



# 5. Kvalitet og arbeidslivsrelevans i velferdsutdanningane – to sider av det same

Roar Stokken og Helene Hoemsnes

**Samandrag** Stortingsmelding 16 (2020–2021), *Utdanning for omstilling*, har gitt omgrepet «arbeidslivsrelevans» auka merksemd. I dette essayet vert omgrepet og stortingsmeldinga sett i lys av velferdsutdanningane, og då særleg sosialt arbeid. Søkjelyset vert retta mot den felles interessa og det felles ansvaret som høgare utdanning og yrkesfeltet har for kvalitet i tenestene. Samarbeidet mellom utdanning og yrkesfelt vert sett som ein allianse som søker å utvikle ein betre velferdsstat og eit betre samfunn.

**Abstract** Stortingsmelding 16 (2020–2021), *Utdanning for omstilling (Education for restructuring)*, has given the term “working-life-relevance” increased attention. In this essay, the parliamentary report and the concept are seen in the light of welfare education. A common interest and a common responsibility between higher education and the field of practice is outlined. The common interest and responsibility is seen as an alliance that seeks to develop a better welfare state and a better society.

**Nøkkelord** arbeidslivsrelevans | profesjonsutdanning | velferdsutdanning | kvalitet i utdanning

## INNLEIING

Arbeidslivsrelevans har fått auka merksemd i høgare utdanning dei seinare åra, ikkje minst i samband med stortingsmeldinga *Utdanning for omstilling* (Meld. St. 16, 2020–2021). I denne vert arbeidslivsrelevans framstilt som ein viktig faktor for utdanningskvalitet. Ideen er både god og forståeleg. Om studentane lærer å delta i og utvikle arbeidslivet, så er det bra for Noreg som samfunn.

Profesjonsutdanningar vert trekte fram som særleg arbeidslivsrelevante i stortingsmeldinga. At slike utdanningar er arbeidslivsrelevante, er meir eller mindre sjølvst, men det viser også att i studentane sine opplevingar medan dei studerer. På eit slikt grunnlag finn SSB (Andresen & Keute, 2021) at studentar ved høgskular opplevde seg meir førebudde til arbeidslivet enn studentar ved universitet, at studentar på profesjonsstudiar opplever større arbeidslivsrelevans enn andre studentar, og at studentar på bachelorutdanningar opplever høgare relevans enn studentar som har kortare studieløp. I tillegg kjenner studentane som har hatt praksis, seg betre førebudde enn dei utan. Alt dette er viktige og typiske kjenneteikn på velferdsutdanningar, som til dømes bachelor i sosialt arbeid.

I stortingsmeldinga vert nemningar som til dømes «sektor» og «verksemd» mykje brukt. Også den New Public Management (NPM)-baserte og nyliberalistiske bestillar–utførarmodellen viser seg att mange stader. Dette er naturleg om ein forstår profesjonsutdanningane i eit nyliberalistisk perspektiv.<sup>1</sup> Dessverre tek denne forståingsramma også med seg ulempene til nyliberalismen, som til dømes har vist seg å vere ein trussel mot sosialt arbeid på mange måtar. Til dømes hevdar Maisuria og Cole (2017) at nyliberalismen reduserer sosiale tryggingnett, og at verdiar som «fellesgode» og «fellesskap» vert erstatta med «individuell ansvar». Nyliberalisme handlar også om privatisering (Aiyer, 2008; Amouroux, 2009; Sampat, 2010; Smith-Nonini, 1998), reduksjon av velferdsgode (Kingfisher & Goldsmith, 2001; Morgen, 2001; Yazıcı, 2012), individualisering (Gershon & Alexy, 2011; Hoey, 2010; Matza, 2012; Pazderic, 2004). Alt dette undergrev behovet for den solidariteten som dei svakaste i samfunnet treng for å ha eit godt liv. For velferdsutdanningane er bruken av NPM-baserte og nyliberalistiske idear ei utfordring, men om ein held fast på at høgare utdanning og arbeidsliv er to delar av dei same velferdsgoda, vil ein kanskje kunne vege opp for ein del av utfordringane.

I denne teksten ser vi difor, med utgangpunkt i sosialt arbeid, nærare på dei læringsprosessane og den kunnskapsbygginga som velferdsutdanningane legg til rette for. Grunnen er at mange av dei problema som stortingsmeldinga viser til, ser annleis ut innanfor velferdssektorane. Dei tilhøyrande løysingane kan dermed redusere framfor å betre kvaliteten og arbeidslivsrelevansen innanfor velferdsfeltet. Dette skuldast eit samarbeid mellom arbeidsliv og utdanning som er basert på at båe partar er oppretta for å ta vare på befolkninga. Vi stiller difor spørsmålet: Kva skaper høg arbeidslivsrelevans i velferdsutdanningane?

---

1 Når vi nyttar omgrepet nyliberalisme, så tyder det i praksis i at vi inntek ei kritisk tilnærming. Nyliberalisme er eit omgrep som vert nytta til å rette kritikk, og det ser ikkje ut som at det vert nytta om ein har ein sympatisk inngang (Thorsen & Lie, 2007).

Målet med spørsmålet er å gi både studentar i velferdsutdanningane og velferdsutdannarar ein bakgrunn for å reflektere over korleis ein kan skape gode læringsprosessar fram til målet deltaking i og utvikling av arbeidslivet. I tillegg vil utdannarar på andre studieprogram kunne finne andre vegar til arbeidslivsrelevans enn dei som kjem fram i *Utdanning for omstilling* (Meld. St. 16, 2020–2021). Vi startar med å sjå nærare på konteksten til velferdsutdanningane.

