

Sosialfaglig kompetanse

En analyse av arbeidsrapporter fra BSV-
utdanningene

Erik Christopher Gundersen

© Høgskolen i Oslo og Akershus

Småskrift 2014 nr 2

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringscenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>
For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi
Trykket på Multilaser 80 g hvit

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Sammendrag

Formålet med denne rapporten er å sammenstille og gi en tolkning av hva 13 arbeidsgrupper ved ulike universiteter og høyskoler mener er felles kompetanse i utdanningene sosialt arbeid, barnevernspedagog og vernepleie (BSV-utdanningene), og hva som er særtrekk ved hver av utdanningene. I tillegg inneholder rapporten sammenstilling av arbeidsgruppens forslag til videre utvikling av utdanningene og fag- og forskningsmiljøene ved lærestedene. Alle lærestedene som har bidratt har to eller flere av BSV-utdanningene. Arbeidsgruppene har bestått av ansatte ved utdanningene og representanter fra praksisfeltet. Rapportene har alle svart på det samme oppdraget, men det er en del variasjon mellom dem så denne rapporten er vel så mye en tolkning av helheten som en sammenfatning. Funnene er derfor egnet som utgangspunkt for videre diskusjon.

Særtrekk ved hver av utdanningene

Rapporten tar for seg hver av de tre utdanningene, og beskriver særtrekk og fellestrekk ved dem. Hver av utdanningene er beskrevet i lys av hvilke formål de har, hvilke verdimesse og/eller faglig fundament utdanningen har, hvilken målgruppe den har og arbeidsfelt den er rettet mot, og til slutt hvilke kunnskaper, ferdigheter og metoder som er særlig fremtredende.

Sosialt arbeid beskrives som en utdanning som har som formål å hjelpe mennesker i vanskelige livssituasjoner uansett alder og problem. Det er en utdanning som er tuftet på menneskerettighetene og det er en sterk vektlegging av å myndiggjøre den enkelte bruker. Målgruppen kan både være individet, grupper eller samfunnet og samfunnets institusjoner. Sosialt arbeid er en generalistutdanning, og arbeidsgruppene ser ut til å beskrive en utdanning som kvalifiserer til å utføre koordineringsoppgaver i velferdsstaten: Sosionomen kan mobilisere tiltak fra andre tjenester på vegne av brukeren, og vil i mindre grad utføre tiltaksarbeid enn barnevernspedagoger og vernepleiere. En slik rolle krever imidlertid en god kontakt og relasjon til brukeren en skal mobilisere tiltak for.

Barnevernspedagogutdanningen er rettet mot å kvalifisere til arbeid for å hjelpe utsatte barn og unge. Utdanningen har utsatte barn og unge som målgruppe, samt familier. Utdanningen er basert på to perspektiv: Barneperspektivet og barns perspektiv. Barneperspektivet handler om kunnskaper om barns behov, utvikling og oppvekst, mens barns perspektiv handler om barns egen stemme. Barnevernspedagogen skal inneha barneperspektivet og fremme barns perspektiv. Faget sosialpedagogikk er særlig framhevet i utdanningen, og dette forstås som et fag som fremmer en helhetlig forståelse av barn og unges oppvekstbetingelser og hva som hemmer og fremmer barns oppvekstvilkår

Vernepleierutdanningens formål er hovedsakelig å kvalifisere til arbeid med personer med funksjonsvansker eller funksjonsnedsettelse, og bidra til sosial inkludering og en meningsfylt tilværelse for brukerne. Vernepleierens kompetanse er beskrevet som en integrert kompetanse, der helse- og sosialfaglig kompetanse utfyller hverandre. Beskrivelsen av utdanningen viser at vernepleiere skal fungere som støttespillere og tilretteleggere for brukerne. Kompetansen omhandler blant annet kunnskaper om samspill mellom mennesker

og fysiske og organisatoriske betingelser, samt metoder for å utforme slike betingelser for å fremme læring, utvikling, deltakelse og økt livskvalitet.

Fellestrekk ved utdanningene – Sosialfaglig kompetanse og den profesjonelle rollen

Når det gjelder fellestrekk kan man først og fremst vise til at det er en del overlappende kunnskaper og ferdigheter mellom disse utdanningene. I rapporten er dette særlig synlig i beskrivelsene av tema for felles læringsutbyttebeskrivelser. Læringsutbyttebeskrivelser uttrykker hva kandidater kan etter at de har gjennomført utdanningen, og formålet med kapittelet er å se hvilken felles kompetanse arbeidsgruppene har ment at utdanningene har. Tema som trekkes fram er etikk, refleksjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse og samhandling, og enkelte felles kunnskapsområder (f.eks. juss).

I rapporten forsøker vi imidlertid også å se om begrepet «sosialfaglig kompetanse» uttrykker hva som er felles ved disse utdanningene. Slik «sosialfaglig kompetanse» er tolket i lys av rapportene fra arbeidsgruppene, er det kompetanse som er rettet mot å forbedre livskvaliteten til en gitt person eller gruppe med sosiale virkemidler, og rettet mot de områdene det er mulig å endre eller tilpasse med sosiale virkemidler. Dette ser ut til å være felles for alle utdanningene. En annen måte å si noe av det samme på vil være å hevde at sosialfaglig kompetanse er sosialt arbeid i vid forstand.

I drøftingen av fellestrekk ser vi til slutt på om det er noen likheter mellom hvordan de ulike utdanningene ser på selve profesjonsrollen. Gjennomgangen av rapportene gir et inntrykk av at profesjonene befinner seg i spenning mellom å gi hjelp og øve kontroll, men at de særlig framhever rollen som støttespiller, talsperson, eller «advokat» for sine brukere.

Forslag til videre utvikling: Læringsutbyttebeskrivelser, tverrprofesjonell samarbeidslæring og robuste fag- og forskningsmiljø

Rapporten inneholder en oversikt over forslag til nye felles læringsutbyttebeskrivelser, eller tema som arbeidsgruppene mener er egnet til å beskrive felles kompetanse. Temaene som de nye læringsutbyttebeskrivelsene dekker inkluderer kompetanse om rettigheter, politikk, velferdsstat, tverrfaglig samarbeid, forhold mellom individ og samfunn, tiltak, etikk, kommunikasjonskompetanse, veiledning, refleksjonskompetanse og vitenskapsteori, metode og kunnskaper om forskning.

Når det gjelder tverrprofesjonell samarbeidslæring er det særlig to forhold som er løftet i rapporten, og det er fellesemner og praksisstudier. Når det gjelder innholdet i utdanningene viser arbeidsgruppene til en rekke forslag om hvilke fellesemner man kan ha. Et eksempel som nevnes av flere er undervisning om velferdsstatens profesjoner. Et annet trekk er at flere tar til orde for kasusbasert undervisning – eller at studentene får kompetanse om tverrprofesjonelt samarbeid gjennom å utvikle kompetanse ansikt til ansikt med andre profesjoner. Praksisstudier er også framhevet som en form for tverrprofesjonell samarbeidslæring.

Ifølge arbeidsgruppene beskrivelser av suksesskriterier for å sikre robuste fag- og forskningsmiljø er praksisnærhet, ressurser og samarbeid om forskning viktig. De mener derfor man bør prioritere tiltak som sikrer godt samarbeid med praksisfeltet, sørge for at utdanningenes finansieringskategori heves og at ansatte har tid til å drive forskningsvirksomhet, samt at å styrke forskning og etablere flere forskerutdanninger.

Innhold

1. BAKGRUNN OG OPPDRAGET	9
1.1. BAKGRUNN	9
1.2. OPPDRAGET	9
1.3. KORT OM OPPSUMMERINGEN OG ANALYSEN	11
1.4. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	13
2. KOMPETANSE I BSV-UTDANNINGENE	15
2.1. OM BEGREPET «KOMPETANSE»	15
2.2. SOSIALT ARBEID	17
2.3. BARNEVERN FAGLIG KOMPETANSE	19
2.4. VERNEPLEIE FAGLIG KOMPETANSE	21
3. DAGENS LÆRINGSUTBYTTEBESKRIVELSER	24
3.1. LÆRINGSUTBYTTENES FORM OG INNHOLD	24
3.2. TEMA SOM DANNER GRUNNLAG FOR FELLES LÆRINGSUTBYTTEBESKRIVELSER	25
4. FELLES SOSIALFAGLIG KOMPETANSE	28
4.1. GENERELT OM SOSIALFAGLIG KOMPETANSE	28
4.2. PROFESJONENES SELVFORSTÅELSE – DEN PROFESJONELLE ROLLEN	31
4.3. HVA SKILLER PROFESJONENE FRA HVERANDRE?	32
4.4. KORT OM FORHOLDET MELLOM UTDANNING OG YRKESLIV	35
5. HVA KJENNETEGNER EN GOD PROFESJONSUTØVER OM TI ÅR?	37
5.1. EN GOD SOSIONOM OM TI ÅR	37
5.2. EN GOD BARNEVERN PEDAGOG OM TI ÅR	39
5.3. EN GOD VERNEPLEIER OM TI ÅR	40
5.4. EN GOD SOSIALARBEIDER OM TI ÅR	41
6. HVORDAN SØRGE FOR GODE PROFESJONSUTØVERE?	43
6.1. FELLES LÆRINGSUTBYTTEBESKRIVELSER	43
6.2. TVERRPROFESJONELL SAMARBEIDSLÆRING	51
6.3. TILTAK FOR ROBUSTE FAGMILJØ	55

1. Bakgrunn og oppdraget

1.1. Bakgrunn

Denne rapporten er skrevet av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo og Akershus på oppdrag fra Universitets- og høgskolerådet (UHR). Rapporten er en del av «Sosialfagsprosjektet» UHR gjennomfører. Kunnskapsdepartementet finansierer prosjektet, og prosjektet inngår som en del av oppfølgingen av Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*.

I stortingsmeldingen står det bl.a. at sosialfaglig kompetanse skal styrkes i helse- og velferdsutdanningene. Begrepet er særlig rettet mot barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene (BSV-utdanningene) i meldingen. UHR har fulgt opp den politiske målsetningen gjennom å gjennomgå begrepet «sosialfaglig kompetanse». Denne rapporten er et sammendrag og en tolkning av 13 rapporter fra universitet og høyskoler. Alle lærestedene som har bidratt har to eller flere av BSV-utdanningene. Arbeidsgruppene har bestått av ansatte ved utdanningene og representanter fra praksisfeltet.

Utformingen av denne rapporten har vært i dialog med prosjektgruppa bestående av Trine Grønn (UHR), Ketil Jarl Halse (Høgskolen i Volda), Dag Jenssen (Høgskolen i Oslo og Akershus), Svanaug Fjær (Universitetet i Stavanger), Terje Grøndahl (Høgskolen i Østfold), Hanne Thommessen (Universitetet i Nordland) og Edgar Marthinsen (Høgskolen i Sør-Trøndelag). Edgar Marthinsen har laget en sammenstilling av rapportenes omtale av robuste fagmiljø som har vært benyttet i tillegg til arbeidsgruppenes rapporter i dette dokumentet, og kommet med bidrag tidlig i prosessen. Jan Messel og Lars Inge Terum ved Senter for profesjonsstudier, HiOA har lest og kommentert rapporten og gitt bidrag til analysen.

Vi vil takke arbeidsgruppene for deres bidrag.

1.2. Oppdraget

Oppdraget til arbeidsgruppene er gjengitt under.

1.2.1. Mandat til de lokale, UH-ledete arbeidsgruppene

1. Arbeidsgruppene skal arbeide med problemstillingene uavhengig av føringene i gjeldende rammeplaner
2. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket skal legges til grunn for arbeidet. Det innebærer at arbeidsgruppene bruker læringsutbyttebegreper så langt det er mulig i sin beskrivelse og drøfting av «sosialfag» og «sosialfaglig kompetanse».
3. Arbeidsgruppene anbefales å legge opp til en åpen arbeidsprosess for å sikre at man får fram lokale variasjoner i synspunkter på de spørsmål som stilles
4. Hver av de UH-baserte arbeidsgruppene skal utarbeide en rapport på maksimum 15 sider pluss evt. vedlegg. Rapporten skal oppsummere essensen av gruppens

diskusjoner og synspunkter på de temaene som alle gruppene bes om å arbeide med. En presentasjon av deltakerne i arbeidsgruppen må følge rapporten.

1.2.2. Oppgavene for de lokale arbeidsgruppene

1. *Profesjonsutdanningenes selvforståelse som sosialfaglig utdanning*

Gi en kort beskrivelse av hva hver av utdanningene i gruppen oppfatter som den profesjonsfaglige essensen i sitt bidrag til utvikling av studentenes sosialfaglige kompetanse.

2. *Etterspørselen etter «sosialfaglig kompetanse» og tverrfaglig samarbeid*

- Hva mener arbeidsgruppen ligger i begrepet «sosialfaglig kompetanse»? Hvordan mener gruppen begrepet «sosialfaglig kompetanse» står i forhold til andre begreper som er i bruk, som sosialt arbeid, barnevernfaglig arbeid og vernepleiefaglig arbeid? Hva er felles, og hva skiller mellom disse begrepene, med hensyn til å bidra til å svare på etterspørselen etter mer sosialfaglig kompetanse?
- Mer og bedre tverrprofesjonelt samarbeid etterspørres i alle deler av helse- og velferdstjenestene, også fra profesjonsorganisasjonene. Hvilke muligheter ser utdanningene til å svare bedre på dette gjennom samarbeid om innhold og organisering av de tre utdanningene?

3. *Læringsutbyttebeskrivelser som grunnlagsmateriale for dialog og samarbeid*

Hvilke av læringsutbyttebeskrivelsene som nå er i bruk ved hver av utdanningene, mener arbeidsgruppen er særlig relevant for utvikling av studentenes sosialfaglige kompetanse ved hver av utdanningene?

Arbeidsgruppen bes om å hente inn og dele utvalgte læringsutbyttebeskrivelser fra hver av utdanningene for man legger opp til drøfting av følgende underspørsmål:

- Hvordan står disse utvalgte læringsutbyttebeskrivelsene per utdanningstype i forhold til hverandre i form og innhold?
- Hva i disse læringsutbyttebeskrivelsene synes å være felles/ av tverrfaglig relevans, og hva er særegent profesjonsfaglig?
- Har arbeidsgruppen forslag til nye eller omformulerte læringsutbyttebeskrivelser som kan dekke felles kompetansekrav for de tre utdanningsprogrammene?

4. *Kravet om «mer robuste fag- og forskningsmiljø» på det sosialfaglige utdanningsområdet*

- Hvordan forstår deltakerne «robust», og hva mener arbeidsgruppen er suksesskriteriene for et mer robust fag- og forskningsmiljø på det sosialfaglige utdanningsområdet?
- Kan representantene for utdanningene og praksisfeltet i arbeidsgruppen enes om en prioritert liste over tiltak som vil ha avgjørende betydning for arbeidet med å styrke utdanningenes sosialfaglige kvalitet og relevans?

5. *Det profesjonsfaglige selvbildet –10 år fra nå*

10 år fra nå: Hva mener arbeidsgruppen bør kjennetegne

- en god sosionom?
- en god barnevernspedagog?
- en god vernepleier?

- en god sosialarbeider?

Gruppen bes om å få fram både det man er enige om og det man ser forskjellig på når det gjelder disse utdanningenes sosialfaglige profil, enten det er innad i samme utdanning, mellom utdanningene, sett fra praksisfeltet eller fra studentenes ståsted.

1.3. Kort om oppsummeringen og analysen

Oppsummeringen og analysen er kun basert på de 13 rapportene fra universitetene og høyskolene. I denne rapporten er *fellestrekk* mellom hver av de 13 rapportene vektlagt. Det innebærer at rapporten vektlegger hva de forskjellige arbeidsgruppene lokalt synes å være enige om at begrepet «sosialfaglig kompetanse» består i. Det er gjort en analyse av tema som går igjen i mange av arbeidsgruppenes læringsutbyttebeskrivelser, og forslag til tiltak for videre utvikling er også sammenstilt.

Selv om det er mange fellestrekk i besvarelsene, så kan ofte beskrivelsene variere litt. Man bruker litt ulike ord og begreper og formulerer ting i ulik rekkefølge. Når vi har vektlagt det som er felles, vil det medføre at en del nyanser og ulikheter forsvinner i denne sammenstillingen. Mange av rapportene inneholder for eksempel detaljerte beskrivelser av bakgrunn og formål med utdanningene, og denne rapporten fanger ikke opp alle slike nyanser. Formålet med denne rapporten er å gi en framstilling som fanger opp det lærestedene er enige om på en rimelig måte, og at den skal kunne bidra som et utgangspunkt for en videre konstruktiv faglig debatt. Det er derfor lagt stor vekt på å forsøke å fange inn hvordan arbeidsgruppene har forstått «sosialfaglig kompetanse», og det er forsøkt å få fram hva som er felles i beskrivelsene av utdanningene, læringsutbyttebeskrivelser, og tiltak for videreutvikling av utdanning og forskningsmiljø. Vi vil henvise til de lokale rapportene for mer inngående beskrivelser.

En annen måte å gjøre analysen på kunne vært å supplere vektleggingen av fellestrekk med å framheve ulikheter i større grad enn det som er gjort. Det er ulikheter i rapportene. For å nevne noen områder, er det ulikheter i bruk av begreper, beskrivelse av felles kompetanse, beskrivelse av profesjonenes selvforståelse, hvilke læringsutbyttebeskrivelser som anses som felles, og i vurderingen av hvor mye som bør være felles i de tre utdanningene. En del av disse ulikhetene vil framgå av sammenfatningen, men med unntak av beskrivelsen av de er de ikke drøftet og framhevet spesielt. Grunnen til det er todelt: For det første fordi oppdragets rammer ikke tillater en så omfattende analyse, for det andre fordi en rimelig analyse av ulikhetene trolig krever et høyere detaljnivå enn det som finnes i rapportene og ikke minst i denne sammenstillingen. Skal en utenforstående få klarhet i hva som skiller for eksempel barnevernspedagog- og sosionomutdanningene, krever det en informert, inngående og kritisk analyse av begrepene «sosialt arbeid» og «sosialpedagogikk». Her har vi kun basert oss på materialet i rapportene, og ikke antatt at noen av dem er autoritative, men lett etter overlappende punkter.

Denne analysen er derfor en tekstanalyse. Materialet er her ikke satt inn i noen teoretisk eller historisk kontekst, og det er utført av en leser som selv ikke arbeider innenfor BSV-utdanningene.

Mandatet angir hvilke spørsmål arbeidsgruppene skulle besvare. De 13 rapportene varierer mellom hvor mye som er besvart, hvor detaljerte svarene er og hvordan spørsmålene er besvart. De fleste rapportene inneholder beskrivelser av utdanningenes formål, noe om hvilken kompetanse kandidatene får av utdanningen, hvor de er kvalifisert til å arbeide, og noe om hvordan de jobber (i utdanningen eller i tjenestene). I mange av rapportene finner man beskrivelser som angår alle disse spørsmålene i ett avsnitt. For å kunne sammenligne besvarelsene har det vært nødvendig å skille mellom disse spørsmålene og dermed bryte opp teksten i mindre biter. Vi har imidlertid forsøkt å forstå hva som sies utfra helheten av teksten den inngår i, men det vil sannsynligvis finnes eksempler på at begreper eller påstander er tolket på en annen måte i denne sammenstillingen enn i enkelte rapporter. Fordi dette er en sammenstilling, er den forskjellig fra de enkelte rapportene den er basert på.

