NOU Norges offentlige utredninger 2009: 8

Kompetanseutvikling i barnevernet

Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning

Norges offentlige utredninger 2009

Seriens redaksjon:
Departementenes servicesenter
Informasjonsforvaltning

---

1. Individ og integritet.
   Fornyings- og administrasjonsdepartementet.

2. Kapital- og organisasjonsformer i sparebanksektoren mv.
   Finansdepartementet.

3. På sikker veg.
   Samferdselsdepartementet.

4. Tiltak mot skatteunndragelser.
   Finansdepartementet.

5. Farskap og annen morskap.
   Barne- og likestillingsdepartementet.

6. Tilstandsrapport ved salg av bolig.
   Barne- og likestillingsdepartementet.

7. Om grunnlaget for inntektsoppgjørene 2009.
   Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

8. Kompetanseutvikling i barnevernet.
   Barne- og likestillingsdepartementet.

Forsideillustrasjon: Erlend Lysø Nilsen 8 år

NOU Norges offentlige utredninger 2009: 8

Kompetanseutvikling i barnevernet

Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning

Utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 14. april 2008
Avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 30. april 2009

Departementenes servicesenter
Informasjonsforvaltning

Oslo 2009

ISSN 0333-2306
ISBN 978-82-583-1012-6

Lobo Media AS

Til Barne- og likestillingsdepartementet

Ekspertutvalget, som ble oppnevnt i brev av 14. april 2008 for å fremme forslag til kvalitetsutvikling av studier og studiemiljø i lys av barnevernets framtidige kompetanse- og kvalifiseringsbehov, legger med dette fram sin tilråding.

Oslo, 30. april 2009

Edvard Befring
Leder

Turid Berg-Nielsen	Tor-Johan Ekeland	Trude Haugli
Inger Jacobsen	Olaf Jensen	Inger Oterholm
Eva Thomsen		

Eirunn Lysø
Gudrun Brottveit

Innhold

1 Oppsummering og sentrale tilrådinger 7
1.1 Innledning 7
1.2 Barnevernets ansvars- og problemfelt 7
1.3 Sentrale tilrådinger 8
1.3.1 Kompetanse 8
1.3.2 Rekruttering 9
1.3.3 Faglig innhold i bachelorutdanning . 9
1.3.4 Kvalitetskrav til studieopplegg 11
1.3.5 Master- og doktorgradsstudium 13
1.3.6 Miljøarbeiderutdanning 13
1.3.7 Etter- og oppdateringsutdanning 13
1.3.8 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling 13

2 Mandat, sammensetning og arbeidsmåte 15
2.1 Bakgrunn 15
2.2 Oppnevning og mandat 15
2.3 Mandatfortolkning 15
2.4 Ekspertutvalgets sammensetning og sekretariat 15
2.5 Referansegruppe 16
2.6 Ekspertutvalgets arbeid 16
2.7 Fagpersoner som har levert skriftlige bidrag 16

Del I Barnevernets ansvars- og problemfelt 19

3 Barnevernets historie 21
3.1 Innledning 21
3.2 Utviklingen i hovedtrekk 21
3.3 Formål 21
3.4 Redningsbevegelsen 22
3.5 Vergerådsloven 22
3.6 Barnevernlovene av 1953 og 1992 23
3.7 Kvalitetssikring av institusjoner 24
3.8 Vurderinger 25
3.9 Konsekvenser 25

4 Barnevernets ansvars- og arbeidsoppgaver 27
4.1 Innledning 27
4.2 Det juridiske rammeverket 27
4.2.1 Barnekonvensjonen 27
4.2.2 Den europeiske menneskerettskonvensjonen 27
4.2.3 Forvaltningsloven 28
4.2.4 Barneloven 28
4.2.5 Barnevernloven 28
4.2.6 Annen lovgivning 30
4.3 Noen barnevernrelaterte problemområder 30
4.3.1 Omsorg og omsorgssvikt 30
4.3.2 Definisjoner og avgrensinger av omsorgssvikt 31
4.3.3 Barnesamtalen 32
4.4 Vurderinger 33
4.5 Konsekvenser 34

5 Barn og familier i barnevernet 36
5.1 Innledning 36
5.2 Noen statistiske data 36
5.3 Levekår og sosial bakgrunn 36
5.4 Problembelastninger 37
5.5 Risikofaktorer 39
5.5.1 Utviklingshemmede foreldre 39
5.5.2 Rusmiddelmisbruk 39
5.5.3 Psykisk syke foreldre 39
5.5.4 Offer for eller vitne til overgrep 40
5.6 Vurderinger 40
5.7 Konsekvenser 41

6 Oppvekst og læring 42
6.1 Innledning 42
6.2 Grunntrekk ved oppvekst 42
6.3 Det postmoderne samfunnet 43
6.4 Kvalitetskrav til oppvekst 43
6.5 Læring og læringsprosess 46
6.6 Læring i praksis 47
6.7 Vurderinger 48
6.8 Konsekvenser 49

7 Forebyggende arbeid 50
7.1 Innledning 50
7.2 Beskytte, stimulere, forsterke 50
7.3 Lovgrunnlag 51
7.4 Forebygging på ulike nivå 52
7.5 Risikoområder 52
7.6 Familien i fokus 54
7.7 Tidlig innsats og nettverksbygging .. 55
7.8 Barnehage og skole 55
7.9 Vurderinger 56
7.10 Konsekvenser 57

8 Tidlig innsats 59
8.1 Innledning 59
8.2 De sensitive barna 59
8.3 Tilknytningsforhold 60
8.4 Stress tidlig i livet 61
8.5 Implikasjoner for barnevernet 61

8.6 Vurderinger 61
8.7 Konsekvenser 62

9 Relasjons- og samhandlingsvansker 63
9.1 Innledning 63
9.2 Innadvendte og utagerende barn 63
9.3 Innadvendt, utrygg, engstelig 64
9.4 Utadvendte, aktive, urolige 65
9.5 Teorier og forståelsesmåter 67
9.6 Store atferdsproblemer 68
9.7 Vurderinger 70
9.8 Konsekvenser 71

10 Om barnevernutdanninger 73
10.1 Innledning 73
10.2 Sosionom- og barnevernpedagogutdanningens historie 73
10.2.1 Sosionomutdanningen 73
10.2.2 Barnevernpedagogutdanningen 75
10.2.3 Barnevernstudienes innhold 76
10.2.4 Deltidsstudier 78
10.3 Kartlegging av studietilbud 79
10.3.1 Hovedtrekk fra kartleggingen av fagplanene 79
10.3.2 Hovedtrekk fra spørreundersøkelsen 80
10.3.3 Vurderinger 82
10.3.4 Konsekvenser 83

11 Kompetanse og kompetanseutvikling for arbeid i barnevernet 84
11.1 Innledning 84
11.2 Pedagogisk kompetanseteori 84
11.3 Yrkesfaglig kompetanse 85
11.4 Kompetanse for arbeid i barnevern . 86
11.5 Kvalifikasjonsutvikling 87
11.5.1 Grunnleggende krav til studier 87
11.5.2 Praksis 88
11.6 Vurderinger 89
11.6.1 Formalisering og styrking av yrkesfaglig kompetanse 89
11.6.2 Turnus 90
11.6.3 Autorisasjon 90
11.6.4 Master og doktorgrad i barnevern ... 91
11.7 Konsekvenser 91

12 Rekruttering av studenter 93
12.1 Innledning 93
12.2 Ansatte i barnevernet 93
12.3 Om studentene 93
12.4 Noen erfaringer med studentrekruttering 94
12.4.1 Høgskolen i Sør-Trøndelag 94
12.4.2 Politihøgskolen 94
12.4.3 Rekruttering til barnehage og grunnopplæring 95
12.5 Vurderinger 95
12.6 Konsekvenser 96

Del II Ekspertutvalgets sentrale tilrådinger med begrunnelser 99

13 Ekspertutvalgets tilrådinger 101
13.1 Innledning 101
13.2 Kapitteloversikt 101
13.3 Kompetanse for arbeid i barnevernet 101
13.4 Studierekruttering 102
13.5 Faglig innhold i bachelorutdanning .. 103
13.6 Kvalitetskrav til studieopplegg 114
13.7 Autorisasjon 117
13.8 Master- og doktorgradsstudium 118
13.9 Miljøarbeiderutdanning 119
13.10 Etter- og oppdateringsutdanning 119
13.11 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling 119
13.12 Mandatstrukturerte konklusjoner 120

14 Økonomiske og administrative konsekvenser 122
14.1 Innledning 122
14.2 Studierekruttering 122
14.3 Faglig innhold i bachelorutdanningene – 14 obligatoriske emner 122
14.4 Kvalitetskrav til studieopplegg 123
14.5 Autorisasjonsordning 123
14.6 Mastergrad og doktorgrad i barnevern 123
14.7 Etter- og oppdateringsutdanning 124
14.8 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling 124
14.9 Nasjonalt fagråd 124

Litteraturliste 125

Vedlegg
1 Kartlegging av barnevernutdanningenes studietilbud 132

Kapittel 1
Oppsummering og sentrale tilrådinger

1.1 Innledning

Barnevernet har et stort ansvar og har en særegen posisjon i norsk oppvekst- og omsorgspolitikk ved sin unike tilgang til barns, ungdoms og familiers problemer.

Realiseringen av barnevernets mandat krever formålstjenlige rammebetingelser og forutsetter kompetanse hos de ansatte som korresponderer med ansvarsoppgaven.

Her sammenfattes først den faglige essensen av de kapitlene som utgjør del I av utredningen: Barnevernets ansvars - og problemfelt (kapittel 3-12). Deretter gis det en sammenfatning av del II, som omfatter ekspertutvalgets sentrale tilrådinger (kapittel 13).

1.2 Barnevernets ansvars- og problemfelt

De ti kapitlene som utgjør utredningens beskrivelser av barnevernets faglige grunnlag, framstår som premisser for de tilrådinger som framlegges. Beskrivelsen av det faglige grunnlaget understreker også betydningen av at studiene til kvalifisering for arbeid i barnevernet gir kandidatene nødvendig kompetanse.

I kapittel 3 beskrives barnevernets historiske grunntrekk med vekt på utviklingen av ulike former for institusjonstiltak fra 16.- 17. og 1800-tallet og etableringen av det kommunale barnevernet ved vergerådesloven av 1896. Videre beskrives lovreformene av 1953 og 1992 og utviklingen fram til etableringen det statlige barnevernet i 2004, og avsluttes med vurderinger av barne- og ungdomsinstitusjoner. Historien viser at det ikke finnes enkle løsninger på de problemene som er knyttet til barnevernets ansvarsområder. Det påpekes at kunnskap om barnevernets idégrunnlag og historiske utvikling må anses som en viktig del av kompetansen for arbeid i barnevernet.

Kapittel 4 redegjør for det juridiske rammeverket som gir viktige premisser for barnevernets arbeid. Her beskrives ansvarsforholdet mellom det kommunale og statlige barnevernet, og det gis en presentasjon av noen sentrale ansvars- og arbeidsoppgaver knyttet til omsorg, omsorgsvikt og barnesamtalen.

I kapittel 5 gis en oversikt over karakteristiske trekk ved barn, unge og deres familier som mottar hjelpetiltak og omsorg fra barnevernet. Basert på sosiale, pedagogiske og økonomiske indikatorer framtrer dette som en utsatt gruppe. Det settes fokus på betydningen av å gi barnevernbarn muligheter for å stå rustet til å møte voksenlivet, og det understrekes behov for kunnskap om etniske minoriteter for å kunne opptre kultursensitivt i møte med familier med en annen bakgrunn. Kunnskap om barn, unge og deres familier anses som grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen.

I kapittel 6 beskrives kvalitetskrav til oppvekst i det postmoderne samfunnet. En sentral vurdering er at oppvekstkvalitet bør være en ansvarsoppgave som involverer hele samfunnet og ikke bare de instanser som har et formelt ansvar for barn og unge. I særlig grad opererer kommersielle krefter, medieinstanser og underholdningsindustri fristilt fra oppvekstansvar. Visjonen om et inkluderende samfunn krever avskaffelse av de barrierer som hindrer enkeltmennesker, og ikke minst forskjellige minoritetsgrupper, i å søke likeverdig tilgang og deltakelse.

I kapittel 7 beskrives barnevernets forebyggende mandat, med fokus på å ivareta vanskeligstilte barns og unges behov og hindre at de rammes av uverdige og uholdbare oppvekst-, omsorgs- og opplæringsforhold. Forebyggingsarbeid krever mobilisering av kunnskaper om barn og unge i deres livskontekst og årvåkenhet om risikofaktorer og beskyttelsesforhold. Ufordringen er å løfte dette arbeidsområdet opp til et slikt perspektiv- og tiltaksnivå at vi kan gjøre noe mer enn å vedlikeholde problemene for kommende generasjoner.

Kapittel 8 setter fokus på tidlig innsats, og her understrekes betydningen av å realisere adekvate hjelpetiltak tidligst mulig. Her beskrives også behovet for kunnskaper om relevante kartleggingsverktøy og metoder. Samtidig understrekes betydningen av faglig innsikt og etiske refleksjoner relatert til observasjoner og intervensjoner for

å forhindre en utilsiktet problemutvikling. Her handler det også om å og bidra til å vedlikeholde det som fungerer for utsatte barn, unge og deres familier.

I kapittel 9 beskrives relasjons- og samhandlingsproblemer både ved internaliserende og eksternaliserende atferd. Det settes fokus på at problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet vil avgjøre om et barn kan oppfattes som atferdsvanskelig eller ikke. Her framholdes betydningen av å utvise stor varsomhet med å anvende personkarakteristikker og diagnostiske termer av typen «problembarn», «atferdsvanskelig», «atferdsforstyrret» eller «tilpasningsvanskelig», men heller konkret beskrive de synlige, spesifikke vanskene som barna viser i gitte situasjoner og i ulike kontekstuelle sammenhenger. Relasjons- og samhandlingsproblemene gir signal om forbedringsbehov på store deler av oppvekstområdet. Disse problemene vil også kunne fordre rehabiliterende tiltak.

Kapittel 10 beskriver grunntrekkene i barnevernutdanningenes historie. Dernest refereres hovedtrekkene fra en kartlegging av studiemiljøenes fagplaner/pensumlister og fra en spørreundersøkelse med fokus på studietilbudet. Det framkommer vesenlige mangler og store variasjoner mellom utdanningene når det gjelder faglig innhold, kjernepensum, undervisningsopplegg, vekting av ulike studieemner og praksisopplæring.

Kapittel 11 gjør rede for kompetansebegrepet og beskriver samtidig relevante tilnærminger for en kompetanseutvikling for arbeid i barnevernet. Det påpekes at kvalifiseringsarbeidet vil omfatte læring av relevante kunnskaper og ferdigheter, samt utvikling av både faglig engasjement og kompetanse på en rekke områder. I den samlede vurderingen understrekes behovet for et studietilbud som vektlegger det som kan anses å utgjøre en samlende kjerne av relevant fagkompetanse for å gjøre tjeneste i barnevernet. Det framholdes også en rekke tiltak for faglig og vitenskapelig kompetanseutvikling, ved blant annet innføring av turnus- og autorisasjonsordning og utvikling av master- og doktorgrad i barnevern.

Kapittel 12 setter fokus på rekruttering av studenter. Her pekes det på flere styrkingstiltak, særlig relatert til fordelingen etter kjønn og etnisitet. Som en generell vurdering understrekes det at for å lykkes i å rekruttere studenter med gode forutsetninger, må arbeid i barnevernfeltet fremstå som et attraktivt yrkesalternativ. Samtidig må kvaliteten på utdanningen være av en slik karakter at en får beholde studentene gjennom hele utdanningsløpet. Det bør også legges til rette for rekruttering av erfarne barne- og ungdomsarbeidere til studiet.

I kapittel 13 gis en utførlig presentasjon av utvalgets tilrådinger med sentrale begrunnelser. Disse oppsummeres i neste punkt.

1.3 Sentrale tilrådinger

Å sikre at ansatte i barnevernet har nødvendig kompetanse er en grunnleggende forutsetning for å realisere barnevernets mandat. Dette understreker behovet for relevant faglig innsikt, formålstjenlige ferdigheter og adekvate holdninger. For studiemiljøene er det en stor oppgave å muliggjøre at studentene kan oppnå en slik kompetanse. Denne tilrådingen setter fokus på kompetansekrav og peker samtidig på flere relevante styrkingstiltak i fag- og studiemiljøene.

Utvalget har merket seg at det er svært mange studiemiljøer som tilbyr utdanning for arbeid i barnevernet, og at tilbudene som gis varierer. Kartlegginger indikerer vesentlige mangler ved flere av studiene. Det må derfor reises spørsmål til om nåværende organisering er formålstjenlig.

Tilrådingene omhandler det faglige innholdet i bachelorutdanningene, felles krav til kvalitetssikring av studieopplegg, styrking av etter- og oppdateringsutdanninger, samt utvikling av master- og doktorgradgradsstudium i barnevern. Etter utvalgets vurdering vil disse tilrådingene bidra til et mer enhetlig og framtidsrettet kvalifikasjonstilbud for arbeid i barnevernet.

Utvalget har kartlagt barnevernpedagogutdanningen (bachelor i barnevern) og sosionomutdanningen (bachelor i sosialt arbeid), som begge kvalifiserer for barnevernets arbeidsfelt. Når samlebetegnelsen «barnevernutdanninger» benyttes i utredningen, omfatter dette begge studiene.

I tilrådingene har ekspertutvalget lagt vekt på å klargjøre kompetansekrav på en konkret, operasjonell og eksemplifiserende måte.

1.3.1 Kompetanse

Tilrådingen bygger på en forutsetning om at kompetanse og kompetanseutvikling kan målrettes, stimuleres og realiseres gjennom strukturert læring av et bestemt faglig innhold og gjennom ulike former for praksisnær opplæring.

Tilråding: Utvalget påpeker at studier som skal ruste studentene til å ivareta ansvars- og arbeidsoppgaver i barnevernet, må omfatte relevante forskingsbaserte kunnskaper, målrettet ferdighets-

læring og utvikling av innlevelse, engasjement og etiske holdninger.

1.3.2 Rekruttering

For unge mennesker er studievalg et viktig skritt. Til dette kreves opplysning, hjelp og veiledning både om hva studiet innbærer og om det framtidige yrket. Etter utvalgets vurdering kan det forventes at en styrking av fagkompetansen i barnevernet, sammen med en generell heving av arbeidsfeltets omdømme og status, vil være fruktbart for rekrutteringen til studiet. Det vurderes som viktig å stimulere til en bredere rekruttering, i første rekke en større andel menn og studenter med minoritetsetnisk bakgrunn.

Tilrådinger: Utvalget tilrår at det gjennomføres en nasjonal strategi med flere tiltak både for å oppnå en ønskelig rekruttering og for at studenter fullfører påbegynte utdanninger. Utvalget tilrår at det vurderes utdannelsesstipend for studenter fra underrepresenterte grupper. Det bør også vurderes å styrke rekrutteringen av erfarne barne- og ungdomsarbeidere.

Utvalget fremmer tilråding om en forsiktig kvotering ved at minimum 20 % av dem som tildeles studieplass er menn. Videre vil utvalget påpeke at særlige rekrutteringsinnsatser må rettes mot ungdom med minoritetsetnisk bakgrunn.

1.3.3 Faglig innhold i bachelorutdanning

Bachelorstudiet må vektlegge en samlende kjerne av relevant kunnskap for yrkesutøvelse i barnevernet. De mange fagmiljøene som nå har utdanninger som kvalifiserer for arbeid i barnevernet, gjør det særlig viktig å utforme eksplisitte normer for studiets faglige innhold.

Tilråding: Utvalget fremmer tilråding om 14 emneområder som bør være representert på en kompetent måte i en bachelorutdanning som skal kvalifisere til profesjonell tjeneste i barnevernet. Dette bør være et av de sentrale satsningsområdene i arbeidet med å utvikle et enhetlig og framtidsrettet studietilbud som kan ivareta praksisfeltets kompetansebehov. Her gis en kort beskrivelse av de 14 studieemnene:

Kunnskap om barnevernet

Studieemnet setter barnevernet inn i en historisk kontekst og viser viktige utviklingstrekk. Innholdet bør omfatte visjoner, pionerinstitusjoner i eldre og nyere tid, lovverk, arbeidsmetoder og et stort spekter av mer eller mindre vellykkede tiltak. Denne kunnskapen har verdi i seg selv, samtidig som den kan bidra til refleksjoner og profesjonell identitet. Hovedvekten legges på det nåværende barnevernets formål, organisering og tiltaksapparat, med sentrale ansvarsoppgaver og kunnskaper om barn, unge og familier som mottar hjelp fra barnevernet. Samtidig settes det fokus på problemtilstander og forsømmelser som danner bakgrunn for barnevernets eksistens. Det gis innsikt i verdigrunnlaget som barnevernet er og har vært tuftet på.

Velferdsstaten og rettighetene til barn og unge

Emnet omfatter kunnskaper om de verdier og tiltak som danner grunnkjernen i velferdssamfunnet med ordninger som skal garantere innbyggerne trygghet, helse, velferd, utdanning og kultur. Her inngår barnelovgivningen som regulerer forholdet mellom barn og foreldre, spørsmålet om foreldreansvarets innhold og rekkevidde og barnets med- og selvbestemmelsesrett. Emnet omfatter også grunnprinsippene i FNs barnekonvensjon med fokus på betydningen av «barns beste». Rettighetsspørsmålene relateres til velferdsstatens verdier, der hensynet til den enkelte er et overordnet prinsipp, noe som er barnevernets grunnleggende utgangspunkt. Dette gir også basis for mange av de kompliserte vurderinger og prioriteringer de ansvarlige i barnevernet er satt til å gjøre.

Det juridiske grunnlaget

Barnevernloven regulerer barnevernets virksomhet og inneholder en rekke formuleringer som forutsetter tolking for å klarlegge meningsinnholdet. Det betyr at profesjonelle i barnevernet må ha betydelig juridisk innsikt, og evne til å utøve skjønn og kompetanse til å dokumentere og utforme vedtak i samsvar med lovens vilkår og samtidig kjenne rammebetingelsene for egen virksomhet.

Da forvaltningskompetansen utgjør en viktig bærebjelke i utdanningen, vil utvalget påpeke et behov for å vurdere om det juridiske grunnlaget er tilstrekkelig vektet i dagens utdanninger eller om det bør styrkes.

Etikk

Dette studieemnet omfatter innsikt i etiske prinsipper, verdier og grunnleggende normer med fokus på barnevernets problemfelt. Etikk kan læres ved tilegnelse av prinsipper og regler, men opplæringen bør innbefatte muligheter til refleksjon over egeninnsatser for å yte hjelp til vanskeligstilte barn

og unge. Gjennom dette vil studentene få innsikt i konsekvensene av gode handlinger, noe som bidrar til en *etisk kompetanse* som er noe mer enn en distansert teoretisk kunnskap. Etisk refleksjon og innsikt i sentrale verdispørsmål vil styrke bevisstheten om betydningen av å fremme integritet, likeverdighet, deltagelse og inkludering. Vernet av barnevernbarnas personlige integritet handler i stor grad om å fremme verdien av at barna får ivaretatt og utviklet selvrespekt og tiltro til egne evner og framtidsmuligheter

Oppvekstkvalitet og samfunn

Studieemnet omfatter kunnskap om oppvekst og de kvalitetskrav som her må stilles, samt innsikt i oppvekstrelevante trekk ved samfunnet. Emnet må gi innsikt i kunnskapsbaserte vurderinger av hva det i praksis betyr å sørge for en kvalitativt god oppvekst. Sentrale kvalitetskrav vil være inkluderende, verdige og likeverdige oppvekstvilkår, utfoldelses- og aktivitetsmuligheter, interesseutvikling, støtte til barne- og ungdomsfamilien og en framtidsorientert opplæring. Et viktig kvalitetskrav til oppvekstaktørene er at de kunnskap om risikoforhold i barns og unges livsmiljø i hjem, nærmiljø, barnhage, skole og på andre relevante arenaer.

Omsorg, utvikling, læring

Emnet gir kunnskaper om omsorg og omsorgssvikt, og grunnleggende innsikt i barns og unges utvikling og deres læringsprosess. Kjernen i kvalitetsmålene er å gi barn og unge realistiske utviklings- og framtidsmuligheter. Omsorg, utvikling og læring er gjensidig utfyllende og til dels overlappende kunnskapsområder som må ha en sentral plass i studiet. Studieemnet omfatter også kunnskaper om omsorgssvikt og ulike former for overgrep, og hvordan alvorlige risikoforhold kan identifiseres og avhjelpes tidligst mulig. Omsorgs- og utviklingsbetingelser og læringsmuligheter for særlig utsatte barn og unge, for eksempel barn og unge med minoritetsetnisk bakgrunn og barn og unge med ulike funksjonsvansker, må vektlegges.

Barns og unges hovedarenaer

Studieemnet setter fokus på samfunnets sentrale oppvekst- og opplæringsaktører - deres rolle og funksjon. Studiet må gi oppdaterte kunnskaper om familien og dens variasjoner, muligheter og problemer, og studentene må settes i stand til å vurdere hva som er akutte kriser og hva som er problemtilstander som krever særlige tiltak. Det gis innsikt i barnehagens tilbud og muligheter og om de problemer og risikoforhold som her kan oppstå. Skolen belyses med dens kvalifiserende og sertifiserende rolle i relasjon til framtidslivet. Det må samtidig settes fokus på skolen som en potensielt problemskapende arena, der de utsatte og mest sårbare barna kan bli særlig skadelidende. Viktigheten av at barnevernbarn må få nødvendig hjelp og støtte til å ta utdanning bør løftes. Studieemnet må også gi kunnskaper om relevante organisasjoner og aktivitetsmuligheter for barn og unge.

Ulike oppvekst- og støtteordninger

Studieemnet gir oversikt over kommunenes ansvar for velferds- omsorgs- og opplæringsvilkår for barn og ungdom. For å bidra til oppvekstkvalitet og støtte og hjelp til alle, er det etablert en rekke organiserte tilbud. Studieemnet må gi en erfaringsbasert kunnskap om dette relativt kompliserte nettverket, om de ulike tilbudenes rammevilkår og faglige kompetanse. Utvalget vil peke på at denne kunnskapen er av stor betydning med tanke på faglig samarbeid, rådgiving og hjelpetiltak til barn og unge og deres familier. Dette gjelder også kunnskap om hvem som har ansvar for å gjøre hva, om tilgangen til hjelp når det trengs, om samarbeidsforpliktelser og koordinerende ordninger.

Forebyggende arbeid og tidlig innsats

Studieemnet gir innsikt i et av barnevernets lovpålagte kjerneområder med mandat til å motvirke uverdige og uholdbare oppvekstforhold. Det sentrale er å redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor. Her vil både hjemme-, barnehage- skole- og fritidssituasjonen og påvirkning fra ulike medier og den digitale sfæren være viktige mål for en forebyggingsinnsats. Det forebyggende arbeidet må bidra til å forsterke positive trekk og samtidig være innsiktet på mer eller mindre identifiserte risikoforhold. Det siste betyr å svekke faktorer som kan vedlikeholde og kanskje forsterke en problemtilstand. Tidlig innsats i møtet med barns og familiers problemer, utgjør en viktig del av det forebyggende arbeidet. Utvalget peker på at den store utfordringen består i å løfte dette arbeidsområdet opp til et slikt nivå at det forhindres at problemene vedlikeholdes og videreføres til kommende generasjoner. For å bryte med slike reproduserende prosesser, vil det kreves kompetanse i forebyggende arbeid og en systematisk samfunnsinnsats for å redusere risikofaktorer som innvirker på barns og unges liv, helse og utvikling

Relasjons- og samhandlingsvansker

Relasjons- og samhandlingsvanskene kan omfatte både internaliserende og eksternaliserende problemer, og involvere hjemmet, nærmiljøet, barnehagen, skolen og andre oppvekstarenaer på en svært negativ måte. Primært er det her tale om relasjonelle problemer og må derfor i første rekke forstås og behandles i et kontekstuelt lys. I en faglig vurdering vil problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet være at stor betydning. Studieemnet må gi innsikt i slike vurderinger og kunnskaper om betydningen av tidlig innsats, om relevante aktivitetstilbud, sosial nettverksbygging, en helhetlig læring og ikke minst kunnskap om tiltak og muligheter for rehabilitering.

Utvalget peker på at relasjons- og samhandlingsproblemene gir signal om forbedringsbehov på store deler av oppvekstområdet.

Observasjon og kommunikasjon

Studieemnet omhandler kontaktetablering, samtale- og kommunikative ferdigheter. Dette danner grunnlaget både for gjennomføring av de undersøkelser, intervensjoner, utredninger, tiltak og forebyggende arbeid som er en sentral del av barnevernets mandat. For å gjennomføre undersøkelser er det vesentlig å ha innsikt i hvordan menneskers følelser og tenkning preges av krisesituasjoner. Utvalget peker på at studieemnet skal kvalifisere for samtale, kommunikasjon og samhandling med barn og ungdom og deres familier. Det handler samtidig om kompetanse til nødvendige intervensjoner, til interaksjon og samarbeid med barnhager, skoler og andre relevante instanser.

Hjelpe- og omsorgstiltak

Studieemnet skal klargjøre at barnevernet har en viktig oppgave i å sørge for at vanskeligstilte barn og unge får adekvate hjelpetiltak enten i eller utenfor hjemmet. Her handler det blant annet om hjelp i form av støttekontakt, barnehagetilbud, avlastning i hjemmet, økonomisk hjelp, stimulering til fritidsaktiviteter, hjelp til utdanning, skole eller bolig. Samtidig må studiet vektlegge at omsorgsovertakelser, med plassering utenfor hjemmet, er noe som inngår i barnevernets beredskap når det er tale om å atskille barn fra biologiske foreldre. De fleste som er plassert utenfor hjemmet bor i fosterhjem. Utvalget vil peke på at studieemnet må kvalifisere for å vurdere hvilken hjelp som er mest formålstjenlig og gi kandidatene kompetanse i å evaluere hjelpetiltakenes resultater. Kunnskap om og innsikt i hva god omsorg innebærer, samt kunnskap om forskningsbaserte intervensjoner er også sentralt her.

Institusjonsarbeid

Dette studieemnet gir innsikt i et hjelpe- og omsorgstiltak med lange tradisjoner. Dette er tiltak som omfatter et stort spekter fra småbarns- til ungdomsinstitusjoner, og fra døgntilbud, korttids - til langtidsopphold. En sentral del av kompetansen for å arbeide i en institusjon består i å ha kunnskaper, interesser og ferdigheter som er viktig for barn og ungdom. Utvalget vil påpeke at utdanningen må legge til rette for å gi studentene innsikt og erfaring med et bredt spekter av omsorgstiltak og at det legges vekt på å sette seg inn i barns og unges ståsted og behov. Her handler det om å være positivt fokuserende og medvirkende til å styrke de unges velferd og framtidsmuligheter.

Forskningsmetode og etikk for forskning

Studieemnet skal dyktiggjøre studentene til å lese faglitteratur med et kritisk blikk og til å planlegge å gjennomføre egne undersøkelser, både i utdanningen og i en framtidig arbeidssituasjon. Et grunnleggende krav til forskning er evne til systematikk og faglig innsikt, samt kunnskap om metoder, teknikker og forskningsetiske prinsipper. Forskningsetikken setter blant annet fokus på spillregler for informert samtykke til å være datagiver og prinsipper for anonymisering av informanter, som er gjeldende krav i det forskningsrelaterte arbeidet. Etter utvalgets vurdering er basiskunnskap om forskningsmetode og forskningsetikk av stor betydning. Denne kunnskapen vil også være overførbar til barnevernets beslutningsprosess, som fordrer evne til systematisk kartlegging, vurdering og konkludering.

1.3.4 Kvalitetskrav til studieopplegg

Utdanningene er forpliktet til å sette kandidatene i stand til å gjennomføre arbeids- og ansvarsoppgavene i barnevernet på en faglig forsvarlig måte. Dette krever at studiemiljøene har kompetanse til å fremme læring og innsikt i de beskrevne emneområdene. Samtidig skal studiene bidra til utvikling av den profesjonelle kompetansen gjennom en formålstjenlig ferdighets- og praktisk opplæring.

Pedagogiske kompetansekrav

Det er en stor og krevende oppgave å legge til rette for et studieopplegg på bachelornivå som kvalifiserer til arbeid i barnevernet. Det forutsetter at den yrkesforberedende opplæringen i pedagogikk for utdanningenes ansatte ivaretas på en kvalifisert måte.

Tilråding: Utvalget understreker at det bør være en nasjonal oppgave å bidra til at fagmiljøene kan imøtekomme pedagogiske kompetansekrav. Som et ledd i en slik nasjonal satsing bør det gjennomføres en evaluering av utdanningenes studietilbud.

Teoretisk studium

Her vil det være tale om både forelesninger og forskjellige former for seminarvirksomhet der studentene har medansvar for studieopplegget og der det legges til rette for informasjons- og idéutveksling. Forelesningen kan bidra både til innsikt, faglige visjoner og perspektiver, og samtidig fremme engasjement og motivering. Det bør også legges vekt på seminarvirksomhet og selvstudium.
Videre bør det legges vekt på at den faglitteraturen som anvendes er forskningsbasert og oppdatert i henhold til praksisfeltets kompetansekrav og behov.

Tilråding: Utvalget påpeker at det bør etableres nasjonale fora der utdanningsmiljøene kan bistå hverandre blant annet når det gjelder valg av studielitteratur og bruk av tilgjengelig teknolog for overføring av forelesinger på nett til alle studiesteder. Dette vil gi muligheter for nasjonale fellesforelesninger der de fremste fagfolkene på området er bidragsytere.

Gruppe- og kasusorientert opplæring

Denne studentaktive opplæringen innebærer at studentene samarbeider om reelle kasus og problemsituasjoner, der lærerne bidrar med kvalifisert veiledning. Det foreligger blant annet lang erfaring med problembasert læring (pbl), der det i smågrupper arbeides med autentiske kasus og problemstillinger hvor målet er å komme frem til en felles problemløsning.

Tilråding: Utvalget peker på at erfaringer fra studiemiljø som har anvendt gruppe- og kasusorienterte arbeidsmåter, tilsier at disse er formålstjenlige for å utvikle både studentenes analytiske evner, deres selvstendighet og ferdighetskompetanse. Disse studieformene kan også spille en viktig rolle for utviklingen av relasjons- og samhandlingskompetanse. Utvalget vil peke på at gruppe- og kasusorientert studieformer er ressurskrevende.

Praksis

Dette emnet består først og fremst av opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en fagperson (praksisveileder) med relevant utdanning og yrkeserfaring (jf. ekstern praksisopplæring). Det sentrale formålet er kompetanseutvikling gjennom integrering av teoretiske studier og praksisopplæring. Det er ønskelig at studentene får erfaringer med arbeidsoppgaver fra flere av de arbeidsområdene som inngår i barnevernets ansvarsfelt.

Tilrådinger: Utvalget peker på at det bør det foretas en relevans- og kvalitetsvurdering av mulige praksissteder og praksisveiledere. Samtidig bør praksisveiledere få kompensasjon for arbeidet de gjør. Det er også viktig at det legges til rette for faglig videreutvikling/kvalifisering for utdanningenes praksislærere.

Utvalget peker også på behovet for samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet for å styrke studiemiljøenes kunnskap om barnevernet, stimulere til praksisnær forskning og for å bidra til kompetanseutvikling i praksisfeltet. Utvalget tilrår at det legges til rette for samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningene.

Turnusordning

Med henvisning til de ordninger som gjelder for profesjoner innen helsevesenet, har utvalget vurdert en obligatorisk turnusordning som ledd i kvalifiseringen til arbeid i barnevernet. Ordningen anses relevant med bakgrunn i de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene som ansatte i barnevernet møter.

Tilråding: Utvalget fremmer tilråding om at det innføres en turnusordning for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning i barnevern. Realiseringen av en turnusordning forutsetter at utvalgte arbeidssteder forpliktes til å gi veiledning, opplæring og supervisjon og å gjennomføre en avsluttende evaluering. Turnustjenestens faglige innhold og omfang av veiledning/faglig supervisjon, bør vurderes nærmere av ansvarlige myndigheter. Realiseringen av en turnusordning vil være ressurskrevende.

Autorisasjon

Dette innebærer en kompetansekontroll som kan fungere studie-kvalifikasjonsnormerende. Med

autorisasjon følger et selvstendig og personlig ansvar for å utføre arbeidsoppgavene på en faglig og etisk forsvarlig måte.

Tilrådinger: Utvalget tilrår at det innføres en sertifiserings– og autorisasjonsordning i barnevernet, som forutsetter godkjent turnustjeneste. Det er også utvalgets vurdering at det et nødvendig å legge til rette for oppdatering og videreføring av den enkeltes kompetanse. Utvalget tilrår videre at det vurderes å legge til rette for en ordning som krever resertifisering etter noen års forløp. En sertifiserings- og autorisasjonsordning vurderes som et viktig bidrag for å gi betryggende kvalifikasjoner for de krevende yrkesfunksjonene det her er tale om.

1.3.5 Master- og doktorgradsstudium

På bakgrunn av forslagene til faglig innhold og studieopplegg som er fremmet, er det presentert en kompetanseprofil for kvalifisering til arbeid i barnevernet. Selv om bachelorutdanningene er grunnleggende viktig, vil utvalget påpeke betydningen av at det utvikles en videre forskningsbasert kvalifisering med relevans for barnevernets problempanorama.

Tilrådinger: Utvalgets fremmer tilråding om en mastergrad i barnevern (utover den som allerede finnes), knyttet til ett eller flere fagmiljø som gir bachelorutdanning. For enkelte arbeidsområder i barnevernet bør det etter hvert stilles krav om mastergradseksamen. Det gjelder særlig for faglige ledere i barnevernstjenesten.

Utvalget tilrår at det samtidig igangsettes et planarbeid for å utvikle en doktorgrad i barnevern, som vil være sentral for en faglig-vitenskapelig videreføring av mastergrad. Barnevernets kompetansebehov tilsier at det legges til rette for en slik kvalifisering på fagfeltets egne faglige og etiske premisser. Ved siden av å øke formalkompetansen i barnevernet, vil en doktorgrad være et viktig bidrag for å styrke fagområdets troverdighet og posisjon i samfunnet. Doktorgraden bør knyttes til et fagmiljø som både gir bachelor og mastergradsutdanning i barnevern.

Utvalget peker på behovet for sentrale insentiver som kan fremme den vitenskapelige kompetanseutviklingen og veilederkompetansen fagmiljøene. Her kan det være aktuelt å utvikle en forskerskole ved ett av fagmiljøene. Alternativt kan et slikt vitenskapelig ressurstiltak utvikles med basis i flere samarbeidende fagmiljøer.

1.3.6 Miljøarbeiderutdanning

Å sikre at alle ansatte i barnevernet har nødvendig kompetanse, er en grunnleggende forutsetning for å realisere barnevernets mandat. Ved barneverninstitusjonene arbeider det mange ufaglærte. Miljøarbeiderutdanningen bør derfor styrkes. Miljøarbeidere ivaretar i dag også viktige funksjoner som fritidsledere og SFO- og støttepersonale på skolens barne- og ungdomstrinn.

Tilråding: Utvalget tilrår at miljøarbeiderutdanningene bør være studietilbud både på hel - og deltid. Dette er også begrunnet i behovet for å sikre en bred rekruttering. Det må være en forutsetning at kandidater som har gjennomført en miljøarbeiderutdanning bør gis muligheter for en formålstjenlig innplassering på bachelorstudiet i barnevern.

1.3.7 Etter- og oppdateringsutdanning

Dette omfatter kurstilbud på nasjonalt nivå for vedlikehold, oppdatering og videreutvikling av erervet kompetanse. Etter utvalgets vurdering bør fagmiljø som har ansvaret for masterutdanning og eventuelt doktorgrad, også ha hovedansvaret for etter- og oppdateringsutdanningen.

Tilråding: Utvalget tilrår at alle som arbeider i barnevernet hvert tredje eller fjerde år gjennomgår en form for faglig oppdatering med relevans for deres yrkesfunksjon. Dette må omfatte nasjonale kursopplegg på sentrale problemområder innen barnevernets ansvars- og arbeidsområde. Utvalget tilrår at krav om faglig oppdatering inngår i vilkårene for å få beholde en eventuell autorisasjon.

1.3.8 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling

Det sentrale her er vurderingen av hva som er adekvate rammevilkår, og faglige og pedagogiske kvaliteter i de fagmiljøene som har ansvaret for kompetansegivende studier. Her skisserer utvalget tre faglig-vitenskapelige forutsetninger som bør oppfylles.

Kvalitetssikring av studieopplegg

Nøkkelfaktorer for studiekvalitet vil være relatert til kvaliteten av utdanningen, forelesningene, faglitteraturen, veiledningen, gruppearbeidet og praksis. Det bør vurderes veiledningstiltak og andre stimuleringstiltak på nasjonalt nivå for utvikling av studiemiljøene. Et av de tiltakene som her kan være aktuelle, er å tillegge ett eller flere fagmiljøer et særlig pedagogisk utviklingsansvar. Utvalget vil

også peke på ønskeligheten av et nært samarbeid mellom studiemiljøene med tanke på styrking av studieopplegget og gjensidig stimulering og idéutveksling.

Tilrådinger: Utvalget vil peke på at ansatte i studiemiljøene bør gis muligheter til få veiledning av eksterne fagfolk med relevant kompetanse. Det bør også vurderes å innføre hospitantordninger, der det gis muligheter for korttidsopphold ved gode fag- og studiemiljø i inn og utland. Utpeking av ett eller flere miljøer med særlig utviklingsansvar bør også vurderes.

Utvikling av relevant forskning

En viktig forutsetning for en styrking av utdanningen består i vitenskapelig kompetanseutvikling. For en faglig-vitenskapelig videreutvikling av barnevernutdanningene, vil det være avgjørende at forskningen integreres i virksomheten. Her vil master- og doktorgradsutdanning i barnevern være et betydelig insentiv og en faglig utfordring til ansatte i fagmiljøene.

Tilråding: Utvalget vil peke på at det bør satses på å tilføre enkelte miljøer både stipendiat- og postdoktorstillinger og professor II – stillinger.

Samarbeid mellom utdanning og praksis

Praksisopplæringen i bachelorstudiet danner en viktig bro mellom studiemiljøene og barnevernets praksisfelt. Innføringen av den foreslåtte turnustjenesten vil bidra til å styrke samarbeidet ved å befeste fellesansvaret for kandidatenes kompetanseutvikling. Det er også viktig at studiemiljø og praksisfelt samarbeider om relevante forskningsoppgaver.

Tilråding: Utvalget fremmer tilråding om en utvidet personalutveksling ved at praktikere gjør tjeneste ved en utdanningsinstitusjon og vise versa. Studiemiljøene bør også få utvidede muligheter for å etablere deltidsstillinger for praktikere på åremålsbasis.

Nasjonalt fagråd

Det er mange fagmiljø som har ansvaret for å gjennomføre basisutdanning for arbeid i barnevern. Dette er positivt blant annet ut fra behovet for en bred rekruttering. Samtidig byr dette på utfordringer ikke minst når det gjelder behovet for koordinering og normering av studieinnhold og studiekvalitet. Dette vil kreve en stor felles innholdsdel og felles faglige perspektiver, noe som tilsier at sentrale myndigheter må legge til rette for årlige utdanningskonferanser.

Tilråding: Utvalget fremmer tilråding om at det etableres et eget nasjonalt fagråd for de fagmiljøene som har ansvaret for å ivareta barnevernets kompetansebehov.

Kapittel 2
Mandat, sammensetning og arbeidsmåte

2.1 Bakgrunn

En sentral bakgrunn for oppnevningen av ekspertutvalget var rapporter og kartlegginger som gav uttrykk for store variasjoner mellom utdanningene som er rettet mot arbeid i barnevernet, med hensyn til innhold og vekting av ulike emneområder, praksisordninger og kvalitetssikring av pensum (Fauske m.fl., 2006, kartlegging fra NOVA, upublisert, 2006, Heggen og Vik, HiO-rapport 2007:8). Her ble det også påpekt en «utakt» mellom praksisfeltets kompetansebehov og hva studentene lærer under studiene. Det som her er framholdt, utfordrer målet om å utdanne kandidater som er i stand til å sikre et likeverdig barnevern over hele landet.

2.2 Oppnevning og mandat

Ekspertutvalget ble oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet i brev av 14. april 2008. Her ble utvalget gitt følgende mandat:

1. Hvilken kompetanse bør studentene ha etter dagens grunnutdanning for å imøtekomme behovene i barnevernet?
2. Hvilke områder må dekkes i studiene for at studentene skal oppnå disse kvalifikasjonene?
3. Hvordan kan det sikres at utdanningen systematisk revideres, oppdateres og videreutvikles i tråd med nasjonal og internasjonal forskning, og praksisfeltets behov?
4. På hvilken måte kan det sikres en jevnlig dialog mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene?
5. Hvilket innhold og omfang må utdanningens praksisperioder ha for at studentene skal få tilstrekkelig trening i relevant yrkesutøvelse?
6. Hvilke virkemidler kan tas i bruk for å rekruttere både flere menn og personer med minoritetsbakgrunn til studiene?