## KONTEKSTEN TIL VELFERDSUTDANNINGANE

I *Utdanning for omstilling* (Meld. St. 16, 2020–2021) vert det sett opp eit skilje mellom utdanning og arbeidsliv. Dette skiljet viser til dømes att når regjeringa ønskjer breiare dialog og meir systematisk samarbeid mellom universitet, høgskular og «verksemder» i stat og kommune, privat næringsliv og frivillig sektor. Innan velferdsfeltet er dette skiljet på langt nær så tydeleg som mange andre stader.

I velferdsutdanningane er både utdanningane og yrka som studentane skal inn i, i all hovudsak offentlege, men viktigare er det at både utdanning og yrkesliv er oppretta for å løyse velferdsstaten sine oppgåver. Desse to partane er altså saman om å møte utfordringane. Dette gjer at ansvaret for opplæringa av nye yrkesutøvarar er delt mellom høgare utdanning og einingar i yrkesfeltet. I mange tilfelle er endåtil arbeidsdelinga mellom høgare utdanning og einingar i feltet lovfesta (jf. spesialisthelsetjenesteloven § 3-8, opplæringslova § 10-7, barnevernloven § 2-1). Det å omtale kommunar og statlege einingar som verksemder tilslører såleis ein tett og viktig samanheng mellom utdanning og arbeidsliv innan velferdsutdanningane der det er ein allianse mellom partane om å sikre gode profesjonsutøvarar.

Tilhøvet mellom utdanning og yrkesfelt er såleis ikkje som det er mellom til dømes ingeniørutdanning og bedrifter innan energisektoren, IT-utdanning og konsulentbransjen, og kjemiutdanning og prosessindustrien. Her utdannar universitet og høgskular, medan private verksemder gir arbeid til dei som er utdanna. Det å redusere tenesteytarar i offentlig sektor til slike «verksemder» som produserer varer eller tenester, skjuler noko viktig.

Ei anna forenkling som vert problematisk for velferdsutdanningane, er fokuset på sektorar. I *Utdanning for omstilling* vert det til dømes ønskt mobilitet av tilsette på tvers av utdanningsinstitusjonar og arbeidslivet, for å «styrke kunnskapsflyten mellom sektorene». Dette vil sikkert auke utdanningskvaliteten om utdanning og yrkesutøving går føre seg i to ulike og skilde verder som ikkje har ei felles interesse. Slik er det ikkje for velferdsutdanningane. Både lærarutdanninga og grunnskulen har ei felles interesse i god opplæring av born og unge. Både sjukepleiarutdanninga og helsetenesta har ei felles interesse i god helsehjelp, og sosialarbeidarutdanning-

gane og til dømes barnevern, Nav og flyktingtenesta har ei felles interesse i å yte god hjelp til sårbare grupper. Ein kan såleis like gjerne sjå på høgare utdanning og arbeidsliv som ein allianse som er ein del av det same feltet. Ein vil på den måten støtte opp om ideen om at både høgare utdanning og arbeidsliv er to delar av dei same velferdsgoda, framfor to ulike sektorar med ulike føremål.

Som vi har sett over, har dei som jobbar i yrkesfeltet, og dei som jobbar i universitets- og høgskulesektoren, eit felles oppdrag i velferdsstaten, ei felles interesse i å utvikle fagfeltet og eit felles ansvar for utdanninga av profesjonsutøvarane. Denne fellesskapen er sjølvsagt ein viktig faktor for den opplevde relevansen, men om utdanninga ikkje var tilpassa dette biletet, ville nok studentane på ingen måte opplevd relevans. Snarare tvert om.

For å kome attende til spørsmålet om kva som skaper høg arbeidslivsrelevans i velferdsutdanningane, må vi no bevege oss frå konteksten og over på arbeidet som vert gjort innanfor dei gitte rammene.

## PROFESJONAR SITT ARBEID

Velferdsutdanningane byggjer på vitenskapleg kunnskap og kvalifiserer for arbeid med menneske. Nett det at vitenskapleg kunnskap vert nytta for å påverke menneske i møte med menneske, er karakteristisk for profesjonar, og det er ein viktig grunn til den tilliten profesjonane har i samfunnet (Grimen, 2008). Eit svært viktig utslag av tilliten er at arbeidet i stor grad er basert på skjønn, og at resultatet av profesjonar si skjønnsutøving dermed skaper samfunnet sin praktiske politikk (Lipsky, 2010). Dette er den politikken som innbyggjarane opplever, i motsetnad til den vedtekte politikken, som er politikanane sitt domene.

Skjønn baserer seg på handlingsrom, men fridomen til å ta avgjerder er på ingen måte fullstendig (Ekeland et al., 2014). Avgjerdene må basere seg på ei heilskapleg fagleg og etisk vurdering i samsvar med lovverk, forskrifter, økonomi, mandat og andre institusjonelle rammer som tek omsyn til menneske og vilkåra dei lever under. I denne prosessen møtest ikkje berre kunnskap om mange ulike tema, men kunnskapen som møtest, har også ulik karakter og ulike kvalitetar.

Mange har omtalt kunnskapstypene og tenkemåtane som møtest når ein koplær teori og handling. Til dømes set Grimen (2008) opp eit kontinuum mellom omgrepa praktisk og teoretisk kunnskap. Polanyi (1967) framhevar skiljet mellom «uttalt» og «taus» kunnskap. Bruner (1986) fokuserer på logisk-vitenskapleg tenking versus narrativ tenking, og Borkman (1976) skil mellom profesjonell og erfaringsbasert kunnskap. Ein viss fellesnemnar mellom dei som freistar å framstille skilnaden mellom teori og handling, er at kunnskap som forklarar noko, er abstrakt, gyldig på mange

område, og enkelt å overføre til andre kontekstar. Denne kunnskapen vert kalla «teoretisk kunnskap» i den vidare teksten. I kontrast til den teoretiske kunnskapen nyttar vi omgrepet «praktisk kunnskap» om kunnskap som er knytt til handling og prosedyrar, som er personleg, kontekstuell og dermed også utfordrande å overføre.

