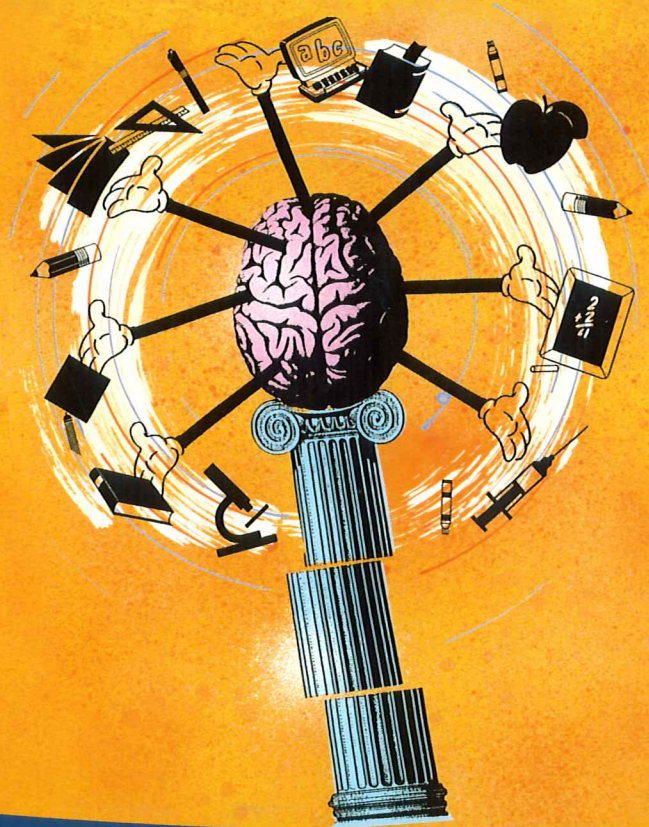


Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP

Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving



Kunnskapsstatus

**for forskningsprogrammet KUPP
(Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og
profesjonsutøving)**

© **Norges forskningsråd 2004**

Norges forskningsråd
Postboks 2700 St. Hanshaugen
0131 OSLO

Telefon: 22 03 70 00

Telefaks: 22 03 70 01

Publikasjonen kan bestilles via internett:

<http://www.forskningsradet.no/bibliotek/publikasjonsdatabase/>

eller grønt nummer telefaks: 800 83 001

Internett: bibliotek@forskningsradet.no

X.400: S=bibliotek;PRMD=forskningsradet;ADMD=telemax;C=no;

Hjemmeside: <http://www.forskningsradet.no/>

Grafisk design omslag: Creuna

Foto/ill. omslagsside: M.M.Malvin, Illustratørene

Trykk omslag: GCS as

Opplag: 500

Oslo, mars 2004

ISBN 82-12-01927-6

ISBN 978-82-12-02534-9

KUNNSKAPSSTATUS FOR PROGRAMMET	7
1.1. KORT OM KUPP	7
1.2. STRATEGISKE MÅL.....	8
1.3. PRIORITERING AV FORSKNINGSTEMAER.....	9
1.4. KUNNSKAPSSTATUS - OPPDRAG	10
1.5. KUNNSKAPSSTATUS – NOEN HOVEDTREKK OG FORSKNINGSBEHOV.....	11
1.5.1. Noen hovedtrekk.....	11
1.5.2. Framtidige forskningsbehov.....	13
1.6. PROGRAMSTYRETS VURDERINGER OG TILRÅDINGER	16
2. KUNNSKAPSSTATUS MED VEKT PÅ ALLMENN- OG FØRSKOLELÆRARUTDANNING	
HØGSKOLELEKTOR ALF GUNNAR ERITSLAND	21
2.1. INNLEIING.....	21
2.1.1. Om oppdraget og forskningsoversynet.....	21
2.1.2. Fins lærarutdanningsforskning som felt?	22
2.1.3. Systematisering av forskning om LU.....	23
2.2. FORSKING PÅ LÆRARUTDANNING	25
2.2.1. Tema A: Korleis lærarutdanninga er organisert	25
2.2.2. Tema B: Lærarutdanninga og profesjonsrettinga.....	35
2.2.3. Forskingsbidrag.....	37
2.2.4. Tema C: Lærarutdanninga og kunnskapen.....	45
2.3. OPPSUMMERING -FORSKNINGSBEHOV.....	65
3. FAGDIDAKTIKK SOM FORSKNINGSFELT	
PROFESSOR SIGMUND ONGSTAD	77
3.1. INNLEDNING	77
3.2. FAGDIDAKTIKK - DEFINISJONER OG AVGRENSNINGER.....	78
3.2.1. Term og begrep.....	78
3.2.2. Fagdidaktikk = fag + didaktikk?.....	80
3.2.3. Hva er didaktikk?.....	81
3.2.4. Fag.....	86
3.2.5. Fag i endring.....	92
3.3. FAGDIDAKTIKKENS PRIMÆRE UTGANGSPUNKT?.....	95
3.3.1. Fagdidaktikker definert?.....	98
3.4. FAGDIDAKTIKK SOM FORSKNINGSFELT.....	100
3.4.1. Innledning	100
3.4.2. Det musikkdidaktiske forskningsfelt.....	101
3.4.3. En kommunikativ modell for fagdidaktikken?.....	104

3.4.4.	<i>Matematikdidaktisk forskning</i>	106
3.4.5.	<i>Norsk-, skrive- og tekstdidaktisk forskning</i>	112
3.4.6.	<i>Historiedidaktisk forskning</i>	116
3.4.7.	<i>KUPP's fagdidaktiske prosjekter</i>	117
3.5.	IMPLIKASJONER, HYPOTESER OG KONKLUSJONER	119
3.5.1.	<i>Fagdidaktikk og dokumentasjon</i>	119
3.5.2.	<i>Didaktisering</i>	120
3.5.3.	<i>Fagdidaktikkens røtter?</i>	121
3.5.4.	<i>Avslutning</i>	127
4.	YRKESDIDAKTIKK – KUNNSKAPSSTATUS OG FORSKNINGSBEHOV	
	PROFESSOR ANNE-LISE HØSTMARK TARROU	139
4.1.	INNLEDNING.....	139
4.1.1.	<i>En første avgrensing</i>	139
4.1.2.	<i>Noen begreper</i>	140
4.2.	KUNNSKAPSSTATUS	146
4.2.1.	<i>Yrkesdidaktikk – kjernen i et yrkespedagogisk fagområde - kort historikk</i>	146
4.2.2.	<i>Yrkesdidaktikk – del av et eller flere kunnskapsområder</i>	149
4.2.3.	<i>Nasjonale forskningsmiljø og forskere</i>	154
4.2.4.	<i>Internasjonale nettverk og samarbeidspartnere</i>	163
4.3.	FORSKNINGSBEHOV	164
4.3.1.	<i>Profesjonenes utvikling, samfunnsmessige rolle og legitimitet</i>	165
4.3.2.	<i>Profesjonenes faglige og fagdidaktiske innhold</i>	167
4.3.3.	<i>Profesjonenes aktører</i>	169
4.3.4.	<i>Profesjonenes utdanning og kompetanse</i>	171
4.3.5.	<i>Profesjonsutøvelse i nære relasjoner og i ulike kontekster</i>	172
4.4.	SAMMENFATNING	172
4.5.	BIBLIOGRAFI.....	174
5.	KUNNSKAPSSTATUS OG FRAMTIDIG FORSKNING I HELSEFAG	
	FØRSTEAMANUENSIS HERDIS ALVSVÅG	181
5.1.	HELSEFAG OG UTDANNING	184
5.2.	POLITISKE FØRINGER FOR FORSKNING PÅ UNIVERSITETER OG HØGSKOLER.....	188
5.3.	HELSEFAGLIG KUNNSKAPSSTATUS.....	192
5.4.	UNIVERSITETENES DOKTORGRADSPROSJEKTER	213
5.5.	FRAMTIDIG FORSKNING	217
6.	SOSIALT ARBEID SOM FORSKNINGSFELT	
	FØRSTEAMANUENSIS ANNE MARIE STØKKEN	224
6.1.	INNLEDNING.....	224
6.2.	AVGRENSNINGER AV FELTET	228

6.3.	OM KUPP-PROSJEKTENE.....	230
6.3.1.	<i>KUPP-programmets målsettinger</i>	230
6.3.2.	<i>Prosjektene med fokus på sosialt arbeid</i>	231
6.4.	BILDER AV FORSKNINGSFELTET GJENNOM RELEVANTE TIDSSKRIFTER	237
6.4.1.	<i>Nordisk Sosialt Arbeid og Tidsskrift for Velferdsforskning 1998 - 2002</i>	238
6.4.2.	<i>Hovedfagsoppgaver og doktorgradsavhandlinger</i>	244
6.4.3.	<i>Hovedinntrykk</i>	246
6.5.	FRAMTIDIGE FORSKNINGSBEHOV I EN ENDRET SOSIAL VIRKELIGHET.....	247
6.5.1.	<i>Et problemfelt i endring</i>	248
6.5.2.	<i>Faktorer av spesiell betydning for praksisfeltet</i>	253
6.5.3.	<i>Endringer i utdanningssystemet</i>	260
6.6.	AVRUNDING	262

7. PROFESJONSKVALIFISERING OG PROFESJONSUTØVELSE - OPPSLAG TIL VIDERE FORSKNING

PROFESSOR LARS INGE TERUM, FØRSTEAMAUENSIS FINN DANIEL RAAEN & FØRSTEAMAUENSIS

ANDERS HAVNES	268	
7.1.	INNLEDNING	268
7.2.	PROFESJONSKVALIFISERING	270
7.3.	A. PROFESJONSKVALIFISERING I RELASJONEN MELLOM UTDANNING OG ARBEIDSORGANISASJONEN	274
7.3.1.	<i>Profesjonskvalifisering med vekt på kognitiv endring</i>	277
7.3.2.	<i>Kontekstuelle betingelser for endring</i>	278
7.4.	B. PROFESJONSKVALIFISERING I ARBEIDSORGANISASJONEN.....	281
7.4.1.	<i>Formalisert opplæring gjennom arbeid</i>	282
7.4.2.	<i>Ikke-formalisert læring på arbeidsplassen</i>	284
7.5.	C. PROFESJONSKVALIFISERING I UTDANNING	287
7.5.1.	<i>Studieutbytte, studiefrafall og kompetansemessig relevans</i>	288
7.5.2.	<i>Statlig styring og institusjonell autonomi i profesjonsutdanningene</i>	292
7.5.3.	<i>Danningsidealer og kvalifiseringsstrategier</i>	296
7.5.4.	<i>Utdanning og demokrati</i>	302
7.6.	D. AVSLUTNING.....	307

Kunnskapsstatus for programmet

1.1. Kort om KUPP

Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP) ble startet i 2000 og er et eget program i Norges Forskningsråd innenfor det tidligere *Område for kultur og samfunn*. Programmet er rettet mot to hovedområder: det ene er helse- og sosialfag, det andre er lærerutdanning, fag- og yrkesdidaktikk. Ifølge retningslinjene fra departementet skal programmet legge vekt på kunnskap for *praktisk profesjonsutøving*. Programmet er primært rettet mot profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene. Samtidig er målet å utvikle faglig samarbeid mellom høgskoler, universitet og andre aktuelle forskningsmiljøer.

Programstyret for KUPP ble oppnevnt i januar 2000 og fikk følgende medlemmer:

Førsteamanuensis Berit Rokne Hanestad, Institutt for samfunnsmedisinske fag, UiB, (leder)

Professor Tor Johan Ekeland, Høgskolen i Volda (senere Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen)

Professor Harald Grimen, Institutt for allmennmedisin og samfunnsmedisinske fag, Universitete i Oslo (senere Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo)

Professor Svein Lorentzen, Program for lærerutdanning, NTNU
Førsteamanuensis Inger Anne Kvalbein,
Allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Oslo

I programplanen understreker styret at det både innenfor lærerutdanning og helse- og sosialfaglige utdanninger er et stort behov for å utvikle FoU-virksomhet som et bidrag til forskningsbasert kunnskap om profesjonsutdanning og profesjonsutøving. Utdanningenes behov er grunnet i

1. Manglende oversikt over den eksisterende Fou-virksomheten som er relevant for de aktuelle profesjonsutdanningenes mange fagområder.
2. Nye reformer og studietilbud innenfor høgskolesystemet der forskning bør være en forutsetning.
3. Kompetanseheving. Høgre utdanning skal være forskningsbasert, noe som krever aktive forskningsmiljøer med kompetente forskere og relevante prosjekter.

1.2. Strategiske mål

De strategiske målene for KUPP-programmet er

- å utvikle forskningsbasert kunnskap knyttet til profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene
- å utvikle forskningsbasert kunnskap knyttet til profesjonsutøving
- å ta særlig hensyn til fag-og yrkesdidaktisk forskning og helse- og sosialfaglig forskning
- å utvikle faglig samarbeid mellom høgskoler og andre forskningsmiljøer der forholdene ligger til rette for det

1.3. Prioritering av forskningstemaer

Forskningsprogrammet legger vekt på praksisnærhet, på det anvendte aspektet og på at problemstillingene forankres i teoretiske perspektiver slik at resultatene kan gi mening og sammenheng ut over den studerte situasjonen. Tverrfaglige og/eller komparative prosjekter blir gitt prioritet. Programmet er organisert innenfor 5 tema:

Tema 1: Profesjonenes utvikling, samfunnsmessige rolle og legitimitet.

Tema 2: Profesjonenes faglige og fagdidaktiske innhold.

Tema 3: Profesjonenes aktører.

Tema 4: Profesjonenes utdanning og kompetanse.

Tema 5: Profesjonsutøvelse i nære relasjoner og i ulike kontekster.

1.4. Kunnskapsstatus - oppdrag

Programmet omfatter fagfelt fra flere profesjoner. Dette gjør det vanskelig å få en samlet oversikt over de feltene programmet skal dekke. For å kunne se nye prosjekter i forhold til eksisterende kunnskap kreves oversikt over kunnskapsbasene og tidligere forskning i lærerutdanning, fag- og yrkesdidaktikk og helse- og sosialfag. I mars 2001 engasjerte KUPP følgende personer til å utarbeide en kunnskapsstatus på hvert av disse fagområdene:

Høgskolelektor Alf Gunnar Eritsland, Høgskolen i Oslo:
Allmenn- og førskolelærerutdanning.

Professor Sigmund Ongstad, Høgskolen i Oslo: Fagdidaktikk.

Professor Anne-Lise Høstmark Tarrou, Høgskolen i Akershus:
Yrkesdidaktikk.

Førsteamanuensis Herdis Alvsvåg, Høgskolen i Bergen:
Helsefag.

Førsteamanuensis Anne Marie Støkken, Høgskolen i Agder:
Sosialfag.

Professor Lars Inge Terum, førsteamanuensis Finn Daniel Raaen
og førsteamanuensis Anders Havnes, Senter for
profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo: Profesjonskvalifisering og
profesjonsutøvelse.

Brevet fra KUPP (14.03.02) angir hvilke spørsmål og tema som er aktuelle for arbeidet:

I programplanen til KUPP blir det vist til at det ikkje finst noka samla oversikt over kunnskapsstatus og forskingsbehov på dei områda som programmet skal dekke. KUPP ønskjer derfor å komme i kontakt med personar som kan engasjerast i arbeidet med å lage ei oversikt over kunnskapsstatus og forskingsbehov når det gjeld helse- og sosialfag, lærarutdanning, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Med utgangspunkt i programplanen for KUPP og dei prosjekta som har fått støtte, ønskjer KUPP ei oversikt over

- kva prosjekta vil kunne gi kunnskap om innanfor det aktuelle fagfeltet
- i kva grad dei fagområda som blir skisserte i programplanen, blir dekkja gjennom prosjekta
- ei vurdering av kva tema eller område det vil vere aktuelt å forske på vidare framover
- eventuelle nye tema eller område som er relevante i denne samanhengen

1.5. Kunnskapsstatus – noen hovedtrekk og forskningsbehov

1.5.1. Noen hovedtrekk

De seks kunnskapsstatusrapportene ble levert våren 2003. Forskerne har nærmet seg oppgaven fra ulike innfallsvinkler og med ulik

vektlegging, noe som gjør rapportene nokså forskjellige. Noen tar utgangspunkt i at det først og fremst er praksisfeltet, ikke teori og metode som konstituerer fagene og fagenes kunnskapsgrunnlag og kartlegger forsknings- og prosjektaktiviteten ut fra dette perspektivet. Andre tar utgangspunkt i forholdet mellom en erfaringsbasert og en teoretisk læringskultur. Et tredje utgangspunkt er å legge vekt på profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse som en felles arena og understreke den tette forbindelsen mellom disse. Tre instanser synes ut fra dette å være viktige for profesjonskvalifisering: grunnutdanningen, arbeidsorganisasjonen og videreutdanningen, og disse elementene står i et tett forhold til hverandre.

Flere av kunnskapsstatusrapportene gir fyldige oversikter over pågående forskning i feltet, også forskning som går langt ut over de prosjektene som har fått bevilgninger fra KUPP-programmet. Samlet sett bidrar den vide innfallsvinkelen til å gi et nyansert bilde av hva de ansatte i statlige høyskoler og samarbeidsinstitusjoner ser som viktig og relevant å utforske, samtidig som det tydeliggjør hva som ikke synes relevant.

Rapporten for allmennlærerutdanninga tar opp dilemmaet mellom praktisk lærerdyktighet kontra teoretisk kunnskap. Disse to aspektene utgjør rammen for framstillinga både når det gjelder oversikt over forskning og framtidige forskningsbehov. Hvilket reelt handlingsrom har utdanningsinstitusjonene til å forme en fleksibel utdanning som gir studentene best mulig grunnlag for yrket? Analysen av fagdidaktikk viser at fagdidaktikk som forskningsfelt har endret seg mye i de siste

10 - 15 årene, og fagdidaktikk både som forskningsfelt, som begrep og som fenomen blir problematisert. Det samme gjelder yrkesdidaktikken. Den utgjør et sammensatt forskningsfelt med uklar avgrensning mot andre forskningsfelt, og forskningen retter seg både mot utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv.

De forskjellige områdene som faller inn under helse- og sosialdelen i KUPP har utviklet hver sine spesifikke forskningsfelt, som dels reflekterer ulike faglige tyngdepunkt og dels viser hvordan forskningsinteresser er knyttet til sterke grupper. For eksempel er det i sosialt arbeid et klart faglig tyngdepunkt i interessen for barnevernsforskning, det er forholdsvis stor interesse for et komparativt perspektiv, og mange prosjekter har et profesjonspolitisk perspektiv. På den andre siden har det vært liten interesse for velferdspolitiske tema og omtrent ingen interesse for å integrere kjønnsperspektivet. Når det gjelder helsefagene, viser oversikten at et stort antall hovedfagsoppgaver har to klare tyngdepunkter, nemlig profesjonsutøvelse og pasienterfaringer, mens det for øvrig er stor bredde i temavalg.

1.5.2. Framtidige forskningsbehov

Kunnskapsstatusrapportene gir gode oversikter over hva som er gjort av forskning på de respektive områdene, hva som pågår, og - mer indirekte - hvilke område som mangler forskning. Vanskeligere er det å se hvilke konkrete forskningsbehov som er aktuelle i framtida. Samfunnet forandrer seg raskt, og dette skaper nye behov som var lite kjent og lite relevante for bare få år tilbake. Et eksempel er gjennomgripende trekk ved ungdomskulturen som bl.a. gjør at ungdom har

andre forventninger til framtidig karriere og yrkesliv og søker andre utfordringer enn tidligere. Dette kan virke inn på studentenes studiemotivasjon og innstilling til utdanning og framtidige yrkesroller, og yrkesengasjementet kan ta andre former enn tidligere.

Alle bidragene legger vekt på at utdanningsinstitusjonene står foran nye oppgaver og utfordringer. Disse kommer fra myndighetene, fra ungdomskulturen og fra arbeidsorganisasjonene.

Kvalifikasjonskravene i arbeidslivet endrer seg stadig, og livslange yrkesløp innefor en og samme stilling og på samme arbeidsplass blir mindre vanlig. Eritsland legger vekt på at det trengs både system- og kulturorientert forskning som legger vekt på å studere den faktiske situasjonen slik den ser ut i dag, og at det også trengs forskning som tar sikte på å fange opp forandringer i ungdomskulturene i et samfunn i rask endring. Lærerollen vil bli stilt overfor nye krav. Nye politiske ideologier, lovendringer og reformer, markedskreftenes økende posisjon innenfor skole-, helse- og sosialtjeneste, nye teknologier osv, kan føre til helt nye organisatoriske vilkår for yrkesutøving.

Problematisering av og ny forståelse av hva som er god yrkeskunnskap og -utøving, god undervisning og behandling, vil trolig gjøre seg gjeldende på alle fagområdene. I flere av rapportene blir det for eksempel vist til at økende krav til kvalitetssikring og evaluering vil prege både undervisning og yrkespraksis.

Når det gjelder yrkesdidaktikk som forskningsfelt, legger Høstmark Tarrou vekt på å fange opp endringstendenser i undervisningsfeltet. Ett spørsmål er om det er viktig å konsolidere ulike felt som

homogene felt, eller om dagens undervisningssituasjoner vil kreve et større mangfold. Flere er inne på praksis kontra teori, yrkesutøving kontra utdanning, og at store omstruktureringer gjør de to arenaene til møteplass mellom gamle og nye utfordringer og krav. I denne sammenhengen blir kontekst viktig, det kreves en fag- og situasjons-tilpasset didaktikk. Det er ikke slik, understreker Ongstad og Tarrou, at alle fagdidaktiske prinsipper er overførbare til enhver yrkes-utdanning.

Raaen, Havnes og Terum peker i sin kunnskapsstatus på at det sentrale i i framtidig forskning må være å få bedre kunnskap om samspillet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøving, og mellom kvalifisering i utdannings- og arbeidsorganisasjonen. Dette omfatter ikke bare den formaliserte undervisningen, det er nødvendig å inkludere også ikke-formalisert internopplæring ettersom det aldri vil være enkelt å fastslå nøyaktig hvor læring skjer og hvilke arenaer som er de mest fruktbare for læring. Hovedanliggendet i denne rapporten er den nære sammenhengen mellom grunnutdanning, arbeidsorganisasjon og videre- og etterutdanning og at søkelyset må rettes mot den lærende aktøren i både utdannings- og yrkeskonteksten.

Alle kunnskapsstatusrapportene legger vekt på at feltet er sammensatt, men også på verdien som ligger i at de ulike feltene gjennom dialog bidrar til å utvikle hverandre. Ongstad framhever at begreper som ”fagdidaktikk” og ”fagdidaktisk forskning” må være i stadig utvikling og at forskningen må skje innenfor og på tvers av fag, i tillegg til at brukeren er sentral. Forskningen må også ses i sammenheng med

skole- og utdanningsnivå. Alvsvåg peker på at det i helsesektoren er behov for forskning som belyser helsefagene i sine sosiale omgivelser, dvs. hvordan en stadig strøm av reformer og lovendringer griper direkte inn i både utdanningens og utøvernes praktiske hverdag. I sosialfagene understreker Støkken at store og raske fageksterne endringer (kulturelle, politisk, organisatorisk, økonomiske og teknologisk) øker behovet for forskning om hvilke implikasjoner dette har for fagene. Dette gjør det også nødvendig med økt kunnskap og en skjerpet bevissthet om fagenes grunnlagsproblemer.

Til sammen gir de seks analysene et bilde av en sammensatt virkelighet der det ikke gies noe entydig svar på hva som er riktig kurs framover. Det som imidlertid vektlegges som viktig framover, er åpenhet og fleksibilitet og en vilje til å problematisere flest mulig aspekter, teoretisere feltet og studere praksisutviklingen nøye på de respektive arbeidsområdene.

1.6. Programstyrets vurderinger og tilrådinger

Programstyret vurderer KUPP som et viktig bidrag til å synliggjøre både forskningsbehov og bidra til kompetanseheving innenfor de områdene KUPP representerer. Samtidig er det åpenbart at profesjonsutdanning og -utøvelse innenfor helse- og sosialfagene, lærerutdanning og fag- og yrkesdidaktikk er langt fra utforsket. En årsak til dette er at forskningsfeltene er relativt nye, men samtidig i sterk utvikling. Det er likevel store ulikheter i omfang og kvalitet på

forskningen institusjonene imellom og innenfor den enkelte institusjon. I et samfunn hvor endringer skjer relativt raskt, blir det tverrfaglige forskningsperspektivet stadig viktigere, og grensene for profesjonsforskningen blir mindre tydelige. Profesjonsforskning bør i sitt vesen være meget fleksibel og ta inn over seg de samfunnsmessige endringene som konstituerer nye problemstillinger på tvers av etablerte faggrenser, samtidig som det fortsatt gjenstår mye for å opparbeide forskningskompetanse og gode forskningsmiljø innenfor flere av KUPP sine forskningsfelt. Hovedutfordringene for den framtidige profesjonsforskningen er flere:

1. Stadige endringer

Et viktig aspekt her er stadige endringer når det gjelder utdanning og yrkesliv både i form av endringer i lover og regler og endringskrav med utgangspunkt i fagfeltene selv. Felles for profesjonsutdanningene er at det vil være viktig å utforske fagdidaktiske prinsipper i utdanningen som legger grunnlag for dyptgående engasjement og forskningsmessige holdninger hos studentene som skal ut i et yrkesfelt som er i stadig endring. Det skulle tilsi forskning om yrke og utdanning som ser kunnskapstilegning som en sosial virksomhet i lokale kulturer. Det vil da være viktig å undersøke de holdninger og handlinger som kreves i utdanningen i forhold til yrkesmessige krav, altså en kontekstuell læring avhengig av sosial praksis, relasjoner og posisjoner i forhold til arbeidsoppgaver og medaktører.

2. Nye styringsmodeller

I løpet av programperioden har programstyret erkjent at det er behov for mer forskning som studerer forholdet mellom styring, ledelse og utøvelse av praksis. Dette har blitt ytterligere aktualisert gjennom reorganiseringen av helsesektoren og innføring av regionale helseforetak. Flere reformer er også underveis i sosialsektoren. Styringsmodeller fra "New Public Management" blir i økende grad tatt i bruk, noe som medfører større vektlegging av enhetlig ledelse, transparens, dokumentasjon og resultatkontroll. Krav om faglig dokumentasjon av effekten av ulike tiltak har aktualisert nye konsepter som "evidensbasert praksis". I sum øver dette et press mot større grad av standardisering og regulering av praksisutøvernes autonomi. På den annen side legges det også fra politiske myndigheter større vekt på brukernes rett til å delta i utforming av tiltakene (brukermedvirkning) og individuell utforming av tiltak og behandling. En overordnet problemstilling her er grensene mellom styring og fag, og om "styring blir fag" ved at man implisitt endrer profesjonsutøvernes roller, måter de kan utøve sine fag på og deres relasjoner til brukerne. Dette er vesentlige spørsmål som det er behov for å studere nærmere.

3. Utdanningskvalitet

Nye reformer og endringer i strukturer, innhold og læringsformer i utdanningene vil medføre økende krav til evaluering av undervisning og yrkespraksis. Forskning vil være en nødvendig forutsetning for å se på konsekvenser av endringene. Kvalitetsreformen vil f.eks

aktualisere forskning på læring og evaluering i de spesifikke fagkulturene innenfor profesjonene.

4. Mangfold av læringsarenaer

Læring skjer gjennom formalisert undervisning, men også i ikke formaliserte opplæringsarenaer både innenfor og utenfor arbeidsorganisasjonen. Søkelyset bør settes på den lærende aktøren innenfor dette mangfoldet av læringsarenaer.

5. Tverrfaglighet

Det bør satses på profesjonsforskning som sprenger de tilvante faggrensene og som har sitt hovedfokus rettet enten mot nye fagområder, eller mot det tverrfaglige. I et samfunn med raske endringer i kompetansebehov er det grunn til å tro at en slik grensesprengende forskning vil bli stadig viktigere, både som legitimering og referanseramme for profesjonsutdanning og utøvelse.

6. Fagenes didaktiske selvforståelse

Det bør fortsatt satses på å etablere og videreutvikle fagdidaktiske forskningsmiljøer ved høyskoler og universiteter. Dette bør gjøres for å sikre at etablerte fag utvikler en didaktisk selvforståelse relatert både til teori og praksis. Grunnleggende fagdidaktisk forskning vil her bl. a. gjelde fagets legitimering og utvikling, fagets uttrykksformer og bruksområder, og hva som konstituerer fagets didaktiske egenart i forhold til andre relaterte fag. Den faglige selvforståelsen er også viktig for et fruktbart tverrvitenskapelig og tverrfaglig samarbeid.

7. Fagenes grunnlagsproblemer

På tross av de mange ulikhetene innenfor de ulike fagene er der også mange felles problemstillinger. Fagenes ulike tradisjoner har imidlertid ført til ulike og til dels mangfoldige teoretiske begreper og perspektiver som dette blir artikulert gjennom. Dette kan være til hinder for kommunikasjonen om felles problemstillinger mellom fagene. Det trengs forskning på fagenes felles grunnlagsproblemer som kan bidra til at denne kommunikasjonen bedres.

2. Kunnskapsstatus med vekt på allmenn- og førskolelærerutdanning

Høgskolelektor Alf Gunnar Eritsland, Høgskolen I Oslo.

2.1. Innleiing

2.1.1. Om oppdraget og forskingsoversynet

- Norsk lærerutdanning må bli meir profesjonsorientert! Dette er konklusjonen i Stortingsmelding 16 (2001-2002), Kvalitetsreformen, Om ny lærerutdanning, Mangfoldig - krevende - relevant. Det er også grunnlaget for dei nye rammeplanane for lærerutdanningane som er sette i verk 2003. Er dette ein konklusjon som får støtte i forskinga? Etter å ha gjennomgått forskning på lærerutdanning frå dei siste 15 åra, meiner eg svaret er eit klart ja. Men kva betyr dette? Kva er profesjonsretta lærerutdanning? Kan forskinga svare også på det spørsmålet?

Denne utgreiinga er skriven etter oppdrag frå NFR med utgangspunkt i programplanen for forskingsprogrammet KUPP. Oppdraget gjeld allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning. Utgreiinga tar opp forskning knytt til hovudområda i programplan og har ein omtale av forskingsprosjekt om LU som har fått støtte gjennom KUPP. Prosjekta

i KUPP-programmet er sett i samanheng med andre forskingsbidrag. Eg viser til problemstillingar forskarane behandlar, kva konklusjonar vi kan trekke ut av forskinga og kva behov eg ser for vidare forskning.

Det er ikkje intensjonen å gi eit fullstendig bilde av norsk forskning på LU, men heller å teikne eit kart over dei områda forskinga har konsentrert seg om. I oversynet har eg tatt med bidrag som ligg nærare utviklingsarbeid der desse tar opp tema eller problemstillingar som elles er lite eller ikkje forskingsmessig behandla. Innan same tema eller problemstilling er det tatt med det bidraget som har størst forskingsmessig forankring og breidd. Det kan vere eit problem med utvalet at bidraga har ein så variert metodisk tilnærming, eller at fleire bidrag er lite avklara metodisk. Når utvalet er blitt slik det er, har det samanheng med målet for artikkelen, å vise breidda av forskingsansatsen på feltet og problemstillingar for vidare forskning.

2.1.2. Fins lærarutdanningsforskning som felt?

Lærarutdanninga har i det meste av si historie hatt ein sentral plass i den offentlege debatten. Det har samanheng med at utviklinga av norsk skole blir knytt til lærarens kompetanse og dermed til kvaliteten på lærarens utdanning. Det er grunn til å undersøkje om forskingsinnsatsen på dette området samsvarar med den sterke offentlege merksemda. Ein måte å stille problemet på er å spørje om forskning på lærarutdanning er blitt etablert som eige forskingsfelt.

Dersom kriteria for eit forskingsfelt er eigne forskingsprogram, studiar på hovudfags- eller masternivå, professorat, forskingsrapportar,

lærebøker og tidsskrift, må vi innsjå at relativt lite av dette er etablert når det gjeld forskning om lærarutdanning. LU-forskinga er ein ung forskingstradisjon. Den har til no ikkje vore samla i eige forskingsprogram. I 1989 vart Program for utdanningsforskning (PUF) oppretta. Programmet finansierte meir enn 70 prosjekt, av dei var eit lite mindretal prosjekt om lærarutdanning. I 1992 støtta PUF 161 prosjekt, av desse hadde fire prosjekt hovudfokus på kvalifisering av læraren. Same året publiserte programmet ein oversikt med tittelen ”Hvem gjør hva i utdanningsforskning?”. Her blei 50 prosjekt frå dei ulike institusjonane registrerte og omtala. To av desse var retta mot LU. Året etter blei programmet avslutta og oppsummert blant anna med artikkelsamlinga ”Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg.” (Langlo, 1994).

2.1.3. Systematisering av forskning om LU

Forskinga om lærarutdanning er gjennomført ut frå ulike fagtradisjonar som sosiologi, statsvitskap, psykologi, etnologi, pedagogikk. Dette faglege spennet gir eit metodisk, men også tematisk mangfald som det er krevjande å spore mønster i. Skal vi få eit overblikk, er det derfor nyttig å finne ein modell som fangar opp dei ulike tilnærmingane. Ein slik modell kan vere å omtale forskinga ut frå kva *tema* som er behandla forskingsmessig.

I programdokumentet for KUPP er ”Tema 4, Profesjonenes utdanning og kompetanse” aktuelt når det gjeld denne rapporten. I programplanen er dette temaet omtala slik: ”Hit hører alle prosjekter som

behandler organiseringen og innholdet i profesjonsutdanningen.”

Programplanen nemner fire nøkkelspørsmål knytte til dette forskningstemaet:

- ”Hvordan er utdanningsveiene for profesjonen organisert, og hvilket innhold har de?
- Hvordan er forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningen? Hvilken plass har praksis i den totale utdanningen, og hvilke praksisbegrep gjør seg gjeldende?
- Hvilke kunnskaper og relasjoner er sterke, og hvilke har mindre betydning i forholdet mellom utdanning og profesjonsutøvelse?
- Hvordan er læringsprosessene i utdanningen yrkesrettet?”

(Programplanen for KUPP, pkt 3: *Mål for forskningsprogrammet*)

Når det gjeld kategoriseringa i oversynet, står eg i gjeld til Peder Haug, Inger Anne Kvalbein og Trygve Bergem, og ikkje mist KUPP`s programdokument. Rapporten er organisert ut frå følgjande hovudtema:

Tema A: Korleis lærarutdanninga er organisert

Tema B: Lærarutdanninga og profesjonsrettinga

Tema C: Lærarutdanninga og kunnskapen.

2.2. Forsking på lærarutdanning

2.2.1. Tema A: Korleis lærarutdanninga er organisert

Kunnskapsstatus og forskingsbehov

Styring og struktur i norsk lærarutdanning har vore omtala i historiske utgreiingar, bøker om organisasjon og styring, og ikkje minst i evalueringsrapportar. Det dreier seg om vilkår for, trekk ved og effektar av styringsideologi og -praksis på alle nivå: globalt, nasjonalt, institusjonelt og individuelt.

Det mest markante trekket ved styringa innan utdanningssystemet på 1990-talet er trua på styring via overordna politiske grep. Omfattande reformer blei sette i verk i høgskole-systemet, reformer som endra rammene også for LU. Desse reformene blei initierte med politiske utgreiingar som beslutningsgrunnlag og er implementerte i utdanninga gjennom evalueringar og nye lover, forskrifter og læreplanar. At dei organisatoriske reformene endra LU, gir forskinga grunnlag for å meine. Korleis endringane kjem til uttrykk, og kva følgjer dei får for undervisning og læring, for lærarens kvalifisering, kan vi endå ikkje slå fast. Her ligg ei av utfordringane for framtidig forskning.

Ei side ved utviklinga er den faglege styrkinga og konsentrasjonen i sterkare forskingsmiljø. Evalueringane til Michelsen (1997) og Norgesnettrådet (2002) viser at det er grunn til å analysere også denne sida ved LU nærare. Bare på den måten kan vi seie noe om kva konsekvensar satsinga kan få for studiemiljøet, det faglege nivået og

undervisnings-formene, og dermed på LU som yrkesførebuande studium.

Forskningsbidrag

Historisk omtale av LU

Dahl (1959) gir den mest dekkjande og grundige historiske framstillinga av norsk lærarutdanning. Framstillinga omhandlar tida frå starten i 1826 til 1959. Harbo (1969) skriv særleg om den tidlege historia. Tveiten (1994) skriv om private lærarskolar frå tidsrommet 1890-1947, med eit utval av 4 skolar. Solberg (1996) omtalar utdanningas historie gjennom ein analyse av lærebøkene i pedagogikk for tidsrommet 1902-1938.

Etter Dahl har forskarar ført vidare den historiske omtalen (Eikeseth, 1988, Sæther, 1989). Fleire bidrag i det store skoleforskningsprosjektet *Teori og praksis i den nye lærerutdanningen* (Harbo, 1969), tar opp den historiske dimensjonen ved LU. Dette gjer også Solberg (1997) i ”Fagdidaktikk som disiplin i almenlærerutdannelsen”. Mange bidrag omtalar utviklinga av LU sett frå perspektivet til ein institusjon, ofte i form av ei jubileumbok, for eksempel *Brusling* (1994), som omtalar historia til Barnevernsakademiet. Andre forfattarar har lagt an eit meir heilskapleg perspektiv på yrket og yrkeskvalifiseringa, som for eksempel Greve (1995), ”Førskolelærernes historie”.

Slagstad (1998) gir i ”De nasjonale strateger” ein sosiologisk analyse av ideologiske straumdrag i norsk kultur gjennom 150 år, sentrert rundt grupper og enkeltpersonar og deira innverknad på samfunns-

utviklinga. Slagstad tillegg læraren ei sterk rolle i preginga av det moderne Norge. Etter hans syn var læraren formidlar av ei samfunnsånd i åra då "venstrestaten" rådde grunnen, då landet fekk sjølvstende og utvikla sin nasjonale identitet. Framstillinga hans krinsar om norsk pedagogisk utvikling og brytinga mellom sentrale personar innan lærarutdanninga og innan pedagogisk tenking og forskning. Særleg vekt legg han på striden mellom den rasjonalistisk-positivistiske tradisjonen, personifisert ved Johs Sandven, og den humanistisk-etiske, personifisert ved Erling Kristvik. Slagstad gjev Kristvik ikkje lite av æra for at norske lærarar utvikla ei etisk basert samfunnsånd og rolleforståing som etter hans meining viste sin styrke då lærarane stod opp mot Quisling under krigen, og fekk han til å utbryte: "Dere lærere har ødelagt alt for meg". (Jmf. Solberg, 2002, s. 110).

Nilsen (1997) ser allmennlærerutdanninga som ein "text expressing the dominating views on knowledge in the society at a given time and a given cultural context." (Nilsen, 1997). Trass i at lærarutdanninga slik uttrykkjer nasjonale kulturelle tendensar i utdanningspolitikken, finn Nilsen at internasjonale endringar i stadig større grad slår inn også i styringa av norsk LU. Ho undersøker norsk ALU i samanheng med reformene på 1990-talet, og ser dei i samanheng med samfunnsendringar, også globale tendensar, slike dei er formulerte bl.a. av Buchberger (1995).

Brekke (2000) skildrar i dr.avhandlinga "Lærerutdanning i nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder" utviklinga av LU med eit spesielt fokus på didaktikken ved institusjonen Tromsø Lærerskole frå

starten i 1826 til 1940. Studien viser at utviklinga av LU-didaktikk før 1940 i denne institusjonen har gått gjennom ein stille revolusjon når det gjeld pedagogisk kode. Frå ein kode dominert av lærarstyring, lærardominans, til mindre lærarstyring, frå tendensen til å legge vekt på praksis, til å legge meir vekt på teori, frå eit formalt utdanningsideal, til eit materialt og tilbake til eit formalt, frå ein synleg pedagogikk med sterk vekt på skilje mellom fag og strenge åtferdsnormer, til ein meir usynleg pedagogikk med meir integrasjon og mindre strenge reglar. På same tid viser studien at det har vore ein del konstantar i LU-didaktikken. Omsorg for den enkelte students velferd, trua på overføring av undervisningsmetodar frå LU til framtidig læraryrke, utdannaren som ein profesjonell modell for lærarstudenten og medvitet om det viktige ved praktisk lærarerfaring, har på ein eller annan måte alltid stått sentralt.

Strømnes (1999) er den første som systematisk undersøker praksisopplæringa i LU i historisk lys. Strømnes fører i denne framstillinga linjene lenger fram enn Dahl, og gir også ei større breidd i framstillinga av dei ulike formene for LU enn Harbo. Likevel summerer Strømnes opp med at det ”er behov for ei meir uttømmende gransking av og utgreiing om praksis- og øvingssida i utdanninga av lærarar for grunnskolen” (Strømnes, 1999). Fleire er i gang med praksisrelatert forskning (sjå s. 14-15).

Heggem leiar prosjektet Profesjonell identitet mellom tradisjon og fornying, som blir støtta av KUPP. Andre hovudbolken av dette

prosjektet studerer oppfatningar av kva som konstituerer den profesjonelle læraren i perioden 1890-2000 (NFR, 2001).

Styring og struktur i LU

Nasjonal politisk styring har vore eit særtrekk ved LU sidan staten for første gong tok ansvar for utdanninga av lærarar ved å etablere lærarseminaret på Trondenes i 1826. Inga utdanning utanom grunnskolen har vore omfatta med så stor politisk og byråkratisk interesse. Det har blant anna vist seg i at LU er den einaste profesjonsutdanninga som har hatt eiga lov (frå 1974 til 1994) og at det var eit eige tilsynsorgan for lærarutdanninga, oppretta som ein eksamens-kommisjon i 1895. Kommisjonen skulle ha tilsyn til det faglege nivået i utdanninga. Organet blei seinare kalla Lærerskolerådet, og til sist Lærarutdanningsrådet. Rådet blei lagt ned i 1998.

Dei mange politiske initiativa når det gjeld organisering og innhald i LU kan tyde på manglande tillit til endringsviljen innan utdanninga. Eikeseth (1993) meiner at behovet for legitimering kan forklare den mye omtala treigheita i reformene i LU. Lærarstudentane blir ikkje bare forklart kvifor dei bør utføre ei handlinga framfor ei anna, men kvifor ting er som dei er. Med si kopling til norsk grunnskole er LU, og særleg allmennlærarutdanninga, ein del av maktstrukturen i samfunnet, hevdar Eikeseth. Derfor meiner ho også at ”den store forandringa i LU må skje i ALU”. (Eikeseth, 1993).

Karlsen (1993) gjennomførte i 1993 ein forskingsmessig analyse av styringssystemet i høgre utdanning. Her summerte han opp kva konsekvensar endringane av systemet kan få for LU. Rapporten viser at det er ein sentraliseringstendens i reformene som blei starta på slutten av 1980-talet. Trass i idealet om desentralisering har det vist seg at dei politisk initierte reformene representerer ei bevisst sentral styring av lærarkvalifiseringa. Spørsmålet blir stilt om LU i den nye høgskolestrukturen saman med andre profesjonsutdanningar vil bevare sin eigenart eller få endra profil.

I boka "Utdanning, styring og marked" (Karlsen, 2002) blir LU sett i eit historisk og globalt perspektiv. På linje med Nilsen (1997) ser Karlsen på dei globale marknadskreftene som stadig sterkare premissleverandørar for beslutningsprosessen også i LU. Særleg tar han for seg den marknadsliberale trenden på 1990-talet, og viser kor sterkt den slår inn i norsk utdanningspolitikk. Han meiner at trenden i vårt globaliserte samfunn går i retning av deregulering og depolitisering, innan utdanningssystemet frå statleg regulering til marknadsmessig deregulering. Dette viser seg i at studieprogramma har gått frå å legge vekt på klassisk og allmenn danning til å legge vekt på ei utdanningsorientert skoleforståing med mål å produsere kvalifikasjonar med tanke på ein marknad.

Karlsen er leiar av forskingsprosjektet Styring og organisering av norsk allmennlærerutdanning, støtta av KUPP. Målet med studien er å kartlegge og analysere styring og organisering av norsk allmennlærerutdanning på nasjonalt nivå (makro) og på institusjonsnivå (mikro) på 1990-talet. Studien gjennomgår styringsteori i relasjon til utdannings-

området, politisk diskurs om norsk allmennlærerutdanning, kva posisjonar ein finn hos involverte aktører, deira profesjonsforståing og kva påverknad dei har. Karlsen analyserer også lærarutdanningsdiskursen for å ”forstå hva som konstituerer den profesjonelle læreren når det gjelder faglig dyktighet, sosiale evner, holdninger og etisk standard.” (NFR, 2001).

Riksaasen/Hatlevik (2000) omhandlar styring og regulering av tre yrkesretta høgskoleutdanningar i fire land. Rapporten omtalar styringa og regulering av LU i Norge, England, Finland og Nederland. Rapporten tar for seg kva instansar som har innverknad på studieprogramma. Ein ser særleg på kva reguleringsformer styresmaktene nyttar, i kva grad det er autonomi for institusjonane og kva profesjonsorganisasjonane har å seie i avgjerdsprosessane. Bakgrunnen for studien er bl a debatten om bruk av rammeplanar som styringsinstrument i norsk høgare utdanning. Rapporten viser at alle landa har ei eller anna form for sentral styring av utdanningane, men at detaljeringsgraden og formene for regulering varierer.

Forholdet mellom nye organisatoriske rammer og innhaldet i lærarutdanningane er tatt opp i seinare evalueringar om høgare utdanning som også omfattar LU. Norgesnettrådet (2002) gjennomførte i 2001 ei evaluering av fem høgskolar som gir lærarutdanning: førskolelærerutdanninga ved Agder, Hedmark, Vestfold, Dronning Mauds Minde og allmennlærerutdanninga ved høgskolane i Bodø, Finnmark, Telemark, Østfold, og ved Norsk lærerakademi. Evalueringa omhandlar ulike sider ved opplæringa, og

viser at mange institusjonar arbeider med system for kvalitetssikring. Dei fleste respondentane meiner at utdanningsprogrammet har store veikskapar. Det manglar mye når det gjeld samanheng mellom teori og praksis. Rammeplanane er for omfattande og for detaljerte. Det blir for mye opp til den enkelte student å skape heilskap og samanheng. Mange opplever studiet som lite profesjonsorientert, dei får for lite pedagogikk og didaktikk, og dei klagar på sviktande kommunikasjon mellom ulike grupper av tilsette. Det studentane opplever som positivt, er arbeidet med dei emna som den enkelte høgskolen satsar på som sin spesialitet, for eksempel IKT og internasjonalisering. Utvalet slår også fast at etablering og bruk av system for tilbake-melding på undervisninga og studieopplegg er svært personavhengig. Vurderingsformene fokuserer stort sett på undervisninga og forholdet mellom student og lærar, i liten grad yrkesrelevansen til utdanningsprogrammet.

Når det gjeld vurderinga av kvaliteten på studia, viser evalueringa at brukarane (Statens Utdanningskontor og rektorar) saknar opplæring i *lærerhandverket*, det som skal til for å få ein klasse til å fungere, å kunne skape eit godt læringsmiljø, å kunne vurdere alle elevgrupper i forhold til læreplanens fagmål og mål om tilpassa opplæring. Institusjonane er blitt for akademiske, understrekar respondentar frå praksisfeltet. Studentane kan for lite om lese- og skriveopplæring. Mange av dei meiner at problema har samanheng med at dei som underviser i lærarutdanninga har manglande erfaring frå og kontakt med skolen.

Evalueringa slår også fast at eit fagleg høgt kompetent personalet treng friare rammer for å lage eit godt læringsmiljø for studentane retta mot deira seinare yrke i barnehage og skole.

For førskolelærarutdanninga blir utviklingspotensialet knytt til planlegging, gjennomføring og formidling av FOU-arbeid. Tilbod om kompetanseutvikling kan også dempe mange av dei konfliktane ein ser for seg kan oppstå ”når tradisjonell utdanning står framfor utfordringar og forandring i en ny høgskolesituasjon.” (Norgesnettrådet, 2002).

Michelsen og Homme (1997) gjennomførte på oppdrag frå Norges forskningsråd ei undersøking av utdanningsprogramma for lærarutdanningane ved Høgskolen i Agder og Høgskolen i Bergen. Undersøkinga var ein del av ”Evaluering av høgskolereformen” (NFR, 1998). Målet var å vurdere kva verknad den nye integrerte institusjonsstrukturen (etter 1994) hadde på fagtilboda og individuelle reaksjonar på den nye strukturen. Særleg la ein vekt på å finne ut om intensjonen om meir kontakt mellom tidlegare skilde institusjonar og fag hadde slått til, om enkelte institusjonar eller miljø hadde fått ein dominerande plass innan dei nye institusjonane. Rapporten viser kva plass lærarutdanningane hadde fått i forhold til dei tidlegare distriktshøgskolemiljøa.

Evalueringa synest å vise at fagleg synergi og faglege samarbeidsrelasjonar har så ulike vilkår i dei to analyserte institusjonane at det er vanskeleg å samanlikne dei. Det er på ein måte snakk om to ulike

reformer, eller to prosessar starta av eitt og same initiativ (fusjonsprosessen). Sannsynlegvis vil det vere umuleg å trekke klare konklusjonar om kva som er ”mest vellukka” av dei to strukturane når det gjeld lærarutdanninga. Svaret ein leitar etter er avhengig av kva ein har som kriterium for vellukka lærarkvalifisering.

NOU (1996:22), Lærerutdanning. Mellom krav og ideal, la grunnlaget for ei sterkare sentral styring av norsk LU.

”Allmennlærerutdanningen må få en sterkere nasjonal styring gjennom større bindinger i rammeplanen.” (s. 213). Denne delen av meldinga kom det til å bli sterk strid om. Stortingsmelding 16 (2001-2002) har sidan gitt nye politiske signal. Det blir her lagt vekt på den fridommen institusjonane har til å forme eiga utdanning ut frå færre (men klarare) sentrale rammer. Rammeplanane som blei utforma med verknad frå 3. april 2003 er kortare, meir overordna, men samtidig klarare på det som skal styrast sentralt eller nasjonalt.

Døme på fagleg styring: Forsking i LU

I Lov om Universitet og høgskolar (1997) blir det slått fast at undervisninga i LU skal vere forskingsbasert. Sidan institusjonane blei høgskolar har institusjonane hatt ei sterk utvikling når det gjeld forskings- og utviklingsarbeid. I dag blir 20-25% av personalressursane sett av til forskning.

Diskusjonen om styring av forskinga er aktuell i LU sidan dette er eit sterkt ekspanderande område innan utdanninga. Det er ei viktig strategisk oppgåve å gi føringar når det gjeld satsinga på forskning og

kor snevert ein skal definere forskingsoppgåvene og i kva grad ein skal styre forskinga inn mot aktuelle felt eller problemstillingar. Det vil i mange institusjonar vere ei aktuell problemstilling å drøfte om ein skal støtte det ein ofte kallar "reint" fagleg forskning eller forskning med klar utdanningsrelevans, forskning med fagdidaktisk innretning.

Det har blitt stilt spørsmålsteikn ved den forskingsmessige profilen i LU, ikkje minst frå tradisjonelle forskingsmiljø. Roll Hansen (1992) meiner at ein må vere varsam med å stimulere for mye forskning innan dei pedagogiske høgskolane, ikkje minst fordi sterke krefter innan utdanninga sjølv klart har tatt til orde for at profilen på forskinga burde vere knytt til undervisning, formidling av faga, til didaktikk. Han viser til ei utgreiing utgiven av Lærarutdanningsrådet, "Om forskning i lærarutdanninga", skriven av Haug (1992). Her blir det etter Roll Hansens meining tatt "for gitt at den forskningen man planlegger å ha i de pedagogiske høgskolane skal konsenteres om "utdanningsforskning", dvs "forskning om verksemda i og omkring dei institusjonane lærarane vert utdanna for, barnehage og skule."" (Haug, 1992). Roll Hansen meiner at ein lett kan kome til å utvikle eit utvendig forhold til skolefaga i lærarutdanninga dersom ein senterer forskinga om "pedagogikk, didaktikk og kommunikasjon" (Hansen, 1992).

2.2.2. Tema B: Lærarutdanninga og profesjonsrettinga

Kunnskapsstatus og forskingsbehov

I kva grad og på kva måte førebur LU for læraryrket? Forskarar har studert denne problem-stillinga ut frå den nyutdanna lærarens

synsstad. Denne forskinga er oppsummert av Jordell, (1986). Ein ser også dette frå eit fagleg/tematisk perspektiv: Kva lærer studentane i det enkelte faget? Kva kan dei etter avslutta utdanning om klasseleiing eller skole-heim-samarbeid? Kjenner dei skolen som organisasjon eller elevens rettar? Det blir konkludert med at kvaliteten ved LU som yrkeskvalifiserande utdanning i mindre grad dreier seg om studentens vurderingsresultat i enkeltfaga, meir om kor slitesterke og motstandsdyktige deira kunnskapar er i møtet med ei dominerande og til tider invaderande yrkeserfaring. Spørsmålet er om studenten i utdanninga utviklar ein pedagogisk berekraftig kunnskap.

Det trengs forskning som følgjer opp kva lærarar meiner dei har behov for i si yrkesutøving knytt til nye rammer for læraryrket: nye undervisnings- og læringsformer, postmoderne ungdomskultur, barns læringsstrategiar, barns språklege utvikling, møtet mellom kulturar og religionar, norsk som andrespråk, inkludering av minoritetsspråklege studentar, kjønnsmessig ubalanse i lærarkorpset.

Det fins i mange institusjonar døme på tiltak som er meinte å gjere overgangen mellom studium og yrke mindre skakande for dei nye lærarane. Målet er å yrkesrette studia slik at dei blir meir relevante. at kunnskapen skal feste seg i yrkesutøvinga.

LU har ei praktisk-teknologisk orientering, hevdar Bergem (1993). Denne orienteringa gir studentane lite hjelp til å meistre dei yrkesetiske utfordringane dei vil bli konfrontert med. Carlgren (1993) hevdar at utdanninga er retorikktung, at det blir tatt lite omsyn til

lærarens faktiske arbeidsvilkår og utarbeidde meistringsstrategiar. På denne bakgrunnen saknar vi i dag systematiske studiar av lærarens profesjonsetiske dilemma og handlingsdugleik.

2.2.3. Forskingsbidrag

Forholdet mellom LU og dei nyutdanna

Dei første norske studiane om nyutdanna lærarar blei gjennomført av Jordell. I *Det første året som lærer* (1982) og *Nye lærere* (1982, 1986) undersøkte han korleis nyttilsette lærarar såg på si eiga lærarutdanning. Jordell konkluderte med at mange nye lærarar meiner at den eigentlege lærarutdanninga skjer dei første åra i yrket. I ei teoretisk undersøking, Jordell (1989), heldt han fast ved denne konklusjonen.

Hauge (1992) såg på korleis lærarutdanningsinstitusjonen følgde opp dei nyutdanna førskolelærarane. Ho evaluerte dei tiltaka som i dei fire føregåande åra var sette inn for å bøte på det sterke fråfallet det første året i yrket. Rapporten viser at det blei sett i gang eit vidt spekter av tiltak, at deltakarane har vurdert tiltaka som vellukka, og at støtteordninga har auka deira yrkesidentitet.

Hauge (2001) presenterer og evaluerer eit vurderingsprosjekt der nyutdanna førskolelærarar møttest omlag kvar sjetten veke til grupperettleiing. Erfaringane med denne forma for oppfølging av nyttilsette viser at rettleiing i grupper kan gi fordelar både pedagogisk og ressursmessig. Som Rogers og Babinski (1999) seier denne rapporten at for nyutdanna lærarar fungerer eit ikkje-hierarkisk miljø godt som støtte og rettleiing. Nyutdanna er som aktørar i arbeids-

miljøet særleg sensitive, derfor er det f o f i møte med likesinna dei nyttilsette tør utforske og bearbeide sine erfaringar.

På bakgrunn av den positive evalueringa av støtteordninga er det grunn til å merke seg at førskolelærarane likevel bare i liten grad ser samanheng mellom desse positive erfaringane og spørsmålet om deira framtid i yrket. For dei fleste er yrkesstabiliteten klarare knytt til om dei kan få fagleg utfordring og utvikling i yrket, dessutan kva tilbod dei har om etter- og vidareutdanning. Ingen av tiltaka førte til endringar i opplegget for LU, verken når det gjeld grunnutdanninga eller etter- og vidareutdanning.

Ertresvåg (2002) har i si hovudoppgåve i pedagogikk undersøkt "kva som skjer med lærarstudenten når ho har slutta i studiet – og vert lærar". Informantane i denne studien understrekar at mange av dei oppgåvene dei møter i skolen er nye og ukjende for dei, trass i 18 veker rettleia praksis i LU. Ertresvåg meiner ut frå dette at pedagogikkfaget må utvidast og få sitt tyngdepunkt i "felten", og knytast nærare til studentane sine praksiserfaringar. Han viser til forskning som understrekar kor viktig det er for nye lærarar å ha alliansepartar blant kollegaene. Derfor tilrår han ei formalisert ordning med mentorar.

Førebud LU for møtet med barnehagen/skolen?

I dr.avhandlinga *Fra pult til kateter* (1986) gjennomgår Jordell internasjonal forskning om LU. Han viser her at temaet "studentens holdningsutvikling" har stått så sentralt at det for mange er blitt

identisk med forskning om LU. Jordell viser til forskinga som konkluderer med at LU har liten effekt på holdningsutviklinga til studentane. Det er heller ikkje mulig å gi forskingsmessig dekning for at spesifikke tiltak vil fremme holdningsutviklinga. Forklaringar frå Jordell på kvifor LU påverkar studentane så lite er at LUs undervisningspraksis, kunnskapssyn og ”hidden curriculum” motverkar realiseringa av utdanningas offisielle mål, herunder holdningsdanning. Det same gjer påverknad frå rettleiar og andre som evaluerer, klasserommets økologi, skolens byråkratiske struktur og til slutt påverknad frå kollegaer og elevar.

”Hovedproblemet består i at en lærerutdanning som har som mål å fremme en bedre skole ikke vil fungere før dens påvirkninger klinger mot en klangbunn som er utviklet i praktisk skolevirkelighet. (...) De intensjoner man tilegner seg som lærerstudent, synes å gå ganske fort ”in storage”, viser forskningen.” (Jordell, 1986 s. 330).

Jordell konkluderer med at lærarstudentar er gjennomgåande negative i si vurdering av lærarutdanninga, men vurderer ofte øvingsundervisninga positivt.

Solstad (1991) tar i si omtale av LU utgangspunkt i erfaring og forskning som seier at verksemda i grunnskolen bare i liten grad endrar seg trass i nye læreplanar med nye intensjonar. Ho spør: ”Kvalifiserer da ikke lærerutdanningen til nye oppgaver og nye roller? (...) Er det slik at lærerutdanning får liten betydning for praktisk undervisning (...)?” (Solstad, 1991). Solstad belyser korleis lærarutdanning,

tradisjonar og forventningar ved den enkelte grunnskolen og individspesifikke forhold påverkar lærarens handlingsval. Hendar fokus er faget forming. I tråd med Jordell forklarar ho kvifor LU i liten grad påverkar lærarens yrkesutøving på bakgrunn av skiljet mellom teori og praksis i utdanninga. Når læraren går ut i yrket, bli ho ein del av ein sosial samanheng med andre verdiar som ”vaskar vekk” alternative, gjerne såkalla progressive pedagogiske holdningar. Unnataket kan vere, slik også Gudmundsdottir (1989) viser, at det i enkeltfag kan ”setje seg” holdningar som er meir varige. ”Fagsyn medtas fra lærerskolen og tas fram når og om situasjonen gjør det mulig.” (Solstad, 1991)

Solstad konkluderer med at dersom studenten i utdanninga sluttar seg aktivt til eit fagsyn som samsvarar med skolens læreplan, er det meir rimeleg at dette er holdningar som vil vare ved i yrket, trass i at undervisningspraksisen kan stå i kontrast til desse verdiane. Ho konkluderer med at utdanninga må skape medvit om kva prosessar læraren er ein del av i yrkessituasjonen, og lære studenten å tåle ”den usikkerhet det medfører ikke bare å bryte med en tradisjonell skolekode, men å ta i bruk de mer usikre undervisningsformene læreplanen forutsetter.” (Ibid.)

Developmental trajectories and characteristics of teachers' professional certainty er eit forskingsprosjekt støtta av KUPP. Prosjektansvarleg er Erling Roland. Prosjektet har som mål å studere utviklinga av profesjonell sikkerhet og lærarutdanningas relevans for yrkesutøvinga. Uvisse blir sett på som eit grunnleggjande aspekt ved

dagens skole og samfunn. Handtering av uvisse blir forstått som profesjonell tryggleik. Når det gjeld lærarutdanninga, vil Roland undersøke korleis studentar opplever utdanninga, kva utvikling dei ønskjer for utdanninga og korleis deira syn på utdanninga har endra seg etterkvart som dei får erfaring som lærarar. I ei longitudinell undersøking følgjer han to studentar etter at dei har begynt arbeidet som lærar.

Kvalifiserer LU for undervisning i skolens fag?

Norgesnettrådet gjennomførte hausten 2001 ei kartlegginga der ein registrerte kva fag studentane i kulla 1997 og 1999 har hatt i si allmennlærerutdanning (ALU). Dette er interessant dokumentasjon fordi studentane er formelt kvalifiserte til å undervise i alle grunnskolenes fag frå første til tiande klasse. Modellen frå 1999 har ført til ein sterk nedgang i talet på studentar som tar fagleg fordjuping 60 studiepoeng (eitt studieår). Konklusjonen er at den nye modellen fører til at færre studentar kvalifiserer seg for arbeid i ungdomsskolen, færre tar fagleg fordjuping. Fagfordelinga i ALU korresponderer altså dårleg med behovet i grunnskolen.

Med tanke på at ny modell og nye rammeplanar er innført hausten 2003, er dette konklusjonar det er grunn til å følgje opp forskingsmessig i åra som kjem.

Kvalifiserer LU for ein inkluderande skole?

Haug (2001) ser i forskingsprosjektet For alle elevar?

Lærerutdanninga og spesialundervisning i grunnskolen på LU i

perspektiv av kvalifisering, og spesielt kvalifiseringa for å undervise i ein inkluderande skole, med plass også for elevar med særskilde behov. Gjennom fagplananalyse og analyse av holdningar blant studentar og fagleg tilsette i LU finn han at det er stort sprik mellom rammeplanens intensjonar om å kvalifisere lærarstudenten for den inkluderande skolen og realitetane i undervisninga.

Denne ubalansen mellom grunnskolens planar og lærarkvalifiseringa kjem etter Haugs meining av at LU er frikopla statleg og sentral styring. I praksis er undervisninga eit ansvar for den enkelte fagpersonen i utdanninga. Dermed kjem dei emna som engasjerer fagpersonane også til å stå sentralt i opplæringa, sjølv når dette går på tvers av prioriteringane i sentrale og lokale læreplanar. Denne frikoplinga har historiske og kulturelle forklarings-faktorar, og blir av forfatternen omtala som ei form for anarki. For studentane blir resultatet at det er temmeleg tilfeldig kva dei får med seg på det spesialpedagogiske feltet og at dei ikkje kjenner seg klare til å ta fatt på denne delen av arbeidet i grunnskolen. ”Den direkte opplæringa studentane får innanfor dette temaet er samla sett svært liten, elementær og overflatisk og ikkje tilstrekkeleg.” (Haug, 2001).

Kvalifiserer LU for den fleirkulturelle skolen?

På same måte som Haug har analysert i kva grad LU kvalifiserer for ein skole for alle, vil det vere nødvendig å studere nærare i kva grad LU kvalifiserer for den fleirkulturelle skolen. Det er i rammeplanen for ALU og FLU ein føresetnad at dei ulike faga skal inkorporere perspektivet om den fleirkulturelle skolen. Vi har ikkje forskning som

viser i kva grad dette blir gjort, men det er grunn til å tru at innslaget av fleirkulturelt perspektiv er svært avhengig av kva kvalifikasjon og motivasjon den enkelte høgskoletilsette har på feltet. Bergem (1993) har vist i kor liten grad LU har kontroll med korleis rammeplanens mål og intensjonar slår inn i det reelle studietilbodet ved LU, og Haug (1999) viser at dette særleg gjeld område som krev ekstra merksemd og tiltak frå høgskolens side. Det er derfor grunn til tru at kvalifisering for den fleirkulturelle skolen er eit felt som krev særskilde tiltak. Det første tiltaket bør vere at ein kartlegg situasjonen, altså ei forskingsmessig evaluering.

