



**Lars Inge Terum**  
Professor, Senter for profesjonsstudier,  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
larsinge.terum@hioa.no



**Kåre Heggen**  
Professor, Institutt for sosialfag,  
Høgskulen i Volda

# Sikrar BSV-utdanningane kompetansebehova?

Barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleiarutdanningane utgjer BSV-utdanningane i Noreg. Sidan byrjinga på 1970-talet har det fleire gonger kome framlegg om å samordne BSV-utdanningane, for å sikre kompetansebehova betre i sektoren. Ved hjelp av ein survey blant dei som underviser i BSV-utdanningane, vert det i denne artikkelen undersøkt i kva grad utdannarane meiner tre utdanningar sikrar kompetansebehova. Hovudfunna er at utdannarane meiner det imøtekjem behovet for spesialisert kompetanse, nødvendig kompetansebredde og sikrar profesjonsidentitet, men meiningane varierer og vert i stor grad bestemt av utdanningsprogrammet dei underviser ved. Utdannarane ved barnevernspedagog- og vernepleiarutdanningane, i større grad enn sosionomutdannarane, meiner at modellen med tre utdanningar sikrar kompetansebehova.

Sjølvs om all utdanning på ein måte kvalifiserer for yrkeslivet, er dette omsynet mest sentralt for profesjonsutdanningar. Utdanningane innan helse-, sosial- og velferdssektoren har til oppgåve å kvalifisere og sosialisere studentar til framtidige yrkesposisjonar. Formålet med profesjonsutdanningane ligg såleis i stor grad utanfor utdanninga sjølv (Grimen 2008). Tilhøvet mellom innhaldet i utdanninga og oppgåvene knytt til framtidige yrkesposisjonar vert sentralt. Denne artikkelen handlar om utdannarane sitt syn på tilhøvet mellom profesjonsutdanningane og kompetansebehova i yrkesfeltet<sup>1)</sup>.

Analyse delen i «Samspelsmeldinga» (Meld. St. 13 2011-2012) legg til grunn at problema i helse- og sosialtenestene er komplekse og samansette, medan kompetansen som vert utvikla gjennom utdanningane, er avgrensa og spesifikk. Resonnementet er at utdanningane historisk sett har vakse fram som svar på forholdsvis konkrete behov i yrkesfeltet. Analyse delen i meldinga kan lesast som ein argumentasjon i retning av å bygge ned grensene mellom barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleiarutdanningane (BSV-utdanningane). Resonnementet er at den tredelte modellen med separate BSV-utdanningar meir uttrykkjer tradisjonar og profesjonsinteresser, enn å svare på kompetansebehova i yrkesfeltet. Vi som kjenner til arbeidet med meldinga, veit at embetsverket i utgangspunktet hadde lagt opp til meir oppfattande endringar og at den politiske avklaringa kom forholdsvis seint i prosessen. Statsråden bestemte at det framleis skulle vere tre separate utdanningar, men at det skulle vere eit mål å utvikle og styrke visse felleselement i utdanningane.

Situasjonsbiletet er i og for seg ikkje nytt. Heilt sidan tidleg på 1970-talet har det med jamne mellomrom kome framlegg om å slå saman og samordne BSV-utdanningane. Framlegga har som oftast kome frå offentlege utval/ekspertgrupper, og har vorte møtt med argument frå student- og yrkesorganisasjonane om at separate utdanningar kjem kompetansebehova betre i møte. Dei har i hovudsak argumentert for separate utdanningar, med ein indre

samanheng frå start til slutt, og som ikkje opnar for fellesundervisning (Terum og Smeby 2014).

Det er fleire aktørar som har føresetnader for å vurdere tilhøvet mellom utdanningane og kompetansebehova i sektoren. I tillegg til politiske styresmakter og student- og yrkesorganisasjonane, er ikkje minst dei som tilset personell og har ansvaret for tenestene viktige. På same måte føreset det faktum at profesjonsutdanningane skal tene formål i samfunnet at også «utdannarane» er opptatt av relevans. Dei som underviser og rettleier i BSV-utdanningane, kan vanskeleg arbeide for kvalitet i utdanning, utan også å vurdere dette i høve til ei forståing av kompetansebehova i sektoren. Synspunkta til utdannarane er også viktige fordi det er dei som skal tolke og setje i verk eventuelle reformer. Så langt er det knapt nokon som har undersøkt kva utdannarane meiner om tilhøvet mellom utdanningane og kompetansebehova. Vi skal først skissere synspunkta deira, for så å sjå desse i lys av synspunkta til dei som rekrutterer og tilset personell på yrkesfeltet.

Problemstillinga er: I kva grad meiner BSV-utdannarane at den tredelte utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova i yrkesfeltet, og/eller at den meir er uttrykk for tradisjonar og profesjonsinteresser? Vidare, varierer meiningane mellom utdannarane etter kva program dei underviser ved, med utdanninga eller posisjonen til utdannarane og/eller med «profesjonsinnslaget» blant utdannarane?

### **Den tredelte utdanningsmodellen; mellom tradisjonar og kompetanse <sup>2)</sup>**

Ordninga med barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleiarutdanningane som separate utdanningar, omtaler vi som «den tredelte utdanningsmodellen». Formelt sett er dette tre distinkt forskjellige utdanningar, med ulike rammeplaner og som fører fram til ulike yrkestitlar. Fram til no har dei også hatt eigne fag-/profesjonsråd i FO (*Fellesorganisasjonen for barnevernspedagogar, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*). Samstundes har fleire utdanningsinstitusjonar lite skarpe grenser mellom utdanningsprogramma, med høg grad av samarbeid og felles-

undervisning. Det omfattar særleg barnevernspedagog- og sosionomutdanningane, og er mest vanleg ved dei mindre utdanningsinstitusjonane (Hougaard 2014, Heggen, Henriksen og Terum 2015). Dette tyder på at det i noko mon er skilnad mellom formelle rammer og kva som er praksis ved nokre av institusjonane.

Denne tredelte modellen i Noreg skil seg frå «den tredelte utdanningsmodellen» i Danmark, som består av sosialrådgjevar- og sosialpedagogikkutdanningane. Her vart det på 1970-talet etablert ei utdanning i sosialpedagogikk av dei to tidlegare utdanningane for «børnesagspædagoger» og omsorgsarbeidarar innan åndssvakeomsorga. Samanslåinga vart grunngeve med eit ønskje om å gjere den sosialpedagogiske arbeidskrafta fleksibel og ikkje starte spesialisering for tidleg (Messel 2013, Messel og Terum 2014). Den tredelte modellen i Noreg skil seg også frå «generalist-modellen» i Sverige med berre sosionomutdanning. Der vart den sosialpedagogiske utdanninga lagt inn under sosionomutdanninga tidleg på 2000-talet (Messel 2013). Om vi legg til grunn at arbeidsoppgåvene ikkje skil seg vesentleg mellom desse tre landa, kan dei ulike modellane uttrykkje ulike førestillingar om tilhøvet mellom utdanning og kompetansebehov.

