

Nr. 68

RAPPORT

Kåre Heggen, Øystein Henriksen  
og Lars Inge Terum

**OMFANG AV FELLESELEMENT I BSV-  
UTDANNINGANE -  
ARGUMENTASJON OG KONSEKVENNS**

Forfattarar	Kåre Heggen, Øystein Henriksen og Lars Inge Terum
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2015
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-320-9 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Forfattarane
Distribusjon	<a href="http://www.hivolda.no/rapport">http://www.hivolda.no/rapport</a>

Omfang av felleselement i BSV-utdanningane – argumentasjon og konsekvens

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk..

### **Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda**

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

## Forord

Dette er rapporten frå prosjektet «Felleselement i sosialarbeiderutdanningene – begrunnelser og konsekvenser av sosialfaglig kompetanse». Prosjektet er finansiert av UHR, og er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda, Universitetet i Nordland og Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og det er gjennomført i 2014/15. Høgskulen i Volda har ei koordinerande rolle, med professor Kåre Heggen som prosjektleiar, men prosjektet er gjennomført i samarbeid med dosent Øystein Henriksen (UIN) og professor Lars Inge Terum (SPS).

Forskargruppa står samla fagleg ansvarleg for denne rapporten, men vi har hatt hovudansvar for ulike delar av rapporten. Henriksen har hatt hovudansvaret for kapitlet om «Yrkesfeltets stemmer», medan Heggen og Terum har hatt eit hovudansvar for dei andre kapitla.

Volda, juni 2015

Kåre Heggen

Prosjektleiar



## Innhald

Forord	3
1. Innleiing	7
2. BSV-utdanningane – utdanningsmodellar, argument og aktørar	9
3. Datagrunnlag og metode	31
4. Yrkesfeltets stemmer	39
5. BSV-lærarane sine vurderingar og argument for tre separate utdanningar	55
6. BSV-utdanningane: Samspel i praksis?	71
7. Studentane sine stemmer	89
8. Samla diskusjon	99
Referansar	101

## Vedlegg



## 1. Innleiing

Øystein Henriksen, UIN, Lars Inge Terum, SPS og Kåre Heggen, HVO, søkte i fjor om dette prosjektet. Målet med prosjektet var å følgje opp noko av det sentrale innhaldet i «Samspelsmeldinga» (nr. 13) – å samanlikne utdanningar og å utvikle meir kunnskap både om fagleg innhald og argumentasjon for og i mot, utdanningar med lite eller mykje felleselement og fagleg samarbeid. Vi la opp til at prosjektet i stor grad skulle byggje på eksisterande datamateriale, men supplere med utfyllande data der det var behov for det. Det overordna målet var å bringe fram kunnskap som kan styrke grunnlaget for å vurdere argument for eller mot separate eller meir felles utdanningar på dette området. Prosjektet skulle rette seg mot:

- Er det slik at sterk grunngeving for separat utdanning fører til meir spissa utdanningsinnhald?
- Kva føringar gir modellane for student-læring og profesjonell identitet?
- Kva vurderingar har tilsette av styrke og svakheter ved ulike utdanningsmodellar?
- Kva skilnad er det i argumentasjon mellom «tradisjonelle» og «nyare» (dh) utdanningsmiljø?
- Kva kompetansebehov ser ein frå yrkesfeltet?

I eit breitt prosjekt med relativt lite ressursar, har vi ikkje kome like langt på alle felt, eksempelvis når det gjeld student-læring og profesjonsidentitet. Her er det så mange andre faktorar enn «Separat» og «Felles» som kan påverke (til dømes storleik på fagmiljø, studentrekruttering), at kva som er effekt av omfang av felleselement, er det svært vanskeleg å vite noko sikkert om.

Det vi i denne framstillinga kan gåar meir inn på er desse problemstillingane:

1. Korleis blir kompetansebehov, vurdering av utdanningskvalifikasjonar og rekruttering av kandidatar frå BSV-utdanningane framstilt av leiarar innanfor barnevernet, helsetenestene og NAV?
2. Korleis vurderer BSV-lærarane ulike argument for ein modell med tre ulike BSV-utdanningar?
3. Kva omfang og form har det faglege samarbeidet mellom BSV-utdanningane og kva argument blir brukt av dei utdanningsansvarlege for og mot felleselement i utdanningane?
4. Gir StudData noko indikasjon på om utdanningsmodellar med mykje eller lite felleselement har noko å seie for studentane si kvalifisering til yrke?





## 2. BSV-utdanningane – utdanningsmodellar, argument og aktørar

BSV-utdanningane er profesjonsutdanningar og må grunnleggjast i høve til visse oppgåver og utfordringar i samfunnet. Som uttrykt av Bjørnssonskomitéen i 1972 er forholdet mellom utdanning og samfunnsoppgåvene todelt:

«Det overordnede mål for utdanninga av helse- og sosialpersonell må være å skaffe til veie de typer av personell som de differensierte oppgaver og funksjoner krever og i et slikt antall at det til enhver tid er tilnærmet balanse mellom etterspørsel/behov på den ene side og tilgang/avgang på den annen» (NOU 1972: 23, s. 56)

Utdanningane skal med andre ord dels sørge for tilgang på personell med *relevant kompetanse* i høve til oppgåvene, og dels sørge for at det vert utdanna *mange nok* yrkesutøvarar. Desse to omsyna er ikkje uavhengige av kvarandre. Å utvide utdanningslengda ut frå omsynet til kompetanse, vil for eksempel kunne påverke mengda nyutdanna. Den innebygde spenninga mellom differensiering og variantar av samordning vil kunne påverke fleksibilitet og talet på kvalifiserte yrkesutøvarar på arbeidsmarknaden.

Samspelsmeldinga legg nettopp vekt på samspelet mellom samfunnsmessige behov og utdanningstilbod. Ut frå etterspurnaden i sektorane vert innhaldet i utdanningane kritisert og det vert argumentert for at dei nyutdanna er for dårleg førebudde til viktige oppgåver og arbeidsmåtar (Meld. St. 13 2011-2012, s. 37). Meldinga etterspør medarbeidarar som m.a. har betre evne til å kommunisere og samarbeide på tvers av nivå og sektorar.

### Kvalifisering eller sertifisering

Utdanning «signaliserer» noko, men *kva* det signaliserer kan tolkast litt ulikt. Resonnementet over kviler på ei forståing om at det er ei forholdsvis klår kopling mellom bestemte utdanningar og visse arbeidsoppgåver. Dette impliserer ei forståing om at kompetent yrkesutøving føreset spesifikk kunnskap, ferdigheiter og verdiar tileigna gjennom ei spesifikk utdanning. Dette synet står ofte sentralt i offentlege dokument, men også i

profesjonsteorien (Parsons & Platt 1973, Freidson 2001, Smeby 2008). Utdanning forstått som *kvalifisering* er i fokus.

Ein alternativ posisjon legg vekt på at utdanning «signaliserer» eigenskapar ved søkjaren som kan vere viktige, og knyter utdanning til sertifisering eller sortering (Smeby 2008, 87-90). Resonnementet er at utdanning medverkar til å synleggjere tilhøve ved det enkelte menneske som elles ikkje så lett let seg observere. Utgangspunktet er då at utdanning ikkje vert oppfatta å vere så viktig for kvaliteten på yrkesutøvinga, men at den medverkar til å sortere individ. Til dømes kan det å ha gjennomført høgre utdanning fortelje at søkjaren har ei viss evne til å organisere seg sjølv og ei viss evne til lære ny kunnskap. Sjølv om dette også kan oppfattast som ein form for kompetanse, kan det også forståast som ein eigenskap ved personen. Det å ha gjennomført ei utdanning signaliserer då eigenskaper ved personen som vert oppfatta som viktig, men som det elles kan vere vanskeleg å få identifisert. Utdanning forstått som *sertifisering (sortering)* er her i fokus.

Mellom desse to posisjonane er det mogleg å identifisere en tredje, men som er ein variant av den første. Den legg vekt på mengde utdanning eller kva for institusjon utdanninga er frå, snarare enn type utdanning. Det sentrale er då meir *generelle* trekk ved utdanninga. Ved t.d. rekruttering av engelske «civil servant» er det generelle kvalitetar ved utdanninga som det vert lagt vekt på, snarare enn fagspesifikke trekk/type utdanning (Mangset 2014). Det er kva for eit universitet utdanninga er frå eller utdanningsnivået som er viktig. Her er det altså den meir *generelle* kompetansen knytt til høgre utdanning som vert vektlagt. Overført til vår kontekst; det viktige kan då vere at søkjaren har utdanning på bachelornivå som er relevant for sosialfagleg kompetanse, ikkje ei spesifikk utdanning på dette nivået.

Dei som skal tilsetje yrkesutøvarar kan ut får dette vektlegge ulike sider ved høgre utdanning, enten *kvalifisering* med vekt på *spesifikk* eller *generell* kompetanse, eller på *sertifisering*. Når det vert oppfatta å vere klare samanhengar mellom utdanning, kompetanse og oppgåver, er utfordringa å finne dei beste med ei bestemt utdanning. Dersom oppgåvene er mange og samansette, og kunnskapen og teknologien er uklar, kan det vere rasjonelt å rekruttere medarbeidarar med ulike typar utdanning. Om den som skal tilsetje i tillegg er kritisk til innhaldet i visse utdanningar, kan det tale for å legge mindre vekt på at søkjarane har gjennomført ei bestemt utdanning. Dersom læring på arbeidsplassen vert oppfatta som

sentralt, kan det i tillegg vere rasjonelt å vere meir opptatt søkjarane sine føresetnader for læring.

Kort sagt; ulike aktørar kan tolke både oppgåvene, utdanningane og ikkje minst samanhengen mellom desse, forskjellig. Samstundes er det grunn til å vente at det er visse samanhengar mellom *aktørar, argument og utdanningsmodellar*.

Vi skal i denne rapporten undersøkje argumenta og synspunkta til ulike aktørar, dels for å sjå kva for argument som vert knytt til ulike utdanningsmodellar og dels for å sjå i kva grad argumentasjonen varierer *innan* ulike grupper aktørar. Vi skal særleg undersøkje tre grupper aktørar; *sektorrepresentantane* – eller det vi omtaler som stemmene til yrkesfeltet. Vidare skal vi undersøkje argumenta til *utdannarane*, dels omsyn som dei meiner eksisterande utdanningsmodellar tek i vare og dels deira syn på fagleg samarbeid og felleselement mellom BSV-utdanningane. Til slutt skal vi sjå kva *studentane* meiner om utdanningane.

Først skal vi skissere kva for utdanningsmodellar det står om og skissere nokre sentrale argument. Vi skal også kort sjå på nokre trekk ved dei 16 utdanningsinstitusjonane som tilbyr BSV-utdanningar i Noreg – trekk som viser likskap, men også svært ulike vilkår for organisering av utdanningar.

## Utdanningsmodellane

Dei siste 50 åra har tre utviklingstrekk prega utdanningane innan helse-, sosial- og velferdssektoren; (i) det har vorte etablert ei mengde separate utdanningar og (ii) desse utdanningane har vorte del av kategorien «høgare utdanning», (iii) det kome til uttrykk eit tilbakevendande ønskje om å samordne utdanningane på ein eller annan måte (Heggen 2010, Terum & Smeby 2014). Vi skal her særleg så på det siste trekket ved utviklinga, og som vedkjem tilhøvet mellom utdanning og arbeidsoppgåvene.

Det differensierte utdanningsmønsteret har i stor grad vakse fram som et resultat av etterspørsel etter personale med relevant kompetanse. Samtidig har det kome offentlege utgreiingar som har stilt spørsmål ved det differensierte utdanningsmønsteret og kor hensiktsmessig det er i høve til arbeidsoppgåvene.

Sidan tilhøvet mellom oppgåvene som skal handterast og defineringa av utdanningar ikkje er gitt, kan desse samanhengane organiserast på ulike måtar. Eit blick til andre land viser at dette har vorte gjort forskjellig. Forholdet kan også endrast over tid, fordi dei samfunnsmessige oppgåvene vert endra. Samstundes kan dei samfunnsmessige oppgåvene endrast utan at utdanningane nødvendigvis gjennomgår store endringar. Det er altså ikkje gitt korleis tilhøvet mellom utdanningane og arbeidsoppgåvene er eller bør være.

Utdanningsmodellar kviler på nokre implisitte normative føresetnader om kva som konstituerer ei *grunnutdanning*. Bør den vere skreddarsydd i høve til visse meir spesifikke arbeidsoppgåver, eller meir breie og generelle? Ei grunngeving for det første kan vere at oppgåvene er svært spesifikke og stabile, og at det difor er hensiktsmessig med tidleg spesialisert kompetanse. Ei grunngeving for breie og meir generelle grunnutdanningar kan enten vere at oppgåvene stadig er i endring og utdanninga dermed står i fare for å bli forelda. Ei anna grunngeving kan vere at den meir spesifikke opplæringa skjer mest hensiktsmessig på arbeidsplassen eller i form av vidareutdanning. Utdanningsmodellar kan såleis knytast til kompetanseargument som ligg på ein dimensjon med ytterpunkta *smal/spesialisert* versus *brei/generell* kompetanse.

Analytisk kan vi skilje mellom fem modellar, der ytterpunkta på den eine sida er separate utdanningar utan faglege felleselement og på den andre sida felles/breie utdanning utan noko form for spesialisering.

- (a) separate utdanningar
- (b) separate utdanningar med *felleselement* mellom to eller fleire
- (c) separate utdanningar med *fellesundervisning* mellom to eller fleire
- (d) felles/breie utdanning med rom for fordjupingar/spesialiseringsretningar
- (e) felles/breie utdanning utan fordjupingar/spesialisering

Felleselement kan ha form av at fleire utdanningar har ekvivalente blokker med undervisning/pensum. Fellesundervisning tyder at studentar frå fleire utdanningar deltek i same undervisning. Denne undervisninga kan kome enten i byrjinga eller ved slutten av utdanningsløpet. Forskjellen mellom (b) og (c) er at fellesundervisning impliserer at det også finst felleselement, men at det motsette ikkje er tilfellet. I dei to siste modellane er utgangspunktet felles/breie utdanning, enten mellom to eller fleire BSV-utdaningar, der (d)

inneheld to eller fleire spesialretningar, medan (e) er felles/brei utdanning utan rom for spesialisering.

Det som særleg interesserer i denne samanhengen er graden av og synet på felleselement og fellesundervisning i BSV-utdanningane, men også å meir generelt få fram likskap og ulikskap i den faktiske organiseringa av utdanningane.

## Argumenta

Til utdanningsmodellane kan det knytast argument som er *formålsorienterte*, som altså legg vekt på verdier eller mål som utdanningane bør imøtekomme. Alternativt finst det argument som er meir *responsorienterte*, som altså viser til ein viss empirisk tilstand som det vert argumentert for bør få visse konsekvensar.

Argumentet for *spesialisert kompetanse* er formålsorientert, og kan i noko mon knytast til utdanningane si historie. Dei vaks fram for å dekkje meir eller mindre avgrensa arbeidsoppgåver (Messel 2013). Barnevernspedagogutdanninga vaks fram på 1960-talet, i lys av eit politisk ønskje om å få fram kvalifisert personale til barne- og ungdomsinstitusjonane, mens vernepleieutdanninga vaks fram i same periode ut frå eit politisk ønskje om å få kvalifisert personale til åndssvakeomsorga. Barnevernspedagogutdanninga byrja som kortare kurs og vart treårig først i byrjinga på 1980-talet, medan vernepleieutdanninga var treårig og knytt til institusjonane for åndssvake. Sosionomutdanninga har ei noko mindre klår historie, men kan tolkast som eit «svar» på etterspørsel etter sosialadministrativ kompetanse i kommunane, samt kompetanse innan sosial behandling og attføring. Sosionomutdanninga vart etablert på 1950-talet (sjølv om den har røter lenger tilbake i tid), men fann si form som 3-årig utdanning på 1960-talet. På 1970- og 1980-talet kom det utdanningstilbod ved fleire institusjonar, der rammene var noko ulike, men med høgskule-reforma tidleg på 1990-talet vart alle integrert i «høgre utdanning».

Eit anna formålsargument er at det er viktig å sikre *nødvendig kompetansebreidde*.

Argumentet finst i to variantar, til a) forholdet mellom utdanningane: at utdanningane bør supplere og utfylle kvarandre ved å sørge for kompetanse til ulike typar arbeidsoppgåver. Slik forstått vert argumenta for *kompetansebredde* langt på veg dei same som for *spesialisert*

*kompetanse*. Kompetanse-breidde vert her knytt til arbeidsdeling og spesialisering. Alternativt kan kompetansebreidde også knytast til b) den enkelte yrkesutøvar, og då i tydinga at den enkelte bør ha stor breidde si sin kompetanse. Ei grunningjeving kan vere at norske kommunar er små og kontora ofte mindre arbeidsdelte. Desse kan etterspørje medarbeidarar med kompetanse til å dekkje fleire og ulike typar oppgåver. Denne type argumentasjon går i retning av utdanningsmodellar som legg vekt på breidde og felles innhald.

Argumentet for spesialisert kompetanse kviler på ei førestilling om at det bør vere ei tett kopling mellom utdanning og oppgåver, og såleis kunne vere sensitivt i høve til om det skjer endringar i arbeidsoppgåvene. Slik forstått kjem modellen i motsetnad til fleksibilitet. Kompetansebreidde på individuelt nivå kan derimot knytast til eit argument om å sikre *fleksibilitet*. Argumentet vil vere at breie grunnutdanningar er mindre sensitive for endringar i oppgåvene.

Argumentet for spesialisert kompetanse kan også knytast til eit mål om å utvikle *profesjonsidentitet*. Om ein i BSV-samanheng knyter identitet til «sosionom», «vernepleiar» eller «barnevernspedagog», er argumentet rimeleg opplagt. Dersom profesjonsidentitet vert knytt til breiare kategoriar som t.d. «sosialarbeidar» eller «helsearbeidar», er argumentet mindre opplagt. Dersom nemningane «sosialt arbeid» og «sosialarbeidar» primært vert assosiert med det å vere sosionom, vil dette vanskeleg kunne fungere som identitetsmarkør for barnevernspedagogar og vernepleiarar. Sidan vernepleie omfattar helsefag, kan vernepleiarar også ha identitet som «helsearbeidarar», noko som i tilfelle kan markere distanse til «sosialarbeidar».

Felles for desse argumenta er at dei viser til mål/verdiar som vert oppfatta som viktige. I tillegg finst det minst eitt «responsorientert» argument som kan knytast til at det har vakse fram ein *felles stillingsmarknad*, som bør få konsekvensar for organiseringa av utdanningane. Men igjen er det ikkje opplagt kva slags utdanningsmodell argumentet viser til.

Analysar av utlysningstekster viser at det har blitt mindre vanleg å søkje etter personell som har enten sosionom, barnevernspedagog eller vernepleieutdanning, og meir vanleg å søkje etter fleire/alternative utdanningar (Terum og Nesje 2014). Det vert framleis søkt spesifikt etter personell med vernepleieutdanning, og i aukande grad i kombinasjon med sjukepleiar.

Det vert i mindre grad søkt spesifikt etter sosionomar og det finst praktisk talt ikkje stillingsannonser der barnevernspedagog er den einaste kompetansen som vert etterspurt. Samla kan det teikne eit bilete av at utdanningane sikrar ein viss felles grunnkompetanse og at det er denne som vert etterspurt i yrkesfeltet. Det kan i så fall signalisere at yrkesfeltet ikkje er så opptatt av dei spesifikke trekka ved utdanningane. Grunngevinga kan vere at kvalifiseringa på arbeidsplassen vert sett på som viktigare enn grunnutdanninga. Uavhengig av grunnutdanning skjer det ei sosialisering og kvalifisering i arbeidsorganisasjonen som fører til at dei etter forholdsvis kort tid arbeider på same måte og fyller dei same rollene. Ei logisk forlenging av dette argumentet kan vere å argumentere for ei samordning av grunnutdanningane.

Eksistensen av ein *felles stillingsmarknad* kan også implisere at BSV-utdanningane vert sett på som komplementære. Dei tek hand om ulike oppgåver og arbeider metodisk ulikt og stettar såleis ulike kompetansebehov. Sosionomar, vernepleiarar og barnevernspedagogar vert rekrutterte til den same stillingsmarkanden, men sidan dei har ulik kompetanse tek dei seg av ulike oppgåver og fyller ulike roller. Ei logisk forlenging av dette argumentet vil vere å argumentere for separate grunnutdanningar.

Stillingsannonser fortel ikkje kven som vert tilsett og kan såleis ikkje i seg sjølve nyttast til å felle dom om kva for ei av desse tolkingane som er mest dekkjande.

## Utdanningsmodellar og argument

Ser vi på koplingane mellom argument og utdanningsmodellar i historisk lys, er biletet samansett (Messel 2013, 2014). Ein gjennomgang av offentlege utgreiingar og dokument illustrerer at det særleg er reformframlegg om å slå saman utdanningar, trekke nye grenser mellom utdanningane, etablere nye felleselement og/eller fellesundervisning. Konteksten som framlegga har vorte utvikla innan er gjerne knytt til analysar av arbeidsoppgåvene, men også utdanningane.

## Reformframlegga

I 1972 argumenterte Bjørnssonskomiteen for å slå saman barnevernspedagog- og vernepleieutdanningane, samt profilere sosionomutdanninga klarare mot forvaltningsoppgåver (NOU 1972:23). Framlegget var at vernepleie- og barnevernspedagogutdanningane skulle bli ei sosialpedagogisk linje. Sosialpedagogisk kompetanse vart sett på som ein fellesnemnar for desse to utdanningane, samtidig som sosialpedagogisk arbeid vart forstått som miljøterapeutisk verksemd. Argumenta vart knytte til trekk ved både dei samfunnsmessige oppgåvene og ved utdanningane. Fleirtalet i komiteen argumenterte for at dette skulle vere ei av fem liner ved nye helse- og sosialfaghøgskular, som skulle ha felles basisfag. Ved sida av ei revidert sosionomutdanning, skulle dei tre andre linene vere sjukepleie-, mensendieck/fysioterapi- og arbeidsterapiline.

Bjørnssonskomiteen argumenterte for større fleksibilitet mellom utdanningar både på same nivå og mellom utdanningar på ulike nivå. Assistentutdanningar i den vidaregåande skulen skulle på visse vilkår gi avkorting i høgre utdanning, samtidig som det blei argumentert for at det burde bli lettare for studentane å bevege seg mellom linene innan dei nye helse- og sosialfaghøgskulane. Eit viktig argument var at auka fleksibilitet betre kunne sikre tilstrekkeleg mange kvalifiserte yrkesutøvarar.

På 1980-talet var den politiske interessa retta mot samarbeid og samordning i helse- og sosialsektoren (Messel 2014). Kritikken gjekk igjen på at utdanningane var for fragmenterte og i for liten grad stimulerte til samarbeid. I tillegg vart det lagt vekt på at interessa for situasjonen til brukarane var for liten. Det var profesjonsinteressene som vart dyrka, i staden for tverrfagleg samarbeid til beste for omsorga for klientane/pasientane. Då «Lyngstadutvalget» (1988) fekk i oppdrag å sjå på utdanningsmodellen argumenterte utvalet i hovudsak pakt med profesjonsinteressene og for separate grunnutdanningar, men imøtekom noko av kritikken ved å argumentere for innslag av fellesundervisning. Utvalet drøfta om fellesundervisninga burde kome tidleg eller seint i utdanninga, og fleirtalet argumenterte for at det burde komme i siste del av utdanninga. Studentrepresentanten var kritisk til dette og argumenterte, m.a. med støtte frå Norsk Barnevernspedagogforbund, for mest mogleg separate og unike utdanningar. Representanten til studentane meinte utdanningane burde skiljast endå klårare fagleg, økonomisk og administrativt, samt at dei burde ha rektorar som var rekruttert frå yrkesgruppa.



«Hernesutvalet», som kom i same tidsperiode og hadde som oppgåve å meisle ut ein ny politikk for høgre utdanning, argumenterte derimot mot denne fragmenteringa (NOU 1988). I pakt med dette kom utvalet også med framlegg om å etablere eit felles fagråd for alle helse- og sosialutdanningane, som vart ein realitet i 1991. Tre år seinare tørka det nye rådet støvet av framlegget til Bjønssonskomiteen om å etablere ei miljøterapeutisk/ sosialpedagogisk utdanning, ved å slå saman barneverns- og vernepleieutdanningane. Rådet argumenterte samstundes for å styrke forvaltingsorienteringa til sosionomutdanninga (Messel 2014).

To år tidlegare var det utarbeidd ein rapport om kompetansebehova i det kommunale barnevernet, som m.a. la vekt på mangelen på kompetanse i juss og åtferdsfag (AsplanAnalyse 1992). I rapporten vart det argumentert for at den juridiske kompetansen burde styrkast i barnevernspedagogutdanninga medan den psykologiske kompetansen burde styrkast i sosionomutdanninga. Rapporten gjorde framlegg om å slå saman barnevernspedagog- og sosionomutdanningane, men samstundes opne opp for spesialisering i retning forvaltning/saksbehandling og behandling/åferdsfag. Eit hovudsyn var å skilje klårare mellom forvaltnings- og behandlingskompetanse.

Etter framlegg frå det nye fellesrådet for helse- og sosialutdanning, bestemte departementet i 1994 at det skulle etablerast eit *felleselement* – VEKS – i helse- og sosialutdanningane på 10 vekttal (Bjørke 2000, 11). Felleselementa skulle omfatte vitskapsteori, etikk, kommunikasjon og samhandling, samt stats- og kommunalkunnskap. Formålet var å skape ein fellesramme for yrkesutøvarane i helse- og sosialsektoren og å utvikle samarbeidskompetanse. Dette kom inn i rammeplanane i 1999, og den berande ideen var at med felleselementa skulle helse- og sosialarbeidarane få «en felles referanseramme, som et grunnlag for å styrke samarbeidet mellom ulike yrkesgrupper, til beste for brukeren» (Bjørke og Haavie 2004, 13).

Knappt 25 år seinare argumenterer «Samspelsmeldinga» for både «brede grunnutdanningar» og for å ivareta det profesjonsspesifikke (Meld. St. 13 2011-2012, s.67-68). Med i alt 18 ulike profesjonsutdanningar innan helse-, sosial- og velferdssektoren er det ikkje opplagt kva meldinga legg i uttrykket «brede profesjonsutdanningar», ut over at grensene mellom

utdanningane ikkje skal endrast. Det vert vidare argumentert for å styrke *felleselementa*, der Kunnskapsdepartementet skal «*innføre et nytt felles innhold i alle de helse- og sosialfaglige grunnutdanningene*» (s. 68). Det er ikkje snakk om fellesundervisning, men *felleselement*, nærare bestemt ei kunnskapsbase som består av m.a. fleirkulturell forståing, arbeidslivskunnskap, brukarorientering, system- og organisasjonskunnskap samt juridisk grunnkompetanse (Meld. St. 13 2011-2012, s. 9).

I tillegg argumenterer meldinga for å gjere tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) til eit sentralt element i utdanningane (Meld. St. 13 2011-2012, s.69). TPS vert knytt til felles praksisperiodar mellom to eller fleire utdanningar, der m.a. samarbeid og felles prosjektoppgåver skal bidra til betre samhandling og rolleforståing. Felleselementa skal bidra til å utvikle ein «dobbel identitet»; identitet knytt til både eigen profesjon og til helse-, sosial og velferdssektoren meir generelt.

### *Konteksten*

Reformframlegga som er skissert kan dels knytast til ei forståing av endringane i arbeidsoppgåvene og dels til endringar i faga og utdanningane. Gjennom 1980-tallet vart særomsorga for menneske med psykisk utviklingshemming avvikla, samtidig som vernepleieutdanninga fekk ny institusjonell tilknytning. Det vaks fram eit endra syn på den funksjonshemma, frå å vere ein pasient i ein institusjon til å bli eit menneske i samfunnet. Arbeidsoppgåvene har altså endra karakter, men i kva grad og på kva måte har utdanninga og forståinga av kompetanse endra karakter?

Med framveksten av eit kommunalt barnevern vart stillingsmarkanden til barneverns- pedagogane utvida, og barne- og ungdomsinstitusjonane vart gradvis mindre sentrale. Avgrensar vi oss til perioden 2003 til 2013 har talet på årsverk i det kommunale barnevernet auka med om lag 70 prosent, samstundes som innslaget med barnevernspedagogar har auka og utgjorde knapt 50 prosent i 2013 (SSB, Barnevern 2013).

På den eine sida reiser det spørsmål om likskapen i arbeidsoppgåvene ved barne- og ungdomsinstitusjonar og det kommunale barnevernet; i kva grad er det same type kompetanse som er relevant? På den andre sida rekrutterer det kommunale barnevernet også sosionomar. Det reiser spørsmål om forholdet mellom kompetansen til

barnevernspedagogar og sosionomar; i kva grad fyller dei ulike roller og oppgåver i barnevernet?

Desse spørsmåla aktualiserer ikkje berre skiljet mellom utdanningane, men også skiljet mellom forvaltnings- og behandlingskompetanse. Sjølv om det siste tradisjonelt har vorte knytt til sosionomutdanninga (Christiansen 1977, Ranger 1986), er spørsmålet om eit liknande skilje også er relevant i høve til barnevernspedagogutdanninga? I kva grad er det slik at forvaltningsoppgåvene, knytt t.d. til kommunalt barnevern, krev ein type kompetanse som er vesentleg forskjellig frå arbeidsmetodane i barne- og ungdomsinstitusjonane?

