

## Forfatterens aksepterte manuskript (postprint)

Personlig egnede spesialister som løsning på barnevernets utfordringer?  
En dokumentanalyse av Bufdirs kompetanseutredning  
Pedersen, Jeanette

Publisert i: Tidsskriftet norges barnevern  
DOI: 10.18261/tnb.100.2-3.6

Tilgjengelig online: 25 Okt 2023

### Sitering:

Pedersen, J. (2023). Personlig egnede spesialister som løsning på barnevernets utfordringer? En dokumentanalyse av Bufdirs kompetanseutredning. Tidsskriftet Norges Barnevern. doi: 10.18261/tnb.100.2-3.6

© 2023. Denne versjonen er tilgjengelig under CC-BY 4.0 lisens:  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Dette er et akseptert manuskript av en artikkel som ble publisert av Norsk barnevernsamband i Tidsskriftet norges barnevern 25/10/2023. Tilgjengelig online:  
<http://doi.org/10.18261/tnb.100.2-3.6>

# Personlig egnede spesialister som løsning på barnevernets utfordringer?

## En dokumentanalyse av Bufdirs kompetanseutredning (tittel, nivå 1)

### Sammenheng

Barnevernet opplever historiens største kompetanseløft gjennom ny barnevernsreform og kompetansestrategi. Et av tiltakene i kompetansestrategien er vedtatt krav om mastergrad for arbeid i barneverntjenesten fra år 2031. I denne artikkelen utforskes det hvordan problemer knyttet til barnevernsarbeiderens kompetanse blir representert i *forarbeider* til kompetansestrategien – nærmere bestemt Barne,- ungdoms- og familiedirektoratets utredning av kompetansehevingstiltak. Hva formidler barnevernets fagdirektoratet om «problemet» med kompetanse i kommunalt barnevern og om forventninger til barnevernsarbeideren? Med Bacchi sin *What's the Problem Represented to Be*-metode (WPR), som er en tilnærming for dokumentanalyse, viser analysen problematiseringer knyttet til både en manglende kjernekompetanse i barnevernet og egnethet hos kandidatene som søker seg til utdanningene.

**Nøkkelord:** Barnevernsarbeider, kompetanse, barnevernsreformen, profesjonskvalifisering, barneverntjenesten, dokumentanalyse, WPR

### Abstract

The Child Welfare Service is experiencing the most comprehensive competence development in history through the new child welfare reform and competence strategy. One of the measures in the competence strategy is requiring a master's degree for work in the child protection service from the year 2031. This article explores how problems related to the child welfare worker's competence are represented in the preparations for the competence strategy, drawn up by the Directorate for Children, Youth and Families. What does the child welfare agency convey about the "problem" with the child welfare worker's competence, and what are the expectations placed on them? Using Bacchi's *What's the Problem Represented to Be* method (WPR), which is a method for conducting a document analysis, the analysis shows that there are ambiguities linked to the problematisation, both of core competence and of the professionalisation of the child welfare worker.

**Keywords:** Child welfare worker, competence, child welfare reform, professional qualification, child protection service, document analysis, WPR

## **Innledning/Introduksjon (nivå 2)**

Kritikk av barnevernets praksis og kompetanse, og diskusjoner om kvalitet og utvikling i barnevernet har pågått over mange år. Det har fått særlig aktualitet i samband med at Norge er dømt for å ha brutt menneskerettighetene i flere barnevernssaker (Haugevik & Neumann, 2020; Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022). Det har vært en rekke kritiske oppslag om barnevernet i mediene, ofte med fokus på enkeltsaker og «det lille mennesket mot myndighetene» (Stang, 2007, s. 7; 2018). Samlet har det ført til mye oppmerksomhet rettet mot barnevernsfeltet.

Vindegg og Stang (2016) skriver at et av samfunnsområdene som har vært mest utsatt for offentlige utredninger, er barnevernet. Evalueringer og utredninger har i all hovedsak dreid seg om organisatoriske reformer, lovendringer og av tiltaksapparatet (Misund, 2022; Myrvold et al., 2011; Vindegg & Stang, 2016). Ofte har *kompetansesvikt* raskt blitt fremhevet som en sentral årsak til at feil begås i barneverntjenesten (Vindegg & Stang, 2016). Når det gjelder kompetanse i barnevernet har det særlig blitt pekt på behov for styrking av utdanningstilbudet som kvalifiserer for arbeid i barneverntjenesten (NOU 2009:8), forslag om å stille strengere kompetansekrav til ansatte i barnevernet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019; NOU 2000:12), og hvordan man kan oppnå kvalitet i yrkesutøvelsen (Wollscheid & Røsdal, 2019). Utvalget i NOU 2009:8 vurderer også at det er utfordrende å møte kompetanseområdene som trengs på bachelornivå. Universitetets- og høgskolerådet (2015) mener i tillegg at behovet for spisskompetanse i barneverntjenesten er økende, slik som i alle helse- og velferdstjenester, og at dette økte behovet for kompetanse bør møtes med videreutdanninger og masterprogram utviklet i nært samarbeid med praksisfeltet.

Denne artikkelen har den nye barnevernsreformen som kontekst, men vinkler interessen mot *barnevernsarbeideren* og hvilke forventinger som stilles til hen, gjennom ett sentralt arbeid i den nye barnevernsreformen. Med bakgrunn i kritikken barnevernet over tid har mottatt og hvordan kompetanse blir fremstilt som problem og løsning, er det interessant å utforske hvordan direktoratet ser for seg førstelinjearbeideren og hvordan kompetanseløftet skal bidra til å fornye det kommunale barnevernet. Det tas utgangspunkt i kompetanseutredningen Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) (2019) har utarbeidet i forbindelse med kompetansestrategien for det kommunale barnevernet. Problemstillingen for studien er:

Hvilken problemforståelse ligger til grunn for Bufdirs kompetanseutredning, og hvilke forventninger er knyttet til den framtidige barnevernsarbeideren?

## **Barnevernsreformen og barnevernsarbeideren (nivå 2)**

Barnevernsreformen trådte i kraft 1. januar 2022, og gir kommunene økt ansvar både faglig og økonomisk på barnevernsområdet. Forebygging og tidlig innsats er overordnede mål (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.). Barnevernsreformen består av ulike parallelle arbeidsprosesser som fører til endringer på barnevernsfeltet, hvor en av dem er kompetansestrategien for det kommunale barnevernet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017). Reformen forutsetter samarbeid, tidlig innsats og forebyggende arbeid når det gjelder alle velferdstjenesters arbeid med utsatte barn og familier i kommunene, noe som innebærer at det ikke er barnevernet som nødvendigvis skal stå for alle tiltak. Derfor kalles også reformen for oppvekstreformen (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.; Prop. 73 L (2016-2017)). Selv om målene i reformen oppnås gjennom samarbeid mellom tjenestene i hele oppvekstsektoren i kommunene, regulerer reformen først og fremst barnevernet (KS, 2021).

Barnevernet har over tid mottatt kritikk for manglende kompetanse, og som del av reformen skal derfor kompetansen økes. Behov for økt kompetanse argumenteres fra tilsyn, utredninger og forskning som peker på mangler og lovbrudd i barnevernets arbeid med undersøkelser og hjelpetiltak, mangler ved barns medvirkning (Christiansen et al., 2020; Helsetilsynet, 2012), svikt i vurderingene av bekymringsmeldinger som igjen fører til at barn ikke får nødvendig hjelp til rett tid, og mangel på dokumentasjon av barnevernfaglige vurderinger og rutiner (Helsetilsynet, 2017; Lauritzen et al., 2019; Riksrevisjonen, 2012). Det hevdes at barnevernet heller ikke lykkes tilstrekkelig i det forebyggende arbeidet (Clifford et al., 2015). Det påpekes at årsakene ikke utelukkende er kompetansemangler, men også forhold knyttet til ressurser, saksbehandlingskapasitet, høy turnover, manglende rutiner, og oppfølging av ledelse i tjenesten og kommunen Lauritzen et al. (2019); (Prop. 73 L (2016-2017)). Men å svare på kritikk og utfordringer med økt kompetanse er ikke unikt for barnevernet. Lærerprofesjonen har vært under press, hvor det hevdes at elevers svake resultater blant annet skyldes lærernes utilstrekkelige kompetanse (Caspersen et al., 2017). Bekymringer knyttet til kvaliteten på yrkesprofesjonen og hvem som rekrutteres til yrket, har med andre ord vært sentralt også i lærerprofesjon-debattene (Møen et al., 2012).

