

Minoritetspolitisk historie som profesjonskunnskap – en personlig refleksjon om «praktisk relevans»

Cato Christensen
OsloMet – Storbyuniversitetet
cato.christensen@oslomet.no

Innledende refleksjon

Som faglig ansatt på OsloMet – som har vyer om være et «profesjonsuniversitet» - kjenner jeg ofte på et ideal om at undervisningen skal være «praktisk relevant» for studentene. Jeg har tidligere undervist på et mer klassisk universitet, og der var det ikke noe snakk om dette med «praktisk relevans». Men da jeg begynte å jobbe på det som den gang var Høgskolen i Oslo og Akershus, i 2011, ble jeg med en gang møtt med dette. Det snakkes om innad i kollegiet, det skinner gjennom i strategidokumenter og festtaler, og det sitter liksom «i veggene»: en ide om at når man jobber med profesjonsutdanning, så skal undervisningen ha «praktisk relevans».

OsloMet driver ikke *bare* med profesjonsutdanning, så dette varierer sannsynligvis med hvor på universitetet man jobber. På min seksjon er det så definitivt et tema. Jeg jobber på noe som kalles Seksjon for mangfoldsstudier (tidligere Seksjon for flerkulturelle studier). Denne seksjonen drifter landets kanskje bredeste etter- og videreutdanningstilbud innen såkalt «flerkulturell fagkompetanse».¹ Årlig møter seksjonen et par hundre profesjonsutøvere med ulike bakgrunner som søker faglig påfyll om det flerkulturelle samfunnet. De fleste av disse kommer fra det Terum og Smeby omtaler som «velferdsstatens profesjoner» (2014:115), de er sykepleiere, lærere, barnevernspedagoger, barnehagelærere, tolker, tollere, politi, med mere. De fleste jobber i det sentrale østlandsområdet, og de kommer gjerne til oss fordi de selv står i en arbeidshverdag preget av kulturelt mangfold. Disse voksne, yrkesaktive studentene søker med andre ord ikke kunnskap kun for kunnskapens skyld, men har tydelige forventninger om at vårt studietilbud skal ha, nettopp, «praktisk relevans» for deres daglige yrkesutførelse. Det skal gi dem handlingskompetanse. De søker matnytte. Og, de er ikke redde for å si ifra dersom forelesninger eller pensum ikke gir tilstrekkelig gjenklang i deres egen yrkeshverdag.

Etter å ha jobbet med profesjonsutøvere i noen år nå har jeg langt på vei internalisert dette tankesettet selv. Når jeg planlegger forelesninger, faller det meg ganske naturlig å vurdere gitte temaers relevans for studentene, samt å vinkle fagstoff slik at det «treffer dem». Dels handler dette om å sette av tid til diskusjon i klasserommet, hvor studentene selv kan bidra med erfaringer, synspunkter og refleksjoner; dels handler det om at jeg etterhvert har lært de ulike profesjonsgruppene å kjenne, og slik er bedre i stand til å bygge bro mot deres profesjonspraksis. Idealet om «praktisk relevans» volder meg dermed ikke lenger like mye hodebry som da jeg først kom til daværende Høgskolen i Oslo og Akershus, som relativt ung akademiker, med klassisk universitetsskolering (jeg er religionshistoriker) og med en hug til vitenskapsteori.

Ikke desto mindre hender det fra tid til annet at visse kunnskapselementer byr på utfordringer. Et eksempel på dette er en forelesning jeg ofte holder om Norges minoritetspolitikk i et historisk perspektiv. I denne forelesningen snakker jeg om de historiske linjene som ligger til grunn for dagens flerkulturelle og mangfoldige Norge. Forelesningen er slik tenkt å tydeliggjøre at Norge ikke nylig ble et flerkulturelt samfunn, gjennom innvandring, men at det finnes lange minoritetspolitiske linjer også bakover i tid. Studentene introduseres eksempelvis for den århundrelange statlige assimileringspolitikken vi kjenner som «fornorskningspolitikken», og de gjøres kjent med forholdene til samene som urfolk og de gruppene som i 1998 fikk status som nasjonale minoriteter i Norge: kvener, rom, romani, skogfinner og jøder. Jeg tenker at denne forelesningen har en naturlig plass i et studietilbud om flerkulturell fagkompetanse. Problemet er at den synes å falle noe utenfor studentenes forventning om «praktisk relevans».

Nettopp denne forelesningen har fått meg til å tenke en del på *grensene* for at kunnskap skal kunne telle som «praktisk relevant» for profesjonsutøvere. I dette essayet vil jeg derfor la denne forelesningen, dette kunnskapselementet, tjene som inngang til en bredere refleksjon

¹ For en kritisk drøfting av begrepsbruk og benevninger av dette og lignende kompetansefelt, se Christensen og Dille (2017).

over profesjonsutdanninger og profesjoners kunnskapsgrunnlag. Et overgripende mål er her å stille spørsmål ved betingelsen for kunnskapselementer som faller utenfor en utvetydig karakterisering som «praktisk relevant», i profesjonsutdanningers utforming og satsinger. Er profesjoner – eller kanskje enda viktigere, samfunnet – tjent med at profesjonsutdanninger fordrer entydig vektlegging av «praktisk relevans», eller bør vi være mer vidsynte?

