

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Referanse til artikkelen: Øystein Henriksen (2022). BSV-utdanningenes orienteringsløp mellom to rammeplaner *Fontene forskning*, 15(1), 35-48.

NØKKELORD: BSV-UTDANNING, PROFESJON, DISKURS, RAMMEPLAN, FORSKRIFT

**Øystein Henriksen**

Dosent i sosialt arbeid. Nord universitet.
oystein.henriksen@nord.no

BSV-utdanningenes orienteringsløp mellom to rammeplaner

Denne artikkelen analyserer hvordan den tidligere rammeplanen fra 1999 og forskriften om nye nasjonale retningslinjer fra 2019 beskriver og profilerer barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningen (BSV-utdanningene). Analysen gjennomføres som en dokumentanalyse av tekster, og drøfter hvordan utdanningenes kunnskapsgrunnlag, arbeidsmetode, tjenestefelt og målgruppe beskrives. Studien finner klare endringer gjennom denne tidsperioden, og at BSV-utdanningene i de nye nasjonale retningslinjene profileres gjennom tre forskjellige orienteringsdiskurser. Disse orienteringene forstås som en tilpasning til endret utdanningspolitikk og tjenestefelt, men også som posisjonering av profesjonsinteresser.

Ny forskrift om nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningen (RETHOS) ble vedtatt i 2019 (Forskrift om nasjonale retningslinjer, 2019). Forskriften inkluderer barneverns- pedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene (BSV-utdanningene). Førrige rammeplan for BSV-utdanningene er fra 1999 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999), med en begrenset revisjon i 2005. Denne artikkelen analyserer og drøfter hvordan disse dokumentene beskriver og profilerer utdanningene og hvilke endringer som kommer til syne fra 1999 til 2019. Analysen er gjennomført som en dokumentanalyse av tekster.

Formålet med å undersøke hvordan rammeplanene og de nasjonale retningslinjene profilerer BSV-utdanningene, er å vise hvilke orienteringsmønstre utdanningene har fulgt i perioden. Slike orienteringsmønstre må forstås i lys av mange sentrale debatter om BSV-utdanningene. Den mest grunnleggende debatten har vært spørsmål om fellestrekk og forskjeller, særlig spørsmålet om sammenslåing av utdanningene. Tredelingen av utdanningene innenfor det sosialfaglige området beskrives som et særnorsk fenomen (Meld. St 13 (2011-12), s. 82), noe som også gir grobunn for spenninger om hva som er fellestrekk og forskjeller mellom dem (Terum & Heggen, 2015). I lys av dette er det relevant å se om det har vært en orientering mot mer markante forskjeller og om forskjellene følger et klart og konsistent mønster gjennom perioden. Jeg vil diskutere følgende problemstillinger:

- Hvordan beskriver rammeplanene fra 1999 og forskriften fra 2019 BSV-utdanningenes kunnskapsgrunnlag, arbeidsmetoder, tjenestefelt og målgrupper?
- På hvilken måte endres beskrivelsene, og hvordan kan disse endringene forstås?

På bakgrunn av analysen av rammeplan og forskrift, drøfter jeg noen implikasjoner for videre utvikling av BSV-utdanningene.

Profesjonsutdanninger

En analyse av BSV-utdanningene må ta som utgangspunkt at dette er profesjonsutdanninger. Dette gjelder særlig når datamaterialet for analysen er styringsdokumenter hvor formålet er å forme utdanningenes innhold. Utviklingen av profesjonsutdanninger har dermed ikke bare vært en autonom prosess styrt av fagmiljøer ved utdanningsinstitusjonene, men er i høy grad påvirket av samfunnsmessige og politiske rammebetingelser. I profesjonssosiologien skilles det mellom profesjonalisering *innenfra* og *ovenfra* (Evetts, 2003; Smeby & Sutphen, 2015). Styling innenfra betyr at relativt autonome faglige prosesser former profesjonsutviklingen, mens styling ovenfra skjer gjennom mer direkte politisk påvirkning. BSV-utdanningene har gjennom hele historien i høy grad blitt formet gjennom definerte kompetansebehov innenfor velferdstjenestene og politiske vedtak (Messel, 2013).

Profesjonsutdanninger kjennetegnes av en særskilt samfunnskontrakt som innretter utdanningene mot bestemte posisjoner eller oppgaver (Abbot, 1988; Molander & Terum, 2010). Dette betyr at profesjonsutdanninger har et skille, men også en nøye sammenheng, mellom hva det er en *utdanning i*, og hva det er en *utdanning til*. I lys av dette har jeg valgt å operasjonalisere fire ulike *orienteringsmarkører*, som er min inngang til å analysere tekstene.

De to første markørene er i hovedsak innrettet mot hva det *utdannes i*. De dreier seg om hvilke *faglige kunnskapsgrunnlag* og hvilke *arbeidsmetoder* som profilerer utdanningene. Beskrivelser av faglig kunnskapsgrunnlag omfatter teoritradisjoner og disipliner som benevnes i tekstene, samt hvilke problemområder og tema utdanningen skal gi kunnskap om. Arbeidsmetoder omfatter metodebeskrivelsene i tekstene, og er en annen type begrep enn de yrkespraksiser som eventuelt kunne knyttes de ulike utdanningene. Det kan noen ganger være vanskelig å avgjøre om en orienteringsmarkør skal forstås som en beskrivelse av kunnskapsgrunnlaget eller

arbeidsmetoder. Slike avveininger må inngå i analyse og drøfting.

To andre utdanningsmarkører orienterer om hva det *utdannes til*, hvilke *tjenestefelt* og hvilke *målgrupper* utdanningene primært er innrettet mot.

STYRINGSdokumenter og RAMMEBETINGELSER

På et overordnet nivå inngår rammeplaner og de nasjonale retningslinjene som dokumentene i en styringslinje sammen med overordnede dokumenter, som i denne sammenhengen i hovedsak er stortingsmeldinger. Mitt utgangspunkt er at dokumentene formes innenfor bestemte politiske og samfunnsmessige rammebetingelser og at de blitt til gjennom en konkret produksjonsprosess hvor utvalgte aktører, og relasjoner mellom dem, inngår. I styringslinjen har dokumentene bestemte formål om å styre utdanningsprogrammene og å forme de yrkespraksisene som utøves i de tre profesjonene. Dokumentene kan dermed forstås som aktører (Asdal & Reinertsen, 2020) med formål om å skape realiteter på bakgrunn av de føringer som kommer til uttrykk i styringsdokumentene (Bacchi, 2006). Det kan variere i hvilken grad og på hvilken måte dokumenter styrer. Rammeplaner, og ikke minst forskrifter, må forstås som en sterk form for styring.

Det er to typer rammebetingelser som utgjør kontekst for analyse og drøfting av BSV-utdanningenes orientering. For det første utdanningspolitikken og endringer i utdanningssystemet, og for det andre velferdspolitikken og endringer i velferdstjenestene. I tidsperioden fra 1999 til 2019 har det i Norge vært grunnleggende reformer av utdanningssystemet, og det har vært omfattende reformer i de fleste tjenestefeltene som BSV-utdanningene er innrettet mot.

