

Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis

Artikkelen presenterer teoretiske og empiriske analyser av læreres og profesjonsutøveres idealtyper for ideologisk innhold i profesjonelle handlingskompetanser hos det helse- og sosialfaglig personell som arbeider med barn, unge og familier.

Gruppebilde, se side 475.

«I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav» er tittelen på det forskningsprosjekt som ligger til grunn for denne artikkelen. Kryssilds-prosjektets hovedproblemstilling er: *Er profesjonsutdanningene i helse- og sosialfag i utakt med de krav som stilles til yrkesutøvernes profesjonelle kompetanser i arbeidet med barn, unge og familier?* Utdanninger som er undersøkt er de som kvalifiserer til å bli barnevernpedagog, sosionom og vernepleier. De som er gjenstand for undersøkelsene, er lærere og studenter ved de tre utdanningene, profesjonsutøvere innenfor de tre profesjonene samt barn, ungdommer og foreldre som er brukere av profesjonenes tjenester.¹ *Profesjonell handlingskompetanse* er et av de nøkkelbegreper som er utviklet i prosjektet. I denne artikkelen blir dette begrepet presentert. Videre belyser vi begrepets potensial som teoretisk verktøy i empiriske analyser, ved å presentere noen resultater fra våre analyser av takter og utakter mellom lærernes og profesjonsutøvernes oppfatning av det ideelle innholdet i profesjonsutøvernes profesjonelle kompetanser.

Halvor Fauske, professor i sosiologi og sosialt arbeid, Avdeling for Helse- og Sosialfag, Høgskolen i Lillehammer. E-post: Halvor.Fauske@HiL.no

Marit Kollstad, lektor, Avdeling for Helse- og Sosialfag, Høgskolen i Lillehammer. E-post: Marit.Kollstad@Hil.no.

Sigrun Nilsen, 1. amanuensis, Avdeling for Helse- og Sosialfag, Høgskolen i Lillehammer. E-post: Sigrun.Nilsen@HiL.no

INNLEDNING

Prosjektet startet i 2001, og har blant annet hatt som mål gjennom hele prosjektperioden å generere teori på empirisk grunnlag. I våre empiriske analyser sammenligner vi blant annet lærernes, studentenes, profesjonsutøvernes og brukernes oppfatning av hvilke deler av profesjonenes kompetanser som er de viktigste og mest avgjørende for måloppnåelse i de tre profesjonenes yrkespraksis. Prosjektet anvender ulike typer av data, så vel kvantitative som kvalitative: Utdanningspolitiske dokumenter, kvalitative intervjuer, observasjoner samt spørreskjemaer.

Pär Nygren, leder av Kryssildprosjektet, professor i psykologi og sosialt arbeid, Avdeling for Helse- og Sosialfag, Høgskolen i Lillehammer, E-post: Par.Nygren@HiL.no. For tiden i et midlertidig forskningsprofessorat ved Institut for Pædagogisk Psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. E-post: Nygren@DPU.dk

I våre analyser bruker vi blant annet betegnelsene «takt» og «utakt». Lærerne og profesjonsutøverne er eksempelvis i takt hvis de har en lik vektlegging av kompetansenes ulike elementer, mens de er utakt hvis det er en ulik vektlegging. Det er imidlertid ikke uten videre gitt at takt er idealt, og at utakt er noe negativt. Hvis vi ikke finner noen utakter, kan dette for eksempel være et tegn på stagnasjon innen fagområdet.

Finn Skårderud, professor II, Avdeling for Helse- og Sosialfag, Høgskolen i Lillehammer, E-post: Finn.Skarderud@HiL.no

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER
MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

En identifisert utakt reiser flere spørsmål. Den kan være produktiv i den forstand at den driver fram en utvikling i faget og fagfeltet, for eksempel som følge av diskusjoner om hva som bør kreves av kompetanser innen ulike områder. Og det bør spørres om hvem som egentlig er i utakt med hvem. Det er ikke i utgangspunktet gitt at det enten er utdanningene eller profesjonene i praksisfeltet som har svaret på hvilke kompetanser som kreves. Derfor bringer vi også inn brukernes oppfatninger. Utakter tematiserer kommunikasjon og erfaringsoverføring mellom utdanningene og praksis, og kan kanskje bidra til forbedring av dette samarbeidet.

Studien spør om hva som er det *ideelle innholdet* i profesjonenes kompetanser. Slike analyser forutsetter en teoretisk avklaring: Hvordan defineres profesjonell kompetanse? Hvordan utvikles den, og hvordan kan man empirisk undersøke ulike gruppers og utdanningers oppfatninger om det ideelle innholdet i slike kompetanser?

