understrekar denne sida ved profesjonsstudia si målsetting. Generelt er det verdiar/haldningar og personlege evner som særleg blir halde fram som viktig for å utøve yrket. Men vi finn ulike kompetansemønster mellom profesjonane. Særleg blir fagkunnskap og ferdigheiter ulikt vektlagd. Studentane i dei to lærarutdanningane, men særleg sosialarbeidarutdanning, er dei som i minst grad vektlegg fagkunnskapar. Her blir det lagt meir vekt på verdiar/haldningar og personlege evner. Blant sjukepleiestudentane er det omvendt. Her står fagkunnskapar og praktiske ferdigheiter sterkast. At dette er viktige variasjonar mellom dei ulike profesjonsutdanningane, blir understreka av at mønstra er nærast identiske når vi samanliknar med svara frå studentar i startfasen av dei same studia.

Ei mogleg tolking av svara frå studentane er at eit lekmannsperspektiv framleis har ein viss relevans, særleg blant studentane som utdannar seg til sosialt arbeid og lærar-/førskulelærar, der studentane kanskje i størst grad ber med seg slike utbreidde samfunnsmessige haldningar inn i studiet. Dette perspektivet legg vekt på seleksjonen til dei ulike profesjonane. Men skilnadene kan også ha med sosialiseringa i studiet å gjere, t.d. at ei relativ nedvurdering av fagkunnskap kan vere eit uttrykk for organisering og innhald i studiet. Tre perspektiv vil bli trekte fram i diskusjonen: a) kjenneteikn ved studentane, b) vitskapleggjering av studia og c) moglege innhaldsmessige motsetningar i studiet. Det første handlar mest om seleksjon til studiet, dei to siste om sosialisering i studiet.

Nye studentgrupper

Ei mogleg forklaring kan ligge i det faktum at rekrutteringa til høgre utdanning endrar seg, frå eliteutdanning til masseutdanning. Dette perspektivet har samanheng med Mjøsutvalet si etterlysing av heiltidsstudenten og mistanken om at for mange studentar brukar for lite tid og har for lite engasjement i studiane sine. I ei undersøking av lærarstudentar brukar Inger Anne Kvalbein omgrep som "moderne utdannarar og postmoderne studentar" (Kvalbein 1998). Historiske liner kjem ikkje berre til uttrykk i statens rolle i utdanningsreformene eller i fag- og studieplanar, men også hos individa i ei profesjonsutdanning. Kanskje er det slik at dagens studentgenerasjon har eit anna perspektiv på profesjon og yrkesrolle enn tidlegare studentgenerasjonar og kanskje også den generasjonen som dominerer blant lærarane i profesjonsutdanning?

Kvalbein skriv om ein høgskulekontekst der utdannarane ofte fungerer innanfor ein "moderne" kultur eller forståingstradisjon. I dette perspektivet vil mange hevde at opplysnings- og kunnskapsprosjektet står sentralt. Dette er på ein måte "den store forteljinga", som læraren også ønskjer å sosialisere studentane inn i. I eit slikt perspektiv er studenten, for å seie det kort, heiltidsstudenten med stort engasjement i fagkunnskap og læring som grunnlag for profesjonalitet – altså eit perspektiv trekt opp av "moderne" utdannarar og deira opplysningsperspektiv. På den andre sida meiner ho utdanninga består av studentar som ofte er forma innafor ein "postmoderne" kultur (omgrepa moderne/postmoderne blir her brukte på ein heller pragmatisk og deskriptiv måte), prega av eit meir instrumentelt forhold til utdanninga, med mindre vektlegging av læringa sitt innhald, meir av læringa sine formelle sider, som å stå til eksamen eller å bli sertifisert som yrkesutøvar. I så fall kan ein tenkje seg at det skjer ei nedvurdering av fagkunnskapens innhaldsside. Ei side ved dette er at utdanninga gjerne blir oppfatta som berre eit av ei rekkje viktige prosjekt i studentlivet og berre ein identitet blant mange konkurrerande. Når "alle" er studentar er ikkje lenger statusen som lærarstudent den som gir status (devaluering av utdanning). Ho meiner det kan verke som studentane kan leve godt med at utdanningsarenaen har sin standard og sine krav, andre arenaer andre og kanskje til og med motstridande krav og standardar.

