

Praksisrelevans og kompetansebehov

Vurderinger av BSV-utdanningene

Lars Inge Terum & Kjersti Nesje

© Høgskolen i Oslo og Akershus

Småskrift 2014 nr 5

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.

Forord

Dette notatet er del av prosjektet «Praksisnærhet og utdanningserfaringer» som Senter for profesjonsstudier har utført på oppdrag fra Universitets- og høskolerådet(UHR). Prosjektet er del av UFR-prosjektet «Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene».

I notatet skal vi se nærmere på den tredelte utdanningsmodellen, praksisrelevans og kompetansebehov. Den sentrale datakilden er surveyundersøkelsen som er gjennomført blant BSV-utdannerne; altså de som underviser og veileder ved barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene i Norge. I tillegg blir det brukt data fra en undersøkelse gjennomført i 2011 blant barnevernspedagoger og sosionomer tre år etter avsluttet utdanning. Også en analyse av kvalifikasjonskravene i stillingsannonser fra 1997, 2007 og 2013 inngår i notatet.

Vedlegget beskriver i hvilken grad BSV-utdannerne har doktorgrad og mastergrad og hvilken type master/hovedfag som er de mest vanlige.

Oslo, mai 2014

Lars Inge Terum

prosjektleder

Innhold

Forord	3
Sammendrag	5
1. Innledning	7
2. Data, metode og utvalg	11
2.1 Spørreskjemaet	11
2.2 Innsamlingen	11
2.3 Svarprosenter	12
2.4 Utvalget	13
2.5 Oppsummering	19
3. Utdanningsmodellen	20
3.1 Statlig styring – faglig autonomi	21
3.2 Utdanningskvalitet	22
3.3 Tre utdanninger: tradisjoner eller kompetansebehov?	27
3.4 Komplementær eller overlappende kompetanse?	31
3.5 Knapphet på økonomiske ressurser?	35
3.6 Oppsummering	38
4. Relevans og praksisnærhet	39
4.1 Praksisrelevans	40
4.2 Påvirker velferdsreformene utdanningene?	41
4.3 Følger utdannerne med på endringene i praksisfeltene?	43
4.4 Konkretiserer med eksempler	45
4.5 Oppsummering	46
5. Kompetansebehov	47
5.1 Sosialfaglig kompetanse – en felleskompetanse?	47
5.2 Hva mener de nyutdannede om utdanningene?	52
5.3 Hva slags kompetanse etterspørres?	55
5.4 Oppsummering	58
6. Noen refleksjoner	59
6.1 Utdanningsmodellen	59
6.2 Praksisrelevans	63
6.3 Rekruttering	65
Referanser	67
Vedlegg	

Sammendrag

Kapittel 2 viser at BSV-utdannerne har lang «fartstid» og høy gjennomsnittsalder. Halvparten er eldre enn 54 år, og i sosionomutdanningen er halvparten av utdannerne eldre enn 57 år. En betydelig andel, særlig i sosionomutdanningen, har selv samme profesjonsutdanning, samt tidligere erfaring fra praksisfeltet. Mange har også masterutdanning (se vedlegg). I sum betyr dette at en stor del av utdannerne har profesjonsutdanning og praksis fra feltet, men i løpet av få år skal de på grunn av alder «ut» av BSV-utdanningene.

Utdanningsmodellen. Kapittel 3 viser at utdannerne er positive til statlig styring og skeptiske til at det enkelte fagmiljø skal ha for stor innflytelse over det faglige innholdet i utdanningene. BSV-utdannerne er videre svært tilfredse med kvaliteten til BSV-utdanningene. Samtidig mener de at det bør legges sterkere vekt på «praktisk fagkunnskap» og «trening av ferdigheter» – synspunkter som i særlig grad kom til uttrykk blant utdannerne ved barnevernspedagogutdanningene. Ønsket om å legge sterkere vekt på «teoretisk fagkunnskap» og «forsknings- og utviklingsarbeid» er svakere, og det er her ingen forskjell mellom utdanningene.

Mange av utdannerne (inntil 40-55 prosent) mener den tredelte utdanningsmodellen sikrer spesialisert kompetanse, praksisnærhet og kompetansebehovene i tjenestene. Dette synet har ikke like sterk støtte blant alle. Det er utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene som framstår som de sterkeste støttespillerne til den tredelte utdanningsmodellen.

Når utdannerne vurderer hvilke tjenester utdanningene særlig kvalifiserer blir bildet at det er lite «kompetanseoverlapp» mellom utdanningene. Dette kan tolkes som at utdannerne mener utdanningene bidrar med forskjellig og spesialisert kompetanse til praksisfeltene. Noe overraskende blir på denne måten sosionomutdanningens generalistpreg lite tydelig, samtidig som vernepleierutdanningen mer framstår som en generalistutdanning. Sett med «brillene» til utdannerne er det denne utdanningen som dekker det bredeste tjenestespekteret.

Barnevernspedagogutdanningene framstår som ventet som en «målgruppeutdanning», særlig rettet mot arbeid med *barn* i sårbare livssituasjoner. Det er utdannerne ved denne utdanningen som også i sterk grad gir uttrykk for at knapphet på økonomiske ressurser begrenser valget av pedagogiske virkemidler og studentenes læringsutbytte. Nå er utdanningen flyttet fra kategori F til E, som i 2013-kroner tilsvarer en økning per student på 8000 kroner.

Praksisrelevans. Kapittel 4 viser at BSV-utdannerne ikke bare er godt fornøyde med kvaliteten til utdanningene, nesten halvparten mener også at utdanningene er tilstrekkelig relevante. Videre mener mange (50 – 70 prosent) at utdanningene også har blitt endret som følge av nye velferdsreformer. Samtidig er det en del (20 – 27 prosent) som svarer at de «ikke vet» om reformene har påvirket utdanningene. BSV-utdannerne gir også generelt uttrykk for

at de følger godt med i hvordan praksisfeltene har utviklet seg, og de aller fleste sier de kontekstualiserer undervisningen ved hjelp av eksempler fra praksis.

Sett gjennom «brillene» til BSV-utdannerne er med andre ord utdanningenes praksisnærhet og relevans godt ivaretatt. De mener utdanningene i betydelig grad påvirkes og endres som følge av nye velferdsreformer, og selv om deres egen arbeidserfaring fra praksisfeltene går langt tilbake i tid, følger de med på endringene i praksisfeltene på andre måter. Hvordan dette skjer har vi dessverre ikke data på. Det er samtidig en viss andel (20 – 25 prosent) som gir uttrykk for en viss avstand til både utdanningene og yrkesfeltene ved at de ikke vet så mye om koplingene mellom velferdsreformene og utdanningene.

Kompetansebehov. Kapittel 5 viser at de fleste har en oppfatning om «sosialfaglig kompetanse» og mener at det kan utgjøre en felleskompetanse for utdanningene. Det siste er ikke så rart da utdannerne i liten grad har en enhetlig forståelse av hva som menes med «sosialfaglig kompetanse». Både rapportene fra de lokale arbeidsgruppene og svarene til utdannerne i denne studien viser at vi står overfor et begrep som blir gitt et svært ulikt innhold. I hvilken grad en styrking av dette felleselementet da svarer på kompetansebehovene, er høyst uklart.

Barnevernspedagoger og sosionomer, tre år etter avsluttet utdanning, vurderer den praktiske og teoretiske fagkunnskapens plass i utdanningene svært likt med utdannerne. Generelt mener de at begge typer kunnskap bør få vektlegges sterkere, men i særlig grad gjelder dette den praktiske fagkunnskapens plass. Hva som mer presist menes med dette bør utforskes nærmere ved hjelp av andre metoder.

Vurdert gjennom kvalifikasjonskravene i stillingsannonse spør yrkesfeltet i liten grad etter spesifikk kompetanse fra BSV-utdanningene, og det kan i tillegg se ut som det har avtatt over tid. Krav om kompetanse som barnevernspedagog opptrer praktisk talt alltid sammen med en annen utdanningsbakgrunn, og slik ser det også ut til å ha vært tilbake i tid. Også sosionomkompetanse ser i økende grad ut til å være substituerbar med en annen kompetanse, mens kompetanse som vernepleier etterspørres spesifikt, men i økende grad sammen med kompetanse som sykepleier.

1. Innledning

Bakteppet

Samspillmeldingen¹ har et «utenfra-perspektiv» på helse- og sosialutdanningene og «samspill» på ulike nivå er et gjennomgående tema; mellom utdanning og yrkesfelt, mellom utdanningsnivåene, mellom profesjongrensene osv. (Meld. St. 13 2011-2012). Sentralt i meldingen er forholdet mellom kompetansebehovene og utdanningenes innhold. Et overordnet perspektiv er at utdanningene skal utvikle den kunnskap og kompetanse som tjenestene trenger. *Yrkesfeltet må fortelle utdanningene hvilken kompetanse som trengs, og det må i neste omgang være styrende når utdanningsinstitusjonene formulerer sine læringsmål.* (Meld. St. 13 2011-2012, s 39). Den underliggende premissen er at så ikke er tilfellet. Noe bør gjøres med utdanningene.

Et grunnleggende resonnement i meldingen er at problemene i helse- og sosialtjenestene i betydelig grad er sammensatte, mens kompetansen som er utviklet er spesifikk. Helse- og sosialfagutdanningene har historisk vokst fram som svar på forholdsvis konkrete behov i yrkesfeltet og siden 1970-tallet har det vært argumentert for at tjenestene ikke trenger smale grunnutdanninger (NOU 1972:23). I pakt med dette argumenterer Samspillmeldingen for at det nå er nødvendig med brede grunnutdanninger, flere faglige felleselementer og tverrprofesjonell samarbeidslæring. Mye i meldingen kan leses som en kritikk av utdanningsmodellen med tre BSV-utdanninger (barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene). Det er heller ingen hemmelighet at det i gruppen som utarbeidet Samspillmeldingen var sterke sympatier for tanken om å utvikle en brei grunnutdanning av de nåværende BSV-utdanningene, men i slutfasen fikk forslaget ikke politisk støtte. Forholdet mellom premissene i meldingen og de endelige tiltakene blir dermed noe haltende: «...slik eg les meldinga er det eigentleg argumentert for **ein** profesjon i profesjonelt sosialt arbeid (Halse 2012). Det endelige forslaget om å gjøre utdanningene mer like gjennom å styrke de faglige felleselementene og innslaget med tverrprofesjonell læring må tolkes i lys av dette. I oppdragsbrevet fra KD til UHR blir målsettingen uttrykt som: «..at den sosialfaglige kompetansen bør styrkes med utgangspunkt i de tre store grunnutdanningene på området» (Oppdragsbrevet fra KD til UHR).

¹ «Meld. St. 13 2011-2012 Utdanning for velferd, Samspill i praksis», blir også omtalt som «samspillmeldingen».

Utgangspunktet og forslagene til tiltak i meldingen reiser i lys av Sosialfagprosjektet² flere interessant spørsmål. I hvilken grad er det treffende å si at den tredelte utdanningsmodellen til BSV-utdanningene i dag representerer spesialiserte kompetanser? Er det slik at kunnskapsgrunnlaget og metodene er forskjellige? Er det snakk om komplementære eller overlappende kompetanser? Videre er det interessant å tenke gjennom *hva* som substansielt menes med faglige felleselementer, som for eksempel «sosialfaglig kompetanse» og *hvordan* dette kan styrkes. I den grad «sosialfaglig kompetanse» omtales i meldingen omtales den i forholdsvis generelle vendinger og på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå. Utfordringen blir å klargjøre hvordan dette skal balanseres i forhold til kritikken om manglende praksisnærhet og relevans i utdanningene. Vil en styrking av den velferdsfaglige basiskompetansen bidra til å gjøre utdanningene mer praksisrelevante?

Tre tema

Når spenningene mellom *utdanningene* og *yrkesfeltet* omtales kan det lett skape inntrykk av to grupper med omforente syn som står mot en annen. Forskningen tyder på at slik er det ikke (Fauske m fl 2006). Innad i utdanningene kan det herske ulike oppfatninger om så vel utdanningene som kompetansebehovene, på samme måte som det eksisterer mer enn ett syn i yrkesfeltet. Interessant er det derfor om BSV-utdannerne deler kritikken som reises mot utdanningene, og om den forstås forskjellig mellom de tre utdanningene og internt i hver av utdanningene. Analytisk kan vi skille mellom en kritikk rettet mot dels den tredelte utdanningsmodellen og kvaliteten til utdanningene, og dels mot at utdanningene ikke i tilstrekkelig grad er praksisnære og relevante. Dette kan spesifiseres i minst tre sentrale spørsmål: (a) hva er synet på den tredelte utdanningsmodellen? (b) hvordan vurderes utdanningenes praksisnærhet og relevans? (c) hvordan vurderes tjenestenes kompetansebehov? Disse spørsmålene henger selvfølgelig sammen og vi skal avslutningsvis drøfte de samlet.

(a) *Tredelte utdanningsmodellen*. BSV-utdanningene har i løpet av en forholdsvis kort tidsperiode endret karakter fra å være selvstendige yrkesutdanninger, med noe uklart faglig nivå, til å bli høgskole- og universitetsutdanninger. Historisk har disse utdanningene blitt styrt via nasjonale rammeplaner, men som høyere utdanning har de blitt innvevd i en type

² UHR-prosjektet: Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene. (Sosialfagprosjektet), som utføres på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, og som SPS-prosjektet, og dermed dette notatet, er en del av.

institusjoner som tradisjonelt har vektlagt akademisk frihet og institusjonell autonomi. I hvilken grad mener utdannerne at fagmiljøene ved den enkelte utdanning bør bestemme innholdet i utdanningen? I dette kan det også ligge potensielle spenninger i synet på kvaliteten til utdanningene og hvor spesialiserte de er og bør være. Hva mener utdannerne om kvaliteten til utdanningene og den tredelte utdanningsmodellen? Blir den eksisterende tredelte utdanningsmodellen primært oppfattet som uttrykk for historie og tradisjon eller sikrer den spesialisert kompetanse? Mener utdannerne at utdanningene kvalifiserer for forskjellige tjenester eller er det mye «overlapping»? Siden profesjonsutdanningene også spiller en sentral rolle i all profesjonalisering, vil denne type spenninger alltid involvere profesjonsinteresser og mer strategiske hensyn. Dette er en type spenninger uten fasit, men der det kan leveres argumenter, og da er det av interesse å vite hva BSV-utdannerne mener.

(b) *Praksisnærhet og relevans* er krav til profesjonsutdanninger. Deres formål er knyttet til tjenestenes kompetansebehov og utfordringer, men ikke bare disse. Prosessen fra å være yrkesutdanninger til å bli høyskole- og universitetsutdanninger har tonet ned rollen som «etatsopplæring», mens de mer generelle, teoretiske og allmenndannende elementene ved utdanningene har blitt styrket. I dette ligger det potensielle spenninger mellom nyttehensyn og mer allmenndannende hensyn, men også mellom utdanningseksterne og utdanningsinterne hensyn. Forholdet mellom utdanningenes innhold og tjenestens kompetansebehov er del av dette. Flere ganger har det i forbindelse med rammpplanarbeidet blitt understreket at kortsiktig nytte og yrkesretting ikke bør tillegges for sterk vekt, blant annet fordi tjenestene endres raskt og utdanningene kan dermed raskt «foreldes» (Messel 2014, 10). I hvilken grad mener utdannerne at dagens utdanninger er praksisrelevante og i hvilken grad har de blitt endret som følge av nye velferdsreformer? Mener utdannerne selv at de følger godt med på endringene som skjer i praksisfeltene?

(c) *Kompetansebehovene* vil som regel være sammensatte og komplekse, både fordi det vil være ulike fortolkninger av hva «problemene er» og hvordan de best bør håndteres. Derfor vil det oftest være mer eller mindre strid om hva som er tjenestenes kompetansebehov. Det er heller ikke gitt at det bare er tjenestene selv som kan definere disse behovene. I lys av dette kan tjenestene selv og utdanningene ha ulike tolkninger av hva som er «kompetansebehovet». Samspillmeldingen legger vekt på at en styrking av felleselementer, som «sosialfaglig kompetanse», vil bidra til å ivareta kompetansebehovene. Vurderer utdannerne det også slik? De som arbeider i tjenestene bør kjenne kompetansebehovene, så hva mener

barnevernspedagoger og sosionomer i yrkesfeltet om utdanningene? Et annet inntak til kompetansebehovene kan være å se på hvilke kvalifikasjoner tjenestene etterspør; er det svært spesifikk kompetanse som knyttes til en bestemt profesjon, eller mer generell kompetanse der flere profesjoner oppfattes å være relevante? Stillingsannonser kan være et inntak til å se om det søkes etter personell med en bestemt utdanning eller personell der flere utdanninger oppfattes som relevante, og har dette bildet endret seg over tid?

Hva som framstår som et problem fra et «utenfra-perspektiv», vil ikke nødvendigvis framstå på samme måte i et «innenfra-perspektiv». Formålet med Samspillsmeldingen er å få i stand endringer i BSV-utdanningene, og endringer rører ved etablerte maktstrukturer, noe det selvfølgelig knytter seg interesser til. De som arbeider i barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene (BSV-utdanningene) er sentrale aktører, både fordi de har kunnskap, erfaringer og synspunkter som det er viktig å lytte til, men fordi det er utdannerne som eventuelt skal iverksette eventuelle endringer. Politiske ambisjoner og signaler blir alltid fortolket og «fargelagt» av førstelinjen, og i et utdanningsperspektiv representerer BSV-utdannerne førstelinjen. Derfor interessant å undersøke hva de mener om utdanningene og forholdet mellom BSV-utdanningene og yrkesfeltet.

2. Data, metode og utvalg

Utvalget i BSV-undersøkelsen består av alle som har undervist eller veiledet på barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene i Norge de siste fem årene. Utvalget er ikke begrenset av at de må være fast eller midlertidig tilsatt ved utdanningene, ved enkelte utdanninger er det vanlig med «timelærer» det vil si personell som har hovedarbeidsforholdet utenfor utdanningen, men som blir leid inn på timebasis for å undervise eller veilede studenter. Utvalget inkluderer ikke personer som kun har vært praksislærere/praksisveiledere.

2.1 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet er utviklet ut fra formålet med prosjektet. Brorparten av spørsmålene er påstander som respondentene ble bedt om å vurdere og gradere. En del av de påstandene er hentet fra StudData-undersøkelsen (<http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData>) og fra undersøkelsen: «*Undersøkelse av personer som fullførte en profesjonsrettet høyere utdanning våren 2008*» gjennomført ved NIFU (Arnesen, 2012). Ved å bruke spørsmål som tidligere er utprøvd, og som har vist seg å fungere i andre undersøkelser, sikrer man at målene er valide og reliable.

For å tilpasse spørreskjemaet til målgruppen ble det foretatt en pilotundersøkelse, der 10 personer som har god kjennskap til de tre utdanningene bedt om å vurdere spørsmålenes utforming, klarhet og relevans. Enkelte spørsmål ble tatt ut, noen nye ble inkludert og andre spørsmål ble justert i etterkant av piloten.

Sentralt i undersøkelsen var å få fatt i utvalgets forståelse av utdanningenes praksisnærhet og relevans, samt deres forståelse av «sosialfaglig kompetanse». For ikke å begrense eller legge bestemte føringer ble respondentene her delvis presentert for åpne spørsmål, hvor de fritt kunne beskrive hva de forstår med disse begrepene.

2.2 Innsamlingen

Spørreskjema ble distribuert elektronisk av Senter for profesjonsstudier (SPS). Universitets- og høskolerådet (UHR) tok kontakt med alle institusjonene som tilbyr BSV-utdanninger og fikk tilsendt lister med e-postadressene til tilsatte. Disse ble i første omgang bearbeidet og

kvalitetssikret ved UHR og ytterligere bearbeidet ved SPS ut fra erfaringene etter utsending av forhåndsinformasjon om undersøkelsen. Personer som mente de ikke tilhørte målgruppen ble bedt om å gi tilbakemelding, slik at vi kunne vurdere om de skulle tas ut av listene. I utsendingen av informasjonsbrevet ble det også oppdaget at enkelte e-postadresser var ugyldige, og disse ble dermed slettet fra listen.

Etter dette utgjorde populasjonen totalt 714 personer, der 567 hadde sin hovedstilling ved institusjonen (faste & midlertidige tilsatte) og 147 var timelærere. Timelærerne utgjorde 20 prosent av det totale utvalget, men bruken av timelærere varierte mye. Noen institusjoner hadde ikke timelærere, mens ved andre utgjorde de 40 prosent av alle som var knyttet til BSV-utdanningene. Ved de fleste utdanningsinstitusjonene (om lag 2/3) var innslaget med timelærere mindre enn 20 prosent.

Spørreskjema ble distribuert via questback. Sikkerhetsinnstillinger ved Høgskolen i Bergen førte til at tilsatte med e-postadresse som sluttet med «.hib» ikke mottok undersøkelsen. Da dette ble oppdaget fikk tilsatte ved Høgskolen i Bergen tilsendt en mail direkte fra prosjektleder med link til questbackundersøkelsen. To påminnelser ble deretter sendt via questback, med link til undersøkelsen. Her ble det gjort klart at de som ikke tilhørte målgruppen skulle gi tilbakemelding om dette.

2.3 Svarprosent

Av det totale utvalget på 714 personer har 67 prosent svart på spørreskjemaet – 71 prosent av faste og midlertidige tilsatte og 49 prosent av timelærerne. Mellom institusjonene varierer den totale svarprosenten mellom 89 prosent (Østfold) og 52 prosent (Bergen). Om vi mer avgrenset ser på gruppen faste og midlertidige tilsatte, er det bare en institusjon som har svarprosent lavere enn 60 prosent og ved 10 av 16 institusjoner var den høyere enn 70 prosent. I gruppen faste og midlertidige tilsatte varierer svarprosenten mellom 56 prosent (Harstad) og 95 prosent (Østfold).

Tabell 2.1 viser videre at variasjonene for timelærerne er mye større, noe som bl.a. har sammenheng med at innslaget med timelærere varierer mye. Ved Høgskolen i Lillehammer er svarprosenten 100, men der er bare 2 timelærere. Ved Høgskolen i Bergen var den 32 prosent, men der var det 28 timelærere.