I tillegg er det verdt å nevne at dette er en tolkning av rapportene. Den vektlegger fellestrekk, men ikke rent kvantitativt. Vi har sett på frekvensene av visse begreper, som for eksempel «kommunikasjon», «relasjon», «etikk», osv. Dette gir kun en indikasjon på at noe nevnes hyppig, og at det dermed kan være viktig. For å kunne sammenfatte hva arbeidsgruppene har ment når de bruker slike begreper har vi også tatt hensyn til sammenhengen begrepene brukes i. I teksten under henter vi derfor noen steder utsagn fra rapportene som er egnet til å belyse hva enkelte begreper betyr, eller belyse hvorfor de framheves som viktige. Denne måten å tolke teksten på vil tydeliggjøre at dette er en tolkning av materialet, og det vil finnes andre rimelige måter å forstå flere tema på.

Det er i tillegg viktig å si noe om representativiteten til rapportene, og derfor også om denne sammenstillingen. Det at denne sammenstillingen er en tolkning, som dermed bare til en viss grad representerer synspunktene til arbeidsgruppene, er en begrensning man bør ha i mente når denne rapporten leses. I tillegg er det et spørsmål om hvor representative hver av arbeidsgruppens synspunkter er for det enkelte lærested.

Det er litt variasjon i hvordan arbeidet har vært forankret ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene. Alle arbeidsgruppene har bestått av folk fra utdanningene, fra praksisfeltet og studentrepresentanter. I en del tilfeller har det vært rimelig omfattende prosesser ved lærestedene, der fagmiljø og ledelse har vært involvert. I noen tilfeller har det også vært møter og diskusjoner med praksisfeltet. Andre har satt sammen arbeidsgruppen bredt, men arbeidsgruppen har (tilsynelatende) jobbet litt uavhengig av fagmiljøene ved lærestedet for øvrig.

Det er derfor litt vanskelig å vurdere hvor representative disse rapportene er for synspunktene ved hvert lærested. Samlet sett må man vel allikevel kunne si at man får fram et godt bilde av sentrale synspunkter om hvordan kompetanse ved de ulike utdanningene forstås, hva det er viktig å samarbeide om osv.

En tilleggs begrensning er at ikke alle deler av denne rapporten er like representative. Som det framgår, er ikke alle spørsmål besvart av alle gruppene. Gruppene har foretatt prioriteringer: Spørsmålene om sosialfaglig kompetanse og kjennetegn ved kompetansen til hver av utdanningene er besvart av nesten alle, mens få arbeidsgrupper har foreslått nye læringsutbyttebeskrivelser.

Til slutt er det også verdt å nevne at det er en viss ambivalens knyttet til oppdraget. Dette bør tas i betraktning når man skal vurdere hvor representative synspunktene i rapportene er. Noen arbeidsgrupper mener tiden har vært knapp, andre stiller spørsmål ved oppdraget, og man finner en del eksempler på at arbeidsgruppene problematiserer begrepet «sosialfaglig kompetanse»: For noen var dette begrepet, i det minste forut for prosessen, et begrep de ikke benyttet for å referere til en bestemt form for kompetanse, og dermed et begrep de var litt ukjente med som noe annet enn en samlebetegnelse på tre utdanninger, tre profesjoner, osv. Andre uttrykker en god del begeistring for prosessen og anledningen de har vært gitt til å diskutere og sammenligne begreper og fagfelt.

1.4. Oppsummering og konklusjoner

Denne rapporten er et forsøk på å sammenstille 13 rapporter fra utdanningsinstitusjoner som tilbyr utdanning i sosialt arbeid, barnevernspedagogutdanning og vernepleierutdanning. Rapportene har alle svart på det samme oppdraget, men det er en del variasjon mellom dem så denne rapporten er vel så mye en tolkning av helheten som en sammenfatning. Funnene er derfor egnet som utgangspunkt for videre diskusjon.

Kapittel 2 omhandler de ulike utdanningene, og hver av dem er beskrevet i lys av hvilke formål de har, hvilke verdimeslige og/eller faglig fundament utdanningen har, hvilken målgruppe den har og arbeidsfelt den er rettet mot, og til slutt hvilke kunnskaper, ferdigheter og metoder som er særlig framhevet. Det er forskjeller på alle punktene, men hovedforskjellene mellom utdanningene framstår som hvilke målgrupper de har.

I kapittel 3 trekker vi fram noen tema som mange av arbeidsgruppene er enige om kan danne utgangspunkt for felles læringsutbyttebeskrivelser. Læringsutbyttebeskrivelser uttrykker hva kandidater kan etter at de har gjennomført utdanningen, og formålet med kapittelet er å se hvilken felles kompetanse arbeidsgruppene har ment at utdanningene har. Tema som trekkes fram er etikk, refleksjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse, relasjonskompetanse og samhandling, og enkelte felles kunnskapsområder (f.eks. juss).

Kapittel 4 er en diskusjon av felles kompetanse. I første del av kapittelet drøfter vi hvordan felles sosialfaglig kompetanse kan forstås i lys av arbeidsgruppenes bidrag. Argumentet er at sosialfaglig kompetanse er rettet mot å forbedre livskvaliteten til en gitt person eller gruppe med sosiale virkemidler, og rettet mot de områdene det er mulig å endre eller tilpasse med sosiale virkemidler. Andre del av kapittelet drøfter den sosialfaglige profesjonsrollen. Gjennomgangen av rapportene gir et inntrykk av at profesjonene befinner seg i spenning mellom å gi hjelp og øve kontroll, men at de særlig framhever rollen som støttespiller,

talsperson, eller «advokat» for sine brukere. Til slutt i kapittelet er den en avsluttende drøfting av ulikheter mellom profesjonene. Disse ulikhetene er kun å betrakte som gradsforskjeller eller forsøk på å konstruere noen idealtyper basert på beskrivelser i rapportene. Sosionomen beskrives her som en profesjon med kompetanse til å fylle en rolle som koordinator i velferdstjenestene, og som dermed har som rolle å koordinere hjelp og mobilisere tiltak fra andre tjenester. Det ser dermed ut til at sosionomens kompetanse ikke er rettet mot å utføre tiltak i samme grad som vernepleieren og barnevernspedagogen. Vernepleierens kompetanse handler primært om tiltak og tilrettelegging for personer med ulike funksjonsnedsettelse, men er en integrert kompetanse der helse- og sosialfaglig kompetanse er flettet inn i hverandre. Barnevernspedagogens kompetanse er klart rettet mot målgruppen utsatte barn og unge, og familiene deres.

Kapittel 5 er en oppsummering av arbeidsgruppene visjoner om fremtiden for BSV-utdanningene og hver av profesjonene. I kapittelet går vi gjennom hver av profesjonene, samt betraktninger om hva som vil være felles kjennetegn ved en god sosialarbeider om ti år. Beskrivelsene berører i hovedsak de samme temaene som beskrivelsen av utdanningene i kapittel 2, men med noen nyanseringer.

I kapittel 6 går vi gjennom arbeidsgruppene forslag til videreutvikling av utdanningene. Samtlige forslag til nye læringsutbyttebeskrivelser er nevnt, og de dekker svært mange tema. Det andre temaet i kapittelet er tverrprofesjonell samarbeidslæring. I denne delen av kapittelet drøfter vi først hvordan begrepet «tverrprofesjonell samarbeidslæring» er forstått, og drøfter deretter hvilke forslag arbeidsgruppene har for å styrke tverrprofesjonelt samarbeid. Det er særlig to forhold som nevnes som angår innhold i utdanningene, og det er fellesemner og praksisstudier. Kapittelet har også noen punkter om organisering av utdanningene hvor felles undervisning og praksisstudier omtales.

Til slutt i kapittelet er det en gjennomgang av hva arbeidsgruppene mener karakteriserer «robuste fagmiljøer» innenfor disse utdanningene, og hvilke forslag til tiltak man finner i rapportene. I kapittelet trekker vi fram at arbeidsgruppene mener ressurser, praksisnærhet og samarbeid om forskning er suksesskriterier for å oppnå robuste fag- og forskningsmiljøer. Tiltakene arbeidsgruppene har foreslått gjenspeiler disse suksesskriteriene.

2. Kompetanse i BSV-utdanningene

Arbeidsgruppene har blitt bedt om å besvare hva som ligger i begrepet «sosialfaglig kompetanse», og sammenligne det med sosialt arbeid, vernepleiefaglig arbeid og barnevernfaglig arbeid. De skulle vurdere hva som var likt og hva som skilte disse begrepene fra hverandre. I dette kapittelet er det kun beskrivelsene av hver av utdanningene som er gjengitt. I besvarelsene finner man fellestrekk og ulikheter i flere av kapitlene, og vi har derfor vurdert det som hensiktsmessig å sammenstille beskrivelsene av hver av utdanningene, og tema for felles læringsutbyttebeskrivelser (kap. 3) før vi sier noe om fellesbegrepet sosialfaglig kompetanse (kap. 4).

Dette kapittelet baserer seg på både arbeidsgruppenes besvarelser av spørsmål 1 og 2 i oppdraget (se over). Grunnen til det er at det er mye overlappende tekst i besvarelsene, og arbeidsgruppene har i betydelig grad skrevet om kompetanse i det første temaet. I tillegg er spørsmålene i det andre temaet i oppdraget besvart ulikt. Enkelte har skrevet svært lite om den enkelte utdanning under dette temaet, og heller konsentrert seg om felleselementer. For å kunne gjengi hva arbeidsgruppene mener er kompetansen til de forskjellige utdanningene har det derfor vært nødvendig å se på besvarelsen av begge disse temaene.

En slik måte å forstå besvarelsene på har imidlertid noen konsekvenser. Hvis man ser på temaene arbeidsgruppene skulle besvare har de blitt bedt om å si noe om hva *hver av utdanningene* oppfatter som *den profesjonsfaglige essensen i sitt bidrag* til utvikling av studentenes sosialfaglige kompetanse. Arbeidsgruppene har tolket dette som å besvare hva hhv. sosialt arbeid, barnevernfaglig kompetanse og vernepleiefaglig kompetanse er. Dermed er det vanskeligere å lese noe annet enn kompetansebeskrivelser ut av besvarelsene. Hva som måtte ligge i begrepene «profesjonsfaglig essens» eller «profesjonenes selvforståelse» ut over dette, er det ikke lett å lese ut av beskrivelsene av hver enkelt utdanning. Slik sett er det rimelig å forstå tekstene i dette kapittelet som arbeidsgruppenes forståelse av det som er grunnleggende felles *innenfor* hver enkelt utdanning, eller kompetanse som det er stor enighet om at hver sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier har.

Besvarelsene inneholder imidlertid også påstander som sier noe generelt om hva det vil si å forstå seg selv som profesjonsutøver innenfor disse sosialfagene. Dette blir nærmere omtalt i kapittel 4. Det vil være mulig å diskutere om man nærmer seg en helhetlig forståelse av hver av profesjonene gjennom å kombinere beskrivelsen av kompetanse i dette kapittelet og den generelle beskrivelsen av selvforståelse i kapittel 3. Det vil både kunne si noe om hva hver av profesjonene *kan* og *hvem de er*, eller hvilken rolle de har.

2.1. Om begrepet «kompetanse»

En tradisjonell forståelse av kompetansebegrepet viser til evne til å kunne utføre en oppgave. En slik måte å nærme seg kompetansebegrepet passer med BSV-utdanningene, siden utdanningene er yrkesrettede. Uavhengig av om man hevder at en utdannet sosialarbeider er kvalifisert for arbeid i helse- og velferdstjenestene, er formålet med utdanningene å bidra til å kvalifisere for slikt arbeid. Utdanningen er slik sett et middel for å kvalifisere personell til velferdsarbeid, og må forstås i lys av velferdstjenestene.

Det er også vanlig å skille mellom nødvendige bestanddeler i en slik kompetanse, der kunnskaper, ferdigheter og holdninger har vært den tradisjonelle. Etter det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse begrepene som benyttes. Mens kunnskaper viser til teoretisk kunnskap og ferdigheter viser til praktisk eller anvendt kunnskap, er generell kompetanse noe som delvis har en holdningskomponent, dels en teoretisk og praktisk kunnskapskomponent i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Det står for eksempel følgende om generell kompetanse etter BA-grad: «Kandidaten kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer».

I tråd med dette, og med arbeidsgruppenes mandat, burde det være rimelig å skille mellom disse tre komponentene i kompetansebegrepet. En utfordring med det er imidlertid at utdanningene består av svært sammensatte kunnskapsfelt eller disipliner, det er innslag av praksis, og kandidater fra alle utdanningene kan arbeide innen det samme yrkesfeltet. En såpass grov inndeling gir dermed i liten grad anledning til å avdekke likheter og forskjeller mellom utdanningene.

Arbeidsgruppene har heller ikke gitt noen definisjoner av hva sosialt arbeid¹, barnevernfaglig kompetanse eller vernepleiefaglig kompetanse er. Det er dermed ikke mulig å drøfte begrepene opp mot hverandre ut fra en diskusjon av definisjoner.

Hvis man kombinerer den overordnede forståelsen av kompetanse som evne til å utføre en oppgave med kunnskaper, ferdigheter og holdninger/generell kompetanse, kan man imidlertid forsøke å gå mer konkret til verks. For det første kan man spørre seg hvilket formål kompetansen har – hvilke oppgaver eller utfordringer er det som skal løses og som gjør kompetansen nødvendig. For det andre, og knyttet til spørsmålet om holdninger, finnes det noe verdimeisig og/eller faglig fundament denne kompetansen støtter seg på? For det tredje, hvem er kompetansen rettet mot og hvor utføres arbeidet? Og til slutt, er det mulig å si noe mer konkret om hvilke faglige bestanddeler kompetansen består i – eller hvilke kompetanser man har hvis man er hhv. sosionom, barnevernspedagog eller vernepleier? Basert på dette, er besvarelsene fra arbeidsgruppene sortert etter følgende spørsmål:

1. Hva er formålet med kompetansen? Er det en kompetanse som til å utføre noen bestemte oppgaver?
2. Har kompetansen noe bestemt faglig eller verdimeisig fundament? Bygger den på en bestemt tradisjon eller verdsett?
3. Hvilke(n) målgruppe har kompetansen? Og er kompetansen rettet mot et bestemt arbeidsfelt/sector/tjeneste?
4. Består kompetansen av noen bestemte teoretiske kunnskaper, ferdigheter eller metoder?

¹ Enkelte arbeidsgrupper viser imidlertid til IFSWs definisjon av «Social work» i omtalen av sosialt arbeid, men det gjelder ikke alle, og det er kun der man viser til en etablert definisjon.

2.2. Sosialt arbeid

2.2.1. Formål

Formålet med kompetansen innenfor sosialt arbeid er ifølge arbeidsgruppene å kunne begrense og forebygge sosiale problemer og bedre brukernes levekår.² Flere av arbeidsgruppene er også mer konkrete, og skriver at sosialt arbeid skal bidra til å motivere brukere og mobilisere deres ressurser.³

Et ord som brukes hyppig er «myndiggjøring». I de fleste tilfellene skriver arbeidsgruppene om at brukeren selv skal styre sitt eget liv, få kontroll over beslutninger som angår en, og lignende. Mange av målformuleringene i tekstene er derfor satt sammen med overordnede beskrivelser av hvordan man når dette målet. Dette er stort sett beskrevet som en tilretteleggerfunksjon og en oppfølger- eller støttespillerfunksjon. Den første funksjonen henger sammen med rollen som velferdstjenestearbeider som kan benytte en del virkemidler, som selv å utføre ulike tiltak eller mobilisere andre tjenester. Den andre funksjonen er det som enkelte steder omtales som advokatrollen. Med advokatrollen forstår gruppene det å inneha en rolle som en persons støttespiller i håndteringen av utfordringer vedkommende måtte ha, også med velferdssystemet som sosialarbeideren selv er en del av. Dette virker med andre ord som en rimelig nær relasjon, som en slags allianse.

Arbeidsgruppene varierer imidlertid litt mellom hvor sterkt de vektlegger disse formålene i sosialt arbeid. Blant de mer konkrete måter å forstå formålet med kompetansen som nevnes, er kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere hjelpeprosesser for brukere som har problemer som ikke passer inn i mer spesialiserte hjelpetjenester. Dette er åpenbart tilrettelegging, og er kompetanse som krever kunnskap om velferdsstaten, lovverk, tiltak og andre tjenester.

Helt ytterst i en dimensjon fra støttespiller med en enkelt bruker til tilrettelegging finner vi også de som snakker om det politiske formålet i sosialt arbeid. Det er også enkelte som snakker om å nå velferdspolitiske mål, og tilbakeføre kunnskap om brukergrupper til forvaltning og beslutningstakere. Dette er tilrettelegging, men på vegne av flere enn en person. Arbeidsgruppene viser dermed til flere, men sammensatte formål i sosialt arbeid. Dette kan også illustreres ved at flere grupper også viser til IFSWs definisjon av sosialt arbeid, som inneholder alle dimensjonene beskrevet over.⁴

De av arbeidsgruppene som konsentrerer seg mer om utdanningene enn hvilket formål sosionomer har i velferdsstaten vektlegger at formålet med utdanningen handler om hvordan kandidatene settes i stand til å arbeide for å bedre brukernes levekår og begrense og forebygge sosiale problemer. De fleste snakker også om sosialt arbeid som en generalistutdanning, hvilket ser ut til å bety at formålet med utdanningen er å kunne arbeide

² Det er ulike formuleringer om dette, men Diakonhjemmet (DiaSos), HiL, Nordvest, UiA, har alle formuleringer som støtter denne påstanden.

³ Dette gjelder DiaSos, HiB, HiOA, Nordvest (HiMolde, HiVolda og HiSF), HiOs, UiA, UiS.

⁴ HiL, HiOA, UiN.

med svært mange ulike problemstillinger innenfor svært mange arenaer. Dette kommer vi kort tilbake til i kap. 2.2.3. under.

2.2.2. Verdimessig og/eller faglig fundament

De fleste av arbeidsgruppene hevder at sosialt arbeid har et verdimessig og/eller faglig utgangspunkt eller fundament. Sosialt arbeid bygger altså på noe grunnleggende. Her er beskrivelsene imidlertid delte. Noen vektlegger verdier, andre vektlegger disiplin, metode eller tradisjon, og andre trekker fram begge deler. Som nevnt over, viser noen arbeidsgrupper også eksplisitt til IFSWs definisjon av «Social work», der begge deler er framhevet.

Når det gjelder verdigrunnet, skriver flere arbeidsgrupper at faget sosialt arbeid bygger på menneskerettighetene, og på humanistisk tankegang.⁵ Beskrivelsen av faglig fundament er mer sammensatt. Enkelte trekker fram at sosialt arbeid er et eget fag og en egen metode. De beskriver dermed sosionomutdanningen som en utdanning som inneholder flere elementer, men der sosialt arbeid er det sentrale. Andre trekker på ulike vis fram at sosialt arbeid er forankret i en samfunnsvitenskapelig fagtradisjon, eller vektlegger forholdet individ-samfunn sterkt i måten de forstår problemer og iverksetter tiltak.

Det verdimessige eller normative og faglig/metodiske er hos enkelte grupper holdt sammen når de snakker om brukermedvirkning, mestring og lignende som sentrale «perspektiver» eller sentrale kompetanseområder. Sagt med andre ord, et «mestringsperspektiv» ser ut til å kreve både respekt for individet og faglige ferdigheter eller metoder for å samarbeide med personen og sette i verk rette tiltak.