Utviklingen av begrepet *profesjonell handlingskompetanse* skal sees på bakgrunn av behovet å besvare slike spørsmål, og det kan derfor sies å representere et av prosjektets sentrale resultater på teoriutviklingsområdet. For en mer omfattende presentasjon samt relevant forskning på dette området henviser vi til Nygren (2004) og Nygren og Fauske (2004). Her skal vi kortfattet beskrive begrepets teoretiske grunnlag, for heretter å presentere noen resultater som belyser takter og utakter mellom lærernes og profesjonsutøvernes oppfatning av det ideelle *ideologiske* innholdet i profesjonsutøvernes profesjonelle kompetanser. Avslutningsvis drøfter vi vårt teoretiske bidrag og våre empiriske funn i forhold til annen forskning, samt behovet for videre forskning på området.

KRAV TIL PROFESJONELLE KOMPETANSER

Å bli profesjonell betyr å delta i en bestemt kombinasjon av yrkeskvalifiserende praksiser. Det gjelder både utdanning og ulike former for yrkespraksiser. Den spesielle kombinasjonen av yrkeskvalifiserende deltakelser, som et enkelt individ fortløpende realiserer under sin yrkeskarriere, er alltid en særegen og personlig kombinasjon av deltakelser. I denne forbindelse har vi med utgangspunkt i Dreier (1999a; 1999b) utviklet begrepet *den personlige profesjonelle deltakerbanen* (Nygren, 2004). Vi sikter til hvordan personlige egenskaper og valg spiller sammen med de kvalifiserende prosesser som individet er involvert i ved deltakelser i ulike former for praksiser.

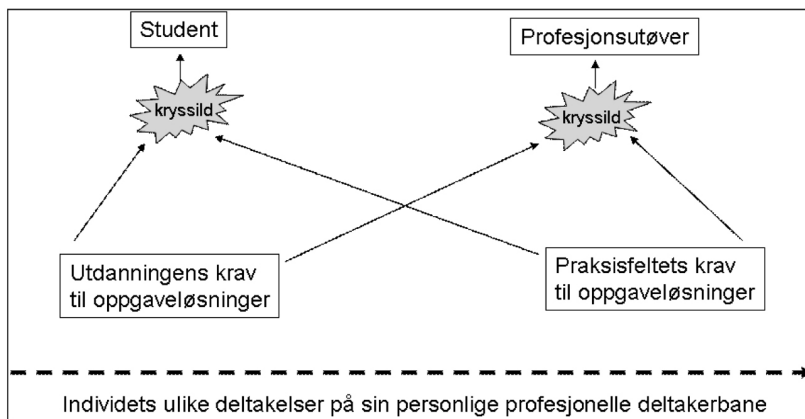
En profesjonell kompetanse kan ikke sees på som en abstrakt, allmenn kompetanse. Utviklingen av kompetanse er den enkelte personens *sva*r på bestemte krav som stilles til oppgaveløsninger i ulike kontekster og praksiser i løpet av den personlige profesjonelle deltakerbanen. Mange av disse kravene blir gjort til egne krav og til indre krav. Kravene blir *internalisert* og fungerer som en personlig veileder for den videre kompetanseutviklingen. Disse kravene gjenspeiles imidlertid ikke på et enkelt vis i den profesjonelle personens personlighet som sådan. Inderliggjøringen av

slike krav påvirkes også av den profesjonelle personens tidligere erfaring fra deltakelse i ulike praksiser samt den aktuelle konteksten som oppgavene skal løses innenfor.

Kryssild på kryss og tvers

Studenter som deltar i en profesjonsutdanning, opplever ikke bare de kravene til oppgaveløsning som stilles til dem i selve utdanningsforløpet. De har også forestillinger om hvilke krav som venter dem i deres framtidige yrkespraksis. Kravene til profesjonell kompetanse vil både handle om *utdanningens* formelle krav til profesjonelle kompetanser og *praksisfeltets* krav til profesjonelle kompetanser.

Hvilke sett av krav som vil dominere den enkelte personens kompetanseutvikling, vil variere i løpet av den profesjonelle personens dannelsesprosess. På noen områder vil personen oppleve motsetninger mellom disse to hovedtypene av krav, på andre områder vil det være en overensstemmelse. Vårt poeng her er at den enkelte personen ofte vil befinne seg i *kryssilden* mellom utdanningens og praksisfeltets krav. Dette gjelder uansett om personen er student eller profesjonsutøver. Figur 1 gir en grafisk illustrasjon av det «kryssildperspektiv» som her er presentert.



Figur 1: Studenten og profesjonsutøveren i kryssilden mellom utdanningens og praksisfeltets krav.

PROFESJONELLE KOMPETANSER I KRYSSILD – ET SPØRSMÅL OM UTAKT?

Første gangen den profesjonelle personen får erfare den type kryssild som er omtalt ovenfor, vil ofte være når hun eller han har praksisutplassering under sin grunnutdanning. For noen vil dette møtet med yrkespraksisen oppleves som et «praksissjokk». Utdanningens vektlegging og krav til profesjonelle kompetanser er i slike situasjoner i *utakt* med praksisfeltets krav til kompetanser. Ikke sjelden resulterer en slik erfaring i at studenten utvikler en kritisk holdning til utdanningen fordi den oppleves som tilstrekkelig relevant.