Litt meir abstrakt er spørsmålet; kva er kompetanseforholdet mellom sosialpedagogikk<sup>1</sup> og sosialt arbeid? Det eine har tradisjonelt blitt knytt til sosionomar, det andre til barnevernspedagogar. I den grad dette vert forstått som to ulike former for spesialisert kompetanse, vert utfordringa å identifisere dei teoretiske/metodiske grensene og tilhøvet til arbeidsoppgåvene. Biletet er litt uklårt. Internasjonalt er skiljet mellom sosialt arbeid og sosialpedagogikk omstridt, men med omgrepet «social work» som det klart dominerande (Lyons & Huegler 2012).

I Norge har sosialpedagogikk og sosialt arbeid blitt omtalt som «tvillingfag» (Herberg og Johnnesdottir 2007). Omgrepsbruken kan tyde på at det vert forstått som to fag med grunnleggjande likskap, men som likevel har forskjellar. Samstundes er «sosialt arbeid» og «sosialpedagogikk» lite paradigmatisk fag. For nokre år sidan kom to bøker om sosialpedagogikk, der begge forfattarane har bakgrunn i barnevernspedagogutdanningar. Den eine boka med vekt på teoritradisjonane til sosialpedagogikken (Mathiesen 2008), medan den andre har vekt på praksis (Storø 2008). Viktigare i denne samanhengen; forståinga av faget sosialpedagogikk framstår som ulik (Messel og Terum 2014). Det har også vorte argumentert for å fjerne omgrepet sosialpedagogikk, for heller å snakke om «barnevernfaglig teori og arbeid» (Kvaran og Holm 2012). Befringutvalet, som utgreidde kompetansekrava i barnevernet, gav sosialpedagogikk ein lite sentral plass (NOU 2009:8).

Av dei fem utdanningsmodellane vi skisserte i innleiinga, har det særleg vorte argumentert for tre av modellane; (modell b) separate utdanningar med *felleselement* mellom to eller

---

<sup>1</sup> Omgrepet «sosialpedagogikk» viser til fleire fenomen, der det m.a. ein periode vart forstått som eit «studiealternativ»/fag ved universitetet i Oslo (Helsvig 2005)

fleire, (modell c) separate utdanningar med *fellesundervisning* mellom to eller fleire, og (modell d) felles utdanning med rom for fordjupingar. I tillegg har det vorte argumentert for (modell a), separate utdanningar, av både studentrepresentanten i Lyngstadutvalet og Norsk Barnevernspedagogforbund. Argumenta som har vorte nytta legg alle vekt på *relevans* i høve til dei samfunnsmessige oppgåvene. Skilnaden er at dei samfunnsmessige oppgåvene vert tolka ulikt, på same måte utdanningane og ikkje minst tilhøvet mellom dei samfunnsmessige oppgåvene og utdanningane har vorte forstått forskjellig.

## Aktørar

I utgangspunktet kan vi skilje mellom fem ulike aktørar. Det er (a) «sektorrepresentantane»; dei som rekrutterer og tilset personell, (b) «utdannarane»; dei som arbeider i profesjonsutdanningane, (c) «studentane», (d) «sentralforvaltninga»; dei som planlegg og regulerer utdanningane og yrkesfeltet og (e) «profesjonane»; dei som organiserer yrkesutøvarane. I utgangspunktet forventar vi at ingen av desse fem aktørane er samstemte, og at det innan kvar gruppe finst fleire synspunkt. I tillegg vil medlemmane i profesjonane vere å finne på fleire av desse arenaene.

At relevans vert tillagt vekt tyder ikkje nødvendigvis at det er *berre* dette argumentet som vert tillagt vekt. Alle fem gruppene med aktørar har også andre omsyn dei ønskjer å ivareta. Utdannarane skal utdanne nye sosialarbeidarar, men dei er også medlemmer av institusjonar som også har andre mål. BSV-utdanningane har over tid vorte del av høgskular- og universitet, som også er akademiske institusjonar. Denne «akademiseringa» kan ha påverka forståinga av forholdet mellom relevans/nytte på den eine sida og det allmennfaglege/den generelle kunnskapen på den andre sida. Dette vert gjerne oppfatta som ei spenning mellom kontekstuell handlingsorientert kunnskap og meir generell, kontekstuavhengig og «varig» kunnskap. Det tematiserer også skiljet mellom læring i grunnutdanningar og arbeidsplassbasert kompetanseutvikling; kva bør lærast i utdanningsinstitusjonane og kva bør lærast på arbeidsplassane?

Generelt er det en tendens til at aktørane som har argumentert for å behalde separate utdanningar i hovudsak sjølve er eit «produkt» av denne modellen; utdannarane, studentane og profesjonsorganisasjonane. Samtidig er desse aktørane neppe samstemte og

det vil være viktig å undersøke nærare deira syn på utdanningsmodellane. Aktørane som har argumentert for ulike variantar av samordning kan i hovudsak knyttast til offentlege styresmakter og ulike ekspertgrupper, men det kan også sjå ut som dei som etterspør arbeidskraft er mindre opptatt av separate utdanningsmodeller (UHR 2014). Også det må undersøkjast nærare. Tematisk har argumentasjonen i hovudsak vore knytt kompetanse, arbeidsmarknad og dei samfunnsmessige oppgåvene, men argumenta har vore forskjellige.

## Utdanning – teneste

I kva grad meiner så utdannarane at utdanningane kvalifiserer til same type tenester?

Vi skal sjå på to datasett, begge samla inn frå utdanningsmiljøa, men der det eine er sjølvrapportering og det andre ei spørjeskjemagransking blant BSV-utdannarane.

Analysane av dei 13 lokale rapportane som vart samla inn frå BSV-utdanningane tyder på at barnevernspedagog- og vernepleieutdanningane er meir orienterte mot *målgrupper* enn sosionomutdanninga (Gundersen 2014, 14-18). Barnevernspedagogutdanninga vert skildra som å rette seg mot «barn, unge, familier og deres nettverk», medan nokre viser til eit særleg ansvar for «utsatte barn». Vernepleieutdanninga vert skildra som å rette seg mot «personer med funksjonsnedsettelse og funksjonsvansker», der nokre miljø særleg legg vekt på personar med *kognitiv* funksjonsnedsetting og/eller *sammansette* tenestebehov. Sosionomutdanninga vert skildra som generalistprega og retta mot personar i «utsatte eller vanskelige situasjoner» i «alle aldersgrupper», og nokre miljø legg særleg vekt på personar med «sammansatte problemer». Arbeidsfeltet blir omtala som svært breitt.

I lys av dette kan det vere grunn til å vente at vi får noko ulike mønster når utdannarane skal vurdere kor godt dei meiner utdanninga kvalifiserer for arbeid med ulike tenester. I BSV-surveyen blir det skilt mellom 11 tenesteområde og utdannarane får i oppgåve å vurdere *kor godt utdanninga dei sjølv underviser mest ved* kvalifiserer for desse tenestene (Terum og Nesje 2014).

Utdannarane ved *barnevernspedagogutdanningane* meiner utdanninga særleg kvalifiserer for arbeid i «barne- og ungdomsinstitusjonar» og «barnevern». Med omsyn til relevans i

høve til desse to tenestemråda skil barnevernspedagogutdanninga seg klårt frå dei to andre utdanningane.

Utdannarane ved *sosionomutdanningane* meiner utdanninga kvalifiserer særleg godt for arbeid med «sosiale tjenester» og «økonomiske stønader». I tillegg meiner dei at utdanninga kvalifiserer for «barnevernstjenester», men dei meiner ikkje i same grad som utdannarane ved barnevernspedagogutdanninga at sosionomutdanninga er relevant.

Utdannarane ved *vernepleierutdanninga* meiner utdanninga særleg kvalifiserer for arbeid med «habilitering- og rehabiliteringstjenester» og «hjemmebaserte tjenester», men også for «psykisk helsearbeid» og «skole, PP-tjeneste». For disse fire tenestemråda meiner utdannarane ved vernepleieutdanninga at «deira» utdanning er særleg relevant og scorar klart høgre enn dei to andre utdanningane. I tillegg meiner dei vernepleieutdanninga er særleg relevant for arbeid med «rusmisbrukere» og «arbeidsrettede tjenester». Dette er tenester som utdannarane meiner både vernepleie- og sosionomutdanninga er relevant for, og klart meir relevant enn barnevernspedagogutdanninga.

Ut frå denne måten å klassifisere tenestene på er det i noko grad «overlapp» ved at meir enn ei utdanning blir vurdert som særleg relevant. Både barnevernspedagog- og sosionomutdanninga vert vurdert å kvalifisere for barnevernstjenester, mens vurderinga er at både sosionom- og vernepleieutdanninga er relevante for arbeid med rusmisbrukarar og for arbeidsretta tenester.

Det er vanskeleg å vite om utdannarane ved dei tre utdanningane har brukt skalaen likt. Gitt at dei har gjort det, tyder dette at utdannarane ved vernepleieutdanninga meiner utdanninga er relevant for fleire av tenestene enn tilfellet er for dei to andre utdanningane. Slik sett framstår vernepleieutdanninga, sett gjennom «brillene» til dei som underviser ved utdanninga, minst like mykje som generalistutdanning som det sosionomutdanninga gjer. Barnevernspedagogutdanninga framstår mest som ei målgruppeutdanning.

## Utdanningsinstitusjonane – ulik historie og like føresetnader?

Argument og resonnement knytt til utdanningsmodellane kan i noko mon vere prega av konteksten til utdannarane, og då tolka både som utdanningstype og utdanningsinstitusjon. BSV-utdannarane er ved tre ulike utdanningstypar som i dag er å finne ved 16 ulike utdanningsinstitusjonar. Desse har sjølvsagt fellestrekk, men som etter nokre dimensjonar også er ulike. Vi skal sjå på nokre av desse, så som trekk ved institusjonane si historie, trekk ved utdannarane og studentane. Vi skal også sjå på korleis utdannarane vurderer kompetansetilhøvet mellom utdanning og ulike typar tenester.

### Historie og storleik

Av dei 16 utdanningsinstitusjonane som tilbyr BSV-utdanningar i Noreg, er 12 høgskular og fire universitet. Utdanningsinstitusjonane har ulik historie og varierer i storleik og fagleg profil. Fire institusjonar har ei fortid som sosialskular, mens BSV-utdanningar også vaks fram på 1980 og 1990-talet som avdelingar/institutt ved 10 distriktshøgskular. Dei to største BSV-miljøa, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), har begge ei fortid som sosialskular. Det same har sosionomutdanninga ved Diakonhjemmet. Også utdanningane ved Universitetet i Stavanger (UiS) var i utgangspunktet ein sosialskule, men UiS har også ei fortid som distriktshøgskule. BSV-utdanningane ved høgskulane i Bergen, Harstad og Nord-Trøndelag vaks i hovudsak fram som separate utdanningar og innlemma i høgskulesystemet tidleg på 1990-talet.

Sjølv om BSV-utdanningane er underlagt felles rammeplaner, varierer dei lokale programplanane (Hougaard 2014). Det impliserer at sjølv om BSV-utdanningane formelt er tre separate utdanningar, kan innslaget med felleselement og fellesundervisning variere mellom utdanningsinstitusjonane. Dette kan ha samanheng med storleik og andre kontekstuelle trekk ved institusjonane. Vi skal kort sjå på nokre slike trekk.

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har det største BSV-miljøet, målt både i talet på studentar og tilsette. HiOA har 945 heiltidsstudentar og 129 tilsette, medan Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) er det minste miljøet med 90 heiltidsstudentar og 13 tilsette.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sjå vedlegg

Det er berre tre institusjonar som har meir enn 750 heiltidsstudentar, men talet på tilsette varierer her frå 41 – 129. I alt 10 institusjonar har mindre enn 350 heiltidsstudentar og ei gruppe tilsette som utgjer mindre enn 30 personer. Det normale er med andre ord institusjonar med forholdsvis få studentar og mellom 20 og 30 tilsette.

Dei tre største BSV-miljøa, som i tillegg til HiOA inkluderer høgskulane i Sør-Trøndelag (HiST) og Lillehammer(HiL) tilbyr alle tre utdanningane, medan dei to minste HiNT og Høgskolen i Molde (HiM) berre tilbyr vernepleieutdanning. Totalt er det fem institusjonar som tilbyr alle tre BSV-utdanningane, ni som tilbyr to og altså to som berre tilbyr ei utdanning. Av dei med to utdanningar er det fire som tilbyr barnevernspedagog- og sosionomutdanning, tre med sosionom- og vernepleieutdanning og to med barnevernspedagog- og vernepleieutdanning. Praktisk talt alle tilbyr ein eller annan variant av ei masterutdanning retta mot BSV-feltet, og nokre institusjonar tilbyr fleire masterutdanningar.

Talet på utdannarar varierer mykje, det same gjer bruken av timelærarar. Nokre institusjonar, som høgskulane i Telemark (HiTe) og Sogn og Fjordane (HiSF), har ikkje timelærarar, medan 4 av 10 utdannarar ved HiST var timelærarar. Det vanlege er at timelærarane utgjer mindre enn 20 prosent av utdannarane.

Eit interessant trekk er at talet på tilsette ikkje nødvendigvis avspeglar talet på studentar. Om vi definerer «lærartettleik» som talet på heiltidsstudentar per tilsett (fast/mellombels), varierer den frå 5 ved HiM til 19 ved HiL. Innan desse ytterpunkta er variasjonane store, med ein svak tendens til at dei store utdanningsinstitusjonane har fleire heiltidsstudentar per fast tilsett, enn dei minste. For dei seks største institusjonane er gjennomsnittleg lærartettleik 13, mot 8 ved dei seks minste. Ei forklaring på dette kan vere at utdannarane ved dei minste institusjonane oftare tenderer til å ha undervisningsoppgåver *utanfor* BSV-utdanningane. Data som vi nyttar fortel ikkje kor stor del av årsverket som er knytt til ei eller fleire av BSV-utdanningane.

Det som ytterlegare kan nyansere biletet av «lærartettleik» er bruken av timelærarar, men sidan vi ikkje kjenner stillingsbrøkane til timelærarane er det umogleg å rekne nærare på dette. Samstundes er det totale omfanget med timelærarar så pass lite at det neppe påverkar hovudtendensane som er skisser over. I tillegg påverkar innslaget med deltidsstudentar lærtettleiken, men det var berre tre institusjonar som i 2013 og 2014 tok



opp deltidsstudentar. Den institusjonen (HiOA) som hadde suverent mest deltidsstudentar hadde i utgangspunktet ein lærartettleik lik gjennomsnittet av alle.

## Utdannarane

Talet på utdannarar varierer mellom institusjonane frå 13 – 129. Om vi avgrensar til dei som har hovudstilling ved BSV-utdanningane er variasjonsbredda frå 12 – 94, medan halvparten av institusjonane har mindre enn 30 utdannarar. I alder skil utdannarane seg gjennomgåande mykje frå studentane, der halvparten er eldre enn 56 år.<sup>3</sup> I all hovudsak er aldersprofilen forholdsvis lik ved institusjonane, men gjennomsnittsalderen er høgst ved Høgskulen i Volda (58 år) og lågast ved høgskulen i Nord-Trøndelag med (48 år), medan gjennomsnittet for alle er 54 år.

Mange av utdannarane har tidlegare sjølv gjennomført ei BSV-utdanning – av alle hadde 65 prosent ei slik utdanning (Terum & Nesje 2014, 17). Mest vanleg er det at dei som underviser ved sosionomutdanningane har ei BSV-utdanning (78 prosent), og desse har i all hovudsak ei sosionomutdanning. Av utdannarane ved barnevernspedagogutdanningane hadde 63 prosent BSV-utdanning, og ved vernepleieutdanningane 60 prosent. Det er altså ved sosionomutdanningane at innslaget med utdannarar som har BSV-utdanning er høgst. Tala som her er referert omfattar alle utdannarane, men når vi meir avgrensa ser på dei som var fast/mellombels tilsett, får vi stort sett den same fordelinga.

Om vi skil mellom utdanningsinstitusjonane varierer den faglege profilen blant utdannarane mykje. Ytterpunkta er Diakonhjemmet og Universitet i Nordland, der høvesvis 87 prosent og 38 prosent av utdannarane har BSV-utdanning. Ved sida av Diakonhjemmet, er det ved HiST og HiOA at mange av utdannarane sjølv har BSV-utdanning; meir enn 75 prosent av utdannarane har her BSV-utdanning. I den andre enden, er det ved sida av UiN, ved høgskulane i Volda, Harstad, Telemark og Sogn & Fjordane, at mindre enn halvparten har BSV-utdanning.

Storleiken på institusjonane, målt ved talet på heiltidsstudentar, varierer som sagt mykje.

Dette impliserer at også storleiken på studentkulla varierer mykje. Når kulla varierer frå 30 til

---

<sup>3</sup> Tala om utdannarane som vert nytta her skil seg litt frå dei som er referert i Terum & Nesje 2014. Det har samband med at desse tala ikkje inkluderer timelærarar. Sidan bruken av timelærarar varierer svært mykje mellom institusjonane, samstundes som svarprosenten i denne gruppa var vesentleg lågare, er dei ikkje inkludert i desse analysane. Tala er altså baserte på fast og mellombels tilsette utdannarar.

145 studentar legg det ikkje minst praktiske føringar på organiseringa av undervisninga og rommet for fellesundervisning.

Ved dei 14 institusjonane som tilbyr to eller alle tre BSV-utdanningane, kan utdannarane undervise spesifikt på ei av utdanningane eller på fleire. I BSV-surveyen melder fleirtalet (53 prosent) at dei har undervist ved meir enn ei BSV-utdanning. Dette tyder samtidig på at nesten halvparten har hatt all si undervisning knytt til ein utdanningstype. Biletet varierer rett nok mykje mellom utdanningsinstitusjonane alt etter om det berre finst ein, to eller tre utdanningstilbod. Generelt har altså fleirtalet av utdannarane undervisningserfaring med fleire av BSV-utdanningane.

Å undervise ved fleire utdanningar kan både ha form av separat undervisning ved kvar utdanning eller som fellesundervisning for fleire utdanningar. Data skil ikkje mellom desse, derimot kan vi seie noko om kva for fag/emne dei underviser i. Det er like vanlig at lærarane i profesjonsfaga underviser ved meir enn ei utdanning, som dei som underviser i t.d. samfunnsvitskapelege, juridiske, psykologiske emne.

Vi spør så utdannarane som underviser ved fleire utdanningar om det likevel er ei utdanning dei underviser *mest* ved. Gruppa vert då sterkt redusert og berre 8 prosent seier dei underviser *like mykje* ved fleire utdanningar. Ser vi nærare på den siste gruppa er det to utdanningsinstitusjonar som skil seg ut; Høgskulen i Volda og Universitetet i Nordland, der høvesvis 47 prosent og 36 prosent av utdannarane underviser like mykje ved fleire utdanningar. Ved sju utdanningsinstitusjonar er det *ingen* av dei tilsette som melder at dei underviser like mykje ved fleire utdanningar. I den siste gruppa inngår naturleg nok dei to utdanningsinstitusjonane som berre har eit utdanningstilbod, men også Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Oslo og Akershus, som tilbyr alle tre BSV-utdanningane.

## Studentane

Tidlegare studiar har vist at det er klare samanhengar mellom dei faglege føresetnadene til studentane (målt ved karakterar til vidaregåande skule) og prestasjonar og gjennomføring i høgre utdanning (Mastekaasa 2008, With og Mastekaasa 2014). Tendensen er; til betre karakterar til vidaregåande, dess høgre gjennomføringsprosent og dess betre karakterar i

profesjonsutdanningane. Samanhengen mellom karakterar i vidaregåande og profesjonsutdanninga varierer rett nok noko med sterkast samanheng for studentane i ingeniørutdanninga og svakast i sosialarbeidarutdanningane (Mastekaasa 2008). Uttrykt på ein litt annan måte; karakterar i vidaregåande skule er ein litt dårlegare predikator for karakterane til studentane i sosialarbeidarutdanninga, enn tilfellet er i ingeniørutdanninga.

Samtidig er det i varierende grad konkurranse om å kome inn på utdanningane. Ser vi så på poenggrensene ved hovudopptaket til BSV-utdanningane i 2014/2013, varierte dei frå at alle med studiekompetanse kom inn til krav om meir enn 50 studiepoeng. Dette kan bety at dei faglege føresetnadane til studentane varierer mellom utdanningar og institusjonar. Generelt var poengkravet høgst for sosionomutdanningane, med 47 poeng, mot 44 ved vernepleieutdanningane og 41 poeng ved barnevernspedagogutdanningane.

Ved sosionomutdanningane var poengkrava høgst ved HiB (52 poeng), HiOA (50 poeng), HiST (50 poeng) og Diakonhjemmet (50 poeng). Lågast var poengkravet ved sosionom-utdanningane ved UiN, UiT (Alta) og HVO (Volda) – ved de to første utdanningane fekk alle med studiekompetanse tilbod, medan kravet i Volda var 39 studiepoeng.

Ved vernepleieutdanningane var poengkrava høgst ved Universitetet i Agder (48 poeng), og dernest kom høgskulane i Bergen (47 poeng), Oslo (46 poeng) og Molde (46 poeng). Lågast var poengkrava ved høgskulane i Harstad (alle) og Sogn & Fjordane (40 poeng).

Ved barnevernspedagogutdanningane var poengkrava høgst ved høgskulane i Oslo (50 poeng) og Telemark (45 poeng). Lågast var poengkravet ved Universitetet i Tromsø (alle) Universitetet i Nordland (36 poeng), Høgskolen i Harstad (36 poeng) og Høgskulen i Volda (37 poeng).

Er det så ein samanheng mellom desse poenggrensene og fullføring av utdanningane? Analysane av samhengane mellom karakterar i vidaregåande skule og høgare utdanning, som det vert vist til over, er gjort på grunnlag av data på individnivå. Vi skal nytte data på gruppenivå, som er mindre presise og først og fremst seier noko om det er slik at dei som «kjem inn kjem ut». Vi nyttar tal frå DBH (NSD) og samanliknar talet på studentar som fullførte utdanninga i lys av kor mange som starta tre år tidlegare. For å redusere innverknaden av tilfeldige årlege variasjonar og gjere talgrunnlaget litt meir robust, skal vi

legge til grunn tala for ein periode på tre år – summen av dei som fullførte i 2012, 2013, 2014, sett i lys av summen av dei som vart tatt opp tre år tidlegare, i 2009, 2010,2011.<sup>4</sup>

Gitt dette målet var det 77 prosent som fullførte BSV-utdanningane, og det var praktisk talt ingen skilnad mellom dei tre utdanningane. Fullføringsprosenten for både sosionom- og vernepleieutdanningane var 78 prosent, medan den var 76 prosent for barnevernspedagogutdanningane. Innan kvar av utdanningane er det variasjon mellom utdanningsinstitusjonane. Størst er variasjonane ved barnevernspedagogutdanningane der variasjonsbredda var frå 88 prosent ved Høgskulen i Telemark til 51 prosent ved Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Finnmark. Minst er variasjonsbredda for sosionomutdanningane, der 85 prosent fullførte ved Diakonhjemmet og Høgskolen i Bergen, medan 71 prosent fullførte ved Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Finnmark.

Om vi ser på utdanningane samla ver det markant skilnad mellom utdanningsinstitusjonane. Ved i alt seks institusjonar fullførte 80 prosent eller meir, medan berre ein institusjon hadde lågare enn 70 prosent. Ytterpunkta var Diakonhjemmets høgskoler med 86 prosent og Universitet i Tromsø/Høgskolen i Finnmark med 63 prosent.

Ser vi dette i lys av poenggrensene ved opptak fullførte i gjennomsnitt 82 prosent ved dei fem institusjonane som har høgst poenggrense, mot 72 prosent ved dei fem institusjonane som hadde lågast karakterkrav ved opptak. Skilnaden er altså på ti prosentpoeng.

Det er høgskulane i Oslo, Bergen og Trondheim som gjennomgåande har dei høgste poenggrensene for å kome inn, som også har flest som fullførar. Motsett er det ved Høgskulen i Volda, Universitet i Nordland, Høgskolen i Harstad og Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Finnmark, som gjennomgåande har dei lågaste poenggrensene inn, og som ut få det målet vi nyttar uteksaminerer færrast studentar.

Om analyser baserte på individdata ville vist dei same forskjellane er vanskeleg å vite. Berre framtidige studiar vil kunne avklare det.

---

<sup>4</sup> Vi nyttar tal frå NSD - DBH (Database for statistikk om høgre utdanning).

## Kontekst og argument

Det er interessant å undersøkje nærare korleis ulike aktørar ser på kompetansebehov og utdanningsmodellar. På den eine sida «sektorrepresentantane», eller rettare dei som tilset medarbeidarar på tenesteområder som BSV-utdanningane er retta mot. Vi har difor gjennomført fokusgruppeintervju med leiarar som tilset medarbeidarar innan tre tenesteområder: barnevern, helse og omsorg og Nav. Dette er gjort i to ulike regionar, Oslo og Salten/Nordland.

Vidare er det interessant å undersøkje nærare om historiske røter og storleik på studentkulla kan påverke synet på utdanningsmodellar og meir spesielt synet på fellesundervisning og bruk av fellesemne. Vi har gjennomført fokusgruppeintervju med utdannarar ved fire utdanningsinstitusjonar, to som i utgangspunktet var sosialskolar og to der BSV-utdanningane vaks fram ved distriktshøgskular. Samstundes har to av dei omfattande erfaring med fellesundervisning, med dei to andre ikkje har det. Til slutt har tre av institusjonane store studentkull, medan ein har små kull. Intervjua er gjennomført ved høgskulane Oslo, Trondheim og Lillehammer, samt Universitetet i Bodø.

## **Vedlegg – til slutt i rapporten**



### 3. Datagrunnlag og metode

Prosjektet sitt empiriske formål har vore å få fram kunnskap om form og omfang av felleselement og fagleg samarbeid mellom BSV-utdanningane, argumentasjon for ulike utdanningsmodellar, og vidare så langt det finst relevante data, å studere utfall som kan ha ein samanheng med utdanningsmodellar med felleselement, eventuelt av separate utdanningar med lite fagleg samarbeid.

Vi har eit stykke på veg brukt tidlegare innsamla empirisk materiale i dette arbeidet.

#### Eigne innsamla data

Utover re-analysar av allereie innsamla empiriske data som vi skal kome tilbake til, har vi gjennomført to nye studiar i dette prosjektet.

#### *Kompetansevurdering frå sektorrepresentantane*

Våre analyser i denne delen er basert på eit kvalitativt datamateriale som i hovudsak er innsamla gjennom fokusgruppeintervju med leiarar innanfor barnevernet, helsetenestene og NAV. I alle gruppene deltok leiarar både frå den kommunale og statlege delen av desse tenesteområda. Vi har valt ut desse områda fordi dei samla dekkjer dei mest sentrale yrkesfelt for BSV-utdanningane. Alle desse tenesteområda rommar eit breitt spekter av verksemder, slik at det konkrete utvalet er avgrensa gjennom ei skjønsmessig vurdering av verksemda sin relevans for BSV-utdanningane. Hovudkriteriet for kven som skal delta frå dei ulike verksemdene er at dei har reelt ansvar og innverknad på utlysning av stillingar og rekruttering av medarbeidarar. På bakgrunn av dette har vi rekruttert ei fokusgruppe med deltakarar frå ulike verksemder innan kvart av dei tre tenesteområda.

Vi har også valt to regionar der tre grupper representerer verksemder i Oslo, og tre grupper i Bodø-regionen (Salten/Nordland), dvs. Bodø som mellomstor by, ei mellomstor kommune

og ei småkommune i denne regionen. Då det blei vanskeleg å finne felles tidspunkt for alle deltakarane, blei det nødvendig å supplere gruppeintervjua med nokre individuelle intervju. I tillegg til ei konkret framstilling av deltakarane sitt ansvar for tilsettingsprosessar, har vi også opplysningar om utdanningsbakgrunn for samtlege deltakarar. Tabellen under gir eit oversyn over utvalet:

**Tabell 3.1. Deltakarar i undersøkinga**

	Barnevern	Helse og omsorg	Nav
Bodø-regionen	BV-leiar Bodø BV-leiar mellomstor kommune BV-leiar småkommune Leiar BV-institusjon Leiar familievernkontor	Leiar VOP Leiar BUPA Leiar Ruspoliklinikk Leiar psyk/rus Bodø Leiar psyk/rus mellomstor kommune (Individuelt) Omsorgsleiar småkommune (Individuelt)	Avd. leiar NAV-fylke NAV-leiar Bodø NAV-leiar mellomstor kommune NAV-leiar småkommune (Individuelt) Regionen har felles NAV-leiar kommune/stat
Oslo	Leiar institusjonsbarnevern Leiar ungdomstiltak BV-leiar bydel 1 BV-leiar bydel 2 Leiar BV-institusjon (Individuelt)	Leiar spesialisert rusbehandling Leiar ungdomspsykiatri Leiar rustiltak Leiar bustadtiltak for funksjonshemma Leiar psyk/rus bydel 1 Leiar psyk/rus bydel 2 (Individuelt)	NAV-leiar bydel 2, Stat NAV-leiar bydel 3, Stat NAV-leiar bydel 4, Stat NAV-leiar bydel 4, kommune NAV-leiar bydel 2, kommune (Individuelt) Oslo har delt NAV-leiing kom/stat



Intervjua blei gjennomført i oktober og november 2014. Det er gjort lydopptak av intervjua og dei er transkriberte fullt ut. Dette gir eit detaljrikt materiale på 300 sider. Grunngevinga for å gjennomføre intervjua i fokusgrupper er at dette kan skape ein dialog mellom deltakarane der synspunkt blir kontrastert, utdjupa og eventuelt nyansert. Graden av diskusjon i gruppene varierte ein del, der det i enkelte grupper var klart ulike posisjonar som skapte diskusjon mellom deltakarane. Dette var grupper der mange deltakarar hadde klare synspunkt på behovet for sosialfagleg kompetanse og skilja mellom BSV-utdanningane. Andre grupper hadde i større grad eit mønster der deltakarane svarte etter tur på spørsmål som blei stilt og i mindre grad kommenterte kvarandre sine synspunkt.