2.3 Mandatfortolkning

Etter møte i Barne- og likestillingsdepartementet ble det klargjort at det sentrale oppdraget for ekspertutvalget var å utrede og fremme tilråding om en framtidsorientert kompetanseutvikling og klargjøre kompetansekrav for ansettelse i barnevernet. Utvalget har funnet det sentralt å klargjøre kompetansebegrepet og det spesifikke innholdet i en kvalifiserende utdanning. Samtidig fremmes det tilrådinger om rekruttering og kvalitetskrav til studieopplegg. Til sist gis det tilrådinger om en faglig-vitenskapelig videreutvikling av aktuelle fagmiljø.

2.4 Ekspertutvalgets sammensetning og sekretariat

Ekspertutvalget har hatt følgende sammensetning:

Leder:
- Professor dr philos Edvard Befring, Universitetet i Oslo

Medlemmer:
- Førsteamanuensis dr philos Turid Suzanne Berg-Nielsen, NTNU
- Professor dr philos Tor-Johan Ekeland, Høgskulen i Volda
- Professor dr juris Trude Haugli, Universitetet i Tromsø
- Programansvarlig Inger Jacobsen, barnevernpedagogutdanningen Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Rådgiver Olaf Jensen, barne-, ungdoms- og familieetaten i Region Nord
- Høgskolelektor Inger Oterholm, Diakonhjemmet høgskole
- Fagsjef Eva Thomsen, barnevernteamet i Helse- og velferdsetaten, Oslo kommune

Utvalgets sekretærer: prosjektleder Eirunn Lysø og seniorrådgiver Gudrun Brottveit.

2.5 Referansegruppe

En referansegruppe med oppgave å komme med faglige innspill til ekspertutvalgets arbeid under prosessen, har bestått av følgende medlemmer:

- Studentenes landsforbund, Ida Skjerve og Kim Sandum
- Kommunenes Sentralforbund, Anne Jensen
- Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere, Mimmi Kvisvik og Kjetil A. Ostling
- Fagforbundet, Kristin Skogli
- Barne- og likestillingsdepartementet, Eli Grut
- Kunnskapsdepartementet, Lena Engfeldt
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Ellen Kartnes
- Barne-, ungdoms, og familieetaten, Haakon Cederkvist
- Helsedirektoratet, Elisabeth Olafsen
- Landsforeningen for barnevernsbarn, Maria Reklev
- Nasjonalt Råd for Helse- og sosialfagutdanningar (NHRS) Anne Thronsen
- Fosterhjemsforeningen, Tove M. S. Wahlstrøm

2.6 Ekspertutvalgets arbeid

Utvalgets arbeid har vært inndelt i tre faser: Først en mandatklargjørende og planleggende fase, dernest en informasjonsinnhentende fase og tilslutt en analyserende og konkluderende fase. Det sentrale grunnlaget for utredingen har bestått av utvalgets iboende fagkompetanse.

Under arbeidet har utvalgets leder, medlemmer og sekretariat levert skriftlige bidrag for å belyse sentrale tema, og for videre bearbeidelse gjennom kommentarer og drøftinger. De faglige bidragene fra utvalget er supplert med en del eksterne innspill. Det siste halvåret har arbeidet med premisskapitlene (kapittel 3-12) foregått parallelt med framføringen av tilrådingsdelen (kapittel 13).

I løpet av uredningsperioden har det vært avholdt 10 møter, hvorav tre har strukket seg over to dager. I forbindelse med to-dagersmøtene har det vært avholdt to møter med referansegruppen. I tillegg til muntlige innspill fra referansegruppen har noen av deltakerne også bidratt med skriftlige innspill.

Ekspertutvalget har avholdt møte med representanter fra barneverntjenesten i Bydel Sagene og et møte med barnevernpedagogutdanningen og sosionomutdanningen ved Høgskolen i Oslo. På begge disse møtene har det vært studentrepresentanter til stede. I etterkant har utvalget også mottatt skriftlige innspill. Disse er nevnt til slutt i dette kapitlet.

Utvalgets leder og deler av sekretariatet har avholdt møter med Barne- og likestillingsdepartementet, Kunnskapsdepartementet og med Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Utvalgsleder og deler av sekretariatet har også møtt representanter fra Politihøgskolen. Utvalgsleder har besøkt Ås ungdomssenter (MultifunC-institusjon), og ett av utvalgsmedlemmene (Olaf Jensen) har hatt møte med Meløy kommune.

Utvalget har sammenfattet innholdet i fagplanene/pensumlistene ved samtlige utdanninger. Dette arbeidet er fulgt opp av en spørreundersøkelse der alle studielederne har besvart spørsmål knyttet til utdanningenes faglige innhold og utvalgets mandat.

2.7 Fagpersoner som har levert skriftlige bidrag

Etter anmodning har utvalget mottatt skriftlige bidrag fra flere fagpersoner, relatert til ulike problemstillinger:

- *Anne Arnesen* (forsker ved Atferdssentret): innspill om atferdsvansker.
- *Tor Erik Befring* (psykologspesialist): fagnotat om samarbeid og kommunikasjon mellom barnevernet og foreldre.
- *Vigdis Bunkholdt* (psykolog): fagnotat om barnevernsbarna.
- *Per-Åge Gjertsen* (høgskolelektor): innspill om forebygging.
- *Kåre Heggen* (professor, Høgskulen i Volda): fagnotat om ungdom i vanskar.
- *Jørn Holm-Hansen* (dr. polit., Norsk institutt for by- og regionsforskning): fagnotat om kompetansebehov i utdanningen av barnevernspedagoger og sosionomer – minoritetsperspektivet..
- *Shagajegh Asieh Hakimnejad* (student, bachelorutdanningen i barnevern ved HiO): bidrag fra en barnevernpedagogstudentstudent, tredje klasse.
- *Eva Berthling Herberg* (studieleder ved barnevernpedagogutdanningen, HiO): skriftlig redegjørelse for innlegg til møte oktober 2008 med ekspertutvalget – utdanning til arbeid i barnevernet, nedsatt av BLD.
- *Claes William Duborgh Høyland* (institusjonsleder): innspill om kvalitetskrav til ansatte i institusjon.

- *Åse Langballe* (Ph.D., Nasjonalt senter om vold og traumatisk stress, NKVTS): faglig bidrag om barnesamtalen i barnevernet.
- *Kine Landemark og Tine Elise Mathisen* (studenter, bachelorutdanningen i barnevern ved HiO): om to studenters opplevelse av samsvar mellom barnevernpedagogutdanningen og praksisfeltet.
- *Pär Nygren* (professor, Høgskolen i Lillehammer): faglig kvalifisering av profesjonsutøvere innenfor barnevernets område.
- *Marianne Neverland Ranger* (studieleder ved sosionomutdanningen, HiO): innspill om vurdering av utdanning i barnevern.
- *Bjørn Reigstad* (Ph.D., spesialist i klinisk psykologi, Nordlandssykehuset): evidensbasert forskning og praksis innen psykisk helsearbeid blant barn og unge i Norge - hvor står vi og hvor går vi?
- *Merete Saus* (Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge): kulturperspektivet i barnevernet er et kontekstuelt perspektiv.

Del I
Barnevernets ansvars- og problemfelt

Kapittel 3
Barnevernets historie

3.1 Innledning

Barnevernet har alltid hatt store ambisjoner, og det har aldri vært mangel på krevende oppgaver. Vi skal merke oss at det for en stor del har vært snakk om å løse problemer som andre instanser har forsømt eller vegret seg for å gå inn i.

De siste årene har det vært en jevn stigning i antallet meldinger til barnevernet. I dag engasjerer barnevernet seg gjennom å gi hjelp og støtte til omtrent 40 000 barn og unge årlig. Av disse mottar flertallet (over 80 %) frivillige hjelpetiltak i hjemmet, mens et mindretall får frivillige hjelpetiltak utenfor hjemmet, ved plassering i fosterhjem, institusjon, beredskapshjem eller sentre for foreldre og barn (tidligere kalt mødrehjem). De tre førstnevnte tiltakene er også sentrale ved ufrivillig omsorgsovertakelse og ved tvangsplassering. Når det refereres til barnevernsinstitusjoner, så omfatter det barne- og/eller ungdomshjem, mødrehjem, bo- eller arbeidskollektiv og ulike akutt- eller utredningsinstitusjoner.

Lovverket har gitt barnevernet vide fullmakter. Lovverket gir tydelige føringer om at barnevernet både skal forebygge og yte hjelp i krisesituasjoner. Samtidig skal barnevernet samarbeide med andre offentlige instanser og frivillige organisasjoner for å skape et sikkerhetsnett og gode utviklingsvilkår for barn og unge. Her er det snakk om å gi gode vilkår både for vern og vekst.

3.2 Utviklingen i hovedtrekk

I eldre tider var institusjonsopphold den mest konkrete form for barnevern, som oftest var krisetiltak for å bistå hjelpeløse barn for eksempel etter foreldres dødsfall, etter bybranner osv. På 16 og 1700-tallet ble det blant annet etablert flere barnehjem og vaisenhus (vais: fra tysk, foreldreløs) og på 1800-tallet oppstod barneasylene og rednings- og oppdragelsesanstaltene. De første ble forløpere for barnehagene, de andre dannet mønster for de senere skolehjemmene.

I formell forstand ble det offentlige barnevernet i Norge først grunnlagt ved «Lov om behandling av forsømte børn», vedtatt av Stortinget 6. juni 1896. Denne såkalte Vergerådsloven la grunnlaget for en pionerinnsats på området, vurdert både i en nasjonal og internasjonal målestokk. En faglig videreutvikling på området kom ved barnevernsloven av 1953, med nye psykologiske forståelsesmåter og metoder og vekt på forebygging, veiledning og støtte til vanskeligstilte barn og familier. Denne faglige profilen ble videreført i gjeldende lov om barneverntjenester av 1992. Samtidig instituerte denne loven fylkesnemndene for sosiale saker, som er et domstolsliknende organ. Fylkesnemndene fatter hovedsakelig beslutninger etter barnevernloven, i tillegg til enkelte typer tvangsvedtak etter sosialtjenesteloven og smittevernloven.

Den siste lovendring av betydning fant sted 1. januar 2004, der det fylkeskommunale ansvaret på barnevernområdet ble overført til staten. Blant annet overtok staten ansvaret for å etablere, drive og godkjenne barnevernsinstitusjoner. De viktigste målene for endringen var å bidra til en bedre faglig og økonomisk styring av barnevernet, sikre likeverdige tilbud i hele landet til barn og unge som trenger barneverntjenester, tverrfaglig og bedre tjenester til kommunene, sikre en god kvalitet i alle ledd innen barnevernet, bidra aktivt til at det skjer en faglig videreutvikling av tjenestetilbudet i barnevernet og å bidra til bedre samarbeid med tilgrensende tjenester. Ved den statlige overtakelsen ble det etablert fem barnevernregioner i landet.

3.3 Formål

Det sentrale formålet med barnevernet er å komme utsatte barn og unge til unnsetning. Barnevernet skal gi en utstrakt hånd til de som rammes av ulike former for omsorgssvikt og mishandling og bidra til at alle barn og unge kan få en framtid gjennom akseptable oppvekstvilkår.

Barnevernet arbeider på et felt hvor det stilles store krav til initiativ, integritet, innsikt og kreativitet for å gi god hjelp til barn og unge som har det uholdbart i hjem, barnehage, skole eller som på andre måter er i en kritisk situasjon. Samtidig må

barnevernet makte å gå inn i konfliktområder der ulike interesser kan komme på kollisjonskurs. Barnevernstjenesten har et særlig ansvar for å avdekke omsorgssvikt og relasjons- og samhandlingsproblemer så tidlig som mulig og for å iverksette relevante tiltak. Det er også fastslått i lovs form at barnevernstjenesten skal medvirke til at barns interesser blir ivaretatt av andre offentlige organer. Det siste gjelder særlig for barn i barnehagen og skolen.

Barnevernet er forankret i velferdsstatens verdiperspektiv, noe som innebærer å ha menneskeverdet som grunnleggende målestokk. Barn og unges trygghet og rett til verdige vekstvilkår er dermed et overordnet formål og samfunnet skal bære ansvar for den enkelte både økonomisk, sosialt og pedagogisk. Det siste handler i særlig grad om å ta vare på barn og unges fysiske, sosiale og personlige integritet (Befring 2004, 2006).

Også tidligere i norsk historie fantes det både rettslige ordninger, og offentlige og filantropiske tiltak på området. Som påpekt innledningsvis gjaldt det i første rekke ulike institusjonstiltak og den epokegjørende vergerådsloven fra 1896.

3.4 Redningsbevegelsen

I forkant av den viktige lovreformen som innstiftet det kommunale vergerådet og blant annet skolehjemmene, finner vi initiativ og tiltak som er av interesse i vår sammenheng. Særlig relevant er den såkalte redningsbevegelsen som hadde sitt utspring i Roma, der den første redningsanstalten ble etablert på slutten av 1700-tallet (Befring 1963:96). Denne bevegelsen nådde etter hvert Norge, og 8. november 1827 ble det filantropiske redningsselskapet «De Nødlidendes Venner» stiftet i Trondheim. På tiårsdagen for selskapets stiftelse var det rede til å opprette landets første redningsinstitusjon, et barneasyl for barn mellom tre og sju år (Thuen 2002). I tillegg til barneasylene sto redningsbevegelsen bak opprettelsen av noen få redningsanstalter, senere kalt oppdragelsesanstalter. Det var disse som etter hvert ble bevegelsens symbolinstitusjoner. Den første ble opprettet i 1841 og fikk navnet Redningsanstalten på Grønland.

Det formulerte målet med redningsanstalten var å gi opplæring og omsorg «fornemlig for forlatte, forsømte eller vanartede eldre børn». Dette var et initiativ som avspeiler private velgjøreres innsats mot uverdige oppvektskår. Redningsanstalten på Grønland skulle blant annet erstatte tradisjonelle straffetiltak for barn, som i ekstreme tilfeller kunne innebære tukthusplassering.

Vi skal merke oss at tukthus og gapestokk etter et kongelig reskript fra 1764, hadde blitt nyttet for å hindre skoleskulk og for dermed å presse igjennom den nye allmueskoleplikten som ble innført ved en kongelig forordning fra 1739 (Befring 1983, 2004).

En av initiativtakerne, soknеprest Bassøe, påpekte at formålet for redingsanstaltbevegelsen var å «redde fattige, forlatte børn, redde sjele, bedrage galge og tukthuse for saa mange kandidater som mulig» (Befring 1963: 97). Redningsanstalten på Grønland fikk snart navnet Toftes gave, med bakgrunn i at grosserer Andreas Tofte i 1845 reiste nye bygninger til anstalten i Munkedamsveien i Christiania (der vi i dag har Oslo konserthus). Et halvt hundre år senere dannet Toftes gave mønster for oppdragelsesanstaltene – det som under vergerådsloven ble kalt skolehjem.

Et interessant trekk i denne sammenheng var at både Toftes gave, som til slutt havnet på Helgøya, og tilsvarende institusjoner som Ulvsnesøy, Lindøy og Bastøy, ble plassert på øyer. En viktig bakgrunn for det var at de ansvarlige fant det ønskelig å skjerme barna fra en uheldig moralsk påvirkning fra lokalmiljøet. Behovet for å hindre rømming var nok også en bakgrunnsfaktor.

3.5 Vergerådsloven

Her skal det først påpekes at Stortinget i 1874 foretok en endring i kriminalloven som fastsatte at unge lovbrytere mellom 10 og 14 år kunne dømmes til opphold i rednings- eller oppdragelsesanstalt framfor fengselsstraff. Deretter fikk vi ved den nye straffeprosessloven av 1887, som fastsatte at barn som var dømt til oppdragelsesanstalt, eller liknende, kunne fritas for påtale. Det som først og fremst rettferdiggjorde bruken av begrepet reform, er vergerådsloven fra 6. juni 1896. Det var først med Vergerådsloven at det ble etablert et kommunalt barnevernssystem (jf. vergerådet).

Da Stortinget den 6.juni 1896 vedtok «Lov om forsømte barns behandling», seinere kalt vergerådsloven, ble Norge det første land i verden med et offentlig barnevern. Det bidro til å markere Norge som et oppvekstpolitisk foregangsland. Vergerådsloven slo fast at de skulle opprettes kommunale vergeråd som fikk til oppgave å føre tilsyn med barnas situasjon og blant annet gi formaninger til foreldre som ikke skjøttet sin oppgave på en akseptabel måte. De tiltak som kunne iverksettes, hvis situasjonen ikke ble forbedret, var plassering

av barnet i en «hederlig familie» (fosterhjem) eller plassering i barnehjem. Hvis det ble funnet påkrevet, kunne barnet sendes til skolehjem eller tvangsskole.

Dette lovverket var et resultat av en pionerinnsats fra landets første riksadvokat, dr. juris Bernhard Getz (1850-1901). Vergerådsloven av 1896 ga de kommunale vergerådene et omfattende mandat. De viktigste tiltakene var formaning av foreldre som forsømte barna, bortsetting av det loven kaller «sædelig forkomne» barn til fosterfamilie, plassering i barnehjem eller skolehjem. De rednings- og oppdragelsesanstaltene (jfr. skolehjemmene) som eksisterte ble nå overtatt av staten og nye institusjoner kom til.

Utviklingen skulle slett ikke gå slik Getz eller andre hadde tenkt seg. Tilstandene i ulike skolehjem kom i fokus på en graverende måte med avdekking av vanskjøtsel, maktmisbruk og krenking av barns integritet på måter som slett ikke tålte dagslys. Gjennom nye utredninger, rettssaker og stortingsdebatter, og ikke minst ved skjønnlitterære skildringer og presseoppslag, ble det klargjort at de nye institusjonene var gjennomsyret av en straffedogmatikk som gav rom for uforsvarlige forhold. Forbindelsen til skolevesenet syntes slett ikke å være noen garanti for verdige pedagogiske vilkår. Enkelte steder fikk vi også en kompetansestrid mellom vergerådet og fattigvesenet. I mange landkommuner ble det ikke utpekt noen vergerådsnemnd.

Til tross for dette satte likevel vergerådsloven Norge på kartet som et sosialpedagogisk foregangsland, noe som ble tydeliggjort og videreført gjennom de såkalte Castbergske barnelovene fra 1915. I ettertid kan vi også se at Getz ved sitt sentrale imperativ om å ta samfunnsansvar for barn og unge, satte en standard som for alvor ble videreført under utviklingen av velferdsstaten mot slutten av 1900-tallet. Da fikk vi en egen barnelov, et statlig barneombud, et eget barne- og familiedepartement og en internasjonal barnekonvensjon.

3.6 Barnevernlovene av 1953 og 1992

Vergerådsloven kom til å gjelde i over 50 år. Først i 1953 kom «Lov om barnevern» der forståelsen for barnet og familiens situasjon var større og den moralske fordømmelsen mindre. Behandlingsideologi og sosialpolitikk preget tenkningen. Nye fagområder som psykiatri og psykologi kom med alternative tiltak til tvang og omsorgsovertakelse. Denne loven representerte lite nytt når det gjaldt forståelse av kriser og problemer i barns og unges oppvekst, og forståelse av tilstander som kunne rettferdiggjøre inngrep i hjemmet. Derimot avspeilet loven nye faglige perspektiver og forventninger, ikke minst med bakgrunn i den nye barnepsykologien, noe som blant annet viser seg i språkbruken. Det var ikke lenger snakk om formaning, men om forebyggende tiltak, råd og veiledning. Forebygging var en ny faglig innfallsvinkel som nå ble innført i loven. Kjernen i barnevernet skulle være kommunale barnevernsnemnder som samlet arbeidet som tidligere hadde vært spredt på vergeråd, fattigvesen og helseråd. Det var også nytt at fylkesmannen fikk ansvar for å føre tilsyn med barnevernet. Vi merker oss også at vernetiltak skulle styrkes blant annet gjennom såkalt ettervern.

Hovedtanken var nå at plassering av barn utenfor hjemmet bare skulle brukes som aller siste utvei og etter at ulike tiltak i hjemmet var forsøkt under barnevernsnemndas tilsyn. Tvangstiltak skulle bare brukes når andre tiltak var forsøkt og funnet nytteløse.

På samme måte som vergerådsloven stilte forhåpninger og forventninger til skolen, som det den gang ikke var grunnlag for, så er det neppe tvil om at barnevernloven av 1953 også bygde på et nokså urealistisk syn på hva psykologiske forståelsesmåter og metoder kunne bidra med. I denne sammenheng er det interessant å merke seg at 1950-årene også la grunnlaget for en markant forlengelse av skoleplikten, og at skolereformatorene argumenterte med at nye psykologiske metoder gjorde dette forsvarlig, til tross for rapporter om skoletrøtthet, store disiplinproblemer og mange uløste problemer med å gjennomføre syvårig skoleplikt. For mange var utvilsomt sju års obligatorisk skole en tung plikt.

Barnevernloven av 1953 pekte utvilsomt framover, både ved målsettingen om å styrke familien som oppvekstbase og ved å skyve tvangstiltak i bakgrunnen til fordel for forebyggende, støttende og hjelpende tiltak. Det at barnevernet ble flyttet fra skolevesenets forvaltning og over til sosialvesenet, var derimot neppe en stor forbedring. I alle fall fikk ikke barnevernet noen sentral plass ved de kommunale sosialkontorene. Tvert i mot ble barnevernet opplevd som noe vanskelig og konfliktfylt som kommunene ikke profilerte på en positiv måte (Hagen 2001). Dessuten ble barnevernet brukt som riset bak speilet, ikke minst av skolevesenet, der melding til barnevernet var en del av tiltaksregisteret i disiplinærreglementet.

Fra 1.1.1993 ble dagens «Lov om barnevernstjenester» iverksatt. Loven har et styrket fokus på barnets behov, rettigheter og interesser og på forebyggende tiltak. Fylkesnemnda for sosiale saker

ble også innført med den nye loven. De folkevalgte barnevernsnemndene forsvant som obligatoriske innslag. Krav om en egen leder for barnevernstjenesten ble lovfestet. Samtidig fikk vi som nevnt innledningsvis de såkalte fylkesnemndene, som er et domstolsliknende organ. Tiltakene som er skissert i barnevernloven av 1992 representerte hovedsakelig en videreføring av 1953-loven. Vi kan likevel merke oss at den nye loven slår fast at barnevernet kan iverksette hjelpetiltak på et tidligere stadium enn etter 1953-loven. Det betyr at støtte- og hjelpetiltak i hjem og nærmiljø skal kunne iverksettes før problemene har fått mulighet til å utvikle seg til et dramatisk nivå.

Når det gjelder barns sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, er disse blitt særlig styrket i senere år gjennom FNs barnekonvensjon. Som hovedprinsipp fastslår konvensjonen at barn har rett til «protection», «provision», «participation» (de tre p-ene). Barnekonvensjonen ble enstemmig vedtatt av generalforsamlingen i FN 20. november 1989. Norge ratifiserte konvensjonen i 1991, og forpliktet seg dermed etter folkeretten til å oppfylle alle kravene i konvensjonen. Det medfører at Norge må levere rapporter til FN om hvordan konvensjonen blir fulgt opp i vårt land. Det norske barnevernet er knyttet til velferdsstatens verdiperspektiv som innebærer å ha menneskeverdet som grunnleggende målestokk. Barn og unges trygghet og rett til verdige oppvekstvilkår er dermed et overordnet hensyn.

Barnekonvensjonen ble inkorporert i norsk lov fra og med 1. oktober 2003. Inkorporeringen har blitt fulgt opp gjennom endringer i barnevernsloven, blant annet ble alderen for barns uttalerett senket fra 12 til 7 år, (jf barnevernloven § 6-3). I praksis betyr dette at barns synspunkter og mening skal tillegges vekt i alle saker som angår dem.

3.7 Kvalitetssikring av institusjoner

De siste reformene innen barnevernet har lagt til rette for rettssikkerhet og trygghet for den enkelte og minimalisert bruken av makt som tidligere var knyttet til vedtak om plassering i institusjon. Her er det også lagt til rette for et godt samarbeid med foreldrene, der institusjonene skal arbeide ut fra et inkluderende perspektiv.

Utgangspunktet vil være at mange som også i framtida vil bli institusjonsbarn for kortere eller lengre tidsrom, må forventes å være særlig sårbare. Deres opplevelser i hjem, nærmiljø og skole har medført at de har fått en dårlig start, noe som stiller krav om at institusjonslivet både må sikre kjærlig omsorg og stimulerende aktivitets- og læringsvilkår. Barna må være garantert at grunnleggende integritetshensyn, både av kroppslig-, sosial- og personlig karakter, blir ivaretatt og alt må legges til rette for at de kan få gode vilkår for å utvikle selvtillit og optimisme.

Det eksisterer et rikt idé- og erfaringsgrunnlag når det gjelder bruk av institusjoner. Den legendariske sveitsiske pedagogen Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ble rundt år 1800 kjent for sine teorier om at alle barn trenger en positiv oppdragelse og at naturen er en særlig god veiviser. På landeiendommen Neuhof drev han i mange år en institusjon for fattige og forsømte fra byene. Arbeidet i friluft med jord, dyr og planter var etter hans vurdering en særlig god pedagogikk både for å skape harmoni og læring. Ved siden av nærheten til naturen la han vekt på en pedagogikk basert på omsorg og kjærlighet.

Da Pestalozzis ideer for alvor ble kjent her i landet i 1850-årene, blant annet gjennom Eilert Sundt, førte det til at Toftes gave ble flyttet fra de flotte bygningene i Munkedamsveien til Risebro gård i Ullensaker. Dermed var jordbruksarbeid blitt basis for virksomheten ved institusjonen med, nærhet til naturen, til planter og dyr og et hardt kroppsarbeid som viktige ingredienser. Dette er bakgrunnen for at alle institusjoner av denne art i siste halvdel av 1800-talet ble plasserte på gardsbruk.

Som påpekt i barnehjemsutredningen fra 2004 må det være et grunnkrav at barnevernsinstitusjoner møter barn og unge med respekt, som blant annet betyr at de selv får bestemme i personlige spørsmål. Tvang må bare brukes i ekstreme situasjoner der dette er nødvendig for å avverge personskade. Hele institusjonshistorien er uttrykk for at det siste er et problematisk aspekt: det har som oftest blitt praktisert et autoritært regime og straffetiltakene har florert (NOU: 2004:23).

Institusjoner kan oppfattes som levende organismer som kan vokse både i positiv og negativ retning. For å skape positive oppvekstvilkår vil institusjonen ha behov for et kompetent personale og en struktur med tilstrekkelig fleksibilitet for å kunne imøtekomme det enkelte barns behov. Målet for virksomheten må være å fremme utviklingen av empatiske, kontrollerte, indrestyrte mennesker som evner å ta ansvar for sine handlinger. De kunnskapene vi rår over når det gjelder krav til oppvekstkvalitet og personlig læring, må legges til grunn som forpliktende retningslinjer.

I historisk sammenheng kan det påpekes at mange av institusjonsbarna har opplevd ydmykende nedvurderinger og andre personlige kren-

kelser, og enkelte har vært kasteballer fra en institusjon til en annen. Det har ikke gitt disse barna noen opplevelse av å kunne influere på egen livsskjebne. Avvisinger og nederlag kombinert med mange oppbrudd, har også gitt store personlige påkjenninger. Mange av institusjonsbarna har påpekt det problematiske ved ikke å ha selvtillit og pågangsmot. Her kan det vises til nye læringsperspektiv som understreker betydningen av å få oppleve seg selv som verdifull og som hovedaktør i sitt eget liv. Tiltro til at vi kan influere på «skjebneskapende forhold og faktorer» styrker vilkårene for å nå de målene vi har satt oss. Samtidig vil vi dermed kunne komme uheldige konsekvenser i forkjøpet. De som har utviklet tiltro til at de kan ha en viss kontroll over livet, evner også å planlegge for det som skal komme både på kort og lang sikt. Dette er mennesker som vil oppleve trygghet og mening ved tilværelsen. De som derimot ikke har utviklet tiltro til at de er i stand til å påvirke de faktorene som influerer på livet, vil kunne oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon. Her vil det ofte være snakk om unge mennesker som har fått etiketten «atferdsvanskelig», og de står i fare for å komme inn i en negativ utviklingsspiral og bli kasteballer mellom ulike instanser.

Dette setter søkelyset på betydningen av å ruste barn og ungdom til en aktørrolle. Utvikling av kompetanse til å være aktør i eget liv krever et miljø som gir barn opplevelse av at de er noe og kan noe. Samtidig vil dette være et oppmuntrende miljø som blant annet bidrar til at alle kan få inspirerende og gode imitasjonsmodeller (Befring 2008).

3.8 Vurderinger

Selv om det er barn og ungdom og deres familier som i første rekke må bære de negative konsekvensene av feilgrep og forsømmelser, så vil skadelige oppvekstforhold ramme hele samfunnet. En risikopreget oppvekst vil ha en rekyleffekt som slår tilbake på det samfunnet som har medvirket til å gi grobunn for problemene. Når unge mennesker ikke makter å komme inn i arbeids- og samfunnslivet, når mange ikke får en reell sjanse til å lykkes, men blir utsatt for krav og påkjenninger de ikke tåler, er det fare for at de kan komme inn i en vond sirkel der rus og kriminalitet kan være en konsekvens. På denne bakgrunn har også barnevernet karakter av å være et samfunnsvern.

Barnevernet har gjennom sin godt og vel 100-årige historie gjennomgått tre store lovreformer, og mange andre utviklingstrekk. Det er likevel ikke grunnlag for å si at denne samfunnsinstansen har hatt en prioritert stilling eller en løfterik og vellykket utvikling. Historien viser klart at det ikke finnes enkle løsninger på problemene som er knyttet til barnevernets ansvarsområder. På mange måter står barnevernet i en paradoksal situasjon. Når sentrale aktører i barns liv svikter (jf. familien, helsestasjon, barnehage eller skolen), skal barnevernet rykke inn på arenaen for å finne løsninger. Dette er også et felt der ulike hensyn lett kommer på kollisjonskurs, særlig når det oppstår konflikter mellom foreldre og fagfolk som forsøker å ivareta barnas interesser. I slike tilfeller kan barn bli kasteballer. Dette en av mange grunner til at slike motsetninger bør forhindres, noe som understreker betydningen av forebyggende innsats både fra barnevernet og andre instanser som har ansvar for barns og unges oppvekstvilkår.

Et viktig trekk ved dagens oppvekstteori er et fokus på ivaretakingen av barns og unges interesser og rettigheter og betydningen av å gi dem muligheter for å være aktører i sitt eget liv. Dette krever et miljø som støtter og oppmuntrer barn og gir dem opplevelsen av at de er betydningsfulle og har noe å bidra med.

3.9 Konsekvenser

Her må det først understrekes at uansett hvordan barnevernet er organisert, så er det den instansen i vårt samfunn som har ansvaret for å hjelpe barn og ungdom som lever under uverdige og vanskelige forhold. Barnevernet har et særskilt lovfestet ansvar og kan derfor bruke sterkere virkemidler enn andre instanser som har ansvar for barn og unge.

Barnevernet er forankret i velferdsstatens verdier, der hensynet til barns og unges velferd og helse, og deres vilkår for oppvekst, utvikling og læring er et overordnet perspektiv. Disse verdiene utgjør også en viktig del av barnevernets historiske identitet, der kampen mot straffetiltak og ulike former for skadelig og nedverdigende behandling har vært sentrale trekk. Dette kan eksemplifiseres ved den urimelighet som Bernhard Getz påpekte i det han kalte dobbelavstraffelse av barn: For det første tildeles barn straff gjennom en skadelig oppvekst. For det andre står samfunnet parat med nye straffer når de uakseptable oppvekstforholdene viser seg ved kriminalitet og annen uønsket atferd.

Etter utvalgets vurdering må kunnskap om barnevernets idégrunnlag og historiske identitet anses som viktig i utdanninger som skal kvalifisere

for arbeid i barnevernet. Studiet bør omfatte hovedtrekkene i barnevernets målsetninger, arbeids- og ansvarsoppgaver, framvekst, utfordringer og praksis. Her bør det gis oversikt og innsikt i lovgrunnlaget fra 1800-tallet og fram til vår tid, samt erfaringer forbundet med gjennomføringen av lovpålagte ansvarsoppgaver. Det vil være tale om oversikt både over barnevernets målsettinger, tiltaksmønster og arbeidsoppgaver til ulike tider. Kunnskap om barnevernet i en historisk kontekst handler om pionerinnsatser, om intensjoner, forhåpninger, metoder og et stort spekter av mer eller mindre vellykkede tiltak, samt et stort repertoar av mer eller mindre positive erfaringer. Denne kunnskapen vil ha verdi i seg selv. Samtidig gir den grunnlag for faglig identitet og næring til den yrkesstolthet som er en viktig ingrediens for enhver profesjonell tilhørighet.

Kapittel 4
Barnevernets ansvars- og arbeidsoppgaver

4.1 Innledning

Barnevernet er satt til å forvalte offentlige ressurser, ivareta allmenne verdinormer og utføre bestemte oppgaver i samfunnet. De handlingsmuligheter barnevernet har, vil avhenge av forhold som går ut over den enkeltes utdanning og kompetanse. Barnevernets rammebetingelser, som økonomiske ressurser, tilgang på ulike tiltak, arbeidsbelastning m.v., vil legge noen premisser for hvordan arbeidet utføres og for muligheten den enkelte yrkesutøver har til å anvende sin kompetanse. Barnevernstatistikken gir indikasjoner på en økt arbeidsbelastning for de ansatte. Det framgår at antallet nye meldinger og undersøkelser til barnevernet har økt jevnt de siste ti årene (kilde: SSB/BLD). Økningen i meldinger var på 64 % i perioden 1996 til 2007, mens økningen i undersøkelsessaker var på 54 % i samme periode. Omfanget av tiltak har også økt med 52 % i samme periode. Økningen i antall stillinger fra 1996 til 2007 var på 33,5 %. Disse data indikerer en økt arbeidsbelastning for de ansatte.

En av barnevernets mest sentrale funksjoner er å regulere barn og unges oppvekstvilkår ved å gripe inn i utsatte barns liv, yte hjelp og utøve kontroll av familien (jf. barnevernloven av 1992). Barnevernet befinner seg slik sett i en unik posisjon - mellom familien og samfunnet. Dette medfører en rekke profesjonsspesifikke, men også profesjonsgenerelle dilemmaer og utfordringer.

I dette kapittelet presenteres først grunnelementene i det juridiske rammeverket, inkludert en kortfattet beskrivelse av det kommunale og statlige barnevernets viktigste ansvars- og arbeidsoppgaver. Dette etterfølges av en utdyping av temaene omsorg og omsorgssvikt, og barnesamtalen.

4.2 Det juridiske rammeverket

Det fremgår av rammeplanene for en treårig barnevernpedagogutdanning og for en treårig sosionomutdanning (fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005), at hensikten med juridiske emner er å lære studentene å arbeide med juridiske spørsmål innenfor barnevernpedagogenes og sosionomenes arbeidsområder. De skal kjenne den lovgivning som er sentral for arbeidet i barnevern og sosiale tjenester (sosionomer) og gjøre dem i stand til å tolke tilgrensede lover innenfor sitt aktuelle arbeidsområde. De skal videre kunne identifisere juridiske aspekter i mer sammensatte barnevernfaglige og sosialfaglige problemstillinger, og samtidig være i stand til å vurdere hvor grensen går for sin egen juridiske kompetanse.

Det juridiske rammeverket som barneverntjenesten opererer innenfor, er omfattende. Det består blant annet av de grunnleggende rettssikkerhetsprinsipper som gjelder ved tildeling av goder og ved inngrep i privatsfæren. Prinsippene er delvis nedfelt i, og kommer til uttrykk gjennom sentrale menneskerettighetskonvensjoner som Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen og FNs barnekonvensjon og gjennom nasjonal lovgivning, rettspraksis, og forvaltningspraksis. Rammeverket omfatter også forvaltningsloven, lov om barn og foreldre, lov om barneverntjenester, sosialtjenesteloven og deler av opplæringsloven.

4.2.1 Barnekonvensjonen

Siden 2003 har FNs barnekonvensjon vært inkorporert som en del av norsk rett gjennom menneskerettsloven (lov nr. 30/1999). Hvis det er motstrid mellom konvensjonens bestemmelser og annen norsk lovgivning, går konvensjonen foran (jf. menneskerettsloven § 3). Barnekonvensjonen klargjør barnets stilling som eget rettssubjekt. Hensynet til barnets beste er nedfelt som et grunnleggende prinsipp for alle beslutninger som omfatter barn. Blant de sentrale rettighetene som følger av konvensjonen er barnets rett til medbestemmelse, omsorg og særlig rett til beskyttelse.

4.2.2 Den europeiske menneskerettskonvensjonen

Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) fra 1953 er også en del av norsk rett, og ble inkorporert i 1999 gjennom menneskerettsloven.

EMK gjelder for alle borgere, og dermed både for voksne og barn. I en barnevernfaglig sammenheng er det særlig artikkel 8 om retten til respekt for familielivet som er aktuell. Der den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) har konstatert krenkelse av retten til respekt for familielivet, har det vært påpekt at saksbehandlingen ikke har vært god nok ved at de berørte ikke har fått tilstrekkelig anledning til å ivareta sine interesser, eller at begrunnelsene for vidtrekkende vedtak har ikke vært tilstrekkelig, eller det har vært en manglende forholdsmessighet slik at tiltaket ikke har vært ansett som nødvendig. Domstolen har uttrykkelig uttalt at det skal være en rimelig balanse mellom hensynet til barnets beste og foreldrenes rettigheter. Hensynet til barnets beste kan likevel, avhengig av art og alvor i barnets situasjon, veie tyngre enn hensynet til foreldrene. Når det gjelder nødvendigheten av en omsorgsovertakelse har domstolen vært forsiktig med å overprøve den nasjonale vurderingen. Ved ytterligere inngrep i form av samværsrestriksjoner, fratakelse av foreldreansvar eller tvungen adopsjon, har EMD vært strengere og mindre villig til å gi staten særlig skjønnsfrihet.

4.2.3 Forvaltningsloven

Forvaltningsloven (lov 10. februar 1967) gir de generelle reglene om forvaltningens saksbehandling. Loven regulerer blant annet habilitetsspørsmål, alminnelige regler om saksbehandlingen, kravene til saksforberedelse ved enkeltvedtak og de krav som stilles til selve vedtaket, klageadgang og omgjøring og virkningen av feil. Med de særregler som er fastsatt i barnevernloven, gjelder forvaltningslovens generelle saksbehandlingsregler for barneverntjenestene. Særreglene har dels som formål å gi en økt rettssikkerhet sammenlignet med annen forvaltningsvirksomhet, men gir også økt adgang til bruk av tvang under saksbehandlingen. Et eksempel er at barn gis sterkere rettigheter under saksbehandlingen, jf. § 6-3. Et annet er at det er egne regler om innhenting av opplysninger, også om forhold som ellers er taushetsbelagt, og andres meldeplikt til barnevernet fremgår her, jf. § 6-4. Videre har barneverntjenesten en strengere taushetsplikt enn det som normalt følger av forvaltningsloven, jf. § 6-7. Det er også adgang til bruk av tvang ved gjennomføring av undersøkelser og ved fullbyrding av vedtak, jf. § 6-8. Det er fastsatt frister både for behandling av meldinger og for gjennomføring av undersøkelser, og brudd på disse fristene kan medføre at kommunene ilegges mulkt, jf. § 6-9. I tillegg er det egne regler for overprøving av vedtak, jf. barnevernlovens kapittel 7.

4.2.4 Barneloven

Barneloven (lov nr.7/1981) regulerer forholdet mellom barn og foreldre. Loven klargjør blant annet hvem som regnes som foreldre til et barn, hvem som har foreldreansvaret og hvordan dette kan fordeles mellom foreldrene. Videre klargjøres hva foreldreansvaret inneholder og betyr av rettigheter og forpliktelser, omsorgspliktens innhold, hvor barnet skal bo fast, hva retten til samvær innebærer og hvilken rett barnet har til med- og selvbestemmelse i saker som angår det. Bestemmelsene om privat forsørgelse av barn finner vi også her. Denne loven danner også basis for barnevernloven. Det er viktig at den som skal forvalte barnevernloven også har kunnskap om de generelle rettsreglene som gjelder i forholdet mellom barn og foreldre. Kunnskap om barneloven er nødvendig for å kunne ta stilling til hvem som skal gis partsrettigheter i ulike typer barnevernssaker.

4.2.5 Barnevernloven

Barnevernets virksomhet reguleres i hovedsak av lov om barneverntjenester (lov nr. 100/1992). I tillegg er det også utarbeidet tilhørende forskrifter, samt rundskriv og veiledere som nærmere beskriver ulike områder for barnevernets virksomhet.

Barnevernloven bygger på fire grunnleggende prinsipper:

- hensynet til barnets beste,
- det biologiske prinsipp,
- prinsippet om riktig hjelp til rett tid og
- det mildeste inngreps prinsipp eller krav om forholdsmessighet.

Disse prinsippene gir uttrykk for verdier som dels trekker i samme retning, men som også kan komme i konflikt med hverandre, slik at det må foretas avveininger.

Barnevernlovens formål er todelt, jf. § 1-1. Det er

- å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid
- å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår

Det første formålet er rettet mot barnevernets primære oppgaver og gjelder det enkelte barn. Barneverntjenesten har ansvar for å avdekke omsorgssvikt, atferds-, og sosiale og emosjonelle problemer og iverksette tiltak i tide for å forebygge en videre problemutvikling. Hvilke forhold som regnes som skadelige og hvilke tiltak som kan iverksettes, følger av lovens kapittel 4. Det er ingen tvil om at

loven pålegger kommunen en plikt til å yte tjenester og tiltak når lovens vilkår er oppfylt.

Det andre formålet henspeiler i første rekke på barnevernets medansvar for barns generelle oppvekstvilkår. Dette formålet følges opp i lovens kapittel 3 om barneverntjenestens generelle oppgaver. Kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgsvikt og atferdsproblemer. Dette ansvaret må utøves i samarbeid mellom barneverntjenesten og andre instanser som barnehage, skole og sosialtjeneste. Det kan her vises til kapittel 7 som nærmere beskriver forebyggende arbeid.

Barnevernets ansvars- og arbeidsoppgaver er etter barnevernloven fordelt mellom kommunen og staten. Kommunenes ansvar for å utføre sine oppgaver er etter barnevernloven negativt avgrenset. Det vil si at kommunene har ansvaret for å utføre de oppgaver som etter barnevernloven ikke er lagt til et statlig organ. Kommunens viktigste oppgaver i enkeltsaker er å gjennomgå og ta stilling til meldinger, gjennomføre undersøkelser, ta stilling til om tiltak bør iverksettes, og i så fall hvilke, videre skal tiltak gjennomføres og følges opp. I de alvorligste sakene skal kommunen fremme saken for behandling i fylkesnemnda.

Barnevernlovens kapittel 4 omfatter reglene om særlige tiltak, og regulerer blant annet barneverntjenestens lovfestede fasearbeid (jf. meldings-, undersøkelses- og tiltaksfasen). Kapittelet innledes med en viktig bestemmelse i § 4-1: «Ved anvendelse av bestemmelsene i dette kapitlet skal det legges avgjørende vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet. Herunder skal legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen.» Deretter følger sentrale regler om barneverntjenestens plikt til å gjennomgå meldinger (jf. § 4-2), gjennomføre en undersøkelse (jf. § 4-3) og iverksette tiltak (jf. § 4-4 og 4-2) når situasjonen tilsier det.

Barnevernets tiltak favner et vidt spekter fra frivillig baserte hjelpetiltak i hjemmet til adopsjon uten foreldrenes samtykke. Frivillige hjelpetiltak for barnet og familien kan iverksettes eksempelvis i form av støttekontakt for barnet, barnehageplass, besøkshjem, avlastning, fritidsaktiviteter for barnet, eller i form av økonomisk støtte (jf. barnevernloven § 4-4). Vilkårene for å iverksette hjelpetiltak er at barnet, grunnet forholdene i hjemmet eller av andre årsaker, har særlige behov for det og at foreldrene samtykker. Hensikten med hjelpetiltakene er å bedre barnets omsorgsituasjon i hjemmet og styrke foreldrene i deres omsorgsrolle.

Visse former for tiltak i hjemmet anses som så inngripende at det må treffes vedtak i fylkesnemnda før de kan iverksettes. Fylkesnemnda kan gi pålegg om at barnet skal være i barnehage. Den kan videre sette hjemmet under tilsyn, forutsatt at vilkårene etter § 4-12 om omsorgsovertakelse er til stede. Det kan også treffes vedtak om foreldrestøttende tiltak hvis barnet har eller er i ferd med å utvikle alvorlige atferdsvansker. Barneverntjenesten kan også formidle plass i fosterhjem, institusjon eller sentre for foreldre og barn for kortvarig plassering, dersom behovene ikke kan løses ved andre hjelpetiltak. Slik plassering forutsetter samtykke fra de som har foreldreansvaret. Barneverntjenesten kan også plassere barn utenfor hjemmet etter akuttvedtak, og den kan fatte foreløpig vedtak om omsorgsovertakelse for et nyfødt barn.

Dersom hjelpetiltak ikke har ført frem, eller anses som nytteløst, og det er en alvorlig svikt i barnets oppvekstsituasjon, jf. barnevernloven § 4-12, kan fylkesnemnda fatte vedtak om omsorgsovertakelse og plassere barnet utenfor hjemmet. Det er fylkesnemnda som skal treffe disse vedtakene, uansett om foreldrene samtykker eller ikke. Også samværsspørsmålet må avgjøres av fylkesnemnda, jf. barnevernloven § 4-19. I de alvorligste situasjonene kan foreldreansvaret fratas foreldrene og det kan gis samtykke til adopsjon, jf. barnevernloven § 4-20.