Kvalbein skriv her om nye ungdoms- og studentroller, der utdanning spelar ei anna rolle i identitetsprosjektet enn før. Det er perspektiv på endringar i studentrolla som er interessante og som eventuelt kan påverke studentane sine oppfatningar på dei spørsmåla vi har stilt. Det kan

forklare generelle endringar i studentane sine oppfatningar av kunnskapar og kompetanse, men neppe gi gode forklaringar på variasjonar mellom ulike studentkategoriar, slik vi har registrert her. For å gripe desse skilnadene, må ein også sjå på kva som er typiske trekk ved dei studia og dei yrkesfelta som dei ulike studentkategoriane orienterer seg mot.

Vitskapleggjering

Ei anna mogleg forklaring på ein tendens til nedvurdering av fagkunnskap, er den vitskaplege dreiinga som utdanningane er prega av dei siste åra. Kva meiner vi då med vitskapleg dreiing? Ein innfallsvinkel kan vere at utdanningane i aukande grad blir prega av forsking og teoretisk kunnskap. Ein annan og meir avgrensa variant er akademisering eller "akademisk drift", slik det t.d. blir problematisert av Rune Slagstad: "… å bli etterligninger av de akademiske disiplinene i stedet for å finne seg selv" (Slagstad 2000:101). Slik eg oppfattar Slagstad, inneber denne kritikken ikkje at han vender seg mot vektlegging av teoretisk kunnskap i profesjonsutdanningane, men til måten dette skjer eller kan skje på. Kravet er nettopp at teorien skal relaterast til og vurderast i forhold til profesjonens praktiske oppgåve. Forbildet er ikkje ein positivistisk forstått vitskap (ibid:100).

Dersom vi med vitskapleggjering meiner det første; at dei profesjonsstudia vi er opptekne av i denne artikkelen avspeglar ei auka interesse og vektlegging av teoretisk og forskingsbasert kunnskap og undervisning, kan dette truleg i liten grad forklare dei skilnadene vi har sett over. Ein grunn er at alle desse utdanningane har vore utsett for den same integreringsprosessen i eit nytt høgskulesystem og dermed i prinsippet skulle vere prega av den same auken i innslaget av teoretisk kunnskap. Det kan hende at teoretiske fag har ulik legitimitet blant studentar som søkjer seg til høvesvis sjukepleie- og sosialutdanning, men likevel er det vanskeleg å sjå korleis akademiseringa i den første tydinga kan slå så vidt ulikt ut for dei ulike profesjonsutdanningane. Det kan derimot vere eit viktig spørsmål om det Slagstad meiner med akademisk drift, at studia fjernar seg frå fokus på dei praktiske oppgåvene i yrket, skjer i ulik grad og på ulik måte innanfor dei ulike profesjonsstudia. Dette vil eg kome attende til.

Utydelege og motsetningsfylte perspektiv?

Spriket i vurderinga av fagkunnskap mellom nokre av utdanningane, kan ha samanheng med auka vekt på teoretisk kunnskap og/eller at studentane

har endra karakter. Det som talar mot dette er i så fall kvifor det *ikkje* pregar alle fire utdanningane. Samanhengane mellom trekk ved studentane og utdanningane kan betre studerast når ein i StudData kan følgje dei same studentane frå studiestart til studieslutt.