Tabell 2.1 BSV-undersøkelsen: populasjon og innkomne svar fordel på utdanningsinstitusjon

INSTITUSJON	UTVALG			INNKOMNE SVAR			SVARPROSENT		
	Fast/ midlertidig	Time- lærer	Total	Fast/ midlertidig	Time- lærer	Total	Fast/ midlertidig	Time- lærer	Total
HiB	55	28	83	34	9	43	62	32	52
HioA	94	35	129	64	21	85	68	60	66
HiL	39	2	41	30	2	32	77	100	78
HiST	57	38	95	41	19	60	72	50	63
UiA	24	5	29	18	3	21	75	60	72
UiS	39		39	25		25	64		64
HiMolde	21	5	26	14	1	15	68	20	58
HiVolda	21	3	24	15	1	16	71	33	67
UiN	18	3	21	13		13	72		62
UiT/HiFinmark	20	5	25	14	3	17	70	60	68
HiT	25		25	16		16	64		64
Diakonhjemmet	39	3	42	32	2	34	82	67	81
HiNT	12	1	13	10	1	11	83	100	85
HiH	36	13	49	20	7	27	56	54	55
HiOF	40	6	46	38	3	41	95	50	89
HiSF	27		27	19		19	70		70
Total	567	147	714	403	72	475	71	49	67

Samlet er svarprosentene meget tilfredsstillende. Ved alle institusjoner deltar mer enn 60 prosent av faste og midlertidig tilsatte.

2.4 Utvalget

Respondentene blir i dette notatet delvis omtalt som «undervisere og veiledere ved BSV-utdanningene» og dels som «BSV-utdannere» eller «utdannerne». Vi skal her kort utdype noen trekk ved utvalget, så som tilsetningsstatus, hvor lenge de har jobber ved en BSV-utdanning, kjønns- og aldersfordeling, samt utdanning og praksiserfaring.

Tilsetningsstatus

Om vi skiller mellom de som er «fast tilsatt», «midlertidig tilsatt» og «timelærere», vil de to første normalt ha hovedstillingen ved høyskolen/universitetet, men er ikke nødvendigvis tilsatt i 100 prosent stilling. Ser vi på utvalget fordeler disse seg slik:

Tabell 2.2 De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene etter tilsetningsstatus.

	Fast tilsatte	Midlertidig tilsatte	Timelærere	Totalt
Antall	347	51	72	470
Prosent	74	11	15	100
Andel i 100 prosent stilling	92	81	-	91

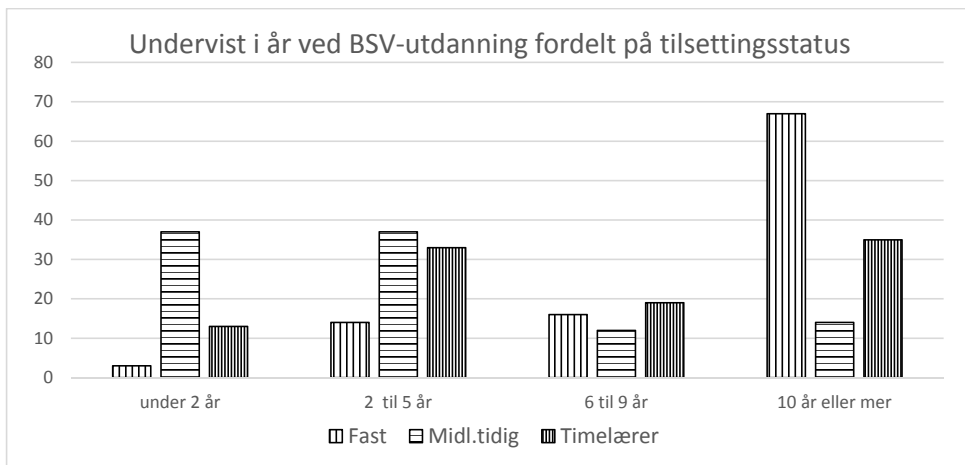
Tabell 2.2 viser at det normale er at de som underviser og veileder i BSV-utdanningene er «fast tilsatte» - 74 prosent er det, mens 11 prosent er midlertidig tilsatt og timelærerne utgjør 15 prosent. Videre er det normale for faste og midlertidige tilsatte å ha 100 prosent stilling – mer enn 9 av 10 i fast stilling har det. De fleste timelærerne (ca 2/3) var tilsatt i mindre enn 85 timer (inn til 5 % stilling) i løpet av studieåret. Samtidig har forholdsvis mange (35 prosent) vært knyttet til institusjonen i mer enn 10 år, og legger vi til de som har vært tilknyttet i 6-9 år, har mer enn halvparten (54 prosent) av timelærerne undervist og veiledet i mer enn 6 år.

Det er mest vanlig med bruk av timelærere ved sosionom- og barnevernspedagog-utdanningene, men det kan se ut som timelærerne brukes noe forskjellig; ved barneverns-pedagogutdanningene er timelærerne i all hovedsak tilknyttet i inn til 85 timer, mens mer enn halvparten av timelærerne i sosionomutdanningen jobber mer enn 85 timer.

År ved BSV-utdanning

Generelt har de undervist og veiledet ved BSV-utdanningene i forholdsvis mange år; 56 prosent i 10 år eller mer, mens bare 9 prosent har under 2 års erfaring. 19 prosent har 2-5 år med undervisningserfaring, mens 16 prosent har 6-9 år. Tiden som underviser og veileder varierer selvfølgelig med tilsetningsstatus

Figur 2.1 De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene etter hvor lenge de har vært tilsatt og tilsetningsstatus.

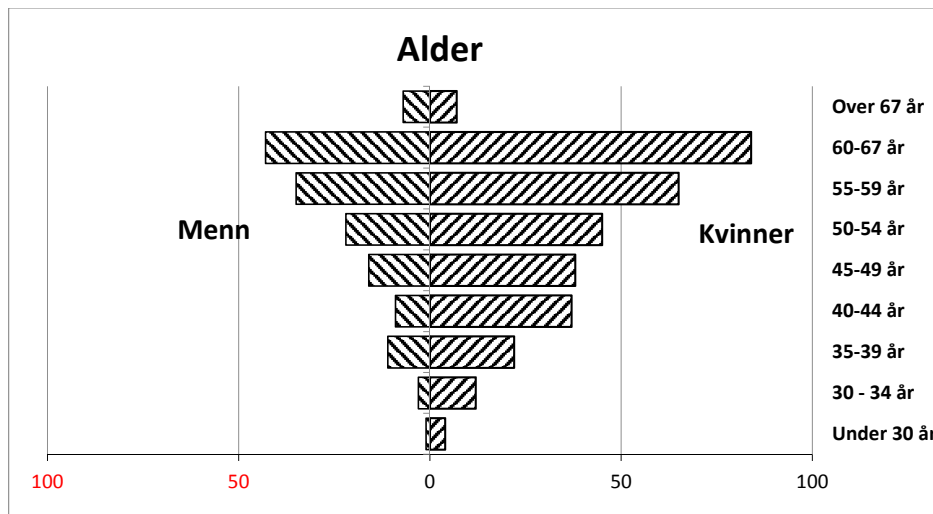


Figur 2.1 viser at 67 prosent av det fast tilsatte har undervist i 10 år eller mer, men at også mange av timelærerne har vært knyttet til utdanningen i mange år; 35 prosent har undervist og veiledet i 10 år eller mer. Ut fra debatten om bruk av midlertidige tilsetninger i høyere utdanning er det også grunn til å merke seg at 14 prosent av disse har vært tilsatt i mer enn 10 år. Logisk nok er det midlertidige tilsatte som oftest har vært tilsatt i kortest tid.

Kjønns- og aldersfordeling

Høgskolene og universitetene er preget av at de store etterkrigskullene har utgjort en betydelig andel av de tilsatte. Gjennomsnittsalderen til de tilsatte ved de statlige høgskolene var 49 år i 2013 og 20 prosent var 60 år eller eldre (DBH 2013). I dette utvalget fra BSV-utdanningene var gjennomsnittsalderen noe høyere, 53 år, og andelen over 60 år var også høyere, 26 prosent. Bare 11 prosent er under 40 år, denne andelen var på 23 prosent for statlige høgskoler samlet. Det er videre slik at alderen til de tilsatte varierer i noen grad med tilknytningsstatus.

Figur 2.2 De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene etter kjønn og aldersgruppe



Figur 2.2 viser at det er mange over 60 år, og at mange er kvinner. Samtidig viser figuren at kvinneandelen er høy i alle aldersgrupper. Det er liten forskjell i aldersfordelingen mellom BSV-utdanningene. Alderen til de som arbeider ved sosionomutdanningene er noe høyere enn ved de to andre utdanningene; ved sosionomutdanningene er gjennomsnittsalderen 54 år (medianalderen er 57 år), mens gjennomsnittsalderen for barnevernspedagogutdanningene og vernepleierutdanningene er 52 år og median-alderen er for begge 54 år.

Undervisning og profesjonsutdanning

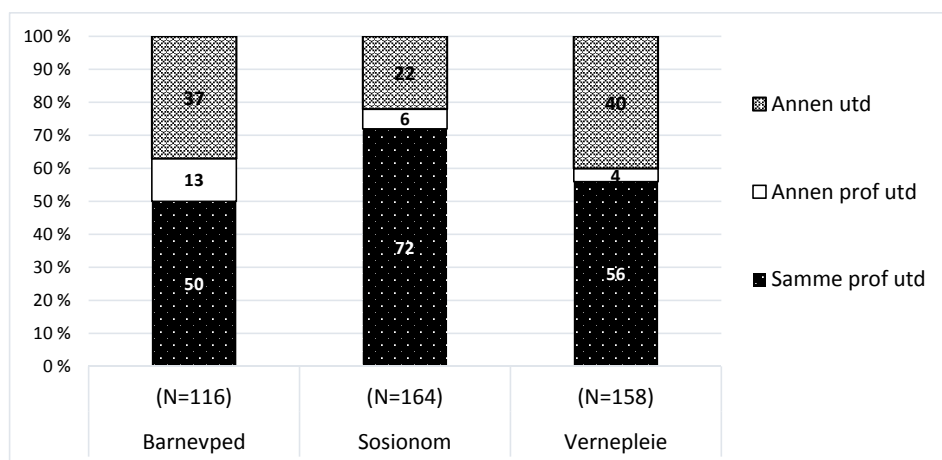
Det er 16 høyskoler og universiteter som tilbyr BSV-utdanninger i Norge – og de fleste av dem (14 institusjoner) har mer enn en BSV-utdanning (Hougaard 2014). I hvilken grad er det slik at de som underviser og veileder i hovedsak er knyttet til en eller flere av BSV-utdanningene?

I utgangspunktet oppgir flertallet (53 prosent) at de underviser ved mer enn en BSV-utdanning. Dette betyr samtidig at nesten halvparten har all undervisning knyttet til en utdanningstype. Når vi så nærmere spør de som underviser ved flere utdanninger om det likevel er en utdanning de underviser *mest* ved, reduseres gruppen betraktelig. Bare 8 prosent sier de underviser *like mye* ved flere utdanninger. Resten, som da blir over 90 prosent, har i hovedsak undervisningen ved en av utdanningene.

Et idealtypisk trekk ved profesjonsutdanninger er at de som underviser selv har samme profesjonsutdanning. I hvilken grad møter de som studerer ved BSV-utdanningene lærere og veiledere som selv har fullført en av de samme utdanningene?

Det gjør de i betydelig grad; 65 prosent av de som underviser og veileder har selv gjennomført en av BSV-utdanningene, men det varierer noe med utdanning. Mest vanlig er det at utdannerne ved sosionomutdanningen har en BSV-utdanning og minst vanlig ved barnevernspedagogutdanningen.

Figur 2.3 De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene fordelt på hvilken type utdanning de i hovedsak underviser ved etter i hvilken grad de selv har en BSV-utdanning.



Figur 2.3 viser at 72 prosent av utdannerne ved sosionomutdanningen har selv samme utdanning, mens det samme omfatter 51 prosent ved barnevernspedagogutdanningen og 55 prosent ved vernepleierutdanningen. Legger vi til de som har en annen BSV-utdanning finner vi at det blant utdannere ved barnevernspedagogutdanningen var 10 prosent sosionomer, mens det blant utdannerne ved sosionomutdanningen var 6 prosent barnevernspedagoger.

Samlet betyr det at 78 prosent av utdannerne ved sosionomutdanningen har en BSV-utdanning, mens det ved barnevernspedagogutdanningen er 63 prosent og 60 prosent ved vernepleierutdanningen. Resten har en annen grunnutdanning.

Erfaring fra praksisfeltet

En tilbakevendende innvending mot «akademiseringen» av profesjonsutdanningene har vært at den fører til at det blir færre lærere «som har gjort det selv», og at undervisere med praktisk erfaring marginaliseres (Ronny 2007, Slagstad 2013). Et noe annet spørsmål er om praksiserfaringen er «fersk vare».

Svært mange (86 prosent) av utdannerne oppgav at de hadde erfaring fra det praksisfeltet BSV-utdanningene er rettet mot – og de midlertidige hadde det i større grad enn de fast tilsatte.³ I utgangspunktet var 10 ulike «praksisfelt» ført opp og det ble også bedt om årstall for når de sist arbeidet der. Mange har erfaring fra flere «praksisfelt», men felles er at det er forholdsvis lenge siden. Hvor erfaringen stammer fra varierer selvfølgelig noe med hvilken BSV-utdanning de i dag underviser og veileder ved.

De som underviser ved **barnevernspedagogutdanningene** har som ventet først og fremst erfaring fra «kommunalt barnevern» (46 personer) og «barne- & ungdomsinstitusjoner» (40 personer), men også fra «skole-/PP-tjenesten» (25 personer) og «psykisk helsevern» (22 personer). Men gjennomgående er det lenge siden – fra 15-17 år i gjennomsnitt.

De som underviser og veileder i **sosionomutdanningene** har også i betydelig grad sine praksiserfaringer fra «kommunalt barnevern» og «barne- og ungdomsinstitusjoner», men mange her har også erfaring fra «sosialkontorene». Flest (66 personer) har erfaring fra «barnevernet», og i snitt er det 18 år siden. Nesten like mange (64 personer) har erfaring fra «sosialkontor», men i gjennomsnitt er det 21 år siden. Noen færre har praksiserfaring fra «barne- & ungdomsinstitusjoner» (43 personer) og «psykisk helsevern» (39 personer). Denne erfaringen er gjennomgående noe ferskere (14-16 år).

De som underviser og veileder ved **vernepleierutdanningene** har primært praksiserfaring fra «omsorgen for funksjons-/utviklingshemmede» (84 personer) og fra «kommunal helse- og omsorgstjenester» (62 personer), - den siste noe ferskere erfaring (13 år), enn den første (16 år). I tillegg var det en del (33 personer) som hadde praksis fra «psykisk helsevern» og i gjennomsnitt var det 13 år siden (median 12 år).

Det er noe større spredning i praksiserfaringene til utdannerne ved sosionomutdanningen, enn tilfellet er ved de to andre utdanningene. Samtidig er den gjennomgående av noe eldre dato.

³ Spørsmålet om erfaring fra praksisfeltet inkluderte ikke timelærerne.

At praksiserfaringen gjennomgående skriver seg noe tilbake i tid, reiser spørsmål om dette er en type erfaring som «går ut på dato»? I hvilken grad endrer denne type arbeid karakter over tid, eller er det som å sykle; har du lært det, så kan du det? Dette angår også spørsmålet om «praksisrelevans».

2.5 Oppsummering

Utdannerne i BSV-utdanningene har lang «fartstid». De fleste har vært der i langt mer enn 10 år. Halvparten er eldre enn 54 år, og i sosionomutdanningen er halvparten av utdannerne eldre enn 57 år. En betydelig andel, særlig i sosionomutdanningen, har selv samme profesjonsutdanning, samt tidligere erfaring fra praksisfeltet. Mange har også masterutdanning. I sum viser dette at en stor del av utdannerne har profesjonsutdanning og praksis fra feltet, men på grunn av alder skal de i løpet av få år «ut» av BSV-utdanningene.

I lys av Samspillmeldingen er det interessante spørsmålet; hvilke kompetanse bør de nye utdannerne ha for at utdanningene skal strekke seg mot de intensjonene som kommer til uttrykk i meldingen? Om målet er å styrke koplingen mellom utdanningene og yrkesfeltet, og gjøre utdanningene mer relevante og praksisnære, hva er implikasjonene for rekrutteringsstrategien? Hvilken kompetanse bør etterspørres hos nye utdannere? Hvilken vekt skal legges på erfaring fra feltet og kan koplingen til praksis ivaretas på flere måter? Høgskoler og universiteter opplever nå også et press for å øke innslaget med førstestillingskompetanse, samt om å bli mer forsknings-intensive. Hvordan lar disse forventningene seg forene med intensjonene i Samspillmeldingen?

3. Utdanningsmodellen

Et tilbakevendende tema siden 1970-tallet er spørsmålet om BSV-utdanningene bør organiseres som en, to eller tre utdanninger. Kritikken mot utdanningene har vært at de er fragmentariske, preget av uheldig spesialisering, for lite innrettet mot samarbeid og for opptatt av eget fag og profesjon (Messel 2014). Påstandene er at de nyutdannede ikke i tilstrekkelig grad har evne til å se helhet i sammensatte problemer og til å samarbeide med andre profesjoner. Forslag til tiltak har vært å slå sammen utdanninger, samlokalisere og utvikle fellesundervisning.

Det generelle bildet har vært at utredere og ekspertutvalg har vært de mest ivrige til diskutere utdanningsprofilen. De tre involverte yrkesgruppene har i hovedsak kjempet mot forslagene om å slå sammen utdanningene, mens de folkevalgte har tendert til å ville beholde status quo, ofte etter press fra yrkesorganisasjonene. Da yrkesorganisasjonene slo seg sammen under paraplyen FO var det ikke primært for å dyrke fram det som var felles, men snarere for å stå sterkere i kampen mot samarbeidsforslagene (Messel 2014). Når forslagene om å slå sammen utdanninger ikke vinner fram, har som regel alternativet vært å utvikle ulike typer *felleselementer* i utdanningene.

BSV-utdanningene har tradisjonelt vært styrt via rammeplaner, til forskjell fra de mer tradisjonelle profesjonsutdanningene ved universitetene (f.eks. medisin, juss, teologi). Et rasjonale bak rammeplanstyringen har vært å sikre kvalitet og likeverdige studietilbud. Samtidig har det vært argumentert for at rammeplanstyring begrenser den faglige autonomien til utdannerne, og gjør dem til «statsfunksjonærer» (Pihl 2007). Opplever BSV-utdannerne det slik?

Og hva mener de om kvaliteten til utdanningene. Vi skal undersøke hvordan utdannerne «alt i alt» karakteriserer kvaliteten til utdanningene og hva som eventuelt bør styrkes.

Deretter skal vi undersøke i hvilken grad utdannerne mener den tredelte utdanningsmodellen ivaretar kompetansebehov eller primært er uttrykk for historie og tradisjoner.

For det tredje skal vi undersøke kompetanseprofilen til de tre utdanningene gjennom å se hvordan utdannerne vurderer at hver av utdanningene kvalifiserer for ulike tjenesteområder.

3.1 Statlig styring – faglig autonomi

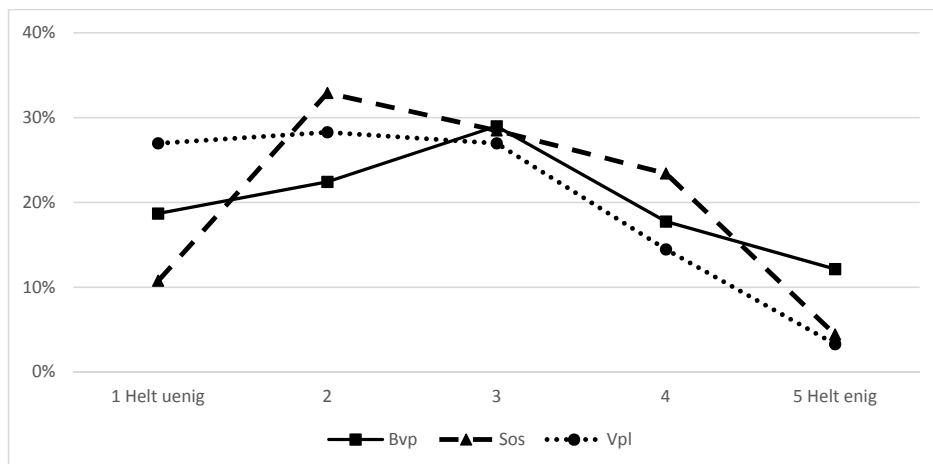
BSV-utdanningene har i løpet av forholdsvis kort tid blitt endret fra å være utdanninger med uklart faglig status på 1960- og 1970-tallet til i dag å være en integrert del av høyere utdanning. Siden 1995 har de vært underlagt en felles lov om universiteter og høyskoler, noe som bl.a. innebærer en felles stillingsstruktur (Terum & Smeby 2014). Den akademiske tradisjonen fra universitetene har vært at institusjonene skulle ha faglig autonomi til å bestemme og å utforme studietilbudene. Statlige rammeplaner har derfor ikke vært vanlig for profesjonsutdanningene ved universitetene, slik det tradisjonelt har vært for BSV-utdanningene. Rammeplanstyringen har vært begrunnet med at den skal sikre likeverdige tilbud og kvalitet i profesjonsutdanningen. Profesjonsorganisasjonene har gjennomgående vært positive til rammeplanstyringen, bl.a. fordi disse organisasjonene tradisjonelt har spilt en sentral rolle i utformingen av rammeplanene (Messel 2013). Rasjonale bak rammeplanstyringen hviler samtidig på en tenking om at utdanningsinstitusjonene selv ikke har forutsetninger for å sikre kvalitet i utdanningene. Og i pakt med dette har det vært argumentert for at dette rasjonale gjør utdannerne til «funksjonærer» som har i oppgave å iverksette statlig politikk, noe som kan vise seg å være et *hinder* for å sikre utdanningskvalitet (Pihl 2007).

BSV-utdannerne fikk spørsmål om både den statlige styringen og faglig autonomi; de ble på den ene siden spurt om de mente at utdanningene var underlagt for sterk statlig styring, og på den annen side om det er fagmiljøet ved den enkelte utdanning som bør bestemme innholdet i utdanningene.

Det generelle bildet er at nesten halvparten er *uenige* i både at utdanningene er underlagt for sterk statlig styring (46%) og at fagmiljøene ved den enkelte utdanning bør bestemme innholdet i utdanningene (47%). Mange har også en «nøytral» holdning til problemstillingen og forholdsvis få (5%) er helt enige i at det er for sterk styring og for liten lokal autonomi.