Vi har også fått tilgang til utlysingstekstar frå dei fleste verksemdene. Nokre av dei små verksemdene hadde ikkje aktuelle stillingsannonser då dei har få stillingar og stabil gruppe tilsette. Forholdet mellom ein utlysingspraksis i stillingsannonsene og deltakarane sine synspunkt på kvalifikasjonsbehov gav ein god dynamikk i samtalanene og bidrog til ein utdjupa og meir nyansert informasjon.

Vårt prosjekt har hatt klare grenser særleg når det gjeld tidsbruk. Dette har også gjort det nødvendig å avgrense datainnsamlinga. Yrkesfeltet for sosialarbeidarar er også svært mangfaldig og varierer mellom ulike tenesteområde, mellom ulike verksemdar innanfor tenesteområda, mellom forvaltningsnivå og mellom ulike regionar og kommunetypar. Vi meiner likevel at vårt utval av deltakarar representerer ei breidde av yrkesfeltet for sosialarbeidarar og at resultatane av denne studien har betydeleg gyldigheit for dei posisjonane som fins innanfor dette feltet. Det er likevel slik at i dette mangfaldige feltet er det mulig at eit anna utval kunne ha synleggjort andre posisjonar, eller ei anna vektning mellom dei.

### *Argumenta til dei utdanningsansvarlege*

For å få svar på spørsmål både om omfang og form på felleselement og fagleg samarbeid mellom BSV-utdanningane, men og argumentasjon og kor tilfreds ein er med valte utdanningsmodellar, gjennomførte vi gruppeintervju ved fire høgskular eller universitet som driv BSV-utdanningar. Ved tre av dei driftar ein alle tre utdanningane, ved den fjerde, UIN, barnevern- og sosionomutdanning. To av dei undersøkte fagmiljøa (HiOA, HiST) har sitt

historiske utspring i sosialskulane som eksisterte allereie før 1970, medan dei to andre er etablerte i distriktshøgskular som vart etablerte etter 1970 (HiL, UiN). Det betyr også at utdanningsprogramma ved dei to førstnemnde vaks fram i ei tid då det eksisterte tre klart skilde utdanningar retta mot ulike oppgåver og yrkesområde: sosionomutdanninga «oppstått i spenningen mellom kommunenes behov for forvaltning på den eine sida og tankar om attføring og behandling på den andre», barnevernspedagogutdanninga retta mot dei ulike barnevernsinstitusjonane, og vernepleieutdanninga, «oppstått innanfor den institusjonsbaserte omsorgen for åndssvake» (Messel, 2014, s. 5). Det betyr også at utdanningane ved dei to sistnemnde institusjonane vart etablerte i ei tid prega av endring i dei nemnde yrkesfelta, som t.d. avinstitusjonalisering av omsorga for åndssvake, og ein aukande debatt om samordning eller samanslåing av eksisterande utdanningsprogram, m.a. gjennom «Bjørnsson-komiteen» si innstilling frå 1972 (NOU 1972:23).

I gjennomføringa av prosjektet bad vi om å få møte representantar for programma og institusjonen med god innsikt i utdanningsprogramma og forholdet mellom dei.

Institusjonane valde sjølve ut kven som skulle møte i intervjuet. I dei to «tradisjonelle» fagmiljøa (kalla kasus 1 og 2) møtte vi høvesvis 6 og 5 informantar, ved dei to «nyare» etablerte fagmiljøa 3 informantar ved kvar av dei. Intervjua vart gjennomførte i perioden november 2014 – januar 2015, og ved alle intervjua var vi to intervjuarar til stades. Alle intervjua vart gjennomført innanfor ei tidsramme på 2 timar. Intervjua vart tekne opp på diktafon. Vi fann ikkje grunn til å transkribere intervjua i detalj, men har gjennomført ei omfattande og detaljert framstilling og samanfatning av innhaldet i samtalan.

Informantane har hatt anledning til å gå gjennom samanfatninga av intervjua for å kunne rette opp eventuelle mistydingar eller faktiske feil. På den bakgrunn er det gjort mindre justeringar i framstillinga. Alle dei fire fagmiljøa har også godkjent at vi skriv kva høgskular og universitet som er med i undersøkinga.

## Gjennomførte prosjekt – nye analysar

Vi kjem til å vise til nokre data frå allereie gjennomførte prosjekt i «Sosialfagprosjektet» som det også er referert til i Terum og Nesje (2014), Hougaard (2014) og rapporten Dialogforum (2014).

### *BSV-undersøkinga*

For å studere vurderingar blant fagpersonalet i BSV-utdanningane har vi hatt tilgang til «BSV-undersøkinga» gjennomført av SPS/HIOA i 2013. Denne studien inneheld spørsmål der dei tilsette blir bedt om å ta stilling til eit sett med argument for tre ulike BSV-utdanningar. Vi prøvar i denne delen av prosjektet å finne individuelle eller institusjonelle variablar som har samanheng med vurderinga av desse påstandane. Skjemaet som vart utarbeidd blei sendt elektronisk til 714 tilsette ved alle BSV-utdanningane i Noreg. Av desse svara 475 tilsette, dvs. 67 prosent på spørsmåla. I kapittelet analyserer vi svara frå dei 406 respondentane som er i full stilling. Vi har derfor tatt ut 66 som arbeider deltid under 20 % stilling, samt 3 som arbeider deltid over 20 % stilling, til saman 69. Terum og Nesje gjer grundig greie for undersøkinga i rapporten «Praksisrelevans og kompetansebehov. Vurderingar av BSV-utdanningene» (Terum & Nesje, 2014).

### *StudData*

Vi har også gjort ei analyse av «StudData-materialet». Denne deskriptive framstillinga av student-vurderingar, byggjer på det omfattande StudData-materialet som er innsamla ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet vart i gangsett i 2000, og har gjennom survey-undersøkingar samla inn longitudinelle data frå ulike kohortar studentar i ei rekkje profesjonar – frå dei var ferske studentar, til dei var i slutfasen av utdanningane og vidare inn til 6 år etter avslutta utdanning.

Formålet med denne delstudien har vore å sjå om studentane ved høgskular prega av separate BSV-utdanningar gir andre vurderingar av m.a. studiekvalitet, læring og identifisering med yrke og profesjon, enn studentar ved utdanningar prega av meir felles utdanningsinnhald og fagleg samarbeid. For å gjennomføre studien skulle vi ideelt hatt data frå studentar ved alle BSV-utdanningane. I så fall kunne vi kontrastere data frå meir fyldige institusjonskategoriar enn det som er mulig på bakgrunn av StudData. Grunnen er at StudData ikkje omfattar alle høgskulane i landet. Vi måtte derfor konstruere litt smalare kategoriar ut frå den inndeling som er gjort i avsnittet basert på BSV-undersøkinga blant alle tilsette (jf. s. 60). I dette avsnittet omfattar kategorien «Separat» BSV-utdanningane ved

Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA) og Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST), medan kategorien «Felles» omfattar Høgskolen i Lillehammer (HIL), Høgskulen i Volda (HVO) og i det meste av avsnittet også frå dåverande Høgskolen i Bodø, no Universitetet i Nordland.

Det meste av datagrunnlaget som skal presenterast er henta frå StudData-panel 3, der studentane svara då dei avslutta utdanninga i 2007, samt tre år etter i 2010. I dette utvalet er dåverande Høgskolen i Bodø med. Det er i dette panelet svar frå til saman 519 studentar som svara i avslutninga av utdanninga (228 i kategorien «Separat, 291 i «Felles»), 311 som svara tre år etter (168 i «Separat», 143 i «Felles»). På nokre spørsmål brukar vi data frå panel 1 og 2 i StudData, der studentane svara ved avslutninga av utdanninga i 2001 og 2003 og tre år etter i 2004 og 2006. Her er ikkje dåverande Høgskolen i Bodø med (deltok ikkje i StudData for desse panela). Her har vi data frå til saman 729 studentar ved avslutninga av studiet (361 frå «Separat», 368 frå «Felles»), 458 frå tre år etter (276 frå «Separat», 182 frå «Felles»). Vi presenterer dermed data innhenta i perioden 2001-2010, ein periode då alle studiemiljøa i «Felles»-kategorien var prega av mykje felles i dei aktuelle utdanningane, medan «Separat»-kategorien hadde lite felles.

Når vi i dette avsnittet kontrasterer svara frå dei to kategoriane separat og felles, må ein ta med i vurderinga at det i tillegg til felles/separat-dimensjonen, er studiemiljø med ulik storleik. Begge høgskulane i «Separat»-kategorien er større enn dei tre i «Felles»-kategorien. Det betyr at variasjonar som kjem fram, kan ha like mykje eller meir med storleik på høgskule og studiemiljø å gjere, som med grad av felles innhald og samarbeid mellom BSV-utdanningane. Dette veit vi ikkje. Fleire studiar av student-tilfredshet med studietilbod siste tida, kan tyde på at storleiken på studiemiljøet har innverknad på studentane sine kvalitetsvurderingar. Rapport nr. 5 frå «Følgegruppen» for lærarutdanningsreforma viser t.d. at studentar ved dei mindre institusjonane er meir nøgde med studiekvaliteten enn ved dei største lærarutdanningsinstitusjonane (Følgegruppen 2015). Men det kan likevel vere interessant å sjå om det er systematiske variasjonar i studentane sine svar om studiekvalitet og studiemiljø. Ein annan faktor som kan ha innverknad, utover mykje eller lite felles innhald, kan vere samansetjinga av undervisningspersonalet – der «Separat»-kategorien kan ha sterkare innslag av profesjonsrepresentantar, dvs. lærarar som sjølv har BSV-utdanning, enn i «Felles»-kategorien. BSV-undersøkinga, presentert seinare i rapporten, indikerer nettopp det ... Det betyr at dei variasjonar mellom «Felles» og «Separat» som kjem fram i

denne analysen, kan ha andre mulige forklaringar enn berre graden av felles innhald og undervisning.

## Begrensningar i datagrunnlaget

Prosjektet hadde som formål å studere grunngevingar og konsekvensar av felleselement i BSV-utdanningane. Det andre leddet i denne problemstillinga er det vanskeleg å kvittere ut, både på grunn av kort tidsramme for prosjektet, fordi vi måtte basere oss på allereie innsamla data som ikkje kan gi gode svar på dette, men også fordi det er svært komplisert å skaffe gode data om utfall som kan ha ein samanheng med felleselement versus separate utdanningar. Ein grunn er at det truleg er mange andre faktorar enn felleselement som spelar inn på studiekvalitet og kompetanseutvikling. Det kan vere storleiken på fagmiljø, lærarpersonalet sin samla faglege kompetanse, studentrekruttering og studentane sitt faglege nivå og erfaring når dei kjem inn i studiet osb. Der ein helst skulle ha data om kor kompetente kandidatane er til å utøve ei komplisert yrkesrolle, må ein nøye seg med kva studentane seier dei har lært og kva lærarane og dei utdanningsansvarlege meiner dei oppnår gjennom sin utdanningsmodell.



## 4. Yrkesfeltets stemmer

**Analyse av kompetansebehov, vurderinger av utdanningskvalifikasjoner og rekruttering av sosialarbeidere blant ledere innenfor barnevernet, helsetjenestene og NAV.**

### Innledning

Yrkesfeltets synspunkter har vært en sentral dimensjon i Sosialfagprosjektet på bakgrunn av fordringer i Meld. St. 13. *Utdanning for velferd* om å videreutvikle og styrke utdanningenes yrkesrelevants gjennom dialog med yrkesfeltet (Jfr. Rapport fra Dialogforum). I denne delen av vårt forskningsprosjekt har vi studert hvordan ledere innenfor sentrale yrkesfelt, barnevernet, helsetjenestene og NAV, vurderer sosialarbeiderutdanningene i lys av egne kompetansebehov og hvilken rekrutteringspraksis de har av kandidater fra BSV-utdanningene.

I denne studien har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskrives kompetansebehovene innenfor ulike tjenesteområder?*
- *Hvilken praksis og vurderinger finnes når det gjelder utlysning av og tilsetning i relevante stillinger for BSV-utdanningene?*
- *Hvordan vurderes skillene mellom BSV-utdanningene i relasjon til de ulike yrkesfeltene?*

Her vil vi redegjøre for ulike posisjoner som trer frem i datamaterialet. Vi analyserer de ulike posisjonen i lys av utdanningsdimensjonen vi redegjorde for i innledningskapittelet (s. 7), utdanning som kvalifisering eller sertifisering. Argumenteres det for at bestemte utdanninger spesielt kvalifiserer for bestemte tjenester og oppgaver? Oppfattes utdanningene mer generelt kvalifiserende for ulike felt? Eller ses utdanning primært som en sertifisering for tilsetjing i stillinger hvor det er yrkesfeltet som i hovedsak står for kvalifiseringen. Spørsmål om spesialisert kompetanse, kompetansebredde,

profesjonsidentitet og stillingsmarkedet inngår også i analysen. I avslutningen og diskutere ulike posisjoner i lys av noen sentrale skillelinjer som fremkommer i datamaterialet.

## Ulike posisjoner i yrkesfeltet

Vi har gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet hvor vi har sammenfattet deltagerens beskrivelse av kompetansebehov, vurderinger av BSV-utdanningen og argumentasjon om forholdet mellom utdanningene. På bakgrunn av dette ble resultatene oppsummert i tre ulike posisjoner i lys av ulike syn på utdanningskvalifisering.

For det første det vi kaller for *generalistposisjon*. Her er det en generelle etterspørsel etter sosialfaglig kompetanse, og en argumentasjon for et tydelig skille mellom profesjonsutdanning og andre utdanningsbakgrunner. Skillene mellom BSV-utdanningene oppfattes imidlertid som lite relevant. For det andre det vi kaller for en *sertifiseringsposisjon*. Høyere utdanning er her en generell forutsetning for tilsetting. Skillene mellom sosialfaglig kompetanse og andre kvalifikasjoner tillegges liten vekt, og skillene mellom BSV-utdanningene er uten betydning. Personlige kvalifikasjoner og opplæring innenfor yrkesfeltet tillegges stor vekt. Og for det tredje det vi kaller for *kvalifiseringsposisjonen* som er særpreget av en spesifikk etterspørsel etter sosialfaglig kompetanse samt at skillene mellom BSV-utdanningene er tydelige og relevante. De tre utdanningene kvalifiserer for ulike tjenesteområder og komplementerer hverandre i forhold til yrkesfeltets samlede kompetansebehov.

### *Generalistposisjon*

Generalistposisjonen særpreges allment av en ganske generell beskrivelse av kompetansebehovene. Det er ofte oppfatninger om målgruppens behov som er i sentrum for hvilke kompetansebehov de formulerer. «Vi søker alltid etter folk som har erfaring med målgruppen vår» (Leder psyk/rus bydel 1). Mange spesifiserer dette på bakgrunn av den målgruppen som tjenestene er rettet inn mot, det kan være mennesker med rusproblemer, psykiske lidelser, ungdom med atferdsproblemer, osv. Eller de spesifiserer dette enda mer til formulering av ulike problemer og behov de møter hos målgruppen for tjenesten. «For



eksempel kompetanse innenfor vold, seksuelle overgrep, innenfor flerkultur, økonomi, ja mye mer» (BV-leder kommune 1). Dette er da yringer som i liten grad etterspør et bestemt fag, men som i stor grad er rettet inn mot erfaringskompetanse hvor flere utdanningsbakgrunner er et utgangspunkt for en slik erfaring. I tillegg er det ikke bare erfaring med målgruppen som etterspørres, men også sentrale ferdigheter hos medarbeiderne slik som «evnen til å bygge relasjoner, kommunikasjon, analytisk hode og teknisk innsikt» (NAV-leder bydel 4, kommune).

Et annet aspekt ved kompetansebehovene som mange beskriver, særlig innenfor helsetjenestene, er at disse i mindre grad defineres av den enkelte virksomhet. Kompetansebehovene formuleres som krav for tilsetning og er i stor grad styrt gjennom pålegg ovenfra. Mange er opptatt av en økt medikalisering innenfor mange tjenester hvor kompetanse i medisinhåndtering er det mest tydelige kravet, men også en mer generell dreining mot det som ofte benevnes som en diagnostisk kompetanse. Utviklingen innenfor rusomsorgen er et godt eksempel hvor flere både innenfor de kommunale tjenestene og spesialistbehandling beskriver en slik dreining. Det er imidlertid en viktig kontrast mellom de som beskriver denne utviklingen som positiv og de som er kritisk til den. De som er positive til dette er som regel spesifikke i etterspørsel etter primært sykepleiere fremfor sosialarbeidere. De som er negative er opptatt av at det er noen felleselementer i den sosialfaglige kompetansen som blir svekket. «Jeg tenker jo at den sosialfaglige kompetansen ser mer på nettverk og andre faktorer som styrer livet til den enkelte enn egenskaper og individfokus» (Leder psyk/rus kommune 2). Etterspørselen etter helsefaglig kompetanse er spesialisert, mens sosialfaglig kompetanse etterspørres generelt. Vernepleierkompetansen er i en særstilling her innenfor noen virksomheter. Noen argumenterer for vernepleiernes spesielle medisinkompetanse, men ikke bare det. «Jeg hadde nylig en ledig sosionomstilling ledig i turnus, og da gjorde jeg den om til en vernepleier, for da fikk jeg en bedre potet» (Leder spesialisert rusbehandling, Oslo). Det er altså en særskilt form for generalistkompetanse som er argumentet her.

Generalistposisjonen verdsetter utdanning, men er i liten grad opptatt av hvilke spesifikke kvalifikasjoner som kommer ut av de ulike utdanningene. Det argumenteres likevel for bestemte skiller mellom utdanninger på et mer generelt nivå. Det mest generelle skillet er de som argumenter for et vesentlig skille mellom profesjonsutdanninger og annen

utdanning. «De som har en profesjonsutdanning vet litt mer hva de vil, mens de som har en akademisk utdanning sitter egentlig å spør, hva vil dere» (Leder psyk/rus bydel 2). Et slikt synspunkt presiseres ofte til ulike typer av ferdighetskompetanse som ble beskrevet ovenfor. I tillegg argumenteres det med at profesjonsutdannede innenfor disse tjenesteområdene har en dedikasjon for å arbeide med mennesker med særskilte hjelpebehov. Det er imidlertid også mange som argumenter for et vesentlig skille mellom sosialarbeiderutdanningene og helsefaglige utdanninger. «Vi har hatt sykepleierstudenter i boligene, og funnet ut at det kan vi ikke ha. De har ikke snøring. De har ikke en utdanning som passer inn i et miljøterapeutisk tilbud» (Leder psyk/rus bydel 1). Argumentasjonen i tilknytning til dette skillet går i to ulike retninger. I hovedsak argumenteres det for en generell sosialfaglig kompetanse gjennom grunnutdanningene. «Brukerne som vi skal jobbe med trenger litt forskjellige ting og generalisten trengs fortsatt. Det kan være en fare hvis det blir for spesialisert» (Leder ungdomstiltak, Oslo). Det argumenteres her for at brukerne har varierte behov, men at dette ikke løses med sterkere spesialisering. Det er forholdet mellom sosialarbeiderutdanningene som er bakgrunnen for denne ytringen. Han fortsetter med at «jeg ser ikke så stort skille på det rett og slett, for oss er det fortrinnsvis sosionom eller barnevernspedagog vi ønsker».

Utover grunnutdanning etterspørres mer spesialisert kompetanse, hvor det er videreutdanninger og yrkeserfaring som er avgjørende. Det sentrale her er dermed ikke hvilken sosialarbeiderutdanning en har, men hva slags sosialarbeider en har utviklet seg til å bli. Et slik synspunkt kommer også til uttrykk i utlysningstekstene som enten etterspør sosialfaglig utdanning generelt, eller enda mer åpen etterspørsel etter helse- og sosialfaglig utdanning. Spesialiseringen i utlysningstekstene kommer etter formuleringer av grunnutdanningskompetanse, med krav om bestemte videreutdanninger, ønsket om bestemt yrkeserfaring og vektlegging av personlig kompetanse. Et slik syn preger også synet på sosialarbeiderutdanningene, hvor mange gir uttrykk for at det hadde vært bedre med en felles sosialarbeiderutdanning med spesialiseringer enten som en del av grunnutdanningen eller etter grunnutdanningene. Når det gjelder behovet for mer spesialisert kompetanse er det imidlertid få i dette datamaterialet som etterspør spesialisering på mastergradsnivå (Jfr. Meld. St 13, kap. 9.1.3). Det er imidlertid mange som uttrykker ønske om at utdanningene skal være mer praksisnære.

I deler av datamateriale finnes det imidlertid en spesifikk argumentasjon knyttet til vernepleierutdanningen. «Vernepleierne har på en måte invadert psykisk helsefeltet gjennom utdanningen sin, de har fått mer psykisk helse» (Leder psyk/rus bydel 1). Denne argumentasjonen er som vi har beskrevet begrunnet spesifikt i medisinkompetansen, men også mer generelt ved at vernepleierne «er en bedre potet». I noen grad beskrives dette som en utvikling som man er kritisk til, og i noen grad som en ønsket utvikling. Dette er imidlertid en utvikling som, med unntak av noen særskilte virksomheter, i liten grad uttrykkes gjennom en utlysningspraksis. Synspunktet er snarere et uttrykk for at vernepleiere har en kompetanse som i større grad vinner frem gjennom tilsettingsprosessen.

Denne argumentasjonen for vernepleierkompetansen kommer altså til uttrykk blant noen av deltagerne fra helsetjenestene i Oslo. Slike ytringer finnes ikke innenfor de samme tjenestene i Bodøregionen. Generelt er *generalistposisjonen* den mest utbredte i hele materialet. Den er sterkt representert innenfor de kommunale barneverntjenestene både i Oslo og i Bodøregionen. Den uttrykkes også innenfor institusjonsbarnevernet i Bodøregionen. Det er også den mest utbredte argumentasjonen for sosialfaglig kompetanse innen helsetjenestene, men med en klar kontrast til helsefaglig kompetanse som i hovedsak etterspørres spesifikk. Og i noen grad finner vi også en slik argumentasjon innenfor NAV, men stort sett kun fra ledere for den kommunale delen av NAV i Oslo. NAV-ledere for øvrig har et enda mer pragmatisk syn på hvilken utdanningsbakgrunn det er behov for, eller tillegger utdanning mindre betydning.

### *Sertifiseringsposisjonen*

Det er i stor grad bestemte arbeidsmåter og løsninger som man ønsker i ulike virksomhetene som formuleres som kompetansebehov innenfor denne posisjonen. Det er altså oppfatninger om tjenestenes oppdrag som styrer etterspørselen etter kvalifikasjonene. «Vi har jo den såkalte arbeidslinjen som dreier fokus mot at arbeid er den beste løsningen. Da må du være opptatt av hva som skjer i samfunnet, hvis du ikke leser avisa og ikke følger med på hva som skjer, da er det ikke rette jobben» (NAV-leder kommune 1). Det er et bredt syn på kompetansebehov som kommer til uttrykk her, og som i liten grad setter fokus på utdanningskvalifikasjonene. Kompetansebehovene konkretiseres videre på mange måter og er i hovedsak beskrivelse av hvilke ferdigheter som ansees som viktige for å kunne produsere

gode løsninger. «Det er to ting du må være god på pleier jeg å si til de som søker jobb; god på folk og så må du beherske noen tekniske ferdigheter» (NAV-leder bydel 3, Stat). De må være «litt analytisk», «kunne produsere tekst», «kommunisere tydelig», «utadrettet markedsaktiviteter» og «god kjennskap til lover og regler som vi forvalter». Det er også gjennomgående at beskrivelsen av kompetansebehovene ikke er rettet inn mot bestemte utdanninger. Synet på sosialarbeidere varierer en del. På den ene siden kritiseres sosialarbeider for å være for mye «omsorgspreget» og ha for lite fokus på aktiviteter. På den andre siden sies det også i beskrivelser av tilsettingsprosessen at «det ikke er en bakdel fordi at det faktisk at du har søkt sosialarbeiderutdanningen forteller meg at de ønsker å jobbe med mennesker» (NAV-leder kommune 1). Vi ser dermed et mønster hvor det ikke er noen eksplisitt etterspørsel etter sosialarbeidere, men at det likevel viser seg gjennom tilsettingsprosessene at det i høy grad er sosialarbeidere som blir tilsatt. Dette begrunnes dels gjennom markedet ved at det i stor grad er sosialarbeidere på søkerlistene, men også at sosialarbeidere ofte «står seg godt» gjennom tilsettingsprosessen.

Verdsetting av formell utdanning varierer en del. Noen synes det er riktig at det stilles krav om 3-årig høyere utdanning fordi «folk med den typen utdanning har en kompetanse som er generaliserbar» (NAV-leder bydel 2, Stat). Her er det kompetanse i å kunne håndtere og analysere stor mengde informasjon som eksemplifiseres. Andre «er ikke overbevist om at selv om man har gått gjennom en 3-årig høgskoleutdanning at man har så mye samfunnsforståelse og så mye kunnskap om hvordan den korporative staten fungerer» (NAV-leder bydel 3, Stat). Det betyr uansett at formell høyere utdanning innenfor denne posisjonen i beste fall er en sertifisering for tilsetting. Det er den videre opplæringen i jobben som utvikler den spesifikke kompetansen som det der behov for. Argumentet for medarbeidere med høyere utdanning er da at de har en høyere kompetanse i å lære seg jobben.

Et slikt syn på utdanning kommer også til uttrykk gjennom utlysningstekstene. For alle stillinger som er aktuelle for sosialarbeidere, søkes det etter folk med «3-årig høyere utdanning» eller «relevant utdanning fra høgskole og universitet». Stillinger med spesifikke utdanningskrav er stillinger som ligger utenfor den sosialfaglige kompetansen, slik som jurist og økonom. Det er også et særtrekk ved denne kompetanseetterspørselen at «erfaring kan kompensere for utdanningskravet». Det betyr at yrkeserfaring her ikke primært beskrives

som en videreutvikling av utdanningskvalifikasjonene, men som et mulig alternativ. Kontrasten til kompetanseetterspørselen innenfor helsetjenestene, slik vi beskrev det ovenfor, er veldig tydelig på dette området.

Innholdet i utdanningene er altså ikke viktig innenfor denne posisjonen. «Når vi har bestemt oss for hvem som skal kalles inn til intervju, da er det egentlig revnende likegyldig for meg hvilken utdanning de har» (NAV-leder bydel 4, Stat). Dette betyr også at utdanning ikke er avgjørende for å bli innkalt til intervju. Et svært illustrerende eksempel er en sekvens i intervjuet med NAV i Oslo hvor de diskuterer hvorvidt mastergrad i kinesisk er relevant utdanning. «Jeg ville nok ikke sagt at jeg ikke ville kikket på den personen med master i kinesisk hvis vedkommende hadde en god søknad, eller hadde relevante egenskaper som framkommer i søknaden» (NAV-leder bydel 4, Stat). En av de andre mente imidlertid at «master i kinesisk, da blir det litt for spesielt for at de skal havne i min interessante bunke» (NAV-leder bydel 3, Stat). Vi befinner oss uansett ganske langt utenfor en spesifikk etterspørsel etter sosialfaglig kompetanse.

Det er som nevnt innenfor NAV vi finner synspunkter som vi har definert innenfor denne posisjonen, særlig blant statlige NAV-leder i Oslo. Blant NAV-lederne i Bodøregionen er bildet mer sammensatt, men hovedbildet der er også et pragmatisk syn på kompetanse og utdanningskvalifikasjoner. I Oslo er det imidlertid en klar kontrast mellom den statlige og kommunale delen, hvor de kommunale lederne har en mye mer spesifikk verdsetting og etterspørsel etter sosialfaglig kompetanse. Dette er i hovedsak en arbeidsplass for sosionomer, men også barnevernspedagoger ansattes i noe grad. Noen kan også fortelle om ansettelser av vernepleiere «som viste seg å være best kvalifisert». Profesjonspreget er også mye sterkere i den kommunale delen her. På spørsmål om den kommunale delen er mer profesjonsstyrt, svare en leder slik: «Mye, mye, mye mer. Vi er jo ikke sosialkontor lenger, men tradisjonen henger igjen» (NAV-leder bydel 2, kommune). Når det gjelder skillet mellom sosialarbeiderutdanningene, så er det slik at NAV-lederne enten ikke har noe forhold til spørsmålet, eller at de som har et forhold til det svarer «du spurte om vi synes det var viktig å differensiere mellom disse utdanningene, og det enkle svaret er nei» (NAV-leder bydel 3, Stat). Også kommunal leder (bydel 4) sier «de vil nok si fy til meg, mange i FO når jeg sier slike ting». Synspunktet ble imidlertid ikke presisert, men det var åpenbart at FOs profesjonsspesifikke skiller var en viktig referanseramme for ytringen. I praksis lyses det

imidlertid ut spesifikt etter sosionomer ved de kommunale NAV-kontorene i Oslo. De andre sosialarbeiderutdanningen, inkludert velferdsviterutdanningen, nevnes blant utdanninger som kan være relevante.

### *Kvalifiseringsposisjonen*

Posisjonen er særpreget av ganske spesifikke formuleringer av kompetansebehovene. Dette gjelder formalkompetanse hvor beskrivelsene av kompetansebehovene peker klart mot en av utdanningene. I tillegg finner vi også etterspørsel etter spesifikk metodekompetanse som dels definerer et skille mellom utdanningene, men som også legger stor vekt på hvilke videreutdanning søkere til stillinger har. Et godt eksempel på dette er måten kompetansebehovene formuleres av deltagere som representerer institusjonsbarnevernet i Oslo. Kompetansekravet for tilsetting benevnes konsekvent som «barnevernfaglig kompetanse». Videre benevnes «miljøterapeutisk kompetanse» som gjerne spesifiseres med utgangspunkt i særskilte behov hos brukeren av de ulike tiltakene. Et tilsvarende mønster i måten kompetansebehovene uttrykkes på finner vi innenfor noen deler av helsetjenestene i Oslo. For eksempel etterspør leder av botiltaket for utviklingshemmede brukere «atferdsanalyttisk kompetanse». Vernepleiefaglig kompetanse beskrives her som et nødvendig, men ikke tilstrekkelig grunnlag for å fylle behovet. Det er ikke er den medisinfaglige kompetanse i vernepleierutdanninga som begrunner en spesifikk kompetanseetterspørsel her, men at det er den eneste utdanningen som har særskilt fokus på atferdsanalyse.