Å utøve skjønn er også krevjande fordi det sjeldan er eitt alternativ som peikar seg ut som det einaste rette å gjere i ein gitt situasjon. Kva som er rett og urett, vert difor vurdert opp mot etikk av den einskilde, av kollegafellesskapen, av brukaren og av samfunnet. For at dette skal kunne skje, er det viktig at profesjonsutøveren kan reflektere kritisk over eigne idear og eigne handlingar i møte med andre sine idear og handlingar. Det å ha ei høgare utdanning bygd på faglege og etiske standardar er viktig for utviklinga av denne evna til refleksjon. Læraren må til dømes både ha kontroll i klasserommet og evne til å forstå kvifor elevane samhandlar som dei gjer. Sjukepleiaren må både kunne sette eit venekateter og sjå samanhangen mellom symptom og sjukdom. Sosialarbeidaren må både kunne bygge relasjonar og forstå marginaliseringsprosessar.

Alt i alt fører krava til, og konsekvensane av, skjønn at profesjonsutøveren gjennomfører komplekse oppgåver som krev at ein har kunnskap nok til å gjere vurderingar på eit vitskapleg fundament, er sensitiv for menneske og vilkåra dei lever under, og på same tid tek omsyn til systemet sine krav og gjeldande politikk. Før vi ser nærare på korleis ein kan kvalifisere studentar til å utføre oppgåvene som er skisserte over, må vi sjå nærare på kunnskapen studentane må utvikle.

## KUNNSKAPEN

Eit profesjonsstudium kvalifiserer for utøving av yrke der både praktiske ferdigheiter og abstrakt analytisk tenking er avgjerande. Det er likevel ikkje slik at det praktiske og det analytiske er uavhengige av kvarandre. På same måte som lærarstudentane les om klasseromsleing, har bakgrunnen for eleven sine samhandlingsmønster praktiske dimensjonar. Det same gjeld for sjukepleiaren i møte med venekateterisering og samanhangen mellom symptom og sjukdom. Også relasjonsbygging har teoretiske aspekt, og marginaliseringsprosessar er noko som ein sosialarbeidarstudent må kunne oppdage når dei går føre seg. Det er difor ikkje nok at profesjonsutdanningar går føre seg både på skulebenk og i yrkesfelt. Det må vere ein vekselverknad mellom desse to. Berre då kan studentane lære det Shulman (2005) kallar å integrere tenking, å skape resultat og å handle med integritet.

Det å sette saman kunnskap kallar Grimen (2008) syntesar. Han skil mellom praktiske og teoretiske syntesar. I dei praktiske syntesane vert kunnskapselement knytte saman gjennom handlingar og krava til desse handlingane. Eit døme på ein

praktisk syntese kan vere mellom kunnskap om ein gitt brukar sine problem, forskning på denne brukargruppa, Lipsky (2010) sin analyse av bakkebyråkratar, forståing for klientifiseringsprosessar, erfaring med ei gitt tilnærming og ikkje minst etikk. Denne typen syntesar er ei samanveving av profesjonsutøvararen sin praktiske og teoretiske kunnskap og er dermed personlege. Dei er også knytte til ein bestemt situasjon og er såleis også kontekstuelle. I kontrast til dei personlege og kontekstbaserte praktiske syntesane er dei teoretiske syntesane generelle og abstrakte.

Ovanfor har vi sett at vitskapleg kunnskap som kjem brukarane til gode, er ein viktig basis for det skjønnsrommet profesjonsutøvarane har. Dette gjer at ein profesjonsutøvar må bygge vitskapleg fundamenterte teoretiske syntesar som seinare kan nyttast i dei praktiske syntesane. I dei teoretiske syntesane er det den indre samanhengen som ligg til grunn, ikkje den praktiske samanhengen. Det handlar altså om koplinga mellom til dømes klorofyll, fotosyntese og karbonkrinslaupet, og ikkje koplinga mellom til dømes ein gitt brukar, lover og kunnskap om bustad-sosialt arbeid. Profesjonsutøvarane må difor til dømes sjå samheng mellom vitenskapsteori, metodelitteratur og forskinga dei les. Eller mellom behaviorisme og åtferdsmodifikasjon. Sidan den vitskaplege kunnskapen er eit viktig fundament for profesjonsutøvararen og teoretiske syntesar inngår i praktiske syntesar, er denne typen syntesar viktige for kvaliteten på arbeidet til profesjonsutøvararen.

Praktiske og teoretiske syntesar er ikkje nok åleine. Studentane skal bli ein del av eit profesjonsfelleskap og må dermed også få utvikla ein profesjonell integritet. Som utdanningsinstitusjon må ein difor sikre at samheng og meining vert skapt på profesjonsfaglege og ikkje minst ut frå profesjonsetiske standardar. For at dette skal skje, er det ikkje nok med undervisning i profesjonsfaglege og profesjonsetiske standardar. Standardane må vere i aktiv bruk for at studentane skal bli ein del av det profesjonen står for. Med Lave og Wenger (1991) sin terminologi er slik aktiv bruk føresetnaden for at studentane skal kunne vere legitime perifere deltakarar i praksisfelleskapet dei skal inn i.

Gjennom Stortingsmelding 16 (2020–2021) uttrykkjer regjeringa Solberg ei forventning om at ein har eit medvite forhold til kva ein ønskjer å oppnå med praksis som læringsarena. På eit overordna plan er dette sjølv sagt i velferdsutdanningane. Studentane skal bli i stand til å utøve yrket dei utdannar seg til. Det er dermed funksjonen til ein nyutdanna i praksisfelleskapet der vedkomande kjem i jobb, som tel. For mange profesjonsutdanna er difor testen på om ein student gjer det bra nok i praksis, at dei ville hatt denne personen som kollega. Dette kan ein sjølv sagt ikkje ha som vurderingskriterium. På den andre sida: Sidan profesjonsutøvinga kviler på skjønn og praktiske syntesar, kan dette vere vanskeleg å spesifisere ned til konkrete læringsmål utan at noko viktig forsvinn.