Mangfoldskompetanse

Gitt at mitt møte med profesjonsgrupper skjer innenfor rammen av et etter- og videreutdanningstilbud i flerkulturell fagkompetanse, så er det her vi starter. «Flerkulturell kompetanse» – eller «mangfoldskompetanse», som er et annet yndet begrep – synes å være et sentralt satsingsområde for fornying av profesjonskompetanse i samtiden. Muligens er nettopp disse de mest naturlige stikkordene for overhodet å snakke om at historisk kunnskap om minoritetspolitikk kan være relevant for profesjonsgrupper og i profesjonsutdanning.

I en bok om mangfoldskompetanse for yrkesfag fører Åse Røthing et viktig argument i så henseende (2017:15-17). Røthings utgangspunkt er at det gjerne eksisterer to «fortellinger» om Norge som et mangfoldig samfunn. Den ene fortellingen legger vekt på at Norge har blitt et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn de siste tiårene, på grunn av innvandring. Den andre fortellingen legger vekt på at Norge har vært et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn i mange hundre år. Selv om den første av disse fortellingene er den som dominerer i mediedebatter og kanskje også i en allmenn forståelse, så argumenterer Røthing for at den siste fortellingen utvilsomt egner seg bedre som kunnskapsgrunnlag for en oppdatert forståelse av det norske samfunnet. Den gir, hevder hun, «et bedre utgangspunkt enn den andre for å forstå dagens komplekse samfunn» (ibid:15).

Røthing trekker særlig fram to årsaker til dette (ibid:17). Den ene handler om at man ved den første fortellingen lett kommer i en situasjon hvor alt som oppfattes som problematisk ved dagens flerkulturelle samfunn tillegges innvandrere og flyktninger. Ved å tenke seg et enhetlig «oss», som var her før og som er like hverandre, så er veien kort til å tenke at forskjeller bare finnes mot «dem» – de som har kommet hit relativt nylig og som er forskjellige fra «oss». Gjennom den andre fortellingen derimot, synliggjøres forskjeller på tvers av grupper i majoritetsbefolkningen. Ved å inkludere etniske minoritetsgrupper som samer, kvener, jøder, skogfinner, rom og romani i fortellingen om Norge, åpner den for et mer nyansert perspektiv på dagens offentlige debatter om mangfold, snarere enn å henfalle til forenklet «vi-dem»-tenkning. Med andre ord; mens den første fortellingen kan skape grobunn for fordommer og stereotyper ved å legge til rette for dikotomisering mellom «oss og «de andre», så vil den andre, historiserende fortellingen kunne demme opp noe for dette.

Den andre grunnen til å velge den siste fortellingen Røthing trekker fram, er at en kompleks forståelse av mangfold i Norge åpner for å se sammenhenger på tvers av ulike grupper og på tvers av tid (ibid). Ved å synliggjøre et større historisk spenn, legger den til rette for å se samfunnsmessige utviklingstrekk som lett forsvinner i den første fortellingen, blant annet knyttet til de historiske foranledningene for dagens minoritetspolitikk eller komparasjon mellom behandling av ulike grupper. Den andre fortellingen vil dermed i større grad synliggjøre at mangfold og kompleksitet er og har vært en normaltilstand, ikke noe nytt som har kommet med innvandring.

Selv om Røthings arbeid med elever og lærere på videregående yrkesfag er noe annerledes enn mitt (profesjoner), er begrunnelsen for å inkludere denne typen historiske perspektiver i et mangfoldsperspektiv den samme. Det handler om å bre ut en større fortelling om det flerkulturelle Norge enn den man vanligvis møter i media og samfunnsdebatten forøvrig, og slik berede grunnen for en mer nyansert forståelse for prosesser og politikk på mangfoldsfeltet. Likeledes deler jeg Røthings erfaring med hvor relevant akkurat dette kunnskapselementet oppfattes. I likhet med mine egne studenter – de voksne yrkesaktive profesjonsutøverne på etter- og videreutdanning – så slet Røthings elever og lærere med å

konseptualisere dette brede historiske bildet av det mangfoldige Norge som praktisk relevant, selv innenfor en ramme av «mangfoldskompetanse». Røthing beskriver riktignok visse regionale forskjeller, hvor for eksempel elever og lærere ved videregående skoler i Nord-Norge fant mer direkte relevans av kunnskap om samer enn tilfellet var på videregående skoler i Sør-Norge. Men det samlede bildet var at både lærere og elever slet med å se den bredere relevansen av dette kunnskapselementet i den gitte yrkesfagutdanningskonteksten. Det angikk dem kort og godt ikke (ibid:31).