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER

MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

Kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante profesjonelle kompetanser

Denne subjektive opplevelsen av forskjeller mellom utdanning og yrkespraksis kan sees på bakgrunn av noen objektive forhold. I Nygren (2004) blir dette diskutert mer grunnleggende ut fra et teoretisk perspektiv. Der blir det laget et skille mellom *kvalifikasjonsrelevante* og *yrkesrelevante handlingskompetanser*.

Kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser blir definert som de kompetanser som studentene utvikler gjennom sin deltakelse i profesjonsutdanningene. Disse kompetansene er i første hånd relevante for at studentene skal fullføre utdanningen, stå til eksamen og derved bli formelt kvalifisert til å utøve sin profesjon.

Yrkesrelevante handlingskompetanser defineres som de kompetanser som trengs for å kunne løse faglige oppgaver i konkret yrkespraksis utenfor utdanningsinstitusjonens sammenheng. Hvis vi tar utgangspunkt i profesjonsutdanningenes offisielle retorikk og formål, skal de kvalifikasjonsrelevante kompetansene i størst mulig grad sammenfalle med de yrkesrelevante kompetansene.

DEN PROFESJONELLE HANDLINGSKOMPETANSENS HOVEDELEMENTER

Kryssildprosjektet tar blant annet utgangspunkt i *den kulturhistoriske psykologiens* perspektiver, en forskningstradisjon som opprinnelig ble grunnlagt av de russiske psykologene Vygotsky (2001; 1978), Leontjev (1978) og Luria (1976). I senere tid har vi sett hvordan en gren av denne tradisjonen framtrer under betegnelsen *situert læring*. Eksempler på dette finner vi hos Nielsen og Kvale (2003; 1999), Wenger (1998) og Lave og Wenger (1991). I denne tradisjonen legger man stor vekt på *handlingsaspektet* i forståelsen av mennesker og menneskets utvikling. Den prosessen som gjør at en person blir til en profesjonell person, handler om personens kontinuerlige utvikling av sine kompetanser for å kunne *handle* i profesjonelle sammenhenger. *Vårt* fokus er altså ikke i første rekke abstrakte, allmenne eller generelle kompetanser, men konkrete kompetanser som personen trenger for å kunne *handle* innenfor bestemte praksisfelt. Derfor er hovedbegrepet i prosjektet ikke blitt profesjonell kompetanse i alminnelighet, men profesjonell *handlingskompetanse*.

Handlingskompetansens dobbelte situerthet

En slik handlingskompetanse kan imidlertid ikke forstås kun ved hjelp av psykologiske teorier som fokuserer på de indre psykiske prosessene, selv om en forståelse av handlingskompetanser selvfølgelig også inneholder tradisjonelle psykologiske dimensjoner. I Kryssildprosjektet argumenterer vi for at menneskelige kompetanser er *dobbelt situerte*. Det betyr at de er knyttet både til personens mentale prosesser og til den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten hvor de utvikles og anvendes. Eller mer presist: De er situert i selve *utvekslingen* mellom personens mentale prosesser og den konkrete sosiokulturelle og materielle konteksten hvor

de utvikles og brukes (jfr. Nygren 2004). Når vi i tråd med tradisjonen for *situert læring* skriver om hvordan handlingskompetanser er situert i praksisens sosiokulturelle og materielle kontekst, så snakker vi om en situert-het i to betydninger: *Generisk situerthet* og *funksjonell situerthet* (Nygren 2004).

Kompetansene er situert i den *generiske* (utviklingsmessige) betydningen ved at de genereres eller utvikles under innflytelse av den konkrete sosiokulturelle og materielle kontekstens krav. De er således kontekstspesifikke.

At en handlingskompetanse er situert i den *funksjonelle* betydningen, innebærer ikke bare at den er funksjonell med hensyn til å løse oppgaver i en bestemt kontekst. Den er også funksjonell i forhold til de *sosiokulturelle* kravene som denne konteksten stiller til den enkelte deltakeren i det profesjonelle praksisfellesskapet. Her snakker vi blant annet om de kravene som kommer til uttrykk i det profesjonelle praksisfellesskapets *kollektive forståelser* av hva som skal kreves av den enkelte deltakers handlingskompetanser.

I kritisk dialog med tradisjonen for situert læring hevder vi imidlertid at det er nødvendig å erkjenne og utforske ikke bare de kollektive og sosiale prosessene, men også det enkelte individets kognitive-emosjonelle prosesser som en integrert del av den profesjonelle personens læring og utvikling.