Ei alternativ forklaring på det spriket vi ser i vurderinga av fagkunnskap mellom utdanningane, kan ha samanheng med det Slagstad omtaler som "akademisk drift". Det kan tenkjast at innhaldet i utdanninga av mange studentar blir oppfatta som ei forvirrande blanding av ulike perspektiv. Det kan føre til ei avvising eller neglisjering av teoretisk kunnskap, som høgskulen legg stor vekt på, og til ei oppfatning om at praksisfeltet kan lære dei kva som er god og riktig yrkesutøving. Kanskje får det studietilbodet som studenten møter tidvis følgjande samansette karakter – her sett på spissen for å synleggjere kontrastane:

- presentasjon av fag/disiplinar/emne der faglæraren konsentrerer seg om fagets omgrep og teoriar, utan forsøk på å relatere dette til profesjonens yrkesfelt (faglærarar med stor F)
- presentasjon av fag, gjerne kalla "metodefag", "grunnfag", "integrerande fag" eller liknande, som på ein forvirrande måte tidvis er prega av eit instrumentelt perspektiv og tidvis eit skjønsperspektiv (jf. avsnittet om handlingsteori og kompetanse)
- presentasjon av fag gjennom profesjonsrepresentantar i praksisopplæringa, prega av det eg tidlegare har omtala som eit handverksperspektiv. Studentane vert der gjeve inntrykk av at dei kan gløyme det som er lært "på skulebenken" - no skal dei lære praktisk yrkesutøving

På den eine sida er det ikkje nødvendigvis uttrykk for eit ubrukeleg studium eller studieopplegg dersom ei eller fleire slike motsetningar pregar utdanninga. Tvert i mot kan motsetningar av denne typen vere stimulerande, skape debatt og betre forståinga av kva som er "den gode profesjonsutøvar". På den andre sida, dersom denne type motsetningar *ikkje* blir gjort eksplisitte og dermed tilgjengelege for kritikk og diskusjon, kan det føre til passivitet og nedvurdering av teoretisk fagkunnskap.

Ei mogleg tolking av dei data som er analyserte i denne artikkelen kan vere at oppfatninga av kompetanse innan nokre av velferdsstatens profesjonar framleis er sterkt influert av eit "lekmannsperspektiv", medan oppfatninga i andre er meir influert av "akademisering". I så fall står lekmannsperspektivet sterkast i sosial- og førskulefeltet, medan "akademiseringa" meir pregar sjukepleia. I kva grad, og på kva måte

innhaldet i profesjonsutdanningane kan vere prega av motsetningsfylte faglege perspektiv, som skaper problem for studentane, bør studerast nærare.

Denne diskusjonen gir ikkje haldepunkt for å seie noko om kva kunnskapssyn som er det beste – ein "vitskapleg" modell (dvs at ein prøvar å nærme seg kompetanse og handlingsfelt med utgangspunkt i teoretisk kunnskap) eller ein "handverksmodell" (ein induktiv tenkjemåte der ein meir tek utgangspunkt i praksis). Kanskje kan begge brukast som utgangspunkt for å lære opp kompetente yrkesutøvarar? Men vi som driv med profesjonsutdanning har ei stor oppgåve når det gjeld å føre ein vitskaps- og handlingsteoretisk debatt. Kva slags type handlingsfelt er det våre studentar skal ut i? Kva slags kunnskapar og ferdigheiter er viktige i utdanninga for at dei skal ha relevans i yrkessituasjonen? Korleis kan dei presenterast på ein slik måte at studentane kan forstå at dette er viktig for den jobben dei skal gjere? Korleis kan dei ulike faga presenterast på ein slik måte at studenten kan knyte samband mellom teoretisk kunnskap og praksis? Dersom lærarane i profesjonsutdanningar fører denne diskusjonen, kan vi kanskje bli meir samde om eit kunnskapsregime som minkar mystifiseringa og instrumentalismen. Ein av dei som er oppteken av å realisere ein slik tanke, er tidlegare rektor ved Høgskolen i Oslo, Steinar Stjernø: "Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis må bearbeides – og ikkje forsøkes avskaffet" (Stjernø 1996:35).

Litteratur (felles for alle artiklene)

Astin, A.W. (1985): *Achieving educational excellence.* San Francisco: Jossey-Bass.

Begnum, S. (1999): *Studentenes oppfatning av læring og læringsmiljøet ved Høgskolen i Oslo*. HiO-rapport nummer 11. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Berg, L. (1995): *Eksamen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Rapport 2/95. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

Berg, L. (1997): Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg. Oslo: Rapport 3/97 NIFU.