Som nevnt ovenfor er beskrivelse av spesifikke kompetansebehov gjennomgående i intervjuene med ledere helsetjenestene. De fleste avgrenser dette til helsefaglig kompetanse, ofte i en kontrast til sosialfaglig kompetanse som beskrives generelt. Dette argumentet uttrykkes i noen grad som et behov, men kanskje i større grad som et pålegg. Både kommunale helsetjenester innenfor rus og psykisk helse og ikke minst spesialisttjenestene beskriver et økt krav om medisinfaglig kompetanse. Ofte blir økte krav om medisinfaglig kompetanse et argument for å tilsette sykepleiere i stedet for sosialarbeidere. Innenfor noen virksomheter i Oslo blir dette et argument som skaper et skille mellom vernepleiere og de to andre sosialarbeiderutdanningene. I regionkommune nevnes ikke vernepleierutdanning i denne sammenhengen.

Et slikt mønster i beskrivelsene av kompetansebehovene tillegges også utdanningsbakgrunn stor betydning som kvalifisering til stillinger. Ulike grunnutdanninger kvalifiserer til bestemte jobber. Dette medfører likevel ikke en argumentasjon om at grunnutdanning er tilstrekkelig, men at ulike grunnutdanninger er nødvendig grunnlag for å kvalifisere til bestemte jobber. Mønsteret i argumentasjonen er da at videreutdanning, erfaringskompetanse og personlig egnethet utdyper utdanningskvalifikasjonene, men ikke at de kompenserer for, eller erstatter disse. Dette synet på utdanning kommer til uttrykk både i utlysningspraksis og i vurderingen av utdanningene. «Har vi behov for en barnevernspedagog, så lyser vi ut etter en barnevernspedagog, men trenger vi en sosionom så lyser vi ut etter det» (Leder institusjonsbarnevernet, Oslo). Slike synspunkter knyttes også til et fokus på, og en spesifikk kunnskap om, innholdet i utdanningene. Noen er i denne sammenhengen også opptatt av forskjellen mellom utdanningsinstitusjonene. Det betyr at det ikke bare er en vurdering av hvilke utdanninger som kvalifiserer, men hvilke utdanningsinstitusjon søkerne har sine kvalifikasjoner fra. Dette er et synspunkt som også uttrykker en klar posisjonering knyttet til hovedtema i vår studie, variasjonen av felleselementer mellom BSV-utdanningene ved ulike utdanningsinstitusjoner. Det er ingen som beskriver en praksis hvor kandidater fra bestemte utdanningsinstitusjoner er diskvalifisert, men det er et spørsmål som diskuteres.

Et annet og mindre spesifikt argument for at ulik utdanning gir ulike kvalifikasjoner er at det uttrykker faglige interesser og motivasjon. «Jeg tenker dette er folk som har valgt barnevernspedagogutdanning ut fra en interesse for barn og barnevern. Jeg tror ikke nødvendigvis de er først og fremst opptatt av institusjonsbarnevernet, men like mye det kommunale barnevernet» (BV-leder kommune 2). Her tillegges ikke innholdet av utdanningen avgjørende betydning for kvalifikasjoner, men først og fremst som et uttrykk for et ønske om å jobbe innenfor en bestemt tjenestefelt.

*Kvalifiseringsposisjonen* særpreges også av argumenter om at utdanningene komplementerer hverandre. «Vi ønsker tverrfaglighet, og vi ansetter barnevernspedagoger, sosionomer, noen vernepleiere osv. men da er vi avhengig av at det er tverrfaglighet, ikke lik faglighet» (Leder institusjonsbarnevernet, Oslo). Argumentasjonen her er ikke bare at utdanningene er klart forskjellige, men at de bør være mer forskjellige. Det betyr at ansatte med ulik utdanningsbakgrunn kvalifiserer for ulike oppgaver, og at det nettopp er gjennom en slik ulikhet at de komplementerer hverandre innenfor tjenestene. Dette betyr også at

skillene mellom BSV-utdanningene beskrives som et skille mellom ulike fag. Innenfor denne posisjonen vil det da heller ikke være prinsipiell forskjell på en tverrfaglighet mellom en barnevernspedagog og en sosionom, og mellom en sosionom og en sykepleier. Det betyr at denne argumentasjonen for tverrfaglighet går langt i å sidestille forskjellene mellom BSV-utdanningen med de forskjeller som finnes mellom den enkelte av disse utdanningene og et bredt spekter av utdanninger innenfor helse- og velferdstjenestene. Dette står i klar kontrast til de som argumenterer for verdien av tverrfaglighet mellom sosialfaglig og helsefaglig kompetanse.

Det er fremfor alt er representanter for institusjonsbarnevernet i Oslo som argumenterer for denne posisjonen. Innenfor institusjonsbarnevernet i Bodøregionen finner vi ingen ytringer som kan tolkes innenfor en slik posisjon. Innenfor det kommunale barnevernet finner vi synspunkter på at det er en forskjell mellom utdanningene særlig når det gjelder motivasjon for hvilke jobber en ønsker å kvalifisere seg for. Det er imidlertid ingen ytringer som forteller at dette nedfeller seg i noen utlysningspraksis og fordeling av oppgaver. Disse lederne har heller ikke fokus på om egne ansatte er barnevernspedagog eller sosionom.

I helsetjenestene i Oslo tegnes det et kontrastfylt bilde. Det finnes argumentasjon både i kommunale virksomheter og spesialisttjenestene som klart kan plasseres innenfor denne posisjonen. Leder for spesialisert rusbehandling og botiltak for utviklingshemmede sier at de alltid er spesifikk på hvilke BSV-utdanningene de etterspør. Andre deltagere fra dette tjenesteområdet sier at de aldri er det. Innenfor helsetjenestene i Bodøregion er det ingen ytringer som uttrykker et slikt spesifikt skille mellom BSV-utdanningene. Det finnes imidlertid en argumentasjon for en sykepleiefaglig kompetanse, som i noe grad foretrekkes til foretrekkes til fortrenghet for sosialfaglig kompetanse.

Det er heller ingen ytringer fra ledere i NAV som kan plasseres innenfor denne posisjonen. Det betyr at vi finner en tydelig argumentasjon for en *kvalifiseringsposisjon* innenfor noen yrkesfelt, men at det samlet sett er relativt få stemmer som målbærer dette.



## Oppsummering av forskningsspørsmålene innenfor de tre posisjonene

<i>Spørsmål/posisjon</i>	<i>Generalistposisjonen</i>	<i>Sertifiseringsposisjonen</i>	<i>Kvalifiseringsposisjonen</i>
<i>Hvordan beskrives kompetansebehovene innenfor ulike tjenesteområder?</i>	Generell beskrivelse; kompetansebehovene definert av målgruppens samlede behov.	Generell beskrivelse; kompetansebehovene defineres av virksomhetens oppdrag og sentrale arbeidsmåter.	Spesifikk beskrivelse; kompetansebehovene defineres både gjennom spesifikk formal- og metodekompetanse.
<i>Hvilken praksis og vurderinger finnes når det gjelder utlysning av, og tilsetning i relevante stillinger for BSV-utdanningene?</i>	Etterspør sosialfaglig kompetanse generelt. Spesialisering knyttes til videreutdanning og erfaring.	Pragmatisk etterspørsel etter utdanning. Erfaring kan i noen grad kan erstatte utdanning.	Spesifikk etterspørsel etter utdanning. Videreutdanning og erfaring utdyper grunnutdanningen.
<i>Hvordan vurderes skillene mellom BSV-utdanningene i relasjon til de ulike yrkesfeltene?</i>	Lite opptatt av spesifikke kvalifikasjoner knyttet til de ulike utdanningene og av skillene mellom BSV-utdanningene.	Innholdet i utdanningene er ikke viktig, men opplæringen i jobben. Skillene mellom BSV-utdanningene er irrelevant.	Innholdet i utdanningen har stor betydning for kvalifisering. Skille mellom BSV er viktig og bør bli enda klarere.

## Diskusjon

Vi har beskrevet deltagerens synspunkter på kompetansebehov og vurdering av BSV-utdanningene og samlet disse i tre definerte posisjoner. Det er argumenter innenfor *generalistposisjonen* som er klart mest utbredt i dette materialet. De andre posisjonene har få, men tydelige stemmer. Yrkesfeltets stemmer i dette datamateriale uttrykker dermed i hovedsak de samme posisjonene som representantene for helse- og velferdstjenestene gav uttrykk for i rapporten fra Dialogforum. Yrkesfeltens representanter var opptatt av tjenestene spesifikke kompetansebehov og måten sosialfaglige felleselementer i de tre BSV-utdanningene kunne imøtekomme disse. De var lite opptatt av profesjonsspesifikke skiller. Dette bildet understrekes også gjennom en kartlegging av stillingsannonser fra 1997 til 2013 som viser en klar utvikling mot etterspørsel etter mer generelle utdanningskvalifikasjoner (Terum og Nesje 2014, s.57). I Dialogforums rapport posisjonerer yrkesfeltets representanter i klar kontrast til representantene fra utdanningene og FO som var opptatt av de profesjonsspesifikke bidragene til sosialfaglig kompetanse. Hovedbildet blir dermed at det er et vesentlig skille mellom yrkesfeltens representanter på den ene siden og

utdanningsrepresentantene og profesjonene på den andre. Vår studie har gått nærmere inn på yrkesfeltenes synspunkter og praksis, og dermed også gitt mulighet til å tegne et mer detaljert og nyansert bilde av argumentasjonen fra denne gruppen aktører.

Vårt utvalg skiller altså mellom tre ulike tjenesteområder, mellom forvaltningsnivåer og mellom Oslo og tre ulike kommuner i Bodøregionen. Dessuten har alle deltagere gitt opplysninger om sin egen utdanningsbakgrunn og eventuelle profesjonstilhørighet. Avslutningsvis vil vi drøfte hvorvidt, og på hvilken måte disse skillene kan ha betydning for deltagernes posisjonering.

### *Barnevern, helsetjenester og NAV*

I en studie av ledes synspunkter må vi anta at disse i betydelig grad representerer tjenesteområdets kompetansebehov og etterspørsel. Vi har sett et mønster hvor *kvalifiseringsposisjonen* finnes innenfor institusjonsbarnevernet og noen få stemmer innenfor andre virksomheter. *Generalistposisjonen* er utbredt i hele datamaterialet, mens en *sertifiseringsposisjon* kommer til uttrykk i NAV, særlig i den statlige delen. Tidligere studier av hvilke tjenesteområder de som underviser på BSV-utdanningene mener at utdanningene kvalifiserer for, viser et betydelig overlapp på tvers av utdanningene (Terum og Nesje 2014).

Et spørsmål er om de ulike posisjonene vi finner her kan forstås som uttrykk for det tradisjonelle skillet mellom miljøterapeut og forvalter. Det har flere ganger gjennom historien vært forslag om å to-dele disse utdanningene hvor barnevernspedagoger og vernepleiere slås sammen til en miljøterapiutdanning, og at sosionomene utdannes til forvaltere (NOU 197:23, Messel 2014). Fokuset på barnevernspedagoger innenfor institusjonsbarnevernet og etterspørsel etter vernepleiernes atferdsanalytiske kompetanse kan tolkes i en slik retning. Argumentasjonen for et skillet mellom utdanningene er imidlertid lite innrettet mot kompetansskillet mellom miljøterapeut og forvalter, og i datamaterialet for øvrig er denne argumentasjonen fraværende.

Et annet argument for skillene mellom BSV-utdanninger er at de har en innretning mot ulike målgrupper. Særlig at barnevernspedagogutdanningen er innrettet mot «problemutsatte barn og unge», mens vernepleierutdanningens innretning mot «mennesker med funksjonsnedsettelse». Det finnes noe støtte for et slikt syn bl.a. i argumentet for at valg av

barnevernspedagogutdanning er uttrykk for en særskilt motivasjon for å arbeide med barn og unge. Når det gjelder vernepleierutdanningen er det snarere vektleggingen av generalistkompetansen som er i fokus. Materialet inneholder imidlertid også mange beskrivelser av barnevernspedagoger i arbeid med helt andre målgrupper.

Målgruppeargumentasjonen fremstår dermed mer som en argumentasjon for hvordan det burde være, enn som en beskrivelse av hvordan det er. Behovet for en sterkere innretning mot ulike målgrupper begrunnes med at feltet i større grad etterspør spesialister, og at også sosionomutdanningen også i større grad burde velge noen områder å spesialiseres seg på.

En sterkere spesialisering mellom utdanningene kan også forstås som et argument for at skillene mellom utdanningene er tilpasset skillene mellom de ulike tjenesteområdene. Både barnevernspedagogutdanningen og vernepleierutdanningen startet i sin tid innenfor bestemte tjenesteområder, i barnehjemmene og omsorgen for psykisk utviklingshemmede. Det er også rimelig å si at selv om det ikke var sosialkontorene som begrunnet behovet for sosionomer i starten, har utviklingen av sosialkontorene i høy grad bidratt til å forme sosionomutdanningen i Norge (Messel 2014). Alle tjenesteområdene har imidlertid gjennomgått store reformer. En kunne da tenke seg at vi ser en tilsvarende utvikling innenfor BSV-utdanningene ved at barnevernspedagogutdanningen har blitt en barnevernsutdanning, og at vernepleierutdanningen har blitt en sosialfaglig utdanning innenfor helsetjenestene, og i tillegg at sosionomutdanningen er den som etterspørres innenfor NAV. Det er få som argumenterer for at det finnes et slik samsvar mellom utdanningene og tjenesteområdene. Når det gjelder spørsmålet om det burde være slik ser vi en tydelig kontrast i argumentasjonen. På den ene siden de som ønsker en mer separate og spesialiserte utdanningen både på grunnutdanningsnivå og som grunnlag for videre spesialisering på høyere nivå. Mot dette er det som nevnt en utbredt argumentasjon for at grunnutdanningene er en generalistutdanning. Spesialiseringen skjer gjennom videreutdanning, yrkeserfaring og den enkeltes interesser og personlige kvalifikasjoner. Kompetansen som etterspørres utvikler seg på tvers av utdanningene, enten avgrenset til BSV-utdanningene, eller noen ganger på tvers av et enda bredere spekter av utdanninger. Generelt synes det å være en mismatch mellom utdanningsskillene og tjenesteområdenes kompetanseetterspørsel snarere enn god tilpasning.

### *Forvaltningsnivåer og regioner*

Skillene mellom kommunale og statlige tjenester, og skillene mellom Oslo og Bodøregionen er to ulike dimensjoner. Vi kan imidlertid diskutere dem samlet av to ulike grunner. Mange av virksomhetene som er en del av Oslo kommune, tilsvarer statlige virksomheter i Bodøregionen. Viktigere er det imidlertid at det knapt eksisterer noen argumentasjon for spesifikke skiller mellom utdanningene i Bodøregionen, slik at de skillene vi finner her er rimeligere å forstå som et skille mellom Oslo og Bodøregionen.

Kompetansetterpørselen er som vi har beskrevet mer spesialisert i Oslo innenfor institusjonsbarnevernet og deler av helsetjenestene. Det argumenteres for profesjonsspesifikke skiller knyttet til ulike oppgaver innenfor institusjonsbarnevernet i Oslo. Det finnes ingen tilsvarende argumentasjon for profesjonsspesifikke skiller innenfor institusjonsbarnevernet i Bodøregionen. Innenfor helsetjenestene i Oslo er det en sterkere argumentasjon for profesjonsspesifikke skiller innenfor spesialisttjenestene, og i noen by-omfattende virksomheter. I Bodøregionen finner vi ingen tilsvarende skiller mellom spesialisttjenestene og de kommunale tjenestene. Her uttrykkes det heller ingen forskjell mellom den statlige og kommunale delen av NAV. Dette er en klar kontrast til Oslo hvor den kommunale delen er betydelig mer profesjonsspesifikk enn den statlige, altså det motsatte av mønsteret vi finner innenfor barnevernet og helsetjenestene.

En kunne tenke seg at disse forskjellene skyldes måten tjenestene er organisert på, hvor oppgavene i små kommuner ofte er mer generelle noe som også får betydning for kompetansetterpørselen. Dette er imidlertid et skille som i liten grad kommer til uttrykk i dette materialet. Den eneste stedet slike argumenter er nevnt er den minste kommunen i Bodøregionen som bl.a. skiller seg ut ved at også barneverntjenesten er organisert sammen med NAV. Det er dermed ikke rimelig å forstå de forskjellene vi finner mellom Oslo og Bodøregionen i et slikt perspektiv. Det ser heller ikke ut til at forskjeller når det gjelder tilgang på søkere med utdanning har noen vesentlig betydning. Det er ingen som forteller om problemer med å få søkere med 3-årig grunntidning. Det er imidlertid forskjell i tilgang på søkere med videreutdanning, og måten dette vektlegges. Her er det imidlertid ikke forskjellen mellom Oslo og Bodøregionen som er mest tydelig, men forskjellen mellom tjenesteområder. Helsetjenestene krever ofte søkere med videreutdanning, og har også stor tilgang på det. Dette står i klar kontrast til NAV, og i noen grad også til barnevernet.

Tilgangen på søkere med kompetanse utover grunnutdanningen blir da for de fleste et argument for en spesialisering på videreutdanningsnivå, og ikke et argument for skiller mellom BSV-utdanningene.

Utover dette er det to forhold som vi kan anta har betydning for forskjellen mellom Oslo og Bodøregionen, men som vi ikke har tilstrekkelig data for å kunne si noe sikkert om her. Det ene er etterspørsel etter, og vurderingen av, vernepleierutdanningen innenfor helsetjenestene. Dette er til stede i Oslo, men ikke i Bodøregionen, noe som kan skyldes at det ikke er noen vernepleierutdanning i umiddelbar nærhet. Det andre er ulik profil på sosialarbeiderutdanningene innenfor ulike utdanningsinstitusjoner. Gjennom vår studie av forskjeller mellom ulike utdanningsinstitusjoner (se kapittel 6) har vi sett at BSV-utdanningene i Oslo har separate utdanningsløp med lite innslag av felleselementer mellom dem, mens utdanningene i Bodø har svært mye felles. Selv om vi ikke vet hvilke institusjoner som leverer kandidater på de ulike stedene, kan vi anta at det er flere søkere til stillinger i Oslo som også er utdannet i Oslo, og tilsvarende i Bodøregionen. Det vi imidlertid vet er at de lederne som har deltatt i denne studien, og som selv har BSV-utdanning, i hovedsak er utdannet henholdsvis i Oslo og Bodø. Det er ikke urimelig at ledernes egen utdanningsbakgrunn er med å forme synet på skillene mellom utdanningene.

### *Deltagernes egen utdanningsbakgrunn og profesjonstilhørighet*

Det er altså grunn til å tro at ikke bare hvilken utdanningsinstitusjon deltagerne har sin utdanning fra, men også hvilken utdanning de har er med å forme deres syn på kompetansebehov og skillene mellom utdanningene. 19 av 31 deltagerne i denne studien har BSV-utdanning, 4 barnevernspedagoger, 13 sosionomer og 2 vernepleiere. De øvrige hadde enten annen profesjonsutdanning eller fagsammensatt utdanning. Samtlige hadde diverse videreutdanninger. Vi vet at gjennom ulike debatter om BSV-utdanningene både innenfor FO, innenfor utdanningsinstitusjonene og i almen offentlighet, at det har det vært ulike syn på skillene mellom utdanningene avhengig av egen profesjonstilhørighet. Det er derfor interessant å undersøke om dette er et forhold som kan ha sammenheng deltagernes posisjoner og argumentasjon i dette datamaterialet. Selv om mønsteret ikke er entydig ser egen utdanningsbakgrunn ut til å ha stor betydning for argumentasjonen. De som

argumenterer for en *kvalifiseringsposisjon* er i hovedsak barnevernspedagoger. Det finnes en del argumentasjon blant sosionomer og vernepleiere som også underbygger en slik posisjon. *Generalistposisjonen* finner vi blant sosionomene og deltagere med annen profesjonsbakgrunn, men det finnes også argumentasjon fra barnevernspedagoger og vernepleiere som kan forstås som uttrykk for en slik posisjon. Oppfatninger om at utdanningene primært har en *sertifiserende betydning* finner vi imidlertid hos ledere i NAV med fagsammensatt utdanning. Det ser dermed ut til at ledernes egen utdanningsbakgrunn og profesjonsidentitet har stor betydning for hvordan de posisjonerer seg både når det gjelder beskrivelsene av kompetansebehov og utdanningskvalifikasjonenes betydning.

## Konklusjon

Vi har vist gjennom denne studien at det er betydelig variasjon i beskrivelsen av kompetansebehov og synet på BSV-utdanningene innenfor ulike deler av yrkesfeltet. Vi har skilt mellom en *generalistposisjon* hvor sosialfaglig profesjonsutdanning generelt er kvalifiserende, *sertifiseringsposisjon* hvor BSV-utdanningene likhet med annen utdanning er et grunnlag for videre kvalifisering innenfor de ulike yrkesfeltene, og en *kvalifiseringsposisjon* hvor utdanningene i betydelig grad er kvalifiserende for bestemte tjenester og oppgaver. De ulike posisjonene synes i noen grad å være styrt av skiller i kompetansebehov innenfor ulike tjenesteområder, på noen områder av ulike formalkrav for tilsetting i bestemte stillinger og i noen grad av utdanningsbakgrunner til kandidater som fyller søkerlistene innenfor ulike tjenesteområder og regioner. Hovedbildet er likevel at det ikke er noen tydelig sammenheng mellom hvilke kompetanse det er behov for innenfor ulike tjenester og hvilke utdanninger som etterspørres. Ledere innenfor de ulike yrkesfeltene samlet sett er langt mindre opptatt av skillene mellom BSV-utdanningen enn det vi finner innenfor de fleste utdanningsmiljøer og ikke minst det vi finner innenfor profesjonsfaglige fora slik som FO. Imidlertid ser det likevel ut til at den enkelte leders egen utdanningsbakgrunn og profesjonstilhørighet har stor gjennomslagskraft for måten de posisjonerer seg og argumenterer i disse spørsmålene. Dette reiser et spørsmål om det er en identifikasjon med tjenesteområdets kompetansebehov eller en profesjonsidentitet som er den sterkeste styrende referanserammen for lederes argumentasjon i disse spørsmålene.

## 5. BSV-lærarane sine vurderingar og argument for tre separate utdanningar

Diskusjonen om felles eller separate sosialarbeidarutdanningar i Noreg har gått i nærare femti år, og i alle fall attende til Bjørnsson-komiteen si innstilling i 1972. Forslaget gjekk ut på at vernepleiarutdanninga skulle slåast saman med barnevernspedagogutdanninga, medan sosionomutdannings skulle halde fram, men då med eit sterkare fokus på forvaltningsarbeid (NOU 1972: 23).

I dette kapittelet er vi opptatt av vurderingar og argument hos BSV-lærarane.

Problemstillinga relaterer seg til spørsmålet om separate eller meir felles sosialarbeidarutdanningar: Kva har individuelle og institusjonelle faktorar å seie for tilsette sine vurderingar av argument for separate BSV-utdanningar?

### Støtte til tre utdanningar

Dei tilsette si vurdering av argument for tre separate BSV-utdanningar blir analysert ved bruk av svara på eit spørsmål formulert på følgjande måte:

«I hvilken grad mener du tre ulike utdanninger ...

- ... sikrer spesialisert kompetanse?
- ... først og fremst reflekterer tradisjoner?
- ... sikrer nødvendig kompetansebredde i tjenestene?
- ... sikrer profesjonsidentiteten?
- ... ikke reflekterer kompetansebehovene i tjenestene?
- ... sikrer praksisnærhet?»

Til kvart av dei 6 delspørsmåla er det knytt ein 5-delt skala frå 1 – i stor grad – til 5 – i liten grad, eventuelt veit ikkje. Svara på dette spørsmålet kan tolkast som grad av støtte til ulike typar argument som ofte blir brukt for separate utdanningar. Dersom batteriet på 6

spørsmål dekkjer dei mest sentrale områda/argumenta for tre separate utdanningar, kan kanskje mangel på støtte til desse argumenta tolkast som argument mot å oppretthalde tre separate utdanningar, altså meir felles innhald eller meir fagleg samarbeid mellom utdanningane? Men det er usikkert. Det mest opplagte er at spørsmåla måler grad av støtte til tre separate utdanningar. Spørsmålet er vidare om dette batteriet – nokre av delspørsmåla, eller alle, kan brukast som avhengig variabel når vi studerer dei tilsette sine haldningar til samarbeid mellom dei ulike BSV-utdanningane. Vi startar derfor med å sjå på svara på spørsmålet, og om kva samanheng det er mellom dei 6 delspørsmåla.

Vi skal først presentere ei enkel oversikt med bivariate analysar over dei tilsette sine vurderingar av separate, dvs. tre ulike BSV-utdanningar. Tabell 5.1 gir først ei enkel oversikt over vurderingane samla i heile materialet. I denne tabellen er skalaen 1-5 snudd og gjort om til ein skala frå 0-4, der 0 står for «i liten grad» og 4 «i stor grad». Grunnen til at skalaen er snudd frå 1-5 til 0-4, er at det umiddelbart kan vere lettare å forstå at stor grad av enighet med påstanden får ein høg verdi, liten grad av enighet, låg verdi.

**Tabell 5.1. Vurdering av følgjer av å ha tre ulike utdanningar. N=406. Prosent**

Tre utdanningar...	Gj.sn.	I liten grad (0)				I stor grad (4)	Veit ikkje
		(1)	(2)	(3)			
<b>1. ... sikrar spesialisert kompetanse</b>	2.50	6	13	20	33	19	5
<b>2. ... reflekterer først og fremst tradisjonar</b>	2.12	11	16	28	21	13	8
<b>3. ... sikrar nødvendig kompetansebreidde i tenestene</b>	2.51	6	11	25	28	21	6
<b>4. ... sikrar profesjonsidentiteten</b>	2.77	3	7	19	37	22	8
<b>5. ... reflekterer ikkje kompetansebehova i tenestene</b>	1.27	15	21	27	14	7	12
<b>6. ... sikrar praksisnærleik</b>	2.26	9	10	30	24	13	10



Ser vi på svara på kvart enkelt av dei seks spørsmåla, vil eit gjennomsnitt på mellom 2 og 4 bety at dei tilsette er mest samd i påstanden, medan gjennomsnitt mellom 0 og 2 betyr mest usamd. Tabell 5.1 viser gjennomsnittstal og svarfordeling på kvart spørsmål.

Det er stor variasjon i dei tilsette sine vurderingar av dei seks påstandane, sjølv om hovudtendensen er at det er størst oppslutning om at tre utdanningar har slike følgjer som angitt i spørsmåla. I særleg grad gjeld det påstanden om at tre ulike utdanningar sikrar profesjonsidentiteten, i noko mindre grad at det også sikrar spesialisert kompetanse og nødvendig kompetansebreidde i tenestene. Unntaket er spørsmål 5, der det er noko færre som gir støtte til påstanden om at tre utdanningar ikkje reflekterer kompetansebehova i tenestene. Men her er spørsmålet snudd, så svara også her må tolkast som at flest gir støtte til å oppretthalde tre ulike utdanningar. Ser vi samla på svara er det mest støtte til argumenta for tre utdanningar. Det er t.d. nærare eller rundt halvparten av lærarane som gir støtte til at det sikrar spesialisert kompetanse, nødvendig kompetansebredde, profesjonsidentitet og til dels praksisnærleik. Samtidig stiller opp mot 20 prosent seg meir kritisk til fleire av desse påstandane. Vi kan konkludere med støtte med atterhald til argumenta for tre separate utdanningar blant dei tilsette i utdanningane. For å studere samanhengen mellom dei 6 delspørsmåla, ser vi først på korrelasjonsmatrisen (tabell 5.2).

**Tabell 5.2. Korrelasjonsmatrise**

	<b>Spes.kom- petanse</b>	<b>Tradi- sjonar</b>	<b>Komp.breidde</b>	<b>Prof.identitet</b>	<b>Komp.behov</b>
<b>Tradisjonar</b>	-,49				
<b>Komp.breidde</b>	,63	-,60			
<b>Prof.ident.</b>	,48	-,23	,42		
<b>Komp.beh.</b>	-,41	,48	-,44	-,28	
<b>Praksisnær.</b>	,45	-,47	,54	,39	-,35

Matrisen viser relativt klare samanhengar mellom delspørsmåla. Fire av dei, at tre utdanningar sikrar spesialisert kompetanse, sikrar nødvendig kompetansebreidde i tenestene, sikrar profesjonsidentitet og sikrar praksisnærhet, har positive bivariate

korrelasjonskoeffesientar på mellom 0,39-0,63, sterkast mellom spesialisert kompetanse og kompetansebreidde (0,63) og mellom kompetansebreidde og praksisnærhet (0,53). Dei som meiner at tre utdanningar sikrar kompetansebreidde, har og ein tendens til å meine at det sikrar spesialisert kompetanse og profesjonsidentitet. På den andre sida har spørsmålet om tre utdanningar først og fremst representerer tradisjonar og at dei ikkje reflekterer kompetansebehova i tenestene ein sterk innbyrdes samanheng (0,48), samtidig som begge har klare negative koeffesienter til dei fire andre delspørsmåla (mellom minus 0,23-0,60). Dei som meiner tre utdanningar sikrar spesialisert kompetanse, kompetansebreidde, profesjonsidentitet og praksisnærleik, har med andre ord ein tendens til å vere usamde i at tre utdanningar først og fremst reflekterer tradisjonar eller at dei ikkje reflekterer kompetansebehova i tenestene.