### **Endra kompetansebehov?**

Å slå fast kva som substansielt utgjer «kompetansebehova» er langt på veg umogleg. Dels er det slik fordi spørsmålet om kva som er gode tenester, er normativt i sin karakter og dels fordi samanhengen mellom kvalitet i tenestene og kompetanse er svært samansett. Vi kunne alternativt ha nytta omgrepet «kompetanseetterspurnad», men ikkje berre er det eit langt og uhandterleg omgrep, det har også sine uklare sider. Samstundes er det liten tvil om at framveksten til BSV-utdanningane kviler på visse *førestillingar* om «kompetansebehov». Vi skal prøve å sirkle inn desse.

BSV-utdanningane vart i hovudsak etablerte på 1950- og 1960-talet for å imøtekome behovet for kompetanse på ulike område. Barnevernspedago-

gutdanninga vaks fram ut frå eit politisk ønskje om å få kvalifisert personale til barne- og ungdomsinstitusjonane, medan vernepleiarutdanninga vaks fram i same periode ut frå eit ønskje om å få kvalifisert personale til det som då vart omtala som åndssvakeomsorga. Barnevernspedagogutdanninga byrja som kortare kurs og vart treårig først i byrjinga på 1980-talet. Sosionomutdanninga har eit noko mindre klårt utgangspunkt. Etterspørsel etter sosialadministrativ kompetanse i kommunane var viktig, samstundes var det også etterspurnad etter kompetanse innan attføring, sosial behandling og sosialt arbeid i sjukehusa. Sosionomutdanninga vart etablert på 1950-talet, men fann si form som 3-årig utdanning på 1960-talet (Terum 1996, Messel 2013). Vernepleiarutdanninga har Emma Hjorth og 1950-talet som utgangspunkt. Der vart det utvikla kurs, først som eittårige, så som toårige og frå 1961 som ei treårig vernepleiarutdanning. Det vart seinare etablert tilsvarende utdanningstilbod ved andre sentralinstitusjonar for åndssvake (Messel 2013).

Felles for barnevernspedagog- og vernepleiarutdanningane er at kompetansen var knytt til arbeid med spesielle kategoriar menneske, som levde i spesielle institusjonar. Desse institusjonane møtte etter kvart kritikk og ei delvis nedbygging av dei starta på 1980-talet. Dei store institusjonane innan åndssvakeomsorga vart alt på 1970-talet kritisert for både arbeidsmåtane og innrettinga. Det vaks fram eit politisk krav om å avvikle særomsorga og i staden desentralisere og integrere omsorga for psykisk utviklingshemma i kommunane. Med HVPU-reforma møtte såleis vernepleiarutdanninga store utfordringar, dels fordi institusjonane dei var knytte til, vart kritiserte og dels fordi kompetansen deira vart knytt til ei bestemt pasientgruppe, og dermed den kritiserte særomsorga. På 1980-talet arbeidde difor vernepleiarane for å utvide kompetansegrunnlaget, og å få fram at kompetansen deira hadde eit breiare fundament, som kunne vere relevant for fleire typar funksjonsnedsetting. Utdanninga og yrkesgruppa kunne dermed også vere relevant for ei desentralisert og integrert omsorg i kommunane.

Som «pleiarar» i dei store institusjonane var det sjukepleiarane sin arbeidsmarknad vernepleiarane kom inn på, og som helsearbeidarar fekk dei rett til å dele ut medisinar til personar med psykisk utviklingshemming. Med desentraliseringa kom vernepleiarane igjen inn på arbeidsmarknaden til sjukepleiarane, men no innan heimesjukepleia. Vernepleiarane har såleis heilt frå starten vore knytt til rolla som helsearbeidar. Samstundes vart det med åra forholdsvis brei semje om at namnet «vernepleie» var lite dekkjande, dels fordi verksemda deira hadde eit opplæringsperspektiv, men også fordi myndiggjering av brukarar vart sentralt. Gode namnealternativ var mangelvarre. «Sosialpedagog» var det mest aktuelle alternativet, men det kunne medverke til å svekke forankringa mot helsefag. Ved inngangen til 1990-talet var det politisk semje om at vernepleiefagleg kompetanse var viktig, og utdannings-kapasiteten vart det neste tiåret meir enn tredobla (Messel 2013).

Også barnevernsinstitusjonane vart etter kvart utsette for sterk kritikk, for både overgrep og mishandling, og for å ignorere «barns rettigheter». Dette vart sett i samanheng med mangel på både ressursar og kompetanse (NOU 2004:23). Dette førte til ei gradvis nedbygging av barnevernsinstitusjonane, men kritikken råka ikkje barnevernspedagogane spesielt. Parallelt med dette møtte også «familiebehandlingsprinsippet» i den kommunale sosialtjenesta aukande kritikk for å leggje meir vekt på «familievern» enn på «barnevern». Fagleg sett vart dette oppfatta som ein kritikk av sosionomane og sosialt arbeid, der «familiebehandlingsprinsippet» var sentralt (Messel 2013). Frå dei som var opptatt av barnevern, vart det argumentert for at det var nødvendig med kompetanse som meir spesifikt var knytt til barn og unge. Barnevernspedagogane har argumentert for at dei har ein særleg kompetanse til å sjå og å ta hand om barns behov og interesser. Tidleg på 1990-talet vart barnevernet skilt ut frå den kommunale sosialtjenesta, og med dette vart det utvikla ein ny stillingsmarknad.

For sosionomane var den kommunale sosialtjenesta lenge den største og viktigaste arbeidsmarkna-

den. Då barnevernet vart skilt ut, dominerte sosionomane også der, men med ekspansjonen auka innslaget av barnevernspedagogar. I 2013 var om lag ein tredel av dei tilsette i det kommunale barnevernet sosionomar, medan halvparten var barnevernspedagogar (SSB, Barnevern 2013). Den kommunale sosialtjenesta vart seinare ein del av Nav, med auka vekt på arbeidsretting og aktivering, og kompetansen til sosionomane kom «i klem». Frå sosionomane sjølve vart det argumentert for at Nav ikkje verdsette og gav tilstrekkeleg rom for å drive sosialt arbeid (Røysum 2009, Skjefstad 2013). Frå Nav har det vorte stilt spørsmål ved om utdanninga i tilstrekkeleg grad legg vekt på kunnskap om arbeidsmarknaden, arbeidsinkludering og arbeidsretta tiltak.

I den kommunale delen av Nav held sosionomane fram med å vere den dominerande yrkesgruppa, medan den statlege delen rekrutterer breitt, og sosionomane er i klart mindretal. (Hagelund og Terum 2015). Kva plass sosionomane kjem til å få i Nav i framtida er såleis noko usikkert. Sosionomane arbeider også innan psykisk helsevern, rusomsorga og omsorgstenestene. Ei generell utfordring for sosionomane er at dei er spreidde på mange ulike typar tenester, der dei i betydeleg grad konkurrerer med andre yrkesgrupper om stillingane. I tillegg har sosionomane ikkje lenger eit eige departementet, og omgrepet «sosial» har i det politiske ordsiftet vorte mindre sentralt.