Regjeringens kompetansestrategi «Mer kunnskap – bedre barnevern», skal ruste kommunene for å gjennomføre endringene barnevernsreformen krever (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; Prop. 73 L (2016-2017)). Kompetansestrategien strekker seg fra 2018 til 2024, og vil gi et historisk kompetanseløft i det kommunale barnevernet.

Tiltakene i strategien «(..) skal øke de ansattes kompetanse i å utrede barns behov og sette inn riktig hjelp. Utdanningstilbudet skal være tilpasset behovene i barnevernet, og kravene til kompetanse skal bli tydeligere.» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017, s. 9).

Tiltakene kan oppsummeres i fem kategorier, jf. kompetansestrategien (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017): (1) Etablere bedre tilbud om videre- og etterutdanning, (2) forbedre dagens bachelorutdanninger og utrede modeller for masterutdanninger, (3) etablere kommunale læringsnettverk for kvalitetsutvikling og samarbeid, (4) etablere veiledningsteam som gir lederstøtte og veiledning til kommunene, og (5) stille tydelige krav til kompetanse for arbeid i tjenesten. Bufdir satte i gang et utredningsarbeid som skulle resultere i anbefalinger knyttet til disse tematikkene, og det er utredningens sluttrapport som ligger til grunn for denne studien.

Samtidig er kompetanse et uklart begrep, som krever definisjon og felles forståelse i de bestemte kontekstene begrepet brukes. *Kompetanse* stammer fra det latinske ordet *competentia*, som oversettes til *skikkethet* eller *sammentreff* (Skau, 2017). Tresselt og Borgerød (2021) finner i sin studie at offentlige dokumenter som omhandler kompetanse i barnevernet sjelden definerer kompetanse. De finner også at begrepet kan defineres på ulike måter i samme dokument. Hva man snakker om når man snakker om mer kompetanse i barnevernet, kan derfor ofte bli utydelig – noe som antakeligvis vil ha innvirkning på diskusjonene om utvikling og kvalitet i barnevernet. Dette er uheldig gitt den sentrale plassen kompetanse har fått i diskusjonene om kvalitet i barnevernets arbeid.

Et av forslagene Bufdir tilrår i utredning, er et integrert femårig masterløp<sup>1</sup> for tittelen barnevernspedagog. Dette blir omtalt og drøftet senere i artikkelen. Forslaget ble ikke vedtatt, men formålet med denne artikkelen er å utforske problematiseringene som skjedde i *forkant* av vedtatte nye kompetansekrav og kvalifikasjonsmodeller for arbeid i barneverntjenesten. Slik er det et mål å belyse hvilke problemer barnevernets fagdirektorat formidler at et kompetanseløft skal løse – og i forlengelsen av dette; hvilke forventinger som stilles til barnevernsarbeideren.

## **Analytisk og teoretisk rammeverk (nivå 2)**

### *Problemrepresentasjoner og konseptuelle logikker*

---

<sup>1</sup> En *integrert master* er et sammenhengende femårig studieløp, som innebærer at du ikke oppnår en grad om du avslutter før alle årene er gjennomført.

Analysestrategien som ligger til grunn for denne artikkelen er inspirert av Carol Bacchi sin metode *What's the Problem Represented To Be?* (WPR-metoden). WPR-metoden fungerer både som et verktøy i analysen og et teoretisk bidrag. I analysen har jeg anvendt Bacchi sine begreper *problemrepresentasjon* og *konseptuelle logikker* som analytiske verktøy for å utforske hva Bufdir argumenterer et kompetanseløft skal løse, og hvorfor. En problemrepresentasjon innebærer både hvilke forståelser som et problem i dokumentet bygger på og løsningen (-e) som foreslås for å løse problemet (Bacchi & Goodwin, 2016). Det er ikke gitt at problemrepresentasjonen er eksplisitt i dokumentet, og Bacchi (1999) hevder at alle politiske forslag bygger på en (eller flere) implisitt eller eksplisitt *problemrepresentasjon*. Eksempelvis vil en problemrepresentasjon kunne analyseres fram basert på hva fagdirektoratet formidler om hva som er problemet med kompetanse i barnevernet, og hvilke tiltak de foreslår for å løse dette. I problemforståelsen og løsningsforslaget vil det være både implisitte og eksplisitte argumenter for *hvorfor* bestemte forståelser og løsningsforslag fremmes; hvordan de problematiserer kompetanse. Disse antakelsene er det Bacchi kaller *konseptuelle logikker* (Bacchi & Goodwin, 2016). Utforsking av de konseptuelle logikkene vil kunne belyse forståelser av hvordan Bufdir formidler kompetanse som både «problem» i barnevernet, og løsning.

I WPR-metoden utfordrer og oppfordrer Bacchi (1999) til å reflektere over at det som fremstår som problemer i politiske/offentlige dokumenter ikke eksisterer uavhengig av diskursen i dokumentet. Problemet er snare *skapt* gjennom den måten problemet er "represented to be" og de underliggende antakelser det reflekterer. Metoden er derfor kritisk i den forstand at den oppfordrer til å tenke annerledes om «sannheter», «problemer» og løsninger som tilbys i politiske dokumenter, og heller utforske hvordan statlige praksiser gjennom politikk *skaper* bestemte problemer (Bacchi, 1999). Bacchi hevder at løsningen på noe avhenger av hva og hvordan man ser på hva som faktisk er problemet. Løsningsforslag er derfor alltid basert på en bestemt måte å forstå «problemet» på (Bacchi, 1999).

I analysen har jeg valgt å synliggjøre hvilke diskurser som fremtrer som rådende. Diskursene som analyseres fram her, er basert på problemrepresentasjoner jeg identifiserer i dokumentet, noe jeg kommer tilbake til senere i artikkelen. Jeg legger til grunn Foucaults forståelse av diskursbegrepet, slik som i WPR-metoden (Bacchi & Goodwin, 2016), og ser på diskurser som ulike former for kunnskap som er sosialt produsert. Kunnskap ses ikke her som nødvendigvis «sannheten», men heller på hva som er akseptert og anerkjent som sannheten, noe Foucault hevder er et resultat av kulturen vi befinner oss i – den er sosialt produsert

(Nicolini, 2013). Språket i offentlige dokumenter, slik som den som inngår i denne studien, er med på å skape bestemte forestillinger, for eksempel om hva og hvem barnevernsarbeideren skal være. Slik *gjør* teksten noe. I denne studien undersøker jeg hvilke «sannheter» dokumentet skaper om barnevernsarbeideren, gjennom diskurser.

### *Profesjoner, legitimering og profesjonell kompetanse*

Å være en profesjon innebærer å «gjøre krav» på et bestemt virksomhetsområde, og på retten til å utføre bestemte arbeidsoppgaver i tråd med faglige standarder (Eriksen & Molander, 2008). For å kunne inneha eller gjøre krav på en profesjonsstatus forutsetter det legitimitet og tillit i samfunnet og hos andre faggrupper gjennom det som til enhver tid anerkjennes og aksepteres som fagkunnskaper og kompetanser den bestemte profesjonen skal og bør ha. Eriksen og Molander (2008, s. 161) skriver at det må være «samfunnsmessig konsensus om de interesser – behov og verdier – som profesjoner pretenderer å ivareta». Profesjonsstatusen bygger altså på en rekke *legitimeringsbetingelser*. For at barnevernprofesjonen skal ha legitimitet og tillit er de avhengig av å inneha det som anerkjennes og ses på som den «riktige» profesjonelle kompetansen. Profesjonell kompetanse innebærer både kompetanse og en «passende atferd», ifølge Vågan og Grimen (2008), og i tillegg til vitenskapelig kunnskap handler det om «å forholde seg og konstituere seg selv på riktig måte (..)» (Vågan og Grimen, 2008, 424). For at en profesjon skal «vinne frem» og godtas som en profesjon, må profesjonen representere noe som anses som godt og ønskelig. Det må eksistere en anerkjent og akseptert forestilling om hvilke interesser og goder profesjonen skal ivareta, en form for intersubjektiv standard som er i tråd med dette (Eriksen & Molander, 2008).