Profesjonsutøvere som søker seg til OsloMets etter- og videreutdanningstilbud innen flerkulturell fagkompetanse gjør utvilsomt dette med forventning om at studieinnholdet skal forholde seg til den første av Røthing ovenfor nevnte fortellinger om Norge som mangfoldig samfunn. Siden disse studentene gjerne søker kompetanseheving med utgangspunkt i egne erfaringer og egen mestringsproblematikk, så er behovet (særlig i østlandsområdet) knyttet til problemstillinger som involverer innvandrere og flyktninger, enten med hensyn til egen identitet, i et profesjonskollegium eller som brukergrupper, pasienter, klienter, osv. Samer, kvener, rom, romani, skogfinner, jøder og «historier om gamledager» faller dermed utenfor så vel deres forventede som ønskede læringsutbytte. Fra tilbakemeldingene å dømme er det ikke det at jeg foreleser dårlig, eller at tema i seg selv er uspennende – det møter bare ikke forventninger på rett måte. Studentene sier, forsiktig, at vi heller burde ha brukt tiden på noe annet.

Dette bringer oss over på et annet forhold, nemlig at overbygningen «mangfoldskompetanse» eller «flerkulturell kompetanse» i seg selv ikke synes å ha høy status innen profesjonstenkning. Riktignok finnes det et vell av faglitteratur som argumenterer for å øke profesjoners flerkulturelle kompetanse og søke innpass for dette kompetanseområdet i ulike profesjoners utdanningsløp. Dette kan handle om profesjonsfeltet sett samlet (jf. Båtnes og Egden 2012) eller spesifikke profesjonsgrupper (jf. Varvin 2008; Daae-Qvale 2016; Berg og Aks 2011; Eike, Qureshi og Rugkåsa 2009; Ohnstad, Rugkåsa og Ylvisåker 2014). Men etter alt å dømme er det fortsatt lang vei å gå før dette kompetanseområdet er institusjonalisert i profesjonsutdanninger, så vel som i profesjonsgruppers daglige virke.

Inger Daae-Qvale skriver blant annet om utfordringer med å styrke mangfoldstenkningen i helsevesenet (2016). Daae-Qvales eksempel har direkte henvisning til det etter- og videreutdanningstilbudet jeg sysler med. Daae-Qvale er en av mine nære kollegaer, og utgangspunktet for hennes observasjoner er profesjonsutøvere som har gjennomført studier hos oss og som – etter anmodning fra egen organisasjon – skal fungere som veiledere i flerkulturelt helsearbeid på egen arbeidsplass. Ved siden av utfordringer knyttet til organisatoriske rammebetingelser for et slikt virke, så rapporterer disse profesjonsutøverne om store problemer med å få aksept for kulturperspektiver innad i eget profesjonskollegium. Flerkulturell kompetanse oppfattes i mange tilfeller å komme i konflikt med de «faglige ferdigheter» som anses å ligge i profesjonsidentiteten, og generelt i konflikt med «profesjonsfeltets interesse og makt» (ibid:11). Utfordringene i slike tilfeller kan, ifølge Daae-Qvale, knyttes direkte til det sterke fokuset på handlingsorientering og «praktisk relevans» i profesjonsutøvelse og i profesjonsutdanninger. Kravet som stilles profesjonsutøvere er i mange tilfeller å «følge etablert praksis» innad i et profesjonskollegium (ibid:12), selv mot bedre vitende. Med henvisning til flere forskere (eks. Ohnstad 2014), skriver Daae-Qvale endatil at den annerledestenkningen som flerkulturell kompetanseheving medfører kan oppfattes som faglig utilstrekkelighet fra kolleger, og dermed som en trussel mot profesjonsutøvelsens innarbeidede «rigide handlingsmønstre» (Daae-Qvale 2016:12).

Selv om Daae-Qvales eksempel gjelder helsevesenet, og i særdeleshet sykepleiere, leger, sosionomer, radiografer og fysioterapeuter, finner hennes konklusjon støtte i studier av andre profesjonsgrupper (Raaen 2002; Sandbæk, Hjelde og Rogstad 2012). Flerkulturell kompetanse, mangfoldskompetanse, har i realiteten utfordringer knyttet til aksept innad i profesjonelle felleskap generelt – til tross for høyaktelse av kompetanseområdet i festtaler, stortingsmeldinger og NOUer (eks. Kommunal- og arbeidsdepartementet 1997; Kommunal-

og regionaldepartementet 2004; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2012; NOU 2017:2).

Spørsmålet som her kan stilles handler blant annet om dette kompetanseområdets sosiale robusthet. Dette skriver Per Inge Båtnes om i boken *Kunsten å kunne. Om lede og glede i det personlege kunnskapslivet* (2015:105-116).² Her snakker han blant annet om hvordan ulike sosiale felleskap regulerer hva som er adekvat og gyldig kunnskap, hvordan visse former for kunnskap i noen tilfeller kan «utstøtes», og hvordan visse former for kunnskapsutøvelse endatil kan bidra til at utøvere selv støtes ut av felleskapet. Båtnes trekker fram profesjonsgrupper som et særlig eksempel på felleskap som forvalter slike institusjonaliserte «sannhetsregimer» (jf. Foucault 1980), som gjerne også er internaliserte i den enkelte profesjonsutøverens kunnskapstilknytning, og som dermed regulerer grenser for opplevelsen av kunnskap som gyldig og legitim.