Det at regjeringa Solberg ventar at ein veit kva ein ønskjer å oppnå med praksis, er i så måte heilt uproblematisk. Det som er verre, er at det å vite kva ein vil, underforstått handlar om å ha tydeleg operasjonaliserte forventningar til læringsutbytte. Det at ein student har kvalitetar som gjer vedkomande eigna for å utøve profesjonen, må dermed formulerast slik det er gjort i emneplanen til barnevernspedagogutdanninga i Volda sin praksismodul:

Kan anvende erfaringar og fagleg kunnskap til å etablere kontakt, byggje relasjonar og kommunisere og rettleie barn, unge og føresette

Kan anvende erfaringar og fagleg kunnskap til å reflektere etisk og kritisk over eigen og tenesta sin praksis

Kan foreta faglege vurderingar, avgjersler og handlingar i tråd med kunnskapsbasert praksis

I slike prosessar ser ein fort at spesifikasjonane overtek styringa og det oppstår målforskyving, eller som Robert Merton formulerer det i klassikaren *Social theory and social structure* frå 1949/1968:

Adherence to the rules, originally conceived as a means, becomes transformed into an end-in-itself; there occurs the familiar process of displacement of goals whereby «an instrumental value becomes a terminal value» (Merton, 2000, s. 264).

Det som reduserer faren for målforskyvinga som Merton skisserer, er kombinasjonen av tre forhold som er skapte på basis av alliansen mellom utdanning og yrkesfelt. For det første er læringsutbyttebeskrivelsane vist over, skapt induktivt. Det er altså kva ein ønskjer av ein profesjonsutøvar som er skildra, ikkje det ei teoretisk tilnærming til profesjonsutøving definerer arbeidet til å vere. For det andre er det profesjonsutøvarar som står bak vurderinga, og som dermed kan «kjenne på» om dei hadde vore komfortable med å ha denne studenten som kollega eller ei. For det tredje er det rom for skjønnsutøving, noko som gjer at det er stort rom for å «projisere» opplevingar inn i orda og omgrepa som er nytta i læringsutbyttebeskrivelsane. Om ein er meir spesifikk enn i døma over, kan ein fort ende med at studenten møter vurderingskriteria, men ikkje den endelege «lakmustesten» som omhandlar funksjon.

Kunnskapen som studentar på profesjonsutdanningar må utvikle, er, som vi ser, ei avansert form for kunnskap der fagleg refleksive evner vert utvikla gjennom teo-

retiske syntesar, som vert nytta i praktiske syntesar. Medan dei teoretiske syntesane må få forrang i undervisninga, må dei praktiske syntesane få forrang i dei praktiske situasjonane. I tillegg må båe deler bli vurderte opp mot faglege og etiske standardar. Det er berre på denne måten at studentar på eit profesjonsstudium kan lære å integrere tenking, å skape resultat og å handle med integritet (Shulman, 2005). Det store spørsmålet er korleis dette skjer.

## PROFESJONSUTDANNARANE

Vi har tidlegare sett at det er eit felles oppdrag i velferdsstaten, ei felles interesse i å utvikle fagfeltet og eit felles ansvar for utdanninga av profesjonsutøvarane. Vi har òg sett at alliansen mellom høgare utdanning og yrkesfelt skaper ei felles interesse. Denne fører til ein jamn flyt av både kunnskap og profesjonsutøvarar mellom yrkesfelt og utdanning. Det mest openberre i denne flyten er at studentane i praksis møter og vert rettleia av erfarne profesjonsutøvarar, og at profesjonsutøvarar er viktige som lærarar i velferdsutdanningane. Dette er viktig i høve til studentane, men utvekslinga av kunnskap og ressursar mellom dei som jobbar i yrkesfeltet, og dei som jobbar i høgare utdanning, er også av verdi i seg sjølv.

Ein sort utveksling er til dømes når profesjonsutøvarar i yrkesfeltet vert henta inn på små oppdrag for å gi studentane innsyn i det han eller ho jobbar med. Dei vert til dømes òg nytta som sensorar for å sikre at vurderinga av studentane sitt arbeid er relevant for yrkesfeltet. Flyten av kunnskap og menneske går også andre vegen. Den mest openberre, og som er ei viktig oppgåve for høgare utdanning, er å forske på yrkesfeltet og dermed bidra til utviklinga av feltet. Andre måtar er at tilsette innan velferdsutdanningane til dømes deltek i yrkesfeltet gjennom oppgåver som rettleiing av yrkesutøvarar, deltaking i interkommunale læringsnettverk og som fagkyndige medlemmer i fylkesnemnda for barnevern og sosiale saker. Ein annan type flyt av kunnskap mellom yrkesfelt og skulebenk oppstår når studentar hentar empiri i yrkesfeltet som dei nyttar i oppgåver dei skriv. Om oppgåvene vert gjort tilgjengelege for yrkesfeltet, noko som er vanleg med bachelor- og masteroppgåver, får yrkesfeltet høve til å forstå sin eigen praksis på ein ny måte. Dette skuldast utanfråblikket som studentane bidrar med gjennom vitskapleg basert for-  
tolking av praksisane i yrkesfeltet.

Sidan mange utdanningar manglar denne heilt naturlege og verdifulle utvekslinga mellom høgare utdanning og yrkesfelt, handlar det andre kapittelet i *Utdanning for omstilling* (Meld. St. 16, 2020–2021) om samarbeid. Meldinga etterlyser her at sektorane styrker og systematiserer samarbeidet, byggjer fleire strukturar for samarbeid, og på den måten får til meir gjensidig respekt og forståing. Som vi ser



over, er samarbeid mellom profesjonsutdannarane i universitets- og høgskulesektoren og profesjonsutdannarane i yrkesfeltet både til stades og avgjerande for kvaliteten på profesjonsutdanningane. Dette samarbeidet kan alltid bli betre, men det er langt frå sikkert at det er systematisk samarbeid som skal til for å auke arbeidslevsrelevans og utdanningskvalitet.