For å forstå de fremanalyserte diskursene om barnevernsarbeideres kompetanse, benytter jeg Sullivans teoretiske perspektiv på profesjonskvalifisering. Hans perspektiv er nyttig i denne artikkelen for å belyse ulike elementer av den profesjonelles kompetanse som Sullivan (2005) mener en profesjonskvalifisering bør inneholde.

Sullivan (2005) sorterer profesjonskompetanse<sup>2</sup> i tre kategorier, eller dimensjoner, som han benevner «the three apprenticeships», som belyser ulike prosesser i dannelsen av en profesjonell. *Apprenticeships* forstås som de ulike «læretidene» profesjonsutøverne må

---

<sup>2</sup> Det skiller ikke mellom *profesjonell kompetanse* og *profesjonskompetanse* i artikkelen. Begrepene anvendes med samme betydning.

gjennom i både utdanningsløp og i praksisfeltet og kan forstås som ulike kunnskapsbaser og -dimensjoner. Sullivan (2005, s. 208) beskriver de som;

1) den akademiske eller kognitive dimensjonen. Her lærer studentene kunnskapsbasen for den bestemte profesjonen. Denne type kunnskap lar seg godt lære innenfor utdanningsinstitusjonenes klasseromundervisning; analytisk resonnement, argumentasjon, og forskning. Sullivan mener denne dimensjonen anses som aller viktigst innen akademia som underviser de kommende profesjonsutøvere.

2) praktiske ferdigheter. Dette er utøvelsen av kunnskapsbasen profesjonsutøvere har tilegnet seg fra dimensjonen over. Det er ikke nok å bare vite, man må også kunne praktisere hva man vet, til brukernes og samfunnets beste. Praksis eller simulerte praksissituasjoner inngår i denne dimensjonen, der studentene får øve på hva som kan vente dem etter studiene. Sullivan mener at denne kunnskapsdimensjonen ofte undervises av andre i akademia enn de i førstnevnte dimensjon, og ofte har det mindre status enn førstnevnte, noe som gjør at det prioriteres i mindre grad enn førstnevnte dimensjon.

3) Identitet og formål. Profesjonens «samfunnskontrakt», formål, verdier og profesjonelle ansvar må være tydelig nok for den enkelte utøver, slik at de former sin profesjonelle identitet etter dette formålet. Målet er lære ferdighetene og egenskapene, de sosiale rollene og ansvaret som kjennetegner profesjonen. Etikk er sentralt, og Sullivan understreker at han ikke mener etikk i betydningen prinsipper, normer eller regler, men snarere «the core commitments that define the profession.» (Sullivan, 2005, s. 214). Det innebærer også at profesjonsutøvere må forstå den sosiale konteksten deres profesjon befinner seg i, og de kulturelle forventingene samfunnet (og andre) har til profesjonen. Sullivan (2005) hevder at profesjonene har fått anerkjennelse til å forvalte interesser, goder og verdier i samfunnet, noe som innebærer en moralsk dimensjon. Dette samsvarer med det Eriksen og Molander (2008) kaller profesjoners legitimeringsbetingelser.

Sullivan hevder at alle tre dimensjoner må møtes gjennom profesjonsutdanningen dersom man skal dekke hele spekteret av krav som stilles til profesjonsutøvere. Særlig den tredje dimensjonen er av stor betydning da den profesjonelle identiteten utforskes og utvikles mest her (Sullivan, 2005). Profesjonene tar også vare på offentlige interesser og Sullivan mener (sitert i Heggen, 2010, s. 76): «(..) kunnskap og ekspertise [er] aldri berre kognitive eller reint tekniske. Dei har nødvendigvis moralske og etiske dimensjonar.», og henviser slik til de tre kunnskapsdimensjonene.



Oppsummert kan disse perspektivene danne grunnlag for å drøfte hvilke elementer av den profesjonelle kompetansen som formidles som viktig i kompetanseutredningen til Bufdir, og dermed hva og hvem den framtidige barnevernsarbeideren forventes å være. Jeg kommer tilbake til hvordan resultatene fra denne studien belyses og forstås ut fra disse perspektivene, men først vil studiens metodiske tilnærming kort beskrives.

## **Metode (nivå 2)**

Som tidligere beskrevet blir artikkelens problemstilling utforsket gjennom en analysestrategi inspirert av WPR-metoden. Flere dokumenter som berører barnevernsreformen ble i utgangspunktet vurdert som aktuelle; Fosterhjemsmeldingen (Meld. St. 17 (2015-2016)), forslaget til ny barnevernlov (Prop. 133 L (2020–2021)), og Prop. 73L (2016-2017). Sistnevnte som reformen er direkte forankret i. Etter gjennomgang av dokumentene endte utvalget med å bestå av ett dokument: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2019) sin utredning av kompetansehevede tiltak i barnevernet. Bakgrunnen for valget er at dette dokumentet la grunnlaget for hvilke tiltaksforslag som senere ble vedtatt knyttet til kompetanseheving i barneverntjenesten. De andre dokumentene omtaler også kompetanse i barnevernet i noe grad, men ikke like gjennomgående som utredningen. Det utvalgte dokumentet gir også innsikt i hvordan barnevernets fagdirektorat forstår og problematiserer kompetanse i tjenesten, og hvilke forståelser som legges til grunn for deres løsningsforslag. Som Bowen (2009, s. 33) sier; det handler ikke om *hvor mange* dokumenter som analyseres, men «(..) about the quality of the documents and the evidence they contain (..)». Videre følger en presentasjon av utredningen som ligger til grunn for analysen.

**Utvalgt dokument:** *Utredning av kompetansehevingstiltak i barnevernet* (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019)

På bakgrunn av Regjeringens kompetansestrategi for det kommunale barnevernet, har Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) levert en samlet rapport med anbefalinger om kompetansehevingstiltak i både kommunalt og statlig barnevern. Rapporten bygger på flere mindre arbeider slik som samfunnsøkonomiske analyser, litteraturgjennomgang, spørreundersøkelser og rapporter, men kan leses som en fullstendig utredning. Formålet med utredningen var å resultere i anbefalinger om kompetansekrav som bør stilles til ansatte i barneverntjenesten samt tjenesten generelt, læringsutbytte og andre relevante forhold knyttet

til masterutdanninger, og hvordan en autorisasjonsordning for ansatte i barnevernet kan innrettes. Kompetansekraft til statlig barnevern er også utredet, samt advokaters kompetanse i arbeid med barnevernssaker.

### **Analyse (nivå 3)**

I WPR-metoden har Bacchi utviklet fem spørsmål hun foreslår at man kan anvende som en tilnærming til dokumentet (-ene) man skal analysere. Jeg har gjennomført analysen ved å anvende to av Bacchi sine analytiske spørsmål: *What's the problem represented to be?*, og *What deep-seated presuppositions or assumptions underlie this representation of the 'problem'?* Analysen startet med å søke å få oversikt over dokumentet og å lese sammendraget. Her fremkom det at Bufdir foreslo en ny kvalifiseringsmodell for arbeid i barneverntjenesten. Jeg rettet det analytiske blikket mot dette forslaget, og hvilke argumentasjoner som lå til grunn for det – i tråd med studiens problemstilling. Siden ny kvalifiseringsmodell innebar forslag om mastergrad for arbeid i barneverntjenesten, har kapitler som omtaler dette utgjort hoveddelene av analysen (kap. 5, 6.1, 6.4, 7), i tillegg til de fire bakgrunnskapitlene og avslutningskapitlet. Kapitler som omtaler statlig barnevern og advokaters kompetanse er ekskludert (kap. 5.4, 6.5, og 6.9).

Offentlige dokumenter har ofte mange ulike utfordringer og forslag til løsninger, noe som kan fremstå overveldende i analysesammenheng, så Bacchi foreslår å «nøste opp» i slike dokumenter ved å se hvordan løsningstiltak skal operasjonaliseres, altså å identifisere konkrete løsningstiltak. En slik tilnærming til dokumentene bidrar til å problematisere problemene og utforske dypere hvordan ulike problemforståelser har kommet i stand. Hvordan løsningen på problemet er tenkt operasjonalisert «avslører» også hva problemrepresentasjonen er – noe som ikke alltid stemmer overens med det som står eksplisitt i dokumentene. Slik Bacchi (1999) oppfordrer til, startet jeg derfor med å se på løsningsforslagene. For eksempel «Hvilket problem skal en integrert master løse?» og «Hvilket problem skal en tydeligere kjernekompetanse løse?» Det åpenbare er at dette skal løse problemer knyttet til kompetansemangler og -behov, men det er ikke det jeg fant i analysen, noe jeg kommer tilbake til senere i artikkelen.