Et annet tiltak er plasseringer utenfor hjemmet på bakgrunn av at barnet (i praksis stort sett ungdom) har vist alvorlige atferdsvansker (jf. barnevernloven §§ 4-24 og 4-26). Loven har også bestemmelser om ettervern. Dersom barnet samtykker, kan tiltak som er iverksatt før barnet fyller 18 år, opprettholdes eller erstattes av andre barnevernstiltak, fram til barnet har fylt 23 år.

Barneverntjenestens arbeid fordrer at det utarbeides tiltaksplaner og omsorgsplaner der det er lovpålagt. Når hjelpetiltak vedtas, skal barneverntjenesten utarbeide en tidsavgrenset tiltaksplan. Barneverntjenesten skal holde seg orientert om hvordan det går med barn og foreldre og vurdere om hjelpen er tjenlig, eventuelt om det er nødvendig å iverksette nye tiltak. Når et barn blir plassert i institusjon uten eget samtykke eller samtykke fra den som har foreldreansvaret, skal barneverntjenesten sørge for at det utarbeides en tiltaksplan for barnet. Utkast til tiltaksplan skal være utarbeidet av kommunen når saken fremmes for fylkesnemnda. Dersom barneverntjenesten vurderer at forholdene barnet lever under tilsier at barneverntjenesten må ta omsorgen for barnet skal barneverntjenesten vedta en plan for barnets omsorgssituasjon. Senest to år etter fylkesnemndas vedtak

skal barneverntjenesten vedta en plan for barnets framtidige omsorgssituasjon.

Barneverntjenesten i kommunene har videre ansvaret for valg og godkjenning av fosterhjem for det enkelte barn, oppfølging av fosterhjemmet, kontroll av det enkelte fosterbarns situasjon, inngåelse og årlig gjennomgang av fosterhjemsavtalen. Det er også barnevernets ansvar å oppnevne en tilsynsfører, sikre at det blir ført tilsyn, sørge for at det utarbeides en tilsynsrapport og at tilsynsførere får nødvendig opplæring.

Barnevernloven inneholder videre kapittel 5 om institusjoner, kapittel 6 om generelle saksbehandlingsregler og kapittel 7 om saksbehandlingsregler for fylkesnemnda. Kapittel 8 regulerer hvem som har ansvaret for å gi hjelp etter loven og kapittel 9 inneholder regler om finansiering og egenbetaling.

Det statlige ansvaret på barnevernområdet er delt mellom departement, statlig regional barnevernmyndighet og statlig myndighet på fylkesnivå (fylkesmannen) og barneverninstitusjoner. Det er statlig regional myndighets oppgaver og ansvar som blir omtalt her. Hovedoppgavene til det statlige regionale barnevernet er, etter anmodning fra kommunen, å bistå de kommunale barneverntjenestene med plassering av barn utenfor hjemmet, ha ansvar for rekruttering og formidling av fosterhjem og ha ansvar for at fosterhjemmene får nødvendig opplæring og generell veiledning (jf. § 2.3). Etter kapittel 2, 4, 5, 7, 8 og 9 skal det statlige regionale nivået blant annet yte tjenester etter loven til alle som oppholder seg i regionen og på kommunens anmodning bistå med utarbeidelse av tiltaksplaner, etablere og drifte institusjoner og eventuelt tilknyttede spesialisttjenester for omsorg og behandling av barn, gi regler for hvordan inntak og utskriving fra institusjon skal besluttes, godkjenne private og kommunale institusjoner, dekke kommunenes utgifter som overstiger den kommunale andelen etter fastsatte satser, ved plassering i fosterhjem eller institusjon.

Det er opprettet til sammen 27 fagteam som er en del av den statlige barnevernmyndigheten på regionalt nivå og direkte underlagt regionledelsens styring. Fagteamene er kommunenes kontakt med det statlige barnevernet og de er geografisk plassert på ulike steder i regionene. Fagteamene gir faglig bistand i vanskelige barnevernssaker, bistår små kommuner ved å foreta begrensede utredningsoppgaver i kompliserte saker, søker å finne lokale løsninger i samarbeid med kommunene, bistår kommunene i plasseringssaker utenfor hjemmet, og sørger for inntak til statlige og private barneverntiltak.

4.2.6 Annen lovgivning

Det juridiske rammeverket barnevernet må forholde seg til omfatter store deler av velferdslovgivningen. Sentrale eksempler her er sosialtjenesteloven, lov om kommunehelsetjenesten, lov om spesialisthelsetjenesten, lov om psykisk helsevern, vergemålsloven, lov om folketrygd, barnehageloven og opplæringsloven. Denne lovgivningen regulerer både hvilke rettigheter som gjelder på de ulike felt, hvem som har kompetanse til å forvalte lovene og hvilke saksbehandlingsregler som gjelder. Dette er kunnskap barnevernet må ha for å kunne ivareta sine oppgaver etter barnevernloven og for å kunne arbeide med barn og familier med sammensatte behov.

4.3 Noen barnevernrelaterte problemområder

I det følgende fremstilles noen barnevernrelaterte områder, som tillegg til det juridiske rammeverket, er spesifikt knyttet til barnevernets ansvars- og arbeidsoppgaver. I den sammenheng er kunnskap om omsorg og omsorgssvikt og barnesamtalen sentralt. Utvalget vil også understreke at foreldresamtalen er viktig, selv om denne ikke problematiseres nærmere her.

4.3.1 Omsorg og omsorgssvikt

Innsikt i begrepene omsorg og omsorgsvikt er grunnleggende for kandidater som skal kvalifiseres for arbeid i barnevernet. Barneloven bygger på at foreldre har ansvar for sine barn og at barn har krav på omsorg fra dem/den som har foreldreansvaret. De private aspektene ved forholdet mellom familiens medlemmer bidrar til å usynliggjøre at foreldrenes omsorgsplikt også innehar et samfunnsmessig aspekt som bygger på allmenne kriterier for hva som anses å være god nok omsorg for barn. I den sammenheng har barnevernet en viktig oppgave i å utøve kontroll av foreldreskapet.

I tillegg til å regulere rammene for det personlige forhold mellom foreldre og barn, omfatter foreldreansvaret også et ansvar for å organisere barnets forhold til samfunnet (Collin Hansen 2008). Ved å tilpasse rutinene til barnet og legge til rette for at det får oppgaver som det mestrer, vil barnet utvikle ferdigheter og utvide sin kompetanse. Når foreldreskapet svikter er nettopp barnevernet en sentral instans som skal sørge for at barns behov, interesser og rettigheter ivaretas. Sentrale oppgaver i den sammenheng er å beskytte barn mot omsorgssvikt/overgrep i familien, ivareta barns

omsorgsbehov, opprettholde kontakten med skole/nærmiljø, etablere kontakt med helsevesenet, eller til andre deler av hjelpeapparatet, når dette er nødvendig, slik at barnet ikke taper sin tilknytning til de ordinære systemene. Dette krever at barnevernet også har kompetanse om, og oppmerksomheten rettet mot skolen, fritidsarenaene og det øvrige hjelpeapparatet.

Barnevernlovens § 4-1 presiserer at det skal legges "avgjørende vekt på barnets beste ved valg av tiltak etter loven». Lovens intensjon er at barnet skal sikres en stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen. Dette er grunnleggende hensyn når barnevernet skal utrede om barns omsorgssituasjon tilfredsstiller kravene til hva som anses å være gode nok oppvekstvilkår for barn. En viktig del av barnevernets oppgave er derfor å vurdere foreldres omsorgskompetanse, og hvorvidt de er i stand til å ivareta barnets grunnleggende behov for kjærlighet, trygghet og forutsigbarhet.

I barnevernfaglig sammenheng knyttes utredning av barns omsorgssituasjon til begrepet «godt nok» (Kvello, 2007). Vurderingen av hva som er god nok omsorg vil variere med barns forutsetninger og behov og foreldrenes livssituasjon. Det er flere forhold som gjør at enkelte barn er mer sårbare eller vanskeligstilte i en familiær sammenheng. Blant annet kan umodenhet, psykiske problemer, alvorlige sinnslidelser, psykisk utviklingshemming og rusmisbruk hos foreldre øke barns risiko for omsorgssvikt (se også utredningens kapittel 5). I vurderingen av foreldres omsorgskompetanse må det også tas hensyn til den enkelte families kulturelle verdinormer og/eller etniske bakgrunn, da ivaretakelse av barns omsorgsbehov og læringsmuligheter i stor grad er kulturelt og sosialt betinget (Bunkholdt og Sandbæk 2008).

Ofte anvendes det begreper som omsorgsutøvelse, omsorgsferdigheter og omsorgspraksis i vurderingen av foreldrenes omsorgskompetanse. Dette omfatter evnen til å ha empati med barnet, til å se barnet som det er, til å engasjere seg positivt følelsesmessig i barnet og til å ha realistiske forventninger til barnets utvikling. Foreldrefunksjonene er sentrale i vurderingen av hva som er et «godt nok» foreldreskap og «god nok» omsorg. Hva som er en god nok omsorgssituasjon må også forstås i lys av samfunnet generelle verdinormer og kriterier for hva som anses å være tilstrekkelig gode oppvekstsvilkår for barn.

Selv om det ikke er mulig å operere med bestemte kriterier for hva som er en tilstrekkelig omsorgssorgssituasjon, vil handlinger som bryter med norsk lov eller preges av fiendtlighet, likegyldighet eller fysiske overgrep alltid være i strid med samfunnets normer og regler for god omsorg, uansett familiens kulturbakgrunn (Bunkholdt og Sandbæk 2008).

Barnevernloven gir i seg selv ingen spesifikke definisjoner på hva som er god nok omsorg. For å få nærmere tak i hva det innebærer, må rettspraksis, praksis fra forvaltningen, lovforarbeidene og ikke minst juridisk- og barnevernfaglig litteratur analyseres.

4.3.2 Definisjoner og avgrensinger av omsorgssvikt

Barneverntjenestens vurderinger av barns omsorgssituasjon dreier seg i stor grad om å vurdere om foreldreomsorgen utgjør en risiko for det enkelte barns liv og helse.

I likhet med omsorgsbegrepet må også omsorgssvikt forstås i en kulturell og historisk kontekst. Normene for hva som er kvalitativt akseptable oppvekstvilkår og en god nok omsorgssituasjon har endret seg over tid. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at grensene mellom ulike former for mishandling kan være flytende. I følge Killén (1994) er heller ikke de ulike formene for omsorgssvikt gjensidig utelukkende. Barn som lever i en omsorgssviktsituasjon kan ofte utsettes for flere former for overgrep og/eller mishandling. Når barnevernet vurderer om omsorgssvikt har funnet sted, er samtale med barn og foreldre og/eller observasjoner av samspillet i familien vesentlig. Dialog og observasjon gjør det også mulig å få et mer nyansert bilde av barnets omsorgssituasjon og av foreldrenes omsorgskompetanse (Brottveit 2008).

I denne sammenheng vil vi avgrense oss til noen hoveddefinisjoner av omsorgssvikt (jf. Bunkholdt og Sandbæk, 2008). En vanlig måte er å skille mellom passiv og aktiv fysisk mishandling og passiv og aktiv psykisk mishandling.

Passiv fysisk mishandling innebærer manglende tilfredsstillelse av barns fysiske behov som sterkt avvikende ernæring, manglende beskyttelse mot fysiske farer, manglende hygiene og klær som ikke passer til vær og temperatur. Et annet begrep for dette er vanskjøtsel. *Aktiv fysisk mishandling* omfatter ulike former for vold mot barn, som grov vold i form av slag, spark, brenning, utsultning og liknende. *Passiv psykisk mishandling,* også omtalt som *psykisk omsorgssvikt,* omfatter grov understimulering, likegyldighet og mangel på konsekvens, forståelighet og forutsigbarhet i oppdragelsen i en slik grad at det hemmer barnets utvikling. *Aktiv psykisk mishandling* betyr at barnets omsorgspersoner utviser en fiendtlig holdning i form av ned-

vurdering, latterliggjøring, trusler om straff osv. *Seksuelle overgrep* går vanligvis under betegnelsen seksualisert vold og kan omfatte både fysisk og psykisk mishandling av barn. Et seksuelt overgrep finner sted når en voksen utnytter barns avhengighet og umodenhet for egen seksuell tilfredsstillelse. Seksuelle overgrep mot barn utgjør et stort spekter fra seksualisert språk/atferd, intime berøringer til seksuell omgang som tukling med kjønnsorganer til gjennomført samleie og voldtekt (NOU: 2004:23).

Et grunnleggende trekk ved omsorgssvikt og overgrep er mangel på erkjennelse av og respekt for barnets behov og prioritering av egne behov framfor barnets. Her er det også tale om barn som har vært vitne til vold og seksuelle overgrep. Barnevernet møter en rekke slike saker. Disse barna vil ha behov for ulike former for hjelp til å bearbeide skadevirkninger av traumer de har vært utsatt for. Det er derfor viktig at samfunnet griper inn med de riktige tiltakene på et tidlig tidspunkt, for å beskytte barnet mot ytterligere overgrep og skader.

Barns evne til å tåle omsorgssvikt er varierende. En rekke undersøkelser tyder på at deres reaksjonsmåter er forskjellig og at barn utvikler ulike former for mestringsstrategier i forhold til omsorgssvikten de utsettes for (Killen 1994). Enkelte barn reagerer med utagerende og destruktiv adferd, mens andre i liten grad viser synlige symptomer på det de har opplevd. Det er svært viktig at barnevernet har kunnskap om barns symptomer og reaksjonsmåter og at disse kan variere i forhold til hvilke påkjenninger barna utsettes for i familien (Brottveit 2007). Enkelte barn er også, på bakgrunn av helt spesielle kjennetegn, mer utsatt for omsorgssvikt og mishandling. Dette gjelder særlig barn som i utgangspunktet er sårbare og trenger ekstra mye omsorg, for eksempel barn som er født med, eller som tidlig utvikler, fysiske eller psykiske funksjonshemninger.

Vold og seksuelle overgrep mot barn medfører store utfordringer og krever en særlig kompetanse fra barnevernets side. Ansatte i barnevernet må både kunne avdekke og kartlegge om barn har vært utsatt for volds- og overgrepssituasjoner og kunne imøtekomme barnets individuelle behov. Dette er et område hvor både politiet, rettsapparatet og helsevesenet spiller en viktig rolle. At barnevernarbeideren kjenner sitt eget ansvarsområde og vet når det er riktig å koble inn andre ansvarlige etater, og hvem en kan henvende seg til, er helt avgjørende når det gjelder denne problematikken. At overgrepssaker henlegges både av barnevernet og politiet, på grunn av manglende kompetanse, er bekymringsfullt.

4.3.3 Barnesamtalen

FNs barnekonvensjon (1989), den norske barneloven og barnevernloven legger føringer for at barn har rett til å uttale seg i både rettslige og administrative saker som angår dem. I hvilken grad barnets synspunkter skal vektlegges må vurderes i forhold til dets alder og modenhet. Barnevernet har i liten grad lagt til rette for arbeidsmetoder i sin daglige praksis som gir barn muligheter til å formidle seg om sin situasjon ut fra sitt perspektiv (Killén, 2004; Langballe & Gamst, 2009; Steinkopf, Leite, Spikkeland & Lunde, 2006). Profesjoner som har som oppgave å sikre gode oppvekstvilkår og beskytte barn som utsettes for omsorgssvikt, mishandling, vold og seksuelle overgrep, må ha relevant kunnskap og kompetanse for å samtale med barn og støtte barna til å fortelle hvordan de har det. Det er nødvendig å arbeide for skape muligheter for hensiktsmessige samtaler med barn i barnevernet.

I studien «Den vanskelige samtalen» (Langballe & Gamst 2009), som fokuserer på barnesamtalen som et verktøy for kartlegging og oppfølging av barn i barnevernet, fremgår det at barnets stilling blir mer synlig og fremtredende gjennom bruk av samtaler i saksbehandlingen. Med barnesamtalen og barneperspektivet mer i fokus, rettes barnevernarbeidernes oppmerksomhet i større grad mot barnets opplevelsesverden og barna gis mulighet for å bidra med informasjon som er viktig for å forstå barnets situasjon, og for å igangsette adekvate tiltak.

Barn er viktige informanter om vanskelige temaer som angår deres liv, som omsorgssvikt, mishandling og utsatthet for vold og seksuelle overgrep. Det må også tas høyde for at ikke hvem som helst skal samtale med barn om slike temaer. Det kreves godt skolerte voksne med god kunnskap om barn generelt, om hvilke konsekvenser slike hendelser kan påføre barn på kort og lengre sikt, hva som skal til for at barn forteller og hvordan man skal gå frem for å sikre mest mulig pålitelig informasjon fra barnet.

Barnevernet har en stor oppgave i å forebygge, oppdage og avdekke skadelige forhold barn lever under, og å beskytte og hjelpe barna. Særlig alvorlig er det når barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep ikke får den hjelp og beskyttelse de har behov for. Omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep mot barn er tabubelagte temaer, som vekker stor motstand når de avdekkes. Dess vanskeligere det er for voksne å erkjenne og forholde seg til barnets virkelighet, dess vanskeligere er det for barnet å formidle slike livserfaringer. Barn kan fortelle hvis de voksne gir barna mulighet for det

og våger å lytte. Konsekvensene av å ha fortalt kan oppleves svært traumatisk hvis barnet ikke blir beskyttet og trodd, eller at de blir forledet til å gi uriktige opplysninger i løpet av samtalen. Det kan medføre at feil tiltak settes i verk, eller at voksne blir anklaget på feilaktig grunnlag.

Å samtale med barn på en profesjonell måte i barnevernet krever kunnskap om barnesamtalen. Med profesjonalitet menes evne til både å støtte barnet og hjelpe det til å formidle seg om egne livshendelser og erfaringer og å kunne mestre anerkjente fremgangsmåter for å fremskaffe valid informasjon fra barn. Barnesamtalen fordrer også kunnskap om relasjonell - og kognitiv utviklingsteori, kommunikasjonsteori, og vitnepsykologi, samt hvordan omsorgssvikt, vold og traumatisk stress kan virke inn på barnets muligheter og motivasjon til å fortelle. Samtaler med barn i barnevernet handler det om en strukturert og målrettet kommunikasjon om ulike temaer, der sakenes utgangspunkt og målsettinger varierer. Samtalens formål vil være avgjørende for dens form, og dette bør være tydelig både for barnet og den voksne (Gamst & Langballe, 2004). Her kan det skilles mellom to hovedformål for samtaler med barn i barnevernet; informerende/bearbeidende og undersøkende/avdekkende samtaler (Øvreeide 1995). Samtaler med barn i barnevernet er som regel komplekse, og i praksis vil samtalenes hensikt ofte ha en overlappende funksjon. I en studie av 27 barnesamtaler i barnevernet betegner barnevernskonsulentene en fjerdedel av barnesamtalene de gjennomførte som en kombinasjon av undersøkende, avdekkende og oppfølgings-/støttesamtale (Langballe & Gamst, 2009). I alle disse samtaletypene er det den voksnes ansvar både å informere og å fremskaffe barnets perspektiv og forståelse av situasjonen.

Å invitere til samtale om sentrale temaer er viktig for å få mindreårige barn i tale, og man bør gå frem på en måte som styrker barnets pålitelighet. Vi har i dag mye kunnskap om hvordan slike samtaler bør gjennomføres. Det er imidlertid et problem at denne kunnskapen ikke benyttes i det praktiske barnevernarbeidet. Det krever god opplæringsmetodikk og vedvarende veiledning og støtte for å overføre og anvende empirisk basert kunnskap om kommunikasjonsferdigheter i praksis.

4.4 Vurderinger

Rettssikkerhetstenkningen må stå sentralt i barnevernet. I tillegg til generell kunnskap om forvaltningslovens krav til saksbehandling, kreves mer spesifikk kunnskap om barnevernlovens bestemmelser og vilkår, eksempelvis

- hvor terskelen ligger for å gripe inn i en familie
- hvilke krav som må stilles til samtykke for at et tiltak skal anses frivillig
- når hjelpetiltak kan og skal iverksettes
- når det kan treffes akuttvedtak
- hvor grensen mellom frivillighet og tvang går
- når hjelpetiltak ikke er tilstrekkelig i henhold til loven
- når man må fremme sak om ytterligere tiltak
- hvilke tiltak som kan iverksettes.

Anvendelse av barnevernloven krever at man foretar ulike former for skjønnsutøvelse. De skjønnsmessige ord og uttrykk i loven må tolkes, meningsinnholdet klarlegges, noe som er en typisk juridisk virksomhet. Noen eksempler på skjønnsmessige ord og uttrykk i lovteksten, som krever tolking, hentet fra lovens kapittel 4 om særlige tiltak er: «hensynet til barnets beste», «rimelig grunn til å anta», «særlig behov på grunn av forholdene i hjemmet», «vesentlig skadelidende», «alvorlige mangler», «overveiende sannsynlig». Det rettslige innholdet i disse uttrykkene kan være annerledes enn hva en pedagog eller psykolog vil legge i disse uttrykk innenfor sin faglige forståelse. I tillegg må man klarlegge faktum, noe som også kan kreve betydelige krav til vurderinger og bruk av skjønn. En jurist vil for eksempel bygge på den forståelsen man kan trekke ut av rettskildene, med rettspraksis som en viktig kilde for hvilke momenter som kan inngå i vurderingen. Rettspraksis er igjen et uttrykk for en sammensmelting av ulike faggruppers forståelse og vurderinger.

Vi kan eksempelvis se nærmere på begrepet «barnets beste», som både er nedfelt i barnekonvensjonen, barneloven og barnevernloven. Det finnes ingen enkle svar på hvordan dette begrepet skal forstås. Ulike faginstanser kan ha helt forskjellige oppfatinger om hva begrepet innebærer og vurderinger av barnets beste kan også variere blant barnevernets ansatte. Problemstillinger knyttet til spørsmål om barnets beste må derfor klargjøres og eksemplifiseres i studiet. Et sentralt spørsmål her er om barnevernarbeidere, på bakgrunn av det som læres i studiet, vil være i stand til å finne svar på hva som er best for barnet. Det sier seg også selv at utdanningene til arbeid i barnevernet ikke på en fullgod måte kan kvalifisere studentene til å beherske en juridisk tenke- og handlemåte.

Det kan vises til Gording Stangs (2007) undersøkelse av barneverntjenestens bruk av hjelpetil-

tak, som viste at det i liten grad foretas *lovtolking* ved behandlingen av disse sakene. Hun gjennomgikk 172 vedtak etter barnevernloven § 4-4, hvor et av vilkårene for at barnvernet skal sette i verk hjelpetiltak er at barnet har «særlig behov for hjelp». Ingen av vedtakene inneholdt henvisning til dette vilkåret, ingen drøftet innholdet i vilkåret og om sakens faktum kunne forstås slik at det falt inn under lovens krav. Barnevernloven trekker opp en rekke skjønnsmessige kriterier, og hvis loven ikke tolkes, er det store muligheter for at tildeling av hjelp blir uforutsigbar, vilkårlig og at krav til likebehandling ikke oppfylles.

Tilsvarende gjelder sannsynligvis også når barneverntjenesten utreder spørsmål om tvangstiltak. Her er vilkårene enda vanskeligere å tolke, og selv om beslutningsprosessen i stor grad gjennomføres i samråd med og av jurister, er det opp til barnevernsarbeiderne å initiere slike saker. De må kunne dokumentere saken på en slik måte at den tilfredsstiller de krav som stilles i en rettslig prosess og de må være beredt til å møte i fylkesnemnda og retten.

Tiltak på alle nivåer forutsetter et samarbeid med barn, ungdom og foreldre. Den aller største andelen av barnevernets tiltak består av ulike hjelpetiltak. For å sikre barn og unge rett hjelp til rett tid kreves både grundige vurderinger av det enkelte barns situasjon, kjennskap til deres utvikling og samspill mellom barnets disposisjon og miljø, kunnskap om risiko og beskyttelsesfaktorer og kunnskap om hvilke typer tiltak som kan forventes å føre til en nødvendig endring i barnets situasjon. Hjelpetiltak omfatter også tiltak for ungdom i barnevernet i overgangen til en selvstendig tilværelse. Det er sentralt å kunne utarbeide tiltaksplaner og evaluere disse i samråd med familien.

Barnevernsansatte har et stort ansvar i å skulle vurdere når hjelpetiltak er tilstrekkelig eller om det bør fremmes forslag om omsorgsovertakelse overfor fylkesnemnda. Det krever kompetanse i å vurdere komplekse situasjoner og samspill, kunnskap om det å ta beslutninger, kompetanse i å formulere vurderinger, og kompetanse til være til stede i familiers liv i noen av livets mest sårbare situasjoner. Å fremme sak for fylkesnemnda krever både personlig og forvaltningsmessig kompetanse. Det krever mot til å prioritere barnets interesser dersom det er alvorlige interessemotsetninger mellom barn og foreldre. Samtidig har barnevernet et spesielt ansvar for å følge opp foreldre etter omsorgsovertakelse.

Når det offentlige overtar omsorgen for et barn, får det et stort ansvar for å sikre at barnet får en god omsorgssituasjon. Barnevernsansatte må ha kunnskap om hva som kreves for å være fosterforeldre og kunne gi nødvendig opplæring og oppfølging til fosterforeldre i samarbeid med andre instanser. Dette omfatter også at nødvendige planer utarbeides i samarbeid med aktuelle aktører. Kunnskap om hva som er et godt institusjonstilbud er også sentralt.

Barnevernet møter en rekke barn som er og har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep, som har vært vitne til eller som selv har utsatt andre for slike forhold. Disse barna kan være skadet og ha behov for flere ulike tjenester. Det er viktig at samfunnet griper inn med de riktige tiltakene på et tidlig tidspunkt, for å unngå ytterligere overgrep og skader. Dette er en type problemer som medfører store utfordringer og som krever en særlig kompetanse.

Studiet må sørge for at kandidatene får tilstrekkelig kunnskap om vold og overgrep og mot barn og hvilke andre instanser barnevernet kan dra veksler på i slike saker. Herunder er kunnskap om politi- og rettsapparatets ansvar og arbeidsområder vesentlig – ikke minst med tanke på hvordan barnevernet best kan samarbeide med disse instansene når saker tar en rettslig vending. Studiet bør også gi kunnskap om at unnlatelser kan få rettslige konsekvenser. Det finnes eksempler på erstatningssaker mot kommunene fra personer som hevder at barnevernets unnlatelser har forårsaket et ødelagt liv. Det har av ulike grunner vært vanskelig å nå frem med slike krav. Det er likevel ikke tvil om at også unnlatelser kan medføre ansvar, både for den enkelte barnevernarbeider og for den virksomheten denne er ansatt i.

4.5 Konsekvenser

Det er et generelt krav at fagfolk som er satt til å forvalte loven, må ha tilstrekkelig kompetanse til å forvalte makten. De må ha kunnskap om de grunnleggende prinsipper, regler og retningslinjer som gjelder for fordeling av ressurser og for inngrep, for at maktutøvelsen skal være legitim. Dette gjelder både i arbeidet som saksbehandler og i det sosialpedagogiske arbeidet med barn og familier. I utdanningene til arbeid i barnevernet kan det by på problemer hvis forskjellige lærere/lærebokforfattere bruker de samme ordene, men med ulikt meningsinnhold, og uten at dette kommer klart fram. I studiet er det derfor viktig å få fram de underliggende verdiene lovgivningen og praksisutøvelsen bygger på. Hensikten med å synliggjøre verdiene, er at det vil kunne gi studentene grunn-

lag for en dypere refleksjon og mer åpenhet om hva de bygger sine beslutninger på.

Barnevernets lovanvendelse stiller store krav til lovtolkning og til skjønnsutøvelse, for eksempel: hvordan hensynet til «barnets beste» skal forstås og når er lovens vilkår for ulike tiltak er oppfylt. Studentene må få et så godt innblikk i juridisk metode at de på en forsvarlig måte kan utføre de oppgaver som tilligger barneverntjenesten, og samtidig inneha tilstrekkelig kunnskap om egne begrensninger og slik kunne vurdere når man står overfor oppgaver som må ivaretas av andre med en annen faglig og/eller juridisk kompetanse.

Utvalget vil peke på betydningen av at studiet må bidra på en systematisk måte til at de som skal forvalte velferdsstatens ressurser og verdier har en akseptabel kompetanse og felles oppfatning av hvordan loven skal forstås og anvendes. Etter utvalgets vurdering er det vesentlig at kandidatene har tilstrekkelig kunnskap om vanlige rettskilder, lovtolkning og lovanvendelse og at de trenes i å hjemle sine beslutninger i barnevernloven. Samtidig er det viktig å formidle at anvendelse av loven, så langt det er mulig, bør skje i samarbeid med familien. Utvalget vil også sette fokus på at barnevernsarbeidet forutsetter en god samarbeidsrelasjon med andre aktuelle instanser og at mulighetene lovverket gir må benyttes. Lovgivningen stiller en rekke krav som forutsetter juridisk kunnskap og kompetanse som utdanningene må tilføre sine kandidater. Mer spesifikt må de ansatte i barnevernet ha kunnskap om hvilke grunnleggende prinsipper, regler og vilkår som gjelder for fordeling av ressurser og for inngrep. I den sammenheng er kunnskap om rettssikkerhetsreglene, som kravet om likhet for loven og forutsigbarhet i saksbehandlingen, helt sentralt.

Etter utvalgets vurdering, synes dagens rammeplaner å omfatte de krav som bør stilles til kandidatens faglige og juridiske kompetanse etter fullført utdanning. Rammeplanene framstår som noe ambisiøse, særlig når det gjelder kravet til juridisk kompetanse. Det kan derfor stilles spørsmål ved om det er forholdsmessighet mellom de uttalte ambisjoner i rammeplanen og det som er mulig å tilegne seg innenfor en treårig grunnutdanning. På bakgrunn av dette tilrår utvalget en vurdering av om utdanningenes vekting av det juridiske rammeverket er tilstrekkelig eller om den bør styrkes.

I studiet bør det gis grunnleggende forskningsbasert kunnskap om barns utvikling og behov, både det som gjelder generelt og det som gjelder for spesielle grupper barn og unge. Men kunnskapen på dette området vil aldri gjøre det mulig å slutte direkte fra det generelle til det enkelte barn i den konkrete situasjon. Det må foretas individuelle vurderinger og ofte må det treffes vanskelige verdivalg, som medfører stort ansvar for den enkelte barnevernarbeider. Det er flere faggrupper som opptrer innenfor barnevernet, hver med sine til dels varierende forståelser av hva som er barnets beste. Studiemiljøene bør derfor stimulere til diskusjoner rundt begreper som «barnets beste».

De som skal tjenestegjøre i barnevernet må være i stand til å identifisere ulike former for omsorgssvikt og identifisere barns individuelle behov. En viktig utfordring i den sammenheng er å vurdere om det enkelte barns omsorgssituasjon tilsier at inngrep bør finne sted, og om barnevernlovens vilkår for inngrep er oppfylt. Det neste blir å ta stilling til hvilke tiltak som best ivaretar barnet og å begrunne beslutninger/innstillinger til vedtak med hjemmel i barnevernloven. Dette eksemplifiserer komplekse problemstillinger som barnevernet arbeider med – problemstillinger som stiller store krav til faglig kompetanse, etisk bevissthet, forvaltingskompetanse og juridisk skjønnsutøvelse.

Kapittel 5
Barn og familier i barnevernet

5.1 Innledning

I Norge har vi relativt gode data om barn og familier som får hjelp fra barnevernet. Enkelte studier har også sammenholdt barnevernstatistikken med andre registre. Slik har vi fått bedre kunnskap om hva som kjennetegner disse barna og familiene.

Dette kapitlet setter søkelys på noen trekk ved dagens barn i barnevernet, deres nærmeste foresatte og familier. Innledningsvis gis det en kort statistisk fremstilling med vekt på barn og unge som får tiltak fra barnevernet, fordelingen mellom hjelpe- og omsorgstiltak, henvisningsbakgrunn og meldingsinstans til barnevernet. Deretter belyses barnas og familienes levekår og mulige risikofaktorer. Formålet med fremstillingen er å synliggjøre de sammensatte problemene ansatte i barnevernet arbeider med.

5.2 Noen statistiske data

Det er ca 3 % av barnebefolkningen som årlig får tiltak fra barnevernet. I løpet av barndommen er det nesten 10 % som har mottatt tiltak (Kristofersen 2005). I løpet av 2007 mottok vel 42 000 barn tiltak fra barnevernet. I perioden fra 1992 til og med 2005 fikk vel 120 000 barn hjelp fra barnevernet i kortere eller lengre perioder. Det er altså et stadig voksende antall barn, unge og foreldre som er, eller har vært, i kontakt med barnevernet og mange får hjelp over flere år.

Hjelpetiltak er det mest brukte tiltaket i barnevernet. Ved utgangen av 2007 fikk i alt 32 705 tiltak fra barnevernet (SSB), og av disse mottok 26 404 (81 %) hjelpetiltak og 6 301 (19 %) omsorgstiltak. Hjelpetiltak omfatter også frivillige plasseringer på institusjon/fosterhjem, og tiltak som behandling gjennom Multisystemisk Terapi (MST) og foreldretrening (Parent Management Training - PMTO). Samlet sett lå andelen barn med tiltak utenfor hjemmet i omsorgstiltak, eller som hjelpetiltak, på ca. 30 % ved utgangen av 2007. Det er også verdt å merke seg at det har vært en markert økning i bruk av ettervern fra 1990-tallet.

Barnevernstatistikken gir et begrenset innblikk i hvilke problemer de aktuelle barna og deres foreldre strever med. Den hyppigst oppgitte henvisningsgrunn i 2007 var «tilhøva i heimen» (13.851), nest hyppigste var omsorgssvikt og mishandling (5 866) og dernest «atferdsavvik hos barnet». Det fremgår ikke av statistikken hvor grenseoppgangen mellom «tilhøva i heimen» og omsorgssvikt går, men ifølge SSB peker «tilhøva i heimen» tilbake på forhold som bare krever «litt» hjelp. Det omfatter også mer spesifikke henvisningsgrunner som alvorlig psykisk sykdom hos foreldre, vanskelige oppvekstvilkår hos rusavhengige eller psykisk utviklingshemmede foreldre, da slike forhold på ulike måter kan skape dårlige «tilhøve i heimen».

Barnevernstatistikken for 2007 viser at hyppigste meldingsinstans er foreldre selv (4 560), deretter kommer politi/lensmann (3 024) og skole (3 010). Barnehagen står for ca 4 % (1 067) av meldingene. Barnehagene er i en unik posisjon med hensyn til å fange opp problemutvikling på et tidlig stadium, noe som er vesentlig for å kunne melde fra tidlig. Helsestasjonen/skolehelsetjenesten, som også er en viktig hjelpeinstans for at barn og foreldre skal kunne få hjelp tidlig, stod for 1 252 meldinger eller ca 5 % av meldingene.

5.3 Levekår og sosial bakgrunn

Flere undersøkelser understreker at familier som mottar tiltak fra barnevernet i hovedtrekk har dårligere økonomi, lavere utdannelse, svakere tilknytning til arbeidsmarkedet og lavere inntekstgrunnlag enn den øvrige befolkningen (Clausen og Kristofersen 2008, Helgeland 2007). Blant foreldrene er det også mange flere som har mottatt sosialhjelp enn i befolkningen for øvrig. Egelund og Hestbæk (2003) påpeker at det er godt dokumentert at barn som må flytte fra foreldrene kommer fra familier som er dårlig stilt på en rekke område. Foreldrene har lavere utdanning, de er en marginalisert gruppe i arbeidslivet og har ofte så dårlig økonomi at de kan karakteriseres som fattige.

Inntektsfattigdom synes å være utbredt i familier som mottar tiltak fra barnevernet, og økono-

misk hjelp er også det nest mest brukte hjelpetiltaket. Det kan tyde på at disse familiene ofte ikke har tilstrekkelig økonomisk mulighet for å opprettholde en tilsvarende levestandard som de fleste andre barn i vårt samfunn har. Økonomisk hjelp kan i noen tilfelle være nødvendig for å dekke familiens primærbehov for livsopphold og det kan være et viktig tilskudd for dekke utgifter til barns ferie- og fritidsaktiviteter. Noe av det vanskeligste for barn som lever fattige familier er å ikke ha tilgang på de samme goder som andre barn, som for eksempel å kunne delta på fritidsaktiviteter (Helgeland 2007, Ytrehus 2004).

Barnevernets barn synes altså å være en særlig utsatt gruppe med bakgrunn i at mange har dårligere levekår enn andre barn. Fattigdom kan bidra til depresjoner og andre problemer hos barnets foresatte, noe som kan svekke dem i rollen som omsorgspersoner. Samtidig reduseres barns mulighet for å utvikle seg i aktivitet og sosialt samspill med andre barn, noe som kan virke uheldig på barns mestring og utvikling. En typisk problemutvikling som følge av fattigdom kan være understimulering, mangelfull språk og begrepsutvikling som på et senere tidspunkt kan resultere i svake skoleferdigheter, lav sosial kompetanse og dårlig selvbilde.

Barn med tiltak fra barnevernet er også mer utsatte enn andre på flere områder. Det er et større antall ugifte og skilte foreldre blant disse barna og flere av dem opplever at foreldrene dør tidlig (Clausen og Kristofersen, 2008). Det synes også som om langt flere av barnevernsbarna enn sine jevnaldrende bor sammen med bare en av foreldrene, oftest mor.

Blant barnevernets barn finner vi også barn og unge med minoritetsbakgrunn. Den siste systematiske statistiske analysen om innvandrerbarn i barnevernet, er basert på data fra 2004 (Statistisk Sentralbyrå 2006/19). Av de nær 9 400 undersøkelsene som førte til barneverntiltak i 2004, dreide 83 % seg om barn uten innvandrerbakgrunn, 10 % om førstegenerasjonsinnvandrere, og 7 % etterkommere. Antall undersøkelsessaker pr. 1000 barn 0-17 år, var 3,6 ganger så høy blant førstegenerasjonsinnvandrerbarn som blant barn uten innvandrerbakgrunn. Som ansatt i barnevernet er det viktig å være klar over dette forholdet. Det fordrer at barnevernarbeidere må ha spesifikk kunnskap om etniske minoriteter og at de er i stand til å opptre kultursensitivt i møte med familier med en annen bakgrunn. Sensitivitet i interkulturelle sammenhenger stiller store krav til å kunne reflektere over egen kultur (individuelt og kollektivt). I møtet med barn og familier med annen etnisk bakgrunn må barnevernarbeideren kunne betrakte egne regler og normer som ett av flere mulige og legitime, og slik kunne identifisere forskjeller for deretter å begynne det interkulturelle oversettelsesarbeidet (Holm-Hansen 2009).

Det er mye som taler for at barnevernarbeiderne bør fokusere på sosiale aspekter ved de ikkevestlige hjelpemottakeres livssituasjon, i motsetning til å ha et kulturfokus. Flere forskere har pekt på faren ved å overfokusere på kultur som årsak til problemene. Williams og Soydan (2005) understreker at sosialarbeidere ofte blir så opptatt av kultur at de glemmer å vurdere sentrale strukturelle faktorer som fattigdom, arbeidsløshet, marginalisering og utestengning. Kulturbegrepet er likevel nyttig, da det alltid vil være viktig å ta hensyn til brukernes oppfatninger om hva som passer seg, sømmer seg, hvordan ting henger sammen og hva som er rett og galt. Å være kultursensitiv innebærer å anerkjenne forskjeller uten å fordømme. Selv om det er familier i alle slags miljøer som strever, har ansatte i barnevernet ofte erfaring fra å arbeide i miljøer der kulturen (oppfatninger om sammenhenger, rett og galt, sømmelig etc.) avviker fra «flertallsnormen».

Økt fokus på kultursensitivitet er derfor ikke noe som kun kommer til nytte i arbeidet med ikkevestlige innvandrere - det har relevans i alt barnevernarbeid. Utdanningene bør derfor legge til rette for at kultursensitivitet inngår i den generelle opplæringen og ikke bare knyttes spesifikt opp til arbeid med ikke-vestlige innvandrere. For å gjøre kandidatene bedre rustet til å arbeide med ikkevestlige innvandrere, bør de som et ledd i utdanningen sin bli kjent med grunnleggende begreper innen aktuell antropologi og annen samfunnsvitenskap. De bør etter endt utdanning være i stand til å skjelne mellom kulturelle og samfunnsmessig faktorer som årsak til brukernes problemer, og ha kunnskap om hvordan de samvirker..

5.4 Problembelastninger

Studier viser også at barnevernets barn kommer dårligere ut rent helsemessig enn andre (Kristofersen 2005). Bruken av grunn- og hjelpestønad, samt uføretrygd, er langt større i denne gruppen, og dødeligheten er høyere (både voldsomme dødsfall og selvmordfrekvens). Nesten 12 % av barnevernsbarna hadde mottatt grunn- og/eller hjelpestønad i perioden 1997-2004. Den tilsvarende andelen var på vel 3 % for den øvrige gruppen. Ved utgangen av 2005 hadde nærmere 8 % i barnevernsgruppen

mottatt slik støtte. Den tilsvarende andelen i det sammenlignende utvalget var på knapt 1 %.

Den hyppigst registrerte dødsårsaken er selvmord, rusmisbruk, vold og ulykker. Dødeligheten blant barn som har fått tiltak fra barnevernet som var født før 1989 var på hele 1,7 %, mens tilsvarende andel i det sammenlignende utvalget var 0,5 % (Clausen og Kristofersen 2008). Det er registrert ca dobbelt så stor andel døde blant gutter som blant jenter i begge utvalgene. De fleste dødsfall har skjedd sent i tenårene og tidlig i 20-årene. Dette kan tyde på at overgangsfasen fra barn til voksen er en sårbar periode, og det understreker betydningen av å få til et godt omsorgstilbud og senere ettervern.

Også når det gjelder psykisk helse kommer barn med tiltak fra barnevernet dårligere ut. Studier indikerer at 70 % av barn i barneverninstitusjoner har psykiske vansker og at 52 % av barn i ordinære fosterhjem, og 36 % i slektsfosterhjem hadde psykiske vansker (Holtan m.fl. 2005). Havik (2007) rapporterer at 41 % av fosterbarn har store og 43 % meget store følelsesmessige problemer (angst, depresjon, søvn- og spiseforstyrrelser osv.), og 31 % har store atferdsproblemer, mens 32 % av barna har atferdsproblemer i noen grad. Det synes også å være forskjeller mellom barn som får hjelpetiltak og andre jevnaldrende barn når det gjelder psykiske vansker. En undersøkelse viser at blant barn som fikk hjelpetiltak var det en langt høyere andel som hadde psykiske problemer og vansker generelt enn blant jevnaldrende – barna hadde problemer på flere områder og de virket langt mer bekymret og slet mer i livene sine (Iversen et. al. 2007). Samme undersøkelse påpeker at det er en sterk sammenheng mellom å ha psykiske problemer og det å få hjelp fra barnevernet. Dette synliggjør viktigheten av at ansatte i barnevernet må ha kompetanse om psykisk helse.

De nevnte studier indikerer også at barnevernets barn har behov for hjelp fra helsetjenestene. Det forutsetter at barnevernet har god kunnskap om andre etaters ansvarsområder og tjenestetilbud og kan inngå i en samarbeidsrelasjon når dette er påkrevd. Studien på registerdata (Clausen og Kristofersen 2008) viser også at tidligere barnevernbarn har langt mindre skolegang og lavere utdanning enn i det sammenlignende utvalget. Flere studier i Sverige har vist at barn fra familier som mottar forskjellige former for hjelpetiltak i hjemmet, og barn som flytter i fosterhjem, strever med skolegang, har dårlig skolelæring og lav utdanning (Vinnerljung et. al. 2005). Sammenlignet med den øvrige befolkningen hadde barn som mottok hjelpetiltak i hjemmet, fosterbarn og barn som ble flyttet fra hjemmet før tenårene dobbel- eller tredobbel risiko for lav skolegang. Det vil si at de kun hadde grunnskole som voksne. Dette gjaldt særlig for barn av mødre med lav utdanning. Barn i samme situasjon og som først opplevde intervensjon som tenåringer, hadde firedobbelt risiko for det samme. Egelund og Hestbæk (2003) viser til studier som samsvarer med Vinnerljungs funn.

Det er altså mange voksne, som tidligere har fått hjelp fra barnevernet, som strever på flere sentrale områder i livet sitt. Studien på registerdata (Clausen og Kristofersen 2008) viser at tidligere barnevernbarn har langt lavere inntektsgrunnlag enn befolkningen for øvrig. De som tidligere har vært under tiltak av barnevernet, er funksjonshemmet, har atferdsvansker og/eller sliter med rusmisbruk er blant de med lavest inntekt. Undersøkelsen viser også at bruk av sosialhjelp, blant tidligere barnevernbarn i perioden 1997 til 2005, er betydelig større i denne gruppen (dvs. 70 % mot 12 % i den sammenlignende gruppen). I perioden 1997-2004 var nærmere 70 % av de tidligere barnevernbarna registrert som arbeidsledige etter fylte 18 år, mot 40 % i en sammenlignende gruppe. Gruppen arbeidsledige er størst blant tidligere institusjonsbarn og de som har vært registrert med atferdproblemer og rusmiddelmisbruk.