2.2.3. Målgruppe og arbeidsfelt

Sosialt arbeid fremheves som en generalistutdanning av de fleste arbeidsgruppene. Samtlige arbeidsgrupper er i en eller annen variant inne på at målgruppene for sosialt arbeid er personer som befinner seg i utsatte eller vanskelige situasjoner. Det er ingen som har noen aldersmessig avgrensning, de fleste som omtaler alder i tilknytning til sosialt arbeid sier tvert imot at alle aldersgrupper er målgruppe for sosialt arbeid. Som allerede nevnt, skriver enkelte om brukere som har sammensatte problemer som ikke passer inn i mer spesialiserte hjelpetjenester.

Der hvor arbeidsfeltet omtales, forstås det svært bredt. Sosionomer kan ifølge arbeidsgruppene jobbe svært mange steder. Enkelte, som Universitetet i Nordland, knytter arbeid innenfor velferdstjenestene tydelig til utdanningens formål, og der hvor tjenester nevnes spesifikt er det også velferdstjenester som får mest omtale. I tillegg til ulike velferdstjenester er utdanningen rettet mot forvaltning og behandling. Sosionomer har dermed flere nivå av velferdsstaten som sitt arbeidsområde. Både privat og offentlig sektor nevnes som arbeidsfelt.

⁵ Se bl.a. DiaSos, HiB, HiL, HiOA.

2.2.4. Kunnskaper, ferdigheter og metoder

Det er uklart om arbeidsgruppene oppfatter sosialt arbeid som fagtradisjon, metode eller annen form for kompetanse. Mange av arbeidsgruppene beskriver sosionomens kompetanse, og skiller ikke den fra sosialt arbeid. Andre snakker om sosialt arbeid som kjernekompetansen til sosionomer. I denne beskrivelsen er det ikke gjort forsøk på å skille mellom sosialt arbeid og sosionomens kompetanse.

Mange snakker om at sosionomen er opptatt av å se helhet, og særlig se sammenhenger mellom personen man skal hjelpe og systemet man selv er representant for. Kompetansen handler i denne sammenheng om kunnskap om sammensatte sosiale problemer, og om hvordan de kan behandles. Metodikken er rettet mot det sosiale, i form av nettverksarbeid med grupper eller lokalsamfunn.

Relasjons- og kommunikasjonskompetanse er også et sentralt tema i besvarelsene, som indikerer at ferdighetene til sosionomen også handler om en-til-en -arbeid. Måten arbeidsgruppene ser på sosialt arbeid antyder derfor at sosionomen oppfatter seg som deltaker i livene til dem man skal hjelpe, og at relasjonen derfor spiller en viktig rolle. I tillegg nevner flere etikk og evne til kritisk selvrefleksjon som vesentlige deler av kompetansen.

Arbeidsgruppene lister også opp en rekke kunnskapsfelt som er sentrale i sosialt arbeid. I tillegg til kunnskap om hvordan sosiale problemer oppstår og kan avlastes eller behandles, nevnes kjennskap til lov og regelverk, kunnskap om beslutningsprosedyrer og påvirkningskanaler, evne til å kritisk vurdere sosialpolitiske mål og virkemidler.

2.3. Barnevernfaglig kompetanse⁶

2.3.1. Formål

Formålet med barnevernfaglig kompetanse forstås av de fleste arbeidsgruppene som å forbedre levekårene til utsatte barn og unge og deres familier. Det er en viss variasjon i hvor konkret dette omtales. Noen snakker om utviklingsstøttende hjelp i dialog med barn, unge og deres familier⁷, andre snakker om å trygge og forbedre oppvekstvilkårene for utsatte barn og unge⁸, og andre presiserer at det handler om en god omsorgssituasjon for barn og bidra til at barna er aktive deltakere i eget liv.⁹ Der hvor man snakker eksplisitt om utdanningens rolle er formålet med utdanningen å kvalifisere til oppgavene over og utdanne reflekterte yrkesutøvere.

⁶ Vi bruker her de samme begrepene som UHR ga arbeidsgruppene, og "barnevernfaglig kompetanse" menes her å vise til kompetansen de har beskrevet at kandidater som fullfører barnevernspedagogutdanningen har. Det ligger ikke noe normativt i dette, og ingen vurderinger av om de andre utdanningene er egnet til arbeid i barnevernet.

⁷ HiH.

⁸ HiOA, HiST.

⁹ UiA.

2.3.2. Verdimessig og/eller faglig fundament

Barnevernspedagogutdanningen har en sterk vektlegging av kompetanse til å arbeide med barn som fundament for utdanningen. Dette beskrives på to forskjellige måter av arbeidsgruppene. På den ene siden vektlegges barneperspektivet, som forklares som hva som generelt er viktige betingelser for barns utvikling.¹⁰ Sagt på en annen måte handler barneperspektivet om voksnes *kunnskap* om barns behov og utvikling. Barneperspektivet synes å handle om at spørsmålet om hva som er viktig for barns utvikling vil være utgangspunktet for hvilke faglige ressurser o.l. utdanningen skal romme.

På den annen side omtaler enkelte arbeidsgrupper også barns perspektiv. Slik dette er formulert er det forstått som barns *egne* perspektiv og synspunkter. Tanken om at barns stemme er viktig i barnevernssaker ser ut til både å ha en faglig og verdimessig dimensjon. Faglig sett handler det om at saker som omhandler barn vil kreve at barnet høres hvis sakene skal bli tilstrekkelig opplyste. Verdimessig (i hvert fall delvis) handler det om en anerkjennelse av barn som aktører.

Det faglige fundamentet som i tillegg oftest trekkes fram er sosialpedagogikk. De som utdyper hva sosialpedagogikk er omtaler det som helhetlig forståelse av barn og unges oppvekstbetingelser og hva som hemmer og fremmer barns oppvekstvilkår.

2.3.3. Målgruppe og arbeidsfelt

Barnevernspedagogutdanningen er beskrevet som tydelig rettet mot barn, unge, familier og deres nettverk. Forskjellene går på om man skriver om det er begrenset til utsatte barn og unge, eller barn og unge som sådan.

Barnevernet som arbeidsfelt er også tydelig vektlagt av arbeidsgruppene. Når man snakker om barnevernet, gjøres det i en del tilfeller i vid forstand. Både tiltak som barneverninstitusjoner og hjelpetiltak, kommunalt barnevern, statlig barnevern og forvaltning innenfor barnevernet nevnes. En av arbeidsgruppene vektlegger feltet så sterkt at de skriver at barnevern faglig arbeid er «... et begrep knyttet mot feltet; dvs. den kompetansen som er nødvendig for å yte hjelp til utsatte barn og ungdom og deres pårørende».¹¹ Enkelte omtaler imidlertid også ulike andre arenaer for barn og unges deltakelse, bl.a. forebyggende barne- og ungdomsarbeid.¹²

2.3.4. Kunnskaper, ferdigheter og metoder

Det er en del variasjon i beskrivelse av hvilken konkret kompetanse og metode som vektlegges i omtalen av barnevernspedagogutdanningen og barnevern faglig kompetanser. Sosialpedagogikken har tidligere vært nevnt som en del av det faglige fundamentet for barnevern faglig kompetanse. Det samme gjelder de tidligere nevnte perspektivene «barneperspektivet» og «barns perspektiv». For de av arbeidsgruppene som beskriver

¹⁰ HiL, HiOA og UiS trekker eksplisitt fram barneperspektivet som fundament for utdanning og praksis.

¹¹ Nordvest. Sml. også HiOA.

¹² HiL, HIST,

kompetansen på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå går disse begrepene igjen. Enkelte viser til mer konkrete oppgaver barnevernet gjør, og som barnevernfaglig kompetanse gjør studenter og ansatte kvalifiserte til. En av arbeidsgruppene er for eksempel opptatt av metodikk og saksbehandling i omtalen av barnevernfaglig kompetanse, og vektlegger kartlegging. Dette knyttes videre til analyse av årsaker til sosiale problemer og valg av tiltak.¹³

Kommunikasjons- og samhandlingsferdigheter og relasjonsarbeid er også klart vektlagt i omtalen av barnevernfaglig kompetanse. I den grad dette er beskrevet som en annen kompetanse i barnevernfaglig arbeid enn i de andre utdanningene, er det fordi begrepene i noen sammenhenger er knyttet til oppdragelse og omsorg, eller nevnes i en liste av kompetanseområder der relasjonsarbeid, oppdragelse og omsorg inngår. Dette er et av noen få eksempler på hvordan generelle begreper som angår alle BSV-utdanningene er gjort tydeligere gjennom å rettes mot oppgaver eller utfordringer innenfor et bestemt tjenesteområde eller overfor en brukergruppe.¹⁴

I tillegg er det listet opp en rekke kompetanseområder og disiplin-fag som inngår i den barnevernfaglige kompetansen. Blant de som nevnes oftest er psykologi, juss, sosiologi og sosialpolitikk.

2.4. Vernepleiefaglig kompetanse

2.4.1. Formål

Formål, faglig fundament og målgruppe er til dels vanskelig å holde adskilt når man leser beskrivelsene fra arbeidsgruppene om vernepleiefaglig kompetanse. Med henvisning til bakgrunnen til utdanningen skriver enkelte arbeidsgrupper at formålet var å utdanne personale som kunne jobbe tett på personer med funksjonsnedsettelse, der personalet hadde både helse- og sosialfaglig kompetanse. Også der formålet er nevnt uten henvisning til historien er hjelp til personer med ulike funksjonsnedsettelse nevnt. På samme måte som i beskrivelsen av barnevernfaglig kompetanse er formålet her særlig knyttet til en målgruppe.

Målet med kompetansen ut over å arbeide med personer med funksjonsvansker eller funksjonsnedsettelse er å bidra til sosial inkludering og en meningsfylt tilværelse for brukerne. Det er særlig myndiggjøring og mestring som er vektlagt som mer konkrete formål med kompetansen.

¹³ HiL

¹⁴ Det finnes tilsvarende eksempler i omtalen av vernepleierne, da med non-verbal kommunikasjon som eksempel. Som arbeidsgruppa fra Nordvest skriver, så illustrerer dette at kompetanse som beskrives med de samme begrepene potensielt kan kreve ganske ulike ferdigheter avhengig av hvem man jobber med eller hvor man jobber.

2.4.2. Verdimessig og/eller faglig fundament

Det faglige fundamentet er kombinasjonen av helse- og sosialfag. Dette går igjen i beskrivelsen til samtlige av arbeidsgruppene som har omtale av vernepleiefaglig kompetanse. Gruppene omtaler dette som integrert kompetanse, og enkelte mener dette gir vernepleiere en annen og helhetlig kompetanse sammenlignet med de andre to utdanningene. Å beskrive kompetansen som integrert synes å være en måte å uttrykke at det er vanskelig å skille de helse- og sosialfaglige delene av kompetansen fra hverandre i det vernepleiefaglige arbeidet. Sagt på en annen måte gir rapportene et inntrykk av at den helsefaglige kompetansen til vernepleiere er helsefaglig kompetanse på en sosialfaglig måte, eller omvendt. Enkelte vektlegger også det at vernepleiere er autorisert helsepersonell. Samtidig trekker en del grupper inn pedagogikk som en del av kompetansen.

Verdimessig så er advokatrollen og brukerlojalitet begreper som nevnes. Dette er det rimelig å forstå i sammenheng med måten de oppfatter oppdraget sitt på. Det verdimesse tyngdepunktet ligger hos brukeren, og brukerens omgivelser er av arbeidsgruppene oppfattet som noe som hemmer eller fremmer livskvalitet og mestring.

2.4.3. Målgruppe og arbeidsfelt

Målgruppen for vernepleiefaglig kompetanse beskrives som av de fleste gruppene som personer med funksjonsnedsettelse eller funksjonsvansker. Det er ingen aldersmessig avgrensning av målgruppen. I tillegg nevnes personer med kognitive vansker og personer med sammensatte bistandsbehov.

Selv om alle arbeidsgruppene omtaler funksjonsnedsettelse eller funksjonsvansker av ulike slag, presiserer arbeidsgruppene at det handler om vernepleiernes historie. Selv om personer med funksjonsnedsettelse er den sentrale målgruppen, arbeider vernepleiere i dag i en rekke andre felt, som barnevern, eldreomsorg, psykisk helsevern, skole og oppvekst.

2.4.4. Kunnskaper, ferdigheter og metoder

Som de andre utdanningene er også kommunikasjons- og relasjonsarbeid sentralt i arbeidsgruppene beskrivelse av vernepleiefaglig kompetanse. Kommunikasjonsferdigheter sammen med relasjonsarbeid går igjen hos alle arbeidsgruppene. En ting som hos enkelte av arbeidsgruppene skiller kommunikasjonskompetansen til vernepleierne er non-verbal kommunikasjonskompetanse. Slik denne kompetansen omtales, handler den om kommunikasjon med personer som har vanskelig for å uttrykke seg som følge av funksjonsnedsettelse og sykdom.

Miljøarbeid er den arbeidsformen eller metoden som nevnes hyppigst av arbeidsgruppene.¹⁵ En av gruppene presiserer at utdanningen har en vid forståelse av hva miljøarbeid er, og

¹⁵ Miljøarbeid nevnes også i forbindelse med barnevernspedagogutdanningen og som fellesemne for sosialfaglig kompetanse av HiH. Det er også nevnt i forbindelse med barnevernspedagogutdanningen av HiL, i forbindelse med felles læringsutbyttebeskrivelser av HiT, for å nevne noen eksempler på at begrepet ikke kun er forbeholdt vernepleie. UiS trekker skille mellom miljøarbeid og miljøterapi, og viser til at førstnevnte refererer til ufaglært arbeid, mens miljøterapi krever utdanning.

viser til at det handler om teorier om samspill mellom mennesker og fysiske og organisatoriske betingelser, samt metoder for å utforme slike betingelser for å fremme læring, utvikling, deltakelse og økt livskvalitet. Det er ikke åpenbart at vernepleieres kompetanse til å arbeide med fysisk tilrettelegging faller innenfor begrepet miljøarbeid, men vektleggingen av å bedre brukerens fysiske omgivelser er i alle tilfeller vesentlig klarere vektlagt blant vernepleierne enn de andre utdanningene.

Selv om alle arbeidsgruppene som omtaler vernepleiefaglig kompetanse skriver at vernepleiere kjennetegnes av at helsefaglig og sosialfaglig kompetanse er integrert i utdanningen, varierer det hvor mye man omtaler den helsefaglige kompetansen, eller om den får mer konkret omtale i det hele tatt. Enkelte skriver om medikamenthåndtering, og andre skriver om å kunne forstå sykdomstegn eller symptomer hos personer som har vanskelig for å formidle hvordan de har det. Det som imidlertid kjennetegner flere av beskrivelsene her er at vernepleiernes kombinerte eller integrerte helse- og sosialfaglige kompetanse gir dem en rolle hvor de kan videreformidle informasjon om tilstanden til en person til spesialister. På denne måten framstår også vernepleierne som en gruppe med kompetanse til å koordinere eller tilpasse hjelpen ulike andre tjenester eller spesialister har overfor en enkelt person.

Som med de andre utdanningene, trekkes det også fram en del andre fagområder. Juridisk kompetanse nevnes av noen grupper, men det er et forholdsvis stor variasjon mellom hvilke deler av jussen som framheves. I et tilfelle nevnes bestemmelser om bruk av tvang, i et annet om individuell plan, og forvaltningskompetanse trekkes også fram.

3. Dagens læringsutbyttebeskrivelser

I denne rapporten, som både er en sammenstilling og analyse, er formålet med kapittelet å se om læringsutbyttebeskrivelsene kan gi mer informasjon om hva sosialfaglig kompetanse er. Læringsutbyttebeskrivelsene er formulering av hva kandidater skal kunne etter endt utdanning, og er således beskrivelser av kompetansen de har. Spørsmålet er dermed om dette kapitlet kan bidra til å gi mer informasjon om hva felles kompetanse består av.

Som det står i gjengivelsen av oppdraget i kap. 1.2. ble arbeidsgruppene bedt om å hente inn læringsutbyttebeskrivelser fra hver av utdanningene. De ble bedt om å sammenligne dem i lys av form og innhold, bedt om å vurdere hva som var tverrfaglig relevant og hva som var særegent for hver profesjon eller utdanning. Arbeidsgruppene ble også bedt om å formulere nye læringsutbyttebeskrivelser. Dette siste kommer vi tilbake til i kapittel 6.

Dette kapittelet presenterer kort noen vurderingene fra arbeidsgruppene av hva som er felles i læringsutbyttebeskrivelser som arbeidsgruppene har trukket fram som særlig relevante for utvikling av studentenes sosialfaglige kompetanse. I rapportene fra arbeidsgruppene er det gjengitt svært mange læringsutbyttebeskrivelser, og det vil ikke være hensiktsmessig å gjengi eller forsøke å sammenstille disse.¹⁶ Vi har derfor lagt vekt på å sammenstille hvilke *tema* som arbeidsgruppene har vurdert som grunnlag for felles læringsutbyttebeskrivelser.

3.1. Læringsutbyttebeskrivelsenes form og innhold

Det er ikke fullt ut mulig å sammenligne og sammenstille arbeidsgruppenes svar på spørsmålet om læringsutbyttens form og innhold. Dette skyldes at flere av arbeidsgruppene ikke har besvart spørsmålet, samt at måten de svarer på er ganske ulik. Sammenstillingen her er derfor i hovedsak en oppsummering av de forskjellige betraktningene om form og innhold fra arbeidsgruppene. Sagt med andre ord er det vanskelig å si at noe går igjen i besvarelsene av dette spørsmålet, og momentene under er i flere tilfeller betraktninger fra kun en arbeidsgruppe.

Et unntak fra dette er inndelingen av læringsutbyttebeskrivelsene. I flere tilfeller er de inndelt etter kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Tre arbeidsgrupper skriver imidlertid at det er en viss variasjon mellom formen på læringsutbyttebeskrivelsene mellom utdanningene. Diakonhjemmet skriver for eksempel at læringsutbyttebeskrivelsene i sosialt

¹⁶ I tråd med hva en del arbeidsgrupper også sier, er ordlyden i en del av læringsutbyttebeskrivelsene svært lik i mange tilfeller. Dette betyr imidlertid ikke at de er vektet likt eller har det samme innholdet. Utdanningene har ikke kommet like langt i prosessen med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser og de ble nedtegnet på ulike tidspunkt. Som arbeidsgruppa fra Nordvest sier, er de preget av «store ord» og gruppa mener det er utfordrende å konkretisere dem. Ut fra arbeidsgruppenes egen vurdering er det dermed vanskelig å hevde at lik ordlyd i to beskrivelser viser til det samme innholdet. Av den grunn har vi sett det som hensiktsmessig å konsentrere oss om arbeidsgruppenes vurderinger. Det er i tillegg også her en del variasjon i hvordan arbeidsgruppene har besvart spørsmålene. To av arbeidsgruppene har ikke besvart dette spørsmålet

arbeid omfatter alle tre områdene, men at den ikke er inndelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Ved Høgskolen i Harstad og Høgskolen i Oslo og Akershus er læringsutbyttebeskrivelsene for barnevern (samt sosionomutdanningen når det gjelder HiOA) tredelt, mens det er samlet under ett for vernepleie.