Nettopp her ligger en iboende utfordring for profesjonsutøvere som søker seg til etter- og videreutdanning, som eksempelvis OsloMets tilbud innen flerkulturell fagkompetanse. Selv om det å (igjen) sette seg på skolebenken i utgangpunktet kan være stimulert av ønsker om å utvide eller supplere eksisterende kunnskapsbase, så kjenner studentene sannsynligvis også på en viss avstemming mot eksisterende kunnskapsbase. Kunnskap med potensial for å avvike for mye fra et internalisert profesjonelt sannehetsregime vil da ha dårlig grobunn. Med hensyn til min forelesning om minoritetspolitikk i et historisk perspektiv kan dette ha mye si, særlig dersom akseptabel kunnskap kun begrenses til å omfatte kunnskap som motstandsløst oppfattes som «praktisk relevant». Innenfor et kompetansefelt som i seg selv gir dårlig vern mot beskyldninger om manglende «praktisk relevans», kjenner kanskje studenter, så vel som meg selv, på et legitimeringsbehov. Da er det også fort gjort å tenke for forenklet på hva «praktisk relevans» kan innebære.

En særegen status?

En flik av det kunnskapselementet som jeg drøfter i dette essayet behandles også i en svært interessant artikkel til det fagdidaktiske tidsskriftet *Acta Didactica*, som omhandler lærerprofesjonen (Olsen, Sollid og Johansen 2017). Her diskuterer Torjer Olsen, Hilde Sollid og Åse Mette Johansen hvilken plass «kunnskap om samiske forhold» har i lærerutdanningen i Norge. Opplæring om samiske forhold er forankret i nasjonale forskrifter om rammeplan, og er slik et kunnskapselement som hverken utdannelseinstitusjoner eller lærerprofesjonen selv har initiert som viktig for profesjonskvalifisering. Det interessante med artikkelens drøfting, i lys av min forelesning om minoritetspolitisk historie, er imidlertid ikke innholdet i rammeplanene, men den begrunnelsen Olsen, Sollid og Johansen gir for å inkludere kunnskap om samiske forhold som del av lærerkvalifiseringen. Sagt annerledes: hvorfor skal lærere kunne noe om samer?

Olsen, Sollid og Johansen trekker opp et lerret som spenner både historiske, samfunnsmessige og politiske forhold. De snakker om historisk assimileringpolitikk og det norske storsamfunnets ignoranse overfor samene; de snakker om den samfunnsmessige og politiske dreiningen i synet på samiske forhold i etterkrigstiden; og de bemerker at inkluderingen av dette kunnskapselementet i lærerutdanningen ikke kun handler om nasjonale forhold, men også om de siste fire tiårenes internasjonale engasjement for å fremme urfolks rettigheter, blant annet gjennom kunnskapsbygging. Ikke minst snakker de om læringsmålets grunnlag i en bevisstgjøring av skolens og lærerprofesjonens historiske rolle i statens politikk overfor samene, samt i ideologiske bevegelser i retning av det man på engelsk gjerne kaller «indigenization» – som i dette henseende peker på en grunnholdning

² Siden dette essayet ikke er underlagt samme krav til «nøkternhet» som en ordinær akademisk artikkel vil jeg gjerne benytte anledningen til å uforbeholdent anbefale Båtnes' bok *Kunsten å kunne. Om lede og glede i personlege kunnskapslivet* (2015). Båtnes berører mye av den tematikken som dette essayet handler om, og gir en imponerende helhetlig forståelse for kunnskapsutøvelse, læring og didaktisk tenkning. Dette er en bok som fortjener et langt bredere publikum enn den allerede har.

om samfunnets ansvar for å utdanne *alle* i urfolkstematikk (jf. Ngai, Bæck og Paulgaard 2015). Til sist snakker de om betydningen av å konstituere en moderne lærerprofesjon fundert på anerkjennelse av at samisk språk og kultur er en viktig del av norsk historie og samtid, og at den norske nasjonalstaten er bygget på territoriet til to folkeslag. Dermed, hevder de, «bør den norske befolkninga generelt ha grunnleggende kunnskaper om samiske forhold» (Olsen, Sollid og Johansen 2017:5).

Poenget med å fremheve akkurat denne artikkelen er at forfatterne her indikerer en forståelse av at «kunnskap om samiske forhold» har en særegen status, som langt overskrider så vel lærerutdanningens vektlegging av flerkulturell kompetanse som hensyntagen til lærerprofesjonens praktiske yrkesutførelse. De snakker om et kunnskapselement som har *større betydning* – et kunnskapselement av mer allmenndannende karakter og som dermed overskrider krav til «praktisk relevans».

Man kan sikkert stille spørsmål ved om denne betraktningen har overføringsverdi til andre profesjonsgrupper enn lærere. Likeledes kan man stille spørsmål ved om det bredere kunnskapselementet som er utgangspunktet for min refleksjon (minoritetspolitikk i et historisk perspektiv) har samme allmenndannende karakter som kunnskap om samene, mer snevert. Ikke desto mindre peker Olsen, Sollid og Johansens artikkel på interessante – og mer generelle – spørsmål vedrørende profesjoners kunnskapsgrunnlag.