Som et redskap i analysen, opprettet jeg et skjema med tre kolonner for denne delen av analysen: (1) Hva er løsningen/forslagene/målene?, (2) Hva er problemet representert å være?,

og (3) Hvilke antagelser ligger bak problemrepresentasjonen? Det bidro til å skape oversikt.

Tabell 1 viser et utdrag fra hvordan jeg arbeidet i dette skjemaet:

Hva er løsningene/ forslagene/ målene?	Hva er problemet representert å være?	Hvilke antagelser ligger bak problemrepresentasjonen?
Masterutdanning og krav om kompetanse for arbeid i barnevernet	Arbeidsoppgavene krever et høyere utdanningsnivå. Det er ikke samsvar mellom barnevernets mulighet for myndighetsutøvelse og den kompetansen det stilles krav om at de ansatte skal besitte. Barnevernet mangler en tydelig profesjon som kan ivareta kjernekompetansen i sektoren og ramme inn det tverrfaglige arbeidet. Det er manglende sammenheng mellom arbeidsoppgaver og formalkompetanse	Barnevernsarbeid er komplekst, og det er behov for både bred og mer spesialisert kompetanse. Store kompetanseutfordringer innen tjenestenes kjerneoppgaver. Barnevernet mangler en tydelig kjernekompetanse. Det er ikke et felles faglig fundament som i tilstrekkelig grad kan ramme inn det tverrfaglige arbeidet, og sørge for at barn og unge møtes med tilfredsstillende grunnkompetanse. Ikke et skille eller en felles forståelse av hva som utgjør barnevernets kjernekompetanse og hva som er supplerende kompetanse. I barnevernstjenester kan flere ulike profesjoner utføre de samme arbeidsoppgavene. Bufdir finner ikke en lignende holdning i helsesektoren, skolen eller rettsvesenet. I disse sektorene er det åpenbart at det helsefaglige, pedagogiske og jussen rammer inn det faglige arbeidet. Mangel på en tydelig kjernekompetanse og profesjon medfører at det er uklart hva barnevernsfaglig kompetanse og kunnskap innebærer.

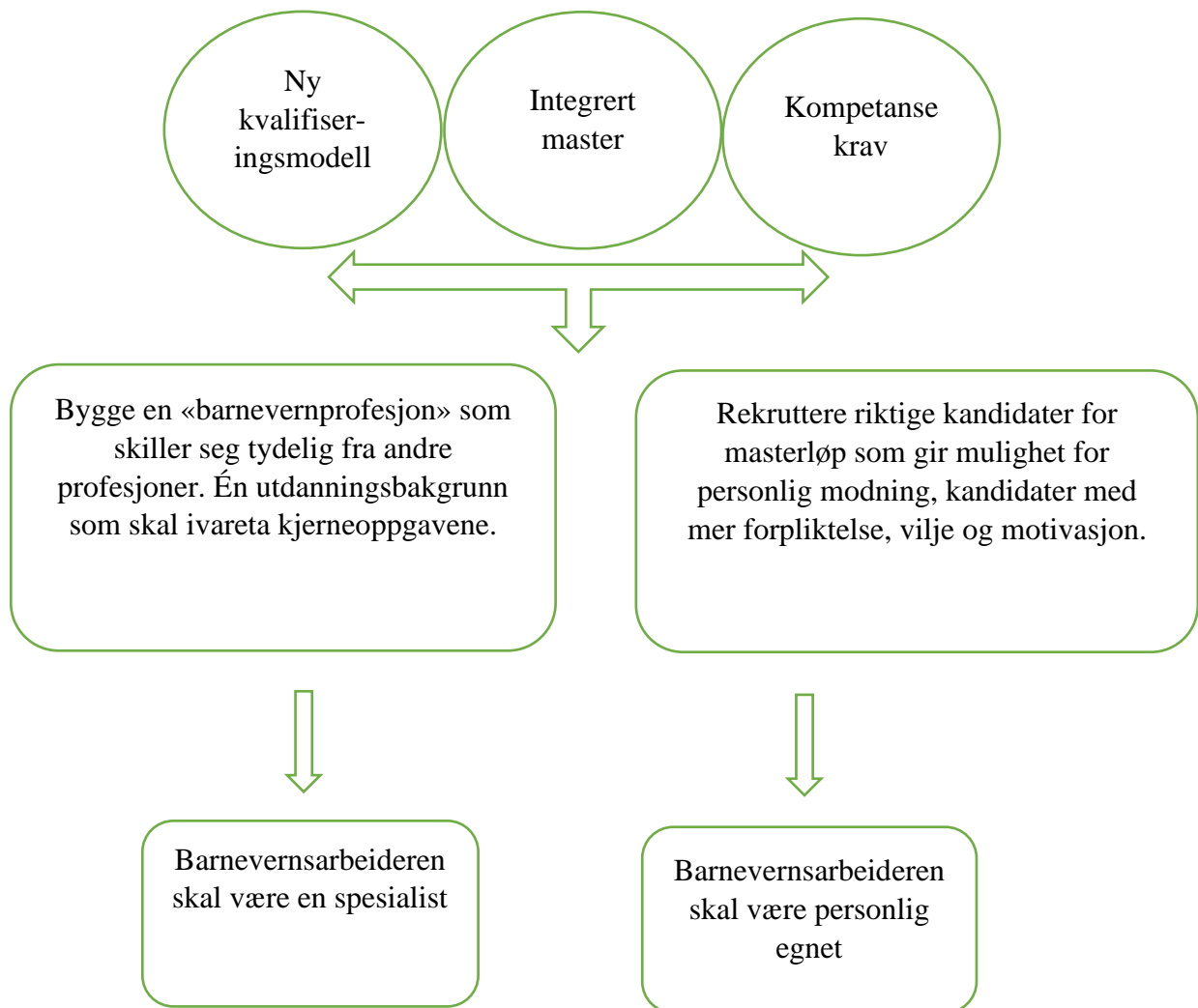
Tabell 1 Utdrag fra analyseskjema

Skjemaet illustrerer ikke det endelige resultatet, men en del av prosessen på vei dit. Kolonne 3 i skjemaet ble utforsket dypere gjennom nærlesing av dokumentet for å undersøke hvordan de svarte på «problemene» som var presentert i kolonne 2, og for å undersøke hvilke argumentasjoner, logikker og forståelser de bygde på. Her fant jeg at argumentasjonene synes å bygge på sammenlikninger og implisitte og eksplisitte dikotomiseringer. I utredningen analyserte jeg frem følgende dikotomiseringer med grunnlag i analyseskjemaet jeg hadde brukt:

Videreutdanning VS mastergrad  
 Kjernekompetanse VS supplerende kompetanse  
 «Barnevernprofesjonen» VS andre profesjoner  
 Sosionomer VS barnevernspedagoger  
 Tidligere rekrutteringsgrunnlag VS «nytt» rekrutteringsgrunnlag  
 Barnevernfaglig kompetanse VS supplerende kompetanse

Dikotomiseringene slo jeg sammen til tre overordnede kategorier/dikotomiseringer. Det ga meg en viktig pekepinn over hva dette handlet om, og hvilke forståelser som ligger til grunn for problemrepresentasjonene: *Lengre utdanning VS høyere utdanning, Barnevernprofesjonen VS andre profesjoner, Nye søkere til arbeid i barnevernet VS tidligere søkere*. Jeg analyserte da frem en problemrepresentasjon knyttet til manglende barnevernprofesjon, og en problemrepresentasjon knyttet til kandidatene som søker seg til utdanningene. Som vi ser av analyseskjemaet mitt, og som Bacchi selv hevder, er ikke nødvendigvis problemrepresentasjonene eksplisitt uttalt i dokumentet, men noe som man kommer frem til gjennom analysen. Problemrepresentasjonene jeg har kommet fram til, i tråd med Bacchi, er resultatet av hva som har blitt fremstilt som et problem og de konseptuelle logikkene som bygger opp under dette. Med bakgrunn i problemrepresentasjonene jeg hadde funnet, analyserte jeg frem hvilke forventinger dette stiller til barnevernsarbeideren.