Et annet eksempel som angår både form og innhold handler om taksonomisk nivå på læringsutbyttebeskrivelsene. Arbeidsgruppa fra Høgskolen i Østfold skriver at læringsutbyttebeskrivelsene er organisert etter ulike taksonomiske nivå for hvert av årene ved utdanningen. For første studieår bruker man begreper som å «gjengi», «beskrive», «gjøre rede for» o.l. I andre og tredje studieår benyttes begrepene «anvende», «drøfte», «utføre» o.l. De skriver også at i de tilfellene der læringsutbyttebeskrivelsene er like for hvert trinn, er kriteriene for å vurdere kompetanse strengere utover i studieløpet.

Noen påpeker også at det er variasjon i hvor generelle eller spesifikke ulike læringsutbyttebeskrivelser er. Det framgår ikke om det er noen forskjell på utdanningene på dette punktet. Enkelte er også inne på at antallet læringsutbyttebeskrivelser kan variere mellom utdanningene. Høgskolen i Østfold skriver at der hvor kompetansen studentene tilegner seg er vanskelig å operasjonalisere vil flere læringsutbyttebeskrivelser være nødvendig for å dekke området.

3.2. Tema som danner grunnlag for felles læringsutbyttebeskrivelser

Læringsutbyttebeskrivelser er som sagt inndelt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Dette delkapittelet kunne også vært organisert etter de overskriftene, men enkelte av arbeidsgruppene har drøftet dette spørsmålet i lys av felles tema i de tre utdanningene. For å se om felles læringsutbyttebeskrivelser kan belyse ytterligere hva felles sosialfaglig kompetanse kan være forsøker vi i dette delkapittelet å framheve fellestrekk gjennom å peke på noen tema som synes å være felles. Eksempler på formuleringer av læringsutbyttebeskrivelser kommer vi tilbake til under presentasjonen av nye, felles beskrivelser i kapittel 6.

Om man teller opp antallet ulike tema arbeidsgruppene har ansett som felles eller delvis felles, er det svært mange. Men det er forholdsvis få tema som tre eller flere av arbeidsgruppene er enige om er felles, så det er med andre ord begrenset overlapp mellom arbeidsgruppene. Dette kan skyldes at det er en del variasjon i begrepsbruk og omtale av temaene. Variasjonen handler delvis om at noen snakker på et forholdsvis konkret nivå mens andre snakker på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå: Det kan for eksempel hende at både tema som «samspillet individ-samfunn» og/eller kunnskapsmål fra disipliner som psykologi eller sosiologi inngår i en enkelt læringsutbyttebeskrivelse som omhandler «kunnskap om grunnlagsproblemer». Det er imidlertid ikke så lett å være sikker på at arbeidsgruppene vil være enige i en slik forståelse av hvordan begrepene henger sammen. For å unngå feil lesninger av læringsutbyttebeskrivelser har vi derfor valgt å trekke fram noen identifiserbare tema som kan danne grunnlag for felles læringsutbyttebeskrivelser. Blant de overordnede

temaene som danner grunnlag for felles læringsutbyttebeskrivelser, og som flest omtaler finner vi følgende:

3.2.1. Etikk

De fleste er i en eller annen forstand inne på at etikk er noe felles for alle utdanningene. En av gruppene skriver også at dette er et av områdene det er lettest å tilpasse til felles læringsutbyttebeskrivelser for utdanningene. Temaet etikk blir imidlertid omtalt ganske ulikt. Sett i lys av inndelingen mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse er det kanskje ikke så overraskende. De fleste som skriver om etikk i sine vurderinger av hva som er felles sosialfaglig kompetanse skriver om kompetanse som kan forstås som ferdigheter og generell kompetanse. Eksempler på dette er etisk dømmekraft, refleksjon over egne verdier og holdninger, solidaritet med mennesker i vanskelige situasjoner o.l. I de gjengitte læringsutbyttebeskrivelsene finner vi imidlertid også eksempler på klare kunnskapsformuleringer, som å kunne gjengi hovedpunktene i etikken til bl.a. Aristoteles og Kant.¹⁷

3.2.2. Refleksjon

Flere av arbeidsgruppene framhever refleksjon, med vekt på refleksjon rundt egne holdninger og verdier, som tema for felles læringsutbyttebeskrivelser. Dette ble jo også omtalt under etikk over, fordi arbeidsgruppene som trekker fram refleksjon stort sett knytter det til etiske problemstillinger eller verdispørsmål. Men refleksjon framheves av mange, og det finnes eksempler på en videre forståelse enn at dette kun handler om etikk.¹⁸ Arbeidsgruppa fra Høgskolen i Bergen viser til at dette handler om å kunne vurdere ut fra *brukerens individuelle behov* og kunne vurdere når og hvordan ulike standardiserte metoder eller tiltak skal benyttes, samt vurdere hvordan brukeren opplever tiltak. I beskrivelsen viser de til at sosionomer og vernepleiere står i kompliserte situasjoner der mange hensyn spiller inn. De knytter begrepet refleksjon til «analytisk kompetanse», og synes med dette å mene at kompetansen består i å kunne forstå hvilke ulike hensyn som må tas i betraktning i en sak, ferdigheter til å vurdere dem opp mot hverandre, og evne til å ta en beslutning. I den sammenhengen knytter de også refleksjonsbegrepet til faglig skjønnsutøvelse.¹⁹ Etikk er altså en sentral del av refleksjonskompetansen, men også andre hensyn er vesentlige ifølge denne gruppa.

¹⁷ HiOs.

¹⁸ I forslag til felles læringsutbyttebeskrivelser er lignende tema tatt opp av Høgskolen i Østfold.

¹⁹ Gruppa skiller imidlertid mellom refleksjons- og analytisk kompetanse og «refleksiv kompetanse». Sistnevnte synes å ha mer med *egne* holdninger og verdier å gjøre

3.2.3. Kommunikasjon, relasjon, samhandling

Som vi også har sett tidligere, er kommunikasjon sentralt i sosialfaglig kompetanse, og det framheves av flere arbeidsgrupper.²⁰ Der hvor kommunikasjonsferdigheter er mer inngående omtalt er arbeidsgruppene hovedsakelig opptatt av kommunikasjon og samarbeid med brukerne. Enkelte nevner også samarbeid med andre profesjoner i velferdsapparatet. Kommunikasjonskompetanse er iblant knyttet til å gi informasjon, til brukere, til andre tjenester eller til kollegaer. Arbeidsgruppen fra Universitetet i Agder snakker for eksempel om kommunikasjonsferdigheter og veiledningskompetanse i samme setning. Og Høgskolen i Bergen viser til eksempler på at det å informere brukere, om f.eks. avslag eller om mulige tiltak, krever kompetanse på samtaler.

Kommunikasjonsferdigheter knyttes i tillegg til det å etablere en relasjon eller stå i relasjon til brukere. Ferdighetene som omtales er bl.a. å kunne møte og snakke med brukere i sårbare situasjoner.

3.2.4. Felles kunnskaper

Samlet sett lister arbeidsgruppene opp mange felles kunnskapsområder. I noen tilfeller snakker de om tema, andre ganger om disiplinfag. Etikk er allerede nevnt, og et annet sentralt fagområde er jus, som også sammenstilles med forvaltningskompetanse. Andre fagområder eller disipliner som nevnes er sosiologi, psykologi, samfunnsvitenskapelig metode, og sosial-, helse- og velferdspolitik. Andre tema som nevnes er kunnskap om individ og samfunn, om utdanningene, om ulike profesjoner og om velferdsordningene. I tillegg nevner arbeidsgruppene også områder som har tydelige ferdighetskomponenter, som forebyggende arbeid og kartlegging.

²⁰ HiB, Nordvest, HiOs, UiA og UiS trekker dette fram i teksten der de vurderer fellestrekk i dagens læringsutbyttebeskrivelser. Flere av arbeidsgruppene trekker det også fram i forslagene til nye læringsutbyttebeskrivelser. Dette kommer vi tilbake til i kap. 6.

4. Felles sosialfaglig kompetanse

I dette kapitlet presenteres to måter å forstå felleselementer i BSV-utdanningene. Det første er begrepet sosialfaglig kompetanse og det andre er profesjonenes selvforståelse. Den første delen – om sosialfaglig kompetanse – er et forsøk på å si noe om hva det er arbeidsgruppene forstår som felles kompetanse i de tre utdanningene eller profesjonene. Den andre delen – om profesjonenes selvforståelse – er primært en beskrivelse av rollen som sosialarbeider. Rollen er her forstått som forventningene arbeidsgruppene har til samtlige profesjoner.

Hypotesen er dermed at sosialfaglig kompetanse har to dimensjoner, der den ene handler om noen overordnede fellestrekk i kompetanse, og den andre handler om noen overordnede fellestrekk ved den profesjonelle rollen.

4.1. Generelt om sosialfaglig kompetanse

Sett i lys av diskusjonen i kapittel 2 er det noen grunnleggende utfordringer med å diskutere sosialfaglig kompetanse som felles kompetanse i de tre utdanningene. Selv om det åpenbart er overlappende kompetanseområder i de tre utdanningene, er det rimelig å hevde at beskrivelsene i kapittel 2 viser fram tre ulike utdanninger. Metodisk er det mulig at det å dele opp beskrivelsene av utdanningene slik det ble gjort i kapittel 2, var egnet til å få fram forskjellene og sammenligne. Beskrivelsen av felles læringsutbytter viste imidlertid tydeligere en del overlappende kompetanseområder enn i kapittel 2, og i denne delen skal vi se på arbeidsgruppenes overordnede beskrivelser av de tre utdanningene: Det arbeidsgruppene trekker fram når de selv forsøker å beskrive felles sosialfaglig kompetanse.

4.1.1. Sosialfaglig kompetanse som samlebetegnelse

De aller fleste snakker om begrepet «sosialfaglig kompetanse» som en generell eller overordnet betegnelse, og beskriver dette på en av to måter. Den første er at sosialfaglig kompetanse forstås som en generell betegnelse på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse eller holdninger som har menneskers velferd, funksjonsevne, kontroll over eget liv, deltakelse, og forvaltningen av deres rettigheter i fokus.²¹ Hvilke av disse elementene som framheves som en del av formålet varierer mellom arbeidsgruppene, men de fleste av disse elementene er som regel omtalt som sentrale i den sosialfaglige kompetansen.

Den andre måten å forstå selve begrepet på er som samlebetegnelse for de tre utdanningene.²² Arbeidsgruppene som omtaler begrepet som en samlebetegnelse kan leses

²¹ Med en viss variasjon skriver arbeidsgruppene fra DiaSos, HiB, HiOA, HiT, Nordvest, UiN, UIS og UiT om det på en slik måte.

²² Flere av arbeidsgruppene sier også begge deler.

slik at de mener det ikke er noe (etablert) selvstendig innhold i begrepet «sosialfaglig kompetanse» utover det at det har en praktisk betydning ved å vise til tre utdanninger og/eller den praksisen sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere utfører.

Samtidig er det mange som ser ut til å mene at der er noe som er felles – og at begrepet sosialfaglig kompetanse har et innhold. Det er åpenbare likheter i formålene med de tre BSV-utdanningene, og det er stor grad av overlapp i beskrivelsen av kompetansen, som vi så i forrige kapittel. I neste delkapittel skal vi se nærmere på om begrepet lar seg beskrive som noe litt annet enn en samlebetegnelse.

4.1.2. Det sosiale og «Social Work»

Som diskutert i kap. 1 er det noen utfordringer med selve oppdraget arbeidsgruppene har fått, når man skal nærme seg begrepet. Det er ikke tydelig bedt om noen definisjon, selv om arbeidsgruppene har blitt bedt om å redegjøre for hvordan de forstår begrepet. Spørsmålet et i tillegg satt inn i en sammenheng der man viser til at det er etterspørsel etter sosialfaglig kompetanse. Allikevel har mange av arbeidsgruppene tilnærmet seg selve begrepet, og noen drøfter muligheten av å definere det.

Enkelte arbeidsgrupper trekker fram begrepet «sosial» i sosialfaglig kompetanse.²³ Det er snakk om blikk for «det sosiale» som hva sosialarbeideres kompetanse omhandler, og om det *sosiale* som undersøkelsesobjekt. Der hvor begrepet ikke løftes er det også til stede. Målgruppa for kompetansen er individer, grupper, institusjoner og samfunnsnivå, og mellommenneskelig eller sosial samhandling er sentrale ferdigheter for den profesjonelle (som kommunikasjonsarbeid, relasjonsarbeid).

I forlengelse av dette er det ikke overraskende at formålet med kompetansen i samtlige tilfeller er forstått som sosiale formål. Når arbeidsgruppene snakker om mestring eller forbedring, snakker mange av dem om brukerens (sosiale) omgivelser, nettverk og familie. En måte å illustrere dette på er at målgruppene for sosialfaglig arbeid på en eller annen måte er mennesker som er i en marginalisert situasjon, enten det handler om utsatte barn, ulike funksjonsnedsettelse eller fattigdom. Dette er klare fellestrekk i de tre utdanningene. Beskrivelsene av formålene og målgruppene til hver av utdanningene viser at deres arbeid og kompetanse handler om å forbedre situasjonen til personer som av ulike grunner har det vanskelig, og der risikoen for å havne utenfor viktige sosiale arenaer (som arbeidsmarked, utdanning) er større enn for andre.

Et annet begrep som ofte løftes fram, og som kan illustrere dette ytterligere, er «helhet». Uansett hvilken profesjonsutdanning man snakker om er den sosialfaglige kompetansen på ulike nivå rettet mot *hele* livet til brukergruppene. Dette forklarer antakelig også hvorfor det er så mange bestanddeler i kompetansen til disse profesjonene. Det er behov for å ha kunnskap om svært mange sosiale forhold, forhold som i øvrig akademisk sammenheng utgjør tema for studium i forskjellige disipliner. Alle bestanddelene av kompetansen utgjør

²³ DiaSos, Nordvest

en helhet i den forstand at de samlet sett skal dekke de fleste ulike forhold som påvirker en persons situasjon.

Som beskrevet i kapittel 2 er også ferdighetene til sosialfagsprofesjonene i seg selv sosiale. Kommunikasjon- og relasjonsferdigheter er ferdigheter i samhandling. Det er rimelig å si at arbeidsgruppene mener profesjonene har kompetanse til å fungere som sosiale virkemidler overfor dem de hjelper, eller rettere sagt fungere som konstruktive aktører i personenes liv.

Dersom man ser disse beskrivelsene i sammenheng, er det mulig å forstå sosialfaglig kompetanse som en kompetanse som er rettet mot å forbedre livskvaliteten til en gitt person eller gruppe med sosiale virkemidler, og rettet mot de områdene det er mulig å endre eller tilpasse med sosiale virkemidler. Det kan da være personens samspill med egen familie, venner og nettverk, nærmiljø osv., eller det kan være påvirkningsarbeid overfor myndigheter på vegne av en person med et spesielt behov for fysisk tilrettelegging.

Sagt med andre ord, virker dette som en beskrivelse av sosialt arbeid i vid forstand. Beskrivelsen ligger tettest opptil beskrivelsen av sosialt arbeid i rapportene. Samtidig påpeker enkelte arbeidsgrupper at begrepet «social work» internasjonalt både vil omfatte barnevernfaglig og vernepleiefaglig arbeid internasjonalt. En slik forståelse innebærer ikke at man nødvendigvis kan det samme, men at en beskrivelse av disse utdanningene på et såpass høyt abstraksjonsnivå som i dette delkapittelet får fram slektskapet mellom utdanningene.

Hvis tolkningene av felles sosialfaglig kompetanse som er gitt her er rimelig, er det liten grunn til å tro at noen av utdanningsgruppene vil være uenig i at de arbeider sosialfaglig. Men beskrivelsene er som sagt overordnede, og omhandler begreper der utdanningenes kompetanse overlapper. Nå har vi også sett at det er en del tema som utdanningene mener omhandler felles kompetanse (kap. 3). Men etter at vi har argumentert for at man kan beskrive kompetansen som overlappende, betyr ikke dette nødvendigvis at disse utdanningene grunnleggende sett har den samme kompetansen. Beskrivelsene i kapittel 2 tilsier noe annet, og en mer detaljert beskrivelse av hver utdannings innhold vil også trolig vise at mye av hva man lærer er ulikt.

Spørsmålet er imidlertid om det er noe annet enn hva vi hittil har omtalt som kan gi mer informasjon om felles sosialfaglig kompetanse. I det følgende skal vi se nærmere på den profesjonelle rollen. Flere av rapportene viser til mange fellestrekk i rollen til den profesjonelle – uavhengig av hvilken utdanning det er snakk om. Spørsmålet er dermed om det er mulig å hevde at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere er kvalifisert til å løse til dels ulike oppgaver, men at de har en rimelig lik rolle når man løser oppgavene. Sagt med andre ord, er spørsmålet om det er rimelig å anta at disse profesjonene har en del ulik kompetanse (selv om det er mye overlappende kompetanse og klare fellestrekk), men at rollen deres er lik eller tilsvarende.

4.2. Profesjonenes selvforståelse – den profesjonelle rollen

Spørsmålet arbeidsgruppene har besvart er følgende: «Hva hver av utdanningene i gruppen oppfatter som den profesjonsfaglige essensen i sitt bidrag til utviklingen av studentenes sosialfaglige kompetanse». Det er litt vanskelig å vurdere hva dette spørsmålet handler om. Spørsmålet synes både å etterspørre hva som er spesielt for hver utdanning og hva som er felles på en og samme tid.

Den mest utbredte måten å forstå dette spørsmålet på er at man spør etter hva det vesentlige med å være barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier er, og hvordan utdanningene lærer opp studentene i dette. Arbeidsgruppene har skilt mellom utdanningene, og forsøkt å si hva som kjennetegner hver og en av dem. Men det er samtidig mange beskrivelser av sosialfaglig kompetanse i denne delen av besvarelsene. Noen arbeidsgrupper har skrevet om det spesifikt sosialfaglige, og noen har nyansert en generell beskrivelse av det sosialfaglige med kjennetegn de mener er spesielle for hver av BSV-utdanningene. Fordi vi allerede har vært inne på ulikhetene mellom utdanningene, skal vi i dette delkapittelet først og fremst konsentrere oss om beskrivelsene av felles kjennetegn.

Fellestrekkene vi skal konsentrere oss om her handler hovedsakelig om arbeidsgruppenes beskrivelser av hvem disse profesjonene er, eller mer presist om hvordan arbeidsgruppene har beskrevet hvem de er. I den sammenhengen er temaene som er vektlagt av arbeidsgruppene forholdet til yrkeslivet, profesjonenes rolle i yrkeslivet, og deres verdigrunnlag eller etikken som del av den profesjonelle rollen. Sagt med andre ord framstår beskrivelsene av «den profesjonsfaglige essensen» som beskrivelser av den profesjonelle rollen.

4.2.1. Den profesjonelles rolle – advokatrollen?

Felles for arbeidsgruppene er at de omtaler konteksten for profesjonenes virksomhet som velferdstjenestene. De mener at profesjonene arbeider innenfor et offentlig maktapparat, og det finnes eksempel på at man skriver at man er en del av et offentlig maktapparat.