Dannelse

Helt særlig kan vi i denne sammenhengen trekke fram begrepet «dannelse». For tilsatte i høyere utdanning i Norge gjennom det siste tiåret har dette begrepet vært vanskelig å unngå – ikke minst takket være arbeidet til de såkalte Dannelsesutvalget under ledelse av Inga Bostad (2009) og en 840 siders koloss av en antologi redigert av Bernt Hagtvedt og Gorana Ognjenovic året etter (2011), samt påfølgende medieskriverier. Dannelsesdebatten blusset til en viss grad også opp igjen i 2017, i forbindelse med den såkalte Humaniorameldingen (Kunnskapsdepartementet 2017). Dannelse beskriver gjerne en personlig egenskap, ofte karakterisert som en holdning, en disposisjon eller en dyd (Løvlie 2009). Begrepet er vanskelig å definere entydig. I Dannelsesutvalget tok man eksempelvis utgangspunkt i stikkord som kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning, saklighetslære og etisk kompetanse, men unnlot bevisst en endelig fiksering av begrepet (Dannelsesutvalget 2009:3).

Selv om både Dannelsesutvalget og den nevnte antologien hadde fokus på høyere utdanning generelt (i kjølvannet av Bologna-prosessen), ble profesjonsutdanninger viet stor plass i begge. Bakgrunnen er kanskje, som Dannelsesutvalgets Anders Lindseth argumenterer, at dannelsesaspektet ofte får «for liten oppmerksomhet i profesjonsutdanninger» (2009:21). Lindseths kritikk er særlig myntet på sykepleierutdanningen. Kritikken handler hverken om for lite (eller for mye) vektlegging av praktiske ferdigheter i profesjonsutdanninger eller for lite (eller for mye) teori. Den handler snarere om en reduksjonistisk holdning til hva «praktisk kunnskap» innebærer for profesjonsutøvere. Tendensen er, hevder han, at profesjonsutøveres faglighet reduseres til «tekniske ferdigheter og yrkesetisk regelfølgning» (ibid). Han mener å se at det innenfor mange profesjonsutdanninger «satses på prosedyrer, retningslinjer, metoder og regler som det (eneste?) saliggjørende» (ibid:22). Iboende betoningen av relevansen av et dannelsesperspektiv for profesjonsutdanninger ligger det altså en erkjennelse av at profesjoners faglighet bør være mer enn bare et satt repertoar av praktiske ferdigheter.

Dannelsesperspektivet griper inn i den viktige, vanskelige og vedvarende fagdebatten om profesjonsutdanningenes tiltakende akademisering (jf. Sullivan 2005; Terum og Smeby 2014). Denne debatten er særlig aktuell med hensyn til den endringen som har funnet sted de siste 40-50 årene, hvor «lite ensartede yrkesutdanninger med tett tilknytning til yrkesfeltet» har blitt innordnet på høgskoler og universiteter, og har ervervet status som

«profesjoner» (Terum og Smeby 2014:114). Problemstillingen handler, kort sagt, om hvorvidt akademisering av profesjonsutdanninger fremmer økt kvalitet for profesjonsutøvelse, eller om praksis, reell yrkesutførelse og mer håndverksmessige aspekter bør settes i høysetet.

Her har temperaturen tidvis vært høy. Mange husker kanskje den tidligere litteraturkritikeren, da sykepleiestudenten, Cathrine Krøgers kritikk av en gitt sykepleierutdanning for et par år siden, hvor et (ned)slående poeng var at studenter kunne risikere å komme seg gjennom utdanningen uten å ha satt en eneste sprøyte (2016a). Krøgers kritikk gikk imidlertid ikke på akademisering av sykepleierutdanningen som sådan, slik jeg forstår den, men snarere en feilslått akademiseringsprosess, hvor kvasivitenskapeligheter, uforståelig språk og teoretisk viswas hadde blitt gjennomgripende (Krøger 2016b). Ikke desto mindre har denne typen kritiske stemmer funnet gehør også i profesjonspedagogisk forskning, og da gjerne satt i sammenheng med at man løfter fram et omfattende relevansproblem i samtidens profesjonsutdanninger. Ett eksempel er Ann Lisa Syltes doktorgradsavhandling med den megetsigende tittelen *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (2017). Her anvendes Krøger som sannhetsvitne for et relevansproblem i yrkes- og profesjonsutdanninger, og et dertil hørende behov for nytenkning av pedagogiske prinsipper. Syltes bærende premiss er at konvensjonell pedagogisk tenkning er preget av «sterk tro på abstrakt, kontekstfri teori og dens overlegenhet i forhold til praktisk problemløsning» (ibid:4). Med dette har profesjonsutdanninger distansert seg fra profesjonsutøveres reelle yrkesoppgaver, med konsekvenser både i høyt frafall av studenter og mangelfull ivaretagelse av «arbeidslivets behov for kompetanse» (ibid:6).

Bidrag som Syltes (og Krøgers) bærer åpenbart vann på mølla for en problembeskrivelse som på mange måter er stikk i strid med det som påpekes av Dannelsesutvalget og hvor «praktisk relevans» holdes opp som et uforbeholdent ideal for profesjonskvalifisering. Dette viser også noe av det polemiske potensialet i denne tematikken, med ytterpunkter treffende omtalt som henholdsvis «praksisfundamentalisme» og «teoriforherligelse» (Terum og Smeby 2014:117). Det finnes her et vell av posisjoner å innta, også knyttet til avveining mellom ulike kunnskapstyper og -elementer i et profesjonsrettet utdanningsløp.