Det må vere ein pedagogisk, didaktisk og metodisk grunn for å hente ein profesjonsutøvar frå feltet inn i forelesingssalen. På same måte må det vere eit behov i feltet som avgjer om ein som jobbar i velferdsutdanningane, skal bli involvert der. Slik utveksling av kompetanse må vere basert på om personen og situasjonen til saman fører til kvalitet. Eit systematisk samarbeid kan auke medvitet og gjere slik utveksling lettare, men når alt kjem til alt, må det vere ei skjønnsmessig vurdering som er avgjerande. For om samarbeidet vert eit mål i seg sjølv, oppstår gjerne målforskyving. Då vert det opphavlege målet erstatta med ein indikator på dette målet. I dette tilfellet kan ein rekne med at målet om utdanningskvalitet vert erstatta med til dømes teljing av samarbeidsmøte eller timar det er profesjonsutøvarar frå feltet i klasserommet.

Eit anna alternativ, som lett kan oppstå samstundes med målforskyving, er at dei samarbeidande partane ikkje klarer å sameine ressursane sine. Då vert gjerne resultatet det motsette av det som *Utdanning for omstilling* (Meld. St. 16, 2020–2021) ser føre seg, nemleg at aktørane opplever meiningsløyse i høve eiga og den andre si rolle, framfor auka gjensidig respekt.

Det er heller ikkje slik at respekt utan vidare fører til mindre spenningar og mindre konflikter. Utdanning og utøving har to ulike logikkar, der utdanninga må vektlegge det ideelle, medan utøving må vektlegge det som lèt seg gjere. I dette ligg der ofte ein viktig motsetnad der utdanning og utøving kan justere kvarandre. Det er utvekslinga mellom utdanning og utøving som gjer denne potensielle konflikten relevant, men det er også utvekslinga som gir rom for å diskutere den med studentane og dermed hjelpe dei å skape yrkesrealistiske syntesar og ikkje berre glansbilette av ein situasjon.

Utteksling av kunnskap mellom utdanning og utøving er eit viktig bidrag til kvalitet og yrkesrelevans. Men sidan god profesjonsutøving byggjer på vitskapleg kunnskap, er det ikkje nok med solid kunnskap om yrkesfeltet. Solid vitskapleg kunnskap er også avgjerande, både for å kunne løyse arbeidsoppgåvene på ein god måte og for å kunne sjå faget frå utsida.

Velferdsstudia baserer seg, som nemnt over, på både praktiske og teoretiske syntesar. I dei praktiske syntesane er kunnskapselement knytte saman på bakgrunn av praktisk bruk, og dei er dermed personlege og kontekstuelle. Dette er ofte det ein kallar den praktiske kunnskapen i faget. I kontrast er dei teoretiske syntesane

skapte gjennom resonnering. Dei er dermed generelle og abstrakte. Dette kallar ein ofte den teoretiske kunnskapen i faget. Vekselverknaden mellom desse to typene kunnskap er vesentlege for skjønnsutøvinga, kritisk distanse og kritisk undersøking av eigne praksisar. Utan denne vekselverknaden er det vanskeleg å kome med grunnleggande kritikk eller skape grobotn for dei store endringane. Utviklinga vil lettare halde seg til det Argyris og Schön (1978) kallar enkeltkrinslæring og Bateson (1972) kallar Læring I. Eller sagt meir folkeleg: Ein held seg til å raffinere det ein allereie gjer, i staden for å gjere som Bokløv gjorde med V-stilen i hoppbakken – kome fram til ein måte å hoppe på som er basert på andre logikkar og prinsipp. Dette treng ikkje vere dei store radikale innovasjonane. Det kan like gjerne vere det som profesjonsutøvarar som oftast gjer mange gongar dagleg: Vurdere om det arbeidet ein gjer i høve til ein brukar, bør gjerast på ein annan måte.

Sidan profesjonsutøving kviler på vitskapleg kunnskap, er personar med akademiske kunnskapar viktige i profesjonsutdanningane. Desse kjem frå definerte forskingsområde og klassiske universitetsfag. Innan sosialfaga kan dette til dømes vere psykologar, sosiologar, statsvitarar, rusforskarar og profesjonsforskarar. Desse har ein viktig funksjon i tillegg til å formidle kunnskapar som profesjonsutøvarane treng i utøvinga av yrket. Deira «utanfråperspektiv» gjer også at studentane får tilgang til eit sett av omgrep, tenkemåtar og arbeidsmåtar som dei kan nytte til å forstå seg sjølv, profesjonen sin og arbeidet som vert gjort, i eit større perspektiv. Dette er føresetnaden for å kunne gjennomføre det det Argyris og Schön (1978) kallar dobbeltkrinslæring, Bateson (1972) Læring II, eller sagt meir folkeleg: vere som Bokløv.

I profesjonsutdanningar er utdannarar med same profesjonsutdanning vesentlege. Dette skuldast at desse kan hjelpe studentane til å utvikle seg til det Lave og Wenger (1991) kallar legitime perifere deltakarar i praksisfellesskapet gjennom både rollemodellering og tilbakemeldingar. I tillegg til desse har dei fleste profesjonsutdanningar fagpersonar i staben som har anna profesjonsutdanning enn dei utdannar. I lærarutdanninga kan det til dømes vere barnehagelærarar, i sjukepleie kan det vere fysioterapeutar, og i sosialarbeidarutdanningane kan det vere lærarar og sjukepleiarar. Fagkunnskapen som desse profesjonsutdannarane har, er sjølv-sagt eit viktig bidrag til studentane si faglege utvikling. Det same er at dei har greie på profesjonsutøving, sjølv om det er innanfor eit anna område. Eit tredje bidrag til studentane si forståing er at dei får sett relevansen og verdien av nærliggande profesjonar. Denne gruppa modellerer såleis tverrprofesjonelt samarbeid.