Det at man arbeider innenfor tjenester som ikke kun gir hjelp, men også øver kontroll, belyser en spenning den profesjonelle står overfor slik den er beskrevet av mange av gruppene. På den ene siden er det tydelig at man forstår seg som tilhørende et offentlig tjenesteapparat der kontroll og tvang er blant tiltakene man utfører. På den annen side vektlegger mange en rolle som advokater eller talspersoner for personer som har behov for disse tjenestene (barn, personer med funksjonsnedsettelse, osv.). Begrepene «advokat» og «talsperson» dukker opp både i omtalen av alle utdanningene, og i omtalen av sosialfaglig kompetanse. I tillegg skriver flere for eksempel at en av deres sentrale oppgaver er å arbeide for å forbedre systemet på vegne av brukere. Som beskrevet i kapittel 2 varierer det her mellom å beskrive en slik rolle som tilrettelegger for enkelte brukere eller grupper, og å delta i politiske prosesser for å endre systemet.

Det enkelttema som er beskrevet i arbeidsgruppene rapporter som kanskje tydeligst får fram denne spenningen i den profesjonelle rollen er omtalen av etikk. Som vi har sett er samtlige arbeidsgrupper opptatt av etikk. Slik arbeidsgruppene bruker begrepet har det imidlertid to forskjellige betydninger. På den ene siden handler det om et fagfelt og emne i utdanningen som er viktig i yrkespraksis. På den andre beskriver flere av arbeidsgruppene det som en sentral del av rollen som profesjonsutøver. Det er rimelig å forstå forventningen om at profesjonene skal kunne være advokater eller talspersoner som noen eksempler på hvor sentral plass etikk kan ha i disse utdanningene. Og måten de beskriver etikken på, antyder at brukerne har forrang i situasjoner der det oppstår dilemmaer. En av gruppene skriver for eksempel at profesjonsetikken kan rettferdiggjøre at man går ut over hva som er forventet²⁴. Det virker med andre ord som om arbeidsgruppen mener oppfølgingen av brukere kan betraktes som viktigere enn å etterleve forventningene de institusjonelle rammene for profesjonen gir. Et slikt inntrykk forsterkes av at mange av arbeidsgruppene framhever enkelte verdier som fundament eller utgangspunkt for utdanningene eller sosialfaglig arbeid i yrkeslivet. Mange trekker fram menneskerettigheter, men snakker spesielt om brukermedvirkning og myndiggjøring eller empowerment.

Samtidig framhever også enkelte arbeidsgrupper at den profesjonelle rollen omhandler myndighetsutøvelse og iblant også bruk av tvang. Sammenlignet med hvor mange steder en variant av advokatrollen er omtalt er det imidlertid forholdsvis få beskrivelser av profesjonene som myndighetsutøvere, eller som de personene som forvalter kontrollen. At maktforskjeller forekommer og at dette fører til at profesjonene må forholde seg til vanskelige situasjoner og dilemmaer fremstår som noe mange av arbeidsgruppene er oppmerksomme på. Men rapportene etterlater et inntrykk av at det er advokatrollen eller rollen som brukernes talsperson som er den viktigste rollen.

4.3. Hva skiller profesjonene fra hverandre?

Fellestrekkene mellom utdanningene kommer fram når man beskriver sosialfaglig kompetanse på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå, samt i beskrivelsen av den profesjonelle rollen. Sammenstillingen av hver av utdanningene i kapittel 2 viste imidlertid at det er forskjeller mellom utdanningene. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på om noen av de overordnede beskrivelser av profesjonene gir grunnlag for å betrakte dem som ulike.

Flere av arbeidsgruppene vektlegger at profesjonenes kompetanse er kontekstuell.²⁵ Diakonhjemmet skriver for eksempel at kompetansen «... både er knyttet til praksisfelt og at deler av kunnskapsgrunnlaget er kontekstuell». Hva betyr dette? Selv om begrepsbruken her varierer en del, knytter samtlige begrepene til en eller annen form for praktisk yrkesutøvelse. Men det kan bety flere ting. For det første er det mulig at man snakker om en

²⁴ DiaSos

²⁵ Ikke alle bruker begrepet «kontekstuell». HiOA bruker for eksempel begrepet «situert praksis». I tillegg snakker de fleste om at man velger arbeidsmetode og tiltak ut fra den enkeltes situasjon og ressurser, eller peker på rammene arbeidet skal utføres innenfor (velferdstjenestene med deres lowverk, tiltaksportefølje).

kompetanse som det kun er mulig å forstå hvordan fungerer ved å observere den *når* den utøves. Men selv om dette trolig treffer noe av det arbeidsgruppene snakker om, virker det først og fremst som at de mener at arbeidsoppgavene, de institusjonelle rammene for yrkesutøvelsen og kjennetegn ved brukerne er «konteksten» for den sosialfaglige kompetansen. At kunnskapen er kontekstuell, skulle da bety at det er arbeidsoppgaver, tjenestens utforming og brukernes behov som avgjør hvilken kompetanse som er relevant for disse profesjonene. Sagt med andre ord, så vil bl.a. målgruppe og arbeidsfelt ha stor betydning for hvilken kompetanse profesjonene trenger ifølge mange av gruppene. Dette vil påvirke hvordan utdanningene er utformet. Dette så vi også eksempler på i beskrivelsene av de forskjellige utdanningene i kapittel 2. Både vernepleie- og barnevernspedagogutdanningene vektlegger for eksempel målgrupper. Som vi har vært inne på tidligere kan mer inngående beskrivelser av hvilke arbeidsoppgaver man utfører få fram forskjellene i det som tilsynelatende framstår som den samme kompetansen. For å nevne et eksempel, kan vi trekke fram kommunikasjonskompetanse, som er noe alle utdanningene er opptatt av. Det at denne kompetansen er «kontekstuell», skal da kunne innebære at det handler om forskjellige ferdigheter avhengig av hvem man arbeider med. Som gruppa fra Nordvest skriver, «... kompetanse i kommunikasjon med eksempelvis multifunksjonshemmede kan være vesentlig forskjellig fra kommunikasjon med barn og familier uten slike utfordringer».²⁶ Men betyr det at sosionomutdanningen, som ikke er konsentrert om en enkelt målgruppe på samme måten skal forstås som en slags overordnet utdanning? Eller er det å være en generalistutdanning noe annet enn en utdanning som inneholder tema som også er sentrale i de to andre utdanningene (om man ser bort fra det helsefaglige i vernepleierutdanningen)?

Det finnes belegg for at man ikke kun beskriver sosionomutdanningen som en generalistutdanning, men som en utdanning som skiller seg fra de andre. En annen og relatert måte å få fram en variasjon mellom utdanningene som muligens kan få fram forskjellene, er hvordan de plasserer seg innenfor «individ-samfunn»-perspektivet. Man kan tenke seg at dette perspektivet har to ytterpunkter: I det ene tilfellet konsentrerer teoridannelse, metoder, tiltak osv. seg om individet, mens i det andre er teori, metoder osv. primært på et gruppe- eller samfunnsnivå. Slik utdanningene har beskrevet seg selv, ligger alle mellom disse ytterpunktene, men kanskje er det gradsforskjeller mellom dem?

Ser man for eksempel på beskrivelsene av formål og målgruppe for utdanningene er sosionomutdanningen forholdsvis bredt orientert. Det er bl.a. snakk om å forebygge sosiale problemer, og gruppenivå omtales oftere enn hos de andre. Det faktum at de også omtaler seg som en generalistutdanning og også viser til samfunnsansvaret ved å gi tilbakemeldinger til myndigheter om sosiale problemer forsterker et slikt inntrykk. Dette betyr ikke at utdanningen ikke er individorientert – den utbredte bruken av begrepet «myndiggjøring» sannsynliggjør at arbeid med enkeltpersoner er en viktig del av kompetansen. Sammenlignet med de to andre utdanningene virker det allikevel som om en større del av kompetansen til sosionomer omhandler samfunnsmessige forhold. Så selv om man ikke så tydelig har knyttet kompetansen til en bestemt målgruppe, er det grunn til å tro at man vektlegger annen

²⁶ Rapport fra Nordvest, s. 8.

kompetanse i sosionomutdanningen. I det minste kommer forventninger til at sosionomer har en annerledes kompetanse tydelig fram hos de arbeidsgruppene som framhever at både sosionomer og barnevernspedagoger arbeider innenfor barnevernet, og at de har komplementær kompetanse i denne tjenesten.

Kanskje er det mulig å si noe mer om dette ved å se litt nærmere på noen arbeidsoppgaver som er nevnt i forbindelse med sosionomutdanningen. I tillegg til å være generalistutdanning, beskriver enkelte av arbeidsgruppene sosionomer som bindeledd mellom individer eller grupper og hjelpesystemet. Sammenlignet med andre tjenester er sosionomen koordinator, og bidrar til å skape helhet i spesialiserte tjenester. Beskrivelsen er dermed av en koordinatorrolle, som dermed også trenger bred oversikt i noe større grad enn kompetanse på gjennomføring av individuelle tiltak.²⁷

Dette er noe spissformulert, og det finnes påstander som både støtter dette og som ikke gjør det i rapportene. Konsekvensen av et slikt syn på kompetansen og rollen til disse utdanningene synes å være at både barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene er beskrevet som utdanninger som skal kvalifisere til arbeid med *tiltak* i noe større grad enn sosionomutdanningen. Slik sett er ikke bare målgruppene, men også dels arbeidsformen og hva utdanningene skal kvalifisere til noe ulikt. Satt på spissen er det mulig å lese rapportene i retning av at sosionomenes oppgave (slik utdanningene ser det) er å mobilisere *andre* tjenester til å utføre og tilpasse tiltak til deres brukere, mens barnevernspedagoger og vernepleiere i noe større grad synes å skulle utføre tiltak selv. Dette kan forklare en noe sterkere vektlegging av kompetanse om individet i de to sistnevnte utdanningene.

Til slutt i dette delkapittelet skal vi trekke fram noen bemerkninger som hovedsakelig kommer fra representantene i praksisfeltet i noen av gruppene. Særlig i enkelte diskusjoner omkring barnevernspedagoger og sosionomer bemerker noen arbeidsgrupper at det er vanskelig å se forskjell på profesjonene etter noen år i arbeidslivet. Spørsmålet som melder seg er da om særlig disse to utdanningene er grunnleggende svært like, eller eventuelt omdet eneste åpenbare forskjellen man finner i disse utdanningene er det helsefaglige i vernepleierutdanningen.

Det er ikke mulig å konkludere på det spørsmålet her, av grunner som er nevnt tidligere, som har å gjøre med at kompetansen til utdanningene er beskrevet på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå i mange av rapportene. Det denne rapporten er et argument for er at det er mulig å betrakte kompetansen til hver av profesjonene som forskjellig, men at de har en del overlappende kompetanse og at det er store likheter i arbeidsgruppenes forventning til hvordan man skal etterleve den profesjonelle rollen.

Når det gjelder argumentet om at man framstår som like etter noen år i arbeidslivet, så kan man spørre seg om det ikke vil gjelde nærmest hvilke som helst utdanninger som utfører samme oppgave over flere år og som har fått samme opplæring av arbeidsgiver.

²⁷ Beskrivelsen av en slik rolle finnes imidlertid også om de to andre utdanningene, men framgår noe tydeligere om sosialt arbeid.

Når det er sagt er det også på sin plass å nevne en annen side ved begrepet sosialfaglig kompetanse. Ethvert begrep har en deskriptiv og normativ side. I rapportene fra arbeidsgruppene er det ikke så lett å vurdere om de skriver om hva sosialfaglig kompetanse er – gjennom å for eksempel liste opp kjennetegn ved begrepet, eller om de snakker om hva det *bør* være. I mange tilfeller sammenfaller diskusjonen av begrepet med vurderinger av hva som *bør* være felles og hva som *bør* skille, og dette er klart normative vurderinger. Hva man rent deskriptivt kan hevde på bakgrunn av rapportene er at utdanningene har mye felles. Det er grunn til å tro at representanter fra de forskjellige utdanningene ikke vil være uenige i at deres kompetanse handler om hva vi har beskrevet som sosialfaglig kompetanse her, og at de forstår sin profesjonelle rolle i nærheten av beskrivelsen i dette kapittelet.

Men det er også grunn til å tro at de vil være uenig i at de er like. Dels har dette deskriptive grunner, slik vi har sett i kapittel 2. Dels har det normative grunner. De tre ulike profesjonene vil antakelig argumentere med at de svarer på ulike behov i samfunnet, og at dette medfører at de også *bør* være forskjellige. Om det er en riktig vurdering vil avhenge av at man har grunn til å hevde at ordningen med tre ulike utdanninger er den best mulige måten å kvalifisere kandidater til å løse samfunnsoppgavene BSV-utdanningene er rettet mot.

4.4. Kort om forholdet mellom utdanning og yrkesliv

I omtalen av læringsutbyttebeskrivelser er enkelte av arbeidsgruppene inne på hvilke forventninger man skal ha til hvilken kompetanse utdanningene kan gi. Det som stort sett hevdes om dette er at man *bør* ha edruelige forventninger til hva treårige utdanninger kan løse. Det hevdes bl.a. at man ikke kan forvente at alle krav til kompetanse kan løses innenfor disse utdanningene. Poenget med å framheve dette her, er at det framstår som en spenning utdanningene kontinuerlig står i – der det synes vanskelig både å prioritere nye emner inn i utdanningen, og velge vekk andre. Antall tema som er tatt opp av arbeidsgruppene antyder også at det både innenfor og utenfor utdanningene er en forventning om at grunnutdanningene skal gi et svært bredt kunnskapsgrunnlag.

Hva mener så arbeidsgruppene utdanningene bidrar med som skiller seg fra opplæring i arbeidslivet? Arbeidsgruppene har blitt spurt om *utdanningenes bidrag* (jf. oppg. 1 og 3). Som vi delvis var inne på i kapittel 2 er det vanskelig å se forskjellen på arbeidsgruppens beskrivelse av hva som for eksempel kjennetegner vernepleiefaglig praksis eller sosialt arbeid, og hva som er utdanningenes bidrag. Her er det imidlertid viktige forskjeller. For å ta et eksempel, så skriver Høgskolen i Østfold at de forstår den profesjonsfaglige essensen som den kompetansen utdanningene gir utover og som forutsetning for den kompetansen studentene lærer seg i praksisfeltet. De skriver i tillegg at en stor del av kompetansen er knyttet til tjenestenes samfunnsmandat og lovene tjenesteutøvelsen er hjemlet i. Sett fra dette perspektivet synes derfor kompetansen både å ha et generelt element, og et «kontekstuelt» element.

Dette gir støtte til en tolkning der kompetansen sosialfagutdanningene gir er en kompetanse som delvis er generell, delvis spesiell, og at utdanningen integrerer disse elementene. Utdanningens bidrag består således i generell kompetanse, og i en integrering av generell og kontekstuell kompetanse ifølge dem selv.²⁸ De fleste arbeidsgruppene har formuleringer som støtter en slik tolkning.²⁹ Enkelte går imidlertid mer inn på hvilke disipliner eller ulike bestanddeler kompetansen har, og det vil derfor være litt mer usikkert hvor treffende denne tolkningen vil være for disse arbeidsgruppene.³⁰

²⁸ Blant arbeidsgruppene selv benyttes begrepet «integrert kompetanse» om vernepleierutdanningen, og viser til integrasjonen av helse- og sosialfaglig kompetanse. Se omtalen av vernepleierutdanningen i kap. 2.

²⁹ DiaSOS, HiST, HiOs, UiA

³⁰ HiB, HiH, HiL, HiOA

5. Hva kjennetegner en god profesjonsutøver om ti år?

Dette kapittelet og neste handler om arbeidsgruppenes vurderinger av hvordan utdanningene, fagmiljøene og forskningen innenfor BSV-utdanningene kan videreutvikles. Vi går gjennom vurderingene arbeidsgruppene har gjort om hvordan profesjonene og utdanningene vil eller bør se ut i framtiden. Neste kapittel handler om de konkrete tiltakene arbeidsgruppene foreslår for å videreutvikle utdanningene, fagmiljøene og forskningen.

Spørsmålet arbeidsgruppene har besvart er hva arbeidsgruppen mener bør kjennetegne en god sosionom, barnevernspedagog, vernepleier og sosialarbeider. I tillegg har de fått i oppdrag å belyse disse spørsmålene på en bestemt måte. De har blitt bedt om følgende:

- Å få fram både det man er enige om og det man ser forskjellig på når det gjelder disse utdanningenes sosialfaglige profil. Dette gjelder både
 - Innad i samme utdanning
 - Mellom utdanningene
 - Sett fra praksisfeltet
 - Sett fra studentenes ståsted

Innledningsvis kan det være verdt å gjøre noen betraktninger, både om spørsmålet som er stilt og hvordan arbeidsgruppene har svart på spørsmålet. Den første delen av er spørsmålet er normativt, og arbeidsgruppene er bedt om å svare på hva som *bør* kjennetegne en god profesjonsutøver om ti år. Den andre delen av oppdraget er litt vanskeligere å forstå, men en måte å forstå spørsmålet på er at det er en etterlysning av både likheter og forskjeller mellom utdanningene, ikke generelt, men kun knyttet til det at de er sosialfaglige, og dette skal belyses og sammenlignes fra en rekke forskjellige perspektiver.

Dette siste er et svært sammensatt spørsmål, som ingen av arbeidsgruppene fullt ut har besvart slik det er tolket her. En annen utfordring er at beskrivelsene av hver av utdanningene i stor grad baserer seg på hvilke målgrupper og arbeidsfelt de er rettet mot. Fordi dette er såpass viktig i arbeidsgruppenes redegjørelser for kompetansen til hver av utdanningene, vil antakelser om hvordan tjenestene vil utvikle seg også spille en rolle når man skal beskrive et framtidig bilde. Dette er det krevende for arbeidsgruppene å ta stilling til, men mange har gjort forsøk på det. Noen av arbeidsgruppene skriver om hvor sosialfagsarbeidere arbeider om ti år, og de skriver om hva de jobber med eller hvilke målgrupper de arbeider med.

5.1. En god sosionom om ti år

Arbeidsgruppene har et sammensatt bilde av en god sosionom om ti år, og tar i hovedsak for seg tre momenter. Det ene er hvor de arbeider eller hva de arbeider med, det andre er forhold ved utdanningen, og det tredje er hva kompetansen består i.

Arbeidsfelt

Der hvor sosionomen er klart knyttet til bestemte velferdstjenester nevnes NAV, barnevern, psykisk helse og rus, og skole.³¹ Videre er mange arbeidsgrupper inne på at man arbeider med forebygging og tidlig innsats, og at sosionomer er sentrale i folkehelsearbeid om ti år. Her henviser arbeidsgruppene også i enkelte tilfeller til samhandlingsreformen. I tråd med sistnevnte tema skriver flere at sosionomer vil ha en rolle i arbeid med lokalsamfunn, og i den sammenhengen er noen også inne på inkluderingsarbeid.³²

Til slutt er det flere arbeidsgrupper som på ulike vis er inne på tverrfaglig arbeid. Det skrives om å delta i tverrfaglige team, lede hjelpeprosesser, og å være «velferdsagenter». Måten dette beskrives på varierer litt, men det er snakk om koordinerende roller i samarbeid med andre tjenester, eller å bidra til å evaluere tjenester og tiltak. I de fleste tilfellene er dette knyttet klart an til å fremme brukernes interesser og perspektiv.

Utdanning

Når det gjelder utdanning er de arbeidsgruppene som omtaler den opptatt av lengden på utdanningen, eller på utdanningsnivået blant sosionomer. De forventer at et økende antall har videreutdanning, mastergrad og doktorgrad.