I utgangspunktet er det noe overraskende at utdannere ved norske høyskoler og universiteter er så positive til statlig styring og så pass skeptiske til at fagmiljøene ved den enkelte utdanning bør bestemme innholdet i utdanningene. Intuitivt kunne man da tro at det her må være en forskjell mellom utdannere som selv har en BSV-utdanning og de andre, så som psykologer, jurister, statsvitere, sosiologer mv. Nærmere analyser viser at så ikke er tilfellet. Det er derimot visse forskjeller mellom utdannerne ut fra hvilken BSV-utdanning de underviser ved.

Figur 3.1 Bør fagmiljøet ved den enkelte utdanning bestemme innholdet i utdanningen



$\chi^2(8) = 26.01, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 2.82, Sos: 2.78, Vpl: 2.39

Figur 3.1 viser at de som underviser ved vernepleierutdanningene i sterkere grad er uenig i at fagmiljøet ved den enkelte utdanning bør bestemme innholdet. Samme tendens er det også i synet på statlig styring. De som underviser i vernepleier utdanningene er i større grad tilhengere av statlig styring og skeptiske til at fagmiljøene skal bestemme over utdanningene, enn tilfellet er for utdannerne ved barnevernspedagog- og sosionomutdanningene.

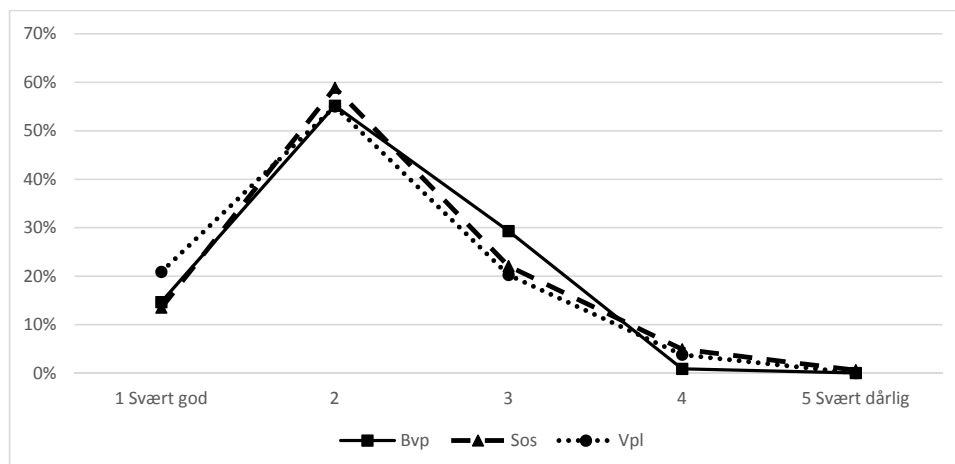
Hovedbildet er med andre ord at BSV-utdannerne er positive til statlig styring og skeptiske til at det enkelte fagmiljø skal ha for stor innflytelse over innholdet i utdanningene.

3.2 Utdanningskvalitet

Hvordan vurderer utdannerne mer allment kvaliteten til utdanningene og hva bør i tilfellet styrkes. Vi skal se på hvordan utdannerne vurderer fire spesifikke sider ved utdanningene, der de må ta stilling til om det bør legges mer/mindre vekt på hvert av dem, eller om de mener det er passe vektlagt. Her er vi primært opptatt av om det er forskjeller mellom de tre BSV-utdanningene. I alle de følgende analysene har vi også undersøkt om *alderen* påvirker vurderingene og synspunktene. Vi har laget modeller som inneholder både alder og hvilken utdanning de underviser ved, uten å finne at alder har signifikant effekt.

Hovedbildet er klart: utdannerne mener kvaliteten til de nåværende utdanningene er god. Mer enn 7 av 10 mener kvaliteten på utdanningen er svært god eller god og det er ingen forskjell mellom utdanningene.

Figur 3.2 «Alt i alt, hvordan vil du karakterisere kvaliteten til utdanningen»



$\chi^2(8)=10.78, p=.215$. Gjennomsnitt: Bvp: 2.16, Sos:2.20, Vpl: 2.07

Figur 3.2 viser at utdannerne ved BSV-utdanningene vurderer kvaliteten som god. Ved barnevernspedagogutdanningen er det 70 prosent, sosionomutdanningen 72 prosent og ved vernepleierutdanningen 76 prosent som sier at kvaliteten er svært god eller god.

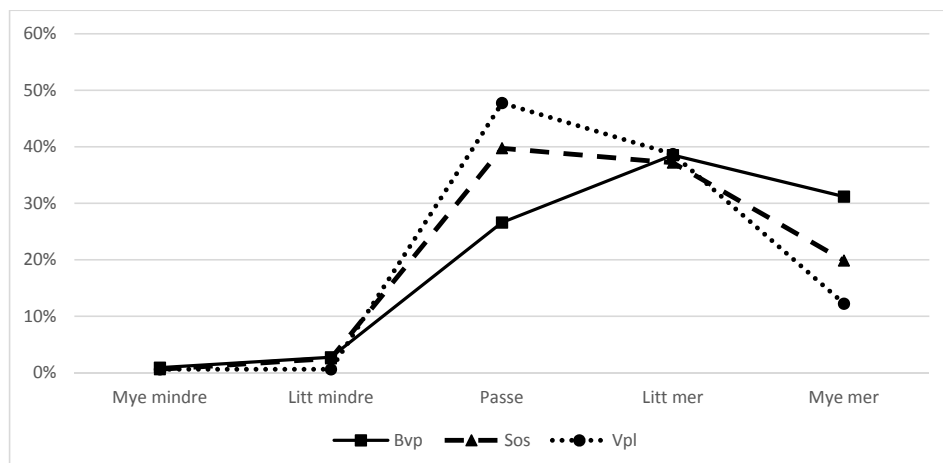
Betyr så dette at de mener det er lite som bør endres?

Vi skal mer spesifikt se på noen sider ved utdanningene og de som underviser ved BSV-utdanningene ble spurt om det mener utdanningen bør *legge mer/mindre vekt* på a) praktisk kunnskap, b) trening av ferdigheter, c) studentenes erfaringer fra praksisopplæringen, d) etisk kompetanse, e) teoretisk fagkunnskap, f) forsknings- og utviklingsarbeid, *eller om de mener dette er passe vektlagt*.

Det generelle bildet så langt er at utdannerne er tilfredse med utdanningene, noe som kan dra i retning av at de mener disse mer spesifikke sidene er «passe vektlagt». Likeså er det, ut fra det foregående *ikke* grunn til å forvente store forskjeller mellom utdanningene.

Hva er så deres syn på den plass «praktisk fagkunnskap» har i utdanningen? Felles for utdanningene er at over halvparten mener det bør legges litt eller mye mer vekt på praktisk fagkunnskap.

Figur 3.3 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på praktisk fagkunnskap»

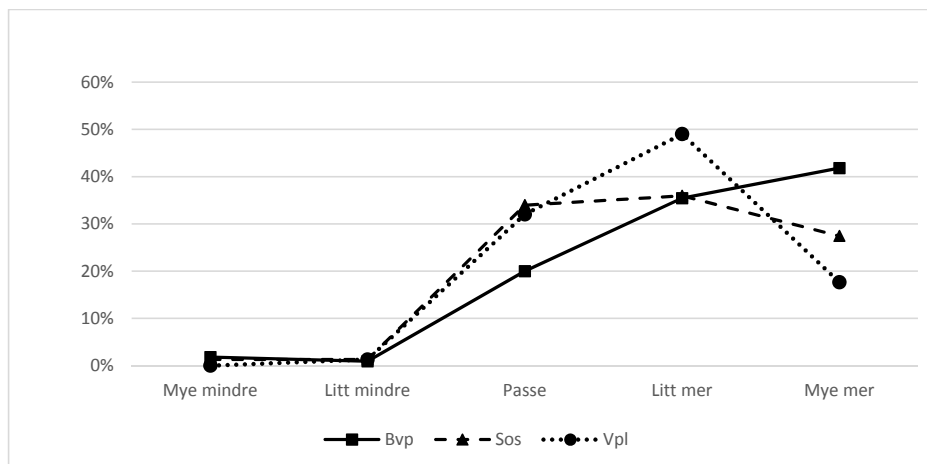


$\chi^2(8)=20.96, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.96, Sos: 3.73, Vpl: 3.61

Figur 3.3 viser samtidig at det er en signifikant forskjell mellom utdanningene. Forskjellene knytter seg først og fremst til «passe» og «mye mer». Ved vernepleierutdanningen finner vi den største andelen, 48 prosent, som mener praktisk fagkunnskap er passe vektlagt mot 40 prosent ved sosionomutdanningen og 27 prosent ved barnevernspedagogutdanningen. Tilsvarende er det utdannerne ved barnevernspedagogutdanningene som i størst grad (31%) mener det bør legges «mye mer» vekt på praktisk fagkunnskap, mens det bare er 12 prosent av utdannerne ved vernepleierutdanningene som mener det samme.

Noe av det samme bildet får vi i synet på trening av ferdigheter. Her mener nesten 70 prosent at det bør legges litt eller mye mer vekt på trening av ferdigheter, og igjen er det signifikant forskjell mellom utdanningene.

Figur 3.4 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på trening av ferdigheter»

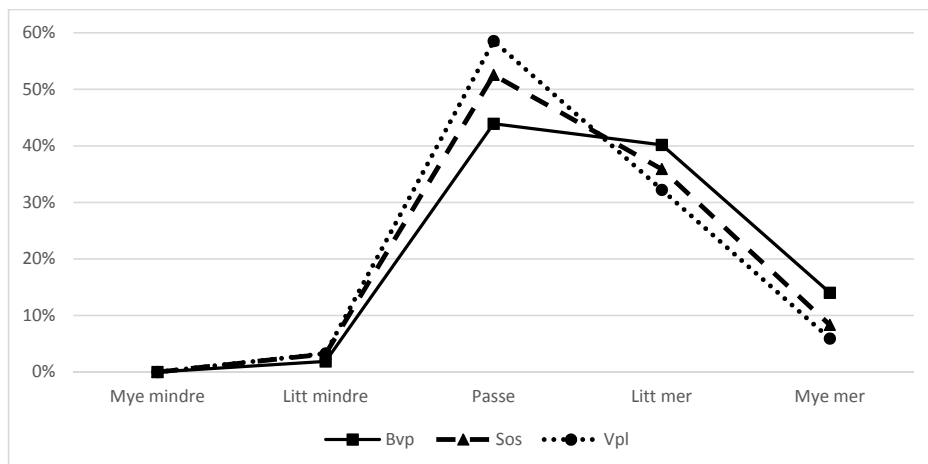


$\chi^2(8)=25, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 4.15, Sos: 3.87, Vpl: 3.83

Figur 3.4 viser at forskjellen mellom de tre utdanningene er klart i vurderingen av om trening av ferdigheter bør vektlegges «mye mer», der 42 prosent av utdannerne ved barnevernspedagogutdanningen mener det, mens bare 18 prosent ved vernepleierutdanningene mener det samme. De som underviser ved sosionomutdanningen plasserer seg mellom dette med 28 prosent. Summerer man andelene som mener trening av ferdigheter bør tillegges litt eller mye mer vekt er det 77 prosent av utdannerne ved barnevernspedagogutdanningene som mener det, 67 prosent ved vernepleierutdanningen og 63 prosent ved sosionomutdanningene.

Om vi så snur perspektivet noe, og spør om deres syn på den plass «teoretisk fagkunnskap» spiller i utdanningene finner vi først og fremst at de mener det er «passe» vektlagt, men også at praktisk talt ingen vil vektlegge det mindre. På den andre siden er det mindre enn 1 av 10 som vil legge «mye mer» vekt på teoretisk fagkunnskap, mens 36 prosent vil legge «litt mer» vekt på dette.

Figur 3.5 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på teoretisk fagkunnskap»

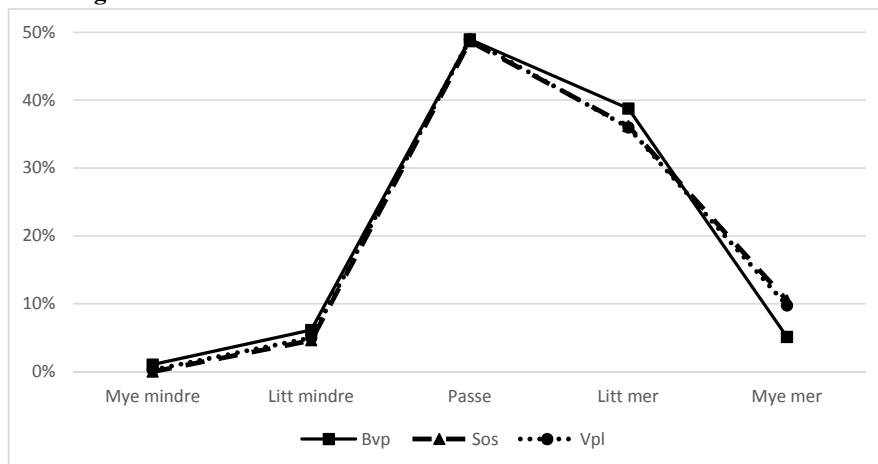


$\chi^2(6)=8.91, p= .179$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.66, Sos: 3.49, Vpl: 3.41

Figur 3.5 viser samtidig er det er ingen forskjell mellom utdanningene. Ved vernepleierutdanningen er det nesten 60 prosent som mener det er passe vekt på teoretisk fagkunnskap, mot 44 prosent ved barnevernspedagogutdanningene. Det er samtidig verdt å merke seg at de også stort sett er enige om at teoretisk fagkunnskap ikke bør tillegges «mye mer» vekt.

Et tilsvarende bilde får vi på spørsmålet om utdanningen bør legge mer vekt på forsknings- og utviklingsarbeid. Igjen mener halvparten at det er «passe» vektlagt og svært få vil legge «mye mer» vekt på forsknings- og utviklingsarbeid.

Figur 3.6 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på forsknings- og utviklingsarbeid



$\chi^2(8)=6.84, p= .554$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.41, Sos: 3.53, Vpl: 3.53

Det er ingen signifikante forskjeller mellom utdanningene, ja utdannerne er forbausende samstemte på tvers av BSV-utdanningene. Det er også få som vil at forsknings- og utviklingsarbeid skal vektlegges mindre.

Generelt ser tendensen ut til å være at de vil legge sterkere vekt på «praktisk fagkunnskap» og «trening av ferdigheter». Dette bildet støttes av rapportene fra arbeidsgruppene der de framhever praksisnærhet og praksisrettede tiltak for å skape gode profesjonsutøvere (Gundersen 2014 s 53-55). Surveyen tyder på at dette synspunktet særlig er å finne blant utdannerne ved barnevernspedagogutdanningene. Det er samtidig et ønske om å legge sterkere vekt på «teoretisk fagkunnskap» og «forskning og utviklingsarbeid», men dette framstår ikke som å være like sterkt og det er ingen forskjell mellom utdanningene. Utdannerne ved barnevernspedagogutdanningene er mest tilbøyelige til å mene at «alt» bør vektlegges mer. Felles for alle var at de i svært liten grad ville ha «mindre» av noe.

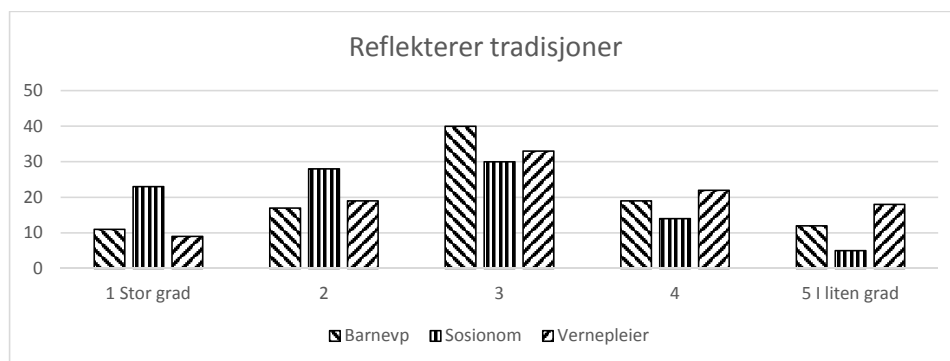
3.3 Tre utdanninger: tradisjoner eller kompetansebehov?

Det tre BSV-utdanningene har ulikt historisk opphav, der det for barnevernspedagogutdanningen har vært barne- og ungdomsinstitusjonene som har vært yrkesfeltet, mens det for vernepleierutdanningen har vært den institusjonsbaserte omsorgen for åndssvake. Sosionomutdanningen har en noe mer sammensatt utgangspunkt, dels med røtter til

«sykehuskuratorenes forening» og behandlingsarbeid og dels til kommunal forvaltning. Disse institusjonelle rammebetingelsene har i noen grad endret karakter, noe som har reist spørsmål om denne tredelte utdanningsmodellen mer er uttrykk for tradisjon enn svar på kompetansebehovene i helse- og sosialsektoren. I lys av dette er det interessant å undersøke hvordan BSV-utdannerne ser på utdanningsmodellen..

Vi skal undersøke i hvilken grad BSV-utdannerne mener den tredelte utdanningsmodellen reflekterer tradisjoner eller kompetansebehov, og om det er forskjeller i vurderingene alt etter hvilken utdanning de underviser ved.

Figur 3.7. I hvilken grad mener du tre ulike utdanninger reflekterer tradisjoner, fordelt etter hvilken utdanning de i hovedsak underviser ved.

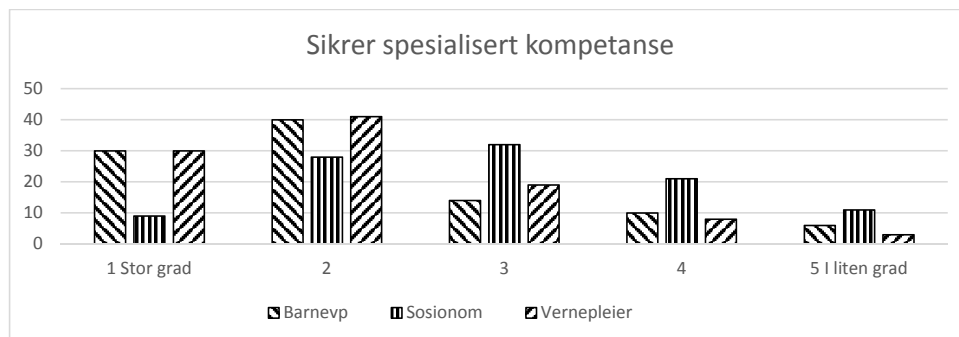


$\chi^2(8)=31.37, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.04, Sos: 2.49, Vpl: 3.22

Figur 3.7 viser at halvparten av de som underviser ved sosionomutdanningene mener at ordningen med tre ulike utdanninger først og fremst reflekterer tradisjoner, mens bare 28 prosent av utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene deler dette synspunktet. I alle tre gruppene er det en høy andel som inntar et nøytralt standpunkt (3).

På spørsmålet om den tre-delte utdanningsmodellen sikrer spesialisert kompetanse får vi noe av det samme mønsteret.

Figur 3.8 hvilken grad mener du tre ulike utdanninger sikrer spesialisert kompetanse, fordelt etter hvilken utdanning de i hovedsak underviser ved. N = 402



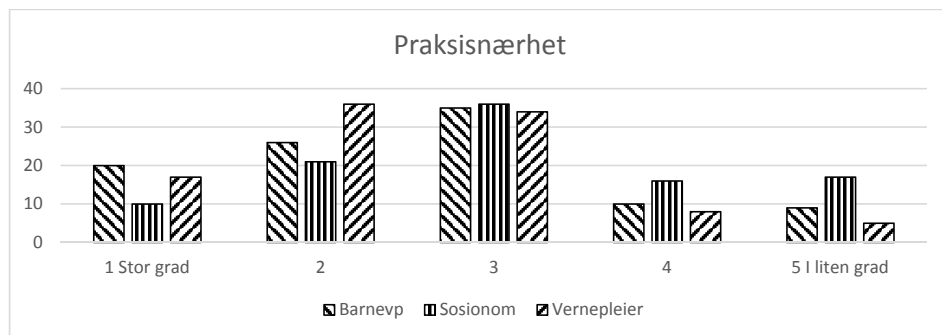
$\chi^2(8)=49.9, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 2.21, Sos: 2.95, Vpl: 2.13

Figur 3.8 viser at de som underviser ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningen mener at tre ulike utdanninger i betydelig grad sikrer spesialisert kompetanse. Rundt 7 av 10 mener tre utdanninger i stor eller noen grad sikrer spesialisert kompetanse. De som underviser ved sosionomutdanningene mener dette i signifikant mindre grad. Særlig er det en betydelig mindre andel av dem som sier at dette i «stor grad» sikrer spesialisert kompetanse. Den største gruppen av de som underviser ved sosionomutdanningene inntar mellomstandpunktet (3), samtidig som det er knapt en tredel som mener modellen i noen eller liten grad sikrer spesialisert kompetanse.

Forklaringen på forskjellen kan være at uttrykket «spesialisert kompetanse» klinger annerledes i ørene til utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene, fordi disse i sterkere grad oppfatter seg å representere «spesialisert kompetanse». Sosionomutdanningen derimot, knyttes mer til «generell kompetanse» da den i sterkere grad blir oppfattet som en generalistutdanning.

Mener de så at den tredelte utdanningsmodellen bidrar til å sikre *praksisnærhet*?

Figur 3.9. I hvilken grad mener du tre ulike utdanninger sikrer praksisnærhet, fordelt etter hvilken utdanning de i hovedsak underviser ved. N = 374

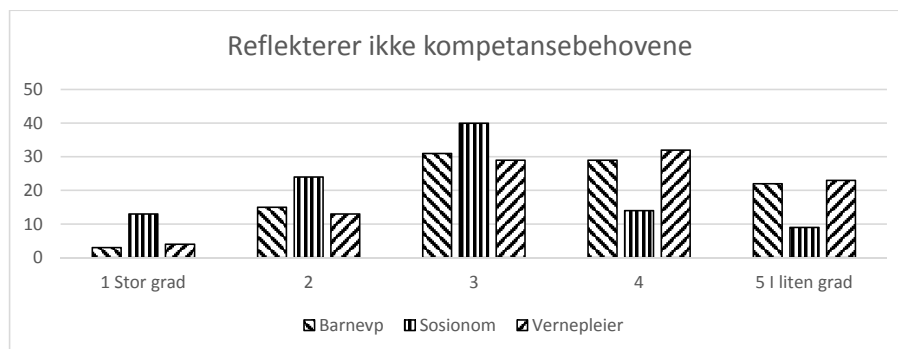


$\chi^2(8)=23.26, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 2.62, Sos: 3.09, Vpl: 2.49

Figur 3.9 viser for «praksisnærhet» i hovedsak det samme mønsteret mellom utdanningene, men de mener det ikke like sterkt. Om lag halvparten av de som underviser ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene mener dette i stor eller noen grad sikrer praksisnærhet, og mange inntar mellomstandpunktet (3). Blant de som underviser ved sosionomutdanningene er det bare knapt en tredel som mener det sikrer praksisnærhet.