En tidligere studie påpeker at ungdom som flyttet ut fra institusjon, opplevde at det var problematisk å styre egen økonomi, at det var vanskelig å være alene og å knytte sosiale bånd til andre samtidig som mange av dem blir foreldre tidlig i livet (Larsen et. al. 1990). Mange tidligere fosterbarn forteller også om ensomhet og isolasjon, på grunn av at de mangler et godt sosialt nettverk, også familienettverk, og har mistet kontakten med sin fosterfamilie (Biehal m.fl. 1995).

Til tross for at bildet virker dystert går det også bra med mange etter at de har blitt voksne. I studien, basert på registerdata, har Clausen og Kristofersen (2008) definert kriteriene for vellykkete voksenkarrierer etter variabler som utdanning (utover to år på videregående), inntekt (over 200 000 kr), sosialhjelp (aldri mottatt sosialhjelp) og arbeidsledighet (aldri vært meldt arbeidsledig). En "vellykket" karriere omfatter minst tre av de fire kriteriene. Ut fra dette faller kun 20 % av de tidligere barnevernbarna inn under betegnelsen vellykket voksenkarriere, mens 58 % kunne karakteriseres som vellykket i det sammenlignende utvalget. Det er imidlertid viktig å presisere at disse tallene ikke sier noe om hvordan de aktuelle personene opplever livet sitt.

5.5 Risikofaktorer

5.5.1 Utviklingshemmede foreldre

Studier indikerer at barn med psykisk utviklingshemmede foreldre er mer utsatt for omsorgssvikt enn andre barn. Dette må forstås i lys av at mange psykisk utviklingshemmede i større og mindre grad mangler kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å gi god nok omsorg. Flere kan ha problemer med å finne en god rytme og utføre dagligdagse og praktiske gjøremål i hjemmet.. Det kan også gi seg utslag i manglende omsorgskompetanse, som problemer med å forstå og å dekke barns grunnleggende behov for nærhet, trygghet og stabilitet i omsorgen, manglende evne til kontakt og til å stimulere barn på ulike stadier i utviklingen. I spedbarnstiden kan tilknytningsprosessen bli forstyrret dersom foreldre ikke forstår spedbarnets signaler, unnlater å respondere eller opptrer inkonsekvent.. Dette kan føre til at barnets tilknytning til foreldrene blir utrygg eller i verste fall at barnet utvikler en tilknytningsforstyrrelse.

Hvis barna overgår foreldrene i kognitiv utvikling, kan det oppstå situasjoner hvor foreldre blir manipulert og/eller har problemer med å følge opp barna, for eksempel i skolesammenheng. At den naturlige foreldreautoriteten svekkes kan skape utrygghet hos barn som har behov for å kunne støtte seg til sine foreldre og ha trygge og forutsigbare omsorgspersoner som er i stand til å veilede og hjelpe dem i livets ulike situasjoner.

Undersøkelser indikerer relativt stor variasjon i normalbegavede barns utvikling som vokser opp hos psykisk utviklingshemmete foreldre. I en dansk undersøkelse fra noen år tilbake ble 68 barn av psykisk utviklingshemmete foreldre fulgt opp. Av de 68 var det kun fire av barna som klarte seg i vanlig skole (Skår 1992). I en norsk undersøkelse fra omtrent samme tidsrom ble det påpekt at ca. 43 % av barna selv var utviklingshemmet. Det ble også registrert flere andre typer psykiske forstyrrelser blant barna dem (Mørch, Skår og Andersgaard 1994). Undersøkelsen indikerte også at 40 % av barna ble utsatt for omsorgssvikt i form av dårlig ernæring, dårlig hygiene og understimulering.

5.5.2 Rusmiddelmisbruk

Misbruk av rusmidler hos foreldre er en risikofaktor for utvikling av sosiale og emosjonelle problemer hos barn. Alkoholmisbruk under svangerskapet kan også føre til føtalt alkoholsyndrom (FAS) hos barnet. Både alkohol- og narkotikamisbruk under svangerskapet kan resultere i at barn blir født med symptomer på abstinens. FAS er en organisk skade som gir barnet et spesielt utseende og lav fødselsvekt. Noen barn blir født med føtal alkohol effekt – FAE. Disse barna er ikke psykisk utviklingshemmede, men de får ofte skoleproblemer da de er lett avledbare og ukonsentrerte og strever med å tilegne seg sosiale ferdigheter.

Barn av mødre som har brukt tunge narkotiske stoffer under svangerskapet, har ikke de samme utseendemessige kjennetegnene som FAS-barna, men de kan ha konsentrasjonsproblemer som igjen kan medføre lærevansker. De kan virke klossete motorisk og har som regel dårlig koordinering av bevegelser og abstinenssymptomer i form av sitring i muskulaturen, ofte med kramper. Også barn som er født av mødre som får legemiddelassistert rehabilitering synes å være en utsatt gruppe.

Så fremt barna ikke har pådratt seg alvorlige russkader fra fødselen av, kan en del av de som vokser opp hos foreldre med misbruk vise god utvikling og tilpasning. For noen av barna kan det tyde på at de får tilstrekkelig omsorg. For andre kan tilpasningen være tilsynelatende og et uttrykk for at barna utsletter seg selv og egne behov for å ta vare på sine foreldre. Barn som opplever alvorlig rusproblemer i hjemmet har ofte betydelige omsorgsoppgaver i familien, og familielivet kan være preget av uforutsigbarhet og ustabilitet. Slike oppvekstvilkår reduserer barnas mulighet for å delta i et sosialt fellesskap med jevnaldrende og deres egen utvikling kan også bli forstyrret som følge av belastningene de utsettes for i familien.

5.5.3 Psykisk syke foreldre

Forskning peker på at barn som vokser opp med psykisk syke foreldre, har flere ganger høyere risiko enn andre barn for selv å utvikle psykiske lidelser enten i løpet av barndommen eller i voksen alder (Mevik og Trymbo 2002).

Det er særlig depresjon hos mødre som har vært i fokus og den kan beskrives slik: Moren trekker seg unna kommunikasjon med og forpliktelser i familien, noe som kan medføre store sosiale og emosjonelle belastninger innad i familien og mellom familiemedlemmene. Dette rammer spesielt barna. Skyldfølelse hos mødrene kan føre til at de enten overkompenserer ved å opptre overbeskyttende overfor barnet eller trekker seg enda lenger unna. Depressive mødre er ofte kritiske i holdningen til sine barn og de kan veksle mellom irritabilitet og tilbaketrukkethet. Smith (2002) viser til flere studier som stadfester at mødre som er diagnostisert som depressive står i fare for å gi barna

en type omsorg som kan resultere i en utrygg tilknytning. Barn av mødre med bipolar lidelse virker særlig utsatt i den sammenheng. Her vises det spesielt til en tidligere studie av De Mulder og Radke–Yarrow (1991), hvor det fremkommer at ca. 70 % av barna til mødre med denne lidelsen hadde tilknytningsproblemer av den disorganiserte typen, mens barn av mødre med «bare» depresjon hadde mindre avvik i sin tilknytningsform. Det må imidlertid påpekes at det her dreier seg om alvorlige psykiske tilstander, og at det ikke er funnet klare sammenhenger når mødrene ikke er så alvorlig syke at de trenger eller er i behandling (Smith 2002).

Psykoser hos foreldrene, der barn involveres i deres hallusinasjoner og/eller vrangforestillinger, kan også skape risikosituasjoner ved at barna kan bli fysisk skadet, skremt eller opplever utrygghet som følge av foreldrenes reaksjoner og oppførsel.

Psykiske lidelser hos foreldre medfører ofte krav om taushet eller behov for en om omdefinering av situasjonen, noe som kan føre til sosial isolasjon for barna. Det kan innvirke negativt på barns opplevelse av foreldrene som trygge og forutsigbare omsorgspersoner. I likhet med rusproblemer i hjemmet kan det også oppstå et uheldig bindingsforhold mellom barn og foreldre med psykiske problemer. Barna kan lett pålegges eller påta seg et omsorgsansvar overfor sine foreldre («parentifisering») eller at de lever mer marginalt som følge av at foreldrene ikke er i stand til følge opp deres fritidsaktiviteter eller bruker urimelig mye tid på egne ritualer og tvangshandlinger. Åpenhet om psykisk sykdom i familien, kan bidra til at barna klarer seg bedre (Mevik og Trymbo 2002).

I møte med sosialt isolerte og utsatte barn må det også tas høyde for at barns tolkninger av sin egen virkelighet kan være høyst forskjellig fra voksenverdenens. Utviklingsmessig kan dette føre til at barn blir usikre på sin egen måte å forstå og tolke verden på, og/eller at de mister tilliten til at voksne ser og forstår dem eller er i stand til å ivareta deres behov og beskytte dem.

Det kan også pekes på at barn av foreldre med personlighetsforstyrrelser som preges av fiendtlighet, synes å være mer utsatt enn barn av foreldre med andre former for alvorlig sinnslidelser.

5.5.4 Offer for eller vitne til overgrep

Barn som har vært utsatt for vold, mishandling og seksuelle overgrep kan være i risiko for utvikling av ulike former for psykiske problemer. Forskning indikerer at det kan være like skadelig for barn å være vitne til vold som å være direkte utsatt for den. Når barn opplever at foreldre bruker vold i konfliktsituasjoner, er de mer tilbøyelig til selv å benytte samme «strategier» når de er i lignende situasjoner (modellæring). Selv om bruk av vold er en akseptabel reaksjonsmåte innad i familien, vil barn som utøver vold raskt komme på kollisjonskurs med barn i andre sosiale miljøer, for eksempel blant jevnaldrende, i nabolaget eller i skolegården.

Studier tyder på at barn av voldelige foreldre kan utvikle store tilknytningsproblemer og at noen av barna også får et begrenset sosialt handlingsrom. Risikoen for utvikling av lav sosial kompetanse og lavt selvverd øker (Smith 2002). Mange sped- og småbarn som lever i en ustabil og uforutsigbar omsorgssituasjon står i fare for å utvikle utrygge tilknytningsmønstre (se også kapittel 8 (Tidlig innsats). Barn med utrygg tilknytning til primær omsorgspersoner er generelt sett mer sårbare i møte med vanskeligheter og langt mer utsatt i møte med andre risikofaktorer i sitt oppvekstmiljø. Det være seg foreldres rusmisbruk og for eksempel miljøskifter som følge av flytting. Disse barna vil i større grad enn barn med tidlig trygg tilknytning lettere kunne utvikle problematferd, lav sosial kompetanse og mangelfulle språkferdigheter i møte med vanskeligheter (Belsky 2006). Trygg tilknytning virker som en slags «buffer» mot livets påkjenninger.

5.6 Vurderinger

Barnevernbarn synes å være en særlig utsatt gruppe med bakgrunn i at de stort sett har dårligere levekår enn andre barn. Familier som mottar tiltak fra barnevernet har generelt sett lavere utdannelse, svakere tilknytning til arbeidsmarkedet og dårligere økonomi enn befolkningen ellers. Etter dette vil det være behov for å gi støtte til foreldrene, samtidig som det understreker betydningen av å gi barn som er under tiltak og omsorg i barnevernet god hjelp slik at de får mulighet for utdanning og komme i lønnet arbeid.

Barna ser ut til å slite på flere områder i livet, blant annet i forhold til psykisk og fysisk helse og skolegang. For å kunne gi god hjelp til disse barna må barnevernets ansatte ha tilstrekkelig kunnskap om risikofaktorer som påvirker barnets liv, for eksempel relasjons- og samhandlingsvansker (nærmere beskrevet i kapittel 9), rusmiddelmisbruk, psykisk helse og psykisk utviklingshemning hos barnets omsorgspersoner, vold og seksuelle overgrep, sosiale forhold i skole og/eller på andre arenaer der barn og unge ferdes. Kunnskap om enkelte barns sårbarhet og utsatthet for livspåkjen-

ninger og risikofaktorer knyttet til relasjons- og samhandlingsvansker er også viktig (jf. kapittel 9).

Samtidig må barnevernarbeideren kjenne til sentrale risikofaktorer hos foreldrene som påvirker barnet, for eksempel rusmiddelmisbruk, psykisk helse, vold og seksuelle overgrep, psykisk utviklingshemming osv.

Dette kapittelet viser at mange barn i barnevernet strever på flere områder, noe som også indikerer at barna har behov for hjelp fra flere tjenester og at barnevernet må bidra til å utvikle et godt samarbeid med andre ansvarlige faginstanser. Det fordrer at barnevernsarbeidere har god kunnskap om andre hjelpetjenester, deres ansvar og arbeidsoppgaver og hva disse kan tilby.

Utvalget vil særlig påpeke betydningen av at barn i barnevernet får mulighet til utdanning som er en viktig forutsetning for å møte voksenlivet. Her handler det både om betingelser for å komme seg inn i arbeidsmarkedet og for å oppnå sosial anerkjennelse. Derfor må utdanninger som kvalifiserer for arbeid i barnevernet sørge for at kandidatene får tilstrekkelig kunnskap om skolen og dens ansvar, arbeidsoppgaver, prioriteringer og problemer. I denne sammenheng er det viktig at barnevern og skole er i en fruktbar dialog og samarbeider om et felles mål som sikrer utsatte barn og unges muligheter til å fullføre skolen på en god måte.

5.7 Konsekvenser

Barnevernets arbeid er rettet mot en sårbar gruppe barn og unge og deres familier. Det stiller store krav til kunnskap og kompetanse om risikofaktorer, som både knytter seg til foreldrenes og barnets situasjon og deres levekår generelt. For studiemiljøene stiller dette krav om å gi studentene muligheter til en oppdatert kunnskapsutvikling om barns risikofaktorer, oppvekstvilkår og hjelpebehov, samt kunnskap om gode og målrettede tiltak som har en dokumentert effekt.

Helsestasjon, barnehage, skole og barnevern har et felles ansvar for at barnevernsbarna skal få bedre oppvekstvilkår og et konstruktivt voksenliv. Betydningen av tidlig identifikasjon og innsats er viktig i møte med utsatte barn og unge (se kapittel 8). Forskningen understreker også at det er et stort behov for at barnevernet utvikler og tar i bruk formålstjenlige hjelpetiltak. I den anledning er samarbeid med andre ansvarlige instanser helt sentralt, ikke minst med tanke på å forbedre situasjonen i skolen og styrke helsetjenestene for disse barna. Dette innebærer også at utdanningene må tilføre kandidatene kunnskaper om tilgrensende tjenester og deres kompetanse, samt å styrke deres samarbeidskompetanse.

Kapittel 6
Oppvekst og læring

6.1 Innledning

Barn og unges utvikling og deres vei inn i yrkes- og samfunnslivet er en mangfoldig prosess som avspeiler en interaksjon mellom personlig særpreg og relevante trekk ved oppvekstmiljøet. For barnevernansatte og alle andre som skal støtte og hjelpe i denne prosessen, vil det være av stor betydning å ha innsikt både i denne dynamikken og i de kvaliteter som må stilles til et akseptabelt oppvekstmiljø. Ikke minst vil disse kompetansebehovene gjøre seg gjeldende når problemene tårner seg opp, noe som kan være en dagligdags utfordring for fagfolk som gjør tjeneste i barnevernet.

I dette kapitlet skal vi sette fokus på grunntrekk og kvalitetskrav til oppvekstmiljøet, og det følges opp med å belyse hovedtrekk ved læringsprosessen.

6.2 Grunntrekk ved oppvekst

Oppvekst handler om å gi vilkår for vekst og vern, om læring, omsorg og sosialisering – alt det som kan bidra til at barn finner veien inn i voksenlivet. Her er det snakk om selvfornyende prosesser i samfunnet som fører nye generasjoner inn i de voksnes rekker, noe som vil kunne omfatte både familie-, arbeids- og samfunnslivet (Befring 2004, Frønes 2006).

I FNs barnekonvensjon sammenfattes oppvekst i tre hovedprinsipp: protection, provision, participation. Barnekonvensjonen setter fokus på at oppvekstvilkårene både skal fremme en ønskelig utvikling og motvirke risikofaktorer. I tråd med dette har oppvekstpolitikken som formål å bidra til at barn og ungdom får betingelser for en utvikling som gir grunnlag for en god framtid. Det er et sentralt mål å bekjempe skadelige forhold for barn og unge, samtidig som det skal gjøres en systematisk innsats for å utjevne diskriminerende forskjeller i de vilkårene samfunnet tilbyr barn og unge (St. meld. nr. 39: 2001–2002). Statistisk sett er det nær sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. De som har gode oppvekstbetingelser vil ha størst sjanse til å få et godt liv. De som har en vanskelig barndom med omsorgssvikt og mange traumatiske opplevelser, vil ha størst risiko for å utvikle helse- og psykososiale problemer. Her gjør det seg imidlertid gjeldende markante unntak, noe som er tydeliggjort ved forsking om resiliens, om robuste og motstandsdyktige barn, hvor det viser seg at enkelte barn klarer seg utrolig bra til tross for vanskelige oppvekstvilkår. En nordisk illustrasjon av dette mulighetsperspektivet er beskrevet i boken «Det är aldrig för sent att få en lycklig barndom» (Furman 1998).

Det mest markante oppvekst- og omsorgsmandatet er tillagt familien. I barnvernutredningen av 2000 NOU 2000:12: 219 er dette formulert på følgende måte:

> «En av familiens primære verdimessige begrunnelser er omsorg og oppdragelse av barn. Familien har hovedansvaret for barns omsorg, fostring og læring. Alle andre institusjoner er i denne sammenheng å betrakte som et støtteapparat, enten det er tale om helsestasjon, barnehage eller skole»

I hjemmet er det primære å gi omsorg og opplæring ved å sørge for at barna får ivaretatt sine grunnleggende behov og etablert tillit til seg selv og andre. Når dette ikke skjer på en akseptabel måte kan det være tale om omsorgssvikt i form av mangel på det barn trenger og har krav på. I noen tilfeller vil det kunne være grunnlag for å bruke betegnelser som neglisjering og vanskjøtsel.

Barn og ungdom er ikke ene og alene prisgitt sine foreldre og oppvekstvilkårene i hjemmet.. Det er et samfunnsansvar å sørge for at den oppvoksede generasjon får forsvarlige betingelser for en konstruktiv utvikling. For alle oppvekstinstanser, enten det er tale om barnehagen, skolen, organisasjons- eller arbeidslivet, eksisterer det således ansvarlighetsnormer for ivaretakelsen av barn og unge, selv om disse ikke alltid er klart utrykt. Her står barnevernet i en særstilling ved å ha et lovpålagt tilsynsansvar og plikt til drive forebyggende arbeid og iverksette nødvendige hjelpe- og omsorgstiltak.

Barn er storforbrukere og formes av sitt miljø. Især gjelder det nærmiljøet. Men også her kan

ulike interesser komme på kollisjonskurs, for eksempel når det blir konflikt mellom hensynet til barns utfoldelsesmuligheter og de voksnes behov.

Et viktig utviklingstrekk er at barna etter hvert som de blir eldre, går inn i flere og flere sosiale sammenhenger i hjem, skole, fritidsaktiviteter og arbeid. De får følgelig mange roller, som sønn eller datter, som barnehagebarn, elev, idrettsungdom, ekspeditør på bensinstasjonen, avisbud, fotballsupporter, osv. For barnevernet vil barn og unge som blir stående utenfor dette kretsløpet ofte være en viktig målgruppe.

6.3 Det postmoderne samfunnet

En del trekk ved det postmoderne samfunnet (også kalt det postindustrielle samfunnet, utdannings-, informasjons- og kunnskapssamfunnet) har stor relevans for å forstå barn og ungdoms situasjon. Dette er både et mangfoldig samfunn, et samfunn som gir nye muligheter for den enkelte, samtidig som det er et risikosamfunn. Det er preget av svake tradisjonsbindinger, av individualisering, skiftende relasjoner og få stabile holdepunkter. Det er også karakteristisk at barn og unge i stigende grad kommet i fokus for kommersielle interesser. Her er et ekstremt forbrukspress et særlig framtredende trekk. Med i dette bildet hører også sosial marginalisering, forskjellige gjengkulturer, og tunge innslag av alkohol og narkotiske stoffer blant ungdom (Dencik og Jørgensen 1999, Befring 2004).

Det kan også pekes på at det postmoderne samfunnet kjennetegnes av sekularisering, sosial og kulturell fristilling, institusjonalisering og en dramatisk endring når det gjelder digital kommunikasjon. Sekulariseringstendensen ytrer seg ved at verdier, normer, ideologiske og religiøse spørsmål settes under åpen debatt. Det som før var noen faste holdepunkter fremstår nå som relativt og individuelt. Verdiene har et stykke på vei blitt et spørsmål om den enkeltes valg. I de siste tiårene, på veien fra industrisamfunnet til det postmoderne informasjonssamfunnet, har vi fått et kommunikasjonstrykk og en mediebasert underholdningsindustri som er uten historisk sidestykke (Befring 2004).

I denne sammenhengen er det vesentlig å peke på at barn og ungdom i økende grad har fått tilknytning til institusjoner utenfor hjemmet i form av barnhager og skoler. Dette er «institusjonsplasseringer» som legitimeres ved barnas behov for læring og sosialisering. Men denne plasseringen har også hatt andre formål i form av frigjøring av foreldrenes tid til yrkesaktivitet utenfor hjemmet.

Konsekvensene er et småbarnsliv i barnehagen og en markant forlengelse av skolelivet der skolen nå dekker store deler av barne- og ungdomsalderen. Til tross for legitime politiske mål, har det vist seg at denne omfattende «pedagogiske plikttjenesten» har kontroversielle konsekvenser ikke minst ved at den skranken unge menneske må over for å komme inn i samfunnet har blitt høyere og høyere. For mange unge mennesker kan skolen og de formelle kvalifikasjonskravene bli en risikofaktor, især for dem som opplever skolen som belastende og lite meningsfull. I moderne sosiologi refereres det her til sosialiseringsrisiko (Frønes 2006).

Et viktig oppvekstspørsmål er i hvor sterk grad det nye mediesamfunnet bidrar til læring av ikkeønskelig atferd og holdninger, blant annet når det gjelder læring av voldelige uttrykksmåter. Her kan det vises til at barn og ungdom blir eksponert for massiv medievold. Konsekvenser av dette har i flere tiår blitt vitenskapelig studert. Særlig gjelder dette i USA som også har en lederposisjon når det gjelder virkelig vold. En stor metaanalyse som omfatter 217 empiriske studier, har trukket en entydig konklusjon om en positiv sammenheng (korrelasjon) mellom eksponering for medievold og aggressiv atferd (Bushman et. al. 2001: 477-480). Metaanalysen viser at om lag 60 % av alle TV-program i USA har et voldelig innhold. Dette sterke innslaget blir forklart ved stor seerinteresse og at voldsmaterialet er lett å eksportere til andre land, da det krever minimalt med språklig bearbeidelse. Medievold er også i ferd med å bli Amerikas største eksportartikkel. Selv om utviklingen her i landet de siste par tiårene kan være bekymringsfull, har vi langt fra nådd et USA-nivå. Internett har også skapt en grenseløs situasjon. Den eksponeringen som her foregår, er i stor grad fristilt fra kontroll, noe som representerer en av de store utfordringene i det digitale samfunnet.

6.4 Kvalitetskrav til oppvekst

Det foregående gir uttrykk for at arbeidet for oppvekst står overfor nye utfordringer. Samtidig er det pekt på betydningen av å sette fokus på de positive kvalitetene ved det nye samfunnet og ikke kun fokusere på risiko. Det er derfor essensielt å legge til rette for at oppvekstvilkårene får et realinnhold som gir de beste muligheter både for vekst og vern.

Oppvekstbegrepet er som vi har sett i hovedsak knyttet til kontekstuelle forhold der sosiale rammevilkår og forebyggende tiltak står sentralt. Som på alle samfunnsområder, er det vesentlig at de prioriteringer som gjøres bygger på kunnskapsbaserte vurderinger av hva det betyr å sørge for gode oppvekstvilkår. Her skal vi referere sju kvalitetskrav som kan bidra til en slik vurdering (Befring 2004):

1. Verdige vilkår for barn og unge

Dette kvalitetskravet handler om å prioritere «barnets beste» i alle situasjoner, og det gjelder ikke minst i saker der ulike interesser er på kollisjonskurs. Dette oppvekstprinsippet er i samsvar med barnekonvensjonen og norsk lov, og er således en forpliktende norm for alle oppvekstaktører (foreldre, barnevern, personale i barnehage og skole, etc.). Denne normen stiller krav om å prioritere hensynet til barna i alle relevante sammenhenger ved å styrke deres positive muligheter for velferd, læring og utvikling og samtidig å sette fokus på barn og unges behov for beskyttelse og hjelp.

Som pedagogisk kvalitetskrav betyr dette på den ene siden å støtte, stimulere og oppmuntre barn og unge, og gi alle en opplevelse av å være verdifulle og at de hører til. På den annen side stilles det krav om å utøve integritetsvern på alle plan, noe som omfatter både vern av fysisk, sosial og personlig integritet. Med personlig integritet forstås i første rekke vern av grunnholdninger som selvrespekt, selvtillit, optimisme og pågangsmot. Dette er holdninger som kjennetegner resiliente og motstandsdyktige barn og unge som klarer seg godt, til tross for at de er i en vanskelig oppvekstsituasjon. For samfunnet generelt, består den store utfordringen i å skape trygge og stimulerende oppvekstvilkår og samtidig identifisere og nøytralisere risikofaktorer på alle relevante arenaer.

2. Vilkår for individuell variasjon

Dette kvalitetskravet dreier seg om å legge til rette for at det enkelte barns særpreg og behov verdsettes. Her innbefattes selvsagt barn og unge med funksjonshemninger, der også berettigelsen av dette kvalitetskravet lettest kan synliggjøres. Men de individuelle forskjellene er store, også blant dem som faller innenfor det som kan defineres som et normalvariasjonsområde på ulike aldertrinn, både når det gjelder kropp og sinn.

Først og fremst gir dette kvalitetskravet uttrykk for at alle har noen essensielle kvaliteter som både den enkelte og omgivelsene bør sette pris på. Det betyr også at barnehagen og skolen må innrette tilbudet slik at det imøtekommer den enkeltes aktivitetsbehov, talenter og utviklingspotensialer. Også barnevernet må ta hensyn til at barn og unge er ulike og at de har behov for forskjellige støtteordninger og tiltak.

Fagbegreper som «learning style», «empowerment» og «enrichment», peker på betydningen av å se på variasjon som noe verdifullt og berikende, og ikke primært som noe belastende og problematisk. Det er således mer relevant å stille spørsmål om «hvordan er du god» enn å spørre «hvor god er du».

En oppvekstfilosofi som er endimensjonal, har tendens til å tvinge alle inn i samme form. Dette bidrar både til å sløse med menneskelige ressurser og til å skape et lite generøst og trangt fellesskap med risiko for nederlagsstempling og utstøtning. Her er det særlig viktig å hjelpe alle barn og unge i å finne seg til rette i det nye samfunnet som er et komplekst informasjons- og kommunikasjonsunivers.

3. Vilkår for framtidsorientering

Dette kvalitetskravet setter fokus på at framtidsorientering er en essensiell lærings- og utviklingsoppgave. I denne framtidsorienteringen ligger det forhåpninger og løfter om et godt voksenliv, og det gir impulser til at barn og unge setter seg mål i livet. Her handler det både om å tenke seg selv inn i framtidsroller, og å finne glede og inspirasjon i de fantasier som dette kan gi rom for. Samtidig vil dette gi impulser til å oppfatte seg selv som aktør i sitt eget liv.

Betydningen av det siste er belyst ved teorien om «self-efficasy-belief», som setter fokus på tiltroen til å ha oversikt og kontroll over sitt eget liv på kort og lang sikt. Et sentralt trekk her er at de som opplever å ha kontroll er i stand til å planlegge og å preparere for det som skal komme, noe som medfører at de vil oppleve harmoni, trygghet, mening og mestring. De som derimot ikke opplever å ha kontroll over forhold som influerer på livet, vil kunne oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon (Bandura 1997, Befring 2008). Det siste gir et relevant bilde av at mange unge som befinner seg i en kritisk situasjon - unge som barnevernet møter mange av - nærmest har gitt opp. De kan framstå som kasteballer mellom ulike institusjoner i samfunnet. Det kan her også vises til at opplevelsen av å være i en meningsfull sammenheng er en grunnleggende kvalitet, noe som krever innsikt i situasjonen, tro på at det finnes løsninger, og opplevelse av at det er løfterikt og

formålstjenlig å satse (Antonovsky 2000). I arbeidet med barn og ungdom handler dette især om å medvirke til at de kan lære å oppfatte seg selv som verdifulle og utvikle tiltro til at de har en framtid.

4. Aktsomhet om risikoforhold

Dette kvalitetskravet er direkte knyttet til et sentralt ansvarsområde for barnevernet. Her er det tale om å være årvåken for problemutviklende forhold i barn og unges oppvestmiljø – ikke minst i familien. Vi viser her til at de tilpasningsproblemene som allerede viser seg i de tidlige barneårene, medfører stor risiko for dårlig livskvalitet i det voksne livet. Tendens til problemutvikling bør derfor oppdages tidligst mulig og møtes med kvalifiserte tiltak. Dette krever stor innsikt og forutsetter både faglige relevante initiativ og utøvelse av dømmekraft og varsomhet. Det siste peker på at en intervensjon i seg selv kan være en problembefestende faktor og føre til stigmatiserende, negativ oppmerksomhet, noe som tilsier et behov for stor aktsomhet og reflektert faglig kompetanse. Tidlig innsats er nærmere beskrevet i kapittel 8.

Aktsomhet for risikoforhold og en seriøs tidlig innsats er begrunnet i at små barn med relasjonsproblemer har tendens til å utvikle større vansker etter hvert. Den kumulative tendensen viser seg også ved at flere og flere får slike vansker opp gjennom oppvekst- og skolealderen. Det gjelder ikke minst i ungdomsalderen, der fokus på risikoforhold i skole og samfunn bør ha høy prioritet. Hvis tiltakene som iverksettes kommer for sent, eller har manglende relevans, vil problemutviklingen kunne gå sin gang. Det vil gjøre de unge mer utsatt for å bli fanget opp av sosiale kontekster med kriminalitet og stoffbruk som kjennetegn. I kapittel 9 er relasjons- og samhandlingsvansker nærmere beskrevet.

De beste predikatorene for problemutvikling i voksen alder synes å være manglende sosial og personlig tilpasning i barndommen, som inadekvate kameratrelasjoner, antisosial atferd og opplærings- og relasjonsproblemer i skolealderen (Heggen 2008).

5. Aktivitetslæring og interesseutvikling

Denne kvalitetsindikatoren peker på betydningen av å gi barn og ungdom muligheter for et engasjerende innhold som både kan være meningsfullt, nyttig og kanskje også helsebringende, samtidig som disse kan bidra til mestringsopplevelser og felleskap med andre. Her fokuseres det for det første på mulighetene for å lære en aktivitet, for eksempel innen idrett, noe som igjen kan bety deltakelse og medlemskap i en klubb. Dette vil gi vilkår for å finne fram til en øvelse eller en aktivitet der talentet får komme til utrykk. For det andre kan det være tale om å få impulser til å utvikle en interesse, som om mulig kan bli en livsvarig verdi. En slik interesse kan bidra til engasjement i det som skjer innenfor idrettsfronten og samtidig bidra til en større bevissthet om egen helse.

Aktivitetslæring og interesseutvikling vil også bety nettverksbygging gjennom å stimulere til sosialt fellesskap som kan bidra til vennskap. De nettverk som utvikles i tilknytning til et idrettslag eller en idrettsinteresse har potensial for å styrke livsglede, pågangsmot og motstandsdyktighet. Det samme vil kunne gjelde for deltakelse i andre aktiviteter, lag og organisasjoner.

6. Støtte til barne- og ungdomsfamilien

Dette kvalitetskravet har bakgrunn i at hjemmet er den primære oppvekstarenaen som skal ivareta barns velferd, omsorg og læring. Det kan her være relevant å påpeke at de betingelsene samfunnet gir familien, ikke nødvendigvis står i rimelig forhold til det pedagogiske ansvaret den er pålagt. Familien har i begrenset grad fått del i de prepareringss- og kvalifiseringsressursene (stimulering, opplæring osv.) som gjelder på andre oppvekstarenaer (særlig for ansatte i barnehagen og skolen).

Den moderne barnefamilien legger stort alvor i omsorgsoppgavene, og har samtidig et krevende og ofte stressende liv. Som andre deler av denne utredningen viser, er det et grunntrekk at mange av de familiene som får store vansker, og som kanskje kommer i barnevernets søkelys, sliter og har til dels store problemer både av økonomisk-, sosial- og emosjonell karakter (jf. kapittel 5).

I det nye urbane samfunnet er isolasjon et utpreget fenomen, noe som kan ha uheldige konsekvenser for mange barn og unge, både direkte og indirekte. På den ene siden er det tale om barn av ensomme eneforeldre med begrensede utsikter til å få nødvendig overskudd til å være gode omsorgspersoner. På den andre siden finner vi de barna som ikke glir smertefritt inn i sosiale sammenhenger. Her har vi også de barna som blir utstøtt fra fellesskapet. For alle oppvekstinstanser er det en viktig oppgave å bidra til å utvikle nettverk både mellom barn og unge og på tvers av familier.

7. Likeverd og inkludering

I kjølvannet av FN-tiåret for funksjonshemmede (1981-1991) kom inkludering til å bli et overordnet

perspektiv. Da FN proklamerte full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger, og da Norge (sammen med en rekke andre land) fulgte opp med «inkludering i et tilgjengelig samfunn» som førende prinsipp, ble det satt en ideologisk rettesnor for alle deler av samfunnslivet. Dette prinsippet går rett inn i velferdsstatens demokratiske idé om at alle skal ha status som verdige, ukrenkelige og verdifulle samfunnsborgere. Med det tilgjengelige samfunnet som målsetting, skal alle gis realistiske muligheter for læring og personlig utvikling, alle skal oppleve medmenneskelig nærhet og fellesskap, ha tilgang til natur og kultur, og alle skal være omgitt av et sikkerhetsnett med omsorg og helsetilbud.

Bevisstheten om likeverdighet er knyttet til dimensjoner som blant annet by - land (sør - nord), sosial klasse, kjønn, funksjonsdyktighet, og etnisitet. En viktig samfunnsutvikling er knyttet til avskaffelse av diskriminering, neglisjering og segregering og en aktiv innsats for integrering og inkludering. Bestrebelsene for integrering har i særlig grad hatt fokus på å avskaffe administrative og institusjonelle særordninger for funksjonshemmede, å innlemme alle i skolefellesskapet og å iverksette tiltak for å motvirke gettofisering av etniske minoriteter.

Gjennom målet om inkludering er det lagt vekt på at alle skal oppleve at de tilhører et likeverdig fellesskap. Dette krever for det første at alle får realistiske vilkår for å utvikle livskompetanse, framtidsmuligheter og tiltro til at de kan være deltakere og bidragsytere til fellesskapet. For det andre krever dette et målrettet arbeid for å dempe utstøtende fordommer og dogmer i samfunnet, og avskaffe diskriminerende tradisjonsmakt

Som nærmere beskrevet i kapittel 7 vil også oppvekstkvalitet være kjennetegnet av en bevissthet om og konkrete initiativ for å fremme forebyggende virksomhet på alle arenaer der barn og ungdom ferdes. Ikke minst vil oppvekstkvalitet innebære et bredt spekter av læring og opplæring. Det er tema for neste avsnitt.

6.5 Læring og læringsprosess

Læring medfører aktivisering av motoriske, kognitive og sosioemosjonelle funksjoner, og medfører et endret handlings-, innsikts-, opplevelses- og holdningsrepertoar. Selv om alle sider ved læringsprosessen langt fra er kjent, hører det til den pedagogiske grunnkunnskapen at læringen former barn på godt og vondt gjennom sanseinntrykk, opplevelser og egenaktivitet. Læringen skjer ved aktivisering av kroppslige funksjoner, tanker og følelser og denne prosessen medfører et endret handlings-, innsikts-, opplevelses- og holdningsrepertoar. Læringen kan være målrettet eller tilfeldig, den kan være planlagt, langvarig og arbeidskrevende eller spontan, og prosessen kan være selvinitiert eller pålagt og ytrestyrt (Bjørgen 2001, Bråten 2002, Befring 2004, Skaalvik og Skaalvik 2005).

Læringen kan være en følge av å leve i et miljø, delta i et arbeid eller i en annen aktivitet, og kan dermed ha preg av å være noe en «får på kjøpet». Dette kalles gjerne medfølgende læring eller medlæring, noe som består av ulike former for etterlignings- eller modellæring. Etterligning av andre, av foreldre, jevnaldrede, lærere og andre modeller spiller en viktig rolle. Dette er typisk for en stor del av barns læring i hjem og nærmiljø. Denne læringen har tradisjonelt hatt stor plass i overføringen av kunnskaper og ferdigheter i dagliglivet. Ofte blir dette betegnet som taus eller fortrolig kunnskap, og har alltid hatt en viktig funksjon innen omsorg og i utøvelsen av praktiske yrkesoppgaver (Rognhaug 1992, Befring 1997).

Når det refereres til det nye læringsperspektivet, vises det gjerne til elektroniske nettverk, som har medført nye vilkår for kommunikasjon og tilgang til informasjon, på den ene siden. På den annen side er det her tale om en nyorientering i forståelsen av menneskelig liv og læring. I hovedtrekk kan det nye læringsperspektivet framstilles ved følgende karakteristika (Befring 2008):

- Alle kan lære og læring foregår gjennom hele livsløpet. Denne innsikten har ført til forkasting av uverdige og dogmatiske oppfatninger som i tidligere tider medførte at utviklingshemmede og enkelte andre funksjonshemmede ble oppfattet som «ikke dannelsesdyktige», ledsaget av nedverdigelse, umenneskeliggjøring og utstøting.
- Læring som skal ha verdi må praktiseres, vedlikeholdes og videreutvikles. I lys av det store minnesvinnet som følger læringsarbeidet i det tradisjonelle utdanningssystemet, er det behov for pedagogiske fornyelser, ikke minst ved en utvidet og forbedret interaksjon mellom teori og praksis, mellom læring og dagligliv, mellom skole og arbeidsliv.
- Læring er en totalprosess av samvirkende funksjoner, og omhandler handlinger, kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper og holdninger både til seg selv, til andre mennesker, til arbeid, læring, ideer og livsytringer (Befring 2004). Dette betyr at læringsprosessen må forstås i et helhetlig perspektiv.

- For barn og ungdom er læring av interesser, positiv selvoppfatning og læring av sosiale og etiske holdninger av grunnleggende verdi. Samtidig har forsking konkludert med at en positiv livsholdning bidrar til styrket læring og selvtillit, og til bedre helse og livskvalitet (Carver og Scheier 2005). Her kan det også understrekes at selvtiltro og en optimistisk grunnholdning gir basis for den motivasjon og energimobilisering som er en forutsetning for å klare seg i livets forskjellige kontekster, blant annet i møtet med skoleutfordringer og de påkjenninger det medfører for mange.
- Mennesket er en aktør og konstruktør i eget liv. Dette betyr at barn ikke er passive mottakere, men at de har intensjoner, ønsker og drømmer, og er initiativtakere, retningsgivere og skapende i egen læring og utvikling. Tiltroen til å være aktør i eget liv synes i særlig grad å bli stimulert av positive mestringsopplevelser, ved å ha gode imitasjonsmodeller og gjennom en tydelig personlig veiledning og oppmuntring (Usher og Pajares 2008).
- Dernest kan det påpekes at nye læringsperspektiver setter fokus på at læringa er kontekstuell og knyttet til situasjoner: læringen er situert. Dette blir særlig poengtert når læring blir vurdert i en sosiokulturell sammenheng, der deltakelse i et sosialt, språklig og deltakende praksisfelleskap blir vektlagt. Læring kan etter dette for en stor del oppfattes som en funksjonell prosess, noe som betyr at den abstrakte, prinsipp- og regelbaserte læringen er av begrenset verdi dersom den ikke blir forankret til og integrert i funksjonelle og meningsfulle sammenhenger.

Flere av disse grunntrekkene vil ha stor relevans for vurderinger av studieopplegg. Det siste punktet underbygger blant annet behovet for en integrering mellom teori og praksis. Den faglige nyorienteringen som her er beskrevet, karakteriseres gjerne som er en konstruktivistisk grunnlagsforståelse i motsetning til en deterministisk. Dette teorigrunnlaget setter i hovedtrekk fokus på betydningen av å ha tro på at vi kan, tro på at vi har en framtid og at det nytter å ta i bruk de ressursene vi har for å nå de målene vi setter oss (Befring 2008, Skaalvik og Skaalvik 2005).

6.6 Læring i praksis

Skolen framstår som samfunnets største oppvekstaktør. I en barnevernfaglig sammenheng er det sentralt å poengtere at skolens sterke stilling innebærer at den bør påta seg et bredt opplæringsansvar og inneha et forebyggende perspektiv. Dette viser til at samtidig som barn og unges læring gir rike muligheter for utvikling, kan læringsprosessen også komme på avveier. Det skjer når læringen ikke gir en formålstjenlig kompetanseutvikling og når barn og unge lærer negative innstillinger til seg selv, til viktige læringsoppgaver og til skolekonteksten. Det kan føre til at de tappes for den energi som trengs for å komme videre.

Fra og med skoleåret 2006-2007 ble Kunnskapsløftet innført fra første til niende trinn i grunnskolen, og i første trinn i videregående opplæring. Denne reformen innebærer en del endringer i opplæringens innhold, struktur og organisering. Det er blant annet lagt stor vekt på å styrke gjennomstrømningen innen videregående opplæring og dermed redusere frafallet. Denne målsettingen er satt inn både i en utdannings- og sosialpolitisk sammenheng. Det første betyr utfordringer til alle sider ved læringsarbeidet. Det andre betyr at frafallsspørsmålet er satt i relasjon til grunnleggende utfordringer i fattigdomsbekjempelsen. Her er det snakk om en oppfølging av St. meld. nr. 6 (2002-2003) Fattigdomsmeldingen. I denne sammenheng er det relevant å vise til en evaluering av dette problemkomplekset i fire fylker, der det blant annet understrekes at skolefrafall både kan være et resultat av fattigdom i vid forstand og føre til fattigdom (Baklien 2004). Slik har denne kunnskapen stor relevans for barnevernet.

At skolefrafallet framstår som en stor utfordring ved gjennomføringen av Kunnskapsløftet kan synliggjøres ved følgende data: Av dem som påbegynte videregående opplæring høsten 2000, var det kun 56,2 % som hadde fullført på normert tid fem år senere og 26, 2 % hadde avbrutt opplæringen. Mest alvorlig var situasjonen i Finnmark hvor kun 34, 7 % hadde fullført på normert tid mens 40,3 % hadde avbrutt. Best ut kom Sogn og Fjordane. Men også her var det kun 60,5 % som hadde fullført på normert tid mens hver femte elev (19,7 %) hadde avbrutt skolegangen (Utdanningsdirektoratet: Utdanningsspeilet 2006: 70 og vedleggstabell:103).

Disse data kan være uttrykk for de påkjenninger som er knyttet til en langvarig teoripreget skole der mange ikke får opplever mening og mestring. Et sentralt utgangspunkt for å vurdere opplegget for videregående skole, er at opplæringen skal være tilgjengelig for alle.

Dette stiller særlige krav til den elevtilpasningen som skal finne sted, både med hensyn til opplæringsinnhold, hjelpemidler, opplæringsmetoder,

differensiering og pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne. Det at videregående opplæring skal være for alle, innebærer også at det vil kunne få særlige konsekvenser for dem som ikke makter å fullføre. Her er det snakk om stigmatiserende sosiale følger, problemer på arbeidsmarkedet og konsekvenser i form av svekket selvtillit og pågangsmot.

En viktig side ved våre kunnskaper om læring er at vi lærer mest effektivt i en utførende og funksjonell kontekst: når vi gjør noe konkret eller når læringen inngår i en substansiell eller sosial sammenheng. Vi lærer som regel minst effektivt når vi tar utgangspunkt i regler eller prinsipper, enten det er snakk om fysikk, moral eller språk. For eksempel lærer vi langt lettere fransk ved å oppholde oss i Frankrike enn ved å få undervisning i en tradisjonell norsk skolekontekst. Dette betyr at læringen fungerer dårligst med et teoretisk-deduktivt utgangspunkt og best ved å starte på et praktisk-induktivt plan. Som hovedregel kan vi poengtere at læringspotensialet må brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles. Men selv om barneårene er viktige for læring, er det vesentlig å ta utgangspunkt i at vi både kan og må lære så lenge vi lever.