Korrelasjonsmatrisen kan tyde på at dei 6 variablane fangar litt ulike sider ved argumenta for separate utdanningar. Vi har kome til at spørsmåla 1 (sikrar spesialisert kompetanse), 3 (sikrar nødvendig kompetansebredde) og 6 (sikrer praksisnærhet) saman dannar ein samlev variabel som handlar om at tre utdanningar sikrar god kompetanse (*Kompetanse*). I denne samanhengen blir spørsmål 5 droppa fordi det neppe tilfører informasjon utover det spørsmåla 1, 3 og 6 gir. Spørsmål 4 handlar derimot om at tre utdanningar sikrar profesjonell identitet (*Identitet*), medan spørsmål 2 handlar om at tre utdanningar først og fremst handlar om ein tradisjon (*Tradisjon*). Desse tre variablane vil bli studert i det følgjande.

#### *Uavhengige variablar på individ-nivå*

Ulike kjenneteikn hos dei tilsette i BSV-utdanningane, som personlege kjenneteikn, men også fagtilknyting og stillingstype, kan tenkjast å ha noko å seie for vurderinga av den avhengige variabelen. Det kan gjelde kjønn eller alder, t.d. alder ved at den eldre generasjonen av lærarar er mest prega av den tradisjonelle tredelinga av utdanningane. Alder betyr likevel ikkje nødvendigvis lang erfaring som tilsett i desse utdanningane, så det er også relevant å undersøke om kort eller lang fartstid som lærar i BSV-utdanning kan ha noko å seie for vurderinga.

Det kan og tenkjast at erfaring frå berre ei av dei tre utdanningane versus erfaring frå fleire, har noko å seie for vurderinga. Det same gjeld spørsmål om ein sjølv har utdanning frå ei av

BSV-utdanningane, eventuelt om det spelar noko rolle om ein i så fall er sosionom, vernepleiar eller barnevernspedagog.

Den siste individ-variabelen som er ført inn i analysen er stillingsnivå. Her har spørjeskjemaet følgjande svarkategoriar: høgskule-/universitetslærer, høgskule-/universitetslektor, førstelektor, førsteamanuensis, professor, stipendiat, PhD-stipendiat, postdoktor-stipendiat, samt «anna». For å gjere denne variabelen om til det vi kan oppfatte som eit ordinal-nivå, har vi gjort følgjande omkodingar blant dei 399 vi har tilstrekkeleg informasjon om:

1. omfattar dei som har svara høgskule-/universitetslærer, men i tillegg 6 frå gruppa «anna», dvs. 1 praksiskonsulent, 1 på hospitering, 1 administrasjonskoordinator, samt 3 «anna» - til saman 27.
2. omfattar dei som har svara høgskule-/universitetslektor, samt 6 frå gruppa «anna», dvs. 2 studieleiarar, 1 instituttleiar, 1 førstelektorstipendiat, 1 rådgjevar, samt 1 amanuensis, til saman 195.
3. omfattar dei 57 som har svara førstelektor.
4. omfattar dei 20 som har svara PhD-stipendiat (19) og postdoktor-stipendiat (1).
5. omfattar dei 73 som har svara førsteamanuensis.
6. omfattar dei 19 som har svara professor, samt 8 frå gruppa anna som alle har svara dosent, til saman 27.

Stillingsnivå omfattar dermed til saman 399 personar, dvs. at 7 ikkje har svara på dette spørsmålet.

#### *Uavhengig variabel på institusjonsnivå*

Vi ønskjer også å undersøke om dei tilsette si institusjonelle tilknytning har noko å seie for deira vurdering av separate eller meir felles utdanningar. På den eine sida kan det tenkjast at erfaring med å arbeide i ei «separat» utdanning, med lite felleselement, felles undervisning eller fagleg omgang med studentar og tilsette i andre sosialarbeidarutdanningar, styrker deira argument for nettopp ein slik modell, medan tilsette som har erfaring med mykje felles, har fått gode argument for ein slik modell. Men også det motsette kan tenkjast; t.d. at erfaring frå ei separat utdanning har styrka argumenta for meir felles, eller at erfaring med mykje felles innhald og undervisning, har gitt argument for meir separate utdanningar.

Ei metodisk utfordring er her korleis vi kan gruppere utdanningsinstitusjonane på ein måte som skil mellom dei som har mest separate utdanningar frå dei som har mest felles. Den inndelinga vi har falle ned på, byggjer delvis på omtale og analyse av fagplanar og pensum ved BSV-utdanningane (Hougaard, 2014, tabell s. 23-25), delvis på skjønn og kjennskap til dei ulike utdanningane. På dette grunnlaget gjer vi følgjande inndeling<sup>5</sup>:

1. Institusjoner med separate utdanningar: HIOA og HIST
2. Mellomkategori: HIB, HSF, HIT, HIØ, UIS, UIA, HIF/UIT, HIH, HIM, HINT og DiaH
3. Institusjoner med mykje felles: UIN, HVO, HIL

Inndelinga er diskutabel. Den avspeglar i noko grad ein tradisjon med separate utdanningar ved dei tradisjonelle «sosialhøgskulane», som ein hadde ved t.d. høgskulane i Sør-Trøndelag og Oslo/Akershus, men eit meir felles arbeidsmiljø ved dei utdanningane som blei etablerte tidleg ved dei nye distriktshøgskulane, som Bodø, Lillehammer og Volda. Høgskolen i Lillehammer har dei siste åra splitta sine BVU-utdanningar noko meir opp igjen, men har lenge hatt eit meir felles fagmiljø enn t.d. Oslo og Trondheim.

## Argumenta for separate utdanningar – bivariat analyse

Vi skal då også sjå korleis gjennomsnittsverdiane på dei tre dimensjonane i dei 6 spørsmåla som over vart kalla variablane Kompetanse, Identitet og Tradisjon, varierer etter kva grunnutdanning ein har, etter kva program ein underviser mest ved og etter stillingstype. Tabell 5.3 gir ei oversikt over vurdering etter grunnutdanning, der 0 altså betyr «i liten grad», 4 «i stor grad».

---

<sup>5</sup> 1: Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Universitetet i Agder og Diakonhjemmets høgskole. 2: Høgskolen i Bergen, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Østfold, Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Finnmark/Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Harstad, Høgskolen i Molde og Høgskolen i Nord-Trøndelag. 3: Universitetet i Nordland, Høgskulen i Volda og Høgskolen i Lillehammer.

**Tabell 5.3. Vurdering av følgjer av å ha tre ulike utdanningar etter grunnutdanning.**

<b>Grunnutdanning</b>					
<b>3 utdanningar...</b>	<b>Sosionom</b>	<b>Bv ped</b>	<b>V pleiar</b>	<b>Anna</b>	<b>N</b>
<b>Sikrar Kompetanse***</b>	2.12	2.54	2.94	2.33	331
<b>Sikrar Identitet**</b>	2.50	3.00	2.92	2.80	354
<b>Repr. først og fremst</b>	2.33	2.04	1.57	2.33	355
<b>Tradisjon***</b>					

Signifikans: \*\*\*=0.001-nivå, \*\*=0,01-nivå mellom ytterpunkta på kvar variabel

Svara viser at argumentet om at tre utdanningar sikrar kompetanse står klart sterkare blant dei som har utdanning som barnevernspedagog eller vernepleiar enn blant sosionomar og dels dei med annan utdanningsbakgrunn. Sosionomane støttar også i noko mindre grad enn dei andre opp om identitetsargumentet, og dei har og meir sans for argumentet om at tre utdanningar først og fremst er uttrykk for ein tradisjon. Vernepleiarane gir minst støtte til dette argumentet.

BSV-undersøkinga spør dei tilsette om kva program dei underviser mest på. Her har 136 svart at dei underviser mest på sosionomutdanninga, 94 på barnevernsutdanninga, 146 på vernepleieutdanninga, medan 30 seier at dei underviser om lag like mykje på fleire. Tabell 5.4 viser vurderinga av argumenta etter utdanningsprogram. No vil det vere slik at sosionomar særleg underviser på sosionomutdanninga, vernepleiarane på vernepleieutdanninga osv., slik at ein kan forvente om lag same mønster som i tabell 5.3. Men framstillinga kan likevel seie noko om kva fagmiljøet knytt til utdanningsprogram kan bety for vurderinga av argumenta.

**Tabell 5.4. Vurdering av følgjer av å ha tre ulike utdanningar etter utdanningsprogram**

Utdanningsprogram	Sosionom	Bv ped	V pleie	Like mykje	N
<b>3 utdanningar...</b>					
<b>Sikrar Kompetanse***</b>	2.04	2.67	2.77	1.83	335
<b>Sikrar Identitet*</b>	2.55	2.95	2.84	2.83	359
<b>Repr. først og fremst Tradisjon***</b>	2.51	2.01	1.75	2.46	360

Signifikans: \*\*\*=0.001-nivå, \*=0,05-nivå mellom ytterpunkta på kvar variabel

Tabell 5.4 viser stort sett det same mønsteret som tabell 3. Dei som arbeider mest på sosionomutdanninga gir noko mindre støtte til argumentet om kompetanse og identitet enn dei som arbeider mest ved barnevern- eller vernepleieutdanning, og dei gir mest støtte til argumentet om tradisjon. Dei tilsette som underviser om lag like mykje ved fleire av utdanningane, ligg nærast dei som underviser mest på sosionomutdanninga i sine vurderingar.

Til slutt i dette avsnittet skal vi sjå korleis støtte til argumenta varierer etter stillingsnivå (tabell 5.5).

**Tabell 5.5. Vurdering av følgjer av å ha tre ulike utdanningar etter stillingsnivå<sup>6</sup>. Prosent**

Stillingsnivå	1	2	3	4	5	6
<b>Tre utdanningar...</b>	<b>Lærer</b>	<b>Lektor</b>	<b>1.lektor</b>	<b>Stip.</b>	<b>1.am</b>	<b>Prof.</b>
<b>Sikrar Kompetanse***</b>	2.79	2.63	2.31	2.17	2.14	1.90
<b>Sikrar Identitet***</b>	3.19	2.83	3.02	2.44	2.33	2.76
<b>Repr. først og fremst Tradisjon***</b>	1.71	1.87	2.44	2.67	2.38	2.59

Signifikans: \*\*\*=0.001-nivå mellom ytterpunkta på kvar variabel

Vi ser av tabellen at det på alle stillingsnivå er ein tendens til å meine at tre utdanningar sikrar profesjonsidentitet, sjølv om dette er tydelegare uttrykt blant lærarar og lektorar enn blant stipendiatar, førsteamanuensar og til dels professorar. Også på dei andre delspørsmåla er det ein signifikant skilnad etter stillingsnivå. Professorar, førsteamanuensar og

<sup>6</sup> 1: Høgskule-/universitetelærer, 2: Høgskule-/universitetslektor, 3: Førstelektor, 4: Stipendiat, 5: 1.amanuensis, 6: Professor/dosent

stipendiatar er langt meir usikre enn dei på lågare stillingsnivå om separate utdanningar sikrar spesialisert kompetanse, nødvendig kompetansebreidde og praksisnærleik. Dei meiner også i størst grad at separate utdanningar først og fremst reflekterer tradisjonar. Vi kan legge til at på det spørsmålet som er utelatt (nr. 5) om at tre ulike utdanningar sikrar kompetansebehova i tenestene, er det påfallande at dei tre lågaste stillingsnivåa tenderer til å meine at dei gjer det, medan dei tre øvste stillingsnivåa tenderer til å meine det motsette.

## Samla mål på støtte til tre ulike utdanningar

Alle dei 6 delspørsmåla om tre utdanningar er brukt til å konstruere ein samlev variabel. I denne konstruksjonen er skalaen på delspørsmål 2 og 5 snudd, slik at høge verdier på alle delspørsmål representerer støtte til argumenta for separate utdanningar, låge verdier lite eller manglande på støtte. Spørsmålet er då om det er så pass god konsistens i svara frå dei tilsette på desse spørsmåla, at alle eller nokre av dei, kan nyttast som ein samla og konsistent avhengig variabel i ei vidare analyse. For å teste ut samanhengane, har vi gjennomført ei faktoranalyse (Prinsipal komponentanalyse i SPSS, varimax, rotasjon). Analysen tyder på at det er grunn til å oppfatte batteriet som ein samla variabel. Berre ein faktor får eigenverdi  $> 1$ , og den omfattar alle seks delspørsmåla. Samanhengen kan illustrerast ved at Cronbach's alfa rekna ut for dei 6 delspørsmåla er på 0,825 (snudd skala for sp.mål 2 og 5). Vår konklusjon er derfor at det er god grunn til å operere med ein samlev variabel for heile batteriet som avhengig variabel i analysen.

Samlev variabelen – den avhengige variabelen – er presentert i histogrammet under (fig. 5.1). Verdiane ligg mellom 0 og 4, med 2 som midtpunkt. Spreiinga i svara er relativt stor (standardavvik på 0,84). Vi ser at samleskårane er litt høgre-skeive, dvs. at knapt 60 % av svara ligg over 2, dvs. hallar til støtte for tre ulike utdanningar. Vidare betyr det at om lag ein tredjedel av sumskårane ligg under 2, dvs gir samla lite støtte til argumenta for tre separate utdanningar. Det kritiske ved å lage ein slik samlev variabel, er at N blir svekka. Samlev variabelen slik den er konstruert her, føreset at alle har svara på alle seks spørsmål. Alle som har svara blankt på eitt eller fleire av dei seks, fell ut. Difor omfattar samlev variabelen berre 288 svar, medan opp til 366 har svara på enkelt-spørsmål.

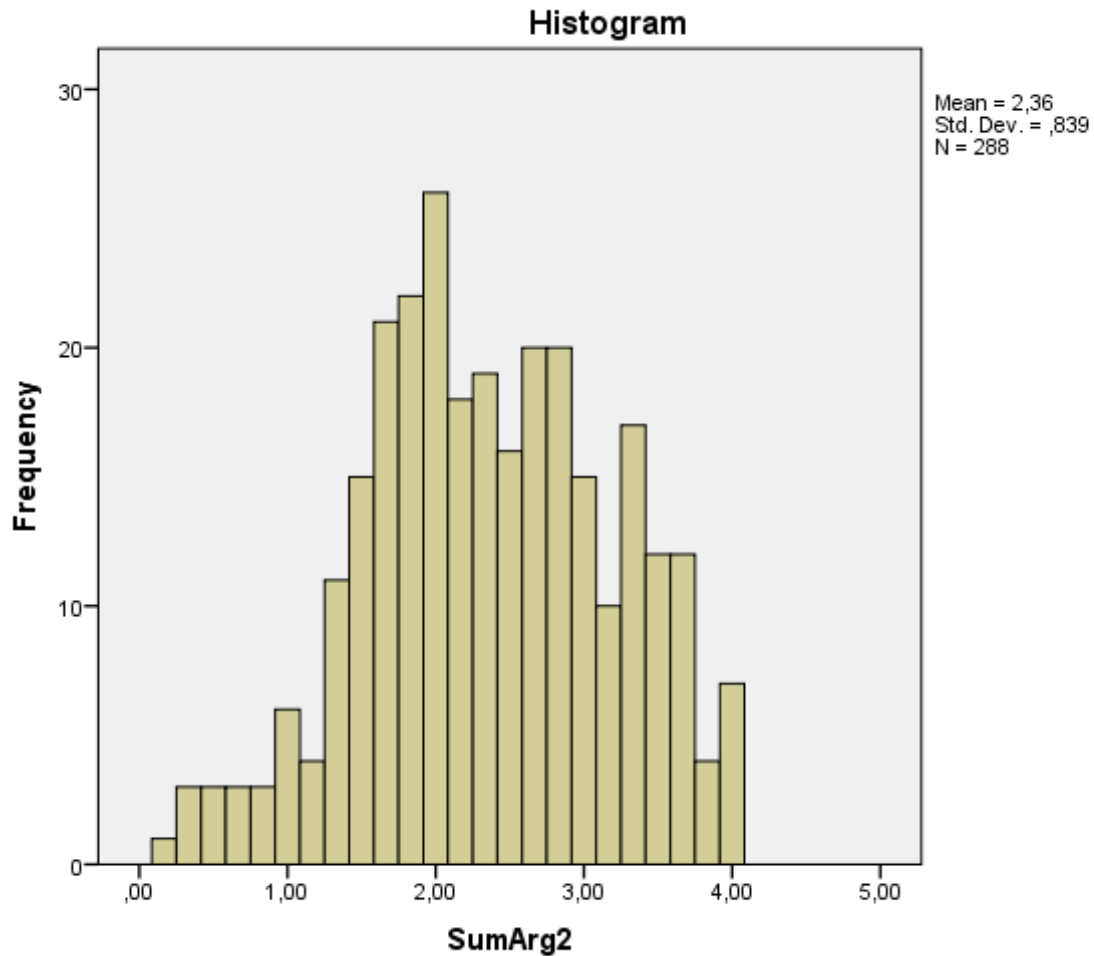


Fig.5.1 Argument for tre tre utdanningar. Samlevvariabel. Skala 0-4.

Samlevvariabelen kan i prinsippet ligge mellom 0 og 4 blant dei 288 som har svara på alle delspørsmåla. Faktisk variasjon ligg mellom 0,17 og 4, med gjennomsnitt 2,36 og standardavvik 0,84. Histogrammet viser at eit fleirtal av dei tilsette gir meir eller mindre støtte til argumenta for tre utdanningar, dvs. at den samla skåren ligg over 2. 59 prosent ligg på denne sida av midt-verdien. Samtidig er det 32 prosent som ligg under, dvs. at dei i mindre eller liten grad gir støtte til argumenta for tre utdanningar.

Figur 5.2 viser så samanhengen mellom stillingstype og samlevvariabelen samansett av dei seks delspørsmåla.



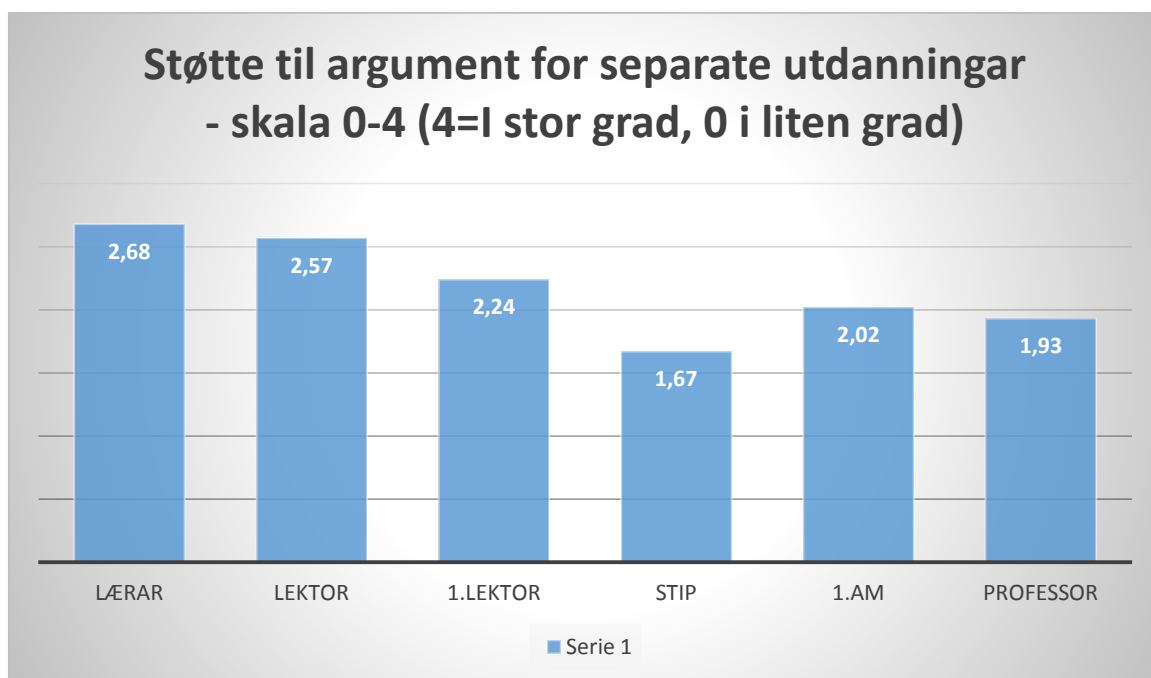


Fig. 5.2. Støtte til 3 utdanningar etter stillingsnivå. Skala 0-4.

Den nest bivariante framstillinga omfattar institusjonstype (tabell 5.6): Svara viser at det på dei tre variablane Kompetanse, Identitet og Tradisjon er meir positiv vurdering av tre ulike utdanningar ved institusjonar med separate utdanningar samanlikna med institusjonar med meir felles innhald og fagmiljø. Men variasjonane er ikkje signifikante bortsett frå på variabelen Kompetanse. Tilsette ved institusjonar med separate utdanningar meiner i større grad at dette sikrar nødvendig kompetanse i tenestene og at det sikrar praksisnærleik.

**Tabell 5.6. Vurdering av følgjer av å ha tre ulike utdanningar etter institusjonstype<sup>7</sup>**

Tre utdanningar...	Separat (1)	Mellomkat (2)	Felles (3)	N
<b>Sikrar Kompetanse***</b>	2.75	2.39	2.13	335
<b>Sikrar Identitet</b>	2.96	2.68	2.79	359
<b>Repr. først og fremst Tradisjon</b>	2.07	2.09	2.33	360

Signifikans: \*\*\*=0.001-nivå mellom ytterpunkta i variabelen

<sup>7</sup> Separat: HIOA og HIST. Felles: UIN, HVO og HIL. Mellomkategori: dei andre institusjonane.

Tabellen viser at dei tilsette ved fagmiljøa med separate utdanningar gir klarare støtte til kompetanseargumentet enn dei tilsette ved fagmiljøa med meir felleselement. På dei to andre områda er det også ein viss variasjon i svara, men utan at den er signifikant.

Også her skal vi sjå korleis samlevvariabelen varierer etter institusjonstype (fig. 5.3).

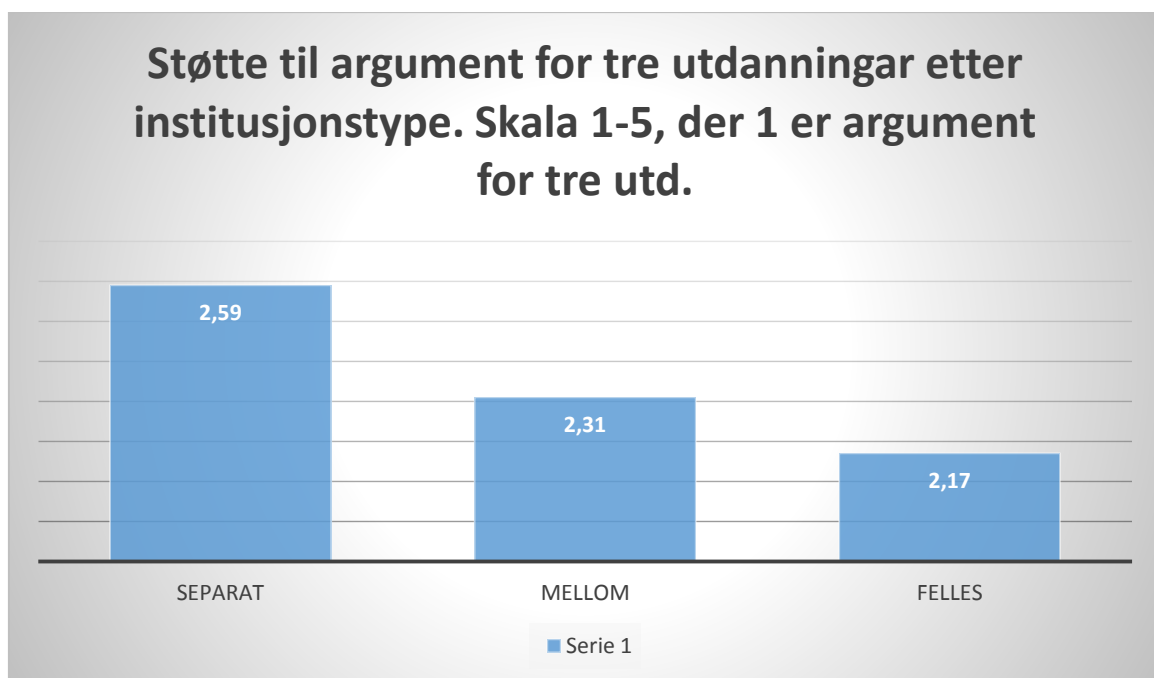


Fig. 5.3. Støtte til tre utdanningar etter institusjonstype. Skala: 0-4.

Ved alle tre institusjonstypar er samlevvariabelen på den «positive sida» (over 2), dvs. at argumenta for tre utdanningar står sterkast. Men vi ser at argumenta for er sterkast ved dei separate utdanningane, svakast ved dei felles. Her kan ein merke seg at skalaen langs y-aksen er blåst opp, slik at figuren kan gi inntrykk av større variasjon enn det som er tilfelle.

## Regresjonsanalyse

I regresjonsanalysen brukar vi samlevvariabelen som ein lineær variabel, trass i at det er ein samlevvariabel på ordinal-nivå, og ikkje fullt ut held intervall-nivå.

Det neste steget i denne analysen er å bruke lineær regresjon for å studere mulige samanhengar mellom dei individ-variablane og den institusjonsvariabelen som er gjort greie for over på den avhengige samlevariabelen om tre ulike utdanningar. Formålet med regresjon er å prøve å måle effekten av kvar av dei uavhengige variablane på den avhengige variabelen, når ein kontrollerer for dei uavhengige variablane innbyrdes. Ein slik analysemåte har også sine svakheiter, t.d. ved at den samanhengen som tilsynelatande blir målt, kan vere meir eller mindre påverka av andre mulige variablar som ikkje er trekte inn i analysen. Det kan t.d. bety at om en hadde lagt inn desse andre mulige variablane i regresjonen, ville også effekten av dei målte variablane kunne bli endra. Ei anna svakheit er at analysen berre undersøker samanhengar blant dei personane som har svara på alle spørsmål som blir testa ut i modellen. Det fører til eit relativt omfattande fråfall fordi det hos nokon personar manglar svar på eitt eller fleire av dei undersøkte spørsmåla. Trass i desse svakheitene meiner vi at analysen kan avdekke viktige tendensar i materialet.

Vi har gjennomført regresjonsanalysen i to steg; eit første steg som prøvar å avdekke individuelle variablar sin samanheng med den avhengige, eit andre steg som også inkluderer institusjonsvariabelen. I modellen inngår kjønn, alder, kor mange år ein samla har undervist ved BSV-utdanningane og stillingstype. I tillegg er det lagt inn ein dikotom variabel om kva utdanningsprogram ein underviser ved: dei som mest underviser ved barnevern- eller vernepleieutdanning versus dei som underviser mest ved sosionomutdanning eller om lag like mykje på fleire program, jf. tabell 5.4. Analysen er presentert i tabell 5.7.

**Tabell 5.7. Lineær regresjon – vurdering av argument for tre ulike utdanningar**

Modell	Modell 1. B-verdiar	Modell 2. B-verdiar
Konstant	3,39***	3,49***
Kjønn	,32**	,32**
Alder	,00	,00
Antal år undervisning	,01	,01
Utdanningsprogram	,58***	,58***
Stillingstype	,12***	,12***
Institusjonstype		,12
R kv	,211	,214
N	274	274

Signifikans: \*\*\*=0,001-nivå, \*\*=0,01-nivå, \*=0,05-nivå, elles, ikke sign.

Modell I tyder på at individvariablane har innverknad på vurdering av argumenta for tre ulike utdanningar. Dei uavhengige variablane «forklarer» i denne modellen om lag 21 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen. Kjønn har signifikant samanheng. Det å vere kvinneleg tilsett aukar sannsynlegheita for å støtte argumenta for tre ulike utdanningar jamført med menn. Også variabelen utdanningsprogram har klar innverknad ved at dei som mest underviser i barnevern- eller vernepleieutdanning i klart større grad enn dei andre støttar argumenta for tre utdanningar. Det tyder på at dei som har sosionomutdanning som grunnutdanning og dei som i hovudsak underviser i sosionomutdanninga gir svakare støtte til argumenta for tre utdanningar enn dei andre. Stillingstype har også klart signifikant samanheng ved at lærarar og lektorar gir meir støtte til argumenta for tre ulike utdanningar enn førsteamanuensar, professorar/dosentar og stipendiatar. Dei tilsette sin alder og kor lenge dei har undervist i BSV-utdanningane slår ikkje ut i modellen.

I modell II, der også institusjonsvariabelen er lagt inn, blir forklaringskrafta knapt styrka (frå 21,1 til 21,4 prosent). Institusjonstype slår ikkje signifikant ut i analysen. Det kan truleg tolkast slik at den svakare støtte til tre utdanningar som vi fann i fagmiljøa med mest felles innhald i ei bivariat analyse (jf. tabell 5 og figur 3) nærast blir borte når vi i regresjonen

kontrollerer for dei andre uavhengige variablane, t.d. kjønn, utdanningsprogram og stillingstype.

Det som dermed står att som dei viktigaste forklaringane på støtte til argumenta om tre utdanningar i denne analysen, er då kjønn, kva grunnutdanning ein har og kva utdanningsprogram ein er mest knytt til, samt kva stillingsnivå ein har.