Kvalitetsreformen fra 2003 er den viktigste endringen i utdanningssystemet (St. meld. 7 (2007-08)). Ny gradsstruktur og innføring av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk var spesielt sentralt i Kvalitetsreformen. Den nye gradsstrukturen ga nye navn til BSV-

utdanningene, navnene ble endret til bachelor i henholdsvis barnevern, sosialt arbeid og vernepleie. I et diskursanalytisk perspektiv er det et sentralt spørsmål om hvorvidt, og på hvilken måte, betegnelser bidrar til profilering av utdanningene. Den nye gradsstrukturen bidro med nye kategoriseringer som både identifiserer utdanningene, og definerer et skille mellom dem, gjennom å beskrive hva det er *utdanninger i*, eller *utdanninger til*. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk innførte en ny måte å beskrive rammeplaner og retningslinjer, ved å beskrive hvilket læringsutbytte utdanningen skal gi, i stedet for hvilke emner utdanningene skal inneholde.

Av de politiske styringsdokumentene er Meld. St. 13 (2011-12) *Utdanning for velferd* den viktigste konteksten for utviklingen av BSV-utdanningene. Meldingen ga en samlet gjennomgang av alle helse- og sosialfaglige utdanninger. Sentrale føringer i meldingen var: brede grunnutdanninger, spesialisering på mastergradsnivå og tverrprofesjonelt samarbeid (Meld. St. 13 (2011-12) s. 67). Utdannede kandidater skulle ikke bare se seg selv «som utøver av egen profesjon, men som en del av et større velferdssystem der ulike profesjoner til sammen besitter nødvendig kompetanse» (s. 69). Økt samspill mellom utdanninger og yrkesfelt var også et kjernepunkt i meldingen, og den ble derfor beskrevet som samspillmeldingen. Meldingen inneholdt en særskilt gjennomgang av BSV-utdanningene. Selv om denne tredelte utdanningsmodellen ble karakterisert som særnorsk, konkluderte meldingen med at tredelingen skulle videreføres, og at de sosialfaglige felleselementer i utdanningene skulle styrkes (s. 81). Arbeidet med å styrke sosialfaglige felleselementer ble videreført i prosjektet «Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene», «Sosialfagprosjektet» (2013-15), i regi av Universitets- og høgskolerådet. Det sentrale formålet med Sosialfagprosjektet var å utvikle en felles forståelse av hva som kjennetegner sosialfaglig kompetanse (Gundersen, 2014; Universitets- og høgskolerådet, 2015). Meld. St. 13 (2011-2012) konkluderte med at nåværen-

de rammeplaner skulle erstattes med en forskrift for alle helse- og sosialfaglige utdanninger, og at forskriften skulle ha en felles innholdsdel og fastsette kompetansemål for de enkelte utdanningene. Vi kan derved se en direkte styringslinje fra Stortingsmelding 13 til utformingen av «Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger» (2017), og til «Forskrift om nasjonale retningslinjer» for BSV-utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2021).

De mest sentrale reformene innenfor tjenestefeltene er Helseforetaksreformen (2002), etablering av Bufetat (2004), Rusreformen (2004), Nav-reformen (2006) og Samhandlingsreformen (2012). Ansvarsreformen er også viktig for analysen, i denne artikkelen, særlig for vernepleierutdanningen, selv om den var gjennomført før rammeplanene i 1999. Det er ikke rom for å beskrive innholdet i disse reformene her, noe det heller ikke er behov for. Det sentrale anliggende er at dokumentene som analyseres er orientert mot hva som kjennetegner yrkesfeltene det utdannes til, og at reformene bidro til at det ikke lenger finnes noe tjenestefelt hvor BSV-utdanningene har en særskilt enerett.

Forholdet mellom tekstene som analyseres, formålet med tekstene og ulike rammebetingelser, inngår i et spenningsfelt av posisjoneringer og samspill mellom mange ulike interesser. Det er spenninger mellom profesjonsinteresser og mellom tjenestefelt og utdanningsinstitusjonene som kan ha betydning for utforming av dokumentene.

ANALYTISK TILNÆRMING OG METODE

I dokumentanalyse av tekster vil språkbruk alltid være sentralt. Hvilke ord og uttrykk forekommer i tekstene, og hvilke betydninger kan knyttes til disse? Språkbruken forstås da som representasjoner av et fenomen, og en samling av slike representasjoner kan forstås som en diskurs (Johannesen et al., 2018). En diskurs kan generelt defineres som «en bestemt måte å tale om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Det utsnittet av verden som analyseres er beskrivelser av BSV-utdanningene, slik beskrivelsene kom-

mer til uttrykk i rammeplan 1999 og forskrift 2019. Jeg har valgt å betegne disse beskrivelsene som *orienteringsdiskurser* siden det som analyseres er hvordan utdanningene orienteres ut fra kunnskapsgrunnlag, arbeidsmetode, tjenestefelt og målgruppe.

I en dokumentanalyse av tekster er det viktig å ta i betraktning hvilke formål tekstene er produsert for, i tillegg til den konkrete analysen av tekstenes innhold. Rammeplaner og forskrifter må forstås som styringsdokumenter med et tydelig formål. Ut over dette er det også nødvendig å ta i betraktning forholdet mellom tekstene og de rammebetingelser de er produsert under (Fairclough, 1992). Her er det de velferds- og utdanningspolitiske rammebetingelsene som er sentrale. Mer spesifikt er analysen her gjennomført som en pragmatisk analyse av dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020), og med betydelig innslag av tematisk analyse (Johannesen et al., 2018). Jeg har definert fire tema, orienteringsmarkører, som kategoriserer datamateriale: kunnskapsgrunnlag, arbeidsmetode, tjenestefelt og målgruppe. Jeg har gitt disse orienteringsmarkørene ulike kode for å kategorisere alle relevante ytringer i tekstene. Slik har jeg analysert hvilke benevnelser som brukes og hvilke meningsinnhold som kan knyttes til de ulike orienteringsmarkørene.

Analysen kunne startet uten noen forutgående form for kategoriseringer. Å kategorisere er ingen nøytral prosess, men kan forstås som en bestemt type optikk som bidrar til å forme det bildet som skapes. Jeg nærmer meg heller ikke dette feltet forutsetningsfritt. Jeg har vært tilknyttet arbeidet med BSV-utdanningene i perioden 1999 til 2019, sitter i det nasjonale RETHOS-utvalget for sosionomutdanningen, og er dermed godt kjent med debatter om utdanningenes utvikling. De fire orienteringsmarkørene har vært sentrale i profilering av utdanningene, de har vært viktige i orienteringer om fellestrekk og forskjeller mellom utdanningene, og de er lette å identifisere i tekstene.