6.7 Vurderinger

Det kvalitetskravet til oppvekst som er beskrevet, peker på at barn og ungdom ikke kun har behov for støtte, vern, oppmerksomhet og stimulering fra de instansene som har et formalisert oppvekst- og opplæringsansvar, men at dette også bør være et ansvar som involverer hele samfunnet. Sektoriseringen har medført en nedkommunisering av i sær arbeidslivets oppvekstansvar. Skolen har også hatt tendens til å frita seg fra et helhetsansvar ved å heller understreke sin undervisningsrolle og nedprioritere forbyggende funksjoner. Det er også en utbredt oppfatning at utdanning bare skal foregå i oppvekstalderen, noe som fører til et uakseptabelt opplæringspress for mange unge. Denne tankegangen er også ute av takt med ideen om livslang læring. Arbeidslivets mangelfulle involvering kan også medføre at de unge får store skoleproblemer og i verste fall kan bli utsatt for nederlagsstempling, stigmatisering og utstøtning og bli stående uten gode alternativer. De mange som avbryter videregående opplæring illustrerer noen av de utfordringene som er belyst her. Særlig utfordrende vil en slik situasjon være for barn i barnevernet, som også på andre områder kan ha store belastninger. Vi skal også merke oss at store deler av samfunnslivet, særlig medieinstanser og kommersielle fritidstilbud, har en tendens til å fristille seg fra et oppvekstansvar. Rusmidler, vold og rasisme kan sees som ekstreme uttrykk for behovet for en oppvekstpolitisk ansvarsmobilisering. Dette peker i første rekke på behovet for å utvikle et fellesforstått ansvar for oppvekst. Her handler det om at alle samfunnsinstanser tar sin del av forpliktelsene for å begrense risikofaktorer og bidra til en kvalitetsstyrking av barn og unges vilkår for oppvekst, læring og utvikling. Gjennomgangen i kapittel 5, om barn og familier i barnevernet, tydeliggjør behovet for felles innsats rettet mot de mest utsatte barn og unge.

For skolen vil dette blant annet innebære å sette økt fokus på holdningslæringen og begrense sammenlignende vurderinger og rangeringer av barn. For barn og unge som ofte eller alltid får nedvurderende tilbakemeldinger, vil konsekvensene både kunne være demotiverende, stigmatiserende og energitappende. Her kan det for øvrig henvises til et empirisk doktorgradsarbeid som blant annet har pekt på at skolen er en læringsarena hvor de unge i liten grad opplever at de får støtte og oppmuntring (Breilid 2007).

Dette understreker at det vil være en relevant oppgave å utvikle nye, positivt fokuserende former for kartlegging og vurdering. Det vil kunne bestå i legge vekt på å avdekke det barn kan, vet og vil og beskrive de positive egenskapene alle er bærere av. Dette er grunnkjernen i en pedagogikk som vil være garanti for at alle barn kan bli møtt og sett på en verdig og positiv måte, få oppleve at de er noe og få erfare anerkjennelsens kraft. Dette representerer både en etisk, pedagogisk og barnevernfaglig framtidsutfordring (Befring 2004, 2008).

Det må også pekes på at det å sette fokus på det løfterike og positive i seg selv vil virke impulsgivende for at nettopp disse egenskapene vil bli videreutviklet. Det som er lært av uheldig eller uønskelig atferd og tenkemåter vil dermed samtidig komme i bakgrunnen. På basis av en interferensforståelse betyr dette at det uheldige eller uønskede vil bli utkonkurrert av mer formålstjenlige trekk. Det er også en vesentlig erfaring at en positiv fokusering styrker vilkårene for å se muligheter når påkjenningene kanskje nærmer seg et bristepunkt.

Da skolefrafall også synes å være tydelig relatert til psykiske helseproblemer, kan dette vurderes som et viktig grunnlag for pedagogisk fornyelse (Berg 2005). Sterkere samarbeid mellom skole og helsetjenester synes derfor viktig, samtidig som forskning indikerer en overrepresentasjon av psykiske problemer blant barn og unge i barnevernet.

6.8 Konsekvenser

Kunnskaper om de krav som må stilles til oppvekstkvalitet og til barn og unges læring og opplæring, vil ha sentral betydning for kompetanse til arbeid i barnevernet. De som er ansatt i barnvernet vil ofte møte konsekvensene av de forsømmelser som skjer på barn og unges ulike arenaer. En ønskelig konsekvens av en målrettet kompetanseutvikling er økte muligheter for en proaktiv forebyggende virksomhet.

Det løfterike inkluderingsperpektivet peker på ene siden på en styrking av de personlige forutsetningene for å kunne og ville søke tilgang, noe som handler om læring av funksjonskompetanse og evne til å ta personlig initiativ. På den annen side vil bestrebelsene for å realisere inkludering også kreve en innsats for å skape sunne holdninger i befolkningen som kan motvirke diskriminering og ekskludering av forskjellige minoritetsgrupper. For barnehagen og skolen betyr dette en utfordring om å sette fokus på holdningslæring. Holdningene blir formet og er involvert i alle læringsprosesser, og gir oss indre disposisjoner som influerer både på tenkning, atferd og følelser. Her handler det om egenskaper som blant annet viser seg ved selvtillit, toleranse, samarbeidsevne og personlige interesser. Visjonen om et inkluderende samfunn gir en stor politisk utfordring i å arbeide for å avskaffe de barrierer som hindrer enkeltmennesker, ikke minst forskjellige minoritetsgrupper, i å søke tilgang. Her vil et kompetanse- og etisk basert barnevern, både gjennom ivaretakelsen av sitt samfunnsmandat og gjennom opplysningsvirksomhet, fylle en viktig rolle.

Kapittel 7
Forebyggende arbeid

7.1 Innledning

Innenfor barnevernet har forebygging alltid vært viktig. Som faglig tilnærming ble forebyggende tiltak særlig sentralt etter barnevernloven av 1953, og 1992-loven bidro til å skape ytterligere forventninger på dette området.

Det klassiske forebyggingsbegrepet er profylakse (av pro- og gresk phylaksis), som viser til det som kan beskytte mot sykdom og lidelse. På tilsvarende måte setter det moderne begrepet «å forebygge» (etter tysk vorbeuen eller vorbauen) fokus på å forhindre at ulykker og andre uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det også innebærer å vedlikeholde det som er positivt og løfterikt. I faglige sammenhenger kan det sondres mellom diagnose (kartlegge, undersøke, vurdere), rehabilitere (behandle, terapi, hjelpetiltak) og forebygge (profylakse).

I bred forstand kan de fleste støttende, stimulerende og beskyttende tiltak overfor barn og ungdom betraktes som forebyggende. For eksempel vil foreldre med personlig ressurser til å ta vare på barna oppfattes som samfunnsbyggere, og i skolen vil lærerens evne til å oppmuntre, støtte og strukturere og til å bry seg om sine elever, være en nøkkelfaktor. For barnevernets virksomhet, vil forebyggende arbeid være pedagogisk retningsgivende, både med tanke på kompetanseutvikling og for møtet med krevende arbeidsoppgaver.

Dette kapittelet gjør rede for forebygging, spesielt i forhold til barnevernets ansvarsoppgaver og til mulighetene for å skape akseptable oppvekstbetingelser for vankeligstilte barn og unge.

7.2 Beskytte, stimulere, forsterke

Med utgangspunkt i en medisinsk fagtradisjon, har en benyttet betegnelsene primær-, sekundær- og tertiær forebygging.

- tiltak for å forhindre at problemer eller skader oppstår (primærforebygging),
- å motvirke utvikling eller utbredelse av problemtilstander hos identifiserte risikogrupper (sekundærforebygging),
- å redusere ytterligere uheldige følger av manifesterte problemer (tertiærforebygging).

I barnevernet vil forebyggende arbeid ofte ha karakter av sekundær- og tertiærforebygging, gjennom tilbud om hjelpetiltak rettet mot barnet og familien og eventuelt omsorgstiltak. Her kan det for eksempel være tale om ulike innsatser for å avhjelpe problematferd (PMTO og MST, som er nærmere beskrevet i kapittel 9 Relasjons- og samhandlingsvansker), og omsorgstiltak som institusjonsopphold som ofte også vil omfatte rehabiliteringstiltak.

Forebyggingsbegrepet har senere vært knyttet til tiltak og programmer som blir iverksatt før en diagnostiserbar avvikstilstand oppstår. Her blir ofte forebyggende intervensjoner inndelt i tre underkategorier: For det første generelle tiltak rettet mot befolkningen i sin helhet eller mot undergrupper (for eksempel skolebarn) som ikke er definert ut fra noen risikovurdering. Dette svarer i hovedsak til primærforebygging. For det andre selektive tiltak rettet mot undergrupper hvor det antas å foreligge risiko for en uheldig utvikling. For det tredje tiltak rettet mot høyrisikopersoner med identifiserte symptomer på negative utviklingstrekk, men som ennå ikke oppfyller diagnostiske kriterier. De to siste kategoriene svarer i hovedsak til sekundærforebygging (Munoz, Mrazek og Haggerty 1996).

Dette viser at forebygging er samlende begrep for tiltak og intervensjoner for å komme en uønskelig utvikling i forkjøpet eller å motvirke forverring av en tilstand. For barn og ungdom vil det her være tale om å beskytte, stimulere og forsterke de positive lærings- og utviklingsbetingelsene som finnes og gi nye impulser eller sette inn støtte- og kontrolltiltak der det trengs. Her vil det kunne være tale om å motvirke at forutsigbare problemer oppstår, og bidra til at den enkelte klarer å bevare en tilstand med god psykososial livskvalitet. Dette betyr at forebygging også innebærer å hjelpe mennesker til selvhjelp (Bloom og Gullotta 2003), noe som setter fokus på individet som aktør i sitt eget liv.

Ut fra den foregående beskrivelsen kan vi på den ene siden tale om allmenn, primær eller uni-

versell forebygging (Befring 2008, Gjertsen 2007). I barnevernet vil hjemme- og nærmiljøet være mål for en slik forebyggingsinnsats. Det samme gjelder barnehage-, skole-, arbeids- og fritidssituasjonen. Det sentrale her vil på den ene siden være å forsterke utviklingsfremmende faktorer og samtidig redusere risikoforhold. Dermed kan vi redusere risikoen for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor. På den annen side kan vi som klargjort overfor, ha behov for en forebyggingsinnsats med fokus på mer eller mindre identifiserte problemer og utviklingstrekk. Her er det tale om en probleminnsiktet sekundær eller selektiv forbygging. Dette betyr å støtte barn og unge i en kritisk livssituasjon, yte råd og hjelp til å snu i tide og finne et mer løfterikt spor. Sagt på en annen måte vil forebygging bestå i å støtte opp om og styrke det som er positivt, bidra til å fremme motstandsdyktighet og svekke faktorer som kan vedlikeholde og kanskje forsterke en problemtilstand.

I praksis vil en probleminnsiktet forebygging kreve at det foreligger signaler, observasjoner eller opplysninger som muliggjør identifisering av en risikopreget situasjon. Det kan dreie seg om problematiske trekk ved barnet (for eksempel relasjons- og samhandlingsvansker, lærehemninger eller sviktende selvtillit). Her er det relevant å sette søkelyset på uheldige faktorer i familie-, barnehage-, skole- og fritidsmiljøet (for eksempel omsorgsproblemer og manglende stabilitet, struktur, støtte og inkludering). Dette vil være en sentral innfallsvinkel for barnevernets forbyggingsinnsats.

Et viktig perspektiv for en probleminnsiktet forebygging er at selv om det ofte ser vanskelig ut, vil det sjelden være for sent å komme ut av en vond sirkel. Det finnes alltid muligheter, selv om det ofte er problematisk og vanskene har fått lov til å utvikle seg altfor langt før fornuftige tiltak iverksettes. Med det siste tenker en særlig på tiltak som gjennom støtte og oppmuntring kan gi unge mennesker et nytt løft ved å oppleve selvverdi og framtidstro (Befring 2008).

En forebyggende praksis vil ofte kreve både formelle og reelle muligheter for intervensjon i en situasjon eller en institusjon. Barneverntjenesten har for eksempel et formelt legitimasjonsgrunnlag for å gå inn i familien. I prinsippet bygger også forebygging på en forutsetning om at det faktisk finnes kunnskaper om hva som kjennetegner positive oppvekstbetingelser, hva som er mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer og at det i praksis er mulig å gjennomføre tiltak med forhåpninger om forbedringer. Samtidig er det en viktig erfaring at enkle tiltak, ofte kalt lavterskeltilbud, kan gi betydelige forebyggende gevinster. Et eksempel er kameratstøtteordninger, et annet er Foreldreveiledningsprogrammet (ICDP).

7.3 Lovgrunnlag

I landets første barnvernslov Lov om behandling av forsømte barn av 1896, ble det med datidens språk gitt klare føringer om forbyggende virksomhet. Her ble det blant annet understreket at vergerådet kunne tildele så vel barnet som foreldrene eller de som sto i deres sted «saadan alvorlig Advarsel og Formaning, som findes paakrævet (§3). I Lov om barnevern av 1953 har ordvalget og det faglige perspektivet endret seg radikalt. Nå ble flere mulige forebyggende tiltak beskrevet, som å utpeke tilsynsfører for barnet, yte økonomisk stønad til familien, gi tilbud om barnehage, daghjem, fritidshjem etc, opplæring, lære- eller arbeidsplass for ungdom, pleie- eller behandling. Det ble understreket at disse tiltakene om nødvendig kunne iverksettes ved pålegg til foreldrene (§18).

På dette området er Lov om barneverntjenester av 1992 en videreføring av 1953-loven. Her blir det framhevet at formålet med loven er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid. I tillegg skal loven bidra til at barn og unge får trygge oppvekstforhold (§ 1-1). Formålsparagrafen gir uttrykk for de politiske målene for barneverntjenestens virksomhet. Den bygger på en forebyggende tankegang, samtidig som den fungerer retningsgivende for tjenestens prioriteringer. Ansvaret for den forebyggende virksomheten er på en eksplisitt måte nedfelt i lovens kapittel 3 om «barneverntjenestens generelle oppgaver». I henhold til § 3-1 skal kommunen følge nøye med i de forhold barn lever under, og finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer. Det er altså kommunen, og ikke barneverntjenesten, som pålegges dette overordnede ansvaret, jf. punkt 4.2.1. Barneverntjenesten har på sin side hovedansvar for å avdekke omsorgssvikt, atferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås og sette inn tiltak i forhold til dette, jf. § 3-1 annet ledd. Barneverntjenesten skal imidlertid også medvirke til at barns interesser ivaretas av andre offentlige etater og organer. Dette ansvaret trer inn dersom andre sektorer ikke i tilstrekkelig grad ivaretar de oppgavene som naturlig tilhører dem. Barneverntjenestens oppgave vil da innebære å forsøke å bidra til at vedkommende sektor selv gjør det som er nødvendig (Ot.prp. nr. 44 1991-1992). Barneverntjenesten

pålegges også en plikt til å samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som tjenesten er pålagt etter loven.

7.4 Forebygging på ulike nivå

Forebygging kan omfatte både forskingsbaserte tiltak utført av fagfolk og ikke-profesjonelle innsatser fra enkeltmennesker, gjerne i regi av frivillige organisasjoner. Generelt uttrykt kan forebygging foregå på tre nivå (Befring 2008):

- Individnivå, når det for eksempel arbeides systematisk for at et barn skal lære ønskelige sosiale ferdigheter og konstruktive holdninger. Dette vil blant annet omfatte adekvat oppførsel, evne til sosial samhandling og utvikling av toleranse, pågangsmot og selvtiltro. Her vil en viktig innsats i hjem, barnehage og skole bestå i å være gode modeller, bidra til positive læringsopplevelser og gi barnet muligheter for å oppleve seg verdsatt. Dette kan karakteriseres som en oppvekst- og inkluderingsinnsats som krever personlig støtte, oppmuntring og positiv oppmerksomhet.
- Institusjonsnivå, når det sørges for at barna får tilrettelagte tilbud i barnehagen og skolen, og blir mottatt og møtt ut fra sine forutsetninger. Her vil en viktig del av innsatsen kunne bestå i at barna får tilgang til et trygt, strukturert og stimulerende fellesskap med relevant barne- og ungdomskompetanse og kvalifisert rådgivning. Det vil innebære å gi alle gode betingelser for personlig utvikling og å arbeide systematisk for å begrense nedverdigende, stigmatiserende og utstøtende forhold.
- Samfunnsnivå, når det for eksempel gjøres en målrettet innsats for å styrke fellesskapet og inkluderingen og ved å bremse på omfanget av uheldige imitasjonsmodeller og tilgangen av rusmidler. Dette vil kreve et fellesforstått ansvar blant samfunnsaktørene for barns og unges oppvekst læring og en helhetlig innsats for å begrense det som nedenfor omtales som samfunnsrisiko.

Oppvekstrelevant forebygging omfatter et bredt område av intervensjoner og strukturelle forholdsregler for å demme opp for risikofaktorer på barn og unges livsarenaer. Forebygging på oppvekstområdet vil kreve et ansvarsbevisst forhold til omsorg og læring i hjem og nærmiljø og et kompetent, helhetspedagogisk opplegg i barnehage og skole og på andre organiserte arenaer for barn og ungdom. Et kompetent opplegg i barnehage og skole med fokus på forebygging, vil også kunne kreve at disse institusjonene tilføres en barnevernfaglig kompetanse.

På det oppvekstforebyggende området har opplysningsarbeid alltid spilt en viktig rolle. Her går det en lang linje fra Åse Gruda Skards pionerinnsats i 1930- årene og fram til dagens tilbud om foreldreveiledning (Skard 1938, 1956, 1986). Vi kan også merke oss at bygging av barnehager langt opp mot vår tid hadde forebygging som det sentrale legitimasjonsgrunnlaget.

Opplysning og informasjon har også vært hovedstrategien i forebyggingen av rusmisbruksproblemer. Fra 1960-årene har skolen også hatt en sentral rolle på dette området. I en framstilling blir det pekt på at mens en bør ha fokus på sosial kompetanse gjennom hele oppvekstalderen (også i barnehagen), så er røyking et aktuelt tema først på skolens barnetrinn, alkohol på mellomtrinnet og illegale rusmidler på ungdomstrinnet (Gravrok m.fl.2006: 70). Selv om dette kan være et område for varierende vurderinger, så illustrerer det at den uønskelige atferden en tar sikte på å forebygge, bør relateres til utviklingstrinn og samtidig bør en være i forkant av en sannsynlig debutalder.

Allmennforebyggende virksomhet kan altså omfatte et vidt spekter av tiltak og tjenester innenfor omsorg, opplæring og helse med sikte på å styrke mulighetene for oppvekst og velferd for alle. For barnevernet vil rimelig nok en probleminnsiktet forebyggende virksomhet ha en særlig viktig funksjon. Som gjort rede for tidligere vil det omfatte tiltak for hindre eller bremse en negativ og uønsket utvikling ved å identifisere og motvirke de risikofaktorer som finnes i barnas og de unges oppvekstmiljø. Når samfunnets lytteposter, som helsestasjonen, barnehagen, skolen eller PP - tjenesten vurderer at tilstanden for et barn ikke er tilfredsstillende, kan det være aktuelt å iverksette forebyggende tiltak eller å melde fra til barnevernstjenesten. I dette ligger det et «føre-var»-prinsipp. Her gjelder det ofte å avdekke svikt og problemer så tidlig som mulig, og å sette inn konkrete tiltak for å forhindre en videre uheldig problemutvikling

7.5 Risikoområder

Et trekk ved det postmoderne samfunnet er et utvidet risikomønster. Mens det kritiske søkelyset tidligere stort sett begrenset seg sosioøkonomiske og psykologiske forhold i det nære oppvekstmiljøet, har oppmerksomheten i større grad blitt rettet mot et bredt problemområde av sosialiserings- og samfunnsrisiko.

I lys av blant annet økningen av antall barn i barnevernet, kan det stilles spørsmål om denne utfordringen blir forvaltet på en forsvarlig måte. Det synes å være en gjennomgående tendens til at den generelle velstandsøkningen ikke har medført noen reduksjon i den andelen av barn og unge som får store livsproblemer eller som faller utenfor. Utviklingen synes snarere å gå i motsatt retning. Det synes også å være en generell underkommunisering av de risikoforhold og påkjenninger barn og ungdom utsettes for gjennom oppvekstårene.

For å gi en oversikt over de mest relevante risikokategoriene i barne- og ungdomsalderen, henvises det til figuren nedenfor figur 7.1. Den presenterer en modell der det opereres med en inndeling i individuelle risikofaktorer, deprivasjon, sosialiserings- og samfunnsrisiko (fra Befring 2004, 2008):

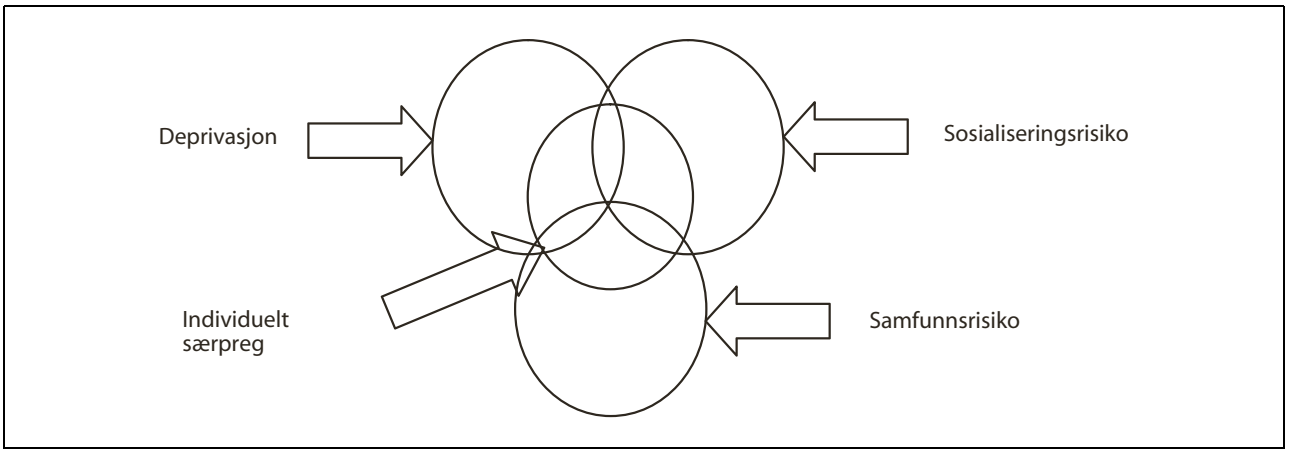
Individuelle risikovariasjoner peker på at enkelte barn er sårbare og utrygge, mens andre kan karakteriseres som robuste. Noen barn er innadvendte og engstelige, andre kan være utadvendte, impulsive og hyperaktive.

Deprivasjon setter fokus på at barndommen kan være preget av understimulering og omsorgssvikt, blant annet som følge av fattige, sosialt vanskeligstilte og sykdomsplagede foreldre. Dette innbefatter også familieforhold preget av rus og vold, samt risikotilstander i nabomiljøet og i familiens sosiale nettverk (Kvello 2008).

Sosialiseringsrisiko viser til de personlige påkjenningene og usikkerheten som kan være forbundet med det langvarige og prestasjonskrevende utdanningsløpet, ikke minst for dem som ved sammenlignede vurderinger stadig utsettes for ydmykelser og nederlagsopplevelser (Frønes 2006). Utvidet skoleplikt og forventningskrav om ytterligere utdanning etter det, har medført at veien fra barndom til en selvstendig voksenrolle kan fortone seg uendelig lang. For noen betyr skolekravene at tilgjengeligheten til arbeids- og samfunnslivet er så vanskelige at dette i seg selv blir en problemskapende faktor. De nederlagsopplevelsene som her er beskrevet kan føre unge mennesker inn på uønskede spor (Befring 2004, 2008).

Samtidig som utdanningssamfunnet har skapt nye muligheter for de fleste, så har det medført nye former for sårbarhet og risiko. Her er det på sin plass å merke seg at når unge mennesker i dag blir tapere i skolen, kan det få mer fatale følger enn for noen tiår tilbake ved at det praktisk talt ikke finnes alternativer til skolegang. Selv om det før var begrensede valgmuligheter, så kunne arbeid på gården, i industrien, til sjøs, i andres eller eget hjem representerte fullt akseptable veier til voksenlivet. Dette gjorde også elevene mer robuste dersom de mislyktes, mistrivdes eller kom på kant med skolen. I dag er slike yrkesalternativer nærmest fraværende. Elevene er både stengt ute og stengt inne (Arnesen 2002, 2003). Som det er vist til i kapittel 5 (Barn og familier i barnevernet), har voksne som har vært under tiltak fra barnevernet som barn, gjennomgående langt mindre utdanning enn andre. Dette representerer en stor utfordring for hele samfunnet.

Samfunnsrisiko er knyttet til medietrykket, et ekstremt forbrukspress, flommen av kommersiell underholding, og ikke minst sterke innslag av rusmidler i barne- og ungdomslivet. Her kan vi referere til barnevernutredningen av 2000 som påpeker at ungdomsalderen er et livsavsnitt som i sterk grad er preget av skoleideologi og av kommersielle krefter: *«Det kan reises spørsmål om samfunnet fullt ut erkjenner de risikofaktorer og de påkjenninger som følger med den nye ungdomsalderen. Vi vet at mange ikke makter det pedagogiske karrierejaget, og disse blir ofte kjenninger både av barnevernet og rettsvesenet. Et stort antall unge mennesker klarer ikke å komme gjennom ungdomsalderen uten å bli*



Figur 7.1

påført betydelige personlige og sosiale belastninger» (NOU 2000: 12: 131). Videre blir det poengtert at *«en stor del av det kommersielle livet som er knyttet til ungdomsalderen, bærer i seg atferds- og imitasjonsmodeller med klare relasjoner til rusmidler og andre marginaliserende krefter»* (ibid).

Utfordringen for barnevernet, barnhagen og skolen vil være å gripe de positive og løfterike utsiktene for læring og utvikling hos hvert enkelt barn, og samtidig være bevisst de mange snubletrådene og risikofaktorene som kan gjøre seg gjeldende i de unges livs. En effektiv forebygging vil dermed, som påpekt ovenfor, kreve tiltak på flere nivå. I dette perspektivet vil det også være urealistisk og trolig lite ønskelig å arbeide for en fullstendig risikofri oppvekst. Alle mennesker lever med risikofaktorer, samtidig som det går en grense for hva den enkelte vil makte å leve med (Kvello 2008). Men for barnevernet handler dette i utpreget grad om etikk og faglig forsvarlighet. De mange risikofaktorene gir føringer for forebyggingsinnsatsen og stiller krav om særlig årvåkenhet. Samtidig innebærer det en faglig nødvendighet å sette fokus på beskyttelsesfaktorer og forhold som kan bidra til å gjøre barn og unge motstandsdyktige i møtet med forskjelligartede risikofaktorer.

7.6 Familien i fokus

Både formelt og reelt er familien grunnkjernen i samfunnet, og framstår i særlig grad som hovedansvarlig for barns omsorg, fostring og læring. Dette synes å være en gyldig karakteristikk, selv om økt institusjonalisering av barne- og ungdomsalderen også peker i retning av at familien er blitt tappet for viktige funksjoner (Kvello 2008). Alle andre institusjoner kan her betraktes som «støtteapparat», enten det er tale om helsestasjon, barnehage eller skole. Når det refereres til familiebevaring som mål, har det sin berettigelse i at det er vanskelig å finne gode alternativer. Det betyr også at barnevernet har som en av sine viktigste oppgaver å støtte og styrke familier som sliter med sine liv og sine omsorgsoppgaver. I praksis står også dette i fokus for hjelpetiltakene, enten det er tale om støttekontakt, barnehagetilbud, avlasting i hjemmet, økonomisk støtte, ulike former for tilbud om utdanning, arbeid eller stimulering av fritidsaktiviteter. Disse tiltakene viser noe av bredden av hva som vil være relevant forebyggingsinnsats i relasjon til barn og unge i vanskeligstilte familier.

Det synes å være et karakteristisk trekk at hjemmet først får samfunnets oppmerksomhet når noe har gått galt eller er i ferd med å gjøre det. Selv om omsorg og oppdragelse av barn og unge trolig er den vanskeligste og viktigste pedagogiske oppgaven som finnes, så har ikke tanken om at foreldre trenger opplæring, støtte og pedagogisk oppfølging hatt framtredende plass verken på den faglige eller politiske dagsordenen (Befring 2004). Vi kan imidlertid registrere at Opplæringsloven av 1998 fastslår at spesialpedagogisk bistand til barn i førskolealderen også skal omfatte tilbud om foreldreveiledning. Men som oftest tas det for gitt at foreldrene verner sine barn og er i stand til å ivareta deres tarv.

Det at familien ikke alltid innebærer en trygg og akseptabel base for barn og unge, er ofte forbundet med foreldrenes vanskeligheter med å mestre sin egen livssituasjon (se for øvrig kapittel 5). Dette kommer til uttrykk ved at det i barnevernets operasjonsfelt er en overrepresentasjon av foreldre som skårer lavt på de fleste velferdsindikatorer. Dette gjelder blant annet innvandrerfamilier som har en svak stilling på arbeids- og boligmarkedet.

Da barn og ungdom som oftest vil være avhengige av å ha et godt forhold til familien, er det viktig at barnevernet makter å inngå i et samarbeid med foreldrene. Forbedring av barns oppvekstvilkår må i de fleste tilfeller skje via en styrking og utvikling av foreldrenes omsorgsevner. For å hjelpe et barn og gi det utviklingsvilkår er det således avgjørende viktig å tilnærme seg foreldrene med respekt og aksept. Dette må sies å være både en faglig og etisk nødvendighet. Men så lenge det finnes foreldre som mishandler og misbruker barna, eller som av andre grunner ikke makter å sørge for at barnas oppvekst i det minste er på et akseptabelt minimumsnivå, vil det være behov for tiltak utenfor familiens ramme.

For barnevernet er det en stor utfordring å ha plikt og mulighet til å foreslå tvangstiltak, og samtidig kunne skape den tillit og trygghet som er nødvendig for å være en troverdig hjelper. Det kommunale barnevernet arbeider i et meget utfordrende spenningsfelt mellom å være hjelper og maktutøver. Når det foreligger bekymring for at barn ikke får den omsorgen de har krav på, vil det være behov for samarbeid mellom barnevernet og foreldre. Det påhviler barnevernets ansatte et klart ansvar for å være seg dette bevisst og medvirke til å minimalisere hindringer for et godt samarbeid. For å kunne ivareta et slikt ansvar bør den enkelte saksbehandler ha en grunnleggende og forsvarlig kunnskap om hvilke utfordringer et slikt samarbeid innebærer. Her er det tale om kunnskaper om hvordan menneskers følelser og tenkning påvirkes i krisesituasjoner, noe som vil kunne vise seg hos

foreldre, andre samarbeidspartnere og hos saksbehandlere.

Videre er det tale om ferdigheter i å analysere egen rolleutførelse og relasjonen mellom deltagerne i samarbeidet. Dette krever kompetanse til å utvikle et samarbeid i en konfliktsituasjon, der mange hensyn skal ivaretas (Befring 2009).

Foreldre som ikke makter sine dagliglivsoppgaver har ofte opplevd å bli mistrodd, misforstått, overkjørt og sviktet. Derfor har de også problemer med å få en trygg kontakt, og motta råd og veiledning fra en hjelper. Det som her er påpekt setter fokus på at ansatte i barnevernet må ha en slik kompetanse, menneskelig og faglig, slik at de kan forholde seg til foreldre som ikke makter sine omsorgsoppgaver, uten å krenke dem. En styrket kompetanse på dette området kan vurderes som nødvendig for at barnevernet skal makte å realisere en tilfredsstillende familiefokusert forebyggings- og hjelpeinnsats.

7.7 Tidlig innsats og nettverksbygging

Relevansen av å legge stor vekt på oppvekstvilkårene i spedbarns- og småbarnalderen er beskrevet nærmere i kapittel 8 (Tidlig innsats), og er faglig begrunnet. En vesentlig form for forebygging består i støttetiltak som tar sikte på å styrke vanskeligstilte familiers og barns forutsetninger for å utvikle et sosialt fellesskap. Dette kan illustreres ved konkrete initiativ fra helsestasjoner for å bygge nettverk mellom enslige mødre. Her vil mødre som er i en presset situasjon, med ensomhet og mange praktiske vansker, få en mulighet til å utvikle en vennekrets for gjensidig støtte. I beste fall kan slike nettverk fungere som sosiale sikkerhetsnett.

For de større barna kan det vises til nettverksbygging gjennom klubbvirksomhet, for å gi både barna og deres foreldre et tilbud som kan fungere som et supplement til andre tiltak. Her er det tale om nettverkstilbud hvor det er lav terskel for å bli med, og hvor det gis mulighet for å etablere grupper preget av omsorg, raushet og trygghet. Målet er å bryte ensomhet og skape et mykere og mer vennlig miljø enn det barn og ungdom ellers opplever i skole- og fritidssituasjonen. Det konkrete siktepunktet er å styrke det sosiale nettverket, å gi barna mulighet til å oppleve at de er verdifulle og dermed styrke selvtilliten, og å lære dem sosial kompetanse og kunnskap om dagliglivets gjøremål.

Forebyggende tilbud av denne art bygger på en filosofi om at det er viktig å gi barn positive opplevelser og å styrke deres forutsetninger for å klare seg både i medgang og i motgang. Et viktig utgangspunkt for slikt arbeid er at barn og unge trenger noen de kan ha tiltro til, og som de dermed kan støtte seg til. Det tilsier i første rekke at det i alle oppvekstmiljøer bør finnes lavterskeltilbud i form av personer som kan være et forankringspunkt, som en kan rådføre seg med og få oppmuntring og veiledning av. Positive erfaringer med ulike former for støttekontaktvirksomhet vil kunne anspore til nye initiativ, blant annet i samarbeid med idrettsliv og annen frivillig virksomhet.

7.8 Barnehage og skole

Barnehagen er trolig i ferd med å bli det vanligste og viktigste tiltaket for småbarnsfamilier som trenger særlig hjelp og støtte. Samtidig har barnehagen en viktig forebyggende funksjon for risikobarn, ikke minst gjennom muligheten for voksenkontakt som barnehagen gir (Sagbakken 2004). Virksomheten i barnehagen var lenge hjemlet i barnevernloven av 1953 og den første norske barnehageloven ble først vedtatt i 1975. Både denne loven og de nye barnehagelovene av 1995 og 2005 fastslo at samfunnet skal ha et overordnet ansvar for innhold og utforming. De nye rammeplanene av 2006 markerer et tradisjonsbrudd ved å gi barnehagen ansvar som ledd i opplæringssystemet. På generelt grunnlag kan barnehagen oppfattes som et viktig grunnlag i moderne barns kvalifisering og utvikling (Frønes 2006). Men det klargjøres samtidig at barnehagen skal føre videre essensielle barnehagepedagogiske grunntrekk med vekt på lek og andre barnesentrerte aktiviteter.

Samtidig er det et grunntrekk at mange av barna som trolig trenger barnehagen alle mest, ikke bruker den. Dette kan illustreres ved minoritetsetniske barns underbruk av barnehagen. Dette kan vurderes som en utfordring både for barnehagen og barnevernet, og samtidig er det en samfunnspolitisk oppgave som bør berøre mange oppvekstinstitusjoner. Det er også relevant å peke på at barnehagen i liten grad synes å ha fokus på barns problemer og skjevutvikling. En indikasjon på dette er det begrensede antall meldinger til barnevernet. Kun om lag 4 % av meldingene til barnevernet kommer fra barnehagen.

Når det gjelder skolen er det vesentlig å merke seg at den har brukt barnevernet som ledd i sitt disiplinære sanksjonssystem. Å bli meldt til barnevernet var et alvorlig skritt med bortsending til spesialskole som en mulig konsekvens. Integreringstankegangen som for alvor slo igjennom ved skolelovsendringene i 1975, la blant annet grunn-

laget for avskaffelse av de statlige spesialskolene for barn og ungdom med tilpasningsvansker. Men en av konsekvensene her var framveksten av et stort antall alternative skoler og forskjellige former for barnevernsinstitusjoner.

Inkluderingsprinsippet er i dag uttrykk for en rettighet som må anses å være en grunnleggende oppvekstpolitisk forpliktelse og understreker betydningen av at alle opplever at de er verdsatt som likeverdige deltakere i skolen. Dette vil kreve en skole som vektlegger relevante aktivitetstilbud, sosial nettverksbygging og holdningslæring (Befring 2008). Her kan det vises til den forståelsen av mennesket som preger moderne utviklings- og læringsteori, blant annet med dets vektlegging av enkeltmenneskets intensjoner om og tiltro til å være aktør i eget liv. Denne faglige forståelsen vil blant annet ha relevans når det gjelder forebygging og tiltak for å avhjelpe problematferd blant barn og ungdom.

I lys av dette må det også stilles særlige kvalitetskrav til de eksterne institusjoner som anvendes av skolen og barnevern. Barnevernutvalget av 2000, påpekte behovet for både avlastnings-, supplerings- og erstatningstilbud, samtidig som det ble understreket at disse tilbudene både var faglig og etisk kvalitetssikret og at slike tilbud fantes i størst mulig nærhet til barns og unges hjemsted. Her vil det være tale om institusjoner som både kan gi rehabiliterende hjelp, tilpasset opplæring og relevant arbeidstrening og som dessuten har kultur- og idrettsaktiviteter på programmet. Dette vil være fleksible institusjoner med tilrettelagte tilbud til den enkelte.

7.9 Vurderinger

Strukturelle trekk ved samfunnet gir betingelser for barns og unges oppvekstmuligheter og for risiko- og beskyttelsesforhold. Det gjelder forhold i lokalmiljøet og i storsamfunnet som på ulike måter og både direkte og indirekte influerer på og gir føringer for livsmønster, problemer, oppvekst, utvikling og læring. Her kan det pekes på skillelinjer mellom generasjonene, som gjennom lang til har framstått som mer og mer tydelige og som innbærer at vi i økende grad har fått et generasjonssplittet samfunn. Fellesskapet mellom generasjonene har dermed slått sprekker, og befolkningen er i stor grad er segregert etter alder og posisjon i livssyklusen. Mange av de problemene som synliggjøres i ungdomsalderen, kan ses som en følge av at unge mennesker er avskåret fra et naturlig fellesskap med voksne og eldre.

En viktig problemskapende faktor er at tilgangen til arbeidslivet har blitt vanskeliggjort. I stedet oppholder de unge seg i et opplæringssystem hvor de hovedsakelig møter jevnaldrende, og hvor relativt mange ikke finner seg til rette. Dette har medvirket til at vi har fått en egen barne- og ungdomskultur, som kommersielle krefter har stimulert og utnyttet og som har mange utilsiktede og negative virkninger. I vår sammenheng er det relevant å sette fokus på at denne alderssegmenteringen medfører at samfunnet har avskåret seg fra sosialt forebyggende ressurser ved å bli tappet for opplærings- og kontrollfunksjoner. På denne bakgrunn ble det av Barnevernutvalget av 2000 foreslått å gjøre det til en samfunnsoppgave å arbeide for å begrense generasjonsoppsplittende krefter, og medvirke til et styrket generasjonsfellesskap. Her ble det påpekt at tiltak som fremmer brobygging mellom generasjonene bør konkretiseres i kommunenes forebyggingsplaner (NOU 2000:12).

Den nye ungdomsalderen har blitt karakterisert som uttrykk for skoledogmatikk og kommersielle interesser. I den sammenheng kan vi merke oss Nils Christies vurderinger der han peker på at denne sosiale kategorien bør avskaffes eller nedkortes (Christie 2008). Hovedtanken her er at det vil være fruktbart for de unges personlige utvikling å få mulighet til å gå inn i yrkeslivet. Samtidig vil det være et stort behov for deres arbeidskraft.

Læring, utvikling og tilgang til arbeids- og samfunnslivet, er oppgaver som vanskelig kan realiseres uten å involvere alle relevante samfunnsinstanser, ikke minst arbeidslivet, på en forpliktende måte. Arbeidslivet er også viktig i barns og ungdoms framtidsdrømmer og gir grunnlag både for voksen identitet og selvstendighet. Men som samfunnets viktigste oppvekstaktør, er det selvsagt at skolen har et hovedansvar for alle barn og unge og at det er utdanningssystemet som også har ansvaret for at problemer i for liten grad avhjelpes og på en uakseptabel måte vedlikeholdes og forsterkes gjennom skoleårene (Andersson 2002:159). Dette har i høy grad også konsekvenser for barnevernet, og det tilsier en nærmere vurdering av ansvaret for forebyggende virksomhet som skal gjelde i forholdet mellom skole og barnevern. Her vil det blant annet være spørsmål om en lovendring for å styrke barnevernets legitime ansvar i relasjon til skolen.

Ut fra det perspektivet som her er beskrevet, vil det være en viktig oppgave å bidra til at alle får mulighet til å utvikle livskompetanse og tro på at de har en framtid. I en svensk analyse av forskjellige forebyggingsprogrammer er behovet for et helhetsperspektiv understreket (Weissberg et. al.

2003). Her blir det poengtert at et forebyggingsopplegg må:

- bygge på kunnskaper om risikoforhold og beskyttende faktorer i familie, jevnaldringsmiljø, skole og samfunn, sammen med en faglig innsikt om hva som faktisk bidrar til læring av holdninger og atferd hos barn og unge.
- være alderstilpasset, langvarig og kulturelt adekvat. Tiltakene må være innrettet slik at de kan tilfredsstille essensielle behov hos de barn og unge som står i fokus.
- legge stor vekt på læring av etiske verdier i dagliglivet, og læring av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Barn må gis muligheter til å praktisere de nye ferdighetene i en konkret kontekst, noe som også gir muligheter for selvinnsikt og læring av empati og ansvarsholdninger.
- gjennomføre en formålsrettet personalopplæring og legge til rette for lokal tilpasning, kontinuerlig oppfølging, evaluering og videreutvikling.

At et helhetsperspektiv er nødvendig, kan illustreres ved at unge mennesker som ikke er rusmiddelmisbrukere, som ikke er depressive eller suicidale, som ikke er antisosiale eller som dropper ut av skolen, likevel kan mangle tilstrekkelige ressurser for å bli sunne, voksne, omsorgsfulle familiemedlemmer, ansvarsbevisste og produktive arbeidstakere og konstruktive samfunnsborgere. Forebygging vil ha størst verdi når det satses på å styrke de unges kompetanse i bredeste forstand. Dette vil bidra som beskyttende faktorer og samtidig styrke deres fremtidsmuligheter (Weissberg 2003:427).

I norsk sammenheng er forebygging en selvsagt og selvinnlysende målsetting - det er noe alle ansvarlige samfunnsinstanser kan samles om. På det psykososiale området er vi derimot utvilsomt på etterskudd sammenlignet med helse, ernæring og naturvern. Dette har trolig sammenheng med både kompetanse og ressurser, og at det foreløpig ikke er tilstrekkelig tilslutning til de tenkemåter og systemendringer som kreves, blant annet når det gjelder familiepolitikk, generelle oppvekstiltak og skolens innhold og metode.

7.10 Konsekvenser

En samlet forebyggingsprofil på oppvekstområdet krever gode støttetiltak for nyfødte og deres familier, koordinerte oppvekst- og hjelpetiltak i lokalsamfunnet (helsestasjon, skolehelsetjeneste, PP-tjeneste, barnevern), utvikling av gode og fleksible barnehager, innholds- og strukturendringer i skolen, en mobilisering av arbeidslivets oppvekstansvar og fokus på den frivillige innsatsen på barne- og ungdomsområdet (idrett, musikk osv). Her er det dermed behov for samfunnsendringer som ikke minst vil kreve en kompetanseutvikling for tverrfaglig innsats innen oppvekst og barnevern. Men skal et samarbeid ha en positiv funksjon for dem som skal støttes og styrkes, må det være forpliktende for alle involverte parter.

Tverrfaglighet kan også reise problemer blant annet når det gjelder fagetiske spørsmål knyttet til personvern og ivaretakelsen av taushetsplikt. Det å ta vare på den enkeltes integritet og anonymitet er trolig den største utfordringen i forbindelse med realiseringen av tverrfaglige og tverrsektorielle forebyggingsopplegg. Dette er en av mange utfordringer som knytter seg til etikk i barnevernets praksis så vel som i opplæringen av studenter.

Barnevernets forebyggende mandat handler i første rekke om å ivareta vanskeligstilte barn og unges omsorgsbehov og hindre at de rammes av uverdige og uholdbare oppvekstforhold. Barnevernet skal også bidra til å hindre utviklingen av slike oppvekstforhold. En viktig side ved forebyggende arbeid består i å legge til rette for at barn, unge og foreldre kan oppnå og beholde sin verdighet (Gjertsen 2007: 29). Her kan det understrekes at et anstendig samfunn ikke ydmyker sine innbyggere. Hvis det skjer vil det være en alvorlig krenkelse. Dette omhandler blant annet den enkeltes rett til å få vernet sin selvrespekt og å få utviklet tiltro til egne evner og framtidsmuligheter. Dette er en verdi som i liten grad har blitt fokusert i praksis og den representerer en betydelig utfordring både for skolen og barne- og ungdomspolitikken (NOU 2000:12).

Faglig sett dreier forebygging seg om å mobilisere kunnskaper om oppvekst, risiko- og beskyttelsesforhold på en slik måte at det kan danne grunnlag for et fellesforstått ansvar i samfunnet for å skape velferd og utviklingsbetingelser for barn og ungdom (jf kapittel 6).

Framtidsoppgaven består i å utvikle helhetlige forebyggende tiltak med en langt større rekkevidde og kraft enn det som hittil er blitt realisert. I første om gang vil det kreve nye initiativ, både av lokal- og storsamfunnet, i form av opplysning og inspirasjon til alle med ansvar for barn og unge. Samtidig vil det omfatte utbygging av lekeplasser som er tilpasset varierte behov, etablering av nettverk og kameratstøtteordninger, nye forebyggende initiativer i barnehage og skole og konkrete tiltak for å styrke mulighetene for tilgang til arbeidslivet. Her vil det være behov for å støtte kommunene med implementering av samarbeids-

modeller og en gjennomgripende helhetstenking, for å sikre en best mulig likestilling i oppvekst- og livskvaliteten til barn og unge.