Handlingskompetansens to hovedformer og innhold

Vi skiller mellom to hovedformer for handlingskompetansens framtreldelse: En *allmenn latent form* og en *realisert kontekstspesifikk form* (Nygren 2004). Når en person trer inn i en ny yrkespraksis, utgjør resultatene av tidligere kompetanseutvikling i andre kontekster de allmenne og latente kompetansene. Det vil si at de er kompetanser som *potensielt* har relevans for å løse oppgavene i den nye praksisen. I møtet med den nye praksisens kontekstspesifikke krav, mobiliserer og omformer personen deler av sine «gamle» kompetanser. Både den potensielle og den kontekstspesifikke handlingskompetansens innhold kan beskrives ved hjelp av fem hovedelementer (Nygren 2004):

- Yrkesrelevante kunnskaper
- Yrkesrelevante ferdigheter
- Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser
- Yrkesidentiteter
- Yrkesrelevant handlingsberedskap

Samsillet mellom disse fem hovedelementene former den profesjonelle personens utvikling av handlingskompetanser. I forskningslitteraturen på området, for eksempel Eurat (2002), Dreyfus (1997) og Dreyfus og Dreyfus (1986), er det vanlig å inkludere de to første hovedelementene som en del av det profesjonelle subjektets handlingsgrunnlag. De øvrige

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER
MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

tre hovedelementenes rolle i denne sammenhengen er imidlertid ikke på samme måte selvsikre, og krever derfor en kort presentasjon.

For å kunne mestre bestemte oppgaver i profesjonell praksis i forhold til den gjeldende handlingskonteksten, må den enkelte profesjonsutøveren selv – eller sammen med kollegaer – ha en viss *grad av kontroll over bestemte ytre betingelser for profesjonsutøvelsen*. Denne kontrollen kan for eksempel omfatte muligheter for å disponere de penger, personalressurser og redskaper som er nødvendige for å være i stand til å løse de profesjonelle oppgavene.

Gjennom den profesjonelle personens deltakelse i utdanningen, videreutdanningen og yrkespraksisens ulike praksisfellesskap utvikler hun eller han både en kollektiv og en individuell yrkesidentitet. Den *kollektive yrkesidentiteten* er et resultat av profesjonsutøverens aktive identifikasjon med praksisfellesskapers oppgaver, metoder, mål, verdier og ideologier. Denne formen for identitet kan kalles «*identitet med*» (Wenger 1998). Den *individuelle yrkesidentiteten* utformes i en dynamisk relasjon til den kollektive identiteten. Den er et resultat av den enkelte profesjonsutøverens aktive identifikasjon av seg selv som en legitim deltaker i det profesjonelle praksisfellesskap. Denne formen for identitet kan derfor kalles «*identitet som*» (Wenger 1998). Begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og veiledende for deltakelsen i det profesjonelle praksisfellesskap, samtidig som de representerer en *motiverende* kraft i denne deltakelsen.

Med utgangspunkt i den *posisjonen* som personen har i det aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet, integrerer hun eller han de yrkesrelevante kunnskapene og ferdighetene, yrkesidentitetene etc. som spesielle deler av sine handlingskompetanser; som det vi kaller *yrkesrelevante handlingsberedskaper*.

En handlingsberedskap er utformet som en bestemt handlingstendens, en tendens i form av en integrert helhet av en *emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap* for å utføre de handlingene som svarer til oppgavene i tråd med bestemte *behov og mål* (Nygren & Fauske 2004). Ideologiske formasjoner av verdier i handlingsberedskapen har både en *veiledende* (retningsgivende) og en *legitimerende* funksjon i forhold til den profesjonelle praksisen som personen deltar i.

PROTOTYPER FOR IDEELLE HANDLINGSKOMPETANSER SOM STUDIEOBJEKT

Det er ikke enkelt på en *direkte* måte å undersøke hvilke kompetanser som studentene i realiteten utvikler under utdanningen. Det er heller ikke så enkelt å undersøke hvilke kompetanser som i realiteten er relevante i praktisk yrkesutøvelse. I denne type forskning er man ofte nødt til å nærme seg slike spørsmål på en *indirekte* måte. I vårt prosjekt har vi prøvd å undersøke hvilken kompetanseutvikling som utdanningene *prø-*

ver å legge til rette for i de konkrete utdanningsforløpene. Disse ambisjonene kommer til uttrykk i rammeplaner, fagplaner og i lærernes vektlegging av ulike fagtemaer og fagrelevante verdier i sin pedagogiske praksis.

På tilsvarende måte prøver vi å undersøke yrkesutøvernes *forestillinger* om hvilke kompetanser som er de viktigste kompetansene ut fra deres konkrete erfaringer av praksisfeltets krav.

Slike forestillinger om *ideelle profesjonelle kompetanser* utvikles ikke isolert av enkeltindivider. De er resultater av kommunikative prosesser mellom lærere, forskere, profesjonsutøvere, brukere, politikere, fagforeninger og andre innenfor utdannings sfærens og yrkessfærens ulike sosiokulturelle kontekster. Noen av disse forestillingene om ideelle kompetanser danner *klynger*. De blir til kollektivt representerte klynger av forestillinger om de ideelle og ønskede kompetansene. Slike mer eller mindre standardiserte klynger av kollektive forestillinger kaller vi utdanningens og praksisfeltets *prototyper for ideelle profesjonelle handlingskompetanser*.