Et grunnleggende metodisk spørsmål er hvor mye av en samlet profilering av utdanninger og profesjoner som kan belyses gjennom en analyse av styrings-

dokumenter. En kan argumentere for at en helhetlig analyse av BSV-utdanningene bør inkludere studieprogrammene ved de ulike utdanningsinstitusjonene og sentrale kjennetegn ved yrkespraksisene. En omfattende helhetlig analyse ville sprengt rammene for denne studien. Jeg har derfor valgt å stoppe analysen ved tekstene, slik de materialiserer seg i styringsdokumentene. Begrunnelsen for denne avgrensningen er at disse tekstene fremstår som gode kondenseringer av BSV-utdanningenes profiler, og om hvordan profilene har endret seg fra 1999 til 2019.

De dokumentene som inngår i datamaterialet, utgjør et stort tekstomfang. Det er derfor utfordrende å belyse alle tekstelementer som inngår i analysen og som skaper mønstre i utviklingen av utdanningene. Utvalget av elementer i teksten kan oppfattes som et validitetsproblem, forstått som gjennomsiktighet og troverdighet i analysen (Silverman, 2006). Siden alle dokumentene i dette datamaterialet er offentlig tilgjengelige tekster, er det mulig for leserne å kritisk etterprøve mine analyser.

FUNN

Rammeplaner 1999

Da rammeplanene ble vedtatt i 1999 var det første gangen slike planer ble vedtatt samtidig for de tre BSV-utdanningene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999). De tidligere planene for utdanningene som ble til på 1970- og 1980-tallet, var et resultat av ganske ulike utviklingsprosesser (Messel, 2013). Rammeplanene fra 1999 var resultat av en lang prosess som var preget av debatt om felleselementer og sammenslåing (Messel, 2014). Et sentralt tema var sammenslåing av B og V til en miljøterapeutisk utdanning, og at S skulle rendyrkes som en forvaltningsorientert utdanning. Dette forslaget om sammenslåing ble forkastet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1997 (Messel, 2014, s. 20).

Rammeplandokumentene beskriver at økt samordning mellom utdanningene er et sentralt utdanningspolitisk mål. Rammeplanene fra 1999 fremhe-

ver at gjennomgangen av eksisterende rammeplaner hadde avdekket sammenfall av innhold i utdanningene, noe som kunne begrunne at disse rammeplanene skilte mellom en felles del for alle utdanningene og utdanningsspesifikke deler. Organisatorisk var det skjedd en samordning hvor seks ulike fagråd, deriblant Rådet for sosialarbeiderutdanning og Rådet for vernepleierutdanning, ble samlet i Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (RHHS). På slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet ble det også etablert flere nye BSV-utdanninger, slik at de fleste høgskolene i 1999 inkluderte to, eller alle tre utdanningene. RHHS var, sammen med representanter fra utdanningsinstitusjonene, de sentrale aktørene i produksjon av de nye rammeplanene. Representanter for tjenestefeltene medvirket ikke direkte i planarbeidet. Imidlertid var Fellesorganisasjonen (FO) en sentral aktør i arbeidet og representerte i stor grad praksisfeltets krav i sin argumentasjon (Messel 2014, s. 20).

Det er de utdanningsspesifikke tekstene i rammeplanene som inngår i analysen her. Denne delen inkluderer kapitler som beskriver utdanningenes fag og yrkesområde både historisk og i dag, formål og mål, samt innholdsbeskrivelse av utdanningenes ulike emner. Kapitlene som beskriver læringsmiljø, arbeidsformer og vurderingsordninger inngår i dokumentene, men er utelatt i denne analysen. Til sammen er det ca. 60 sider tekst som inngår i analysen, med likt omfang for hver av de tre utdanningene.

Kunnskapsgrunnlag

Innslaget av emner fra andre disipliner er sentrale særtrekk i utdanningenes orientering mot et felles kunnskapsgrunnlag. Felles for alle utdanningene er innslaget av sosiologi og sosialantropologi, psykologi, juridiske emner, samt stats- og kommunalkunnskap. I B og V inngår pedagogiske emner, og i V har helsefaglige emner en stor plass. I V må vi forstå «medisinske og naturvitenskaplige emner» som formulering av et kunnskapsgrunnlag. Sosialpolitikk er en felles orientering, men det er en interes-

sant forskjell mellom utdanningene. Mens B og V bruker betegnelsen «helse- og sosialpolitikk», bruker S betegnelsen «sosialpolitikk og sosialøkonomi». «Sosialmedisin» inngår som eget emne i S, mens for B inngår «sosialmedisin» sammen med «pediatri», som delemner sammen med «psykologiske og helsefaglige emner». Dette betyr at helsefag og medisin inngår i kunnskapsgrunnet for alle utdanningene, men med ulikt omfang og med ulik innretning.

Et aktuelt spørsmål er om det er formulert et kunnskapsgrunnlag som fremstår som en samlet profilering av hvilket fag det er en utdanning i. I denne planen defineres B som en sosialpedagogisk utdanning, men formuleringen er flertydig: «Sosialpedagogisk arbeid er [...] betegnelsen på barnevernspedagogers yrkesutøvelse», det vil si at «arbeid» og «yrkesutøvelse» er i sentrum av formuleringen. Sosialpedagogikk omtales også som et «grunnleggende teoretisk perspektiv» for utdanningen. Dette betyr at B er orientert ut fra et kunnskapsgrunnlag som ikke bare profilerer yrkesutøvelsen det utdannes til. Dette utgjør en interessant kontrast til S, hvor sosialt arbeid «er betegnelsen på det yrkesspesifikke faget i sosionomutdanningen». For S beskrives det at sosialt arbeid er et fag som «har røtter [...] i internasjonale fagtradisjoner», og at det skal undervises i «sosialt arbeids historie og fagets utvikling». Sosialt arbeid beskrives likevel primært som en yrkesutøvelse. Hovedemnet, om «grunnelementer» i sosialt arbeid, starter med at «Kunnskap og forståelse fra samfunnsvitenskap, psykologi og jus skal integreres og anvendes i sosialt arbeid». Den tydeligste formuleringen om teoretiske perspektiver i S er «på sosialt arbeid». For V eksisterer det ingen formuleringer av et særskilt profilerende fag. Benevnelsen «vernepleiefaglig» brukes en gang i teksten, og kan forstås som en samlet benevnelse av vernepleierens yrkesutøvelse. Det er «kunnskap fra mange fagområder [...] som utgjør vernepleierkompetansen»

Arbeidsmetode

Den største delen av tekstene i rammeplanene er de ulike beskrivelser av hvilke arbeidsmetoder det

utdannes i. For B benevnes arbeidsmetoden som «sosialpedagogisk arbeid med barn og unge», for S som «sosialt arbeid – arbeidsmåter», og for V som «miljøarbeid og habiliterings- og rehabiliteringsarbeid». I en nærmere analyse av hvordan arbeidsmåtene beskrives, er det enklere å få øye på felles trekk enn forskjeller. Alle utdanningen spenner over arbeidsmetoder som er innrettet mot enkeltpersoner, grupper, familier, nettverk og organisasjoner. Det er interessant at alle tekstene inkluderer en identisk emnebeskrivelse av «arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk». «Samfunnsarbeid» omtales i alle tre tekstene, for S som et hovedpunkt, mens det for B og V er et underpunkt.