Når vi så mer eksplisitt spør i hvilken grad de mener at tre utdanninger *ikke* reflekterer kompetansebehovene i tjenestene, kommer de samme skillene mellom utdanningene til uttrykk.

Figur 3.10 I hvilken grad mener du tre ulike utdanninger ikke reflekterer kompetansebehovene i tjenestene, fordelt etter hvilken utdanning de i hovedsak underviser ved. N = 362



$\chi^2(8)=37.1, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.52, Sos: 2.82, Vpl: 3.56

Figur 3.10 viser at mer enn halvparten av de som underviser ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene mener at dette i noen eller liten grad er tilfellet, mot mindre enn en fjerdedel av sosionomutdannerne. Tilsvarende er det 37 prosent i den siste gruppen som mener at tre utdanninger i stor eller noen grad *ikke* reflekterer kompetansebehovene i tjenestene.

Det er med andre ord et gjennomgående trekk her; mellom 40 og 56 prosent av utdannerne mener at den tredelte utdanningsmodellen sikrer spesialisert kompetanse og praksisnærhet og reflekterer kompetansebehovene i tjenestene og at utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene mener dette i sterkst grad. De som underviser ved sosionomutdanningene mener i sterkere grad enn kollegaene ved de to andre utdanningene at utdanningsmodellen har med historie og tradisjon å gjøre. Halvparten av de som underviser ved sosionomutdanningene mener at ordningen med tre ulike utdanninger først og fremst reflekterer tradisjoner, og nesten 4 av 10 mener at den *ikke* reflekterer kompetansebehovene. Kvalitetene ved den tredelte utdanningsmodellen blir altså verdsatt i sterkst grad blant utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene.

3.4 Komplementær eller overlappende kompetanse?

BSV-utdanningene har som sagt ulike historiske utgangspunkter, men samtidig er det grunn til å gå ut fra at de i dag i noen grad har et felles arbeidsmarked. Et argument for en tredelt utdanningsmodell har vært at det sikrer spesifikk og komplementære kompetanse (Dialogforum 2014). Akkurat *hva* som konstituerer denne kompetansen er ikke opplagt bl.a. fordi sosionomutdanningen også karakteriseres ved å være en generalistutdanning (Rammeplanen 2005). Spørsmålet her blir da hvilke tjenester utdannerne selv mener utdanningene særlig kvalifiserer for, og om det er mange eller få tjenester og i hvilken grad de er «overlappende»?

Analysene av de 13 lokale rapportene som ble samlet inn fra utdanningsmiljøene tyder på at barnevernspedagog- og vernepleierutdanningen er mer orientert mot *målgrupper* enn sosionomutdanningen (Gundersen 2014, 14-18). Barnevernspedagogutdanningen blir beskrevet som å rette seg mot «barn, unge, familier og deres nettverk», mens noen særlig viser til «utsatte barn». Vernepleierutdanningen blir beskrevet som å rette seg mot «personer med funksjonsnedsettelse og funksjonsvansker», der noen særlig legger vekt på personer

med *kognitive* vansker og/eller *sammensatte* bistandsbehov. Beskrivelsene av sosionomutdanningene har mer et generalistpreg der den er rettet mot personer i «utsatte eller vanskelige situasjoner» i «alle aldersgrupper», der noen særlig legger vekt på personer med «sammensatte problemer». Arbeidsfeltet omtales som svært bredt. I lys av dette er det grunn til å forvente at vi får noe ulike mønstre når utdannerne skal vurdere hvor godt de mener utdanningen kvalifiserer for arbeid innen ulike praksisfelt/tjenester.

Vi skiller mellom 11 tjenesteområder og den enkelte har i oppgave å vurdere *hvor godt utdanningen de selv underviser mest ved* kvalifiserer for disse tjenestene. Først ser vi hvordan BSV-utdanningene samlet kvalifiserer for de ulike tjenestene, og deretter skal vi skille mellom de tre utdanningene.

Tabell 3.1 Vurderingen til de som underviser ved BSV-utdanningene av spørsmålet: *Hvor godt mener du utdanningen kvalifiserer for arbeid innen følgende tjenester.* Gjennomsnitt. (1 = svært godt & 5 = svært dårlig) Alle.

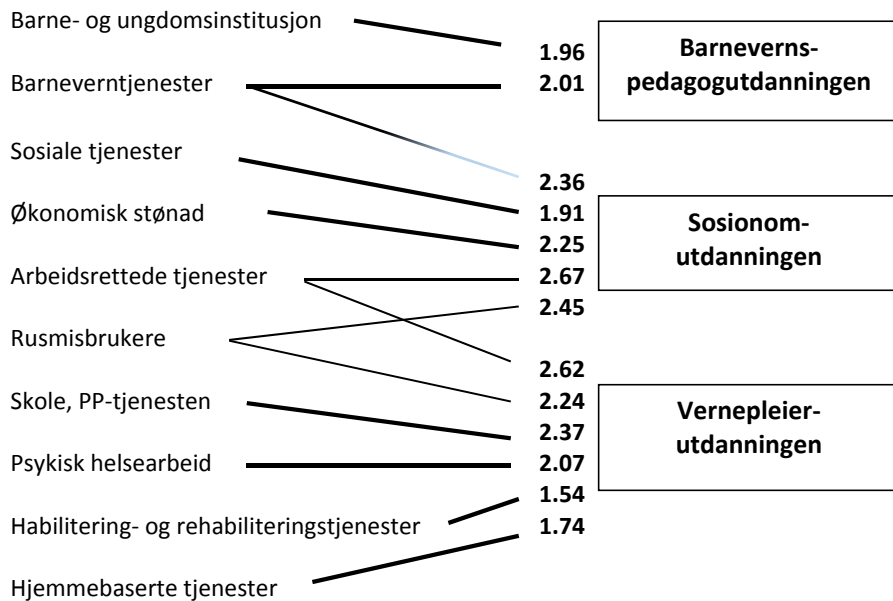
1. Barne- og ungdomsinstitusjon	2.36
2. Sosiale tjenester	2.37
3. Barneverntjenester	2.44
4. Rusmisbrukere	2.49
5. Psykisk helsearbeid	2.56
6. Habilitering- og rehabiliteringstjenester	2.57
7. Innvandrere og flyktninger	2.60
8. Skole, PP-tjeneste	2.72
9. Hjemmebaserte tjenester	2.74
10. Arbeidsrettede tjenester	2.85
11. Økonomiske stønader	3.25

Tabell 3.1 viser at utdannerne mener BSV-utdanningene kvalifiserer best for «barne- og ungdomsinstitusjon», «sosiale tjenester» og «barnevernstjenester». Disse tre tar medaljeplassene. Gjennomsnittsverdiene forteller at jo nærmere de ligger 1.00, jo bedre mener de utdanningen passer. Her ser vi at gjennomsnittet ligger et stykke opp på 2-tallet, som indikerer «godt», mens bare «økonomiske stønader» har et gjennomsnitt på 3-tallet.

Gjennomsnittstallene som er presentert skjuler naturlig nok viktige variasjoner mellom BSV-utdanningene og reflekterer også antallet utdannere ved de ulike utdanningene. Mer informativt er det derfor å undersøke hvordan den enkelte utdanning blir vurdert å passe til disse tjenestene. Figur 3.11 forteller minst tre ting; a) hvor godt de mener utdanningen kvalifiserer for nevnte tjeneste, b) om de mener utdanningen kvalifiserer for få eller mange

tjenester (antall linjer fra utdanningen), c) i hvilken grad flere utdanninger kvalifiserer for samme tjeneste.

Figur 3.11: Vurderingen til de som underviser ved BSV-utdanningene av spørsmålet: *Hvor godt mener du utdanningen kvalifiserer for arbeid innen følgende tjenester, etter hvilken utdanning de underviser ved. Gjennomsnittsverdiene som indikerer at utdanningene kvalifiserer svært godt. (1 = svært godt & 5 = svært dårlig) Alle.*



«fete linjer» = utdanningen scorer signifikant **«bedre»** enn for de to andre utdanningene

«tynne linjer» = to utdanninger har signifikant bedre verdi enn den tredje

«gradient linje» = utdanningen scorer signifikant bedre enn den tredje

I figur 3.11 viser at de som underviser ved *barnevernspedagogutdanningene* mener utdanningen særlig kvalifiserer for arbeid i «barne- og ungdomsinstitusjoner» og «barnevern». Gjennomsnittene indikerer at de mener utdanningen passer særst godt til begge disse to områdene og de skiller seg signifikant fra de to andre utdanningene.

De som underviser ved *sosionomutdanningene* mener utdanningen kvalifiserer særlig godt for arbeid med «sosiale tjenester» og «økonomiske stønader». I tillegg mener de at utdanningen kvalifiserer for «barnevernstjenester», men gjennomsnittsverdien er ikke like høy som for barnevernspedagogutdanningen, men den er samtidig signifikant høyere enn gjennomsnittsverdien for vernepleierutdanningen. Med andre ord, de mener sosionomutdanningen kvalifiserer for barnevernstjenester. I lys av sosionomutdanningens historie er det

overraskende at utdannerne ikke i sterkere grad mener utdanningen kvalifiserer for psykisk helsearbeid.

De som underviser ved *vernepleierutdanningene* mener utdanningen særlig kvalifiserer for arbeid med «habilitering- og rehabiliteringstjenester» og «hjemmebaserte tjenester», men også for «psykisk helsearbeid» og «skole, PP-tjeneste». For alle disse fire tjenesteområdene skiller gjennomsnittverdiene seg signifikant fra verdiene for de to andre utdanningene. Videre tyder gjennomsnittene på at de mener utdanningen passer særlig godt til «habilitering- og rehabiliteringstjenester» og «hjemmebaserte tjenester», men også til «psykisk helsearbeid». Med andre ord, de mener i sterkere grad enn utdannerne ved de to andre utdanningene at den utdanningen de jobber ved kvalifiserer for disse tjenestene. I tillegg ligger gjennomsnittsverdiene for arbeid med «rusmisbrukere» og «arbeidsrettede tjenester» på samme nivå som for sosionomutdanningen, og signifikant bedre enn barnevernspedagogutdanningen.

Det er i noen grad «overlapp» ved at mer enn en utdanning blir vurdert å kvalifisere for noen av tjenestene. Både barnevernspedagog- og sosionomutdanningene blir vurdert å kvalifisere for barneverntjenester, mens vurderingen er at både sosionom- og vernepleierutdanningene kvalifiserer for arbeid med rusmisbrukere og arbeidsrettede tjenester.

Ellers varierer gjennomsnittsverdiene i figur 3.11 fra 1.54 til 2.67, men inkluderer vi alle gjennomsnittsverdiene blir variasjonsbredden fra 1.54 til 4.15. (se vedlegg 2). Tar vi utgangspunkt i gjennomsnittverdiene og ser vi på hver utdanning samlet er både gjennomsnitt og median lavest for vernepleierutdanningene og høyest for barnevernspedagogutdanningene. Medianverdien (halvparten bedre) er her 2.37, mens den for barnevernspedagogutdanningen var 3.01 og 2.67 for sosionomutdanningen. Det er vanskelig å vite om dette har sammenheng med at underviserne ved de tre utdanningene har brukt verdiskalaen systematisk ulikt eller om det betyr at de som underviser i vernepleierutdanningen gjennomgående mener utdanningen kvalifiserer godt, og bedre enn de to andre, til mange tjenester. Om vi ser dette resultatet i lys av at vernepleierutdannerne også i sterkere grad mente at utdanningen er tilstrekkelig relevant, kan det tale for at de er mer tilfredse med relevansen i utdanningen, enn tilfellet er for utdannerne ved de to andre utdanningene.

3.5 Knapphet på økonomiske ressurser?

En ting er å ha synspunkter på hvilke tjenester utdanningene særlig kvalifiserer for, noe annet er om utdannerne mener utdanningene er tildelt økonomisk rammer som gir rom for nødvendige pedagogiske opplegge som sikrer studentenes læringsutbytte.

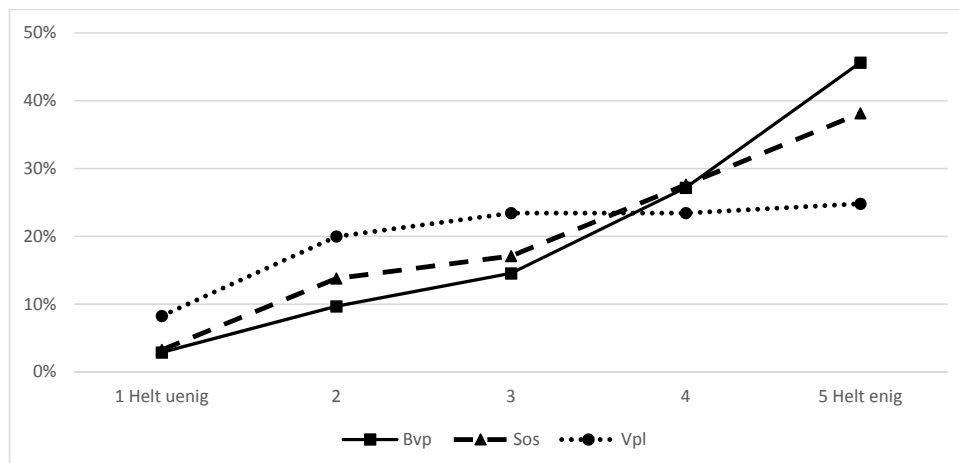
Ut fra en antakelse om hva det koster å utdanne ulike yrkesgrupper er utdanningene i universitets- og høyskolesektoren inndelt i seks kategorier. Departementet har plassert utdanningene i kategorier ut fra de antatte kostnadene knyttet til graden av spesialisert undervisning og behovet for diverse utstyr. For budsjettåret 2013 var vernepleier-utdanningene, sammen med bl.a. sykepleierutdanningen plassert i kategori E.

Barnevernspedagog- og sosionomutdanningene var, sammen med humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag plassert i kategori F. I behandlingen av statsbudsjettet i 2013 ble det besluttet å flytte barnevernspedagogutdanningen opp en kategori, gjennom en gradvis økonomisk opptrapping. I 2013 tilsvarte kategori F kr 34 000 per student, (60 studiepoengenheter), mens kategori E utgjorde 42 000 kroner (DBH, Departementets finansieringskategorier 2013). På det tidspunktet som denne undersøkelsen ble gjennomført var vernepleierutdanningen plassert i en økonomisk mer gunstig kategori (E) enn tilfellet var for de to andre utdanningene.

Befringutvalget hadde noen år tidligere utredet kompetanseutviklingen i barnevernet og argumenterte der for at barnevernutdanningene burde heves til en høyere finansieringskategori (NOU 2009:8 s. 123). Med uttrykket «barnevernutdanning» mente Befringutvalget både sosionom- og barnevernspedagogutdanningene. Høsten 2013, da denne undersøkelsen ble gjennomført, ble det i Stortinget arbeidet med å løfte barnevernspedagog-utdanningen «opp» en kategori, men det er litt uklart i hvilken grad dette var et tema som ble mye debattert ved utdanningene. Rett nok var det fem av lærestedene som i sine rapporter til UHR argumenterte for at heving av finansieringskategori var viktig for å styrke utdanningene (Gundersen 2014, s.55)

I undersøkelsen ble utdannerne ved de tre BSV-utdanningene spurt om de opplevde at knapphet på økonomiske ressurser begrenset valget av pedagogiske virkemidler? For utdanningene samlet mener de fleste at tilgang på økonomiske ressurser legger begrensninger på valg av pedagogiske virkemidler, men det er samtidig forskjeller mellom utdanningene.

Figur 3.12 «Knapphet på økonomiske ressurser begrenser ofte valget av pedagogiske virkemidler»



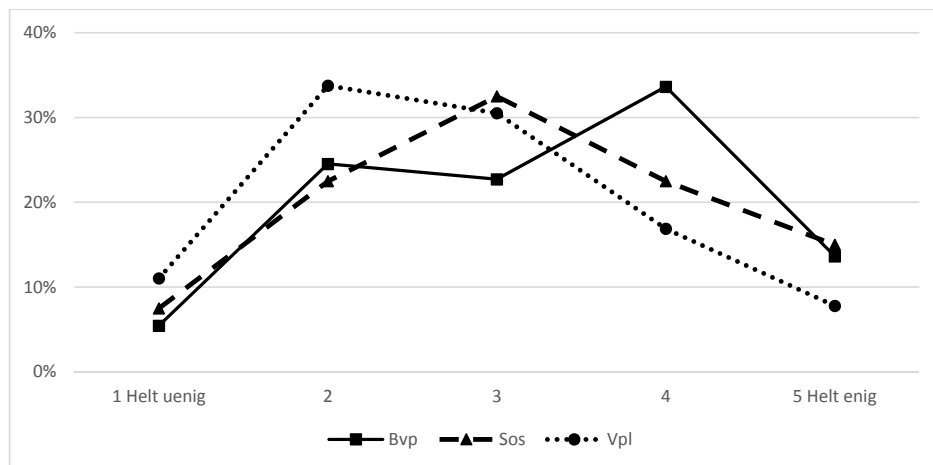
$\chi^2(8)=20.83, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 4.03, Sos: 3.84, Vpl: 3.37

Figur 3.12 viser at det er signifikante forskjeller mellom de ulike utdanningene. Ved barnevernspedagogutdanningene er det en klart mer utbredt oppfatning at knapphet på økonomiske ressurser begrenser valget av pedagogiske virkemidler, sammenlignet med vernepleierutdanningene. Ved barnevernspedagogutdanningene var 73 prosent noe eller helt enig i påstanden, mens knapt halvparten mente det samme ved vernepleierutdanningene.

I hvilken grad mener de så at knappe ressurser også begrenser studentens læringsutbytte?

Igjen er det signifikante forskjeller i vurderingene til utdannerne ved BSV-utdanningene.

Figur 3.13 «Jeg opplever at knappe økonomiske ressurser begrenser studentenes læringsutbytte»



$\chi^2(8)=20.4, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.25, Sos:3.15, Vpl: 2.77

Figur 3.13 viser at omtrent halvparten ved barnevernspedagogutdanningene er enig i påstanden, mens bare en firedel av utdannerne ved vernepleierutdanningene mente det samme. Ved vernepleierutdanningene er 45 prosent enten noe eller helt uenig eller uenig i at knappe økonomiske ressurser begrenser læringsutbytte til studentene.

I den grad dette var et spørsmål som i sterkere grad var oppe til debatt ved barnevernspedagogutdanningene enn ved sosionomutdanningene da undersøkelsen ble gjennomført, kan det ha påvirket svarene. På den annen side er det grunn til å tro at debatten, og arbeidet for å bedre finansieringen til barnevernspedagogutdanningen, hadde bakgrunn i en erfaring av at knapphet i økonomiske ressurser hindre det pedagogiske arbeidet. I lys av dette var oppjusteringen til en kategori som sikret bedre finansiering svært positiv.

Også utdannerne ved sosionomutdanningene gir, i noe sterkere grad en kollegaene ved vernepleierutdanningene, uttrykk for at knapphet på ressurser begrenser valget av pedagogiske virkemidler. Dette kan tolkes som at de mener knapphet på økonomiske ressurser begrenser valget av pedagogiske virkemidler og studentens læringsutbytte.

3.6 Oppsummering

Utdannerne er generelt svært tilfredse med kvaliteten til BSV-utdanningene. Samtidig mener de at det bør legges sterkere vekt på «praktisk fagkunnskap» og «trening av ferdigheter» – synspunkter som i særlig grad kom til uttrykk blant utdannerne ved barnevernspedagog-utdanningene. Ønsket om å legge sterkere vekt på «teoretisk fagkunnskap» og «forsknings og utviklingsarbeid» er svakere og her er det ingen forskjell mellom utdanningene.

Fra 4-5 av 10 utdannere mener den tredelte utdanningsmodellen sikrer spesialisert kompetanse, praksisnærhet og kompetansebehovene i tjenestene. Dette synet har ikke like sterk støtte blant alle. Det er utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene som framstår som de sterkeste støttespillerne til den tredelte utdanningsmodellen.

Det er lite «kompetanseoverlapp» mellom utdanningene når utdannerne vurderer hvilke tjenester utdanningene særlig kvalifiserer for. Slik sett kan dette tolkes som at utdannerne mener utdanningene bidrar med forskjellig og spesialisert kompetanse til praksisfeltene. Vurdert ut fra forventningene er det særlig to ting som overrasker. For det første at sosionom-utdanningens generalistpreg er lite tydelig. Dette kan ha sammenheng med måten tjenestene er definert på i dette spørsmålet. Inndelingen av tjenestene fanger dårlig opp forholdet mellom individ – samfunn, samt rollen som koordinator som sikrer helhet i spesialiserte tjenester, som begge ut fra rapportene fra arbeidsgruppene oppfattes som sentrale i sosionomutdanningen (Gundersen 2014, s. 29-30). For det andre at vernepleierutdanningen mer framstår som en generalistutdanning. Sett med «brillene» til de som underviser kvalifiserer denne utdanningen for det bredeste tjenestespekteret. Dette avviker noe fra bildet av vernepleierutdanningen som en målgruppeutdanning rettet mot funksjonshemmede.

Barnevernspedagogutdanningene framstår som ventet som en «målgruppeutdanning» og er særlig rettet mot arbeid med *barn* i sårbare livssituasjoner. Det er utdannerne ved denne utdanningen som også i sterkest grad gir uttrykk for at knapphet på økonomiske ressurser begrenser valget av pedagogiske virkemidler og studentenes læringsutbytte. Nå er utdanningen flyttet fra kategori F til E, som i 2013-kroner tilsvarer en økning per student på 8000 kroner.