## Diskusjon

Den analysen som er gjennomført av tilsette sine svar på BSV-undersøkinga viser at det er mest støtte for tre ulike sosialarbeidarutdanningar, sjølv om den ikkje kan karakteriserast som spesielt sterk. Som figur 5.1 (histogrammet) over samlevariabelen viser, er det stor spreining i støtta til argumenta. Men det er klart fleire tilsette som støttar argumenta for tre utdanningar enn som ikkje støttar dei. Og det er mest støtte til argumentet om at tre utdanningar sikrar profesjonsidentitet, og at det sikrar spesialisert kompetanse og kompetansebreidde i tenestene. Men samtidig er det om lag 15-25 prosent av dei tilsette som gir lite støtte til dei fleste av dei argumenta som er formulert for tre utdanningar. Samla viser det ei klar, men ikkje eintydig støtte.

Vi må dernest konstatere at dei bakgrunnsvariablane som er analyserte berre kan forklare ein liten del av oppfatningar om felles eller separate sosialarbeidarutdanningar blant dei tilsette. Det betyr at det er ei rekkje andre forhold ved den einskilde tilsette sine interesser, bakgrunn, kompetanse, erfaring og truleg ulike rammefaktorar rundt stilling og arbeidsplass, som forklarar tilsette si tilslutning om desse ulike argumenta.

Samtidig har vi gjennom denne analysen funne nokre variablar som ser ut til å ha innverknad på vurderinga. Det gjeld særleg individ-variablar, som kva utdanning ein har, kjønn og stillingsnivå, men også kva utdanningsprogram ein er særleg knytt til. Tilsette i dei lågare stillingsnivåa (lærar og lektor), kvinner, dei som sjølv har grunnutdanning som vernepleiar eller barnevernspedagog og/eller som mest underviser i barneverns- eller vernepleieutdanninga, støttar klart mest opp under argumenta for separate utdanningar. Dei med bakgrunn som sosionom eller mest knytt til sosionomutdanninga, dei med annan

utdanningsbakgrunn og dei som har stillingar som stipendiat, førsteamanuensis eller professor, gir mindre støtte til argumenta for tre utdanningar.

Om ein arbeider ved ein høgskule/universitet som har relativt mykje felles faginnhald mellom ulike BSV-utdanningar har innverknad på svara i den bivariate analysen, men denne effekten er ikkje signifikant i regresjonsanalysen. Det tyder på at det er dei nemnde individvariablane som har mest forklaringskraft.

Det samla biletet som kjem fram er at det er støtte til å oppretthalde tre BSV-utdanningar, i samsvar med Meld. St. nr. 13. Det treng likevel ikkje bety at det er motstand mot meir felles fagleg innhald eller meir fagleg samarbeid mellom utdanningane. Generelt kan det vere openheit blant mange tilsette for å diskutere meir felles innhald og fagleg samarbeid.

## 6. BSV-utdanningane: Samspel i praksis?

Formålet med dette kapitlet er å studere eventuelt fagleg samspel og samarbeid mellom BSV-utdanningane ved fire utdanningsinstitusjonar med noko ulike utdanningsmodellar, jf. innleiinga i rapporten. 1) I kva grad er det samarbeid om undervisning eller forskning mellom utdanningane og mellom dei fagleg tilsette på tvers av program og kva form har dette samarbeidet? 2) Kva argument blir nytta for eksisterande praksis, og er det ulike vurderingar på tvers av utdanningane? 3) Er det gjort erfaringar ved dei ulike utdanningsmodellane eller skjer det endringar i utdanningsinstitusjon eller yrkesfelt som indikerer endringar i omfang eller form for samarbeid mellom BSV-utdanningane?

I den vidare empiriske framstillinga skal vi først sjå på omfang og form av samarbeid i dei fire kasusa vi har studert, deretter på argumentasjonen for eksisterande modell, og til slutt om erfaringar og eventuelle endringsprosessar i desse fagmiljøa. Dei to første kasusa er henta frå «tradisjonelle» fagmiljø, dei to siste frå dei «nyare» starta opp i det som då var distriktshøgskular.

### Samarbeid – omfang og argumentasjon

#### *Kasus 1 - HIST*

Sosialskolen i Trondheim vart etablert i 1962 med sosionomutdanninga som studietilbod. I 1989 starta barnevernsutdanninga. Sosialskolen fekk høgskulestatus i 1968. HIST blei etablert i 1994, der barnevern-, sosionom- og vernepleiarutdanning blei ein del av Avdeling for helse- og sosialfag. Dette er eit av dei to største fagmiljøa for BSV-utdanning med 870 heiltidsstudentar og 57 fast tilsette (jf. tabell, vedlegg).

Informantane viser til ulike former for samarbeid mellom utdanningane. Lærarar frå dei ulike utdanningane samarbeider. Det er fleire prosjekt på tvers, til dømes mellom juristane. Det blir vist til eit prosjekt, «Studenter i team» mellom sosionom- og barnevernsutdanninga,

samt «Tverr-Sam» som eit stort prosjekt mellom fem utdanningar innan helsefeltet. Samarbeidet er avgrensa til tema innan eit bestemt emne – og omfattar ikkje felles emne mellom utdanningane. Det blir lagt stor vekt på ei forhistorie som oppdelte fagmiljø for å forklare dette, i tillegg til praktiske spørsmål (som til dømes romsituasjon som gjer det vanskeleg å lage større grupper). Det er mest samarbeid mellom barnevern- og sosionomutdanning, mindre der også vernepleieutdanninga blir trekt med. Ein har og hatt prosjektsamarbeid mot heilt andre profesjonar enn BSV-utdanningane. Dette gjeld alle tre utdanningane.

Det blir lagt stor vekt på forhistoria som oppdelte fagmiljø for å forklare det relativt avgrensa samarbeidet. Det kjem og fram ulike vurderingar, både faglege og meir praktiske, av verdien av å samarbeide på tvers av utdanningane. Eit hovudargument er behovet for eit spesifikt fagleg fokus tidleg i studiet, og der dette fokuset legg grunnlaget for å utvikle ein profesjonsspesifikk identitet. Det blir her lagt vekt på eit ønskje om å reindyrke identiteten som barnevernspedagog eller vernepleiar. Denne argumentasjonen står sterkt blant representantane for nettopp barnevern- og vernepleiestudiet. Det har medført motstand frå desse to utdanningane mot å utvikle felles emne tidleg i studiet. Berre dersom dette faglege omsynet blir godt ivaretatt, kan felles emne på tvers av utdanningane vere aktuelt. Historia frå Høgskolen i Lillehammer blir brukt som argument mot å lage slik form for samarbeid. Den blir framstilt som at det der var ei for stor overvekt av samfunnsfag, og at studentane møtte disiplin faga som første del av studiet. Det blir framstilt som uheldig.

Men argumentasjonen varierer mykje etter studium. Frå representantar for sosionomutdanninga blir det argumentert for at ein med fordel kunne utvikle meir samarbeid og også felles undervisning. Argumenta mot slike former for samarbeid blir kalla eit samansurium, medan ein kunne hatt meir fokus på kva som er likt mellom utdanningane. Det treng ikkje gå ut over identitetsarbeidet, blir det hevda. Det blir vidare argumentert med at identitetsutviklinga først og fremst skjer i praksis, og at dei faglege utfordringane der er mykje like for alle studentane, knytt til kommunikasjons- og relasjonsarbeid. Derfor er det uheldig at det blir skapt kunstige skilje mellom profesjonsutdanningane, og at ein derfor ikkje bør halde fram med oppdelinga. Ei felles utdanning kunne ha sikra nødvendige felles trekk, men likevel ivareta behov for spesialisering, blir det hevda. Det blir frå enkelte



representantar også hevda at den interne krangelen mellom utdanningane svekker profesjonen, og at ein ville stå sterkare samla.

Frå representantar frå barnevernsutdanninga blir denne argumentasjonen forklart med at sosionomutdanninga ser fellesskap og likskap, medan barnevernsutdanninga ser ein stor skilnad, og eit behov for å ta vare på sitt område. Sosionomane ser eit felles fagleg grunnlag i sosialt arbeid der barnevernspedagogane ser sosialpedagogikk. Barnevernsutdanninga blir hevda å rette seg mot ei bestemt målgruppe, men også å ha sitt spesifikke faglege grunnlag der mellom anna aktivitetsfaga er viktige. Det blir vidare argumentert med at tre år eigentleg er for kort tid for barnevernsutdanninga. Utdanningane bør både bli lenger og meir spesifikke, og dermed meir komplementære. Det er samarbeid om mindre prosjekt som er den viktige diskusjonen, og ikkje den store om felles utdanning eller fellesundervisning, blir det hevda. Sjølv om det fins felles arbeidsområde mellom sosionom og barnevern, fins det også andre område med tydelegare skilnader. Og sjølv om kommunikasjon og relasjonsarbeid er viktig for alle utdanningane, må dette gjennom utdanning og praksis koplant meir spesifikt til t.d. barnevernsarbeidet. Tverrfaglegheit inneber nettopp at du har eit eige fagleg og kompetansemessig bidrag, og det krev noko anna enn å starte med felles element i utdanningane.

Vernepleieutdanninga har skilt seg ut med si vekt på helsefaget. Her går ein inn på det spesifikke i profesjonsforståing og identitet frå første dag og argumenterer for ei tett kopling mellom fag og praksis, for å få fram «begge føtene», dvs. både helse- og sosial-dimensjonen. Sjølv om kandidatar frå dei ulike utdanningane møtes i arbeidsfeltet, er dette komplisert. Det blir som eksempel vist til Nederland, som i sterkare grad dyrkar fram den forskjellige kompetansen som eit viktig utgangspunkt for å finne gode svar i profesjonsutøvinga. Samhandling må derfor ikkje bli likskap. Skilnaden i dei utfordringane ein møter bør i staden implisere meir ulike utdanningar, blir det hevda. Om vernepleie er ei spesialist- eller generalistutdanning er vanskeleg å svare på, men ja, den er stor og gjer seg gjeldande på mange felt. Det spesielle er «funksjonsnedsetting» og ein metodisk arbeidsmodell. Det er «dei to føtene» som er avgjerande. Utdanninga i varetek ein kompleks arbeidsmetode; både kartlegging, forståing og utøving.

Praktiske spørsmål, som organisering og romsituasjon, blir også trekt fram som argument for eit relativt begrensa samarbeid mellom utdanningane. Det inneber fysisk avstand mellom

fagmiljøa og rom som hindrar fleksible gruppestorleikar. Samarbeid og utnytting av fagpersonalet på tvers av utdanningane blir nokre gonger også hemma av administrative rutinar som budsjettssystem, blir det sagt.

### *Kasus 2 - HIOA*

I Oslo vart fleire «tradisjonelle» sosialhøgskole-utdanningar samla ved HIOA etter Høgskulereforma i 1994. Vernepleieutdanninga hadde bakgrunn frå utdanninga ved Emma Hjort og ved Høgskolen i Akershus. I dag er desse samla ved HIOA som det største fagmiljøet for BSV-utdanning med 945 heiltidsstudentar og 94 fast tilsette (jf. tabell i vedlegg).

Informantane viser til at barnevernsutdanninga ved denne høgskulen lenge vart oppfatta som ei «veslesøster» – og at det hindra samarbeid. Det skjedde ei stor endring etter kvalitetsreforma. Det skapte ikkje fellesundervisning, men det har etter kvart utvikla seg mykje felles prosjekt, forskings- og praksissamarbeid, både mellom sosionomutdanninga og barnevernsutdanninga, men også mot andre, t.d. mot barnehagefeltet. Det er også samarbeid om internasjonale prosjekt, som internasjonalt semester, og om lærarsamarbeid om vitenskapsteori, dvs. lærarar som underviser i dette emnet på fleire utdanningar, men då ikkje som fellesundervisning. Også juristane samarbeider på tvers av utdanningar og det er felles EV- og mastertilbod for fleire av utdanningane. Det blir også vist til eit felles praksisretta prosjekt mellom sosionomutdanninga og vernepleieutdanninga i fjor.

Vernepleie er ikkje minst engasjert i arbeid med TPS i høve andre helseprofesjonar, m.a. gjennom arbeid for å styrke veiledningskompetanse og samarbeid med kommunar. Samarbeid også med pedagogisk personale i kommunane er like naturleg for vernepleieutdanninga som mot sosialutdanning.

Det blir argumentert for fordelene med å ha tre profesjonar i Norge på desse felta – også for den identifiseringa som spesifikke nemningar bidrar til. Frå barnevernsutdanninga blir det argumentert med at barn/ungdom og relasjonsbygging står sentralt, og sosialpedagogikk gir eit fagleg grunnlag for det. Frå sosionomutdanninga blir det vist til andre kunnskapsfelt som konstituerer sosionomutdanninga: brei kunnskap, å kunne møte folk gjennom livsløpet, ha kunnskap om hjelpeapparatet, dvs. brei juridisk, stats- og kommunalfagleg kompetanse og brei metodisk tilnærming. Dette er ikkje vesensforskjellig frå barnevernsutdanninga, men

barnevern har meir spesialkompetanse om barn, meir aktivitetsorientering, og er meir innretta på skule- og barnehage. Sosionomane kan meir om sosialt gruppearbeid. Det blir argumentert for å ha to utdanningar med vekt på det sosiale, sjølv om grensene ikkje er veldig klare. Når det gjeld skiljet sosialt arbeid og sosialpedagogikk blir det sagt at grensene ikkje er så klare og at dei grip inn i kvarandre, slik at det blir litt kunstig å måtte seie kva som er felles og kva som er ulikt i desse perspektiva.

Når det gjeld vernepleieutdanninga blir det vist til Meld. St. 13 som har gjort ein meir bevisst på å kunne vere tydeleg på at det er to sosialfagutdanningar pluss vernepleieutdanning, den siste definert som ei helse- og sosialfagutdanning. Det er ikkje ei etatsopplæring. Den dekkjer eit breitt område og er praksisnær med fire praksisperiodar. Den er breitt orientert mot funksjonsnedsetting, og særleg mot psykisk/kognitiv funksjonsnedsetting. Med denne utdanninga er ein generalist, men har likevel nokre kjernekompetanse-område som anvendt atferdsanalyse, men som også er blanda med andre relevante teoriar om brukaren i sentrum, ein vernepleiefagleg arbeidsmodell prega av solid kartlegging, analyseverktøy og dokumentasjon. Ein er samtidig positiv til meldinga sitt fokus på tverrprofesjonalitet i praksis. Utdanninga er godt forankra i juridisk og etisk kompetanse, der sosionom og barnevern er meir retta mot forvaltning, blir det hevda. Samtidig meiner ein i sosionom- og barnevernsutdanninga at forvaltningsarbeid må byggje på juridisk og etisk kompetanse, og at dette er store fagområde ved begge desse utdanningane.

Når det gjeld argument for å samarbeide, spør vi om det er spesielle hinder for samarbeid ved så stor høgskule? Storleiken på kulla er svært vesentleg. Det gjer til dømes at arbeid med det organisatoriske og møteverksemd kan stele tida som elles kunne vere brukt på studenten. Det kan vere fornuftig å tenkje samarbeid på andre måtar, som eksempel at lærarstudentar møter ei gruppe barnevernsstudentar. Ein må tenkje nytt, for eksempel finne fram til dei personane i praksisfeltet som det er naturleg å samarbeide med om FoU eller praksisprosjekt.

Var det ei god løysing å plassere vernepleieutdanninga ved eit anna institutt, spør vi? Det kunne ha vore annleis, ein er usikker på om det var det beste, er eit svar. Det kan eventuelt endrast. Frå sosialfaga blir det hevda at det hadde vore fint om vernepleie «kom til oss». Formelle ting, som økonomi og fakturering av utgifter, kan skape vanskar for samarbeid når utdanningane ligg på forskjellige fakultet.

### *Kasus 3 – HIB/UIN*

Sosionomutdanning vart starta i Bodø ved etableringa av DH-skulen på 70-talet, som ei av dei første BSV-utdanningane utanom sosialhøgskulane. Ein fekk seinare også barnevernsutdanning som vart etablert i nært samarbeid med sosionomutdanninga. Første året vart lagt opp som eit uspesifisert grunnfag i velferds-sosiologi fram til 2003, ei ordning som vart avvikla ved overgangen til bachelorutdanning ved Kvalitetsreforma i 2003. Det er ikkje vernepleieutdanning ved UIN. Fagmiljøet er relativt lite, med 210 heiltidsstudentar og 18 fast tilsette (jf. tabell i vedlegg).

Ved denne institusjonen skjer undervisninga av sosionomar og barnevernspedagogar for det meste samla. I den «gamle» ordninga var det 10 studiepoeng som skilde, medan det i ny ordning (innført siste år) er noko større skilje. Som før må ein søkje seg inn på enten sosionom- eller barnevernspedagogutdanning. Dei to første åra er like. Siste året er det meir separate emne, der sosionomane kan velje mellom velferd, sysselsetting og forvaltning eller rus, psykiatri og rehabilitering, medan barnevernspedagogane kan ta emne meir retta mot sosialt arbeid med barn, unge og familie. Denne delinga gir også grunnlag for valet av praksis i siste vårsemester.

Det har vore eit sterkt fellesskap blant dei tilsette og meir og meir samarbeid, men fagtilbodet ved kvar utdanning har også sine meir spesifikke fagområde som skaper eit visst skilje. Det er lang tradisjon for å vere eitt kollegium, men avstanden var litt større tidlegare enn no. Dette har klart endra seg. Det er eit skilje som har noko med kva grunnutdanning ein har med seg å gjere. Det har og samband med forskingsfelt, fagtradisjon og kva fagmiljø ein kom frå. Likevel blir ikkje aktivitetar (forskning, seminar etc.) organisert ut frå slike skilje, men stort sett oppretthalde på tvers av utdanningane.

Sosialt arbeid handlar om lag like mykje om og har lik relevans for både barnevernspedagogar og sosionomar, og felles undervisning er ikkje grunngeve med økonomi/innsparing, men med faglege argument og at ein møter tidlegare studentar i heile yrkesfeltet, utan omsyn til kva utdanningsretning ein tok. Det administrative og bygningsmessige ved universitetet er ikkje hinder for samla undervisning, tvert i mot.

Vi spør etter argument for denne ordninga. Informantane fortel at då barnevernsutdanninga kom, eksisterte det allereie eit sterkt samarbeid mellom disiplinlærarane og «sosialt arbeid lærarane» og også ei etablert sosionomutdanning med interesse for barnevernsforskning. Det var ein inkluderande kultur, og for å få den nye utdanninga til å «gå rundt» måtte alle delta. Dermed vart det lagt eit godt grunnlag for tverrfagleg samarbeid.

Ei anna viktig grunngeving for felles opplegg er arbeidsmarknaden – dei arbeider på dei same yrkesområda. Vidare er det lagt stor vekt på at ein kan gi studentane ein grunnkunnskap. Når dei etterpå blir tilsette i eit yrkesfelt, må dei tileigne seg det meir spesifikke. Sekundærlæringa blir framstilt som meir omfattande, men der grunnutdanninga blir framstilt som allmenndanning og råvare for den vidare kvalifiseringa. Ein kan like eller mislike dette. Men det felles-faglege er nesten enda viktigare enn før – det sosialarbeidaren har med seg inn i eit yrke. Sekundærutdanninga blir derfor nettopp framstilt som eit argument for den sosialfaglege allmenndanninga. Det teoretiske rammeverket er ein viktig reiskap for å analysere seg sjølv og praksisen – ein må då trekke på teorien. Det er eit godt argument, blir det hevda. Noko av det vesentlege er å kunne reflektere om kva det vil bety å vere ein fagperson. Det er dette ein kan gi studentane i utdanninga. Forståing av seg sjølv. Refleksjonsbase. Det trengs ei grunnleggjande forståing av kva sosialt arbeid handlar om. Utdanninga kan også bidra til å utvikle grunnleggjande verdiar. Du må ha ei ramme å setje ny kunnskap inn i. Dette er elementa i dei to første åra av utdanninga.

Eit sentralt argument for felles grunnlag er at ein ikkje har forståing for skiljet sosialt arbeid/sosialpedagogikk. Arbeid med barn og unge er sosialt arbeid. Dette blir framstilt som den grunnleggjande fagforståinga i miljøet. Derfor er det primære ønsket ei felles utdanning. Men departementet har sagt at det ikkje går – derfor brukar ein det tredje året til ei fordjuping. Forholdet sosialt arbeid/sosialpedagogikk har aldri skapt konflikt her – sosialt arbeid er grunnforståinga. Det var i utgangspunktet eit miljø prega av ei kopling mellom eit samfunnsvitskap-miljø og ei sosionomutdanning. Dei som kunne markere sosialpedagogikk sterkare kom først inn på eit seinare tidspunkt. Om det var markert frå starten, kunne historia kanskje ha vore litt annleis. Slik ein ser det no, klarer ein ikkje å skilje dei prinsipielt – sosialt arbeid blir oppfatta som å støtte opp under den forståinga om sosialpedagogikk.

Slik ein ser det no ville ei eventuell forlenging til 4-årig utdanning også måtte innehalde valfri fordjuping. Det at miljøet er så fysisk tett har også støtta opp under det nære samarbeidet

mellom barnevern- og sosionomutdanning. Det kunne kanskje ha vore annleis med større fysisk avstand.

#### *Kasus 4 - HIL*

BSV-utdanningane, alle tre, vart etablert her omtrent samtidig ved DH-skulen tidleg på 90-talet. Ein hadde fram til 2003 det første året organisert som eit uspesifisert grunnfag i samfunnsvitskap. Fagmiljøet ved BSV-utdanningane har vakse raskt, og er i dag det tredje største med 750 heiltidsstudentar og 39 fast tilsette.

I ny studieplan som omfattar kullet som no går tredje år, og etterfølgjande, er det ved denne institusjonen samarbeid i form av felles opplegg mellom dei tre studia sju veker i første år. Det omfattar mellom anna førelesingar, grupper/case på tvers, stat- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk og juss. I tredje året er 15 studiepoeng tverrprofesjonell læring (TPS) felles (startar no for første gong). Her arbeider gruppene på tvers. To-tre lærarar frå kvart studium samarbeider om dette. Ein har også prosjektsamarbeid og prosjekt rundt ordinær praksis også utanom desse bolkane, sjølv om samarbeid rundt praksis er noko hindra av ulike tidsperiodar for praksis.

I tillegg har ein tre felles mastertilbod, og sjølv om personalet har hovudtilknytning til eit av studia, underviser mange på fleire av studietilboda. Ein er opptatt av å utnytte den komplementære kompetansen. Det er også utstrekt forskingssamarbeid i ni forskingsgrupper, der ein har meint at relevansen av forskinga går på tvers av utdanningane. Lenger tilbake i tid var det mykje meir fellesundervisning enn no – tidlegast utgjorde første studieåret eit felles, uspesifisert grunnfag i samfunnsvitskap for alle tre studia.

På det spesifikke studienivået blir studiet drifta. Ein har også noko FoU-arbeid på dette nivået, presenterer for eksempel forskingsarbeid og diskuterer relevans for undervisninga og utdanninga. Utdanningane er noko meir oppdelte enn før, men ein prøvar å sjå heilskapen. Det skjer mellom anna ved at det ikkje er særleg vasstette skott mellom utdanningane – dei tilsette har til eksempel kontor «hulter til bulter». Dei arbeider også saman rundt praksis og vidareutdanning.

Det var spenning, sprengstoff og hard jobb i arbeidet med ny plan. Det var ulike forståingar, men det var lærerikt og ein enda opp samde om noverande modell. Eit hovudargument mot den tidlegare modellen var at omfanget av felles undervisning viste seg å ikkje skape ein felles identitet. Det blir hevda at ein faktisk betre klarer å skape den no fordi ein jobbar saman over tid, og ved at TPS er med å skape identitet på ein annan måte. Det skaper ein tidlegare gryande fagidentitet som kom for seint før. Studiet er også meir praksisnært mellom anna gjennom ferdigheitsretta prosjekt første året som gjer at ein kjem tettare på studentane. No brukar ein også meir ressursar på første året enn før. Det er også betre fagleg kontinuitet gjennom studiet – det hang dårlegare saman før, blir det sagt. Før var «1. årslærarane» nesten berre inne på det første året.

Vernepleiestudiet ser det gode med 15 studiepoeng TPS. Det gir også studentane meir ansvar for eiga læring. Utdanninga har for eksempel eit kulturprosjekt/kulturaktivitet første året. Barnevernsstudiet har aktivitetsfaget, som er flytta fram i studiet, og der det er meir orientert mot at studentane skal utvikle eigen aktivitetskompetanse (retta mot kvarandre) enn å gå på kurs. Begge utdanningane viser til god erfaring med dette.

Sju veker med fellesundervisning det første året er ikkje økonomisk grunngjeve. Fagleg handlar det om å få auge på eigen og andre sin identitet. Det er felles trekk ved identiteten, men den er likevel forskjellig mellom studia. Tanken med det ein no har av felles undervisning er å styrke eigen identitet i møtet med andre, samtidig som ein får auka forståing for andre sin kompetanse. Innhaldet omfattar også grunnelement som juridisk metode, helse- og sosialpolitikk med meir. Det som kan gjere det spennande med fellesundervisning, særleg i det tredje året, er at studentane kan bidra med eigen kompetanse, men samtidig løyse sakene i fellesskap. Men det står att å sjå kva studentane meiner. Ein meiner utdanninga no er betre fordi opplegget har gått frå disiplinorientert til praksisorientert. Studentane hadde i tidlegare modellar vanskar med å godta og forstå utgangspunktet i samfunnsfaga. Talet på studentar var også viktig ved at studentgruppene vart for støre for å oppnå ein ville. Det vart derfor nødvendig å dele gruppene.

Når ein skal framheve det spesifikke ved utdanningane er vernepleieutdanninga ikkje så opptatt av å diskutere målgrupper, men heller kva kompetanse det er behov for i møte med menneske med ulike former for funksjonsnedsetting, og med særleg fokus på menneske med kognitive vanskar. Eksempel på relevante tema som ein må ha kompetanse om for ein

vernepleiar kan vere: Korleis jobbe og kommunisere for å møte/hjelpe? Det handlar om tilrettelegging, ADL-ferdigheiter, brukarmedverknad, ofte med personar du ikkje kan kommunisere med verbalt. Korleis observere? Ein må vere detaljorienterte og ha spesialkompetanse på samhandling. Det handlar også om korleis jobbe politisk og saman med pårørande.

Barnevern er meir opptatt av målgruppe; utsette barn/unge er fokus – det er ikkje styrt av spesielle metodar. Sosialpedagogisk metode ligg likevel nærast – i teori og praksis, og det har i stor grad med aktivitetsfaget å gjere (sosialpedagogikk, læringsteori, barne- og ungdomsvern). Det er ikkje ei etatsopplæring. Ein viser til skilnaden mellom arbeid i institusjonar og i det kommunale barnevernet. Aktivitetsfaget er minst framme i kommunalt barnevern, meir i skule, institusjon, kultur, barne- og ungdomspsykiatri. Ein prøvar å gjere utdanninga like bra for kommunalt barnevern som for institusjonsarbeid, med vekt på metodisk utgreiingsarbeid, som ein truleg også bør ha meir av. Det er mykje overlapping til sosionomutdanninga, blir det hevda. Skiljet handlar mest om fokuset på barn/ungdom versus ei breiare generalistutdanning. Sosionomutdanninga har meir vekt på den politiske sida ved sosialt arbeid og er meir retta mot byråkratiet. På spørsmål om skilnaden mellom sosialpedagogikk og sosialt arbeid, blir konklusjonen at dei har veldig mykje likt innhald, og at sosialt arbeid langt på veg er ei felles plattform. Men det er vanskeleg å få godt tak på dette, blir det sagt. Pedagogikk og læring er for eksempel meir inne i barnevern- og vernepleieutdanninga.

Vernepleieutdanninga presenterer seg som både helse- og sosialfagleg utdanning. Når vi spør om det er ei generalistutdanning, svarar dei at dei ikkje likar merkelappar, men seier at utdanninga kan brukast på mange felt – meir enn dei to sosialutdanningane, og det har endra seg over tid, blir det sagt. Det spørst kva ein legg i omgrepet generalistutdanning. Vernepleieutdanninga er anvendeleg utover arbeid med kognitiv funksjonsnedsetting. Det blir argumentert for at arbeidsgjevarar bør ha større fokus på spesifikk kompetansevurdering av dei som søker seg inn i dei ulike yrka for å betre samsvaret mellom kompetansebehov og den einskilde søkjar sin spesifikke kunnskap og erfaring. Vernepleieutdanninga er opptatt av å bevare helsefaget, ikkje minst for å ivareta pasientbehov i kommunane etter Samhandlingsreforma, som ytterlegare aktualiserer helsefaget. Det er integrasjonen av dei



ulike fagområda som dannar den vernepleiefaglege kompetansen, og der den helsefaglege kompetansen er sentral for ei heilskapleg tilnærming til brukarane.

Dersom ein kunne sjå vekk frå volum på studentgruppene er det semje om at ein kunne ha større grad av felles undervisning, også på grunn av kostnaden ved «store rigg». Ganske mange fagområde blir nemnde som mulige fellesemne: Innføring i psykologi, støttefaga som har mykje felles teori, sosiologiske perspektiv, risikogrupper og marginalisering, brukarmedverknad, kommunikasjon og relasjonsarbeid. Det finst også felles tema som er praksisnære, samtidig som det blir feil å tenkje berre kva som kan vere felles. Ein må spørje seg kva muligheiter det kan gi og om det gir tett nok oppfølging for studentane.