Den store utfordringen består i å løfte dette arbeidsområdet opp til et slikt perspektiv- og tiltaksnivå at vi kan gjøre noe mer enn å vedlikeholde problemene for kommende generasjoner. For å bryte med slike reproduserende prosesser, vil det kreves en holdnings- og systemendrende tilnærming til barns og ungdoms oppvekstvilkår, med innsikting på en forebyggende tenkning og virksomhet. Etter utvalgets vurdering forutsetter dette både en kompetanseutvikling og styrking av det forebyggende arbeidet i barnevernet og en systematisk samfunnsinnsats for å redusere risikofaktorer som opererer i barns og unges livsfelt.

Kapittel 8
Tidlig innsats

8.1 Innledning

Tidlig innsats handler om å optimalisere barnets oppvekstmiljø tidligst mulig, med sikte på å utvikle en robust psykisk helse og forebygge skjevutvikling. Barns psykososiale vansker blir ofte åpenbare for omgivelsene først etter noen år på skolen eller i ungdomsårene. Det er imidlertid godt dokumentert i longitudinelle studier at slike problemer har sine forløpere i førskolealder. Så tidlig er tegnene på barnas mistilpasning nødvendigvis ikke så tydelige. Derimot kan risikofaktorer i barnets oppvekstmiljø være tydelige nok helt fra graviditet og fødsel, ikke minst hvis det foreligger psykiske belastninger, rusmisbruk hos foreldre, eller om en/begge foreldre er utviklingshemmede. Gjennom veiledning, kartlegging, hjelp og behandling allerede i svangerskapet og/eller i barnets første leveår, kan familier få hjelp tidligere. Det er derfor sentralt å styrke en felles forståelse av hva som skal til for å skape det beste grunnlaget for en god psykisk helse for sped- og småbarn. Denne forståelsen er spesielt nødvendig blant ansatte i det kommunale og statlige barnevernet, foruten jordmødre, helsesøstre og barnehageansatte.

8.2 De sensitive barna

Den såkalte stress-sårbarhetsmodellen for forståelsen av psykisk helse har nedfelt seg som et viktig resultat av forskning. Sentralt i denne modellen er at de mest utsatte barna, i tillegg til risikofaktorer i omgivelsene de fødes inn i, for eksempel mangelfull foreldrefungering, kan ha en genetisk betinget sårbarhet eller sensitivitet. Det er klargjort at for mange psykiske lidelser (men ikke for alle) er det ikke nok å ha en medfødt disposisjon. Det må også foreligge uheldige forhold i det nære oppvekstmiljøet for at den medfødte disposisjonen skal bli manifestet. Aktiveringen av medfødte gener er i stor grad påvirket av for eksempel hormoner og diett under svangerskapet, og foreldre-barn interaksjonen de første levemånedene (Rutter 2007). Slike prosesser kalles gjerne *epigenetikk.* Mens det tidligere ble antatt at miljøfaktorer ikke kan påvirke genene, er det i dag erkjent at påvirkning fra omgivelsene i stor grad sørger for at latente eller sovende genetiske disposisjoner kommer til uttrykk. Erfaringer kan ikke endre selve gensammensetningen, men de kan endre «genuttrykket». Et eksempel på slike latente genetiske disposisjoner, er den kombinasjonen av gener som kan føre til en rekke forskjellige psykiske lidelser. En slik genkombinasjon er å finne i en tredjedel av befolkningen. Bare en svært liten andel av befolkningen utvikler en sinnslidelse, noe som indikerer at uheldige miljøfaktorer er nødvendig for å aktivere disse genene.

Enkelte barn har således en medfødt økt sannsynlighet for å utvikle uheldig atferd når og hvis de utsettes for skadelige oppvekstbetingelser. Et eksempel på dette kan være barn med visse typer gensammensetninger som gjør dem mer sårbare for utvikling av atferdsforstyrrelser, antisosial personlighetsforstyrrelse og kriminalitet i voksen alder. Hvis slike barn opplever tidlig mishandling og/eller vold er sannsynligheten for å utvikle en atferdsforstyrrelse mye større enn hos barn som ikke har denne gensammensetningen, men har de samme risikofaktorene i hjemmet (Moffitt, Caspi og Rutter 2005).

I den andre enden av skalaen til stress–sårbarhetsmodellen kan gunstige oppvekstbetingelser og optimal foreldreatferd, hindre at en medfødt sårbarhet utvikler seg til psykososiale vansker. Hvis et barn i en familie får en nevrologisk diagnose, som i stor grad viser seg å være genetisk overført, fritar ikke en slik diagnose foreldrene for en eventuell dysfunksjonell foreldreatferd. Det kan forekomme at foreldre med mangelfull foreldrekompetanse likevel får beholde omsorgen for barnet, i tilfeller der barnets symptomer ikke direkte kan tilskrives de vanskelige hjemmeforholdene. Men nettopp i de tilfeller hvor barnet har en medfødt sårbarhet, trenger det en optimal foreldrefungering, særlig de første årene. Psykososiale begrensninger i barnets miljø (for eksempel foreldres neglisjering) kan føre til begrensede muligheter og stimulering, og bidra til at positive genetiske potensialer ikke blir aktivert, for eksempel et musikalsk talent eller en intellektuell kapasitet. Derimot

kan positive og berikende omgivelser føre til at medfødte legninger og talenter kommer fullt til uttrykk.

Ved erkjennelsen av den første levetidens betydning for psykisk helse, er det likevel viktig at man ikke inntar en deterministisk og pessimistisk holdning. Blant annet fordi den tredjedelen av alle barn som har en gensammensetning som gjør dem sårbare for utvikling av psykiske lidelser, nettopp er de barna som synes å nyttiggjøre seg intervensjoner bedre enn robuste barn. Som følge av tiltak og/eller behandling kan de utvikle og utfolde seg mer positivt enn de som ikke har sårbarhetsgenene (Belsky, Bakermans-Kranenburg og van IJzendoorn, 2007). I stedet for å kalle dem sårbare barn, har man derfor begynt å kalle dem sensitive eller formbare barn. Igjen understreker dette hvor avgjørende det kan være for et lite barn at familieforholdene og forelderfungeringen optimaliseres for å forebygge et vanskelig liv med mange skuffelser. Får de ikke behandling/veiledning eller endrede familieforhold, vil den medfødte sårbarheten føre til at de er klart mindre robuste i møte med negative livshendelser, og det skal mye mindre til før deres psykososiale fungering påvirkes (Belsky 2005).

I undersøkelse av barnet og dets familie kan det lett foretas en sammenblanding av hva som utgjør en genetisk sårbarhet og hva som har vært risikofaktorer i oppvekstmiljøet. For eksempel vil et barn som er plassert i fosterhjem, avhengig av dets genetiske legning, temperament og irritabilitet, ha en tilbøyelighet til å vekke utålmodighet og avvisning hos sine fosterforeldre, noe som bare bidrar til å forsterke og tydeliggjøre barnets medfødte disposisjon. Når barnet blir større, vil det på bakgrunn av sin væremåte kunne oppsøke jevnaldrende som oppfører seg på samme måte (aggressivt), noe som igjen kan forsterke det medfødte temperamentet (O'Connor et. al. 1998). Man kan likevel ikke gjøre fosterforeldrene alene ansvarlige for at et barn viser uønsket atferd. Likeledes er det sjelden riktig å forklare barnets atferd utelukkende ut fra en biologisk legning.

Den beskyttelsesfaktor som i størst grad kan kompensere for et barns eventuelle medfødte sårbarhet, er en varm, fast og stabil foreldre-barn relasjon fra tidlig av. Nære miljøfaktorer, f.eks. foreldres atferd overfor hvert enkelt barn, har større effekt på de tidlige utviklingsprosessene som er bestemmende for barnets genuttrykk enn andre forhold som f. eks foreldres utdannelse eller inntekt (Shanahan og Hofer 2005). National Institute of Mental Health konkluderte allerede for 10 år siden med at foreldre-barn samspillet er den viktigste psykososiale beskyttelsesfaktoren som vi kan gjøre noe med for barns psykiske helse (Goodman 1998). Denne erkjennelsen er ikke mindre gyldig i dag etter de siste 10 års forskning. Spørsmålet er hvorvidt denne funksjonen kan ivaretas gjennom måten man arbeider på i barnevernet.

Alt tyder på at den første tiden kan være ganske skjellsettende ved påvirkning av spedbarnets genuttrykk og utvikling av hjernen. Dermed fører erfaringer til en varig egenskap ved barnet som har konsekvenser for hvordan det møter stress som voksen, og sannsynligvis også for hvordan barnet selv som voksen vil forholde seg i nære relasjoner.

8.3 Tilknytningsforhold

Et vesentlig aspekt ved den tidlige foreldre-barn interaksjonen er dannelsen av et tilknytningsforhold. Tilknytningsatferd er enhver type atferd som fører til at et barn oppnår eller opprettholder nærhet til en omsorgsgiver hvis nærvær lindrer uro og utrygghet. Det er individuelle forskjeller i hvordan tilknytningsatferd uttrykkes hos barn. Her refereres det gjerne til ulike tilknytningsstiler. Et barn kan ha en trygg eller utrygg tilknytningsstil til sine foreldre. Uavhengig av hvordan foreldres omsorg er, knytter små barn seg til enhver person som er fysisk tilgjengelig for dem over en lengre periode. Men kvaliteten på omsorgen har trolig stor betydning for barnets utvikling av en trygg eller utrygg tilknytningsstil. Barnets tilknytningsstil er etablert og kan måles på en reliabel måte allerede i barnets andre leveår.

Hvis man i tillegg til barnets tilknytningsstil også trekker inn mors sensitivitet og forutsigbarhet i forelderrollen, så kan disse faktorene til sammen forklare femti prosent av forskjellene mellom individers sosiale og emosjonelle fungering (Rutter 2006). Her det tale om en forbløffende høy prediksjonsverdi. Det er i utallige studier påpekt at det å ha en utrygg tilknytning for et barn, øker sannsynligheten for utvikling av psykiske vanskeligheter. Det er likevel viktig her å peke på at en utrygg tilknytning aldri vil utgjøre en deterministisk risiko, men en økt sannsynlighet. En utrygg tilknytning gjør barn først og fremst mer sårbare for påkjenninger og risikofaktorer i omgivelsene (Belsky 2005), med andre ord, de tåler rett og slett mindre motgang og andre vanskeligheter. På samme måte vil en trygg tilknytning kunne virke beskyttende, slik at livets påkjenninger ikke begrenser ens muligheter i for stor grad.

Gravide mødres egen tilknytningsstil kan på en ganske robust måte forutsi hvor trygt det ufødte barnet kommer til å bli i sin tilknytning, og det forunderlige er at tilknytningsstil har vist seg i liten grad å være genetisk betinget (Bakermans-Kranenburg og van IJzendoorn 2004, Bokhurst et. al. 2003). Tilknytningsstil overføres altså fra forelder til barn gjennom et tidlig samspill, hovedsakelig uavhengig av gener, og denne overføringen skjer allerede i det første leveåret. Dette understreker betydningen av å komme tidlig inn med tiltak.

8.4 Stress tidlig i livet

I tillegg til atferdsgenetikk og tilknytningsforskning, finnes et tredje fagfelt som peker på betydningen av den første levetiden, nemlig stressforskning. Hos barn under to år skal det svært lite til før stresshormoner aktiveres. Det er dokumentert at et vedvarende høyt stressnivå hos de minste, fører til varige endringer i nervesystemet i hjernen. Mye peker på at disse endringene fører til at en person, når det møter motgang siden i livet, blir lettere stresset og reagerer uhensiktsmessig. Samtidig vet vi at stadig flere unge får rusmisbruksproblemer eller psykiske plager og stadig flere unge voksne blir uføretrygdet som følge av psyken. Skal man arbeide forebyggende, er det av betydning å minimalisere stressfaktorer i barnets første og sårbare fase. I tillegg til opplagt fysisk og emosjonell mishandling, er viktige kilder til stress for små barn insensitive omsorgspersoner, som for eksempel foreldre som er uresponderende og likegyldige eller overstimulerende og invaderende i samspillet med sine barn. Dessuten utgjør lengre tids fravær av den foretrukne omsorgsfiguren som barnet er knyttet til, en betydelig stressfaktor.

8.5 Implikasjoner for barnevernet

Stress–sårbarhetsmodellen er en forståelse som kan anses viktig for et barnevern som har ansvar for å arbeide forebyggende. Skal man kunne forhindre en generasjonsoverføring av mye psykisk smerte, må fokus være på tidlig innsats rettet mot risikofaktorer i barnets oppvekstmiljø. Dette kan karakteriseres som preventive intervensjoner. I praksis kan imidlertid dette innebære både juridiske og etiske problemstillinger. Et spørsmål vil være når det for eksempel er legitimt at barnevernet griper inn i en familie, hvis barnet ennå ikke viser tydelige tegn på mistilpasning. Det kan innebære et problem når barnevernansatte i møte med risikoutsatte småbarn og deres familier, får en "vente og se holdning". Man avventer for en senere vurdering om barnets omsorgsbetingelser faktisk er så skadelige for barnet at det utvikler tegn på mistilpasning. Ut fra det vi vet om den tidlige formbare fasen hos barn, kan dette ha uheldige konsekvenser. Når et barn allerede har utviklet symptomer på psykisk lidelse, kan det være mye vanskeligere å rette opp skjevutviklingen. Dette tilsier at hvis man først skal hjelpe en familie med intervensjon eller andre tiltak, bør man heller gjøre det i spedbarnsfasen enn å utsette det til barnet er blitt større. Disse vurderingene peker på betydningen av at familier får hjelp så tidlig som mulig i et barns liv.

Det antas at mange av barna i hjelpeapparatet som har de største behovene, er preget av tilknytningsproblemer og tidlig stress. Disse barnas situasjon er som regel preget av flere risikofaktorer. Dette er barn og unge som ikke har fått hjelp tidlig og som har utviklet store relasjons- og samhandlingsproblemer. Da de ofte har fravær av positive følelser, diskriminerer lite og kan rette tilknytningsatferden mot ukjente personer, er de ofte utsatt for krenkelser. Da de ofte avviser andre, er de også gjenstand for avvisning fra omgivelsene.

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) gjennomførte i 2007 en undersøkelse som konkluderer med at barnevernpedagog- og sosionomstudenter og lærerstudenter får manglende kunnskap om voksnes fysiske og psykiske overgrep mot barn. Det er grunnlag for å stille spørsmål om ansatte i barnevernet har god nok kunnskap og bevissthet om hva barn blir utsatt for. Utdanningene har her et særlig ansvar for å gi oppdatert kunnskap om betydning av å komme tidlig inn, både for å avdekke mangelfull omsorg og for å optimalisere barns oppvekstbetingelser gjennom gode og gjennomgripende intervensjoner. Selv om mange i det kommunale barnevernet gjør en helhjertet innsats, finnes det i dag ikke en samlet metodikk og strategi i forhold til tidlig innsats. Det er derfor sannsynlig at barns muligheter til å få tidlig hjelp vil variere i forhold til i hvilken kommune de bor i. I et nasjonalt perspektiv om utvikling mot et likeverdig barnevern, vil betydningen av implementering, av felles kartleggingsverktøy og gode, gjennomgripende intervensjoner i landets kommuner være stor.

8.6 Vurderinger

Som påpekt ovenfor foreligger det erfaringer som indikerer at hjelpeapparatet i mange tilfeller har

sett barn som er i risikosonen, men at en likevel har valgt å vente med å sette i verk intervensjoner. Dette er ofte barn som senere har blitt gjengangere i barnevernet, ofte kjennetegnet av vold, kriminalitet og rusproblemer. Når det gjelder utdanninger til arbeid i barnevernet vil et fokus på observasjon og kartlegging innebære krav til kunnskaper om metoder og kartleggingsverktøy og samtidig reise etiske spørsmål. Det er viktig med en etisk diskurs om hvordan en både kan observere og intervenere for å forhindre risikofaktorer og vedlikeholde det som er bra. For noen familier vil det være nødvendig med mer gjennomgripende tiltak som omsorgsovertakelse, men for mange familier vil det kunne være tilstrekkelig at de får støtte til enkle tiltak som kan bedre barnets omsorgssituasjon. Men dette forutsetter at en kommer inn på et tidlig tidspunkt. Utdanningene bør dermed, i tillegg til å legge vekt på generell etikk knyttet til barn og unge, ha fokus på etikk knyttet til praksis relatert til observasjon, analyse og tiltak i forhold til risikoutsatte familier.

I en tidlig identifikasjon av risikofaktorer vil det kunne være av stor betydning at forskjellige fagfolk kan gi sin stemme til en samlet vurdering. Her handler det blant annet om å minimalisere risiko for feilbedømming. Dette understreker betydningen av samarbeid mellom flere hjelpeinstanser. De nye familiesentrene som er utprøvd forskjellige steder i landet vil kunne gi en god mulighet til å arbeide ut fra et slikt utgangspunkt. Her vil det ikke bare være snakk om omsorgssvikt, men også om avdekking individuelle mangler hos barnet både av psykisk og somatisk art. De forskjellige delene av hjelpeapparatet som eksempelvis helsesøster, BUP og barnevern vil måtte samarbeide tett om en slik oppgave.

Videre må det vurderes som viktig at kunnskapen om betydningen av tidlig innsats formidles til alle som utdanner seg til arbeid med barn og unge. For instanser som psykisk helsevern og skolesektoren vil tidlig avdekking av barns skjevutvikling kunne ha stor betydning. Også fylkesnemnda som skal fatte vedtak om omsorgsovertakelser har et særlig ansvar for å være oppdatert på området, og både ha faginnsikt og kunnskap om forskning på dette feltet.

8.7 Konsekvenser

I et perspektiv på tidlig innsats vil det være viktig at barnevernarbeideren har kunnskap om observasjon som metode og bruker anerkjente tilnærminger for å kartlegge samspillet mellom foreldre-barn. Uten en adekvat utvelgelse på hva som skal observeres og hvordan, vil en slik oppgave være for lite målrettet. Innhenting av informasjon kan gjøres på tradisjonelt vis ved hjemmebesøk av barnevernarbeideren og/eller ved at en samler nettverket. Uavhengig om en kartlegger i samarbeid med andre instanser, bruker screeningmetoder eller om barnevernarbeideren foretar en undersøkelse med for eksempel videobasert observasjon og analyse av foreldre-barn samspill, vil kartleggingen være avhengig av en relevant og helst forskningsbasert metodikk. Det vil alltid være en utfordring å kunne begrense oppgaven til å kartlegge det som er vesentlig for barns omsorgssituasjon og betingelser for videre utvikling. For å kunne foreta slike kartlegginger må ansatte også ha god kunnskap om hva som er uheldig for barns utvikling og slik forstå at tidlig innsats må prioriteres.

For barnevernsarbeideren vil også bevissthet om eget ståsted, holdninger og følelsestilstand være av stor viktighet. Det vil alltid være ønskelig å ha muligheter til å diskutere observasjonene med andre fagpersoner. I slike drøftelser vil kunnskap om metoder for å evaluere foreldre-barn samspill og ulike barns utviklingsbehov stå sentralt. Tidlig intervensjon forutsetter at ansatte i barnevernet besitter slike kunnskaper og gis rammebetingelser slik at de ikke kun arbeider reaktivt i forhold til familier i krise, men også proaktivt og preventivt med risikofamilier.

Utvalget vil særlig påpeke betydningen av at utdanningene som kvalifiserer for arbeid i barnevernet må dyktiggjøre sine kandidater i denne type arbeid.

For at barneverntjenesten skal ha mulighet til å hjelpe barn som trenger det, vil det være avgjørende at de som deltar på barns og unges arenaer melder sine bekymringer. En særlig utfordring ligger hos svangerskapsomsorgen, helsestasjonen og barnehagen. Barneverntjenesten har i kraft av sitt samfunnsoppdrag muligheter til å undersøke forholdene og eventuelt sette inn tiltak. Utvalget registrerer at fagfolk og etater som møter og omgås barn tidlig i livet, i liten grad melder fra til barnevernet (se kapittel 5). Det kan bety at barnevernet får mindre mulighet til å bidra tidlig der dette er nødvendig.

Utvalget vil med dette sette fokus på behovet for kunnskap om tidlig innsats, og kunnskap om relevante kartleggingsverktøy. Det er også viktig at studiet bevisstgjør kandidatene om betydningen av å utvikle gode samarbeidsrelasjoner med andre aktuelle instanser. Slik blir også kunnskap om tverrfaglig samarbeid også essensielt.

Kapittel 9
Relasjons- og samhandlingsvansker

9.1 Innledning

Dette problemområdet danner et sentralt utgangspunkt for barnevernets virksomhet både historisk og i en aktuell situasjon. Vi kan registrere at «atferdsavvik hos barnet» er den tredje hyppigste henvisningsgrunn til barnevernet, mens den klart hyppigst oppgitte henvisningsgrunn er «tilhøva i heimen» fulgt av «omsorgssvikt og mishandling». Temaet relasjons- og samhandlingsvansker omfatter et stort register av uttrykksformer, termer, begreper, forståelsesmåter, teorier og tiltak. Begrepsfloraen innbefatter termer som atferds- eller tilpasningsproblemer, samspillsvansker, psykososiale vansker, hyperaktivitet, internaliserende og eksternaliserende barn, impulsstyrte barn, utfordrende eller ensomme barn, barn og unge med sosiale problemer, antisosialitet og ungdomskriminalitet. Dessuten brukes betegnelser som marginaliserte eller utstøtte barn og unge, og i skolesammenheng problemelever, mobbere og skoleskulkere. I tidligere tider brukte en termer som verstinger, vanartete, vanvyrde eller forsømte barn, og i skolen refererte en som oftest til de «umulige» og disiplinvanskelige barna (Befring 2008).

Uansett betegnelser og begrepsbruk refererer dette til barn og unge som viser store vansker med å tilpasse seg på en sosialt og pedagogisk adekvat måte. Dette er langt fra noen homogen gruppe. På den ene siden finner vi barn og unge som ikke involverer seg og som isolerer seg. På den andre siden finner man de mer utadvendte som uredd kaster seg inn i mange sosiale situasjoner og lett lager bråk. De kan være i konflikt med egen familie, med lærere, jevnaldrende og medelever eller sosiale spilleregler.

Dette kapitlet presenterer kunnskaper, teorier og forståelsesmåter om atferdsvanskenes etiologi og uttrykksmåter, med fokus på innsikt og perspektiver som synliggjør barnevernets kompetansebehov både med tanke på forebyggende virksomhet og formålstjenlige hjelpetiltak.

9.2 Innadvendte og utagerende barn

I en legendarisk typologisk teori ble mennesker framstilt i to kategorier: introverte og ekstroverte. Det var Carl J. Jung (1875–1961) som lanserte denne klassifikasjonen i 1923, for øvrig i en tidsepoke da det ble lagt fram mange forkjellige typologier for å beskrive menneskelige variasjoner og særtrekk (Befring 2008).

Det skilles i dag mellom to hovedgrupper av problem hos barn og unge. På den ene siden emosjonelle problemer med internaliserende, innadvendt atferd kjennetegnet av skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekning. Ofte innebærer dette depressive trekk, angst og ikke sjelden psykosomatiske plager. På den andre siden har vi så eksternaliserende barn med utadvendt atferd kjennetegnet av impulsivitet, hyperaktivitet og atferdsvansker. Ofte vil dette innebære sosial konflikt, asosial- og læringshemmende atferd.

I hovedtrekk ser det ut til å være en tendens til at barn allerede i tidlig alder kan «plasseres» innenfor en av disse to hovedkategoriene. De spesifikke atferdsuttrykkene vil imidlertid endre seg i takt med barnets alder og utviklingsnivå, og det er ikke faglig grunnlag for å operere med noen markant sondring mellom disse to gruppene. Jo yngre barna er, desto hyppigere vil også blandingen av emosjonelle og atferdsproblem være. Både den internaliserende og den eksternaliserende kan signalisere psykososiale problemer i varierende kombinasjoner, begge kan stå i fare for å bli sosialt stigmatisert og begge vil kunne bruke mye energi på å videreutvikle en lite konstruktiv atferd.

Relasjons- og samhandlingsvansker kan således involvere både hjemmet, nærmiljøet, barnehagen, skolen og andre oppvekstarenaer på en negativ måte, og problemene kan avdekke både individuelle særtrekk og kontekstuelle svakheter. Det siste setter søkelys på systemmangler og tilsier at et individfokus er utilstrekkelig både som grunnlag for problemforståelse, forebygging og rehabilitering. Ved at den sosiale konteksten ofte frikjennes for et kritisk søkelys, usynliggjøres faglig svikt og menneskelig skrøpelighet i møtet med barn og unge i krise og konflikt.

I familiesammenheng kan atferdsproblemer av og til forstås som uttrykk for omsorgssvikt og deprivering av barns behov for stabil og kjærlig omsorg, anerkjennelse og oppmerksomhet. Problemene kan framstå som fastlåste samspillsvansker mellom barn og foreldre. I barnehagen vil det ofte oppstå problemer i lek og samhandling med andre barn. I en skolekontekst kan problemene ha mange uttrykksmåter og reflektere fastlagte krav som stilles til å fungere kollektivt, om konsentrasjon og stillesitting, om å mestre sosiale normer og læringsoppgaver, og om å innrette seg etter skrevne og uskrevne regler. Atferdsproblemene vil også, uansett hvordan de kommer til uttrykk, fortelle om individuelle disposisjoner og særtrekk.

Når det gjelder utvikling av relasjons- og samhandlingsproblemer kan det grovt skilles mellom tidligstartere og senstartere. De første viser store og sammensatte tilpasningsvansker allerede i tidlig førskolealder. Her er det en overrepresentasjon av gutter, og her kan det ofte være tale om mange risikofaktorer både individuelt, for eksempel nevropsykologiske vansker, og en rekke uforutsigbare forhold i oppvekstmiljøet. Senstartere viser derimot problemer først i tenårene og sammenlignet med tidligstarterne viser de sjeldnere voldelig atferd i voksen alder (Asbjørnsen m.fl. 2007).

Ytre sett fortoner det seg som at mange har en altfor sterk eller altfor svak sinne- og impulskontroll. Studier om hva som fremmer atferdsvansker utdyper dette bildet ved å peke på at problematferden ofte er uttrykk for store utfordringer i foreldre-barn samspillet der foreldrenes ferdigheter i å mestre oppdragelsen av egne barn er blitt satt på prøve (Granic og Patterson 2006), eller der barn er utsatt for mangelfull omsorg (Shanahan m.fl. 2008). Her er det ofte tale om en overopphoping av nederlag og brutte forhåpninger. Dette har medvirket til en manglende selvtillit og liten tiltro til at det nytter. Fravær av stabil personlig støtte og oppmuntring og mangel på positive læringsopplevelser har satt sine spor. (Befring 2008). Enkelte barn har allerede i 3–4 års alder lært ulike former for usosial atferd gjennom lite formålstjenlige samspillmønstre i familien. Dette kan være barn som utvikler atferdsvansker gjennom en uheldig samhandling med gjentatte, opptrappende konflikter med foreldre og eventuelle søsken. Dette er en prosess der barn og foreldre påvirker hverandre negativt: På den ene siden barn med vanskelig temperament og på det andre siden voksne med mangelfulle oppdragelsesferdigheter, som er lite motivert, eller som har lite overskudd til å ivareta foreldreoppgaven.

Patterson m.fl.(2002) beskriver hvordan uheldig atferd læres og vedlikeholdes gjennom erfaringer i familien, og senere gjennom erfaringer med andre barn og voksne i barnehage, skole og fritidsmiljø. Studier indikerer at risikofaktorer knyttet til barnet selv eller miljøet kan forsterkes eller dempes gjennom foreldrenes oppdragelsesstil. Foreldreholdninger preget av positiv involvering, glede over samvær, ferdighetsstimulering, forutsigbar struktur og problemløsning kan dempe barns atferdsvansker. Foreldre og barn påvirker hverandre gjensidig, og deres samhandling påvirkes også av konteksten den foregår i (Arnesen, Ogden & Sørlie 2006).

Et relevant spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad det har forekommet endringer i ungdoms problemutvikling. Her kan vi vise til NOVA-prosjektet «Ung i Noreg», der det ble gjennomført en kartlegging av problemutvikling blant ungdom (13-19 år) gjennom et tiår fra 1992 til 2002. Vi kan merke oss at undersøkelsen ikke gir noe grunnlag for en påstand om at ungdoms skoletilpasning og disiplinproblemer forverret seg gjennom det aktuelle tiåret. Mens forekomsten av slik småkriminell atferd går ned i løpet av tiåret tyder derimot visse data på at omfanget av mer alvorlige former for asosialitet og kriminalitet blant et lite mindretall øker, ikke dramatisk, men med en viss stigning på flere områder (Heggen 2008).

9.3 Innadvendt, utrygg, engstelig

Den internaliserende fremstår som forsiktig, hemmet, sosialt isolerende og engstelig. Disse barna står i fare for å utvikle en personlig stil preget av sosial hjelpeløshet og mindreverdighetsfølelse, som vil kunne gi dem store problemer i møtet med livets krav om fellesskap, deltakelse, kommunikasjon og samarbeid.

Det er en tydelig tendens til at de stille, sky og engstelige barna får mindre oppmerksomhet enn de sosiale, urolige og hyperaktive. De som stiller seg i bakgrunnen og kanskje aldri tar noen sosiale initiativ, vil ofte bli oversett. Disse barna er gjerne til liten sjenanse for andre i barnehagen og i skolen, og får derfor ofte være i fred med sin personlige utrygghet og sin sosiale frykt. Ingrid Lund har beskrevet disse barnas situasjon i skolen på denne måten:

«Vi ser dem i skolegården. De står for seg selv, kanskje later de som de er opptatt av noe. Ser ned, tar ikke initiativ, selv når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått sin egen plass i skolegården der de har oversikt over det

som skjer, skaper seg en viss form for trygghet - men er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter» (Lund 2005: 41).

Innadvendte, sosialt utrygge og engstelige barn og unge blir følgelig lett sosialt isolert. Vi ser like mange gutter som jenter som viser sosial isolasjon, og forekomsten øker noe med alder. Hos eldre skolebarn derimot er det høyere forekomst av internaliserende vansker hos jentene og denne kjønnsforskjellen øker med årene.

Her er det også relevant å vise til skolevegring som begrep og som problemområde. Dette refererer til skolefravær som primært vil være relatert til indre personlige forhold i form av emosjonelt ubehag. Skolevegring handler i første rekke om barn og unge som sliter med å komme seg på skolen som følge av at de plages med angst eller depresjon (Ingul 2005). Noen ganger kan dette dreie om et reelt begynnerproblem: Barn våger rett og slett ikke å ta spranget fra hjemmemiljøet og til skolen. Dette gir uttrykk for vansker med å løsrive seg og frykt for å gå inn i en ny sosial situasjon der det forventes at barnet skal klare seg mer eller mindre på egen hånd. Erfaringer tyder på at disse vanskene som oftest finner en løsning i et samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. Her kan det være enkle hjelperåder som blir tatt i bruk der både familien og jevnaldrende fra hjemmemiljøet kan være gode støttespillere og aktører. Det siste viser til en «kameratstøtteordning» der for eksempel nabobarn i samme klasse følger til skolen og gir personlig støtte gjennom dagen.

Men skolevegringen kan vedvare og oppstå gjennom hele skoleløpet og er særlig hyppig etter ferier, etter skolebytte og etter sykdom. Da dette skolefraværet ofte vil være uttrykk for både kontekstuelle problemer ved skolen og bakenforliggende personlige problemer, krever det å bli møtt på en gjennomtenkt og grundig måte. Det kan bety et særlig hjelpeopplegg som kan være både omfattende og krevende for alle parter (Myhrvold–Hansen 2007).

De vanskene mange av disse barna opplever, med depresjoner, psykosomatiske plager og mangeartede skjulte problemer, synliggjør behovet for økt oppmerksomhet om og en forbedret innsats for barns og unges psykiske helse (Berg 2007). For barnehagen og skolen er det en viktig oppgave å gi reelle muligheter for å utvikle personlig trygghet, et positivt selvbilde, tro på seg selv og evne til sosial samhandling. Det vil kreve en oversiktlig struktur, mye støtte, oppmuntring og positiv fokusering (Befring 2008). Barna kan profitere på voksentettheten som finnes i barnehagen ved å bli sett og hjulpet inn i lek og sosial samhandling med jevnaldrende.

9.4 Utadvendte, aktive, urolige

Som vi har påpekt, fremstår den eksternaliserende som aktiv, urolig, impulsstyrt og ikke sjelden aggressiv. Andre kjennetegn ved denne gruppen barn og unge er skoleskulk, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker. De utagerende barna fremstår for foreldre og lærere som krevende og foreldre til hyperaktive barn ofte har markante avlastningsbehov. Det er utviklet noen forskningsbaserte modeller som har vist seg hensiktsmessige for å hjelpe disse barna og foreldrene. Et eksempel er Multisystemisk Terapi (MST). Et annet er Parent Management Training – Oregonmodellen (PMTO). Metoden PMTO har som hovedformål å lære foreldre til barn med store atferdsvansker, å møte barnas atferd gjennom å vektlegge positiv endring og belønning av ønsket atferd. Evalueringen indikerer at denne tilnærmingen gir bedre resultater enn alternative tiltak, særlig for barn som er yngre enn 8 år. Foreldre rapporterer om mindre problematferd og lærere om økt sosial kompetanse. Det viser seg også at foreldre som mottar tiltaket øker sine ferdigheter i grensesetting overfor barnet mer enn foreldre i sammenligningsgruppen som får andre tilbud (Ogden & Amlund Hagen 2008).

MST er familie- og nærmiljøbasert og beregnet for ungdom mellom 12 og 18 år som har store atferdsproblemer. Det betyr at innsatsen rettes inn mot familien og de systemer barnet beveger seg i. Resultater fra evalueringen indikerer at MST gir bedre resultater enn andre tjenester (som regel institusjon) når det gjelder å redusere ungdommens atferds- og rusproblemer, forebygge plasseringer utenfor hjemmet, styrke ungdommenes sosiale kompetanse, gjennomføre skoleløpet, samt økt tilfredshet hos familiene som fikk dette tilbudet.

Det kan også vises til Webster-Strattons modell (De utrolige årene), som framstår som et formålstjenlig hjelpetiltak. Et annet eksempel er en skoleomfattende tiltaksmodell «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (PALS), hvor resultater fra evalueringsstudien indikerer markant nedgang i lærerobservert problematferd over tid i skolemiljøet, både i og utenfor klassekonteksten (Sørlie og Ogden 2007).

I motsetning til de internaliserende, depressive og engstelige barna, vil oppførselen til de utagerende ofte være provoserende for det nære livsmiljøet. Tendensen til sosial involvering, stort aktivi-

tetsbehov og kanskje en uberegnelig, ustrukturert atferd vil ha som en naturlig konsekvens at det ofte vil oppstå konflikter med andre. Enkelte av disse barna har tilsynelatende ikke en formålstjenlig sosial antenne til å motta og tolke signaler fra omgivelsene. Mistolkning av det som skjer i kommunikasjon, lek og samhandling mellom seg og andre barn og voksne fører lett til stor frustrasjon og det oppstår lett konflikter. Barna har problemer med å innrette seg etter regler og normer og de lar seg heller ikke så lett dirigere eller påvirke.

Enkelte er ekstremt sensible for både indre og ytre stimuli og har vansker med å sortere ut det som er mest relevant i situasjonen. I spesialpedagogiske forsøk har en tatt utgangspunkt i behovet for å strukturere læringssituasjonen slik at relevante stimuli i størst mulig grad kan komme i fokus, mens andre blir dempet eller filtrert vekk. Det siste har blitt gjort ved å skjerme elevene fra irrelevante visuelle og auditive påvirkninger og ved å unngå emosjonsstimulerende opplæringsmateriale (Befring 1997:73).

Den typen problematferd som forekommer hyppigst i skolen, er uro, konsentrasjonsvanker, skulk og mangeartede former for opplæringsforstyrrende atferd. Dette er atferd som er typisk skolerelatert, og som hemmer elevenes læring og skolens muligheter som opplæringsaktør.

Det som her kan påpekes er at det blir en ond sirkel når disiplinvansker fører til at en stigmatiserer og ekskluderer enkeltelever fremfor å endre faktorer i systemet som skaper og opprettholder en slik atferd (Tinnesand 2003).

Fysisk utagering i form av å slå, sparke, klore, bite, lugge eller på andre måter å angripe andre fysisk er langt mer utbredt blant gutter enn jenter, og er langt vanligere på yngre enn eldre klassetrinn (Arnesen m.fl. 2006). I skolen ser det ut til at omfanget av fysisk utagering er størst på barnetrinnet, mens verbal utagering i form av krangling og ukvemsord er størst på ungdomstrinnet (Nordahl m.fl. 2005).

Barn og unge som viser relasjons– og samhandlingsproblemer på skolen har økt risiko for å utvikle skolefaglige vansker. Dette har sammenheng med at denne atferden tar mye av tiden, energien og oppmerksomheten bort fra læringssituasjonen. En motsatt situasjon kan innebære at når elever har særlige læringsvansker og ikke blir møtt med tilstrekkelig forståelse og kompetanse, så vil det kunne medføre mye frustrasjon og nederlagsopplevelse som kan utløse problematferd. Webster Stratton (1999) påpeker at det første lærere må lære seg når de arbeider med barn med atferdsvansker, er å ha kontroll over eget stress og negative tanker. Hvis negative tanker om et barn får lov til å dominere, vil det få konsekvenser for hvordan læreren forholder seg til barnet (Drugli, 2008). Alt dette tilsier at skolen bør utrustes med nødvendig kompetanse, eksempelvis av barnevernfaglig karakter, for at kravet om tilpasset opplæring og forebyggende virksomhet skal bli realisert. Det kan også vises til at den enkelte elev har rett til sosialpedagogisk rådgivning i sosiale spørsmål (jf. Opplæringslovens forskrift § 22-2).

Vi kan merke oss at de fleste kartlegginger konkluderer med at to av tre problemdefinerte elever i skolen er gutter, og at guttene vesentlig oftere enn jentene viser utadvendte former for problematferd. På bakgrunn av dette er det logisk å trekke den slutningen at den tradisjonelle skolekonteksten er en større påkjenning for gutter enn for jenter. Her kan det vises til at det er et gjennomgående trekk ved vellykkede forebyggende program at de har et innslag av sosial ferdighetsopplæring. Dette er uttrykk for økt oppmerksomhet på betydningen av sosial kompetanse både for at elever skal bli sosialt akseptert og inkludert, men også for utviklingen av vennskap og målrettet læring. Sosial ferdighetsopplæring kan handle om å erstatte utagerende atferd med mer prososiale alternativer, mestre eget sinne eller på en positivt selvhevdende måte å motstå gruppepress og uønskede påvirkninger fra jevnaldrende (Arnesen m.f. 2006). Sosial kompetanse er også en ressurs for å mestre stress og motgang og kan fungere som en vaksinasjonsfaktor mot kriminalitet og rusmisbruk (Ogden 2001).

Selv om en god del av denne atferden sjelden vises i andre sammenhenger, så er det viktig å ta disse problemene på alvor når de viser seg. Dette er en konklusjon som kan trekkes av en oppfølgingsstudie der det framkommer at store disiplinproblemer og mye skulk tidlig i skoleløpet medfører stor risiko for en dårlig livssituasjon som 30-åring. Av denne studien framgår det at de som først viser denne formen for problematferd på ungdomstrinnet har ni ganger så stor sjanse til å oppnå en positiv livssituasjon som voksen enn de som startet med dette allerede på barnetrinnet (Helgeland 2007).

De fleste lærere støter på barn og unge med relasjons- og samhandlingsvansker, og de utagerende og urolige elevene krever ofte mye oppmerksomhet og medfører en stor belastning i det daglige arbeidet. En rekke kartlegginger peker på det selvinnlysende at det er noen av disse barna og ungdommene som det i første rekke er problematisk å integrere i en sosial setting i den vanlige klassen. Nedleggelsen av spesialskoler for barn og

unge med tilpasningsvansker (i 1980- og 90-årene) har også medvirket til en økning i bruken av såkalte alternative skoler og av barnevernsinstitusjoner.

9.5 Teorier og forståelsesmåter

Problematferd hos barn og unge har blitt belyst gjennom en rekke teorier, begreper, forståelsesmåter og tiltak. For det første kan det pekes på psykoanalytiske og psykodynamiske fagtradisjoner med fokus på internalisering eller «innerliggjøring» av normer og intrapsykiske konflikter, der balansen mellom id, ego og superego anses å være vesentlig. For det andre kan vi vise til sosialpsykologisk teori som legger vekt på modellæring og på ferdigheter til samhandling og sosial kompetanse. Et viktig utgangspunkt vil her være identifikasjon med personer som en beundrer og som en ønsker å etterlikne. For det tredje kan det refereres til nyere læringsteori som blant annet setter søkelyset på individets muligheter for å utvikle tiltro til seg selv som aktør i egen læring og for egne valg. Dette innebærer opplevelsen av å ha kontroll over livshendingene på kort og lang sikt, for dermed å kunne innstille seg på det som skal komme.

Sosiale og emosjonelle atferdsvansker avtegner seg som et flerfaglig område med bidrag fra spesialpedagogisk-, pedagogisk- psykologisk-, psykiatrisk- og kriminologisk forskning. Empiriske analyser tyder på at atferdsproblemer har nær sammenheng med de aller fleste oppvekstrelaterte problemtilstander. Det gjelder i særlig grad omsorgsvikt, overgrep, pedagogisk og sosialt belastende hjemmemiljø, mangel på støtte, verdsetting og positiv fokusering i skolen, sviktende selvtillit og underytelse. Det nærmeste vi kommer en generell forklaring, synes å være at utvikling av atferdsproblemer er tydelig relatert til en mangelfull struktur og mangel på personlig oppmuntring og stabilitet i hjem, barnehage og skole. I dette bildet inngår mangel på konstruktive læringsopplevelser og på trofaste og gode støttespillere i oppvekstmiljøet. Det fremstår som særlig karakteristisk at de ungdommene som havner på et uønskelig sidespor, har hatt en oppvekst preget av mangel på kjærlig omsorg, støtte og tillit og underskudd på gode voksenmodeller. Men her er det ofte også tale om medfødte sårbarheter som tidlig har vært utfordrende for samhandlingen mellom barnet og foreldrene, og for barnets relasjoner til venner, barnehage og skole.

Vurdering av atferd, væremåte og relasjoner til andre må bygge på normer for hva som er vanlig, normalt, akseptabelt eller ønskelig. Hele oppvekst-sten er en læringsprosess der det forventes å finne sted en internalisering av miljøets normer og tilpasningskrav. Atferdsvanskene oppstår når det utvikler seg et misforhold mellom tilegnelsen og praktiseringen av disse normene og miljøets forventninger og krav. Dette er ikke enkelt, og de fleste har større eller mindre problemer under denne krevende læringsprosessen. De normene som atferd blir vurdert i relasjon til, kan være mer eller mindre tydelig uttalt og mer eller mindre formelle. Noen normer kan være vanskelige å få øye på, men fungerer i kraft av tradisjoner, seder og skikker. Mye av det vi kaller barneoppdragelse, dreier seg om å bli innført i disse uformelle og usynlige normene. I denne «tause kunnskapen» finner vi også grunnlaget for noen av de viktigste særtrekkene ved forskjellige kulturer, og vesentlige skillelinjer mellom nåtiden og det samfunnet som eksisterte for et par generasjoner tilbake.

En utviklings- og læringspsykologisk tilnærming og tankegang har gitt næring til en utvidet forståelse av atferdsvanskenes etiologi. Problemene er primært en konsekvens av de betingelsene barnet har fått i sin oppvekst. En uheldig utvikling vil især forstås (som påpekt ovenfor) som en følge av mangel på menneskelig omsorg og varme og gode modeller, av uttrygghet og mangel på struktur og neglisjering av barns behov for å lære de mange normene som legges til grunn på de ulike livsarenaer. Samtidig har den utviklings- og læringspsykologiske forskningen satt lyset på at de fleste atferdsproblemer kan oppstå gjennom hele oppveksten, ja, hele livet, og at problemene kan ha en kumulativ karakter. Relasjons- og samhandlingsvanskene kan etter dette forstås som kontekstuelle problemer som setter fokus på atferd som kommer i kollisjon med gjeldende normer, og som er til ulempe eller skade både for barnet og den unge selv og for andre. Mange av disse vanskene vil i særlig grad ramme «hovedpersonene» med vedvarende negative og smertefulle følelser og plager.

Her kan vi merke oss at flere av de refererte begrepene som anvendes i en pedagogisk kontekst, har et direkte beskrivende meningsinnhold i forhold til opplevelser i skolen. I hovedtrekk kan skolerelaterte atferdsproblemer forstås som ytringer eller signaler om mistrivsel, negative holdninger til lærere og skole, følelse av maktesløshet og en generelt vanskelig skolehverdag. Dette er tydelige uttrykk for at problematferd må forstås i forhold til de kontekstuelle vilkårene i skolen, og ikke kan forklares som et individuelt problem.

Som klargjort i kapittel 6 er det et sentralt trekk ved moderne læringsteori at mennesket oppfattes

som hovedaktør i sin egen læringsprosess, og at personlige mål, interesser og motivasjon vil ha stor betydning for hva barna lærer, nærmest uavhengig av skolepedagogiske mål og av det som skjer i klasserommet. Her har begrepet «self-effciacy» relevans ved å sette fokus på menneskets evne og tiltro til å utøve kontroll over hendelser i livet (Bandura 1997).