Å auke lærarstudentens kvalifisering for den fleirkulturelle skolen og betre inkluderinga av den fleirkulturelle og minoritetspråklege studenten (og tilgodesjå hans/hennar kvalifikasjonar i studieopplegget) vil vere viktig kvalitetsmål for framtidas lærarutdanning. Det vil derfor vere ei sentral forskingsoppgåve å følgje utviklinga innan LU på dette feltet i åra framover.

Kvalifisering til ei endra lærarrolle

Dale (2001) drøftar i artikkelen Den profesjonelle lærer skilnaden på lærarutdanninga som yrkesutdanning og profesjonsutdanning.

”Profesjonsorientert utdanning er også orientert mot opplæring i nyttige ferdigheter, metoder og i erfaringsbasert refleksjon. Men i tillegg er en profesjonsutdanning innrettet på at lærerstudentene erverver seg strategier for å konstruere ny kunnskap.” (Dale, 2001).

I ei profesjonsutdanning vil den nasjonale læreplanen vere viktig, men her vil ein i utdanninga også øve studentane opp til læreplankritikk, til å sjå måla for opplæringa i lys av dei erfaringane læraren har med læringa, undervisninga og skolen som organisasjon. Dale gir eksempel på at ein LU-institusjon har sett seg mål som samsvarar med sentrale element i profesjonsorientert lærarkvalifisering. Eit potensiale for læreplankritikk er, etter Dales mening, ein føresetnad for skoleutvikling og fornying av læraryrket. Dale (2001) meiner målet med ei fornying av LU bør vere ei ”yrkesretta og profesjonsretta lærarutdanning”.

Eikeseth (1993) har gjort ei undersøking blant studentar ved to lærarutdannings-institusjonar med ulike kodar og studieopplegg. Ho finn her at omlag 1/3 av studentane er tolkande rasjonelle i si tilnærming til studiet, 1/3 teknologisk er rasjonelt orientert, mens ho finn svært få kritisk-refleksive i svarmaterialet. Tilsvarende funn har Hansen og Simonsen (2001), som argumenterer for at norsk lærarutdanning i svært liten grad førebur og kvalifiserer for ei rolle som læreplanen føreset at dei kan fylle, nemleg evna til kritisk og konstruktiv læreplananalyse. Samfunnet og skolen stiller krav om at lærarrolla går i retning av ”master, mentor and mother”. LU har vanskar med å etablere opplæring for denne lærarrolla, det krev omfattande nytenking innan og mellom dei faglege og praktiske delane av opplæringa.

2.2.4. Tema C: Lærarutdanninga og kunnskapen

Kunnskapsstatus og forskingsbehov

Praktisk lærardugleik versus teoretisk kunnskap er den store konflikt- og refleksjonsflata i all yrkesutdanning, også i LU. Mange forskingsbidrag viser at teoretisk kunnskap som ikkje er reflektert inn i ein praksiskontekst står utsett til når yrkets daglege krav set inn. Annleis synest det vere med den praktiske opplæringa, som også får den mest positive vurdering av studentane. Likevel er det grunn til å spørje kva studentane vurderer som så vellukka ved den praktiske opplæringa. Denne delen av LU viser seg å bere på sterke indre motsetnader når det gjeld kunnskapsforståing, ikkje minst gjennom motstridande kunnskapar i den opne og løynde læreplanen. Det ser ut til å vere slik at dei praktiske sidene ved opplæringa blir høgast vurdert dei første åra som lærar. Seinare blir fag- og teoristudia vurdert stadig høgare. Forskinga har vist at det er grunn til å vere varsam når det gjeld å slå fast kva studentane faktisk lærer. Utdanninga har i liten grad tatt opp og justert for dei fastlagde og styrande kunnskaps- /erfaringsformene studentane kjem til studiet med. Læreplanane for LU stiller som eit mål at studentane skal reflektere over det dei opplever til dagleg i yrket, at dei skal etablere ein eigen ”praksisteori”. Denne skal hjelpe dei til å transformere kunnskap frå teoristudiet til yrkesfeltet.

Når det gjeld forskingsbehov, vil det vere grunn til å stimulere til forskning som samanstiller kunnskapskulturen i LU og i skolen. Det er også grunn til å utvide perspektivet på studiekulturen til å gjelde studentar med særskilde behov, studentar med funksjonshemming,

med lese- og skrivevanskar, studentar med minoritetsspråkleg bakgrunn og studentar som har generelt svakare fagleg inntaksgrunnlag enn majoriteten.

Evalueringane av LU viser at fagas sjølvforståing i dag er i sterk endring, drive fram først og fremst av utviklinga av fagdidaktikk både som emne i studieprogramma og som forskingsfelt. Det er grunn til å følgje striden om pedagogikkfaget forskingsmessig, fordi dette faget historisk ber i seg sentrale verdiar knytt til LU's sjølvforståing, men er i dag i sterk endring. Faget har blitt omtala som lim i utdanninga. Kva skjer når limeffekten dovnar? Kva er vilkåra for overføring av pedagogisk og didaktisk teori til praktisk handlingsdugleik?

Forskningsbidrag

LU som eit personleg prosjekt

I rammeplanane for LU er det formulert som eit kvalitetsmål at sentreringspunktet i opplæringa går frå undervisning til læring, frå forelesning til rettleiing. Slik Davies (1997) og Sundli (2001) understrekar, vil det vere nyttig å vite meir om korleis konteksten høgskole versus skole legg til rette for ulike former for læring og ulike vilkår for rettleiingsdiskurs. Ut frå dette ser vi følgjande aktuelle problemstillingar: Kva kan skole og høgskole i fellesskap gjere for å bryte med dei førforestillingane studentane kjem til utdanninga med, og som verkar konserverande på læringsformene? Korleis kan studentane få hjelp til å overskride den begrensninga som ligg i den "høflege omsynsfulle profesjonaliteten" dei møter i praksis? Korleis

kan studentane og dei fagleg tilsette dra begrepsbruk og idear utvikla i praksis inn i teoriopplæringa?

Lærerutdanning er for studentane eit personleg prosjekt, og byggjer i sterk grad på deira egne livserfaringar og skoleerfaringar. Skal ein endre eller utvikle deira holdningar til profesjonen, må ein ta utgangspunkt i holdningane og den praksisteorien dei stiller med. Dette er ei hovudoppgåve både for teori- og praksisopplæringa i LU.

Fagdidaktikk, metakognitiv læring

Prosjektet Fagdidaktikk og tverrfaglighet i samfunnsfag i lærerutdanning og grunnskole – en metakognitiv læringsstrategi er støtta av KUPP. Prosjektleder er Alfred Lie. Målet er: ”å utvikle læringsstrategiar og læringsmateriale i samfunnsfag til grunnskolens ungdomstrinn der metakognitiv læring blir ein viktig del i læringsprosessen.” (Lie, 2001)

Metakognisjon er evna til å reflektere over og utøve kontroll over sine egne tankeprosessar. Ein oppnår dette når ein er i stand til å reflektere over og diskutere sine egne mentale prosesser: kva gjer eg nå, kva krev dette av meg? Metakognisjon inneber at elevar blir merksame på egne tankeprosessar, noe som er avgjerande for å auke kontrollen over dei og kunne bruke dei i ei medviten og systematisk vidareutvikling. Prosjektet vil bidra til å utvikle ein fagdidaktikk som kan bygge bru mellom lærerutdanningas samfunnsfag med dei nye krava som blir stilt til innsikt i fagets begrep og metodar, og bruk av denne typen kunnskap i grunnskolen.

Kunnskap gjennom refleksjon

Jordell (1986) meiner at LU-studentar tileignar seg pedagogisk teori gjennom studiet, men at det er uklart om denne kunnskapen blir internalisert på ein slik måte at den blir avgjerande for seinare undervisningspraksis. Når studentane svarar på kva dei er mest nøgde med i utdanninga sett frå eit profesjonaliseringsperspektiv, er det først og fremst utprøving og refleksjon i praksisopplæringa dei trekkjer fram.

Bjørndal (1970) og Strømnes (1975) har undersøkt øvingslærarar i lærarhøgskolane. Klages (1995) har gjennomført ein studie av lærarutdanning for den lågaste alderen i barnehagen. Mathiesen og Hauge (1995) har gitt ein førebels analyse av universitetsbasert rettleiingsmodell i vidaregåande skolar.

Sundli (2001) analyserer noverande praksisopplæring i ALU gjennom ei longitudinell undersøking av den rettleiinga to allmennlærerstudentar får gjennom tre år av sitt lærarstudium. Avhandlinga analyserer motsetninga mellom refleksjon og kontrollaspektet i rettleiinga. Det blir slått fast at praksisdiskursen skil seg frå lærarutdanningas retoriske diskurs, som blir avvist som ugyldig i praksissituasjonen. Det er altså ein dobbeltkommunikasjon i det at studentane blir møtte med forventningar om refleksjon, men blir samtidig utsett for kontrollorientert diskursiv praksis.

Skagen (1997) drøftar Torgeir Bues bok ”pedagogisk veiledning”, som frå den kom ut i 1973 har hatt stor innverknad på

rettleiingsteorien i LU. Skagen ser ei oppblomstring av interessa for rettleiingsteori innan norsk lærarutdanning. Slik Schön (1988) gjer det, meiner Skagen at imitasjon er ein selektiv rekonstruksjon der visse element blir valt ut, andre oversett, og dei valde elementa blir integrert i eigen personlege samanheng. Det blir å "etterlikne", ikkje "etterape". Skagen kritiserer dagens bilde av den tilbaketrente øvingslæraren som ein likestilt refleksjonspartner for studenten, og ønskjer å definere inn ein autoritet i øvingslærarrolla: "Å vise fagleg autoritet inneber å gi fagleg korrigerings i forhold til kriterier for god undervisning." (Jmf Dale 2001)

Haug (1999) ser ei utvikling i retning av ei meir og meir instrumentell og praktisk orientert lærarutdanning, uttrykt blant anna som "avpedagogisering", med aukande satsing på fag og fagdidaktikk, blant anna svekka relevant kunnskapsutvikling på det spesialpedagogiske feltet. Haug etterlyser miljø i LU for debatt om desse problema og særleg om den faglege (ned)prioriteringa av sentrale pedagogiske utfordringar læraren møter i dag.

Søndenå (2002) har i avhandlinga Tradisjon og transcens analysert korleis førskolelærarstudentar forstår begrepet refleksjon, og korleis dette opptrer som fenomen i utdanninga. Ho viser at studentane fører vidare tradisjonen i deira forståing av yrket trass i at refleksjon skulle fremje ei aktiv studentrolle. På denne måten verkar refleksjon meir til å bevare tradisjonen enn til å "overskride" den.

Lærarstudentens utvikling av eigen praksisteori

Nagel (1993) understrekar at pedagogikkfaget ved lærarutdanninga har vore for opptatt av undervisning, for lite av læring. Læring på avansert nivå veit vi lite om, meiner ho. Det vil derfor vere interessant å forske meir på læring innan vaksenpedagogikken, særleg knytt til vilkåra i profesjonsutdanninga, med deira særlege blanding av teoretisk og praktisk opplæring. Ho meiner at begrepsutvikling på eit høgt refleksjonsnivå er viktig for at lærarstudenten skal kunne utvikle det Dale (2001) kallar ein "profesjonell kritisk reflekterende yrkesutøver". Særleg meiner ho forholdet mellom teori og praksis må rekonseptualiserast, rekonstruerast. Dermed kan det også bli meir fokus i forskinga og i opplæringa innan LU på innlæring av abstrakt innhaldskunnskap.

Eikeseth (1991) har undersøkt korleis studentar reagerer på øvingsopplæringa. Lærarstudenten "Karin" blir følgt gjennom tre vekers praksis. Prosjektet går ut på å gi eit riss av hennar praksisteori, og dra slutningen av dette i forhold til anna forskning om emnet. Hos Karin har nye idear frå lærarstudiet og praksisskolen festa seg der dei passar inn i hennar tidlegare erfaring (jmf Solstad, 1991). Eit eksempel er at Karins eigne behov for tryggleik og sjølvtilitt synest å bli overført til hennar syn på oppdraging av elevane. Ho krinsar stadig om dette å handtere ein klassesituasjon, og å strukturere ein undervisningssekvens. Undervisning er for henne å leie og organisere. Her ser Eikeseth ein "missing link" i det etablerte praksisteori-begrepet: klasseromsleiing, organisering. Konsekvensen når det gjeld lærarutdannarane er at dei må kome "tettare på" studenten.

Hiim og Hippe (1997) drøftar korleis lærarutdannaren kan legge til rette for eit mangedimensjonalt læringsbegrep som inkluderer både intellektuelle, handlingsorienterte og sosiale sider hos studenten. Med referanse til Gulbrandsen (1995) peikar dei på at all læring er erfaringslæring og uløyseleg knytt til praksis. Målet med pedagogisk utdanning er at studenten utviklar ein kritisk profesjonell rasjonalitet, noe som føreset profesjonell begrepsdugleik. Forfattarane viser korleis eit slikt mangesidig kunnskapsbegrep kan danne grunnlaget for ei LU prega av studentens bearbeiding av egne erfaringar. Ei slik utdanning er oppgåveretta, opplevingsretta, og at teori og praksis, profesjonell handling, oppleving og forståing utgjer ein heilskap for studentane.

Praksisbasert og funksjonsorientert LU

Dersom ein skal vidareutvikle LU som profesjonsorientert utdanning, vil truleg praksisopp-læringa vere eit omdreiingspunkt. I tråd med idear om funksjonsbasert LU, Hiim og Hippe (2001), forskning om nye lærarar, Jordell (1986), og idear om profesjonsorientert LU, Dale (2001), synest det vere stor endringskraft i ei vidareutvikling av praksisopplæringa. Det vil då vere sentralt å finne meir ut kva som er karakteristisk for skolar som etablerer seg som ein profesjonell læringsarena for studentane og kva system for rettleiing og oppfølging som er tenleg. Det vil også vere interessant å finne meir ut om korleis yrkes- eller funksjonsbasert LU kan vere ei støtte i utøvinga av yrket og kvalifisere for å delta i ei skolebasert utvikling.

Bergem (1992 og 1994) er longitudinelle studiar av kva holdningar lærarstudentane utviklar til yrket medan dei går i utdanninga. Dette er dei mest omfattande studiane i sitt slag i vårt land. Særleg legg han vekt på studentens utvikling av profesjonelle holdningar knytt til deira ansvar som lærarar. Eitt av dei viktigaste funna i denne studien er at lærarstudentane blir utdanna i det Bergem kallar ein teknologisk rasjonalitet som synest dominere innan utdanninga (jmf. Eikeseth, 1991). I denne rasjonaliteten ligg prioriteten ikkje på spørsmål som utviklar profesjonelt moralsk medvit. Prioriteten ligg på praktiske og faglege aspekt ved læraryrket.

Hiim og Hippe (1991) har analysert effekten av ein felles didaktisk modell som har blitt brukt både i kurssamanheng og i praksissituasjonar innan yrkesfaglæruddanninga. Lærarstudentane utvikla ei positiv holdning til det dei kallar ”didaktisk relasjonsmodell”, ein modell som bygger på ein heilskap mellom teoretiske og praktiske sider ved yrkesutøvinga. Studentane meinte dei kom til å få bruk for denne tenkemåten når dei kom ut i yrket. Dette er funn som understøttar det som kom fram i ein tidlegare studie av Bjørndal (1987).

Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse er eit prosjekt støtta av KUPP. Prosjektleder er Thor Ola Engen. Her ønskjer forskarane å utvikle kunnskap om vurdering på mellomtrinnet i samspel med praktiserande lærarar. Resultata vil bli analysert med tanke på forholdet mellom profesjonsutdanninga og yrkesutøvinga, og ein vil undersøke kva kunnskap og dugleik studiet formidlar. Dette vil ein

studere gjennom intervju og spørjeskjema overfor studentar og nyleg utdanna lærarar.

LU som dannelsesagent

Solberg (2002) gir eit bilde av kor sterkt det holdningsdannande elementet har vore i norsk lærarutdanning. Han viser korleis det nasjonsbyggande idealet innebar eit syn på lærarskolen som ein heim. Lærarskolane var sosialt tette samfunn, gjerne langt frå byane, prega av internatliv med strenge levereglar for elevane. Dei skulle dannast til ansvarsmedvitne og kulturmedvitne folkeopplysarar og moralske førebilete. På dei fleste lærarskolane var det vekefaste samlingar med program av allmennkulturell eller fagleg karakter, med appell til kallsmedvit og idealitet. Solberg følgjer opp denne analysen med artikkelen "Den "egentlige" pedagogikk. Om undervisningslæren i norsk lærerskole i begynnelsen av vårt århundre." (Solberg, 1995).

Slagstad (1997) har brukt delar av den historiske framstillinga i verket "De nasjonale strateger" som bakgrunn for ein analyse av lærarens stilling i dag, av Læreplanen for grunnskolen (L97) og av rammeplanane for ALU av 1998. Her etterlyser han ei ny etisk samfunnsorientering og eit sterkare personleg-ekspressivt element i utdanninga. Han analyserer også NOU 1996:22, og trekkjer fram dei dannelsesideala som ligg i LUs humanistiske tradisjon. Denne samanliknar han med reformene innan høgre utdanning som Hernes var arkitekt for. Slagstad meiner at fleirtalet i innstillinga målber eit syn på utdanninga som er ei vidareføring av tradisjonen frå Erling Kristvik, nemleg at det etiske skal stå sentralt i lærarideologien og

dermed i lærarutdanninga. Mot denne tradisjonen stiller han den positivistisk prega pedagogikken, ein vitenskapleg tenkemåte han meiner var bakteppet for Hernes' utdanningsreformer. I tråd med fleirtalet i utvalet som skreiv NOU 1996:22, meiner Slagstad at det LU treng "(...) mer enn noe annet i dagens situasjon er lærere som kan oppdra til samfunnsånd, og som kan gi identitet til skolens dobbelkarakter som kunnskapsformidlende og moraldannende institusjon." (Slagstad 1997).

Kvalbein (1999) omtalar endringar i ALUs indre liv, utdanningas læringsmiljø og utdanningskulturen slik den ytrar seg i den daglege opplæringa. Gjennom observasjon og kasusstudiar viser Kvalbein korleis bestemte holdningar, handlingar og kunnskapar blir produserte og reproduserte i denne kulturen. Den empiriske studien er gjort før høgskolereforma i 1994. Avhandlinga søkjer å svare på korleis lærarutdannaren tolkar oppgåva si, kva som blir kravd av studentane, korleis dei opplever studiet og kva sosiale praksisar dei utviklar kunnskap gjennom. Ho finn at det i møtet mellom lærarar og studentar synest å skje eit møte mellom to kulturar. Lærarutdannaren vil gi studentane tryggleik og trivsel ut frå eit relativt totalt oppdragsprosjekt. Dei ønskjer at utdanninga framleis skal ha eit klart grep om studentens identitetsdanning. På den andre sida ser studentane på lærarutdanninga som berre ein av fleire meningsfulle aktivitetar i sin kvardag.

Studiekulturen ved LU

Eikeseth (1988) omtalar den dobbeltkommuniserande LU, som etter hennar meining har ein open og ein skjult læreplan. Studentane lærer om prosjektarbeid, men opplever tavleundervisning og tradisjonelle forelesningar som det normale. På same måten opplever ein ei form for ”skjerma sosialisering” når studentane nedprioriterer teoretisk opplæring som dei ikkje her og no ser den kvalifiserande nytten av. Sjølv om dei får høre at dette er viktig tema i planane, vegrar dei seg mot det som verkar ”meningslaust” i deira (noverande) perspektiv på yrket.

Aamodt (2001) gjennomførte ei samanliknande undersøking, Studdata 1, av studentanes haldningar til sine respektive studium. Her viste det seg at ALU-studentane, i strid med det mange har meint, var blant dei mest målretta. Dei blir i konklusjonen omtala som ”dedikerte”. Dette blir sett i samanheng med at studentane har gjort eit bevisst studieval og yrkesval, og at dei gjennomfører studiet stort sett på fastlagt tid. Dei har store voner til studiet når dei startar.

Når det gjeld studieinnsatsen undervegs, blei den undersøkt i andre del av studien, Studdata 2 (Aamodt, 2001). Her går det fram at innsatsen er noe mindre for ALU-studentane enn studentar ved frie studiar det er rimeleg å samanlikne med. Samla studieinnsats er gjennomsnittleg 29 timar i veka (LU ved Høgskolen i Oslo), og på dette nivået ligg også førskolelærarstudentanes innsats. Samtidig brukar studentane 8,5 timar til betalt arbeid ved sida av studiet.

Riksaasen (2000) undersøkte holdningane til lærarstudentar og samanlikna deira holdningar til studiet med holdningane hos universitetsstuderande. Det går her fram at studentane ved høgskolane gjennomgåande er klart meir nøgde med studia sine enn universitetsstudentane er. Det er små skilnader når det gjeld synet på den faglege kvaliteten, men når det gjeld pedagogisk tilrettelegging, skårar høgskolane betre. Det same gjeld infrastruktur, oppfølging, rettleiing og administrativ sørvis. Desse skilnadene finn vi dersom vi samanliknar studentar som studerer same fag. Studia ved høgskolane, inklusive lærarstudia, har klart mindre fråfall enn universitetsstudia.

Kvalbein (1995) viser at dei fagleg tilsette og studieplanane i LU seier at studentane skal ta ansvar for si eiga og medstudentars læring. I praksis føler lærarutdannarane seg ansvarlege for at dei skal gi studentane nødvendig kunnskap. Studentar kan derfor oppfatte utdanninga som slapp og lite krevjande. Korleis dette dannar dei som lærarar i framtidens skole veit vi ikkje, men det vil vere eit viktig spørsmål for vidare LU-forsking. Kvalbein gjennomfører no det KUPP-støtta prosjektet: Profesjonsorientering i allmennlærerutdanning som helhet. Ho studerer samanhengen mellom nasjonale reformer for høgare utdanning og kva innslag desse reformene har fått i undervisning og læring i ALU. Målet med studien er å finne ut kva som gjer lærarutdanninga profesjonsorientert, og om norsk utdanninga går i meir profesjonsorientert retning etter reformene på 90-talet.

Inkluderande studiemiljø?

Det fins noe forskning knytt til ulike vilkår studentar kan ha for å gjennomføre lærarutdanning. Å analysere kvifor studentar kan få vanskar med å gjennomføre studiet er kjenslevart område, men vi trekkjer her fram studiar om korleis studentar med hørslevanskar og studentar med anna morsmål enn det norske er blitt inkludert i studiemiljøet.

Hansen (2001) er eit prosjekt som ser på døve studentars læring i eit sosiokulturelt perspektiv, kva læringskontekstar som blir opplevde som mest relevante for studentanes læring, og kva interaksjonsmønster som kjenneteiknar dei ulike læringskontekstane.

Otterstad og Becher (2000) analyserer kva barrierar for reell likestilling mellom studentane dei kan finne i lærarutdanninga. Dei får også fram at dei ser moglegheiter i møtet mellom kulturane. Dei fann at det minoritetsstudentane først og fremst rapporterer om, er problem med usynleggjering. Det er overraskande i kva grad minoritetsstudenten blir oversett og usynleggjort både i storgruppe, klassesituasjon og gruppesamanheng. Dette gjaldt også i dei tilfella der minoritetsstudenten snakka godt norsk. I artikkelen legg forfattarane fram erfaringar om korleis ein kan arbeide for å synleggjere denne studentgruppa. Desse erfaringane er samanlikna med erfaringar gjort i England og USA.

Minoritetsstudentane er positive til lærarane, men innser at desse ikkje greier å gjere studiesituasjonen annleis for dei, dvs gjere dei meir

synlege. Forfattarane legg vekt på at multikulturalisme krev at heile studieopplegget blir vurdert og studert med tanke på i kva grad det er tilpassa dei minoritetskulturelle studentane. Dette vil stille krav til endring både av innhald og arbeidsformer.

I tråd med den generelle målsettinga om integrering av det fleirkulturelle aspektet i alle fag i LU er det grunn til å studere nærare korleis institusjonane legg til rette for minoritetsspråklege studentar og kunnskap om den fleirkulturelle skolen for alle studentar. Ved Høgskolen i Oslo (HiO) har det blitt laga rapportar som kartlegg situasjonen for førskolelærarstudentar som har annan språkleg bakgrunn enn norsk.

Hoas (2001) har intervjuet 8 studentar, og funne at dei er nøgde med undervisning og praksis, men opplever vanskar med å kjenne seg integrerte i gruppearbeid. Dei opplever at dei har vanskar med å bli respekterte i kommunikasjonssituasjonar der dei avslører ei grunnare språkforståing enn majoriteten. Dei summerer opp sin relasjon til studiemiljøet som "et forhold litt på avstand". Dei opplever at dei blir høyrte og sett i større grad av lærarane enn av medstudentane.

Hagen og Rossholt (2001) har vurdert førsteårsstudentar ved førskolelærarutdanninga ved HiO, deira oppleving av utdanninga som eit fleirkulturelt læringsmiljø. Rapporten viser at mange i denne studentgruppa har vanskar med det faglege nivået fordi dei ikkje beherskar det kulturellrelaterte ved faga. Dei brukar meir tid på studiet enn norske studentar. Dei hadde også vanskar med å bli inkludert i

studentgruppene. Dette kan like gjerne ha sammenheng med skilnader i fagleg forståing, motivasjon for studiet, som meir generelle kultur-skilnader.

Elev eller student?

I kva grad greier LU å endre dei arbeidsvanane studentane har med seg frå tidlegare skolegang? Læreplanen for utdanninga legg opp til at institusjonane utviklar studentaktive lærings- og studieformer. I avhandlinga "Sjanger, posisjonering og oppgaveideologi" har Ongstad (1997) presentert ein studie der lærarstudentar må vurdere sin eigen bruk av oppgåver i skolen som del av fagopplæringa i norsk, eit konstruert dilemma der studentane kan innta ulike posisjonar (som lærar, student, "elev"). Studentanes refleksjonar i møtet med oppgåvene avspeglar ei holdning til oppgåver og lærarar som mange vil meine set studenten i ein elevposisjon. Ein student seier det slik: "Jeg er selv produkt av (og offer for) skolens mange "sjangre" og har derfor tenkt mye på hva læreren er ute etter." (Ongstad, 1997)

Dette samsvarar med det Kvalbein (1999) fann om forholdet mellom lærar og student i LU, nemlig ei fagleg sett underdanig holdning, ei holdning som går ut på finne fram til rett svar og posisjonere seg i forhold til kva forventningar ein meiner læraren har til oppgavesvaret. Dette er reaksjonar som hos studentane bygger på erfaringar gjennom ein lang skolegang, og som det tar tid å avlære, sjølv om ein har eit klart mål om å gjere det. Forsking om nye lærarar har også vist at dette er den læringsstrategien som pregar deira eiga lærarrolle når dei "fell tilbake til det kjende og trygge", noe som lett skjer i møte med

skolemiljø som strir mot holdningane dei har lært (men ikkje internalisert) gjennom grunnutdanninga.

Fagas plass og rolle i LU

Dei enkelte studiefaga har i tidsperioden denne artikkelen omhandlar utvikla ei ny rolle i utdanninga av lærarar. Fagas posisjon er endra ikkje bare i forhold til pedagogikkfaget, men også i forhold til målsettingar i faga sjølve. Denne utviklinga blir behandla i forskning knytt til didaktiseringa av faga og i fagdidaktisk forskning i enkeltfaga.

Med bakgrunn i Goodsens læreplanforskning undersøkte Mork (1997) det spelet som avgjer kva profil faget får i utdanninga. Han konkluderer med at dette er eit område som ”ropar på” meir forskning ut frå hans påstand om at LU endå ikkje har bestemt kva plass faga skal ha i utdanninga. Mork undersøker spenninga mellom fagutdanningas spesielle og generelle prosessar. Med eksempel frå musikkfaget viser han til tredelinga i målsetting mellom LUs muskarutdanning, musikkforskarutdanning og musikk lærarutdanning. Han slår fast at det er definisjonsvanskar i det didaktiske forholdet mellom musikkvitskap, musikkutøving og musikkpedagogikk. Dette er i ferd med å sprengje faget i LU, slik dei mange målsettingane i LU gjer det med skolefaget musikk.

Sigmund Ongstad leier prosjektet ”Helhetlig lærerutdanning?” støtta av KUPP. Prosjektet samanstilljer didaktikkane i sentrale fag i allmennlærerutdanninga, og analyserer kommunikasjonen mellom dei. Sentral problemstilling er om fagdidaktikkane gir grunnlag for

større einenskap i lærarutdanninga, eller om deira vidare utvikling vil skape større skilnader faga imellom og dermed for allmennlærerutdanninga som heilskap. Målet er å utvikle ein teori for analyse av ubalanse i allmennlærerutdanningas profesjonsdidaktikk.

Faget pedagogikk krev ein særleg omtale når ein skal trekke opp linjene i den faglege opplæringa innan LU. Solberg (1996) gir eit bidrag til faghistoria ved å analysere lærebøker i pedagogikk gjennom den viktige perioden 1902 til 1938. Særleg løftar han fram forfattarar innan pedagogisk psykologi som prega denne perioden, og viser korleis Lærerutdannings-komiteen av 1914 verka med til å prege lærerskolens didaktikk som ein tredje veg mellom folkehøgskolen og universitetet gjennom idealet om ”naturleg og enkel framstilling i et jevnt sprog, som derfor godt kan være friskt, anskuelig og energisk...hvor der er plass for øyeblikkets associationer.” (Solberg, 1996, s. 105).

Striden om LU blei etter NOU 1996:22 i stor grad ein strid om pedagogikkfaget. Når det gjeld fagets omfang og rolle i utdanninga, delte utvalet seg i eit fleirtal og eit mindretal. Mindretalet ville redusere innslaget av pedagogisk teori. Dette synet fekk tilslutning i stortingsbehandlinga, og har ført til at faget pedagogikk har ei svekka rolle i utdanninga. Dette har fått følgjer også for dei andre faga, som gjennom innslag av fagdidaktikk tar opp i seg faglege element som tidlegare har sokna til pedagogikkfaget.

Løvli (2002) gir ein kritisk analyse av mindretalsinnstillinga i NOU 1996:22. Han meiner at pedagogikkfaget er stilt i ein umulig posisjon etter nedskjeringa til eit halvt års obligatorisk studium, også fordi det

er definert ut som samanbindande fag, utan særskilt ansvar for praksisopplæringa. Han ser ei mulig nyorientering for faget i eit framtidig samarbeid mellom pedagogisk teori og dei enkelte fagas didaktikk. Her vil det vere mulig å finne grunnlag både for samarbeid og arbeidsdeling.

Eikeseth (1993) hevdar at endringar i allmennlærerutdanninga først og fremst må starte med endringar i den rolla pedagogikkfaget har i utdanninga, og vil styrke fagets rolle som samanbindande funksjon ("lim") mellom fagstudia og praksisopplæringa. Ho meiner at lærarane i pedagogikk bør bli "tutors" for studentane i praksis, slik dei er det i FLU. Dette er synspunkt som har stått sterkt i faglege debattar og tilrådingar, ikkje minst frå Lærarut-danningsrådet.

Kvalbein (2002) syner at det er reist debatt om pedagogikkfaget gjennom mange tiår. Ho summerer opp denne prosessen slik: "Kanskje gikk faget i lærerutdanningen noe i oppløsning i forsøket på å bli mer praksisrettet og handlingsorientert?" (ibid.). Ho ser vegen vidare som eit val mellom to alternativ: å gjere faget til eit nytt forskingsbasert, yrkesretta fag ved å restaurere den akademiske pedagogiske teorien i LU, eller å la fagdidaktikken overta for pedagogikkfaget.

Pedagogikkfaget har, ut frå si historiske rolle, vore omdreingspunkt for viktige endringsprosessar i utdanninga. Dette er prosessar knytt til utdanningas profesjonsorientering og yrkesrelevans. Derfor er det sterke grunnar til å følgje dette faget forskingsmessig. er omtala i

Stortingsmelding 16 (2001-2002). Her viser ein til Norgesnettrådets evaluering av ALU, som tilrår at pedagogikkfaget blir styrka. Departementet slår også fast at faget er eit ”helt nødvendig og grunnleggende fag i enhver lærerutdanning og et selvsagt obligatorisk fag”. (ibid. s. 73). På dette grunnlaget la departementet fram eit forslag om at ein skulle gjere emnet/faget profesjonskunnskap obligatorisk i tillegg til vanleg pedagogikk. Stortinget støtta ikkje forslaget, profesjonskunnskap skal ikkje skal kome i tillegg til faget pedagogikk (som framleis er 30 studiepoeng), men integrerast i det. Framleis er det rett å seie at pedagogikkfaget er det mest utsette i den utviklinga vi ser i norsk LU.

Faget har hatt ulik utvikling i ALU og FLU. Derfor vil grunngjevingar og konsekvensana-lysar i ein komparativ studie av desse nærskyldte utdanningane kunne gi viktig kunnskap om fagets rolle i LU, kunnskap som kan vere sentral når faget pedagogikk skal utviklast vidare som LU-fag.

I prosjektet Elevaktiv læring – dramafagets pedagogiske potensial i møte med undervisningens fagdidaktiske utfordringer (KUPP-støtta prosjekt) undersøker Sæbø kva didaktiske erfaringar studentane får når det gjeld drama og elevaktiv læring. Ho knyter prosjektet til kvalitetsreforma. Sæbø samlar inn data frå studentar ved eigen høgskole og studerer elevaktiv læringsformer både i den teoretiske og praktiske opplæringa i lærarstudiet.

2.3. Oppsummering -forskningsbehov

Historisk ser vi ein samanheng mellom skoleforskinga, slik den utvikla seg på 1970-talet og den interessa for lærarens utdanning som voks fram på 1980-talet. Bergem (1997) viser at skoleforskinga har gått frå 50-talets sentrering om læraråtferd til forskning om "teacher cognition and the interactions between students and teachers in the classroom" (Bergem, 1997). Denne endringa i synet på læraren legg grunnlaget for endring i forskinga om LU. Det er ikkje lenger individorienterte studiar av lærarstudenten som dominerer. Vi får etterkvart studiar om utdanninga som sosialt system, som organisasjon, om utdanninga som kulturell arena og læringsmiljø, om holdningsutviklinga og læringsformer, om makt og styring.

Bergems oversyn over skoleforskinga på 1980-talet viser at det av 80 studiar var 15 som omhandla lærarens utdanning. Likevel dekte desse eit vidt spekter av tema, problemstillingar og metodar: historisk utvikling av LU, studium av innhald og planverk, studentrekruttering og motivasjon, studentens praksisopplæring, studentens tenkemåte.

På 1990-talet har forskinga om LU auka i omfang. Denne auken er driven fram av den generelle auken i forskinga innan LU-institusjonane. Samtidig har nye tema blitt lagt til i den LU-relaterte forskinga. Oversikta som her er presentert viser at særleg to emnegrupper har kome til å stå sentralt innan dagens LU-forsking. Det gjeld system- og kulturorientert forskning og det vi kan kalle LU som berekraftig yrkeskvalifisering.

System- og kulturorientert forskning

Etter reformene på 1990-talet er det truleg rett å slå fast at arbeidet med å vidareutvikle norsk lærarutdanning vil gå langs dei same linjene som for all annan høgre utdanning. Trass merksemda i den offentlege debatten og ein sterk politisk styringsvilje, ser vi at LU ikkje har hatt ei tilsvarande merksemd som forskingsobjekt.

Når det gjeld typar prosjekt, viser denne rapporten at frå tidleg 1990-talet av har særleg systemorienterte prosjekt auka i omfang og frekvens. Tema som *organisering og styring, bruk av økonomiske og organisatoriske reformer*, men også *bruken av læreplanar som styringsinstrument* har stått sentralt. Vi har også sett fleire innslag av *kulturorienterte studiar*. Her dreier det seg om samspelet mellom system, aktørar og tradisjonar. Det er karakteren ved, vilkår for og utviklinga av studiekulturen som her står sentralt. Spørsmål som blir stilt er: Korleis verkar studiekulturen som dannelsingsagent, som kompetanseutviklande miljø? Verkar utdanningskulturen fremjande på holdningar og dugleik som førebur for dei krava som blir stilte til yrkesutøveren? Er kulturen inkluderande, også når det gjeld studentar som treng ekstra støtte eller oppfølging?

Systemorienterte studiar, særleg større evalueringar, vil i framtida truleg vere knytt til utdanningspolitiske initiativ, men også til internt forvalta kunnskapsutvikling. Denne forskinga vil truleg i stigande grad bli utfordra til å gi kvalitative vurderingar, særleg knytt til systemet for akkreditering. Ei utfordring for denne forskinga vil vere å

gi eit grunnlag for kvalitetsvurdering, kriterium som kan knytast opp mot det nye systemet for ressurstildeling for institusjonane.

I juni 2002 vedtok Stortinget endå ein ny modell for studieprogramma i LU. I denne modellen er det lagt vekt på at institusjonane sjølve skal utvikle studieprogram med større fridom for studentane til å prege utdanninga. Systemforskinga har vist at slike strukturelle tiltak møter mange typar motstand i utdanninga. Det blir derfor viktig finne meir ut om kva reell handlingsfridom institusjonane har til å utvikle ei fleksibel, aktuell og relevant utdanning. Etter høgskolereforma og det nye finansieringssystemet for høgare utdanning frå 2002, med større vekt på inntening og produksjon av studiepoeng er det viktig å studere kva som skjer med yrkeskvalifiseringa i store og små institusjonar innafor desse nye økonomiske rammene og innafor det nye rammeplanverket til LU frå 2003.

Berekraftig profesjonsretting

Forsking om lærarens yrkeskvalifisering har dei siste 10 åra stilt spørsmålsteikn ved relevansen til dei kunnskapane og holdningane studentar utviklar i LU. Dette er blitt gjort ikkje minst i studiar av forholdet mellom den teoretiske og den praktiske delen av opplæringa. Rettleiing og kunnskapsutvikling innan praksisopplæringa har også vore tema i fleire studiar.

I ein stadig meir utvida tematikk om utdanningas kunnskapsinnhald saknar vi nyare studiar av korleis utdanninga verkar i møtet med yrkeskrava, særleg krav som den moderne ungdomskulturen og den

nye lærarrolla stiller til læraren. Lærarutdanninga arbeider, kanskje i større grad enn noen annan yrkesretta utdanning, i skjæringspunkt mellom tradisjon og kontekst. Ungdomskulturen, med nye kommunikasjonsformer og -teknologiar, legg premissar også for LU. Denne konteksten endrar rekrutteringsgrunnlaget for utdanninga, men også målet for opplæringa. Det er derfor nødvendig å følgje kvalifiseringa i utdanninga ut i yrket og stille spørsmål om LU's kunnskapsinnhald er produktivt i yrkets mangfaldige kvardag: Kva kvalifikasjonskrav stiller det fleirkulturelle samfunnet og den teknologirike ungdomskulturen til utdanninga? Kva er utdanningas varige og berekraftige pedagogiske verdiar og korleis kan dei utviklast i denne konteksten? Kva undervisningsformer synest å vere tenlege i LU som førebuing for yrket? Korleis kan LU utvikle betre kommunikasjon med praksisfeltet slik at utdanninga får raskare respons på endringar i elev- og lærarrolla slik at dei kan endre studieinnhald og studieopplegg?

Vi ser eit behov for å følgje opp forskinga frå 1980-talet om nyutdanna lærarar og samanstillе denne med studiar om læringskulturen i LU, studiar som er og blir gjennomført innan fleire utdanningar og institusjonar.

Kvalitetsreformen i høgre utdanning uttrykkjer ambisjonar om at studentane skal møte nye studie- og vurderingsformer, og nye former for praksisopplæring. Då blir det ei sentral problemstilling å evaluere korleis denne politisk initiert reforma vil påverke utdanninga som yrkeskvalifiserande instans. Blant anna vil det vere relevant å

analysere dei nye vurderingsformene, i kva grad dei rettar utdanninga mot yrkeskrava, styrker utdanningas relevans.

Perspektivskifte

Forskinga på lærarutdanning har vist at kvalifisering til læraryrket er eit svært komplekst prosjekt. McNamara (1983) seier at det er vanskeleg nok å undersøke forholdet mellom undervisning og læring. Det er å håpe altfor mye av forkinga å vente eit svar på forholdet mellom lærarutdanning og undervisning og dernest elevens læring. Han meiner det vil vere lite å hente i forking på lærarutdanning før denne knyter band mellom lærarutdanning og "the realities of the classroom life and is more closely associated with the training process." (ibid.). Han meiner derfor at forkinga bør skifte fokus frå utdanningsinstitusjonane til dei yrkesmessige vilkåra og kontekstane som utdanna lærarar arbeider under. Det er interessant å slå fast at dette blei sagt i 1983, og at norsk forking på lærarutdanning delvis, men bare delvis, har gjort dette skiftet i perspektiv.

Det er i klasserommet lærarutdanninga hentar sitt mandat. I det lange løp må forkinga vise oss noe om kva vilkår som skal fyllast for at studentane utviklar slitesterk yrkeskompetansar, ikkje minst korleis utdanninga kan organiserast og innhaldsmessig modellerast for at studenten kan bli betre førebudd på utfordringane i sin kvardag som kvalifiserte lærarar. Greier ikkje forkinga det, vil den truleg bli sett på som irrelevant.

Litteratur

- Aamodt, P. O. (2001) StudData 1 og 2, SPS, Høgskolen i Oslo
- Aasen, P. (1993) Bærekraftig pedagogikk, NPT nr 4-5
- Askerøi, E. & Høie, M (1993) Utvikling av endringskompetanse hos yrkesfaglærere. Rapport 19C, Statens Yrkespedagogiske høgskole
- Bergem, T. et.al.(1997) Research on Teacher and Teacher Education in Scandinavia: A retrospective review. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 41, Nos 3/4, 1997: Introduction to Section VII: Teacher and Teacher Education
- Bergem, T. (1992) "Teaching the art of living: lessons learned from a study of Teacher Education", in: F.K. Oser, A. Dicke, J.-L. Patry (Eds) Effective and Responsible Teaching. The new synthesis, San Fransisco
- Bergem, T: (1994) Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger Dr.gradsavhandling, Norsk lærerakademi
- Bergem, T. (1994) Finnes det veier til bedre lærerutdanning? Prismet nr 5/94, s. 207-215
- Bergem, T. m.fl. (1996) LU98. Fra rammeplan til fagplan, Norsk lærerakademi
- Bergem, T (1996) Pedagogikkfaget må gjenoppbygges, Norsk skoleblad
- Bergem, T. (red.) (2000) Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen, Gyldendal
- Bjørndal, B. (1987) Undervisningsveiledningen og den profesjonelle lærerutdanningen, Oslo, Institutt for skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Bjørnøy, O., Gullberg, Lohndal, V. H. (1989) Lærerutdanning i 150 år. Stord lærarskule 1839-1989, Stord
- Brekke, M. (2000) Lærerutdanning i nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder. Dr.avh. Luleå tekniska universität
- Brusling, C. (1994) Barnevernsakademiet i Oslo 1935-1994, Avslutning av en epoke i norsk førskolelærerutdanning, BVA
- Bråten, I., Olaussen, B. S. (1997) Strategisk læring hos norske høgskolestudenter, Rapport, 1997, nr. 3, HiO
- Buchberger, F (1995) Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Studien Verlag, Innsbruck
- Dahl, H. (1959). Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag , Universitetsforlaget
- Dale, E. L., (2001), "Den profesjonelle læreren", i Bergem, Slipp elevene løs!, Bergen
- Davies, C. (1997), "Problems about schievement of shared understandings about ITE Between schools and university", in McIntyre, D, (1997) Teacher Education Research in a New Context, London
- Ehn, B. (2001), Universitetet som arbeidsplats. Refleksjoner kring ledarskap och kollegial professionalism, Studentlitteratur, Stockholm

- Eikseth, A. G. (1991), "Lærerstudenter i teori og praksis – rasjonalitet eller tilfeldighet? I Strømnes. Pedersen & Grankvist (red.), Teori og praksis i pedagogikken – er symbiose mulig? Tapir, Trondheim
- Eikeseth, A. G., (1993) Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen. Senter for samfunnsforskning, Rapport fra prosjektet Samfunn, individ, kompetanse. Univ. i Trondheim
- Eikeseth, A.G. (1988) Sosialisering og rasjonalitet i lærerutdanningen. En teoretisk og empirisk studie av lærerstudenters sosialisering og rasjonalitet innenfor pedagogisk teori og praksis. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Trondheim
- Eikeseth, A. G. (1994) På sporet av lærerstudenters praksisteori: en kassstudie av "Karin", Nordisk lærerutdanningskongress, Trondheim
- Engen, T. O. (2001), Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse, Programplanen for KUPP, NFR
- Ertresvåg, O. J. (2002) Kva skjer med lærarstudenten når ho har slutta i studiet – og vert lærar? Hovudoppgåve i pedagogikk, Universitetet i Bergen
- Gabrielsen, E. (1993), Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen. Stavanger lærerhøgskole
- Germeten, S. (1/2001) Hva er praksisopplæring godt for i lærerutdanning? Bedre Skole
- Greene, M. og Halvorsen, E. B. (2000): Evaluering av et tilbud til minoritetsspråklige studenter ved Høgskolen i Oslo. HiO-notat 2000, nr. 4
- Greve, A. (1995) Førskolelærernes historie, på vei mot en yrkesidentitet, Universitetsforlaget
- Guldbrandsen, A. (1994) Paradigmeskifte i lærerutdanningen?, Norsk pedagogisk tidsskrift, Nr 2, s. 66
- Hagen, A. og Rossholt, N. (2001), Hva tenker dere om oss? 1. års minoritetsspråklige studenters trivsel og mestring ved førskolelærerutdanningen, Rapport, HiO
- Halvorsen, H. (1992) Lærerutdanningen innenfor de nye høgskolesentra, Lærerutdanningsrådet
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982) På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Oslo, Cappelen
- Hansen A. and Simonsen B. (2001) Mentor, Master and Mother: the professional development of teachers in Norway, European Journal of Teacher Education, Vol 24, Number 2
- Hansen, Aa. L. (2001) Døve lærerstudenter under utdanning: Kommunikative praksiser som grunnlag for meningsdanning, Forskningsprosjekt (2001-2005) Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Harbo, T. (1969) Teori og praksis i den pedagogiske utdanning: studier i norsk pedagogikk 1818-1922, Universitetsforlaget
- Harbo, T og Reitan, T (1997) Teori og praksis i den nye lærerutdanningen, NTNU
- Haug, P. (1995) "Nedst ved bordet: Om forskning og

- førskulelærerutdanning ved Volda Lærerhøgskule", i
Forkynning, fellesskap, forskning, Volda lærarskule 1895-1995,
Høgskolen i Volda
- Haug, P. (1997) 90-åras utdanningsreformer og utfordringar for
lærerutdanninga, Høgskolen i Volda
- Haug, P. (1998), "Du skal vere lærar for alle elevar!", i Nok er nok.
Perspektiver på norsk lærerutdanning, Festskrift til Per
Østeruds 70-årsdag, Hamar
- Haug, P. (2000) For alle elevar? Lærerutdanninga og
spesialundervisninga i grunnskulen, Forskningsrapport nr 39,
Høgskolen i Volda/Møreforskning
- Haugaløkken, O. og Ramberg, P. (1998) Praksisbasert
lærerutdanning: Integrasjon av teoretisk og erfaringsbasert
kunnskap i profesjonsutdanningen av lærere, PPU-serien,
NTNU
- Hauge, S. (1992) Fra utdanning til yrke, Barnevernsakademiet,
Skriftserien, nr. 1/92
- Hauge, S. (2001) "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden...",
Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede
lærere, HiO-rapport nr 10, 2001
- Hauge, T.E. (1995a), "Teacher Education in Norway: Images of new
Situation", i; Wideen P.P. Grimmert (Eds) Changing times in
Teacher Education: Restructuring or reconseptualization?
London, Falmer
- Hauge, T.E. (1995b), "Lærerstudent og læringsutbytte", i G. Imsen, E.
Skaalvik, A.oO. Telhaug (Eds) Frontlinjer i pedagogisk
forskning, Rapport fra nasjonal fagkonferanse pedagogikk 11-
13 okt 1993, pp. 133-150, Avdeling for lærerutdanning,
Universitetet i Trondheim.
- Havnes, Anton (1997) Notions of planning and structuration of
learning in practice periods in Early childhood education.
Prøveforelesning til dr.polit.graden. PFI, UiO
- Hiim, H. & Hippe, E. (1991) Didaktikk som praksis og teori.
Vurdering av en didaktisk strategi for yrkesfaglærerutdanning,
Rapport 18C, Statens yrkespedagogiske høgskole, Oslo
- Hiim, H. & Hippe, E. (1991) Didaktikk som praksis og teori :
vurdering av en didaktisk strategi for yrkeslærerutdanning :
hovedrapport fra et forskningsprosjekt ved Statens
yrkespedagogiske høgskole, Oslo
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001) Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere,
Gyldendal akademiske
- Hoas, G. (1991), Hvordan minoritetsspråklige studenter opplever sin
studiesituasjon ved førskulelærerutdanningen på HiO, HiO-
rapport
- Holm, G. (1975) Lærer – hvorfor? Mastergrad, Pedagogisk
forkningsinstitutt, UiO, 1975
- Holm, G. (1989) Lærer – hvorfor? II, Oppfølgingsundersøkelse om
motivasjonen for Lærerutdanning blant søkere til
allmennlærerutdanning, 1974 og 1982, Nesna Lærerhøgskole
skriftserie No. 8

- Hopland, S. (1996) Øvingslæreren i førskolelærerutdanningen: rolle og yrkesidentitet, En undersøkelse i Nordland og Hedmark, Hovedoppgave, Ped Inst., NTNU
- Høie, H. (1986) Desentralisert og ordinær allmennlærerutdanning i Finnmark, Alta Lærerhøgskole
- Hove, A. (1960) Lærerutdanningen og arbeidet i skolen, forskning og danning, No 5, Oslo, Cappelens Forlag
- Høydal, R. (1995a) Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920. Norges forskningsråd, KULT's skriftserie, No.39
- Imsen, G. (1998) "Lærerutdanning som offentlig panikk. Noen kommentarer til NOU 1996:22 Lærerutdanning mellom krav og ideal", i Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning, Festskrift til Per Østeruds 70-årsdag, Hamar
- Jenssen, E. A. (1999) Lærerutdanning og skikkethetsvurdering – trenger vi en revitalisering av skikkethetsbegrepet?, NPT 3/99
- Jordell, K.Ø. (1982) Det første året som lærer, En spørreskjemaundersøkelse, Rapport Nr 3 fra prosjektet "Det første året som lærer"; Tromsø, APPU, Universitetet i Tromsø
- Jordell, K.Ø. (1983) "Holdningsendring i løpet av lærerutdanningen – positiv, fiktiv eller negativ?", i K. Skagen & T. Tiller (Eds) Perspektiv på lærerarbeid, Aschehoug
- Jordell, K.Ø. (1986) Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket, Dr.avhandling, Universitetet i Tromsø
- Jordell, K.Ø. (1989), "Lærernes læring", i K.Ø. Jordell & P.O. Aamodt (Eds) Læreren – fra kall til lønnskamp, Oslo, Tano
- Karlsen, G. E. (1993), Styring av norsk lærerutdanning. Idealer og realiteter, i Nordisk lærerutdanningskongress, Trondheim
- Karlsen, G. E. (2001) Styring og organisering av norsk allmennlærerutdanning. Prosjektplan, KUPP, NFR
- Karlsen, G. E. (2002) Utdanning, styring og marked, Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv, Universitetsforlaget
- Knutsen, K og Vassli, I (1993): En undersøkelse og evaluering av desentralisert allmennlærerutdanning knyttet til Nesna lærerhøgskole 1987-91. Skrifsserie nr. 19, Nesna
- Kvalbein, I. A.: (1999) Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling", Dr.avh., UiO
- Kvalbein, I. A.: (1998) Allmennlærerutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 4-5/98. s. 252-259
- Kvalbein, I.A. (2002) Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning en historie om vekst og fall, Norsk pedagogisk tidsskrift, 2-3/2002
- KUD, (1994), Lov om Universitet og høyskoler
- KUD, (1996) NOU 1996:22, Lærerutdanning, mellom krav og ideal, Oslo
- Langlo, J. (1994): Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg, AdNotam Gyldendal
- Lie, A. (2001) Fagdidaktikk og tverrfaglighet i samfunnsfag i

- lærerutdanning og grunnskole en metakognitiv læringsstrategi, prosjekttale, KUPP-prosjekt, NFR
- Lindberg, B.G. (2000) Lærerstudenter i den flerkulturelle skole, En studie med fokus på opplegget for praksis. HiO, Avdeling for lærerutdanning.
- Løvli, L. (2002), Pedagogikkfaget i lærerutdanninga, Foredrag på Nordisk lærerutdanningskongress, Bergen, mai 2002
- McIntyre, D (1997) Teacher education research in a new context. The Oxford Internship Scheme, BERA (British Educational Research Association)
- McIntyre, D, (2001), Agenda for Research in Initial Teacher Education (ITE), University of Cambridge.
- Michelsen, S. og Homme, A. (1997) Høgskolereformen og lærerutdanningen. Serie: Evaluering av høgskolereformen, Rapport nr. 12, NFR
- Mork, N. (1997) "Faget som sosial konstruksjon i lærerutdanninga – Ivor F. Goodson læreplanforskning – reform – retorikk – musikkpedagogikk", i Brusling (red.) Teacher education and social change, HiO-notat
- Nagel, T. (1993), Lærerutdanningsforskning – hvilken teori til hvilken praksis?, Nordisk lærerutdanningskongress, 1993, Trondheim
- Nilsen, E (1997) "Teacher education as a social construct: cultural changes in concepts and positions in initial teacher education", i Brusling, C.: Teacher education and social change, HiO-notat Norges Forskningsråd, (2001) Programplan for KUPP, Oslo
- Norgesnettrådet, Statens lærerkurs (2001), Fagprofil innen allmenn lærerutdanningen, en kartlegging av lærerstudentenes valg sammenholdt med lærersituasjonen i grunnskolen, kull opptatt i 1997 og 1998.", Oslo
- Norgesnettrådet, (2002) Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, Oslo
- Norgesnettrådet, (2002) Evaluering av førskolelærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komite, Oslo
- Ohnstad, F.O. (1993) Norsk og kinesisk lærerutdanning, Hovedfagsoppgave, PFI, UiO
- Ongstad, S. (1994b) På sporet av fag- og undervisningssjangre? Lærerstudenters praksisrefleksjoner. Apostrof 8. Bislet Høgskolesenter
- Ongstad, S. (1994c), "Lærerstudenter som FoU-ressurs, Kobling av sjangerteori og Praksisrefleksjoner", i Ongstad, S. (red.): Lærerstudenters praksisrefleksjoner, Apostrof nr 8, Oslo, Bislet høgskolesenter
- Ongstad, S (1997) Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Dr.avhandling, NTNU
- Otterstad, A. M. og Becher, A. A. (2000), Snakk med oss – om etniske minoriteter og multikulturalisme i høgre utdanning, Norsk pedagogisk tidsskrift
- Riksaasen Hatlevik, I. K. (2000), Styring og regulering av sykepleier-, lærer- og ingeniørutdanningen i fire land, En sammenlignende studie av Norge, England, Finland og Nederland, NIFU

(Rapport 4/2000)

- Roll-Hansen, N. (1992), "Forskningsinflasjonen og de regionale høyskolene", i NAVF: Forskning i de regionale høyskolene – noen prinsipielle spørsmål, Rapport 12/92
- Skagen, K. (1997) Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: analyse og kritikk, Norsk pedagogisk tidsskrift, 1/2,1997
- Slagstad, R. (1997) Mellom tvetydige krav og ideal, Norsk pedagogisk tidsskrift
- Slagstad, R. (1998) De nasjonale strateger, Pax forlag
- Solberg, P. (1995) Den "egentlige" pedagogikk. Om undervisningslæren i norsk lærerskole begynnelsen av vårt århundre, SKOLEN, årbok for norsk utdanningshistorie
- Solberg, P (1996) Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938, Dr. avhandling, NTNU
- Solberg, P (2002) Lærerskolen 100 år, Norsk pedagogisk tidsskrift, 2-3/2002
- Solstad, A. G. (1991) Forming av lærere – lærere i forming. Hovedoppgave, PFI, UiO
- Strømnes, Å. L. (1994) Fagdidaktikken sin plass i fagplanene i lærerhøgskolene, Prismet nr. 5/94, s. 217-223
- Strømnes, Å. L. (1995) "Eit historisk perspektiv på vektlegging av teori/praksis i lærerutdanning, med hovedvekt på praksis og eit internasjonalt perspektiv", i Profesjonsutdanning og forskning, Lærerutdanningsrådet
- Strømnes, Å. L. (1999) Praksisopplæringa i grunnskolens lærerutdanning – eit historisk oversyn, Årbok for norsk utdanningshistorie, Nr. 2/1999
- Sæbø, A. B. (2002) Elevaktiv læring – dramafagets pedagogiske potensial i møte med undervisningens fagdidaktiske utfordringer, Prosjektomtale, KUPP-søknad, NFR
- Sæther, J. (1998) Pedagogisk psykologi i undervisningsfaget pedagogikk. Systematisk skisse. Læreplan-, lærebok og debattanalyse i norsk lærarskulepedagogikk 1938 - 1974. Norsk lærerakademi, Bergen
- Sundli, Liv (1992) Skrytealbum, komplett kontroll eller vente og se: analyse av planer for pedagogisk teori og praksis i allmennlærerutdanningen, Oslo lærerhøgskoles skriftserie
- Sundli, Liv (2001) Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll, Dr. avhandling, København Universitet, 2001
- Søndenå, K. (2002) Tradisjon og transcendens. Dr. avhandling, Göteborg universitet
- Teigen, K (1997) Studievaneer blant allmennlærer- og ingeniørstudenter, NIFU skriftserie nr 22/97, Oslo
- Telhaug, A. O. (1997) Lærerutdanning som et veikryss. NOU 1996:22. i historisk og komparativt perspektiv, Norsk pedagogisk tidsskrift
- Tviten, A. (1994) Private lærarskular 1890-1947 med fokus på dei kristelege skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros, Norsk lærerakademi, Bergen

UFD, (2002) Stortingsmelding 16 (2001-2002), Kvalitetsreformen.
Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende- relevant, Oslo
Vaage, J. (1995) "Kultur og danning. Agrarnasjonal danning - Erling
Kristvik sitt bidrag til danning av lærerstanden i lys a tysk
danningsteori", i R. Høydal (ed): Nasjon – region
profesjon. Vestlandslæraren 1840-1940; Norges forskingsråd,
KULT's skriftserie nr. 45, pp 167-189, Volda

3. Fagdidaktikk som forskningsfelt

Professor Sigmund Ongstad, Høgskolen i Oslo.

3.1. Innledning

Artikkelen problematiserer et felt som har endret seg dramatisk, nærmest paradigmatisk de 10-15 siste årene. Endringene er så komplekse at å gjøre opp en separat status for KUPP-programmets fagdidaktiske prosjekter, ville gitt liten mening, all den stund utgangspunktet var feltets *kunnskapsstatus*. En rekke fagdidaktiske delfelter er inspisert, men neppe mange og grundig nok til å gi et mer fullstendig bilde. Ulike normative og avgrensede definisjoner presenteres. Mer deskriptive og åpne oppfatninger etterlyses. Deretter belyses delaspektene *didaktikk* og *fag* som *tilsynelatende* konstituerer fagdidaktikkbegrepet. Denne tradisjonelle oppfatningen utfordres imidlertid av en rekke, nye alternative tilnæringer som presenteres teoretisk og empirisk. Disse åpner for en videre og mindre normativ forståelse. Videre fokuseres det spesielt på forhold *i* og *rundt* fagene og fagdidaktikkene som bidrar til prosessen *didaktisering* av kunnskap og forskning. Det trekkes til slutt ingen andre konklusjoner enn at feltet, i den grad det dreier seg om ett felt, fortsatt er under utforming. En noe fyldigere utgave av det utredningsarbeidet som ligger bak denne artikkelen bygger på vil finnes i Ongstad (2003).

3.2. Fagdidaktikk - definisjoner og avgrensninger

3.2.1. Term og begrep

Som *term* opptrer 'fagdidaktikk' på norsk grunn sjelden før etter 1970 (Ålvik 1974). Den ble bl.a. brukt i læreplanen for allmennlærerutdanningen som kom i 1972 og i Trond Ålviks *Undervisningslære*, med referanse til Høegh Larsens artikkel *Forholdet mellem almen didaktik og fagdidaktik* (Ålvik, 1970, 1974/Høegh Larsen, 1968). Lorentzen oa (1998), kanskje den første norske studiebooka i allmenn fagdidaktikk, søker derimot dens røtter i oldtidens og i middelalderens mer metodiske og didaktiske betraktninger knyttet til fagene. Ut fra denne tankegangen kan fagdidaktikk prinsipielt eksistere som *fenomen* uavhengig av *termen* fagdidaktikk. En slik motsetning retter derfor søkelyset mot *begrepet* fagdidaktikk, definert slik: *Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles* (Lorentzen oa 1998:7). Mens ei tradisjonell lærebok i et fags didaktikk kan leses ensidig som *produktet* fagdidaktikk, vektlegger definisjonen over også det *prosessuelle* og det *potensielle*, det som gjøres og det som ennå ikke er tenkt. En definisjon som ligner er derfor (...) *alle de overveielser som er knyttet til den innholdsmessige siden av skolens undervisning i naturfag* (Sjøberg 1998:31).

Når fagdidaktikk er begrepsmessig ustabil og i bevegelse, reagerer f.eks. en del allmenndidaktikere gjerne normativt og ser alternativ bruk av didaktikktermer som gal eller uheldig (Lundgren, 1987; Englund, 1997; Ahlström, 2000; Svortdal, 2001). Svortdal (2001) fastholder f.eks. at fagdidaktikk er *læren om oppdragelse og undervisning i ett bestemt fag eller en gruppe fag* og prioriterer dermed produktaspektet, mens det prosessuelle kommer i bakgrunnen (Svortdal 2001:58). En normativ forståelse av fagdidaktikk kan imidlertid gjøre en blind for at og hvorfor *fenomenet* fagdidaktikk endrer seg. De siste årene har det nemlig skjedd en kraftig oppblomstring av didaktikktermer knyttet til nye kunnskapsområder, og et spørsmål blir derfor hvordan slike nydannelser skal oppfattes. (Se vedlegg).

Å definere fagdidaktikk medfører altså behov for sontring mellom term og begrep, produkt og prosess, det normative og deskriptive, samt det åpne og det avgrensede. Det er forøvrig sjelden å finne åpne, deskriptive definisjoner. (Se vedlegg.) For å klargjøre fagdidaktikk som forskningsfelt synes det derfor nødvendig å problematisere dette forholdet:

	Normativ	Deskriptiv
Snever/avgrenset	<i>...er læren om oppdragelse og undervisning i ett gitt fag</i>	<i>...beskjeftiger seg med et fags forhold mellom teori og praksis</i>
Vid/åpen	<i>...er et skolefags 'bør'</i>	???

Fig. 1. Typer av begrepsdefinisjoner av fagdidaktikk i relasjon til åpenhetsgrad og modalitet.

Å skulle åpne for deskriptive tilnærminger basert på brede oppfatninger av fagdidaktikk innebærer et møte med FoU-litteraturens uoversiktighet av studier, analyser, kartlegginger, undersøkelser, materialutvikling, metodeutvikling, utviklingsarbeid, teoriutvikling etc. Disse har gjerne fokus på ett eller flere av feltene fag, fagmetodikk, pedagogikk, didaktikk, fagemne, fagdidaktikk, yrke, kunnskapsfelt etc og innenfor disse kan en videre være opptatt av forutsetninger, grunnlag, formidling, innhold, form/struktur, funksjon, kontekst etc. En tradisjonell måte å oppfatte og ordne feltet fagdidaktikk på, har vært å se det som en sum av eller et møte mellom fag og didaktikk. I det følgende forfølges denne tankegangen, delvis kritisk.