4. Relevans og praksisnærhet

Relevans og praksisnærhet viser til forholdet mellom utdanningens innhold og oppgaver/utfordringer i yrkesfeltet. Utgangspunktet for dette kapitlet er at det her kan være ulike forestillinger både *innenfor* utdanningene og *mellom* utdanningene om hvor relevante og praksisnære de oppfattes å være. I alle profesjonsutdanninger finnes det en spenning mellom utdanningens innhold og yrkesfeltets forestillinger om relevant kompetanse. Denne spenningen kan knyttes til uenighet om hva som er kompetansebehovet, men kan også knyttes til uenighet om *hvor* «nytteorienterte» utdanningene bør være.

Samspillsmeldingen, og dokumentene etter den, legger stor vekt på nytteaspektet. Det er helse- og velferdstjenestenes behov for kompetanse som skal være retningsgivende for utdanningene. Budskapet til utdanningene er at tjenestene melder at kandidatene fra BSV-utdanningene er for dårlig forberedt til viktige oppgaver og arbeidsmåter. Dette bildet blir også understreket av representantene i «Dialogforum»: *«Likevel er det tydelig at man fra tjenestenes side mener at utdanningene ikke i tilstrekkelig grad har fulgt opp endringene i politikk og praksis i velferdstjenestene med endringer i utdanningenes innhold og organisering.»* (Dialogforum 2014 s 29). Meldingene er at utdanningene må vise større «sensitivitet» og nærhet til endringene i yrkesfeltene.

Spørsmålet er så i hvilken grad dette er en situasjonsforståelse som også BSV-utdannerne deler. Dersom blikket «innenfra» ser noe annet enn blikket «utenfra», vil det påvirke betingelsene for å få til endring. Vi skal derfor undersøke hvordan de som underviser og veileder ser på BSV-utdanningenes relevans og praksisnærhet.

Først skal vi undersøke i hvilken grad utdannerne mener at utdanningen er tilstrekkelig relevant. Sentralt her vil være om utdannerne er samstemte eller om det er systematiske forskjeller mellom utdanningene.

For det andre skal vi undersøke hvordan de vurderer forholdet mellom utdanningene og praksisfeltet. Vi skal dels undersøke hvor sensitive de mener utdanningene er for velferdsreformer, og dels hvordan de selv mener at de følger godt med på hvordan praksisfeltene utvikler seg.

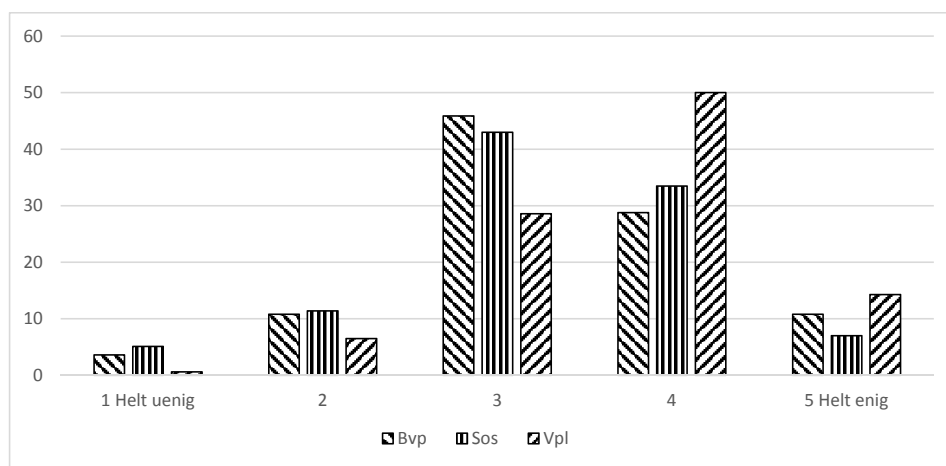
For det tredje skal vi undersøke i hvilken grad utdannerne i undervisningen konkretiserer med eksempler og i tilfellet hvor de i særlig grad henter eksempler fra. Tanken er at dette er et konkret virkemiddel som kan bidra til å fremme praksisnærhet og relevans.

4.1 Praksisrelevans

Tidligere ble praksisnærhet og kompetansebehov koplet til den tredelte utdanningsmodellen, noe som kan implisere at vi da ikke bare fanger opp forholdet mellom utdanningen og praksisfeltet, men også ulike vurderinger av utdanningsmodellen. Nå frikopler vi derfor spørsmålet fra den tredelte utdanningsmodellen og kort og godt ber dem ta stilling til påstanden: *Utdanningen er tilstrekkelig relevant i forhold til kommende yrkesutøvelse*. De skal kort og godt ta stilling til om utdanningen er tilstrekkelig relevant i forhold til framtidig yrkesutøvelse.

Generelt er utdannerne mer enige enn uenige i at utdanningen er tilstrekkelig relevant i forhold til kommende yrkesutøvelse. Nesten halvparten (48 prosent) er enige i påstanden, men bare 1 av 10 er «helt enige». Samtidig er det bare 13 prosent som er uenige i en eller annen variant. Dette kan tolkes som at BSV-utdannerne i det stor og hele mener utdanningene er tilstrekkelig relevante i forhold til kommende yrkesutøvelse.

Figur 4.1: Vurderingene til de som underviser ved BSV-utdanningene av påstanden: *Utdanningen er tilstrekkelig relevant i forhold til kommende yrkesutøvelse*, etter hvilken BSV-utdanning de underviser og veileder ved.



$\chi^2(8)=26.7, p < .01$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.32, Sos: 3.26, Vpl: 3.71

Figur 4.1 viser at det samtidig er visse forskjeller i vurderingene etter hvor de underviser. Generelt er de som underviser ved vernepleierutdanningene mer enig i påstanden, enn tilfellet er for de andre utdanningene. Her er det 64 prosent som gir uttrykk for at utdanningen er tilstrekkelig relevant i forhold til kommende yrkesutøvelse, men det omfatter bare 40-41 prosent av de som underviser ved sosionom- og barnevernspedagog-utdanningene. Ved disse utdanningene inntar 43-46 prosent det nøytrale midtstandpunktet (3), som uttrykker at de verken er enige eller uenige. Nærmere analyser viser at det ikke er systematiske forskjeller i vurderingene til de som underviser i profesjonsfagene og de som underviser i andre fag.

Tidligere viste vi at vel 4 av 10 mente den tredelte utdanningsmodellen sikrer praksisnærhet, og at utdannerne ved barneverns- og vernepleierutdanningene mente dette i sterkere grad enn kollegaene ved sosionomutdanningene. At mønsteret mellom utdanningene endrer seg noe kan enten ha sammenheng med at spørsmålet om relevans nå er frikoplet fra utdanningsmodellen. At utdannerne ved barneverns- og pedagogutdanningen nå ikke i samme grad som kollegaene ved vernepleierutdanningene mener utdanningen er relevant, kan bety at de da også var opptatt av å rettferdiggjøre den tredelte utdanningsmodellen.

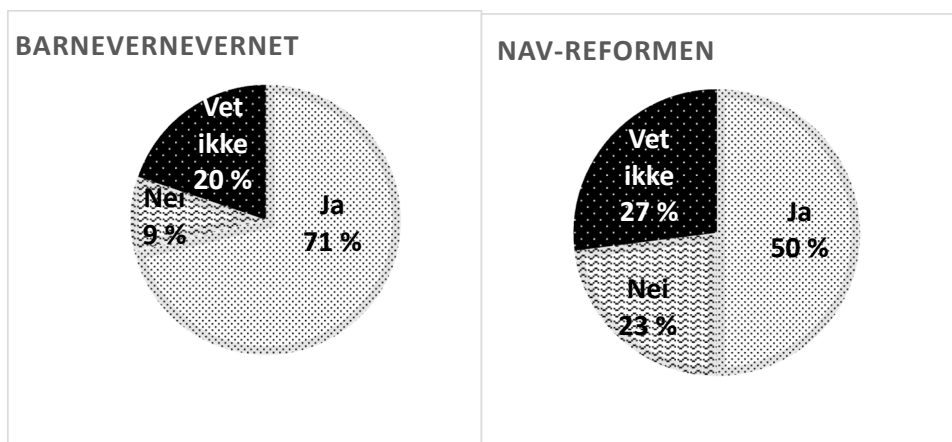
4.2 Påvirker velferdsreformene utdanningene?

Samspillmeldingen legger sterk vekt på at utdanningene må forholde seg til yrkesfeltet, og trekker særlig fram reformene i barnevernet, NAV-reformen og Samhandlingsreformen (Meld. St. 13 2011-2012, kap 3). Ut fra dette er det interessant å undersøke i hvilken grad nyere reformer har påvirket utdanningene. Først skal BSV-utdannerne ta stilling til i hvilken grad reformene i barnevernet og NAV-reformen har påvirket utdanningene. Både fordi vi antok at disse reformene hadde noe ulik relevans for utdanningene, men også for å begrense omfanget til spørreskjemaet, ble spørsmålet om reformene i *barnevernet* stilt til dem som i hovedsak underviser ved barneverns- og pedagogutdanningen, mens spørsmålet om *NAV-reformen* ble stilt til dem som i hovedsak underviser ved sosionomutdanningen. De som i hovedsak underviser ved vernepleierutdanningen fikk spørsmål om *samhandlingsreformen* bør føre til endringer i utdanningen.

Spørsmålet om «utvikling og reformer i barnevernet» viser til et bredere saksfelt, enn spørsmålet om NAV-reformen. Ut fra dette kan det være grunn til å forvente at relativt flere vil mene at utviklingen og reformene i barnevernet har ført til endringer i utdanningen. Hvor vidt holdninger og synspunkter til reformenes innhold og viktighet vil påvirke svarene, er

vanskelig å vurdere. I utgangspunktet er det kanskje grunn til å forvente at reformene i barnevernet generelt sett har møtt noe større entusiasme i utdanningene enn det NAV-reformen har gjort. Dette fordi reformene i barnevernet har bidratt til både å løfte fram dette sakfeltet og tilført det ressurser (Messel 2013). NAV-reformen har blitt kritisert for ikke å gi rom for sosialt arbeid, samtidig som den har blitt knyttet til «arbeidslinja», som i et sosialt arbeid perspektiv har blitt kritisert for å være for smal (Røysum 2012, Messel 2014b).

Figur 4.2 Har reformene i barnevernet / NAV-reformen ført til endringer i utdanningene.⁴



Figur 4.2 viser at vel 7 av 10 mener reformene i barnevernet har ført til endringer i utdanningen, mens 5 av 10 mener NAV-reformen har ført til endringer. Disse ble så bedt om å konkretisere hvordan. For barnevernet er det først og fremst bredden i temaer som er slående; reformene har ført til at det blir lagt mer vekt på barnet, barnets rettigheter og medmedstemmelse, på andre instansers betydning og på tverrprofesjonelt samarbeid, på hjemmebaserte tjenester, på loverk og juss, på utredning, på forskning og evidensbasert kunnskap, samt på vitenskapsfilosofisk refleksjon over evidens og NPM, osv.

Konkretiseringen til NAV-reformen er mye mer avgrenset og handlet ofte om at det hadde blitt utviklet emner i arbeidsmarked, arbeidsinkludering og aktivering, og det blir ofte lagt til at det er noen fra NAV som er forelesere.

⁴ Spørsmålene var: «Har det etter ditt syn blitt gjennomført endringer i utdanningen som følge av utvikling og reformer i barnevernet?» «Har det etter ditt syn blitt gjennomført endringer i utdanningen som følge av NAV-reformen?»

Figur 4.2 viser videre at mange svarer at de «vet ikke» - 27 prosent for NAV-reformen, og sammen med de som svarer «nei» utgjør det 50 prosent. Hva betyr det at halvparten av utdannerne svarer «vet ikke» eller «nei» på om NAV-reformen har ført til endringer i utdanningen? Eller at knapt 30 prosent svarer det samme for reformene i barnevernet?

Utdannerne ble så spurt om der mener reformene *burde* ha ført til endringer i utdanningene. Av disse mente 8 av 10 at reformene i barnevernet burde ha ført til endringer, men fortsatt er det 20 prosent som svarer «vet ikke». For NAV-reformen var det 56 prosent som mente den *burde* ført til endringer, men 15 prosent svarte «nei» og 29 prosent «vet ikke». Tilsvarende var det 64 prosent som mente at Samhandlingsreformen burde føre til endringer i utdanningen, mens 7 prosent svarte «nei» og 29 prosent «vet ikke».

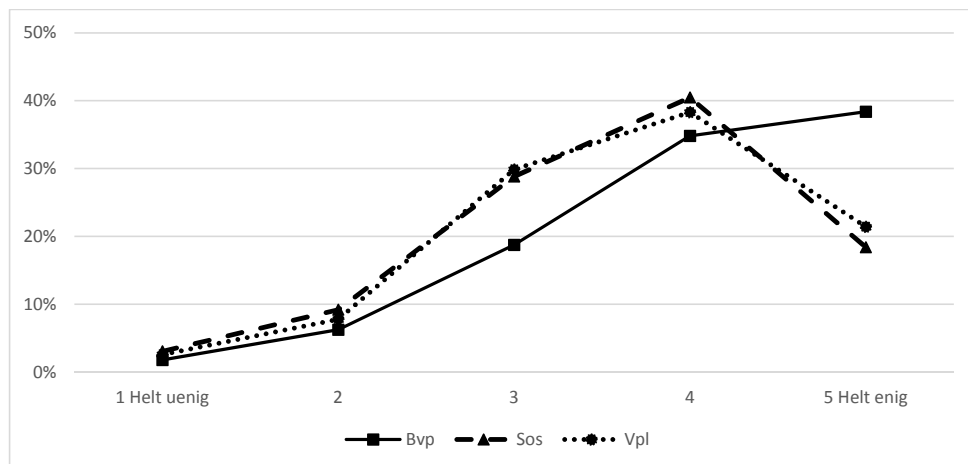
Andelen «vet ikke» er forholdsvis høy både for barnevernet, NAV og samhandlingsreformen. Det er ikke innlysende hvordan dette skal fortolkes. At mange også svarer «vet ikke» på det normative spørsmålet om reformene *burde* påvirke utdanningene, kan tolkes som at en del utdannere har en viss avstand både til utdanningen og yrkesfeltet. En måte å få mer kunnskap om dette på, kan være å se hvordan de selv mener de evner å følge med på utviklingen i praksisfeltene.

4.3 Følger utdannerne med på endringene i praksisfeltene?

I kapittel 2 lærte vi at en stor andel av utdannerne selv har erfaring fra praksisfeltet, selv om det for mange var lenge siden. Det forhindrer ikke at de kan følge med på andre måter. De som underviser og veileder i BSV-utdanningene ble derfor bedt om å ta stilling til påstanden: *Jeg har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene har utviklet seg.*

De fleste gir uttrykk for at de har fulgt godt med, og 24 prosent er «helt enig» i påstanden. Om vi legger til de som er «noe enige» er det nesten 2/3 som sier de har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene utvikler seg. Dette er interessant fordi det i gjennomsnitt var 15-18 år siden de selv arbeidet «i praksis».

Figur 4.3: Påstanden: *Jeg har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene har utviklet seg, etter hvilken BSV-utdanning de underviser og veileder ved.*



$\chi^2(8)=17.03, p < .05$. Gjennomsnitt: Bvp: 4.02, Sos: 3.62, Vpl: 3.68

Figur 4.3 viser samtidig at det er visse forskjeller mellom BSV-utdanningene. Det er klart en større andel av de som arbeider i barnevernspedagogutdanningene, enn i de andre utdanningene, som sier seg «helt enig» i påstanden. Mellom de som arbeider i sosionom- og vernepleierutdanningene er det ingen forskjeller.

Nærmere studier viser at de som underviser i profesjonsfagene i noe større grad var enig i påstanden ved at 68 prosent av dem sier seg enig eller helt enig i påstanden, mot 58 prosent av de som underviser i andre fag ($\chi^2(4)=15.5, p < .01$). Tilsvarende var det 17 prosent av de som underviser i «andre fag» som var uenig eller helt uenig i at de har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene har utviklet seg, mot bare 6 prosent av de som underviser i profesjonsfagene. Ikke overraskende er det med andre ord de som underviser i profesjonsfagene (og som oftest selv har en BSV-utdanning) som gir uttrykk for at de har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene har utviklet seg

At de som underviser ved barnevernspedagogutdanningene i større grad gir uttrykk for at de har fulgt godt med på hvordan praksisfeltene har utviklet seg, kan ha sammenheng med at de er noe mer opptatt av praksisfeltet enn de andre utdannerne, men det kan også, i lys av figur 3.11, ha sammenheng med at det er mindre å følge med på fordi de beskriver det relevante praksisfeltet som «smalere», enn tilfellet er for de to andre utdanningene.

4.4 Konkretiserer med eksempler

Å konkretisere med eksempler er en måte å kontekstualisere undervisningen til den praktiske yrkesutøvelsen. Dette kan bidra til at studentene lettere «ser» sammenhengene mellom den mer teorienterte undervisningen og profesjonsutøvelsen. Dette handler om «praksisrelevans», men det forteller også noe om hvilke tjenesteområder/yrkesroller som underviserne har i «bakhodet», gjerne fra egen praksis. Trolig bidrar det på denne måten til å påvirke studentenes preferanser av hva som er relevante tjenesteområder, og dermed deres orientering mot bestemte praksisfelt. Derfor er det av stor interesse å undersøke hvor vanlig det er å konkretisere med eksempler i undervisningen og fra hvilke tjenester det er mest vanlig å hente eksempler fra. Praktisk talt alle (99 prosent) oppgir at de pleier å konkretisere med eksempler. Fra hvilke *tjenester* de oftest henter eksempler fra varierer naturlig nok i betydelig grad med hvilken BSV-utdanning de underviser og veileder ved.

Tabell 4.1: De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene etter hvilke tjenester det er mest vanlig å konkretisere med eksempler fra. Prosent større enn 100, da de kan vise til flere tjenester.

Tjenester	Underviser og veileder primært ved			Totalt
	Barnev.ped.utd	Sosionomutd	Vernepl.utd.	
Barnevern	77	51	7	42
Komm helse- & omsorgstj.	16	27	79	42
Psykisk helsearbeid	34	42	40	40
Barne- & ungdomsinst	58	32	19	35
Sosialkontor/NAV	9	47	7	23
N =	116	160	155	431

Tabell 4.1 viser at de som underviser i barnevernspedagogutdanningen først og fremst konkretiserer med eksempler fra «barnevern» og «barne- og ungdomsinstitusjoner». Også de som underviser i sosionomutdanningen konkretiserer ofte med eksempler fra «barnevern», men også fra kommunal sosialkontor/NAV. Her er det også forholdsvis vanlig å konkretisere med eksempler fra «psykisk helsearbeid» og «barne- og ungdomsinstitusjoner». Eksempelene i vernepleierutdanningen blir særlig hentet fra «kommunale helse- og omsorgstjenester», som i pakt med terminologien over i hovedsak omfatter både «habilitering- og rehabiliteringstjenester» og «hjemmebaserte tjenester». I tillegg er det vanlig å konkretisere med eksempler fra «psykisk helsearbeid».

Bildet av at barnevernspedagogutdanningene retter seg mot noe «smalere» praksisfelt blir gjennom dette forsterket. Likeså sosionomutdanningens «generalistpreg», men ut fra dette får ikke vernepleierutdanningen det samme preget av å være en «generalistutdanning».

Mønsteret som her framkommer avspeiler i hovedsak hvor de som underviser selv har praksiserfaringer fra (tabell 3.5). Samtidig viste disse tallene at det gjennomgående var mange år siden de selv arbeidet innen disse tjenestene. Når de nå i betydelig grad gir uttrykk for at de har fulgt godt med på hvordan praksisfeltet har utviklet seg, reiser det spørsmål om *hvordan* de holder seg oppdatert. Det har vi dessverre ikke data som viser.

4.5 Oppsummering

BSV-utdannerne er ikke bare godt fornøyde med kvaliteten til utdanningene, nesten halvparten mener også at utdanningene er tilstrekkelig relevante. Videre mener mange (50 – 70 prosent) at utdanningene også har blitt endret som følge av nye velferdsreformer. Samtidig er det en del (20 – 27 prosent) som svarer at de «ikke vet» om reformene har påvirket utdanningene. BSV-utdannerne gir også uttrykk for at de følger godt med i hvordan praksisfeltene har utviklet seg og at de aller fleste sier de kontekstualiserer undervisningen ved hjelp av eksempler fra praksis.

Sett gjennom «brillene» til BSV-utdannerne er utdanningenes praksisnærhet og relevans godt ivaretatt. De mener utdanningene i betydelig grad påvirkes og endres som følge av nye velferdsreformer, og selv om deres egen arbeidserfaring fra praksisfeltene går langt tilbake i tid, følger de med på endringene i praksisfeltene på andre måter. Hvordan dette skjer har vi dessverre ikke data på. Det ville ha vært meget interessant å hatt mer inngående informasjon om hva som er deres *kilder* til kunnskap om endringene i praksisfeltene. Det er samtidig en viss andel (20 – 25 prosent) som ikke vet og med det uttrykker en viss avstand til både utdanningene og yrkesfeltene ved at de gir uttrykk for ikke å vite så mye om koplingene mellom velferdsreformene og utdanningene.

5. Kompetansebehov

Å definere hva som er tjenestens kompetansebehov er en kompleks øvelse, både fordi bredden i tjenestene er stor og fordi det ikke er opplagt hvilke kompetanse som er relevant i ulike sammenhenger. Vi skal nærme oss dette på litt ulike måter. Samspillmeldingen legger vekt på å imøtekomme kompetansebehovene gjennom å styrke felleselementene i utdanningene, der «den sosialfaglige kompetansen» blir særlig vektlagt. I lys av dette vil det for det første være interessant å undersøke hvordan utdannerne forstår «sosialfaglig kompetanse» som felleselement. For det andre vil synspunktene på utdanningene fra dem som arbeider i yrkesfeltene være interessante. Vi skal undersøke hvordan forholdsvis nyutdannede barnevernspedagoger og sosionomer vurderer utdanningene, og sammenligne deres vurderinger med vurderingene til utdannerne. Dette vil kunne fortelle hvordan de som har «noen år på baken» i yrkesfeltene, og som dermed burde kjenne kompetansebehovene, vurderer utdanningene. For det tredje skal vi undersøke hvilken kompetanse som etterspørres via stillingsannonsene, og i hvilken grad etterspørselen har endret karakter de siste 15 årene.