Kompetanse

To kompetanseområder framstår som sentrale for svært mange av arbeidsgruppene. Selv om ikke alle trekker begge fram er det kun få unntak. Den første handler om kommunikasjons- og relasjonskompetanse, og det som særlig vektlegges er sosionomens rolle som formidlere av interesser og perspektiver på vegne av brukerne. I den sammenhengen dette beskrives er det både med brukere (individ eller grupper) og andre velferdstjenester eller myndigheter de snakker om.

Det andre området henger sammen med det første. Det som tidligere ble omtalt som en tilretteleggerfunksjon er sterkt vektlagt. Man snakker for eksempel om tverrprofesjonell kompetanse og koordineringskompetanse, systemoversikt og kompetanse til å mobilisere ressurser i velferdssystemet. To av arbeidsgruppene kobler de to omtalte kompetanseområdene sammen, og skriver om at sosionomen kan bringe brukernes stemmer og erfaringer inn i andre tjenester.³³ Satt på spissen kan man si at bildet som danner seg av sosionomene er at de i kraft av sine ferdigheter til å kommunisere med brukerne framstår som brukernes advokater i systemet, og arbeider med å koordinere og tilpasse tiltak på vegne av brukerne, eller å endre systemet der det er nødvendig.

I tillegg er også en del arbeidsgrupper opptatt av at sosionomen om ti år er endringsorientert, innovativ og bidrar aktivt i fag- og forskningsutvikling.

³¹ HiB, HiOA, Nordvest og HiOs nevner to eller flere av disse.

³² Nordvest og UiT skriver om inkludering. Nordvest nevner dette som en av tre mulige scenarier de ser for seg.

³³ Nordvest og UiT

5.2. En god barnevernspedagog om ti år

Også omtalen av barnevernspedagogen om ti år kan deles inn i arbeidsfelt, utdanning og kompetanseområder.

Arbeidsfelt

Arbeidsgruppene knytter barnevernspedagogene til barnevernet. Det er også en del arbeidsgrupper som viser til andre arbeidsfelt. Det er imidlertid ikke slik at alle arbeidsgruppene nevner andre tjenester. Andre felt der det hevdes at barnevernspedagoger kan arbeide er i NAV, skole, barnehager og fritidsklubber. Barnevernets forebyggende arbeid og arbeid med tidlig innsats er omtalt i de sammenhengene.

Utdanning

Også når man omtaler barnevernspedagogenes utdanning uttrykker arbeidsgruppene en forventning om flere med mastergrad, eller lenger utdanning. En av arbeidsgruppene forventer at utdanningen skal ha relevant praksis og spesialisering og vare i fire til fem år. Behov for kvalitetssikring av praksisplasser er også nevnt av en arbeidsgruppe. Det er også en arbeidsgruppe som knytter et økende antall med mastergrad og doktorgrad til en forventning om at det opprettes stillinger for personer med slik kompetanse i praksisfeltet.

Når det gjelder utdanningens innhold viser en av arbeidsgruppene til blandede signaler i offentlige dokumenter. På den ene siden er det påpekt at barnevernutdanningen bør gi en spesialisert kompetanse til å arbeide med utsatte barn og være rettet mot behovene i barnevernet. På den annen side finnes det dokumenter der det er påpekt at utdanningen bør være bredere. Gruppen etterlyser en avklaring av diskusjonen om hvor bred eller spesialisert utdanningen bør være innen ti år.

Kompetanse

Arbeidsgruppene har en klar forestilling om at målgruppen barnevernspedagoger har kunnskap om ti år fra nå er barn og unge. De aller fleste skriver om *utsatte* barn og unge. Hva de mener barnevernspedagogene skal kunne om utsatte barn og unge er omfattende: Det er om oppvekst- og levekår, barns utvikling og forhold som kan skade utviklingen. Flere av gruppene er i en eller annen forstand inne på flerkulturell kompetanse i omtalen av barnevernspedagogene. En av gruppene sier at barnevernspedagogene skal arbeide for bedre oppvekstvilkår for barn og unge med ulik kulturbakgrunn.³⁴ To andre grupper omtaler også flerkulturell kompetanse spesifikt.³⁵

³⁴ HiH

³⁵ UiS og UiT.

Den andre formen for kompetanse som omtales handler på ulike vis om ivaretagelse av barn i saker som angår dem. På den ene siden er det snakk om ferdigheter til å samarbeide med barn og foreldre. Det er en sterk vektlegging av *samarbeid med barn*, samt familien og andre. På den andre siden er det klar vektlegging av det som tidligere har vært omtalt som advokatrollen. Arbeidsgruppene snakker om betydningen av barnets eget perspektiv og erfaringer, og oppfatter barnevernspedagogene som de som kan videreformidle barnets synspunkter og erfaringer til andre aktører.

Kompetanse på tverrfaglig samarbeid er ofte nevnt også i omtalen av gode barnevernspedagoger om ti år. Kunnskap om andre profesjoner, samarbeid med offentlige og private aktører og koordinering av tiltak rundt barn nevnes.³⁶

5.3. En god vernepleier om ti år

Arbeidsfelt

Som i omtalen av barnevernspedagogen arbeider også en god vernepleier om ti år med en avgrenset målgruppe. De fleste arbeidsgruppene snakker om personer med funksjonsnedsettelse, men det er en viss variasjon i begrepsgruppen og hvem man snakker om. Målgrupper som mennesker med sammensatte hjelpebehov, kognitive vansker, utviklingshemming og multihandicappede omtales. Enkelte arbeidsgrupper skriver at vernepleiere også arbeider med andre målgrupper, for eksempel innen rus og psykiatri, aldersdemente og barneverninstitusjoner for ungdom med atferdsvansker.

Utdanning

Det er ikke så mye omtale av utdanningen, men flere vernepleiere vil ha master- og doktorgradsutdanning. Arbeidsgruppa fra Nordvest kommenterer innholdet i utdanningen, og skriver at ferdigheter i kommunikasjon med multifunksjonshemmede og kunnskaper om psykiske vansker hos mennesker med funksjonshemming bør styrkes i utdanningene.

Kompetanse

Som i beskrivelsen av vernepleiefaglig kompetanse i kapittel 2 er helsefaglig kompetanse fremdeles vektlagt som et slags faglig fundament. Miljøarbeid og miljøterapi er begreper og kompetanseområder som også vektlegges av mange. Flere skriver også om miljøarbeid i samarbeid med andre tjenester, nettverk og brukerne selv.

Mange av arbeidsgruppene snakker om tilrettelegging for brukere og samarbeid med brukere. I en del tilfeller er det knyttet til miljøarbeid, men brukermedvirkning omtales også

³⁶ UiS og Nordvest skriver om kompetanseområder som åpenbart har med forvaltnings- og tiltaksarbeid innen barnevernet. Nordvest skriver for eksempel om fosterhjem og miljøarbeid på institusjon.

uavhengig av det. Felles for mange av arbeidsgruppene er imidlertid at tilrettelegging og brukernes perspektiv eller brukermedvirkning ses i sammenheng.³⁷

Tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid vektlegges også for vernepleiere. I omtalen av vernepleierne om ti år dukker begrepet «velferdsteknologi» opp. Dette begrepet brukes av to arbeidsgrupper.

5.4. En god sosialarbeider om ti år

Færre av arbeidsgruppene har besvart dette spørsmålet enn spørsmålene om hver av profesjonene. Spørsmålet er også besvart annerledes av flere av gruppene. Besvarelsene inneholder betraktninger om hvordan de ønsker seg eller ser for seg at sosialarbeidernes rolle skal være i samfunnet, betraktninger om samfunnsendringer som kan komme og hvilke utfordringer og behov det bringer med seg, og hvordan utdanningene skal videreutvikles. Med dette utgangspunktet er momentene som særlig vektlegges sortert under kategoriene sosialarbeiderens rolle, sosialarbeiderens kompetanse og utdanningene.

Sosialarbeidernes rolle

Med «sosialarbeidernes rolle» forstår vi her hvordan arbeidsgruppene beskriver profesjonenes funksjon i arbeidslivet, overfor brukerne og i samfunnet ti år fra nå. Det er ikke helt uproblematisk å skille dette fra kompetansebegrepet, for arbeidsgruppene skriver om evner, ferdigheter og holdninger hos framtidige sosialarbeidere. Men siden disse er generelt beskrevet og i stor grad handler om hvilken funksjon sosialarbeidere har og hvordan de forholder seg til andre enn seg selv, samt hvordan de blir ansett i samfunnet, kan det være fruktbart å skille dette fra kunnskaper og ferdigheter.

For det første er flere av de arbeidsgruppene som har besvart dette spørsmålet opptatt av at sosialarbeidere skal ivareta utsatte grupper i samfunnet. En arbeidsgruppe skriver at de gir av sin kunnskap og erfaring om enkeltmennesker og gruppers livsvilkår i tverrprofesjonelle sammenhenger og i det offentlige rom, og at de med frimodighet vil protestere på omlegginger som rammer den svakeste part.³⁸ En annen snakker om at sosialarbeidere har utviklet en sosialpolitisk stemme³⁹, og andre skriver om brukerorientering, mobilisering nedenfra⁴⁰, eller å fremme deltakelse og drive med empowerment⁴¹. Det er med andre ord mulig å forstå disse arbeidsgruppene slik at de er opptatt av å ivareta interessene til brukere

³⁷ Det er ingen grunn til å hevde at dette ikke gjelder for de to andre profesjonene, men de omtaler også i stor grad brukere eller barns stemme uavhengig av tilrettelegging.

³⁸ Nordvest

³⁹ UiN. Dette knyttes også til forebyggende og samfunnsorientert arbeid. Sett i lys av de andre punktene UiN tar opp kan det være rimelig å tolke begrepet som en del av ivaretagelsen av sårbare mennesker og bidra til inkludering. Det er imidlertid også mulig å forstå det snevrere, som kun å snakke om forebygging og samfunnsarbeid.

⁴⁰ HiL.

⁴¹ UiA. De bruker disse begrepene i en diskusjon av vernepleierne.

både i samarbeid med andre tjenester og overfor myndigheter. I tillegg er mange fremdeles opptatt av samarbeidet med brukerne selv. Et par arbeidsgrupper skriver også at sosialarbeidere har fått en mer sentral rolle i arbeid med folkehelse.

Sosialarbeidernes kompetanse

Som det også framgår av omtalen av den profesjonelle rollen, er arbeid for og med brukere helt sentralt for sosialfagsarbeideren, og kompetanse på kommunikasjons- og relasjonsarbeid er (fremdeles) vektlagt. Noen av arbeidsgruppene er inne på at det kan skje visse endringer i disse kompetanseformene. En av gruppene skriver at man kan bli stilt overfor nye målgrupper med nye problemkomplekser⁴², og to av gruppene er opptatt av at brukerne blir mer kompetente og kjenner bedre til hvilke rettigheter de har.⁴³

Når det gjelder forholdet til andre tjenester, er flere inne på at sosialarbeidere om ti år i større grad vil arbeide i tverrfaglige miljø av ulike slag. To av arbeidsgruppene skriver at sosialarbeideren kjenner grensene for egen kompetanse, og vet når og hvor man må søke annen kompetanse.⁴⁴ En måte å forstå dette på er at kompetansen til sosialarbeidere både handler om økt bevissthet om hva en selv kan, og kunnskap om andre som jobber i velferdssystemet.

Utdanningene

Der utdanningene er omtalt spesielt, skriver noen av arbeidsgruppene at det vil være tettere samarbeid mellom utdanningene og praksisfeltet. Det er i denne sammenhengen både snakk om at utdanningene skal ha bedre kjennskap til praksisfeltet, at utdanningene og praksisfeltet skal drive fagutvikling og forskning i samarbeid, og studentrepresentanter i to av arbeidsgruppene ønsker mer ferdighetstrening.

I tillegg tematiseres utdanningenes og praksisfeltets ansvar for å kvalifisere yrkesutøvere. Det er ingen generell enighet på dette området. En arbeidsgruppe trekker fram diskusjonen om på hvilket utdanningsnivå spesialisering skal foregå, på bachelor- eller mastergrad. En annen håper at ansvarsfordelingen mellom utdanningene og praksisfeltet har blitt avklart innen ti år. Gruppene som diskuterer spesialisering mener imidlertid ikke at dagens grunnutdanninger bør slås sammen, men mener at utviklingen vil medføre økt spesialisering sammenlignet med i dag. Spørsmålet de diskuterer synes derfor å være hvor spesialiseringen skal finne sted, om den skal skje innenfor utdanningssystemet (eksempelvis gjennom mastergradsutdanninger) eller i yrkeslivet.

⁴² HiL

⁴³ UiA og UiN.

⁴⁴ HiL og UiN

6. Hvordan sørge for gode profesjonsutøvere?

Dette kapittelet omhandler arbeidsgruppene forslag til videreutvikling av utdanningene gjennom nye læringsutbyttebeskrivelser, gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring og gjennom robuste forskningsmiljø. Mens de foregående kapitlene har vært en gjennomgang av vurderinger av dagens tilstand og visjoner om hvordan framtidige sosialarbeidere vil se ut, handler dette kapittelet om vurderinger av hvordan framtidens utdanning og forskningsmiljø innenfor BSV-utdanningene kan videreutvikles. Selv om kapittelet også inneholder sammenstilling av noen av vurderingene arbeidsgruppene hadde til spørsmålene som er omtalt her, har tanken med å disponere rapporten slik vært å skille mellom arbeidsgruppene analyser og deres løsninger. Om rapporten leses fra start til slutt kan det være mulig å vurdere om løsningene som foreslås her henger sammen med beskrivelsen av dagens tilstand i de foregående kapitlene.

Men det er i tillegg slik at temaene som tas opp i dette kapittelet er former for *anvendelse* av analysen av sosialfaglig kompetanse. Fordi arbeidsgruppene har vurdert noen midler som skal fremme bedre kvalitet og økt relevans i den enkelte profesjonsutdanning, og fremme felles sosialfaglig kompetanse, kan også synspunktene som kommer fram her belyse og moderere beskrivelsen av felles sosialfaglig kompetanse i kapittel 4.

6.1. Felles læringsutbyttebeskrivelser

Formålet med dette delkapittelet er å samle forslagene til nye læringsutbyttebeskrivelser som finnes i rapportene. Det er ikke gjort noe forsøk på å analysere læringsutbyttebeskrivelsene, og det er heller ikke gjort noe forsøk på å sammenstille dem. Ut fra materialet er det vanskelig å trekke ut noen få, representative beskrivelser, og fordi ikke alle har utformet nye læringsutbyttebeskrivelser tillater omfanget at vi trekker fram alle. For leseren vil dette sikkert innebære at mange av punktene framstår som repetisjon. Men variasjonen i beskrivelsen av rimelig like kompetanseområder kan være viktig å få fram. Det kan være verdifulle bidrag til en videre diskusjon om hvilket detaljeringsnivå læringsutbyttebeskrivelsene skal ha. I tillegg er dette, sammen med denne rapporten i sin helhet og hver av rapportene fra arbeidsgruppene, et utgangspunkt for videre diskusjon om hva som er felles og hva som er særegent for BSV-utdanningene.

Spørsmålet som omfattet læringsutbyttebeskrivelser ble omtalt i kapittel 3, men vi skal kort gjenta det her. Arbeidsgruppene ble bedt om å hente fram læringsutbyttebeskrivelser som var særlig relevante for utvikling av studentenes sosialfaglige kompetanse ved hver av utdanningene. Deretter har arbeidsgruppene besvart spørsmål om hvordan de utvalgte læringsutbyttebeskrivelsene står i forhold til hverandre i form og innhold, og hva som synes å være tverrfaglig relevant eller felles, og hva som er særegent for hver av profesjonsutdanningene. Til slutt ble arbeidsgruppene bedt om å foreslå nye læringsutbyttebeskrivelser. Fellestrekk i dagens læringsutbyttebeskrivelser ble omtalt i

kapittel 4, så her er det arbeidsgruppenes forslag til nye læringsutbyttebeskrivelser eller vurderinger omkring nye læringsutbyttebeskrivelser som blir omtalt.

Noen arbeidsgrupper har kommentarer til spørsmålet om felles læringsutbytte. Ifølge arbeidsgruppen ved Høgskolen i Østfold kan grunnleggende kompetanse på fagområdene være felles, men at videre spesialisering vil skille utdanningene fra hverandre. Dette begrunner de med at hver av utdanningene skal rettes inn mot spesialiserte tjenester, der ikke minst kunnskap om lovverket for det enkelte tjenesteområdet er viktig.

En av arbeidsgruppene mener at det ikke er hensiktsmessig å ha felles læringsutbyttebeskrivelser. Universitetet i Tromsø skriver at behovet for spesialisering mot hvert tjenesteområdet medfører at det er nødvendig å skille utdanningene tydelig fra hverandre. De foreslår derfor ingen felles læringsutbyttebeskrivelser. Slik vi har forstått resonnetet, mener de at felles læringsutbyttebeskrivelser kan bidra til uklare skillelinjer mellom utdanningene, og for generell profesjonsutøvelse.

Spørsmålet om å utarbeide forslag til nye læringsutbyttebeskrivelser er ikke besvart av alle gruppene, og der hvor det er omtalt er det noen variasjoner. Dette gjelder både grad av detaljering og om arbeidsgruppene har forholdt seg til inndelingen mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket.

To av arbeidsgruppene satt opp forslag til nye læringsutbyttebeskrivelser inndelt etter kunnskaper, ferdigheter og holdninger/generell kompetanse. Andre har ikke gjort det. To grupper har inndelt beskrivelsene tematisk, en annen har en liste. Der hvor det er tematisk liste, ser man i noen tilfeller ut til å beskrive både kunnskaper og ferdigheter. Det er dermed vanskelig å sortere læringsutbyttebeskrivelsene etter inndelingen i kvalifikasjonsrammeverket (kunnskaper, ferdigheter, generell kompetanse) uten å dele opp formuleringer. Dette har konsekvenser for sammenstillingen. Læringsutbyttebeskrivelsene er i teksten under sortert etter tema, og deretter inn i kunnskaper, ferdigheter, generell kompetanse, eller sammensatte læringsutbyttebeskrivelser.⁴⁵ Fordi det er ulik grad av detaljering blant de som har sortert læringsutbyttebeskrivelsene etter tema, er de sekkebetegnelse. Temaene som er valgt som overskrifter er sekkebetegnelse.

6.1.1. Rettigheter, politikk, velferdsstat og tverrfaglig samarbeid

Kunnskaper:

- Vise kunnskap om organisatoriske, samfunnsmessige og politiske rammer, lov- og regelverk, samt overordnede helse- og velferdsmessige ambisjoner og virkemidler.⁴⁶
- [Kunnskaper om] politiske, juridiske og økonomiske rammer som er viktige for velferdsyrkene⁴⁷

⁴⁵ «Sammensatte læringsutbyttebeskrivelser» er simpelthen læringsutbyttebeskrivelser som enten er klart sammensatt av, eller ikke sortert under kategoriene kunnskaper, ferdigheter eller generell kompetanse.