3.2.2. Fagdidaktikk = fag + didaktikk?

Flere ser altså fagdidaktikk som fag pluss didaktikk/pedagogikk (Jacobsen, 1980a og 1980b Brattenborg og Engebretsen, 2001, Sjøberg 1998 og 2001a, Gjone 2001). I slike tilnærminger vil en ofte på den ene siden beskrive vitenskaps- og/eller skolefaget og på den

annen side tilpasse dette stoffet til ulike modeller fra allmenn-
didaktikken, som den f.eks. didaktiske trekanten hva-hvordan-hvorfor
og Bjørndal og Liebergs kjente didaktiske relasjonsmodell, til bruk
under planlegging og gjennomføring av og refleksjon over under-
visning. Om en ser på de tre modellene/oversiktene i vedlegget (og
flere andre av samme type), vil en se at de er relativt samstemte på
dette punkt. Ved første øyekast kan det derfor se ut som om dette er en
dominerende oppfatning. Skjematisk kunne dette mønstret også
fremstilles slik:

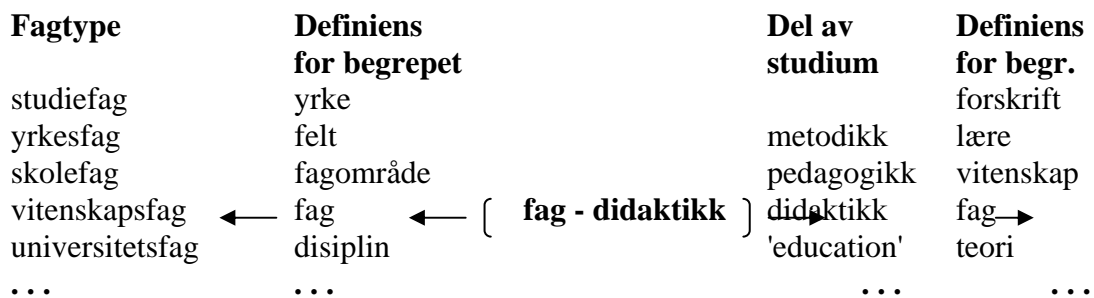


Fig. 2 Oversikt over mulige/ulike videreføring og semantiske forgreininger knyttet til termen/begrepet 'fagdidaktikk'. Stiplingene indikerer at oversikten ikke er ment å være utfyllende. Det dreier seg snarere om en problematisering av det begrepsmessige nettverket termen fagdidaktikk gjerne antas å inngå i.

I det følgende går jeg nærmere inn på de to delene/aspektene, først didaktikk og deretter fag. Før jeg deretter går inn på en alternativ innfallsvinkel, problematiseres "Fag i endring".

3.2.3. Hva er didaktikk?

Etymologisk stammer begrepet fra det greske *didaskhein* som hadde dobbeltbetydningen 'å være lærer' og å 'oppdra'. På gammelgresk fantes det en lang rekke avledninger: *didaktikos* = instruerende, *didaskalos* = lærer, *didaskaleion* = skole, klasserom, klasse,

didaskalion = kunnskap, vitenskap, skolepenger (!) (Gundem 1998:19/Kron 1994). Variasjonen kan illustrere det komplekse ved didaktikk som felt og som var inkorporert i begrepet fra starten av. Den opprinnelige stammen, *didask-* kan altså videreutvikles til å omfatte evne (til læring/undervisning), de involverte personene, innholdet, hjelpemidlene, stedet hvor læring/undervisning foregår og læringen som aktivitet (Gundem 1998:19/Kron 1994).

Senere brukte Wolfgang Ratke og Johann Amos Comenius didaktikkbegrepet som grunnlag for mer utbygde lærer eller teorier. Den opprinnelige didaktikkdefinisjonen i Comenius' *Didactica Magna* er interessant idet den faktisk er den videst tenkelige: *omnis omnia docere*, å lære (bort) alt til alle (Gundem 1998:21). Under innflytelse av Johan F. Herbarts etterfølgere ble det utviklet en egen didaktisk teori, hvor didaktikk ble en mer avgrenset *disiplin*, samt en *tenkning* rundt undervisning som bidro til utvikling av modeller for *planlegging*. Dessuten ble didaktisk tenkning *formalisert* (Gundem, 1998:23/Kron 1994:73).

Denne didaktikken ble egentlig ikke vesentlig utfordret før oppkomsten av Dilthey-inspirert reformpedagogikk i begynnelsen av det 20. århundre. Disse og andre impulser førte til at tysk didaktikk rundt 1950 pekte i ulike retninger. Det var ulike syn på de vitenskapelige og de ideologiske aspekter, på samfunns- og menneskesyn, på dannelsings-, kunnskaps- og læringssyn og på oppfatninger av innhold og mål for skolen (Gundem 1998:28/Blankertz 1969). Det har derfor gått med didaktikk som med

en rekke andre internasjonale religioner, språk og åndsretninger, *didaktikken* eksisterer knapt som ett fenomen. 'Den' er blitt flere. Didaktikkene deler skjebne med marxismene, sosialismene, kristendommene, islamene, feminismene og engelskene. Ser en på intuitiv objektsforståelse i et grammatisk/psykologisk perspektiv vil substantivering/nominalisering utgjøre en kontinuerlig intellektuell utfordring; straks en mentalt har etablert en term (et nomen), kan begrepsutviklingen bli styrt av tendensen til å se termen, ikke bare som et *fenomen*, men som *ett* fenomen. Denne artikkelen for eksempel forsøker å begrepsfeste fagdidaktikk forstått som et definer- eller beskrivbar fenomen, men må samtidig erkjenne at didaktikk også er en prosess og består av deler som ikke nødvendigvis går sammen til helheter. Uten øye for det språklig sett paradoksale i en slik klargjøringsprosess, vil selv deskriptive tilnærminger i neste omgang kunne komme til å fungere normativt.

Gundem gjør en rekke oppsummeringer basert på ulike definisjonstradisjoner innen tysk og skandinavisk didaktikk. Noe forenklet kommer hun til at didaktikken er opptatt av hva som skal undervises og læres (innholdsaspektet), hvordan undervise og lære (overføringsaspektet), samt hensikt eller intensjon (målaspektet). Men didaktikk forekommer *også* som teori og forskrift, dvs som refleksjon og handling, som ulike abstraksjonsnivåer (f.eks. generell didaktikk, spesialdidaktikk og skolefagsdidaktikk) og altså som vitenskapsdisiplin (og fag) (institusjonaliseringsaspektet) (Gundem 1998:16/Kron 1994). Språkliggjøringen gjør disse *aspektene* til analytiske *kategorier*, men som reelle fenomener overlapper de

hverandre, understreker hun. Sluttelig mener hun en kan identifisere tre kjerneområder for didaktikk:

- et teoretisk nivå (forskningsnivå) hvor uttrykket refererer til et undersøkelsesområde
- et praktisk nivå, hvor didaktikk er praktisert
- et diskursivt nivå, hvor didaktikk impliserer en referanseramme for faglig dialog mellom lærere og forskere (og andre) (Gundem 1998:16/Hopman og Riquarts 1995).

Om en kort skulle prøve fastholde et øyeblikk hva 'didaktikk' er, kan den oppfattes som forskrift, lære, vitenskap og/eller teori. En kan videre skille mellom didaktikk som produkt og prosess (på sammen måte som *curriculum*), eller en kan altså (som ovenfor) tale om ulike nivåer som didaktikk virker på, f.eks. et teoretisk, praktisk og diskursivt nivå (Gundem 1998).

Denne forståelsen er imidlertid forankret i en allmenndidaktisk og pedagogisk tradisjon og innebærer en spesiell ideologisk posisjonering som viser seg bl.a. i terminologibruken: Begrepet 'nivå' f.eks. kan gi hierarkiske assosiasjoner, forskning ligger 'over' praksis. Videre kan det være en tendens til å betrakte andre didaktikker som 'underliggende'. Ovenfor er f.eks. generell didaktikk på et annet (høyere?) abstraksjonsnivå. En slik slutning baserer seg sannsynligvis på en slags normativ forståelse, hvor fagdidaktikk per definisjon ses som et underaspekt til didaktikk mer generelt. Og som et tredje og siste eksempel fremstår fag gjerne abstrahert som 'innhold', og som en konsekvens av et slikt syn ses 'metode' ofte som noe som anvendes *på*

faget (en oppfatning som mange fagdidaktikere ofte reagerer på). Slike ideologiske oppfatninger har hatt en negativ innvirkning på forholdet mellom allmenn- og fagdidaktikk. Selv allmenndidaktikere som virker vennlig innstilt til fagdidaktikk synes å være skeptisk til at det skal kunne skje en kobling på like premisser:

Pedagogik inrättades ursprungligen som vetenskapelig disciplin för att analysera didaktiska frågor, men inte enbart frågor rörande olika undervisningsmetoders effektivitet. Didaktik, med allt vad det innebär, utgör pedagogikens specifika nisch i vetenskapssamhället. Inga andra discipliner har möjlighet att ägna dessa frågor något större interesse. Endast i undantagsfall kommer ämnesdidaktiska studier att bedrivas av forskare inom andra vetenskaper, och för att dessa undersökningar ska få någon större teoretisk og praktisk betydelse krävs en koppling till allmändidaktisk teori, som endast pedagogiken maktar att utveckla (Ahlström, 2000:158-159).

Hensikten med didaktikkapitlet har vært å skissere historiske tendenser til *differensiering* av selve didaktikkforståelsen som vanskeliggjør forenklinger basert på en normativ oppfatning av *didaktikkaspektet*. Variasjonene er selvsagt på ingen måte uttømte, idet jeg ikke går inn på vår egen tid. (Se f.eks. Strømnes oa (1997;Engelsen, 2001). Generelt finner en altså, kanskje noe overraskende for noen, at didaktikkbegrepet *kan* ses som åpent, om en da ikke fester seg ved at didaktikken i lang tid etter Herbart fremstod som en normativ lære og at denne og lignende oppfatninger har vært

videreført normativt i mange allmennlærerutdanninger helt opp til vår egen tid.

3.2.4. Fag

Selve fagbegrepet er komplisert, noe et tyskspråklig kontekst-referansesystem kan demonstrere (<http://www.wortschatz.uni-leipzig>). Oversikten viser de mange sammenhenger og typer av sammenhenger som termen *fach* kan inngå i. De mest sentrale oppfatninger av fag er angitt i figur 2. Nå er selvsagt ikke *fag* og *fach* (ty.) eller *fack* på svensk semantisk eller kulturelt sett identiske, men de synes tilstrekkelig like til å synliggjøre de mange komplekse utfordringene som er knyttet til fag-begrepet. Også når det gjelder bruken av begrepet fag forekommer det normative reaksjoner. I svensk debatt har f.eks. flere reagert negativt på, ja nærmest harselert over Ference Martons forsøk å bruke *fack-didaktik* som et begrep for noe allmenndidaktikerne vil skal hete *ämnesdidaktik* (Marton, 1986 a-c; Lundgren, 1987). Et betimelig spørsmål er videre hva som utgjør grensene for begrepet fag, det vil si hva som er 'ikke-fag'. I det omtalte referansesystemet heter det f.eks.: *Da es kein selbständiges **Fach** für die Geschichte der Biologie gibt (...)* (<http://www.wortschatz.uni-leipzig>).

Fag brukes med mange ulike betydninger: felt, fagområde, profesjon, akademisk fag, skolefag, disiplin, kunnskapsfelt, studiefag, yrke, etc. En kan på den ene siden karakterisere *fag* som et rikt ord, med evne til å inngå mange semantiske forbindelser, og på den annen side som et flyktig begrep og som er vanskelig å fastholde. Om fag f.eks. forstås

mer spesifikt som et lov- eller laugsbeskyttet kunnskaps- eller ferdighetsområde, blir det viktig og interessant å se fenomenet (enkelt-)fag som et kulturelt betinget uttrykk for en tid, en epoke, en periode hvor akkurat denne bestemte kunnskapen økonomisk, strategisk og ideologisk har fått makt og innflytelse. Symptomatisk nok er både *fag* og *didaktikk* vanskelig oversette til engelsk, noe som indikerer at også begrepet 'fag' må forstås i forhold til sin kulturelle *kontekst*. Fags oppkomst, vekst, splittelser, fall, gjenreising, konsolidering, sammenslåing og allianse-tendenser blir særlig interessante fordi en ved endringsprosesser lettere kommer på sporet av uuttalte ideologier som fagene selv har en tendens til å undertrykke (Goodson og Marsh, 1996; Engelsen 2000). Særlig iherdige tilhengere og innbitte motstandere av fag synes å utvikle en viss 'fagblindhet' - faget er enten selvsagt eller unødvendig.

Fag og fagspesialisering er et av de mest grunnleggende trekk ved konkurranse- og kompetansesamfunnet. Men selv såkalte primitive kulturer har utviklet beskyttede/priviligerte spesialiteter/kompetanse som tas vare på gjennom mer eller mindre formalisert eller målrettet opplæring. Medisinmenn, prester og shamaner har alle fått opplæring og søker å videreføre akkumulert fagkunnskap. I høyt differensierte samfunn er faginndeling et grunnlag for selve samfunnsformen. Men i kapitaldrevne samfunn kan fag være en tvetydig størrelse idet fag vil forsøke å utvikle selvstendighet i forhold til statlig og privat kapital. Så lenge formell fagkompetanse bidrar til avkastning, vil denne bli kjøpt til et markedsprissystem. Men når avkastningen skal økes eller når kapitalen er truet, søkes fagkompetansen unngått og omgått

(Barnett, 1997). Faglighet kommer da under press. Markedsliberale krefter vil da forsøke å omdefinere fagkompetanse til såkalt *realkompetanse*. I Stortingsmelding 16 (2001) la f.eks. UFD frem forslag om *fag*-kompetanse lærere skal/bør ha, men kort tid etter ble opplæringsloven endret slik at rektorer fikk større frihet til å bestemme 'realkompetanse' for undervisere i skolen.

Omstillingsevne og fleksibilitet med stadig evne til tilstrekkelig kvalitet er aksentuerte nye forventninger i samfunnsutviklingen. 'Stivbente', 'gammelmodige', 'motstrebende', 'kritiske', 'markedssvake', 'hemmende' fag kan derfor komme i klemme. Tempoet i omskiftingene er nå så stort at det også truer selve *begrepet* fag. Nå er selvsagt fag ikke bare et middel, men også selv en kapitalisert vare (Barnett og Griffin, 1997) eller kulturell kapital som kan veksles inn. Når snart hver fjerde nordmann er knyttet til utdanning, tvinges fag ut på det allmenne markedet. For at varen skal være lett omsettelig, må den være fleksibel. Dersom formalkompetansen ikke er den uformelle realkompetansen overlegen, kommer *faglighet* under sterkt press. Dette kan en symptomalt iaktta på en rekke felter. Dette kommer terminologisk til uttrykk i termer som *moduler*, *forskningsmessig*, *emner*, *fagelementer*, *emnegrupper* osv. og som kan lette tilgangen til 'formell' fagkompetanse.

Denne utviklingen gjelder ikke minst forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk/ allmenndidaktikk, særlig innen lærerutdanning. 'Fagfagene' har den fordel/ulempe at de er spesifikke, mens pedagogikken har den fordel/ulempe at den er generell. I et

samfunn som verdsetter det nøyaktige, det korrekte, den dype innsikt, så vil fag normalt ha en konkurransefordel. Men i et samfunn i sterk endring står slik spesialinnsikt i fare for raskt å devalueres (for sin manglende relevans). Den annen fagytterlighet, pedagogikk, sliter med problemet spesifisitet. Allmenndidaktikk kan ikke levere selve fagligheten. På den annen side er den kanskje mer tilpasningsdyktig.

Det er i dette 'fag-lys' en bør se fagdidaktikk som fenomen.

Fagdidaktikk har utviklet seg som en *fagintern* og *samfunnsrelatert* reaksjon på at basisfaget må omstille seg når det kommer i en konkret brukssituasjon, som f.eks. vis-à-vis skolen og utdanningssystemet. De fagutdan-ninger som har spesialisert seg på skolen har i stadig større grad måttet legge inn i pensum *omstillingselementer*, dvs kunnskap om hvor faget har kommet fra (som en posisjonering før det bestemmer hvor det vil gå videre), innsikt i hvordan faget læres, forstås, omsettes, videre-føres, vilje og evne til å gjøre endringer for å være konkurransedyktig når fagene er blitt varer på et marked. Det hele kan kokes ned til slagordet 'å lære å lære faget'. Men til forskjell fra pedagogikk, som har et sekundært forhold til fag, har fagdidaktikk et primært forhold til det og er derfor konkurransedyktig så lenge en etterspør *kombinasjonen* fagkunnskap/omstilling.

De fleste land er inne i en usikker fagutvikling, men rent (fag-)politisk er forholdene varierende alt etter hvilken innflytelse fagforeninger, politikere og andre aktører har. Det kan i denne sammenheng være interessant å trekke tråder til Danmark. Som en kontrast til den norske regjeringens realkompetanseutspill sendte Undervisningsministeriet i

2000 ut sin årlige redegjørelse hvor temaet nettopp var *faglighet*. I Norge *omgår* en altså det eksplisitte spørsmål, og ditto debatt, mens Danmark setter fingeren på selve hovedspørsmålet - hva vil egentlig nasjonen med sin (utdanningsmessige) faglighet og hvilke utfordringer står en slik faglighet overfor? Undervisningsministeriet inviterte også ledende nordiske fag-didaktikere til refleksjoner rundt spørsmålet (Undervisningsministeriet, 2000)

Men samtidig har det politiske og pedagogiske miljøet, navnlig Danmark Pædagogiske Universitet (tidligere Danmarks Lærerhøjskole) motsatt seg at seminariene (allmennlærerutdanningene) i Danmark skal forske selv. Danmark har tradisjonelt hatt en relativt sterk 'fagfaglighet' og en innflytelsesrik stand av pedagoger. Profesjonalisering gjennom fagdidaktisk forskning på høyere nivå har knapt vært mulig ved seminariene. I Norge derimot var fagdidaktikk *forventet* i lærerutdanning allerede tidlig på 1970-tallet. Og gjennom KUF's og NAVF's aktive støtte ble den fagdidaktiske forskning, sakte, men sikkert, profesjonalisert over en 20-årsperiode (LUR, 1995). Mye av denne forskningen hadde sin tilknytning til institusjoner som hadde fått myndighet til å sertifisere for skolefaglighet, nemlig lærerutdanningene. Fag er altså i en ambivalent situasjon, ettertraktet, men under press. Fremveksten av fagdidaktikk kan bl.a. ses som et svar på det ytre press fagene i stadig stigende grad er blitt utsatt for.

Når en betrakter den semantiske størrelsen som inngår som førsteledd i konstruksjonen **fag**-didaktikk, bør en altså ha in mente at fag både er

en ganske presis, lovbeskyttet størrelse og en mer generell fellesbetegnelse på ulike kunnskapsinnhold. Dette skaper en spenning som gjør det ganske vanskelig å 'fastholde' noe egentlig presist innhold i begrepet. En må kunne tenke seg at det aller meste som oppfattes som fag eller fag- og kunnskapsområder, i prinsippet vil kunne inngå i kombinasjoner med morfemet *-didaktikk*, som f.eks. *tekstdidaktikk*, *Ibsen-didaktikk*, *grammatikk-didaktikk*, *sjangerdidaktikk*, *instrumentaldidaktikk*, *ensambledidaktikk*, *fortellingsdidaktikk*. (Se vedlegg.) Det vil si at i det øyeblikk didaktikk ikke bare blir noe isolert som ligger utenfor faget eller fagkunnskapen, men noe dynamisk som virker inn på fagets hva, så siver det didaktiske inn i 'faget' og tenderer mot å restrukturere eller omdefinere det.

Men samtidig er bruken av slike begreper kanskje et symptom på at faget nettopp *ikke* er gjennomdidaktisert. For hvis det var det, ville det kanskje være mindre behov for et eget begrep. Det ser en tendens til i norskfaget i allmennlærerutdanningen, hvor en kan tolke det som har skjedd ved Høgskolen i Sør-Trøndelag som en mer grunnleggende didaktisering av faget. Norsk er langt på vei norskdidaktikk, idet de to aspektene nesten er smeltet sammen (Moslet, 1999; Moslet og Bjørkeng, 2000). Uttrykt med andre ord, norsk(-didaktikk) er lærerutdannings- eller grunnskolenorsk. Noe tilsvarende har skjdd i Frankrike hvor pedagogikk, enkelt sagt utgjør det vi kaller allmenn didaktikk her til lands, mens begrepet didaktikk primært brukes om fagdidaktikk.

3.2.5. Fag i endring

Alle fag er i endring i større eller mindre grad. I denne prosessen diskuteres gjerne fagets grenser og kjerne (Wiggen, 1993) eller en er opptatt av demarkasjonslinjer (Løvlie 2001). Elbow derimot provoserer tradisjonister i engelskfaget med sitt ønske om å tvinge fagdebatten *om faget inn* i faget (Elbow 1990). Hans bok *What is English?* konkluderer med at spørsmålet er svaret. Dermed gir han indirekte en radikal oppskrift på fagdidaktikk: fag må i langt større grad enn tidligere *også* forstå seg selv som en stadig skiftende prosess, og ikke bare som et ferdig definert produkt. Jeg tolker Elbow dithen at uansett hvor en institusjonelt sett legger 'faget', kan en ikke lenger skille mellom kunnskapen og kunnskapen *om* kunnskapen, eller med våre termer et fag og dets didaktikk. Tilsvarende kunne en f.eks. kreve at et fags vitenskapsteori var en organisk del av vitenskapsfaget. Her kan det være grunn til å stanse et øyeblikk ved begrepet *ibsendidaktikk*. Ibsen er blitt et kunnskapsområde, og så lenge Ibsens og kanons plass har vært udiskutabel, har begrepet egentlig være utenkelig eller overflødig. Nå uttrykker det nyslåtte begrepet kanskje at overføring av Ibsen til de kommende generasjoner ikke lenger skjer av seg selv, men må legitimeres i eller av en egen disiplin eller satsing. Tilsvarende 'støttetiltak' ser en f.eks. i engelsktalende land når det gjelder Shakespeare, men her *kalles* ikke denne bevisstgjøringen fagdidaktikk.

Det som bl.a. ligger under er at kanalvokterne, dvs morsmåls- eller nasjonalspråklærerne, i liten grad har vært seg bevisst at skolen har

vært beskyttet og at de selv som gruppe har hatt sin kulturelle kapital taust forankret i pensum som produkt og ikke pensum som prosess. Fra denne kritiske posisjonen kan profesjonen eller fagfeltet morsmålsundervisning derfor ses som et laug som har hatt, men vil miste makt over sentrale deler av skolens innhold qua fag hevder Goodson og Marsh (1996). En har hatt lignende diskusjoner i norskfaget. Tove Bull har egentlig aldri vært motsagt da hun hevdet at norskfaget neppe hadde vært en enhet preget av en fast kjerne og klare grenser (Bull, 1991). Paul Ernest hevder imidlertid at en i dag bør forstå et fagfelt, i hans tilfelle matematikkdiraktikk, ut fra en *postmoderne* forståelse. Det at fag fremstår som komplekse, fragmenterte og lokale er ingen trussel, men snarere tilstandenens 'egenart'; det komplekse er normaltstanden (Ernest, 1998). En slik erkjennelse må ikke nødvendigvis føre til kaos, men innebærer heller at mer oppmerksomhet rettes mot metanivået.

I det øyeblikk et fag spør seg hva det er eller ønsker å være, så fødes, ikke bare det selv som egentlig profesjonelt kunnskapsfelt, men også dets fagdidaktikk. En kan her dra paralleller både til det øyeblikk i barnets utvikling at det kan si *jeg* og begriper hva det innebærer og til det punkt i filosofi-, kunnskaps- og idehistorien hvor Descartes formulerte *Je pense, donc je suis*. Fagutvikling er derfor en dynamikk mellom gitt og nytt, tradisjon og fornyelse, produkt og prosess eller mellom faget som kategori og faget som relasjon. For en vurdering av fagdidaktikk som forskningsfelt får balansering av alle disse aspektparene betydning. En kategoriell tilnærming fokuserer mer på hva faget og fagområdene 'er' og forholder seg til gitte kriterier, mens

en relasjonell tilnærming snarere vil fokusere på dynamikk, koordinering og videreutvikling og med liten støtte i bestemte kriterier.

Geir Wiggen skrev i 1993 en prinsipiell, kritisk artikkel om norskfaget hvor første del er en *er*-del som beskriver tilstander i faget. Andre del er formet som en *bør*-del (Wiggen 1993). Inge Moslet derimot *formulerer* i langt større grad selve fagdidaktikkens innhold (Moslet 1991). Den gjør seg selv mer synlig, mer uttalt. Den etablerer seg mer som et *fag* eller som et tillegg *i faget*. Slike ulike posisjoneringer er vanlige i flere fag. Et problem blir derfor i neste omgang hva som er '*faget*'. I Wiggens tilfelle holdes utgangsfaget, 'norsk' fast, mens Moslet kutter forbindelsen til studie- og vitenskapsfaget, ja til dels også til selve skolefagsinnholdet, og etablerer en ny tett *kombinasjon* av det hva som skal læres, tanker og begrunnelser rundt hvordan og hvorfor dette hva skal læres. Dermed har det oppstått noe som verken er ren didaktikk eller rent fag. Moslet kaller denne tilleggsdimensjonen *endringsberedskap* idet han ser for seg at den 'norsk-faglige' delen vil måtte komme til å endre seg til stadighet i fremtiden. Praksis, refleksjon, utviklingsarbeid, forsøk, reform og forskning er alle krefter som tvinger fag til å utvikle en uttalt endringsberedskap, som i sin tur tenderer mot å bli en del av '*faget*' og som gjør at studiefaget ikke lenger er '*faget*'. Disse prosessene kan nok både i prinsippet og i praksis påvirkes av allmenndidaktikk og pedagogikk, men drives snarere frem av fagkontekstens dynamiske virkning på selve faget.

3.3. Fagdidaktikkens primære utgangspunkt?

En av de første fagdidaktikerne i Norge som etterspurte et alternativ til allmenndidaktikernes forståelse av fagdidaktikk og dens 'vesen' var Stieg Mellin-Olsen:

Dersom fagenes fagdidaktikere kan frigjøre seg fra den opprinnelige diskurs, kan det didaktiske alfabetet erstattes med utsagn av typen: Hvilke konsekvenser får det for kunnskapsformidlingen *dersom kimen og forutsetningene til kunnskaper ligger, i språket, i virksomhet, i en dialog om gyldighet, i opplevelse, i menneskets konstruksjon av verden?* Eller: Hvilke konsekvenser får slike syn på de funksjonene som/formidling-ene av kunnskaper /til mennesket/ og / mennesket/ med sine kunnskaper/ har i samfunnet på kunnskapsformidlingen? (Mellin-Olsen, 1989:3-4. Min understrekning.)

Dette er en ny og *utvidet* ramme for fagdidaktikk. En vanlig misoppfatning er nemlig at fordypelse i et fags didaktikk vil lede til fagblindhet og manglende helhetsforståelse. Hva som har skjedd med matematikdidaktikk (Niss, 2001), musikkdidaktikk (Nielsen, 1998 og 1999), naturfagdidaktikk (Sjøberg, 1998 og 2001) og morsmålsdidaktikk (LUR,1995) viser snarere en *motsatt* tendens. Dette kan forstås slik: Ved å dykke *ned* i et fag kan en nå *ut* i verden, *ut* i samfunnet og *inn* i selvet, altså til hoveddimensjonene i det flere

kunnskaps- og vitenskapsteoretikere har kalt *livsverdenen* (Habermas, 1988). Som renninger i en vev relateres hovedaspekter ved ulike fag som f.eks. kvantifisering, proporsjoner og relasjoner; lyd og rytme; tid; substans, prosess og endring; ord og bilder til de fleste sider ved tilværelsen.

Ved altså å følge faget ut i samfunnet og verden fortaper en seg ikke nødvendigvis i et fag, men påføres dets kobling til andre generelle fenomener og til de mer allmenne relasjoner faget inngår med selvet, verden og samfunnet. En ser derfor at fagdidaktisk forskning som tilsyne-latende enøyd forsøker å gripe det spesifikke, likevel kan bli bredere og få flere kontaktflater med andre kunnskapsområder. En balanserer det spesifikke og det generelle. Å understreke betydningen av dette utviklingstrekket innebærer imidlertid ikke en avskrivning av allmenn-didaktikken, men snarere en *revitalisering* av den. Forsiktig generaliserte fagdidaktikker kan sammen med en åpen allmenndidaktikk skape en ny plattform både for vitenskapsteori, forskning og utdanning på feltet, slik didaktikeren Ålvik ønsket for 20 år siden (Ålvik, 1983).

En av de mest innflytelsesrike på det fagdidaktiske området i Norge har vært naturfag-didaktikeren Svein Sjøberg (Sjøberg 1998, 2001b). I vedlegget gjengis en modell som viser hvordan han, bevisst forenklet, ser forholdet mellom naturvitenskap, naturfagenes didaktikk og pedagogikk. Det interessante med denne modellen sammenlignet med hans tidligere modell i Sjøberg (1998) og hans modell for fagdidaktikk mer allment i Sjøberg (2001a:12) er at den klare todelingen i

fag/didaktikk fra 1998 er dempet noe ned ved at det er kommet inn en ny ramme kalt *Språkteori, retorikk, semiotikk* som ikke peker på pedagogikk, men direkte på naturfagenes didaktikk. Det vil si at den konsekvente to-delte logikken er 'justert' noe. Og når han samme år redigerer boka *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, så er pilene forsvunnet og flere rammer er flyttet inn mot *midten* hvor fagdidaktikken er (Sjøberg, 2001a:12). Han gjør forøvrig oppmerksom på at modellen ikke passer like godt for alle fag. I kommentaren defineres fagdidaktikk bevisst svært åpent som (...) *overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning* (Sjøberg, 2001a:14). Han ser det som overflødig å forsøke å fastholde hva fagdidaktikk 'egentlig' er. En åpen definisjon gir et dynamisk begrep:

Man ser også umiddelbart at forskning og refleksjon i et fags didaktikk kan bli svært tverrfaglig, slik også antydnet ved alle tekstboksene på figuren. Ut fra et slikt perspektiv blir fagdidaktikeren en slags 'tusenkunstner' som må bevege seg mellom svært ulike former for kunnskap og refleksjon (Sjøberg, 2001a:14).

Om en nå går tilbake til den delen av Mellin-Olsens tekst som jeg uthevet og sammenligner med midt-boksen hos Sjøberg, så vil en se at disse er nært beslektet. Det er tenkning rundt og om og med *språk* eller *semiotikk* som i stadig større grad påtvinger kunnskap å forstå seg selv. Slik oppstår fagdidaktikk. Flere avhandlinger i realfags-

didaktikk har tatt opp språklige og diskursive utfordringer (Östman, 1995; Knain, 1999; Johnsen-Høines, 2002).

Et tidlig eksempel på en definisjon som ser didaktisering i relasjon til *samfunnet* og ikke bare til utdanning, ble gitt av RHF/NAVF's skoleforskningskomite: *Kort kan fagdidaktikk sies å ta opp det enkelte fags egenart og funksjon i samfunnet, samt dets formidling på ulike nivå og i ulike sammenhenger - f.eks. i undervisningssituasjoner og i massemedia* (Breines oa 1983). Denne (vide) oppfatningen synes å treffe noe sentralt, nemlig at fagdidaktikk er strategisk ansvar for videreføring av spesifikk kunnskap i et samfunn i endring.

3.3.1. Fagdidaktikker definert?

Hvis en tenker seg at en tar en 'streng' som f.eks. begrepet fagdidaktikk i ubestemt form entall og trer en rekke fagdidaktikker i ubestemt form flertall inn på denne strengen, har en da fått Fagdidaktikken i bestemt form entall eller har en fortsatt bare fagdidaktikker i ubestemt form flertall? Primært er dette et generelt semantisk, språkfilosofisk problem. Med andre ord, er mulig å samle fag-didaktikkene under begrepet *fagdidaktikken*, dvs at hver av dem finnes som definer- og kvantifiserbare størrelser, slik at de kan slås sammen til en ny begrepsklasse av høyere orden? Rent logisk er det fristende å svare ja, men dette forutsetter selvsagt at de enkelte fagdidaktikkene er tilstrekkelig homogene. For øyeblikket må det være tillatt å hevde at fagdidaktikkene utvikler seg så raskt og så variert, fagdidaktikkene er så svakt teoretisk og empirisk studert, det semantiske begrepsapparatet for de ulike fagene ennå så

'inkompatible', at det ville være forhastet å slutte noe som helst. På den annen side er det et nødvendig og viktig arbeide som er startet av Nielsen (1999), Lorentzen oa (1998), Sjøberg (2001) og andre. Det er imidlertid viktig å spørre seg hvilken funksjon en komparativ eller generalisert fagdidaktikk eventuelt skal ha. En kollektivt utarbeidet, flerfaglig og allmenn definisjon er følgende:

Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag (norsk, historie, engelsk, matematikk, musikk, samfunnsfag etc.) *er* i forhold til hva det *kunne* eller burde være i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger. Fagdidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, er til stede i våre faglige praksiser og er i stand til å utvikle fagene. Fagdidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet *mellom* fagets teori og praksis, og den søker å utvikle fagets teori *om* praksis og om dets samfunnsmessige funksjon. Fagdidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter mot å utvikle endringskompetanse gjennom forskning og undervisning. *Formulert av fagdidaktikere ved Høgskolen i Agder til seminaret "Fagdidaktikk på offensiven !" 14. - 16 september 2001 på HIA.*

Dette er en velutbygd, og relativt åpen definisjon av fagdidaktikk som langt på vei kan fylle det tomme rommet i figur 1. Den er 'radikal' i forhold til mer tradisjonelle definisjoner på en rekke punkter: Den er (selv-)bevisst på forholdet mellom *er* og *bør* (*kunne være*), fagutvikling er innkalkulert (dvs at faget forutsettes endret), den tar

opp fagets samfunnsfunksjon (ikke bare skolefunksjon), den vektlegger det fagkritiske element (som også må innebære faglig selvkritikk) og sist, men ikke minst, den kobles direkte til FoU (for å skape endringskompetanse). Definisjonen fremstår som vid og delvis normativ. Den reflekterer mye av den dynamikken en allerede har kunnet iakttå i fagene og som det vil bli gitt eksempler på i det følgende. Den mangler imidlertid den språklige, diskursive og semiotiske vendingen som ble etterlyst av Mellin-Olsen (1989) og eksplisitt nevnt av Sjøberg (2001a og 2001b). Dette aspektet tas opp avslutningsvis.

3.4. Fagdidaktikk som forskningsfelt

3.4.1. Innledning

De siste 20 årene har en sett at flere fag eller flere fagområder har gått sammen om å forsøke å fastholde et felts eller et fagområdes (fag-)didaktiske identitet gjennom sammenstillinger og drøftinger av ulike slag (Marton 1986; Mellin-Olsen 1989; Schnack 1993-1995; Biehler et. al. 1994; LUR, 1995; Lorentzen 1998; Sierpinska og Kilpatrick 1998; Nielsen, 1999; Sjøberg 2001; Elstad 2001; Schüllerqvist og Nilsson, 2001). I fortsettelsen inspiseres noen av disse. Jeg presenterer først et teoretisk arbeid som med utgangspunkt i det musikkdidaktiske feltet som kan være relevant mer allment for fagdidaktisk forskning. Dernest ser jeg på hvordan en innen matematikk-, morsmåls-, tekst- og historiedidaktikk har forsøkt å problematisere eget forskningsfelt. Jeg fletter også inn en kort gjennomgang av KUPPs prosjekter.

3.4.2. Det musikkdidaktiske forskningsfelt

Nielsen (1999) har forsøkt å modellere det musikkpedagogiske forskningsterritorium. Siden han omtrent samtidig har utgitt et standardverk i allmenn musikkdidaktikk (Nielsen, 1998), regner jeg med at de to termene pedagogikk og didaktikk ikke skiller seg dramatisk fra hverandre. Det sentrale i Nielsen teoretiske, ikke-empiriske, utredning er i vår sammenheng *Begreber og distinktioner i et interrelationelt genstandsfelt* (Nielsen 1999:11-ff).

Hans utgangspunkt er den didaktiske trekanten med relasjonen *læreren-musikken-eleven* (1-3). Omkring denne stiller han fem rammefaktorer: *bestemmelser, diskurser, institusjoner, økonomi og eksterne aktører* (a-f) relatert i en omsluttende femkant. Et nytt lag er knyttet til det han kaller virkelighetsdimensjoner, delvis inspirert av Goodlads kjente oppdeling av curriculum: *intendert, opplevd, observert og mulig virkelighet* (i-iv) i en firkant som omslutter femkanten. Rundt det hele etableres *musikkundervisningens historiske dimensjon* i én sirkel (A), som inneholder *for-, nå- og fremtid* og *den geografiske og samfunnskulturelle dimensjon* (B) i en annen utenfor denne igjen. Han understreker så at alle disse i prinsippet står i forbindelse med hverandre, selv om de er illustrert som om de var innkapslet. De siste aspekter han vil ha på plass er *den konkrete objektverden* som han har funnet kan kategoriseres i fire hovedkategorier: *tekster, atferd, fysiske gjenstander og egen forestilling* (X-Æ), alle forstått i svært vid betydning. Alt dette føres så sammen i en sammenfattet interrelasjonell modell:

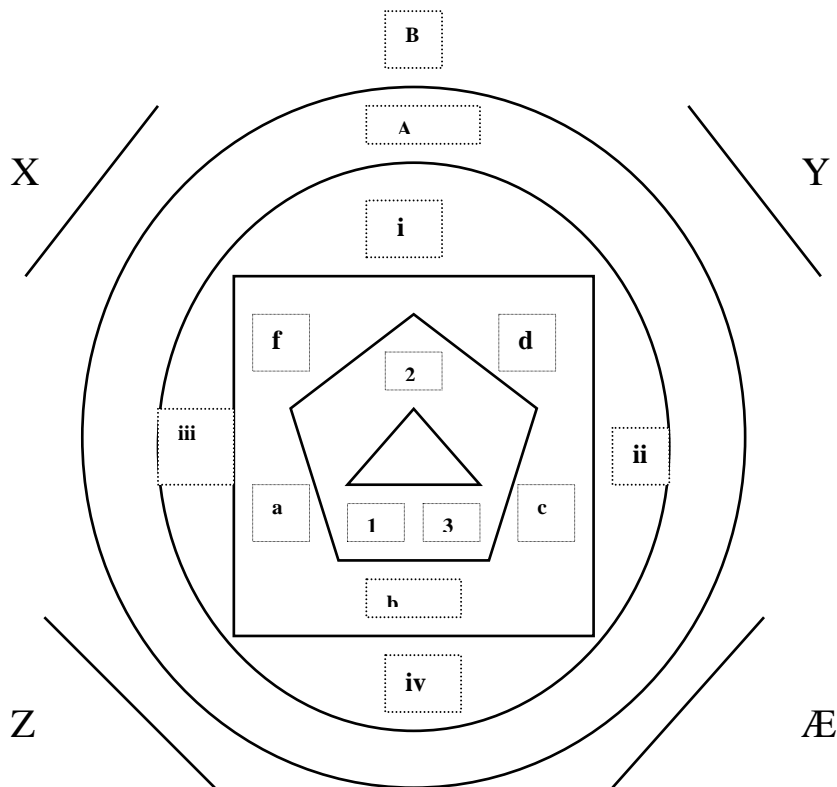


Fig.3. Modell av gjenstandsfeltet for musikkpedagogisk forskning i følge Nielsen, 1999:36.

I sin konklusjon fremholder Nielsen at dette mangespektrede nettverk av muligheter vil synliggjøres når de ulike aspekter kombineres. En måte å validisere modellen på, er å holde opp mot den de ulike gjennomførte eller tenkte prosjekter. Den avgjørende testen for Nielsen er hvorvidt en med rimelighet kan tale om musikkpedagogikk som en selvstendig disiplin med eget territorium og grenser (Nielsen, 1999:37). Han mener forsiktigvis ja, og tror at det i første rekke skyldes at aspektene tar farge av det spesifikke *innhold*, dvs musikk, og dermed alle musikkens relasjoner. Musikkpedagogikk vil være forskjellig fra pedagogikkens *allmenne* refleksjon og fra musikkvitenskap, som *ikke* fokuserer på undervisning.

At musikkpedagogikk må ha et eget territorialt kjerneområde forhindrer ikke at musikkpsy-kologiske, musikksosiologiske og musikkestetiske undersøkelser kan være svært nyttige og ofte også nødvendige. Hans ca 40 siders utredning toner følgelig ut i følgende konklusjon:

Derfor anser jeg det hensigtsmæssigt at fastholde en forståelse af musikpædagogik som videnskab i sin specifikke eller relativt snævre betydning - og at arbejde mod en stadig mere differentieret beskrivelse af dens indholdsstruktur - men samtidig at betræde overgangene til andre videnskabelige territorier flittigt, så snart det viser sig formålstjenligt. Uanset hvor snævert eller vidt vi forstår vores virksomhed, så er og bliver musikpædagogisk forskning interdisciplinær - også indenfor sit eget felt (Nielsen, 1999:38).

Hva i Nielsens utredning kan en så bygge videre på i andre fag og i en eventuell mer allmenn fagdidaktikk/allmenn didaktikk? I utgangspunktet er det viktig å ha et svært bredt *perspektiv*. En må etablere en fenomenologi og en vitenskapsteori som gir rom for aspekter som virker inn på alle fagdidaktikker. I praksis er dette *alt*, noe som indikerer behov for en slags livsverdensfenomenologi. Oppsummert kan en si at Nielsen i navnet etablerer en kategoriell orientert musikkdidaktisk forskning. Men når en ser hvor relasjonell modellen er, blir det tydelig at han har innebygget en så omfattende beredskap for det dynamiske, at modellen like godt kan fremstå som

endringsorientert. Ellers er sentrale aspekter fristilt fra allmenn didaktikk, med unntak av den didaktiske trekanten og Goodlads curriculum-kategorier. Om en relaterer modellen til Mellin-Olsens ønske om en ny fagdidaktikk, finnes livs-verdensaspektene, det vil si virkelighetsoppfatning og samfunnorientering, og delvis også det diskursive element. Musikkpedagogikk har altså utviklet seg bort fra allmenndidaktikk selv om det finnes referanser til den.

3.4.3. En kommunikativ modell for fagdidaktikken?

Mange eksakte vitenskaper benytter seg i utgangspunktet av en binær, tosidig, dyadisk logikk for å skape forskbare objekter, inspirert av saussuresk strukturalisme og presisert av et popp-ersk falsifiseringsregime. I flere såkalte myke fag finnes harde disipliner som baserer seg på dette forskningsparadigmet, f.eks. lydforskning i musikk og lingvistikk i Nordisk. Et vitenskapsteoretisk hovedproblem for mange fagdidaktikker oppstår derfor når 'harde' fag eller disipliner, som f.eks. matematikk i allmennlærerutdanningen skal kombineres med kulturfaget fagdidaktikk. Noe forenklet kan en med Bühler, Bakhtin, Habermas og Halliday si at det oppstår en konflikt mellom en objekts- og en kommunikasjonsorientert fenomenologi (Ongstad, 2002). Den førstnevnte er dyadisk i skillet mellom form og innhold, mens den sistnevnte er triadisk i sitt skille mellom tekstens eller ytringens form, innhold og bruk. I didaktiske termer svarer de tre siste til (hhv) emosjoner, kunnskap og handling, for nå å velge et sett brukt av allmenn-didaktikerne Hiim og Hippe (1998). Validitet sikres ved sannferdighet i det subjektive, sannhet i det objektive og riktighet i det normative, samtidig (Habermas, 1988).

Form knyttes til estetikk, innhold epistemologi og handling til etikk. Henholdsvis kunst-, naturvitenskaps- og kommunikasjonsfag er felt som prototypisk plasserer seg langs disse dimensjonene. Alle fagdidaktikker kan ses som triadiske og for forskning på de respektive feltene må en kunne håndtere problemer *innen* trilemmaer som subjektivitet-objektivitet-normativitet, sannferdighet-sannhet-riktighet og estetikk-epistemologi-etikk. Dette ramme-verket har blitt benyttet bl.a. til å karakterisere tidlig skrivedaktisk forskning i Norge, men også til å definere norskdidaktikk (Ongstad, 2002 og 2003). En lignende tilnærming er brukt til å posisjonere hovedområder av tyskdidaktikk (Fritzsche, 1994; Schuster, 1999).

Denne modell-tenkningen gir prioritet til å forstå fenomener som *kommunikasjon* i aller videste forstand. All kultur og natur kan tillegges *mening*. I prinsippet er det tre fenom-enologiske hovedaspekter som faller utenfor en slik modell, *tid*, *sted* og posisjonen *metaspråk*. Selv om alle disse aspektene kan ha plass i språk og kommunisjon, kan de også fokuseres i seg selv og dermed gi basis for egne kunnskapsormåder. Tre fag som knytter seg prototypisk til disse aspektene er historie (tid), geografi (sted) og semiotikk (metaspråk). Noen fag er derimot utviklet nettopp for å være uavhengig av tid og sted, men er samtidig selv på sett og vis (meta-)språk som f.eks. matematikk.

Hvis en fører sammen ovenstående skisserte tenkemåte med Nielsens, så vil en finne at den didaktiske trekanten kan innpasses i den

kommunikative trekanten. Det vil føre for langt her å gå inn på hvilke aspekter i Nielsens som eventuelt kunne droppes ved et kommunikativt perspektiv. Det får holde å si seg enig med Nielsen i at en fagdidaktikk er i prinsippet *interdisciplinær* og at hans aspekter er relevante for andre fagdidaktikker, og følgelig for fagdidaktisk forskning mer generelt.

3.4.4. Matematikdidaktisk forskning

Når Niss (2001) skal beskrive feltet matematikdidaktisk forskning, gjør han først klart at det er tre-fire ulike betegnelser eller termer i omløp som mer eller mindre kan sies å utgjøre samme felt:

Matematikdidaktikk, *Mathematics Education*, *Science of Mathematics Education* samt *Didactics of Mathematics*. De to siste er gjerne begrunnet med at *Mathematics Education* er flertydig idet *education* kan bety både undervisning og utdanning (Niss, 2001:21). Han mener *matematikkens didaktikk* grovt sett rommer fire komponenter: Som *studieobjekt* for-søker en i matematikdidaktikk å identifisere, beskrive og forstå fenomener og prosesser som er eller kan være en del av undervisning og læring av matematikk på alle nivå i utdannings-systemet. *Mål* ("strävan") er å forstå fenomenenes og prosessenes årsakssammenhenger og årsaksmekanismer.

Den tredje komponenten, den som i den svenskspråklige oversettelsen er kalt *ingång*, kan kanskje på norsk kalles emneområder. Niss har en bred oppfatning og tillater at en trekker inn samtlige forhold som er av betydning for undervisning og læring av matematikk enten disse er av vitenskapelig, psykologisk, ideologisk, etisk, politisk eller

samfunnsmessig karakter (Niss, 2001:25). Derfor anvender en seg gjerne av ideer, metoder og resultat fra andre områder når som helst når disse er relevant. Den fjerde komponenten er *aktiviteter*. Heller ikke her gjør han noen skarp grenseoppgang. Alt fra teoretisk og empirisk grunnforskning over til anvendt forskning og utviklingsarbeid til systematisk, reflekterende praksis kan inngå i matematikk-didaktikkens tilnærming.

I sin videre beskrivelse av matematikdidaktisk forskning legger Niss vekt på de doble impulser som feltet får fra natur- og samfunnsvitenskap. Han peker videre på at det forskes både på konkrete som undervisning, resultater, læring, som på metaspørsmål (se modell, Niss, 2001:27). Når det gjelder metaspørsmålene har de gjerne en viss polaritet mellom det beskrivende (er) og det normative (bør). Niss finner det vanskelig å karakterisere hele feltet. Han peker på ulike tidlige tendenser og avslutter med å beskrive fem *eksempler* på sentrale resultater: A. Matematikklæringens forbløffende kompleksitet. B. Det spesifikke fagområdes eller begrepers avgjørende betydning for forståelse. C. Lærevansker knyttet til dualiteten mellom prosess og produkt, f.eks. knyttet til visse matematiske begreper. D. Matematikk-studerendes fremmedfølelse vis-à-vis bevis og utledning. E. Informasjonsteknologiens fordeler og ulemper for matematikdidaktikken. I spørsmålet om forskningens mulighet til å fastholde resultater som vitenskapelige sier Niss:

Det faktum at det inte alltid är lätt att i vetenskapliga termer analysera och dokumen-tera effekterna av och kvaliteten på en

innovation (i det ingår också det faktum att det är svårt att visa att det nya kan överföras till andra situationer och sammanhang), utesluter emellertid inte att innovationen verkligen kan ha just de värdfulla egenskaper som man hävdar (Leron, 1983). Dessa kvaliteter erkänns och bekräftas på enbart en lokal eller subjektiv nivå, men de räcker inte på en vetenskapelig nivå. Det var väl en framstående matematiker som påstod: *Jag kan inte definiera min fru, men jag känner igen henne när jag ser henne* (Niss, 2001:33).

I denne avslutningen ligger det egentlig en erkjennelse av at for matematikdidaktikken dreier det seg like mye eller kanskje mer om å *forstå* som om å *bevise*. Dermed utfordres validitets-spørsmålet. Den anekdotiske avslutningen er et signal om at både vitenskapelighet ('objektivitet') og subjektivitet må gis en rettmessig plass i gyldighetsspørsmål (Habermas 1988). Men en må også ta relevans i betraktning. Alt i alt må en kunne si at matematikdidaktisk forskning slik den er fremstilt her, også har løsrevet seg fra allmenndidaktikk, innsett feltets kompleksitet og erkjent det diskursive (metanivåets) betydning. Som eksempel på det siste gjøres det diskursive synlig, ikke bare som tilnærming, men som tema i Høines (2002). Avhandlingen ble bekjentgjort med overskriften *Matematikklæring som tekstutvikling*. I bekjentgjørelsen heter det bl.a.:

Temaet i avhandlingen er knyttet til språkets rolle i forbindelse med å utvikle matematisk innsikt. Gjennom en teksteoretisk og

dialogisk tilnærming (Bakhtin, Lotman) analyseres studenters arbeid for å forstå matematiske sammenhenger.

Matematikklæring framtrer som komplekse prosesser der det å forstå matematikk innebærer å forholde seg til flere måter å tenke på. Dette innebærer å kunne bevege seg mellom ulike forståelsesmåter. Språkets ordnende funksjon blir sentral.

Matema-tikkfaget tilbyr måter å ordne på. Studien aktualiserer problemstillinger omkring hvordan og i hvilken grad matematiske tekster inngår i elevers undersøkende virksomheter.

Om en løfter blikket fra det nordiske til det internasjonale feltet, spør Sierpinska og Kilpatrick (1998a) hva som er *Mathematics Educations'* identitet som forskningsområde. Selv om det ikke er så mange som plasserer seg i en uttalt didaktisk tradisjon, så er en innen Mathematics Education/matematikkdidaktikk kommet relativt langt i forhold til andre fagområder i å akseptere hverandre som tilhørende det samme felt. Begreper som *didactics*, *didactique* og *mathematics education* brukes med toleranse og om hverandre. Under oppsummeringen av de ca 35 bidragene i artikkelsamlingen peker Sierpinska og Kilpatrick på at feltet fremstår som dynamisk, dvs ikke som definert, men som åpent og søkende (Sierpinska og Kilpatrick (1998b)). I underkapitlet *Mathematics education as a research field* summerer de to opp inntrykkene fra de andre bidragene. De fremhever især følgende synspunkter:

A similar argument is made by Wittmann, who says that scientific knowledge in mathematics education cannot be

obtained by simply combining results from [the neighboring disciplines]; it presupposes a specific didactic approach that intergrates different aspects into a new whole which takes into account its transposition into practice (Sierpinska og Kilpatrick,1998b:528).

Et lignende, men likevel motsatt syn mener de to finnes hos den kjente franske matematikk-didaktikeren Brousseau som hevder at matematisk aktivitet burde bli definert så bredt at *the didactique* ville bli en integrert del av matematikken. Mens et stort flertall av de som har hatt synspunkter på mathematics education/matematikkdidaktikk i artikkelsamlingen har lagt vekt på et normativt *bør*, har Ernest (1998) snarere som utgangspunkt at det må være de faktiske forskningsaktivitetene som i første omgang danner grunnlag for å definere feltet gjennom det deskriptive *er*. Denne beskrivelsen må ikke være hierarkisk slik at visse aspekter regnes som mer overordnet enn andre. En slik tilnærming ville lede (...) *not to a classification in terms of academic disciplines but to a structure whose categories would be certain 'programs', 'paradigms' or 'trends'* (Sierpinska og Kilpatrick 1998b:529).

Mura (1998) velger også et deskriptivt utgangspunkt og analyserer forholdene i Canada. Hennes konklusjon er nærmest den motsatte av Brousseaus: Mathematics educations fungerer der som et forskningsfelt i seg selv og hva dette feltet kan eller bør forske på defineres svært vidt: alle aspekter av å undervise og lære matematikk (Sierpinska og Kilpatrick 1998b:530). Andre, som allerede omtalte

Wittmann, avviser 'forskningsobjekttanken'. Som en design-vitenskap mener han at Mathematics education ikke har noe eget studieobjekt, den har et felt med ulike praksiser som den ønsker å forbedre (Sierpinska og Kilpatrick 1998b:531). En lignende tilnærming har Ellerton og Clements (1998). De foretrekker en liste av problemområder som er viktig for mathematics education, dvs studier som kan identifisere utdaterte antakelser som ligger til grunn for måter matematikkundervisning i dagens skole praktiseres på (Sierpinska og Kilpatrick 1998b:531).

Generelt sett synes både Niss' artikkel, artikkelssamlingene Sierpinska og Kilpatrick (1998a) og en lignende omfattende gjennomgang som ble gjort av Biehler et al (1994) å tyde på at matematikdidaktisk forskning ennå ikke ønsker å finne en bestemt form, en klar identitet med tydelige grenser:

In mathematics education, we have a field that is not as universal as mathematics has been understood to be, and we have research that often does not translate well from this classroom to a neighboring one, let alone one that might be half a world away. Nonetheless, mathematics education seems to be much like mathematics in its power to foster cooperation and collaboration across political boundaries (Sierpinska og Kilpatrick 1998b:547).

Om feltet får denne relative samstemtheten i gave fra matematikken selv eller om samfor-ståelsen og diskusjonsviljen er et

overflatefenomen gjenstår å se. De to forfatterne antyder selv annetsteds at de store mønstringene tilsynelatende skjer på felles grunn, men at mange fort finner frem til små 'familier' hvor en ikke trenger å klargjøre alle premissene.

3.4.5. Norsk-, skrive- og tekstdidaktisk forskning

Først en kort kommentar til veksling mellom *-didaktikk* og *-pedagogikk* som begrepsendelser på disse feltene. Både litteratur-, skrive- og språkpedagogikk har vært innarbeidede termer, men en ser nå en økt sammenblanding og likestilling med *-didaktikk*endelsen. (Unntaket er norskdidaktikk, som er enerådende.) I det følgende behandler jeg forskningsfelter med begge benevnelser likt.

Utredningen LUR (1995), en innstilling fra Johnsen-utvalget om tematisk, fagdidaktisk FoU i allmennlærerutdanning oppsummerte norskdidaktisk forskning slik:

- konflikt og avstand mellom skole- og universitetsfag
- økt erkjennelse av norsk som eget kunnskapssystem og kunnskapssyklus i skole og samfunn
- fremvekst av en profesjonalisert og institusjonalisert norskdidaktikk
- etablering av publiseringskanaler som formulerer og akkumulerer ny kunnskap
- norsk som tematisk trekkspillfag tvinger frem en fagdidaktisk debatt om hva faget er

- norskdiraktikk blir et akademisk/økonomisk felt
- internasjonale impulser beriker norskdiraktikken, men lite publiseres i utlandet
- forskningen skyter fart innen skriving, litteraturlesning og lese- og skrivevansker
- sterk økning i fagdidaktisk litteratur forskningen må forholde seg til
- norskdiraktikk mer allsidig, 'låner' teorier og metoder utenfor allmenndidaktikken
- prosessorientert skrivepedagogikk (POS) bidro til fagdidaktisk forskningsinteresse
- norskdiraktisk forskning premissgiver for annen (fag-)didaktisk forskning
- økt historisk bevissthet, en tendens til å se faget i endring /utvikling
- nye prosjekter tar opp metodologiske og vitenskapsteoretisk grunnspørsmål
- skriveforskning fører til kontakt med andre fag
- mye generert kunnskap kommer fra og havner i lærerutdanning (økt forskningsbasing).

En egen opptelling av 50 titler i LNU's skriftserie i perioden 1995 til 2002 viste at bøker om litteratur utgjorde ca 50 %, språk 10 % og norskdiraktikk 40 %. De norskdiraktiske titlene fordelte seg med 6 innen barne- og ungdomslitteratur, 3 barnespråk og barnekultur, 3 skrivepedagogikk. De øvrige omhandlet bildebøker, drama, film,

yrkesnorsk, norskfaget og LNU. Utgivelsespolitikken i skriftserien reflekterer imidlertid neppe den norskdiraktiske forskningen, i årene 1998 og 1999 kom det f.eks. ut 15 bøker knyttet til litteratur og bare én språkdiraktisk. Og f.eks. av doktoravhandlinger innen norskdiraktikk i perioden 1993 til 2000 var mange knyttet til språk- og skriveforskning (Dysthe, 1993; Johnsen 1994; Hoel, 1995; Berge, 1996, Matre, 1998) eller til spørsmål om oppgaver, læreplaner, lesebøker og medier (Ongstad, 1997; Madssen, 1999; Skjelbred, 1999, Tønnessen, 1999).

Smidt (1993) som beskriver ny skriveforskning (knyttet til utdanningssystemet) i Norge på oppdrag av Norges forskningsråd (PUF), ordner feltet *både* ut fra utdanningstrinn og tematisering og finner da at for førskole-alderen interesserer forskerne seg for hva de minste skriverne bruker skrift til, hvordan de lærer å skrive og for kulturaspektet. I barneskolen er en opptatt av elevtekster, forholdet talemål-skriftspråk og skriftforming. For ungdomstrinnet har utviklingsdimensjoner i elev-tekster vært viktig, mens i videregående skole har en fokusert på hva skoleskriving betyr for elevenes utvikling som skrivere og på betydningen av evaluering. Tematisk og uavhengig av trinn har en vært opptatt forholdet mellom skriveprosesser, tekststrukturer og pedagogisk kontekst, på tekststruktur og sjanger og på pedagogiske kontekster for skriving.

I Ongstad (2002) belyses, i tillegg til historiske tendenser også trender innen skriveidaktisk forskning i Norge på 1990-tallet. Det fokuseres på nye medier, kontekst som teoretisk utfordring, semiotikk og kultur

er viktig som tema og tilnærming, konstruktivisme og dialogisme er på fremmarsj, og det legges vekt på elevens posisjonering, emosjoner og strategi. Om utviklingen på feltet sies det:

The development has gone from simplicity to complexity, from categories to relations, from product to process, from formalism to semantics to pragmatics or to (more complex) combinations of these. There is a linguistic emphasis on and interest in the connection between the task and the text (...). This pedagogical positioning focuses the teacher-student relationship. Researchers now tend to see the researched phenomenon less as given and more as positioned by the very perspective of the researcher's own discipline, that is by ideology. Finally, it has become clear that writing cannot be fully understood either linguistically or pedagogically (Ongstad, 2002:371).

I en samleoversikt fra Nordisk ministerråd, *Tekstblikk*, legges det frem nordiske situasjons-beskrivelser av tekstdidaktikk i tilknytning til et symposium som ønsket å etablere et nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk (Tønnessen og Maagerø, 1999). Primært er disse tenkt som beskrivelser av fag- og forskningsmiljøer, men når en studerer innhold og referanser i de ca 25 presentasjonene, så fremtrer det en rekke trekk som svekker inntrykket av at institusjonelle fagmiljøer er det mest grunnleggende. For det første fremtrer tekstbegrepet som ekstremt tverr-faglig og mangetydig, men kan tilsynelatende også fungere som en slags bro mellom språk og litteratur. For det andre dreier det seg gjerne, ikke om rene *fag*, men

om *konstellasjoner* eller midlertidige *allianser* mellom personer, institusjoner eller grupperinger. Og for det tredje er den implisitte didaktiske begrunnelsen at forskerne på dette feltet har *felles interesse for litteraturens og tekstenes liv i undervisningssammenheng*.

Om disse beslektede forskningsområdene kan det sies at det er det komplekse og mange-artede som karakteriserer forskningen. Forskningen er enda i sin emning, og det ville være forhastet å foreskrive eller utforme for faste hypoteser om hvordan feltene vil utvikle seg.

3.4.6. Historiedidaktisk forskning

Ola Svein Stugu har nylig pekt på historiedidaktiske dilemmaer. I følge Stugu har fagfeltet historiedidaktikk gjennomgått en rivende utvikling i løpet av de siste 20 åra. Han ser forskningsfeltet (...) *som et multipolært spenningsfelt – et kraftfelt som utformes og stadig reformuleres gjennom diskursive og strategiske posisjoneringer på et sett akser. Hva som er de mest betydningsfulle aksene som konstituerer feltet, vil variere med tid og sted* (Stugu 2002:1) De dilemmaene han drøfter er:

1. Hovedforankring: Faghistorie, kulturfag eller pedagogikk?
2. Forskningsfelt eller praksisfelt?
3. Kulturen allment eller klasserommet som hovedinteresse?
4. Skal skolefaget ta utgangspunkt i historiebevisstheten eller fagforståelsen?

5. Fortidsorientert eller samtidsorientert? Deskriptivt eller normativt?
6. Kritikk og konstruksjon.
7. Multiperspektiviteten og det liberale dilemmaet.

Her ser en tydelig at allmenne forhold i fag og samfunn bidrar til å tvinge også historiedidaktikken *utover* (teori-praksis, kultur, kritikk, allmenne strømninger) og kommer dermed på linje med de andre berørte fagdidaktikkene i spørsmålet om det allmenne i de spesifikke.

3.4.7. KUPP's fagdidaktiske prosjekter

De prosjektene som selv definerer seg inn på et fagdidaktisk område for et gitt etablert (skole-)fag er i og for seg uproblematiske. (Se vedlegg.) Jeg har plassert 8 prosjekter i denne *grupperingen*. Med gruppering underforstås at prosjektene kan, om en vil, reforderes etter en liste av ulike kriterier. Men det innebærer selvsagt at prosjektene dermed er *posisjonert* av utrederen. I den neste grupperingen på fem prosjekter er kriteriet at ett av hovedfokiene er et sentralt *element* i ett eller flere fag (poesi, tekst, vurdering, fortelling, elevsamtale). Her kan en kanskje stille spørsmålstegn ved om kanskje *vurdering* er et mer *allment* didaktisk aspekt. Videre så øker avstanden til et rent fagdidaktisk tyngdepunkt når kriteriet i den tredje grupperingen på tre prosjekter er mer overgripende aspekter ved fagundervisning og faglæring (*konflikt, kunnskapsutvikling og pluralitet*). Hvorvidt disse hører hjemme innen fagdidaktikk eller allmenndidaktikk lar jeg være et åpent spørsmål.

Den neste store grupperingen er basert på prosjektenes egen fokus på *profesjon*. At så mange som 9 prosjekter bruker selve profesjonsbegrepet (eller termen) i tittelen kan bety at program-met eller programutlysningen har hatt en ganske sterk gjennomslagskraft på prosjektutformingen. Men som kriterium betyr det at disse 9 prosjektene nok kan være didaktiske, men at de kanskje snarere er *profesjonsdidaktiske enn fagdidaktiske* i sin innretning. Dermed aktualiseres spørsmålet om grensdragning. Et flertall av disse prosjektene hører til på det sosial- og helsefaglige område, hvor *fag* nok kan ha en noe annen implikasjon enn fag i skolen. Ett av de tre prioriterte FoU-områdene ved Avdeling for lærerutdanning er f.eks. *kombinasjonen fag- og profesjonsdidaktikk* (Ongstad, 2003). Når fag og profesjon nevnes i samme åndedrag ved en så stor institusjon som LU/HiO, så betyr det rent forskningsadministrativt at grensen mellom de to kan komme til å utviskes, og at 'ren' fagdidaktikk blir langt vanskeligere å få øye på forskningsmessig.

De siste grupperingene gjelder prosjekter som kan ses som pedagogiske. *Begynnaropplæring og tilpassa opplæring* og *Læring og fornyelse i videregående opplæring* utgjør én gruppering og tre prosjekter som av forskjellige grunner faller utenom et spesifikt *didaktisk* perspektiv. En kan si det slik, at et utvidet fagdidaktikkbegrep nok favner vidt, men ikke så vidt at disse to pluss tre prosjektene kan sies å ha *direkte* fagdidaktisk relevans. Likevel er det interessant at bl.a. på grunn av sterk politisk og forskningsmessig fokus på begynneropplæring, så er området *begynneropplæring* i ferd

med å anta *fagkarakter* ved at det 'løsriver' seg som fagfelt. Førskole- og allmennlærerutdanningene mange steder har lenge samarbeidet om pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS) og som fagdidaktisk fenomen er en slik utvikling av inter-esse for en metaorientert fagdidaktikk.