PROFESJONSUTØVERNES KONSTRUKSJONER AV IDEELLE HANDLINGSKOMPETANSER

I boken «Utakter – Helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis» (i trykk) presenterer vi innholdet i lærernes, studentenes og profesjonsutøvernes egne konstruksjoner av ulike prototyper for ideelle handlingskompetanser innenfor kompetansebegrepets alle fem hovedområder (se ovenfor). I denne artikkelen presenterer vi noen resultater som belyser profesjonsutøvernes konstruksjoner av handlingskompetansens femte hovedelement, nemlig det ideologiske innholdet i den *yrkesrelevante handlingsberedskapen*.

Profesjonsutøvernes konstruksjoner av ideelle prototyper er framkommet gjennom faktoranalyser basert på data innhentet med spørreskjemaer som ble besvart av 468 barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som arbeider med barn, unge og familier. I dette spørreskjemaet fikk de ta stilling til flere batterier med spørsmål. I en del av spørreskjemaet skulle de på en femdelt skala ta stilling til hvor viktige 37 yrkesrelevante verdier var for måloppnåelse i deres arbeid. Ved de tre grunnutdanningene ble 88 lærere og 122 studenter forelagt et spørreskjema hvor de på tilsvarende måte blant annet skulle ta stilling til de samme verdiene, og vurdere hvor viktige de er i de aktuelle profesjonenes arbeid med barn, unge og familier. Profesjonsutøvernes og lærernes svar på spørreskjemaet ble bearbeidet ved hjelp av SPSS. På denne måten kunne vi rekonstruere så vel lærernes som profesjonsutøvernes konstruksjoner av ideelle prototyper for de profesjonelle handlingskompetansenes handlingsberedskap.

Nedenfor tar vi utgangspunkt i profesjonsutøvernes konstruksjoner, og den delen av deres ideelle prototyper som framkommer som handlingsberedskapens *ideelle ideologityper*. Våre resultater belyser innholdet i disse ideelle ideologitypene og hvordan disse ideologitypene rangeres innbyr-

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER
MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS
Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

des av profesjonsutøverne. Videre viser vi hvordan lærerne og studentene i sine svar forholder seg til profesjonsutøvernes konstruksjoner og vektlegging av sine ideelle ideologityper. Vi spør i denne sammenhengen: Hvilket innhold gir profesjonsutøverne til sine ideelle ideologityper, og hvordan rangerer de disse ideologitypene innbyrdes? I hvilken grad overensstemmer dette bildet med lærernes og studentenes vurdering av de samme ideologitypene? Er det tendenser til utakter når det gjelder lærernes, studentenes og profesjonsutøvernes syn på hvilke ideologier som skal veilede og legitimere de aktuelle profesjonenes arbeid med barn, unge og familier?

Profesjonsutøvernes prototyp for ideelle ideologityper

Profesjonsutøvernes svar på hvilke verdier som er viktige i deres yrkespraksis, tolker vi som vurderinger av hva som ideelt sett ville være viktig å vise eller fremme som verdier i arbeidet generelt og i samspillet med brukerne spesielt. Ved hjelp av faktoranalysene av verdier, er det skilt ut fem ideologiske formasjoner som fremtrer som ideelle ideologityper hos profesjonsutøverne. Disse ideologitypene gjengis i tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over profesjonsutøvernes konstruksjoner av ideelle ideologityper og deres innbyrdes rangering av disse.

Profesjonsutøvernes konstruksjon av ideelle ideologityper	Rang hos profesjonsutøverne (snitt)	Rang hos sosionomene (snitt)	Rang hos bv-pedagogene (snitt)	Rang vernepleierne (snitt)
Emosjons- og relasjonsfokusert brukerorientering	1	1	1	1
Sosialpolitiske grunnverdier	2	3	2	2
Individfokusert brukerorientering	3	2	3	3
Profesjons- og systemlojalitet	4	4	4	4
Gruppefokusert brukerorientering	5	5	5	5

Rangering basert på grunnlag av gjennomsnittverdier (på en 10-delt skala) for grad av oppslutning for hver enkelt ideologitype (faktor) hos samtlige profesjonsutøvere og hos den enkelte profesjonsgruppen.

Den ideelle ideologitypen som rangeres høyest blant profesjonsutøverne er *Emosjons- og relasjonsfokusert brukerorientering*. Mønsteret i rangeringen av de fem ideelle ideologitypene er nesten identisk hos de tre profesjonsgruppene. Et lite unntak fra dette mønsteret er sosionomene. Til forskjell fra de andre profesjonene rangerer sosionomene de verdier som bygger opp ideologitypen *Individfokusert brukerorientering* noe høyere enn verdiene i ideologitypen *Sosialpolitiske grunnverdier*. Men hovedtendensen er alt-

så meget klar: Uavhengig av profesjonstilhørighet er profesjonsutøverne meget samstemmige i sin rangering av de fem ideelle ideologitypene.