### **Ei eller fleire utdanningar?**

Heilt sidan tidleg på 1970-talet har det vorte diskutert om det er formålstenleg å ha tre utdanningar på dette området. Bjørnsson-komiteen argumenterte for å slå saman barnevernspedagog- og vernepleiarutdanningane til ei sosialpedagogisk utdanning (NOU 1972:23). Tjue år seinare fremja Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (RHHS) eit tilsvarande forslag. Målet med å slå saman barnevernspedagog- og vernepleiarutdanningane var å styrke miljøarbeidarkompetansen. RHHS ønskte i tillegg å styrke sosionomutdanninga i retning sakshandsaming, rådgjeving og tiltaksarbeid. Omtrent på same tid vart kom-

petansebehova i barnevernet utgreidd, på oppdrag frå Barne- og familiedepartementet. Tilrådinga her var å slå saman barnevernspedagog- og sosionomutdanningane, for så å lage to spesialiseringsretningar, ei i forvaltning og ei i behandling (AsplanAnalyse 1992). Sjølv om Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) på 1990-talet fekk klare råd om å endre utdanningsmodellen, vart desse ikkje følgt. KUF meinte kompetansebehova best ville bli imøtekome med tre separate utdanningar (Messel 2013).

Den tilbakevendande kritikken har vore at den tredelte utdanningsmodellen ikkje fangar opp kompetansebehova, at den snarare vernar om profesjonsinteressene enn brukarinteressene, at den gjer samarbeid og samordning vanskeleg og hindrar fleksibilitet. Desse synspunkta har særleg vorte fremja av ekspertgrupper og offentlege utval. Yrkesorganisasjonane til barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleiarar har heile tida kjempa for å verne den tredelte modellen. Ein tidlegare sosionomleiar uttalte: *«Hver gang det har kommet opp radikale forslag til omlegging av utdanningene, har vi gått på barrikadene for å forsvare det eksisterende utdannings- og profesjonsmønsteret. Det er nesten utrolig hvor langt FO har lyktes i dette»* (Grønningsæter 1999). At det framleis skulle vere tre separate utdanningar, var også ein sentral premis då yrkesorganisasjonane i 1993 gjekk saman i FO (Messel 2013). Etableringa av tre seksjonsråd i FO uttrykte at identiteten som barnevernspedagog, sosionom og vernepleiar var viktig.

Ved slutten av 1990-talet byrja denne einskapen å slå sprekker. Ein tidlegare leiar i Norsk sosionomforbund argumenterte i ein artikkel for ei felles grunnutdanning. Han grunngav dette med å vise til endringar i arbeidsmarknaden og utdanningsmønsteret, samt til profesjonspolitiske argument (Grønningsæter 1999). På den tida hadde fleire av dei mindre utdanningsinstitusjonane, som Bodø og Volda, bygd ned skiljet mellom barnevernspedagog- og sosionomutdanningane, og felleselementa dominerte. Nokre år seinare opna seksjonsrådet til sosionomane for liknande tankar. Med dette var einskapen broten og den tredelte utdanningsmodellen stod ikkje like

sterkt (Messel 2013). Utviklinga av ein meir felles stillingsmarknad var ein viktig grunn til dette.

### **Felles stillingsmarknad?**

Ein annan måte å nærme seg synet på kompetansebehov og stillingsmarknad kan vere å sjå på BSV-utdannarane sine vurderingar av kva for type tenester dei tre utdanningane i særleg grad kvalifiserer for. Ei analyse viser korleis utdannarane vurderer kor godt den BSV-utdanninga dei i hovudsak underviser ved, kvalifiserer for ti ulike tenesteområde (Terum og Nesje 2014). Studien viser at utdannarane ser på vernepleiar- og sosionomutdanningane som generalist-utdanningar, medan barnevernspedagogutdanninga vert forstått som ei spesialistutdanning. Utdannarane ved barnevernspedagogutdanninga meiner den først og fremst kvalifiserer for «barne- og ungdomsinstitusjoner» og «barnevernstjenester». Dei som arbeider ved vernepleiarutdanninga, meiner den kvalifiserer best for «habiliterings- og rehabiliteringstjenester», «hjemmebaserte tjenester» og «psykisk helsearbeid», men også «rusmisbrukere» og «skole og PP-tjenesten». Dei som underviser ved sosionomutdanninga, meiner utdanninga kvalifiserer særleg godt for arbeid med «sosiale tjenester» og «økonomiske stønader», i tillegg til «barnevernstjenester», men også «rusmisbrukere» og arbeidsrettede tjenester» (Terum og Nesje 2014, s.31-34). Sjølv om det kjem til uttrykk ei viss arbeidsdeling etter utdanningsprogram, er hovudbiletet at utdannarane meiner utdanningane utviklar kompetanse som i stor grad «overlappar» og dekkjer same type tenester.

Ei analyse av stillingsutlysingar peikar i same retning. Studien av Fontene dekkjer åra 1997, 2007 og 2013, og viser at det i aukande grad har vorte ein felles stillingsmarknad (Terum og Nesje 2014). På vel 15 år har innslaget med utlysingar som etterspør ei spesifikk BSV-utdanning vorte sterkt redusert, og det gjeld særleg barnevernspedagog og sosionom. Talet på «sosionomstillingar» vart sterkt redusert, medan det korkje i 1997, 2007 eller 2013 var utlysingar der kompetanse utelukkande som barnevernspedagog vart etterspurt. For vernepleiarar var tendensen

motsett. I stadig fleire utlysingar vart det søkt etter slik kompetanse, og særleg var det sterk auke i etterspurnaden etter kombinasjonen vernepleiar/sjukepleiar.

### Spesialisering, kompetansebreidde og profesjonsidentitet

Tilhøvet mellom utdanningane og kompetansebehova kan knytast til ulike syn på *spesialisert kompetanse, nødvendig kompetansebreidde og profesjonsidentitet*. Vi skal studere dette med utgangspunktet i desse spørsmåla:

- «I hvilken grad mener du tre ulike utdanningar ...
- ... sikrer spesialisert kompetanse
  - ... sikrer nødvendig kompetansebreidde i tjenes-  
tene
  - ... sikrer profesjonsidentiteten
  - ... først og fremst reflekterer tradisjonar»

Vi skal sjå nærare på kva moglege argument som kan knytast til kvar av dei.

Argumentet om tidleg å utvikle *spesialisert kompetanse* kviler på ei grunngeving om at oppgåvene er relativt spesifikke og stabile. Samstundes kan spesialiserte utdanningar stå i fare for å miste relevans og å bli forelda om kompetansebehova vert endra. I pakt med dette kan breie generalistutdanningar vere mindre sensitive for endringar og samstundes sikre meir fleksibel arbeidskraft.

Argumentet om å sikre *nødvendig kompetansebreidde* kan tolkast på minst to måtar: (a) at fleire (spesialiserte) utdanningar sikrar ulik type kompetanse og slik supplerer og utfyller kvarandre. Ut frå dette vert kompetansebreidde knytt til *spesialisert kompetanse*. Alternativt kan kompetansebreidde knytast til den enkelte yrkesutøvar, og då i tydinga at den enkelte har stor breidde i sin kompetanse; altså generell kompetanse. Ut frå dette vert kompetansebreidde knytt til generalist-kompetanse.