«Miljøarbeid» omtales spesifikt for B og V. For V er miljøarbeid et gjennomgående aspekt i hele metodebeskrivelsen, men det beskrives ikke spesifikt som et delemne. For B er miljøarbeid et eget delemne. Det kommer ikke klart til syne noe markant skille mellom B og V som miljøterapeutisk orientert utdanning, kontra S som forvaltningsorientert i disse tekstene. Det sentrale i sosionomenes arbeid er beskrevet som arbeid med å «forebygge, redusere eller løse sosiale problem», forstått som et endringsarbeid, mens saksbehandling inngår som et underpunkt i delemnet «sosialt arbeid sammen med enkeltpersoner og familier». I rammeplanen for B omtales at saksbehandling er blitt «et viktig arbeidsområde for mange barnevernspedagoger», mens saksbehandling ikke omtales eksplisitt for V.

Sammenhengen mellom kunnskapsgrunnet og arbeidsmetodene beskrives i alle utdanningene som et lineært og ensrettet forhold. Det finnes ingen formuleringer i tekstene som kan assosieres med en evidensbasert forbindelse mellom kunnskapsgrunnlag og arbeidsmetoder, eller at spesifikke teorier adresserer spesifikke arbeidsmetoder. Kunnskapsgrunnet skapes gjennom en integrering av ulike fag som så anvendes i yrkesutøvelsen. Andre kunnskapskilder, som erfaringskunnskap og brukerkunnskap omtales ikke. Det finnes heller ingen formuleringer som indikerer at praksiserfaringer kan være en kilde til kunnskapsutvikling.

Tjenestefelt

Det er få formuleringer som beskriver utdanningenes orienteringer mot tjenestefeltene. Det er et fellestrekk at beskrivelsene er ganske generelle, og at det er bredden i de tjenestefeltene utdanningene er innrettet mot som fremheves. Tekstene inneholder en historisk utviklingslinje hvor endring i tjenesteinnretning er sentralt. For B og V er dette en historie om utvidelse av tjenestefeltene.

For B beskriver rammeplanen at utdanningen «i dag» (1999) har en bred innretning mot arbeid i hjemmet, skole, ungdomsklubber, lekesentra, fosterhjem, barnevernsinstitusjon, psykiatriske institusjoner og kollektiver. «Saksbehandling og oppfølging av saker innenfor barnevernstjenesten» omtales, men den kommunale barnevernstjenesten omtales ikke eksplisitt. For V beskriver rammeplanen at det har skjedd «store endringer i organiseringen av tjenestetilbudet». I 1999 beskrives at tjenesteinnretningen hovedsakelig er «den kommunale helse- og sosialtjenesten», og at «en stor del av arbeidet skjer i hjemmet til brukerne». For V kan orienteringen mot tjenestefelt dermed forstås som innretning mot målgruppe. For S beskrives «sosialkontoret, både innenfor sosial omsorg og barnevern» som et sentralt tjenestefelt gjennom fagets historie, mens spesielle tjenestefelt «i dag» (1999) omfatter «sosial- og helsesektoren i kommunene», «fylkeskommunale institusjoner», «arbeidsmarkedssektoren, trygdesektoren, kriminalomsorgen og skoleverket». I tillegg fremheves «et spekter av arbeidsoppgaver og faglige utfordringer i offentlig og privat regi i andre sektorer». S omtales som «en generalistpreget sosialarbeiderutdanning», noe orienteringen mot flere tjenestefelt understreker.

Målgruppe

Generalistorienteringen for S kommer tydelig frem i formuleringene av hvilke målgrupper utdanningen er innrettet mot. Det omfatter «mennesker med ulik sosial og kulturell bakgrunn», «enkeltmennesker og grupper», og «sosiale institusjoner, organisasjoner og lokal- og storsamfunn». Disse formuleringene kan

forstås slik at S er innrettet mot alle, men det finnes samtidig formuleringer om spesiell innretning mot «mennesker som kan oppleve sosiale problemer av en slik art og et slikt omfang at det er behov for bistand til å løse eller redusere problemet». Tilsvarende skille mellom «alle» og «vanskeligstilte» finnes i omtalen av B, men med tydelig orientering mot «barn, unge og familier». Orienteringen mot denne målgruppen styrkes gjennom en normativ formulering om at det er «barnevernspedagogens ansvar å ha barn og unge i fokus i sitt arbeid». For B brukes begrepet «sosiale problemer» som en avgrensning av målgruppen. I forebyggende arbeid kan imidlertid «alle barn, unge og familier være aktuelle målgrupper». Det kollektive nivået inkluderes gjennom uttrykket «deres nærmiljø». For V er det en interessant bruk av benevnelsen *fortsatt* i beskrivelse av hva som er målgruppe for utdanningen: «Psykisk utviklingshemmede er fortsatt sentrale i utdanningen». Denne beskrivelsen kan forstås som en endring og en utvidelse av målgruppen, men samtidig som en forsikring om at utviklingshemmede fortsatt er med. For V omtales at utdanningen er generelt orientert mot målgruppene: «personer med ulike funksjonsvansker», som i tillegg til psykisk utviklingshemmede omfatter «personer med fysiske funksjonshemninger, aldersdemens, psykiske lidelser, etc...».

Hovedmønster for orienteringsdiskurser

i Rammeplan 1999

I Rammeplan 1999 profileres B tydelig som en sosialpedagogisk utdanning med en orientering mot barn, unge og familier som målgruppe. I tillegg til sosialpedagogiske arbeidsmetoder, profileres kunnskapsgrunnlaget tydelig.

Rammeplanen profilerer S som en generalistutdanning hvor arbeidsmetoder i sosialt arbeid fremstår som den tydeligste orienteringen. Kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid er i hovedsak omtalt som integrering og anvendelse av kunnskap fra andre disipliner.

I Rammeplanen for V er det vernepleierens arbeidsmetoder som er den tydeligste profilerin-

gen. Dette betegnes som miljøarbeid og som habiliterings- og rehabiliteringsarbeid. Teksten beskriver en endring fra en klart avgrenset målgruppeorientering, med tilhørende tjenestefelt, til en mer generallistorientert utdanning.