### *Samanfatning*

Det er stor ulikskap mellom dei fire fagmiljøa i omfang av samarbeid og argumentasjon. Dei to første (1 og 2) er begge prega av eit visst samarbeid, men mest avgrensa til studentprosjekt og noko lærarsamarbeid. Begge argumenterer sterkt for at spesifikke utdanningar kan sikre ei nødvendig avgrensing i studieområde og kompetanse. Dei legg begge vekt på at det gjer det enklare å utvikle ein profesjonell identitet. I tillegg ser vi at det er sterke praktiske argument for separate utdanningar. Det gjeld vanskar med rom, økonomi og til dels at utdanningane er plasserte i ulike delar av organisasjonen. I den første (1) ser vi at det er sprikande synspunkt mellom dei tre utdanningsprogramma i synet på samordning. Representantane for vernepleie og barnevern argumenterer for spesifikke utdanningar, medan sosionomrepresentantane argumenterer for langt meir felles, til og med for ei felles grunnutdanning. I den andre er det mindre variasjon i argumentasjonen frå representantane for dei to programma.

Både omfang av felles undervisning og argumentasjon er meir ulikt mellom kasus 3 og 4 enn i 1 og 2, trass i at det i begge desse miljøa er meir samordning mellom programma enn i kasus 1 og 2. I kasus 3 er programma sterkt samordna gjennom felles innhald dei to første åra, og ei fordjuping i det siste året. Dei har og ein felles fagstab knytt til utdanningane. Det kjem fram at delinga det siste året mest har samanheng med krava utanfrå om at det skal vere separate utdanningsløp. Dei sjølve ville gjerne hatt ei felles grunnutdanning. Dei argumenterer også med at vernepleieutdanning kunne vore passa inn i ein slik

samarbeidsmodell. Argumentet er at ein har ein felles fagleg kjerne, samt at mykje av sekundærlæringa må skje i yrkesfeltet etter utdanninga. Det praktiske er ikkje noko hinder for samordninga, og studentane reagerer i all hovudsak positivt på modellen. Det er mulig at støtta til modellen kan ha ein viss samanheng med regionale vilkår – mange mindre kommunar som treng generalistar i institusjonen sitt omland?

Kasus 4 er prega av ei utvikling gjennom tre fasar: Først ein modell med eit felles første år/grunnfag i samfunnsfag mellom barnevern og sosionom. I fase to gjekk ein vekk frå dette, men heldt på mykje felles undervisning første året i studiet. No gjennomfører ein ny modell med 7 felles veker i første år og 15 stp. felles i siste år. Denne modellen gjeld alle tre BSV-utdanningane. Det ser ut til at dei tilsette har noko forankring til kvart av studieprogramma, men kanskje mest til ein felles fagstab. Utviklinga av ein smalare kompetanse og identitet knytt til kvar av dei tre utdanningane, er sentrale argument for den utviklinga som har skjedd sidan starten. Det praktiske har også hatt innverknad. Det er semje om at ein ville hatt meir felles dersom det var klart færre studentar i programma.

I tre av dei fire kasusa (1,2 og 4) blir vekta som Meld. St. nr. 13 legg på tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) brukt som argument både for å vektlegge den spesifikke identiteten til kvar av dei tre BSV-utdanningane, men også for å samarbeide for å bli meir medviten om sitt bidrag i tverrfaglege og tverrprofesjonelle oppgåver. Det er interessant at to av utdanningane, vernepleie og barnevern, argumenterer med sin meir avgrensa kompetanse og identitet som utgangspunkt for TPS. Sosionomutdanninga legg derimot mest vekt på generalistutdanning og breidde, noko som gjer det vanskelegare å sjå kva deira bidrag er i TPS-samanheng.

## Erfaring og endring

Kva seier så informantane om dei erfaringane dei har med dagens struktur og utdanningsmodell, og kva vurderingar gjer dei om eventuelle endringar i modell framover?

### *Kasus 1 - HIST*

Det vart vist til at tidlegare fagleg leiing ville slå saman sosionom- og barnevernsstudiet. Det var berre sosionommiljøet som støtta ein slik tanke. Dette kan ha verka negativt inn på vidare samarbeid, blir det antyda. Utvikling av meir samarbeid har også som nemnt over vore noko hindra av administrative rutinar og budsjettssystem. Ein har no master i barnevern berre for dei som har barnevernsutdanning, samtidig som det blir slått fast at ein samarbeider for lite.

Det skal skje organisatoriske endringar ved institusjonen med det første, men det er uklart om utdanningane vil bli samla i eit felles institutt. Der er litt ulike interesser knytt til dette. Ny organisasjon gir nye muligheter, også ei tettare kopling til andre fagmiljø enn BSV, som til eksempel sjukepleie. Det kan då også bli enklare å bruke lærarkrefter på tvers. Det er usemje om ein kan ha delar av undervisninga i store (felles) grupper. Representantar for sosionomutdanninga meiner ein då kan lage betre kombinasjonar av store og små grupper i undervisninga.

Frå sosionomutdanninga seier ein også at ein med omlegginga kan vere på veg mot meir felles emne – men ikkje nødvendigvis med alle BSV-utdanningane i starten. Det kan også vere meir effektivt med tanke på å kunne utføre meir FoU. Ein kan samarbeide mykje meir, men likevel halde på spissinga av utdanningane, blir det hevda.

### *Kasus 2 - HIOA*

Ved denne institusjonen er det relativt lite fagleg samarbeid, og ein ser heller ikkje for seg verken fellesundervisning eller felles emne. På spørsmål om vektlegginga på TPS har endra samarbeidsbehova, blir det svara ja, ein må vere fagleg for å bli også tverrfagleg. Ein seier at tverrfagleg likevel er noko anna enn tverrprofesjonell, sjølv om denne distinksjonen ikkje blir avklara i samtalen. Noko av dette var ivaretatt før, men når arenaene har endra seg i storbyen, forsvann noko av profesjonskampen til fordel for behovet for tverrprofesjonalitet.

Representantane seier at dei har sans for stortingsmelding 13 si påpeiking av både ei brei og felles, og ei smalare og meir spesifikk orientering og identifisering i desse profesjonane. Rammeplanen slår fast at ein skal ha ein del studiepoeng felles også no, men ein vil ikkje

gjere som Lillehammer gjorde før, med mykje felles undervisning. Det blir argumentert med at det ikkje er i klasserommet ein blir gode, og det er brukt som ein argumentasjon for å halde fram med den forma for samarbeid som ein har no. HIOA er opptatt av å styrke tverrprofesjonell kompetanse og at samarbeidet mellom ulike etatar i praksisfeltet aukar.

### *Kasus 3 – HIB/UIN*

Studentane har nokre gonger undra seg litt over fellesundervisning i dei to første åra. Nokre har også hatt eit ønskje om å lettare å kunne gå over til den andre utdanninga (særleg frå barnevern til sosionom) , men det har ikkje vore store diskusjonar om sjølve utdanningsmodellen. Det har ikkje vore reist spørsmål om å gå vekk frå to felles første år, meir diskusjon om det faglege innhaldet i kursa og om korleis ein skal sikre individuell oppfølging, eventuelt med enda større studentopptak. Mykje fellesundervisning blir grunngeve med at dei uansett arbeider på dei same områda. Ein prøvar å utdanne studentar som har eit felles fagleg grunnlag, men som samtidig kan skaffe seg meir spesifikke kvalifikasjonar på nokre område.

Ein har aldri diskutert det grundig, men dei meiner i prinsippet at vernepleiarane kunne falle inn i same opplegget basert på felles undervisning. Spørsmålet er i så fall kor tidleg ein måtte satse på eit fjerde spesialiseringsområde. Representantane meiner sosialt arbeid også er utgangspunktet for vernepleiaren sitt arbeid. Og til spissare utdanninga blir, til meir kan ein risikere ei oppsplitting i arbeidsfeltet som dermed går utover dei ein skal hjelpe. Det handlar i alle tilfelle om sosialt arbeid med visse avskyggingar. Til snevrare ein gjer utdanninga, til meir kan ein lukke arbeidsfelta.

Det er ikkje sterke stemmer for endring i fagmiljøet. Diskusjonen går meir på faglege spørsmål, som omfang av psykologi eller juss etc.

### *Kasus 4 - HIL*

Ved denne institusjonen erfarte ein at å starte med eit grunnfag i samfunnsfag skapte misnøye i studentgruppa. Oppfatninga var at ein starta profesjonsstudiet først etter eit år. Etter avvikling hadde ein likevel mykje felles på første år utover 2000-talet. Ein prøvde med

litt parallelle løp, men utan å få det heilt til. Personalet endra karakter og stilte spørsmål om formålet. Også auken i studenttalet medførte endring. Det førte til diskusjon om kva studiet skulle starte med, om ein burde ha meir fokus på praksis og korleis ein kunne bygge identitet, og om meir problembasert undervisning der faga vart trekte inn etter behov. Det har vore litt motsetningar i personalet om dette – ikkje profesjonskamp, men meir fagleg usemje om modell. Gradvis har ein utvikla ei anna kopling til feltet. Tanken om teori i botnen – så praksis har ein gått vekk frå. I den grad det var profesjonskamp, var det mellom samfunnsfaga og profesjonsfaga, der dei første hadde hatt ein dominerande plass i utdanninga før. Enkelte av vernepleiarane var forundra over mangelen på interesse for praksisfeltet då dei kom inn ved institusjonen. Ein del demografiske trekk kan forklare endringa. Etablerte samfunnsvitatar som hadde hatt eit fagleg hegemoni i utviklinga av profesjonsutdanningane gjekk til masterutdanning og PhD-utdanning. Representantane er nøgde med situasjonen no, men spent på det nye felles emnet i tredje år.

Det blir vist til at veksten (fleire studentar) gjorde mykje fellesundervisning vanskeleg. Det var og fagleg usemje om omfanget av felles emne. Ei oppfatning var at noko måtte takast ut. Usemja galdt ikkje profesjonsspesifikke ting. Dei meiner at den nye modellen er betre og at prosessen fram til den har vore god. Studentane har også vore med i denne prosessen.

Frå barnevern blir det sagt at det var meir tradisjonell undervisning før, no med større vekt på andre og meir studentaktive læringsformer, ikkje minst tidleg i studiet. Det betyr at årsverksbruken på rein undervisning går ned. Det gjer det også lettare for studentane å vere aktive i læringsprosessen enn det var før.

Frå vernepleie blir det sagt at det gir betre utdanning å vere her enn å vere frittliggande i høve sosialarbeidarutdanningane på grunn av samarbeidet. Det fungerer fordi ein er bevisste på «vårt». Det har ikkje skapt indre spenning mellom helse og sosial og lite debatt i vernepleieutdanninga om plassering. Alle har «tatt nokre signal» frå stortingsmelding 13 – ein prøvar bevisst å gjere teorien relevant. I starten, då samfunnsfaga dominerte i starten av studia, var det «langt mellom Giddens og den sosiale kvardagen». Ein trur at meir spesifikke utdanningar gjorde det enklare for studentane å forstå det faglege innhaldet.

Ein er spent på erfaringane med dei nye felles emna, men ingen argumenterer for å endre noverande opplegg.

## *Samanfatning*

Ved alle dei fire institusjonane har ein i hovudsak god erfaring med den utdanningsmodellen ein har utvikla, sjølv om nokre i kasus 3 meiner ein kunne hatt enda meir felles dersom ein var heilt fri til å velje, og der det er relativt ulike oppfatningar mellom utdanningane kasus 1 om å utvikle eit tettare samarbeid.

Ved kasus 2 og 3 gir intervjuia ikkje inntrykk av at det er aktuelt å endre utdanningsmodellane i særleg grad. I kasus 4 er ein inne i ein endringsprosess basert på tidlegare erfaring med omfanget av fellesundervisning tidleg i studiet. Dei vil framleis ha blokker med fellesundervisning, men i mindre omfang enn tidlegare. Her seier ein likevel at mindre studentkull ville lagt grunnlag for meir fellesundervisning. I kasus 1 kan organisatorisk endring legge betre til rette for meir fagleg samarbeid. Det er her usemje om kor mykje samarbeid som er ønskjeleg, men neppe grunnlag for omfattande endring.

## Diskusjon

Det argumentet som står sterkast er at det er bra å behalde tre separate utdanningar med sine spesifikke innrettingar mot meir avgrensa yrkesfelt, med sine faglege tyngdepunkt og kompetanseområde – og der studentane kan utvikle sin profesjonelle identitet innan slike rammer. I det eine kasuset med tidlegare omfattande fellesundervisning (kasus 4) ser ein også at dette argumentet har fått aukande tyngde. Behovet for Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) som har fått ein viktig plass i stortingsmelding 13 blir i desse fagmiljøa ofte trekt fram som viktig grunngjeving for den valde modellen. At ein skal bli medviten om eigen profesjonelle kompetanse i relasjon til andre utøvarar, krev nettopp eit medvit om eigen faglege ståstad, blir det hevda. I nokre høve synes dette poenget nærast brukt som eit retorisk poeng blant dei representantane som ivrar sterkast for separate utdanningar. Det som synes vanskeleg å få klarlagt i denne diskusjonen om TPS gjeld særleg sosionomutdanninga. For korleis plasserer ein seg som profesjonsutøvar relatert til barnevernspedagogar og vernepleiarar når ein omtalar eigen profesjon med omgrep som generalist og breidde?

Det kan og reisast spørsmål om denne vektlegginga på avgrensing dersom det er slik at yrkesfelta i aukande grad etterspør meir generell helse- og sosialfagleg kompetanse, eventuelt at mottakarane legg meir vekt på kandidatar med eit visst utdanningsnivå (bachelor- eller masternivå), meir enn på spesifikk profesjonsutdanning. Då er det kanskje meir slik det blir framstilt i kasus 3, at det er «sekundærlæringa» som sikrar den meir spesifikke kompetansen, medan utdanninga bør fokusere på faglege felleselement og grunnleggjande perspektiv, og også ta utgangspunkt i at profesjonane, i alle fall barnevern og sosionom, i stor grad blir rekrutterte til same yrkesfelt.

Når det gjeld omtalen av vernepleieutdanninga sin spesielle profil, blir det understreka at ein kombinerer det sosiale og det helsefaglege perspektivet, og at det er denne kombinasjonen som gir viktige kvalifikasjonar i yrkesfeltet og som blir trekt fram som vernepleieutdanninga sin spesielle styrke. Om det helsefaglege blir det i intervjuet nokså einseitig trekt fram kompetansen til å registrere og planlegge tiltak for personar med funksjonsnedsettingar, særleg psykologiske/kognitive. Den meir helsefaglege kompetansen i kunnskap og handtering av medisin, blir ikkje halde fram i intervjuet. Så ein kan spørje seg (som ein gjer i kasus 3) kor spesifikk den vernepleie-faglege kompetansen er samanlikna med dei andre.

Det går fram av intervjuet at det er stor variasjon i modellar for samarbeid – frå at store delar av det faglege innhaldet er felles for barnevern- og sosionomutdanning, og der også vernepleie tilsynelatande kunne passe inn (kasus 3), til samarbeid avgrensa til prosjekt og sporadisk felles bruk av lærarkrefter i kasus 1 og 2. Bortsett frå kasus 3 er det i dette materialet lite støtte for omfattande felles undervisning. Eit viktig argument for separate utdanningar er av praktisk karakter. Store kull og til dels organisatorisk avstand gjer felles undervisning og fagleg samarbeid vanskeleg. I kasus 4 vert det likevel hevda at fleire delar av det faglege innhaldet ville høve for samarbeid og felles undervisning dersom studentkulla var klart mindre.

Eit interessant funn i undersøkinga er at ein i alle dei fire kasusa synes ganske fornøgd og trygg på at ein har funne fram til ein god modell for samarbeid om BSV-utdanningane, samtidig som desse modellane er til dels svært ulike.





## 7. Studentane sine stemmer

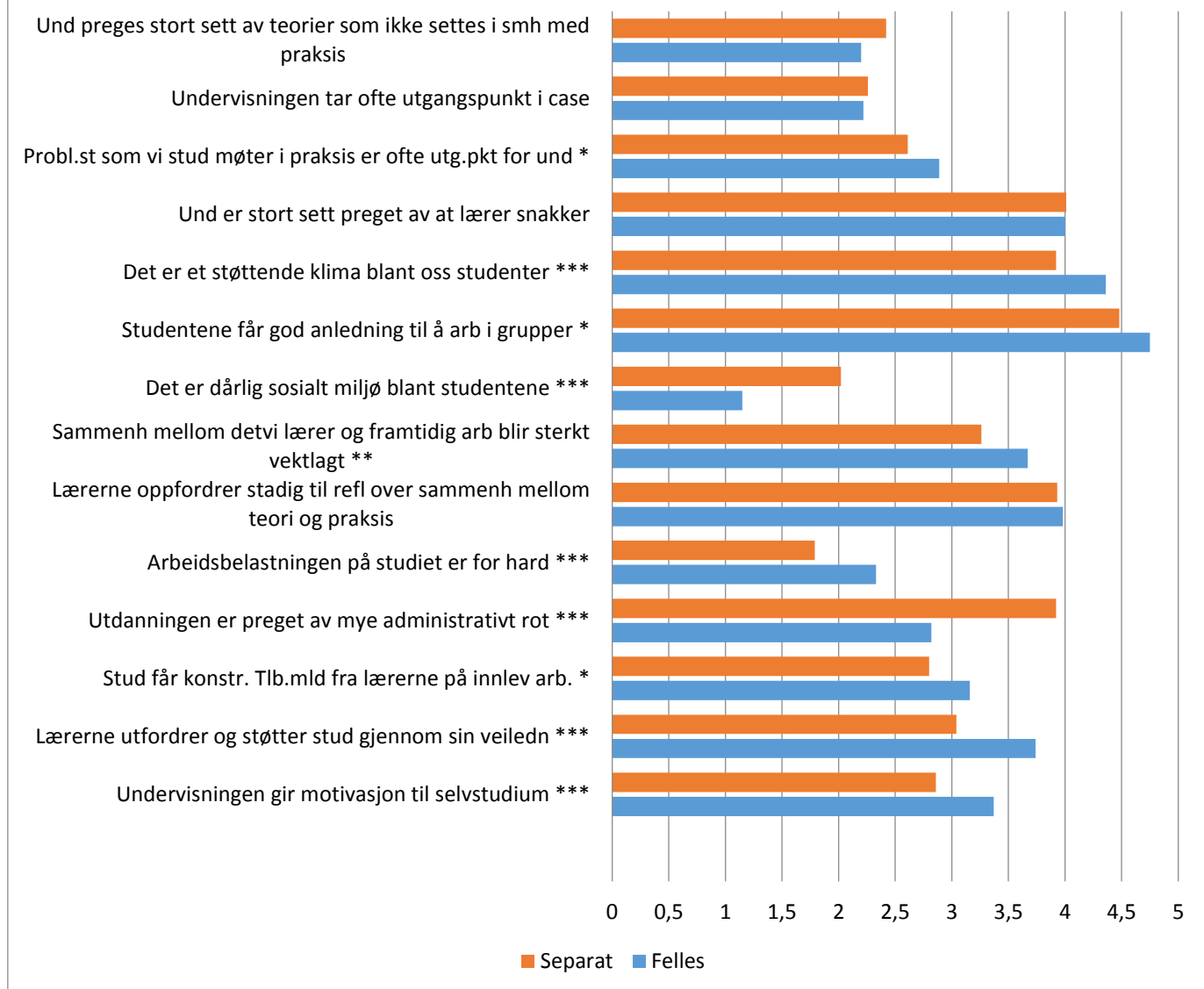
I dette avsnittet er intensjonen å trekke fram studentvurderingar av studietilbod og studiekvalitet ved høgskular prega av separate BSV-utdanningar med relativt lite innbyrdes fagleg samarbeid – samanlikna med studietilbod ved høgskular prega av meir felles innhald og fagleg samarbeid. I samsvar med innleiinga kallar vi dette «Utdanningsmodell med separate opplegg» og «Utdanningsmodell med felles undervisning», i teksten forkorta til Utdanningsmodell-Felles og Utdanningsmodell-Separat. Korleis vurderer studentane, i sluttfasen av sine studiar og nokre år etter ferdig utdanning, kvaliteten på studiet. Vi skal vidare sjå på studentane sine spesifikke svar på spørsmål om kva utbytte dei har hatt av utdanninga, deira vurdering av fagleg innhald, studieopplegg, lærarar og samanheng i studiet.

I denne analysen har vi valt ut variablar i studentane sine svar som kan tenkjast å ha ein samanheng med studiemodell slik den er presentert over. Vi vil særleg sjå på studentane si vurdering av teori-/praksis-relasjonen i studiet, deira vurdering av studieopplegg, utbytte og kvalitet av studietilbodet, samt deira samla vurdering av studiet. Når det gjeld datagrunnlag og metode viser vi til metodedelen av rapporten.

### *Studieopplegget*

Det første spørsmålsbatteriet vi skal sjå nærare på (jf. fig. 7.1) gjeld studentane si vurdering av undervisnings- og studieopplegget. Desse svara kjem frå panel 3, og skalaen går også her frå 0-6 (6=enig).

**Fig. 7.1. Studieopplegget. Skala 0-6**



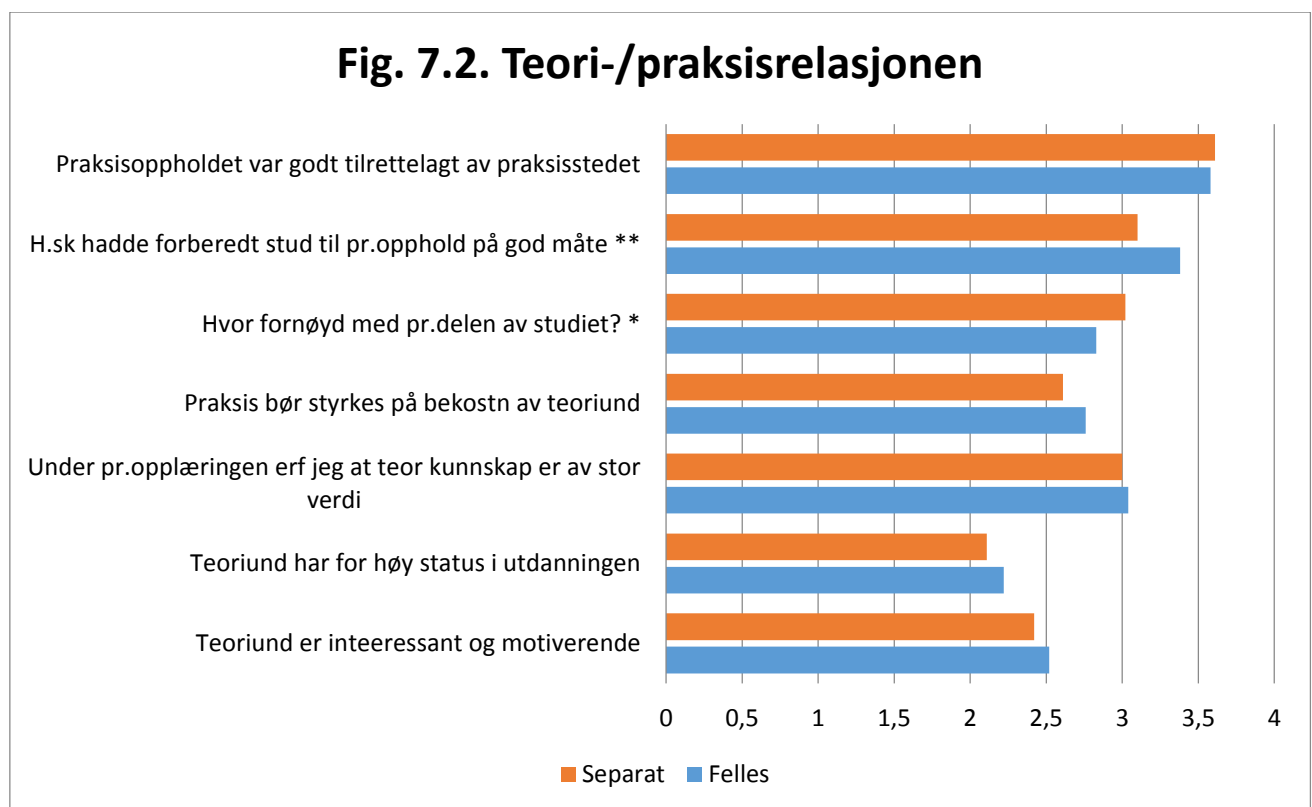
Sign: \*\*\*=0,001-nivå, \*\*=0,01-nivå, \*=0,05-nivå. Svaralternativ:6=Helt enig, 0=Helt uenig.

Det mest slående i studentane si vurdering av undervisning og studieopplegg er at relativt få meiner arbeidsbelastninga er for hard, at lærarane ofte vektlegg samanhengen mellom utdanning og yrkesfelt og at undervisninga ikkje er spesielt prega av teoriar som ikkje blir relatert til praksis, at det sosiale miljøet mellom studentane er bra, at studentane får god anledning til å arbeide i grupper, men at undervisninga har eit klart preg av at lærar snakkar, og at ein sjeldan tar utgangspunkt i case.

Variasjonen mellom «Felles» og «Separat» er ikkje spesielt stor på dei fleste spørsmåla, men det er påfallande at tendensen nokså eintydig går i retning av den første kategorien når det gjeld at undervisninga motiverer til sjølvstudium, lærarstøtte gjennom veiledning, lite administrativt rot, god samanheng mellom undervisning og praksis/yrkesfelt og godt sosialt miljø blant studentar. Arbeidsbelastninga i studiet ser ikkje ut til å vere spesielt hard, men det er samtidig noko fleire studentar i «Felles» som meiner at den er for hard.

### *Vekta på teoretisk kunnskap om yrkesfelt og yrkesrolle og relasjonen til praksis*

Vi skal også sjå på svara på nokre spørsmål om vektlegginga av studiet på teoretisk kunnskap om yrkesfelt og yrkesrolle og om praksisdelen av studiet. I desse svara, presentert i figur 7.2, er skalaen 0-4, der 4 betyr heilt enig.



Svara viser bra oppslutning om vektlegginga av teoretisk kunnskap, sjølv om det også er ein tendens til å ville styrke praksis på kostnad av teoriundervisninga. Svært få av studentane

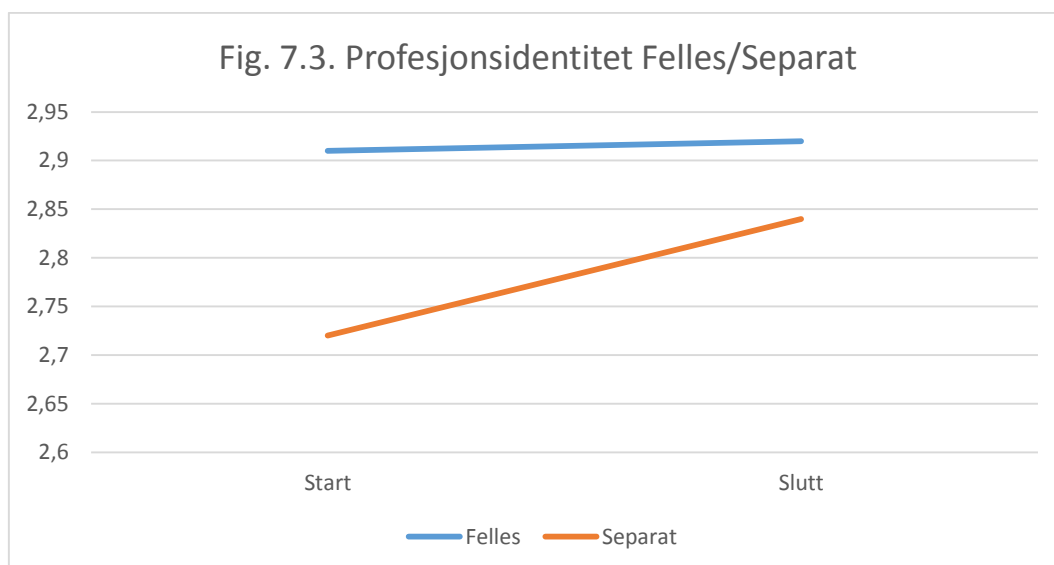
meiner teoriundervisninga har liten verdi for framtidig yrkesutøving. På alle desse spørsmåla svarar studentane frå dei to utdanningstypane nokså likt, og det er ingen signifikant variasjon.

Studentane gir uttrykk for at dei er nøgde med praksisdelen av studiet, studentane frå «Separat» litt meir enn frå «Felles», men omvendt når det gjeld førebuinga frå høgskulens side. På dei andre spørsmåla er det ingen signifikant variasjon mellom «Separat» og «Felles». Svara viser også at studentane er svært nøgde med god tilrettelegging frå praksisplassen si side i begge grupper studentar.

I BSV-undersøkinga som er brukt tidlegare i rapporten i framstillinga av dei tilsette si vurdering, er det lagt vekt på spørsmålet om profesjonsidentitet/profesjonell identitet. Mange tilsette gav støtte til argumentet om at tre utdanningar sikrar profesjonsidentitet. Vi har brukt fire delspørsmål i StudData-undersøkinga som kan seie noko om studentane si identifisering med yrke og profesjon. Det gjeld desse påstandane, som studentane er bedt om å ta stilling til både ved starten av studiet (første studieår) og ved slutten 8siste studieår):

- Jeg er stolt over å kunne fortelle andre at jeg har bestemt meg for å bli sosialarbeider
- Jeg kan ikke tenke meg noe annet yrke enn å bli sosialarbeider
- Dersom jeg skulle gjøre valget om igjen, ville jeg ikke satse på å bli sosialarbeider
- Jeg føler liten tilknytning til sosialarbeideryrket

Spørsmåla er tidlegare brukt for å konstruere ein variabel om profesjonell identitet (Terum og Heggen 2015). I konstruksjonen har vi laga ein samlev variabel for dei fire påstandane, der påstand 3 og 4 er snudd, og der skalaen går frå 0 (helt uenig) til 4 (helt enig). Når vi analyserer svara frå Separat (HIOA og HIST) og Felles (UIN, HVO og HIL) viser fig. 7.3 resultatet.



Sign: På 0,01-nivå mellom felles og separat ved starten av utdanninga, ikkje sign ved slutten.