*Figur 1* sammenstiller og illustrerer resultatet fra analysen. Ny kvalifiseringsmodell, integrert master og kompetansekrav viser til overordnede løsningsforslag i utredningen, og de henger tett sammen. Ny kvalifiseringsmodell innebærer blant annet forslag om masterutdanning, som igjen foreslås å bli et av kompetansekravene til kommunalt barnevern. Videre viser figuren en grov oppsummering av hvilke argumentasjoner jeg finner til grunn for forslagene, noe som blir utdypet i resultat- og diskusjonskapitlet. Nederst i figuren presenteres resultatene i to kategorier: (1) Barnevernsarbeideren skal være en spesialist, og (2) Barnevernsarbeideren skal være personlig egnet.



*Figur 1 Illustrasjon av resultat*

### **Studiens begrensninger (nivå 3)**

Resultatene i denne artikkelen må forstås i sammenheng med det utvalgte dokumentets bakgrunn og kontekst. Det er ikke «nøytralt» i den forstand at utredningen selvstendig tar opp ulike tematikker, men den er bestilt fra Barne- og familiedepartementet med spesifikke områder departementet ønsket utredet, for et spesifikt formål. Ressursmessige og organisatoriske spørsmål utover det som gjelder kompetanse er utenfor utredningens mandat. Departementet som har bestilt utredningen ber heller ikke direktoratet om å ta med bemanningsnorm og kapasitet i tjenestene i deres kompetanseutredning. Om disse forholdene

hadde blitt inkludert ville resultatene kunne blitt annerledes. Jeg som forsker er heller ikke objektiv, men er aktiv i kunnskapsproduksjonen, gjør fortolkninger gjennom analysen, og påvirker hvilken kunnskap som blir produsert (Wadel, 2014). Derfor har analyseprosessen blitt detaljert beskrevet slik at forskningen kan etterprøves. Dokumentet som er analysert er også offentlig tilgjengelig for ettersyn, noe som muliggjør for andre å undersøke hvor jeg har hentet empirien fra.

## **Resultater og diskusjon (nivå 2)**

Det store, åpenbare og eksplisitt uttalte problemet med kompetanse og den kommunale barnevernsarbeideren, er at kompetansen ikke er tilstrekkelig. WPR-metoden har imidlertid bidratt til å undersøke hvordan problemet fremstilles, og hvilke konseptuelle logikker denne problematiseringen bygger på – og finner at kompetansekrav og kompetanseheving (også) må ses i sammenheng med å «ta plass» som en tydelig profesjon – som en spesialist. Resultatet viser problematiseringer knyttet til kvalifisering av barnevernsarbeideren - både gjennom et for generelt og til dels ikke-eksisterende utdanningsløp, og til personlig egnethet hos kandidater som søker seg til utdanningene på ulike nivå. Funnene presenteres og diskuteres i de neste to overskriftene.

## **Barnevernsarbeideren skal være en spesialist (nivå 3)**

*Barnevernsarbeideren skal være en spesialist* er analysert fram som en diskurs i dokumentet. Den bygger på en problemrepresentasjon om at det mangler en tydelig kjernekompetanse i barneverntjenesten. Gjennom analysen underbygges dette gjennom konseptuelle logikker om at mange ulike utdanningsbakgrunner kan arbeide i barnevernet i dag, slik som barnevernspedagoger, sosionomer, lærere og helsesykepleiere. Mangelen på en tydelig kjernekompetanse ses også i sammenlikninger Bufdir gjør med andre profesjoner som tjenesten aktivt samarbeider med, slik som lærere, jurister og psykologer. Disse profesjonene har bedre kvalifiseringsbetingelser enn det barnevernet har.

I utredningen finner Bufdir at det ikke eksisterer tilstrekkelige kvalifiseringsmuligheter for arbeid i barneverntjenesten. Bufdir uttaler at utdanningsinstitusjonene i for liten grad dekker praksisfeltets behov, men direktoratet setter det inn i en større kontekst knyttet til utdanningsinstitusjonenes finansieringsmuligheter og manglende anerkjennelse blant

politikere for barnevernets mandat. Kompetanse som «problem» fremstilles derfor som et problem på systemnivå knyttet til både politisk vilje og utdanningsinstitusjonenes muligheter.

Buudir problematiserer fraværet av én tydelig profesjon som kan ivareta kjernekompetansen, den barnevernfaglige kompetansen. Direktoratet skriver (s. 41):

Vi ser ikke at det er et skille eller en felles forståelse av hva som utgjør barnevernets kjernekompetanse og hva som er supplerende kompetanse. I barnevernstjenester kan f.eks. barnevernspedagoger, sosionomer, samfunnsvitere, helsesykepleiere, sykepleiere og barnehagelærere utføre de samme arbeidsoppgavene. Vi finner ikke en lignende holdning i helsesektoren, skolen eller rettsvesenet. I disse sektorene er det åpenbart at det helsefaglige, pedagogiske og jussen rammer inn det faglige arbeidet.

Når det gjelder «dagens» master (i 2019) i barnevern, problematiserer direktoratet også her de ulike utdanningsbakgrunnene som kan ta master i barnevern (s. 51):

Master i barnevern er også åpen for studenter med mange ulike utdanningsbakgrunner. Dette bidrar til at lærestedet må tilpasse masterstudiet til studenter med svært ulik forkunnskap om barnevern. Bachelor i barnevern eller tilsvarende kompetanse er i praksis ikke en forutsetning for master i barnevern. Dette er i strid med hovedmodellen for de helse- og sosialfaglige profesjonsutdanningene som baserer seg på brede grunnutdanninger med spesialisering på videreutdannings- og masternivå.

En spesialisering rettet mot arbeid i barnevernet finnes altså for andre yrkesgrupper, mens modellen blir snudd på hodet for personer med barnevern i sin bachelorutdanning.

Store kompetanseutfordringer knyttet til barnevernets kjerneoppgaver er en sterk indikasjon, ifølge Buudir, på at utdanningsnivået ikke er tilstrekkelig: «Utdanningene er underfinansierte og for korte, kompetansekravene er utilstrekkelige og de ansatte mottar ikke veiledning eller andre tiltak for å takle en følelsesmessig krevende jobb.» (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019, s. 4). Profesjoner barnevernet ofte samarbeider med, har gjerne høyere utdanning enn barnevernsarbeidere. Buudir finner en mulig indikasjon på manglende anerkjennelse for barnevernsarbeid (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019, s. 4):

Rammene for å sikre kompetanse i barnevernet er langt mindre utviklet enn i skole- og helsesektoren, i politiet og i rettsvesenet for øvrig. I tillegg har vi Nordens korteste utdanning for arbeid i barnevernet, og stiller i flere tilfeller lavere kompetansekrav enn de andre nordiske landene. Etter vårt syn tyder dette på at alvoret og kompleksiteten i barnevernets arbeid ikke har vært tilstrekkelig anerkjent i Norge.

Direktoratet taler for en sterkere barnevernprofesjon som også tar plass i fagutvikling og samfunnsdebattene (s. 41):

I samfunnsdebatten og fagutviklingen på feltet ellers, er det også ofte profesjonsgrupper som i mindre grad arbeider i barnevernstjenester og -institusjoner, som jurister og psykologer, som beskriver barnevernets arbeid og til dels også det barnevernsfaglige perspektivet. Noe av dette kan skyldes at både sosialarbeider- og barnevernspedagogutdanningen historisk sett har vært rettet direkte mot arbeid i kommunal forvaltning og med ulike brukergrupper, og i mindre grad mot forskning og akademia. Det kan også skyldes at barnevern inntil relativt nylig ikke var organisert som en egen tjeneste med et eget uttalt kompetansebehov.