Forskrift om nasjonale retningslinjer 2019

Forskrift om nasjonale retningslinjer for BSV-utdanningen fra 2019 er resultat av en prosess som ble bebudet i Meld. St 13 (2011-12). Arbeidet med de nasjonale retningslinjene for helse- og sosialfagutdanningene (Forskrift om nasjonale retningslinjer, 2019) inngår i et nytt styringssystem (Kunnskapsdepartementet, 2021) med mål om at «utdanningene er framtidrettede og i tråd med tjenestenes kompetansebehov og brukernes behov». Styringssystemet har tre nivåer, hvor nivå 1 er at Universitets- og høyskoleloven gir hjemmel for styring av utdanningene gjennom rammeplaner. Nivå 2 er forskrift om felles rammeplan som ble vedtatt 06.09.2017. Denne rammeplanen beskriver felles læringsutbytte i 12 punkter for alle helse- og sosialfaglige utdanninger, og regulerer at det skal «fastsettes nasjonale retningslinjer» for de enkelte utdanningene. Nivå 3 i styringssystemet er de utdanningsspesifikke retningslinjene. I mandatet for Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS) står det at: «retningslinjene skal være førende for institusjonenes arbeid med utdanningene og skal forskriftsfestes». Retningslinjene ble utarbeidet av programgrupper for hver utdanning med et likt antall representanter fra utdanningsinstitusjonene og yrkesfeltene, samt en studentrepresentant. Programgruppene for BSV-utdanningene hadde ulikt antall medlemmer. S hadde den bredeste gruppen med 11 medlemmer, B hadde ni og V hadde syv. Programgruppene er tiltenkt en kontinuerlig oppgave og skal også «ha som oppgave å revidere de nasjonale retningslinjene». De utdanningsspesifikke retningslinjene for BSV-utdanningene ble vedtatt 01.07.2019.

I analysen inngår de utdanningsspesifikke tekstene. Tekstene er organisert i en struktur som beskri-

ver formålet med utdanningen, læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse innenfor ulike kompetanseområder, samt krav til studiets oppbygging og praksisstudier. Dokumentene i de nasjonale retningslinjene utgjør til sammen 18 sider, et betydelig mindre tekstomfang enn rammeplanene fra 1999.

Kunnskapsgrunnlag

For B er «barnevernfaglig» den sentrale og gjennomgående benevnelsen for utdanningens faglige forankring. Uttrykket inngår i teksten på litt ulike måter. Noen steder beskrives «barnevern som et fagområde», mens andre steder beskrives «flerfaglig kunnskap om barnevernsfaglige temaer». Uttrykket «barnevernfaglig arbeid» brukes også i kombinasjonen med «miljøterapeutisk og annet barnevernfaglig arbeid». Uttrykket «flerfaglig kunnskapsgrunnlag» forekommer flere steder, uten at den flerfaglige forankringen spesifiseres, fordi det ikke finnes omtale av andre fagdisipliner. Et unntak fra dette er at «relevant juridisk metode» og «ulike pedagogiske metoder» omtales som kunnskapsområder. Det faglige kunnskapsgrunnlaget er i tillegg tematisk definert til mange forhold kandidatene skal ha «kunnskap om». Det er derfor vanskelig å avgjøre om «barnevernfaglig» er en samlet benevnelse for utdanningenes kunnskapsgrunnlag, eller om «barnevernfaglig» primært må forstås som et anvendelsesområde for et flerfaglig kunnskapsgrunnlag. Denne uklarheten gjør det vanskelig å skille mellom hva som er kunnskapsgrunnlag og hva som er arbeidsmetoder i denne teksten. Det fremstår som et iøynefallende særtrekk at benevnelsen «sosialpedagogikk» er fraværende i teksten både som kunnskapsgrunnlag og metodebeskrivelse, spesielt sett i lys av tidligere beskrivelser av fagfeltet for B.

For S er uttrykket «i sosialt arbeid» den sentrale og gjennomgående benevnelsen for faglig forankring. Sosialt arbeid beskrives som et «akademisk og praksisorientert» fag i samsvar med den internasjonale definisjonen (International Federation of Social Workers, 2014). Det finnes ingen referanse til denne

definisjonen eller til kunnskapsforankring i andre disipliner, som beskrives som kunnskap «i sosialt arbeid og andre relevante fagområder». Dette representerer en tydelig endring fra 1999. Hele utdanningen for S defineres i forskriften i som en utdanning «i sosialt arbeid», der kunnskap fra andre disipliner inngår. I likhet med B benevnes «relevant juridisk metode» spesifikt, mens kunnskapsområdene for øvrig orienteres mot ulike «sosiale problemer» utdanningen skal gi kunnskap om.

Forankringen av V som en «helse- og sosialfaglig profesjonsutdanning» er i likhet med i 1999 også utgangspunktet for beskrivelse av kunnskapsgrunnlaget. I tillegg forekommer betegnelsen «vernepleiefaglig arbeid» to steder i teksten, men den fremtrer ikke tydelig som en beskrivelse av et kunnskapsgrunnlag. Det er nærliggende å forstå «vernepleiefaglig arbeid» som en samlebetegnelse for vernepleiernes yrkesutøvelse. Sammenlignet med B og S, finnes det fortsatt flere omtaler av andre fagdisipliner i teksten. For eksempel omtales psykologi, biologi, pedagogiske teorier og farmakologi eksplisitt. Kunnskapsgrunnlaget for V beskrives tematisk som de ulike problemområder utdanningen skal gi kunnskap om. Et iøynefallende særtrekk er det store omfanget av temaer som utdanningen skal gi «bred kunnskap» om.

Arbeidsmetoder

Det sentrale særtrekket i beskrivelsen av arbeidsmetoder er den store bredden av kunnskaper og ferdigheter som inngår i utdanningene. For B er «barnevernfaglig arbeid» den sentrale innrammingen av hvilke arbeidsmetoder det utdannes i. For S er det «arbeid med sosiale problemer» som er den tilsvarende innrammingen. Skillet mellom utdanning B som miljøterapeutisk og endringsorientert, og utdanning S som orientert mot saksbehandling og forvaltning, er mindre fremtredende i forskriften i 2019 enn i rammeplanen fra 1999. For begge utdanningene spenner beskrivelsene av arbeidsmetoder fra individ- til samfunnsnivå. For B og V inngår «forebyggende og helsefremmende arbeid» mens «folkehelse» inngår for S

og V. Betegnelsen «metoder i samfunnsarbeid» brukes kun for S.

For V er bredden i metodiske tilnærminger fremtredende. Beskrivelsen av arbeidsmetodene tar utgangspunkt i formålsbeskrivelsen hvor «kandidaten skal ha kompetanse innen miljøterapeutisk arbeid, habilitering, rehabilitering, helsefremming og helsehjelp». Det blir dermed rimelig å forstå metodebeskrivelsen som en sentral orientering i utdanningen.

Tjenestefelt

For B fremtrer en tydelig orientering mot tjenestefeltet. «Barnevernets samfunnsmandat» beskrives som utgangspunktet for barneverns pedagogenes arbeid. Det er «kompetanse til å løse oppgaver innenfor barnevernet» som er i sentrum av utdanningens formål. Andre «arenaer der barn og unge oppholder seg» knyttes til forebyggende og helsefremmende arbeid, men det finnes ingen beskrivelser av andre tjenestefelt enn barnevernet. Dette kommer også tydelig fram i kravet om at «hovedvekten av praksisstudiene skal gjennomføres innenfor kommunalt og statlig barnevern».