*Profesjonsidentitet* kan knytast til ei meir eller mindre avgrensa gruppe/organisasjon (Heggen, 2008). Fellesorganisasjonen (FO) organiserer BSV-utdanningane, og i den grad det er FO som konstituerer profesjonsidentitet, er det nærliggjande å knyte pro-

fesjonsidentitet til rolla som «sosialarbeidar». Samstundes har det vore tre ulike fagråd i FO, som har utgangspunkt i utdanningane. Ut frå dette kan profesjonsidentitet i BSV-samanheng vere knytt til det å vere «barnevernspedagog», «sosionom» eller «vernepleiar».

Om forankringa til profesjonsidentiteten vert knytt til den enkelte BSV-utdanning, så kan spørsmål knytt til den tredelte modellen også mobilisere strategiske interesser knytt til dei tre yrka. Ein sentral posisjon i profesjonsteorien legg nettopp vekt på at yrke/profesjonar ikkje berre er opptatt av å tene andre, men også er opptatt av eigne gruppeinteresser (Fauske 2008, Molander og Terum 2008). I den grad BSV-utdannarane oppfattar utdanningsprogrammet som viktig, kan det vere grunn til å vente positiv samanheng mellom profesjonsidentitet og spesialisert kompetanse.

Ein påstand om at tre utdanningar først og fremst reflekterer *historie og tradisjonar*, kan tolkast på to måtar. Det kan referere til eit syn om at utdanningane har vorte utvikla og forma i pakt med bestemte faglege tradisjonar, som kan vurderast som positivt. Det kan også vise til ei oppfatning om at utdanninga ikkje lenger reflekterer kompetansebehov i yrkesfeltet, noko som kan vurderast som negativt.

Det er eit empirisk spørsmål korleis BSV-utdannarane knyter den tredelte modellen til spesialisert kompetanse, nødvendig kompetansebreidde, profesjonsidentitet og at utdanningane reflekterer historie og tradisjonar. Vi skal sjå nærare på dette.

### BSV-survey

I analysane gjer vi bruk av «BSV-surveyen», der utvalet i utgangspunktet er alle som har undervist eller vore rettleiarar ved barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleiar-utdanningane i Noreg dei siste fem åra (Terum og Nesje 2014). Spørjeskjema var utvikla ved Senter for profesjonsstudier (SPS), som del av *Sosialfagprosjektet*, finansiert av Universitets- og høgskolerådet (UHR). Data vart samla inn hausten 2013 via Questback i regi av UHR og SPS.

Utvalet er på 714 BSV-utdannarar, der 567 hadde

hovudstillinga si ved institusjonen (faste og mellom-tilsette) og 147 var timelærarar. Analysane i denne artikkelen er basert på dei som har hovudstillinga ved institusjonen, der svarprosenten er 71 prosent (Terum og Nesje 2014).

### Sikrar utdanningane kompetansebehova?

Første spørsmål er i kva grad utdannarane meiner at den tredelte modellen sikrar spesialisert kompetanse, kompetansebreidde, profesjonsidentitet og/eller er uttrykk for tradisjonar.

**Tabell 1** viser at BSV-utdannarane er mest samde i at tre utdanningar «sikrar spesialisert kompetanse», at det «sikrar nødvendig kompetansebreidde i tenestene» og at det «sikrar profesjonsidentitet». Om lag halvparten eller meir er samde i desse påstandane. Færre meiner det «reflekterer først og fremst tradisjonar» – ein tredel meiner det.

Ei forholdsvis stor gruppe har ikkje sterke meininger knytt til desse påstandane. Dei kryssar av for svaralternativ 2, som er av typen «verken/eller». Om vi legg til kategorien «veit ikkje», utgjer denne gruppa mellom 25 og 36 prosent av utdannarane – størst er denne gruppa i spørsmålet om modellen reflekterer tradisjonar, og minst om den sikrar spesialisert kompetanse.

Ut frå eit samla bilete viser både storleiken på

gjennomsnitta og prosentfordelinga at BSV-utdannarane er mest samde i at den tredelte utdanningsmodellen sikrar både kompetansebehova og profesjonsidentitet.

Korleis forstår dei så uttrykka «spesialisert kompetanse», «nødvendig kompetansebreidde» med vidare? Med andre ord, korleis er samanhengane mellom desse?

**Tabell 2** viser for det første at dei som meiner at tre utdanningar sikrar spesialisert kompetanse, også tenderer til å meine at det sikrar nødvendig kompetansebreidde. Dette tyder at kompetansebreidde vert knytt til spesialisert kompetanse. Dei meiner altså at BSV-utdanningane supplerer og utfyller kvarandre.

For det andre er det også klar positiv samheng mellom profesjonsidentitet og spesialisert kompetanse. Dette kan tolkast som at profesjonsidentitet vert knytt til rollene som barnevernspedagog, sosionom og vernepleiar. Det er vidare klar og positiv samheng mellom profesjonsidentitet og nødvendig kompetansebreidde. At det er klar korrelasjon mellom «spesialisert kompetanse», «nødvendig kompetansebreidde» og «profesjonsidentitet» tyder at dei langt på veg måler det same.

For det tredje viser korrelasjonsmatrisa at det er negative samhengar mellom «tradisjonar» og

**Tabell 1.** BSV-utdannarane sitt syn på spørsmåla: I hvilken grad mener du tre utdanninger.....  
N=406 (hovudstilling ved institusjonen). Gjennomsnitt og prosent

I kva grad meiner du tre utdanningar...	Gj.sn.	I liten grad (0)	(1)	(2)	(3)	I stor grad (4)	Veit ikkje
1. ... sikrar spesialisert kompetanse	2.50	6	13	20	33	19	5
2. ... sikrar nødvendig kompetansebreidde i tenestene	2.51	6	11	25	28	21	6
3. ... sikrar profesjonsidentiteten	2.77	3	7	19	37	22	8
4. ... reflekterer først og fremst tradisjonar	2.12	11	16	28	21	13	8

**Tabell 2.** Korrelasjonar mellom påstandane. (Pearsons Correlation) N = 398

	...nødvendig kompetansebreidde	...profesjonsidentiteten	...reflekterer tradisjonar
...spesialisert kompetanse	.63	.48	-.49
...nødv kompetansebreidde	-	.42	-.61
...profesjonsidentiteten		-	-.24

kompetansemåla. Det tyder på at dei som tenderer til å meine at tre utdanningar først og fremst reflekterer tradisjonar, også meiner at utdanningsmodellen *ikkje* sikrar spesialisert kompetanse eller nødvendig kompetansebreidde. At korrelasjonane mellom tradisjonar og kompetansepåstandane er negative, inneber ikkje at *alle* som meiner modellen først og fremst reflekterer tradisjonar, også er sterkt kritiske til at den sikrar kompetansebehova. I analysane i neste del skal vi difor operere med *både* «kompetansebehov» og «tradisjon» som avhengige variablar. Vi skal undersøker i kva grad BSV-utdannarane ser ulikt på desse spørsmåla og om det finst bestemte mønster i meiningane.