I våre analyser av takter og utakter nedenfor sammenligner vi: 1) Profesjonsutøvernes *gjennomsnittverdier* for hver enkelt ideell type med de gjennomsnittverdier som lærerne og studentene tildeler disse ideelle typene; 2) Profesjonsutøvernes *rangering* av hver enkelt ideell type med de rangeringer som lærerne og studentene gir disse ideelle typene. Ved vår sammenligning mellom gruppenes oppslutning om de ulike ideelle ideologitypene, tar vi altså først utgangspunkt i den *gjennomsnittskåre* som de tre gruppene har gitt de ulike ideelle typene. Men siden lærerne viser en gjennomgående tendens til å bruke skalaens lave og høye ekstremverdier i mindre grad enn profesjonsutøverne, vil en sammenligning som kun tar utgangspunkt i gjennomsnittverdier risikere å være misvisende. Vi har derfor i tillegg signifikanttestet de forskjellene som vi finner i gruppenes interne *rangeringer* av de enkelte ideologitypene. Hvis en forskjell mellom lærere og profesjonsutøvere er statistisk signifikant, *både* når det gjelder gjennomsnittskåre (One-Way ANOVA $p < 0.001-0.05$) og rangering (Signifikanttest for Pearson's r $p < 0.001-0.05$), så regner vi denne forskjellen som en sikker indikator på en *utakt*.

Hvis for eksempel, en enkelt ideologitype, derimot, får samme rangering, sier vi at de to gruppenes prototyper for denne ideelle ideologitypen er i *takt* med hverandre – selv om forskjellen i gjennomsnittskåre er statistisk signifikant. Å stille et slikt krav til «dobbel signifikans» er en forholdsvis forsiktig og konservativ framgangsmåte, og medfører selvfølgelig en risiko for at eksisterende utakter ikke blir oppdaget. På den andre siden reduserer denne framgangsmåten risikoen for å konkludere med at det foreligger en utakt når dette i realiteten ikke er tilfelle. Gevinsten ligger altså i at vi kan argumentere for at våre konklusjoner om utakter mellom lærere og profesjonsutøvere er forholdsvis solide.

Emosjons- og relasjonsfokust brukerorientering


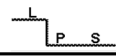

I ideologitypen *Emosjons- og relasjonsfokust brukerorientering* inngår enkeltverdier som trygghet og tilhørighet. Det er også lagt vekt på at relasjonen til barn og unge skal være preget av nærhet og engasjement. Videre er det viktig at barn og unge opplever kontinuitet og forutsigbarhet i kontakt med det profesjonelle hjelpeapparatet. Den generelle tendensen er at lærerne rangerer *Emosjons- og relasjonsfokust brukerorientering* lavere enn profesjonsutøverne (jfr fig. 2.)

Siden denne ideologitypen er så nært knyttet til verdier i styringsdokumentene for utdanningene, er det ikke så overraskende at lærerne rangerer disse verdiene høyt.

Som det framgår av figur 3, vektlegger både profesjonsutøvere og studenter denne ideologitypen signifikant svakere enn lærerne innenfor alle profesjonssfærene. Barnevernstudentene rangerer til og med disse verdiene signifikant lavere enn profesjonsutøverne. For denne ideologitypen gjelder det at utaktene mellom lærere og profesjonsutøvere oppfyller det tidligere omtalte kravet om «dobbel signifikans» innenfor sosionom- og vernepleiersfæren. Her har vi altså identifisert ytterligere to sikre utakter mellom lærere og profesjonsutøvere. Selv om utakten mellom barnevernpedagogsfærens lærere og profesjonsutøvere ikke oppfyller det strenge kravet om «dobbel signifikans», oppviser utakten i denne sfæren den samme retningen som utaktene i de to andre sfærene.

Individfokusert brukerorientering

Individfokusert brukerorientering inneholder også verdier som framheves i rammeplanen for utdanningene. Det understrekes at utdanningene må legge vekt på at studentene skal ha respekt for brukernes egne kunnskaper og personlige valg. Brukermedvirkning og vektlegging av barn og unges egne ressurser, rettigheter og individuelle valg inngår også som sentrale verdier i denne ideologitypen.

3. Individfokusert brukerorientering. (P)				
		Utakt E	Utakt G	Utakt H
	Rang (snitt)			
Profesjonssfære				
Sosionomsfæren	2			
BV-pedagogsfæren	3			
Vernepleiersfæren	3			
Totalt (snitt for alle sfærer)	3			

Figur 4: Utakter i læreres, studenters og profesjonsutøveres vurderinger av ideologitypen *Individfokusert brukerorientering*.

Som vi ser i figur 4 er sosionomlærerne på linje med sine studenter når de rangerer ideologitypen høyere enn profesjonsutøverne. Denne utakten oppfyller imidlertid ikke kravet om «dobbel signifikans». Vernepleiestudentene er derimot på linje med profesjonsutøverne i å rangere disse verdiene lavere enn lærerne, og her oppfyller utakten mellom lærere og profesjonsutøvere kravet om «dobbel signifikans». Blant barnevernpedagogene er det motsatt. Her er det studentene som rangerer ideologitypen høyere enn både lærerne og profesjonsutøverne som her er i takt i sine rangeringer.