3.5. Implikasjoner, hypoteser og konklusjoner

3.5.1. Fagdidaktikk og dokumentasjon

I biblioteksammenheng er fagdidaktikk på grunnlag av den tradisjonelle oppfatningen didaktikk, ikke fag. Ved prosjektrapportering ved Høgskolen i Oslo møter en bl.a. følgende aktuelle kategorier ved registreringen: Humanistiske fag, matematikk og naturvitenskapelige fag, samfunnsvitenskapelige fag. Skal en kategorisere sitt prosjekt som fagdidaktikk, må mange av fagene på første nivå velge *samfunnsvitenskapelige* fag og på andre nivå *pedagogiske* fag. Først på tredje nivå finnes *fagdidaktikk* og da sammen med allmennpedagogikk, spesialpedagogikk, idrettspedagogikk, musikkpedagogikk og andre pedagogiske fag! På dette tredje nivået gis det innen kategorien fagdidaktikk ingen mulighet til videre differensiering. Altså kan en dokumentasjonsteknisk ikke knytte fagdidaktikk til fag. Så lenge et felt er lite i volum, så er det neppe noe stort problem rent biblioteksmessig at en må gå via mer etablerte kategorier/fag. Spørsmålet er hvor omfattende fagdidaktikk

skal være før gjenfinningssystemet bør endres, og særlig om fagdidaktikk egentlig vokser ut fra fag.

3.5.2. Didaktisering

Et sentralt grep har vært å vise teoretisk og empirisk at fagdidaktikk vokser ut av en problematisering av konkrete kunnskapsområder som er under endring snarere enn å være en direkte kombinasjon av fag og allmenn didaktikk. Dermed blir *didaktisering* en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med meta-kunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring. Når denne nye integrerte kunnskapen antar fagkarakter er en i ferd med å utvikle fagdidaktikk.

Didaktisering av fag og kunnskap skjer gjennom reformer, fagkritikk, fundamental fagtvil, forskning mer generelt, konkrete forskningsprogrammer, semiotisk bevissthet om kunnskap og læring som tegn (semiose som ny mening), erkjennelsen av kunnskapens relativitet (postmodernisme og postindustrialisme), særkunnskapens infiltrering i livets mange sider, kunnskap som fagspråket og fagtekstene ("den diskursive vending"), utvikling av didaktikk som eksplisitt filosofi og vitenskapsteori. Alle slike krefter, mekanismer og tendenser bidrar til å forstå fagdidaktikk som noe mer enn fag pluss didaktikk.

Jeg har tidligere hevdet at didaktisering er en grunnleggende mekanisme i omstrukturering av fagkunnskap, og at de sterke strukturendringene i samfunnet sannsynligvis bare vil øke denne

tendensen (Ongstad 1999). Didaktisering er imidlertid også et uttrykk for erkjennelsen av 'alle tings betydning for alt', dvs forståelsen av interrelatert kompleksitet. Dette gjelder *særlig* innen utdanning, f.eks. på områder som klasseromsforskning og læring, og det gjelder *særlig* for fag som har *metaspråk* som sentral fagproblematikk, så som språk, litteratur, og tekstteori. Metaaspektet blir nødvendig for å forstå kunnskap som tekst, semiotikk og kommunikasjon. Kompleksitet på slike fagområder blir gjerne 'dobbel'.

Didaktisering vil altså både være et ytre og et indre motivert fenomen. Å forstå sitt eget fag som størrelse i relasjon til paradigmeskifter blir derfor en form for didaktisering. De mange nye 'fagdidaktikkene' (se vedlegg) kan derfor ses på som en faglig selverkjennelse, nemlig at 'rundt' kunnskapene trengs det ny metakunnskap, så som spesifikk kunnskaps-sosiologi, konkret læringspsykologi og eksplisitt fagdidaktikk. At disse 'nye' aspektene etterhvert glir over i hverandre må en regne med. For øyeblikket synes det didaktiske element i fagene å vokse mye, kanskje fordi de som genererer kunnskapen rekrutteres fra faget selv eller har en didaktisk bakgrunn, mens sosiologi, filosofi, pedagogikk og psykologi har noe mindre innflytelse.

3.5.3. Fagdidaktikkens røtter?

En kan spørre hvor det didaktiske er forankret, hva didaktikkens dypeste røtter egentlig er. I følge Hernadi (1995) er kommunikasjonsaspektet 'teaching' det mest grunnleggende mellom en selv som individ og de andre. Idet en ytrer eller kommuniserer, *utpeker* en noe

den andre bør rette oppmerksomheten mot og som ville forblitt ufokusert uten utpekingen. Det greske ordet for denne mest grunnleggende kommunikative funksjonen er nettopp *deik*, å utpeke: *The Greek root of the word didactic is cognate with "deik" and means the action of showing and indicating* (Gundem 1998:20). Med andre ord, når en informerer eller overfører innhold til noen, så er en grunnleggende didaktisk. Fagkunnskap, f.eks. forstått som akademisk innsikt som er fremskaffet forskningsmessig og som inngår i et basis- eller et vitenskapsfag, er altså opprinnelig formidlet til andre som kommunikative nyheter. Straks en slik ny innsikt blir forsøkt brakt videre i forkortet, endret eller forenklet utgave, så får den nye ytringen en formidlingsfunksjon, en didaktisk eller pedagogisk funksjon.

I følge Hernadi (1995) kan de gamle klassiske triadene i retorikken, Aristoteles' *patos, logos, etos*, Quintilians *movere, delectare, docere* og Ciceros *movere, conciliare, docere* samles i en diskursiv trekant mellom individuell identitet, sosial aktivitet og 'naturlig' faktisitet, nemlig den triadiske relasjonen mellom undervisning (teaching), underholdning (delighting) og påvirkning (moving) (Hernadi 1995:111-112). Det interessante er at Hernadi kobler referansefunksjonen med 'lære-bort-funksjonen'. Det vil altså si at ytringer og sjangrer som spesielt er beregnet på informasjon og referanse til verden kan oppfattes som selve basisen for de pedagogiske/didaktiske primærfunksjoner: *Jeg ønsker å informere deg om/lære deg noe*. Når makten, retten og tendensen til å belære, pådytte, blir *for* fremtredende, tenderer ytringen mot den engelskspråklige forståelsen av didaktisk (*didactic*).

Dette gir tre sentrale mulige koblinger. For det første til det didaktiske triangel. For det andre altså til nyere kommunikasjonsteori og for det tredje til en historisk forbindelse mellom didaktikk og retorikk. Den didaktiske trekanten, relasjonen lærer-fag-elev har en parallell i triaden undervisning-kunnskaping-læring. Forskning som ikke på en eller annen måte knytter seg til disse aspektene og prosessene og som i det minste har fag eller kunnskap som ett sentreringspunkt, vil neppe kunne ses som fagdidaktisk forskning. Det en generelt kan si er at mange fag-/didaktiske forskningsprosjekter og nyere fag- og allmenn-didaktikker i langt større grad enn tidligere synes å se aspekter av den didaktiske trekanten som tette relasjoner: Hiim og Hippe (1998) Opplevelse-forståelse-handling; Rørvik (1998) det emosjonelle-det intellektuelle-det psyko-motoriske; Illeris (2000) psykodynamikk-kognisjon-samfunnsmessighet; Ongstad (2002) estetikk-epistemologietikk; Penne (2001) identitet-litteratur-læring. Det vil si at både fag-/didaktikken og den fag-/didaktiske forskningen har tatt inn over seg kompleksitet, men altså innen en relasjonell tenkning. I forhold til Nielsens musikkdidaktiske forskningsunivers er, som jeg har pekt på mange av de meste sentrale elementer på plass (Nielsen, 1999).

I følge et slikt triadisk syn på kommunikasjon kan en altså for det andre tenke seg tre hovedfunksjoner for ytringer: 1) *ekspressivitet* som utnytter ytringens *form* og er spesielt relatert til *senderen*, 2) *referensialitet* som baserer seg på ytringens evne til å formidle *innhold* og er spesielt relatert til *verden*, og 3) *addressivitet* som vektlegger ytringens *handlings*-potensiale og er spesielt rettet mot en (tenkt)

mottaker (Ongstad, 2002). Denne triadiske eller kommunikative tenkemåten finner en hos en rekke tekst- og kommunikasjons-teoretikere (Bühler, 1934; Bakhtin, 1986; Habermas, 1988; Halliday, 1978). Dette betyr at det ikke er noe skarpt skille mellom didaktikk og kommunikasjon og at kommunikasjon, filosofi, fagdidaktikk og allmenn didaktikk kan relateres gjennom triaden *estetikk-epistemologi-etikk*.

Den tredje koblingen er til retorikk. Nordkvelle (2002) er opptatt av det 'inverse' en kan iaktta i historisk når det gjelder forholdet mellom retorikk og didaktikk. Flere har pekt på at retorikkens forfall på 15- og 1600-tallet kan kobles til didaktikkens fremvekst. Retorikk forsvant gradvis fra universitetene i løpet av 1700-tallet, mens pedagogikk vant plass (Nordkvelle, 2002:138/Künzli, 1998:32).

I prosessen kastes det rundt på forestillinger om kunnskap, læring og formidling, og i didaktikken blir kunnskap og læring noe læreren administrerer og organiserer i en planmessig progresjon. Kunnskapene får en varekarakter og blir plassert i læreplaner og lærebøker som styrer undervisningsvirksomheten. På det viset inngår didaktikken i de tidlige moderniseringsprosessene av det europeiske sinn og bidrar til aksellerering av skolen som institusjonell gestalt. Dialogen omskapes til kateketisering, og læring ritualiseres i den skoledidaktiske støpeform. (Nordkvelle, 2002:139.)

Etter Norkvelles syn vil en slik kulturhistorisk beskrivelse av didaktikk gi begrepet didaktikk en videre mening. Som pedagogisk disiplin trenger didaktikk en sterkere vitenskapshistorisk og teoretisk forankring. De undersøkelser han har presentert (...) *framhever begreper og fenomen som i større grad kan trekkes inn i disiplinens sjølførståelse og utvikling. Etymologien viser at viktige deler av filosofihistorien er avleiret i begrepet* (Nordkvelle, 2002:140). Og går vi frem til opplysningstiden var den encyclopediske tuftet på at opplysning var lik opplæring:

Det blir hevda at Ludvig Holberg var ein dårleg lærar. Like fullt reflekterte han i skrift over kulturutvikling og kunnskapsformidling, og han reflekterte over vilkår for slik formidling. Nyrnes si avhandling er ei tekstfilosofisk gransking av den didaktiske dimensjonen i *Moralske Tanker* (1744), ei samling tekstar frå den seine produksjonen til Holberg.

Avhandlinga syner korleis det didaktiske viser seg i eit mangfald av språklege komposisjonsmønster, som ofte syner seg i detaljar. Tekstane består av eit register av logisk-argumentative, forteljande og poetiske grep som utgjer det som blir kalla ein topologi, eller, om ein vil, eit kulturelt ordna system for å forstå vilkår for læring. Avhandlinga søkjer å beskrive dette språklege mangfaldet, og gir på den måten eit bidrag til korleis didaktikk kan vere ein retorisk grunnlagd teori for læring og kulturforståing. Det blir utvikla eit praktisk og teoretisk grep for å studere slik topologi, mellom anna ved at problemorienteringa er

bygd inn i den forma avhandlinga har fått. Gjennom å reflektere over måtar å bevege seg i språket på når ein arbeider med kunnskapsutvikling, bidrar avhandlinga til humanioras vitskapsteori (Fra omtalen av Nyrnes, 2002).

Tettere kobling mellom kunnskap, språk og læring er et markant trekk, både i nyere

(fag-)didaktikk og innen det en i dag vil kalle nyretorikk (Coe oa 2002). F.eks. er det i norskdelen for L97 kommet inn et nytt, skolehistorisk *radikalt* mål for faget, som, om det tas alvorlig, vil få didaktiske konsekvenser langt utover norskfaget: (...) *Å gjera elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læreprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling og lære dei å ta språket i bruk som reiskap til å skaffe seg auka innsikt og kunnskap* (KUF, 1996:116). En årsak til denne vendingen er den *skrivedidaktiske bevisstheten* som prosessorientert skrive-pedagogikk (POS) har skapt. En *konsekvens* er, om målet tas alvorlig, at alle *fagdidaktikkene* i prinsippet blir tilbakeført til den enkelte elev ('ansvar for egen læring'). En *konklusjon* er at fagdidaktisering ligger i språket (også). I prinsippet er det dette som er i ferd med å skje også i selve den didaktiske og fagdidaktiske forskningen, den skjer en språklig, diskursiv vending, som sterkt påvirker forskningsdesign, metodevalg og resultater (Säfström og Östman, 1999).

3.5.4. Avslutning

Fagdidaktikk og fagdidaktisk forskning må fortsatt være åpne størrelser. En rekke faktorer gjør det prematurt å oppsummere fagdidaktikk: Dynamikken *i* de fleste fagdidaktikker, sterk didaktisering av elementer som går på *tvers* av fag, flere fag, økt flerfaglighet, tendensen til samarbeid og nye konstellasjoner, forskjellen mellom ulike didaktikker, uenighet *innen* ulike fag, uklarhet rundt hvem *brukeren* av FoU egentlig er, terminologisk mangartethet, uover-siktlige dokumentasjonsforhold, voksende erkjennelse av at didaktisering av kunnskap er en dyp samfunns-mekanisme, sterke drivkrefter i samfunnet som omstrukturerer, oppretter og nedlegger fag. Fagdidaktisk forskning er altså fortsatt i emning. På den annen side kan en peke på at den interne bevisstheten i enkeltfagenes didaktikk er sterkt økende, noe som forhåpentligvis vil føre til at de institusjoner og fagmiljøer som har ansvar for de ulike fagene i fremtiden vil kunne klargjøre premisser og føringer for *sitt* felt. Denne artikkelen har lagt mindre vekt på det gitte og mer vekt de dynamiske/relasjonelle aspekter, dvs på utvikling.

De *allianser* som fag og fagemner kan inngå med konkrete utdanninger er en av de sterkeste pådrivere i utviklingen av ny fagdidaktisk forskning, som f.eks. krav om lesetester for fire-åringer, engelsk for alle i første årstrinn, måling av skriveevne ved overgang fra ungdomstrinn til videregående skole, sammenføringen og opp-splitting av kombifag (Kristendom, religion og livssyn = KRL og

Natur-samfunn-miljø = NSM), O-fag og samfunnsfag, i grunnskole og allmennlærerutdanning, skriving- og oppgavedidaktikk i høyere utdanning, universitets- og høgskolepedagogikk, profesjonsdidaktikk, forskningsetikk som inkludert eller som separat emne i doktorgradsstudier, bare for å nevne noen slike områder. Alliansene bidrar også til at det tverr- og flerfaglige endrer det ensidige bildet mange har av fagdidaktisk forskning som enfaglig forskning.

Det kan derfor være grunn til å gi prioritet ikke bare til det enkelte fags didaktikk der dette måtte trengs. Kanskje vel så viktig vil det være å se styrking av fagdidaktisk forskning f.eks. i relasjon til et bestemt nivå eller til en type av utdanning som f.eks. *grunnskole-, yrkes- eller lærerutdanningsdidaktikk*. Men en bør kanskje heller ikke lite for ensidig på forskningspolitiske grep som prioritering av *knutepunkt og forskningsmiljø*, idet slike konsentrasjoner ikke uten videre vil være innstilt på å skifte prioritet ved neste korsvei. En kan kanskje oppnå isolert sett gode forskningsresultater, men disse kan ha vansker med å kobles til brukere på andre felt. Noen eksempler på slik konsentrasjon: Et master-studium i flerfags-didaktikk/grunnskolepedagogikk kan nok styrke innretningen mot grunnskolen, men kan komme til å ha svak kobling til f.eks. norsk. Et senter for profesjonsforskning kan være gode på allmenn forståelse av knipper av yrker, men svake på kobling til grunnplanet i hver enkelt utdanning. Et forskningsmiljø som prioriterer det tekstdidaktiske kan kanskje være gode på problematisering av læremidlers funksjon, men kan komme til å obstruere lærerutdanningsforskning ved egen institusjon etc.

For fagdidaktisk forskning mer enn for mange andre felter blir formen for *tilbakekobling* til praksis særlig viktig. Det finnes mange *ulike* brukere av fagdidaktisk forskning: allmenn-læreren, enkeltfaglæreren, flerfagslæreren, lærerstudenten, eleven, administratoren og politikeren, men også allmennheten mer generelt og spesielle grupper og institusjoner. Begrepet *formidling* blir derfor problematisk for fagdidaktisk forskning. Det spørres hva et prosjekt kommer frem til, er det et signifikant 'resultat' eller mer en erkjennelse? Hvem kan benytte seg av kvantitativ forskning? Kan erkjennelse eller forståelse 'formidles' eller 'populariseres', uten derved også å forringes eller endres? Mye fagdidaktisk, men også pedagogisk og allmenndidaktisk forskning er i dag mer *meningsorientert*, det dreier seg om å forstå og erkjenne. Det dreier seg om å øke skolens fortolkningspotensiale snarere enn bare å belegge og rette opp en skjevhet. Men å forstå er minst tosidig, en kan forstå et 'objekt' utenfra, men en kan også forske og forstå innenfra, dvs at en prøver på en tilnærming mellom forsker- og lærerperspektivet (Smidt, 1988, Hoel 1995). Et slikt innenfraperspektiv er et trekk ved en god del nyere fagdidaktisk forskning. Forskningen er ofte gjort av noen *i* faget og som ønsker forskningen *tilbake* til faget. Dermed blir forskningen *didaktiserende*.

Men jo mer de fagdidaktiske miljøene har blitt profesjonaliserte, med egne professorater, studier og forskningsprogrammer, desto mer begynner de å ligne på allmenndidaktikken i måten å definere sitt felt på. Avstanden fra elfenbenstårnet til kateteret øker og graden av felles interesse minker. En slik utvikling vil få konsekvenser for 'formidling'

og 'bruk' og følgelig også for hvilke tilnærminger som er relevant for fagdidaktisk forskning i fremtiden.

For fagdidaktikk er det derfor viktig at en har et strategisk langsiktig perspektiv - vil (f.eks.) *norsk-didaktikk* kunne konsolideres som homogent fagområde eller skal en f.eks. stimulere del-didaktikkene, som lese- og skriveforskning? Vil naturfagdidaktikk svekkes i allmennlærer-utdanning, nå når naturfag ikke er obligatorisk? Bør IKT-didaktikk avgå ved døden, og heller gjenoppstå i fagene? Kan noen fagdidaktikker som morsmåls- og matematikkdiraktikk samarbeide, hvis de viser seg å ha felles interesser? Er et tradisjonelt fagbegrep i grunnskolen i ferd med å forvitte, og eventuelt, hva er den fagdidaktiske forskningens rolle? Er tverr- og flerfagsdidaktikk en styrking eller svekkelse av fagdidaktikk? Kan økt forskning på allmenn profesjonsdidaktikk svekke den faglige og den fagdidaktiske forskningen? Hvilke felter er tunge og interessante nok til å 'fortjene' et doktorprogram? Er fagdidaktikk mer generelt tjent med felles doktorprogrammer eller er hvert fag for spesielt? Hvilke fagdidaktiske forskningsfelter kan komme til å løpe fra ansvaret for kontakt med og tilbakekobling til praksis? Har vi en lærerutdanning som er profesjonell nok og klar nok til å etablere en slik kobling? Er situasjonen slik i grunnskolen at lærerne har tid, kompetanse og overskudd nok til å nyttiggjøre seg kvalitativ forskning?

En artikkel som denne kan i liten grad yte disse spørsmålene rettferdighet. Heller ikke kan den rekommendere hva som bør gjøres på det enkelte fags område eller si noe endelig om omfanget av

utfordringer, sett fra et forskningsprogramms synspunkt. Det som den skulle kunne bidra til er å problematisere slike begreper som *fag*, *didaktikk*, *relevans* og *kvalitet* i relasjon til et fagdidaktisk, åpent *felt*. Dessuten, det uoversiktelige, det mangeartede, det motsetningsfylte, det omskiftelige preg som dette feltet utgjør, i den grad det i det hele tatt dreier seg om *ett* felt, kan *ikke* tas til inntekt for retningstap og manglende kvalitetsbevissthet. Det fagdidaktiske feltet virker mer dynamisk, sunnere, mer samarbeidsorientert og vitenskapsteoretisk bevisst enn noen gang, men har selvsagt mye å gå på. En bør nok praktisk, teoretisk og forskningspolitisk lære seg å leve med den nyerkjente kompleksiteten. Det gjør kanskje forskning 'vanskeligere', men også mer realistisk, relevant og, ikke minst, mer spennende og utfordrende.

Litteratur

- Listen inneholder litteratur det er referert til i teksten. For en mer omfattende liste, se Ongstad (2003).
- Ahlström, K. G. (2000) Om Harald Eklunds oro för pedagogikens framtid. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 5/2.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barnett, R. og A. Griffin (1997) *The End of Knowledge in Higher Education*. London: University of London. Education.
- Barnett, R. (1997) *A Knowledge Strategy for Universities*. I R. Barnett og A. Griffin (red.) *The end of knowledge in Higher Education*. London: Institute of Education Series, University of London.
- Berge, K.L. (1996) *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og siseteknologisk analyse*. Dr.art. avhandling. Institutt for anvendt språkvitenskap. Det hist.-fil. fakultet, NTNU, Trondheim.
- Biehler, R. oa (red.) (1994) *Didactics of mathematics as a Scientific Discipline*. Amsterdam: Kluwer.
- Bostad, F. (1998). *Teknologiens uunnværlige kontekst. Et semiotisk perspektiv på meningsskaping i hypermedier*. Dr.avh. NTNU. Tr.h.
- Brattenborg, S. og B. Engebretsen (2001) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Breines, I., Eriksen, K.E. og S. Ongstad (1983) (red.) Fag og forskning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buchberger, F. og I. Buchberger (1999) Didaktik/Fachdidaktik as integrative transformative science(s) - a science/sciences of/for the teaching profession? I Hudson, B. et al.(red.) Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession? TNTEE Publications, Vol. 2, no.1.EMDID (<http://ive.pa-linz.ac.at/emdid/latest/default.html>)
- Bull, T. (1991) Det ideologiske norskfaget og det faktiske norskfaget. Går norskfaget i oppløysing innannfrå. Norsk læreren: 1:5-13.
- Bühler, K. (1934/1965) Sprachtheorie. Stuttgart: Fischer.
- Coe, R. et al. (red.) (2002) The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change. Hampton Press.
- Dysthe, O. (1993) Writing and talking to learn. Doktoravhandling ved Universitetet i Tromsø.
- Eklund, H. (2000) Vart är pedagogikforskningen på väg? Pedagogisk forskning, nr. 2.
- Elbow, P. (1990) What is English? NY og Urbana: MLA og NCTE.
- Elstad, E. (red.) (2001) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. I serien Acta Didactica 5. ILS/UiO.
- Engelsen, B. U. (2000) Slik begynte det...Didaktikk på norsk mot år 2000. (Del I) PFI/UiO, rap. nr. 3.
- Engelsen, B. U. (2001) Er enkeltfagenes didaktikk tilstrekkelig? I E. Elstad (red.) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. I serien Acta Didactica 5. ILS/UiO
- Englund, T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red.) Didaktik teori, reflektion och praktik. Lund: Studentlitteratur.
- Ernest, P. (1998) A postmodern Perspective on Research in Mathematics Education. I A. Sierpiska og J. Kilpatrick (red.) Mathematics Education as a Research Domain. A Search for Identity. Doordrecht: Kluwer.
- Fritzsche, J. (1994a/b) Zur didaktik und methodik des Deutschunterrichts. Band 1&2. Stuttgart: Klett.
- Gjone, G. (2001) Matematikdidaktikk som vitenskap - nasjonal utvikling og internasjonal organisering. I E. Elstad (red.) fagdidaktikkens identitet og utfordring. Oslo: Inst. for Lærerutd. og Skoleutvikling, Univ. i Oslo. (I serien Acta Didactica, nr. 5/2001).
- Goodson, I. og C. Marsh (1996) Studying School Subjects. A guide. London: Falmer Press.
- Gundem, B.B. (1998) Understanding European Didactics - an Overview. Didactics (Didaktik, Didaktik(k), Didactique). PFI/UiO. Rap. nr. 4.
- Habermas, J. (1988) Kommunikativt handlande. Texter om språk rationalitet och samhälle. Göteborg: Daidalos.
- Halliday, MAK (1978) Language as socialesemiotic. London: Arnold.
- Hernadi, P. (1995) Cultural Transactions. Nature, Self, Society. London: Cornell.
- Hertzberg, F. (1999) Å didaktisere et fag - hva er det? I C. Nyström og M. Ohlsson (red.) Svenska i utveckling. (FUMS Rapport nr. 196) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hiim, H. og E. Hippe (1998) Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1995) Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Dr.avh. Trondheim: Avd. for LU/skoleutv. <http://www.wortschatz.uni-leipzig> (tysk oversikt over tyske ord i semantiske nettverk)

- Hudson, B. oa (1999a) (red.) Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession? TNTEE Publications, Vol. 2, no.1.
- Høegh Larsen, C. A. (1968) Forholdet mellom almen didaktik og fagdidaktik. Pædagogik og fag, nr. 3:6-12.
- Illeris, K. (1999) Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, E. B. (1980a/b) Didaktikk.& Didaktikk II. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E.B. (1995) Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991. Dr.avh. UiO.
- Johnsen Høines, M. (2002) Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling. Doktoravhandling: Universitetet i Bergen.
- Knain, E. (1999) Naturfagets tause stemme. Dr.avh. Oslo: Faculty of Mathematics and Science, University of Oslo.
- Krejci, M. (1975) Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft. In: Blätter für den Deutschlehrer. Heft 3.
- KUF (1996) Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: KUF.
- Künzli, R. (1998) The Common Frame and the Places of Didaktik. I Gudem, B. og S. Hopmann (red.) Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. NY: Peter Lang.
- Lorentzen, S. oa (1998) Fagdidaktikk i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundgren, P.U. (1987) Didaktikens navn? Forskning om utbildung. Nr.3.
- LUR (1995) Tematisk FoU-satsing i lærerutdanninga. Innstilling fra utvalg oppnevnt av LUR. Oslo: LUR august.
- Løvlie, L. (2001) Pedagogikkens muligheter og utfordringer i lærerutdanningen. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr. 1.
- Madssen, K. A. (1999a) Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk. Dr. avh. NTNU.
- Marton, F. (1986a-c) (red.) Fackdidaktik. Volym I, II & III Lund: Studentlitteratur.
- Matre, S. (1997). Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Mellin-Olsen, S. (1989) (red.) Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver. Bergen: Bergen LHS.
- Moslet, I. (1991) Fagutviklinga og norsklærerrollen. I SKRIVEPUFF, Rapp. nr. 4. Trondheim: SKRIVEPUFF, SESAM. UiTh.
- Moslet, I. (red.) (1999) Norskdidaktikk - ei grunnbok. Oslo: Tano Ashcehoug.
- Moslet, I. og H. Bjørkeng (red.) (2000) Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998) Almen Musikdidaktik. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (1999) Det musikpædagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreber og distiktioner i genstandsfeltet. København: Danmarks Lærerhøjskole (Arbejdsrapporter nr. 14).
- Niss, M. (2001) Den matematikdidaktiska forskningens karaktär och status. I B. Grevholm, (red.) Matematikdidaktik - et nordisk perspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Nordkvelle, Y. (2002) Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin. Nordisk Pedagogik, nr. 3.
- Nyrnes, A. (2002) Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker. Dr.avh. ved Universitetet i Bergen.
- Ongstad, S. (1997) Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Dr.avh. ved NTNU, Trondheim.

- Ongstad, S. (1998) Forskningsbasert undervisning - retorikk eller realisme? I "LR Publikasjon, nr. 7/1998.
- Ongstad, S. (1999) Sources of 'didaktization'. I Hudson, B. et al (red.) Didaktik/Fachdidaktik as Science(s) of the Teaching Profession? TNTEE Publications, Vol. 2, no.1.
- Ongstad, S. (2000) Fagdidaktikken? Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 4-5.
- Ongstad, S. (2002) Positioning Early Research on Writing in Norway. Written Communication, 19/3.
- Ongstad, S. (2003) En problematisering av fagdidaktikk som forskningsfelt. LU/HiO.
- Penne, S. (2001) Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørvik, H. (1998) Didaktisk refleksjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schnack, K. (red.) (1993-95) [Fagdidaktisk serie.] København: Danmarks Lærerhøjskole. (Didaktiske Studier, Bind 5.)
- Schuster, K. (1999) Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schüllerqvist, B. og R. Nilsson (red.) (2001) Lärarutbildningens ämnesdidaktik. Gävle: Högskolan i Gävle. (HS-inst.'s skriftserie nr. 5.)
- Sierpinska, A. og J. Kilpatrick (red.) (1998) Mathematics Education as a research Domain: A search for Identity. Amsterdam: Kluwer.
- Sjøberg, S. (1998) Naturfag som allmenndannelse. Oslo: Ad Notam.
- Sjøberg, S. (2001a) (red.) Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2001b) 'Naturfag-didaktikk' - tverrfaglighet som styrke og problem. I Elstad, E. (red.) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. I serien Acta Didactica 5. ILS/UiO.
- Skjelbred, D. (1999) "... de umisteligste Bøger." En studie av den tidlige norske abc-tradisjonen. Dr.avh. ved Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (1988) 6 lesere på skolen - hva de søkte, hva de fant. Doktoravhandling ved Nordisk Institutt, Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (1993) Ny skriveforskning i Norge. En oversikt. Oslo: PUF/Norges forskningsråd. (Småskrifter 1993:3.)
- Strømnes, Å. oa (1997) Didactical thinking and research in Norway during the last four decades. Scandinavian Journal of Educational Research. 41/3-4.
- Stugu, O.S. (2002) Historiedidaktikkens dilemmaer. Paper på konferanse for historiedidaktikere. Flensburg. <http://www.flensburg.is/maggi/hidi/olasvein.htm>
- Svortdal (2001) Refleksjoner om fagdidaktikkens identitet. Kommentarer til Sjøberg og Engelsen. I Elstad, E. (red.) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. I serien Acta Didactica 5. ILS/UiO.
- Säfström, C.A. og L. Östman (red.) (1999): Textanalys. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnessen, Elise Seip (1999) Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur. Dr.avh. UiO.
- Tønnesen, E. S. og E. Maagerø (red.) (1999) Tekstblikk -rapport fra forskersymposium i Nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk. København: TemaNord, Nordisk Ministerråd. Rapport 585.
- Undervisningsministeriet, DVU (2000) Uddannelsesredegørelse 2000 <http://pub.uvm.dk/2000/ur/>

- Wiggen, G. (1993) Norskfaget: fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser. *Norsklæreren*: 5: 12-19.
- Östman, L. (1995) *Socialisation och mening. NO-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ålvik, T. (1970) *Undervisningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ålvik, T. (1974) Om fagdidaktikk: Et nøkkelberg i nyere lærerutdanning. *Pedagogen* Nr. 1.
- Ålvik, T. (1983) *Fagdidaktikkens oppgaver. I: Skagen, K. og T. Tiller (1983) (red.) Fag - skole - samfunn. Innføring i fagdidaktikk*. Oslo: Aschehoug.

VEDLEGG

Noen internett-registrerte (norskspråklige) didaktikftermer

lærerutdanningens didaktikk	tekstdidaktikk	entreprenørskapsdidaktikk
IT-didaktikk	profesjonsdidaktikk	matematikkdidaktikk
tverrfaglig didaktikk	miljødidaktikk	historiedidaktikk
samfunnsfagsdidaktikk	didaktikk til buddhismen	profesjonsfagenes didaktikk
kontekstuell nett-didaktikk	yrkesdidaktikk	visuell didaktikk
fjernundervisningens didaktikk	kroppspøving-didaktikk	media-didaktikk
undervisning-didaktikk (???)	teater-og dramafagets didaktikk	musikkundervisningens didaktikk
bibliotekdidaktikk	didaktikk i heimkunnskap	arbeidsskoledidaktikk (???)
patologi didaktikk	kunsthagdidaktikk	instrumentaldidaktikk
musikkdidaktikk	nordisk fagdidaktikk	yrkesdidaktikk naturbruk
didaktikk til buddhismen	tallære med fagdidaktikk	fagdidaktikk i ambulatorisk klinikk
fortellingsdidaktikk	religions- og livssynsdidaktikk	skolereel. fagdid. i kroppspøving fagdidaktikk
formgivning	ensembledidaktikk	fagdidaktikk for undervisning i vgs
sjangerdidaktikk	grammatikkdidaktikk	ibsendidaktikk
naturfagsdidaktikk	kroppspøvingdidaktikk	datastøttet didaktikk
formgivingsdidaktikk	fremmedspråksdidaktikk	kunstdidaktikk
norskdidaktikk	veterinærfaglig didaktikk	naturbrukets og naturfagenes didaktikk
	overfor klauvskjærere	

Definisjoner av fagdidaktikk

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles (Lorentzen oa 1998:7/Aase 1990).

(Naturfagsdidaktikk er alle (...) de overveielser som er knyttet til den innholdsmessige siden av skolens undervisning i naturfag (Sjøberg 1998:31).

Fagdidaktikk er læren om oppdragelse og undervisning i ett bestemt fag eller en gruppe fag (Svortdal 2001:58).

Kort kan fagdidaktikk sies å ta opp det enkelte fags egenart og funksjon i samfunnet, samt dets formidling på ulike nivå og i ulike sammenhenger - f.eks. i undervisningssituasjoner og i massemedia (Breines oa 1983).

En risk i didaktikens framvæxt är sålunda att fack- och ämnesdidaktiken, d.v.s. en speciali-serad och strikt innehålls-avgränsad didaktik, breder sig på bekost-nad av allmändidaktiken och att en klyfta återigen bildas mellan lärarutbild-ning och ämnesdidaktik å ena sidan och pedagogik och allmändidaktik å andra sidan (Englund 1997:123) (min understrekning).

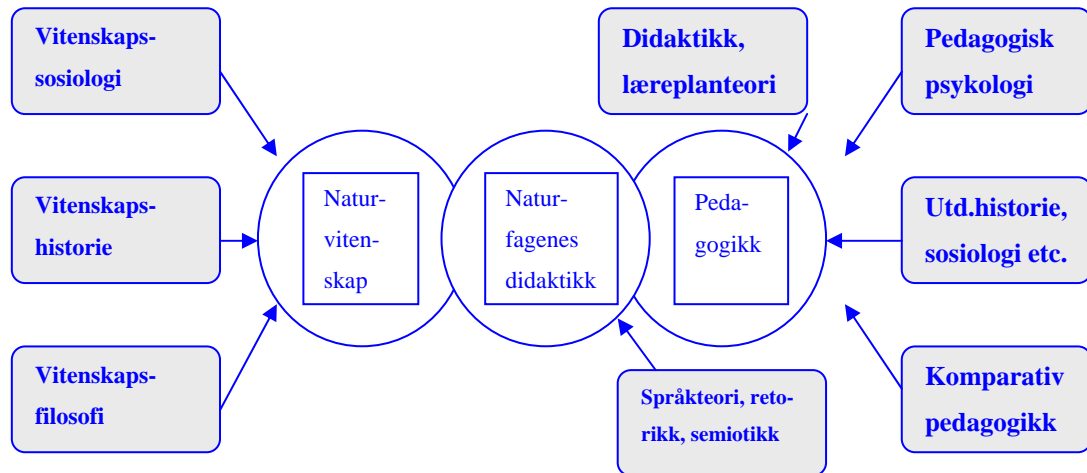
Matematikkdidaktisk forskning er forskning knyttet til matematikkundervisningens og matematikkinnlæringens teori og praksis (Gjone 1998:84).

Som en helt foreløpig definisjon kan en si det slik at fagdidaktikken i denne artikkelen omfatter overveielser og beslutninger som angår faget som middel i utdanningsprosessen, fagets mål, fagets innhold i form av lærestoff og faglig bestemte arbeidsmetoder og -former (Ålvik 1974:4) (...) Fagdidaktikken kan etter dette sies å ha en *integrativ* oppgave, forsåvidt som en innenfor dens område må prøve å samarbeide synspunkter fra de ulike aspektene ved lærerutdanningen: pedagogisk teori og praksis så vel som faglig kunnskap (Ålvik1974:12).

Spesiell didaktik, skriver Myhre, koncentrerar sig däremot på problem inom bestämda åldersstadier och (t ex lågstadiets didaktik, vuxendidaktik) eller inom bestämda emnen. I det sistnämnda fallet talar man gärna om fagdidaktik, fortsetter Myhre, och man avser härmed en diskussion om mål, innehåll och arbetssätt inom et bestämt ämne (Lindström 1987:46).

Fagdidaktikk er dynamisk kunnskapsforvaltning under samfunnsendring. Fagdidaktikk er *om* fag (SO).

Naturfagenes didaktikk: Mellom naturvitenskap og..



Hva? Hvorfor? Hvordan? (og for Hvem?)

Fig. 4. En plassering av naturfagenes didaktikk som vitenskapelig disiplin i følge Sjøberg (2001b:14).

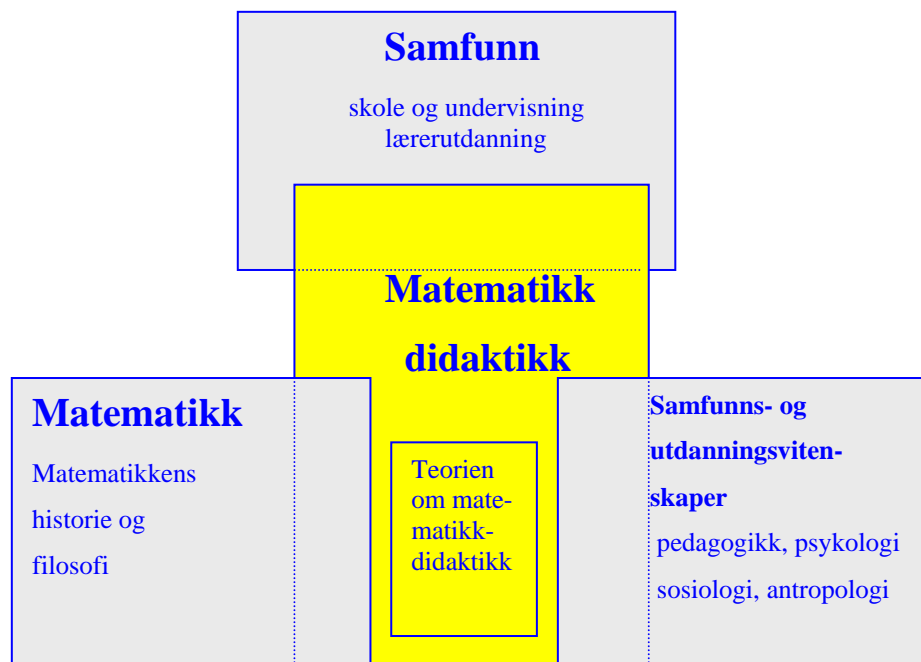


Fig.5 Elementer av matematikdidaktikk. "Matematikdidaktikkens 'plassering' i et

fagdidaktisk perspektiv (Fra Gjone 1998:84 og Brekke og Gjone 2001:243)

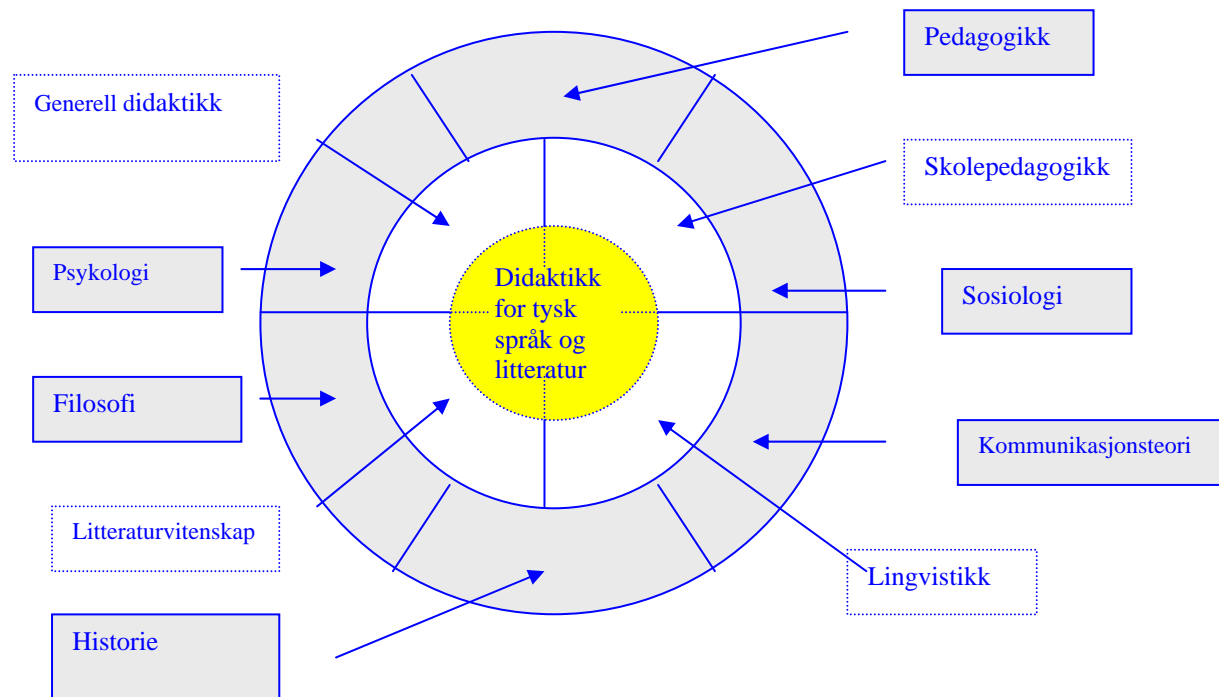


Fig. 6. Forholdet mellom tyskdidaktikk og dens nabodisipliner (Krejci 1975:84/ Schuster (1999:11) (min versettelse fra tysk).

4. Yrkesdidaktikk – kunnskapsstatus og forskningsbehov

Professor Anne-Lise Høstmark Tarrou, Høgskolen i Akershus.

4.1. Innledning

4.1.1. En første avgrensing.

Det yrkespedagogiske delfeltet¹ og dets yrkesdidaktikk er uoversiktlig og ennå lite dokumentert. Fagområdet har en beskjeden forsknings- tradisjon i likhet med flere fagområder innenfor høgskolesektoren, og få andre forskningsmiljø har fattet interesse for forskningsbaserte studier av feltet. Denne studien kan derfor vanskelig bli en uttømmende registreringsstudie.

Fagområdet har vært forvaltet og videreutviklet ved Høgskolen i Akershus og dens forløpere fra etableringen i 1960-årene².

Yrkesdidaktikk som undervisningsområde i yrkesfaglærerutdanningen danner et viktig grunnlag for dokumentasjon av erfaringer

¹ Begrepet det yrkespedagogiske delfeltet og dets yrkesdidaktikk er brukt i denne studien for å beskrive et kunnskapsfelt i grenselandet mellom utdanningsfeltet og arbeidslivsfeltet (Tarrou 1995, side 90 og 1997, side 105).

² Pedagogiske kurs for yrkesfaglærere hentet fra arbeidslivet, ble startet i 1947 (Frøyland 1994, Lorentzen et al 1998). Pedagogisk seminar for yrkeslærere (PSY) ble etablert i 1968, videreført som Statens yrkespedagogiske høgskole (SYH) fra 1978, og fra 1974 organisert sammen med Stabekk høgskole under Høgskolen i Akershus som Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. I tillegg til praktisk-pedagogisk grunnutdanning for yrkesfaglærere gir høgskolen en rekke ½- og 1-årige yrkesdidaktiske videreutdanningsenheter og et hovedfag i yrkespedagogikk.

og utvikling av ny kunnskap i yrkesdidaktikk. Omtalen av forskning ved Høgskolen i Akershus vil derfor stå sentralt i dette arbeidet.

I studien legges det betydelig vekt på å søke større forståelse for den konteksten det yrkesdidaktiske arbeidet foregår innenfor og på muligheter og begrensninger i identitetsutvikling og faglig forankring hos dem som utøver yrkesdidaktisk arbeid.

En del sentrale begreper som brukes til å beskrive et sammensatt forskningsfelt med vage og bevegelige relasjoner mellom utdanning og arbeid, er det behov for å videreutvikle og redefinere. Slike begreper presenteres her og problematiseres som grunnlag for en kort beskrivelse av utviklingstrekk ved yrkesdidaktikk som kjernen i et yrkespedagogisk fagområde og som del av et eller flere kunnskapsområder. Feltets relativitet og avhengighet av tilstøtende felt, synes spesielt viktig å fange for å forstå kompleksiteten i det.

4.1.2. Noen begreper

Forståelsen av yrkesdidaktikk som det sentrale begrepet i denne studien, er helt avhengig av forståelsen av et sett andre begreper, som yrke, arbeid og opplæring, så vel som av utdanning, læring og profesjon. Yrkesdidaktikkens forankring i yrkesfag, yrkespedagogikk og profesjonsutøvelse, forutsetter en klargjøring av disse begrepene innhold og bruksområde, og av behovet for å redefinere dem i en ny sosio-kulturell sammenheng. Forståelsen av utdanning, opplæring, læring og profesjon vil dessuten være farget av hvilke aspekter ved yrke og opplæring som vektlegges i en skolestruktur, på alle nivå av

utdanningssystemet, og av hvilke man mener bør reserveres arbeidslivet. Derfor blir disse begrepene drøftet og problematisert som innledning til kunnskapsfeltet.

Yrke og arbeid

Disse to begrepene innbefatter prinsippene for beskrivelse av den yrkesfaglige sektoren av utdanning og opplæring både i skolen og i arbeidslivet, og for tilsvarende beskrivelse av profesjonsstudier og profesjonsutøvelse. De brukes for å beskrive et felts identitet (Tanguy, Jobet og Massy 1995), en identitet som ikke lenger er så klar som før (Tanguy 1994) - vesentlig på grunn av informasjons- og kommunikasjonsteknologiens (IKT) bidrag til endret arbeidsinnhold og arbeidsorganisering i mange yrker. Masseutdanning opp til høgre nivå og globalisering av arbeidslivet medfører også store endringer for arbeidstakere. Yrker nedlegges, oppstår eller omformes.

Tanguy (1994) er som mange andre forskere i dag (Lave&Wenger 1991, Nielsen og Kvale 1999, Illeris 1999, Bruner 1996, Bourdieu 1970, 1992, 1993, Giddens 1991), opptatt av den sosiale konteksten som yrker utøves i, og av de sosiale implikasjoner som tilhørighet til bestemte yrker har, til forskjell fra det videre begrepet arbeid, som hun bruker om aktivitet eller virksomhet i vid forstand og uten sosial rangering. Tanguy hevder at enkelte forskere forsøker å overbevise om at forskyvningen av interesse fra arbeid til yrke, er nødvendig, samtidig som yrkesbegrepet skaper problemer, fordi det strukturerer arbeid og derfor bidrar til definisjon av sosial status, til stratifisering i samsvar med sosiale klasser og kjønn (Tanguy 1994).

Hun hevder videre at yrke i forhold til arbeid i vid betydning inklusive husarbeid og sosialt velferdsarbeid, forblir det sentrale erfaringsområdet som sosiale forbindelser utvikles gjennom, og føyer til at forbindelsen til lønnet arbeid uansett fortsetter å være det sentrale leddet for alt arbeid, enten man fokuserer på selve arbeidsoppgaven eller på yrkesfunksjonen (Tanguy 1994).

Opplæring og utdanning

Distinksjonene mellom begrepsparene utdanning og opplæring er på samme måten som mellom yrke og arbeid, nært knyttet til forståelsen av yrkesdidaktikkbegrepet. Slike distinksjoner har likevel først og fremst vært drøftet av arbeidslivsforskere. Tanguy (1994) peker på at begrepene utdanning og opplæring noen ganger brukes verdinøytralt og noen ganger i konkurranse med hverandre. En komparativ studie av utdanning og arbeid i Storbritannia, Tyskland og Italia foretar en omfattende analyse av ulike betydninger som gis i forskjellige samfunn, til begreper som kan se synonyme ut (Tanguy 1994, Jobert, Marry, Tanguy 1995).

Holmes og McLean (1989) hevder at det hele tiden etter annen verdenskrig, har gått mot større utvisking av skillene mellom disse to begrepene, bortsett fra i Tyskland. I norsk utdanningspolitisk debatt brukes begrepene utdanning og opplæring ofte sammen for å understreke hele feltet, som en sammenhengende kjede. Likevel snakkes det fortsatt om utdanning i skolestrukturen og opplæring i arbeidslivet. Denne forståelsen er av betydning for systematiske

studier av det yrkesdidaktiske arbeidets særpreg i innhold, arbeidsmåter og utvikling, og av den konteksten det skjer innenfor.

Læring

Læring er her forstått som en aktiv og bred aktivitet som omfatter både prosessen og produktet av aktiviteten, og som plasserer ansvaret for læringen hos den lærende (Bjørngen 1992). Læring forutsetter motivering og opplevelse av mening hos den lærende, mens opplæring alltid er noe den lærende mottar utenfra, og som i varierende grad vekker motivasjon og engasjement.

Læring som internalisering av ” schemata”, inkorporerer tenkning, perspesjon og handling og står i fokus i enhver forskning rundt undervisning, opplæring, kunnskap og kvalifikasjoner. Dette er en fokusering på læring som synes spesielt viktig i det yrkesdidaktiske feltet, som også relateres til mesterlære-begrepet (Bruner 1996, Bourdieu 1970, 1993, Daly & Mjelde 2000, Giddens 1999, Goody 1989, Mjelde 1995, 2001, Lien & Mjelde 1999, Lahn 1992, 2001).

Profesjon

En profesjon er et sosialt fellesskap av fagfeller som forvalter et arbeidsområde, organisert som et yrke på et arbeidsmarked. I profesjonene knyttes de viktigste reguleringsmekanismene til identitetsdanning gjennom normativ, kognitiv og materiell likeretting (Halvorsen 1998)³.

³ Innlegg på evalueringskonferanse i forbindelse med høgskolereformevluringen høsten 1998.

Yrkesfag og yrkespedagogikk

Yrkesfagbegrepet er tradisjonelt knyttet til utvikling av læring av håndverk og industriyrker i skolesammenheng. Et yrkesfag som konstruksjon av et innhold og dette innholdets arbeidsformer innenfor en skolestruktur, konkretiseres for elever/studenter gjennom en simulering av en virkelig arbeidssituasjon i et yrke eller en profesjonsutøvelse. Den gjenskaper et utsnitt av virkeligheten, sekvenserer det, holder sekvensene fast og studerer dem, uavhengig av arbeidslivets tidspress og lønnsomhetskrav. Yrkesfaget kan således langt på vei frikobles fra den samfunnskonteksten det utdanner fagarbeidere til, selv om intensjonen er å gjenskape en læringssituasjon så lik arbeidslivets som mulig.

Yrkespedagogikk er et vidt begrep, som her i landet til nå har blitt brukt om pedagogisk aktivitet i form av undervisning, læring og utviklingsarbeid, rettet mot lærerarbeid i yrkesfag i den videregående skolen og mot lærerutdanning og lærerarbeid til denne sektoren av skolestrukturen. Yrkespedagogisk virksomhet er erfaringsbasert, med fotfeste i både arbeidslivspraksis og skolepraksis (det doble praksisbegrepet).

Yrkesdidaktikk

Som undervisningsfelt er yrkesdidaktikk i dag definert som planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og læringssituasjoner (KUF '98, KUF 2000, Hiim&Hippe 1993, 2001). I planverket for lærer-

utdanningen til den yrkesfaglige delen av skoleverket og for lærerutdanningen til denne sektoren, brukes yrkesdidaktikkbegrepet normativt for å identifisere denne didaktikken som noe særegent, forskjellig fra didaktikken til de allmenne fagene, fagdidaktikken⁴.

Yrkesdidaktikken⁵ brukes for å beskrive områder som har grenseflater mot flere sektorer av utdanning og opplæring. Som uttrykk for læringsinnhold og arbeidsmåter ved tilrettelegging for læring og ved begrunnelsen for valg av lærestoff, befinner den seg således i skjæringspunktet mellom utdanning og opplæring, mellom yrkesutøvelse i en arbeidssituasjon og praksis og teori i en undervisnings-situasjon (Wasenden 1999).

Bruksområdet for både fagdidaktikken og yrkesdidaktikken er imidlertid fortsatt skolen, det vil si de institusjonaliserte opplærings- og læringsarenaene, altså skolestrukturen og høgre utdanning. De brukes om strukturerte læringsløp som forutsetter en tilrettelegger, en veileder, en lærer i en undervisningssituasjon i lærerutdannings-situasjonen og skoleverket. Praksisfeltet er derfor oftest skolen og ikke det praksisfeltet i arbeidslivet, som utdannede fagarbeidere skal ut i.

⁴ Yrkesdidaktikk- begrepet er i 1990-årene blitt et utdanningspolitisk slagkraftig begrep i Norge i ferd med å finne sin form. I Sverige ble det brukt allerede på 1970-tallet, først og fremst dokumentert gjennom Lennart Nilssons yrkesdidaktiske forskning (Nilsson 1981, Lorentzen et al 1998).

⁵ Treårig yrkesfaglærerutdanning er fra høsten 2000 startet i et begrenset omfang ved noen få statlige høyskoler: Alta med helse- og sosialfag, Narvik og Bergen med mekaniske fag og elektrofag, Akershus med helse- og sosialfag, hotell- og næringsmiddelfag og formgivingsfag. Studieplanen for praktisk-pedagogiske utdanning i lærerutdanningen for lærere i allmenne fag eller i yrkesfag, og i planen for den tre-årige yrkesfaglærerutdanningen, beskriver yrkesdidaktikk som undervisningsfag med tre funksjoner: selve fagene, dvs yrkesteorien, arbeidsmåtene og begrunnelsen for dem.

Begrepet er i Norge vanligvis ikke brukt om den læring som skjer i arbeidslivet gjennom yrkesopplæring, voksenopplæring, fjernundervisning, livslang læring, eller for å beskrive læring som skjer gjennom andre profesjonsstudier eller i annen profesjonsutøvelse en i lærerprofesjonen.

4.2. Kunnskapsstatus

4.2.1. Yrkesdidaktikk – kjernen i et yrkespedagogisk fagområde - kort historikk

Yrkesdidaktikk forstått som det sentrale bindeleddet mellom yrkesfag i skolen, yrker i arbeidslivet og læringsprosesser og læringssystemer, utgjør kjernen i et yrkespedagogisk fagområde.

Den historiske tradisjon yrkesdidaktikken som fagområde har sine røtter fra, skriver seg tilbake til håndverkslaugenes mesterlære. Studier av denne læringsformen, av dens innhold, arbeidsmåter og sosiale sammenheng, har fått renessanse i dag (Mjelde 1990, 1993, 2001, Nielsen & Kvale 1999). Skoler for yrkesopplæring for arbeidere i industrien startet for snart hundre år siden, samtidig som laugsvesenet ble svekket gjennom industrialiseringen⁶. Yrkesutdanning for håndverk og industri har etter hvert lange tradisjoner for læring gjennom lærlingordninger i arbeidslivet og som veksling mellom læring i yrkesskole/yrkesfaglige studieretninger og læring i arbeids-

livet (Mjelde 1993, 2001, Wasenden 1999). Yrkesutdanning i skolen ekspanderte langsomt fram til andre verdenskrig, utviklet seg raskere under krigen, for så å bli systematisk oppbygd over hele landet i etterkrigstiden⁷.

Når 1/3 av de som arbeider i norsk arbeidsliv i dag, har høyere utdanning og mange av disse menneskene er i offentlige og private virksomheter uten tradisjon med egen kunnskapsproduksjon, viser dette bildet av et arbeidsliv som åpner for ”en sosial og institusjonell omplassering av kunnskapsproduksjon fra akademiske institusjoner “utenfor” arbeidslivet til “vanlig arbeidsliv”, fra “høyere” til “lavere” nivåer i alle arbeidsorganisasjoner og fra arbeidsorganisa-sjonene internt til møtet eller skjæringsfeltet mellom disse organisasjonene og deres brukere og kunder” (Eikeland 2001⁸). Som følge av slik utvikling stilles både skoleverket og høgere utdanning overfor nye utfordringer av yrkesdidaktisk karakter.

Med skolereformen fra 1974 ble yrkesutdannende skoler og det allmennfaglige gymnaset samlet under én lov, i den hensikt å bryte ned det skarpe skillet mellom allmenndannende og yrkesutdannende skoleslag. Enhetsskoletanken ble på denne måten videreført til videregående nivå, med tilbud om tre-årig videregående opplæring. Siktemålet var å skulle bryte ned klasseskiller. Lærerne i yrkesfagene

⁶ I 1910 startet den første forskole for jern- og metallarbeidere (Wasenden 1999, Lorentzen et al 1998).

⁷ Lærlingordningene, hjemlet i lærlingloven fra 1950, ekspanderte med stor fart i tiden som fulgte. Store industrielle bedrifter tok inn lærlinger enten fra verkstedskolene i yrkesskolen, eller direkte fra 7-årig folkeskole. Bedrifter bygde ut egne bedriftslærlingskoler (Mjelde 1993, Korsnes 1990).

innen studieretning for håndverks- og industrifag ble i hovedsak hentet fra arbeidslivet. De representerte en folkelig læringstradisjon med erfaring fra verkstedlæring, mens lærere i allmenne fag kom fra den boklige allmennfaglige kulturen. Med Reform 94 fikk alle unge fra 16 til 19 år rett til tre-årig videregående opplæring eller full fagopplæring etter en 2+2 års modell i skole og arbeidsliv. Lærerne til dette skoleverket var de samme.

Treårig yrkesfaglærerutdanning har fra høsten 2000 stilt lærere og lærerutdannere til den yrkesfaglige sektoren av skoleverket, overfor nye dilemmaer rundt læring i skole og læring i arbeidslivet og i rommet mellom de to. Forskning på feltet som spenner fra forskning på produksjonstekniske endringer og endringer i arbeidsorganisering, til fastsettelse av kvalifikasjoner og overføring av kunnskap, fordrer kunnskapsutvikling i det yrkesdidaktiske feltet.

Den nye etterutdanningsreform berører samtidig all opplæring i arbeidslivet og vil medføre radikale forandringer for utdanningsinstitusjonene og for deres syn på hvordan og når utdanning skal gis. Denne utviklingen som vil gripe dypt inn i enkelt-menneskenes utdanningsløp og yrkeskarriere, skjer parallelt med at norsk høgre utdanning er i ferd med å gjennomgå mer gjennomgripende endringer enn noensinne, om prinsippene i Mjøsutvalget og St.meld. 27 (2000-2001) realiseres. Når glassveggene mellom teori og praksis knuses,

⁸ Innlegg på nordisk konferanse om Kunnskap og handling, september 2001.

vil dette påvirke så vel systemene for læring som tilretteleggingen av den (Bernt 1998⁹, Sandaker 1997).

4.2.2. Yrkesdidaktikk – del av et eller flere kunnskapsområder

Tematisk innhold og problemstillinger.

Studier av arbeidsprosesser og arbeidsorganisering i yrker, ofte i forbindelse med endringsprosesser, finnes det mange av, uten at de omtales som yrkesdidaktiske. Knyttes slike studier til skolestrukturen, fremstilles de ofte som didaktiske, eller fagdidaktiske, om de retter søkelyset på bestemte fag eller disipliner. Rettes slike studier mot praktiske fag i den yrkesfaglige sektoren av skolestrukturen, kalles de yrkesdidaktiske.

Yrkesdidaktiske spørsmål knyttet til læring i et sammensatt studiefelt har i den senere tid fått ny aktualitet som følge av store omveltninger på arbeidsmarkedet og i økonomien. Internasjonalt er yrkesdidaktikk - Berufsdidaktik - utviklet i Tyskland, brukt om tilrettelegging av læring for opplæring til yrker, en opplæring som skjer i egne praksisskoler atskilt fra teoretisk opplæring innenfor et dualt undervisnings- og opplæringssystem (Olsen 1992¹⁰, Hörner 2001). Samtidig omfatter Berufsdidaktik-begrepet også et moralsk element av kall – et verdi-element, som i dag ikke på samme måten kan tillegges lærerrollen i norsk sammenheng, og sannsynligvis i ennå mindre grad kan knyttes

⁹ Innlegg på konferanse om høgre utdanning 1998.

¹⁰ Olsen (1992) viser til publikasjoner fra fagbevegelsen i Tyskland som understreker at undervisning ikke må få et mer teoretisk preg.

til yrker, profesjoner eller arbeid i vid forstand i dagens Norge (Deichman-Sørensen 1999, Olsen, 1992).

I Sverige har ”problembasert læring” blitt et sentralt begrep i utdannings-sammenheng, mens det i Danmark synes som om diskusjonen dreier seg om ”situert læring” (Lave&Wenger 1991, Illeris 1999) og ”mesterlære” (Kvale 1999, Mårtensen 1993, Wackerhausen 1995). I Finland er utdanningsforskere opptatt av ”situated cognition” og ”cognitive apprenticeship” (Engestrøm 1996, Enkenberg 1994). I Frankrike er veksling mellom opplæring og læring i skole og arbeidsliv (alternance), et stadig mer fremtredende trekk ved yrkesopplæringen. I studier av effekten av opplæring i henholdsvis skole og i arbeidsliv, forskyves i dag fokus fra å legge vekt på yrkesfag til å fokusere på profesjonalitet (Dubar 2001, Potocki-Malicet 2001). Flere franske studier av lærerprofesjonalitet (Bourdoncle 1993, Gonnin-Bolo 2003) kan danne viktig sammenligningsgrunnlag for tilsvarende norske studier.

For å kunne fange særpreget ved det yrkesdidaktiske arbeidet innenfor profesjonsstudier ved høgskolene og profesjonsutøvelse i brukerfeltene, er det viktig å forstå særtrekk ved de profesjoner og de yrker institusjonene utdanner til. Når arbeidslivet med sine interesser, utdanningssystemet med sine, og profesjonene som sosiale kollektiv og yrkesutøvere, med sine, er aktører i et ”sosialt rom av aktører” (Halvorsen 1998), så fører det til at utdanningen til profesjonene så vel som yrkesutøvelsen, skjer i spenningen mellom disse.

Beskrivelse av dynamikken i skjæringspunktet mellom arbeid, utdanning og profesjon, vil måtte stå sentralt, for å kunne gripe særtrekk ved forskningsfeltet, utdanningene, yrkene og ved aktørene i feltet. Slik danningsforskning basert på premisser lagt gjennom erfaringer både fra utdanningen og fra praksisfeltet, kan gi et viktig bidrag til yrkesdidaktikkens hvorfor.

Aktuelle teoretiske og metodiske tilnærminger.

Aktuelle teoretiske og metodiske innfallsvinkler som forskerne utvikler kunnskap ved hjelp av innen det yrkespedagogiske delfeltet og dets yrkesdidaktikk, kan i hovedsak oppsummeres som hermeneutiske, historiske, fenomenologiske eller utdannings-sosiologiske i sitt vesen. Søken etter praksiskunnskap, erfaringskunnskap, kunnskap i handling, handlingsbåren kunnskap (Planke 2001), tar i mange vitenskapsdisipliner i dag form av en rekonseptualisering av praksiskunnskap og læring, fra en kognitiv til en kontekstuell referanseramme. Samhandling og gjensidig påvirkning oppfattes som sentrale elementer i læringsprosessen.

En kritikk av den abstrakte kontekstfrie kunnskapen, har resultert i en rekke nytolkninger av kunnskapsbegrepet, med beskrivelse av taus kunnskap (Polanyi 1966) og kunnskap i handling med vekt på ulike sider ved handling som erfaringsbasert kunnskap (Boud 1993), kunnskap i handling (Schön 1983, 1987, Molander 1996), praktisk moralsk handlingsklokskap (Josefson 1998) og det sanselige hverdagspråket med utgangspunkt i menneskers opplevde hverdagsliv og refleksivitet i relasjoner, og som vektlegger nye sider

ved læring (Løgstrup 1956, Martinsen 1993, 1996, Smith 1987). Teori om situert læring (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) anvendes for å beskrive læringsarenaer og læringsvilkår med vekt på praksisfellesskap og utviklingen fram til det.

Et fellestrekk ved disse nytolkningene er oppfatning av kunnskap som noe som oppstår og utøves i menneskets møte med verden og handling i forhold til den. Innenfor diskursforskningen fokuseres på tekst i kontekst, noe som blir sentralt for studier av språk og dets betydning innenfor det yrkes- og profesjonsfaglige feltet. For analyse av virksomhet, læring, undervisning, aktører og den konteksten de opptrer i, har en virksomhetsteoretisk tilnærming vist seg å være egnet for søking etter svar på spørsmålene omkring læring og dens vilkår innenfor yrkesfag og profesjonsstudier (Bruner 1999, Dewey 1900, Vygotsky 1986).