5.1 Sosialfaglig kompetanse – en felleskompetanse?

Etter Stortingets behandling av Samspillmeldingen er det klart at den tredelte utdanningsmodellen skal ligge fast, men det er samtidig et politisk mål om å utvikle «sosialfaglige kompetanse» som et felleselement i BSV-utdanningene. Meldingen og Stortinget sier lite om hva dette konkret skal innebære. Termen «sosialfaglig kompetanse» er verken godt innarbeidet eller intuitivt klar. Det er ikke klart i hvilken grad dette er et generelt begrep som viser til et bredt felt, eller er forstått mer spesifikt. Et beslektet begrep er «sosialfaglig arbeid», som knyttes til det arbeidet barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer utfører. Forestillingen er at denne type arbeid forutsetter så vel teoretisk som praktisk kunnskap, men «blandingsforholdet» er langt fra opplagt.

Det har videre blitt sagt at sosialfaglig kompetanse *«konstituerer seg i relasjonsarbeid hvor den samlede profesjonelle kompetansen tas i bruk»* (Hutchinson 2009, 26). Dette kan skape inntrykk av at begrepet «sosialfaglig kompetanse» befinner seg på et forholdsvis høyt generaliseringsnivå. Analyser av de lokale arbeidsgruppene forståelse av «sosialfaglig kompetanse» gir samme inntrykk (Gundersen 2014, Owren 2014). Som del av Sosialfagsprosjektet har lokale arbeidsgrupper, som ble etablert med utgangspunkt i

utdanningene, arbeidet med å klargjøre hva de legger i begrepet «sosialfaglig kompetanse» (UHR 2013b). I alt 13 rapporter fra arbeidsgruppene, som også hadde representanter fra praksisfeltet, er blitt analysert. I en av analysene blir det vist til at diskusjonene om sammenslåing av BSV-utdanningene i forkant av «samspillmeldingen» også kan ha påvirket diskusjonene i arbeidsgruppene. *«En kan ikke se bort fra at dette bakteppet, de tidlige diskusjonene om sammenslåing, kan ha satt et visst preg på prosessene i arbeidsgruppene»* (Owren 2014, 2).

«Sosialfaglig kompetanse» ble ikke bare gitt en mangetydig og abstrakt beskrivelse, og den ble heller ikke bare forstått som «kompetanse», som det «å kunne noe». Termen ble også forstått som en orienterings- eller tilnæringsmåte. Analysene tyder på at sosialfaglig kompetanse på den ene siden blir forstått som «en generell samlebetegnelse» på kunnskap, ferdigheter» eller som holdninger til menneskers velferd, funksjonsevne, kontroll over eget liv mm. På den annen side blir det, som antydnet over, forstått som en samlebetegnelse for praksisen til sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere (Gundersen 2014, 24-25). I den første betydningen kan de enten vise til noe felles som rammer inn/omslutter et fellesskap eller vise til elementer som er felles innen rammen av spesifikke kompetanser. I den siste betydningen tenderer sosialfaglig kompetanse til å bli redusert til det tre yrkesgrupper gjør, men i den betydningen gir det lite mening å snakke om å styrke den sosialfaglige kompetansen.

Et av hovedformålene med Dialogforum var å drøfte hva partene forstår med «sosialfaglig kompetanse» og stiller spørsmålet om det er et *«dekkende eller brukbart begrep?»*, uten at det tilsynelatende gjøres forsøk på å svare på spørsmålet. Tvert imot er meldingen at *«det kommer an på hvem som snakker»*. Representantene fra Fellesorganisasjonen (FO) og utdanningene på den ene siden knytter begrepet til utdanningene, mens representantene fra tjenestene (NAV, Bufdir, Helsedir mv) knytter det til hvilken kompetanse som trengs for å kunne håndtere tjenestene (Dialogforum 2014, s.14-15). Dialogen om «sosialfaglig kompetanse» framstår ikke som en dialog, men snarere to monologer. En tolkning kan være at bakteppet som preget arbeidsgruppenes arbeid, også kan ha gyldighet for Dialogforum: FO og utdanningene er tilbakeholdne med å gå inn i dialog om sosialfaglige felleselementer da dette kan bidra til å underminere den tredelte utdanningsmodellen og det som oppfattes som spesifikk kompetanse for de tre yrkesgruppene.

Ut fra dette ser det ut som begrepet «sosialfaglig kompetanse» opererer i kontekst som aktiverer mange og ulike hensyn, og som naturlig nok preger forståelsen. Vi skal undersøke i hvilken grad den enkelte utdanner i BSV-utdanningene har en oppfatning av «sosialfaglig kompetanse», og om denne varierer med hvilken utdanning de underviser ved. Videre får de som har en oppfatning anledning til å utdype hva de forstår med sosialfaglig kompetanse. Til slutt blir de som har en oppfatning om dette, spurt om de mener sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse for alle tre BSV-utdanningene.

Oppfatning om «sosialfaglig kompetanse»

Totalt var det knapt tre-firedeeler som hadde en oppfatning av sosialfaglig kompetanse, men dette varierte systematisk med hvilken utdanning de underviste ved.

Tabell 5.1. I hvilken grad de som underviser og veileder ved BSV-utdanningene har en oppfatning om hva som menes med «sosialfaglig kompetanse» fordelt på hvilken type utdanning de underviser ved.

Oppfatning	Underviser/veileder ved			Totalt
	Barnev.ped	Sosionom	Vernepleier	
Ja	73	88	61	74
Nei	27	12	39	26
N =	112	160	154	426*

P = .001

*Eksklusiv missing og de som oppgir å undervise like mye på flere utdanninger

Tabell 5.1 viser at de som underviser ved sosionomutdanningene oftere har en oppfatning om «sosialfaglig kompetanse», enn tilfellet er blant de som underviser ved vernepleier-utdanningene. Utdannerne ved barnevernpedagogutdanningene plasserer seg midt mellom. Dette styrker inntrykket om at det er et begrep som knyttes til sosialt arbeid og sosionom-utdanningen. Det kan bety at de kort og godt forstår det som «sosialt arbeid i vid forstand» (Gundersen 2014,26). At sosionomutdanningen også forstår seg som en generalistutdanning kan også gjøre den mer fortrolig med begreper som vektlegger faglige felleselementer.

Uklart mønster

Når BSV-utdannerne så får et åpent spørsmål om hva de mener er sentralt ved begrepet blir bildet svært uoversiktlig. Vi var fem forskere som på ulike måter gikk gjennom svarene på dette åpne spørsmålet for å systematisere og se om vi kunne identifisere mønstre. I utgangspunktet var vi opptatt av å undersøke begrepets innhold og se om det var mulig å klassifisere det. Videre var vi opptatt av å undersøke om begrepet systematisk ble oppfattet forskjellig mellom de som underviser i sosionom-, barneverns- og vernepleierutdanningene. I begge tilfeller klarte vi ikke å identifisere klare mønstre. Noen la vekt på «evne til å gjøre noe», andre på det «å ha kunnskap om noe», mens atter andre beskrev det som en «samlebetegnelse for praksis», men vi klarte ikke å finne mønstre mellom utdanningene.

De som knyttet det til «*evne til å gjøre noe*», la vekt på mange ulike former for handlingskompetanse, som for eksempel: «evne til å inngå i allianse med klienten», «evne til å høre hva folk forteller», «evne til å snakke med mennesker», «evne til å tenke flerfaglig», «evne til å jobbe på flere nivået», «evne til å se mennesker», «evne til å anvende kunnskap», «evne til å utøve skjønn», «evne til å trekke på teoretisk kunnskap i praktisk utøvelse».

Andre viser til at det dreier seg om å ha «*kunnskap OM noe*», og igjen var variasjonsbredden svært stor, som for eksempel: «kunnskap om samfunn», «kunnskap om kommunikasjon», «kunnskap om sosialloven, forvaltningsloven osv», «kunnskap om endring i sosiale forhold», «kunnskap om menneskelig psykologisk og sosial utvikling», «kunnskap om sårbare barn».

Andre igjen oppfatter det som «en samlebetegnelse på praksis», «det samme som barnevernfaglig kompetanse, men uten at barn er den primære målgruppen», eller at «kompetansen er mer generell enn den barnevernfaglige», eller «det samme som sosialt arbeid» eller som «et u håndterlig samlebegrep».

Eksemplene som er nevnt er heller ikke gjensidig utelukkende, så mange mener at begrepet viser til både kunnskap om noe og evne til noe. Det var meget stor variasjonsbredde i både hva «sosialfaglig kompetanse» viser at en har evne til og hva som er dette «noe» som en har kunnskap om.

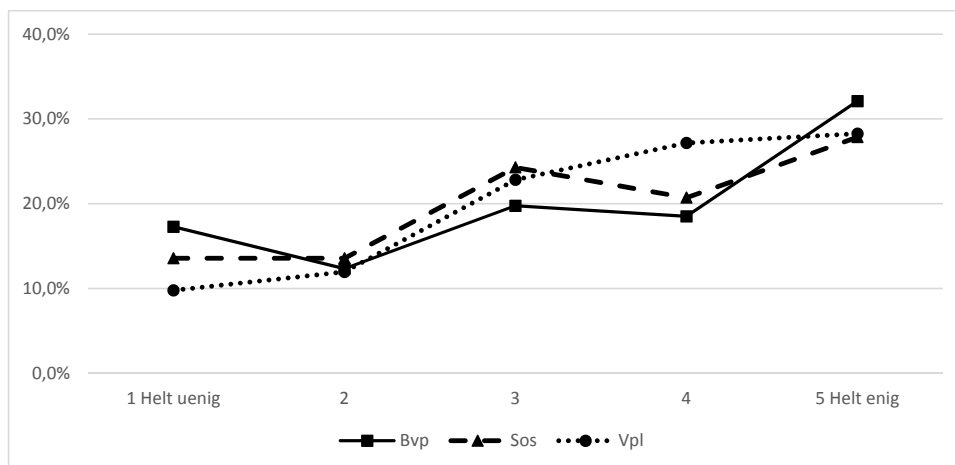
En felleskompetanse?

De som gav uttrykk for at de hadde en oppfatning om begrepet «fikk så spørsmål om i hvilken grad de var enige eller uenige i påstanden «*Sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse som er relevant for alle tre BSV-utdanningene.*»

Halvparten er helt eller delvis **enig** i utsagnet, og mener altså at sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse for BSV-utdanningene. Om lag en fjerdedel er helt eller delvis **uenige** i at det kan bli en felleskompetanse, mens omtrent en like stor andel ikke har en sterk oppfatning om dette.

I utgangspunktet kan en forvente at de som underviser ved sosionomutdanningene i større grad enn de andre mener at sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse som er relevant for alle tre BSV-utdanningene. Er det slik?

Figur 5.1 De som har en oppfatning om hva «sosialfaglig kompetanse» er etter i hvilken grad de enige eller uenige i at sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse som er relevant for alle tre BSV-utdanningene fordelt på utdanning.



$\chi^2(8)=4.42, p = .817$. Gjennomsnitt: Bvp: 3.36, Sos: 3.36, Vpl: 3.52

Figur 5.1 viser at flertallet ser positivt på at «sosialfaglig kompetanse» kan bli en felleskompetanse for alle tre BSV-utdanningene. Over halvparten mener det er mulig. Samtidig viser figuren, noe overaskende, at det ikke er signifikante forskjeller mellom utdanningene. Eller kanskje det ikke er så overaskende, all den tid utdannerne legger så mange forskjellige

meninger i begrepet «sosialfaglig kompetanse», og i tillegg er det grunn til å anta at også begrepet «felleskompetanse» blir forstått forskjellig.

Svarene til utdannerne i denne undersøkelsen viser at svært mange har en oppfatning om «sosialfaglig kompetanse». Samtidig er det mange som mener at *sosialfaglig kompetanse kan bli en felleskompetanse som er relevant for alle tre BSV-utdanningene*. Dette må da forstås i lys av at de, på samme måte som de lokale arbeidsgruppene og diskusjonene i Dialogforum, forstår begrepet på svært mange forskjellige måter. Så *hva* de mener, mer substansielt, kan bli en relevant felleskompetanse for BSV-utdanningene, er høyst uklart. Det blir derfor også svært uklart om «sosialfaglig kompetanse» er et «svar» på tjenestenes kompetansebehov.

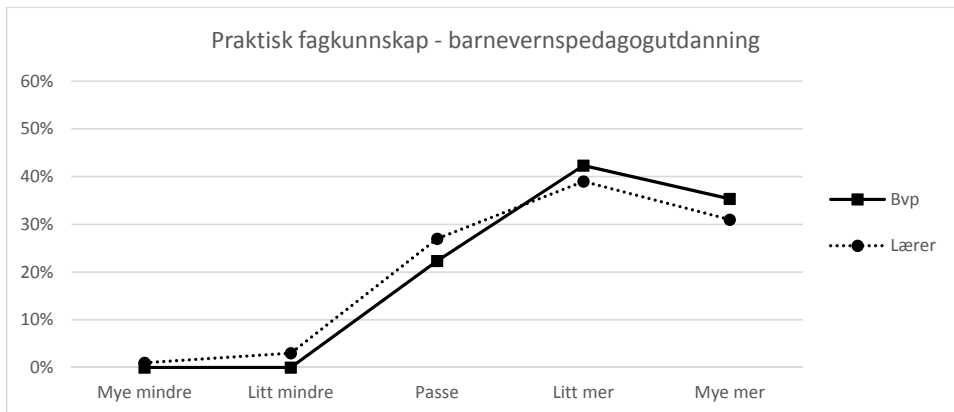
5.2 Hva mener de nyutdannede om utdanningene?

En annen måte å undersøke tjenestenes kompetansebehov kan være å se på yrkesfeltets vurderinger av utdanningene. Hva barnevernspedagoger og sosionomer i yrkesfeltet mener, kan si noe om utdanningene imøtekommer kompetansebehovene, og hva som eventuelt bør styrkes. Når vi videre kan sammenligne dette med hva utdannerne mener, kan vi også få en «test» på vurderingene til BSV-utdannerene.

NIFU har generøst stilt til disposisjon data som viser barnevernspedagoger og sosionomers vurderinger av utdanningene, målt tre år etter at de avsluttet utdanningen i 2008 (Arnesen 2012). NIFU-undersøkelsen inneholder dessverre ikke data om vernepleierne. Vi har her data som viser de nyutdannedes syn på om utdanningen bør legge mer/mindre vekt på a) praktisk kunnskap, b) teoretisk kunnskap, c) forsknings- og utviklingsarbeid.

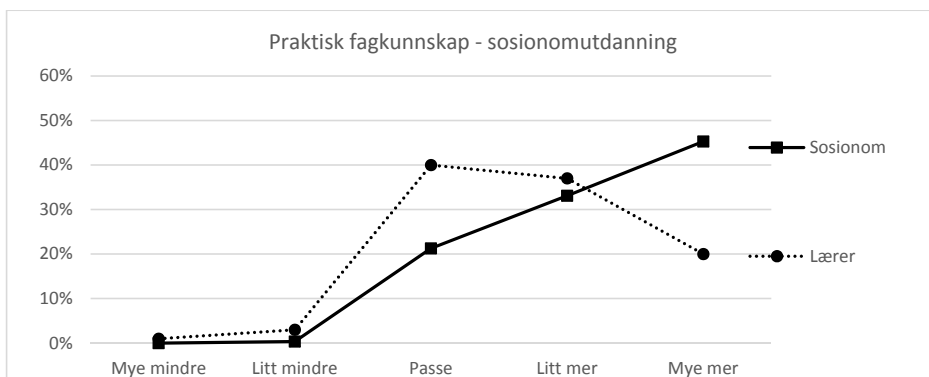
Spørsmålet er så om de som har gjennomført barnevernspedagog- og sosionomutdanningene bedømmer utdanningene forskjellig fra utdannerne?

Figur 5.2 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på praktisk fagkunnskap», nyutdannede barnevernspedagoger og utdannere ved barnevernspedagogutdanningen.



Figur 6.8 viser synet på vektleggingen av praktisk kunnskap i utdanningen, og at utdannerne og barnevernspedagogene tre år etter avsluttet utdanning, er helt samstemte: de mener at praktisk fagkunnskap bør få en mer sentral plass i barnevernspedagogutdanningen.

Figur 5.3 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på praktisk fagkunnskap», nyutdannede sosionomer og utdannere ved sosionomutdanningen.

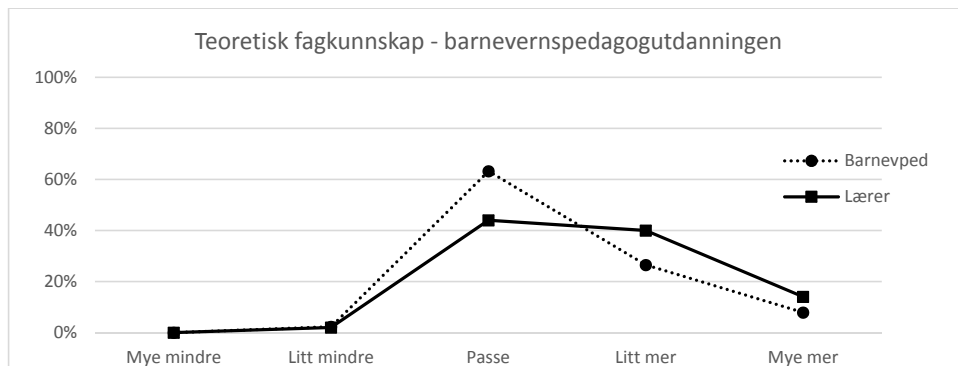


Figur 5.3 viser at også nyutdannede sosionomer mener det bør legges mer vekt på praktisk fagkunnskap i sosionomutdanningen, men utdannerne mener ikke det i samme grad. Mens 45 prosent av de nyutdannede sosionomene mener det bør legges «mye mer» vekt på praktisk fagkunnskap i utdanningen, mener bare 20 prosent av de som underviser det samme.

Hovedbildet er altså forholdsvis klart: alle mener at praktisk fagkunnskap bør tillegges mer vekt i utdanningene, men utdannerne i sosionomutdanningene mener dette i mindre grad enn de andre.

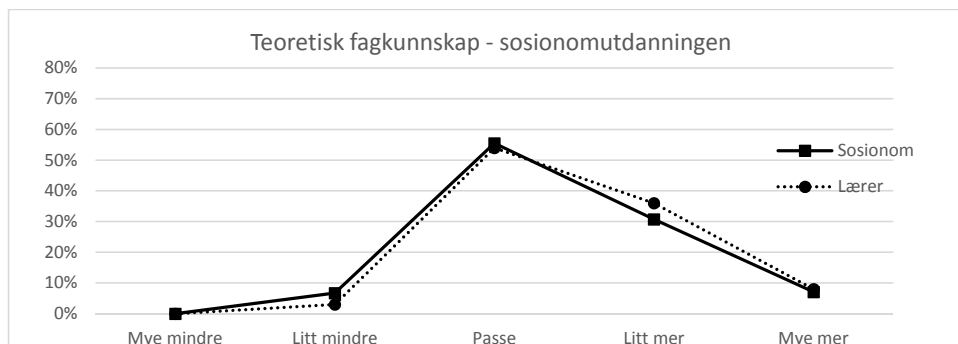
Hvordan er så vurderingene av den teoretiske fagkunnskapen, i hvilken grad har de nyutdannede og utdannerne de samme vurderingene?

Figur 5.4 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på teoretisk fagkunnskap», nyutdannede barnevernspedagoger og utdannere ved barnevernspedagogutdanningen.



Figur 5.4 viser at de nyutdannede barnevernspedagogene og utdannerne er forholdsvis samstemte. De nyutdannede er noe mer tilbøyelige til å mene at innslaget med teoretisk fagkunnskap er «passe», om noe mindre tilbøyelige til å mene at det bør vektlegges mer. Det er samtidig mer enn halvparten av lærerne som mener teoretisk fagkunnskap bør tillegges litt eller mye mer vekt.

Figur 5.5 «Bør utdanningen legge mer eller mindre vekt på teoretisk fagkunnskap», nyutdannede sosionomer og utdannere ved sosionomutdanningen.



Stor grad av enighet er det også mellom utdannerne og de nyutdannede for sosionom-utdanningen. Figur 5.5 viser at linjene er praktisk talt sammenfallende. Også her er tendensen at de mener teoretisk kunnskap bør tillegges mer, snarere enn mindre vekt.

Vi har også studert hvordan de ser på den plass «forsknings- og utviklingsarbeid» har i utdanningene. Igjen er bildet at barnevernspedagoger og sosionomer tre år etter avsluttet utdanning, grovt sett har samme syn som utdannerne.

Dette betyr at ut fra disse dimensjonene vurderer nyutdannede barnevernspedagoger og sosionomer utdanningene svært likt utdannerne. Hvordan skal vi så tolke at de mener særlig praktisk fagkunnskap bør tillegges mer vekt? Praktisk kunnskap kjennetegnes vanligvis ved å være kontekstuell og spesifikk. For sosionomutdanningen, som i mange sammenhenger oppfattes som en generalistutdanning, kan det tolkes som en kritikk av at den ikke er tilstrekkelig spesifikk og kontekstuell. Tolkningen kan videre være at de nyutdannede arbeider i et bredt spekter av tjenester og erfarer at de savner mer spesifikk kompetanse knyttet til det tjenesteområdet de arbeider innenfor. Hva da med barnevernspedagogutdanningen, som i utgangspunktet er klart mer innrettet mot et avgrenset tjenesteområde? Hvordan skal det tolkes at også de vil at praktisk fagkunnskap bør ha en mer sentral plass?

Kan det alternativt snarere være uttrykk for at de mener at praksisopplæringen bør utvides og få et større omfang i utdanningen? Omfanget med ekstern opplæring i praksis er omtrent lik for de to utdanningene i dag. For det tredje kan det tolkes som en indirekte kritikk av at teoriundervisningen er for lite relatert til praktisk handlingskompetanse. At svarprofilene er forholdsvis like for utdanningene, kan tale for denne tolkningen. Også det at utdannerne i sosionomutdanningen i mindre grad vil legge mer vekt på praktisk fagkunnskap, kan tolkes i samme retning. Som utdannere i en generalistutdanning vil en del av dem være mer opptatt av det allmenne ved begreper og teorier, enn av praktisk handlingskompetanse.

5.3 Hva slags kompetanse etterspørres?

Rapporten fra Dialogforum løfter fram at representantene fra tjenestene var mer opptatt av *«hvilken kompetanse som trengs for å løse oppgavene på sitt ansvarsområde»* enn av den tredelte utdanningsmodellen. *«Representantene for Bufdir, NAV, Helsedirektoratet og KS (innspill til stortingsmeldingen) snakker lite eller ikke om profesjoner og behovet for*

profesjonsspesifikke utdanninger. Dette kan tolkes som at tjenestene er mest opptatt av at de nyutdannede har et fundament for å kunne tilegne seg «den spesifikke tjeneste og oppgaverelevante kompetansen som trengs» (Dialogforum 2014, s.14-15).