Sammenlignet med B fremtrer S og V tydelig som generalistutdanninger i orientering mot tjenestefelt. S fremtrer som utdanning som «kvalifiserer til arbeid i velferdstjenester som NAV, barnevern, spesialisttjeneste, kommunal helse-, rus- og omsorgstjeneste, og i felt som migrasjon, kriminalomsorg, skole, fritid og ideelle organisasjoner». For V beskrives ingen spesifikke tjenestefelt, men utdanningen «kvalifiserer for utøvelse av helse-, omsorg og velferdstjenester i et livsløpsperspektiv». En slik formulering fremstår som en svært bred tjenestefeltorientering.

Målgruppe

Formuleringen av målgruppe for B er enten «barn, unge og familier i utsatte livssituasjoner» eller «utsatte barn, unge og familier». Det finnes ingen eksplisitte formuleringer av innretning mot en mer generell eller utvidet målgruppe, for eksempel som alle barn og unge, nærmiljø, eller nettverk. En utvi-

det målgruppe kommer noen steder implisitt frem gjennom formuleringer som «arena hvor barn og unge oppholder seg», eller at «nettverksarbeid» nevnes sammen med familiearbeid. For S er målgruppebeskrivelsen lite eksplisitt. Det beskrives at utdanningen «retter seg mot individer, familier, grupper og samfunn» og «arbeid med mennesker i alle aldre». Konkretisering av målgruppen til særskilt problemutsatte mennesker kommer bare indirekte frem gjennom at utdanningen skal være innrettet mot sosiale problem. For V er hovedorienteringen en vid forståelse av målgruppe, formulert som «funksjonshemming» og «mennesker med funksjonsnedsettelse». Fremstillingen omfatter at målgruppen skal forstås i «et individ, samfunns- og livsløpsperspektiv», og omfatter personer med «somatiske og psykiske sykdommer», «sosiale problemer», «sosioøkonomiske problemer» og «kognitive funksjonsnedsettelse og utviklingshemming spesielt». Utviklingshemmede nevnes fortsatt spesielt som en målgruppe, samtidig som formuleringen av de målgruppene utdanningen orienterer seg mot fremstår som mer omfattende enn i rammeplanen fra 1999.

Hovedmønster for orientering i nasjonale retningslinjer 2019

I de nasjonale retningslinjer for 2019 fremtrer det tydelige endringer i utdanningenes orienteringer sammenlignet med rammeplan fra 1999.

For B fremstår utdanning til barnevernstjenesten som den sentrale orienteringen, men uten forankring i sosialpedagogikken som kunnskapsgrunnlag og metode. Utdanningen er spesielt innrettet mot målgruppen barn, unge og familier i utsatte livssituasjoner.

For S fremstår orientering mot sosialt arbeid som fag, tydeligere. Utdanningen er ikke lenger en utdanning hvor sosialt arbeid inngår, men er i sin helhet orientert som en utdanning i sosialt arbeid både som kunnskapsgrunnlag og arbeidsmetode.

For V fremtrer metodeorientering som tydeligst. Dette er et stabilt mønster fra 1999, men er likevel en klar utvidelse av orienteringen mot tjenestefelt

og målgruppe. V er, i likhet med S, profilert som en generalistutdanning. En indikasjon på dette at V har svært mange (75) formuleringer av læringsutbytte, sammenlignet med B og S som har (60) formuleringer hver.

SAMLET DISKUSJON

Gjennomgangen av BSV-utdanningenes orienteringsdiskurser gjennom de 20 årene fra 1999 til 2019 viser noen tydelige særtrekk og endringer. Endringene fremstår ikke som parallelle orienteringsløp. Det mest iøynefallende er at BSV-utdanningen posisjonerer gjennom tre ulike orienteringsdiskurser i de nye nasjonale retningslinjene fra 2019. B har gått fra å være en sosialpedagogisk forankret utdanning med en klar målgruppeorientering, til en tjenesteorientert utdanning til barnevernet. S har gått fra å være en utdanning som integrerer og anvender kunnskap fra ulike disipliner i utøvelsen av sosialt arbeid, til en fagorientert utdanning i sosialt arbeid. For V fremstår metodeforankringen som en tydelig orientering gjennom hele perioden, men fremtrer også som en kontinuerlig utvidelsesprosess, ikke minst i samspill med målgruppe- og tjenesteorienteringen.

Felles og forskjellig

Endringene i utdanningenes orienteringer aktualiserer spørsmålene om fellestrekkene mellom utdanningene har blitt tydeligere, om det er blitt større forskjeller og om forskjellene uttrykker konsistente og klare skiller mellom utdanningene.

Spørsmålet om endringene har medført flere fellestrekk mellom BSV-utdanningene, er sammensatt. Om det er forskjeller eller fellestrekk er avhengig av hvor en retter blikket, og av hvordan en forstår de ulike betegnelsene som brukes i tekstene. Hvis vi retter blikket mot hvilke fagbenevnelser som brukes om hvilket faglig kunnskapsgrunnlag det *utdannes i*, ser vi noen tydelige endringer og forskjeller. I rammeplan 1999 var B og S knyttet til henholdsvis sosialpedagogikk og sosialt arbeid, fagtradisjoner som hadde forankring utenfor de konkrete utdanningene. Hva som er fellestrekk og forskjeller mellom disse

fagtradisjonene har vært en sentral diskusjon både i Norge og internasjonalt (Hämäläinen, 2003; Mathisen, 2008; Storø, 2008). Det er imidlertid vanskelig å finne vesentlige forskjeller i hvordan fagtradisjonene spesifiseres i B og S-utdanningene, og de beskrives noen ganger som «tvillingfag» (Messel & Terum, 2014, s. 32). I 2019 er forankringen av sosionomutdanningen til sosialt arbeid som en internasjonal fagtradisjon tydeligere, noe som underbygges i nyere pensumlitteratur (Ellingsen et al., 2015). For B brukes ikke sosialpedagogikk som fagbenevnelse i 2019, det er byttet ut med barnevern og barnevernfaglig arbeid. I nyere pensumlitteratur for barnevernspeagogutdanningen omtales barnevern som et «egget fagfelt som gradvis har vokst frem» (Herberg & Kvaran, 2019, s. 51). V er i liten grad orientert mot en klart definert fagtradisjon i noen av tekstene. Uttrykket «vernepleiefaglig» brukes en del steder som en samlende benevnelse, men det er rimelig å forstå dette som en felles benevnelse for en yrkespraksis, eller som en kobling mellom ulike fagtradisjoner som inngår i utdanningen. I pensumlitteraturen er det også en ambisjon om å utvikle vernepleie som en egen fagtradisjon selv om det: «fortsatt er et ungt fag med en begrenset egen teoriutvikling» (Owren & Linde, 2020, s. 13). Dette betyr at beskrivelse av hva det utdannes i markerer en klar forskjell mellom de tre utdanningene. I et diskursanalytisk perspektiv vil det være interessant å reflektere over hvorvidt en endring i beskrivelse av fagområde også bidrar til å endre faglig perspektiv.