Kultursosiologiske teorier som kan belyse problemstillinger omkring kulturell kapital, felt og habitus (Bourdieu 1970, 1993) og av forholdet mellom individet og systemet, av aktører (Giddens 1996) er også i anvendelse. Fenomenologisk/ fenomenografisk teori som støtter studier av tanker, følelser, handlinger og oppfatninger (Marton 1984), brukes også.

Aksjonsteori brukt i undervisnings- og opplæringsnære prosjekter – i skole og/eller arbeidsliv, og i rommet mellom dem (Steenhouse 1975, Donald Schön (1983), har vist seg å passe godt for den som er opptatt av utvikling, formidling og endring av egen arbeidssituasjon.

Et bredt register av metodiske tilnærminger brukes i dag for å få god belysning av det yrkespedagogiske forskningsfeltet. Forskning innenfor dette sammensatte og til nå lite dokumenterte feltet, er det stort behov for, for å beskrive feltet empirisk. Noen slike arbeider finnes i dag. Se nedenfor.

Kvantitative og kvalitative empiriske forskningsmetoder, velges som nødvendig redskap for å undersøke forholdet mellom mål og innhold i oppgavene, sammenlignet med det som skjer i virkeligheten gjennom utdanningene.

Den empiriske forskningens hermeneutiske preg, med forutforståelse knyttet til valget av forskningsobjekt, til datainnsamlingen og til dataanalysen (Klafki 1993, 320-324, i Gudem 1998), gir mulighet for å klargjøre betydninger av beslutninger, utviklinger, diskusjoner, blant annet av mekanismer som skjulte historiske betingelser og deres filosofiske implikasjoner. Case-studier, fortellinger og diskursanalyser som setter fokus på aktørene, på samhandlingen mellom disse og den konteksten de opptrer i, er viktige verktøy som brukes i slike studier. Multivariate analyser som korrespondanseanalyser har på en utmerket måte kunnet bidra til å utvikle empirisk kunnskap som kan supplere innsikt tilegnet gjennom andre verktøy.

Metodiske problemer som følger av ulike tradisjoner og kulturer i utdannings- og arbeidslivsforskningen, berører på en helt konkret måte det yrkespedagogiske delfeltet og dets yrkesdidaktikk.

Yrkesopplæringsforskere har i følge Mitter (1995), interessert seg mye

for sammenligninger av yrkesopplæringen i to eller flere land, eller vært opptatt av å sammenligne strukturavhengige spørsmål i studieplaner. Stilt overfor den tiltagende betydning som forholdet mellom yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning og opplæring har fått i regional og global sammenheng, befinner yrkesutdanningsforskeren seg nå konfrontert med en voksende utfordring, hevder Mitter (1995).

Han understreker behovet for å komme borteenfor den form for avgrensning som har ført til internasjonale sammenlignende undersøkelser med tyngdepunkt i tema fra den allmenndannende utdanningen, mens yrkesopplæringsforskere oftest har gått egne veier (Mitter 1995). Etter hans oppfatning skyldes dette en atskilt utvikling av teori og praksis, ofte med forskjellig terminologi som resultat. Dette alene forklarer den uoverensstemmelsen, han mener er nødvendig å overvinne, for å kunne komme fram til en sammenhengende oppdragelses- og utdanningsforskning. Denne karakteristikken berører et kjernepunkt i problemfeltet som forskning på yrkesfag, arbeidsliv og profesjonsstudier befinner seg i, i dag.

4.2.3. Nasjonale forskningsmiljø og forskere

Utdannings- og arbeidslivsforskere, i hovedsak med fagbakgrunn i pedagogikk eller sosiologi, har de senere årene her hjemme, arbeidet med å utvikle mer systematiske teorier om det yrkespedagogiske delfeltet og dets yrkesdidaktikk, og søkt større forståelse for dets plass både i utdanningsfeltet og i arbeidslivsfeltet.

Fagmiljøet som den yrkesdidaktiske forskningen skjer innenfor, er likevel hovedsakelig knyttet til Høgskolen i Akershus (HIAK). Den har sin forankring i Senter for utdannings- og arbeidslivs-forskning(SUAF) i samarbeid med Avdeling for yrkesfaglærer-utdanning (AY), men også i samarbeid med andre avdelinger ved høgskolen, som forsker på læring og undervisning.

Høgskolen i Akershus

Et omfattende utviklingsarbeid¹¹ er utført de siste 25 årene knyttet til yrkesfaglærerutdanningen. Pionerene i dette arbeidet var Bjørg Johnsen og Per Ragnar Drevvatne allerede tilbake til 1970-årene (Drevvatne og Johnsen 1976). Etter lang tids utviklingsarbeid i skoler, har høgskolens engasjement i pedagogisk utviklingsarbeid i stadig større omfang blitt gjennomført som oppdrag på en bredere læringsarena av offentlig så vel som privat arbeidsliv, oftest som aksjonsrettete utviklingsprosjekter med vekt på utvikling av læringsarbeid på arbeidsplasser og på implementering av læring. Utviklingen avspeiler den utvidede bevisstheten om behovet for en sterkere arbeidslivstilknytning også av det yrkesdidaktiske arbeidet enn noen gang tidligere.

I dag synliggjøres slike prosjekter i Forum for læring i arbeidslivet¹². Dette er en møteplass hvor god pedagogisk virksomhet i arbeidslivet blir synliggjort gjennom foredrag fra bedriftene som har den direkte

¹¹ De fleste yrkesdidaktiske utviklingsprosjektene foregår ved Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

¹² Dette forumet ledes i dag av Jostein Kleiveland. FORUM blir gjennomført to ganger i året, med ca 80 deltakere hver gang.

erfaringen. I tillegg blir det lagt opp til erfaringsutveksling mellom deltakerne. Denne kontakten med arbeidslivet har betydning for høgskolens studier innen yrkespedagogikk, og for utarbeidelse av læringstilbud for spesielle målgrupper. Den samlede erfaring fra høgskolens utviklingsarbeid i skolen og i arbeidslivet, gir viktig kompetanse som grunnlag for yrkesdidaktisk forskning.

Hovedfagsoppgaver i yrkespedagogikk gjennom 20 år, danner et annet viktig datamateriale for yrkesdidaktisk forskning, i tillegg til offentlige dokumenter og relevant faglitteratur på feltet.

Fem systematiske studier fra ansatte ved Høgskolen i Akershus, har de siste 20 årene resultert i doktorgrader innenfor det yrkespedagogiske delfeltet i Norge.

Per Ragnar Drevvatnes studie av spenningsforholdet mellom yrkesfag- og allmennfagkultur på en kombinert videregående skole, ble forsvart for doktorgraden allerede i 1983, som den første på dette området her i landet.

Jostein Kleiveland (1992) fulgte, vurderte og dokumenterte i sin doktorgrad, en utviklings- og læringsprosess fra en ide ble uttalt til den er gjennomført og implementert som en del av en organisasjons rutiner og arbeidsmåter. Studien viste at en slik pedagogisk prosess, gitt bestemte betingelser, kunne være meget rasjonell, og slik at lederne kunne fungere som pedagoger for egne medarbeidere.

Liv Mjelde (1993) fokuserte året etter på yrkesopplæringen, på yrkeskoleelevers og lærlingers opplevelse av egen læring i skole og i arbeidsliv og beskriver og analyser de motsetningsfylte spenningene mellom læring i arbeidslivet og i skolen. Hennes utgangspunkt er en empirisk studie foretatt blant lærlinger i fem byer i Norge, samt observasjoner i industribedrifter og lærlingskoler (Mjelde 1993, 1994, 1995, 1997). Mjelde har også foretatt flere studier av særpreg ved det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. Hun har avdekket store forandringer de siste 30 årene, i synet på kvinnens og mannens tradisjonelle arbeidsdeling og de konsekvenser det har for den sosiale konteksten arbeid og opplæring foregår innenfor i videregående skole og gjennom utvidelse av lærlingordninger.

Anne-Lise Høstmark Tarrou (1995) satte i sin avhandling søkelyset på skiller i utdanningskulturer hos lærerne til den yrkesfaglige sektoren, og fokuserte på kulturmøtet mellom lærergrupper i den yrkesfaglige delen av den videregående skolen, den ene med kulturell bakgrunn fra fagopplæring i arbeidslivet og den andre med allmennfaglig utdanning fra utdanningssystemet (Tarrou 1995, 1997, 1999).

Tarrou¹³ har også i samarbeid med İçara S. Holmesland og Liv Randi Opdal (European Community 1998), deltatt i en internasjonal studie av betydningen av evaluering som virkemiddel for å fremme kvalitet ved universiteter og høyskoler, blant annet innen utdanningen til lærere i det yrkespedagogiske delfeltet. Materialet fra prosjektet inneholder interessante data for komparative studier, blant annet av yrkesdidaktisk karakter.

Wilfred Wasenden har med sin avhandling (1999) satt søkelyset på matematikkens plass i yrkesutdanningen innenfor håndverk og industri, fra allmenn til yrkesrettet matematikkundervisning. Studien trekker både de lange linjer bakover til laugsvesentets håndverks-tradisjoner og gir viktig dokumentasjon av spenningsfeltet mellom allmennfagene og yrkesfagene i dagens norske yrkesopplæring. Wasenden har i tillegg gjennomført et omfattende utviklingsarbeid, i hovedsak om forholdet mellom yrkesfag og allmenne fag i yrkesopplæringen, med matematikk som eksempel. Fra 1996 har han ledet høyskolens arbeid med undervisningsnære FOU-oppgaver som har ledet til WEB-baserte undervisningsopplegg, blant annet for høyskolens eget informatikkstudium for yrkesfaglærere.

¹³ Det europeiske forskningsprosjektet EVALUE (Evaluation et auto-évaluation des Universités en Europe) ble gjennomført i tidsrommet 1996-1998 (European Community 1998), med tre målsettinger: å studere hvordan evaluering brukes for å fremme kvalitet på blant annet organisasjon, forskning, undervisning og læring ved universiteter og høyskoler i åtte land i Europa, å studere hva slags forhold disse institusjonene har til arbeidslivet, og å utvikle en evalueringsmodell for høgre utdanning. Ca.40 forskere fra 11 forskningsgrupper i åtte land,deltok i prosjektet: Frankrike (koordinator), Finland, Tyskland, Italia, Norge, Portugal, Spania og Storbritannia. Den norske forskergruppen besto av: Anne-Lise Høstmark Tarrou (leder), Liv Randi Opdal og İçara S. Holmesland. Alt skriftlig materiale fra prosjektet, ca. 7000 sider, finnes på CD-rom, biblioteket ved HIAK.

Med opprettelsen av Senter for utdannings- og arbeidslivsforskning (SUAF) har Høgskolen i Akershus skapt rom for utvikling av et forskningsmiljø for dokumentasjon av erfaringer og kunnskapsutvikling på feltet yrkesfag og profesjonsstudier, og hermed lagt et viktig grunnlag for yrkesdidaktisk forskning.

Som faglig møteplass for tilsatte med forskningsoppgaver har sentret knyttet til seg forskere innenfor fire prosjektområder, av betydning for yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling. Dette gjelder: 1) språk, arbeid, læring og kultur, 2) IKT og læring i bedrift/og skole, 3) livslang læring, realkompetanse, videre- og etterutdanning, 4) arbeidsdeling og kjønn. Innenfor hvert av disse områdene arbeider forskere med konkrete forskningsprosjekt.

Språk, kultur læring og arbeid samler i dag tre interne doktorgradsprosjekter og andre forskningsprosjekter som spenner fra studier at tekster og tekstbruk i yrkesfag i skolen (Tove Berg) til praksislæring for yrkesfaglærere (Tron Inglar) og studier av dannelse og utdanning (Pål Walstad). Andre interne og eksterne studier av kulturuttrykk knyttet til området, omfatter studier av kulturelle særpreg i håndverksyrker som frisøryrket (Ingeborg Skonhøft) og av fag- og yrkesspråk hos fagarbeidere (Else Askerøi), identitet og habitus ved tverrfaglig helsefagutdanning (Synnøve Hofseth Almås¹⁴),

¹⁴ Høgskolen i Ålesund, doktorgradsstudent ved Universitetet i Bergen, hovedveileder Tarrou.

yrkeskultur hos bedriftssyke-pleiere (Synnøve Flittig¹⁵) og rasjonalitet og identitetskonstruksjon hos yrkesfaglærere (May-Britt Waale¹⁶).

To doktorgradsprosjekt knyttet til individ- og yrkesforankret opplæring i formgivingsyrker (Grete Haaland Sund) og til WEB-støttet læring på byggeplassen (Ronny Sannerud) ligger innenfor området IKT og læring i bedrift/og skole. Det samme gjør deler av Wasendens forskningsvirksomhet, se ovenfor.

Innenfor området livslang læring, realkompetanse, videre- og etterutdanning har høgskolen satt i gang en større sammenlignende studie av studenter som er tatt opp etter realkompetansevurdering og studenter som er tatt opp med studiekompetanse (Içara Holmesland, Judy Lundin, Hans Risan, Kjell Arne Larsen, Kjersti Sortland). Dette prosjektet er et paraplyprosjekt med deltakere fra tre av høgskolens fire avdelinger.

Arbeidsdeling, yrkesutdanning og kjønn er Mjelde's forskningsområde, som hun har arbeidet med i 25 år. "Lærlingordning i kvinneperspektiv" er en studie gjennomført som en empirisk undersøkelse i grafisk industri. Mjelde har i dag bredt internasjonalt forskningssamarbeid rundt endring i arbeidsprosesser, familieideologi og endring i yrkesfag i videregående skole (Mjelde 2001). Hun vil knytte prosjekter til dette feltet.

¹⁵ Diakonhjemmets høgskole.

¹⁶ Høgskolen i Bodø, doktorgradsstudent ved Universitetet i Tromsø.

Andre større FOU-arbeider som bør fremheves, er Else Askerøi og Mette Høie's (1992a) arbeid med utvikling av en modell for erfaringslæring og Hilde Hiim og Else Hippe's (1993) didaktiske studier av yrkesfaglærere og yrkesfaglærerutdanning.

Et verdifullt bidrag til yrkesdidaktisk forskning har Jan Fredrik Waage gitt ved sine studier av læring og opplæring i skole og arbeidsliv (2000), med utgangspunkt i arbeidspsykologi og læring i skolen (1985). Hans forskning er også basert på flere års erfaring fra allmennfaglig lærerutdanning og mange års erfaring fra yrkesfaglærerutdanning ved Statens yrkespedagogiske høgskole og de senere årene fra Høgskolen i Bergen.

Andre nasjonale forskningsmiljø

To andre nasjonale fagmiljøer som bør fremheves som bidragsyttere til forståelsen av det yrkespedagogiske delfeltet og dets didaktikk, er den flerfaglige forskningsgruppen Arbeid historie og samfunn (AHS) ved Universitetet i Bergen (Halvorsen 1992, 1998, Olsen 1992, Sakslind 1998) og Arbeidsforsknings-instituttet i Oslo (Blichfeldt , Deichmann-Sørensen og Lauvdal 1998, Deichman-Sørensen og Eikeland 2001, Lahn, 1992, 2001). Hovedtyngden av forskningen i disse miljøene ligger tradisjonelt på studier av ulike sider ved arbeidslivet. Viktige forskningsbidrag for forståelsen av det yrkesdidaktiske feltet, er likevel nettopp kommet fra disse to fagmiljøene de siste årene, som følge av deres aktive deltakelse ved evalueringer av norsk utdanning.

Følgeforskningen av Reform 94 har bidratt med å sette yrkesfagfeltet tydeligere på dagsorden for forskning, gjennom utvikling av ny kunnskap på feltet (Monsen 1998, Blichfeldt 2001, Deichmann-Sørensen og Eikeland 2001), og forskning i tilknytning til høgskole-reformen og høgre utdanning (Kyvik 1999, Halvorsen og Lidtun 1999, Karseth og Kyvik 1999). Disse arbeidene har ikke minst bidratt til større innsikt i den sosiale sammenhengen læring og tilrettelegging av den inngår i, innenfor profesjonsstudier ved høgskolene og deres brukerfelt.

Andre fagmiljøer med forskning som kan belyse det yrkesdidaktiske feltet, er de som arbeider med sammenhengen mellom språk, handling og tanke, og med skrivepedagogisk forskning med røtter i Vygotsky's teorier, kjent gjennom amerikanske studier. Her bør nevnes miljøet rundt Torlaug Løkensgard Hoel ved Program for lærerutdanning ved NTNU, og hennes forskningsmessige engasjement for utdanning av studenter til læreryrket med klasserommet som læringsarena og med utsyn over den sosio-kulturelle konteksten denne læringen foregår innenfor. Her bør også nevnes forskningsmiljøet rundt Olga Dysthe ved Senter for læringsforskning ved Universitetet i Bergen.

NIFU bør nevnes som et viktig miljø for evalueringsforskning, og dermed som dokumentasjonssted for den konteksten som yrkesdidaktisk forskning i dag er del av. Ut over dette finnes det også forskningsbidrag fra enkeltforskere både ved Program for praktisk

pedagogikk ved Universitetene i Bergen (Blåka¹⁷) og ved NTNU, ved Pedagogisk institutt så vel som ved Program for lærerutdanning mer generelt. Fagdidaktiske forskningsbidrag fra Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, så vel som ved Institutt for spesialpedagogikk er også viktige for å belyse det yrkesdidaktiske kunnskapsområdet, uten at en her kan snakke om egne miljøer for yrkesdidaktisk forskning.

De fagmiljøene ved universiteter og høyskoler som gir treårig yrkesfag-lærerutdanning, antas også å gjøre erfaringer som vil være verdifulle for videre erfaringsbasert yrkesdidaktisk forskning. Ikke minst vil sammenlignende studier av effekten av den konteksten yrkesfaglærerutdanningen foregår innenfor, kunne gi viktige bidrag gjennom studier av læringssituasjoner ved ulike institusjoner som gir yrkesfaglærerutdanning.

Norges landbrukshøgskole med eget program for pedagogikk er i ferd med å utvikle yrkesdidaktisk forskning innen landbruksfag i samarbeid med Høgskolen i Akershus, SUAF.

4.2.4. Internasjonale nettverk og samarbeidspartnere.

Ved SUAF foregår et utstrakt internasjonalt forskningssamarbeid. Dette omfatter både forskningsprosjekter, utveksling av gjesteforelesere og gjesteprofessoropphold¹⁸ i utlandet og ved HIAK,

¹⁷ Blåka har samtidig de siste årene vært tilsatt som forskningsveileder i bistilling ved Avdeling for sykepleierutdanning ved Høgskolen i Akershus.

¹⁸ Tarrou har for eksempel vært gjesteprofessor ved Université de Paris X Nanterre, ved UFR de Sciences de l'Education, 1 måned i 1998, 1999, 2001 og 2002. Pierre

SUAF. I tillegg deltar forskere i sentret jevnlig på relevante nasjonale og internasjonale konferanser med presentasjon av forskningsbidrag.

Deltakelse i EVALUE-prosjektet har gitt et bredt europeisk forskernettverk om evalueringsforskning. Deltakelse i ATEE¹⁹'s nettverksgruppe for forskning på lærerutdanning er et annet sentralt nettverk som flere av senterets forskere deltar i. Sentret har i tillegg til en generelt bred kontaktflate i Europa, spesiell utviklet forskningskontakter med fagmiljøer i Frankrike (Tarrou, Holmesland). Sentret har også forskningskontakter i Brasil (Holmesland), Canada (Mjelde, Holmesland, Tarrou), i Australia (Mjelde) og i Norden (Berg, Håland-Sund, Sannerud, Holmesland, Tarrou).

4.3. Forskningsbehov

I dette kapitlet drøftes behovet for kunnskapsutvikling i yrkesdaktikk som delfelt av så vel utdannings- som arbeidslivsfeltet i forhold til KUPP-programmets temaområder. Noen av de områdene det er behov for videre forskning innenfor, er allerede omtalt i KUPP-programmet. Andre er det ikke. De sammenfattes til slutt.

Dubois, Université de Paris, Marne la Vallé var gjesteprofessor ved HIAK i 2 uker i april 2002.

¹⁹ Association for Teacher Education in Europe.

4.3.1. Profesjonenes utvikling, samfunnsmessige rolle og legitimitet

Den ekspansjonen som har skjedd i profesjonsutdanninger i høgskolesektoren de siste 30 årene har skjedd samtidig med en nedtoning av praksiskrav og yrkesopplæring. Avstanden mellom læring i en formell utdanningssituasjon og i praksisfeltet har blitt større. Utviklingen har ført til ”praksissjokk” på individnivå og manglende produktivitet på systemnivå (Mjelde 1999). Det stilles i dag spørsmål ved denne utviklingen, enten det er i videregående skoler, yrkesfaglig studieretninger, i lærerutdanningen til dette feltet, eller til ”praksis”-problematikken i de profesjonsorienterte utdanningene ved høgskolene. Studier av hva som har skjedd, av begrunnelsen for det, og av hva slags mekanismer som har styrt utviklingen, er det stort behov for å utføre, både ut fra et historisk og et samtidsperspektiv.

Forståelsen av bakgrunnen for valg av kunnskapsinnhold og arbeidsmetoder ved tilrettelegging for læring av kunnskaper og ferdigheter, i utdanning og arbeid, vil kunne gi større innsikt i de mekanismene som styrer handlinger. Dette er viktig kunnskap å få fram, for det er i erkjennelsen av hvilke mekanismer som er i virksomhet, at handlingsalternativene og mulighetene til endring ligger, som Bourdieu hevder. Ikke minst viktig blir det å forstå den holdningsdannende, sosiale og kulturelle konteksten, læring, handling og kunnskapsutvikling skjer i, det vil si dannelsesaspektet ved læring. Konteksten innholdet i profesjonsstudier opptrer i, utgjør således en

viktig forklaringsfaktor for begrunnelsen av fagdidaktiske/yrkesdidaktiske valg.

Det foreligger også lite systematisk drøfting av yrkesdidaktikk-begrepets innhold og bruksområde, ut over den som foregår i yrkesfaglærerutdanningen. En videre begrepsutvikling og reformulering av begreper for å beskrive dette feltet i skjæringspunktet mellom arbeidslivets og utdanningssystemets felt, blir derfor en viktig satsing. Ikke minst vil komparative studier kunne bidra til slik begrepsavklaring og –utvikling.

Utvikling av nye begreper og videreutvikling av andre for beskrivelse av fenomenene som yrkesdidaktikken som kunnskapsområde og arbeidsmetode dekker, kan skje med utgangspunkt i det yrkesdidaktiske erfaringsfeltet, enten ved hjelp av teoretiske kategorier etablert for beskrivelse av analoge felt, eller ut fra nye kategorier som et systematisert erfaringsmateriale gir grunnlag for.

Studier av nye arenaer for læring, nye faktorer som påvirker læring, hos individet og hos grupper av individer, i institusjoner og i brytningen mellom institusjoner og ved etterspørselsbasert læring, vil falle inn under dette feltet. Yrkesdidaktiske studier av denne typen vil være nødvendige for å forstå kompleksiteten i profesjonsstudiene og deres plass som grunnlag for å legge til rette for god yrkesutøvelse.

Det komparative perspektivet bør vies spesiell oppmerksomhet ved satsingen på yrkesdidaktisk forskning, som søker større forståelse for

den sosio-kulturelle konteksten læring skjer i. Forstått som samfunnsvitenskapelig forskningsmetode med sammenligning av sett av relasjoner (konfigurasjoner), og ikke bare observerbare fakta (Schriewer 1989, 1999), gjør komparative studier det mulig å ta i betraktning hele den sosio-kulturelle og økonomiske konteksten på en systematisk måte i tillegg til de observerte fakta (Hörner 1987, 2001). Slik bearbeidet form for metodisk formidling mellom tverrkulturelle data og samfunnsvitenskapelige teorier, tillater den komparative metoden å fylle en spesiell funksjon med verifisering og kritikk av teorier innenfor utdanningssektoren (Schriewer 1989).

Komparasjon med mål å avdekke antatte relasjoner mellom ulike fenomener, mellom forskjellige variabler og på forskjellige systemnivå, vil således kunne være nyttige som virkemiddel ved studier av yrkenes, yrkesfagenes, profesjonenes og profesjonsstudienes hva, hvorfor og hvordan gjennom sammenligning av et sett av konfigurasjoner. Slike studier bør oppmuntres til, da de vil kunne gi verdifulle bidrag til forståelsen av særpreget av det yrkesdidaktiske delfeltet .

4.3.2. Profesjonenes faglige og fagdidaktiske innhold

Når identitetskonstruksjon til lærer i yrkesfag i den videregående skolen, så vel som til sykepleier eller rørlegger, skjer gjennom utdanning og opplæring, blir det viktig å søke begrunnede svar på spørsmål som: Er en rørlegger som underviser sitt fag som et yrkesfag i den videregående skolen, en lærer eller en fagarbeider som i en periode av livet opptrer i en skolestruktur, men med identitet forankret

i eget yrke som han/hun underviser i? Eller er en sykepleier som underviser i sykepleie innenfor en høyskole, sykepleier eller lærer som utdanner til en profesjon? Spørsmål om hvordan identitet konstrueres til en profesjonsutøvelse gjennom et profesjonsstudium som sykepleier eller yrkesfaglærer, er helt sentralt å stille i fag etter fag for yrkesdidaktisk forskning.

Ved yrkesdidaktiske studier av innhold, arbeidsmetoder og faglig begrunnelse av yrkesopplæring i en skolestruktur, er det i dag viktigere enn noensinne å stille spørsmål ved hva som læres best i en skolestruktur og hva som læres best på arbeidsplassen.

Konkrete forskningsspørsmål vil være: Hva kjennetegner yrkesdidaktikken i utvalgte yrkesfag som representanter for håndverksfag, industrifag, service- og omsorgsfag, med hensyn til valg av innhold og begrunnelse for det, arbeidsmåter ved undervisningen og organiseringen av læringen? Hva kjennetegner fagligheten i yrkesteoretisk utdanning i de samme fagene? Hva består deres historiske utvikling i? Hvordan virker den samfunnsmessige konteksten utdanningene foregår i, på hvordan læringen skjer? Problemstillinger og operasjonelle forskningsspørsmål bør utarbeides på utvalgte områder.

Her vil også studier av hvilke forhold som er meningsfulle og motiverende og som fremmer læring i en skolesituasjon, på en arbeidsplass eller i profesjonsstudier (Nilsson 1981, 2001), der den

enkelte er motivert og tar ansvar for egen læring (Bjørngen 1992), være sentrale for slik yrkesdidaktisk forskning.

Språkets betydning og teknologiutviklingens innvirkning på den yrkesfaglige sektoren av skolen bør ha spesiell oppmerksomhet. Studier av språkets betydning for læring, trivsel, mestring av arbeidssituasjoner og livet, blir derfor stadig viktigere å gjennomføre etter hvert som arbeidslivet så vel som samfunnet språkliggjøres, og ikke minst skriftliggjøres ved hjelp av IKT.

4.3.3. Profesjonenes aktører

Et sentralt yrkesdidaktisk anliggende er å søke å forstå hva som skjer av resosialisering av fagarbeidere som inviteres til å ta med seg sin fagarbeiderkultur fra håndverks- og industrifag, service- og omsorgsfag, inn i skolestrukturen og innta en dominerende posisjon der (Tarrou 1995, 1997, 1999). Hva slags ansvar for at dette skal lykkes ligger på utdanningssystemet, og hva er arbeidslivets ansvar som bærere av den kulturelle kapitalen denne lærergruppen forventes å forvalte i skolen? Systematiske studier på fagområde etter fagområde kan bidra til å frembringe kunnskap om særpreg ved dannelsen, kulturen, habitus, fagidentitet hos lærere i den yrkesfaglige delen av skolestrukturen. Tilsvarende studier bør foretas av dem som gir slik utdanning, av profesjonsutdannerne.

Sammenlignende studier av lærere i det yrkespedagogiske feltet, i det allmenndannende feltet og i profesjonsstudier, i deres læringsarbeid og implementering av kunnskap og ferdigheter, vil også kunne bidra

til ny kunnskap om hva som særpreger lærerne i de ulike utdanningene så vel som i profesjonsstudiene. Hva slags grupper i og utenfor utdanningssystemet, yrkesfaglig utdanning rettes mot, blir også viktig å foreta studier av. Komparative studier i sammenligning med andre land, vil kunne danne verdifulle bidrag her.

Studier av identitet og faglighet hos de ulike aktørene på de to arenaene som de opptrer i – henholdsvis arbeidslivet og skolestrukturen - vil være sentrale for forståelsen av yrkesfagenes hva, hvorfor og hvordan.

Studier av slike nye faktorer som påvirker læring, hos individet og hos grupper av individer, i institusjoner og i brytningen mellom institusjoner og ved etterspørselsbasert læring, er nødvendige. De vil kunne gjøres ved hjelp av ulike teoretiske analysekategorier. Skolens og utdanningssystemets indre treghet (Bourdieu, 1970, Tarrou 1999), kan for eksempel komme til å legge kulturelle premisser, som begrenser aktørens muligheter for læring så vel innen yrkesopplæring, som profesjonsutdanning eller yrker.

Nye yrkesdidaktiske studier vil således måtte ta utgangspunkt i den lærerrollen som globaliseringen og teknologiutviklingen fremtvinger. Med nye læringsarenaer, fleksible rammer og strukturer, blir utfordringene nye og uoversiktlige for lærere i deres profesjonsutøvelse. Studier av disse forholdene er det behov for å foreta på fagområde etter fagområde.

4.3.4. Profesjonenes utdanning og kompetanse

Store omstruktureringer av høgre utdanning og 3-årig yrkesfaglæreutdanning fra 2000, vil være arenaer for møte mellom etablerte tradisjoner og nye yrkes- og profesjonskrav. Planverkets forankring av yrkesfaglærerutdanningen i det yrkeslivet som fag- og yrkesopplæringen kvalifiserer til, beskriver en sterk kontekst-avhengighet av yrkesfaglig kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til det praktiske fagarbeidet og til den yrkeskultur som omgir fagarbeiderne. Dette hevdes å være kjennetegn ved et yrkesfag, forskjellig i art fra tilsvarende kultur i et profesjonsstudium (KUF. Rapport '98, Yrkesfaglærer-utdanning, s.40). Påstanden fortjener å bli utprøvd gjennom systematiske studier.

Fire hovedprinsipper for yrkesdidaktisk innhold og arbeidsmåter er likeledes retningsgivende for 3-årig yrkesfaglærerutdanning: det dobbelte praksisbegrepet, den yrkesfaglige opplæringstradisjon og – metode, helhet og sammenheng i studiet, og likeverdighet med annen lærerutdanning og profesjonsrettede universitets- og høgskoleutdanninger. I denne normative erklæringen ligger kimen til mange studier som kan kaste lys over sammenhengen mellom innholdet i utdanning og opplæring og den konteksten den opptrer i.

I beskrivelsen av aktuelle områder for yrkespedagogisk/yrkesdidaktisk kompetanseutvikling hevdes samtidig at prinsippene for profesjonsutdanninger som sykepleierutdanning og elektroingeniørutdanning, ikke uten videre er overførbare til en yrkesfaglærerutdanning, som følge av den samme kontekstavhengigheten

yrkesfaglig kunnskap har til det praktiske fagarbeidet og til fagarbeidernes yrkeskultur (KUF. Rapport '98, Yrkesfaglærerutdanning, s.40). Også denne påstanden fortjener systematisk utprøving gjennom studier av konkrete kasus.

Både rammevilkår, konteksten så vel som innhold og arbeidsmåter og evaluering, bør derfor systematisk studeres for hvert yrkesfag og for hvert yrke, som grunnlag for å identifisere det yrkesdidaktiske særpreget – på alle nivå i arbeidslivet.

Systematiske studier av forholdet mellom intensjoner og realiteter, uttrykt gjennom studieresultater, herunder studier av hovedoppgaver og oppfatninger fra brukere/tidligere studenter, vil også kunne gi viktige bidrag her.

4.3.5. Profesjonsutøvelse i nære relasjoner og i ulike kontekster

De tematiske forskningssatsingene det er behov for i det yrkespedagogiske delfeltet og dets yrkesdidaktikk, kan fanges opp av de første fire av KUPP-programmets temaområder.

4.4. Sammenfatning

Tre problemområder synes å stå i fokus for utvikling av det yrkespedagogiske kunnskapsfeltet og dets yrkesdidaktikk.

Problemstillinger knyttet til forholdet mellom den folkelige erfaringsbaserte læringskulturen og den boklige, allmennfaglige læringskulturen, utgjør ett slikt område. I denne sammenhengen blir studier av allmennfagenes plass og betydning i yrkesfagene sentral, og herunder hva slags rolle språk i bruk spiller i yrkesfagene – for utdanning og for yrkesutøvelse. Området kan beskrives med stikkordene språk, kultur, læring og arbeid, og bør løftes fram i nye satsinger på yrkesdidaktisk forskning.

Problemstillinger som setter søkelyset på hva som best lar seg lære i en skolesituasjon og hva som best lar seg lære på en arbeidsplass og i rommet mellom de to, er det neste området som det er stort behov for å gå inn med nye studier på. Her bør det legges vekt på å studere særpreg ved læringsprosesser og ved implementering av dem i konkrete opplærings- eller arbeidssituasjoner – med virksomheten eller yrker som det sentrale utgangspunkt. Tilsvarende forhold er det også behov for å studere for profesjonsstudier innen høgre utdanning og i utøvelse av profesjoner som krever slik utdanning.

I de yrkesfaglige studieretningene i den videregående skolen har det tradisjonelt funnet sted en kjønnsdeling som korresponderer med kjønnsrollemønstret på det manuelle arbeidsmarkedet og i familiefæren (Mjelde 1995). Samme arbeidsdeling synes å forplante seg inn i høgre utdanning. Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling som tar slike forhold i betraktning, bør stimuleres. Dette er det tredje forskningsområdet som også har en viktig yrkesdidaktisk dimensjon, det er viktig å utforske nærmere.

De yrkesdidaktiske forskningsutfordringer som er pekt på i denne studien, kan etter dette sammenfattes omkring følgende perspektiver:

- De historiske røttene i møte med det moderne
- De vage og bevegelige relasjonene mellom utdanning og arbeidsliv
- Livslang læring, etter- og videreutdanning og nye læringsarenaer.

På disse områdene ligger de nye forskningsutfordringene i dag.

Den påfølgende bibliografi viser sentral litteratur på feltet.

4.5. Bibliografi

- Askerøi, Else og Mette Høie (1999) : *Les og lær. Lærebokas rolle i yrkesfag*. Oslo. Tano. Aschehoug.
- Askerøi, Else og Mette Høie (1993) : Utvikling av endringskompetanse. Rapport fra et forskningsprosjekt. Oslo. Statens yrkespedagogiske høgskole.
- Askerøi, Else og Mette Høie (1992a) : Om generative sosiale mønstre i undervisning og forskning. I Liv Mjelde og Anne-Lise Høstmark Tarrou (red.) 1992 : *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, s. 160-172. Oslo. Gyldendal, Ad Notam.
- Askerøi, Else og Mette Høie (1992b) : Kunnskapsutvikling i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 76 (6), s. 290-299.
- Berg, Tove (2000): Yrkesretting av allmennfag: pliktløp eller kjærlighet? I *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1: 32-41.
- Berg, Tove (1999) : Framstillingsformen i lærebøker. I Johnsen, Egil Børge m.fl. *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Oslo. Tano Ascheoug.
- Berg, Tove (1997) : Framstillingsformen i yrkesfaglige lærebøker. I Johnsen, Egil Børre red. *Tekstens mellommenn. Norsk sakprosa tredje bok*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Berg, Tove (red) (1996) : *Norsk i yrkesfag*. Oslo. Cappelen Akademiske forlag.
- Berner, Boel (1989): *Kunnskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.
- Bjørgen, Ivar (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1/1992, vol. 76, s. 9-28.
- Blichfeldt, Jon-Frode (1992) : Om kompetanse og kunnskapsutvikling. I Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red.) (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, side 42-55. Oslo,

- Gyldendal, Ad Notam.
- Blichfeldt, Jon Frode , Deichman-Sørensen Trine, Lauvda, Torunn: Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Sluttrapport, AFI-rapport 7/98.
- Boffo, Stefano, Daniel Chave, Erkki Kaukonen, Liv R. Opdal (1999): Evaluation of Research in European Universities, *European Journal of Education*, 34, pp. 325-334.
- Boud, D. Symes C (2000) : Working knowledge. Productive learning at Work. Sydney. University of technology.
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc J.W (1993): *Den kritiske ettertanke*. Oversettelse av Réponses, ved Bjørn Nic. Kvalsvik, Oslo: Det norske samlaget.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Réponses*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Les règles de l'art*. Paris. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris. Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1980) : *Le sens pratique*. Paris. Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdoncle, Raymond (1993) : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, no. 105 1993.
- Broady, Donald (1989): Kapital, habitus, fält. Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi. Arbeidsrapport. Stockholm: UHÄ/FOU.
- Broady, Donald (1990): *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS' forlag.
- Bruner, Gerome (1996) : *Utdanningskultur og læring*. Oslo. Gyldendal, Ad Notam.
- Callewaert, Staf (1992): *Kultur, Pædagogik og Videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Daly R. og Mjelde, Liv (2000) : Learning at the Point of Production : New Challenges in the Social Divisions of Knowledge. I Symes Boud (red.) *Working Knowledge, Productive Learning at Work*. Sidney, University of Technology.
- European Community (1998): Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. EVALUE-project, final report. TSER Contract SOE-CT95-2004, koordinert av Pierre Dubois, Université de Nanterre. Brussels.
- Deichman-Sørensen, Trine (1999): Reform 94 - fra implementering til reform? i R. Kvalsund/T. Deichman-Sørensen/P.O. Aamodt (red): Videregående opplæring ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94, Tano Aschehoug 1999
- Deichman-Sørensen, Trine & O. Eikeland (2001): Opplæring til yrke? Teoretiske og institusjonelle utfordringer. To foredrag. AFI-Notat 8/2001
- Dewey, John (1900): *The School and Society*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Drevvatne, Per Ragnar (1983): *Faculty interaction and cooperation: a field study in a Norwegian high school*. Avh. (doktorgrad – University of California).
- Dubar, Claude (2001): Les débats sur la compétence dans la société française : une interpretation. Foredrag på konferanse om: Quelles compétences pour quelles professions?, Reims, november 2001.
- European Community (1998): Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. EVALUE-project, final report. TSER Contract SOE-CT95-2004, koordinert av Pierre Dubois, Université de Nanterre. Brussels.
- Fairclough, Norman (1995) : *Critical Discourse Analysis*. London og New York. Longman
- Frøyland, Egil (1997) : *Glimt fra yrkeslærerutdanningens historie. På jakt etter opphav*

- og faglig identitet. Oslo. Høgskolen i Akershus. YRD 26.
- Giddens, Anthony (1991) : *Modernity and Self Identity. Self and Society in Modern Age*. Cambridge Polity Press.
- Gonnin-Bolo, Annette (2003) : De l'ENNA à l'IUFM : le deuil difficile d'une cultur communautaire. *Revue française de pédagogie*. No. 142 2003.
- Gundem, Bjørg Brandzæg (1998) : Understanding European Didactics – an overview. Didactics (Didaktik, Didaktik(k), Didactique). Oslo. University of Oslo, Institute for Educational Research, report no 4, 1998.
- Halliday, M.A.K. (1985) : *An Introduction to Functionnal grammar*. London. Edward Arnold.
- Halvorsen, Tor og Vidar Lidtun (1999) : *Evaluering av høgskolereformen : Reform og kontinuitet – kan ingeniørutdanningene reformeres? Delrapport nr 8*. Norges forskningsråd.
- Halvorsen, Tor (1994): Forskning om yrkesutdanning og arbeidsliv. Lauglo, Jon (red.): *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*, s. 96-126. Oslo: Gyldendal, Ad Notam.
- Halvorsen, Tor, og Olsen, Ole Johnny (1992): *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Gyldendal, Ad Notam.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001): *Å utdanne profesjonelle utøvere*.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1992): Vurdering av en didaktisk strategi for yrkeslærere. Artikkel i Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red): *Arbeidsdeling i en brytningstid, Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, s. 111-133. Oslo : Gyldendal, Ad Notam.
- Hoëm, Anton (1972): Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, bd. 13, s. 251-263.
- Holmes, Brian&McLean, Martin (1989) : *The curriculum. A comparative perspective*. London. Routhledge.
- Høie, Mette (2001) : Om å forske i sin egen eller andres praksis. Kan aksjonsforskning vise vei for profesjonsforskning ? *Nordisk Pedagogik*, vol 21, 4, s. 263-277.
- Hörner, Wolfgang (2001) : Learning within school structures and at work places – complementary learning arenas. A German perspective. Innlegg på Mini-Biennale, internasjonalt forskerseminar, Høgskolen i Akershus, 4.-7. april 2001.
- Illeris, Knut (1999) : *Læring – aktuell læringsteori i spenningefeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde. Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, Knut (1974) : *Problemorientering og deltakerstyring*. København.
- Inglar, Tron (1997) : *Lærer og veileder*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jangård, Hilde (1978): Skolen og arbeiderkulturen på kollisjonskurs? Monsen, Lars (red.): *Kunnskapssosiologi og skoleutvikling*, side 99-115. Oslo: Universitetsforlaget.
- Josefson, Ingela (1998) : *Läkarens yrkeskunnsande. Stockholm*. Studentlitteratur
- Karseth, Berit og Svein Kyvik (1999) : *Evaluering av høgskolereformen : Undervisningsvirksomheten ved de statlige høgskolene. Delrapport nr. 1*. Norges forskningsråd.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Rapport '98. Yrkesfaglærerutdanning.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (2000) : Rammepplan og forskrift. Yrkesfaglærerutdanning.
- Klausen, Arne Martin (1970): *Kultur, variasjon og sammenheng*. Oslo: Gyldendal.
- Klausen, Arne Martin (1992): *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Gyldendal, Ad Notam.

- Kleiveland, Jostein (1992) : A Gestalt Approach to Organizational Change; Strategies and Interventions Used by an Internal Consultant, a Case Study. University of California, Santa Barbara. Doktoravhandling.
- Kvalsvik, Bjørn Nic. (1993): Skiljemerka mellom folk. Intro - dusere Pierre Bourdieu? KULTS skriftserie, nr.14. Prosjektet: Den litterære institusjonen i Noreg etter 1945. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kyvik, Svein, red. (1999) : *Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport*. Norges forskningsråd.
- Lahn, Leif Christian (2001) : Tacit knowledge at work : Observing visual communication and technology. Innlegg på Mini-Biennale, internasjonalt forskerseminar, Høgskolen i Akershus, 4.-7. april 2001.
- Lahn, Leif Christian (1992) : Høyteknologi og lav yrkeskompetanse. Om erfaringens betydning i et moderne arbeidsliv. I Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red.) (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv, side 56-68*. Oslo, Gyldendal, Ad Notam.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991) : *Situated Learning. Legitimate Pheriferal Participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lorentzen, Svein, Streitlien, Åse, Tarrou, Anne-Lise Høstmark, Aase, Laila (1998) : *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Malicet, Danielle Potocki (2001) : Evaluation and validation of professionalization in short university training. Innlegg på Mini-Biennale, internasjonalt forskerseminar, Høgskolen i Akershus, 4.-7. april 2001.
- Marton, F.,D. Hounsell og Entwistle (red) (1984) : *The Experience of Learning*. Edinburgh. Schottish Academic Press.
- Marton, F., L.O. Dahlgren, L. Svensson og R. Säljö (1977) : *Innläring och omvårdsuppfattning*. Stockholm. Almqvist og Wiksell.
- Mitter, Wolfgang (1995) : Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. I Lauterbach Uwe, Huck, Wolfgang og Mitter, Wolfgang : *Internationales Handbuch der Befufsbildung. Strukturen, Vergleich, Ergebnisse*. Baden-Baden. Nomos Verlagsgesellschaft.
- Mjelde, Liv (2002) : Woman and Apprenticeship : Industrial and Technology Change. Skills/Competence and Gender Development in the Printing Industry in Norway. I Antony Lindgren et al. *Vocational Education in Transition*. Zurich : Peter Lang Press.
- Mjelde, Liv (2001) : *Yrkenes undervisningslære*. Oslo :Yrkeslitteratur.
- Mjelde, Liv (2001) : From Housework and Factory to Oil and Caring Changes in Girls Education in the Vocational Fields During the Reform 94 Years. I Gonon, Haefeli, Heikkinen, Ludwig, *Gender Perspectives on Vocational Education*. . Zurich : Peter Lang Press.
- Mjelde, Liv (1999) : Middag blir tekst : Om arbeidsdeling og hustellundervisningens utvikling i Yrkesutdanningen. I Birkelund, Broch-Due, Nilsen (red). *Ansvar or protest. Kjølnn, klasse og utdanning i senmoderniteten*. Bergen : Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Mjelde, Liv (1993): *Apprenticeship. From Hand to Mind and Back Again*. Jouensuu: Universitetet i Jouensuu, N:O 19. doktorgrad.
- Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red.) (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo, Gyldendal, Ad Notam.
- Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg. Daidalos.

- Monsen, Lars (1998): Evaluering av Reform 94. sluttrapport: Innholdsreformen fra måldokument til klasseromspraksis. Forskningsrapport nr. 42, 1998. Høgskolen i Lillehammer.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo. Gyldendal, Ad Notam.
- Nilsson, Lennart (2000) : Den glömda arbetsuppgiften. I Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete. Bilag 1. side 227-264. Stockholm. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. Ds2000 :62.
- Nilsson, Lennart (1992): Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv, i Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo: Gyldendal, Ad Notam, s. 96-110.
- Nilsson, Lennart (1981): Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktningar. Göteborg: Göteborgs studies in Educational Sciences 39. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- NOU 1999 : 17. Realkompetanse i høgre utdanning. Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning.
- Opdal, Liv R. (1991) : Faglærerutdanning og kunnskapsutvikling. I K.S. Melbostad, K.K. Grøndahl, I. Lønning og N. Mæhle (red.) : Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn ? Perspektiver på norsk lærerutdanning, s. 107-116.
- Olsen, Ole Johnny (1992): Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det tyske utdanningssystemet. Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, s. 70-92. Oslo: Gyldendal. Ad Notam.
- Potocki-Malicet, Danielle, İçara S. Holmesland, Maria-Teresa Estrela og Ana-Margarida Veiga Simão (1999) : The Evaluation of Teaching and Learning, European Journal of Education, 34, s. 299-312.
- Planke, Terje (2001) : Tradisjonsanalyse : En studie av kunnskap og båter. Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet. Dr. art. avhandling.
- Sakslind, Rune (1998) : *Formingen av det norske yrkesutdanningsystemet for håndverk og industri. Modernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940*. Oslo. Norges forskningsråd. KULTs skriftserie nr. 103, side 17-60.
- Sandaker, Ingunn (1997) Bedriften som læringsarena, organisasjonslæring i et komplementært perspektiv. Avhandling for graden dr. philos ved Universitetet i Oslo.
- Sandvik, Gunnhild Blåka (1997) : *Moderskap og fødselsarbeid. Diskurser i reproduktivt arbeid*. Kristiansand. Fagbokforlaget.
- Schriewer, Jürgen (1999) : Coping with Complexity in Comparative Methodology : Issues of social causation and processes of macro-historical globalisation. I Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia og Phillips, David : *Learning from Comparing, vol I. Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford. Symposium Books.
- Schriewer, Jürgen (1989) : Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. *Perspectives*. UNESCO, VolXIX, no 3, 1989.
- Schön, Donald (1983) : *The reflective practitioner. How Professionals think in Action*. USA. Basic Books Inc.
- Schön, Donald (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass

- Publishers.
- Smith, Dorothy (1987) : *The Everyday World as Problematic. A Feminist Sociology*. Toronto. University Press of Toronto.
- Steenhouse, Lawrence (1975) : *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Guilford.
- St.meld.nr.27 (2000-2001): Gjør din plikt – Krev din rett.
- Stortingsmelding 40 (1990-91): Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.
- Tanguy, Lucy, Jobert, Annette, Marry, Catherine (1995) : *Education et Travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris. Armand Colin. 395 sider.
- Tanguy, Lucy (1994) : Education-Work, situation in the field of research : Germany, the United Kingdom and Italy. *European Journal. Vocational Training*, CEDEFOP, 2/1994.
- Tanguy, Lucy (1991): *L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1999): The Evaluation of Structures in European Universities, *European Journal of Education*, 34, s. 267-281.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1998): *Inégalités des cultures professionnelles techniques et humanistes des enseignants*. Paris. Presse Universitaire de France.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1997): *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1995): Yrkesfaglærerutdanning i Europa. Modeller, problemer og perspektiver. En komparativ tilnærming. Prøveforelesning. Dr.philos.grad, Universitetet i Trondheim.
- Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1995): *Komparativ analyse av to fagkulturer i studieretning for håndverks- og industrifag*. Dr. avhandling. Universitetet i Trondheim.
- Tjeldvoll, Arild, Içara S. Holmesland, and Anne Welle-Strand. 1996. *Evaluation of the Young Voices Campaign*. United Nations Children's Fund, UNICEF, New York.
- Tjeldvoll, Arild, Içara S. Holmesland and Welle-Strand, Anne. 1994. *Education for Freedom: Report on South America*. Mid-term evaluation of Amnesty International's project Teaching for Freedom.
- Tjeldvoll, Arild. and Içara S. Holmesland. 1994. *Health Education: Valid, Reliable and Credible Knowledge Wanted. A Literature Review on Health Education in the Third World*, commissioned by World Health Organization. Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Vygotsky, Lev (1986) : *Thoughts and Language*. Cambridge, Mass&London. The MIT Press.
- Wasenden, Wilfred (2001) : Elektronisk kunnskapsformidling : en annerledes pedagogisk hverdag . FOU-rapport fra et forsøk med E-læring. Bekkestua. Høgskolen i Akershus.
- Wasenden, Wilfred (2000) : *Matematikkfaget i yrkesskolen*, i festskrift til Ragnar Solvang. Oslo. NKS-forlaget.
- Wasenden, Wilfred (1999) : Matematikkens plass i yrkesutdanningen innenfor håndverk og industri, fra allmenn til yrkesrettet matematikk. Oslo. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Doktoravhandling.
- Wasenden, Wilfred (1999) : E-post og videokonferansesystemer brukt som medier i fjernundervisningen : noen tanker om kunnskapsdatabaser – hjemmesider. Kompendium. Bekkestua. Høgskolen i Akershus.
- Wenger, Etienne (1998) : *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Waage, Jan Fredrik (2001) : Å lære i arbeid.
- Waage, Jan Fredrik (2000) : Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv.
- Waage, Jan-Fredrik (1992) : Funksjonell kompetanse i utdanning og arbeid : En begrepsdrøfting med støtte i empiriske studier. I Mjelde, Liv og Tarrou, Anne-Lise Høstmark (red.) (1992): *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv, side 173-182*. Oslo, Gyldendal, Ad Notam.
- Waage, Jan Fredrik (1985) : *Arbeidspsykologi*. Oslo. Bankakademiet/Cappelen.

5. Kunnskapsstatus og framtidig forskning i helsefag

Førsteamanuensis Herdis Alvsvåg, Høgskolen i Bergen.

Ulike instanser kategoriserer benevnelsen helsefag forskjellig. For eksempel orienterer Nasjonal forskningsinformasjon/NSD om prosjekter innen helsefag. Helsefag defineres her som et medisinsk fag. Helsefag er videre delt inn i egne kategorier for ”fysioterapi”, ”sykepleievitenskap”, ”forebyggende medisin, helsearbeid”, ”etikk og atferdsfag”, ”helsetjeneste, helseadministrasjon” og ”andre helsefag”. Sintef unimed helsetjenesteforskning arbeider også på relevante helsefagområder. Deres aktivitet er delt inn i fire avdelinger: 1) Økonomi, kvalitet, tilgjengelighet, 2) Psykisk helsearbeid, 3) Ledelse, organisasjon, samhandling og 4) Helse og rehabilitering. Fagområder ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt med særlig interesse for helsefag er for eksempel Helsedata/sykdomsregistrering, Helseundersøkelser, Miljø og helse, Skadeforebyggende tiltak og andre relaterte skadeområder og Sykehushygiene.

Ved de ulike helsefaglige utdanningstilbudene ved universitetene finnes det forskjellige helsefaglige studieretninger eller fordypningsområder. Studieretninger innen Helsefag hovedfag ved universitetene varierer fra for eksempel Diakoni og Logopedi til Sykepleievitenskap, Fysioterapivitenskap, Helsevitenskap og Omsorg- og rehabilitering.

Vi ser at både ved universitetene og ved andre instanser blir helsefag delt inn i ulike felt, kategorier eller helsefaglige studieretninger. ”Helsefag” er et relativt nytt fag ved universitetet. Jeg har valgt å undersøke kunnskapsområdet som gjør seg gjeldende når en ser nærmere på hvilke tema som blir tatt opp i avhandlinger skrevet av hovedfagsstudenter og doktorgradsstudenter innenfor helsefag ved de fire universitetene i Norge respektive nettadresser og andre oversikter²⁰, og to spesielt tilrettelagte Hovedfag helsefag for tilsatt undervisningspersonale i helsefaglige avdelinger ved høgskolene (Høgskolen i Oslo/Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen). I tillegg til dette er det gjort en analyse av de helsefaglig relevante prosjektene som har fått støtte gjennom Kupp-programmet. Å kategorisere temaer av et utvalg avhandlinger kan si noe om hvilke tendenser som gjør seg gjeldende med hensyn til:

- Hvordan helsefag som fag er utformet ved universitetene i Norge, og
- Hva som vektlegges i de helsefaglig relevante Kupp-prosjektene ved høgskolene.

Jeg sendte elektronisk brev og/eller tok telefonisk kontakt med samtlige helsefag ved universitetene. Jeg fikk tilsendt forskjellig

²⁰ I tillegg til nettadressene er det innhentet informasjon fra studieretninger som på det gjeldende tidspunkt ikke var lagt ut på hjemmesider, det gjelder: Oversikt over avhandlinger ved helsefag hovedfag, studieretning helsefremmearbeid/helsepsykologi, Universitetet i Bergen, pr. 20.10.02, oversikt over avhandlinger ved helsefag hovedfag, studieretning RAB-fag, Universitetet i Bergen, pr.24.10.02, og oversikt over avhandlinger ved helsefag hovedfag, studieretning Logopedi, Universitetet i Bergen pr.27.06.02.

materiale fra flere, eksempelvis årsberetninger, strategiplaner, oversikter over hovedfagsoppgaver og doktorgradsprosjekter. Det finnes viktig informasjon om den faglige aktiviteten på de respektive fagmiljøenes hjemmesider, og her er også oversikter over hovedfagsoppgavene som er skrevet. Oversikt over doktorgradsprosjekter er umiddelbart ikke lett å få ved bare å søke på nettet, telefonkontakt var nødvendig.

Avhandlinger (hovedfagsoppgaver og doktorgradsavhandlinger) skrevet innenfor helsefag ved de fire universitetene og Kupp-prosjektene er kartlagt i forhold til hvilke temaområder de tar opp, tema som har blitt gjenstand for forskning. Til sammen avtegner dette, om enn begrenset, et nasjonalt bilde av kunnskapsstatusen innenfor helsefag. Ut fra hva som er gjort kan vi si noe om framtidig behov.

De forsknings- og utviklingsprosjektene som har sitt utgangspunkt i helsefaglige høgskoler og helsefaglige praksisfelt utenfor KUPP-programmet har ikke vært gjenstand for analyse i denne rapporten. Det samme gjelder helsefaglig relevante forskningsprosjekter innenfor andre fagområder enn helsefag på universiteter og høgskoler, eksempelvis sosiologi, antropologi, psykologi, medisin eller offentlig administrasjon. Heller ikke helsefaglig forskning på sentra og institutter er med. Det er dessuten gjort en avgrensning i forhold til ansatte ved helsefag hovedfag. Deres forskning har heller ikke vært gjenstand for undersøkelse i denne rapporten. Imidlertid vil i noen

grad gjerne studenters avhandlinger reflektere ansattes forskningsinteresser.

Det denne rapporten kan si noe om er hvilke kunnskapstendenser som gjør seg gjeldende når en undersøker titlene på et utvalg avhandlinger innenfor helsefag ved universitetene i Norge. Tittel og undertittel på en avhandling sier noe om tema som har blitt gjenstand for utforskning. Det er 532 hovedfagsoppgaver og 25 doktorgradsavhandlinger som er blitt undersøkt på denne måten. Avhandlinger som var lagt inn på nettet våren 2001 var utgangspunkt for undersøkelse, innenfor dette ble det så gjort en avgrensning på avhandlinger avgitt i tidsrommet fra 1996 til 2001. Imidlertid er de to tilrettelagte hovedfagstilbudene i Oslo og Bergen som begge er avviklet, med i sin helhet. De utgjør hhv. 44 og 140 hovedfagsoppgaver. Kupp-prosjektene er kategorisert på bakgrunn av innholdsanalyse. I søknadene til Norsk forskningsråd er det gjort rede for tema, problemstillinger, metodisk framgangsmåte og teoretisk perspektiv.

Før jeg presenterer resultatene vil jeg kort beskrive helsefagene, slik de kommer til uttrykk i studieretninger ved universitetene i Norge. Deretter vil jeg sette den høyere utdanning i landet inn i en politisk sammenheng.

5.1. Helsefag og utdanning

Jeg vil ikke gi meg ut på noen definisjon av helsefag, men heller forsøke å risse opp det landskapet som helsefag befinner seg i. I

høgskolene blir sykepleier-, fysioterapeut-, radiograf-, vernepleier-, ergoterapi- og bioingeniørutdanninger, alle kalt helsefagutdanninger. Sosionomer og barnevernspedagoger blir også utdannet på høgskolene, men disse betegnes sosialfag. Det har vært lav formell faglig kompetanse innen helsefagutdanningene. Det uttrykker seg også gjennom en lav forskningskompetanse. Forskningsrådet skriver i programplanen for Kupp: ”Det er dokumentert lav forskningskompetanse innenfor høgskolesystemet. Spesielt innen helsefagutdanningene har personalet lav, formell forskningskompetanse, liten FoU-virksomhet, og lavere bruk av midler til forskning enn andre høgskoleutdanninger” (Norsk forskningsråd, 2001 s. 9). Det har imidlertid skjedd en merkbar kompetanseheving i helsefaghøgskolene gjennom hele 1990-tallet.

Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (KUF) har satset ekstraordinære midler for å øke den faglige kompetansen innenfor helsefagutdanningene. Dette ble gjort for å råde bot på den manglende lektorkompetansen i helsefagutdanningene. I begynnelsen av 1990-tallet ble det tilrettelagt for midlertidige hovedfagstilbud for ansatte i helsefaghøgskolene uten lektorkompetanse ved samtlige universiteter i Norge. De tilrettelagte utdanningene var i stor grad deltidstudier. Den spesielt tilrettelagte utdanningen i Oslo i tidsrommet 1994-1999 var et samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo. Helsefag hovedfag for tilsatt undervisningspersonale i helsefaglige avdelinger ved høgskolene ble etablert som et midlertidig og spesielt tilrettelagt prosjekt ved Universitetet i Bergen og startet opp i 1993 og ble gjentatt en gang til i 1997 (Prosjekt

Helsefag hovedfag 1993-1997 og 1997-2001). Dette prosjektet var et nasjonalt tilbud, basert på både deltid og fjernundervisning. Prosjektet ble endelig avviklet i 2002.²¹ I dag finnes det kun permanente helsefag hovedfag ved universitetene i Norge.

Kort tid etter oppstart av de midlertidige helsefag hovedfagsprosjektene, ble det startet opp permanente helsefag ved samtlige universiteter i Norge. Etablerte hovedfag som sykepleievitenskap og fysioterapivitenskap ble nå studieretninger innenfor benevnelsen Helsefag hovedfag. Ved UiO har en etablert i alt tre studieretninger: Sykepleievitenskap, Omsorg og rehabilitering og Diakoni. Ved UiB har en i alt seks studieretninger: Sykepleievitenskap, Fysioterapivitenskap, Helsefremmende arbeid og helsepsykologi, Logopedi (for lærere med videreutdanning i logopedi) og Rab-fag (spesielt tilrettelagt for radiografer, audiografer og bioingeniører). Som et prosjekt er det dessuten startet opp en egen studieretning i Genetisk veiledning. Ved UiTø er det to studieretninger: Sykepleievitenskap og Helsefag. NTNU har slått sammen hovedfag i sosialt arbeid og helsefag til et eget institutt; Institutt og sosialt arbeid og helsevitenskap (mars 2001). Studieretningen innen helsefag kalles Helsevitenskap.

I universitetssammenheng er altså ”helsefag hovedfag” et relativt nytt fag. Nasjonalt fagråd for helsefag ble opprettet i 1998. Men som nevnt tar helsefag hovedfag opp i seg eller går sammen med andre fag

²¹ Begge disse spesielt tilrettelagte studietilbudene er i sin helhet med i denne rapporten.

som også har relativ kort historie som universitetsfag; sykepleievitenskap, fysioterapivitenskap og hovedfag i sosialt arbeid. Noen vil hevde at helsefag hovedfag er en administrativ konstruksjon, dannet for å avverge at de ulike helsefagene skulle etablere egne selvstendige hovedfag på lik linje med de som allerede hadde egne universitets- hovedfag som sykepleievitenskap, fysioterapivitenskap og sosialt arbeid. I stedet blir helsefag hovedfag en paraplybetegnelse over disse, gamle fag innlemmes og nye studieretninger opprettes. Helsefag hovedfag rekrutterer i hovedsak studenter som har en helsefaglig og sosialfaglig profesjonsutdanning fra helse- og sosialhøgskolene.

Noen studieretninger er profesjonsspesifikke (sykepleievitenskap, fysioterapi, logopedi), Rab-fag kan i noen grad også betegnes som profesjonsspesifikk i og med at denne retningen spesielt retter seg mot tre profesjoner; radiografer, audiografer og bioingeniører. Tverrfaglige studieretninger vil være Helsefremmende arbeid og helsepsykologi, Diakoni, Omsorg og rehabilitering, Helsefag og Helsevitenskap.²² Det tverrfaglige ligger i at disse studieretningene er så pass generelle i sine faglige profiler og slik forvalter en kunnskap som appellerer til og er relevante for flere profesjoner. Det tverrfaglige resulterer gjerne i flerfaglighet. Personer med ulike helse- og

²² Hovedfag for lærere i helsefagutdanninger (1994-1999), midlertidig prosjekt i samarbeid mellom Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo, og spesialfagene Pedagogikk/fagdidaktikk og Helsefremmende arbeid/helsepsykologi ved Universitetet i Bergen (Prosjekt helsefag hovedfag 1993-1997 og 1997-2001), framstår også som tverrfaglige.

sosialfag blir rekruttert til disse studieretningene. De fordyper seg gjerne i et profesjonsfaglig tema, men finner det relevant å belyse dette med mer generelle teorier og begreper.

Før jeg forsøker å tegne et bilde av den kunnskapsstatus som avtegner seg gjennom prosjektene innenfor Kupp og avhandlingene som er skrevet innenfor helsefag ved de fire universitetene, vil jeg henlede oppmerksomheten på Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) som tar opp forskning på universiteter og høyskoler.

5.2. Politiske føringer for forskning på universiteter og høyskoler

Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett omtaler forskningen på universitetene og høyskolene. Universitetene skal være ledende grunnforskningsmiljøer. Høyskolene skal styrke sin posisjon i utdanning av profesjoner og forskning knyttet til profesjonsutdanning og – utøvelse. Universitetene omtales på denne måten:

Departementet mener det ikke er rom for flere breddeuniversiteter utover de fire som eksisterer i dag. Departementet mener de fire eksisterende breddeuniversitetene fortsatt bør ha en særstilling når det gjelder midler til grunnforskning, slik at deres rolle som grunnforskningsinstitusjoner og institusjoner med særskilte forutsetninger for bredde og tverrfaglighet i utdanning og forskning styrkes. De vitenskapelige høyskolene har tilsvarende

oppgaver som universitetene innenfor fagene de forvalter (St.meld. nr. 27, s. 46).

Høgskolene skal være sentrale aktører i ”regional innovasjon som støtter utvikling av næringsliv og offentlig virksomhet” (St.meld. nr. 27, s. 46). Norgesnett har bidradd til samarbeid og arbeidsdeling mellom institusjonene, de har utviklet ulike fagprofiler. Videre har:

Forskningsrådet programmer som er spesielt knyttet til samarbeid mellom høyskoler og bedrifter, og programmer som er orientert mot profesjonsutøvelse og –utdanning innenfor blant annet undervisning og helse. Departementet legger vekt på at høyskolene skal drive forskning som er nært knyttet til disse oppgavene, og mener slike programmer både ansporer til og legger ressursmessig til rette for at høyskolene utvikler sine spesielle fagområder. Dette er en viktig forutsetning for å kunne tilby utdanning av høy kvalitet og relevans. Forskningsprofilen ved de statlige høyskolene bør utvikles i nær kontakt med samfunns- og arbeidsliv i de sektorene de utdanner kandidater til (St.meld. nr. 27, s. 46).