Ved å kombinere ulike profesjonsutdanningar og ulike fagutdanningar både i undervisning og vurdering får ein altså ikkje berre sikra at studentane sitt arbeid vert vurdert opp mot relevans i feltet, og at den nye kunnskapen vert skapt på basis

av akademisk tenkemåte og metodologi. Ein får også utstyrt studentane med viktige verktøy for utvikling, eller innovasjon og entreprenørskap, som stortingsmeldinga kallar det. Slik legg profesjonsutdanningane opp til innovasjonen som Stortingsmelding 16 etterlyser, men også til kvalitetsforbetring gjennom refleksjon og kritisk tenking i staden for det meldinga etterlyser: at studentane får høve til å eksperimentere og løyse sosiale problem på basis av metodar frå «forretningsverdenen».

I profesjonsutdanningane utdannar ein studentar som skal delta i velferdssamfunnet gjennom arbeid i til dømes skule, barnevern og psykisk helsevern. Dette er ein annan arbeidsmarknad og annan situasjon enn innanfor til dømes teknologifag og mediefag. Medan privat sektor i prinsippet handlar om å skape pengeverdier i form av utbytte for eigarane, handlar offentleg sektor om å skape verdier for borgarane i form av eit betre samfunn. I særleg grad gjeld dette for svake og sårbare grupper, noko som er hovudfokuset for nær sagt alle profesjonsutøvarar. I privat sektor florerer det av små bedrifter og sjølvstendig næringsdrivande som sel tenester til både kundar og til andre bedrifter. Slik er det ikkje i offentleg sektor. I møtet mellom brukar og profesjonsutøvar er det ikkje eit kunde–leverandørtilhøve, rett og slett fordi brukaren av tenesta ikkje er den som betaler. Dermed er heller ikkje marknadsmekanismen som sikrar at kunden opplever verdi i høve til kostnad, til stades. Og, som nemnt over, det er tale om sårbare grupper som treng hjelp, ikkje ein kunde som kjøper ei teneste eller ei vare. Når studentane skal jobbe i skulen, barnevernet eller tenesta for psykisk helse, ønskjer vi difor ikkje eksperimentering. Vi ønskjer derimot at studentane jobbar kunnskapsbasert og sensitivt for menneske gjennom gode skjønnsprosessar som forvaltar verdiane til fellesskapet på ein god måte. Det gjer ein til dømes gjennom det som vert kalla «samfunnsarbeid» innan sosialt arbeid. Dette er arbeidsmåtar som er i samsvar med faget, verdiane og profesjonsetikken, og som er utvikla for å oppnå nett det same som ein søker å oppnå gjennom sosialt entreprenørskap. Undervisningstida bør difor nyttast på dette, i staden for det meldinga oppfordrar til: å styrke arbeidet med innovasjon og entreprenørskap.

## UNDERVISNINGA

I jakta på det som skaper arbeidslivsrelevans i velferdsutdanningane, har vi til no sett at utdanningane kvalifiserer for yrke der ein skal møte menneske innanfor ei yrkesramme med komplekse krav. Då må ulike kunnskapstypar frå ulike område nyttast på same tid og vurderast opp mot faglege og etiske standardar med utgangspunkt i menneske, vilkåra dei lever under, samfunnet sine rammer og krav og ikkje minst i høve profesjonsetikk. I yrkesutøvinga må ein såleis ha evne til å

både reflektere fagleg og etisk, og klare å kommunisere desse refleksjonane til kollegaer og brukarar. Ein student på ei velferdsutdanning skal med andre ord både lære eit fagleg innhald og å tenkje ved hjelp av dette innhaldet (Shulman & Shulman, 2004).

For at det faglege skal lærast og bli lært slik at det kan nyttast til tenking på ein god måte, nyttar velferdsutdanningane ei rekkje ulike undervisningsmetodar. Mange av desse er dei same som i klassiske universitetsfag, men det er verd å merke seg at grunnane ikkje er heilt dei same.

Ein viktig del av velferdsutdanningane er å hjelpe studentane til å nytte vitenskapleg kunnskap i møte med menneske. Denne kunnskapen kan studentane i stor grad lese seg til. Det er likevel slik at når dei ikkje berre skal forstå ein gitt teori, men også kunne nytte denne i møte med brukarar og kollegaer, er det å kunne «snakke vitenskap» viktig. Førelingar er difor viktige for studentane utover å gi dei hjelp til å lære pensum. Gjennom førelinga får studentane også høyre omgrep i bruk, og dei får forståing for ein fagperson si tenking med og kring dette omgrepet.

Eit anna viktig, og tradisjonelt, verkemiddel for læring er skriftlege oppgåver. Ein grunn til at skriving er viktig i slike utdanningar, er den same som i dei fleste andre utdanningar: at skriving fører til læring. I skriveprosessen kjem ein i dialog med oppgåveteksten, litteratur, lesarar, rettleiar og ikkje minst teksten sjølv. Dermed vert omgrep frå teorien aktiviserte, ein reflekterer over dei, og ein bygger kognitive strukturar. Ein annan viktig grunn til skriving i velferdsutdanningane er at dei kvalifiserer dobbelt. Dei kvalifiserer ikkje berre for profesjonsutøving, men også for utdanning på høgare nivå. Ein sosionomstudent vert altså ikkje berre kvalifisert til å jobbe som sosionom. Han eller ho vert også kvalifisert til å ta ei mastergrad. Dei må difor, på same måte som dei som tek ein bachelor i psykologi eller statsvitenskap, lære akademisk skriving og akademisk tenking.