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER

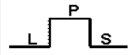
MELLOM UTDANNING OG

YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

Profesjons- og systemlojalitet

Den ideologitypen som kan beskrives som *Profesjons- og systemlojalitet*, inneholder verdier om lojalitet til egen profesjon, kollegaer og arbeidssted. Denne ideelle typen reflekterer også profesjonalitet forstått som en viss nøytralitet i forhold til å engasjere seg følelsesmessig i sine brukere.

4. Profesjons- og systemlojalitet.(P)		
		Utakt A
Profesjonssfære	Rang (snitt)	
Sosionomsfæren	4	
BV-pedagogsfæren	4	
Vernepleiesfæren	4	
Totalt (snitt for alle sfærer)	4	

Figur 5: Utakter i læreres, studenters og profesjonsutøveres vurderinger av ideologitypen *Profesjons- og systemlojalitet*.

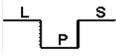
Denne ideologitypen skiller seg fra de øvrige, ved at både lærerne og studentene innenfor alle tre profesjonssfærer er på linje i å rangere dens verdier signifikant lavere enn profesjonsutøverne (se figur 5). Slik sett er det her et tydelig mønster i utakten mellom utdanningene og profesjonsutøverne, selv om utakten mellom lærerne og profesjonsutøverne bare er «dobbel signifikant» blant barnevernpedagogene.

Gruppefokuset brukerorientering

Den siste ideologitypen i profesjonsutøvernes konstruksjon er *Gruppefokuset brukerorientering*. Denne ideologitypen inneholder verdier som er knyttet til gruppen eller kollektivet. Gruppesolidaritet, inkludering, likebehandling og likeverd er viktige verdier i denne ideelle typen. Det er videre lagt vekt på at brukerne skal ha innflytelse, og at det helse- og sosialfaglige arbeid skal bidra til at brukerne skal leve et normalt liv slik dette er forstått innenfor normaliseringstenkningen.

Når det gjelder oppslutningen om denne ideologitypen, er lærerne og studentene enige om å rangere denne høyere enn profesjonsutøverne (se figur 6).

Dette mønsteret går igjen i alle profesjonssfærene. Slik sett vurderer de tre gruppene denne ideologitypen motsatt av hva som er tilfellet for *Profesjons- og systemlojalitet*. Når det gjelder utaktene mellom lærerne og profesjonsutøverne, lever forskjellene opp til kravet om «dobbel signifikans» blant så vel sosionomene som vernepleierne. Selv om barnevernpedagogene oppviser samme mønster i utaktene er forskjellen her ikke «dobbel signifikant».

5. Gruppefokuset brukerorientering.(P)		Utakt E
Profesjonssfære	Rang (snitt)	
Sosionomsfæren	5	
BV-pedagogsfæren	5	
Vernepleiesfæren	5	
Totalt (snitt for alle sfærer)	5	

Figur 6: Utakter i læreres, studenters og profesjonsutøveres vurderinger av ideologitypen Gruppefokuset brukerorientering.

Mønstre i takter og utakter

Ett av våre hovedfunn er at det forekommer en eller flere utakter i rangeringen på alle ideologitypene. Lærerne og profesjonsutøverne er faktisk i utakt med hverandre i 14 av 15 tilfeller. Av disse utaktene oppfyller godt over halvparten (9) våre strenge krav til «dobbel signifikans».

Et mønster i utaktene er at lærerne oftere vektlegger ideologier på et mer allment plan med en kollektivistisk og sosialpolitisk orientering, mens profesjonsutøverne verdimesig orienterer seg mer mot de interpersonelle og følelsesmessige aspektene av yrkespraksis. Mønsteret i utaktene kan således tolkes som møtet mellom to hovedperspektiver: Et tradisjonelt akademisk, sosiologisk og sosialpolitisk perspektiv kontra et mer brukerorientert og relasjonsbasert perspektiv.

I tillegg ser vi et annet mønster som har med den profesjonelle identiteten å gjøre. Utdanningssfærens representanter, dvs. studenter og lærere, synes å nedprioritere verdien av profesjonsutøverens systemlojalitet og lojalitet til fag og kollegaer, mens disse verdiene vektlegges i større grad hos profesjonsutøverne.

Studentene er generelt sett litt mer i takt med lærerne enn med profesjonsutøverne, men forskjellen er liten. Bare i 2 av 15 tilfeller rangerer studentene ideologitypen annerledes enn både lærerne og profesjonsutøverne. Ut fra dette synes det som om studentene befinner seg i en «ideologisk kryssild» der de dels støtter sine lærere, dels støtter sine framtidige kollegaer og dels finner sin egen posisjon.