En sentral vurdering i vår sammenheng er at de som ikke evner å påvirke de faktorer og forhold som influerer på livet, eller som ikke har tiltro til at de makter det, vil kunne oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon. Denne beskrivelsen er relevant for å forstå situasjonen til mange barn og unge som har fått etiketten atferdvankelig. De vil være potensielle kasteballer mellom ulike institusjoner i samfunnet. Den formen for læring som self-efficacy-begrepet setter søkelyset på, handler om å bli rustet til en aktørrolle, eller i verste fall å få en kasteballrolle i samfunnet. Utvikling av kompetanse til å være aktør i eget liv kan i særlig grad fremmes ved å gi barn mestringsopplevelser, ved gi dem relevante og gode imitasjonsmodeller og gjennom en tydelig personlig oppmuntring.

Denne teorien gir et relevant grunnlag for å forstå hvorfor barn og ung handler som de gjør, for eksempel i skolen. Det innebærer blant annet å se at problematferd i visse tilfeller kan være en formålstjenlig strategi. Vi kan blant annet se på dette som mestringsstrategier rettet mot en skole der eleven ikke opplever seg verdsatt. Det kan også være en strategi for å bedre relasjonen til jevnaldrende. Det lærere oppfatter som problematferd, kan være rasjonelle handlinger for å komme unna nederlagsopplevelser og for å oppnå status blant jevnaldrende. De sosialt usikre kan for eksempel bråke for å vise at de våger å utfordre lærerens autoritet. Dette viser at det er nødvendig å kjenne barn og unges tanker og følelser for å kunne oppnå den tilliten som muliggjør at påvirkninger kan medføre endringer av deres handlingsmønster.

Den dynamikken som her kort er beskrevet, viser at det er vesentlig å spille på lag også med de barn og unge som har tendens til å bryte ut, og som tilsynelatende ikke vil innrette seg. Det betyr å skape en struktur for arbeidet i skolen som er oversiktlig, og som ikke fungerer overrumplende. Elevene må vite at deres verdighet ikke blir truet, og læreren må bidra aktivt gjennom oppmuntring og positive tilbakemeldinger for å bygge opp en tillitskapende struktur.

Relasjonsvansker som ytrer seg ved utagerende atferd, medfører ofte stor oppmerksomhet, da konsekvensene for omgivelsene kan innebære uro, mobbing eller kriminalitet. I barnehagen og skolen kan disse elevene skape både irritasjon og maktesløshet. Dessverre bekreftes ofte opplevelsen av at alt er prøvet, men ingenting har hjulpet (Arnesen m.fl. 2006). At skolelivet medfører personlige store påkjenninger og kan fortone seg som et endeløst mareritt for dem som utfører disse handlingene, blir hovedsakelig fokusert når det er behov for å legitimere hjelpe- eller tvangstiltak. Det sier en del om disse unges situasjon når det refereres til «de forsømte og fordømte». I sterk grad reiser således dette temaet sosiale og etiske problemstillinger.

Barn kan også ha utilstrekkelige sosiale ferdigheter som kreves for å innfri forventninger til hvordan man skal oppføre seg i gitte situasjoner. Her kan det være fare for at bagateller setter i gang negative prosesser med store skadevirkinger for den enkelte. Generelt må det understrekes at det ofte kan være vanskelig å avgjøre hva som primært er uttrykk for et problematisk miljø for barn, og hva som kan tilskrives problematiske trekk ved barna (Befring 2008). Her er det naturlig også å nevne at de fleste forskere i dag synes å være enige i nevropsykologiske forhold hos barnet i tillegg til uheldig foreldrefungering, kan være viktige bakgrunnsfaktorer for å forstå utvikling av både hyperaktivitet og alvorlige atferdsvansker. Det gjelder særlig i form av en svekkelse av barnets eksekutive funksjoner, som impulskontroll, hukommelse, evne til abstrakt tenkning, å forutse og planlegge (Smith, 2004). For å kompensere for en eventuell nevrologisk sårbarhet, vil det være påkrevet med så gunstige forhold som mulig både i hjemmet og i barnehage og skole. Dessuten indikerer studier av barnehjems- og fosterbarn at ugunstige oppvekstbetingelser det første leveåret synes å bidra til varige endringer i hjernen og for barnets aktivering. Dette understreker betydningen av å komme tidlig til og modifisere uheldige samspillsmønstre mellom foreldre og sped- og småbarn som kan forsterke en uheldig utvikling av en eventuell genetisk disposisjon hos barnet.

9.6 Store atferdsproblemer

Undersøkelser tyder på at mellom 1–3 prosent av barn i skolealder framstår med betydelige problemer som skolen ikke makter å avhjelpe. Men det gjør seg også gjeldende betydelige forskjeller blant elever, lærere og foreldre i oppfattelsen av hvilke barn som er problematiske. Det siste reflekteres i forskning som har påpekt at problemomfanget varierer med hvordan problemene defineres, hvem som er observatører og hvordan proble-

mene kartlegges. Det er også betydelige forskjeller i forekomsten av atferdsproblemer mellom by og distrikt, mellom bydeler og mellom skoler.

Som påpekt er det en relativt liten gruppe barn og unge kan stå i fare for å utvikle store atferdsvansker. I det psykiatriske diagnosesystemet DSM-IV-TR (American Psychiatritric Ass. 2000) beskrives dette ved to problemtilstander: «Trassproblemer» (Oppositional Defiant Disorder) og på den andre siden «atferdsforstyrrelser» (Conduct Disorder).

Trassproblemer forekommer hyppigst blant småbarn og kan ytre seg ved krangling med voksne, ved å miste besinnelsen, ved å nekte å etterkomme anmodninger, ved å beskylde andre for egne feilgrep, ved å plage andre og ved hyperaktivitet. Forsking har påpekt at en relativt stor andel av småbarna (førskole- og småskolebarn) har trassproblemer, noe som kan være tidlige uttrykk for begynnende tilpasningsvansker av alvorlig karakter (Webster Stratton 2005). Dette vil ha negative konsekvenser både for barn selv, deres familie og for samfunnet. I verste fall er dette risikosignaler for depresjoner, vold, rusmiddelavhengighet og et ulykkelig liv. Kombinerte eller blandingstilstander er ikke uvanlig hos barn og unge som viser alvorlige former for atferdsvansker. Det innebærer at to eller flere tilstander opptrer sammen.

Her er det i første rekke behov for hjelp og støtte til foreldre i form av tilbud om rådgivning og hjelp, foruten en pedagogisk praksis i barnhage og skole som er bygd på forskningsbasert kunnskap om hvordan atferdsvansker kan forebygges og avhjelpes. Dette gir muligheter for en helhetlig læring som innebærer både handlings- og holdningslæring, kognitiv, sosial og emosjonell læring. Det finnes i dag tiltak som kan tjene dette formålet i Norge (Sørlie og Ogden 2007; Ogden og Hagen 2008; Larsson m.fl. 2008).

Atferdsforstyrrelser kan ytre seg ved uregjerlig atferd, voldsom slåssing, tyrannisering og grusomhet overfor andre mennesker eller dyr, ødeleggelsestrang, ildspåsettelse, hyppige raserianfall, løgn, stjeling og ulydighet.

Dette har lenge vært den hyppigste begrunnelsen for henvisning til psykisk helsevern for barn og unge. Disse barna preges av følelsesmessige problemer som uttrykkes gjennom atferd som virker forstyrrende på sosiale relasjoner, og som bryter med normer og regler som er normale for alderen. Videre fokuseres det på at disse barna og ungdommene ofte er kontaktsvake og selvsentrerte, med lav selvfølelse og en avvisende holdning til voksne. De kommer lett i konflikt med omgivelsene og blir ofte syndebukker i gruppen av barn. Tilstanden skaper vansker både for barnet selv og for samfunnet, blant annet ved at dette er atferdstrekk som kan disponere for kriminalitet og rusmisbruk i ungdomsalderen, og som kan vedvare som en antisosial personlighetsforstyrrelse i voksen alder.

Langtidsstudier tyder på at det aldri er en enkel bakgrunn for utvikling av antisosial og kriminell atferd. Medfødte sårbarheter hos barnet kan gi foreldre store utfordringer som igjen kan utvikle fastlåste negative samspill mellom foreldre og barn og påfølgende alvorlige atferdsproblemer (Lacourse m.fl. 2006). Barn som ellers ikke ville være i risiko for utvikling av atferdsvansker, vil likevel kunne utvikle det når de utsettes for mangelfull omsorg (Shanahan m.fl. 2008 i Drugli 2008). Likeledes er det forhold utenfor hjemmet som sosioøkonomiske belastninger, stress, negativ innflytelse i vennemiljø, barnhage og skole som både påvirker og bidrar til å fremme og opprettholde problematferd.

Det er antatt at arvelige faktorer kan ha en viss betydning for at noen barn og unge utvikler atferdsforstyrrelser. Men samtidig er det påvist, blant annet ved tvillingundersøkelser, at en nedarvet disposisjon kan gi slike problemer hos noen, mens andre med den samme disposisjonen ikke utvikler slike forstyrrelser. Det siste er uttrykk for oppvekstmiljøets innflytelse. Overhyppigheten av gutter er også en indikasjon på oppvekstmiljøets betydning, da det ikke kan anses å være kjønnsspesifikke arvelige faktorer på dette området (Zeiner 2003). Den observerte atferden er også i de fleste tilfeller det eneste en har å bygge på som signal eller indikasjon på at noe kan være galt.

Hyperaktivitet er i det refererte diagnosesystemet omtalt som Attention-Deficit/Hyperactive Disorder (AD/HD). Her dreier det seg om urolige barn som har vansker med å konsentrere seg, som er impulsive og forstyrrer andre. Det er bemerkelsesverdig at empiriske undersøkelser opererer med svært stor variasjon når det gjelder prevalens på dette området (fra 3 til 20 %) (Purdie et. al. 2002:61–99). Denne variasjonen nødvendiggjør en kritisk holdning til bruken av denne diagnostiske kategorien. Samtidig er det uomtvistelig at hyperaktivitet er en krevende og utfordrende form for utadvent atferd, ikke minst i skolen.

Den grunnleggende antakelsen er at AD/HD kan ha direkte sammenheng med biokjemiske dysfunksjoner i hjernen. Til tross for en omfattende forskning er dette en omstridt antakelse, og det synes mest formålstjenlig å betrakte det som en hypotetisk-teoretisk forklaring.

Ut fra det vi i dag vet om hva stempelet «atferdsvanskelig» kan føre med seg av negative «snøball-

effekter», vil det både på et etisk og på et faglig grunnlag være på sin plass å utvise stor varsomhet med å bruke diagnoser som AD/HD. På denne bakgrunnen kan det også i visse tilfeller være riktig å støtte foreldre i deres skepsis overfor sakkyndige vurderinger av deres barn. Dette paradokset rommer en dyp faglig utfordring som i liten grad har fått oppmerksomhet. Det samme gjelder de alarmerende meldingene om at kanskje femti tusen norske barn og unge i dag bærer diagnosen AD/HD, og at det forekommer en utstrakt medisinering (i første rekke ritalin). Dette kan i noen tilfeller være uttrykk for at vi står overfor en sjukeliggjøring av barn og ungdom som ingen i dag kan overskue konsekvensene av.

I en pedagogisk vurdering må spørsmålet om aktivitetsnivå ses i relasjon til vilkårene for utfoldelse (jf. foregående vurderinger). I første rekke er det her, som på de fleste områder, et spørsmål om toleranse for variasjon i livsmiljøet. Når det i skolesammenheng lett gripes til karakteristikker som hyperaktivitet, rastløshet og liknende, og når det påberopes behov for aktivitetsdempende medikamentering, så kan det være uttrykk for de trange vilkårene for utfoldelse som skolekonteksten byr på (Befring 2008). Skolen er i utpreget grad en sitte- og lytteplass, og dårlig tilpasset barns store aktivitetsbehov. Fra en annen synsvinkel er skolen i liten grad innrettet for å ivareta samfunnets behov for aktive, kreative og initiativrike mennesker.

På bakgrunn av en samlet analyse av 74 forskningsarbeider, konkluderes det med at positive pedagogiske konsekvenser av medikamentering ikke kan anses vitenskapelig dokumentert (Purdie et. al. 2002:61–99). Her reises det og tvil om den pedagogiske relevansen av og grunnlaget for AD/HD- diagnosen.

I en kritisk vurdering påpekes det at behandlere i verste fall og på et lite troverdig grunnlag kan bidra til en patologisering av barn og ungdom med diagnoser og virkemidler som kan ha invalidiserende følger. En side av saken er at når så mange tildeles en slik diagnose, så vil det uvegerlig føre til at de barn og unge som har størst behov for faglig hjelp, får reduserte muligheter til å få det. Det er imidlertid den mangelfulle helhetsforståelsen som er det mest alarmerende (Befring 2008).

Erfaringer tilsier at endrede skoleforhold og forbedrede utfoldelsesmuligheter er løfterike tiltak med et fremtidsperspektiv i seg (Hammer 2002). Fra en pedagogisk synsvinkel er det særlig viktig at barnas aktivitetsbehov og energi møtes med gode muligheter for praktisk, problemløsende og kreativ læring. Dette tilsier at det av hensyn til de hyperaktive så vel som til andre barn bør det gjøres noe konkret for å endre skolekonteksten. Her kan det vises til ordninger med uteskole som et løfterikt skritt i retning av å skape en mer barnevennlig skolekontekst. Ved siden av behovet for forbedrede aktivitetsbetingelser for barna, foreligger det også indikasjoner på at kostholdsendringer kan ha gunstige virkninger. Det er uansett, uavhengig av diagnose, vesentlig at disse barna og unge blir møtt med respekt og forståelse i barnhage og skole, og at de pedagogiske og psykologiske tilnærmingene er basert på relevant kompetanse og målrettet kunnskap om hva som fremmer vekst og utvikling hos sårbare og utsatte barn og unge.

9.7 Vurderinger

I det foregående er det understreket at en adekvat forståelse av relasjons- og samhandlingsproblemene krever innsikt i barnas og de unges virkelighetsoppfatning. Det betyr både deres opplevelser av seg selv og den aktuelle konteksten. Carl Rogers påpekte for flere årtier siden at den enkeltes atferd gir uttrykk for den oppfatning en har av seg selv. Jo større uoverensstemmelse det er mellom den en burde være (ideelt selv) og den en opplever å være (virkelig selv), jo mindre positiv vil selvoppfatningen være og jo større sjanse vil det være for at en problematferd kan vedvare (Rogers 1969). Dette betyr at alt som kan gjøres for å styrke den enkeltes selvbilde vil medføre løfterike muligheter for en gunstig atferdsendring. Vi må også legge til grunn at det verken er unormalt eller bekymringsfullt når det forekommer problematferd i hjem og skole. Det kan for eksempel oppstå betydelige motsetninger mellom foreldre og barn og de fleste klasserom kan til tider være preget av uro og turbulens. Det viser seg også at de aller fleste begår en eller annen kriminell handling i løpet av ungdomsalderen. Dette kan dermed snarere karakteriseres som et normalfenomen enn som et avvik.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er den vanligste form for atferdsproblemer i skolen. Den forekommer først og fremst i klasserommet eller i undervisningssituasjoner. Dette setter fokus på at atferdsvanskene er knyttet til den sosiale konteksten, ved den struktur og de normer og lærings- og selvrealiseringsmuligheter som foreligger. Dette er elever som viser et «fraværende» atferdsmønster i form av at de ikke følger med, er uforberedt, drømmer seg bort, lar seg lett distrahere osv eller det er elever som bråker, lager uro i timene ved å forstyrre medelever. Denne formen for

atferdsproblem er ikke å betrakte som særlig alvorlig for den enkelte elevs utvikling på sikt.

Vi kan også merke oss at barn og unge som stadig kommer i konflikt med omgivelsene og oppfattes som vanskelige, langt fra har noe monopol på problematferd. I realiteten finner vi atferd hos de fleste som kan være tegn på sosiale og emosjonelle vansker. Vanligvis er den atferden vi ser hos barn og unge med problemer, ikke annerledes enn den vi finner hos normale og veltilpassede. Det er først og fremst problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet som fører til at noen barn oppfattes som atferdsvanskelige (Aasen m.fl. 2002). Dette innebærer at en uakseptabel atferd må vises ofte og med en intensitet som overskrider en definert toleranse- eller støygrense. Samtidig må denne atferden vedvare etter en krisesitasjon og utover et rimelig alderstrinn, og den må være kontekstuavhengig i den forstand at den kommer til uttrykk i mange situasjoner eller på mange arenaer (Befring 2008).

Om «problemet» er til å leve med, eller om det skal betegnes som en atferdsvanske, vil også alltid være et spørsmål om både faglige vurderinger og subjektivt skjønn. Det vil alltid være et subjektivt element i de vurderingene som fører fram til konklusjonen om at det foreligger en atferdsvanske (Standal 1998) alt etter hvordan de kontekstavhengige normene og reglene er definert i miljøet (Arnesen og Ogden 2006).

Det som her er påpekt understreker også betydningen av å utvise stor varsomhet med å anvende personkarakteristikker og diagnostiske termer av typen «problembarn», «atferdsvanskelig», «atferdsforstyrret» eller «tilpasningsvanskelig», men heller konkret beskrive de synlige spesifikke vanskene som barna viser i gitte situasjoner i ulike kontekstuelle sammenhenger. Denne påminnelsen har ikke minst sammenheng med mulighetene for at slike merkelapper kan ha både stigmatiserende, utstøtende og selvoppfyllende konsekvenser og negative karakteristikker kan bli hengende ved et barn langt inn i voksenalderen.

Generelle faglige vurderinger peker på behovet for å styrke den faglige kompetansen og utvikle formålstjenlige opplegg for forebygging og avhjelping av problematferd blant barn og unge (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006). Økt kompetanse er også viktig i lys av at disse barna er ofre for utstøting, forsømmelser, urimelige tilpasningskrav, underaktivisering og ulike former for omsorgssvikt. Her kan vi merke oss at moralsk fordømmelse og straffetiltak alltid har hatt en nær tilknytning til dette problemområdet (Aasen m fl 2002, Befring 1983, 2004, 2006). Ekskludering og straff er for eksempel den mest vanlige reaksjon på alvorlig problematferd i skolen, men bidrar verken til å redusere atferdsproblemer eller forbedre skolens sosiale kultur. Derimot har inngående studier konkludert med at straff og ekskludering vil øke aggresjon, hærverk, trusler, skoletretthet og skulk.

Etter utvalgets vurdering er det vesentlig at utdanningene sørger for å tilføre sine kandidater kunnskap om relasjons- og samhandlingsproblemer, nevropsykologiske forhold og genetisk sårbarhet hos barn og unge og hvordan dette påvirker deres adferd. Kunnskap om forskningsbaserte modeller, metoder og tiltak som synes å gi gode resultater i behandlingen av barn og unge som utviser adferdsproblematikk er også essensielt i utdanninger som kvalifiserer for barnevernets arbeidsfelt. I den sammenheng er det verdt å nevne at det er utviklet en forskningsbasert institusjonsmodell – MultifunC – hvor målgruppen er unge med store atferdsvansker som ikke kan bo hjemme i rehabiliteringsfasen. Institusjonene arbeider parallelt med både ungdommen og hjemmet/nærmiljøet med tanke på at ungdommen etter et kort institusjonsopphold skal flytte hjem igjen. En foreløpig gjennomgang indikerer positive resultater.

Relasjons- og samhandlingsvansker kommer til uttrykk på ulike måter, og er et problemfelt som medfører store utfordringer og et behov for å styrke kontakten mellom barnevern, skole og arbeidsliv for å hjelpe den enkelte til å utvikle tro og utsikt til et framtidsliv.

9.8 Konsekvenser

Som vi har påpekt vil de tilpasningsproblemene som viser seg allerede på barnetrinnet medføre størst risiko for dårlig livskvalitet som voksen. Disse problemene bør således møtes ved en seriøs tidlig innsats. Det krever stor innsikt og evne både til initiativ og varsomhet. En viktig side ved dette problemkomplekset er at det på kort sikt fortoner seg enklere å gjøre noe med de barna som ikke skikker seg, enn å ta tak i den konteksten som skaper, utløser og vedlikeholder disse vanskene. Relasjons- og samhandlingsvansker har ofte en snøballeffekt, og det gjelder på to måter. For det første ser vi at små barn som har slike problemer, tenderer mot å få større og større vansker etter hvert. Ikke sjelden kan det starte med bagateller som i verste fall får lov til å vokse til en stor vanske. For det andre viser denne kumulative tendensen seg ved at flere og flere utvikler atferdsvansker opp gjennom

oppvekst- og skolealderen. Hvis de tiltakene som iverksettes ikke er relevante, vil problemutviklingen kunne gå sin gang. Det vil gjøre eleven mer og mer utsatt for og parat til å bli fanget opp av sosiale kontekster med kriminalitet og stoffbruk som kjennetegn.

Disse utviklingstendensene representerer et viktig argument for å legge stor vekt på relevante aktivitetstilbud, sosial nettverksbygging og personorientert læring. Det siste refererer til en helhetslæring som omhandler både teoretiske og praktiske ferdigheter, samt holdningslæring med fokus på læring av selvtillit, fremtidstro og pågangsmot.

De beste predikatorene for problem i voksen alder på grunnlag av vurderinger i barndommen, synes å være brede indikatorer på manglende sosial og personlig tilpasning (inadekvate kameratrelasjoner, antisosial atferd og opplærings- og atferdsproblemer i skolealderen (Heggen 2008). Siden det er godt dokumentert at vanskelige forhold i familien er den viktigste miljøfaktoren som bidrar til utvikling av problematferd, må likevel hovedtyngden av den tidlige innsatsen være rettet mot familiene. Det kreves en betydelig kompetanseutvikling innen helsestasjonene og barnehagene for å identifisere og hjelpe disse familiene før problemene hos barna utvikler seg til å bli alvorlige.

Som påpekt i kapittel 7, er det forebyggende arbeidet et lavprioritetsområde både i skolen og hos andre oppvekstaktører. De kan imidlertid vises til at det gjennom det siste tiåret i barnevernets regi har vært satset på forskningsbaserte metoder for å hjelpe barn og unge med store atferdsvansker og deres foreldre (for eksempel MST, PMTO, MultifunC). Evalueringer så langt indikerer bedre resultater for dem som mottar slik rehabilitering enn for mottakere av «vanlige tiltak».

Relasjons- og samhandlingsproblemene gir signal om at markante endringer bør vurderes på store deler av oppvekstområdet. Den foregående framstillingen viser at det er et stort behov for kompetanseutvikling i fagmiljøene for å kunne møte utfordringene som atferdsvanskelige barn og unge byr på i forhold til seg selv og omgivelsene.

Når det gjelder spørsmålet om metode synes de personlige ressursene til de hjelptrengende og den relasjonen som blir skapt mellom hjelperen og de hjelpsøkende å være av stor betydning. Nøkkelspørsmålet her er om det skapes tillit og tiltro til egen framgang og framtid. Hjelperen må både ha innsikt, motivasjon og evne til å skape gode relasjoner til de problembelastede og hjelpsøkende som basis og forutsetning for et positivt endringsarbeid. Men samtidig må det anses å være både uetisk og kontraindisert å anvende tilnærminger og metoder som har vist seg ikke å være formåltjenlige. Dette betyr blant annet en avvisning av bruk av straffemetoder og ulike former for negativ sanksjonering. Her er det for en stor del tale om tilnærminger som bygger på mekaniske forståelser av barn og unges læring og utvikling. Denne konklusjonen er forenlig med den forståelsen av mennesket som preger moderne utviklings- og læringsteori, og den vil blant annet ha relevans når det gjelder forebygging og tiltak for å avhjelpe atferdsvansker blant barn og ungdom. Det nye læringsparadigmet med dets vektlegging av enkeltmenneskets intensjoner om og tiltro til å være aktør i eget liv, gir et nytt perspektiv for å arbeide på en målrettet måte. Her vil utgangspunktet være både en felles bevissthet hos barn og barnevernarbeider, elev og lærer, og en demokratisk tankegang om det verdige og frie menneskets store utviklingsmuligheter.

Det som er presentert i dette kapitlet gir etter utvalgets vurdering grunnlag for å peke på at relasjons- og samhandlingsproblemer gir signal om markante endringsbehov på store deler av oppvekstområdet. Styrket oppvekstkvalitet framstår som nødvendig, og dette innbefatter behov for kompetanseutvikling i fagmiljøene. Kompetanseutviklingen må bygge på forskning og fagkunnskap om hva som kan ligge til grunn for relasjons- og samhandlingsvanskene, med særlig fokus på forebyggende arbeid men også på mulige rehabiliteringstiltak.

Kapittel 10
Om barnevernutdanninger

10.1 Innledning

I 2007 var det totalt 3184 årsverk i kommunal barneverntjeneste (SSB). Av disse utgjorde barnevernpedagoger 46 % (1465) og sosionomer 34 % (1071), mens 10 % hadde annen høgskole- eller universitetsutdanning. I løpet av 2007 økte antallet barnevernpedagoger med 9 %, mens økningen for sosionomer var på 0,6 %. En kartlegging av nyutdannedes yrkesaktivitet indikerer at det er i overkant av 20 % både blant sosionomer og barnevernspedagoger som arbeidet i barneverntjenesten (Frøseth og Caspersen 2008).

I barneverninstitusjoner (både private og offentlige) var det per 15. januar 2002 3 743 årsverk (SSB). Av disse var 994 (27 %) barnevernpedagoger og 392 (10 %) sosionomer. Andre relevante yrkesgrupper, (over 100) som var representert i barneverninstitusjonene var «ufaglærte» (1 048), «faglærte» (409), lærere/førskolelære (392), personell med «annet høyere utdanning» (207) og vernepleiere (169).

Samlet sett er det altså barnevernpedagoger og sosionomer som er de største ansattgruppene i den kommunale barneverntjenesten og i barneverninstitusjonene. I Norge er det 15 utdanningsinstitusjoner som har opplæring på bachelornivå som kvalifiserer for arbeid i barnevernets praksisfelt. Totalt er det snakk om 24 utdanninger, dvs. 11 bachelorutdanninger i barnevern, 1 master i barnevern og 12 bachelorutdanninger i sosialt arbeid. 9 av utdanningsinstitusjonene har begge utdanninger, mens de resterende 6 enten har utdanning i barnevern eller sosialt arbeid (dvs. 2 har bachelorutdanning i barnevern, 1 har masterutdanning i barnevern og 3 har bachelorutdanning i sosialt arbeid). I tillegg finnes det flere utdanninger innenfor master i sosialt arbeid.

Per i dag gis bachelorutdanningene ved følgende utdanningsinstitusjoner:

- Universitetet i Agder (bachelorutdanning i sosialt arbeid).
- Universitetet i Bergen (masterutdanning i barnevern).
- Høgskolen i Bergen (bachelorutdanning i sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Bodø (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Diakonhjemmets høgskole (bachelorutdanning i sosialt arbeid).
- Høgskolen i Finnmark (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Harstad (bacheorutdanning i barnevern).
- Høgskolen i Oslo (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Lillehammer (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskulen i Sogn og Fjordane (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Universitetet i Stavanger (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Telemark (bacheorutdanning i barnevern).
- Høgskulen i Volda (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Østfold (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).

I de følgende underkapitler gis først en kort historisk fremstilling av barnevernpedagog- og sosionomutdanningen historikk og faglige innhold. Deretter følger en kortfattet presentasjon og oppsummering av en kartlegging av utdanningenes studietilbud.

10.2 Sosionom- og barnevernpedagogutdanningens historie

I det følgende gis en kort historisk presentasjon av barnevernpedagog og sosionomutdanningene. Dernest vil innholdet i disse utdanningene bli vurdert i relasjon til rammeplanene.

10.2.1 Sosionomutdanningen

Norge har 12 utdanningsinstitusjoner som i dag tilbyr bachelorutdanning i sosialt arbeid. Formålet med utdanningen er å kvalifisere brukerorienterte

og reflekterte yrkesutøvere som har kompetanse til å arbeide med forebygging og løse eller redusere sosiale problemer (Utdannings og forskningsdepartementet 2005a).

Sosionomutdanningen og sosialt arbeid har røtter i ulike veldedighetsorganisasjoner (Levin 2004, Hutchinson 2005, Wallin Weihe 2004) og i de gamle lokalmiljøenes omsorg for og kontroll med svake medlemmer og avvikere (Ustvedt Christiansen 1990). Grunnlaget for det private sosiale arbeidet ble blant annet lagt ved Eilert Sundts forskning om fattigdom (Seip i Levin 2004).

Den første sekulære sosialarbeiderutdanningen i verden ble startet av Octavia Hill i 1883 i England (Wallin Weihe 2004). I Norge var diakonisseutdanningen fra 1868 det første tiltaket for å kvalifisere til sosialt arbeid (Wallin Weihe 2004). I tillegg til sykepleie var diakonissenens målgruppe fattige og hjelpeløse, og de skulle gi hjelp, veiledning og formidling av materiell. Diakonene fikk sin første utdanning i 1892, og i likhet med diakonissene utførte de både sykepleie og sosialt arbeid.

I 1909 ble Norsk Forening for sosialt arbeid grunnlagt, og med den kom også termen «sosialt arbeid» (Levin 2004). Den første sekulære utdanningen for sosialarbeidere startet her i landet i 1920. Ettårige «sociale kurs» for kvinner ble startet av Norske Kvinners Nasjonalråd (Fellesorganisasjonen 2007a, Wallin Weihe 2004). Grunnleggerne var særlig inspirert av forholdene i Holland, hvor den første fulltidsutdanningen ble etablert i 1899, og Alice Salomons skole i Berlin (Levin 2004, Zahl 2003). Utdanningen var samfunnskritisk og opptatt av kvinnesaksspørsmål. Det var fokus på å bedre livsvilkårene for utsatte grupper, og prevensjon og abort ble sett på som viktige spørsmål (Wallin Weihe, Levin 2004). Praksis ble vurdert som en viktig del av studiet og mange hadde denne delen av studiet i barnevernet. Nesten halvparten fikk arbeid i sosialsektoren og de fleste av disse innen barnevernet (Rasmussen 1985/2004).

I 1950 startet den første statlige sosialarbeiderutdanningen ved Norges kommunal- og sosialskole. Utdanningen var først på 2 ½ år. Sosiallinja skulle først og fremst være en forvaltningslinje. Sosialarbeiderrollen ble forstått som en forvalter av kommunale ressurser. Studentene derimot orienterte seg mot en behandlingsorientert sosialarbeiderrolle. Det hadde til dels sammenheng med at det var i stor grad sykehusene som hadde opprettet stillinger for utdannede sosialarbeidere og den dominerende fagforeningen var Sykehuskuratorenes Forening (Terum 1996). Nyutdannede sosialarbeidere ble ansatt i institusjoner; somatiske og psykiatriske sykehus og institusjoner for barn (Hutchinson 2005).

I 1962 ble sosialskolen i Trondheim etablert. Den fjerde sosialskolen startet i Stavanger i 1966 og Diakonhjemmets sosialskole ble etablert i 1968. Fra 1967- 68 ble alle utdanningene treårige. I 1975 ble det etablert sosialarbeiderutdanning ved distriktshøgskolen i Bodø. Opprettelsen skjedde etter mye motstand da den brøt med prinsippet om at sosionomutdanningene skulle gis ved egne sosialskoler og ikke innlemmes i distriktshøgskolesystemet (Levin 2004). En var redd fagets karakter ville forsvinne med en for nær tilknytning til samfunnsfagene.

Oppbyggingen av sosialskolene var et ledd i utviklingen av velferdsstaten etter krigen (Fellesorganisasjonen 2007a). I 1963 ble det framlagt en utredning om utdanning av sosialarbeidere, hvor det ble foreslått å utvide utdanningskapasiteten og en profesjonalisering med vekt på metoder innen sosialt arbeid. Her ble det foreslått en tredeling: Sosial planlegging og administrasjon, individuelt sosialt arbeid og sosialt gruppearbeid (Lund 1963, Wallin Weihe 2004). Etter hvert ble også samfunnsarbeid regnet som en metode.

I 1964 kom lov om sosial omsorg som medførte store endringer sosialsektoren. Det ble vedtatt at det skulle etableres sosialkontor i alle kommuner. For å hjelpe kommunene økonomisk skulle staten dekke 40 % av lønnskostnadene til lederen ved sosialkontoret (Terum 1996). Til å begynne med var det for få fagfolk til å fylle opp nyopprettede stillinger. Gradvis ble saksbehandlerrollen flyttet til sosialadministrasjonen fra de kommunale nemndene. I perioden 1977-81 ble det opprettet 1700 nye stillinger ved sosialkontorene (Ramsøy og Kjølsrød 1986).

Tidlige forvaltet sosialkontoret, i tillegg til lov om sosial omsorg, også lov om barnevern og lov om edruskap. Dette innebar at de som jobbet på sosialkontor hadde ansvar for barnevernssaker. Også etter barnevernloven av 1992 var flere barneverntjenester organisert som generalisttjeneste sammen med sosialtjenesten (Barne- og familiedepartementet 2002). De siste årene er det færre som har en felles barnevern- og sosialtjeneste.

Hovedemnet i sosionomutdanningen er sosialt arbeid. Den internasjonale sosialarbeiderorganisasjonen (IFSW 2004) karakteriserer sosialt arbeid slik: «Sosialarbeiderprofesjonene arbeider for sosial endring, problemløsning i forhold mellom mennesker for å forbedre deres velferd. Sosialt arbeid benytter seg av teorier om menneskelig atferd og sosiale systemer for å intervenere på de punkter hvor mennesker samhandler med sine

miljøer. Menneskerettsprinsipper og prinsipper om sosial rettferdighet er fundamentale i sosialt arbeid» (Fellesorganisasjonen 2007a).

I oppbygging av utdanningene på 1950- og 60-tallet ble det hentet impulser, særlig fra USA. Lærere fikk stipend for å reise til USA og flere tok også utdanning der (Hutchinson 2005, Zahl og Viken 2003, Ustvedt Christiansen 1990). Forslaget til ny plan, som Lund utarbeidet, dannet ramme for sosialarbeiderutdanningen slik den har vært fram til i dag (Terum 1996). Sosialt arbeid som fag ble her sterkt vektlagt (Lund 1963).

Det var store diskusjoner om hvordan metodene fra USA, særlig «casework» som bygget på psykodynamisk tradisjon, passet inn med tradisjonen i norsk kommunal forvaltning (Tutvedt 1990). Ustvedt Christiansen (1990) beskriver to tradisjoner i profesjonsutviklingen av sosionomyrket; En behandlingstradisjon med særlig påvirkning fra USA og vektlegging av psykodynamisk teori, og en forvaltningstradisjon med røtter i filantropi og lokalmiljøets omsorg og kontroll med de som falt utenfor. Behandlingstradisjonen var særlig rådende innenfor barnepsykiatrien. Den var opptatt av kontaktforholdet og relasjonen var mediet for sosialarbeidernes ytelser og tjenester. Mens for forvalterne var det vanskeligere å etablere en slik type relasjon. Det hadde sammenheng både med elementet av kontroll, men også at en i forvaltningen hadde to typer oppgaver hvor en skulle kombinere sosial behandling med forvaltning av ytelser. Her var teoriene fra behandlingstradisjonen lite hjelpsomme.

I 1950- og 60-årene var det diagnostiske og behandlingsrettede sosiale arbeidet som preget utdanningene, mens arbeid for reformer og sosial endring hadde mindre plass (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a). Tiden var også preget av harmonitenkning både i sosialpolitikken og i arbeid med enkeltpersoner med sikte på å bedre sosial fungering og personlig utvikling. På 70-tallet ble oppmerksomheten rettet mot de klientskapende faktorene i samfunnet. «Samfunnsarbeid» og «sosialt gruppearbeid» fikk i disse årene større plass i utdanningen (Hutchinson 2005, Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a). Problemorienteringen ble flyttet fra diagnose av utilstrekkelig tilpasning og et mål om et trygt og harmonisk samfunn til analysen av problemskapende samfunnsforhold og en kamp for rettigheter. I 1970- og 80-årene ble utdanningen også preget av at en stadig økende andel av sosionomene arbeidet på sosialkontorene, både innenfor sosial omsorg og barnevern. Forvaltningskompetanse ble tillagt større vekt (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a). Å være hjelper og støtteperson for enkeltpersoner og samtidig skulle forvalte velferdsstatens tilbud til brukerne har alltid stått sentralt. Yrkestittelen sosionom kom i 1967. Da ble også Norsk Sosionomforbund etablert (Levin 2004).

10.2.2 Barnevernpedagogutdanningen

Formålet med barnevernspedagogutdanningen er å kvalifisere brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kompetente for omsorgs-, oppdragelses-, behandlende og forebyggende arbeid med risikoutsatte barn og unge, samt deres foresatte (Utdannings og forskningsdepartementet 2005b).

I dag er det 11 utdanningsinstitusjoner som tilbyr bachelorutdanning i barnevern og en som tilbyr masterstudium i barnevern.

Barnevernpedagogutdanningen har røtter tilbake til første halvdel av 1900-tallet. Norges barnevernråd nedsatte i 1927 en komité som skulle utrede behovet for utdanning av barnevernsarbeidere (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007, Hagen 2001). Komiteen foreslo en toårig utdanning for å dyktiggjøre kvinner til å være ledere av ulike barneverninstitusjoner, og for stillinger ved helseråd, vergeråd, forsorgsvesen osv. Planen møtte motstand da den ble vurdert til å være for omfattende (Hagen 2001). Det ble senere tatt et nytt initiativ og i 1935 ble det opprettet en barnevernutdanning ved Barnevernsakademiet i Oslo. Den skulle gi toårig utdanning for dem som arbeidet i barnehager, daghjem og barnehjem. Det viste seg at de ferdigutdannede begynte å arbeide i barnehager og utdanningen ble dermed i praksis forløperen til førskolelærerutdanningen. Flere andre steder ble lignende utdanninger etablert: Menighetspleiens Barneverninstitutt i Trondheim (1947) og Småbarnpedagogisk Akademi i Bergen (1948). Oslo Kommunale barnevernskole ble opprettet i 1948 for å sikre at kommunen ble selvforsynt med personell til daghjem og barnehjem. Også elever fra disse begynte å arbeide i barnehager.

I 1949 ble det arrangert kortere kurs i barnevern ved Rønningen folkehøgskole som et opplæringstilbud for ledere ved barnehjem (Madsen 2006). Den første barnevernpedagogutdanningen startet med utvikling av ettårige kurser i 1951. Kurset var rettet mot barnevernsbestyrere og var en kombinasjon av en grunnleggende fagutdanning og en etterutdanning. Etter hvert åpnet den for andre ansatte ved barnehjemmene og fra barne- og ungdomspsykiatrien (Levin 2004). De fleste elevene fikk praksisplass i Danmark da det ikke fantes kvalifiserte veiledere i sosialpedagogikk i Norge (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007).

Tidlig på 1960-tallet drev Helsedirektoratet «Statens Miljøterapiskole», som skulle utdanne personell til psykiatriske behandlingshjem for barn og ungdom. I 1970 besluttet Kirke- og undervisningsdepartementet i samråd med Helsedirektoratet å innlemme denne utdanningen i barnevernpedagogutdanningen (Madsen 2006).

Fra 1963 ble utdanningen toårig og praksis ble flyttet til Norge. I 1968 ble tittelen barnevernpedagog godkjent. Barnevernpedagogutdanningen i Stavanger startet opp i 1970. I 1974 startet det en toårig sosialpedagogutdanning på Distriktshøgskolen i Volda. Denne ble i 1980 endret til den første treårige barnevernpedagogutdanningen (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007).

Barnevernpedagogutdanningen var i utgangspunktet rettet mot omsorg, oppdragelse og behandling i institusjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005b). Arbeidsfeltet var innenfor behandlingsinstitusjonene og barneverninstitusjoner. Miljøterapi ble fra omkring 1970 navnet på en vesentlig del av metodefagsopplæringen (Grønvold 1990). Miljøterapi var i fokus fordi utdanningen tok sikte på å utdanne personale til barnevernsinstitusjonene (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007). Barnevernpedagogstudiet er i dag en utpreget målgruppeorientert utdanning: Uavhengig av hvor barnevernpedagogen arbeider skal han/hun kunne vurdere barnets totalsituasjon i betydningen foresattes omsorgskompetanse, det som skjer i hjemmet, i barnets utvidede nettverk og hvordan samfunnsforhold påvirker barnet/barna (Utdannings og forskningsdepartementet (2005b).

I barnevernpedagogutdanningen har sosialpedagogikk og institusjonsarbeid, der aktivitetsfag har hatt en sentral plass, vært de viktigste studieemnene (Jenssen 2005, Grønvold 1990). Det teoretiske grunnlaget for yrkesutøvelsen er hentet både fra sosialpedagogikken og sosialt arbeid (Fellesorganisasjonen 2007b).

«Sosialpedagogikken defineres som læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens totale utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel» (Fellesorganisasjonen 2007b). På dette området ble begrepet sosialpedagogikk først benyttet i Tyskland og her var Paul Natorp en pioner. Her vektlegges pedagogikkens sosiale dimensjon med fokus på samfunnsdannelse og fellesskapets betydning for oppdragelsen (Madsen 2006).

«Sosialpedagogisk tenkning medførte i utgangspunktet et krav om reformer i utdannelsessystemet og nye perspektiver i oppdragelsen. Samtidig ble sosialpedagogikk tidlig omtalt som hjelp til foreldre i oppdragelse av barna» (Mathisen 2008:10). Natorp så på sosialpedagogikken som en teori som omfattet all pedagogikk. Mens en annen foregangsmann, Herman Nohl, knyttet sosialpedagogikken til den offentlige oppdragelsen av unge i statlige institusjoner. Sosialpedagogikken ble et område for oppdragelse utenfor skole og familie når disse institusjonene ikke når sitt mål om integrering (Madsen 2006).

På 70-tallet var miljøterapien en vesentlig del av metodefagsopplæringen i barnevernpedagogutdanningen. Det ble lagt vekt på at det var mulig å arbeide systematisk også i miljøsammenheng (Grønvold 1990). Praksis sto sterkt og samfunnskritiske perspektiv var sentrale. På 70-tallet ble også yrkesfeltet og utdanningen utvidet mot forebyggende ungdomsarbeid hvor klubbvirksomhet og feltarbeid ble viktig. Nedbygging av store institusjoner og nedleggelse av spesialskoler har også ført til endrede arbeidsoppgaver (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007, Madsen 2006, Utdannings- og forskningsdepartementet 2005b). På 1980-tallet fikk saksbehandling etter lov om barneverntjenester en vesentlig plass i utdanningen (Grønvold 1990, Madsen 2006).

Utdanningen skal kvalifisere til sosialpedagogisk virksomhet, blant barn og unge og deres pårørende (Berthling Herberg og Jòhannesdòttir 2007, Fellesorganisasjonen 2007b). Sentralt i barnevernpedagogutdanningen står oppdragelse og læring i et samfunnsmessig perspektiv, og organisering av hverdagslivets tid, rom og aktivitet er sentrale i sosialpedagogisk tenkning (Jenssen 2005).

10.2.3 Barnevernstudienes innhold

De ulike utdanninger har altså en noe forskjellig historisk opprinnelse og oppstartstidspunkt. Barnevernpedagogutdanningen ble opprinnelig startet for å skolere ansatte på barnehjem. Barnevernpedagogutdanningen skal kvalifisere for arbeid med barn og unge på ulike arenaer i samfunnet, men har en tydelig målorientering spesielt rettet mot arbeid med utsatte barn og unge og deres familier. De viktigste arbeidsoppgavene er forebyggende barne- og ungdomsarbeid, saksbehandling i barneverntjenesten og miljøterapeutisk arbeid, både i barneverninstitusjoner, skole, psykiatriinstitusjoner og kollektiv.

Sosionomutdanningen har en bredere faglig orientering enn barnevernpedagogutdanningen og skal kvalifisere for arbeid med sosiale problemområder i forhold til ulike målgrupper, på ulike nivåer og felt. Som eksempel på sosionomers

arbeidsfelt kan saksbehandling i sosialtjenesten, NAV, barneverntjenesten, barneverninstitusjoner, boligsosialt arbeid, rusproblematikk og psykiatri nevnes.

Rådet for sosialarbeiderutdanning ble opprettet i 1967 og skulle samordne og sikre at utdanningene hadde felles rammer og standarder. I 1974 kom den første nasjonale rammeplanen for sosionomutdanningen og i 1982 kom den første rammeplanen for barnevernpedagogutdanningen (Østerhaug 2006). I 1991 ble det opprettet et felles råd for høgskoleutdanningene innen helse- og sosialfag. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet intensjon med omlegging av rådsstrukturen var å legge et helhetlig perspektiv til grunn for videre utvikling av profesjonsutdanningene i helse- og sosialsektoren. Dette var på bakgrunn av sterke signaler om behov for bedre samordning av helse- og sosialtjenestene og i forlengelsen av dette, bedre samordning av utdanningene (Refsdal 1997). Refsdal fremhever fire sentrale konsekvenser samordningsmålet fikk for rådets arbeid med rammeplanene for helse- og sosialfagutdanningene: Felles mal for alle rammeplaner, etablering av en «generell del» på 10 vekttall som skulle være felles for alle helse- og sosialfagutdanningene, åpne sentrale videreutdanninger for studenter med ulike helse- og sosialfaglig grunnutdanninger og samordning av sosialarbeiderutdanningene.