⁴⁶ HiB

⁴⁷ HiOA

- [Kunnskaper om] menneskerettigheter, barns rettsposisjon og FNs barnekonvensjon⁴⁸
- [Kunnskaper om] velferdsstatens oppbygging, institusjoner og profesjoner⁴⁹
- [Kunnskaper om] profesjonelle utfordringer i maktfeltet⁵⁰

Ferdigheter:

- Balansere de ulike rollene som "brukers advokat" og "systemets tjener" i arbeidet med sårbare og utsatte brukere og brukergrupper på måter som ivaretar deres verdighet og grunnleggende menneskerettigheter.⁵¹
- Utføre endrings- og inkluderingsarbeid på både individ- og gruppenivå som bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, fremme deltakelse og motvirke marginaliseringsprosesser.⁵²
- [Kunne] samhandle med klienter og samarbeidspartnere på tvers av profesjoner.⁵³

Generell kompetanse:

- Evne til å ta en aktiv rolle i kvalitetssikring og utvikling av tjenestetilbud.⁵⁴

Sammensatte læringsutbyttebeskrivelser:

Kandidaten kan:

- Kandidatene har kunnskap om, og oversikt over oppbygging og organisering av velferdsstaten. Kandidaten kan samarbeide tverrfaglig og tverretattlig for å løse oppgaver og ivareta enkeltpersoners og /målgruppens interesser og rettigheter.⁵⁵
- Kandidaten har kunnskap om, og er i stand til å sette seg inn i hvordan politikk, lover, regler, retningslinjer, rutiner og instruksjoner mm legger rammer for profesjonsutøvelsen på ulike arbeidsfelt. Kandidaten kan reflektere kritisk i forhold til rammene.⁵⁶
- Profesjonsutøverne (vernepleie og barnevernspedagoger) har utviklet en felles identitet som forvaltere i et velferdssystem hvor de har kunnskap om egne og andres yrkesspesifikke ferdigheter.⁵⁷
- Gjøre rede for juridisk metode og lovenes betydning for sosialfaglig yrkesutøvelse.⁵⁸
- Gjøre rede for menneskerettigheter og forvaltningsrettslige prinsipper som er av sentral betydning for sosialfaglig yrkesutøvelse.⁵⁹

⁴⁸ HiOA

⁴⁹ HiOA

⁵⁰ HiOA

⁵¹ HiB

⁵² HiB

⁵³ HiOA

⁵⁴ HiOA

⁵⁵ HiT.

⁵⁶ HiT

⁵⁷ HiT

⁵⁸ HiOs

⁵⁹ HiOs

- Utøve saksbehandling og skjønnsvurderinger.⁶⁰
- Gjennomføre saksbehandling til enkeltvedtak.⁶¹
- Beskrive sentrale helse- og sosialpolitiske målsettinger, utfordringer og konsekvenser og velferdspolitikkenes betydning for utøvelsen av sosialfaglig arbeid.⁶²
- Beskrive sosialfagsarbeiderens samfunnsmandat og plass i samfunnet.⁶³
- Beskrive velferdsstatens oppbygging.⁶⁴
- Analysere betydningen av grunnleggende samfunnsøkonomi i velferdstjenestene.⁶⁵
- Gjennomføre prosjektarbeid med fokus på samhandling/tverrfaglig samarbeid.⁶⁶
- Kjenne til aktuelle samarbeidspartnere og beskrive samhandling på system- og individnivå.⁶⁷
- Gjøre rede for sine handlinger overfor brukerne, andre yrkesutøvere og arbeidsgivere på en faglig forsvarlig måte.⁶⁸
- Samhandle med ulike aktører med utgangspunkt i enkeltindivider og gruppers behov.⁶⁹

6.1.2. Individ og samfunn, samt tiltak

Kunnskaper

- Gjøre rede for relevante bruker- og samfunnsgrupper og deres spesifikke vansker, samt hvordan slike vansker kan skapes eller forverres i ulike samspill mellom individuelle forhold og omgivelsesfaktorer.⁷⁰
- Forklare hvilke faglige teoretiske og praktiske virkemidler som står sentralt i det å avhjelpe slike vansker, og hvordan disse virkemidlene kan tas i bruk på måter som inkluderer brukerne og gruppene selv som mest mulig likeverdige parter.⁷¹
- [Kunnskaper om] samspillet mellom samfunnsmessige faktorer og enkeltmenneskers og gruppers livssituasjon.⁷²
- [Kunnskaper om] oppvekst og utvikling i et flerkulturelt samfunn.⁷³

⁶⁰ HiOs

⁶¹ HiOs

⁶² HiOs

⁶³ HiOs

⁶⁴ HiOs

⁶⁵ HiOs

⁶⁶ HiOs

⁶⁷ HiOs

⁶⁸ HiOs

⁶⁹ HiOs

⁷⁰ HiB

⁷¹ HiB

⁷² HiOA

⁷³ HiOA

- [Kunnskaper om] grunnleggende teorier, begreper, metoder og lover av betydning for yrkesutøvelse i det sosialfaglige feltet.⁷⁴

Ferdigheter

- I samarbeid med brukere samle, systematisere og analysere informasjon om dem og deres situasjon med en kvalitet som gir grunnlag for faglig og etisk forsvarlige helse- og velferdstjenester.⁷⁵
- På grunnlag av slik konkret informasjon samt kunnskap om overordnede helse- og velferdsmessige ambisjoner og virkemidler, gjøre de skjønsmessige vurderingene som kreves for å realisere helse- og velferdspolitikken på individ- og gruppenivå.⁷⁶
- [Kunne] kartlegge, utrede og analysere sosiale problemer ut fra ulike teoretiske perspektiver.⁷⁷
- [Kunne] bidra til gjennomføring av en endringsprosess ved hjelp av kartlegging, vurdering og tiltak.⁷⁸

Generell kompetanse:

- [Etter fullført studium har kandidaten] Forståelse for betydningen av tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid.⁷⁹
- [Etter fullført studium har kandidaten] Evne til å initiere og koordinere samarbeid i ulike former⁸⁰

Sammensatte læringsutbyttebeskrivelser:

- Kandidaten har kunnskap om systematisk miljøarbeid som et ledd i metodisk arbeid med ulike brukergrupper. Kandidaten har ferdigheter i å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre systematisk og metodisk miljøarbeid i forhold til a) barn og unge (bv) b) mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse (vp).⁸¹
- Beskrive sentrale psykologiske perspektiver, begreper og empiriske sammenhenger som er av betydning for sosialfaglig arbeid.⁸²
- Gjøre rede for hvordan mennesker psykiske og fysisk helse påvirkes av hendelser i omgivelsene.⁸³

⁷⁴ HiOA

⁷⁵ HiB

⁷⁶ HiB

⁷⁷ HiOA

⁷⁸ HiOA

⁷⁹ HiOA

⁸⁰ HiOA

⁸¹ HiT

⁸² HiOs

⁸³ HiOs. Overskriften for disse læringsutbyttebeskrivelsene er "Psykologi". Høgskolen i Østfold har også to ytterligere læringsutbyttebeskrivelser her, som dels angår kommunikasjon med brukere. De har imidlertid en

- Redegjøre for sosiologiens grunnleggende begrep som har betydning for sosialfaglig arbeid.⁸⁴
- Gjør rede for betydningen av ulike kulturelle fortolkningsrammer i relasjon til sosialfaglig arbeid.⁸⁵
- Analysere faktorer som bidrar til sosial ulikhet i helse og hemmer og fremmer sosial inkludering.⁸⁶
- Forklare hvordan skjevutvikling og marginalisering oppstår og hvordan dette kan forebygges.⁸⁷

6.1.3. Etikk, Kommunikasjonskompetanse, veiledning og refleksjon

Kunnskaper:

- [Kunnskaper om] brukermedvirkning og en ressursorientert tilnærming til brukere.⁸⁸
- [Kunnskaper om] yrkesetiske retningslinjer og etiske dilemma som velferdsyrkene møter i et flerkulturelt samfunn⁸⁹

Ferdigheter:

- [Kunne] tilpasse egen kommunikasjon og egne handlemåter i samhandling med brukere i den grad som kreves for å møte deres forutsetninger, ivareta dem og deres behov, og bidra til at deres ressurser kommer mest mulig til anvendelse i situasjonen.⁹⁰
- [Kunne] arbeide systematisk med egne holdninger og verdier på måter som gjør overnevnte mål mulig å nå.⁹¹
- [Kunne] bidra til myndiggjøring av brukere, skape muligheter for utvikling av brukeres ressurser og rett til selvbestemmelse.⁹²
- [Kunne] bidra til konfliktløsning ved mekling og forhandling.⁹³
- [Kunne] utøve kritisk refleksjon over eget og andres arbeid.⁹⁴
- [Kunne] veilede andre og nyttiggjøre seg veiledning.⁹⁵

egen overskrift på dette området med andre læringsutbyttebeskrivelser. Fordi de ble vanskelige å plassere er de utelatt. Se vedlegg 1 i rapporten fra Høgskolen i Østfold.

⁸⁴ HiOs

⁸⁵ HiOs

⁸⁶ HiOs

⁸⁷ HiOs

⁸⁸ HiOA

⁸⁹ HiOA

⁹⁰ HiB

⁹¹ HiB

⁹² HiOA

⁹³ HiOA

⁹⁴ HiOA

⁹⁵ HiOA

Generell kompetanse:

- [Kunne] møte sårbare og utsatte brukere og grupper på måter som oppleves som respektfulle, bidrar til likeverd og inkludering, og ivaretar deres grunnleggende menneskeverd.⁹⁶
- [Kandidaten har] innsikt i egne verdier og holdninger og forståelse for andres perspektiv, verdisyn og livsform.⁹⁷

Sammensatte læringsutbyttebeskrivelser:

- Kandidaten har kompetanse i etisk og kritisk refleksjon i forhold til valg av metode og tiltak.⁹⁸
- Skille mellom normative og deskriptive utsagn og ta standpunkt til om resultatet av å anvende en normativ etikkteori i en yrkesrelevant situasjon kan godtas som eksempel på god etikk.⁹⁹
- Anvende minst en normativ etikkteori til å vurdere på en systematisk måte hva som er en god handlemåte i yrkesrelevante situasjoner der rett svar ikke er opplagt.¹⁰⁰
- Beskrive etiske aspekter ved sosialpolitikk og helse- og sosialfaglig arbeid.¹⁰¹
- Beskrive utfordringer i kommunikasjon med brukere eller pasienter.¹⁰²
- Beskrive hvordan egen og andres atferd påvirker gruppeprosesser.¹⁰³
- Anvende kommunikasjonsteori til å begrunne valg av målrettet kommunikasjon i yrkesrelevante situasjoner.¹⁰⁴
- Anvende enkle veiledningsferdigheter i individuell veiledning og i gruppeveiledning.
- Planlegge og gjennomføre profesjonelle samtaler i sosialfaglig arbeid.¹⁰⁵
- Kjenne til prinsippene for å gjennomføre profesjonelle samtaler med tjenestemottakere.¹⁰⁶
- Gjennomføre veiledningssamtaler med tjenestemottakere med mål om selvstyring.¹⁰⁷
- Å gjenkjenne og vurdere kritisk egne verdiers og holdningers betydning for framtidig yrkesrolle.¹⁰⁸
- Reflektere over utførelsen av arbeidsoppgaver og justere utførelsen under veiledning.¹⁰⁹

⁹⁶ HiB

⁹⁷ HiOA

⁹⁸ HiT

⁹⁹ HiOS

¹⁰⁰ HiOS

¹⁰¹ HiOS

¹⁰² HiOs

¹⁰³ HiOs

¹⁰⁴ HiOs

¹⁰⁵ HiOs

¹⁰⁶ HiOs

¹⁰⁷ HiOs

¹⁰⁸ HiOs

¹⁰⁹ HiOs

- Vurdere om egen yrkesutøvelse hjelper den enkelte tjenestemottaker til å leve et liv styrt av egne verdier og beslutninger.¹¹⁰

6.1.4. Vitenskapsteori, vitenskapelig metode, kunnskap om forskning

Kunnskaper:

- [Kunnskaper om] vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte, samt kjennskap til aktuelt forsknings- og utviklingsarbeid.¹¹¹

Ferdigheter:

- [Kunne] ta i bruk nye arbeidsmåter på grunnlag av forskning og annen faglig innovasjon.¹¹²

Generell kompetanse:

- Lært seg å formidle fagstoff skriftlig og muntlig i en form som er tilpasset den aktuelle sammenhengen.¹¹³

Sammensatte læringsutbyttebeskrivelser:

- [Kan] anvende metoder for innhenting og bearbeiding av data.¹¹⁴
- [Kan] gjennomføre datainnsamling og analyse med ulike metoder, begrunne metodevalg og redegjøre for begrensninger ved metodene.¹¹⁵

6.1.5. Annet

Generell kompetanse:

Etter fullført studium har kandidaten

- Forståelse for betydningen av fleksibilitet og kreativitet i håndteringen av komplekse og foranderlige situasjoner

¹¹⁰ HiOs

¹¹¹ HiOA

¹¹² HiOA

¹¹³ HiOA

¹¹⁴ HiOs

¹¹⁵ HiOs

6.2. Tverrprofesjonell samarbeidslæring

Utgangspunktet for oppgaven arbeidsgruppene ble bedt om å besvare på dette punktet er påstanden i oppgaveformuleringen om at mer og bedre tverrprofesjonelt samarbeid etterspørres i alle deler av helse- og velferdstjenestene, også fra profesjonsorganisasjonene. Spørsmålet arbeidsgruppene ble bedt om å besvare på dette punktet omhandlet hvilke muligheter utdanningene så til å svare bedre på dette gjennom samarbeid og organisering av de tre utdanningene. Slik dette spørsmålet er stilt, er det tilsynelatende forholdsvis smalt. Det handler kun om å fremme tverrprofesjonelt samarbeid, og er begrenset til virkemidler som har med innhold i utdanningene og organisering av utdanningene. Innenfor dette er det imidlertid mange muligheter. Arbeidsgruppene har i besvarelsen av dette oppdraget problematisert begrepet «tverrprofesjonell samarbeidslæring» (TPS), og de har mange forslag til løsninger om innhold og organisering.

Til forskjell fra tema vi har gjennomgått i de siste kapitlene, er tverrprofesjonelt samarbeid noe samtlige arbeidsgrupper har gitt innspill på. Det framgår tydelig av rapportene at arbeidsgruppene mener tverrprofesjonelt samarbeid er viktig, men det er også kritiske merknader. Disse handler i hovedsak om hvordan man skal forstå begrepet, og hvordan man kan fremme god kvalitet i tverrprofesjonelt samarbeid. I dette kapitlet går vi først gjennom synspunkter på hvordan arbeidsgruppene mener tverrprofesjonelt samarbeid bør forstås, og deretter viser vi til forslag som angår utdanningenes innhold og organisering.

6.2.1. Begrepet «Tverrprofesjonelt samarbeid»

Arbeidsgruppene er omforent om at tverrprofesjonelt samarbeid handler om samarbeid mellom ulike profesjoner. Samarbeidet består i å løse oppgaver der man er avhengig av flere bidragsyttere som har ulik kompetanse. Det er med andre ord snakk om komplementært samarbeid. Når man snakker om at en enkelt profesjonsutøver har kompetanse til dette, formulerer enkelte det på følgende måte: Denne kompetansen handler om å kjenne sin egen kompetanse, kjenne grensene for egen kompetanse, og kjenne til kompetansen til andre fagfolk eller profesjoner i velferdstjenestene. Samtlige arbeidsgrupper er inne på dette i en eller annen variant.

En spenning i omtalen av tverrprofesjonelt samarbeid er mellom begrepet slik det ble forstått ovenfor og *felles* kompetanse. Det er ingen av arbeidsgruppene som fullstendig utelukker at kompetanse i tverrprofesjonelt samarbeid har med felles kompetanse å gjøre, men det er heller ingen som mener at felles undervisning er tilstrekkelig for å utvikle slik kompetanse.¹¹⁶ Slik jeg tolker arbeidsgruppenes bidrag mener de at felles kompetanse og

¹¹⁶ Høgskolen i Østfold skriver at man må skille mellom felles undervisning og samarbeidslæring. Felles undervisning vil iflg. arbeidsgruppa ikke nødvendigvis bedre samarbeidskompetansen. De vektlegger at samarbeidskompetanse utvikles gjennom felles oppgaveløsning. Dette utelukker imidlertid ikke at de kan være enige i sammenstilling i brødteksten.

kunnskap om hverandre er nødvendig for å etablere samarbeid, mens bevissthet om egen rolle og eget bidrag bygger på noe profesjonsspesifikt.

Når det gjelder hver profesjons bidrag inn i tverrprofesjonelt samarbeid, vektlegger mange begrepet «profesjonsidentitet». I beskrivelsene her synes dette både å omfatte profesjonens kompetanse og profesjonens rolle i samarbeid med andre. Å utvikle en slik profesjonsidentitet er følgelig noe de fleste arbeidsgruppene understreker betydningen av. Slik omtalen er, kan det virke som de mener at tverrprofesjonelt samarbeid ikke vil finne sted uten at profesjonsidentiteten er utviklet.

For å oppsummer, kan man altså på basis av arbeidsgruppenes bidrag hevde at kompetanse i tverrprofesjonelt samarbeid består av felleselementer – en felles plattform bestående av emner alle profesjonene har nytte av å kunne – og særelementer, som er komponentene som inngår i det å ha utviklet en profesjonsidentitet. Spørsmålet er da hvordan man best utvikler denne todelte kompetansen.

6.2.2. Innhold i utdanningene

I lys av presentasjonen over er det særlig to elementer som arbeidsgruppene omtaler som angår utdanningenes innhold. Det er fellesemner og praksis. Disse temaene har også med organisering av utdanningene å gjøre, men det kommer vi tilbake til i neste delkapittel.

Fellesemner

Når det gjelder fellesemner viser mange av arbeidsgruppene til fellesdelen i rammeplanen. Foruten dette viser mange av arbeidsgruppene til felles undervisningsopplegg for flere faggrupper som de enten allerede har utviklet eller mener kunne bidra til å styrke tverrprofesjonell kompetanse. Under følger noen eksempler fra arbeidsgruppenes bidrag:

- Diakonhjemmet har utviklet en modul som heter *Verdier og relasjoner i profesjonell praksis*. Dette er et gjennomgående emne fra bachelornivå til ph.d.-grad, og omfatter vernepleie, sosialt arbeid og sykepleie på bachelornivå.
- Høgskolen i Bergen foreslår at man kan utforme kortfattede beskrivelser av alle helse- og velferdsprofesjoner som det undervises i på alle helse- og velferdsprofesjonsutdanninger.
- Høgskolen i Harstad mener det vil være viktig å ha mer felles undervisning og samarbeid på tema som vold, psykisk helse, kultursensitivitet og arbeidsliv i 3. studieår.
- Høgskolen i Lillehammer har utviklet to emner i temaene fagutvikling og tverrfaglig samarbeidskompetanse der det er lagt opp til felles undervisning på tvers av BSV-utdanningene.