I tillegg til dei to grunnane over, som er felles med andre studium, er det ein tredje grunn som er viktig i ei velferdsutdanning: Det profesjonsutøvarar skriv, har ofte stor innverknad på brukarane sitt liv. Det kan vere søknadar om hjelp eller støtte. Det kan vere saksutgreiingar til fylkesnemnda for barnevern, eller det kan vere ein tvangsprotokoll. Ikkje berre må innhaldet vere forståeleg for den som skal lese det, men det skal også forklare kvifor ei vurdering er gjort. Det medfører at profesjonsutøvarane må kunne å argumentere for eit standpunkt og/eller ei handling. Det å hjelpe studentar på velferdsutdanningar til å utvikle evna til skriftleg argumentasjon er såleis viktig. Her er verdien av argumentasjon felles mellom akademisk skriving og kravet i feltet. Både stader må ein skilje mellom teori, forskning, data og drøfting, og ein må argumentere for det ein kjem fram til. Kor viktig dette er i praktisk yrkesutøving, viser att i menneskerettsdomstolen sin kritikk av dei

norske barnevernssakene som har blitt førte. Den største kritikken er retta mot mangelen på argument og analytisk inngang (NHRI, 2020).

Det å kunne kople det abstrakte og det konkrete er ikkje uvanleg i noko fag, men slik kopling har ein særleg verdi i velferdsutdanningane. Dette gjer til dømes at eksamen på lærarutdanninga ofte har både ein fagleg del og ein didaktisk del. I den faglege delen vert kunnskapen om eit emne testa, til dømes geometri. I den didaktiske delen skal studenten til dømes gjere greie for korleis han eller ho ser føre seg å undervise i geometri for ei gitt aldersgruppe. Eit anna døme er munnleg eksamen på basis av ei bacheloroppgåve i sosialt arbeid. Her får studentane i Volda ikkje spørsmål om oppgåva, noko som er det vanlege i disiplindefag som til dømes sosiologi og psykologi. I staden får dei spørsmål om korleis læringsutbytte og bidraget i oppgåva kan brukast i yrkesfeltet. I denne eksamenen er sensorkommissjonane sette saman av ein frå yrkesfeltet og ein frå eit disiplindefag. På denne måten får dei ikkje berre ei vurdering som er basert på både praksis og fag, men dei møter denne alliansen i praksis. Ein annan måte som syner korleis det abstrakte og konkrete vert kopla, er til dømes når studentar avsluttar praksis og skal skrive ein rapport der dei analyserer ei oppleving eller ein observasjon ved hjelp av teori.

Kasusoppgåver koplar også praksis og teori. Ein gir då studentane oppgåver som ligg nær opptil den typen utfordringar som dei møter i arbeidslivet. Studentane får slik «tørrtrena» på utfordringar som liknar dei som møter dei i yrkesfeltet. Når studentane på sett og vis simulerer prosessar i profesjonsutøvinga, får dei høve til å trene på det å skape seg praktiske syntesar. Som nemnt over er det viktig at desse syntesane vert kvalitetssikra. Ein viktig og mykje brukt strategi er at studentane presenterer det dei har kome fram til, for kvarandre. På denne måten får studentane høyre kva dei andre tenkjer, dei får justert egne tankar, og dei får bidra til justering av dei andre sine tankar under rettleiing av ein fagperson. Dette skjer også i seminar og andre studentaktive læringsformer der fagpersonar er aktive rettleiarar av diskusjonen.

Som vi ser, er det ein tett integrasjon mellom det praktiske og det teoretiske i velferdsutdanningane. Det er då verd å legge merke til at Stortingsmelding 16 (2020–2021) ikkje er nøgd med pedagogikken i høgare utdanning og meiner at sektoren bør tilpasse seg den kunnskapsutviklinga som skjer i arbeidslivet. I det arbeidslivet som profesjonsutøvarane skal ut i, er tida i regelen knapp. Det er mange brukarar, uklare mål, og tida strekk sjeldan til. Det er dermed lite rom for kunnskapsutvikling utover dei praktiske oppgåvene. Dette fører til at profesjonsutøvarar har ein tendens til å vektlegge det ein kan kalle systemsett kunnskap i form av rutinar, politikk og juss i kombinasjon med egne erfaringar, framfor å også inkludere teoretisk kunnskap, forskingsbasert kunnskap og brukarkunnskap

på like vilkår i skjønnsutøvinga (McCafferty, 2019). Trass i at dette er forståeleg, så er det på ingen måte bra om velferdsutdanningane endrar undervisninga i retning av denne praksisen. Tvert om ville det auka kvaliteten i yrkesfeltet om det tek opp i seg meir av den tenkemåten som velferdsutdanningane legg opp til.

## UTDANNINGSFELT OG YRKESFELT

Ein viktig premis i Stortingsmelding 16 (2020–2021) er at det er bra for både arbeidslivet og Noreg som samfunn at studentane lærer å delta i arbeidslivet og å utvikle det. I velferdsutdanningar som sosialarbeidarutdanningane har målet alltid vore at studentane skal lære å delta i og utvikle den profesjonen dei skal inn i. I denne teksten har vi sett at viktige premissar for dette er at utdanningane baserer seg på ein felles plattform mellom arbeidsliv og utdanning. Vi har også sett at der er ei utveksling av kunnskap og menneske, at bae felt er viktige for god utdanning, og at der er ein vekslerknad som utviklar samanheng og mening. Innhaldet er også akademisk nok til å skape grunnlag for kritisk refleksjon over praksis så vel som å kvalifisere for vidare utdanning.

Grunnlaget for at utdanningane er slik dei er, er altså eit felles oppdrag mellom utdanning og yrkesfelt, knytt til eit felles oppdrag i velferdsstaten, ei felles interesse i å utvikle fagfeltet og eit felles ansvar for utdanninga av profesjonsutøvarane. Dette gjer at det ikkje berre er systemsett samarbeid som er koplinga mellom utdanning og yrkesfelt. Også dei personlege koplingane er svært viktige. Samarbeidet mellom utdanning og yrkesfelt er dermed å sjå på som ein allianse innanfor velferdsstaten som søkjer å utvikle gode tenester, god utdanning, godt yrkesfelt og i sum ein betre velferdsstat og eit betre samfunn.