### Mønster i meiningane

I kva grad vert synet på kompetansebehov og tradisjon «farga» av individuelle trekk ved utdannarane og konteksten dei arbeider i? Er det eit mønster i meiningane som er påverka av kva for utdanningsprogram dei underviser ved, kva stilling dei har og kva for utdanningsbakgrunn dei har? Vidare, er meiningane uttrykk for eit generasjonsfenomen; at dei eldste, som er på veg ut, har andre meiningar enn dei yngre?

### Utdanningsprogram

BSV-utdanningane fører fram til ulike yrke, og analysane kan så langt tyde på at profesjonsidentiteten i stor grad er knytt til det å vere barnevernspedagog, sosionom og vernepleiar. Yrke er også samanslutningar med legitime strategiske profesjonsinteresser (Fauske 2008). Sidan utdanningsprogramma og yrka har ulik historie, vil det venteleg også vere med på å

forme synet på tilhøvet mellom utdanning og kompetansebehov. Når utdannarane vert bedt om å leggje vekt på kor dei i hovudsak underviser, kan ni av ti identifisere dette til ei av dei tre BSV-utdanningane (Terum og Nesje 2014).

Er det slik som debatten i FO kan gi inntrykk av, at synet på den tredelte modellen varierer mellom yrka? I så fall, er det dei som underviser ved sosionomutdanningane, som i minst grad meiner at den tredelte utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova?

### Profesjonsinnslag

I profesjonsteorien er eit sentralt kjenneteikn ved profesjonsutdanningar at utdannarane sjølve har gjennomført same utdanning (Freidson 2001). Om vi definerer dette som innslaget av utdannarar som sjølve har ei av BSV-utdanningane, utgjorde det totalt 63 prosent av utdannarane – innslaget var noko høgre ved sosionomutdanninga enn ved dei to andre utdanningane (Terum og Nesje 2014). Det er desse som i hovudsak underviser i profesjonsfaga. Ein studie frå 2008 argumenterer for at det i utdanningane var ein indre spenning mellom ein «profesjonskultur» og ein «akademisk kultur» (Heggen, Johannesdottir og Standal 2008). Dette vart knytt til at lærarane i profesjonsfaga har røter i ein praksis- og handverkstradisjon, medan lærarane i disiplinfaga har røter i ein universitetstradisjon.

Profesjonsinnslag er ikkje berre eit trekk ved individ. Det kan også identifiserast på *institusjonsnivå*. Innslaget som har BSV-utdanning blant utdannarar, varierer mellom utdanningsinstitusjonane. Høgst var det ved Diakonhjemmet, der profesjonsinnslaget



i BSV-utdanningane var på 87 prosent, og lågast ved Universitet i Nordland med 38 prosent. (Heggen m. fl. 2015).

Har så utdannarar som sjølve har BSV-utdanning, eit anna syn på utdanningsmodellar, kompetansebehov og tradisjon, enn andre utdannarar? Og meir spesifikt; er det først og fremst utdannarane som sjølve har BSV-utdanning, som meiner tre utdanningar sikrar kompetanse-behov? Vidare, er det slik at «utdannar-kollektivet» pregar oppfatningar og meiningar – at nivået på profesjonsinnslaget ved institusjonen påverkar utdannarane sitt syn på utdanningsmodellen?

### Stillingsstruktur

Stillingsstrukturen ved BSV-utdanningane, som i høgre utdanning generelt, har endra karakter dei siste 15-20 åra. Fleire av utdannarane har no hovudfag/mastergrad og doktorgrad, og fleire har stillingar som førsteamanuensis og professor. Ved BSV-utdanningane hadde 18 prosent doktorgrad og 67 prosent master/hovudfag som høgste utdanning i 2013 (Terum og Nesje 2014). Professorane utgjør fem prosent av utdannarane i BSV-utdanningane – eit like

stort innslag som høgskule-/universitetslærarane. Den klart største stillingskategorien er «høgskule-/universitetslektor», som utgjør 47 prosent av BSV-utdannarane, medan førstelektorane utgjør 14 prosent og førsteamanuensane 18 prosent.

Variereer synet på BSV-utdanningane med stillingskategori? Er det til dømes ein tendens til at førsteamanuensar og professorar i mindre grad enn høgskulelektorar og -lærarar meiner at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova?

### Alder

BSV-utdannarane er «godt vaksne menneske», der halvparten er eldre enn 56 år». I all hovudsak er aldersprofilen forholdsvis lik ved institusjonane. I gjennomsnitt er utdannarane 54 år, og berre 10 prosent er under 40 år. Det er vidare slik at mange av utdannarane har vore ved utdanningsinstitusjonen i mange år.

Er det ein tendens til at «eldre årgangar», i sterkare grad enn yngre, tenderer til å meine at den tredelte utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova? Og, er det slik at dei «yngre», i sterkare grad enn eldre, meiner at utdanningsmodellen er uttrykk for tradisjonar?

**Tabell 3.** Lineær regresjon. Avhengig variabel: Tre utdanningar a) sikrar kompetansebehova b) reflekterer tradisjonar. Beta-verdiar

Modell	A. Sikrar kompetansebehova	B. Reflekter tradisjonar
Kjønn	,15**	-,07
Utdanningsprogram	-,38***	,26***
Stillingsnivå	-,13**	,13*
Grunnutdanning	,03	,11*
Profesjonsinnslag BSV-utd	,16***	,07
R kv	,23	,13
N	341	342

A. «Sikrar kompetansebehova» er ein samlev variabel av : Sikrar spesialisert kompetanse + Sikrar nødvendig kompetansebredde. Skala: 0-4 (4 = i stor grad – 0 = i liten grad).

Ein **samspelevariabel** basert på «grunnutdanning» og «profesjonsinnslag» er prøvd, men den viste ikkje signifikant effekt.

## Resultat

**Tabell 3** viser i kva grad utdannarane meiner den tredelte utdanningsmodellen a) sikrar kompetansebehova og b) først og fremst reflekterer tradisjonar <sup>4)</sup>.

Tabellen viser at det er *utdanningsprogrammet* som har klart sterkest effekt, både på om BSV-utdannarane meiner utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova (-.38<sup>\*\*\*</sup>) og på om den reflekterer tradisjonar (.26<sup>\*\*\*</sup>). BSV-utdannarane ved barnevernspedagog- og vernepleiarutdanningane meiner oftare enn ved sosionomutdanninga, at den tredelte utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova, medan den siste gruppa oftare tenderer til å meine at utdanningsmodellen primært er uttrykk for tradisjonar.

Vidare har eiga grunnutdanning ingen signifikant effekt på om ein meiner utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova. Derimot tenderer dei som ikkje har BSV-utdanning til å meine at modellen først og fremst reflekterer tradisjonar (.11<sup>\*</sup>).

BSV-utdannarar ved institusjonar med høgt profesjonsinnslag meiner, i sterkare grad enn andre, at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova. Dessutan har stillingsnivå effekt på både kompetanse og tradisjon: det er lærarane og lektorane, meir enn førstemanuensane og professorane, som meiner modellen sikrar kompetansebehova, medan det er omvendt i synet på om den reflekterer tradisjonar. Vi har også prøvd ein modell som inkluderer alder, men alder viser ingen effekt. Yngre utdannarar vurderer med andre ord den tredelte utdanningsmodellen på same måte som dei eldre kollegaene.