Ut fra analysen av rammeplan og forskrift er det ikke lett å få øye på vesentlige forskjeller mellom utdanningene. I lys av forskriftene fra 2019 er det vanskelig å se hva som er vesentlige forskjeller mellom for eksempel barnevernsfaglig arbeid og sosialt arbeid i barnevernet. Dersom vi avgrensner fokus til den sosialfaglige delen i vernepleierutdanningen, er det heller ikke tydelig hva som skiller vernepleiefaglig perspektiver fra de to andre.

Når det gjelder utdanningenes orientering mot målgruppe og tjenestefelt er skillet mellom spesialist- og generalistkompetanse en vesentlig dimen-

sjon. S har hele tiden vært orientert som en generalistutdanning, mens B og V tidligere var tydeligere spesialisert. I 2019 kommer det frem en utvikling hvor B får en tydeligere spesialistorientering ved at barnevernet som tjenestefelt blir utdanningens sentrale orientering. For V ser vi en tydeligere utvikling mot generalistutdanning, både når det gjelder tjenestefelt og målgruppe. Målgruppen omtales ulikt mellom S og V, men når disse beskrivelsene konkretiseres til hvilke problemer, brukere og tjenester utdanningene er innrettet mot er det ikke så enkelt å se de vesentlige skillene mellom «mennesker med funksjonsnedsettelse» og «sosiale problemer».

På bakgrunn av denne gjennomgangen er det vanskelig å konkludere hvorvidt forskjellene mellom utdanningene har økt eller ikke. Når det gjelder spørsmålet om skillene er konsistente og tydelige, synes imidlertid svaret å være ganske klart. Skillelinjene mellom BSV-utdanningen har vært i bevegelse gjennom denne 20-årsperioden både når det gjelder faglig kunnskapsgrunnlag, arbeidsmetoder, tjenestefelt og målgruppe. Hva som skilte utdanningene i rammeplanene fra 1999 var ikke særlig klart, mens hva som skiller utdanningene i de nye retningslinjene fra 2019 fremstår som enda mer uklart.

Tilpasning og posisjonering

Det er rimelig å forstå utviklingstrekkene i utdanningene både som en tilpasning og som en posisjonering. Tilpasning handler om orienteringer som er motivert ut fra endringer i rammebetingelser, både innenfor utdanningssystemet og i reformer i tjenestefeltene. Posisjonering handler om profesjonsinteresser, hvor orienteringsdiskurser kan forstås som ulike posisjoneringsstrategier mellom BSV-utdanningene.

De fleste velferdstjenester har gjennomgått store reformer i løpet av de siste ti-årene, reformer som har hatt store konsekvenser for BSV-utdanningene. Ingen av utdanningene har spesielt eierskap til noen tjenestefelt lengre, de samarbeider og konkurrerer med andre profesjoner både i barnevernet, NAV og ikke minst i helsetjenestene. Endringer i tjeneste-

feltene begrunner i stor grad en endret utdanningspolitikk (Meld. St. 13 (2011-12)), hvor tjenestefeltenes kompetansebehov skal styre utdanningenes innhold (Henriksen, 2016). Utdanningenes arbeidslivsrelevans blir derfor en sentral fordring (Meld. St. 16 (2020-21)). Representanter for de ulike tjenestefeltene var langt mer sentrale i utforming av retningslinjene i 2019, enn i arbeidet med rammeplanen i 1999. I dette fremtrer det et flertydig bilde hvor et åpnere forhold mellom BSV-utdanningene og tjenestefelt, motsvares av en tydeligere styring av hvilke kompetansebehov og tjenesteutøvelser det skal *utdannes til*.

Et åpnere yrkesfelt betyr at kandidater fra BSV-utdanningene utfordres til å synliggjøre og legitimere sin kompetanse i konkurranse med andre profesjoner, men det øker også konkurransen mellom BSV-kandidater. Stillingsannonser for de aktuelle yrkesfeltene er i liten grad profesjonsspesifikke (Terum & Nesje, 2014), og det er betydelige overlapp mellom hvilke yrkesfelt ansatte ved utdanningsinstitusjonene mener de tre utdanningene kvalifiserer for (Heggen et al., 2015). I de senere årene har vi særlig sett spenninger mellom barnevernspedagoger og sosionomers kvalifikasjoner for arbeid i barnevernstjenesten, noe som har ført til to mastergradsutdanninger i barnevern og barnevernsarbeid (Barne- og familiedepartementet, 2019). Vi har også sett spenninger mellom sosionomer og vernepleieres kvalifikasjoner i helsetjenester for rus- og psykisk helse (Henriksen, 2016).

Selv om tilpasning til endringer i yrkesfeltet har betydning for endringer i BSV-utdanningenes orientering, er det rimelig å forstå tilpasningene som posisjonering av profesjonsinteresser. Hvordan disse profesjonsinteressene produseres og kommer til uttrykk er et komplisert samspill mellom politiske aktører, utdanningsaktører, aktører innenfor tjenestefeltene og profesjonsorganisasjonene. Et åpnere yrkesfelt gir profesjonene en mer bevegelig samfunnskontrakt mellom utdanning og yrkesfelt (Molander & Terum, 2010). BSV-utdanningene gir ingen beskyttet rett til noen yrkesposisjoner, til forskjell fra mange

helsefaglige profesjoner som lege, psykolog og sykepleier. Dette gjør at utdanningenes orienteringsdiskurser, slik de kommer til uttrykk i styringsdokumenter, kan bli sentrale verktøy for posisjonering av profesjonene.

AVSLUTTENDE REFLEKSJON: IMPLIKASJONER FOR FAG, FELT OG UTDANNING

Avslutningsvis følger noen betraktninger om hvilke implikasjoner studien kan ha for videre utvikling av BSV-utdanningene. Spørsmålet om sammenslåing av BSV-utdanningenes har fulgt disse utdanningene gjennom hele historien. Dynamikken bak spørsmålet har alltid vært knyttet til problemene med å definere konsistente og klare skiller mellom utdanningene, og at det som konsekvens av det mange ganger gjennom BSV-utdanningene historie er reist spørsmål om felles, todelt eller tredelt utdanningsmodell (Messel, 2013). Min avsluttende refleksjon i denne artikkelen er at analysen peker mot andre implikasjoner, hvor det ikke er spørsmålet om felles eller flerdelt utdanningsmodell som er i sentrum, men spørsmålet om et felles fag. Mitt argument er at hovedkilden til de uklare skillelinjene, er et uklart forhold mellom fag, felt og utdanning. Jeg etablerte innledningsvis i denne artikkelen et skille mellom hva det er en *utdanning i*, og hva det er en *utdanning til*. Utvikling av tydelige fagtradisjoner blir til gjennom ganske stabile utviklingsprosesser basert på forskning og faglig autonome prosesser. Endringer i utdanningsprogrammer er mer flyktige prosesser knyttet til skiftende reformer, kompetansebehov og organisering av ulike yrkesfelt. Manglende konsistens og klarhet i og mellom BSV-utdanningene er i hovedsak forårsaket av at de har vært definert ut fra hvilke felt de utdanner til, og i liten grad ut fra en felles faglig diskurs. Det betyr at utdanningene i stor grad er preget av en profesjonalisering *ovenfra*, og i liten grad *innenfra* (Evetts, 2003; Smeby & Sutphen, 2015). Det ville styrket de sosiale perspektivene i norske velferdstjenester om alle tre utdanningene hadde hatt en tydelig faglig forankring i sosialt arbeid som en internasjonal fagtradisjon. Jeg forstår at min argumentasjon her kan leses som en