I et viktig bidrag, i artikkelen «Profesjon og kunnskap», fremholder Harald Grimen eksempelvis forståelsen av at «profesjonell yrkesutførelse er preget av komplekse samspill mellom teoretisk og praktisk kunnskap» (2008:72). Spørsmålet for Grimen er altså ikke enten-eller med hensyn til teori vs. praksis, men mer hva som er styrende for sammensetningen i kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelse. Selv lander Grimen (som mange andre) på en ide om at dette kunnskapsgrunnlaget med nødvendighet må være teoretisk og vitenskapelig. Dette premisset ligger, kan vi lese av Grimen, innbakt i selve forståelsen av hva som kjennetegner en profesjon, til forskjell fra andre yrker som kokker, røreleggere, snekkere, elektrikere og frisører. Profesjoner forvalter vitenskapelig kunnskap, og er i den forstand et middel for at vitenskapelig kunnskap skal komme befolkningen til gode (ibid:71). Ifølge Grimen er det imidlertid de krav som *praktisk yrkesutførelse* stiller som bør være førende for *sammensetningen* av profesjonskunnskap, ikke teoretisk homogenitet (som er konstituerende for mange akademiske disipliner). Han beskriver profesjonskunnskap som et resultat av det han kaller «praktiske synteser». I dette ligger at profesjonskunnskap gjerne kan hente kunnskapselementer fra ulike teoretiske og vitenskapelige disipliner, men at denne teoretiske fragmenteringen bør sammenstilles for å understøtte et mål om praktisk yrkesutførelse (ibid:74).

I lesningen av Grimens arbeider er det utvilsomt viktig å være årvåken på distinksjonene. Grimens vektlegging av praktisk yrkesutførelse som styrende for profesjonskunnskap, må nemlig ikke forveksles med en reduksjon av profesjonsutøveres faglighet til «tekniske ferdigheter og yrkesetisk regelfølgning», slik Lindseth ovenfor advarer mot (2009:21). Tvert imot peker Grimen på behovet for profesjonsutøvere med et reflektert forhold til egen praksis. Dette knytter an til hans omtale av profesjoner som «heteroteliske» (2008:72). I dette

begrepet ligger at profesjonsutøvere ofte må veie motstridende verdier og hensyn opp mot hverandre. Som Grimen sier: «Praksisdimensjonen har også en normativ side. Den dreier seg ikke bare om anvendelse av kunnskap, men også om moralsk, politisk og juridisk skjønn» (ibid:73). For Grimen synes det derfor maktpåliggende å utstyre profesjonsutøvere med en tilstrekkelig variert kunnskapsbase for nettopp dette.

Ikke minst knytter dette an til profesjoners samfunnsmandat, og det faktum at profesjoner i utgangspunktet er konstituert for et annet formål enn sin egen opprettholdelse og reproduksjon. Profesjoner, som Grimen sier, «står i visse verdiers tjeneste» (2008:72), og den profesjonelle yrkesutførelsen «har et formål utenfor seg selv» (ibid:74). Skal vi tro Lars Løvlie, et annet medlem av det nevnte Dannelsesutvalget, er det også her en potensiell motsetning mellom profesjonsvirksomhet og dannelse ligger; i at profesjonene selv markerer revir om egen virksomhet og forutsetning, og slik avgrenser seg mot mer allment politisk engasjement (2011:742). Løvlie advarer blant annet mot en «lærerutdanning som er seg selv nok og bare tenker profesjon og funksjon» (ibid.). Vi kan her tenke på den tidligere nevnte Daae-Qvale, og hennes kritiske bemerkninger til idealet om å reprodusere «etablert praksis» innad i et profesjonskollegium (2016:12).

Det er altså nærliggende å tenke at dannelse i profesjonssammenheng (blant annet) kan forstås som en åpning for refleksive perspektiver på egen virksomhet og profesjonsutøvelsens legitimitet. Dannelse handler sånn sett ikke om å nedvurdere praktisk yrkesutførelse som en bærebjelke i profesjonsvirksomhet, men om å være i stand til å heve blikket noe utover hvordan praktiske oppgaver skal utføres. I forlengelsen kan man kanskje si at det ikke er tilstrekkelig å utstyre profesjonsutøvere med kompetanse i *hvordan* ting skal gjøres, men også i *hvorfor* man skal gjøre det og *når* bør man gjøre det, og selvfølgelig *om* man bør gjøre noe overhodet.