## Drøfting

I lys av studien er særleg to sider ved tilhøvet mellom utdanning og kompetansebehov interessante: (I) utdannarane sitt syn, samanlikna med synet til leiarar i yrkesfeltet, (II) variasjonane mellom BSV-utdannarane, og då særleg kvifor utdanningsprogrammet har så sterk effekt.

1. Denne studien viser at eit fleirtal av BSV-utdannarane meiner den tredelte utdanningsmodellen sikrar både profesjonsidentiteten og kompetansebehova i

sektoren. Sterk og positiv samanheng mellom profesjonsidentitet og spesialisert kompetanse kan tolkast som at profesjonsidentitet særleg vert knytt til rollene som barnevernspedagog, sosionom og vernepleiar. Og det er særleg utdannarane ved barnevernspedagog- og vernepleiarutdanninga som meiner tre utdanningar sikrar spesialisert kompetanse og profesjonsidentitet.

Analyser av yrkesfeltet sine vurderingar teiknar eit noko anna bilete. I rapporten frå Dialogforum, som var del av Sosialfagprosjektet, kjem det fram eit klart skilje mellom representantane frå yrkesfeltet og representantane frå utdanningane og FO, der det særleg var dei siste som var opptatt av dei profesjonsspesifikke bidraga til sosialfagleg kompetanse. Representantane frå yrkesfeltet var mindre opptatt av det profesjonsspesifikke (UHR 2014).

Ei meir inngående studie, basert på fokusgruppeintervju med leiarar i barnevernet, helsetenesta og Nav, teiknar eit noko tilsvarende bilete (Heggen m.fl. 2015). Synspunkta til leiarane vert der ordna i tre posisjonar: «generalistposisjonen» som primært er opptatt av skiljet mellom sosialfagleg kompetanse versus annan kompetanse, «kvalifiseringsposisjonen», som primært legg vekt på spesifikk sosialfagleg kompetanse og skiljet mellom BSV-utdanningane. Mellom desse to legg «sertifiseringsposisjonen» som primært legg vekt på generelt utdanningsnivå og personlege eigenskaper, ikkje på det profesjonsspesifikke. Studien viser at det mellom leiarane er «generalistposisjonen» som er mest vanleg. Interesse for skiljet mellom BSV-utdanningane (kvalifiseringsposisjonen) avgrensar seg til institusjonsbarnevernet i Oslo.

Dei som har ansvaret for rekruttering og tilsetjing av personell i helse- og sosialsektoren, er meir opptatt av generell sosialfagleg kompetanse, enn av skiljet mellom BSV-utdanningane. Det er det same biletet som analysen av utlysningstekstane viser. Ut frå dette er det ikkje den yrkes-/profesjonsspesifikke kompetansen som vert etterspurt i yrkesfeltet, snarare sosialfagleg generalist-kompetanse.

Samstundes som ein i Noreg ønskjer meir genera-

list-kompetanse, møter generalist-modellen i Sverige kritikk frå yrkesfeltet for å vere for lite spesialisert. I november 2014 uttalte styreleiaren i Sveriges Kommuner och Landsting (SKL):

«Utbildningen till socionom är föråldrad. Den är en generalistutbildning som inte i tillräckligt hög grad matchar arbetsmarknadens krav. Det innebär att kommunerna får ta det fulla ansvaret för kompetensutveckling av nyutexaminerade socionomer. SKL har vid upprepade tillfällen påtalat att regeringen måste se över utbildningen samt även behovet av specialistutbildning.» (sitert etter Børjeson 2015, s. 8)

Dette illustrerer at koplinga mellom utdanningsmodell og kompetansebehov ikkje er enkel. På den eine sida har BSV-utdannarane og leiarane i yrkesfeltet ulike førestillingar om dette, og på den andre sida etterspør leiarane i yrkesfeltet i Noreg generell kompetanse, medan dei i Sverige etterspør meir spesialisert kompetanse.

Kanskje handlar dette om ulike førestillingar om kva ei grunnutdanning er og bør vere: altså i kva grad nyutdanna barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleiarar er å forstå som «ferdigvare» eller «halvfabrikata»? Det handlar om forventningar til grunnutdanningar og førestillingar om kva som må lærast i yrkeslivet etterpå. Det handlar om ulike og uklare førestillingar om ansvarsdelinga mellom utdanning og arbeidsplass i opplæringa av kompetente profesjonsutøvarar.

2. Avgrensar vi drøftinga til BSV-utdannarane, viser denne studien at det er skiljet mellom utdanningsprogramma som er mest merkbare, og ikkje motsetnader *internt* i programma. I synet på den tredelte utdanningsmodellen finn vi ingen spenning mellom ein «profesjonskultur» og ein «akademisk kultur». Det er overraskande at dei som sjølv har ei BSV-utdanning, ikkje i sterkare grad enn andre meiner at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova. Dette kan ha samanheng med at utdannarar med profesjonsbakgrunn er blitt ei meir hetero-

gen gruppe, ved at fleire av dei har master- og doktorgrad. Rett nok viser studien at det er dei formelt sett mest kvalifiserte utdannarane – professorane og førsteamanuensane – som i minst grad meiner tre utdanningar sikrar kompetansebehova.

Sterkast effekt har utdanningsprogrammet. Så kvifor er det dei som underviser ved barnevernspedagog- og vernepleiarutdanninga, som i sterkare grad enn sosionomutdannarane, meiner at den tredelte utdanningsmodellen sikrar kompetansebehova?

Analysane av profesjonsidentitet peiker i same retning. Forståinga er at BSV-utdanningane representerer tre ulike yrker/profesjonar. I lys av dette kan spørsmålet om utdanningsmodell også ha ei profesjonsstrategisk side. Det handlar ikkje berre om tilhøvet mellom utdanning og kompetansebehov, men også om profesjonsinteresser.

*For det første:* kvifor er det utdannarane ved sosionomutdanningane som i lågast grad meiner at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova? To typar resonnement kan vere relevante, det eine prega av ro, det andre av uro. Det eine resonnementet kan knytast til faget sosialt arbeid, som tradisjonelt har lagt vekt på generisk og heilskapleg tenking. I tillegg har sosionomutdanninga i Noreg hatt ein viss hegemonisk rolle: den har vore størst, og det er flest sosionomutdannarar som har master- og doktorgrad (Terum og Nesje 2014). Resonnementet kan dels vere at grunnutdanningar bør vere forholdsvis generelle, og dels at om talet på grunnutdanningar vert redusert til ei eller to, vil faget sosialt arbeid likevel få ein sentral plass. Slik sett kan dei oppleve at dette i liten grad vil utfordre det faglege fundamentet til sosionomutdanninga.