- Ved Høgskolen i Oslo og Akershus har bachelorutdanningene i sosialt arbeid og i barnevern samarbeidet om utarbeidelsen og gjennomføringen av et felles programopplegg for styrking av undervisningen i vitenskapsteori.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag viser til en rekke fagområder som består av tema som bør inngå i alle helse- og sosialfaglige utdanninger, også medisin og psykologi. Eksempelene de nevner er kommunikasjon, stats- og kommunalkunnskap, sosiologi, sosialantropologi, psykologi, etikk, forvaltningskunnskap og juridisk metode, vitenskapsteori og metode, tverrfaglig samhandling og helse- og sosialpolitikk. De mener videre at samarbeid læres ved for eksempel å ha brukeren i sentrum i felles undervisning basert på case, ferdighetstrening eller felles praksis.
- Høgskolen i Telemark foreslår å legge til rette for at studentene tilegner seg kunnskap om andre profesjoners kompetanse og om velferdsstaten som helhet, med særlig vekt på målet om koordinerte, helhetlige og individuelt tilrettelagte tjenester. De foreslår også å legge til rette for at studentene ser betydningen av og får opparbeidet ferdigheter i samarbeid gjennom tverrfaglig arbeid med bl.a. case, prosjekter og innovasjon. De mener også at samarbeidet bør skje med alle andre profesjoner i velferdsstaten og ikke kun mellom BSV-utdanningene.
- Arbeidsgruppe fra Nordvest viser til flere tiltak, bl.a. felleskomponenter i tillegg til rammeplanbestemt fellesinnhold, arbeid med felles case, og felles forberedelse og erfaringsdeling knyttet til praksisstudier.
- Ved Universitetet i Stavanger har man de senere år hatt felles undervisning for barnevernspedagog- og sosionomstudenter i følgende emner: felles juridiske emner, stats- og kommunalkunnskap og organisasjonsteori. De har også en dags felles undervisning mellom barnevernspedagogstudenter og førskole/barnhagelærerstudenter der studentene blant annet løser en case på tvers av utdanningene. De skriver også at de for en del år tilbake hadde gode erfaringer med å iscenesette en fiktiv fylkesnemndssak på tvers av utdanningene. Her var det samarbeid med feltet, både sakkyndige og advokater. Dette høstet gode evalueringer, men ble for kostnads- og ressurskrevende å opprettholde.

Som det framgår av denne listen er det mange fellesemner av både teoretisk og praktisk art. Selv om det er mange fellesemner som åpenbart vanligvis gjennomføres som felles forelesninger, mener som sagt mange av gruppene at felles undervisning ikke er tilstrekkelig. I forslagene som har med tverrprofesjonell samarbeidslæring å gjøre er mye vekt lagt på praktisk undervisning, som kasusbasert undervisning, felles oppgaveløsning og praksisstudier.¹¹⁷ Sagt med andre ord, virker det som om de mener at studenter fra ulike utdanninger også trenger å lære samarbeid ansikt til ansikt.

¹¹⁷ Det er imidlertid enkelte av arbeidsgruppene som ikke så tydelig vektlegger praksisstudiene framfor felles undervisning i institusjonene. Dette gjelder DiaSos, HiB, HiH,

Praksisstudier

Praksisstudiene er den delen av utdanningene der studentene er plassert på en arbeidsplass, og øver på de faktiske oppgavene de skal utføre etter endt studium. En av arbeidsgruppene skriver at det er gjennom praksisstudiene at studentene erfarer betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid¹¹⁸, og en annen skriver at praksisstudiene involverer tverrprofesjonelt samarbeid, men da ikke slik at alle en samarbeider med er studenter.¹¹⁹ Mange av arbeidsgruppene er i en eller annen variant inne på at man bør bruke praksisstudiene mer aktivt for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid, men de fleste av tiltakene de foreslår har med organisering å gjøre, og omtales derfor under neste delkapittel. Det er imidlertid et par av gruppene som er inne på at man har gode erfaringer med å dele erfaringer med praksisstudiene.¹²⁰

6.2.3. Organisering av utdanningene

Felles undervisning

Forslagene til organisering av utdanningene som er omtalt av arbeidsgruppene tar utgangspunkt i hvordan de forstår tverrprofesjonelt samarbeid. Som vi har sett mener arbeidsgruppene at godt tverrprofesjonelt samarbeid forutsetter felles kunnskaper og særegenhet, eller en velutviklet profesjonsidentitet. Enkelte av gruppene mener profesjonsidentiteten er såpass viktig at den bør være på plass før man starter med mye tverrprofesjonelt samarbeid. De som skriver om dette mener derfor at studiene bør organiseres slik at tverrprofesjonelt samarbeid læres mot slutten av studiet.¹²¹

Som vi har sett er flere opptatt av felles oppgaveløsning i studietiden. Det er nevnt eksempler på dette. Den største organisatoriske utfordringen for å få dette til synes å være økonomi. Flere av lærestedene skriver derfor at det er nødvendig å heve finansieringskategoriene for utdanningene for å kunne gjennomføre mer praktisk orientert tverrprofesjonell undervisning.

Når det gjelder andre organisatoriske grep om felles undervisning er det en del variasjon. Det de fleste har til felles er at en del fellesprosjekter om tverrfaglig eller tverrprofesjonelt samarbeid skjer gjennom ulike former for prosjektarbeid. Noen har imidlertid synspunkter om permanent organisering. Som tiltakene som var nevnt i forrige delkapittel viser finnes det en del enkeltteksempler på felles undervisning. Det er også eksempler på læresteder med to eller flere profesjonsutdanninger organisert i samme institutt. Høgskolen i Oslo og Akershus mener, begrunnet med størrelsen på lærestedet, at det ikke er hensiktsmessig med felles undervisning, men foreslår i stedet at fagfolk fra de ulike profesjonene besøker

¹¹⁸ HiL

¹¹⁹ Nordvest

¹²⁰ Diakonhjemmet og Nordvest.

¹²¹ HiST, HiOS. Høgskolen i Harstad foreslår felleselementer for tredje studieår, men drøfter ikke eksplisitt hvorfor. Høgskolen i Lillehammer har eller planlegger tyngdepunktet av felleselementer mot slutten av studiet.

hverandre for å undervise studenter, for eksempel at lærere ved vernepleie underviser om vernepleie for studenter i sosialt arbeid.

Praksisstudier

Fordi praksisstudiene anses som viktige er flere av arbeidsgruppene opptatt av å sikre samarbeid mellom utdanningene slik at studenter fra ulike utdanninger gjennomfører praksis sammen. Her nevner arbeidsgruppene flere utfordringer, bl.a. ulik organisering av de forskjellige studiene og tilgangen på praksisplasser. Flere arbeider med å se hvilke muligheter for felles praksis som finnes. Ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomfører de et prosjekt der studenter fra ulike profesjoner som har praksis i forskjellige tjenester møtes en dag for å diskutere hverandres rolle og hvordan de kan samarbeide med utgangspunkt i en pasient, bruker eller familie med behov for sammensatte tjenester. I slike tilfeller gjør brukerens behov tverrprofesjonelt samarbeid nødvendig. Enkelte nevner også at det finnes arenaer der det er naturlig at studenter fra ulike utdanninger har praksis sammen.¹²²

6.3. Tiltak for robuste fagmiljø

Spørsmålet arbeidsgruppene har fått på dette området er todelt. De har for det første blitt spurt om hvordan de forstår begrepet «robust», og hva de mener suksesskriteriene for mer robuste fag- og forskningsmiljø er på det sosialfaglige utdanningsområdet. Det andre spørsmålet handler om å gi en prioritert liste over tiltak som vil ha avgjørende betydning for arbeidet med å styrke utdanningenes sosialfaglige kvalitet og relevans. Kapittelet er organisert i samme rekkefølge.

Før vi går inn på spørsmålene kan det være verdt å nevne at spørsmålene arbeidsgruppene har besvart ser ut til å være besvart litt ulikt av arbeidsgruppene. Det første spørsmålet er forstått rimelig entydig – alle har forholdt seg til robuste fag- og forskningsmiljø. Det andre spørsmålet er imidlertid tolket på to ulike måter. De aller fleste gruppene har satt opp liste over prioriterte tiltak i lys av overskriften – og disse angår følgelig fagmiljø og forskning. Enkelte har imidlertid foreslått tiltak for å styrke kvaliteten og relevansen *i utdanningene*.

6.3.1. Hva er «robuste» fag- og forskningsmiljø innen det sosialfaglige utdanningsområdet?¹²³

Det er flere forslag til forståelse av dette begrepet. Arbeidsgruppene har vist til størrelse og bredde i fagmiljø, stabilitet i fagmiljø, kvaliteten på fagmiljø, koblingen mot praksisfeltet eller mot samfunnet generelt, involvering fra ansatte, samarbeid med andre fagmiljøer og

¹²² HiOA og Nordvest

¹²³ I tillegg til å være basert på rapportene fra arbeidsgruppene, er dette delkapitlet basert på en sammenstilling av rapportene av professor Edgar Marthinsen, HiST. Marthinsen har samlet alle hovedpunktene fra rapportene.

finansielle rammer, for å nevne noe. Det er så mange tilnærminger til begrepet at det gjør en enkel sammenstilling svært vanskelig. Dette er derfor også et område der det er vanskelig å gi et rettferdig bilde av rapportene. Det er imidlertid hensiktsmessig å trekke fram noen utbredte tilnærminger til begrepet, for det har betydning for hvordan man forstår en del av tiltakene som nevnes.

For det første kan det være verdt å trekke fram momenter som henger sammen med hvordan begrepet «robust» forstås uavhengig av disse utdanningene. Mange av arbeidsgruppene viser til egenskaper som minner om den dagligdagse betydningen av begrepet. Vanligvis forstår man med robust at noe tåler motstand eller påkjenninger, eller at det holder seg over tid. I noen sammenhenger kan det brukes synonymt med «solid». Flere av arbeidsgruppene er inne på noe tilsvarende: Diakonhjemmet bruker begrepet «stabilitet», Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Oslo og Akershus skriver om miljøer som tåler omstilling, Høgskolen i Lillehammer om å «tåle en støyt»¹²⁴, Høgskolen i Telemark om miljøer som er bærekraftige over tid, osv.

Et annet spørsmål som arbeidsgruppene er opptatt av er hvilke egenskaper et robust fagmiljø har. Her er de aller fleste inne på at relevans er en sentral egenskap. De aller fleste arbeidsgruppene er opptatt av koblingen til praksisfeltet, slik at både forskning og utdanning er oppdatert på tilstand, utfordringer, behov og ønsker i praksisfeltet. I mange av bidragene knyttes dette til to egenskaper ved fagmiljøene: Kritisk distanse og bredde i fagmiljøene.

Det første angår evnen til å forholde seg kritisk til metoder og ulike tenkemåter eller perspektiv. Det er litt ulike beskrivelser av hva dette kan handle om, men på den ene siden omtaler noen arbeidsgrupper dette som en form for uavhengig posisjon overfor praksisfelt og myndigheter¹²⁵, på den annen side at man har tilstrekkelig teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og vurdere tilstand og endringer i praksisfeltet, eller i ny kunnskap og metoder som utvikles.

En måte å forstå dette på er å knytte det mot det akademiske, hvilket også gjøres av noen av gruppene. Den akademiske praksisen retter seg etter andre standarder enn det praksisfeltet eller myndigheter måtte oppleve som nyttig. At denne delen av virksomheten bidrar til andre innsikter, fører til at man kan se annerledes og «kritisk» på f.eks. praksisfeltets virksomhet. Sett i sammenheng med ambisjonen om å være relevant, synes dette kjennetegnet på et robust miljø å handle om at man er i stand til å utvikle og formidle annerledes eller ny kunnskap om tema som har betydning for praksisfeltet. Med andre ord, man er nær praksisfeltet, men ikke en del av det.¹²⁶

Når det gjelder bredde, angår det både kompetansen en har på sine fagområder, og tilstrekkelig bredde til at man kan opprettholde et høyt nivå selv om folk slutter. Flere skriver at praksisfeltet og samfunnet for øvrig også vil være i endring, og for å være relevante og robuste, bør miljøene også være omstillingsdyktige. Behovet for en viss bredde knyttes både

¹²⁴ De skriver da om personlig kompetanse, men ikke om fagmiljø.

¹²⁵ DiaSos og UiA.

¹²⁶ Koblingen mot praksisfeltet er allikevel sterkere vektlagt enn koblingen til det akademiske i bidragene fra arbeidsgruppa.

til mulige framtidige endringer og det faktum at fagfeltene BSV-utdanningene jobber med er svært sammensatte. Blant de gruppene som vektlegger dette betyr det at man må ha tilstrekkelig antall personer med høy kompetanse på de områdene man skal arbeide med.¹²⁷

6.3.2. Suksesskriterier

Ressurser

Mange av arbeidsgruppene er opptatt av at sterke fagmiljøer både trenger økonomiske og tidsmessige rammer til å utvikle seg faglig og drive med forskningsvirksomhet. På dette punktet varierer beskrivelsen av suksesskriterier fra ganske generelle betraktninger til mer konkrete virkemidler. En av gruppene skriver for eksempel om tilstrekkelige rammevilkår, og at ressurser ikke bør strekkes til det ytterste i forbindelse med den daglige driften og øyeblikkets presserende avgjørelser.¹²⁸ Dette er eksempel på en ganske generell betraktning. En annen gruppe er inne på at et suksesskriterium vil være at andelen ekstern forskningsfinansiering er betydelig over tid.¹²⁹ En tredje skriver om at man både bør ha indre og ytre ressurser – det som omtales som «såkornmidler» internt, samt praksisrettede forskningsprogram eksternt.¹³⁰

Praksisnærhet

På dette punktet er arbeidsgruppene opptatt av å sikre at deres virksomhet er relevant for praksisfeltet. Flere av arbeidsgruppene er inne på at et suksesskriterium er at det etableres former for samarbeid med praksisfeltet. Det er ulike forslag til hva det konkret kan innebære. En gruppe skriver at ansatte fra tjenestene kan delta aktivt i utforming og gjennomføring av undervisning og forskning, og universitets- og høgskoleansatte deltar aktivt i utforming av tjenestene.¹³¹ En annen gruppe viser til prosjekter i tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) som involverer studenter, praksisfelt og utdanning.

Samarbeid om forskning

Arbeidsgruppenes innspill til samarbeid om forskning handler om to ting: Samarbeid internt i egen organisasjon, og samarbeid med andre fagmiljø. Angående det første er de arbeidsgruppene som tar opp dette punktet opptatt av tilrettelegging for faglig utveksling og

¹²⁷ Arbeidsgruppa fra Nordvest påpeker imidlertid at det ikke er størrelsen på et fagmiljø som gjør det robust, og viser til at det ofte kan være mindre gjennomtrekk i mindre miljø, større muligheter for å bygge opp egen kompetanse, og ofte kortere avstand til praksisfeltet. Arbeidsgruppa fra UiT er opptatt av god kjennskap til lokalmiljø institusjonene er en del av, og mener at større miljø ikke har inngående kjennskap til små kjernesamfunn og deres mangfold.

¹²⁸ HiB

¹²⁹ HiOA

¹³⁰ Nordvest

¹³¹ HiB

debatter. Et par av arbeidsgruppene er opptatt av at det gis rom for faglige debatter, eller at man etablerer arenaer for framlegg, kritikk og diskusjon.¹³²

Eksternt samarbeid som suksesskriterium kan handle om samarbeid med ulike fagmiljøer, inkludert internasjonalt samarbeid og samarbeid med praksisfeltet om forskning. Her snakker for eksempel en av arbeidsgruppene om samarbeid om forskningsprosjekter som er større enn hva et enkelt miljø kan utføre alene.¹³³ En annen arbeidsgruppe snakker om at universitet og utdanningsinstitusjoner kan inngå formelle samarbeidsavtaler med kommunene om forskningssamarbeid.¹³⁴

6.3.3. Prioriterte tiltak

De fleste arbeidsgruppene har satt opp lister over prioriterte tiltak for å styrke utdanningenes kvalitet og relevans. Fordi arbeidsgruppene har prioritert ulikt, er det mange tiltak som er foreslått. De som framheves i dette delkapittelet er tiltakene som er høyest prioritert eller som flest er opptatt av. Listen under er et forslag til en samlet prioritert rekkefølge.

1. Ulike praksisrettede tiltak

Under dette punktet er det mange forslag, men felles for alle er at de handler om samarbeid med praksisfeltet. Seks av arbeidsgruppene har forslag som kan gå inn under denne overskriften¹³⁵, og tre av gruppene rangerer tiltak under denne overskriften som det viktigste. Disse forslagene er faste møtepunkter med praksisfeltet for å kunne utveksle erfaringer og diskutere sammenhenger mellom teori og praksis¹³⁶, bidra til kunnskapsbasert praksis i samarbeid med praksisfelt og brukere ved å samarbeide om fagutvikling og evaluering av tjenestetilbud¹³⁷, og ordninger der UH-ansatte hospiterer i tjenestene og fagpersoner fra tjenestene deltar aktivt i utforming av utdanning og undervisning.¹³⁸ Disse punktene er rimelig dekkende for hva de fleste er opptatt av under dette punktet.

¹³² Hhv. HiB og Nordvest. Se også UiS.

¹³³ HiB.

¹³⁴ UiS

¹³⁵ DiaSos, HiH, HiB, HiST, UiA og UiS. HiT vektlegger også dette meget tydelig, men snakker primært om utdanningene, og ikke forskning og fagmiljø uavhengig av det. Det er mulig det skyldes spørsmålsformuleringen, der oppdraget primært virker å være kvalitet og relevans i utdanningene, selv om overskriften antyder noe annet.

¹³⁶ UiA

¹³⁷ DiaSos

¹³⁸ HiB

2. Økonomiske og tidsmessige rammer

Dette punktet er omtalt av fem læresteder,¹³⁹ og der hvor det er rangert er det enten det viktigste eller nest viktigste tiltaket. Dette handler i all hovedsak om ressursene lærestedene har, og forslaget handler hos de fleste om å heve finansieringskategorien til utdanningene. De tidsmessige rammene har å gjøre med tid til å drive med forskningsvirksomhet.

3. Forskning

En av arbeidsgruppene har tiltak om forskning på høyeste prioritet. Denne arbeidsgruppa nevner behovet for bredere forskning. De mener mye av forskningen innenfor disse fagene er små, kvalitative prosjekter, og tar til orde for bredere og tverrsektorielle forskningsprosjekter.¹⁴⁰ En annen arbeidsgruppe som skriver om forskning mener det bør opprettes forskningsprogrammer rettet direkte mot BSV-utdanningene.¹⁴¹

4. Forskerutdanning

Tre av lærestedene har også omtalt doktorgradsprogrammer som et viktig tiltak. Dette er ikke blant de høyest prioriterte tiltakene, men er tatt med i denne rapporten fordi flere nevner det. En av arbeidsgruppene er opptatt av at det bør opprettes flere stipendiatstillinger. De mener at arbeidsstokken til enhver tid bør bestå av omkring 10 prosent stipendiater. Slik vi forstår teksten deres mener de at stipendiatene bidrar til et aktivt forskningsmiljø. De skriver også at et stabilt tilsig av stipendiatstillinger gir tilsig fra praksisfeltet ettersom personer går av med pensjon.¹⁴² En annen gruppe skriver at det bør opprettes egne profesjonsbaserte ph.d.-utdanninger¹⁴³, og en tredje gruppe skriver om et gjennomgående løp fra bachelor til ph.d. og synes slik sett også å ta til orde for ph.d.-utdanninger innen BSV-utdanningene.

¹³⁹ DiaSos, HiH (har ikke prioritert), HiOA, HiOs, UiA

¹⁴⁰ UiS

¹⁴¹ HiST. HiST har ikke prioritert liste.

¹⁴² HiOs. Tilsiget fra praksisfeltet kan være litt uklart, men de skriver tidligere i teksten at man bør skille mellom forskningsmiljøer i høyskolene og universitetssektoren, fordi de har ulike samfunnsoppdrag. De skriver også at en del av forskningen kan gjøres av universitetene. Her antar jeg de mener forskning innenfor disiplin-fagene som BSV-utdanningene nyttiggjør seg av. En mulig måte å forstå dette på er dermed at forskningen innenfor BSV-utdanningene omfatter andre områder enn disiplin-fagene, at forskningen er mer praksisnær, og at det dermed kan rekrutteres kandidater som er utdannet innen de samme fagene, og har praksiserfaring.

¹⁴³ HiST