Stortingsmeldingen understreker videre at høgskolene vil få en viktig rolle i utformingen av kortere kurs og videregående opplæring, og

Det er viktig at høyskolene kan konsentrere seg om disse oppgavene og profesjonsutdanningene de har ansvaret for, i

stedet for å få en økt vekt på akademisering og grunnforskning (St.meld. 27, s. 46).

Historisk har det vært en arbeidsdeling mellom universiteter og høyskoler. Selv om Gjør din plikt – Krev din rett også beskriver en viss forskjell, vil mange hevde at forskjellene utviskes med felles lovverk fra 1995 og etter hvert felles gradsstruktur (St. meld. 27 s. 34-37).

En av kritikerne til omformingen av universitetene, Rune Slagstad (2000), stiller en alvorlig diagnose på bakgrunn av en historisk analyse av universitetenes funksjon som samfunnsinstitusjon (s. 84-94). Det klassiske universitetet har en ”sterk stilling i folket”, det ”forvalter en offentlig kapitalrikdom” og er en karakterdannende institusjon. Det ”kombinerer samfunnsnytt og karakterdannelsen”. Friheten og den akademiske selvforvaltningen gjør at det klassiske universitetet ”både er tidsmessig og utidsmessig”. Det er en institusjon ”i sin tid, om sin tid, men ikke nødvendigvis av sin tid”. Det er ulikheten fra andre samfunnsinstitusjoner som gjør universitetene ettertraktet, hevder Slagstad. Han spør videre om vi som overflodssamfunn makter ”å beskikke kunnskapsstatens hovedhus”. Det klassiske universitet har kombinert ”forskningsuniversitetet”, ”profesjonsuniversitetet” og ”dannelsesuniversitetet”.

”Forskningsuniversitetet” er det basale. Ny kunnskap, ny erkjennelse og vitenskapelig kunnskapsproduksjon er det sentrale. Det må ”skapes forutsetninger for framragende forskning” og ”institusjonelle

rammer for individuell begavelse”, universitetet skal være en ”eliteinstitusjon”. Forskningsuniversitetet ”forsvarer nytten av unyttig kunnskap” og det er ”erkjennelsestrangen og ikke profittmaksimeringen” som er drivkraften, skriver Slagstad (2000, s. 84-94).

”Profesjonsuniversitetet” står på to søyler: embetsstudiene og hovedfagsstudiet. Disse representerer kjernepunktene i det norske universitet. Når det gjelder hovedfagsstudiet skiller disse seg ut fra mange andre lands tilbud. Slagstad spør om Norge med nettopp hovedfagsstudiet har noe som de andre burde ha. Den nye doktorgraden er primært rettet inn mot en vitenskapelig karriere, ikke slik med hovedfaget. Hovedfaget har holdt oppe to muligheter. For noen har det ført inn i en vitenskapelig karriere, ”men i første rekke har (det) gitt en viss fortrolighet med det vitenskapelige for den som skulle annet steds hen i samfunnslivet, i første rekke skolen, men også til den offentlige forvaltning, til presse og media” (Slagstad 2000, s. 91).

”Dannelsesuniversitetet” forener det mangefaglige i en institusjon, det rommer faglig spesialisering og institusjonell integrasjon. Fakultetene utgjør en ”integrerende overbygning over knipper av fag”. De åpner for en bred faglig differensiering, men samtidig utgjør de hver for seg en integrerende helhet. Samlingen av faglige knipper i en institusjon danner et kommunikasjonsfellesskap. ”Med sin institusjonelle form tydeliggjør universitetet at vitenskapelig ervervelse av kunnskap ikke bare beror på teknisk-metodiske ferdigheter, men også på forvaltning av lærdom og dannelse” (Slagstad 2000, s. 91).

Slagstad er bekymret for det klassiske universitetets framtid og ser med bekymring på at det kan bli avløst av et ”Service-universitet”. Service-universitetet har næringslivet og målstyringsideologien som modell. Administrasjonen og ikke akademia har kontrollen, midlene kommer i betydelig grad fra eksterne kilder, til finansene er knyttet kontrakter og som en konsekvens blir det mange midlertidig tilsatte. Det blir naturlig nok en sammenfiltrering av vitenskapelige og økonomiske interesser. Markedsorienteringen blir en nødvendighet og yrkesinnrettede kurs en sikker inntektskilde. Det handler om kort-siktig nytte, fleksibilitet, mobilitet og valgfrihet. Vi står overfor en ”global McDonaldisering” etter ”fast-food-prinsippet” i universitets-sammenheng, hevder Slagstad (2000). Slagstad gir oss noen begreper som er analytisk meningsfulle i møte med et mangfoldig helsefag på universitetene. Universitetene skal for eksempel ha ledende grunn-forskningsmiljøer. Her står ny erkjennelse sentralt. Det betyr at samfunnsnytt, markedsorientering og profittmaksimering ikke til en hver tid kan være styrende. Med næringslivets tenkning om marked og inntjening utfordres det klassiske universitetet som har kombinert forskning, profesjonsutdanning og dannelses.

5.3. Helsefaglig kunnskapsstatus

I det følgende presenterer jeg de prosjektene som har blitt støttet gjennom Kupp, først de tre som sorterer under helsefag, deretter noen tverrfaglige som også har relevans for helsefag.

Kupp-prosjektene

HELSEFAGLIGE

- a) Tanke, ord og gjerning – En studie av praktisk kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning av sykepleiere

Prosjektet har som mål å vinne innsikt i hvordan sykepleierstudenter utvikler seg til sykepleiere, hvordan de utvikler praktisk og profesjonell dyktighet. Fokus er på sykepleierstudenter i en kultur preget av omsorg og behandling. Problemstillingen er: Hva preger læringssituasjonene og hvordan foregår utviklingen av kunnskaper på ulike læringsarenaer hvor medisin og omsorg har ulik dominans?

Metodisk tilgang er: Feltarbeid, studentintervjuer, analyser av tekster av og om aktørene i feltet (studentarbeid, fagplaner, lærerveiledninger, evalueringsdokumenter osv.).

Dette prosjektet tilfredsstillende i høy grad Kupp-programmets nøkkelbegreper. Det er praksisnært, kombinerer ulike metoder, har relevans for brukere som i dette tilfelle vil være sykepleierstudenter og institusjonene som bidrar i utdanningen. Prosjektet er mer faglig (sykepleiefaglig) enn tverrfaglig.

- b) Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene – muligheter og begrensninger

Prosjektet har som mål å styrke kvalitetsutviklingen i pleie- og omsorgstjenestene gjennom å implementere intensjonene i Kvalitetsreformen (Forskrift om kvalitet i pleie- og omsorgstjenestene for

tjenesteyting etter lov om helsetjenesten i kommunene). Målet er praksisforbedring.

Metodisk tilnærming er aksjonsforskning. Gjennom deltakelse i praksis henvender forsker seg til de yrkesgruppene som arbeider innen pleie- og omsorgstjenestene; sykepleiere, omsorgsarbeidere, assistenter og hjemmehjelpere, fysioterapeuter og ergoterapeuter. Man prøver ut ulike modeller som grunnlag for kompetanseutvikling. Styrker og svakheter ved læringsmodellene evalueres. En modell som ivaretar behovene til de yrkesgruppene som arbeider innen pleie- og omsorgstjenestene skal videreutvikles.

Prosjektet er et samarbeid mellom en høgskole, en kommune og Institutt for sykepleievitenskap ved UiO, (Undervisningssykehjemsprosjektet).

Også dette prosjektet oppfyller i stor grad Kupp's nøkkelbegreper: Det må betegnes som praksisnært, er i en viss forstand både tverrfaglig og faglig, har brukerrelevans i den forstand at ulike yrkesgrupper vil ha nytte av modellen som skal utprøves. Dessuten vil økt kvalitet komme både ansatte, beboere på sykehjem og pårørende til nytte. Aksjonsforskning er en metodisk framgangsmåte som er relativt lite nyttet innen helsefag, totalt kan prosjektet gi viktig innspill også på det metodiske.

c) Florence Nightingale – en historisk kritisk analyse av hennes sykepleiefilosofi

Målet er å få større forståelse for Florence Nightingale som den moderne sykepleiens grunnlegger gjennom en analyse av hennes sentrale skrifter. Historisk kunnskap gir forståelse for sykepleiefagets fortid. Det er av kritisk betydning for å vurdere fagets stilling i samtiden og hvordan en ønsker at faget skal utvikle seg. Historiske studier av helse- og sosialpolitikken kan gi et skjerpet blikk for hvordan sosiale, økonomiske og politiske forhold former helsevesenet og sykepleiens plassering innenfor dette. Prosjektet vil svare på om Nightingales skrifter fortsatt har aktualitet i dagens sykepleie. Studien nærmer seg materialet gjennom en historiske kritisk analyse av Nightingales sykepleieskrifter og hennes mindre kjente religiøst-filosofiske verk.

Metodisk tar dette prosjektet utgangspunkt i litteraturanalyse, en relativt lite brukt metodisk innfallsvinkel innen helsefag. Det er et faglig prosjekt med relevans for sykepleieryrket. Prosjektet kan sies å ha en hermeneutisk brukerrelevans i og med at en i arbeidet med faget sykepleie, både i utdanningsøyemed og i yrkesutøvelsen har med seg tenkning om faget i en historisk sammenheng.

FLERFAGLIGE

- a. I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav – en studie av sosiale konstruksjoner av profesjonelt handlingsgrunnlag

Prosjektets problemstilling er om profesjonsutdanningene innen helse- og sosialfag er i utakt med de krav som stilles til yrkesutøvernes arbeid med å ivareta barns og unges behov for forebyggende innsatser, utredning og dokumentasjon, omsorg, behandling og habilitering, – i så fall på hvilke områder? Målet er å øke kunnskapen om generelle yrkeskrav, spesielle krav til faglig kompetanse og om det praksisrelevante verdigrunnlaget for de tre profesjonene som arbeider med barn og unge.

- b. StudData – Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse

Det skal lages en database som omfatter ca. 25 profesjonsutdanninger ved 9 ulike utdanningsinstitusjoner. StudData skal gi mer kunnskap om: Hvorfor unge mennesker søker om studieplass ved en profesjonsutdanning, hvor viktige utdanningene er for fremtidig yrkesutøvelse, hva det er ved utdanningene som er særlig viktig, hvordan yrkesutøvere trives i arbeidet, hvorfor arbeidet for noen fører til følelsesmessig utmatting, hvorfor noen velger å slutte i yrket, mens andre fortsetter og hvordan karrieremønsteret varierer mellom profesjonene. StudData skal systematisere kunnskap om hvordan profesjonene sosialiseres og hvordan profesjonsutøvere innretter seg og tilpasser seg på arbeidsmarkedet.

StudData skal følge individ fra de begynner på en profesjonsutdanning til de er godt etablert på arbeidsmarkedet. To grupper (panel) skal følges, en gruppe med ”nye studenter” og en gruppe med ”nyutdanna kandidater”.²³

c. Tverrfaglig samarbeid og profesjonsutøvelse. En studie av tverrfaglig samarbeid med utgangspunkt i barnevern

Med utgangspunkt i to barnevernsinstitusjoner vil en følge et utvalg ungdommer, deres foresatte og de samarbeidsparterne som er involvert. En skal undersøke hvordan aktuelle tjenester er organisert og samordningen mellom ulike forvaltningsnivå og etater. Videre skal en undersøke hvordan de ulike profesjonene danner tiltakskjeder i konkrete saker for å hjelpe ungdommer med psykiske problemer, og til sist skal samarbeidsprosessen mellom aktørene – profesjonelle og brukere – studeres.

Målet er å identifisere sentrale forutsetninger for tverrfaglig samarbeid med fokus på rammer og relasjoner og å utvikle samarbeidsmodeller.

²³ Ved Diakonissehjemmets høgskole i Bergen arbeider høgskolelektor Oddvar Førland med prosjektet "Nyutdannede sykepleieres yrkesløp og yrkesverdier". Mens StudData er et tverrfaglig prosjekt er prosjektet i Bergen rettet inn mot en yrkesgruppe: sykepleiere. Prosjektet er i ferd med å følge hele kull 2000 av sykepleiere fra hele Helse Vest sitt område (seks høgskoler) 1. 3. og 5. år etter endt utdanning (panelsurvey). Dette gjør at en kan følge sykepleierne i forhold til mange interessante variabler som f.eks. størrelsen på yrkesdeltagelsen (innenfor ulike stillingskategorier, institusjoner og typer av arbeid), frafall fra yrket, stillingsmobilitet/skifte, geografisk mobilitet, videre utdanningsløp, yrkesverdier/orienteringer, trivsel i yrket mm. Et av hovedmålene for prosjektet er å få fram de faktorene som er av størst betydning for at disse nyutdannede sykepleierne skal forbli i sykepleiefaglig relevant arbeid.

Resultatene vil gi bidrag til utvikling, tilrettelegging og gjennomføring av tverrfaglig samarbeid for ungdom med psykososiale problemer og samtidig ha overføringsverdi til tverrfaglig samarbeid generelt.

ANALYSE

Umiddelbart ser vi at samtlige helsefaglige Kupp-prosjekter i første rekke har utgangspunkt i sykepleie. Prosjektene har relevans for andre profesjoner, men andre helsefagprofesjoner er fraværende mht. tildeling av midler.

Tabell 1 nedenfor viser hvilke temaområder de tre helsefaglige Kupp-prosjektene og de tre flerfaglige prosjektene med relevans for helsefag, er kategorisert under. De seks prosjektene kan kategoriseres i fire temaområder: tre under utdanning, en som profesjonsutøvelse, en som tverrfaglig og en under fagtema. Stortingsmelding nr. 27 Gjør din plikt – Krev din rett omtaler høgskolenes forskningsområde. Mens universitetene skal være ledende grunnforskingsmiljøer, skal høgskolene vektlegge utdanning og i forskningssammenheng vektlegge profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Selv om Kupp-prosjektene ikke er mange, kan en si at de oppfyller det som Stortingsmeldingen omtaler som høgskolenes forskningsområde.

Tabell 1 Kupp-prosjekter fordelt på tema, hhv. helsefaglige og flerfaglige (med relevans for helsefag)

Temaområder	Helsefaglige	Flerfaglige	SUM
Utdanning	1	2	3
Profesjonsutøvelse	1	0	1
Tverrfaglig	0	1	1
Fagtema	1	0	1
SUM	3	3	6

Universitetenes helsefagprosjekter

Bildet som avtegner seg når en ser på titlene og undertitlene på hovedfagsoppgavene og doktorgradsprosjektene som er skrevet innenfor helsefag på de fire universitetene i Norge (inkludert tidligere sykepleievitenskap og fysioterpivitenskap), er mangfoldig. Søker en på Bibsys på "helsefag" får en 696 treff (05.06.02), summerer en hovedfagsoppgavene lagt ut på universitetenes hjemmesider nærmer tallet seg 800. I tillegg til disse kommer hhv. 43 og 140 hovedfagsoppgaver avlagt innenfor de midlertidige, tilrettelagte studiene for helsefaglærere ved HiO/UiO og UiB som begge er avviklet. Dessuten vil det være mange hovedfagsoppgaver og doktorgradsprosjekter som er skrevet innenfor andre fagområder enn helsefag, som sosiologi, antropologi, offentlig administrasjon, pedagogikk m.m. som kan ha relevans for helsefag.

Jeg har kategorisert hovedfagsoppgaver fra 1996 til i hovedsak 2001. Det utgjør i alt 532 oppgaver. De er kategorisert ved å ta utgangspunkt i titlene og undertitlene. Flere hovedfagsoppgaver har det vært vanskelig å plassere, noen kan plasseres under flere kategorier, eller en opplagt kategori ville muligens vært tydeligere om en hadde studert oppgavene i sin helhet eller deres sammendrag. Hovedtema som arbeidene er kategorisert i er:

- Utdanning
- Profesjonsutøvelse
- Tverrfaglig samarbeid
- Pasienterfaringer
- Pårørendes erfaringer
- Helsepersonells erfaringer
- Helseadministrasjon
- Arbeidslivet
- Utsatte grupper
- Fagtema

Tabell 2 viser hovedkategoriene og hvordan hovedfagsoppgavene i utvalget fordeler seg. Vi ser at to temaområder utmerker seg i antall hovedfagsoppgaver, det er Profesjonsutøvelse og Pasienterfaringer, hhv. 28% og 23% av avhandlingene omhandler disse temaene.

Tabell 2 Oversikt over hovedfagsoppgaver fordelt på temaområder²⁴

Temaområde	Sum	Prosent
Utdanning	71	13
Profesjonsutøvelse	148	28
Tverrfaglig samarbeid	9	1,7
Pasienterfaringer	122	23
Pårørendes erfaringer	20,5	4
Helsepersonells erfaringer	28	5
Helseadministrasjon	20,5	4
Arbeidslivet	24	4,5
Utsatte grupper	16	3
Fagtema	64	12
Ikke klassifisert	9	1,7
SUM	532	99,9

Temaområder og avhandlinger fordeler seg på studiesteder eller utdanningsinstitusjoner og studieretninger her. Tabell 3 viser denne fordelingen. Vi ser at noen studiesteder og noen studieretninger er representert med visse tema, mens andre har en større variasjon når det gjelder tematikk som er tatt opp forskningsmessig.

²⁴ Se fotnote 25 vedr. disimal

Tabell 3. Oversikt over hovedfagsoppgaver ved universitetene i Norge fordelt på temaområder og studieretninger

Institusjon og studieretning	NTU	U i T ø	Universitetet i Bergen					Universitetet i Oslo			Spesielt tilrettelagt for lærere i høyskolene		SUM	
			S.pl. vit	Fysiot- vit	Helsefr. Helsepsy	Logo ped.	Rab	Diakoni	Omsorg og Rehab.	S.pl.v it.	UiO / HiO	UiB		
Utdanning	3	1	1	0	1	0	0	0	0	2	10	13	40	71
Profesjonsutøvelse	5	18	1	22*	1	0	1	4	31**	39	7	19	148	
Tverrf.samarbeid	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	9	
Pasienterfaringer	13	7	30	4	0	0	0	1	10	14,5	10	32,5	122	
Pårørendes erf.	4	0	2	0	0	0	0	0	1	5	1	7,5	20,5	
Helsepersonells erf.	2	0	0	0	0	0	0	0	0	11,5	0	14,5	28	
Helseadministrasj.	8	1	1	1	0	0	0	1	0	5	0	3,5	20,5	
Arbeidslivet	4	1	0	5	5	0	0	0	4	1	1	3	24	
Utsatte grupper	5	1	5	2	0	0	0	0***	2	2	0	2	16	
Fagtema	0	7	1	2	0	0	0	9***	9	10	7	16	64	
Ikke klassifisert	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0	3	0	9	
SUM	46	37	41	36	7	5	1	15	59	101	44	140	532	

* 19 omhandler diagnostisering/metodeutvikling
 ** 14 omhandler diagnostisering/metodeutvikling
 *** Se kommentaren i teksten

Selv om det hefter stor usikkerhet ved kategoriseringen av hovedfagsoppgavene, mener jeg det er mulig å se noen tendenser. Den følgende beskrivelsen tar utgangspunkt i tabell 2 og 3.

Utdanning står samlet relativt sterkt med 71 arbeider (Tabell 2).

Imidlertid er det i hovedsak de spesielt tilrettede studiene for

helsefaglærere som utmerker seg med undersøkelser innenfor utdanning, 13 av 44 (30%) i Oslo og 40 av 140 (28,6%) i Bergen (Tabell 3). I Bergen var det en egen pedagogisk/fagdidaktisk studieretning. Som nevnt var begge disse utdanningene midlertidige og er nå avviklet. Det vil derfor i framtiden være viktig å stimulere de permanente studieretningene til i langt sterkere grad å legge til rette for prosjekter som setter profesjonsutdanningene i fokus. Her har sykepleievitenskap i Oslo en sterkere tradisjon enn de andre, 10% (10 av 101) av oppgavene innenfor sykepleievitenskap i Oslo omhandler utdanning (Tabell 3).

30% (21 av 71) av oppgavene tar opp *studenterfaringer* under kategorien Utdanning. Flere tar opp studenters opplevelse av praksisveiledning, læring i praksis og deres møte med praksisfeltet. Noen tar opp studenters erfaringer med ulike undervisningsmetoder, hvordan studenter bruker teoretiske kunnskaper i pasientomsorgen og hvordan studenter selv opplever egen studiemotivasjon. Hva studentene mener de trenger for å utøve omsorg er berørt. Erfaringer med seksuelle overgrep er også tema som er berørt innen student-erfaringer.

10% (7 av 71) tar opp *lærererfaringer* under kategorien Utdanning. Lærerrollen i klinikken, planlegging av kliniske studier, lærers erfaringer med PBL og lærers erfaringer med integrering av psykisk utviklingshemmede, er tema som er omhandlet.

14% (10 av 71) tar opp *praktisk kunnskap* under kategorien Utdanning. Her finnes belyst betydningen av praktisk kunnskap i hjerte-lungeredningskurs. Den praktiske kunnskapens betydning som forberedelse til kliniske studier, studenters tilegnelse av praktisk kunnskap, hva kontaktsykepleiere mener kun kan læres i praksis, radiografutdanningens kliniske praksis og intensivsykepleieres læring av praktisk kunnskap er tema som er blitt belyst.

Åtte oppgaver omhandler undervisningsmetoder, fem av disse IKT. Fire oppgaver tar opp yrkesidentitetsdannelse, tre evaluering. Tre andre konsentrerer seg om barneskolen og eleverfaringer her settes på dagsorden. En av disse handler om vellykket overgang til ungdomsskole for elever med tidligere problematferd, en om opplevelsen av hybeltilværelsen i videregående, og en tar opp seksåringers lekemiljø. Dessuten finnes det prosjekter som tar opp kontaktsykepleierenes dilemmaer i evalueringsprosessen, bruk av skjønn i opptaksprosessen, dannelse eller opprettelse av en høgskole, læringskulturer, læreplan, helseatferd hos helsefagstudenter, taushetsplikten i utdanningen, betydningen av forkunnskaper tilegnet før studiestart, dysleksi hos helsefagstudenter og også en oppgave som tar opp videreutdanningsbehov.

Profesjonsutøvelse er det området som står sterkest. Nesten 28% (148 av 532) av hovedfagsoppgavene i utvalget faller inn under denne kategorien (Tabell 2). Imidlertid er det noen fagmiljøer som har sterkere tradisjoner her enn andre. Det gjelder studieretningene Fysioterapivitenskap og Omsorg og rehabilitering, med hhv. 61%

(22 av 36) og 52% (31 av 59), se tabell 3. Går vi nærmere bak disse tallene vil vi se at 19 av 22 hovedfagsoppgaver (86%) handler om diagnostisering og metodeutvikling og utprøving på studieretningen fysioterapivitenskap, UiB (hjemmesiden:

<http://www.uib.no/isf/people/doc/hovedfag/fysio>). 14 av 31 (45%) innenfor studieretningen Omsorg og rehabilitering ved UiO handler om liknende tema, de fleste er skrevet av fysioterapeuter (hjemmesiden: <http://med.uio.no/andre/helsefag/hovedfagsoppgaver> 97-98 og 2001). Profesjonsutøvelse med vekt på diagnostisering, metodeutvikling og metodeutprøving synes å være en sterk tradisjon innen fysioterapi. I alt 29% (43 av 148) av avhandlingene som tar opp profesjonsutøvelse handler om diagnostisering, metodeutvikling og metodeutprøving.

11-12% (17-18 av 148) av oppgavene har hatt profesjonsutøvelse på hhv. somatisk sykehus, sykehjem/rehabilitering og hjemmesykepleien som tema. Kun 3% (5) har sett nærmere på profesjonsutøvelsen på psykiatriske sykehus, det samme gjør seg gjeldende innenfor helsevernet for psykisk utviklingshemmede. 5% (8 av 148) har sett på profesjonsutøvelse i forhold til barn, 3% (5 av 148) på profesjonsutøvelsen på helsestasjoner. 4% (6 av 148) har profesjonsutøvelse innenfor åndelig omsorg som tema. Til sammen 3 kandidater har sett på profesjonsutøvelsen i et diakonat. Disse er alle innenfor studieretningen Diakoni. 4 oppgaver har fagutvikling og veiledning som tema i profesjonsutøvelsen. Andre tema innenfor kategorien profesjonsutøvelse som er tatt opp med et antall på 1-3 er for eksempel: barnevern, organisering, døden, sorggrupper, rusomsorg,

etikk, fødsel, morgenstell, bildekvalitetsvurdering (radiografi), informasjon og rapporten.

Tverrfaglig samarbeid er lite vektlagt. I underkant av 2% (9 av 532) av oppgavene har dette som tema (Tabell 2). Tema som er belyst er for eksempel hvordan psykiatriske sykepleiere forstår sitt faglige bidrag i et tverrfaglig miljø på en psykiatrisk institusjon, samarbeidet i et tverrfaglig team ved et kommunalt rehabiliteringssenter for eldre og dessuten er søkelyset satt på grunnskolens helseteammøter. En har sett på medbestemmelse og holdning til bruk av stråling, en annen på fysioterapimetoder i et tverrfaglig samarbeid, en har sett på tverrfaglig behandling av langtidssykemeldte med muskel og skjellettlidelser og en på sykepleierenes bidrag i rehabiliteringen av slagpasienter. En oppgave handler om hjemmesykepleierens rolle i det tverrfaglige og en annen har sett på psykiatriske sykepleieres rolle og funksjon i det tverrfaglige miljøet.

Pasienterfaringer er det temaområdet som er nest sterkest belyst. 23% av avhandlingene (122 av 532) har pasienterfaringer som tema (Tabell 2). Imidlertid er det noen miljøer som har større tyngde her enn andre, det gjelder i særlig grad studieretningen Sykepleievitenskap i Bergen hvor 73% (30 av 41) omhandler pasienterfaringer, se tabell 3. Mange av oppgavene her er livskvalitetsoppgaver fram til 2001 (Hjemmesiden: <http://www.uib.no.isf/people/doc/hovedfag/nursing>). 28% (13 av 46) av avhandlingene ved NTNU tar også opp pasienterfaringer (Tabell 3), (Hjemmesiden: http://www.svt.ntnu.no/ish/hv_hovedoppgaver). I

underkant av 20% (7 av 37) av oppgavene ved UiTø (Hjemmesiden: <http://www.fm.uit.no/info/ikm/ash/hovedfagseksamener>), og 23% (32,5 av 140) av oppgavene ved det tilrettelagte helsefaget i Bergen (Universitetet i Bergen 2002) har pasienterfaringer som tema, går det fram av tabell 3.

Av i alt 122 arbeider tar 70 opp somatiske pasienters erfaringer, det utgjør 57%. Her er arbeider som belyser pasienters erfaringer når det er mistanke om sykdom, erfaringer med sykdom, behandling og pleie, og pasienters møte med helseapparatet. Andre arbeider gir innsikt i pasienters opplevelser av å bli strøket fra planlagt behandling, tanker pasienter har gjort etter erfaringer fra å være isolert i forbindelse med cellegift som høydosebehandling, om ensomhet på sykehjemmet, om å leve med leddgikt, erfaringer som langtidssyke, erfaringer med hjerteinfarkt, med hjertesvikt, hjerneblødning, erfaringer med livet etter benamputasjon, erfaring med amming og hva pasienter opplever som god omsorg fra sykepleier. Noen tar opp erfaringer pasienter har med respiratorbehandling. Å ha fått en stomi og dets innvirkning på selvbilde er tatt opp, også kvinners møte med helsevesenet ved provosert abort, opplevelse av tilgjengelighet og travelhet i sykehus, funksjonshemning, kroniske revmatiske lidelser, yrkeslivet ved kroniske sykdommer, erfaringer med brystamputasjon, erfaringer med livet etter benamputasjon og om hvordan hjemmeboende pasienter opplever sin situasjon. Livskvalitetsstudier tar opp for eksempel livskvalitet hos diabetikere, hos mennesker før og etter en genetisk veiledning, hos pasienter med bekkenløsning, livskvalitet hos brukere av hjemmerespirator, ved palliativ kjemoterapi, hos pasienter med

stråleskade, hos pasienter med multippel sklerose og livskvalitet hos pasienter med angina pectoris.

Kun 11 hovedfagsoppgaver innenfor kategorien Pasienterfaringer tar opp *psykiatriske* pasienters erfaringer, det vil si 9%.

8% (10 av 122) omhandler Eldres pasienterfaringer, samme antall omhandler kvinners fødsels- og svangerskaps erfaringer. 4% (5 av 122) omhandler menneskers erfaringer med alternativ medisin. I overkant av 3% (4 av 122) har hjemmeboendes pasienterfaringer som tema. Ellers er her tema som hovedsakelig er belyst med et arbeid, det kan være pasienterfaringer med sykehotell, blodgiveres erfaringer, tunghørte elever, sultrammede i Etiopia, bevegelses- og kroppskunnskap, erfaringer med pasientundervisning, med åndelige behov, dagsenter, sykehjem og selvhjelpsgrupper.

Pårørende erfaringer viser seg å være svakt dekket, kun 3.9% (20.5 av 532) av avhandlingene har dette som tema. Tema som for eksempel er belyst er psykiske reaksjoner hos ektefelle til personer om utvikler Alzheimers sykdom, pårørende som den glemte samarbeidspart i eldreomsorgen, å være pårørende ved spørsmål om organdonasjon, å være fosterforeldre ved utilsiktede flyttinger, å være foreldre til psykisk utviklingshemmede, mødre til barn på sykehus, foreldre til psykiatriske pasienter, ungdoms opplevelse av å ha MS-rammet foreldre, når ektefellen har psoriasis, de unge pårørende, ”pårørende-grupper” som hjelpetilbud til pårørende til psykiatriske pasienter, å være pårørende til pasient med langtkommet uhelbredelig sykdom og

å være foreldre når ungdom får meningokokksykdom. Til slutt stiller en spørsmål om pårørende er deltakere eller tilskuere i terminalomsorgen.

Helsepersonellerfaringer er tatt opp i 5,3% av avhandlingene (28 av 532). Sykepleievitenskap i Oslo og det tilrettelagte helsefaget i Bergen representerer de sterkeste miljøene her (Tabell 3), begge med 10.4% (hhv. 11,5 av 101 og 14,5 av 140)²⁵. Tema som er belyst er for eksempel meningen med å være og handle som mannlig sykepleier, erfaringen med stabilitet i intensivavdelingen, åndelig og eksistensiell dimensjon i sluttfasen, operasjonssykepleieres motivasjon, opplevelse av humor i skjermet enhet, sykepleieres opplevelse av pasientens overgang mellom hjem og sykehjem, å måtte trø for nære ved stell, bruk av berøring, erfaringer fra militære fredsoperasjoner, jordmødres kunnskap om og erfaring med kvinner som har vært utsatt for seksuelle overgrep, opplevelse av tid på en sengepost, stress, utbrenthet og jobbtilfredshet når en arbeider med psykisk utviklingshemmede, og sykepleierens møte med døende. En ser nærmere på fysioterapeuters erfaringer med den nære kroppsbehandling ut fra et kjønnsperspektiv, en har belyst bioingeniørenes møte med en yrkeskultur, en annen har sett på sykepleieres erfaringer i møte med deprimerte, og til sist har en sett på ansattes erfaringer med vold og trusler fra psykisk utviklingshemmede.

²⁵ Desimal her indikerer at avhandlingene har to ulike perspektiver, for eksempel både pasient- og pårørendeperspektiv eller både helsepersonellperspektiv og

Helseadministrasjon er generelt et svakt dekket område, i underkant av 4% (20,5 av 532) tar opp helseadministrative problemstillinger. Helsevitenskap ved NTNU er unntaket, se tabell 3. Her er 17,4% (8 av 46) av oppgavene skrevet innenfor helseadministrasjon. 5% (5 av 101) av oppgavene ved sykepleievitenskap i Oslo har dette som tema. Helseadministrasjon er ellers mer sporadisk tatt opp. Tema som er kategorisert innenfor helseadministrasjon er for eksempel en studie om helseprioriteringer i Norge, en annen har sett på innføring og bruk av et pleie- og omsorgssystem i en kommune. Hvordan helsefremmende politikk blir iverksatt i en kommune er tema i en avhandling, og en har sett nærmere på lederens rolle og ansattes deltakelse. En tar opp kjøp av helsetjenester i et samfunnsperspektiv, en annen setter søkelyset på de fylkesvise ulikhetene i operasjonspraksis. Rekruttering av nyutdannede til sykehjem er tema for en, en annen tar opp medarbeidersamtalen som verktøy for avdelingsleder. Hvordan tidsfrister i barnevernet fungerer, saksbehandling og utilsiktede flyttinger og dessuten beslutningstaking i barnevernet, er tema i tre ulike arbeider.

Arbeidslivet. Selv om tallene er små er det et fagmiljø som utmerker seg ved at arbeidslivet er blitt gjort til gjenstand som undersøkelser, det er studieretningen Helsefremmende arbeid/helsepsykologi, UiB (tabell 3). Her omhandler 5 av 7 oppgaver arbeidslivet. I 8,7% (4 av 46) av avhandlingene ved NTNU er også arbeidslivet gjort til gjenstand for utforskning. Tema for utforskning under kategorien

pasientperspektiv. Der det er to perspektiv som gjør seg gjeldende, er avhandlingen

arbeidslivet er for eksempel psykososialt arbeidsmiljø ved to psykiatriske sykehjem, hvordan personer uten pleiefaglig utdanning opplever hverdagen som medarbeider i sykehjem, og jobbtilfredshet hos nyutdannede sykepleiere i en sykehusavdeling. Butikkansattes helse i arbeidslivet og arbeidsmiljø, helse og arbeidsevnen ved en hydrofabrikk er tema som belyses, dessuten kvinners yrkesstatus og helseforskjeller, og også arbeidsplasser for funksjonshemmede på det åpne markedet er undersøkt. En spør om egenkontroll, sosialstøtte og ergonomiske belastninger har betydning for produktiviteten på et ringnotsfartøy, og en annen går nærmere inn på bioingeniørens psykososiale arbeidsmiljø og mestring. Forebygging av utbrenthet er tema hos en, en annen har sett nærmere på nasjonalballetten. Andre har sett på jobbtilfredshet hos kommunalt ansatte fysioterapeuter, på arbeidsmiljøets betydning for nakke- og skulderplager hos skogsmaskinsførere, på muskel- og skjellettplager hos elektromontører, og på bruk av datamus og nakke-, skulder- og armlager.

Utsatte grupper. Kun 3% (16 av 532) av avhandlingene tar opp problemstillinger blant utsatte grupper, 12,2% (5 av 41) ved sykepleievitenskap i Bergen. Går vi imidlertid nærmere inn på de 9 avhandlingene som er kategorisert under ”fagtema” i studieretning diakoni, er utsatte grupper tematisk satt på dagsorden i flere oppgaver. Det gjelder for eksempel ”Behandling og menneskemøter i et moderne rusfelt”, ”Soknediakoners holdninger til og kontakt med homofile i Den norske kirke” og ”Det du har gjort mot en av mine minste. Den

kategorisert med 0,5 på to temaområder.

kristne forsamling og seksuelle overgrep”. Arbeider som jeg imidlertid har kategorisert under rubrikken utsatte grupper er for eksempel oppgaver som tar opp livet som alenemor, mestring og virkning av seksuelle overgrep, asylsøkeres erfaringer, ungdom på hybel og mental helse, overgrepserfaringer, og også genetisk veiledning er kategorisert her. Ungdom og revmatisk sykdom, Hiv-positive menn, innvandrerfamilier med funksjonshemmet barn og yrkesaktive med CP, er også kategorisert innenfor kategorien Utsatte grupper.

Fagtema. Relativt mange arbeider er kategorisert under denne rubrikken, i alt 64 arbeider eller 12%. Fire arbeider tar opp historiske tema. Ellers fordeler oppgavene seg over mange forskjellige tema og begreper som er blitt analysert. Begreper som har blitt gjenstand for forskning er for eksempel: Tålmodighet, Omsorg, Verdier, Skikkethet, Praktisk kunnskap, Makt, Kroppen, Holisme/reduksjonisme, Godhet, Mening i livet, Kjærlighet, Estetikk og til sist nevnes Følelsmessig engasjement. Tematikk som er tatt opp er for eksempel: Kommunikasjon, Seksuelle overgrep, Kunnskap og kropp, Jordmorkunst, Familieterapi, Aksjonsforskning, Skriveprosessen, Slanking, Organisasjonskunnskap, Taushetsplikten, Psykiatrisk opplysningsvirksomhet, Stedet – psykiatrisk sykehus, Fagidentitet, Etikk, Berøring, og til sist nevnes Å leve med usikkerhet.

Ikke klassifisert. De fem avhandlingene som er skrevet innenfor studieretningen Logopedi (Tabell 3) lar seg vanskelig kategorisere innenfor de etablerte temaområdene. Problemstillinger som under-

søkes er for eksempel lyttestudier for å kartlegge auditiv oppmerksomhet hos barn som har gjennomgått mellomørebetennelse, lese- og skrivevansker, undersøkelse av psykolingvistiske ferdigheter hos barn med hydrocephalus, sammenhengen mellom indre språk og eksekutive funksjoner hos barn og oppmerksomhet hos personer med stamming og løpsk tale. I hovedsak er problemer hos barn tema.

5.4. Universitetenes doktorgradsprosjekter

Spørsmålet er om tendensene som avspeiler seg i hovedsfagsprosjektene videreføres i doktorgradsarbeidene. Tabell 4 viser hvordan 25 doktorgradsarbeider fordeler seg på temaområder og studieretninger ved universitetene. Oversikten inkluderer ansatte og studenters doktorgrader som er avlagt mens de har vært knyttet til en helsefaglig studieretning.

Selv om tallene er små, er det grunnlag for å hevde at tendensene som gjorde seg gjeldende for temaområdene når det gjaldt hovedsfagsoppgavene videreføres i doktorgradsarbeidene. Pasienterfaringer og Profesjonsutøvelse er også her de to største kategoriene, med hhv. 9 og 5 arbeider (Tabell 4).

Institusjon og studieretning	NT	Ui	Universitetet i Bergen					Universitetet i Oslo			Sum
			S.pl./vit	Fysiot. vit	Helsefr. helsepsy.	Logo ped.	Rab	Dia kon i	Oms. og rehab.	S.pl./vit.	
Temaområde	NU	Tø									
Utdanning					1						1
Profesjonsutøvelse				3						2	5
Tverrf. samarbeid											
Pasienterfaringer			7	1						1	9
Pårørendes erfaring			1								1
Helsepersonells erf.		2									2
Helseadministrasjon		2								1	3
Arbeidslivet											
Utsatte grupper											
Fagtema					1					2	3
Ikke klassifisert							1				1
SUM		4	8	4	2	1				6	25

Tabell 4. Oversikt over doktorgrader avlagt av ansatte og studenter knyttet til studieretninger innen Helsefag hovedfag ved universitetene, fordelt på tema.

To avhandlinger ved Universitetet i Tromsø tar opp problemstillinger innenfor helseadministrasjon, en tar opp konsekvenser av den statlige reformpolitikken og virkningene av den for helsetjenesten i et utvalg kommuner. Den andre handler om helsefremmende arbeid i to fiskerikommuner. Det er også to avhandlinger om helsepersonellerfaringer. Den ene handler om å være i etisk vanskelige omsorgssituasjoner, den andre om helsepersonellens kommunikasjonerfaringer med demente (Tabell 4).

Ved Universitetet i Bergen, studieretning Sykepleievitenskap, handler i hovedsak avhandlingene om pasienterfaringer. Fem av i alt syv

innenfor denne kategorien er livskvalitetsmålinger, en annen avhandling har kritisk syke som temaområde, og den siste handler om eldre. En avhandling tar utgangspunkt i pårørendes erfaringer.

Universitetet i Bergen, studieretning Fysioterapivitenskap, følger opp tradisjonen med å vektlegge profesjonsutøvelse og herunder metodeutvikling og testing, måling av funksjon, testing og kartlegging av funksjon. En av avhandlingene handler om pasienterfaringer, den tar opp friske kvinners kroppserfaringer med kroniske muskelsmerter og vektlegger et kjønnsperspektiv .

Universitetet i Bergen, studieretning Helsefremmende arbeid/helsepsykologi, ser en kandidat på skolens omgivelser som risiko og ressurs for studenters helserelaterte atferd og velbefinnende, en annen er kategorisert som et fagtema, den tar opp yngre folks fysiske aktivitet i et folkehelseperspektiv.

Universitetet i Oslo, studieretning Sykepleievitenskap sprer seg på flere områder. To avhandlinger er kategorisert som fagtema, begge tar opp etikk, den ene er teoretisk og handler om omsorgsetikk, den andre er empirisk og har utgangspunkt i etiske vanskelige situasjoner i sykehjem. En er katagorisert under administrasjon, den tar opp sykepleieledelse når en innfører elektronisk pasientrapporterings-system i norske sykehus. En avhandling hører inn under profesjonsutøvelse og har sett på utvikling av praktisk dyktighet hos nyutdannede sykepleiere, en annen omhandler metodeutvikling innenfor

helsesøsterprofesjonen. En siste tar opp pasienters sykehuserfaringer ut fra et kjønnsperspektiv .

Kopler vi oversikten over hovedfagsoppgavene med oversikten over doktorgradsarbeidene, blir det tydelig at tendensene som gjorde seg gjeldende i de 532 hovedfagsoppgavene videreføres i de 25 doktorgradsavhandlingene, se tabell 5. Tallene er små når det gjelder doktorgradsprosjekter. 25 doktorgradsavhandlinger og i alt 532 hovedfagsoppgaver er blitt kategorisert. Profesjonsutøvelse og pasienterfaringer er viet størst oppmerksomhet både i hovedfagsoppgavene og doktorgradsavhandlingene med hhv. 28 og 20 prosent og 23 og 36 prosent (Tabell 5).

Tabell 5 Oversikt over temaområder hovedfag og doktorgrader

Temaområde	Sum hovedfag	%	Sum doktorgrad	%
Utdanning	71	13	1	4
Profesjonsutøvelse	148	28	5	20
Tverrf.samarbeid	9	1,7	0	0
Pasienterfaringer	122	23	9	36
Pårørendes erfaringer.	20,5	4	1	4
Helsepersonells erfaring	28	5	2	8
Helseadministrasjon	20,5	4	3	12
Arbeidslivet	24	4,5	0	0
Utsatte grupper	16	3	0	0
Fagtema	64	12	3	12
Ikke klassifisert	9	1,7	1	4
SUM	532	99,9	25	100

5.5. Framtidig forskning

Innledningsvis nevnte jeg at det å få en oversikt over tema og områder som er blitt belyst gjennom helsefaglige avhandlinger ved universitetene i Norge, i seg selv er et tema for utforskning. Bildet er

mangfold. Forskningsområder og tema som er belyst i avhandlingene varierer over en bred skala. Ut fra det som allerede er gjort skal det pekes på områder for framtidig forskning.

Tema for framtidig forskning kan være å gripe fatt i knipper av avhandlinger som omhandler noen avgrensede tema innenfor de større kategoriene som denne rapporten har tatt utgangspunkt i. Hvilken kunnskap kommer fram basert på en slik metaanalyse? Hvilke kunnskaper ligger mer eller mindre gjemt i all den forskning som allerede er utført? Avhandlinger som er skrevet kan slik bli gjort til gjenstand for dokumentanalyser.

Historisk forskning er lite vektlagt. Som en følge av dette synes dokumentanalyse, litteraturanalyser og kildekritikk å være lite utviklet som relevante metoder innenfor helsefagene. Å undersøke yrkenes opprinnelse, deres utdannings- og danningsstradisjon, likheter og forskjeller mellom dem og mellom for eksempel skandinaviske land, er upløydd mark. Videre; hvordan forstår de enkelte helsefagyrkene seg selv? Dette kan utdypes for eksempel ved å se på betydningsfulle begrep innenfor yrkene, undersøke deres ontologiske, etymologiske og semantiske sammenhenger. Slik kan en få fram hva som bærer yrkene (Martinsen, 2002). Flerfaglig sammensatte forskningsgrupper kan nærme seg de ulike helsefagene og arbeide fram en grunnleggende historisk og filosofisk forståelse av dem. Slik kan yrkenes identitet og en gjensidig forståelse for hverandres fagspesifikke tradisjoner og yrkesmessige ytelser styrkes.

Selv om det er gjort mye forskning på profesjonsutøvelse og pasienterfaringer, er det overveiende vekt på forskning innenfor sykehus og somatiske lidelser. Psykisk helsevern, psykisk utviklingshemmede og eldre er i mindre grad vektlagt. Det samme gjelder pårørendes erfaringer i møte med helsevesenet. Det vil si at en del av forskningen bør vris mot disse sektorene.

Utdanningsspørsmål er i noen grad vektlagt, men det er grunn til å være oppmerksom på at forskningen her spesielt har foregått innenfor de tilrettelagte utdanningstilbudene for høyskolelærere ved UiB og som nå er avviklet. Dannelse og læring gjennom utdanning og yrke er tema som med fordel kan forskes på flerfaglig.

Tverrfaglige og flerfaglige problemstillinger er i liten grad satt søkelyset på. Dersom en kunne kombinere slike prosjekter med pasientgrupper og temaområder som også er svakt belyst, og som i stor grad kan belyses flerfaglig, ville en kunne vinne ny kunnskap om for eksempel utsatte grupper som rusmisbrukere, innvandrere, eldre, psykiatriske pasienter, psykisk utviklingshemmede og barn og unge. Ernæringssspørsmål er i svært liten grad løftet fram, det kan belyses flerfaglig. Ernæring er et tema som er aktuelt å undersøke også for de nevnte gruppene. Her finnes undernæring, feilernæring og fedme, alle med helsemessige konsekvenser. Dessuten finnes det ernæringskunnskaper blant mennesker som går på ulike dietter, hva består denne kunnskapen i? Mennesker med kroniske sykdommer foretar ofte diettmessige omlegginger med helsemessige konsekvenser. Disse gruppene kunnskaper, hva betyr de for helsevesenet? Her støter en

gjærne mot skolemedisinens grenser til forskjell fra pasienters erfaringer og deres kreativitet. I forlengelsen av dette kan vi nærme oss alternative behandlingsformer. Hvem er pasientene som søker mot alternative behandlingsformer, hvilke kunnskaper har de, hvilke erfaringer har de gjort?

Det er som nevnt en utrolig variasjon som gjør seg gjeldende innenfor helsefagforskningen. Å være åpen for originale og kreative problemstillingerne også i framtiden er en tradisjon som etter min mening bør videreføres. Dette kan kombineres med prosjekter som øremerkes tema og områder som er lite vektlagt, og tema og problemstillinger som fagmiljøer har som helsefaglige satsingsområder.

Teorier som i liten grad synes å være framme er for eksempel perspektiver på makt, kjønn, klasse og ulikheter, og helse og sosialpolitikk. Samfunnsstrukturer nedfeller seg i de relasjonelle møtene. Kritisk bevissthet og kritiske perspektiver vil kunne skjerpe helsepersonellens engasjement i samfunnsdebatten.

Omsorgsforskningen står relativt sterkt innenfor sykepleiefaget. Imidlertid er omsorg et fenomen som hører hjemme i alle helsefagene. Hvordan forholder andre helsefagprofesjoner seg til omsorgstenkning og hvordan kommer den til uttrykk innenfor andre helsefagprofesjoner enn sykepleien?

Helse- og sosialpolitiske reformer, utdanningspolitiske reformer, lovendringer og omorganiseringer som er relevant for helsefagene er

et område det er gjort heller lite på. Hvilke konsekvenser har det for de involverte parter? Slike samfunnsskapte betingelser, på hvilke måter støtter de opp under eller støter de sammen med mer fundamentale livsbetingelser? Den økende markedstilpasningen og liberaliseringen av sosial-, helse- og utdanningssektoren, velferdsstatsnedbyggingen, hvilke konsekvenser får det?

Bildet som tegnes gjennom den kunnskapsstatus som er foretatt av helsefagene synes empiritung. Tiden kan være moden for å arbeide fram større teoretisk bredde og tyngde, slik at helsefagene i større grad kan preges av teoretisk ballast. Det kan gi nye analytiske perspektiver både på utøvende praksis og på den empiriske rikdom som allerede er arbeidet fram. Umiddelbart kan dette anses som ”unyttig”. Imidlertid har yrkenes teoretiske selvforståelse og deres filosofiske tenkningsgrunnlag betydning for hvilken reflektert praksis som blir utøvd, om denne er perspektivrik-, eller -snever. Det er snakk om en betydningsfull hermeneutisk anvendelse (Bernstein 1987) av kunnskap og innsikt, det er snakk om innsikt og erkjennelse. Slik kunnskap vokser fram av en langsom forskning, en forskning som skal ha en særstilling på universitetene, slik at universitetene med ”deres rolle om grunnforskningsinstitusjoner og institusjoner med særskilte forutsetninger for bredde og tverrfaglighet i utdanning og forskning styrkes”, som det står i Kvalitetsreformen (Stortingsmelding nr. 27, s. 46). Hurtig kunnskapservvervelse med vekt på hurtig anvendelse av teknisk-metodiske ferdigheter kan føre helsefagene på unviersitetene ut i det som filosofen Hans Skjervheim i 1972 benevnte ”det instrumentalistiske mistaket” (1992). Skjervheim brukte betegnelsen i

en kritikk av pedagogikkfaget. Han mente at pedagogikkfaget forstod seg selv som en teknisk vitenskap når den ”tolker ’forsøk’ meir strengt i retning av eksperiment, og der ein bruker som modell den logiske strukturen i dei eksperimentelle naturvitenskapane” (s. 173). Helsefag og pedagogikk er begge i første rekke og grunnleggende sett praktiske og moralske disipliner, ikke pragmatiske og instrumentelle. Helsefagene gjør bruk av naturvitenskapelig kunnskap og innsikt i utøvelsen av helsefag i forhold til pasienter og klienter. Imidlertid står en slik bruk av naturvitenskapelig innsikt innenfor en grunnleggende humanistisk forståelse av fagene²⁶. Helsefag er forvalter av lærdom og dannelsen.

Helsefag er et relativt nytt universitetsfag med flere studieretninger. Det står overfor en dobbel utfordring: På den ene siden å arbeide fram fagets teorigrunnlag, og på den andre siden opparbeide kunnskap som tar vare på de ulike studieretningenes egenart. Erkjennelsestrangen er drivkraften når ”nyttens av unyttig kunnskap” forsvares. Nyttens av slik kunnskap må komme profesjonsutøverne og samfunnet til del. Praktisk visdom framheves av den franske filosofen Paul Ricoeur (Kemp, 2001), og et godt skjønn eller fronesis (Aristoteles, 1964) er grunnleggende om vi skal få til det gode liv med og for hverandre i rettfærdige institusjoner, som Ricoeur formulerer det.

²⁶ Her vil de ulike helsefagene ha ulike historiske tradisjoner, noen forstår seg mer naturvitenskapelige enn andre.

Litteratur

- Aristoteles (1964) Etik. I Hartnack, J. & Sløk, J. (red.) Aristoteles. København: Berlingske Forlag.
- Bernstein, R.J. (1987) Bortom Objektivisme og Relativisme. Vetenskap, hermeneutik och praxis. Göteborg: Daidalos.
- Høgskolen i Oslo og Universitetet i Oslo (2001) Oversikt over avhandlinger ved Hovedfag for lærere ved helsefagutdanninger 1994-1999. Høgskolen i Oslo, Avdeling for helsefag og Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Samarbeidsprosjekt.
- Kemp, P. (2001) Praktisk visdom. Om Paul Ricoeurs etik. Danmark: Forum.
- Martinsen, K. (2002) Øyet og kallet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk forskningsråd (2001) Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP). Programplan, Kultur og samfunn.
- Skjervheim, H. (1992/1972) Filosofi og dømmekraft. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2000) Kunnskapens hus. Oslo: Pax forlag.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett.
- Universitetet i Bergen (2002) Helsefag hovedfag for tilsatt undervisningspersonale i helsefaglige avdelinger ved høgskolene. Sluttrapport. Vedlegg 1: Samlet oversikt over hovedfagsoppgaver (kull I og II).
- <http://www.tf.uio.no/helsefag/hovedfagsoppgaver.html> 04.06.02
- <http://www.med.uio.no/andre/helsefag/hovedfagsoppgaver97-98.html> 10.06.02
- <http://www.med.uio.no/andre/helsefag/hovedfagsoppgaver2001.html> 10.06.02
- <http://www.med.uio.no/isv/ISV-gml/hovedoppg-96.html> 10.06.02
- <http://www.svt.ntnu.no/ish/HV-hovedoppgaver.html> 04.04.02
- <http://www.fm.uit.no/info/ikm/ash/hovedfagseksamener2.html> 04.04.02
- <http://www.uib.no/isf/people/doc/hovedfag/nursing/html/> 03.04.02
- <http://www.uib.no/isf/people/doc/hovedfag/fysio/> 03.04.02

6. Sosialt arbeid som forskningsfelt

Førsteamanuensis Anne Marie Støkken, Høgskolen i Agder.

6.1. Innledning

Å kartlegge kunnskapsstatus og vurdere kunnskapsbehov på et felt er et oppdrag som kan løses på mange måter. I prinsippet kunne dette oppdraget vært utformet som et prosjekt over flere år. Det er det imidlertid ikke, det dreier seg om et kortvarig oppdrag. Tematiske avgrensninger er aktuelle på flere nivå. For det første handler det om å avgrense forskningsfeltet sosialt arbeid fra annen sosial- eller velferdsforskning, i den grad det er mulig. Dernest, har jeg tolket oppdraget slik at det er ønsket at søkelyset rettes mot prosjekter, temaer og problemstillinger som har spesiell relevans for sosialt arbeid som *profesjonell yrkesutøvelse*.

Ytterligere en presisering kan være på sin plass: Dette er ikke et oppdrag der hensikten har vært å evaluere, verken prosjekter innenfor KUPP-programmet eller programmets profil eller innsats som sådan. Oppdraget kom på et tidspunkt da mange av programmets prosjekter fremdeles var i en tidlig fase, og derfor var det publisert lite fra dem. De vurderingene av prosjektporteføljen som gjøres i kapittel 3, er derfor først og fremst basert på de prosjektskissene som forelå ved programmets start.

Hvordan danne seg et bilde av kunnskapsstatus i feltet?

Et bilde av hva som er *kunnskapsstatus* på et forskningsfelt, vil utvilsomt avhenge både av hva slags kilder som legges til grunn og av hvilke øyne som ser. Jeg har vært meg bevisst at jeg i en viss forstand kan oppfattes som en "besøkende" i feltet, og at jeg bærer med meg mine perspektiver og forståelsesmåter fra velferdspolitisk og - sosiologisk forskning. Jeg har valgt å tolke oppdraget slik at det har vært ønsket at noen "utenfra" kikker feltet i kortene. Et spørsmål som det da kan være verdt å ha i bakhodet, er om det er slik at de "utenfor" og de "innenfor" ser og vektlegger forskjellige problemstillinger som sentrale for sosialt arbeid som forskningsfelt.

Mitt bilde er i denne sammenheng utviklet ved at jeg både har benyttet skriftlige kilder og har samlet en mer usystematisk informasjon som har kommet fram i uformelle samtaler med aktører i feltet, både blant lærere ved undervisningsinstitusjoner og representanter fra praksisfeltet.

Skriftlige kilder kan også være mye forskjellig. Jeg har studert de prosjektskissene som har ligget til grunn for prosjektene innenfor KUPP-programmet og enkelte andre arbeider fra disse prosjektene (kapittel 3). I tillegg har jeg valgt å se nærmere på hva som har vært publisert av sosialforskere fra hele Norden de senere årene i tidsskriftet *Nordisk Sosialt Arbeid*. Et slikt inntak gir både informasjon om hva forskerne er opptatt av og hva de ikke er opptatt av. For å ha et visst sammenlikningsgrunnlag har jeg også sett på det norske *Tidsskrift for Velferdsforskning*, som gir et innblikk i hvorvidt

forskere innenfor sosialt arbeid publiserer i dette tidsskriftet og om det er noen vesentlig forskjell med hensyn til tematisk vinkling på et spesialtidsskrift og tidsskrift som er rettet mot et bredere velferds-forskningsfelt. For begge tidsskriftene har jeg valgt en femårs periode fra 1998 til og med 2002, og artiklene er kategorisert tematisk. Slike kategoriseringer har noen åpenbare svakheter, som jeg skal komme nærmere tilbake til.

Et tredje inntak til feltet er en gjennomgang av hovedoppgaver og doktorgradsavhandlinger som er skrevet av studenter og forskere innenfor sosialt arbeid.²⁷ Det er to av lærestedene her i landet som har hatt hovedfagsutdanning: Avdeling for økonomi, kommunal- og sosialfag ved Høgskolen i Oslo og Institutt for sosialt arbeid ved NTNU. Men det er bare NTNU som har hatt adgang til å gi doktorgradsutdanning. I kapittel 4.3 presenteres en kvantitativ oversikt over avhandlinger og hovedoppgaver. Mange sosialforskere har imidlertid avlagt doktorgrad ved andre miljøer, blant annet i Sverige. Disse er ikke fanget opp i denne kartleggingen.

En siste skriftlig kilde er generell litteratur på feltet. Her har det vært naturlig å trekke veksler på to jubileumsrapporter fra de to sentrale utdannings- og forskningsmiljøene på dette feltet. Institutt for sosialt arbeid (ISA) ved NTNU hadde 25 års jubileum i 1999, mens studiet ved Høgskolen i Oslo feiret 10 års jubileum i 1998. I begge tilfelle ble det holdt seminarer/konferanser og utarbeidet konferanserapporter på

²⁷ Dette punktet er inspirert av Herdis Alsvågs innledning på KUPP-konferansen i november 2002.

bakgrunn av dem. Begge disse rapportene representerer oppsummeringer og drøftinger av status for forskningsfeltet sosialt arbeid, slik sentrale aktører innenfor feltet vurderte det.

I en innledningsartikkel i rapporten fra Høgskolen i Oslo gir Steinar Stjernø (1999) en oversikt over endringer i sosialarbeiderrollen fra tidlig på 1970-tallet da han startet sin forskning og fram til slutten av 1990-tallet. Han referer til Guttormsen og Høigaards undersøkelse fra Bærum på 1970-tallet²⁸ som en klassiker på feltet når det gjelder analyser av rollen som sosialarbeider. Det som sto sentralt i forskningen på den tid var *rolleanalyse* og fokus på *virksomheten på sosialkontoret*.

Stjernø peker på den faglige arven fra USA med vekt på en "psykodynamisk" tilnærming, som etterhvert ble utsatt for mye kritikk. Senere ble innflytelsen fra USA dreid i retning av "samfunnsarbeid". Det er interessant å merke seg at denne USA-arven er knyttet til sosialt arbeid utført innenfor private organisasjoner (s. 7), altså med en annen organisatorisk ramme enn vår egen offentlige sosialtjeneste. Det kan ha betydning for profesjonsutøvelse og rolleutforming, noe vi skal komme tilbake i avsnitt 5 i drøfting av utfordringer for forskningen framover. Stjernøs egen og andres forskning konkluderte med at sosialarbeiderrollen var i en slags krise, en krise som hadde tre aspekt, et faglig, et organisatorisk og et ressursmessig. Det faglige knyttet seg til manglende samsvar mellom

²⁸ *Fattigdom i en velstandskommune*, Universitetsforlaget 1978.

utdanning og det praktiske arbeidet på sosialkontor. Det organisatoriske var knyttet til en generalistrolle med lav grad av spesialisering, mens det ressursmessige var knyttet til økende problemer. Også på dette punktet er det interessante koblinger over til dagens situasjon, slik den kommer til uttrykk i boka *Maktens samvittighet* (Bakken mfl 2002). Der drøftes blant annet implikasjoner for enkelte velferdsprofesjoner av endrete økonomiske og organisatoriske rammebetingelser. Også her legges det vekt på forskjeller mellom generalistroller (slik som sykepleie) og mer spesialiserte roller som kan skjermes bedre. Slik sett kan det være nyttig og interessant å trekke trådene tilbake til det faglige utgangspunktet, selv om dette notatet er basert på et noe annet tidsperspektiv og er vel så opptatt av framtid som fortid.

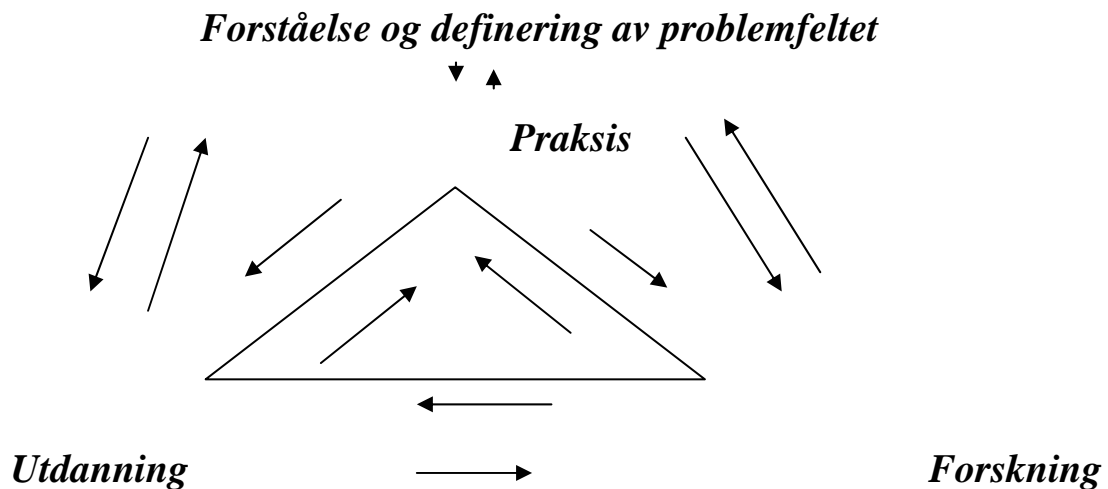
I tillegg til de kildene som her er nevnt, finnes det selvsagt en rekke andre, for eksempel informasjon om prosjekter innenfor andre sentrale forskningsprogrammer, slik som NFRs Velferdsforskningsprogram.

6.2. Avgrensninger av feltet

Mer konkret er drøftingen i dette notatet et stykke på vei preget av en profesjonssosiologisk tilnærming til feltet, blant annet ved at jeg benytter noe av begrepsapparatet til Abbott (1988).

Figur 1 gir ellers en begrepsmessig ramme for drøftingene

Figur 1²⁹



Figuren fremstiller sosialt arbeid som et fagfelt utviklet i et samspill - eventuelt i en spenning - mellom et praksisfelt, et utdanningssystem og forskning. Og omvendt at sosialt arbeid som forskningsfelt avspeiler prosesser innenfor både praksis og i utdanningssystemet. På et overordnet nivå, eller som en innramming av det hele, finner vi et problemfelt, sosiale problemer, som påvirker de andre elementene, både direkte og indirekte.

Sosialt arbeid som fag må forstås kontekstuel, det vil si i lys av de til enhver tid rådende (og stedlige) sosiale problemene, men faget har også en egen dynamikk, der utdanning, forskning og ikke minst praksis kan være med å påvirke hva som forstås som relevant for å innlemmes i kategorien sosialt problem. Det er altså et samspill mellom disse tre faktorene (utdanning, forskning og praksis), som

²⁹ Denne figuren er også inspirert av Torstein Eckhoffs i en artikkel fra 1967: "Vitenskaper, profesjoner og klienter" i *Nordisk forum*, vol 2, hefte5-6.

også kan forstås som ulike arenaer for forskjellige aktører.³⁰ Men ifølge Siv Oltedal (2001: 271) er det praksis, og ikke teori og metode, som er konstituerende for faget sosialt arbeid. Det er en forståelse som også kan gjenfinnes i målsettinger og ambisjoner for KUPP-programmet.

6.3. Om KUPP-prosjektene

6.3.1. KUPP-programmets målsettinger

Et utgangspunkt for dette notatet har vært at jeg skulle foreta en vurdering av hvilke problemstillinger og temaer som er eller vil bli dekket gjennom den pågående forskningen innenfor KUPP-programmet i forholdet til feltet sosialt arbeid.

Av de 19 prosjektene som fikk midler ved den første tildelingsrunden, er det ni som retter søkelyset mot sosialt arbeid spesielt, mens tre av prosjektene også inkluderer andre fag. I *vedlegg A* gis en kort omtale av de ni prosjektene.