posisjonering av sosionomenes utdanning og profesjon. Mitt anliggende er imidlertid et helt annet; bekymring for at en fragmentert faglig diskurs mellom BSV-utdanningene svekker de sosialfaglige perspektivene innenfor samtlige helse- og velferdstjenester (Hansen et al., 2015). Det er ingen motsetning mellom en felles faglig forankring og en fleksibel og flerdelt utdanningsmodell hvor orientering

både mot avgrensede tjenestefelt og mot målgruppe opprettholdes, inkludert behovet for ulike utdanningslengde til ulike tjenestefelt. Utviklingen av velferdstjenestene viser oss at vi trolig skal møte mange grunnleggende reformer i yrkesfeltet også i de kommende årene. Det bør ikke gå 20 år mellom hver gang utdanningsplanene endres, men det tar mer enn 20 år å utvikle en tydelig fagforankring.

SUMMARY

The BSV-educations' orientation between two framework plans

This article analyzes how Norwegian bachelor educations in child protection and child welfare, social work and social educator (BSV-educations) are described and profiled in a development from the previous framework plan from 1999 to regulations on new national guidelines from 2019. The analysis is carried out as a document analysis of texts discussing how the educations' body of knowledge, methods, welfare service field and target group are described. The study finds clear changes during this period and that the BSV-educations in the new national guidelines are profiled through three different orientation discourses. These orientations are understood as an adaptation to changed education policy and service fields, positioning each profession's interests.

Keywords: BSV-education, profession, discourse, framework plan, regulations

REFERANSER

- Abbot, A.** (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Asdal, K. & Reinertsen, H.** (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bacchi, C.** (2006). *Woman, Policy and Politics. The construction of policy problems*. Sage Publications.
- Barne- og familiedepartementet** (2019). *Høringsnotat – Kompetanse i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/702b63a92c5243eea4cd68c95b3dob5a/horingsnotat-om-kompetanse-i-barnevernet1.pdf>.
- Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg & B. Kleppe, L. C.** (Red.). (2015). *Sosialt arbeid. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Evetts, J.** (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology* 18(2), 395-415.
- Fairclough, N.** (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Forskrift om felles rammeplan** (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>.
- Gundersen, E. C.** (2014). *Sosialfaglig kompetanse. En analyse av arbeidsrapporter fra BSV-utdanningene*. (HiOA Rapport nr. 2). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hansen, J., Hutchinson, G. S., Lyngstad, R. & Sandvin, J. T.** (2015). What happens to the social in social work. *Nordic Social Work Research*, 5(1), 115-126. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1060895>
- Heggen, K. Henriksen, Ø. & Terum, L. I.** (2015). *Omfang av felleselement i BSV-utdanningene – argumentasjon og konsekvens*. (Rapport nr. 68). Høgskulen i Volda.
- Henriksen, Ø.** (2016). Yrkesfeltets kompetansebehov og BSV-utdanningene. *Fontene forskning* 9(2), 40-53.
- Herberg, E.B. & Kvaran, I.** (2019). Barnevernspedagogutdanningen og profesjonsutøvelse i historisk perspektiv. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog. En grunnbok* (s. 39-53). Universitetsforlaget.

- Hämäläinen, J.** (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 3(1), 69-80. DOI:10.1177/1468017303003001005.
- International Federation of Social Workers** (2014). *Global Definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet** (1999). *Rammeplan og forskrift. Barnevernpedagogutdanningen/ Sosionomutdanningen/ Vernepleierutdanningen*. Norgesnetttrådet.
- Kunnskapsdepartementet** (2021). *Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/id2569499/>
- Mathisen, R.** (2008). *Sosialpedagogiske perspektiv på individ og fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Messel, J.** (2013). *I velferdsstatens frontlinje*. Universitetsforlaget.
- Messel, J.** (2014). *Utdanning og kompetansebehov. En analyse av BSV-utdanningenes historie siden 1970*. (Småskrift 2014 nr. 4). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Messel, J. & Smeby, J. C.** (2017). Akademisering av høgskoleutdanningene? I S. Mausehagen & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 44-56). Universitetsforlaget.
- Messel, J. & Terum, L. I.** (2014). Sosialpedagogikk og sosialt arbeid i Danmark og Norge. *Gjellerhorn* 19, *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 26-33. VIA University College.
- Meld. St. 13** (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-2012012/id672836/>
- Meld. St 16** (2020-2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Molander, A. & Terum, L. I.** (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Owren, T. & Linde, S.** (Red.). (2020). *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Retningslinjer for barnevernspedagogutdanningen** (2019). *Forskrift om nasjonale retningslinjer for barnevernspedagogutdanningen*. (FOR-2019-03-15-398). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-398?q=Barnevernspedagogutdanningen>
- Retningslinjer for sosionomutdanningen** (2019). *Forskrift om nasjonale retningslinjer for sosionomutdanningen*. (FOR-2019-03-15-409). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409?q=Sosionomutdanning>
- Retningslinjer for vernepleierutdanningen** (2019). *Forskrift om nasjonale retningslinjer for vernepleierutdanningen*. (FOR-2019-03-15-411). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411?q=vernepleierutdanningen>
- Silverman, D.** (2006). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Smeby, J. C. & Sutphen, M.** (Red.). (2015). *From Vocational to Professional Education*. Routledge.
- St.meld. nr. 7** (2007-2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/>
- Storø, J.** (2008). *Sosialpedagogisk praksis*. Universitetsforlaget
- Terum, L. I. & Nesje, K.** (2014). *Praksisrelevans og kompetansebehov. Vurderinger av BSV-utdanningene*. (HiOA Rapport nr. 5). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Terum, L. I. & Heggen, K.** (2015). *Sikrar BSV-utdanningene kompetansebehova. Fontene forskning*, 8(2), 20-34.
- Universitets- og høgskolerådet** (2015). *Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene. Sluttrapport fra Sosialfagprosjektet*. http://www.uhr.no/documents/BSV_prosjektets_sluttrapport_komplett_250915.pdf
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L.** (2008). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.