For å få et mer konkret bilde av hvilken kompetanse tjenestene etterspør har vi undersøkt stillingsannonser rettet mot kandidater fra BSV-utdanningene. Vi har gått gjennom alle stillingsannonser i *Fontene* i årgangene 1997 og 2007, samt fra «*finn.no*» høsten 2013. *Fontene* er tidsskriftet til Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO) og sendes til alle medlemmer. Vi gikk gjennom papirutgavene for årgangene 1997 og 2007 og valgte ut alle annonser der det under kvalifikasjonskrav ble vist til minst en av BSV-utdanningene.

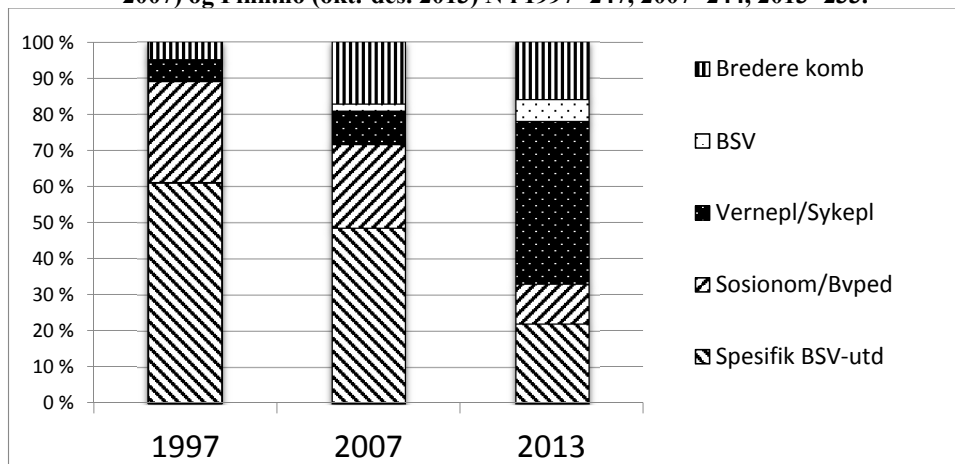
Grunnen til at vi for 2013 valgte «*finn.no*» er at det fra 2010 ble mer vanlig med elektroniske annonser og mindre vanlig med trykte annonser i papirutgaven av *Fontene*. Elektroniske stillingsannonser er oftest «henvisningsannonser», som viser til nettstedene til stillingsutlyser, og disse er som regel ikke tilgjengelige etter søknadsfristen. Av den grunn var det ikke mulig å studere stillingsannonsene i *Fontene* for 2013. I stedet studerte vi derfor stillingsannonser på *finn.no* for perioden oktober-desember. Vi søkte under rubrikken «jobb» på *finn.no* etter stillinger som inneholdt ordene «barnevernspedagog» og/eller «sosionom» og/eller «vernepleier». Annonsene ble så gjennomgått, og der navnet på disse yrkesgruppene bare var knyttet til at det ble opplyst at det også jobbet en «sosionom» eller «vernepleier» ved enheten, ble annonsen tatt bort. Det kunne for eksempel være annonser der det ble søkt etter «psykolog» eller «lege», men i presentasjonen av enheten ble en eller flere BSV-yrker omtalt. På denne måten stod vi tilbake med stillingsutlysninger, som i *Fontene*, der det under kvalifikasjonskrav ble søkt etter minst en av BSV-utdanningene. Dette gjør at datakilden for 2013 skiller seg fra 1997 og 2007, noe som gjør at resultatene må tolkes med varsomhet.

I 1997 hadde vi da totalt 247 stillingsutlysninger, 244 i 2007 og 233 stillingsutlysninger i 2013.

Endring i etterspørsel

Gitt de reservasjonene vi har nevnt innledningsvis er to markante endringstrekk. For det første har andelen stillinger som etterspør en spesifikk BSV-utdanning blitt sterkt redusert. Det er altså snakk om stillinger der det etterspørres kompetanse som enten barnevernspedagog, sosionom og/eller vernepleier.

Figur 5.6. Etterspørsel etter kompetanse i stillingsannonser i Fontene (hele året 1997 + 2007) og Finn.no (okt.-des. 2013) N i 1997=247, 2007=244, 2013=233.



Som det framgår av figur 5.6. utgjorde dette 60 prosent av stillingene i 1997, mot knapt 50 prosent i 2007 og vel 20 prosent av stillingene i 2013. I 1997 ble det i denne kategorien søkt etter sosionom *eller* vernepleier, og de utgjorde grovt sett halvparten hver. I 2013 utgjorde denne kategorien stort sett bare annonser der det ble søkt etter vernepleiere. Den spesifikke etterspørselen etter sosionomer var i 2013 så godt som borte. Felles for alle tre årene var at det praktisk talt ikke fantes annonser der barnevernspedagog var den eneste yrkesgruppen/ kompetansen som ble etterspurt.

En tolkning av dette kan være at arbeidsmarkedet som BSV-utdanningene er rettet mot i 2013 i mindre grad enn tidligere etterspør spesifikk kompetanse, med unntak for vernepleiere. Det er praktisk talt ingen etterspørsel etter bare barnevernspedagoger eller sosionomer. Når disse yrkesgruppene etterspørres er det vanlig at andre yrkesgrupper også kan dekke kompetansebehovet. For 11 prosent av stillingene ble det etterspurt både barnevernspedagoger og sosionomer, og i tillegg ble det i 6 prosent av stillingene etterspurt barnevernspedagog, sosionom og vernepleiere.

Den andre markerte endringen er den sterke økningen i stillinger der det søkes etter kompetanse som vernepleier eller sykepleier. I 2013 utgjorde dette 45 prosent av stillingene, og legger vi til stillingene der det søkes etter bare vernepleiere, så utgjør dette 65 prosent av alle stillingene. Figur 5.6 viser at det også var en økning fra 1997 til 2007, men klart sterkest var økningen i den siste perioden. Hvor vidt dette kan være en effekt av måten data ble

innsamlet på i 2013, eller om dette uttrykker en tyngdeforskyvning i etterspørselen etter kompetanse, er vanskelig å vite sikkert.

En tolkning kan være at dette uttrykker en økning i etterspørselen etter kompetanse rettet mot pleie- og omsorgstjenester, som igjen kan ha sammenheng med både demografiske endringer (aldringen i befolkningen) og politiske reformer (samhandlingsreformen). Årsverkstallene i Nasjonalregnskapet viser at helse- og sosialsektoren har stått for knapt 200 000 av vel 600 000 nye årsverk i perioden 1992-2012 (Terum & Hatland 2014). I 2012 utgjorde disse tjenestene 19 prosent av det totale antallet årsverk i Norge. Med «eldrebølgen» som bakteppe viser framskrivinger mot 2035 at det vil bli en *underdekning* på 76 000 – 136 000 årsverk i helse- og omsorgssektoren (Roksvaag og Texmon 2012). Spørsmålet er om det er disse endringene som kommer til uttrykk i figur 5.6.

5.4 Oppsummering

De fleste har en oppfatning om «sosialfaglig kompetanse» og mener at det kan utgjøre en felleskompetanse for utdanningene. Det siste er kanskje ikke så rart all den tid utdannerne har så liten enhetlig forståelse av hva som menes med «sosialfaglig kompetanse». Både rapportene fra de lokale arbeidsgruppene og svarene til utdannerne i denne studien, viser at vi står overfor et begrep som blir gitt et svært ulikt innhold. I hvilken grad en styrking av dette felleselementet da svarer på kompetansebehovene, er høyst uklart.

Barnevernspedagoger og sosionomer, tre år etter avsluttet utdanning, vurderer den praktiske og teoretiske fagkunnskapens plass i utdanningene svært likt med utdannerne. Generelt mener de at begge typer kunnskap bør få vektlegges sterkere, og i særlig grad gjelder dette den praktiske fagkunnskapen. Hva som mer presist menes med dette bør utforskes nærmere ved hjelp av andre metoder.

Vurdert gjennom kvalifikasjonskravene i stillingsannonnene etterspør yrkesfeltet i forholdsvist liten grad spesifikk kompetanse fra BSV-utdanningene, og det kan i tillegg tyde på at dette har avtatt over tid. Krav om kompetanse som barnevernspedagog opptrer praktisk talt alltid sammen med en annen utdanningsbakgrunn, og slik ser det også ut til å ha vært tilbake i tid. Også sosionomkompetanse ser i økende grad ut til å være substituerbar med en annen kompetanse, mens kompetanse som vernepleier etterspørres spesifikt, men i økende grad sammen med kompetanse som sykepleier.

6. Noen refleksjoner

Samspillmeldingen legger til grunn at yrkesfeltet må fortelle hvilken kompetanse som trengs, som igjen må være styrende i utformingen av utdanningene. Meldingen kommuniserer også at utdanningene i dag ikke i tilstrekkelig grad «svarer» på kompetansebehovene og derfor ikke er tilstrekkelig praksisrelevante.

BSV-utdannerne mener derimot at kvaliteten på utdanningene er rimelig god og at de også er tilstrekkelig relevante for kommende yrkesutøvelse. De gir også uttrykk for at de følger godt med på endringene i praksisfeltet og mener at utdanningene er rimelig «responsive» til disse endringene.

Ut fra dette kan det se ut som BSV-utdanningene vurderes noe ulikt sett «utenfra» og «innenfra». Samtidig har det vært reist spørsmål om myndighetenes situasjons- og problemforståelse for BSV-utdanningene er treffende, eller om det er en problemforståelse fra helsesektoren som noe ukritisk har est ut over sitt gyldighetsområde (Messel 2014). Like fullt er «innenfra blikket» viktig fordi det er BSV-utdannerne som må være sentrale i alle endringsprosesser i utdanningene.

I tillegg er det viktig å skjønne deres forståelse av egen rolle som utdannere; om de primært forstår seg som iverksettere av statlige planer eller som faglige aktører som selv har i oppgave å skape best mulig utdanning. Noe overraskende viser det seg at de er gjennomgående positive til statlig styring, og tilsvarende skeptiske til at fagmiljøet ved den enkelte institusjon skal ha stor innflytelse over innholdet i utdanningen. Vårt resonnement vil være at som høyt kvalifisert personell er det viktig ikke å redusere dem til *iverksettere*, men snarere aktivere deres kompetanse og ansvarliggjøre dem i arbeidet med å lage bedre BSV-utdanninger. I lys av dette kan det være nødvendig å stimulere til debatt om hvilken rolle BSV-utdannerne har og bør ha i utdanningene.

Vi skal avslutningsvis vende tilbake til de spørsmålene som ble reist innledningsvis og drøfte utdanningsmodellen og praksisrelevans.

6.1 Utdanningsmodellen

En problemforståelse i «samspillmeldingen» er at sosial- og velferdsfeltet i økende grad står overfor problemer som er sammensatte og som krever tverrfaglig samarbeid og evne til å

samhandle, kommunisere og samarbeide på tvers av nivåer og sektorer. Meldingen formidler videre at utdanningsinstitusjonene har tendert til å møte nye behov med å etablere nye utdanninger, snarere enn ved å foreta justeringer i de eksisterende. Derfor har det blitt mange og forholdsvis spesialiserte utdanninger, der kompetansen har blitt tilsvarende oppsplitta. Brede grunnutdanninger, felles kunnskapselementer og tverprofesjonell samarbeidslæring er botemiddel mot dette.

Selv om temaet nå ikke er om det skal være tre, to eller en utdanning på BSV-området, er det like fullt interessant å reflektere over i hvilken grad den nåværende utdanningsmodellen bidrar til å utvikle kompetanse som er spesialisert og komplementær. Et noe motstridende bilde framtrer da om vi ser på utdannerne og de som etterspør kompetanse i praksisfeltet.

BSV-utdannerne tenderer til å mene at utdanningene sikrer komplementær kompetanse, snarere enn «overlappende». De mener den tredelte utdanningsmodellen sikrer spesialisert kompetanse, praksisnærhet og kompetansebehovene i tjenestene. Det er også klart at utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene mener dette i sterkere grad enn det utdannerne ved sosionomutdanningen gjør. Når de skal bestemme hvor godt de tre utdanningene kvalifiserer for arbeid innen ulike tjenester, mener de i stor grad at utdanningene bidrar med forskjellig og spesialisert kompetanse til praksisfeltene. Utdannerne ved barnevernspedagogutdanningen stadfester en målgruppeorientering, der kompetansen særlig er rettet mot barn og unge. Noe mer overraskende er det at sosionomutdanningens generalistpreg blir lite tydelig, og samtidig at vernepleierutdanningen i betydelig grad framstår som en generalistutdanning. Sett med «brillene» til de som underviser kvalifiserer denne utdanningen for det bredeste tjenestespekteret. Tidligere har vernepleierutdanningen blitt oppfattet som en målgruppeutdanning, rettet mot personer med psykisk funksjonshemming, mens det kan se ut som utdannerne nå mener den orienterer seg mot funksjonsnedsettelse i langt bredere forstand. Resultatet kan ha sammenheng med måten tjenestene ble definert og klassifisert på i dette spørsmålet. Selv om vi pre-testet klassifiseringen på uavhengige personer da spørreskjemaet ble konstruert, kan inndelingene på noen områder ha blitt mer «finmasket» enn på andre. Noe som igjen vil kunne påvirke graden av generalistpreg.

Når den tredelte utdanningsmodellen blir sett fra yrkesfeltet blir bildet et noe annet.

Analysene av stillingsannonseene kan tolkes som at yrkesfeltet i mindre grad er opptatt av BSV-utdanningenes spesifikke kompetanse, og i økende grad ser på dem som en

kompetansegruppe, med vernepleierne som et viktig unntak. Dette bildet forsterkes av rapporten fra «Dialogforum», der yrkesfeltene gjennomgående formidler kompetansebehov som ligger på et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå. Der fremkommer det rett nok ikke helt klart hvor spesialiserte de mener grunnutdanningene *er* og *bør* være, og i hvilken grad spesialiseringen snarere bør foregå i yrkesfeltet. Representantene fra yrkesfeltene ser ikke ut til å være så opptatt av de profesjonsspesifikke utdanningene, men snarere av kompetansen som skal til «*for å kunne utføre profesjonelt arbeid innenfor gitte rammer og kontekster*» (Dialogforum 2014, s 15).

I pakt med dette ser vi også at spesifikk kompetanse som barnevernspedagog eller sosionom i liten grad etterspørres som kvalifikasjonskravene i stillingsannonserne. Kompetanse som barnevernspedagog, uten at det samtidig nevnes annen relevant utdanningsbakgrunn, forekommer praktisk talt ikke. Det ser heller ikke ut til å være et nytt fenomen, slik var det i betydelig grad også i 2007 og 1997. Dette må tolkes som at yrkesfeltene ikke betrakter kompetansen til barnevernspedagogene som unik eller svært spesifikk. I tillegg viser materialet at også sosionomkompetanse i økende grad blir oppfattet å være substituerbar med en annen kompetanse. «Avviket» er etterspørselen etter kompetanse som vernepleier, og da forstått som helseutdanning. I økende grad etterspørres denne kompetansen sammen med kompetanse som sykepleier, men også som eneste relevante kompetanse.

Samlet kan dette tolkes som at *tjenestene* i liten grad definerer kompetanse som barnevernspedagog og sosionom som spesialisert og komplementær. Samtidig kan det argumenteres for at om to eller flere utdanninger etterspørres til samme stilling/tjeneste kan implisere at de likevel skal utføre distinkt forskjellige oppgaver. Kort sagt, når yrkesfeltet ikke i større grad etterspør spesifikk utdanningsbakgrunn, kan det være fordi de gjennom tilsetningsprosessene «sluser» dem til ulike typer oppgaver. Vi vet kort og godt ikke mye om dette. Likevel, når Befringutvalget utredet kompetansebehovene i barnevernet ble både barnevernspedagog- og sosionomutdanningen behandlet som «barnevernsutdanninger» (NOU 2009:8). I barnevernet jobber det både barnevernspedagoger og sosionomer; i hvilken grad utfører de der distinkt forskjellige oppgaver? Hvordan er det i NAV, eller innen psykisk helsevern, i hvilken grad er yrkesrollen knyttet til utdanningen eller i hvilken grad er det flere utdanninger som leder fram til samme yrkesrolle? I hvilken grad betrakter tjenestene BSV-utdanningene som grunnutdanninger, der det er opp til arbeidsorganisasjonene i neste omgang videre å «forme» medarbeidernes kompetanse?

Yrkesorganisasjonene verner om den etablerte tredelte BSV-modellen, og ønsker å vektlegge det profesjonsspesifikke. Det er både forståelig og legitimt. Utdanningene er sentrale i den politiske kampen til profesjonsorganisasjonene. Også Stortinget har bestemt at den tredelte utdanningsmodellen skal ligge fast. Det kan likevel ikke være til hinder for å føre *faglige* diskusjoner om likheter og forskjeller, ikke bare mellom de tre BSV-utdanningene, men også innen hver av utdanningene. I et *faglig* perspektiv er det interessant at analysene av fagplanene og pensum tyder på at variasjonene er betydelige *innen* hver av de tre utdanningene (Hougaard 2014). Om målet er å styrke utdanningene bør kanskje «blikket» nå rettes mot å studere likheter og variasjoner *innen* hver av de tre utdanningene. I hvilken grad er utdanningene forskjellige, hvorfor organiseres de forskjellig og hva vet vi om hvilken betydning dette har for kompetansen til de nyutdannede?

Vi vet at det finnes institusjoner der utdanningene er sterkt adskilt og der det i liten grad er felles faglige elementer. Mange av disse utdanningene er også preget av at det faglige personalet er organisert i separate fagmiljø og med lite faglig kontakt og samarbeid. Ved andre institusjoner er utdanning og fagmiljø sterkere integrert, med en større kjerne av faglige felleselement og der fagpersonalet er samlet i breiere fagmiljø. Et interessant spørsmål er om ulike mønstre kan knyttes til at utdanningene har blitt etablerte på ulike tidspunkt og innen ulike institusjonelle rammer. Inntil 1970-tallet var BSV-utdanningene ved det fire «tradisjonelle» sosialskolene. Etter hvert ble det opprettet BSV-utdanning ved distriktshøgskoler. Et interessant spørsmål er om ulike institusjonelle rammer har skapt ulikheter i organiseringen og i omfang av felleselementer i utdanningene: er det for eksempel her klare forskjeller mellom utdanningene som har røtter tilbake til sosialskolene og til distriktshøgskolene?

Det finnes videre svært lite kunnskap om i hvilken grad de ulike modellene reelt har ulikt innhold, eventuelt om innholdet er noenlunde faglig konsistent innenfor de ulike typene modeller. Vi vet også lite om studentene vurderer og verdsetter utdanningene ulikt, og tilsvarende lite om hvordan de faglig tilsatte i høgskolene selv vurderer ulike argumenter for større eller mindre vekt på samarbeid og felleselement. Utdanningenes profesjonsrelevans er også en sentral referanseramme for vurdering av felleselementer og skillelinjer mellom utdanningene.

Slike studier vil forhåpentligvis bli oppfattet som en invitasjon til å reflektere over hvorfor utdanningene er «skrudd sammen» som de er og til å begrunne de valgene som har blitt tatt.

De interne forskjellene kan kanskje tyde på at selv om BSV-utdannerne prinsipielt mener at det enkelte fagmiljø ikke bør ha for stor innflytelse over innholdet, så viser det seg at de faktisk preger utformingen av utdanningene. Om dette ikke skal være en «blind flekk» i BSV-utdanningene bør det løftes fram og drøftes innen en felles referanseramme knyttet til utfordringen om å arbeide for at utdanningene skal bli bedre.

6.2 Praksisrelevans

Tidvis reises det spørsmål om utdannerne primært fungerer som pådrivere eller bremseklosser i arbeidet med å utvikle et hensiktsmessig tjenestetilbud i helse- og sosialsektoren. Svaret på dette vil i betydelig grad avhenge av hvordan behovet for kompetanse blir fortolket og hva utdanningene skal bidra med. Koplingene mellom utdanningene og tjenestene er komplekse, blant annet fordi utdanningene skal tjene flere formål; de skal forberede til senere yrkesutøvelse, de er arbeidsplassene til utdannerne og de er viktige i yrkesorganisasjonenes interessekamp. Det er også indre spenninger mellom hvor spesialiserte eller generelle de skal være. Samtidig er kompetansebehovene ofte vanskelige å definere og spesifisere. Et grunnleggende spørsmål er hva «*praksisrelevans*» viser til: i hvilken forstand viser det til *kontekstspesifikk substansiell kompetanse* og i hvilken grad viser det til mer generell *samhandlings-, refleksjons- og endringsorientert kompetanse*?

Når vi spør BSV-utdannerne om «praksisnærhet» eller «relevans» vet vi ikke helt hva de legger i begrepene når de svarer. Det er en svakhet ved denne type surveydata. Samtidig tyder rapporten fra Dialogforum på at det er vanskelig å være konkret og presis i disse spørsmål, også når en sitter rundt samme bord. Det mest påfallende med rapporten er at den i så sterk grad preges av «store» begreper og høyt abstraksjonsnivå. Ut fra rapporten er det derfor vanskelig å se hva som konkret bør gjøres med utdanningene for å bedre kompetansen til de nyutdannede.

Spørsmålet om «praksisrelevans» knyttes ofte til kritikken av at profesjonsutdanningene «akademiseres». Resonnementet er at akademias vektlegging av abstraksjon og generalisert kunnskap står i motsetning til det praktiske og praksisnære. Det oppfattes å være en motsetning mellom yrkesrettede og akademiske utdanninger, og frykten er at oppmerksomheten i utdanningene skal dras bort fra praksis og selve yrkesutøvelsen. Mot

dette argumenteres det for at økt vekt på vitenskapelig og teoretisk kunnskap styrker utdanningene og bringer fram mer kompetente profesjonsutøvere (Terum og Smeby 2014).