Sentrale stikkord i det programnotatet som lå til grunn for prosjektutlysningen, er *begrepene handlingskompetanse og praksisnærhet*. Det understrekes at en trenger forskningsbasert kunnskap for å videreutvikle handlingskompetansen. Programmet skal

³⁰ En fjerde arena som også har betydning, men som ikke fanges opp i denne figuren, er fagforeninger.

stå for noe annet enn den tradisjonelle profesjonsforskningen, som har vært mer historisk og sosiologisk orientert. "Nøkkelbegreper for satsingen på forskning innenfor kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving er praksisnærhet, faglighet, tverrfaglighet, brukerrelevans og metodisk mangfold" (s. 5).

Praksisnærheten er kanskje det mest sentrale, og den er blant annet knyttet til å ha et overordnet fokus på "praksisnære problemstillinger", i tillegg til å være knyttet til det andre sentrale begrepet, nemlig handlingskompetanse. I den forbindelse sies det også at en vesentlig oppgave for programmet vil være å få fram en mer systematisk dokumentasjon av erfaringskunnskapen som blir brukt i yrkesutøvelsen (s. 6).

Det ligger i sakens natur at et programnotat - spesielt i en startfase av et forskningsprogram - bretter ut et spekter av problemstillinger. Slik fortøner også KUPP-programmets notat seg, selv om disse problemstillingene er forsøkt samlet under fem temaområder.

6.3.2. Prosjektene med fokus på sosialt arbeid

I *tabell 1* er de ni prosjektene med fokus på sosialt arbeid forsøksvis plassert i forhold til de temaområdene som var sentrale i programnotatet fra KUPP. To presiseringer er da viktig. For det første må en ha i mente at det er *prosjektskissene* som danner grunnlaget for denne kategoriseringen. Jeg har dels tatt utgangspunkt i hvordan søkerne selv plasserer prosjektet i forhold til de fem temaområdene, i den grad de

har gjort det, men jeg har også foretatt en egen - mer eller mindre skjønnsmessig - vurdering. Det andre forbeholdet er knyttet til denne vurderingen: Noen prosjekter kan åpenbart plasseres innenfor flere hovedtemaer eller kanskje vanskelig plasseres innenfor noen av dem i det hele tatt. Dessuten er det slik at en del prosjekter endrer fokus noe underveis, og nye problemstillinger utkrystalliseres. En slik kategorisering av prosjektskissene har dermed sine klare begrensninger. Den kan kanskje først og fremst tjene som et innspill i en diskusjon, der søkerne selv kan vurdere om plasseringen stemmer med deres egen oppfatning.

Tabell 1: Prosjekter innenfor sosialt arbeid i forhold til prioriterte forskningstemaer i programnotatet.

Prosjekt	Ansvarlig institusjon	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5
1. Profesjonell identitet mellom tradisjon og fornying	Høgskolen i Volda i samarbeid med HiO.	X		X		
2. Informasjonsarbeid i sosialsektoren	Høgskolen i Bodø				X	
3. Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet	Høgskolen i Tromsø/Barnevernets utviklingscenter		X			X
4. Tverrfaglig samarbeid og profesjonsutøvelse	Høgskolen i Stavanger					X
5. Brukermedvirkning og profesjonell praksis i barne- og ungdomsvernet.	Høgskolen i Oslo					X
6. Legitimering av profesjonelt sosialt arbeid i et komparativt perspektiv	Høgskolen i Bodø	X				(X)
7. I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav	Høgskolen i Lillehammer				X	
8. Konflikt-dimensjonen i sosialt arbeid som fag og som yrke	Høgskolen i Agder				X	X
9. StudData - Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse	Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier			X	X	

Det hovedbildet som trer fram i tabell 1, er at prosjektporteføljen fordeler seg rimelig bredt og at alle temaområdene er dekket opp, om enn i varierende grad. Tema 2, *Profesjonenes faglige og fagdidaktiske innhold*, er det som ser ut til å ha færrest interessenter, men dette er et temaområde som kanskje er mer relevant for andre forskere innenfor KUPP-programmet. Det er også slik at flere av prosjektene har relevans for tema 2, selv om de ikke retter søkelyset så eksplisitt mot slike spørsmål, men er mer opptatt av forholdet mellom utdanning og yrkesliv (tema 4).

Handlingskompetanse var et sentralt begrep i programnotatet for KUPP-programmet. Hvor mange av prosjektene kan sies å ha problemstillinger som er spesielt relevant i forhold til dette begrepet? Slik jeg vurderer det, gjelder det først og fremst de prosjektene som er knyttet til tema 5: *Profesjonsutøvelse i nære relasjoner og ulike kontekster* (prosjekt 3, 4, 5 og i noen grad 6), men også prosjekt nr 8 innenfor temaområde 4 *Profesjonenes utdanning og kompetanse*. Fem av de ni prosjektene kan dermed antas å ha en opplagt betydning for profesjonsutøvelse i betydning "handlingskompetanse", mens det i forhold til de øvrige fire ikke er så opplagt, selv om kunnskap generert gjennom disse også helt klart vil ha implikasjoner for praktisk profesjonsarbeid.

Det er også interessant å merke seg at fire av disse fem prosjektene har barnevernet eller arbeid med barn og unge som sitt empiriske

utgangspunkt. Barn og unge er altså et sentralt interessefelt for forskere innenfor sosialt arbeid.

I tillegg til en del "formelle" opplysninger om tema/problemstilling og ansvarlig institusjon er det i vedlegg A forsøkt fanget opp to forhold, nemlig i hvilken grad prosjektene kan sies å anlegge et *komparativt* perspektiv og hvorvidt de har et *kjønnsperspektiv*.

Fire av prosjektene (prosjekt nr 1, 6, 7 og 9) har et eksplisitt komparativt perspektiv, enten ved at de inkluderer flere yrkesgrupper, ulike regioner eller institusjoner, eller ved at flere land er inkludert. I tillegg har flere prosjekter et klart komparativt potensial selv om det ikke er så eksplisitt i prosjektbeskrivelsen.

Derimot er det ingen av prosjektene som kan sies å ha et eksplisitt kjønnsperspektiv, selv om det også her finnes et potensial innenfor flere av dem. Dette var heller ikke et perspektiv som ble framhevet spesielt i programnotatet.

6.4. Bilder av forskningsfeltet gjennom relevante tidsskrifter

En annen innfallsvinkel som kan gi et bilde av forskningsfeltet, er å ta utgangspunkt i artikler som er publisert i relevante tidsskrifter. Jeg har her, som tidligere nevnt, tatt for meg to, og jeg har valgt de to tidsskriftene jeg oppfatter som de mest forskningsorienterte i feltet.

Det ene er *Nordisk Sosialt Arbeid* som er et sentralt tidsskrift for nordiske forskere innenfor feltet sosialt arbeid. Det andre er *Tidsskrift for Velferdsforskning*, som retter seg mot hele feltet velferdsforskning.

Ved å se på publisering innenfor disse to i sammenheng, kan en få et bilde av hvordan forskningen innenfor sosialt arbeid plasserer seg i en større faglig sammenheng og hvorvidt - og til tilfelle på hvilke måter - forskningstemaene i de to tidsskriftene atskiller seg fra hverandre.

Et neste spørsmål blir i hvilken grad disse tidsskriftene tar opp temaer og problemstillinger som er av særlig relevans for profesjonsutøvelse i feltet sosialt arbeid.

6.4.1. Nordisk Sosialt Arbeid og Tidsskrift for Velferdsforskning 1998 - 2002

I *tabell 2* presenteres en oversikt over hovedartikler³¹ publisert i de to tidsskriftene i femårsperioden 1998 - 2002. En kategorisering av artiklene kunne i prinsippet vært gjort på forskjellige måter. Det hadde vært ønskelig med noen få hovedkategorier, for eksempel artikler rettet mot klienter og andre brukeres situasjon som en hovedkategori, artikler rettet mot forvaltningssystemet en annen osv. I praksis viste dette seg ikke å være hensiktsmessig, for det er vanskelig å plassere mange artikler så entydig.

Det er her derfor valgt en mer differensiert kategorisering, knyttet til hvilke temaer eller arbeidsområder artiklene retter seg mot: for eksempel barnevern, funksjonshemmede, lovbrytere/kriminalpolitikk, fattige mm, men der det også er mulig å skille ut artikler som primært er opptatt av metode og forskningsspørsmål.

³¹ Det innebærer at en rekke debatt- og kommentarartikler ikke er med i denne oversikten.

Tabell 2: Artikler i *Nordisk Sosialt Arbeid* (NSA) og *Tidsskrift for Velferdsforskning* (TfV) i perioden 1998 - 2002, fordelt på temaer, prosent i parentes.

Artikler - temaer	NSA (%)	TfV (%)
Velferdsstat	9 (8 %)	3 (5 %)
Privat - offentlig, frivillig sektor (nettverk)		
Kvasimarkeder i det offentlige	9 (8 %)	8 (14 %)
Fattigdom/marginalisering	5 (5 %)	2 (3 %)
Økonomisk sosialhjelp/garantert minsteinntekt	4 (4 %)	1 (2 %)
Workfare/arbeidsløshet/arbeidsmarked	8 (7 %)	2 (3 %)
Brukermedvirkning/medborgerskap	4 (4 %)	1 (2 %)
Etnisitet og kulturelt mangfold	6 (5 %)	-
Trygd	-	4 (7 %)
Eldreomsorg, eldres situasjon	-	7 (12 %)
Psykatri, HVPU	2 (2 %)	2 (2 %)
Velferd, levekår, helse, sykdom, inkl begrepsdiskusjoner	3 (3 %)	4 (7 %)
Omsorgsarbeid/helse/funksjonshemmede inkl pårørende	4 (4 %)	5 (8 %)
Rus; politikk, omsorg og forskning	-	3 (5 %)
Familiepolitikk, mor/barn, enslige forsørgere	2 (2 %)	10 (17 %)
Barnevern, barn/unge	23 (21 %)	5 (8 %)
Kriminalitet/kriminalomsorg	3 (3 %)	-
Sosionomutdanning	2 (2 %)	-
Forskning/kunnskapsutvikling/metoder i sosialt arbeid	18 (16 %)	-
Sosial kontor/forvaltning/arbeidssituasjon/profesjonalisering, sosialtjenesten, organisering	5 (5 %)	-
Ymse	4 (4 %)	2 (3 %)
Artikler i alt	111 (103 %)	59 (99 %)
Artikler med spesiell relevans for profesjonsutøvelse i sosialt arbeid	33	4

Hovedbildet når vi sammenlikner de to tidsskriftene kan beskrives slik:

- Begge tidsskriftene er preget av artikler som er opptatt av velferdssystemet. Dersom vi summerer de artiklene som fokuserer på velferdsstaten og de som er opptatt av samspill privat-offentlig, nye styringsformer og markedsdannelser innenfor det offentlige, så utgjør det tilsammen henholdsvis 16 % av artiklene i *Nordisk Sosialt Arbeid* og 19 % i *Tidsskrift for Velferdsforskning*.
- Når det gjelder tematisk vinkling ellers, fremtrer det noen klare forskjeller. *Nordisk Sosialt arbeid* har et betydelig antall artikler om barnevern (21 %), mens disse utgjør bare 8 % i *Tidsskrift for Velferdsforskning*. På den annen side har *Tidsskrift for Velferdsforskning* flere artikler om familiepolitikk, enslige forsørgeres situasjon, abortspørsmål ol. Så om vi summerer disse to kategoriene framstår de to tidsskriftene som forholdsvis like.
- Samtidig som barn og unge er et sentralt tema i *Nordisk Sosialt Arbeid*, glimrer de gamle med sitt fravær. Mens eldreomsorg og eldres situasjon er et tema som blir berørt i 12 % av artiklene i *Tidsskrift for Velferdsforskning*, har dette tema vært fraværende i *Nordisk Sosialt Arbeid* i denne femårsperioden..
- Spørsmål om fattigdom, marginalisering, arbeidsløshet, økonomisk sosialhjelp mv er, kanskje ikke så overraskende, et tema som får større oppmerksomhet i *Nordisk Sosialt Arbeid* enn i *Tidsskrift for Velferdsforskning* (16 % mot 7 %). På den annen side har sistnevnte flere artikler om trygdesystemet/

trygdepolitikk, et tema som mangler i *Nordisk Sosialt Arbeid*.

- Det er neppe heller særlig overraskende at *Nordisk Sosialt Arbeid* har en stor andel artikler (16 %) rettet mot forskning og utviklingsarbeid innenfor feltet sosialt arbeid, mens slike artikler er fraværende i *Tidsskrift for Velferdsforskning*.

En slik kategorisering og sammenlikning bør ikke trekkes for langt. Det ligger mange potensielle feilkilder i måten artiklene er kategorisert på. Kategoriseringen er foretatt ved å gå gjennom tidsskriftene, lese abstracts og oppsummeringer, samt kikke "på tvers". Mange av artiklene befinner seg klart i grenselandet mellom flere kategorier, og det ligger derfor et betydelig innslag av skjønn ved plassering av den enkelte artikkel. Denne oversikten kan først og fremst tjene til å gi et grovbilde og en slags hovedprofil på den publiserte forskningen innenfor sosialt arbeid. Dessuten gir den et bilde av hvordan denne plasserer seg i forhold til den generelle velferdsforskningen i Norge de siste fem årene.

Dersom vi konsentrerer oss om *Nordisk Sosialt Arbeid* spesielt, er hovedbildet følgende:

Barn mer interessante enn gamle

Barn og unge scorer høyest. Eldreomsorg er ikke spesielt interessant. Det kan skyldes at det er mer spennende å arbeide med barn og ungdom, også i forskningssammenheng. Problemer i barnevernet er mer påtrengende og har stor oppmerksomhet i media, mens eldreomsorgen er et mer skjult felt. Antakelig avspeiler dette også en

arbeidsdeling i "profesjonssystemet" (Abbot 1988), ved at eldreomsorg er blitt en sak for dem som har hevd på omsorg, nemlig sykepleiere. Denne alderssegregeringen er interessant i lys av ideer om en mer aldersbasert arbeidsdeling mellom profesjoner, som vi skal komme tilbake til i kapittel 5.1.

Dette temaet blir faktisk også tatt opp i første nummer av tidsskriftet i 2003, som et temanummer om eldre og omsorg. Der blir det innledningsvis understreket at ideen om et slikt temanummer har eksistert lenge, men at den har vært vanskelig å få realisert. Det blir også understreket at det er få sosialarbeidere i eldreomsorgen i dag, og det stilles spørsmål om den medisinske tankegangen innenfor eldreomsorgen skremmer sosialarbeidere bort. Men det er også grunn til å understreke at dersom dette nummeret hadde vært inkludert i kategoriseringen i tabell 2, ville bildet fra de fem foregående årene, ikke minst av forskjellene mellom *Nordisk Sosialt Arbeid* og *Tidsskrift for Velferdsforskning*, blitt avdempet.

Forholdsvis mange systemartikler - færre om sosialsektoren spesielt
Tabellen viser også at et betydelig antall av artiklene er opptatt av rammebetingelser og av selve systemet: utviklingen av velferdsstaten, endringer innenfor offentlig sektor i retning av interne markeder, nye styringssystemet og artikler som handler om private aktører, spesielt frivillig aktører og nettverk og deres plass i feltet.

Dette er artikler som like gjerne kunne vært publisert i andre tidsskrift for velferdsforskning, slik det også er i *Tidsskrift for Velferds-*

forskning. Derimot er det et begrenset antall artikler - tilsammen ni - som retter søkelyset eksplisitt mot sosialt arbeid på sosialkontor, økonomisk sosialhjelp/versus garantert minsteinntekt eller spørsmålet om profesjonalisering spesielt.

Forskning/kunnskapsutvikling/metodeutvikling

Artikler som tar opp temaer som forskning, metodeutvikling ol utgjør også en forholdsvis stor bolk, og mange av disse er direkte relevante for spørsmål om profesjonsutøvelse i sosialt arbeid. Men noen er av mer generell natur. Et hovedbilde er likevel at det er et begrenset antall av artiklene i Nordisk Sosialt Arbeid i denne perioden som tar spesielt opp temaer knyttet til det profesjonelle sosiale arbeidet.

Artikler med spesiell relevans for profesjonsutøvelse i sosialt arbeid

Et siktemål med denne kartleggingen har vært å prøve å få en oversikt over omfanget og den tematiske orienteringen på de artiklene som kan sies å være spesielt relevant for *sosialt arbeid som profesjonsutøvelse*. Igjen er det behov for å ta noen forbehold. Svært mange av temaene har relevans for yrkesutøvere innenfor feltet sosialt arbeid. All innsikt om klient- og brukergrupper må antas å være både nyttig og nødvendig for å gjøre en skikkelig eller bedre jobb enn før. Her har jeg likevel forsøkt å blinke ut artikler som i særlig grad retter oppmerksomheten mot dette feltet.

For å begynne med det enkleste: I artiklene fra *Tidsskrift for Velferdsforskning* har jeg identifisert fire artikler (av totalt 59) som

fokuserer på profesjonsutøvelse innenfor sosialt arbeid. Tre av disse er tematisk sett innenfor barnevern. De omhandler spørsmål om barnevernarbeideres syn på tvang, om rettslig regulering av sosialt arbeid og om rettsanvendelse. Den fjerde artikkelen er plassert i kategorien "ymse". Den retter søkelyset mot det boligsosiale feltet og drøfter blant annet hva slags profesjon som bør ha ansvar for dette.

Når det gjelder *Nordisk Sosialt Arbeid*, har nesten en tredjedel av artiklene en vinkling som kan sies å være relevant for yrkesutøvelse innenfor sosialt arbeid. De er spredt på en rekke temaer, men med en stor andel innenfor kategorien "forskning og kunnskapsutvikling innenfor sosialt arbeid". Det er neppe overraskende. Spørsmål av relevans for profesjonsutøvelse i sosialt arbeid blir blant annet tatt opp i artikler om sosialt arbeid med kulturelle minoriteter, i artikler om brukervedvirkning og medborgerskap, og i artikler knyttet til barnevern og kriminalomsorg. Det er likevel et kjennetegn ved disse artiklene at det er få som er direkte rettet mot profesjonsutøvelse - det vil si at de har det som et eksplisitt tema.

6.4.2. Hovedfagsoppgaver og doktorgrads- avhandlinger

De to fagmiljøene som har hatt hovedfagsutdanning i sosialt arbeid, har til sammen uteksaminert et betydelig antall kandidater. Institutt for sosialt arbeid ved NTNU, som er det eldste miljøet, har i perioden 1977 til og med mars 2003 uteksaminert 143 kandidater, mens

Høgskolen i Oslo, med kortere fartstid fra 1993, har uteksaminert 61 kandidater³².

Dersom vi ser på perioden 1998-2002, er 42 av kandidatene ved Høgskolen i Oslo blitt ferdig i denne perioden, mot 45 ved NTNU. De to miljøene fremstår slik sett som omtrent like produktive i de senere årene. I tillegg er det avlagt ti doktorgrader ved NTNU i perioden 1985 fram til dag, sju av disse er fra 1999 og senere.³³ Samlet er det produsert et betydelig antall av hovedfags- og doktorgradsarbeider i disse to miljøene.

Det har ikke vært mulig i denne forbindelse å gå nærmere inn på alle disse arbeidene når det gjelder innhold, og det er i mange tilfelle begrenset hva tittelen kan fortelle om innholdet. Hovedinntrykket er imidlertid at oppgaver og avhandlinger avspeiler et stort mangfold, men samtidig er det en klar overvekt av arbeider som er knyttet til barnevern, barn og ungdoms situasjon, herunder funksjonshemmedes barn og unges situasjon eller foreldre-barn relasjoner i en videre sammenheng. Av de 42 hovedfagsoppgavene fra Høgskolen i Oslo i perioden 1998-2002 har 19, eller bortimot halvparten, hatt som eksplisitt tema noe som dreier seg om barn og unge. Tilsvarende tall for Institutt for sosialt arbeid ved NTNU er 29 av 45 oppgaver, altså omtrent to tredjedeler av hovedfagsarbeidene.

³² Opplysningene i dette avsnittet har jeg funnet på nettet, supplert ved henvendelse til de to fagmiljøene på nyåret 2003.

³³ Mange innenfor dette fagfeltet har imidlertid doktorgrad fra andre institusjoner her i landet eller i utlandet, så dette tallet gir langt fra noe korrekt bilde av situasjonen når det gjelder doktorgrader på dette fagfeltet.

Når det gjelder de ti doktorgradsavhandlingene ved NTNU, er det fire av ti som retter søkelyset mot barn, foreldre og barn eller barnevern. De øvrige arbeidene viser stor tematisk bredde.

Ut fra denne gjennomgangen er det umulig å si noe om hvor mange av arbeidene på hovedfags- eller doktorgradsnivå som spesielt er rettet mot eller tar opp tema av direkte relevans for profesjonutøvelse innenfor sosialt arbeid. Flere av dem gjør åpenbart det, for eksempel Inger Marit Tronvolls avhandling: *Barn, foreldre og de gode hjelpere, en studie av brukermedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og hjelpere på kommunalt plan* og Siv Oltedals avhandling *Praksis i sosialt arbeid. En studie av klientsamtaler på sosialkontor*, begge fra 1999.

6.4.3. Hovedinntrykk

Et hovedinntrykk av forskningsfeltet sosialt arbeid, slik det framkommer gjennom ulike kilder så langt, er en tematisk konsentrasjon om barn og unges situasjon. Det kommer både til uttrykk i artiklene i Nordisk Sosialt Arbeid, i hovedfagsarbeider fra feltet, og også i en viss grad i prosjektene innenfor KUPP-programmet. Innenfor dette hovedtemaet er det på den annen side en rekke forskjellige temaer og problemstillinger som belyses, også en del av direkte betydning for profesjonell yrkesutøvelse i feltet.

Når barnevern har fått en såpass sterk plass i forskningsfeltet, må det selvsagt også forstås i lys av den satsingen det har vært å på dette feltet de senere årene gjennom egne forskningsprogrammer i Norges forskningsråd.³⁴

6.5. Framtidige forskningsbehov i en endret sosial virkelighet

I dette siste avsnittet skal blikket rettes framover mot aktuelle utviklingstrekk - eller forhold - som på forskjellig vis kan få betydning for sosialt arbeid som forskningsfelt, eller som kanskje allerede har fått det. I tråd med rammen for KUPP-programmet er det forskning om profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse som er det sentrale her.

Utgangspunktet for drøftingen er også en endret sosial virkelighet. Det kan selvsagt være så mangt. Noen endringer er mer dramatiske og skjellsettende enn andre, slik dagens situasjon preget av 11. september og påfølgende kriger er eksempel på. Selv om slike dramatiske endringer har bølgevirkninger i vårt land, for eksempel når det gjelder spørsmål om å ta imot flere flyktninger enn før, er det andre - mindre dramatiske endringer - som vil stå i fokus her. De kan være lite synlige, men likevel ha dyptgripende implikasjoner.

³⁴ Se for eksempel Elisabeth Bache-Hansens forord til boka *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*, Gyldendal Norsk forlag AS 2003.

Det analytiske utgangspunktet for denne diskusjonen er skissert i kapittel 2 og i figur 1.

Det innebærer at sosialt arbeid forstås som et fagfelt som nærmest per definisjon endrer seg i takt med samfunnsmessig forhold, sosialpolitiske endringer og andre rammebetingelser. Det er som forskningsfelt betraktet mer "labilt" enn for eksempel sosiologien, og det er - slik jeg oppfatter det - i mindre grad avhengig av intern faglig utvikling enn for eksempel medisinsk forskning er.

I det følgende skal jeg trekke fram noen forhold, noen endringer på de arenaene som er skissert i figur 1, som kan stille forskningsfeltet sosialt arbeid overfor en del nye problemstillinger. Men først litt om selve problemfeltet.

6.5.1. Et *problemfelt* i endring

At sosialt arbeid som fagfelt er noe uryddig, ligger i sakens natur. Det har tette koblinger til politikkfeltet, og det er et politikkområde som ofte vekker sterke følelser og mye engasjement. Tøssebro sier for eksempel at det ikke uten videre er så lett å se klart hva som skiller forskning i sosialt arbeid fra sosiologiske undersøkelser av sosiale problemer (2001: 24). Marthinsen viser til Woie, som sier at det handler om å utvikle kunnskap som klienter kan profitere på (2001: 22).

Sosialarbeidere (i vid forstand) skal forholde seg til sosiale problemer. Men på samme måte som selve yrket kan forstås i et konstruktivistisk

perspektiv, gjelder det også for hvordan sosiale problemer forstås og defineres. Når det skjer endringer i lovverket, for eksempel slik som da den kriminelle lavalder ble regulert eller lov om spesialskoler ble opphevet og spesialskolene ble nedlagt, så fikk det umiddelbart betydning for omfang og typer oppgaver innenfor barnevernet.

Det er mange slike endringer som kan bli aktuelle i årene framover, og det er begrenset hva som kan tas med her. Først og fremst kan dette oppfattes som et felt for "forskningmessig årvåkenhet". Det handler om å følge med, være forberedt på forskjellige endringer som kan komme og vurdere implikasjoner for både brukergrupper og profesjonsutøvere som det kan være viktig å få forskningmessig belyst.

Et par eksempler: Det ene gjelder et område som ofte framheves (til det kjedsommelige?) som kjennetegn ved det "sen- eller høymoderne" samfunnet, men da ofte på et abstrakt, overordnet plan, men som åpenbart har konkrete, praktiske implikasjoner for profesjonsutøvere i velferdsstaten. Det gjelder økt internasjonal mobilitet og det faktum at Norge er i ferd med å bli mer utpreget flerkulturelt. Det aktualiserer etter min mening mange forskningmessige temaområder. Det er i denne forbindelsen et poeng å skille mellom det å forske på innvandrere- og flyktningers livssituasjon eller deres møte med det norske samfunnet, og det å forske på profesjoners møte med disse gruppene som representanter for den norske velferdsstaten. Det er det siste som er mitt hovedanliggende her.

Jeg skal her framheve to forskningsmessige utfordringer i denne forbindelse. Den ene er at i møtet med mennesker fra andre kulturer blir spørsmålet om *komparasjon* og analytisk kompetanse mer påtrengende. Hva er det *særegne* ved våre velferdstjenester og våre velferdsprofesjoners måte å løse velferdsoppgaver på? Komparasjon står sentralt i mye sosialpolitisk forskning, men mye av den forskningen har vært opptatt av velferdsytelser, altså spørsmål om trygde- og pensjonssystemer og om finansiering av velferdstjenester. Det har vært mindre oppmerksomhet om utforming av tjenester.³⁵ En grunn til det er at det rett og slett er vanskeligere å sammenlikne sosiale tjenester enn kontantstøtteordninger, ifølge Knut Halvorsen (1999: 215³⁶). Begreper og definisjoner varierer, og det er vanskelig å finne relevante data som kan fungere som indikatorer ved sammenlikninger.

Et annet tema som også bør nevnes, er "europèisering". Et sentralt spørsmål er om det utvikles europeiske standarder og retningslinjer for sosial politikk og sosialt arbeid. Her er det blant annet et arbeid på gang om en felles europeisk tilnærming til fattigdom.³⁷

I forhold til begge disse temaene er spørsmålet om komparasjon sentralt. Komparasjon bidrar til å sette spørsmålstegn ved det vi tar for gitt, og det er ikke minst viktig i møtet med dem som ofte omtales som våre "nye landsmenn og -kvinner". Innvandrere og innflytteres

³⁵ Se for eksempel Kautto et al 1999 og Kautto et al 2001.

³⁶ Halvorsen refererer i denne forbindelse blant annet til Nygren mfl (1997).

³⁷ Se feks The EU Programme on Social Exclusion.

oppfatning av hva sosiale problemer er og hva slags rettigheter den norske velferdsstaten garanterer, er preget av det de bærer med seg av erfaringer. For utøvere innenfor sosialt arbeid innebærer det å bli konfrontert med brukere som kan ha helt andre oppfatninger og normer for samlivs- og forsørgelsesformer og familieforpliktelser enn hva de er vant til eller er utdannet for å arbeide med. Unge innvandrerejentes behov for beskyttelse fra egen familie i enkelte tilfelle, og arbeid med unge innvandrere i barneverninstitusjoner, kan tjene som eksempler på nye oppgaver de profesjonelle har møtt den senere tid.

På samme måte som det de siste årene har pågått en debatt om innvandrere skal måtte lære seg norsk, kan det stilles spørsmål om innvandrere skal "måtte" lære seg eller innordne seg den norske velferdsstatens logikk, eller om det skal gis rom for større variasjon i utforming av tjenester og ytelser. Slike spørsmål er blant annet aktualisert for sykehjem: Skal det være egne avdelinger for ulike etniske grupper (se for eksempel Halvorsen 1999: 236)? Skal pakistanske kvinner måtte finne seg i å bli stelt av norske mannlige sykepleiere? En viktig utfordring i denne forskningen er å skille *kultur* fra *struktur*, slik Guri Larsen understreker i en artikkel om unge innvandrere og kriminalitet (Larsen 2000).

I møtet med det flerkulturelle Norge aktualiseres også *kjønns-*
perspektivet i profesjonsforskning. Kjønn blir relevant - om mulig - i enda større grad enn før, både i den direkte relasjonen mellom profesjonsutøver og bruker, men også med hensyn til utforming av tjenestetilbud i lys andre familiesystemer og autoritetsstrukturer.

En annen tilnærming til spørsmålet om betydningen av endrete rammebetingelser for profesjonsutøving innenfor sosialt arbeid representerer en gruppe britiske forskere, som i boka *From Welfare to Wellbeing*, skisserer et scenario for profesjonelt sosialt arbeid og sosial omsorg i 2020 (Kendall & Harker 2002).

På bakgrunn av blant annet demografiske endringer skisseres en mer *aldersbasert* arbeidsdeling mellom profesjonene. Det innebærer redefinering av profesjonelle grenser og til dels etablering av nye yrkesgrupper. For eksempel: en ny profesjon, som kombinerer ungdoms- og lokalsamfunnsarbeid, sosialt arbeid, barne- og ungdomspsykiatri og barnevern, skal smelte sammen til en mer holistisk tjeneste for (barn og) unge mennesker. Så skal en annen være rettet mot godt voksne/middelaldrende og eldre. Den vil omfatte elementer av omsorg/sykepleie, yrkesterapi, sosialt arbeid og hjemmetjenester.

Det er allerede spor i denne retning ved at det arrangeres flere felles kurs i grunnutdanninger etc. I norsk sammenheng ville en slik utvikling innebære at nåværende skiller mellom sosionomer og barnevernpedagoger forsterkes og til dels forflyttes inn i selve sosionomutdanningen. Begge gruppene vil så - fra hver sin kant - nærme seg profesjoner som i dag har sin primære forankring innenfor helsesektoren.

6.5.2. Faktorer av spesiell betydning for praksisfeltet

Når det gjelder endringer *innenfor* praksisfeltet som vil kunne ha betydning for profesjonsutøvelse, og med det for forskningen på feltet, kan diskusjonen knyttes til to begreper, eller to sett av faktorer, som i følge sosiologen Abbott (1988) har hatt særlig betydning for utvikling av profesjoner. Det ene er *organisasjon* og det andre *teknologi*.

Organisatoriske endringer

Organisasjon handler om de rammer og strukturer som profesjonen arbeider innenfor. Etablering av store institusjoner har, ifølge Abbott, hatt vesentlig betydning for profesjonelt arbeid ved at de har vært arenaer for faglig utvikling. Sykehusene har vært det både innenfor psykiatri og i somatisk medisin. Det er vanskelig å forestille seg utviklingen av lege- og sykepleieprofesjonene, slik vi nå kjenner dem, utenfor sykehusets rammer. Bibliotek har vært viktige for å utvikle bibliotekarer. Lærerprofesjonen har langt på vei vært utviklet innenfor et gigantisk skoleprosjekt. Vernepleiere og barnevernpedagoger har også lenge vært knyttet til institusjoner. Men sosionomers arbeidsfelt har i stor grad vært knyttet til sosialkontoret som arena. På hvilke områder er det så vi kan se endringer i de organisatoriske rammene for velferdsprofesjoner generelt og for sosialt arbeid spesielt i dag? Jeg vil framheve følgende:

For det første foregår det fortsatt *avinstitusjonalisering* og *desentralisering*, slik vi har sett det fra slutten av 1980-tallet innenfor omsorgen for mennesker med psykiske utviklingshemninger og i

psykiatrien (Sandvin og Söder 1998, Sandvin mfl 1998, Sundet 2002). Det har gitt både sykepleiere, vernepleiere og barnevernspedagoger til dels nye arenaer for profesjonsutøvelse. De må i større grad utføre sine tjenester innenfor en familie- eller husholdskontekst (en hverdagslivkontekst) framfor i institusjoner.

En liknende utvikling er i gang innenfor kriminalomsorgen ved fangebehandling. Soning i eget hjem ved hjelp av avansert teknologi (se neste punkt) kan utfordre sosialt arbeid i lokalmiljøet, spesielt for dem som arbeider i kriminalomsorgen.

Mange av tiltakene i barnevernet utformes også innenfor familiesfærens rammer. Det gjelder fosterhjem, men også tiltak som formelt defineres som en del av institusjonsomsorgen (Nylehn og Støkken 2003). I forhold til slike familietiltak er de profesjonelles rolle ofte primært knyttet til veiledning. Hva slags implikasjoner dette har for yrkesutøvelse på sikt, og i hvilken grad det innebærer endringer i den profesjonelle yrkesidentitet, er noen spørsmål som kan reises i denne sammenheng.

Et annet stort område, som er knyttet til stikkordet organisatorisk endring, er spørsmål om nye styringsformer - et nytt "konsept" - i det offentlige, såkalt *New Public Management* (NPM)³⁸. Det er mange forskjellige aspekt ved dette fenomenet som reiser viktige problemstillinger for forskning. Jeg skal nevne noen.

³⁸ Se for eksempel Christensen og Lægroid (2002).

Nye roller for brukere er én side ved dette. Begreper som "pasienter" og spesielt "klienter" er byttet ut med "brukere" eller "kunder". Brukermedvirkning og brukersuverenitet står på dagsorden. Spørsmålet om brukermedvirkning er tatt opp i prosjekter innenfor KUPP-programmet.³⁹ Utgangspunktet er da i større grad en demokrati- og medvirkningstradisjon, men på dette feltet er det åpenbart behov for studier av "brukermedvirkning" og av relasjonen bruker-profesjonell innenfor forskjellige kontekster. Hvordan håndteres dette for eksempel på sosialkontor i forhold til i en barneverninstitusjon? Spørsmålet om komparasjon mellom yrkesgrupper og mellom arenaer for profesjonsutøvelse aktualiseres. Både et kjønnsperspektiv og et perspektiv som tar hensyn til etnisk mangfold blir sentralt her.

Et annet sentralt aspekt ved NPM er innføring av nye *finansierings-systemer*. Det på sin side innebærer nye former for dokumentasjon, krav til resultatorientering og forholdsvis tydelige indikatorer som kan vise resultater. Forutsetningene for dette varierer mellom profesjoner, noe som blant annet blir dokumentert i boka "Maktens samvittighet", som er et delprosjekt under maktutredningen (Bakken mfl 2002). Boka er en god illustrasjon på hvor ulike muligheter yrkesgruppene har til å avgrense seg i forhold til nye krav. Spesielt vil enkelte omsorgsyrker, slik som sykepleiere, ha problemer i den sammenheng, viser disse forfatterne.

³⁹ Prosjekt nr 5 ved HiO.

Et annet deltema i denne sammenheng er knyttet til spørsmål om *privatisering, utkontraktering* og andre former for samspill med private. I hvilken grad og eventuelt på hvilke måter innebærer andre organisatoriske rammer en annen forståelse av hva som er godt profesjonelt arbeid? I en undersøkelse av samspillet mellom private barneverninstitusjoner og offentlige myndigheter var det stor grad av enighet blant informantene om at en iøynefallende forskjell mellom private og offentlige institusjoner er hva slags arbeidsordninger, dvs turnusordninger, de ansatte har (Støkken og Nylehn 2003). Ved offentlige institusjoner arbeider de ansatte innenfor det lovverket som gjelder for offentlig ansatte, mens personalet på de private institusjonene arbeider mye lengre skift, ofte flere døgn i strekk. En begrunnelse er at dette skaper større stabilitet og kontinuitet i relasjonen mellom ansatte og beboere. Det handler altså om å vektlegge andre aspekt ved "relasjonsarbeid" enn hva det ser ut til å være rom for i de offentlige institusjonene, i hvert fall i de fleste tilfellene. Det spørsmålet som det da er naturlig å stille, er om dette dreier seg om andre måter å definere profesjonelle roller og profesjonelt arbeid på. Hvis det er så, vil det være et eksempel på at organisatoriske rammer gjør noe med den profesjonelle rollen. Det kan forstås som om profesjon og organisasjon "brynes på hverandre", og dette kan være et viktig forskningstema i en tid da stadig flere tjenester blir satt ut til private. Igjen er det et poeng å understreke behovet for komparasjon, altså at det blir stilt spørsmål om i hvilken grad det finner sted en redefinering av innholdet i det profesjonelle arbeidet og i grenseoppgang til andre profesjoner på samme måter

innenfor forskjellige yrkesgrupper. Her er det også åpenbart noen profesjonelle dilemmaer i spenningen mellom en eventuelt forbedret praksis versus hevdvunne interesser for offentlig ansatte.⁴⁰

Nye krav om dokumentasjon og *synliggjøring av resultater* er også på vei inn i sosialt arbeid på sosialkontorene. I prinsippet kan vi se for oss at saksbehandlingen på sosialkontorene blir satt ut til private sosialkonsulenter etter en modell for stykkpris-finansiering, slik dette er blitt innført som finansieringsgrunnlag i sykehussektoren (Lian 2000). Viktige problemstillinger i den sammenheng er hva som skjer med det profesjonelle arbeidet når det skal spesifiseres, enten for å tilfredsstille krav fra interne markeder eller for å kunne utarbeide kontrakter når tjenester settes ut til andre aktører. Et tredje krav om resultatorientering er knyttet til evaluering av praksis. Et forskningsfelt som har mye av sin lojalitet knyttet til praksis, står overfor store utfordringer når det gjelder å utvikle et metodeverktøy "innenfra" som kan være et alternativ til evalueringsprogrammer utenfra. De bygger ofte på enkle, kvantitative indikatorer og produksjonsmål og er tilpasset andre virksomheter enn omsorg og behandling.

⁴⁰ Det er i denne sammenheng interessant at justisminister Dørum har foreslått å opprette norske varianter av SOS-barnebyer med følgende begrunnelse: "*Vi må rekruttere voksne som er villig til å bygge relasjoner med de unge. I Norge finnes det sikkert noen hundre personer som vil gjøre det.*" Og videre: "*Konseptet med SOS-barnebyer kan overføres til norske forhold ved at vi rekrutterer voksne som er villige til å bygge opp relasjoner til de unge. Du kan ikke reparere ødelagte relasjoner - som er et problem for mange av de unge kriminelle - med at de voksne springer rundt dem i turnus.*" (Dagbladet 3.10.02)

Et tredje område innenfor temaområdet organisasjon dreier seg om *omorganiseringer mellom forvaltningsområder*. Her er det såkalte "SATS-prosjektet" (Samarbeid mellom arbeidsmarkedsetat, trygdeetat og sosialkontor) et høyst aktuelt eksempel (Stortingsmelding nr 14 (2002-2003). Aksel Hatland har kanskje reist den meste sentrale problemstillingen i tittelen på et foredrag i fjor: "Mot en felles velferdsforvaltning?".⁴¹ Spørsmålet av relevans her er hva slags implikasjoner endringer i forvaltningens grenser mellom de tre nevnte etatene vil ha for brukere og for profesjonsutøvere i feltet. Hva betyr det for den "portvokterrollen" som både sosialarbeidere og andre velferdsprofesjoner har, ifølge Lars Inge Terum (2003).

Teknologiske endringer

Det andre knippet av faktorer som påvirker profesjonelt arbeid, er ifølge Abbott (1988) teknologi og teknologiske endringer. Teknologiske og organisatoriske endringer er selvsagt knyttet nært sammen. Desentralisering og avinstitusjonalisering, som er nevnt foran, må blant annet forstås i lys av endret teknologi. Velferdsyrker er imidlertid i utgangspunktet personellintensive, og det blir ofte framhevet at det er grenser for i hvor stor grad teknologisk utstyr kan erstatte mennesker. Teoretisk sett kan det selvsagt skje i langt større grad enn det vi av mer moralske grunner finner uakseptabelt. I prinsippet kan roboter og overvåkingssystemer erstatte mye personell, og vi ser det allerede i omsorgen for senil demente og i omsorgen for

⁴¹ Innledning på det såkalte trygdeforskningsseminaret på Lillehammer i desember 2002

mennesker med psykiske utviklingshemninger (Lichtwarck m.fl 1997).

Ny informasjonsteknologi brukt som erstatning for personale i omsorgssektoren gir grunnlag for å reise viktige problemstillinger knyttet til spørsmål om omsorg versus økonomisk effektivitet, til spørsmål om kontroll versus omsorg, men også til spørsmål om brukeres autonomi og større kontroll over eget dagligliv og med det større uavhengighet av andre mennesker.

Et annet aspekt ved informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) er dens mer direkte betydning for samhandling mellom profesjonell og bruker. På stadig flere områder ser vi hvordan det etableres forskjellige nett-steder og "onlinetjenester". Slike nettsteder kan fungere som informasjonsarenaer, men også som arenaer for mer personlig rådgivning. Dette handler blant annet om hvorvidt en skal forsøke å møte, kanskje særlig yngre aldersgrupper, med kommunikasjonsformer de er vant til. Spørsmål av relevans her, er blant annet hvorvidt, og i tilfelle på hvilke områder, slik nettkommunikasjon slår inn i fagfeltet sosialt arbeid og hva slags implikasjoner det vil ha for yrkesidentitet og yrkesutøvelse innenfor et felt som tradisjonelt har lagt stor vekt på det direkte møtet ansikt til ansikt med sine brukere.

Et tredje tema knyttet til ny teknologi skal også nevnes. Det dreier seg om arbeidsdeling og autoritetssystemer internt i "profesjonssystemet", spesielt i forholdet mellom spesialister og fotfolket eller "bakkebyråkratene". Innenfor medisin har spesialisttjenestene blitt utfordret av allmennpraktikers og brukeres tilgang på oppdaterte forskningsresultater. Kan vi se liknende utviklingstrekk innenfor

sosialt arbeid, for eksempel i forholdet mellom sosionomer/barnevernspedagoger og psykologer? I så fall, hva slags implikasjoner har det for det profesjonelle arbeidet på forskjellige nivå?

Dette siste punktet henger selvsagt også nært sammen med hva som skjer innenfor utdanningssystemet, og i neste kapitlet skal vi se nærmere på det.

6.5.3. Endringer i utdanningssystemet

Omlegging av høyere utdanning i kjølvannet av flere store utdanningsreformer (*Kompetansereformen og Kvalitetsreformen*⁴²) kan ha forskjellige implikasjoner for profesjonsutøvelse innenfor sosialt arbeid og kan derfor være interessante forskningstemaer. Kvalitetsreformens krav om ny gradstruktur fører antakelig til at det tradisjonelle skillet mellom høyskoler og universiteter er i ferd med å viskes ut. Mens hovedfag tidligere har vært universitetenes hovedansvar, selv om en del hovedfag er etablert i høyskoleregi, tyder mye på at det nå er en betydelig aktivitet og kreativitet i høgskolesektoren for å etablere mastergradsutdanninger ved profesjonsutdanningene, inklusive i sosialt arbeid. Det kan bidra til at forskerrekutteringen i faget spres og styrkes, men det kan også innebære en mer yrkesrettet lengre utdanning. I hvilken grad det innebærer en generell akademisering av faget sosialt arbeid, og hva slags implikasjoner det

⁴² Stortingsmelding nr. 42 (1997-1998) og Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001).

eventuelt får på sikt for yrkesutøvelsen i faget, er et viktig forsknings-tema.

Et annet viktig kjennetegn ved høyere utdanning er en mer stillferdig og mindre eksplisitt reform som finner sted ved at stadig flere studietilbud tilbys som nett-undervisning eller andre former for fjernutdanning eller fleksibel læring (Alexandersen mfl 2001). Det gjelder også sosialt arbeid, både i grunnutdanninger og i planlagte mastergradsutdanninger.⁴³ Et interessant spørsmål i denne forbindelse er om - og tilfelle på hva slags måter - nye utdanningsformer bidrar til å skape slike nye samhandlingsformer mellom profesjonsutøvere og brukere, som ble nevnt i forrige avsnitt.

Et tredje hovedtrekk i dagens situasjon, som henger sammen med det forrige, er dekomponering av utdanninger; det vil si fragmentering og modulisering slik at deler av en utdanning kan selges på et marked. Dette henger sammen med økte krav til livslang læring, i betydningen en stadig oppdatering, men også med kommersialisering av høyere utdanning. Denne dekomponeringen av utdanninger innebærer på sin side at profesjonelle utøvere kan bli stilt overfor stadig mer kompetente brukergrupper, som har organisert seg og kanskje også spesialisert seg på både rettigheter og behandlingsmodeller. I en viss forstand dreier det seg også om en form for demokratisering av utdanning ved å skape større tilgjengelighet. Spørsmålet som kan reises er om dette også innebærer slutten av epoken for de *fordistiske*

⁴³ For eksempel ved Høgskolen i Bodø.

velferdsprofesjonene (Burrows and Loader 1994), basert på likhet og standardisering. I så fall reiser det også viktige problemstillinger med hensyn til hva som blir premissene for utvikling av forskjellige sosialarbeiderutdanninger og hvem som blir de sentrale påvirkningsagentene? Blir det aktører i praksisfeltet eller ved utdanningsinstitusjonene?

6.6. Avrunding

Jeg har i dette notatet i liten grad knyttet an til den faglige diskusjonen som dreier seg om hva slags kunnskapsformer som råder - eller bør råde - i faget sosialt arbeid, slik den for eksempel er formulert av Bjørg Fossetøl (1997) og kommentert av Stjernø (1999). I fagets litteratur er dette rimeligvis et viktig tema. Andre kan imidlertid behandle slike problemstillinger med mer innsikt enn jeg kan.

Jeg aner likevel en slags dobbelthet i forhold til dette punktet. Mye oppmerksomhet om interne fag- og kunnskapsdebatter kan bli et paradoks i fag som vektlegger praksisnærhet og handlingskompetanse. I verste fall kan det bli en avsporing i en situasjon som - etter min vurdering - krever skjerpet analytisk årvåkenhet i forhold til prosesser både innenfor praksisfeltet, i utdanningssystemet og i et bredere sosialfaglig felt. Det betyr ikke at "interne" grunnlagsdebatter blir mindre aktuelle, heller tvert imot. De fremtrer i nye kontekster, og det er en utfordring for faget å gripe dem, og det er en forutsetning, etter

min vurdering, for å kunne fremme forskning for økt handlingskompetanse.

Referanser

- Alexandersen J. mfl (red) (2001): Nettbart læring i høgre utdanning. Noen norske erfaringer. Tromsø: SOFF-rapport nr. 1/2001.
- Bakken R. mfl (red) (2002): Maktens samvittighet. Om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burrows R. & B. Loader (1994): Towards a Post-Fordist Welfare State? London & New York: Routledge.
- Bø, B. Puntervold (red) (1999): Utfordringer for sosialarbeiderrollen sett med forskerblikk, HiO-rapport 1999 nr 4.
- Christensen, T. & P. Læg Reid (2002): Reformer og lederskap: omstilling i den utøvende makt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossestøl, B. (1997): Profesjonell handling i sosialt arbeid. Hovedfagsoppgave.
- Halvorsen, K. (1999): Sosialpolitikken i komparativt og globalt perspektiv. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Lian, O. (2000): "Reformpolitikk og organisasjonskultur - et eksempel fra sykehussektoren" i Tidsskrift for Velferdsforskning nr 3 2000.
- Lichtwarck W., Lyngstad, R. og A.M. Støkken (1997) (red) : Kommunen som velferdsyter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kautto, M. et.al. (ed) (1999): Nordic Social Policy Changing welfare states. London: Routledge.
- Kautto, M. et.al (ed.) (2001): Nordic Welfare States in the European Context. London: Routledge.
- Kendall, Liz and Lisa Harker (ed) (2002): From Welfare to Wellbeing. London: The Institute for Public Policy Research.

- Larsen, Guri (2000): "Er Svarte gutter en trussel?" i Vardøger, volum 25.
- Marthinsen, E. (2001): "ISA 25" i Tronvoll & Marthinsen (red) (2001): Sosialt arbeid - Refleksjoner og nyere forskning, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nygren, L. et.al (1997): "New policies, new worlds - the service concept in Scandinavian social policy", i Sipilä, J. (red) Social Care Services: The Key to the Scandinavian Welfare Model. Aldershot: Avebury.
- Oltedal, S. (2001): "Mulegheiter og begrensingar for profesjonalisering av sosialt arbeid" i Tronvoll & Marthinsen (red) (2001): Sosialt arbeid - Refleksjoner og nyere forskning, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sandvin, J. mfl (1998): Normaliseringsarbeid og ambivalens. Bofellesskap som omsorgsarena. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvin, J. og M. Söder: "Fullt og helt eller stykkevis og delt? En sammenlikning av HVPU-reformen og nedbyggingen av institusjonsplasser i psykiatrien". Tidsskrift for Velferdsforskning nr 1 1998.
- Stjernø, S. (1999): "20 års forskning på sosialarbeiderrollen, hva nå?" i Bø, B. Puntervold (red) Utfordringer for sosialarbeiderrollen sett med forskerblick, HiO-rapport 1999 nr 4.
- Stortingsmelding nr. 42 (1997-1998): Kompetansereformen
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001): Gjør din plikt - Krev din rett.
- Stortingsmelding nr. 14 (2002-2002): Samordning av Aetat, trygdeetat og sosialtjenester.
- Støkken, A.M. og B. Nylehn (2003): Et velferdsmarked i vekst. Privat barnevern i det offentlige. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sundet, M. (2002): "Utviklingshemning og profesjonsutvikling. Noen spørsmål knyttet til omsorgen for utviklingshemmete", Tidsskrift for Velferdsforskning nr 4 2002.
- Terum, L.I. (2003): Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten. Oslo: Kommuneforlaget.
- Tronvoll & Marthinsen (red) (2001): Sosialt arbeid - Refleksjoner og nyere forskning, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tøssebro, J. (2001): "Metarefleksjoner omkring sosialt arbeid" i Tronvoll & Marthinsen (red) (2001): Sosialt arbeid - Refleksjoner og nyere forskning, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

KUPP-programmets prosjekter med fokus på sosialt arbeid

Prosjekt 1:	<i>Profesjonell identitet mellom tradisjon og fornying</i>
Tema/problemstilling	Hvordan blir profesjonell identitet konstruert i noen av velferdsstatens yrker
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Volda i samarbeid med HiO/ Kåre Heggen
Fokus	Konstruksjon av profesjonell identitet gjennom utdanning, rammefaktorer og yrkesutøvelse. Delprosjekt A gjelder sosialarbeiderutdanningene.
Komparasjon	Ja, mellom institusjoner og profesjoner.
Metodisk tilnærming	Kvantitativ gjennom StudData ved HiO (prosjekt 9) og kvalitativ delundersøkelse.
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 2:	<i>Informasjonsarbeid i sosialsektoren</i>
Tema/problemstilling	Hvordan kan en gjennom profesjonsutdanningene bidra til at ansatte i sosialsektoren ivaretar sitt informasjonsansvar på en måte som i størst mulig grad sikrer borgernes demokratiske rettigheter til velferdsgoder og informasjon?
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Bodø/ Johans Sandvin
Fokus	Forholdet mellom utdanning og samfunn
Komparasjon	Nei
Metodisk tilnærming	Intervju og studie av skriftlige kilder
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 3:	<i>Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet</i>
Tema/problemstilling	Profesjonsutøveres forståelsesgrunnlag og handlingskompetanse slik det kommer til uttrykk gjennom refleksjon og fortellinger.
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Tromsø/Barnevernets utviklingssenter/ Jens-Ivar Nergård
Fokus	Erfaringskunnskap/handlingskompetanse i barnevern
Komparasjon	Neppe
Metodisk tilnærming	Bearbeiding av refleksjonsgrupper i kunnskapsverksted.
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 4:	<i>Tverrfaglig samarbeid og profesjonsutøvelse. En studie av tverrfaglig samarbeid med utgangspunkt i barnevern</i>
Tema/problemstilling	Tverrfaglig samarbeid i barneverntjenesten, overfor ungdom med atferdsvansker – betydning for profesjonsutøvelse.
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Stavanger/Frode Thuen
Fokus	Barnevern, samarbeid mellom etater og profesjoner
Komparasjon	Nei
Metodisk tilnærming	Kvalitative –intervju, observasjon og dokumentanalyse
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 5:	<i>Brukermedvirkning og profesjonell praksis i barne- og ungdomsvernet</i>
Tema/problemstilling	Idealer og realiteter når det gjelder brukermedvirkning på flere nivå
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Oslo/Sissel Seim
Fokus	Brukermedvirkning, i barne- og ungdomsvernet
Komparasjon	Ikke så eksplisitt i selve prosjektbeskrivelsen, men del av et internasjonalt prosjekt
Metodisk tilnærming	Kvantitativ og kvalitativ
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 6:	<i>Legitimering av profesjonelt sosialt arbeid i et komparativt perspektiv</i>
Tema/problemstilling	Går fram av overstående
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Bodø/ Rolv Lyngstad
Fokus	Faget sosialt arbeid innenfor forskjellige sosialpolitiske og utdanningspolitiske kontekster.
Komparasjon	Ja, samarbeidspartnere i USA, Canada, Australia og Russland.
Metodisk tilnærming	Intervju med forskjellige grupper av sosialarbeider, tematiserte samtaleintervju med sosialarbeidere og klienter, dokumentstudier
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 7:	<i>I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav - en studie av sosiale konstruksjoner av profesjonelt handlingsgrunnlag</i>
Tema/problemstilling	Om profesjonsutdanningene innenfor helse- og sosialfeltet er i utakt med nye krav i praksisfeltet.
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Lillehammer/ Per Nygren
Fokus	Forholdet mellom utdanning og nye krav til praksis i arbeid med barn og unge.
Komparasjon	Ja
Metodisk tilnærming	Kvalitative og kvantitative analyser, også bruk av en database fra Dobbeltklient-prosjektet
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 8:	<i>Konfliktdimensjonen i sosialt arbeid som fag og som yrke</i>
Tema/problemstilling	Å studere på hvordan temaet konflikt håndteres i sosionomutdanningen og hvordan studentene ser på dette etter en periode i praksis.
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Agder/ Pål Repstad.,
Fokus	Konflikthåndtering i utdanning og yrke
Komparasjon	Ikke i første omgang.
Metodisk tilnærming	Analyser av studentoppgaver og intervjuer
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

Prosjekt 9:	<i>StudData - Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse</i>
Tema/problemstilling	Oppbygging av en database for å få økt kunnskap om sosialisering til yrke både gjennom utdanning og i arbeidslivet etterpå. Prosjektet oppfatter også oppbygging av et nettverk.
Institusjon/prosjektleder	Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier/ Lars Inge Terum
Fokus	Prosessen fra rekruttering til yrket, gjennom utdanning og til yrkesaktivitet.
Komparasjon	Ja, ved at flere yrkesgrupper og flere utdanningsinstitusjoner er involvert.
Metodisk tilnærming	Panelstudier
Kjønnsperspektiv	Ikke i utgangspunktet

7. Profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse - oppslag til videre forskning

Professor Lars Inge Terum, førsteamanuensis Finn Daniel Raaen og førsteamanuensis Anders Havnes, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

7.1. Innledning

KUPP-programmet har hatt som mål å stimulere til forskningsbasert kunnskap knyttet til profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolenes så vel som knyttet til profesjonsutøvelse. Innsatsen har særlig vært rettet mot lærere, helse- og sosialarbeidere og mot fag- og yrkesdidaktisk forskning. Ved videre satsing bør det empiriske feltet gjøres bredere, samtidig bør innretningen fokuseres klarere. Dette notatet avgrenses til en drøfting av forholdet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse.

KUPP's programplan tar for seg kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse og beskriver sentrale områder for forskning som faller innenfor disse felter. At forholdet mellom utdanning og profesjonsutøvelse står sentralt, kan forstås i lys av de endringene som har skjedd på området de siste 30 – 40 årene. Opplæring som tidligere ble ivaretatt i yrkeslivet har i økende grad blitt formalisert og lagt til egne utdanningsinstitusjoner. Den formelle

profesjonskvalifiseringen har dermed i sterkere grad blitt adskilt fra profesjonsutøvelsen. Med dette har kvalifiseringen også fått et mer teoretisk og allment fundament. Dette gjelder på alle utdanningsnivåer.

Den sterke utbyggingen av nye utdanningsinstitusjoner impliserer imidlertid ikke nødvendigvis at all kvalifisering nå er knyttet til utdanningsinstitusjoner og at den enkelte arbeidsplass har utspilt sin rolle i profesjonskvalifiseringen. Arbeidsplasser kan fortsatt spille en betydelig rolle i yrkeskvalifiseringen, både formelt gjennom internopplæring og uformelt gjennom de daglige arbeidsprosesser. Hvilken rolle den spiller, og hvordan den eventuelt samspiller med utdanningsinstitusjonene, er derimot et mer åpent spørsmål. I framtidig forskning vil det derfor være viktig også å fokusere på den kvalifisering som skjer i yrket og *gjennom* profesjonsutøvelsen, og hvordan den virker *tilbake* på utdanningens kvalifisering.

Mer dekkende enn å operere med et skille mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse, mener vi det er å tale om forholdet mellom *profesjonskvalifisering* og *profesjonsutøvelse*. Poenget er da at profesjonskvalifisering kan foregå på flere og ulike arenaer innen utdanning og arbeidsliv og at forskningen i større grad må få grep om hvordan profesjonsutøvelsen påvirkes av det formelle og uformelle samspillet mellom kvalifiseringsprosesser på disse ulike arenaene.

Et annet forhold er at profesjonskvalifisering skjer under ulike sosiale betingelser. På den ene siden har vi vertikale sosiale relasjoner, der noen er definert som leder, mester, lærer, instruktør eller for eksempel

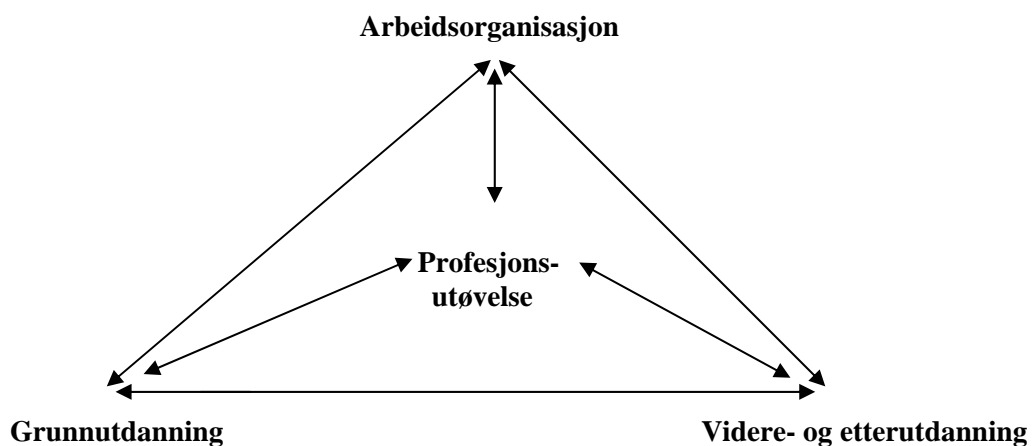
coach/veileder. På den andre siden har vi mer horisontale sosiale relasjoner, som kjennetegnes av at arbeidsdeling, samarbeid og koordinering av oppgaver mellom personer tar utgangspunktet i at aktørene er jevnbyrdige i den sosiale relasjonen. Teamorganisering og tverrfaglig samarbeid i yrkesfeltet og gruppeorganisert undervisning er eksempler på slike mer horisontale samhandlingsstrukturer. Slike ulike sosiale betingelser kan virke hver for seg, vekselvis eller samtidig i profesjonsutøvelse og profesjonsutdanning. I begge tilfellene vil det oppstå en asymmetri som er en forutsetning for at læring kan skje. Også team, tverrfaglig samarbeid og kollaborativt organisert læring forutsetter spredning i erfaring, kompetanse og oppgaver som grunnlag for konstruktiv problemløsning og læring.

7.2. Profesjonskvalifisering

Det allmenne siktemålet med profesjonskvalifisering må være å bidra til å bedre profesjonsutøvelsen. Samtidig vil det kunne være uenighet om både hva som er god profesjonsutøvelse og hvordan profesjonskvalifiseringen bør legges opp. Det er også verdt å understreke at profesjonsutøvelsen kan påvirkes av læringsprosesser som kan ha andre formål enn primært å bedre kvaliteten på profesjonsutøvelsen, som for eksempel å sikre større effektivitet og bedre ressursutnyttelse.

Modellen nedenfor angir tre sentrale kvalifiseringsarenaer som påvirker profesjonsutøvelsen: grunnutdanningen, arbeidsorganisasjonen og videre- og etterutdanningene. *Et hovedsynspunkt i notatet er at den framtidige forskningen i sterkere grad også må*

tematisere arbeidsplassens rolle som arena for profesjonskvalifisering. Det gjelder så vel den mer formaliserte internopplæringen som den ikke-formaliserte læringen som skjer i forbindelse med det daglige arbeidet. Videre er det et poeng at forskningen i større grad må få grep om samspillet mellom disse tre kvalifiseringsarenaene og deres betydning for profesjonsutøvelsen.



Modellens midtpunkt er *profesjonsutøvelsen* som er den borgerne vil møte innenfor ulike samfunnsområder. Det handler om ytelser av tjenester og fordeling av knappe goder.

Profesjonsutøvelse innebærer som regel at fagkunnskap anvendes i en personorientert virksomhet, styrt av bestemte normer og verdier. "Logikken" i denne virksomheten, og hva det vil si å være en "god" praktiker eller "ekspert", har i lang tid vært gjenstand for omfattende diskusjoner innenfor profesjonene. Den tradisjonelle forestillingen om at "god" praksis er en som sterkt relaterer seg til vitenskapelig kunnskap og allmenne regler, er blitt imøtegått av dem som vil betone

”praksiskunnskap” og situasjonsrelatert ”dømmekraft”. Disse perspektivene er igjen blitt konfrontert med krav om ”evidensbasert” praksis, og med rettsstatlige prinsipper om forutsigbarhet og likebehandling.

Dette viser hvordan profesjonsutøvelse er innvevd i spenningene mellom det generelle og det særskilte, mellom distanse og nærhet, mellom en objektiviserende tilskuerrolle og en medlevende deltakerrolle. Dette aktualiserer behovet for nærmere å undersøke de program og virkemidler som tas i bruk gjennom utdanning og arbeid for å bedre profesjonsutøvelsen.

Profesjonskvalifisering foregår på ulike arenaer, både i utdanninger og på arbeidsplasser. Ulike kvalifiseringsarenaer vil kunne ha ulike forestillinger om hvilken type kunnskap som bør stå sentralt. Mens arbeidsplassene kan vektlegge ”praksiskunnskap”, og mer instrumentell kunnskap, kan utdanningsinstitusjonene vektlegge mer teoretisk og generell kunnskap. I dette kan de ligge en spenning ikke bare mellom ulike kunnskapsformer, men også mellom ulike kvalifiseringsarenaer i synet på hva som skal til for å bedre profesjonsutøvelsen.

Studier av profesjonskvalifisering og læring forgår innen ulike fagdisipliner og ut fra ulike perspektiv. Utgangspunktet kan i større eller mindre grad være en av kvalifiseringsarenaene. Utdannings-sosiologien har særlig vært opptatt av utdanningenes samfunns-messige oppgave, de skal sikre at det utdannes mange nok, at de som utdannes har de nødvendige kvalifikasjoner og at utdanningene er

kostnadseffektive. Ut fra dette blir det viktig å studere bl.a. rekrutteringen til utdanningene, studieutbytte og studiefrafall. Pedagogikken og psykologien har tradisjonelt mer hatt fokus på selve læringen. Det har betydd å undersøke organiseringen av undervisningen og lærerens rolle i læringsprosessen. Noen har særlig rettet oppmerksomheten om faglige og pedagogiske sider ved utdanningen, mens andre har vært mer opptatt av hvordan ulike utdanningsmodeller og former for undervisning kan bidra til å utvikle kvalifikasjoner som kan sikre god profesjonsutøvelse. Nyere læringsforskning vektlegger at den lærende selv er aktør i læreprosessen – uavhengig av om kvalifiseringen skjer i utdanningen eller på arbeidsplassen.