Berg, L. og P.O. Aamodt (1987): Tid til studier. Delraport 3 fra prosjektet Studentenes tidsbruk og studieforhold. Oslo: Notat 2/87, NAVFs utredningsinstitutt.

Biggs, J. B. (1993): From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach, *Higher Education Research and Development*, 1/93.

Biggs, J. (1998): Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? i *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 103-10.

Bijleveld, R.J. (1993): *Numeriek rendement en studiestaking.* Dr.grads avhandling avlagt ved Universitetet i Twnte, Nederland.

Birkelund, Gunn E., Paul Gooderham og Odd Nordhaug (2000): Fremtidige nærings-livsledere: Kjønn, jobbpreferanser og karrierepreferanser i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *41*, 4.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Brint, Steven (1994): In an Age of Experts. The changing role of professionals in politics and public life. Princeton, New Jersey.

Bråten, I. og Olaussen, B. S. (1997): Strategisk læring hos norske høgskolestudenter. En foreløpig rapport, HiO-rapport 1997 nr. 3.

Cole, M. (1996): *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

Crooks, T. J. (1988): The impact of classroom evaluation practices on students, *Review of Educational Research*, *58*, pp. 438-81.

Davis, D. M. og Murell, H. M. (1993): Turning Teaching into Learning. The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience, 1993 ASHE-ERIC Higher Educatoin Reports – Report Eight.

Dæhlen, Marianne (2001): Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte. Om forventninger og motivasjon blant de nye studentene ved profesjonsstudiene, Høgskolen i Oslo. HiO-rapport 2001, nr. 12.

Engeström, Y. (1987): Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research, Helsinki, Orienta-Konsultit.

Elton, L. and Laurillard, D. (1979): Trends in student learning, *Studies in Higher Education*, 4, pp. 87-102.

Eriksen, Erik Oddvar (2001): Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten. Oslo, Abstrakt forlag.

Gammelsæter, Hallgeir (red.) (2002): *Høgskoler til besvær: Når statlige institusjoner møter lokale institusjoner og ambisjoner.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hagen, Gerd (2001): Barnevernets historie – om makt og avmakt i det 20. århundret. Oslo, Akribe.

Hansen, Marianne Nordli (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *40*, nr.2.

Havnes, A. (1996): Læring som social praksis. Exam philosophicum som eksempel, i Dysthe, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo, Cappelen Akademisk, s. 136-73.

Havnes, A. (1997): *Agency in Learning. A Case Study of Learning at the University*. Unpublished PhD thesis, University of Oslo, Institute for Educational Research.

Havnes, A. (2002): Hva gjør eksamen med studiene?, i Raaheim, A. og Raaheim, K.: *Eksamen – en akademisk hodepine*. Bergen: Sigma forlag, s. 149-83.

Hellevik, Ottar (2001): Ungdommenes verdisyn – livsfase eller generasjonsbetinget?, i *Tidsskrift for ungdomsforskning*, *1*, nr. 1.

Hulst, M. Van der og E. Jansen (2002): Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education, 43*: 489 – 506.

Högskoleverket (2002): *Studentspegeln 2002.* Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2002:21.

Høigård, Einar og Herman Ruge (1963): *Den norske skoles historie. En oversikt.* Ny utgave ved Knut Ingar Hansen. Oslo, J. W. Cappelens forlag.

Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Jensen, Karen og Aamodt, Per Olaf (2002): Moral motivation and the battle for students: The case of studies in nursing and social work in Norway, i *Higher Education*, *44*. Kluwer Academic Publishers.

Johansen, Marit (1999): *Vi har mottatt en melding…En kvalitativ studie av barnevernsarbeideres kontaktetablering med foreldre*. Hovedoppgave i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Karlsen, R. og B. Stensaker (red.) (1996): *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. Rapport 1/96. Oslo: NIFU.

Kvalbein, Inger Anne (1998): Allmennutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *82,* nr. 4/5.