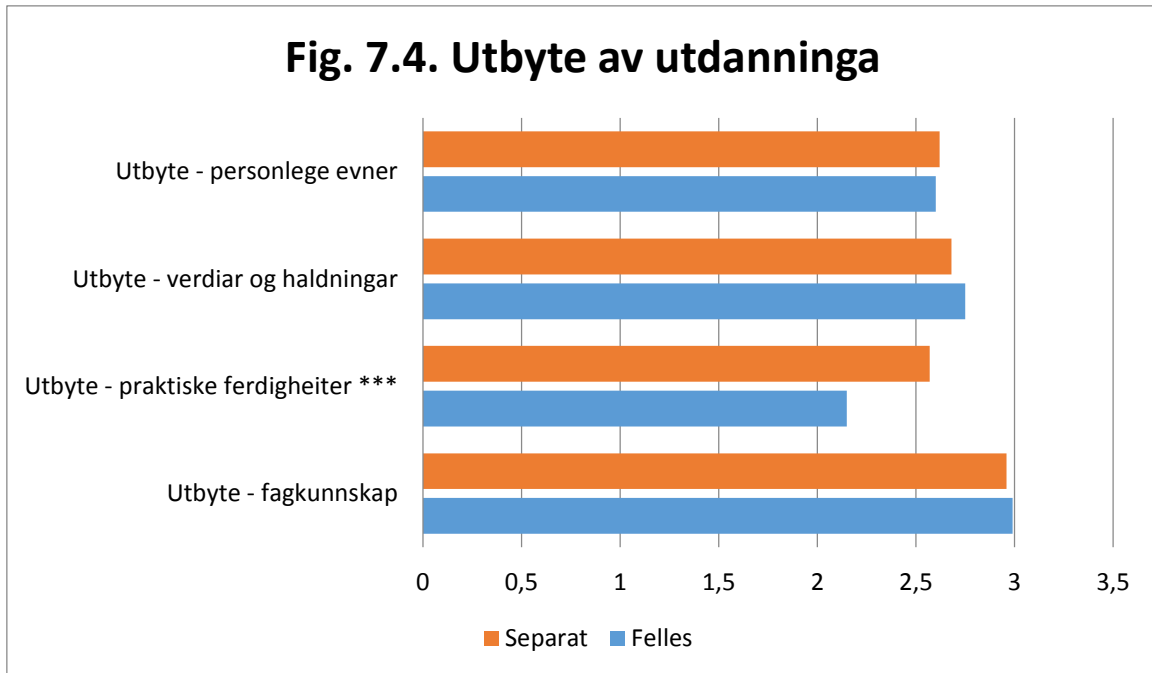
Svara tyder på noko sterkare identifisering med yrke og profesjon ved fagmiljøa med mest felles fagleg innhald, særleg ved starten av studiet, men dette jamnar seg ut gjennom studiet.

### Frå panel 1-2

Vi skal også ta med nokre svar frå panel 1-2 om utbyte av utdanninga. Som nemnt omfattar «Felles» i denne undersøkinga ikkje Høgskolen i Bodø, berre høgskulane i Lillehammer og Volda. Studentane i slutfasen blir her bedt om å vurdere kva utbyte dei har hatt bår det gjeld fagkunnskap, praktiske ferdigheiter, verdiar og haldningar, samt personlege evner.

Figur 7.4 under viser svarfordelinga. N ligg her mellom 295-317 for «Felles» og mellom 332-356 for «Separat». Skala 0-4 (4= svært stort utbyte)

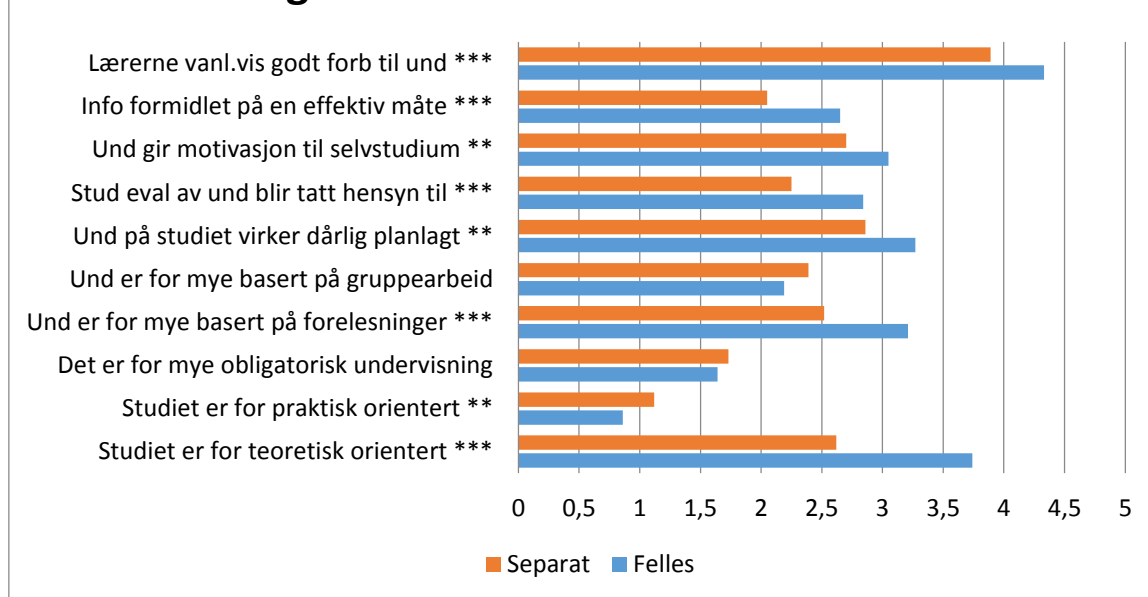
**Fig. 7.4. Utbyte av utdanninga**



Det slåande er her skilnaden mellom fagkunnskap og praktiske ferdigheiter. Studentane har hatt mest utbyte av utdanninga når det gjeld fagkunnskap, minst når det gjeld praktiske ferdigheiter. Profilane er relativt like mellom Felles og Separat, med unntak av praktiske ferdigheiter, der studentane på Separat skårar signifikant høgre. Det kan bety at det er ein betre balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap i Separat.

Også dette panelet vart spurt om å vurdere ulike sider ved studietilbodet. Figur 7.5 under viser nokre av svara. Her er skalaen frå 0-6, der 6 betyr enig, 0 uenig.

### Fig 7.5 Kvalitet ved studietilbudet



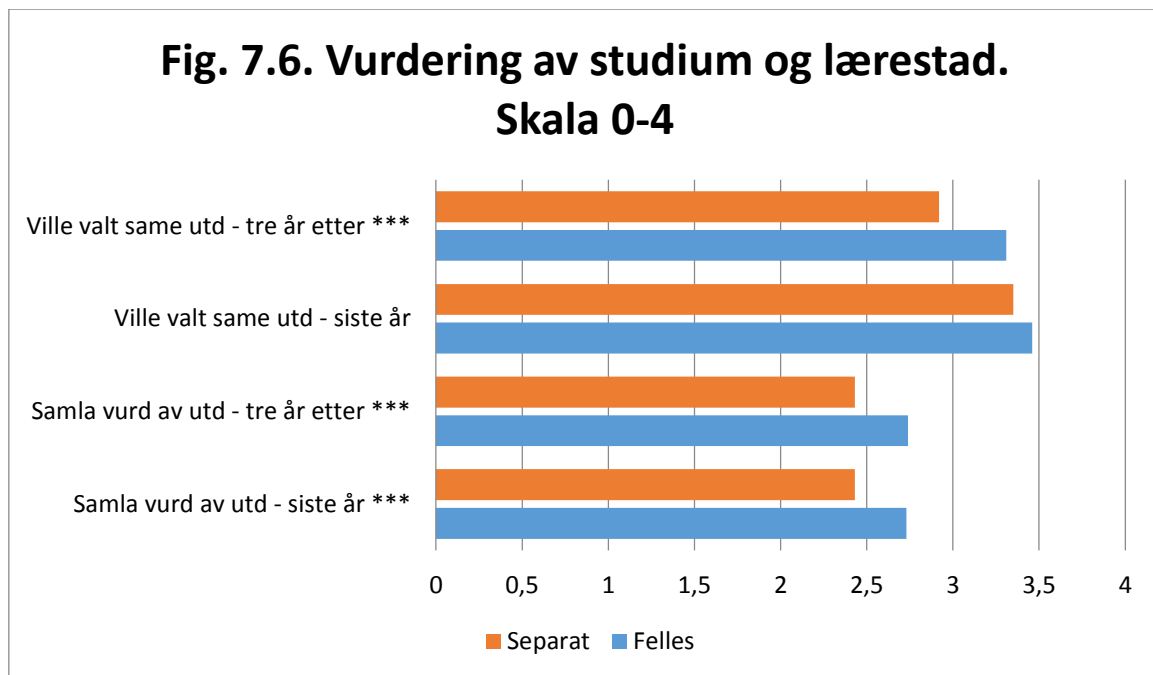
Studentane svarar at lærarane på studiet vanlegvis er godt førebudde på undervisninga, men utover det gir svara ikkje inntrykk av spesielt sterk tilslutning til kvaliteten ved tilbudet. Ein del av studentane meiner det er for teoretisk orientert, for førelesingsbasert, verkar dårleg planlagt, at studentevaluering blir tatt lite omsyn til og at informasjon blir lite effektivt formidla.

Det mest interessante i desse svara er at det er relativt ulike vurderingar av kvalitet mellom Felles og Separat som til dels samsvarer bra med det vi har sett over. Studentane på Felles meiner i størst grad at studiet er for teoretisk, for førelesingsbasert, og at det verkar dårleg planlagt. Svært få av desse studentane meiner studiet er for praktisk orientert. Studentane på Separat meiner derimot sjeldnare enn dei andre at studentevaluering blir tatt omsyn til, sjeldnare at studiet motiverer til sjølvstudium og at informasjon blir formidla på ein effektiv måte. Det er her også færre som meiner at lærarane til vanleg er godt førebudde på undervisninga.

#### *Overordna vurdering av studium og studiestad*

Vi skal til slutt sjå på studentane si meir generelle vurdering av studiet dei har gjennomført. Både i slutfasen av studiet og to-tre år etter gjennomført studium, er dei bedt om å ut frå ei

samla vurdering, seie kor nøgd ein er med utdanninga, og om dei ville ha valt same type utdanning og same studiestad om dei kunne velje på nytt. Figur 7.6 viser gjennomsnitt i svara. Tabellen byggjer på svar frå panel 3 i StudData, dei som gjekk ut i 2007.



Sign: \*\*\*=0,001-nivå, \*\*=0,01-nivå. Svaralternativ: 4=svært fornøyd/svært sannsynlig, 0=svært misfornøyd/svært lite sannsynlig. N siste år mellom 498-513, N tre år etter mellom 293-300.

Alle svara ligg på den positive sida av skalaen. Variasjonen mellom «Felles» og «Separat» er ikkje stor, men det er ein tendens til at studentane frå «Felles» gir meir positiv vurdering av utdanninga enn «Separat», både ved utdanningsslutt og tre år etter. Det er også ei klar oppfatning ved begge studietypar om at ein ville ha valt same type utdanning om ein kunne velje på nytt tre år etter. Tre år etter er det ein tendens til at kandidatane frå «Felles» ville ha valt same utdanning i noko større grad enn «Separat».



## Oppsummering

Eit hovudinstrykk av denne gjennomgangen er at mønstra i svara frå studentar ved separate utdanningstilbod versus utdanningar med meir felles innhald, er relativt like.

Likevel vil vi trekke fram nokre mønster. Generelt er det noko meir positive vurderingar av utdanninga både i sluttfasen og tre år etter, og noko større tendens til at kandidatane ville ha valt same utdanning om att når dei blir spurt tre år etter, blant dei som var studentar på utdanningar med mest felles. Studentane her gir og noko meir positiv vurdering av nokre sider ved studiekvaliteten: at studiet har motivert for framtidig arbeid, til å tenkje gjennom etiske og moralske spørsmål, samt utfordra dei personleg og følelsesmessig.

På den andre sida gir studentane ved dei mest separate utdanningane uttrykk for betre utvikling av praktiske ferdigheiter og dei meiner i mindre grad enn studentane i den andre kategorien at utdanningstilbodet er for teoretisk, slik mange av dei sistnemnde meiner. Det kan bety at balansen mellom teoretisk og praktisk kunnskap er betre ivaretatt her. Ved utdanningane med mykje felles er det også meir vanleg å svare at utdanninga er for førelesingsbasert og prega av dårleg planlegging.

Studentane i Felles-kategorien gir derimot meir positive svar på høgskulens evne til å ta omsyn til studentane si evaluering og at informasjonen til studentane er bra. Vurderinga av lærarane og lærarkvaliteten er temmeleg lik i dei to kategoriane.

Alt i alt er det likevel så pass stor likskap i svara i dei to kategoriane at det gir lite grunnlag for å plassere den eine framom den andre. Vi må også ta klart atterhald om at andre faktorar enn separat versus felles utdanning har noko å seie for dei variasjonane som kjem fram, t.d. storleik på høgskulen og noko ulik samansetjing av lærarstaben, med fleire lærarar med profesjonsbakgrunn og eigen praksiserfaring blant lærarane i Separat.



## 8. Samla diskusjon

1. Det mest slåande i dei analysane vi har gjort er truleg spenninga mellom yrkesfeltets kompetansevurderingar og utdannarane og høgskulemiljøa sin debatt og argumentasjon for spesifikke grunnutdanningar. Det sistnemnde har lite støtte i yrkesfeltet, der tyngdepunktet ser ut til å ligge på generalist- og dels sertifiseringsargumentet. Og kvalifiserings-posisjonen, i den grad vi finn den i yrkesfeltet, kan oftast førast klart tilbake til nett den aktuelle utdanninga eller profesjonen. Her ligg ei potent spenning – og det er truleg den som i snart femti år har skapt nye forslag om meir felles i grunnutdanningane. Men samtidig ser ein at vurderingane er ulike, mellom yrkesfelt, men og mellom utdanningane. Måtane å utvikle grunnutdanningane på vil vere ulike om ein legg generalist- argumentet eller kvalifiseringsargumentet til grunn. På den eine sida kan då løysinga vere å halde fast ved og vidareutvikle smale og spesifikke grunnutdanningar, på den andre sida å utvikle spesialisering gjennom yrkeserfaring og smalare vidareutdanningar og mastertilbod.
2. Det andre hovudinstrykket ein sit att med etter desse analysane, er at vi har dukka inn i eit relativt sterkt normativt og politisert felt. Det kan ha samanheng med at aktørane i alle felta vi har undersøkt ofte har tilknytning til både utdanningsmiljø, profesjon, yrkesfelt osv, med sine strategiske interesser. Vurderingane synes ofte å vere bestemt eller sterkt farga av desse interessebaserte koplingane. Ein konsekvens kan vere at ei nøktern vurdering av forholdet mellom utdanningsinnhald og kompetansebehov i yrkesfeltet, blir underordna andre interesser. Eit døme: Når ein diskuterer *sosialfagleg kompetanse* som mulig felles komponent i utdanningane, blir det fort utdefinert som ubrukeleg, fordi barnevern vil ha fokus på dei sårbarne barna og på sosialpedagogikk, medan vernepleie etterlyser helse-omgrepet. Andre felles komponentar, som t.d. TPS, blir derimot godtatt, ikkje minst fordi det kan brukast , nærast retorisk, som argument for separate utdanningar. I denne diskusjonen skil sosionomane seg litt frå dei to andre; for kva blir TPS når ein definerer seg som generalistutdanning?

3. Vi har sett at oppfatningane i utdanningsmiljøa går i retning av støtte til tre separate utdanningar. Men støtta er sterkast innan vernepleie og barnevern. Men argumentasjonen synes å ha litt ulik retning innan desse to fagmiljøa, som begge opphavleg hadde ei målgruppeorientering mot hhv. barnevern mot barne- og ungdomsinstitusjonane, vernepleie mot åndssvakeomsorga. Barnevern sine argument er også no prega av målgruppe – dei sårbare barna, og relativt utydelege på kompetanseargumentet. Sosialpedagogikk som fagleg kjerne, blir uklart formulert. Dei fangar dermed i liten grad opp skiljet, og truleg stor ulikskap i kompetansekrav, mellom institusjonsbarnevernet og det kommunale barnevernet. Vernepleie har ei noko anna tilnærming til sjølvdefinering. Dei er ikkje lenger målgruppeorientert, men meir kompetanseorienterte mot særleg atferdsfag og systematisk vurdering og tiltak i samband med funksjonsnedsetting. Dei prøvar dermed å vise fram ein kompetanse som kan brukast breitt – og argumenterer dermed fram vernepleie som ei form for generalistutdanning.
4. Det siste inntrykket vi vil trekke fram, er at det basert på både tilsette og studentar i BSV-utdanning sine svar, er vanskeleg å sjå noko klare skilje i tilfredshet med utdanningane, når ein samanliknar utdanningsmodellar med mykje eller lite felles innhald og fagleg samarbeid.

## Referansar

- AsplanAnalyse (1992) *Kompetanse- og utdanningsbehov i barnevernet*
- Bjørke, G. (2000) Lille-VEKS: ein pilotstudie av eit pilotprosjekt. Oslo: Høgskolen i Oslo, Notat
- Bjørke, G. & N. Haavie (2004) Samarbeid og fellesskap: de tre første årene med VEKS. Oslo: Høgskolen i Oslo, Rapport
- Christiansen, K. U. (1977) Klientarbeid i sosialomsorgen. Forvaltning eller behandling. *Sosionomen* nr 9/77
- Freidsson, E. (2001) Professionalism.: the third logic. Cambridge: Polity Press
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. Rapport nr. 5 til Kunnskapsdepartementet (2015). *Grunnskulelærerutdanninga etter fem år – status, utfordringar og vegen vidare.*
- Gundersen, E. (2014) Sosialfaglig kompetanse. En analyse av arbeidsrapporter frå BSV-utdanningene. Småskrift 2014 nr 2. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Heggen, K. (2010) Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forlag
- Helsvig, K. (2005) Pedagogikkens grenser. Oslo: Abstrakt forlag
- Herberg, E. B. & H. Jóhannesdóttir (2007) *Kunnskap og læring i praksis: fra student til profesjonell sosialarbeider.* Oslo: Universitetsforl.
- Hougaard, P.F. (2014). *Studieprogrammene. En beskrivelse og analyse av fagplaner og pensum mv. ved BSV-utdanningene.* Høgskolen i Oslo og Akershus, Småskrift nr. 3.
- Kvaran, I. & J. Holm (2012) *Barnevernsfaglig miljøterapi.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Lyngstad-utvalget (1988). *Omlegging av sosialarbeiderutdanningene.* Rådet for sosialarbeiderutdanning (RSU).
- Lyons, K. & Huegler, N. (2012). European Perspectives on Education for Social Work and Social Pedagogy. I J. Lishman (red.), *Social Work Education and Training.* London and Philadelphia
- Mangset, M. (2014) «Hva er det toppbyråkrater er så flinke til? Om utdanning, kompetanse og meriokrati i europeisk forvaltningselite. I Langeland, N.R. (red) Politisk kompetanse. Oslo: Pax

- Mastekaasa, A. (2008) Tidligere skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo. SPS-notat nr 5
- Mathiesen, R. (2008) *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd*.
- Messel, J. (2013) *I velferdsstatens frontlinje*. Oslo: Universitetsforlaget
- Messel, J. (2014). *Utdanning og kompetansebehov. En analyse av BSV-utdanningenes historie siden 1970*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Småskrift 2014 nr. 4.
- Messel, J. & L.I. 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 1986: 4. *Samordning i helse- og sosialtjenesten*.
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*.
- NOU 2009:8 *Kompetanseutvikling i barnevernet*
- Parson T & G.M. Platt (1973) *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ranger, M. (1986) Er det bare meg som roter sånn? Klientsamtaler på sosialkontor. Oslo. Univrsitetsforlaget
- Smeby, J.C. (2008) Profesjons og kunnskap. I Molander, A. & L.I. Terum, Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- SSB (2013) Barnevern 2013
- Storø, J. (2008) *Sosialpedagogisk praksis: det handler om hva du gjør*. Oslo Universitetsforl.
- Terum, L.I. og K. Heggen (2015). Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education. *British Journal of Social Work*, doi:10.1093/bjsw/bcv026, published April 8, 2015.
- Terum, L.I & J.C. 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, L.I. og K. Nesje (2014). *Praksisrelevans og kompetansebehov. Vurderinger av BSV-utdanningene*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Småskrift 2014 nr. 5.

With L. M. & A. Mastekaasa (2014) «Karakterer, opptakskrav og lærerrekuttering», i  
Frølich m. fl. (red) Kvalitet, kapasitet & relevans. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

UHR (2014) Rapport frå Dialogforum. Sosialfagprosjektet.





## Vedlegg

**Utdanningsinstitusjonar med BSV-utdanning, sett opp etter storleik (talet på heiltidsstudentar) i 2014**
**Totalt**

	HiNT	HiMol	UiT	UiN	UiA	HiHar	HiVol	HiTel	HiSF	HiB	Diasos	HiOF	UiS	HiL	HiST	HiOA	Snitt	Variasjon
<b>Studentar, heltid</b>	<b>90</b>	<b>105</b>	<b>180</b>	<b>210</b>	<b>240</b>	<b>258</b>	<b>294</b>	<b>300</b>	<b>330</b>	<b>345</b>	<b>420</b>	<b>450</b>	<b>540</b>	<b>750</b>	<b>870</b>	<b>945</b>	<b>395</b>	<b>90-945</b>
<b>Barnevped</b>			<b>90</b>	<b>105</b>		<b>108</b>	<b>150</b>	<b>165</b>	<b>105</b>			<b>120</b>	<b>300</b>	<b>270</b>	<b>270</b>	<b>270</b>	178	90-300
Poenggrense			A	36		36	37	45	38			44	40	41	44	50	<b>41</b>	A-50
<b>Sosionom</b>			<b>90</b>	<b>105</b>	<b>150</b>		<b>144</b>		<b>135</b>	<b>150</b>	<b>195</b>	<b>135</b>	<b>240</b>	<b>270</b>	<b>270</b>	<b>435</b>	193	90-435
Poenggrense			A/49*	A	48		39		41	52	50	48	43	43	50	50	<b>47</b>	A-52
<b>Vernepleie</b>	<b>90</b>	<b>105</b>			<b>90</b>	<b>150</b>		<b>135</b>	<b>90</b>	<b>195</b>	<b>225</b>	<b>195</b>		<b>210</b>	<b>330</b>	<b>240</b>	171	90-330
Poenggrense	40	46			48	A**		45	40	47	42	44		42	44	46	<b>44</b>	A-48
<b>Inst poeng</b>	40	46	A	36	48	36	38	45	40	50	46	45	42	42	46	49		
Hovedstilling inst	12	21	20	18	24	36	21	25	27	55	39	40	39	39	57	94	35	
Timelærar	1	5	5	3	5	13	3			28	3	6		2	38	35		
Utdannere totalt	13	26	25	21	29	49	24	25	27	83	42	46	39	41	95	129	45	
<b>Innslag m/BSV-utd</b>	<b>64</b>	<b>52</b>	<b>59</b>	<b>38</b>	<b>65</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>47</b>	<b>73</b>	<b>87</b>	<b>68</b>	<b>64</b>	<b>56</b>	<b>80</b>	<b>76</b>	<b>65</b>	38-87
Innslag timelærarar	8	19	20	14	17	27	13	0	0	34	7	13	0	5	40	27		
Ratio: stud/tilsett	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
Antall BSV-utd	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3		
Type utdanning	v	v	b-s	b-s	s-v	b-v	b-s	b-v	b-s-v	s-v	s-v	b-s-v	b-s	b-s-v	b-s-v	b-s-v		
Utdanningshistorie	P	dh	dh	dh	dh	P	dh	dh	dh	P	S/P	dh	S/dh	dh	S/P	S/P		

**Forklaringer:**
**Studenter:** Samordna opptak, 2014, "planlagte studierplasser". Dersom ikke tall for 2014/store variasjoner gjennomsnitt for 2013, 2012

**Poeng:** Samordna opptak, Hovedopptak, ordnær kvote

**Tilsette:** høsten 2013. Tall innsamlet via UHR fra utdanningene i forbindelse med BSV-survey

**Innslag med BSV-utdanning:** Andel av alle tilsatte som har en BSV-utdanning

**Innslag timelærarar:** timelærarar av alle tilsette

**Ratio:** talet på studentar per fast/mellombels tilsett

**Type utdanning:** b = barnevernspedagogutdanning, s = sosionomutdanning, v = vernepleierutdanning

**Utdanningshistorie:** P = Profesjonsskole, dh = distriktshøgskole, S = Sosialskele

\* Alta: Alle tatt opp, Tromsø: 49 poeng

\*\* 2013

**Opptak (2009,2010,2011) og fullførte (2012,2013, 2014) ved BSV-institusjonane**

	HiNT	HiMol	UiT	UiN	UiA	HiHar	HiVol	HiTel	HiSF	HiB	Diasos	HiOF	UIS	HiL	HiST	HiOA	Tot
<b>Opptak 2009</b>			22	45		46	46	52	41			40	124	98	83	112	
2010			15	56		49	52	52	40			44	121	95	94	113	
2011			37	41		33	70	59	42			43	118	92	91	118	
<b>Bvp Tot</b>			<b>74</b>	<b>142</b>		<b>128</b>	<b>168</b>	<b>163</b>	<b>123</b>			<b>127</b>	<b>363</b>	<b>285</b>	<b>268</b>	<b>343</b>	<b>2184</b>
<b>Opptak 2009</b>			32	44	77		61		54	68	73	48	98	94	86	146	
2010			42	49	76		72		53	66	75	57	95	90	91	141	
2011			35	48	76		74		57	70	72	49	103	95	94	150	
<b>Sos Tot</b>			<b>109</b>	<b>141</b>	<b>229</b>		<b>207</b>		<b>164</b>	<b>204</b>	<b>220</b>	<b>154</b>	<b>296</b>	<b>279</b>	<b>271</b>	<b>437</b>	<b>2711</b>
<b>Opptak 2009</b>	27	38			40	40		44	27	85	72	70		56	103	93	
2010	41	38			42	35		40	38	82	79	95		88	103	105	
2011	36	39			42	43		45	36	73	84	59		74	126	79	
<b>Vpl Tot</b>	<b>104</b>	<b>115</b>			<b>124</b>	<b>118</b>		<b>129</b>	<b>101</b>	<b>240</b>	<b>235</b>	<b>224</b>		<b>218</b>	<b>332</b>	<b>277</b>	<b>2217</b>
<b>Inst tot</b>	<b>104</b>	<b>115</b>	<b>183</b>	<b>283</b>	<b>353</b>	<b>246</b>	<b>375</b>	<b>292</b>	<b>388</b>	<b>444</b>	<b>455</b>	<b>505</b>	<b>659</b>	<b>782</b>	<b>871</b>	<b>1057</b>	<b>7112</b>
<b>Fullført 2012</b>			14	26		37	31	43	25			34	84	81	68	84	
2013			12	41		38	32	43	21			35	85	71	81	94	
2014			12	24		31	45	57	36			40	87	76	83	86	
<b>Bvp Tot</b>			<b>38</b>	<b>91</b>	<b>0</b>	<b>106</b>	<b>108</b>	<b>143</b>	<b>82</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>109</b>	<b>256</b>	<b>228</b>	<b>232</b>	<b>264</b>	<b>1657</b>
<b>Fullført 2012</b>			24	34	60		48		39	66	59	37	79	70	74	102	
2013			27	34	69		58		41	52	67	49	67	56	78	101	
2014			26	42	55		53		46	55	61	41	77	76	74	111	
<b>Sos Tot</b>			<b>77</b>	<b>110</b>	<b>184</b>	<b>0</b>	<b>159</b>	<b>0</b>	<b>126</b>	<b>173</b>	<b>187</b>	<b>127</b>	<b>223</b>	<b>202</b>	<b>226</b>	<b>314</b>	<b>2108</b>
<b>Fullført 2012</b>	27	29			39	28		32	19	65	53	56		44	63	79	
2013	32	32			32	21		28	29	69	79	60		70	71	76	
2014	26	27			35	29		39	27	64	71	38		60	116	61	
<b>Vpl Tot</b>	<b>85</b>	<b>88</b>			<b>106</b>	<b>78</b>	<b>0</b>	<b>99</b>	<b>75</b>	<b>198</b>	<b>203</b>	<b>154</b>	<b>0</b>	<b>174</b>	<b>250</b>	<b>216</b>	<b>1726</b>
<b>Inst tot</b>	<b>85</b>	<b>88</b>	<b>115</b>	<b>201</b>	<b>290</b>	<b>184</b>	<b>267</b>	<b>242</b>	<b>283</b>	<b>371</b>	<b>390</b>	<b>390</b>	<b>479</b>	<b>604</b>	<b>708</b>	<b>794</b>	<b>5491</b>
<b>Fullførte i prosent (gj.snitt 2012,2013,2014) av opptatte (gj.snitt 2009,2010,2011)</b>																	
Barnev			51	64		83	64	88	67			86	71	80	87	77	76
Sosionom			71	78	80		77		77	85	85	82	75	72	83	72	78
Vpleie	82	77			85	66		77	74	83	86	69		80	75	78	78
<b>Inst tot</b>	<b>82</b>	<b>77</b>	<b>63</b>	<b>71</b>	<b>82</b>	<b>75</b>	<b>71</b>	<b>83</b>	<b>73</b>	<b>84</b>	<b>86</b>	<b>77</b>	<b>73</b>	<b>77</b>	<b>81</b>	<b>75</b>	<b>77</b>

Kjelde: DBH, Studenter, Opptak 2009, 2010, 2011. Fullførte studieprogrammer 2012, 2013, 2014