Det andre resonnementet kan knytast til ei uro for at fundamentet til både sosialt arbeid og sosionomutdanninga er utfordra. Stillingsmarknaden til sosionomane har over tid vorte stor i utstrekning, der innslaget av sosionomar på kvart av tenesteområda er gjennomgåande lågt, med tilsvarande konkurranse om både stillingar og forståingsmåtar. Det tidlegare statlege stillingsvernet er historie, det same er

departementet som i si tid verna om sosionomane (Terum 1996). Konkurransen med andre profesjonsgrupper, som til dømes sjukepleiarar og psykologar har vorte hardare. I tillegg er «sosial», som policy-område, blitt mindre tydeleg, og den politiske interessa for «sosiale problem» mindre. Med innlemminga av den kommunale sosialtenesta i Nav har konkurrerende tilnæringsmåtar vorte meir tydelege. Eit resonnement ut frå dette kan vere at BSV-utdanningane nå bør stå «skulder ved skulder» mot «ytre» utfordringar, snarare enn å vere opptatt av «interne» skiljeliner.

Dei to resonnementa er ikkje nødvendigvis konkurrerende. Det kan vere fullt mogleg å resonnerer ut frå det siste og samtidig meine at grunnlaget for ei felles grunnutdanning bør vere faget sosialt arbeid.

*For det andre:* kva kan så vere grunnen til at utdannarane ved *barnevernspedagog-utdanningane* meiner at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova? Den første og openberre grunnen er at dei som utdannar barnevernspedagogar, meiner utdanninga særleg kvalifiserer for arbeid i barne- og ungdomsinstitusjonar og for kommunalt barnevern. Dei meiner utdanninga kvalifiserer omtrent like godt for begge tenestene (Terum og Nesje 2014). Utdannarane meiner med andre ord at utdanninga primært kvalifiserer for arbeid med sårbare barn og unge (Gundersen 2014). Samstundes er det ikkje opplagt kva som kjenneteiknar kompetansen som dekkjer begge desse områda. Når utdannarane skal framheve det faglege grunnlaget i barnevernsutdanninga, er det oftast sosialpedagogikken som vert trekt fram (Gundersen 2014). Det finst i liten grad ei felles forståing av kva som konstituerer sosialpedagogikk (Mathiesen 2008, Storø 2008, Messel og Terum 2014). Det uklare teori- og metodegrunnlaget fekk FO i 2004 til å uttale: «Denne uklarheten har fulgt utdanningen som en mare» (Messel 2013, s. 192).

Det er i barnevernet at talet på stillingar ekspanderer, men her vert kompetansen til sosionomane definert som like relevant. I ei offentleg utgreiing om kompetanseutvikling vert sosionom- og bar-

nevernspedagogutdanningane omtalte som likeverdige «barneverns-utdanningar» (NOU 2009:8 s. 73). Meir generelt tyder utlysingstekstane på at kompetanse som barnevernspedagog vert oppfatta som «substituerbar», sidan barnevernspedagog i stillingsutlysingar aldri vert spesifisert som einaste relevante kompetanse. I lys av dette er barnevernspedagog som yrke ei sårbar gruppe. Når utdannarane i barnevernspedagog-utdanninga sterkt støttar den tredelte modellen, kan det vere uttrykk for ein strategi for å verne om ei sårbar yrkesgruppe, som samtidig kan hente politisk kraft gjennom å gjere det til del av ein kamp for sårbare barn og unge?

*For det tredje:* kva kan vere grunnen til at også utdannarane ved *vernepleiarutdanningane* meiner at den tredelte modellen sikrar kompetansebehova? Vernepleiarutdanninga har dei siste 20 åra utvikla eit breiare teorigrunnlag, retta mot personar med ulike typar funksjonsnedsettingar, der også myndiggjering av brukarane står sentralt. Utdannarane framhevar eit fagleg grunnlag i utdanninga som ein kombinasjon av helse- og sosialfag i arbeidet med personar med funksjonsvanskar og funksjonsnedsetting. Meir spesifikt viser dei til personar med kognitive vanskar og/eller med samansette bistandsbehov og ein kompetanse som er relevant på mange ulike område, som barnevern, eldreomsorg, psykisk helsevern, skule og oppvekst (Gundersen 2014).

Når utdannarane i vernepleiarutdanninga sterkt støttar den tredelte modellen, kan det tolkast i lys av at dette er ei helsefagutdanning, og at denne doble forankringa som helse- og sosialarbeidarar har djupe røter, samstundes som kompetansen er etterspurt på arbeidsmarknaden. Korkje ei felles sosialpedagogisk utdanning eller ei generell sosialarbeidar-utdanning vil ta i vare denne doble forankringa. Analysane av utlysingstekstane viste også at det er stor etterspurnad etter kompetanse som «vernepleier/sykepleier» (Terum og Nesje 2014). I tillegg viser framskrivingar at det også vil verte stor etterspurnad etter helse-/omsorgsarbeidarar i kommunane fram til 2035 (Roksvaag og Texmon 2012). Å hegne om denne

dobbelkompetansen gjer vernepleiarane til ei svært etterspurt yrkesgruppe.

### Avslutning

Å bestemme kompetansebehov og kva slags utdanningsmodell som best sikrar kompetansebehov, involverer mange typar omsyn. Analysane viser at BSV-utdannarane vurderer kompetansebehova ulikt det leiarane i yrkesfeltet gjer. Samstundes varierer vurderingane til utdannarane med kva for utdanningsprogram dei i hovudsak underviser ved. Ut frå dette kan det vere fristande å konkludere med Miles lov: «Where you stand depends on where you sit».

Synet på kompetansebehov og utdanningsmodell vert farga av staden ein «ser» frå. Dette kan også gjelde utdanningsinstitusjonane som har gått lengst å bygge ned grensene mellom utdanningane; des-

se ligg i regionar med mange små kommunar som etterspør yrkesutøvarar med brei generalistkompetanse. Dei «lyttar» til etterspurnaden i det lokale yrkesfeltet. Samstundes er dette små utdanningsinstitusjonar der samordning og fellesundervisning kan vere rasjonell ressursutnytting.

Det som ikkje heilt stemmer med Miles lov, er at leiarar i yrkesfeltet i Sverige og Noreg ser ulikt på utdanningsmodellane. Om vi legg til grunn at kompetansebehova ikkje er dramatisk ulike i desse to landa, er det interessant både at utdanningsmodellane er ulike og at leiarane vurderer kompetansebehova ulikt. Å granske tilhøvet mellom utdanningar og kompetansebehov meir systematisk i eit komparativt perspektiv vil truleg kunne gje ny innsikt i mekanismane som former og styrer val av utdanningsmodell.

## SUMMARY

Three different educational programmes: Social Worker, Child Care Worker and Social Educators are referred to as «BSV-educations». All qualify for membership in The Norwegian Union of Social Educators and Social Workers (FO). Since early 1970's public committees and expert groups have several times recommended reorganizing and merging these programmes. Using survey data, collected from teachers at BSV-educations, this article shows: a) the BSV-teachers consider that three separate educations ensure the demand for specialized competence and a wide range of competencies; b) the opinions vary between teachers and are shaped largely by the education. Teachers at Child Care and Social Educator programmes, more than teachers at the Social Work programme, consider that three educations ensure competence needs.