Det er også noen interessante funn med hensyn til forskjeller mellom de tre profesjonssfærene. Sosionomsfæren og vernepleiesfæren er på et vis hverandres motsatser når det gjelder hvordan studentene posisjonerer seg. Blant sosionomene er studentene mest i takt med sine lærere, mens vernepleiestudentene er mest i takt med profesjonsutøverne. Innen sosionom- og vernepleiersfærene er det ikke et eneste tilfelle hvor lærere og profesjonsutøvere er i takt. Det ser således ut til å være en slags ideologisk polarisering der studentene trekkes mellom ytterpunktene. Innen barnevernpedagogsfæren er mønsteret noe annerledes. Her fordeler tak-

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461–476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER

MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

ter og utakter seg mer likt mellom de tre gruppene. Selv om barnevernpedagogstudentene også kan sies å befinne seg i kryssilden mellom utdanningens og praksisfeltets krav, så kan man kanskje si at de ikke er i en like kraftig kryssild som deres studentkollegaer på sosionom- og vernepleierutdanningen.

UTAKTER SOM DYNAMISK DRIVKRAFT?

Historisk sett har det innen profesjonsutdanninger vært vanlig å skille mellom teori og praksis. Det har også etablert seg en arbeidsdeling der utdanningene har ansvar for å formidle teori, mens arbeidsplassene har fått som oppgave å sosialisere studentene inn i profesjonskulturene og lære dem yrkesrelaterte kunnskaper og ferdigheter.

Mye av diskusjonen om relasjonen mellom utdannings- og yrkessfæren har dreid seg om hvordan læring skal overføres fra utdanningskonteksten til yrkeslivets praksiskontekster. En enkel måte å forstå denne overføringen på er å skille mellom *kunnskap* og *anvendelse*. Denne forståelsen er basert på at en gitt type kunnskap eller ferdigheter anvendes i en annen kontekst enn denne kunnskapen eller ferdighetene tilegnes i (Lave 1988). Ut fra en slik forståelse blir det et problem at utdanningssfæren og yrkessfæren er i utakt, og det vil være viktig å arbeide for at kunnskapen som skal anvendes, er relevant ut fra de kravene som stilles i yrkessfæren.

En annen forståelse av læringsoverføring vektlegger individuelle disposisjoner til å benytte prinsipper lært i utdanningen i nye situasjoner og kontekster. Den senere teoriutviklingen er basert på det synet at det ikke i første rekke dreier seg om overføring av kunnskap. Ut fra en teori om situert læring blir forståelsen annerledes. Det er ikke kunnskap knyttet til oppgaveløsning som overføres fra en kontekst til en annen, men deltakelsesprosesser og mønstre som overføres på tvers av situasjoner og kontekster. I den forstand beveger studentene seg mellom ulike praksisfelleskap, og blir i den forstand «grensekryssere». Dermed blir også forståelsen av relasjonen mellom utdannings- og yrkessfæren annerledes. Guile og Young (2003) fremhever at:

... if students are to become 'boundary-crossers' between school and work in vocational education programmes, teachers will need to give greater attention supporting students in relating their 'situated' knowledge of workplaces to the codified' knowledge of the curriculum.

Sett i et slikt perspektiv kan takt og utakt mellom utdannings- og yrkessfæren være et utgangspunkt for å finne fram til hvordan studentene skal få til en vellykket «grensekryssing». Dette krever imidlertid at samspillet mellom utdanningene og praksis blir fokus for begge parter. I det fortsatte forsknings- og utviklingsarbeidet blir det på denne bakgrunn viktig å finne fram til dynamiske feedbacksløyper som bidrar til en gjensi-

dig oppdatering i forhold til hva som trengs av kompetanseutvikling så vel innenfor utdannings- som yrkeskonteksten.



Fra venstre: Pär Nygren, Halvor Fauske, Sigrun Nilsen, Marit Kolstad og Finn Skårderud.

Norsk Pedagogisk Tidsskrift
Årgang 89 / side 461 – 476

PROFESJONELLE HANDLINGS-
KOMPETANSER – UTAKTER
MELLOM UTDANNING OG
YRKESPRAKSIS

Fauske, Kollstad, Nilsen,
Nygren og Skårderud

L I T T E R A T U R

- Dreier, O. (1999 a): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines* 1: 5–32.
- Dreier, O. (1999 b): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H.L. (1997): Intuitive, deliberative, and calculative models of expert performance. I: Zsombok, C.E. og Klein, G.A. (red.): *Naturalistic decision making* (s. 17–28). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eraut, M. (2002): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge Falmer.
- Guile, D. & Young, M. (2003) Transfer and transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. I: T. Tuomi & Y. Engström (red.) *Between School and Work. New perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988): *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontjev, A.N. (1978): *Activity, Consciousness, Personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Luria, A. (1976): *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (2003): *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nygren, P. og Fauske, H. (2004): *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind and Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

- Vygotsky, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

N O T E R

- 1 For en mer utførlig beskrivelse av prosjektets delstudier, design, metode, utvalg, analyser og resultater samt ulike publikasjoner vises til Nygren (2004), Nygren og Fauske (2004) samt prosjektets websider på <http://web-hil.no/kryssildprosjektet>.