Om vi tek eit overordna perspektiv, så ser vi altså at medan stortingsmeldinga *Utdanning for omstilling* byggjer på ein kunde–leverandørmodell, så er det ikkje slik innan velferdsutdanningane at høgare utdanning «lagar» potensielle arbeidstakarar som arbeidslivet tilset. Det er i staden tale om ein samarbeidsmodell der ulike partar og menneske innan velferdsstaten samarbeider om utdanninga. På same tid påverkar dei kvarandre gjensidig og kontinuerleg.

Når vi ser alt dette i samanheng, så vert det tydeleg at der er ein samanheng mellom arbeidslivsrelevansen og kvalitet. Ikkje berre i høve utdanninga av profesjonsutøvarane, men også i høve kvaliteten på tenestene i feltet. Det er tydeleg at dette er knytt til ansvaret interessa som utdanning og yrkesfelt deler. Det vi har sett her, kan dermed ha ein viss relevans for til dømes toll-, politi-, lærar- og medisinerutdanningane. Derimot er relevansen truleg svært låg for fag som sosiologi og matematikk, sidan desse utdanningane ikkje har eit tilhøyrande praksisfelt ein kan dele

fagleg interesse og ansvar med. Overføringsverdien til fagskulane er truleg også låg, sidan dei ikkje har det same kravet til teoretisk djupne i studia.

## MERKNADER

Forfatarane har ingen interessekonfliktar.

## LITTERATUR

- Aiyer, A. (2008). The allure of the transnational: Notes on Some Aspects of the Political Economy of Water in India. *Cultural Anthropology*, 22(4), 640–658. <https://doi.org/10.1525/can.2007.22.4.640>
- Amouroux, C. (2009). Normalizing Christiania: Project Clean Sweep and the Normalization Plan in Copenhagen. *City & Society*, 21(1), 108–132. <https://doi.org/10.1111/j.1548-744X.2009.01017.x>
- Andresen, S. M. H. & Keute, A.-L. (2021). *Hvilke studenter føler seg best forberedt på arbeidslivet?* SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hvilke-studenter-foler-seg-best-forberedt-pa-arbeidslivet>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Borkman, T. (1976). Experiential Knowledge: A New Concept for the Analysis of Self-Help Groups. *Social Service Review*, 50(3), 445–456.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Ekeland, T.-J., Aurdal, Å. & Skjelten, I. M. (2014). Når staten vil være terapeut – En diskursanalyse av prosjektet «Brukerrettet kvalitetsutvikling» i familievernet. *Fokus på familien*, 42(2), 139–157. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2014-02-04>
- Gershon, I. & Alexy, A. (2011). Introduction to Special issue on «The ethics of disconnection in a neoliberal age». *Anthropological Quarterly*, 84(4), 799–808. JSTOR.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Hoey, B. A. (2010). Place for Personhood: Individual and Local Character in Lifestyle Migration: Place for Personhood. *City & Society*, 22(2), 237–261. <https://doi.org/10.1111/j.1548-744X.2010.01041.x>
- Kingfisher, C. & Goldsmith, M. (2001). Reforming Women in the United States and Aotearoa/New Zealand: A Comparative Ethnography of Welfare Reform in Global Context. *American Anthropologist*, 103(3), 714–732. <https://doi.org/10.1525/aa.2001.103.3.714>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation.
- Maisuria, A. & Cole, M. (2017). The neoliberalization of higher education in England: An alternative is possible. *Policy Futures in Education*, 15(5), 602–619. <https://doi.org/10.1177/1478210317719792>

- Matza, T. (2012). «Good individualism»? Psychology, ethics, and neoliberalism in postsocialist Russia. *American Ethnologist*, 39(4), 804–818. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2012.01396.x>
- McCafferty, P. (2019). *What knowledge do social workers use to inform their decision regarding permanency for Looked after Children?* [Ph.D., Queen's University]. <https://pure.qub.ac.uk/en/studentTheses/what-knowledge-do-social-workers-use-to-inform-their-decision-reg>
- Meld. St. 16 (2020). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Merton, R. K. (2000). *Social theory and social structure* (Enlarged ed., ). Free Press.
- Morgen, S. (2001). The Agency of Welfare Workers: Negotiating Devolution, Privatization, and the Meaning of Self-Sufficiency. *American Anthropologist*, 103(3), 747–761. <https://doi.org/10.1525/aa.2001.103.3.747>
- NHRI. (2020). *Hvorfor dømmes Norge i EMD?* Norges Institutt for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/rappport/barnevern/>
- Pazderic, N. (2004). Recovering True Selves in the Electro-Spiritual Field of Universal Love. *Cultural Anthropology*, 19(2), 196–225. <https://doi.org/10.1525/can.2004.19.2.196>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge & K. Paul.
- Sampat, P. (2010). Special Economic Zones in India: Reconfiguring Displacement in a Neoliberal Order?: Special Economic Zones in India. *City & Society*, 22(2), 166–182. <https://doi.org/10.1111/j.1548-744X.2010.01037.x>
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus*, 134(3), 52–59.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Education*, 189, 8.
- Smith-Nonini, S. (1998). Health «Anti-Reform» In El Salvador: Community Health NGOs And The State In The Neoliberal Era. *Political and Legal Anthropology Review*, 21(1), 99–113. <https://doi.org/10.1525/pol.1998.21.1.99>
- Thorsen, D. E. & Lie, A. (2007). *What is Neoliberalism*.
- Yazıcı, B. (2012). The Return to the Family: Welfare, State, and Politics of the Family in Turkey. *Anthropological Quarterly*, 85(1), 103–140. <https://doi.org/10.1353/anq.2012.0013>