Kvernbekk, Tone (red.) (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Kyvik, Svein (red.) (2002): *Fra yrkesskole til unniversitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren.* Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. og Wenger E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Light, R. J. (2001): *Making the most of college. Students speak their Minds.* Cambridge (Ma), London: Harvard University press.

Maccoby, M. (1989): Hvorfor jobber vi? Om motivasjon og nye generasjoners verdivalg og krav til arbeidsmarkedet. Oslo: Dagens Næringsliv Forlag.

Martinsen, Kari (1989): Omsorg, sykepleie og medisin: historisk-filosofisk essay. Oslo: TANO.

Marton, F., Hounsell, D. og Entwistle, N. (red.) (1984): *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press, Edinburgh.
Mastekaasa, A. (1984). Multiplicative and additive models of job and life satisfaction, *Social Indicators Research*, *14*, 141–163.
Michaels, J. W. og T. D. Miete (1989): Academic effort and college grades. *Social Forces, 68*: 309-39.
Michelsen, Svein og Halvorsen, Tor (red.) (2002): *Faglige forbindelser: Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høgskolereformen.* Bergen: Fagbokforlaget.
Miech, Richard Allen og Glen H. Elder Jr. (1996): The Service Ethic and Teaching, i *Sociology of Education*, *69*.
Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: AdNotam/Gyldendal.
Norgesnettrådet (1999): Basert på det fremste…? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høyere utdanning. Rapport 2/99 Oslo: Norgesnettrådet.
NOU 2000:14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge. (Mjøs-utvalet si innstilling).
Nylehn, Børre og Anne Marie Støkken (red.) (2002): *De profesjonelle.* Oslo: Universitetsforlaget.
Parsons, Talcott (1966): Professional Groups and Cultural Norms, in Vollmer & Mills (eds.) *Professionalization*. Prenice Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
Pascarella, E.T. og Terenzini, P. T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary drop-out decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51*: 50-75.
Pascarella, E. T. og Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students*, San Francisco, Jossey-Bass.
Rødvei, Per-Harald (2002): Generasjon X: Finnes det gode arbeid i kommunal sektor? En studie av studenter og unge kommunalt ansattes holdninger til arbeid og arbeidsorganisasjoner. NF-rapport nr 11.
Schumann, H., E. Walsh, C. Olson og B. Etheridge (1985): Effort and Rewards: The assumption that College Grades are Affected by Quantity of Study. *Social Forces*,*63*: 946-66.
Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
Shuell, T. J. (1986): Cognitive Conceptions of Learning, *Review of Educational Research*, *56*, s. 411-36.
Skjervheim, Hans (1976): *Deltakar og tilskodar og andre essays.* Oslo: Tanum-Norli.
Skodvin, O. J. og P. O. Aamodt (2001): Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning. Hvordan er begrepet brukt i norsk høyere utdanningspolitikk? Oslo: NIFU skriftserie nr. 7/2001.
Slagstad, Rune (2000): *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid.* Oslo: Pax Forlag A/S.
Stjernø, Steinar (1996): Har profesjonsutdanningane felleskomponenter? I: Bunkholdt, Vigdis m.fl.: *Kunnskap og omsorg: sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene.* Oslo: TANO.

Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*. En innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990.
Stud.mag.-undersøkelsen 2003. Vedlegg til Aftenposten 18. mars 2003.
Teigen, K. (1997): Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter. Oslo: NIFU skriftserie 22/97.
Terum, Lars Inge (1996): *Grenser for sosialpolitisk modernisering*. Oslo: Universitetsforlaget, Det Blå Bibliotek.
Tinto, V. (1987): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.
Tinto, V. (1997): Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, *68*, s. 599-623.
Wiers-Jenssen, J. (1999): Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurderinger av å studere i utlandet. Oslo: Rapport 9/99 NIFU.
Wiers-Jenssen, J. og P. O. Aamodt (2002): Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra "Stud.mag."-undersøkelsene. Rapport 1/2002. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
Aamodt, P.O. (2001): Studiegjennomføring og studiefrafall. En statistisk oversikt. Oslo, NIFU skriftserie 14/01.