Fremtidige studier av profesjonskvalifisering bør ta opp spørsmål som for eksempel hva slags rolle ulike kvalifiseringsinstitusjoner faktisk spiller for ulike profesjoner. Også mer normative spørsmål kan være aktuelle, som for eksempel hvilken rolle utdanningsinstitusjonene og arbeidsplassene bør spille i kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse. Et sentralt mål for den fremtidige forskningen innen profesjonskvalifisering må derfor være å utvikle mer kunnskap og refleksjon om:

- hvilken relativ plass/rolle grunnutdanning, videre- og etterutdanning og den formaliserte og ikke-formaliserte læringen i arbeidslivet spiller i profesjonskvalifiseringen – og hvordan disse arenaene samspiller, utfyller og motvirker hverandre.

- hvilke kunnskaper og ferdigheter god profesjonsutøvelse fordrer, og innenfor hvilke kvalifiseringsarenaer kvalifiseringen best vil kunne ivaretas.

Den fremtidige forskningen bør i betydelig grad være opptatt av samspillet mellom kvalifisering i utdanning og arbeidsliv. Samtidig kan det være fruktbart å studere læring og profesjonskvalifiseringen i utdanning eller arbeidsorganisasjon som særegne fenomen. På den måten kan en forankre fremtidige studier i tidligere forskning og samtidig legge grunnlaget for å overskride den. I lys av dette vil vi i det følgende kort utdype nærmere noen viktige problemstillinger under tre ulike overskrifter:

- A. Profesjonskvalifisering i relasjonen mellom utdannings- og arbeidsorganisasjonen.
- B. Profesjonskvalifisering i arbeidsorganisasjonen
- C. Profesjonskvalifisering i utdanning

7.3. A. Profesjonskvalifisering i relasjonen mellom utdanning og arbeidsorganisasjonen

Utviklingen av nye relasjoner mellom utdanning og praksisfeltet er et aktuelt forskningstema som setter søkelyset ikke bare mot studentenes læring, men også læring og utvikling på arbeidsplassen. Det har de senere årene vært en satsing på forsknings- og utviklingsarbeid knyttet mot profesjonskvalifisering og relasjonen mellom utdanning og

arbeid. COST Action A11-prosjektet satte spesielt søkelyset på ”Transferability, flexibility and mobility as targets of vocational education and training” (Achtenhagen og Thång, 2002). Her jobbet en arbeidsgruppe spesielt med nye perspektiver på forholdet mellom utdanning og arbeid (Tuomi-Gröhn og Engeström, 2003). Et utgangspunkt for denne forskningen er at profesjonskvalifisering foregår både innen spesifikt tilrettelagte opplæringssituasjoner (for eksempel profesjonsutdanning og etter- og videreutdanningstilbud) og som innebygde aspekter ved den daglige yrkesutøvelsen. Den skjer som en forberedelse til profesjonsutøvelsen og i et perspektiv av livslang læring og utvikling. Forskning om profesjonskvalifisering må sette søkelyset på begge aspektene ved profesjonskvalifisering. Det kan gjøres ved at en studerer profesjonskvalifisering i utdanningskonteksten og i yrkeskonteksten som særegne arenaer for læring og utvikling. En samlet satsing på forskning om profesjonskvalifisering bør også inkludere samspillet mellom yrkeskontekst og utdanningskontekst. Ikke bare fordi utdanningenes oppgave er å ”levere” kompetente yrkesutøvere til yrkesfeltet, men også fordi yrkesfeltets krav og forventninger er et sentralt grunnlag for utviklingen av studiene. Relasjonen mellom utdanningskontekst og yrkeskontekst blir et vesentlig forskningstema.

Forskning om utdanning er tradisjonelt sterkt forankret i en didaktisk-pedagogisk tilnærming til læring, der en særlig retter søkelyset mot undervisningen, lærerplanen, lærerens tolkning og realisering av planene. Tema er særlig hvordan innhold og gjennomføring av studietilbudene kan organiseres for å oppnå en ønsket læring med

tanke på fremtidig profesjonsutøvelse. Med sine solide faglige røtter vil forskning som tar et slikt utgangspunkt kunne belyse viktige sider ved profesjonskvalifisering i utdanningskonteksten. Her er det særlig ulike modeller for utdanning, organisering av innhold, tilrettelegging av undervisning og lærerens strukturering av studentenes læring som kommer i fokus.

Et annet utgangspunkt er læringsforskningen, der søkelyset rettes mer mot den lærende som aktør i situasjonen – det være seg utdanningskonteksten eller yrkeskonteksten. I læringsforskningen er den didaktisk tilrettelagte utdanningssituasjonen bare en av flere kontekster for analyse av kvalifisering. Studien av læring tar utgangspunkt mer i den lærende og den aktiviteten som han eller hun inngår i – enten med intensjonen å lære eller læring som et ikke-intendert resultat. Noen vil endog hevde at selv om didaktiske opplærings-situasjoner er designet med læring som hensikt, skjer læring mer effektivt i uformelle situasjoner der læring gjerne er en utilsiktet bivirkning.

Spenningsene i læringsforskningen står for tiden mellom et individuelt kognitivt perspektiv og et sosialt-kontekstuellet perspektiv. I det kognitive perspektivet framstår læring som en individuell prosess som har endring av kognitive strukturer som resultat. Det sosialt-kontekstuelle perspektiv ser på læring mer som en sosialiseringssprosess der personene gradvis sosialiseres til en mer fullstendig eller selvstendig deltakelse i ulik sosial praksis. I et slikt sosial-kontekstuellet perspektiv utvides fokus fra individet til den sosiale enheten som

personen inngår i. Enheten for analyse er sosiale systemer og aktørenes deltakelse i sosial praksis. Historisk sett har den sosiale tilnærmingen til læring i betydelig grad utfordret den dominerende kognitive posisjonen i løpet av 1990-årene, selv om det også er tendenser til tilnærming mellom posisjonene. Posisjonene framstår likevel som distinkt forskjellige.

7.3.1. Profesjonskvalifisering med vekt på kognitiv endring

I det kognitive perspektivet består læring i hovedsak av en treleddet prosess: innlæring (enkoding), bevaring (retention) og gjenhenting (retrieval). De tre fasene er integrert i en samlet læreprosess og kan ikke forstås uavhengig av hverandre (Helstrup, 1996, Helstrup og Kaufmann, 2002). Menneskets læring er ut fra denne posisjonen forståelsesbasert og nært knyttet til hukommelse/glemsel. Samtidig finner vi en sterk vektlegging av skillet mellom deklarativ og prosedural kunnskap – kunnskap og ferdigheter. Den kognitive posisjonen legger altså vekt på de mentale forutsetningene for tolkning av situasjoner, tenkning og problemløsning. Læring ses på som en aktiv prosess der kunnskap rekonstrueres og reorganiseres gjennom den lærendes aktive tilnærming til problemet, feltet eller stoffet. Derfor er ikke læreren en som kan ”gi” eller ”overføre” kunnskap til studentene. Tilsvarende kan ikke kunnskap på arbeidsplassen ”overføres”. Man må selv tilegne seg kunnskap gjennom egen aktivitet. Indre motivasjon er derfor avgjørende for læring. Kompetanseutvikling er grunnleggende sett meningsdannelse. I den kognitive posisjonen framstår overføring (transfer) som et avgjørende og kritiske fenomen.

Poenget er hvordan det som er lært i én situasjon kommer ut som kompetanse i en annen situasjon. Forutsetningene for gjenhenting (retrieval) av kunnskap i framtidige situasjoner bygges inn i innlærings- og langringsprosessen og blir en integrert del av læringen.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- I hvilken grad erfarer nyutdannede profesjonsutøvere at grunnutdanningen har styrket deres profesjonelle handlingskompetanse?
- I hvilken grad forgår profesjonskvalifiseringen i grunnutdanningene på en måte som også bidrar til at faglig selvfornying oppfattes som en viktig del av profesjonsutøvelsen?
- Hvordan samspiller teori- og praksisundervisning til å utvikle kommende profesjonsutøveres evne til kritisk refleksjon i sin yrkespraksis.

7.3.2. Kontekstuelle betingelser for endring.

En grunnleggende forutsetning i den sosial-kontekstuelle tilnærmingen til læring er at mennesket er et "vi" før det er et "jeg" (Mead 1934). Det er fellesskapet som gir jeg'et selvet som enhet. Våre handlinger er sosialt forankret først, deretter individuelt forankret. Det grunnleggende problemet er derfor ikke individuelle forutsetninger eller mentale prosesser, men intersubjektivitet og kommunikasjon. Læring er å forstå som endring av sosial praksis (Lave og Wenger, 1991). Kunnskap om læring må derfor særlig angå kommunikasjon og samhandling generelt og den kontekstuelle forankrede sosiale praksisen

spesielt. Forskning om læring som sosial praksis har tatt flere former. Generelt har det blitt lagt vekt på læring som et aspekt ved yrkes-/profesjonsutøvelse. Slik sett bindes det tråder til den tradisjonelle mester-lærling relasjonen som har kjennetegner mange håndverksyrker, så vel som akademisk kvalifisering (Nielsen og Kvale, 1999). Utgangspunktet er at læring/kvalifisering ikke kan forstås uten kunnskap om den konteksten de handler innenfor. Enheten for analyse blir dermed ikke den enkelte personen, men personen som handlende i kontekst (Engeström, 1987). I tillegg legges det vekt på relasjonen mellom ulike handlings- eller virksomhetskontekster. Dette impliserer at studentenes læring i profesjonsutdanningene må forstås like mye ut fra en analyse av relasjonen mellom utdannings- og yrkeskonteksten, som ut fra en analyse av den særegne utdanningen. Det sentrale blir å begrepsfeste relasjonen mellom person og sosial-materiell sammenheng, samt relasjonen mellom ulike handlingskontekster.

- I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:
- I hvilken grad representerer profesjonsutdanningene og arbeidsorganisasjonene særdeles forskjellige kontekster for profesjonskvalifisering, og hvordan kan eventuelt uheldige spenninger/motsetninger reduseres?
- Har ulike måter å organisere praksiskomponenten i profesjonsutdanningene konsekvenser for læring (for eksempel for studenter og yrkesutøvere)?

7.4. B. Profesjonskvalifisering i arbeidsorganisasjonen

De senere årene har det mer spesifikt også vært en økende interesse for den kvalifisering som skjer på arbeidsplassene. En sentral oppgave for EU senteret *Cedefop* har bl.a. vært å synliggjøre den læring som foregår på arbeidsplassene.⁴⁴ Her argumenteres det for at arbeidsplassen er en sentral læringsarena – ikke bare for de med lav eller ingen utdanning i utgangspunktet, men også for de som har høyere utdanning (van Rens 2001). Det siktes da til både formalisert og ikke-formalisert opplæring gjennom arbeid.

Studier av kvalifisering gjennom arbeidet foregår ut fra ulike formål og perspektiv. På den ene siden rettes oppmerksomheten mot å vise den læring som faktisk foregår i arbeidslivet og hvordan arbeidsorganisasjoner kan sikre læring og utvikling blant sine ansatte – et lærende arbeidsliv. Ulike typer arbeid blir gradert ut fra dets læringsintensivitet, og betingelser som fremmer læring i arbeidet blir identifisert (Skule 2001). På den annen side rettes oppmerksomheten også mot hvordan den kvalifisering som skjer på arbeidsplassen samspiller med utdanningskvalifiseringen og legger føringer på profesjonsutøvelsen. Oppmerksomheten kan her enten rettes mot forholdet mellom formalisert opplæring gjennom utdanning og arbeidsliv, eller mot forholdet mellom formalisert og ikke-formalisert

kvalifisering – og da uavhengig av om det skjer gjennom utdanningsinstitusjoner eller arbeidsorganisasjoner. Utgangspunktet må være at formalisert kvalifisering vil som regel alltid også omfatte større eller mindre innslag av ikke-formaliserte læringsprosesser.

7.4.1. Formalisert opplæring gjennom arbeid

Profesjonskvalifisering som opplæring gjennom arbeid har lange tradisjoner, særlig knyttet opp mot yrkesutdanning for håndverk og industri. Relasjonen mellom det praktiske arbeidsliv og yrkesskolen har vært kjernepunktet i utviklingen av yrkesutdanning i skole, med yrkesfaglærerne som arbeidsformenn/mestere mer enn som tradisjonelle lærere (jf. Mjelde 2001: 55). Flere av profesjonene har dessuten formelle, yrkesbaserte opplærings- og spesialistprogrammer som har som formål dyktiggjøre profesjonsutøveren på mer avgrensede områder. Poenget med disse er å kvalifisere yrkesutøveren på et mer avgrenset felt gjennom praktisk arbeid med veiledning og gjennom tilknyttede teoretiske studier. Dette er kvalifiseringstilbud som regel i tid kommer etter grunnutdanningen og som mer eller mindre også har sitt utspring i arbeidsorganisasjonen. De sosiale betingelsene for slik formell læring gjennom arbeid er vertikale samhandlingsmønstre, der noen kan mer enn andre, og aktiviteten legges opp med en slik asymmetri som utgangspunkt.

⁴⁴ European Centre for the Development of Vocational Training. Også innen forskningsprogrammet "Kompetanse, utdanning og verdiskaping (KUV) i Norges Forskningsråd har dette vært et viktig tema.

En litt annen form for opplæring gjennom arbeid er praksisopplæringen i profesjonsutdanningene. Fra utdanningens ståsted er den sentrert om studentenes læring, men samtidig kan praksisopplæringen også generere viktige læringsprosesser på arbeidsplassene. Selv om de fleste profesjonsutdanninger opererer med ”praksisperioder”, kan omfanget og formen variere. I noen utdanninger utgjør denne formen for kvalifisering en betydelig del av utdanningstiden, i andre utgjør det en mer begrenset del. I noen tilfeller kjennetegnes den av at studenten skal lære sammen med en erfaren profesjonsutøver, i andre tilfeller kan den ha mer karakter av prosjektarbeid, der studentene for eksempel studerer/undersøker sider ved profesjonsutøvelsen. Felles er likevel at kvalifiseringen som regel skjer i form av veiledet opplæring gjennom praktisk arbeid, men der veiledningen i varierende grad kan komme fra lærere i utdanningen eller profesjonsutøvere på arbeidsplassene.

Praksisopplæringen har tradisjonelt vært en første introduksjonen til profesjonell yrkesutøvelse, og representert et slags møtepunkt mellom utdanning og arbeidsfelt. Dette ”møtet” har gitt opphav til ulike typer spenninger som bl.a. har sammenheng med at dette er to ulike handlingskontekster. Det kan således oppstå uenighet både om hvem som skal definere innholdet i praksisperioden – utdanningen eller arbeidsorganisasjonen – og om hva slags type kunnskap som bør være sentral (Askjem 1980, Heggen 1995). Utdanningene tenderer til å være opptatt av kunnskap av typen "knowing that" mens yrkesfeltet oftere etterspør kompetanse av typen "knowing how" (Ryle 1949). Samtidig kan dette spenningsforholdet forsterkes av at "knowing how"

forstås forskjellig i utdanning- og yrkeskontekst. Dette kommer til uttrykk i form av ulike oppfatninger om hva som er riktig handling eller god profesjonsutøvelse. Det vil derfor være viktig å studere nærmere på hvilken måte "praksisopplæringen" avdekker spenninger i forholdet mellom profesjonsutdanning og yrkesfelt, og i hvilken grad det fungerer som et felles anliggende.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hvorfor utvikles det for visse profesjoner formelle, yrkesbaserte opplærings- og spesialistprogrammer, mens det for andre er mindre vanlig?
- Hvorfor tillegges praksisopplæringen forskjellig vekt i profesjonsutdanningene, og i hvilken grad organiseres den forskjellig?
- Hvordan opplever profesjonsstudenter og nyutdannede profesjonsutøvere "møtet" mellom utdanning og yrkesfelt.
- Hvordan kan erfaringer fra et yrkesfelt i stadig endring fanges opp og innreflekteres i profesjonsutdanningene?

7.4.2. Ikke-formalisert læring på arbeidsplassen

Oppmerksomheten både nasjonalt og internasjonalt har i økende grad også blitt rettet mot ikke-formalisert læring gjennom arbeidet (Bjørnåvold 2001). Denne formen for læring kan foregå på mange måter. Den kan skje gjennom erfaringsutveksling og veiledning mellom kollegaer, gjennom måten ledelse utøves på eller gjennom arbeidstakers bruk av relevant faglitteratur i forbindelse med arbeidet. Uformell læring på arbeidsplassen vil ofte ha basis i

horisontal sosial organisering og vanligvis ikke være intensjonell. Asymmetrien i slike forhold etableres mer ut fra at de ulike aktørene har ulik kompetanse og/eller ansvar, det er kompetansemessig spredning og arbeidsdeling som ligger til grunn.

Den ikke-formaliserte læringen kan imidlertid også ha grader av intensjonalitet. Aktørene kan for eksempel organisere arbeidsdeling og samarbeid med gjensidig læring som et felles mål, i tillegg til utføringen av arbeidet. Selv om læring ofte er en utilsiktet konsekvens av for eksempel samarbeid med kolleger og oppfølging av leder, kan kollegakontakt eller leders oppfølging av arbeidet struktureres slik at grunnlaget legges for faglig diskusjon og refleksjon over praksis. Læring kan da være en tilleggsdimensjon ved virksomheten, i tillegg til for eksempel den konkrete problemløsningen som arbeidet innebærer. Om det er den utilsiktete læringen som indirekte følge av krav til utførelsen av arbeidet, eller om det er mer systematisk tilrettelagt samarbeid, ledelse og arbeidsdeling som dominerer, må studeres empirisk. Også bruken av faglitteratur kan ta ulike former – den kan stort sett bestå i å lese profesjonens fagtidsskrift eller at en aktivt oppsøker ny forskning og faglitteratur knyttet ens arbeid. Igjen kan dette bidra til så vel økt refleksjon som til mer "mekanisk" bruk av forskningsresultater og perspektiver.

Uansett er det lite kontroversielt å hevde at uformell læring knyttet til både vertikale og mer horisontale samhandlingsrelasjoner er sterkt utbredt. Spørsmålene er: *hvor* utbredt er slik uformell læring og *hvordan* kan og bør den metodisk sett studeres? Utfordringene blir bl.a. å identifisere ulike former for ikke-formalisert kvalifisering,

videre å drøfte på hvilken måte dette samspiller den mer formelle profesjonskvalifiseringen og i hvilken grad den bidrar til å forme profesjonsutøvelsen.

Et mulig inntak til denne type studier kan være skillet Chris Argyris (1977) og Chris Argyris og Donald A. Schön (1978) trekker mellom enkeltkretslæring ("single-loop learning"), dobbelkretslæring ("double-loop learning") og deuterolæring ("deutero learning").

Enkeltkretslæring innebærer at den profesjonelle i arbeidsorganisasjonen arbeider rutinemessig. Når problemer og uregelmessigheter oppdages blir det sentrale å korrigere for feil slik at likevekten kan gjenopprettes. Når profesjonsutøverne evner også å revurdere underliggende verdier, etablerte målsetninger og løsninger, selve handlingsmodellen, er det tale om *dobbelkretslæring*.

Deuterolæring har som forutsetning at den profesjonelle ikke bare er seg bevisst hvilken handlingsmodell en konkret opererer etter i en handlingssekvens og kan revurdere denne. Den profesjonelle må også kunne reflektere over sine egne læringsstrategier og læringsforståelse og hvordan læringsprosessen som sådan kan ivaretas i egen organisasjon.

Begrepene vil kunne få fram vesentlige skillelinjer mellom hvordan forskjellige arbeidsorganisasjoner fungerer som læringsarenaer, og hvor utbredt ulike former for organisasjonslæring er. Omfanget av ulike former for organisasjonslæring vil det igjen være interessant å sammenholde med hva som er de formelle organisatoriske betingelser og beslutningsprosesser. Dette vil ytterligere kunne fortelle hva i en

arbeidsorganisasjon som frambringer virkekraftig profesjonskvalifisering.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hva kjennetegner ulike former for ikke-formalisert læring i arbeidsorganisasjonen, og hvilket omfang har dette?
- Hvilke type organisasjonsformer virker fremmende på ikke-formalisert læring og kompetanseutvikling?
- Hvordan utvikles kompetanse i arbeidsorganisasjonen i et samvirke mellom uformell opplæring, grunnutdanning og etter-/videreutdanning?
- Hvordan dokumenteres kompetansen?

7.5. C. Profesjonskvalifisering i utdanning

Studier av profesjonskvalifisering med utdanningene som utgangspunkt, vil kunne reise ulike tema og være preget av forskjellige perspektiver. De vil kunne rette søkelyset mot studieutbytte og studiefrafall, og undersøke kritiske betingelser for studieeffektivitet, eller studere hvilke kvalifiseringsstrategier og dannelsidealer som mer eller mindre eksplisitt preger ulike profesjonsutdanninger. For det første vil det være viktig å studere sammenhengen mellom institusjonelle og organisatoriske trekk ved profesjonsutdanningene og studieutbytte og studiefrafall. For eksempel, i hvilken grad oppleves den kvalifisering som forgår i utdanningene som relevant i forhold framtidig yrkesutøvelse, og i hvilken grad er det de ”de misfornøyde” som avbryter studiene? For det andre vil det være viktig å studere

nærmere hvilke frihetgrader utdanningene bør ha i utviklingen av profesjonsutdanningene, og hva som skjer i profesjonskvalifiseringen når defineringen av profesjonsutdanningens innhold i sterk grad defineres av utenforstående (statlige myndigheter) i form av detaljerte planer? For det tredje vil det være viktig å studere hvilke dannelsesideal og kvalifiseringsstrategier som er innreflektert i ulike profesjonsutdanningers innhold og struktur, og hvordan dette påvirker profesjonsutøvelse og forståelsen av den profesjonelles arbeidsoppgaver.

7.5.1. Studieutbytte, studiefracfall og kompetansemessig relevans

Profesjonsutdanningene har gjennomgått store forandringer de siste 30–40 årene. Første fase kjennetegnes ved at profesjonskvalifiseringen gradvis ble skilt fra selve yrkesutøvelsen i arbeidsorganisasjonene. Det vokste i økende grad fram egne utdanningsinstitusjoner som etter hvert fikk status som høgskoler. Neste fase, som knytter seg til det siste ti-året, ble disse separate høgskolene samordnet. Antallet høgskoler ble redusert fra 98 til 26 statlige høgskoler. Med dette har de institusjonelle rammevilkårene for profesjonsutdanningene blitt endret og vektleggingen av teoretisk kunnskap og forskning har økt sterkt. I tillegg blir høgere utdanning, som offentlig virksomhet generelt, i økende grad stilt overfor krav om å kunne legitimere sin virksomhet. Dette reiser spørsmål om så vel studieeffektivitet, studieutbytte og studiefracfall, profesjonsutdanningenes egenart og identitet og deres relevans for de oppgaver studentene senere blir stilt overfor som profesjonsutøvere.

Organiseringen av studiene antas å ha en helt sentral betydning for både studiefrafall og studieutbytte. Profesjonsstudiene har tradisjonelt hatt lav grad av studiefrafall, i motsetning til de mer åpne universitetsstudiene (Berg 1997). Endringene som har skjedd i profesjonsutdanningene de senere årene gjør spørsmålene om studieeffektivitet mer aktuelle også her. I forskningen om studiefrafall har det blant annet vært fokusert på den sosiale integrasjonens betydning (Tinto 1987). Det reiser spørsmål om i hvilken grad den sosiale integrasjon ivaretas forskjellig i ulike studieopplegg/profesjonsutdanninger, og om det igjen kan bidra til å forklare variasjoner i studiefrafall. I forskningen om studieutbytte har oppmerksomheten i tillegg vært rettet mot studentenes arbeidsinnsats og involvering i utdanningsaktiviteter og strukturelle trekk ved undervisningen (Astin 1991, Pascarella og Terenzini 1991, Kuh 2001, Prosser, Ramsden, Trigwell og Martin 2003).

Selv om organiseringen av studiene antas å ha en helt sentral betydning i forhold til frafall og studieutbytte, er det imidlertid gjennomført få systematiske studier av dette (Pascarella og Terenzini 1991, van der Hulst og Jansen 2002). Resultatene fra de studier som er gjennomført er ikke entydige, men det er indikasjoner på at trekk ved studieorganisering som for eksempel antall kurs studentene tar parallelt og grad av tematisk integrasjon mellom kursene har betydning for studieprogresjonen (van der Hulst og Jansen 2002). Her kan det imidlertid være forskjeller mellom ulike utdanninger. Et sentralt spørsmål er hvilke forskjeller det er mellom ulike profesjonsutdanninger med hensyn til studieorganisering, kontakt mellom lærere

og studenter og læringsmål og hvilke konsekvenser slike forhold har for studentenes fremdrift og utdanningsutbytte (Smeby 2001, Breen og Lindsay 2002, Neumann, Parry og Becher 2002).

Fra yrkesfeltet har det kommet rapporter om at nyutdannede profesjonelle ikke i tilstrekkelig grad kan sitt "håndverk", om flere profesjonsgrupper som erfarer "praksissjokk" når de som nyutdannede konfronteres med yrkeshverdagens realiteter, om uteksaminerte kandidater som nok kan sies å være dyktige "refleksjonsateleter", men som har utilstrekkelig kompetanse i å stå i konflikter og løse dilemmaer når situasjonene ikke helt passer inn i de teoriene og modellene som er lært i studiene, osv. (jf. Norgesnettrådet 2000, Haug 2000, Sandvik 1997, Bergem 1993, Jordell 1986, Sakslind 1985, Monsen 1970). Det er således utdanningens akademisering og institusjonelle isolasjon fra et yrkesliv som det skal kvalifisere for som kritiseres. Alternativt argumenteres det fra flere hold for en nedtoning av den akademiserte og institusjonaliserte opplæring til fordel for mer arbeidsbasert læring, læring gjennom sosial praksis, situert læring og mesterlæring (jf. Mjelde 2001, Boud & Symes 2000, Harris 1998, Lave & Wenger 1991, Nielsen & Kvale 1999).

Den internasjonale forskningslitteraturen om forholdet mellom utdanning og yrke fokuserer bl.a. på mulighetene til å få seg jobb ("employability") – altså om profesjonsutøverne har de nødvendige kvalifikasjoner i forhold til aktuelle stillinger. Kompetansekravene knyttes til en rekke forhold som spenner fra kunnskap og ferdigheter innenfor et fagfelt, sosial kompetanse og samarbeidsevne, evne til å lære, samt personlig engasjement, pålitelighet og initiativ (Brennan,

Kogan og Teichler 1996, Harvey 2001, Holmes 2001, Little 2001). Det har bl.a. vært fokusert på hvordan utdanning kan legges opp og struktureres og hvordan praksis og deltidsarbeid kan inkluderes i studieplanen for best mulig å fremme denne bredden i kompetanse og ferdigheter (Knight og Yorke 2002, Yorke 2003). Et viktig spørsmål er hvordan teoretisk og praksisbasert kvalifisering vektlegges og organiseres innenfor ulike profesjonsutdanninger og hvilke konsekvenser disse ulike modellene har for profesjonskvalifiseringen.

De institusjonelle endringene i utdanningssystemet, sammen med endringer i arbeidsmarkedet, kan ha bidratt til at forbindelseslinjene mellom utdanning og yrke i noen grad har endret karakter. Der hver profesjon tidligere hadde arbeidsområder knyttet til spesielle yrker og institusjoner, er bildet nå mer sammensatt. Arbeidsgivere utlyser i økende grad stillinger med mulighet for forskjellige profesjonsgrupper. Koblingen mellom utdanning og yrke har med dette blitt mindre entydig, og det hevdes at utdanningsvalg ikke nødvendigvis impliserer livslange karrierer innen bestemte yrker. Frafall fra yrket kan betraktes som et problem innenfor felt der det er knapphet på kvalifisert personell, men den økte fleksibiliteten har også positive sider. Samtidig kan dette bidra til å viske ut egenarten til den enkelte profesjonsgruppe. Det reiser spørsmål om endringene i utdanningsstruktur og arbeidsmarkedet bidrar til å utfordre tradisjonelle profesjongrensener og identiteter knyttet til spesifikke profesjoner, og i hvilken grad er det i tilfellet problem.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hvordan påvirker de nye institusjonelle strukturene rammevilkårene profesjonsutdanningene og hvilke konsekvenser har disse for studieeffektivitet, studieutbytte og studiefrafall?
- Har det utviklet seg et misforhold mellom profesjonsutdanningenes differensiering og organisering og arbeidsmarkedets behov for kompetanse eller er det mer snakk om en økt grad av fleksibilitet?
- I hvilken grad harmonerer kunnskaps- og kompetansekravene som stilles ved utdanningsinstitusjonene med de krav og forventninger som møter profesjonsutøverne i de ulike arbeidsorganisasjonene?
- Hvilke mekanismer virker i formingen av profesjongrensener og profesjonsutøvernes faglige identitet og autonomi?

7.5.2. Statlig styring og institusjonell autonomi i profesjonsutdanningene

Profesjonsutdanningene skal sikre at de nyutdannede kommer ut i yrkeslivet med visse grunnkvalifikasjoner som gjør at de kan mestre de faglige, profesjonelle oppgavene de stilles overfor, og at de får et nødvendig grunnlag å bygge videre på i sin yrkeskarriere. (jf. KUPP-programmet 2001: 17, 18)? I hvilken grad bør dette sikres gjennom statlige planer og hvilken autonomi bør den enkelte institusjon ha i utformingen av utdanningene? Hvordan implementeres statlige ramme- og fagplanerplaner, og i hvilken grad er autonomi og variasjon en trussel mot faglige standarder?

Ramme- og fagplanene for den enkelte høgskoleutdanning er ment som policy-program og styringsmiddel i forhold til undervisningen og opplæringen, og skal bidra til å realisere bestemte utdanningspolitiske og samfunnsmessige mål. Men lar profesjonskvalifisering seg planlegge på denne måten, er den styrbar og lar den seg planmessig bruke til å fremme en bedre profesjonsutøvelse?

Relevansen av nevnte problemstilling lar seg illustrere ved erfaringer fra lærer- og førskolelærerutdanningen. Ramme- og fagplanene for førskole- og lærerstudier har det til felles at de beskriver spesifikke yrkesferdigheter, fagkunnskap og yrkeskontekstuell kunnskap som nødvendige for å kunne utøve sitt profesjonelle håndverk. I så måte er planene klare i sine budskap. En evaluering av kvaliteten på studiene ved fem høgskoler som gir lærerutdanning og førskolelærerutdanning, viser imidlertid at fra aktuelle brukere savnes en langt bedre opplæring fra utdanningenes side i det profesjonelle håndverket - det vil her si det som skal til for å få en klasse til å fungere, å kunne skape et godt læringsmiljø, å kunne vurdere alle elevgrupper i forhold til læreplanens fagmål og mål om tilpasset opplæring. Høgskolene beskrives som for akademiske (Norgesnettrådet 2000, se også Bergem 1993). Ramme- og fagplanene synes på denne måte ikke å virke etter sine hensikter.

Eller kanskje problemstillingen må stilles annerledes. At en ikke kan utforske planers intenderte og ikke-intenderte virkninger bare ved å rette fokus mot studieplanene som sådan. For hva planer gjør og ikke gjør er utelukkende avhengig av hvordan de brukes, som en diskursiv

ramme for å diskutere hva som skjer og bør skje i utdanningen. Kvaliteten på en undervisning vil aldri bare kunne skyldes planer alene, men også forhold slike som læreres evne til å formidle planenes budskap eller de personlige, sosiale og kulturelle forutsetninger studentene møter et studium med. Å fortolke læreres arbeid eller studenters kunnskap som uttrykk for noe nye rammeplaner eller fagplaner har skapt, er derfor høyst problematisk. Med en slik tilnærming vil en i en forskningsstudie kunne komme til å blande sammen korrelasjon med kausalitet. Et mer aktuelt spørsmål å studere synes derfor å være i hvilken grad og på hvilke måter de offisielle studieplanene brukes som en diskursiv ramme for å utvikle kvaliteten på undervisningen.

Det må også kunne reises spørsmål ved om det at ramme- og fagplaner innfris, nødvendigvis er noen garanti for at et studium er vellykket. Forskningen bør derfor heller ikke ha dette som et ubetinget utgangspunkt. Mangt som er vellykket og som skjer innenfor rammene av et studiums planer, trenger ikke være en følge av planenes bestemmelser. Det kan også skyldes konkrete forhold på det enkelte studiested, eller ha med ikke-intenderte forhold å gjøre som først viser seg når den studerende kommer ut i yrket. Plansystemer som har planoppfyllelse som første prioritet, risikerer derfor på en utilstrekkelig måte å utnytte de ressurser som ligger i systemleddenes kompetanse og egenrådighet. En forskning som har planoppfyllelse som viktigste målestokk står derved i fare for å evaluere planer i forhold til noe ingen bør oppnå (jf. Nesje & Hopmann 2002: 19). Å ta høyde for dette fordrer i forskningssammenheng at en også trekker de

som er gjenstand for evaluering (det kan også være yrkesutøverne) inn i en diskusjon om premissene for evalueringen. Dette vil etter vår oppfatning kunne bestyrke dens relevans.

Profesjonsutdanningene ved universitetene har lenge vært gitt betydelig rom for lokal autonomi i utformingen av sine studier, som igjen har skapt hva som er blitt beskrevet som en produktiv ulikhet mellom utdanninger i organiseringen av sine studier. Hvorfor kan ikke en tilsvarende lokal autonomi gjøres gjeldende innenfor høgskole-systemet? Dette synes som en særlig aktuell problemstilling, sett på bakgrunn av at fokus inne profesjonspolitikken i de senere år har dreiet vekk fra å bruke omfangsrike, detaljerte planer som styringsmiddel til i økende grad å gjøre bruk av desentraliserte beslutningssystemer, som gir rom for at plan- og beslutningsprosessene innen høgre utdanning i større grad kan skje i et dynamisk vekselspill mellom sentralt gitte utdanningspolitiske visjoner og lokale løsningsmåter.

Nye overnasjonale ordninger for akkreditering, evaluering og sertifisering er også med på å bryte ned de tidligere så sterke bånd stat, nasjon og kunnskapskvalifisering. Gjennom dette vil kunnskapsmiljøer og nye kunnskapsnettverk kunne få en sterkere betydning i formuleringen av utdanningenes innhold (jf. også Michelsen & Halvorsen 2002). Studentene er med disse endringer også gitt en friere rolle med et mer selvstendig ansvar for egen kunnskapskvalifisering. Når høgskoleutdanningene i større grad frikoples fra sentral styring og undervisningen primært er et ansvar for den enkelte fagperson i

utdanningen, vil dette også muliggjøre prioriteringer fra lærerne som går på tvers av prioriteringene både i de sentrale og lokale fagplanene/læreplanene (jf. Haug 2000, se også Bergem 1993).

Det bør undersøkes hva som i et profesjonskvalifiseringsperspektiv vil kunne vinnes ved økt lokal autonomi og faglig ulikhet mellom likeartede profesjonsstudier, og hva som eventuelt tilsier at det i så måte bør være skillelinjer i sentral styring og lokal autonomi.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hva er statlige rammeplaners rasjonale og hva bestemmer detaljeringsgraden?
- Hvordan påvirker rammeplaner forståelsen av lærerrollen og de konkrete lærings- og undervisningsoppleggene?
- Hva vil kunne vinnes ved økt lokal autonomi og faglig differensiering mellom likeartede profesjonsstudier?

7.5.3. Danningsidealer og kvalifiseringsstrategier

Så vel grunnutdanninger som etter- og videreutdanninger er ikke bare forutsatt å skulle ha dagsaktuell verdi. De er samtidig forventet å skulle tilføre kommende profesjonsutøvere kvalifikasjoner som både kan gi grunnlag for personlig selvfornying og som vil gjøre den enkelte i stand til å bidra til å fornye egen arbeidsorganisasjon. I hvilken grad bidrar de forskjellige former for utdanninger til dette? Hva slags type faglige kunnskaper, ferdigheter og kontekstuell forståelse er nødvendig for at profesjonskvalifiseringen skal kunne

medvirke til at dette skjer? Hvordan må læringen organiseres for at dette skal kunne bli mulig? Det står om hvordan faglige dimensjoner er utviklet som særegne teorier og metoder for undervisning og læring i den enkelte utdanning, og om faglig anvendelse innenfor den enkelte profesjon (jf. også KUPP-programmet 2001: 18). Dette er et problemområde som også er mangelfullt utforsket.

Ulike modellbeskrivelser av læring og profesjonskvalifisering gjennom utdanning vil kunne danne grunnlag for en kartlegging og analyse av slike forhold. I det følgende skal dette eksemplifiseres. Sentrale spørsmål å finne svar på blir: Hva er kriteriene for god profesjonskvalifisering, og i forhold til hva fungerer de i så fall godt eller dårlig? Hva passer hvor og hva har mest vekt?

En mulig kvalifiseringsstrategi er at utdanningen satser på å utvikle, kodifisere og gi studentene så mye kunnskap som mulig - kunnskap om enhver tenkelig type situasjoner de kan antas å støte på - slik at de vil være forberedt for et maksimum av mulige variasjoner i situasjonene innenfor sitt yrkesfelt. Kunnskapsgrunlaget er med et slikt syn å forstå som gitt. Studentene forutsettes mest mulig nøyaktig å skulle ta opp i seg det innhold som er identisk med det som anses som et objektivt kunnskapsgrunnlag for yrket (et objektivistisk perspektiv), eller det kunnskapsinnhold som i yrket over tid har vist så overbevisende kvaliteter at det menes å mane til etterfølgelse (et innhold av ansett "klassisk" verdi).

Historisk kan et slikt *materialt, encyklopedisk danningsideal* føres tilbake til 1700-tallets forestilling om den opplyste samfunnsborger, som var i stand til å tale om og ta kvalifisert stilling til alle relevante samfunnsforhold. Så lenge den omtalte objektivistiske og klassiske kunnskap utgjør et virksomt element i kulturen og samfunnet, vil det også gjennom utdanning være viktig å bli fortrolig med denne.

Samtidig er det mulig å se et slikt perspektiv som utilstrekkelig. Det er ikke lenger mulig for noe enkeltmenneske å besitte en oversikt over sin kulturs kunnskapsgrunnlag, på samme måte som tidligere tiders opplyste samfunnsborgere. Kunnskapen ekspanderer innenfor alle fagfelt og gjør det nærmest umulig selv for en vitenskapsmann å holde oversikt innenfor sitt område. Spørsmålet er da hvordan en faglærer skal kunne gjøre noen relevant eksemplarisk utvelgelse av fagstoff.

Problematisk er det også ved en objektivistisk forståelse at kunnskapsinnholdet antas å ha absolutt gyldighet og verdi. Den vil derved kunne framstå som løsrevet fra sin historiske sammenheng. De pedagogiske utvelgelsesproblemene som knytter seg til et såkalt "klassisk"

kunnskapsinnhold vil på en annen side melde seg straks det ikke lenger er samstemmighet om hva det klassiske er. Et forhold som forsterkes når en i nåtid i profesjonell sammenheng støter på oppgaver som, fordi de er helt nye, mangler grunnlag i noe som ligger i fortiden og derfor heller ikke kan finne sin referanse i gårsdagens livsformer og yrkespraksis.

En annen kvalifiseringsstrategi kan knyttes til det *formale, metodiske danningsideal*, som innebærer å prioritere å gjøre studentene fortrolige med de metodene, verdimålestokkene, tenkemåtene og den handlings-

beredskap som kan gjøre dem i stand til løpende å orientere seg i den store innholdsmengden og i de varierende situasjonene en støter på i sin yrkespraksis (Klafki 1959/1996: 184). Studentene vil ut fra dette perspektiv altså menes å skulle forberedes til å stå på egne bein gjennom å tilføres kompetanse og strategier som gir grunnlag for å kunne resonnerer, analysere og fortolke nye situasjoner, kritisere rutiner som tas for gitt, og arbeide ut alternativer til gjeldende ordninger (jf. også Kennedy 1990: 813). Utdanningskvalifiseringen vil derfor hevdes å skulle sentreres om det å gjøre kommende profesjonsutøverene refleksive (jf. Schön 1983) i møte med sitt yrkesfelts utfordringer - eksempelvis gjennom å gjøre dem kyndige i prosjektmetodikk og problembaserte læringsstrategier. Dette kan gå sammen med en fokusering på utvikling av situasjonell og kontekstuell kompetanse og relasjonelle ferdigheter, og krav om evne til empati og autentisitet. Til grunn her ligger det som kan betegnes som et formalt, metodisk dannelsesideal for formingen av den profesjonelle (Klafki 1959/1996). Spørsmålet er imidlertid om et slikt perspektiv er tilstrekkelig. For evner, krefter og funksjoner kan ikke korrekt forstås som genuine evner som i form av en kompetanse kan vekkes til utfoldelse. Det er bare i relasjon til et bestemt faglig innhold at et begrep om "evner", og i relasjon til den enkeltes møte med et bestemt innhold, at danning og profesjonskvalifisering får en håndterlig betydning. Det er med andre ord problematisk å operere med formal danning som en selvstendig tolkningsansats.

De to omtalte kvalifiseringsstrategiene kan forstås som selvstendige ytterpunkter. Det kan også tenkes kvalifiseringsstrategier hvor disse

spiller sammen og utfyller hverandre. Det kan argumenteres for at kommende profesjonelle yrkesutøvere vil trenge både praktisk og teoretisk kunnskap om hvordan en kan forstå og håndtere ulike fenomen innenfor sitt yrkesfelt (et materialt perspektiv), og i tillegg ha analytisk kunnskap om hvordan analysere og fortolke nye situasjoner ut fra den konteksten en til enhver tid måtte befinne seg i, og kunnskap om hvordan forholde seg empatisk og autentisk i disse (et formalt, metodisk perspektiv). Kunnskapskvalifiseringen får derved en ytre dimensjon, med fokus på de basisferdigheter og det stabile kunnskaps- og kulturinnhold som den profesjonelle forutsettes å måtte besitte for å kunne håndtere problemforhold innenfor sitt arbeidsfelt. Den får også et indre aspekt, med fokus på studenten og de særlige personlige kvaliteter og den metodisk, analytiske kompetanse denne forutsettes å skulle dyrke fram og utvikle for å kunne møte yrkets situasjonelle, kontekstuelle og relasjonelle utfordringer. Poenget er med et slikt perspektiv er ikke om begge disse kvalifiseringsstrategier er inkorporert i et studium, men om de pedagogisk er satt i samspill med hverandre og gjort avhengig av hverandre, ved at fokus samtidig bringes mot det som skal læres og mot den som skal lære.

Profesjonskvalifiseringens utgangspunkt blir således det dialektiske. Det kan tales her om et *kategorialt danningsideal* for formingen av den profesjonelle (jf. Klafki 1959/1996: 192-193. Se også Raaen 2002a) der en innføring i samfunnets kunnskapsgrunnlag går sammen med en tilpasset opplæring for den enkelte. Det er også mulig å tenke seg innvendinger til en slik tilnærming til danning og kvalifikasjon. Når en i praktiseringen av et kategorial danningsideal trekker veksler både på det materiale og formale, er det et spørsmål hvordan en skal

kunne komme utenom at den kritikken som er anført mot disse tilnærminger.

Profesjonskvalifisering vil imidlertid også kunne skje under andre betingelser og ut fra andre forutsetninger enn dette. Den kategoriale dannelsesforståelse og kvalifiseringsstrategi lar seg igjen skille fra en modell som innbefatter ideologikritikk av faglig innhold og kritisk selvrefleksjon for studentenes del - *et deliberativt demokratisk dannelsesideal*. Et overordnet siktemål med sistnevnte dannelses- og kvalifiseringmodell vil være å få de kommende profesjonelle til å kunne sitt fag, men samtidig lære dem å stille seg konstruktivt og kritisk spørrende eller reaktivt (Rorty 1989) til udiskutable, forutsatte ordninger og etablerte løsningsmåter både i studiet og senere i sitt yrke (således både de kunnskapsformer som er innbefattet i et materialt, formalt og kategoriale dannelsesbegrep), og til å prøve sine syn mot andres i en prosess der hva som er sant og riktig vil søkes å avgjøres argumentativt ut fra hva som kan tenkes å være godtagbart ikke bare for de tilstedeværende, men allment sett (jf. Habermas 1974, 1987). Ulike undervisningsløsninger forblir ikke med en slik tilnærming selvsagte og uproblematiserte og i denne forstand like gyldige, men vil forutsettes å skulle utvikles i en kritisk medrefleksjon med studentene, under forhold der studentene også tillates å komme i en posisjon der de kan utfordre tradisjonelle normer som stilltiende måtte være forutsatt, og lære å kjenne betingelsene som følger med ulike løsninger (Raaen 2002a). Profesjonskvalifiseringen vil med denne modell derved kunne få betydning som en dynamisk og stadig skiftende selvbiografisk erkjennelsesprosess, som den enkelte student

innenfor formelle rammer, med støtte i utdanningens felles kunnskapsgrunnlag og i diskusjon med andre (lærere, medelever) må finne sin vei å gjennomløpe (jf. Schubert 1986: 33, se også Kantor 1990: 61): En utdanning der studentene anses å skulle ha mulighet til å utvikle sitt læringsarbeid som en dynamisk og stadig skiftende selvbiografisk prosess (jf. Goodson 2000).

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hvilke dannelsesideal og kvalifiseringsstrategier er innreflektert i forskjellige utdanningers innhold, metodevalg og undervisningsorganisering, og med hvilke begrunnelser?
- I hvilken grad ”passer” eventuelt bestemte dannelsesideal og kvalifiseringsstrategier bedre enn andre til visse profesjonsutdanninger – og hvorfor?
- Hva slags form for dannelsesforståelse, kunnskaps- og læringssyn erfarer studentene å ha fått tatt del i gjennom undervisningen?

7.5.4. Utdanning og demokrati

Profesjonskvalifisering gjennom utdanning dreier seg ikke bare om å skulle tilegne seg bestemte kunnskaper, ferdigheter og eventuelle kritiske holdninger. De profesjonelle skal også få lære hvordan de kan bli i stand til å møte sine brukere på en demokratisk måte. Det er med andre ord også tale om en kunnskapskvalifisering som skal virke demokratisk dannende.

Dette muliggjør å kunne reise nye problemstillinger i en forskningsstudie om utdanning, der forskjellige dannelsesperspektiv og kvalifiseringsstrategier holdes opp mot ulike demokratimodeller. Hva er kriteriene for god kunnskapskvalifisering sett i et demokratiseringsperspektiv, og i forhold til hva fungerer det i så fall godt eller dårlig? Her kan det tenkes ulike perspektiver som bør studeres nærmere empirisk. Dette skal eksemplifiseres. Tematikken tas for øvrig opp i KUL-programmet (2003) i forbindelse med temaområdene læringsprosesser, kunnskapsområder og læringsutbytte, der det sies at det forskningsmessig bør: "fokuseres på utdanningsinstitusjonenes betydning for demokrati, danning og medborgerskap".

Det forut nevnte *materiale, encyklopediske dannelsideal* og medfølgende kvalifiseringsstrategi lar seg forstå ved sin patriarkalske og funksjonelle utlegning av demokrati (jf. Englund 1986: 311-332). For kjennetegnet er her at utdanningens formål og fagenes funksjon er politisk fastlagt ut fra hva som forutsettes å være allmennhetens og yrkesfeltets behov og interesser. Fordi fagspørsmål er komplekse, vil det med et slikt perspektiv typisk være fagekspertene som anses å måtte avgjøre hva fagene bør inneholde og hvordan de skal representeres og tilpasses studentene. Lærerens autoritet framstår sådan som udiskutabel. Det er med dette utgangspunkt derfor ikke studentenes sak å kritisere denne, men å anerkjenne den (jf. Mollenhauer 1997/1976: 185). Hvor passer dette, og i hvilke utdanningssammenhenger gjenfinnes et slikt syn?

Det nevnte *formale, metodiske danningsideal* med sin kvalifiseringsstrategi lar seg også beskrive som funksjonell i sin forståelse av demokrati, om enn på andre premisser. Fokus vil med et slikt perspektiv fremst være på å utvikle særskilte evner og forutsetninger hos studentene og bringe dem til utfoldelse som en metodisk, analytisk kompetanse, med tanke på deres bestemte nyttefunksjon i yrket. Hvor er en slik orientering mest passende, og i hvilke utdanningssammenhenger gjenfinnes dette syn?

Det ovennevnte *kategoriale danningsideal* og medfølgende kvalifiseringsstrategi vil likeledes kunne beskrives som funksjonell i sin forståelse av demokrati, igjen ut fra andre premisser enn i det foregående. Betegnende her er en undervisning der innholdet planmessig er tilrettelagt slik at det vil kunne erfares å åpne seg for den lærende, samtidig som studenten selv blir stimulert til å åpne seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets virkelighet. Det dreier seg her på sett og vis om en kommunikasjon mellom to verdener (den overleverte meningsverden og fortolkeren), der fortolkeren (her: studenten) forutsetningsvis griper det overleverte faginnholdet, i det han uforbeholdent anvender dette på seg selv og sin situasjon (jf. Habermas 1974). Det betyr at det deltaker-demokratiske perspektivet som ved foregående danningsideal er underbetont. Kritisk refleksjon over studieinnhold og læringsvilkår er lite framtrædende. Demokratisk danning får primært betydning som kunnskapstilegnelse og metodisk arrangerte diskusjoner ut fra forut gitte mål, og som informasjon og innøvelse av demokratisk praksis (jf. Raaen 2002a: 70-75, 79-81, se også Mollenhauer 1997/1976: 185, 188). Det kan

også spørres hvor et slikt perspektiv kan ha sin funksjon og hvor det ikke hører hjemme.

Det *deliberativt demokratisk danningsideal* og medfølgende kvalifiseringsstrategi vil kjennetegnes ved sin deltaker-demokratiske orientering. For her vil fokus være på at så vel de profesjonelle som de som berøres av de profesjonelles tjenester skal ha rett til å stille seg konstruktivt og kritisk spørrende eller reaktivt til udiskutable, forutsatte ordninger og etablerte løsningsmåter både i studiet og senere i sitt yrke, og til å prøve sine syn mot andres i en prosess der hva som er sant og riktig vil avgjøres argumentativt ut fra hva som kan tenkes å være godtagbart ikke bare for de tilstedeværende, men allment sett. Således vil en innenfor et slikt demokratiperspektiv tematisere spenningen mellom idealet om utdanning som et samfunnsmessig fellesskapsprosjekt og som et individuelt utviklingsprosjekt.

Det kan spørres om ikke også et brukerperspektiv har noe å tilby i demokratiseringsdebatten i et utdanningsperspektiv, for her er forutsetningen at den profesjonelle skal se seg som offentlige tjenesteytere i forhold til mottakerne av de profesjonelle tjenester som servicebrukere. Brukerperspektivet har i stadig sterkere grad fått innpass også i utdanningssystemet, som en del av moderniseringen av offentlig sektor. Det er forbundet med en overgang bort fra byråkratisk organisering og regelstyring mot større vekt på desentralisering, brukerinnflytelse, servicevirksomhet, effektivitet og målstyring. Dette perspektivet, med fokus i utdanningssammenheng på den enkelte students rettigheter til innflytelse, kan være viktig når det er tale om å

øke enkeltes eller bestemte gruppers muligheter for gjennomslag overfor et offentlig utdanningssystem som trenger nye impulser. Når studentene representerer motstridende verdier og interesser - og likeverdige, helhetlige løsninger av den grunn vanskelig kan oppnås - kan et slikt perspektiv være med på å sikre at særinteresser likevel blir tatt hensyn til. I et større perspektiv blir en brukerorientering imidlertid uttrykk for en privatisert form for demokrati (jf. Eriksen & Weigård 1993: 146). For når dette prinsipp gjøres gjeldende, er det bare de som er spesielt berørt som vil få uttale seg og komme med sine krav, uten at det samtidig er forutsatt at disse krav skal ses i forhold til andres krav.

Det står i foregående demokratimodeller, ut fra forskjellige premisser, om spenningen mellom idealet om utdanning som et samfunnsmessig fellesskapsprosjekt og som et individuelt utviklingsprosjekt (jf. også KUL-programmet 2003). Det foregående er ment som eksempler på mulige innfallsvinkler.

I lys av dette kan aktuelle forskningstema være:

- Hvilke modeller for kunnskapskvalifisering, danning og demokrati er innreflektert i ulike profesjonsutdanningers innhold, metodevalg, undervisningsorganisering og lærerrolle, og med hvilke begrunnelser? Gjennom hvilke prosesser er dette i så fall kommet i stand?
- Hvilke konsekvenser rapporteres valg av modell å ha for forståelsen av den profesjonelle yrkesutøverens oppgaver?

- Hva sier utdanningenes ramme- og fagplaner om ulike demokratimodeller, kvalifiseringsstrategier og danningssyn?
- Hvordan bruker lærere eventuelt planene som en ramme for å diskutere hva som skjer og kunne skje i undervisningen, og hvilken demokrati- og dannelsesforståelse erfarer studentene å ha fått ta del i sin undervisning og studiet for øvrig?

7.6. D. Avslutning

Profesjonsutdanningenes relevans og aktualitet er knyttet til at de er lydhøre overfor signaler fra yrkesfeltet og samfunnet, og ser sin legitimitet som avhengig av samhandling med omgivelsene. Samtidig kan ikke utdanningens innhold og opplegg defineres av yrkesfeltet. Utdanningsinstitusjonene må ha en egen faglig begrunnelse for de opplegg som blir valgt, og hvordan de bidrar til "god" profesjonsutøvelse. Dette reiser spørsmål om på den ene siden hvordan utdanningene systematisk tilegner seg kunnskap om profesjonsutøvelse og egen utdannings rolle, og på den annen side hvordan arbeidsorganisasjonenes erfaringer med nyutdannede profesjonsutøvere skal systematiseres og målbæres overfor utdanningene.

I profesjonskvalifiseringen må det være en arbeidsdeling mellom grunnutdanningene og arbeidsorganisasjonene. Utdanningene verken kan eller er ment å skulle stå for "hele" profesjonskvalifiseringen. En viktig del av kvalifiseringen må skje i de ulike arbeidsorganisasjonene. En utfordring for fremtidig forskning vil være å studere

denne arbeidsdelingen, og komme med innspill til hvordan profesjonskvalifisering i utdanning og yrkesliv kan og bør samordnes.

Den senere tiden har det i økende grad blitt lagt vekt på å akkreditere, evaluere og sertifisere utdanninger. For profesjonsutdanningene vil dette trolig innebære at det må tydeliggjøres hva som menes å være viktig i forholdet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse. Evaluerings- og kontrollregimer kan utvikles til å bli et viktig korrektiv i profesjonskvalifiseringen. De vil ha en informerende funksjon i å gi brukerne informasjon om hvordan profesjonskvalifiseringen utvikler seg. De har en kontrollerende funksjon i å bidra med kontroll for i hvilken grad profesjonskvalifiseringen utvikler seg ut fra forutsetninger, og en veiledende funksjon i å gi brukerne grunnlag for å vurdere hvordan profesjonskvalifiseringen kan forbedres og eventuelt videreutvikles (jf. Raaen 1990, 1998).

Akkrediterings- og evalueringsregimene skal samtidig bidra til å innfri en rekke samfunnsgitte kvalifiseringsfunksjoner (Lindbekk 1968, Gudem 1983, Aagaard Nielsen 1980, Raaen 2002a): Studentene skal ved evalueringens og kontrollens hjelp sikres en samfunnsrelevant kvalifisering, at sentrale verdier i yrket videreføres (verdireproduksjon), at det skjer en differert verdsettelse av deres prestasjoner, som muliggjør en sortering av dem etter grad av dyktighet, og som er en betingelse for senere rekruttering til yrket.

Evaluerings- og kontrollregimer er selvsagt forutsatt å skulle svare til sine hensikter og bidra til innfrielse av mål og funksjoner. Spørsmålet er i hvilken grad de gjør det. Akkrediterings-, evaluerings- og sertifiseringsformer som enkeltvis og isolert kan være funksjonelle, vil

sett i sammenheng med andre i en angjeldende kontekst kunne virke mot sine forutsetninger. I altfor liten grad har oppmerksomheten i forskningssammenheng vært rettet mot mulige motsetninger i de ovennevnte funksjonene. Forutsetningen om en særlig vektlegging av bestemte former for evaluering og innfrielse av bestemte funksjoner kan gjøre at andre og viktigere funksjoner ikke blir ivaretatt. Det derfor behov for nærmere studier av hva som er akkrediterings-, evaluerings- og sertifiseringsformenes retorikk og faktiske funksjoner i profesjonskvalifiseringen ved forskjellige utdanninger og en drøfting av hvilke implikasjoner dette har for samspillet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse.

Det sentrale i fremtidig forskning må være å bedre kunnskapen om samspillet mellom profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse, og mellom kvalifisering i utdanning og arbeidsorganisasjon – og da både formaliserte og ikke-formalisert internopplæring.

Litteratur

- Argyris, C. (1977): Double Loop Learning in Organizations, Harvard Business Review, Sept./Oct.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978): Organisational Learning: A Theory of Action Perspective, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Askjem, S. (1980): Praksisopplæringen i sosionomutdanningen : en undersøkelse om organisatoriske aspekter, rammefaktorer, veiledning og innhold i praksisopplæringen. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Astin, A. W. (1991): Achieving Educational Excellence, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Berg, L. (1997): Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg. (Rapport 3/97). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Bergem, T. (1993): Tjener - aldri herre, Bergen, NLA-forlaget.
- Boud, D. og Symes, C. (red.) (2000): Working Knowledge. Productive Learning at Work, Sydney, University of Technology.
- Bjørnåvold, J. (red) (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, Cedefop, Luxembourg.
- Breen, R. og Lindsay, R. (2002): Different disciplines require different motivations for student success, Research in Higher Education, 43, 693-725.
- Brennan, J., Kogan, M. og Teichler, U. (red.) (1996): Higher Education and Work, London: Jessica Kingsley.
- Engeström, Y. (1987): Learning by Expanding. Orienta-Konsultit.
- Englund, T. (1986): Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education, Uppsala og Lund, Studentlitteratur Chartwell-Bratt.
- Eriksen, E.O. og Weigård, Jarle (1993): Fra statborger til kunde: Kan relasjonen mellom innbyggere og det offentlige reformuleres på grunnlag av nye roller? I Eriksen, E.O. Den offentlige dimensjon. TANO, Tromsø/Bergen.
- Goodson, I.F. (2000): Livshistorier – en kilde til forståelse av utdanning, Bergen, Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (1983): Skolens oppgave og innhold, Oslo, Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1974): Vitenskap som ideologi, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Habermas, J. (1987): The Theory of Communicative Action II, Boston, Beacon Press.
- Harris, R, m.fl. (1998): Learning the Job. Juggling the Message in on-and-off the Job Training, Adelaine, NCVER press.
- Harvey, L. (2001): Defining and Measuring Employability, Quality in Higher Education, 7, 97-109.
- Haug, P. (2000): For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen, Forskningsrapport nr. 39, Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Heggen, K. (1995) Sykehuset som "klasserom" : praksisopplæring i profesjonsutdanninger. Universitetsforlaget, Oslo
- Helstrup, T. (1996): "Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi" i: Dysthe (red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Helstrup T. og Kaufmann, G. (2002): Kognitiv psykologi, Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmes, L. (2001): Reconsidering Graduate Employability: the 'graduate identity' approach, Quality in Higher Education, 7, 111-119.

- Jordell, (1986): Fra pult til kateter : om sosialisering til læreryrket. Avd. for praktisk-pedagogikk. Universitetet i Tromsø.
- Kantor, K. (1990): "Both Sides Now: Teaching English, Teaching Curriculum", i: Sears, J.T. og J.D. Marshall (red.): Teaching and Thinking About Curriculum. Critical Inquiries, New York, Teachers College Press.
- Kennedy, M.M. (1990): Choosing a Goal for Professional Education, i: Huston, W.R., Haberman, M. og Sikula, J. (red.): Handbook of Research on Teacher Education, New York/London, Macmillan Publishing Company.
- Klafki, W. (1959/1979/1996): Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk, i: Dale, E.L. (red.): Skolens undervisning og barnets utvikling, Oslo, Ad Notam Gyldendal [tysk utg. 1959 og 1979].
- Knight, P. T. og Yorke, M. (2002): Employability Through the Curriculum, Tertiary Education and Management, 8, 261-276.
- Kuh, G. D. (2001): College Students Today. Why We Can't Leave Serendipity to Chance, i P. G. Altbach, P. J. Gumpert & D. B. Johnstone (red.): In Defence of American Higher Education, Baltimore: John Hopkins University Press. (278-303.)
- KUL-programmet (2003): Kunnskap, utdanning og læring 2003 - 2007, Oslo, Norges forskningsråd.
- KUPP-programmet (2001): Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving, Oslo, Norges forskningsråd.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): Situated Learning, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lindbekk, T. (1968): Utdannelse, i: Ramsøy, N. R. (red.): Det norske samfunn, Oslo, Gyldendal.
- Little, B. (2001): Reading Between the Lines of Graduate Employment, Quality in Higher Education, 7, 121-129.
- Madsen, B. (1995): Sosialpedagogikk og samfunnsforandring, København, Ad Notam Gyldendal.
- Mead, G.H. (1934): Mind, Self and Society, Chicago: Chicago University Press.
- Michelsen, S. og Halvorsen, T. (red.) (2002): Faglige forbindelser. Profesjonsutdanning og kunnskapspolitik etter høgskolereformen, Bergen, Fagbokforlaget
- Mjelde, L. (2001): Yrkenes undervisningslære. fra arbeid til læring - fra læring til arbeid, Oslo, Yrkeslitteratur.
- Mollenhauer, K. (1997/1976): Pedagogikk og rasjonalitet, i: Dale, E.L. (red.): Pedagogisk filosofi, Ad Notam Gyldendal.
- Monsen, L. (1970): Læreren. En teoretisk analyse og en mindre empirisk studie av rolleoppfatninger blant lærere i ungdomsskolen, Magistergradsavh. i ped., Universitetet i Oslo
- Nesje, K. og Hopmann, S. (2002): Innledning, i: Nesje, K. og Hopmann, S. (red.): En lærende skole. L97 i skolepraksis, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Neumann, R., Parry, S. og Becher, T. (2002): Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis, Studies in Higher Education, 27, 405-417.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): Mesterlære. Læring som sosial praksis, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. Aagaard (1980): Kvalifikasjonsbegrebet og skolen, i: Ålvik, T. (red.): Om undervisning, Oslo, Universitetsforlaget.
- Norgesnettrådet (2002): Evalueringen av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner, Rapport fra eksternt komite.
- Pascarella, E. T. og Terenzini, P. T. (1991): How College Affects Students, San Francisco: Jossey-Bass.

- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. og Martin, E. (2003): *Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning*, *Studies in Higher Education*, 28, 37-48.
- Rorty, R. (1989): *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*, London, Hutchinson.
- Raaen, F.D. (1990): *Elevvurdering i et nytt perspektiv. Sluttrapport fra prosjektet "Vurdering og veiledning"*, Oslo, Grunnskolerådet.
- Raaen, F.D. (1998): "Vurdering av studenter - for hvilken hensikt og for hvem?", i: Håberg, K.R. og Ålvik, T. (red.): *Studiekvalitet - erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger*, HiO-rapport 1998 nr 5, Høgskolen i Oslo.
- Raaen, F.D. (2002): *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv*, Avh. til dr.philos.-graden, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, HiO-rapport 2002 nr 15, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Sakslind, R. (1985): *Arbeid og utdanning. Omriss av et forskningsfelt*, Moralprosjektet, Skriftserie nr. 17, Universitetet i Bergen.
- Sandvik, G. (1997): *Moderskap og fødselsarbeid. Diskurser i reproduktivt arbeid*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Schubert, W.H. (1986): *Curriculum: Perspective, Paradigm, Possibility*, New York, Macmillan
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, London, Temple Smith.
- Skule, S og Reichborn, A.N. (2001): *Learning-conductive work. A survey of learning condition i norwegian workplaces*. Cedefop Panorama series no 30
- Smeby, J.-C. (2001): *Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene*, Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. (Rapport 8/2001.).
- Tinto, V. (1987): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tuomi-Gröhn, T. og Engeström, Y. (2003): *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Pergamon Press
- van der Hulst, M. og Jansen, E. (2002): *Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies*, *Higher Education*, 43, 489-506.
- van Rens, J. (2001): *Preface to English Edition*, i: Skule, S. og Reichborn, A.N.: *Learning-conductive work. A survey of learning condition i norwegian workplaces*. Cedefop Panorama series no 30
- Yorke, M. (2003): *Going With the Flow: First-Cycle Higher Education in a Lifelong Learning Context*, *Tertiary Education and Management*, 9, 117-130.



Norges forskningsråd

Stensberggata 26
P.b. 2700 St.Hanshaugen
0131 Oslo

ISBN: 82-12-01927-6