Problematiseringene bygger på en konseptuell logikk om at det mangler en profesjon som *er* barnevern, med tilhørende barnevernfaglig kompetanse. Problematiseringen av mangel på kjernekompetanse synes å dreie seg om manglende legitimeringsbetingelser (Eriksen & Molander, 2008) knyttet til barnevernsarbeid/barnevernprofesjon, hvor andre profesjoner og fagbakgrunner «kommer inn» på barnevernets fagfelt og «leder» både samfunnsdebatte og fagutvikling. Bufdir hevder at barnevernfaglig kompetanse er et utydelig begrep med uklart innhold, og at begrepet må knyttes til en utdanningsbakgrunn eller noen konkrete kunnskaper. Om ikke «kan enhver som ansettes i sektoren i utgangspunktet gjøre en barnevernsfaglig vurdering.» (s. 41). Bufdir skriver:

Vi ønsker å tydeliggjøre at det er barnevernsutdanninger som gir barnevernsfaglig kompetanse. Andre utdanninger er relevante i barnevernet nettopp fordi de gir tjenesten en annen og supplerende kunnskap. F.eks. gir sosionomene kompetanse på barn i et samfunns- og familieperspektiv, mens lærerutdanningen gir kompetanse på barn i et læring- og utviklingsperspektiv. (s. 94)

Ved å knytte barnevernsfaglig kompetanse til én utdanningsbakgrunn vil veien til å konstituere barnevernprofesjonen muliggjøres. Det foreslås derfor en integrert femårig master for tittelen barnevernspedagog (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Slik fremstår ikke *mangelfull* kompetanse som et argument *økt* kompetanse nødvendigvis bygger på. Høyere utdanningsnivå i form av master synes heller å dreie seg om etableringen av én kjerneprofesjon – barnevernspedagogene – og som anerkjennes som profesjonen som innehar barnevernfaglig spisskompetanse. Det handler om å bygge en tydelig barnevernprofesjon for økt legitimering av barnevernarbeid.

Bakgrunnen for at barnevernspedagog-tittelen skal forbeholdes et integrert masterløp bunner i at Bufdir mener masterstudiet blir for generelt når «hvem som helst» kan ta master i barnevern etter 3+2 modellen<sup>3</sup>, og at den slik begrenser sin verdi. Andre yrkesgrupper skal

---

<sup>3</sup> 3+2 modellen innebærer at studentene først gjennomfører en bachelorgrad som består av tre studieår, og deretter bygger på med et toårig mastergradsprogram.



ikke utelukkes fra arbeid i tjenesten, men de foreslås å tilbys en 3+2 master, der de får fordypning i barnevernsarbeid. Andre utdanningsbakgrunner kan altså arbeide i barneverntjenesten, men de fremstår å skulle være *supplerende* kompetanse til barnevernspedagogene. Direktoratet mener at man i en ny modell for masterutdanning må skille tydeligere mellom barnevernspedagoger og andre yrkesgrupper for å oppnå tilstrekkelig faglig progresjon og spesialisering: «Bachelor i barnevern reflekterer også i større grad kompetansebehovet til barnevernet.» (s. 53). Sosionomenes kompetanse(bakgrunn), sosialt arbeid, reflekterer heller ikke i like stor grad de behov barnevernet har ifølge Bufdir, selv om sosionomene utgjør en av de to største yrkesgruppene i barneverntjenesten i dag. Her ser en at direktoratet stiller opp et tydeligere spesialistfelt for barnevernspedagogene og barnevernsarbeid. I neste delkapittel presenteres og diskuteres en annen diskurs som ble identifisert gjennom analysen, og hvordan de to identifiserte diskursene henger sammen.

### **Barnevernsarbeideren skal være personlig egnet (nivå 3)**

Gjennom analysen identifiseres det forventninger til hvem barnevernsarbeideren skal være som person, egenskaper som ikke nødvendigvis kun kan læres innenfor utdanningsinstitusjonenes rammer. Som vist i forrige delkapittel, bygger behovet for høyere utdanning for arbeid i barnevernet på konseptuelle logikker om å konstituere en tydeligere barnevernprofesjon gjennom den formelle spesialisten. Resultatet fra analysen og diskusjonen i dette delkapitlet viser imidlertid at høyere utdanning som løsning også bygger på konseptuelle logikker om å tiltrekke bedre kandidater til utdanning og arbeid i barneverntjenesten. Det betyr at det eksisterer en problemrepresentasjon knyttet til *kandidatene*, og i forlengelsen av dette identifiseres en diskurs om personlig egnethet.

For å underbygge hvorfor barnevernspedagog-tittelen burde være forbeholdt et integrert masterløp, viser direktoratet til psykologi- og medisinstudiene, og deres potensiale gjennom deres masterløp. De viser til utøverens personlige egnethet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019, s. 62):

(..) vil dette [integrert master] gjøre at studenten kan modnes både faglig og personlig under jevnlig veiledning både internt på utdanningsinstitusjonen og eksternt under praksisstudiene.

(..)

I en modell med femårig integrert masterutdanning får de ansatte ved utdanningen god mulighet til å vurdere studentenes egnethet, systematisk over tid. På den måten kan uegnede kandidater oppdages før de trer inn i yrket og potensielt gjør alvorlige feilvurderinger.

Direktoratet hevder at et masterløp gir utdanningsinstitusjonene bedre mulighet til å vurdere studenters egnethet enn et bachelorløp gir. En underliggende antakelse er altså at man i større grad kan luke ut kandidater som er uegnet for arbeid i tjenesten gjennom en integrert master enn hva man har mulighet til gjennom et kortere treårig bachelorløp.

Direktoratet har fått innspill på at en mulig ulempe ved et femårig studieløp for å kvalifisere seg som barnevernspedagog kan innebære potensielt færre søkere til utdanningene. Bufdir (2019, s. 64) ser også denne potensielle ulempen, men fremhever at «Det kan imidlertid også tenkes at et nytt femårig studium tiltrekker seg *andre* søkere enn det barnevernspedagogutdanningen gjør i dag.» Direktoratet trekker også frem Barneombudets og Fylkesmannen i Oslo og Akershus sine innspill, og skriver at de i stor grad er enige i disse vurderingene (s. 64):

Barneombudet:

(..) at de ikke ser «bort ifra at noen kan falle fra, men tror det er mer sannsynlig at man får rekruttert fleksible og nysgjerrige fagpersoner med høy motivasjon for faget sitt ved å tilby en klinikk-nær, fagtung masterutdanning. Vi tror at en slik modell også på sikt kan gi større prestisje enn hva vi mener en 3+2 modell vil gi, noe som i sin tur gir økt rekruttering og stolthet av faget. (...)

Fylkesmannen i Oslo og Akershus:

Vi vurderer det [likevel] som sannsynlig at de som er tilstrekkelig motivert til å jobbe i barneverntjenesten vil starte på barnevernspedagogstudiet selv om det blir et femårig studieløp.»

Forslaget bygger derfor på konseptuelle logikker om at et nytt femårig barnevernsstudium vil tiltrekke seg *bedre* kandidater enn dagens utdanninger. Dette kan også underbygges av at direktoratet ikke synes *mer* utdanning i form av videreutdanninger er tilstrekkelig, men *høyere* utdanning i form av mastergrad er det som trengs. Det gir mening dersom man tolker det dithen at direktoratet ønsker å luke bort uegnede kandidater, og heller tiltrekke seg en annen «gruppe» fremtidige barnevernsarbeiderne som er motiverte for et femårig løp.

Kvalifiseringsmodellen i form av integrert mastergrad fremstår derfor slik som et *virkemiddel* for å nå dette målet.

I tillegg til at Bufdir foreslår at man avgrenser tittelen barnevernspedagog til et integrert masterløp, foreslår de også at det innføres et generelt krav om at «80 prosent av de ansatte må ha en relevant kompetanse rettet mot arbeid med barn og unge på masternivå.» (2019, s. 9).

Direktoratet skriver (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2019, s. 191):

Det er behov for å øke kravene til kompetanse i barnevernet. De foreslåtte tiltakene vil også bidra til å bygge opp det å jobbe i barnevernet som noe mer attraktivt enn det er i dag. Rammebetingelser, lønn, status, anseelse og beskyttelse mot hets vil i tillegg bidra til at de riktige menneskene, med den riktige motivasjonen og de nødvendige evnene velger å begynne å jobbe i barnevernet, og velger å fortsette å jobbe der.

Slik utdraget over viser, er det viktig at tjenesten er attraktiv for allerede ansatte og kommende nye, noe som antas at et generelt krav om mastergrad kan bidra til. I sitatet trekkes det også frem at egnethet for arbeidet man skal utføre ikke bare handler om formell utdanning og ferdigheter, men også om personlige egenskaper og egnethet. Slik kan det tolkes at Bufdir knytter kvalifiseringen for arbeid i barnevernet til deres samfunnskontrakt og -rolle, og hvilke egenskaper de ønsker hos fremtidige barnevernsarbeidere, jf. Sullivans tredje dimensjon i profesjonskvalifiseringen, og profesjoners legitimeringsbetingelser (Sullivan, 2005; Eriksen & Molander, 2008).