BSV-utdannerne mener i hovedsak at utdanningene er tilstrekkelig relevante. Samtidig er en forholdsvis entydig tilbakemelding fra både BSV-utdannerne og nyutdannede barnevernspedagoger og sosionomer at det bør legges mer vekt på praktisk fagkunnskap og ferdigheter. Hva det mer konkret betyr, er ikke klart. Når arbeidsgruppene ved utdanningene beskriver hva som må til for å skape en god barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier blir kommunikasjons-, samhandlings- og relasjonskompetanse trukket fram (Gundersen 2014, s.33-38). I hvilken grad kan dette være å forstå som «praktisk fagkunnskap og ferdigheter»?

Når relasjons- og kommunikasjonskompetanse eksemplifiseres i drøftingen av forholdet mellom sosialfaglige felleselementer og det profesjonsspesifikke, blir forskjellene mellom utdanningene uklare (Dialogforum 2014, s 26-27). Dette reiser spørsmål om i hvilken grad *samhandlings-, kommunikasjons-, refleksjons- og endringsorientert kompetanse* er generell eller kontekstuell – eller kanskje rettene; når er den generell og når er den kontekstuell og i hvilken grad læres den best i utdannings- eller arbeidsplasskonteksten?

Det er videre liten tvil om at de fleste tjenesteområdene som BSV-utdanningene samlet er rettet mot også trenger spesialisert kompetanse. I hvilken grad skal grunnutdanningene, videreutdanningene eller yrkesfeltet imøtekomme dette? Det handler om hvor spesialiserte grunnutdanningene bør være, og på hvilken måte de i tilfellet bør være spesialiserte. Rapporten fra Dialogforum er her lite konkret, og det er for eksempel ikke klart hvordan barnevernet skal sikre seg den spesialiserte kompetansen som etterspørres.

Spørsmålet om praksisrelevans handler heller ikke bare om visse kunnskaper og ferdigheter, men også om motivasjon og ønsket om å gjøre en god jobb. Det handler om dedikasjon og engasjement, og spørsmålet er hva utdanningene «gjør» med dette. Når mennesker søker seg til BSV-utdanningene er det uttrykk for motivasjon; de ønsker å bli barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier. Analyser av studentene kan tyde på at BSV-utdanningene i større grad enn lærer- og sykepleieutdanningene makter å utvikle dette profesjonelle engasjementet (Terum & Heggen 2014). Dette hører også med i det store bildet.

Kritikken om at utdanningene på dette feltet ikke er tilstrekkelig praksisnære og relevante er historisk sett en «gjenganger», og den rettes mot svært mange av profesjonsutdanningene. Det er ikke et argument for å avvise kritikken, men snarere en erkjennelse av at dette er

spenninger visse profesjonsutdanninger må leve med og takle best mulig. Samtidig er profesjonsutdanningene også en del av høyere utdanning, som i noen grad styres av sin egen logikk. Basert på selvforståelsen er hovedinntrykket at BSV-utdannerne følger med på endringene som skjer i praksisfeltet, at deres erfaringer fra praksisfeltet preger undervisningen og at de generelt mener utdanningene er tilstrekkelig relevante. Det denne studien dessverre ikke kan si noe om er *hvordan* de innhenter kunnskap om praksisfeltet. Det kan i liten grad referere til egen praksis, da den gjennomgående skriver seg lagt tilbake i tid. Er det studentene som informere og/eller er det egne praksisbesøk som er kildene? Eller er det timelærerne som holder dem orienterte? I hvilken grad er kilden at de selv driver systematiske studier av yrkesutøvelsen innen ulike kontekster, og er i tilfellet dette institusjonalisert som en del av FoU-aktiviteten ved utdanningene? En analyse av omfanget og innholdet i publikasjonene til BSV-utdannerne kunne gitt nærmer kunnskap om dette.

6.3 Rekruttering

Denne studien legger stor vekt på å få fram BSV-utdannernes erfaringer og synspunkter. De er viktige i seg selv, men også fordi utdannerne har en nøkkelrolle i alle forsøk på å få i stand endringer i BSV-utdanningene. Samtidig viser studien at alderen til BSV-utdannerne er forholdsvis høy og at en stor andel derfor kommer til å slutte i løpet av forholdsvis få år. I lys av Samspillmeldingen blir spørsmålet da hvilke kompetanse som bør etterspørres hos «de nye». Det bør diskuteres hvilken kompetanse som bør etterspørres for å styrke kvalitet og relevans i utdanningene, og i hvilken grad samspillmeldingen sender signaler om dette.

Om målet er å styrke koplingen mellom utdanningene og yrkesfeltet, og gjøre utdanningene mer relevante og praksisnære, hva er da implikasjonene for rekrutteringsstrategien? Her kan det være nærliggende å ta utgangspunkt i kompetanseprofilene til dem som alt er i utdanningene, men disse uttrykker en spesifikk historisk epoke. Tiden da erfarne sosialarbeidere kunne starte som høgskolelærere og kvalifisere seg videre til lektorer og førsteamanuenser er over. Fra departementet og NOKUT forventes det at utdanningsinstitusjonene skal øke innslaget med førstestillingskompetanse. Hvordan skal en da sikre at BSV-utdannerne i framtiden har kunnskap og erfaring fra praksisfeltet – eller er ikke det et viktig hensyn? Ett inntak kan være at studier av profesjonsutøvelse institusjonaliseres som en del av FoU-aktiviteten ved utdanningene. Er det også viktig at BSV-utdannerne «har gjort det selv» - at de har egen erfaring som profesjonsutøvere. Hvis

man mener det, hvorfor er det da så lite vanlig at BSV-utdannerne også jobber «klinisk» - enten parallelt med jobben som utdanner eller i visse perioder?

Rekruttering er viktig, men det er et tema som i liten grad løftes fram og diskuteres prinsipielt. Det er problematisk fordi rekrutteringen vil i betydelig grad legge føringer på den videre utviklingen til BSV-utdanningene.

Referanser

- Arnesen, C. Å. 2012 Profesjonsutdannedes overgang fra utdanning til arbeid Rapport 13/2012. NIFU
- DBH 2013 nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action
- Fauske, H. m.fl. 2006. Utakter. Gyldendal
- Gundersen, E. C. 2014 Sosialfaglig kompetanse. Oslo: HiOA, Småskrifter
- Halse, K.J. 2013 Innlegg om Meld.St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd på UHR/NRHS-konferanse, Oslo 22.april 2012
- Hougaard, P. F. 2014 Studieprogrammene. Oslo: HiOA, Småskrifter
- Hutchinson, G. S. 2009 Barnevernspedagog, Sosionom, Vernepleier. Utvalgte temaer. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. 13 2011-2012 Utdanning for velferd,
- Messel, J. 2013 I velferdsstatens frontlinje. Oslo: Universitetsforlaget
- Messel, J. 2014. BSV-utdanningene: Historiske linjer. Oslo: HiOA Småskrifter.
- Messel, J. 2014b Historiske perspektiver på sosialarbeiderutdanningenes praksisnærhet og myndighetenes problemforståelse. Notat, Samarbeidskonferansen NAV-UHR 1. april
- NOU 1972:23 Utdanning av sosial- og helsepersonell (Bjørnsonskomiteen)
- NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet (Befringutvalget)
- Owren, T. 2014 Innspill til UHRs sosialfagsprosjekt. UHR
- Pihl, J. 2007 Statlig styring eller autonomi i profesjonsutdanningene. *SPS-kronikk*. Høgskolen i Oslo
- Ronnby, A. (2008). Sosialhøgskolens tapte sjel. *Fontene*(6), 24-25.
- Roksvaag, K. og I. Texmon 2012 Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2035. Oslo: SSB rapport 14
- Røysum 2012 "Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen" PhD-avhandling. Senter for profesjonsstudier. Oslo: HiOA
- Slagstad, R. (2013, 24.09.2013). Et forsvar for fagligheten, *Klassekampen*, pp. 12-13.
- Terum, L.I. og A. Hatland 2014 Sysselsetting og trygd under arbeidslinja. Søkelys på arbeidslivet nr 1-2 s 3- 22
- Terum, L. I. og J.C.Smeby 2014 «Akademisering eller relevans» i Frølich et al (red) *Kvalitet, kapasitet og relevans*. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning. Cappelen Akademisk (publiseres i oktober)
- Terum L.I. og K. Heggen 2014 The Desire to Become a Social Worker: The Impact of Education on Professional Identification. (under utgivelse)
- UHR 2014. Rapport fra Dialogforum. Sosialfagsprosjektet.

Vedlegg 1: Master- og doktorgrader

Profesjonsutdanningenes integrasjon i høgskole- og universitetssystemet de siste 30 årene har ført til at rollen som underviser ved BSV-utdanningene har endret karakter. Økt vekt på forskning og kompetanseheving har i stor grad implisert at høgskolelærere har tatt hovedfag/mastergrad og høgskolelektorer har tatt doktorgrader. Samtidig har det vært en del som hadde hovedfag/mastergrad før de begynte ved BSV-utdanningen. Våre data inneholder ikke opplysninger om tidspunktet de har tatt master- og/eller doktorgrad. Her presenterer vi andelen med doktorgrad og mastergrad og hvilken type master/hovedfag BSV-utdannerne har.

Spørsmålet er så i hvilken grad de tilsatte har master- og doktorgradsutdanning og i hvilken grad dette også omfatter de som selv har en BSV-utdanning. Totalt er det 67 prosent av de som underviser og veileder ved BSV-utdanningene som har master el hovedfag⁵som høyeste grad og 18 prosent som har doktorgrad. Samstundes varierer dette med tilknytningsstatus. Ikke uventet er det de fast tilsatte som oftest har master (93 prosent) og doktorgrad (24 prosent) og timelærerne som i minst grad utdanning på dette nivået. Omtrent halvparten av timelærerne har mastergrad og svært få har doktorgrad.

Om vi ser sannsynligheten for å ha master og doktorgrad som høyeste grad i lys av hvilken BSV-utdanning de i hovedsak underviser ved, skiller *sosionomutdanningen* seg noe ut.

Tabell 1 De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene fordelt på hvilken type utdanning de i hovedsak underviser ved etter i hvilken grad de har master- og doktorgrad.

	Underviser/veileder ved			
Andel med høyeste grad:	Barnev.ped	Sosionom	Vernepleier	Totalt
Doktorgrad	21	23	10	18
Mastergrad	60	68	71	67
N =	114	162	156	433*

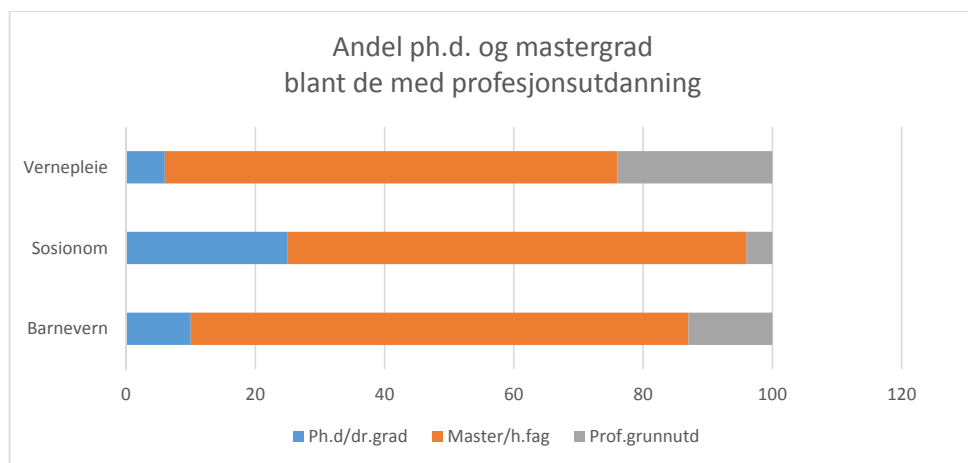
*Eksklusiv 37 personer som oppgir at de underviser like mye på flere utdanninger

⁵ Av språklige grunner skriver vi i fortsettelsen bare «master» el «mastergrad», men det omfatter også de som har hovedfag.

Tabell 3.4 viser at det ved sosionom- og barnevernspedagogutdanningene er mest vanlig at tilsatte har doktorgrad (23 og 21 prosent), mens bare 10 prosent av de tilsatte ved vernepleierutdanningene har doktorgrad. Om vi legger til de med masterutdanning er det ved sosionomutdanningene 91 prosent som har master- og doktorgrad, mens dette utgjør 81 prosent ved de to andre utdanningene.

Ser vi mer avgrenset på de som selv har fullført en BSV-utdanning – altså de som selv har en profesjonsutdanning – og som er fast eller midlertidig tilsatt, finner noe av det samme mønsteret. Vi skiller her ut timelærerne da de ikke har ph.d. /doktorgrad og mer sjelden har mastergrad enn de som er fast eller midlertidig tilsatt. Av de med profesjonsutdanning har totalt sett 72 prosent mastergrad og i tillegg har 15 prosent doktorgrad. Om resten, 13 prosent, vet vi bare at de har BSV-utdanning på bachelornivå. Vi vet altså ikke i hvilken grad de kan ha andre typer videreutdanning. Det er samtidig visse forskjeller mellom de som har grunnutdanning som barnevernspedagog, sosionom og vernepleier.

Figur 1 Andel med doktorgrad og mastergrad blant de som selv har en BSV-utdanning. Bare fast og midlertidig tilsatte.



Figur 1. viser at de som selv har *sosionomutdanning* har oftest master og doktorgrad, mens det er blant de med vernepleierutdanning det er minst vanlig med utdanning på master og doktorgradsnivå. Blant de som har sosionomutdanning har 25 prosent doktorgrad og 71 prosent masterutdanning, mens det blant de med vernepleierutdanning bare var 6 prosent med doktorgrad og 70 prosent med mastergrad. Av barnevernspedagogene var det 10 prosent som hadde doktorgrad og 77 prosent som hadde mastergrad.

Kort sagt: de som har sosionomutdanning, og som underviser og veileder i BSV-utdanningene, har oftere utdanning ut over dette nivået og oftere utdanning på høyeste nivå. Når det ved barnevernspedagogutdanningene var nesten like stor andel med doktorgrad som ved sosionomutdanningene (jfr. tabell 3.6), er forklaringen at det var de med *annen grunnutdanning* som oftere har utdanning på doktorgradsnivå.

Blant utdannerne ved BSV-utdanningene var det 18 prosent som hadde doktorgrad og 67 prosent som hadde master som høyeste grad, noe som impliserer at 85 prosent har mastergrad. Kunnskap om hvilke fag/emner disse har master innen kan si noe om fagprofilen til de tre utdanningene.

Totalt var det knapt 400 utdannere med mastergrad og disse fordeler seg på 50 ulike master- og hovedfagsprogram.⁶ Samlet var det 49 prosent som hadde en variant av en helse- og sosialfaglige mastere, mens 21 prosent hadde master inne samfunnsvitenskap. På tredjeplass kommer de som har master i pedagogiske fag (15 prosent). Ser vi nærmere på gruppen som har master i helse- og sosialfag, er det mest vanlig å ha sosialfaglig master (32 prosent) og noe mindre vanlig var det med master innen helsefag (11 prosent). Noen (5 prosent) har varianter av tverrfaglige mastere som vi karakteriserer som «helse- og sosialfag». En måte «å lese» den faglige profilen til utdanningene kan være å se på hvilke type mastere de som underviser og veileder har. Det er imidlertid interessante forskjeller mellom underviserne ved de ulike BSV-utdanningene.

Tabell 2 viser at ved sosionomutdanningene har halvparten masterutdanninger innen sosialfag og en knapp fjerdedel samfunnsvitenskapelige mastere. Ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene er det noe større spredning i hvilke fag de har mastergrad i. Ved barnevernspedagogutdanningene er det mest vanlig å ha master innen sosialfag, mens helsefaglig og helse- og sosialfaglige mastere er de mest vanlige ved vernepleierutdanningene. Innslaget med mastere innen samfunnsfag er grovt sett det samme, men mastere i pedagogikk er mest vanlig blant utdannerne ved barnevernspedagog- og vernepleierutdanningene. De som underviser like mye ved flere BSV-utdanninger har oftest mastere innen samfunnsfag.

⁶ Se nedenfor for oversikt over klassifiseringen av master-/hovedfagene.

Tabell 2: De som underviser og veileder ved BSV-utdanningene (og som har mastergrad) fordelt etter hvilken type master de har. (prosent)

	Undervise og veiledere ved			Underv. like	Totalt
	Barnevedped	Sosionom	Vernepleier	mye flere utd	
Sosialfaglig	36	51	7	28	32
Helsefaglig	4	4	26	3	11
Helse & sosialfaglig	2	6	11		6
Samfunnsvitenskapelig	19	23	17	38	21
Pedagogisk	23	4	23	9	15
Psykologisk	9	3	9	6	7
Juridisk	5	4	2	13	4
Annet	3	6	6	3	5
	100	100	100	100	100
	92	146	127	32	397

Blant de som underviser og veileder ved sosionomutdanningene er mastere innen sosial- og samfunnsvitenskapelige fag mest vanlig, mens mastere i pedagogiske fag er også vanlig ved barnevernspedagogutdanningene. Vernepleierutdanningene har en klarere helsefagprofil, vurdert ut mastergradene til de som underviser og veileder. Utdannere med master innen juridiske fag er minst vanlig ved vernepleierutdanningene.

Om vi tar utgangspunkt i hvilken grunn-/bachelorutdanning underviserne har, finner vi at de som selv har sosionom- og barnevernspedagogutdanning oftest har master i sosialfag, mens de med vernepleierutdanning har helsefaglige mastere. Videre er en interessant forskjell at sosionomene oftere har mastere innen samfunnsfag, mens barnevernspedagogene har innen pedagogiske fag og ligner på dette området på vernepleierne.

Mange av dem som underviser og veileder har som sagt *ikke* en BSV-utdanning som grunn-/bachelorutdanning. I denne gruppen er det mest vanlig med mastere innen samfunnsvitenskapelige fag. Ikke uventet er det her vi også finner flest med mastere innen psykologiske og juridiske fag.

Fagprofilen til utdanningene kan ytterligere synliggjøres gjennom å se på forholdet mellom utdanning og undervisningsemne. Særlig relevant kan det være å undersøke undervisningsemnene til dem som selv har BSV-utdanning.

399 oppga å ha en mastergrad, 397 beskrev type mastergrad, disse fordeler seg på til sammen 50 ulike mastergrader. Inndelingen i 8 kategorier er slik:

Sosialfag, n=126

Cand.polit.-utdanning, sosialt arbeid
Master, sosialt arbeid, toårig
Master, familierapi og systemisk praksis, toårig
Master, barnevern, toårig
Master, comparative social work, ettårig

Helsefag, n=44

Master, helsevitenskap, toårig
Master, community care, toårig
Master, psykisk helsearbeid, toårig
Master farmasi
Ergoterapi, uspesifisert, høyere nivå
Master, sykepleievitenskap, toårig

Helse- og sosialfag, n=24

Master, helse- og sosialfaglig arbeid, toårig
Master, samfunnsarbeid, toårig
Master, velferdspolitik
Master, læring i komplekse systemer, toårig
Master, rehabilitering, toårig

Samfunnsvitenskapelige fag, n=83

Master, samfunnsplanlegging, toårig
Master, statsvitenskap, toårig
Master, sammenliknende politikk, toårig
Cand.polit.-utdanning, samfunnsfag
Master, samfunnsvitenskap, toårig
Master, samfunnsikkerhet, toårig
Cand.polit.-utdanning, administrasjons- og organisasjonsvitenskap
Master, sosiologi, toårig
Master, sosialantropologi, toårig
Master, internasjonale studier, toårig

Pedagogiske fag, n=58

Cand.polit.-utdanning, pedagogikk
Cand.polit.-utdanning, sosialpedagogikk
Master, pedagogikk, toårig
Cand.polit.-utdanning, spesialpedagogikk
Master, spesialpedagogikk, toårig

Psykologiske fag, n=26

Cand.polit.-utdanning, psykologi
Master, psykologi, toårig
Cand.psychol.-utdanning, profesjonsstudiet i psykologi, seksårig

Juridiske fag, n=17

Cand.jur.-utdanning, profesjonsstudiet
Master, rettsvitenskap, femårig
Master, kriminologi, toårig

Annet, n=19

Ukent master
Master, litteraturstudier, toårig
Master, kristendoms kunnskap/-studier, toårig

Master, religionsvitenskap, toårig
Master, teologi, femårig
Master, teatervitenskap, toårig
Master, formgivning, kunst og håndverk, toårig
Humanistiske og estetiske fag, andre, uspesifiserte, høyere nivå
Master, lektorutdanning, uspesifisert, femårig
Master, praktisk kunnskap, toårig
Master, endringsledelse, toårig
Master, verdibasert ledelse, toårig
Master, ledelse, 1½-årig
Ledelse, videreutdanning, høyere nivå

Vedlegg 2

Hvor godt mener du utdanningen kvalifiserer for arbeid innen følgende tjenester?

Respondentene svarer med referanse til den utdanningen de underviser mest ved

	Gj.snitt	N
Barnevernpedagogutdanningen	3.01	114
1. Barne- og ungdomsinstitusjon	1,96	
2. Barneverntjenester	2,01	
3. Innvandrere og flyktninger	2,69	
4. Skole, PP-tjenesten	2,75	
5. Rusmisbrukere	2,94	
6. Psykisk helsearbeid	2,96	
7. Sosiale tjenester	3,00	
8. Habilitering- og rehabiliteringstjenester	3,51	
9. Arbeidsrettede tjenester	3,61	
10. Hjemmebaserte tjenester	3,61	
11. Økonomiske stønader	4,15	
Sosionomutdanningen	2.67	146
1. Sosiale tjenester	1,91	
2. Økonomiske stønader	2,25	
3. Barneverntjenester	2,36	
4. Rusmisbrukere	2,45	
5. Innvandrere og flyktninger	2,51	
6. Arbeidsrettede tjenester	2,67	
7. Psykisk helsearbeid	2,77	
8. Barne- og ungdomsinstitusjon	2,84	
9. Skole, PP-tjenesten	3,08	
10. Habilitering- og rehabiliteringstjenester	3,22	
11. Hjemmebaserte tjenester	3,38	
Vernepleierutdanningen	2.41	114
1. Habilitering- og rehabiliteringstjenester	1,54	
2. Hjemmebaserte tjenester	1,74	
3. Psykisk helsearbeid	2,07	
4. Barne- og ungdomsinstitusjon	2,20	
5. Rusmisbrukere	2,24	
6. Skole, PP-tjenesten	2,37	
7. Sosiale tjenester	2,48	
8. Arbeidsrettede tjenester	2,62	
9. Innvandrere og flyktninger	2,63	
10. Barneverntjenester	2,88	
11. Økonomiske stønader	3,80	