I noe profesjonspedagogisk forskning forsvinner imidlertid denne typen nyanser. Ifølge Kåre Heggen og Jens-Christian Smeby (2012) er dette en tendens som særlig gjør seg gjeldende i diskusjonen om såkalt «koherens» (sammenheng) i forholdet mellom teori og praksis i profesjonskvalifisering. Problemet her er altså ikke at man underkjenner at profesjonsvirksomhet bør ha et teoretisk og vitenskapelig kunnskapsfundament (jf. Grimen). Det er snarere, skal vi tro Heggen og Smeby, at man for ensidig lar praktisk yrkesutførelse være (det eneste) normgivende for dette kunnskapsfundamentet. Tendensen blir dermed, som de sier, «at kriteriet for gyldige læringsprosessar i profesjonsutdanninga er at dei direkte skal kunne relaterast til yrket» (2012:11). Dette går nettopp på bekostning av kunnskap av mer dannende karakter, som kan skape mening og være identitetsskapende for den lærende, men som ikke direkte kan omsettes til praktisk handling. Som de sier: «Ein kan ikkje ha som utgangspunkt at studentane til ei kvar tid skal forstå relevansen av all kunnskapen dei må lære» (ibid). Faren med dette er i ytterste instans, slik jeg leser Heggen og Smeby, at man bygger for lite refleksivitet og rom for skjønnsvirksomhet inn i profesjonskvalifiseringen. Dette er blant annet uheldig med tanke på stadige endringer i yrkesfeltet.

Som utgangspunkt for å vende tilbake til min forelesning om minoritetspolitikk i et historisk perspektiv mener jeg dette er en sentral posisjon. Enten via et dannelsesperspektiv eller via Grimens «heteroteliske» profesjonsforståelse så er det, vil jeg hevde, gode grunner til å stille seg kritisk til en alt for innskrenket og reduksjonistisk forestilling om hva «praktisk relevans» innebærer for profesjonsutøvere. Ikke minst gjelder dette dersom «praktisk relevans» leses som en lukking av profesjonsutøveres kunnskapsfelt. I så tilfelle kan man risikere at «praktisk relevans» holdes opp som en barriere *mot* bestemte kunnskapselementer, fremfor å fungere som rettesnor for å imøtekomme det bredere samfunnsmandatet som ligger til grunn for profesjoners eksistens. Ensidig vektlegging av «praktisk relevans» vil da stå i fare for å motvirke så vel personlig vekst og intellektuell modning som etisk bevissthet – verdier som det kanskje mer enn noen gang synes påkrevet at profesjonsutøvere skal inneha, og som vi må anse det maktpåliggende at utdanningsinstitusjoner søker å stimulere.

Jeg skal selvfølgelig ikke bedyre at kunnskap om Norges minoritetspolitikk i et historisk perspektiv er et allmenngyldig botemiddel, og noe som alle profesjonsutøvere burde besitte. Det er alltid trangt om plassen i profesjonsutdanningenes pensumlister og timeplaner, så også på vårt etter- og videreutdanningstilbud innen flerkulturell fagkompetanse. Men jeg vil likevel tørre påstanden om at dette kunnskapselementet besitter et potensial som ikke uten videre bør avfeies under dekke av manglende «praktisk relevans». Vi snakker tross alt om en tematikk som kan omsettes, om ikke direkte til praktisk handling og forskrifter for utførelse av prosedyrer, så til en form for profesjonsrettet refleksjon. Vi beveger oss altså i et grenseland.

Kunnskap om minoritetspolitikk i et historisk perspektiv er eksempelvis et glimrende innsteg til å reflektere rundt profesjoners samfunnsrolle og til å drøfte profesjoners makt til å kategorisere virkeligheten. Det finnes mye forskning på hvordan fremveksten av skolen og lærerprofesjonen har gått hånd i hånd med bredere minoritetspolitiske tendenser og føringer i samfunnet (Pihl 2005; Engen 2010), men liknende perspektiver kan også føres for andre profesjonsgrupper. Både leger, sykepleiere, tollere og politi hadde for eksempel sentrale roller i den norske stats fornukspolitikk ovenfor etniske minoriteter (jf. Brandal, Døving og Plesner 2017). Kunnskapselementet har slik et potensial som også overskrider generell historiebevissthet, og derfor kan knyttes eksplisitt til flere ulike profesjoners faghistorie – i et kritisk perspektiv.

«The challenge for professional education», skriver den kjente profesjonsteoretikeren William M. Sullivan, «is how to teach the complex ensemble of analytic thinking, skillful practice, and wise judgement» (2005:195). Dette er, slik jeg ser det, en oppgave som faglig tilsatte på høyere utdannelsesinstitusjoner må gå til med større ambisjoner enn kun med øye for instrumentell «praktisk relevans». Jeg kommer i alle fall til å fortsette med å holde min forelesning om minoritetspolitikk i et historisk perspektiv for «våre» studenter.