Bufdir viser til at omtale i media, tilsynsrapporter og forskning beskriver svikt og høy turnover, noe som igjen kan være «...til hinder for at barnevernet tiltrekker seg dyktige fagfolk som ønsker å jobbe i sektoren.» (2019, s. 7). Om tjenesten er bedre å arbeide i, vil det kunne rekruttere flere dyktige fagfolk til sektoren. Det peker på en mulig utfordring når det gjelder rekrutteringsgrunnlaget for arbeid i barneverntjenesten, kanskje en gruppe mennesker som per i dag er utilgjengelig på grunn av nevnte forhold. Slik fremstår kompetansehevingstiltak å også dreie seg rundt diskursen om personlig egnethet, og i forlengelsen av dette – å sikre personlig egnede menneskene for arbeid i tjenesten.

### **Avsluttende diskusjon – En ønsket barnevernprofesjon (nivå 2)**

Umiddelbart kan Bufdirs utredning leses som et behov for økt kompetanse på bakgrunn av blant annet erfaringer med kompetansesvikt. Denne studien indikerer imidlertid at Bufdir ønsker noe mer – å skape en spesialisert barnevernprofesjon gjennom barnevernspedagogene. Spesialistkompetanse og tjenesterettet utdanning er ikke noe nytt (NOU 2009:8; Universitets- og høyskolerådet, 2016), men i denne artikkelen viser jeg hvordan dette også knyttes til

rekruttering av en «ny type» barnevernsarbeidere – som antas å være mer riktig for arbeid i barneverntjenesten.

Slik er kompetansehevingstiltak i form av integrert mastergrad for tittelen barnevernspedagog tenkt å bidra til både å styrke en tydelig kjernekompetanse, og å bidra til at særlig personlig egnede mennesker rekrutteres for arbeid i tjenesten. Som denne studien har belyst, argumenterer Bufdir for at en integrert master potensielt kan rekruttere annerledes enn hva en bachelor gjør – i hovedsakelig positiv forstand: Det antas at mer motiverte og personlig egnede mennesker vil søke seg til et integrert masterløp kontra et bachelorløp. Det fremstår derfor som et behov for kandidater som «(..) konstituere seg selv på riktig måte (..)» (Vågan & Grimen, 2008, s. 424). Innenfor lærerprofesjonen har lignende debatter også funnet sted, der det har blitt diskutert om høyere inntakskrav til utdanningen kan «endre insentivene til å velge yrket» gjennom å øke utdannelsens prestisje (Møen et al., 2012, s. 70).

Problematiseringer av den profesjonelles egnethet synliggjøres også i tidligere, sentrale utredninger innen barnevernsfeltet. Vi finner blant annet i NOU 2000:12 (s. 107) at barnevernsfeltet omtales som et *personavhengig* område. Personlig kompetanse hos barnevernsarbeideren anses i NOU 2009:8 (s. 87) som «grunnleggende viktig da den utgjør den enkeltes personlige forutsetninger og potensialer for å kunne ivareta ansvarsoppgavene i barnevernet». Bufdir formidler også ønsker om mennesker som har de riktige personlige egenskapene gjennom utredningen som ligger til grunn for denne studien. Dette sammenfaller med den tredje dimensjonen i Sullivans (2005) perspektiv på hva som er viktig i en samlet profesjonskvalifisering.

Sullivan mener den tredje dimensjonen har særlig betydning for utviklingen av ens profesjonelle identitet og formålet med ens profesjonsrolle i samfunnet. Herunder må det eksistere en akseptert enighet om hvilke interesser den bestemte profesjonen skal ivareta (Eriksen & Molander, 2008; Sullivan, 2005). «Barnevernprofesjonen» har per nå ikke samme type samfunnskontrakt for å forvalte samfunnets interesser og verdier som eksempelvis leger og advokater har; det finnes ingen spesifikk profesjon som på en tydelig måte representerer barnevernets kjernekompetanse. Studien viser at Bufdir argumenterer for at det mangler klarhet om *hvem* som *er* barnevern - barneverntjenesten er alle og ingen profesjoners felt. Det kan heller ikke *bli* noen profesjoners felt uten å knytte barnevernsfaglig kompetanse (kjernekompetansen) til en bestemt profesjon, og slik oppfylle de legitimeringsbetingelser som en profesjonsstatus krever (Eriksen & Molander, 2008). Tolket i Sullivans perspektiv på hva en profesjonskvalifisering må inneholde, vil det med andre ord ikke la seg gjøre å bygge

en tydelig barnevernprofesjon med både barnevernspedagoger, sosionomer, lærere og helsesykepleiere – deres kunnskapsgrunnlag er for ulike. Sullivans akademiske dimensjon i profesjonskvalifisering kan ikke oppnås, og da heller ikke hans praktiske dimensjon som bygger på kunnskapsgrunnlaget fra den førstnevnte.

Disse profesjonene har også ulike formål og profesjonelt ansvar i det som inngår i deres respektive samfunnskontrakt og profesjonelle identitet. Slik vil ikke Sullivans tredje dimensjon som omhandler profesjonens identitet og formål heller kunne oppnås. Bufdirs problematisering knyttet til manglende kjernekompetanse i barneverntjenesten lar seg altså ikke løse, sett i Sullivans perspektiv om profesjonskvalifisering, uten å knytte en kjernekompetanse til én tydelig profesjon. *Spesialisten* må skapes for å oppnå dette.

Man kan derfor si at Bufdirs forslag om integrert master for tittelen barnevernspedagog (spesialisten) har potensiale til å bygge en tydelig barnevernprofesjon i lys av Sullivans perspektiv på profesjonskvalifisering. Problematiseringene av manglende kjernekompetanse og menneskene som søker seg til utdanning for arbeid i tjenesten, belyser samlet alle tre dimensjoner Sullivan (2005) hevder en profesjonskvalifisering må inneholde, og som en utdanning må dekke. Slik henger begge funnene tett sammen. Selv om den andre dimensjonen som omhandler praktiske ferdigheter i mindre grad er omtalt i denne artikkelen, nevnes det kort her at Bufdir i sin utredning vurderer at også praksisstudier er en sentral og viktig del av profesjonsutdanningene og barnevernsarbeidernes kvalifiseringsløp.

Forslaget om en integrert master for tittelen barnevernspedagog ble ikke vedtatt. Men det ble vedtatt krav om at ansatte må ha barnevernsfaglig eller annen relevant mastergrad for arbeid i barneverntjenesten fra år 2031 (Barnevernsloven, 2021, § 15-6). I tillegg ble det startet et arbeid av Kunnskapsdepartementet med å utvikle nye retningslinjer for master i barnevern og master i barnevernsarbeid (Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern, 2021; Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevernsarbeid, 2021; Prop. 133 L (2020–2021)). Førstnevnte master er forbeholdt barnevernspedagoger og bygger på bachelor i barnevern, mens sistnevnte har yrkestitlene sosionom, vernepleier, barnevernspedagog, eller annen utdanningsbakgrunn med minimums ett års relevant yrkeserfaring som opptakskrav. Slik ser man at dikotomiseringene analysen belyste, *barnevernprofesjonen VS andre profesjoner og kjernekompetanse VS supplerende kompetanse*, gjør seg gjeldende også i de vedtatte masterløpene til tross for at de er laget etter en 3+2 modell. Dette betyr at selv om Bufdir ikke fikk gjennomslag for sitt primære forslag,

er det likevel blitt en mer spesialisert utdanning for arbeid i barnevernet, der barnevernspedagogen skal utgjøre kjernekompetansen.

En profesjonskvalifisering vil også kunne oppfylles etter denne mastergradsmodellen (Sullivan, 2005). Men, det kan også tenkes at utdanningsinstitusjonene vil ha utfordringer med å tilby studentene tilstrekkelig kvalifiserende undervisning på bachelornivå, jf. manglende finansiering til studiene som er omtalt tidligere i artikkelen. I forlengelsen av dette er en mulig konsekvens at kravene til kompetanse for arbeid i tjenesten øker, uten at kvaliteten og finansieringen på utdanningene gjenspeiler dette. Det vil i så fall ikke gi tilstrekkelig kvalifisering for den samlede profesjonelle kompetansen barnevernsarbeideren trenger, tolket i Sullivans perspektiv på hva en profesjonskvalifisering må inneholde.