*Keywords: health- and social education, competence, professional identity, professional strategy*

## NOTAR

- 1) Takk for kritiske og gode kommentarar til ein tidlegare versjon av artikkelen frå Aksel Hatland, Øystein Henriksen, Kari Toverud Jensen, Asbjørn Johannessen, Jan Messel, Inger Oterholm, Steinar Stjernø, Einar Øverbye, samt frå redaksjonen i Fontene Forskning og to anonyme vurderarar.
- 2) Forfattarane har arbeidd i og med problemstillingar knytt til BSV-utdanningane sidan tidleg på 1970-talet og har publisert fleire artiklar og bøker om temaet. Samstundes har Jan Messel med boka *I velferdsstatens frontlinje – barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres historie* (Messel 2013) på ein framifrå måte skildra denne tidsepoken. Som kolleger med Messel har inspirasjon og påverknad naturleg nok gått begge vegar.
- 3) Tala om utdannarane som vert nytta her, skil seg litt frå dei som er referert i Terum og Nesje 2014. Det har samanheng med at desse tala ikkje inkluderer timelærarar.
- 4) Bivariate samanhengar. Synet på om den tredelte utdanningsmodellen (a) sikrar kompetansebehova, (b) reflekterer tradisjonar, etter trekk ved utdannarane og utdanningsinstitusjonen. Deskriptiv statistikk. Gjennomsnitt og signifikans (Skala 0-4). **Sjå tabell**

Tabell til note 4)

	A. Sikrar kompetansebehova	B. Reflekterer først og fremst tradisjonar	N
<b>Kjønn:</b>			
Kvinner	2,63	2,05	237-240
Menn	2,28	2,31	109-112
<b>Alder:</b>			
-40 år	2,51	2,23	47-52
41-50 år	2,70	1,72	96
51-60 år	2,54	2,23	156-157
61-	2,35	2,30	108-115
<b>Utdanningsprogram:</b>			
Ved barnevern-/vernepleiarutdanning	2,85	1,75	209-212
Ved sosionom/fleire	2,03	2,31	145-148
<b>Stillingsnivå:</b>			
Lærer	2,90	1,71	24-26
Lektor	2,70	1,87	174-177
1.lektor	2,45	2,44	48-50
1.amanuens/stipendiat	2,23	2,44	77-80
Professor	1,94	2,59	25-27
<b>Eiga grunnutdanning:</b>			
BSV-utdanning	2,54	2,01	226-231
Anna utdanning	2,45	2,33	122
<b>Profesjonsinnslag med BSV-utdanning</b>			
38-52 prosent (4 institusjonar)	2,26	2,25	86-88
56-68 prosent (6 institusjonar)	2,46	2,15	120-121
73-87 prosent (6 institusjonar)	2,71	2,01	149-151

**Signifikans:** A: Kjønn F: 7,859 0,01. A: Alder F: 1,979 – i. sign. A: Utdanningsprogram F: 59,920 - 0,001. A: Stillingsnivå F: 5,816 - 0,001 A: Eiga grunnutdanning F: 0,481 - i.sign. A: Profesjonsinnslag F: 5,303 - 0,01.

**Signifikans B:** Kjønn F: 3,525 – i.sign. B: Alder F: 5,070 0,01. B: Utdanningsprogram F: 26,662 - 0,001. B: Stillingsnivå F: 6,091 - 0,001. B: Eiga grunnutdanning F: 5,402 – 0,05. B: Profesjonsinnslag F: 1,099 - 0,01

**i.sign. = ikkje signifikant**

## TERUM, HEGGEN

Sikrar BSV-utdanningane kompetansebehova?

## REFERANSAR

- AsplanAnalyse** (1992). *Kompetanse- og utdanningsbehov i barnevernet*.
- Börjeson, Martin** (2015). *Utdanning til sosialt arbeid – sett frå Sverige*. Presentasjon på Sosialfagsprosjektets konferanse, Oslo 5 maj 2015.
- Fauske, Halvor** (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red) *Profesjonsstudier* (s.29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freidson, Eliot** (2001). *Professionalism.: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, Harald** (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red) *Profesjonsstudier* (s.71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønningsæter, Arne** (1999). På tide med en ny utdanningspolitisk debatt. I *Embla* nr 9, 43-45. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- Gundersen, Eirik C.** (2014). Sosialfaglig kompetanse. En analyse av arbeidsrapporter frå BSV-utdanningene. *Småskrift 2014 nr 2*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hagelund og Terum** (2015). Fra saksbehandler til veileder. I Ann-Helén Bay, Anniken Hagelund og Aksel Hatland (red) *For mange på trygd? Velferdspolitiske spenninger* (s. 131-152) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, Kåre** (2008). Profesjon og identitet. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red) *Profesjonsstudier* (s.321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, Kåre** (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, Kåre, Helga Johannesdottir og Øyvind Standal** (2008). Lærarperspektiv på kvalifisering av «den gode sosialarbeidar». *Fontene forskning* 1, 4-17.
- Heggen, Kåre, Øystein Henriksen og Lars Inge Terum** (2015). *Omfang av felleselement i BSV-utdanningane – argumentasjon og konsekvens*. Møreforskning rapport nr 68. Volda.
- Hougaard, Peter F.** (2014). *Studieprogrammene. En beskrivelse og analyse av fagplaner og pensum mv. ved BSV-utdanningene*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Småskrift nr. 3.
- Mathiesen, Roger** (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 13** (2011-2012). *Utdanning for velferd*.
- Messel, Jan** (2013). *I velferdsstatens frontlinje*. Oslo: Universitetsforlaget
- Messel, Jan** (2014). Utdanning og kompetansebehov. En analyse av BSV-utdanningenes historie siden 1970. Høgskolen i Oslo og Akershus, *Småskrift 2014 nr. 4*.
- Messel, Jan og Lars Inge Terum** (2014). Sosialpedagogikk og sosialt arbeid i Danmark og Norge. Gjallerhorn, *Tidsskrift for profesjonsstudier nr 19*. Risskov: VIA University College.
- NOU 1972: 23**. *Utdanning av sosial- og helsepersonell*. (Bjørnsson-komiteen).
- NOU 2004: 23**. *Barnehjem og spesialskoler under lupen*
- NOU 2009: 8**. *Kompetanseutvikling i barnevernet*
- Røysum, Anita** (2012). *Sosialt arbeid i nye kontekster. En studie om sosialarbeideres erfaringer med Nav-reformen*. Doktorgradsavhandling 2012 nr. 4, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Smeby, Jens-Christian** (2008). Profesjon og utdanning. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red) *Profesjonsstudier* (s.87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum** (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roksvaag, Kristian og Inger Texmon** (2012). *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2035*. Rapport 14/2012 Oslo Statistisk Sentralbyrå.
- Skjefstad, Nina** (2013). Er det rom for sosialt arbeid i Nav? I *Fontene forskning* 1, 76-88.
- SSB** (2013). *Barnevern 2013*
- Storø, Jan** (2008). *Sosialpedagogisk praksis: det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, Lars Inge** (1996). *Grenser for sosialpolitisk modernisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, Lars Inge og Jens-Christian Smeby** (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I Frølich, N. m.fl. *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Terum, Lars Inge og Kjersti Nesje** (2014). Praksisrelevans og kompetansebehov. Vurderinger av BSV-utdanningene. Høgskolen i Oslo og Akershus, *Småskrift 2014 nr. 5*.
- UHR** (2014). *Rapport frå Dialogforum*. Sosialfagsprosjektet.