Avsluttende betraktninger

Alle som underviser i høyere utdanning lurer kanskje tidvis på om deres forelesninger treffer. Vi lurer kanskje på om vi, som fagpersoner og fagansvarlige, har valgt rett innfallsvinkel – om vi lærer våre studenter «de riktige» kunnskapselementene. Noen av oss er så heldige, eller uheldige, at vi har ferdigforhandlede rammeplaner, fagplaner og programplaner å forholde oss til, av mer eller mindre rigid karakter, som spesifiserer hva studenter bør lære og hva de ikke bør lære. Men ofte er det vi, som fagpersoner, som står for de faglige utvalgskriteriene. Vi lager emneplaner, setter sammen pensumlister og planlegger undervisningsopplegg. I gitte emner og studier er det visse kunnskapselementer som bare må være med. Man bør for eksempel sørge for at legestudenter lærer det de skal om medisin, at teologistudenter lærer noe om kildekritikk, at antropologistudenter lærer noe om feltarbeidets beskaffenhet, og at lærere har med seg noe pedagogikk. Sykepleiestudenter skal selvfølgelig lære å sette sprøyter, helst av noen som selv har gjort det før. Men vi forholder oss også til kunnskapselementer som har mindre selvfølgelige roller i de gitte utdanningskontekstene. Dette kan være ting som vi, som fagpersoner, har gode grunner for at studentene bør lære, men som ikke uten videre kan knyttes til kjernen i faget. Dette kan være kunnskapselementer hvor relevansen er implisitt, utydelig, eller hvor det kreves innsats for å frigjøre et potensial for praktisk relevant læring.

Min forelesning om historisk minoritetspolitikk på etter- og videreutdanningen i flerkulturell fagkompetanse er et slikt «krevende» kunnskapselement. Målet med dette essayet har derfor vært å reflektere litt over hvordan og hvorvidt dette kunnskapselementet kan inngå i en profesjonskvalifiseringsprosess. Selv om jeg måtte mene det, håper jeg ikke å bli lest som et ensidig normativt argument for den allmenne viktigheten av dette kunnskapselementet i enhver profesjonsutdanning. Intensjonen har snarere vært å bruke dette kunnskapselementet som en inngang til å stille kritiske spørsmål, forsøksvis åpent og nøkternt, til et implisitt og eksplisitt krav om «praktisk relevans» som jeg føler preger mye

av tenkningen rundt profesjonsutdanning og profesjonskvalifisering i samtiden, og som jeg kjenner på i mitt daglige virke på OsloMet. Jeg har i den forbindelse kommet inn på to overgripende rammer som kan være nyttige å diskutere problemstillingen opp mot: «mangfoldskompetanse» og «dannelse». Som et minstemål er disse rammene egnet som innganger til å vurdere det aktuelle kunnskapselementets posisjon i profesjonsutdanning og profesjonskvalifisering.

Litteratur

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap (Meld. St. 6 2012–2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Berg, B. & Ask, T. (red.). (2011). *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (red.) (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Båtnes, P. I. & Egden, S. (red.) (2012). *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Båtnes, P. I. (2015). *Kunsten å kunne. Om lede og glede i det personlege kunnskapslivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, C. & Dille, T. (2017). Interkulturell kompetanse: om behov og satsing i Forsvaret. I Heier, T. (red.). *Kompetanseforvaltning i Forsvaret*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Daae-Qvale, I. (2016). Profesjonsidentitet i et flerkulturelt helsevesen. Paradokser, grenser og ambivalens. *FLEKS. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.1678>
- Dannelsesutvalget (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Eide, K., Qureshi, A.N., Rugkåsa, M. & Vike, H. (2009). *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. (2010). Enhetskolen og minoritetene. I Lund, A. B. & Moen, B. B. (red.). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (red.) (2011). *Dannelse: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyer forlag.
- Heggen, K. & Smeby, J. C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1). <https://www.idunn.no/npt/2012/01/art05>
- Kommunal- og arbeidsdepartementet (1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (St. meld. 17 1996–97). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1996-1997-/id191037/>
- Kommunal- og regionaldepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (St. meld. 49 2003–2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>
- Krøger, C (2016a). Dagsnytt atten 29. Februar 2016. <https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/201602/NNFA56022916/avspiller>
- Krøger, C (2016b). Et fag på ville veier. I *Prosa. Tidsskrift for sakprosa*, nr. 2. <http://prosa.no/essay/et-fag-pa-ville-veier/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Humaniora i Norge* (Meld. St. 25 2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/sec1>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Løvlie, L. (2009). *Dannelse og profesjon. I Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning. Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. I Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (red.). *Dannelse: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyer forlag.
- Ngai, P., Bæck, U.D.K., & Paulgaard, G. (2015). Indigenous Education in the Norwegian and U.S. Contexts. I Shanley, K.W. & Evjen, B. (red.). *Mapping Indigenous Presence. North American Perspectives*. Tucson: The University of Arizona Press.
- NOU 2017:2 (2017). *Integrasjon og tillit— Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/sec1>
- Ohnstad, A. (2014). Ubehaget som kunnskapskilde. I Ohnstad, A., Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. (red.). *Ubehaget i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, A., Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. (red.). (2014). *Ubehaget i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (red.). (2002). *Evalueringsrapport om Videreutdanning i flerkulturell forståelse*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandbæk, M.L., Hjelde, I., Rogstad, R. (2012). *Det står mye på spill: En evaluering av Videreutdanning i veiledning i flerkulturelt helsearbeid*. Oslo: Fafo.
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: Wiley.
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/didaktiske-prinsipper-for-relevant-yrkes-og-profesjonsutdanning>
- Terum, L.I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. I Frølich, N., Hovdhaugen, E. & Terum, L.I. (red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Varvin, S. (2008). *Flyktningspasienten*. Oslo: Universitetsforlaget.