Manglende gjennomslag for en integrert master for tittelen barnevernspedagog kan bunne i flere ulike årsaker. Sett i sammenheng med at det ble opprettet to mastergrader etter 3+2 modellen i stedet for integrert master, antydes det muligens en forsiktighet med å spesialisere én profesjon som «barnevernprofesjonen». En rimelig årsak kan være at kunnskapsgrunnlaget som anvendes i barnevernsfaglig arbeid er tverrfaglig, og at det også er ønskelig med flere utdanningsbakgrunner i barneverntjenesten. Det kan da tenkes å være uheldig å posisjonere én profesjon innenfor et felt som rommer flere profesjoner med tanke på selve praksisutøvelsen: skal alle utføre de samme arbeidsoppgavene, eller skal barnevernspedagogene ha bestemte oppgaver, og eventuelt hva? En slik løsning kan derfor fremstå å innebære organisatoriske endringer innad i tjenesten. I forlengelsen av dette vil det også kunne ha betydning for familiene og samarbeidspartnerne barneverntjenesten har kontakt med; har barnevernspedagogene mer legitimitet og ansvar, enn de andre yrkesgruppene som har supplerende kompetanse?

Tiden får vise hvordan både kvalifiseringsmodellene (3+2) og krav om mastergrad for arbeid i barneverntjenesten vil påvirke kvaliteten og arbeidet i barnevernet, og hvordan de kommer både familier og barnevernsarbeidere til gode. Vi ser at det har blitt en mer spesialisert utdanning for arbeid i barnevernet, særlig gjennom barnevernspedagogene. Spørsmålet er om masterkravet og mastergrader vil føre til at barneverntjenesten både beholder og rekrutterer særlig egnede barnevernsarbeidere. Og i forlengelsen av dette – om dette kan «løse» noe av kritikken som har blitt rettet mot barneverntjenestens praksis.

## Litteratur

- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
- Bacchi, C. L. (1999). *Women, policy and politics : the construction of policy problems*. Sage.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2017). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018-2024*. <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004251>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). *Utredning av kompetansehevede tiltak i barnevernet*. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00005020>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Barnevernsreformen - en oppvekstreform*. Bufdir.no. <https://ny.bufdir.no/fagstotte/barnevern-oppvekst/barnevernsreformen/>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven)* Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/2021-06-18-97>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mauserhagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118-129). Universitetsforlaget.
- Christiansen, Ø. V., Svein Arild, Havnen, K. J. S., Lauritzen, C., Iversen, A. C. & Tjelflaat, T. (2020). *Barnevernets undersøkelsesarbeid – fra bekymring til beslutning. Samlede resultater og anbefalinger*. UiT RKBU Nord, NORCE, NTNU og UiB. <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00005191>
- Clifford, G., Lichtwarck, W., Fauske, H. & Marthinsen, E. (2015). *Minst hjelp til dem som trenger det mest? Sluttrapport fra forsknings- og utviklingsprosjektet "Det nye barnevernet"*. (6/2015). Nordlandforskning. <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003283>
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I *Profesjonsstudier* (s. 161-176). Universitetsforlaget.
- Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern. (2021). *Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-04-09-1147>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevernsarbeid. (2021). *Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevernsarbeid*, Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2021-04-09-1148>
- Haugevik, K. & Neumann, C. B. (2020). Staten, barnevernet og utenrikspolitikken. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37(1), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-01-02>
- Helsetilsynet. (2012). *Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern – undersøkelse og evaluering* (2/2012). [https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2012/helsetilsynetrapport2\\_2012.pdf](https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2012/helsetilsynetrapport2_2012.pdf)
- Helsetilsynet. (2017). *Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2015 og 2016 med barnevernets arbeid med meldinger og tilbakemelding til den som har meldt. Bekymring i skuffen* (1/2017). [https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2017/helsetilsynetrapport1\\_2017.pdf](https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2017/helsetilsynetrapport1_2017.pdf)

- KS. (2021). *Barnevernsreformen*. Kommunesektorens organisasjon.  
<https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/barnevern/barnevernsreformen2/barnevernsreformen/>
- Lauritzen, C., Vis, S. A., Ulset, G., Tjellflaat, T. & Rustad, K., B. (2019). *Barnevernets undersøkelsesarbeid. Fra bekymring til beslutning. Delrapport 3 - Meldinger til barnevernet* (3/2019). RKBU Nord.  
[https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/meldinger\\_til\\_barnevernet.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/meldinger_til_barnevernet.pdf)
- Meld. St. 17 (2015-2016). *Trygghet og omsorg. fosterhjem til barns beste*. . Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-17-20152016/id2478130/>
- Misund, B. I. (2022). Reformen i barnevernet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.1.1>
- Myrvold, T., Møller, G., Zeiner, H., Vardheim, I., Helgesen, M. & Kvinge, T. (2011). *Den vanskelige samhandlingen. Evaluering av forvaltningsreformen i barnevernet* (2011:25). Norsk institutt for by- og regionforskning.  
<https://kudos.dfo.no/dokument/den-vanskelige-samhandlingen-evaluering-av-forvaltningsreformen-i-barnevernet?evalueringsportalen=1>
- Møen, J., Salvanes, K. G. & Thorsen, H. S. (2012). Har kvaliteten på lærere falt over tid? *Magma - Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 6(12), 62-71.  
[https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/bitstream/handle/11250/282603/Magma%2b1206\\_62-71.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/bitstream/handle/11250/282603/Magma%2b1206_62-71.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, Incorporated.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022, 28.04.2022). *Fem saker mot Norge avgjort i EMD*. Norges institusjon for menneskerettigheter <https://www.nhri.no/2021/fem-saker-mot-norge-avgjort-i-emd/>
- NOU 2000:12. (2000). *Barnevernet i Norge — Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-12/id117351/>
- NOU 2009:8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet — Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-08/id558007/>
- Prop. 73 L (2016-2017). *Endringer i barnevernloven (barnevernsreform)*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-73-l-20162017/id2546056/>
- Prop. 133 L (2020–2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-133-l-20202021/id2842271/>
- Riksrevisjonen. (2012). *Dokument 3:15 (2011-2012). Riksrevisjonens undersøkelse om det kommunale barnevernstjenesten og bruken av statlige virkemidler*. . Riksrevisjonen.
- Stang, E. (2007). *Fremstillinger av barnevern i løssalgspressen. En innholdsanalyse av artikler om barnevern i VG og Dagbladet*. (Rapport nr. 7. NOVA).
- Stang, E. (2018). *Barnevernet i den digitale offentligheten – Ytringer og debatt om norsk barnevern i sosiale medier*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet].
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America*. Jossey-Bass.
- Tresselt, M. A. & Borgerød, G. M. (2021). Kompetansebegrepets klarhet i møte med barnevernets komplekse handlingsrom. I B. L. L. Kassah, H. Nordahl-Pedersen & W.-



- A. Tingvoll (Red.), *Handlingsrom for profesjonlisert velferd. Kommunale tjenester for helse, omsorg og barnevern* (s. 79-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Universitets- og høgskolerådet. (2015). *Sluttrapport fra sosialfagprosjektet. Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene*. [https://www.uhr.no/f/p1/i173466b6-cba4-4b8d-a8dc-0dbe503de56c/2015-bsv\\_prosjektets\\_sluttrapport\\_komplett\\_250915.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i173466b6-cba4-4b8d-a8dc-0dbe503de56c/2015-bsv_prosjektets_sluttrapport_komplett_250915.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*. . [https://www.uhr.no/f/p1/i0311e40a-4465-4a77-a3f3-565762627e15/2016-praksisprosjektet\\_sluttrapport.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i0311e40a-4465-4a77-a3f3-565762627e15/2016-praksisprosjektet_sluttrapport.pdf)
- Vindegg, J. & Stang, E. G. (2016). Utvikling av kritisk refleksjon i barnevernet gjennom evaluering og selvregulering. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-04), 200-212. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-05>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (C.C. Wadel & O. L. Fulgestad, Red.). Cappelen Damm.
- Wollscheid, S. & Røsdal, T. (2019). *Betydning av utdanning, praksis, veiledning og autorisasjonsordninger for økt kvalitet i yrkesutøvelsen i barnevernet. En litteraturgjennomgang* (Rapport 2019:5). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596444/NIFUrapport2019-5.pdf>