Da rådet i 1992 skulle revidere rammeplanene innenfor høgskoleutdanninger i helse- og sosialfag, ble muligheten for en samordning mellom barnevernpedagogutdanningen, sosionomutdanningen og vernepleierutdanningen vurdert. Rådet arrangerte flere seminarer for å belyse ulike sider ved samordningen (Andersen 1992). Etter en lang utredning og mange diskusjoner i fagmiljøet anbefalte rådet to sosialarbeiderutdanninger. En sosialpedagogutdanning som bygget på barnevernpedagog- og vernepleieutdanningen og en sosionomutdanning med hovedvekt på saksbehandling, rådgiving og tiltaksarbeid (RHHS 1997). Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet vedtok at det fortsatt skulle være 3 utdanninger, men at de skulle ha ytterligere 10 vekttall felles i tillegg til den eksisterende generelle delen på 10 vekttall. Utdanningene fikk ny rammeplan i 1999 i tilknytning til den nasjonale høgskolereformen.

I dag har helse- og sosialarbeiderstudiene en felles innholdsdel på 30 studiepoeng (jf. Rammeplanene av 2005). Den felles innholdsdelen omfatter emner som vitenskapsteori og forskningsmetode (6 studiepoeng), etikk (9 studiepoeng), stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk (9 studiepoeng) og kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning (6 studiepoeng) (jf. Utdannings og forskningsdepartementet 2005a og b).

I tillegg har barnevernspedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningen ytterligere 30 studiepoeng felles. De aktuelle fagområdene som inngår i denne delen er sosiologi og sosialantropologi (12 studiepoeng), rettssystemet, juridisk metode og forvaltningsrett (9 studiepoeng) og arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk (9 studiepoeng).

Barnevernpedagog- og sosionomstudiet har flere felles emneområder, utover de felles innholdsdelene. Men disse er tilpasset utdanningenes studieopplegg og yrkesfaglige formål og vektes derfor ulikt. Innenfor sosionomutdanningen utgjør stats- og kommunalkunnskap, helse og sosialpolitikk. hele 27 studiepoeng, ved at det også inkluderer sosialøkonomi, mens for barnevernpedagogutdanningen utgjør emnet 15 studiepoeng. Sosiologi og sosialantropologi omfatter 15 studiepoeng i sosionomutdanningen og 12 poeng i barnevernpedagogutdanningen. Videre utgjør kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning 18 studiepoeng i sosionomutdanningen og 15 poeng i barnevernpedagogutdanningen.

I juridiske emner er det små forskjeller. Begge utdanningene har 9 studiepoeng i rettssystemet, juridisk metode og forvaltningsrett. I tillegg har barnevernpedagogene 6 studiepoeng i barnevernrett og andre sentrale rettsområder, mens sosionomene har 9 studiepoeng i sosialrett og andre relevante rettsområder inkludert barnevern.

I psykologiske emner har barnevernpedagogutdanningen flest studiepoeng. Generell utviklings- og sosialpsykologi utgjør 15 studiepoeng i barnevernpedagogutdanningen, mens sosionomutdanningen har 12 poeng i emnet. I klinisk psykologi og psykisk helsearbeid har barnevernpedagogutdanningen 12 studiepoeng, mens sosionomutdanningen har 6. Sosialmedisin utgjør 6 poeng i begge utdanninger, hvorav barnevernpedagogutdanningen også har pediatri under dette emnet.

Utdanningenes hovedområder, som sosialpedagogikk og sosialt arbeid, vekter også ulikt i rammeplanene. Barnevernpedagogstudiet har til sammen 24 studiepoeng i generell pedagogikk, spesialpedagogikk og sosialpedagogikk, 30 studiepoeng i miljøarbeid og aktivitetsfag, 9 studiepoeng i barneverntiltak og 9 studiepoeng i arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk. Totalt utgjør dette 74 studiepoeng i fagområder som har en direkte tilknytning til barnevernpedagogens arbeidsfelt. Sosionomstudiet har 9 studiepoeng i teoretiske perspektiver på sosialt arbeid, 51 studiepoeng i sosialt arbeids metoder og arbeidsmåter.

Herunder legges det spesielt vekt på samfunnsarbeid, arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk, samt sosialt arbeid rettet mot enkeltindivider og familier. Dette utgjør totalt 60 studiepoeng.

Begge utdanningene har likt antall studiepoeng i vitenskapsteori og forskningsmetode, som utgjør 6 poeng, og i etikk og yrkesrolle som utgjør 12 studiepoeng.

Rammeplanene og forskriftene for sosionom og barnevernpedagogutdanningen stiller krav om at praksisstudier og ferdighetstrening skal utgjøre 42 studiepoeng for begge utdanninger. Minimum 30 av de 42 studiepoengene skal være i samarbeid med brukere/klienter. Alle hovedemner kan danne utgangspunkt for praksisstudier. Praksisperiodenes form, antall, lengde og plassering i studieforløpet fastsettes av høgskolenes styre og inntas i fagplanen.

Sammenligningen av dagens rammeplaner viser at utdanningene har en felles innholdsdel som tilsvarer et studieår. Utover dette er barnevernpedagogene mer rettet mot barn som målgruppe, miljøterapi og aktivitetsfag. Sosionomutdanningen har et større generalistpreg ved at den retter seg mot flere målgrupper og har en bredere samfunnsvitenskapelig orientering.

Når det gjelder studieemner som kvalifisering for barnevernets arbeidsfelt har barnevernpedagogutdanningen et eget emne som heter barneverntiltak. Sosionomutdanningen har ikke dette som et eget emne, men barnevernfaglige temaer inngår i delemnet «sosialt arbeid sammen med enkeltpersoner og familier» som omfatter undersøkelse og vurdering av foresattes omsorgskompetanse og barns behov, iverksetting og oppfølging av ulike forebyggende tiltak i hjemmet, omsorgsovertakelse og fosterhjemsarbeid.

Barnevernets arbeidsfelt innbefatter mange kompliserte og krevende oppgaver og vurderinger. Utsatte barn, ungdom og deres familier er barnevernets viktigste samarbeidspartnere. Samtidig må ansatte i barneverntjenestene og barnevernsinstitusjonene ha tilstrekkelig sektorkompetanse til å kunne samarbeide på ulike nivåer med andre ansvarlige etater, institusjoner og frivillige organisasjoner når dette er påkrevd.

10.2.4 Deltidsstudier

Det er flere deltidsstudium som utdanner barnevernpedagoger og sosionomer. Utdanningene har en nokså lik struktur med et fireårig studieløp, basert på ukesamlinger og fulltidssemester i praksisperioden. I periodene mellom samlingene er det lagt opp til IKT-støttet undervisning, individuelle studier og gruppearbeid. Utdanningene følger de faglige kravene i rammeplanene for sosionom- og barnevernpedagogutdanningene.

Det første deltidsstudiet startet opprinnelig som et samarbeidsprosjekt mellom Norges kommunal- og sosialhøgskole og Diakonhjemmet sosialhøgskole og startet opp i 1990. Målgruppa for den deltids desentraliserte sosionomutdanningen var å rekruttere personer, uten sosialfaglig utdanning, som allerede hadde stilling i kommunen som saksbehandler, kontorfaglig eller miljøpersonell (Askeland 1990).

I dag er det et tilbud om deltidsutdanning for sosionomer som tar opp studenter årlig (Diakonhjemmet høgskole) og to tilbud, som ikke har opptak hvert år (Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Finnmark). Ved Diakonhjemmet høgskole foregår all deltidsundervisningen i høgskolens lokaler og studiet har opptak hvert år. I første, andre og fjerde studieår arrangeres det 4 ukesamlinger pr. år. Tredje studieår er et heltidsår med undervisning på høsten og praksis på våren. Praksisutplasseringen foregår på studentenes hjemsted.

Ved høgskolen i Bodø har de deltids- desentralisert utdanning i sosialt arbeid i Stokmarknes. Den har opptak hvert 4. år. Utdanningen har 8 ukessamlinger i første og andre studieår. I tredje studieår er det 4 samlinger og praksis i vårsemesteret og i fjerde studieår er det 6 samlinger. Studiet er felles for barnevernpedagoger og sosionomer de første årene. I løpet av 6. semester velger de spesialisering som barnevernpedagog eller sosionom.

Høsten 2001 ble det startet et 4-årig deltidsdesentralisert tilbud om sosionomutdanning i Tromsø gjennom Høgskolen i Finnmark. Begrunnelsen for å starte en deltidsutdanning i Tromsø var å legge til rette for et studietilbud, spesielt for ufaglærte ansatte i kommuner og institusjoner som vil kombinere høyere utdanning ved siden av deltagelse i arbeidslivet. Studiet hadde inntil 8 ukessamlinger pr. år. Det er ikke årlig opptak.

I dag er det et tilbud om deltidsutdanning for barnevernpedagoger ved Høgskolen i Oslo, som tar opp studenter årlig. Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Finnmark gir også deltidsutdanning i barnevern, men de har ikke opptak hvert år.

På Høgskolen i Oslo er det første, andre og tredje studieår deltid, og det fjerde studieåret er fulltid. Det er 4 til 5 samlinger årlig som omfatter en til to uker pr samling. Studiesamlingene foregår i høgskolens lokaler.

Høgskolen i Finnmark har deltids desentralisert barnevernpedagogutdanning i Finnsnes og Tromsø. Det er ikke årlig opptak. Studiet har inntil 8 ukesamlinger pr. år.

Barnevernpedagogutdanningen ved Høgskolen i Bodø er i Stokmarknes. Det er opptak hvert 4. år. Som nevnt over er de første årene felles med deltidsutdanningen for sosionomer og i slutten av studiet velger kandidatene spesialisering som barnevernpedagog eller som sosionom.

10.3 Kartlegging av studietilbud

Våren 2008 igangsatte ekspertutvalget en kartlegging av studietilbudet ved samtlige barnevernstudier, der målsettingen var å innhente oppdatert kunnskap om utdanningenes kvalifikasjoner og relevans for barnevernets praksisfelt. Først ble det foretatt en *sammenstilling* av studienes fagplaner/pensumlister. Deretter ble det gjennomført en *spørreundersøkelse* der studieledere ble bedt om besvare noen spørsmål knyttet til utdanningenes faglige innhold/undervisningsopplegg og utvalgets mandat. I de følgende avsnitt gis en kortfattet sammenfatning av fagplanene, deretter en kort oppsummering av resultatene fra spørreundersøkelsen og tilslutt gis en samlet oppsummering og vurdering av utdanningenes aktuelle status. Det som presenteres her er et utdrag av en utførlig rapport vedlagt utredningen.

10.3.1 Hovedtrekk fra kartleggingen av fagplanene

Samtlige barnevernstudier ble kontaktet i april 2008 med forespørsel om å sende fagplaner/pensumlister til utvalgets sekretariat. Til sammen svarte 22 av 24 utdanninger på henvendelsen (10 bachelorutdanninger og en masterutdanning i barnevern og 11 bachelorutdanninger i sosialt arbeid).

Kartleggingen viser at utdanningene presenterer sine studietilbud på varierende måter. Flere av planene er også lite informative når det gjelder faglig formål og innhold, og undervisningsopplegg. Kun et fåtall av fagplanene gir utdypende beskrivelser av studieopplegg og yrkesfaglige profil.

Samlet sett gir kartleggingen av fagplaner inntrykk av at flere av utdanningene har vesentlige mangler på områder knyttet til barnevernets praksisfelt. Dette gjelder særlig sosionomutdanningene, som i utgangspunktet ikke har barnevernet som et av sine spesialområder - til tross for at kandidatene fra denne utdanningen lenge har vært rekruttert til barnevernets praksisfelt. Hele ti av elleve fagplaner gir inntrykk av at utdanningene har vesentlige mangler knyttet til flere av barnevernets kjerneområder. Det gjelder hovedsakelig temaer knyttet til omsorgssvikt, utviklingspsykologi, og i noen grad etnisitet/flerkulturell forståelse, rus og spesifikk metodekunnskap i praktisk barnevern/sosialt arbeid.

For barnevernpedagogutdanningene er bildet noe mer variert, men enkelte av fagplanene indikerer at også denne utdanningen har behov for en styrking av det barnevernfaglige innholdet i studiet. I alt åtte av elleve fagplaner gir inntrykk av vesentlige mangler vedrørende undervisningsopplegg/pensum knyttet til et eller flere av barnevernets kjerneområder. Det gjelder hovedsakelig omsorgssvikt, enten er det for lite litteratur om studieemnet eller så mangler det pensum på tema som vold/seksuelle overgrep mot barn. Tre av utdanningene har i tillegg manglefullt pensum på rusproblematikk, og etnisitet og flerkulturell forståelse.

Kartleggingen av fagplanene gir likevel et klart inntrykk av at barnevernpedagogstudiet er innrettet mot barnevernets praksisfelt. De av barnevernpedagogutdanningenes fagplaner, som gir en utdypende presentasjon av utdanningens yrkesfaglige innhold og studieopplegg, fremhever arbeid med utsatte barn/unge og deres familier, forebyggende barne- og ungdomsarbeid og institusjonsarbeid. Det fremgår også av fagplanene at utdanningenes kvalifiseringsløp er spesifikt rettet mot oppgaver relatert til omsorg og oppdragelse, sosialisering og læring, tilhørighet og behandling og saksbehandling i barneverntjenesten. Sosialpedagogikk, miljøarbeid og aktivitetsfag fremheves som sentrale områder i de fleste av utdanningene.

Bachelorstudiene i sosialt arbeid fremstilles i stor grad som generalistutdanninger. Hovedinntrykket når det gjelder flere av fagplanene er at yrkesfaglige kompetanseområder er lite spesifisert. Det som fremheves spesielt er profesjonelt sosialt arbeid i et kulturelt mangfold, der ulike former for samfunnsarbeid inngår. Sosialt arbeids teori og praksis, samfunnskunnskap og sosialpolitikk er sentrale emner i flere av utdanningene.

Den mest uttalte forskjellen mellom bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid synes å være at barnevernpedagogstudiet har en spesifikk yrkesfaglig innretning mot barnevernsfeltet, der utsatte barn og unge og deres familier utgjør den viktigste målgruppen. Sosionomutdanningen fremstår i større grad som en generell sosialarbeiderutdanning ved at den ikke har samme grad av yrkesfaglig spesialisering rettet mot bestemte arbeidsfelt og/eller målgrupper. Flere av sosionomutdanningens fagplaner viser at barnevernfaglige emner tilbys som valgfrie fordypningstemaer, noe som kan bety at enkelte av utdanningene ikke har barnevern som obligatorisk tema.

10.3.2 Hovedtrekk fra spørreundersøkelsen

Med bakgrunn i kartleggingen av fagplaner ønsket ekspertutvalget ytterligere informasjon om utdanningene, og det ble gjennomført en oppfølgingsundersøkelse høsten 2008. Målsettingen var å innhente mest en mulig oppdatert informasjon om utdanningenes faktiske situasjon og hva studielederne vurderer som viktig for å kvalifisere kandidatene til arbeid i barnevernet.

Alle fagmiljøene fikk forespørsel (ved studielederne for relevante utdanninger) om å besvare en spørreguide. Av totalt 24 studiemiljø deltok 22.

Spørreguiden bestod av 18 spørsmål der studielederne blir bedt om å utdype sine svar og standpunkter (jf. vedlagt spørreguide). Spørsmålene var knyttet til studienes faglige innhold/pensum, studieopplegg, kvalitetssikrings- og rekrutteringsrutiner. I tillegg ønsket utvalget å få innspill om sentrale spørsmål knyttet til utvalgets mandat.

Svarene fra studielederne varierer med hensyn til måten de uttrykker seg på, hvilken type informasjon som gis og ikke minst når det gjelder eksemplifisering og utdypning av de temaer som etterspørres. Det som presenteres i det følgende er basert på noen hovedinntrykk fra spørreundersøkelsen.

Om samarbeidet mellom bachelorutdanningene

Hovedinntrykket er at samarbeidet kun foregår ved de fagmiljø som har både barnevernpedagog- og sosionomutdanninger. Dette til tross for at studiene har en felles innholdsdel og flere sammenfallende studieemner. Utdanningenes samarbeid er som regel begrenset til felles undervisning og utveksling av lærere i emneområder som har en relativt lik vekting. Ved noen utdanninger samarbeides det også om utveksling av praksisplasser.

Unntaket er Høgskulen i Volda og deltidsutdanningen ved Høgskolen i Bodø, som har en stor andel fellesundervisning. Begge utdanninger benytter betegnelsene «Bachelor i sosialt arbeid – sosionom» og «Bachelor i sosialt arbeid – barnevernspedagog» om sine sosialarbeiderutdanninger. Sosialarbeiderutdanningene i Volda har en felles fagplan hvor det klargjøres hva som er felles og hva som er forskjellig. Kandidatene velger fordypning som barnevernpedagog eller sosionom i tredje studieår. På deltidsutdanningen i Bodø velger kandidatene studieretning omtrent midtveis i studiet.

Om studietilbudet

Når det gjelder utdanningenes vekting av studieemner indikerer undersøkelsen at det er en tydelig forskjell mellom bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid når det gjelder emner fra spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, pedagogikk og aktivitetsfag. Disse fagene er i liten grad representert i sosionomutdanningen. Forskjellene mellom utdanningene er langt mindre når det gjelder utdanningenes øvrige emneområder.

Det generelle inntrykket er at det er behov for å styrke utviklingspsykologiske emner, rus, etnisitet og flerkulturell forståelse, samarbeidskompetanse og tverrfaglig samarbeid i utdanningene. Nærmere halvparten av studieledere, jevnt fordelt ved begge utdanninger, uttrykker i tillegg at de har for dårlig pensumdekning på andre sentrale områder knyttet til barnevernets praksisfelt. Studielederne ved barnevernpedagogutdanningen nevner spesielt forebyggende arbeid, psykiatri, seksuelle overgrep, aktivitetsfag, sosialpedagogisk metode. Studielederne ved begge studier understreker behovet for mer kunnskap om barns utvikling og om barnesamtalen. Flere påpeker at pensumdekningen på barnevernfeltet generelt sett er for dårlig dekket.

Studieledernes vurderinger av pensum stemmer godt overens med hovedinntrykket fra kartleggingen av fagplanene, som indikerer at utdanningene har mangler på sentrale fagområder knyttet til barnevernet praksisfelt.

Organisering av undervisningsopplegget

De fleste av studielederne gir uttrykk av å være rimelig godt fornøyd med eget studietilbud, selv om de ser behovet for mer undervisning/fordypning i enkelte emneområder. Flere fremhever fagintegrerte undervisningsopplegg, som er direkte rettet mot barnevernsarbeideres yrkesutøvelse, som spesielt kompetansegivende for barnevernets praksisfelt. Herunder nevnes problembasert læring (pbl), casestudier, ferdighets- og kommunikasjonstrening, etisk refleksjon og mappeundervisning.

Til tross for at utdanningene har en praksisrelatert undervisning, understreker flere av studielederne at det ville ha styrket utdanningen å legge enda bedre til rette for studentaktive læringsformer i form av gruppearbeid og ulike former for ferdighetstrening. Når det gjelder metoder i barnevern gir flere uttrykk for at det er behov for mer undervisning/trening i metodisk kartlegging og barnevernets saksbehandling, kunnskap om barns oppvekstvilkår og familier med minoritetsbakgrunn. Flere etterlyser også en styrking av den eksterne praksisopplæringen. I den sammenheng etterlyser de flere relevante praksisplasser og faglig kompetente praksisveiledere.

Hovedinntrykket av studieledernes uttalelser fra begge utdanninger, er at arbeidsoppgavene i barnevernet er komplekse og krever en spesifikk kompetanse og grunnleggende kunnskap om barn og unges utvikling og livsarenaer. Selv om det eksisterer variasjoner i utdanningstilbudet på tvers av de to utdanningene, men også innenfor barnevernpedagogutdanningene, er hovedinntrykket at barnevernpedagogutdanningen har en klarere definert målsetting i retning av barnevernets praksisfelt. Mens sosionomutdanningen har barnevernsfeltet som et av flere aktuelle kunnskapsområder. Dette inntrykket samsvarer med hva kartleggingen av fagplanene viste.

Kvalitetssikring av studietilbudet

Evaluering, oppdatering og revidering av studietilbud foregår hovedsakelig gjennom interne fagråd, utvalg/komiteer, bestående av tillitsvalgte studenter, fagansvarlige og/eller kullansvarlige lærere og studieledere. Kvalitetssikring foregår også ved løpende evaluering i fagmiljøene, basert på skriftlig og muntlig rapportering fra studenter/lærere og tilbakemeldinger/innspill fra eksterne sensorer og veiledere i praksisfeltet. En vanlig prosedyre er at fagansvarlig lærer innrapporterer til studieleder som igjen fremmer eventuelle endringsforslag til behandling og godkjenning i avdelings- eller instituttstyre (og i noen svært få tilfeller av høgskole- eller universitetsstyre). Ved enkelte studier behandles forslag til revidering av pensum/undervisningsopplegg av interne fagutvalg. Inntrykket er at den enkelte utdanning har stor grad av autonomi når det gjelder å planlegge, godkjenne og tilrettelegge eget studieopplegg. Måten studielederne beskriver egne kvalitetssikringsrutiner samsvarer med inntrykket som gis i fagplanene.

Om kunnskap og kompetanseutvikling

Studielederne vurderer følgende studieemner som sentrale for barnevernets praksisfelt: utviklingspsykologi, oppvekst- og levekår, risiko- og beskyttelsesfaktorer (resiliens), identifisering av omsorgssvikt, juss/praktisk lovanvendelse, sosialpedagogisk metode, etnisitet, etikk, samspills- og relasjonsproblemer, tverrfaglig samarbeid, tiltaksarbeid og ettervern. Når det gjelder barnevernets tiltaksarbeid understreker enkelte av studielederne at denne kunnskapen bør være forskningsbasert.

Evnen til å se og vurdere barnet/familiens situasjon i et helhetlig perspektiv, ut fra det samfunn og den kontekst de lever i, vurderes som et grunnleggende kompetanseområde for barnevernsarbeideren. I følge flere av studielederne forutsetter det sektorkompetanse og evne til samarbeid med fagpersoner på tvers av etnisitet, religion og kultur. Enkelte understreker også betydningen av teoretisk kunnskap som en viktig kilde til å reflektere over egne praksiserfaringer og til å sette barnevernsarbeidet inn i et større fagteoretisk og samfunnsmessig sammenheng..

Her skal det også pekes på at studielederne gir svært forskjellige svar når de blir spurt om hva de forstår med personlig kompetanse og hvilken betydning den har for det praktiske barnevernsarbeidet. Flere gir uttrykk for at den personlige kompetansen utgjør en viktig del av barnevernarbeiderens forutsetninger og potensialer i møte med praksisfeltets krav og utfordringer. Herunder fremheves evne til empati, den enkeltes holdinger, verdier og erfaringer som alle vil innvirke på hvordan det barnevernfaglige arbeidet utføres.

Organisering av praksis

De fleste av studielederne oppgir at utdanningene har praksis som et viktig ledd i å styrke kandidatenes ferdigheter i forhold til en fremtidig yrkesrolle og å utvikle kandidatenes personlige kompetanseområder. Praksisstudier foregår enten gjennom ekstern praksisutplassering eller intern praksisopplæring i form av ferdighetstrening/gruppearbeid/rollespill eller annen form for kasusbasert undervisning. Målsettingen med praksis er å trene på praksisrelaterte situasjoner der relasjonsbygging og utvikling av kandidatenes samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter er viktige læringsmål. I spørreundersøkelsen understreker flere av studielederne at praksis handler både om å styrke kandidatenes ferdigheter i møte med utsatte barn og foreldre og deres samarbeidskompetanse i forhold til andre fagpersoner/instanser og organisasjoner.

Flere av studielederne påpeker at det er av stor betydning at praksis integreres i utdanningen og knyttes tettere til utdanningens kjerneområder. Dette begrunnes med at praksis er et viktig ledd i kandidatenes personlige og yrkesprofesjonelle kvalifiseringsløp. Andre mener praksisstudier bør utvides, og spesielt den interne praksisopplæringen som innebærer undervisning/arbeid i mindre grupper med praksisnære problemstillinger og tett oppføing fra lærere. Flere av studielederne vurderer at denne undervisningsformen har en viktig læringseffekt ved at den åpner for både individuell og gruppebasert tilbakemelding/veiledning, både fra lærere og medstudenter. Å styrke kandidatenes

evne til selvinnsikt og refleksjon over egne erfaringer og fremtidige yrkesidentitet, vurderes som en viktig målsetting med praksis.

Om forskning og faglig oppdatering

Studielederne ved begge former for utdanning understreker at forsknings- og utviklingsarbeid er knyttet til relevante tema/forskningsområder innenfor barnevern/sosialt arbeid, og ofte har prosjektene direkte tilknytning til praksisfeltet. Hoveddelen av utdanningenes forsknings- og utviklingsarbeid er knyttet til de ansattes arbeidstid og varierer fra 25 til 45 %, men det vanligste er her 25 %. Store deler av forskningen som foregår i fagmiljøene, er knyttet til kompetanseutvikling/kvalifisering til mastergrad, førstelektorkompetanse eller doktorgrad for fagansatte.

Når det gjelder spørsmålet om det faglige grunnlaget for opplæringene, understreker kun 7 av totalt 22 studieledere at undervisningen er forskningsbasert. I alt 14 av 22 barnevernutdanningene tilbyr videreutdanning i barnevern og de fleste vurderer behovet for kontinuerlig faglig oppdatering av barnevernets ansatte som stort.

Rekruttering av studenter

Flertallet av studielederne, både ved barnevernvernpedagog- og sosionomutdanningen, oppgir at de hovedsakelig informerer om eget studietilbud gjennom ulike typer materiell og tilgjengelige informasjonskanaler. Det som nevnes spesielt er fagplaner, studentkataloger, brosjyrer, flygesedler, kinoreklamer, søkerhåndboka, annonser i fagartikler, aviser, egne websider og/eller hjemmesider på internett. Representanter for fagmiljøene deltar også på utdanningsmesser, konferanser/fagseminar og enkelte studiemiljøer arrangerer «åpen dag». Det er også vanlig å oppsøke praksisfeltet, videregående skoler og voksenopplæringsinstitusjoner for å informere om egne utdanningstilbud.

Begge utdanninger er opptatt av å rekruttere flere menn og søkere fra etniske minoriteter til studiet, uten at fagmiljøene synes å ha iverksatt spesielle rekrutteringstiltak. Et fåtall arbeider aktivt for å rekruttere spesielle søkergrupper gjennom tilgjengelige informasjonskanaler. Kun en av studielederne påpeker at utdanningen gjør bruk av kvoteordning (20 %) for å rekruttere studenter med internasjonal erfaring eller fremmedkulturell bakgrunn.

10.3.3 Vurderinger

På bakgrunn av spørreundersøkelsen er hovedinntrykket at barnevernpedagog- og sosionomutdanningen fremstår som to klart definerte og atskilte studier med forskjellig vekting av fagområder, med ulike emneområder og forskjellige kvalifiseringsløp i relasjon til barnevernets praksisfelt. Barnevernspedagogutdanningen har barnevernet som sitt viktigste ansvarsområde. Studiets sentrale kompetansemål er forebygging, sosialpedagogisk arbeid med barn og unge, i og utenfor institusjon, arbeid med utsatte småbarnsfamilier og saksbehandling i barneverntjenesten. Sosionomutdanningen har sin sentrale kompetanse innenfor sosialt arbeid, hovedsakelig rettet mot voksne, familiearbeid/rehabilitering, samfunnsarbeid og saksbehandling i sosialtjenesten. Barnevernsarbeidet inngår som et av flere aktuelle arbeidsfelt for sosionomstudiet.

Barnevernets praksisfelt forutsetter en rekke yrkesspesifikke kunnskaper, ferdigheter og tilnærmingsmåter, noe som stiller krav om at utdanningene må legges til rette for profesjonell kompetanseutvikling på flere forskjellige områder. Det som fremheves spesielt gjennom flere av studieledernes uttalelser, er behovet for kompetanse på et personlig-, faglig-, kommunikativt-, etisk- og forvaltningsmessig nivå.

I likhet med kartleggingen av fagplaner, indikerer også spørreundersøkelsen at flere av studiemiljøene er i mangel av relevant pensum og/eller undervisning på flere av barnevernfeltets kjerneområder; blant annet utviklingspsykologiske emner, seksuelle overgrep/vold, rusproblematikk, etnisitet og flerkulturell forståelse, kommunikasjon, sektor- og samarbeidskompetanse. Dette er tema og problemområder som etter utvalgets vurdering må være dekket i utdanninger som skal kvalifisere for barnevernets arbeidsfelt.

Praksis, som vanligvis i første rekke omfatter ekstern praksisopplæring, fremheves av flere som en viktig del av grunnutdanningen. Flere av studielederne påpeker at praksisstudier bør integreres bedre i utdanningen og/eller utvides, da kandidatenes personlige kompetanseutvikling først og fremst skjer her. Målsettingen med den personlige kvalifiseringen er å gjøre kandidatene mer bevisst på egne verdier, holdninger og menneskesyn. Dette fremheves som spesielt viktig i de deler av barnevernets arbeid som baseres på skjønn. Videre påpekes det at det må arbeides for å utvikle kandidatenes kompetanse i observasjon, samtale med barn, vurdering og analyse. Studielederne anbefaler derfor å arbeide målrettet for å skaffe til-

veie flere relevante praksisplasser innenfor barnevernets arbeidsfelt, og styrke opplæringen av praksisveilederne og øke resurssene til studentaktive læringsformer og gruppe og kasusbasert undervisning.

Fere av studielederne ved begge utdanninger gir også uttrykk for at det undervises for lite i barnevern- og sosialfaglige metoder og at metodefagsundervisningen må oppdateres og videreutvikles i tråd med kunnskaper fra relevant forskning. Når det gjelder flere av utdanningene opplyses det ikke om den eksisterende metodefagsundervisningen er forskningsbasert, i den forstand at studiene skolerer og oppdaterer kandidatene i metoder det finnes vitenskapelig belegg for.

En klar innvending mot bachelorutdanningenes studieopplegg, som påpekes av flere, er at studiene favner bredt og over for mange emneområder, uten mulighet for å fordype seg tilstrekkelig, verken på ferdighetsområder eller i relevante teoretiske områder. Flere av studielederne påpeker derfor behovet for å styrke den fagteoretiske delen av studiet. I sammenheng nevnes spesielt områder som etikk, psykologi, juss sosialpedagogikk/pedagogikk, sosiologi og økonomi. Flere gir uttrykk for at denne kunnskapen gir et viktig fundament i utviklingen av kandidatenes vurderingsevne og analytiske ferdigheter og for å kunne abstrahere fra et praksisnivå til et teoretisk nivå.

På bakgrunn av praksisfeltes krav og utfordringer og behovet for styrking av utdanningenes teoretiske fundament, anbefaler ca 1/3 del av studielederne at bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid enten utvides med et fjerde år (turnus) med veiledet praksis, eller at det legges til rette for en egen masterutdanning i barnevern.

10.3.4 Konsekvenser

Både kartleggingen av fagplaner og spørreundersøkelsen viser store variasjoner mellom barnevernutdanningene når det gjelder faglig innhold/kjernepensum, undervisningsopplegg, vekting av ulike fagområder og praksisopplæring. Hovedinntrykket er at barnevernpedagog- og sosionomutdanningen fremstår som to klart definerte og atskilte studier med ulike kvalifiseringsløp i forhold til barnevernets praksisfelt.

Barnevernspedagogutdanningen har barnevernfeltet som sitt viktigste ansvarsområde. Utdanningens sentrale kompetansemål er forebygging, sosialpedagogisk arbeid med barn og unge, i og utenfor institusjon, arbeid med utsatte småbarnsfamilier og saksbehandling i barneverntjenesten. Sosionomutdanningen derimot har sin hovedkompetanse innenfor sosialt arbeid, hovedsakelig rettet mot voksne, familiearbeid/rehabilitering, samfunnsarbeid og saksbehandling i sosialtjenesten. Barnevernsarbeidet inngår som et av flere aktuelle arbeidsfelt i sosionomutdanningen.

Kartleggingen indikerer også at begge utdanninger har vesentlige mangler når det gjelder undervisning/pensum, knyttet til flere av barnevernfeltets kjerneområder, og at praksisstudier ikke er tilstrekkelig prioritert i flere av utdanningene. Med bakgrunn i praksisfeltets behov og utfordringer påpeker flere av studielederne behovet for å styrke praksisopplæringen. Kartleggingen av fagplanene og spørreundersøkelsen indikerer at dagens opplæring verken har et tilstrekkelig innhold eller er lagt til rette for på en tilfredsstillende måte.

Etter ekspertutvalgets vurdering må det være et grunnleggende krav at studiene omfatter et faglig innhold og en praksisopplæring som i størst mulig grad samsvarer med rammeplanens krav og praksisfeltet behov. For å forberede studentene til en fremtidig yrkesrolle i barnevernet, må det stilles store krav både til kunnskapsinnholdet og til studienes gjennomføring av den teoretiske og praktiske opplæringen.

Flere av studielederne ser også behovet for å utvide utdanningen, enten ved at det legges inn et fjerde studieår, med veiledet praksis, eller gis mulighet for å ta masterutdanning i barnevern. Studielederne begrunner utvidelsen av studiet med behovet for å styrke opplæringen både i teori og praksis. Etter utvalgets vurdering er det av stor betydning for hele fagfeltet at det arbeides for å utvide grunnutdanningen med krav om turnustjeneste. Det vurderes også som viktig å innføre en autorisasjonsordning og at det arbeides for å utvikle et mastergradsstudium og en doktorgrad i barnevern ved ett eller flere fagmiljøer som har ansvaret for bachelorutdanning.

Kapittel 11
Kompetanse og kompetanseutvikling for arbeid i barnevernet

11.1 Innledning

For å oppnå en tilstrekkelig bred og relevant kompetanse for arbeid i barnevernet, er det nødvendig med en omfattende og målrettet læring som kan gjøre ansatte rustet til å kunne ivareta krevende arbeids- og samfunnsoppgaver. Barnevernets samfunnsoppdrag innebærer i særlig grad å ta ansvar for barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Skal kompetansen være troverdig, må ansatte og arbeidsgiver ta ansvar for at den fagkompetansen en har ervervet seg blir vedlikeholdt og videreutviklet.

Som nærmere klargjort i kapittelet om oppvekst, læring og inkludering, gir menneskets evne til å lære grunnlag for den enkeltes forutsetninger for å utvikle en formålstjenlig kompetanse. Samtidig er læringen avgjørende for samfunnets evne til å reprodusere verdier, kunnskaper og ferdigheter.

Begrepet kompetanse (latin: competentia) kan defineres som å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng. Dette innebærer at en er i stand til å mestre relevante funksjoner og oppgaver, og det kan innbefatte utførelse av bestemte ferdigheter og handlinger, ha innsikt og dømmekraft, være kreativ og problemløsende og besitte etiske holdninger.

Dette kapitlet gir først en presentasjon av kompetanseteori. Deretter settes fokus på kompetansebehov og opplegg for kompetanseutvikling for barnevern.

11.2 Pedagogisk kompetanseteori

I pedagogisk teori anvendes ofte kompetansemål for å klargjøre hva som er opplæringssystemets essensielle mandat. Det betyr å gi en operasjonalisering av de generelle målformuleringene i skolelov og læreplanverk. Kompetansemålene omfatter et stort repertoar av praktisk dyktighet, kunnskaper og holdninger og andre personlige egenskaper. Her vil det være tale om både synlige og usynlige personlige egenskaper, og om så vel ytre som indre kvaliteter (Jensen 2002, Breilid 2007, Befring 2007). I tråd med operasjonaliseringen av læring som er presentert i kapittel 6 (Oppvekst og læring), kan kompetansemålene beskrives på følgende måte:

- *Ferdighetskompetanse:* Dette omfatter nødvendige ferdigheter som setter en i stand til å mestre dagliglivets gjøremål. Dagliglivskompetansen danner basis for å ta vare på seg selv og være aktør i eget liv.
- *Kognitiv kompetanse:* Dette omfatter innsikt, oversikt og kulturkompetanse som gjør barn og unge delaktig i et vidt spekter av kunnskaper om mennesket, om samfunn, kultur og natur. Den kognitive kompetansen innbefatter også innsikt i egen læringsprosess (metakognitiv kompetanse), som er et essensielt kompetansemål.
- *Etisk og moralsk kompetanse:* Dette målet setter fokus på det troverdige mennesket som makter å leve i samsvar med grunnleggende verdier og normer. Dette krever innsikt, empati og vilje til å gjøre det gode.
- *Sosioemosjonell kompetanse:* Det omfatter mestring av sosiale spilleregler og å kunne kontrollere egne impulser og følelsesuttrykk. Dette er en grunnleggende personlig kompetanse både for et godt sosialt fellesskap, for harmoni og stabilitet og et balansert forhold til seg selv og sitt livsmiljø.
- *Holdningskompetanse:* Dette omhandler et stort register av personlige grunntrekk som kan beskrives som en opplevelses- og atferdsberedskap. Konstruktive holdninger både til seg selv, til arbeid og til fellesskap med andre, representerer en personlig ressurs for livskvalitet og et verdig liv.

Selv om kompetansetenkningen synes å ha sterkere posisjon i pedagogisk teori enn i skoleforvaltningen, så kan det vises til tilsvarende målformuleringer i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Et viktig eksempel på det er Kunnskapsløftet, som ble innført fra 2006, og som gir en utfyllende presisering av Læreplanverket (L97).

I den såkalte Læringsplakaten som er en sentral del av Kunnskapsløftet, blir det påpekt at skolen og lærebedriftene skal gi alle elever og lærlin-

ger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Dette skal realiseres ved å stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, ved å stimulere til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Videre skal barn og unge stimuleres i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratisforståelse og demokratisk deltakelse, samt legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til å ta bevisste verdivalg og valg av utdanning og framtidig arbeid. Dette er vurderinger som har relevans også for læring i yrkeskvalifiserende sammenheng.

11.3 Yrkesfaglig kompetanse

Å bidra til å gjøre barn og unge parat til å fylle en plass i samfunnslivet er en sentral målsetting. Yrkesopplæringen omfatter en lang rekke utdanningstilbud som retter seg mot unge mennesker i form av etats- og fagutdanninger og ulike former for høyere utdanning. Et fellestrekk for disse utdanningene er at de er innsiktet på en mer eller mindre spesifikk yrkeskompetanse. Noen er relativt generelle, særlig gjelder det en del humanistiske og samfunnsvitenskapelige universitets- og høgskoleutdanninger. Andre har et klart yrkesformål. Det gjelder yrkesfaglige utdanninger som fører fram til fagbrev, og profesjonsutdanninger ved universiteter og høgskoler som grunnlag for å få godkjenning som lektor, lege, barnevernpedagog, osv.

De fleste yrkesutdanninger forutsetter at det foregår en rekruttering som stiller krav til en grunnkompetanse som kvalfiseringen kan bygge videre på. Det er ofte uklart om tidligere oppnådd kompetanse gjennom skolegang og praksis (opptaks-, studiekompetanse, etc.) i første rekke er en betingelse for selve yrkesutdanningen eller om det primært er tale om et seleksjonsgrunnlag. Det siste er tilfelle når eksamenskaraterer blir brukt som opptaksgrunnlag for linjevalg i videregående opplæring, og som kriterium i konkurransen om studieplasser i høgskole- og universitetssystemet.

All yrkesutøvelse bygger på en forutsetning om personlig kompetanse. Ved siden av lovgivning og økonomiske prioriteringer, er yrkeskvalifiserende utdanning det viktigste virkemidlet samfunnet har for å gjennomføre ønskelige tiltak. En kompetent person må inneha et nødvendig minimum for å være faglig ansvarlig. Her er det tale om et akseptabelt nivå av mestringskompetanse innen det aktuelle arbeidsområdet. Kompetanse er et pedagogisk hedersbegrep, da det viser til en vellykket læringsprosess som har ført frem til relevante ferdigheter, kunnskaper og holdninger som både kan vedlikeholdes og videreføres. Spørsmålet om yrkeskompetanse omfatter også mange former for etter- og videreutdanning.

I yrkessammenheng benyttes kompetansebegrepet i mange sammenhenger og sammenstillinger. Det refereres for eksempel til realkompetanse, formalkompetanse, allmennkompetanse, spisskompetanse, undervisningskompetanse, forskningskompetanse, lederkompetanse, samarbeidskompetanse, endringskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Av og til er det her tale om å oppnå et kompetansenivå i relasjon til visse standarder som kan medføre en yrkessertifisering og autorisasjon.

Begrepet «formalkompetanse» viser til at en har gjennomført bestemte fagutdanninger og eventuelt oppnådd autorisasjon, mens «realkompetanse» refererer til de standarder som i ligger i arbeidsområdets krav. I begge tilfeller er kompetansen noe som er oppnådd gjennom relativt langvarige læringsprosesser. Det kan refereres til en skolelært, yrkeslært eller selvlært kompetanse. De «skolelærde» har vanligvis en formalkompetanse og forhåpentlig også en realkompetanse. De «yrkeslærde» har vanligvis realkompetanse, men ikke formalkompetanse på basis av en bestemt utdanning. De «selvlærde» kan ha realkompetanse med sjelden formalkompetanse.

Systematiske kvalifiseringsprosesser kan være mer eller mindre praksis- eller teoribasert. Dette er en dimensjon som strekker seg fra et praktisk-induktivt ytterpunkt til et teoretisk-deduktivt. Det første kan eksemplifiseres ved den tradisjonelle mesterlære-modellen. Her foregår læringen gjennom å utføre relevante yrkesfunksjoner under veiledning og tilsyn av mesteren. Vanligvis vil kandidaten nærme seg de vitale arbeidsoppgavene gradvis. Dette er periferi-sentrummodell, som i vårt samfunn i rendyrket utgave tilhører historien. Modellen kan illustreres ved frisørlærlingen starter kanskje med å pusse gulvet og utføre nødvendige men faglig perifere tjenester. Etter hvert får lærlingen ta på seg oppgaver som å vaske hår og utføre andre innledende frisørfunksjoner. Så kommer en fase da lærlingen får prøve seg direkte, men da gjerne ved å klippe barn. Suksessivt nærmer lærlingen seg de sentrale oppgavene ved å kunne fungere side om side med mesteren.

Det andre ytterpunktet kan eksemplifiseres ved en ensidig teoretisk skolering, hvor det forutsettes at kandidaten selv skal være i stand til å overføre kunnskapen til praksis. Det kan eksemplifiseres med en lærerstudent som får opplæring i læringsteori uten å få hjelp til å anvende denne

kunnskapen i lærerarbeidet, eller legestudenten i som får opplæring i anatomi og fysiologi uten å få relevant praksis.

De aller fleste studier omfatter en kombinasjon av teori- og praksisbasert læring med forkjelligartede tilnærminger og vektlegginger. Noen profesjonsutdanninger innen helseområdet har dessuten et turnussystem der nye kandidater skal praktisere under supervisjon av godkjente fagutøvere over et visst tidsrom før en kan oppnå autorisasjon.

I bestrebelsene for å oppnå en best mulig realkompetanse vil utfordringen bestå av en formålstjenlig rekruttering og et yrkesrelevant og personlig berikende utdannelsestilbud. Vedlikehold og videreutvikling av den oppnådde kompetansen vil for en stor del ivaretas av de enkelte arbeidsplasser, og gjennom etter- og videreutdanningstilbud ved høgskoler og universitet. Dette forplikter den enkelte arbeidsplass til å være organisert på en slik måte at den kan fremme positive egenskaper hos den enkelte ansatte. Her er det tale om en videreutvikling i takt med nye krav, kunnskaper og perspektiver på området. Det er også en sentral oppgave å forebygge rutineflegmatisme, faglig stagnasjon og utbrenning.

Det er innført et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner for høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet 2009). Et grunnleggende element i kvalifikasjonsrammeverket er at kompetansen studentene skal ha etter avsluttet utdanning beskrives ved læringsutbytte heller enn med innsatsfaktorer. Vektleggingen flyttes fra innholdet (hva det undervises i) til resultatet (hva studentene er i stand til å utføre etter gjennomført utdanning). Rammeverket skal dekke alle typer høyere utdanning og har som mål å beskrive hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse det kan forventes at kandidater med fullført utdanning fra det aktuelle nivået har.

11.4 Kompetanse for arbeid i barnevern

Det som er skissert ovenfor representerer noen grunnleggende trekk og peker på sentrale utfordringer for kompetanseutvikling til arbeid i barnevern. Utvalget vil her presisere at det må skilles mellom kompetansen som samlet bør være tilstede i en barneverntjeneste (sektorkompetanse), og den kompetansen en kan utvikle hos studentene i en grunnutdanning (individuell kompetanse). Barnevernet som arbeidsfelt er varierende, komplekst og utfordrende og forutsetter et bredt kompetansespekter. Når det gjelder grunnutdanningenes utvikling av den individuelle kompetansen handler det for det første om hele den generaliserte kunnskapen om barn og barns læring, og utvikling og forutsetningene for de utfordringene og problemer en skal arbeide med. I tillegg trengs det en innsikt som innebærer at denne kunnskapen blir forstått og kan bli anvendt fornuftig i praktiske og spesifikke sammenhenger. For det andre skal ansatte arbeide innenfor et samfunnsmandat som krever kompetanse til å forvalte rettsregler og systemforutsetninger. For det tredje er profesjonsutøvelse i dette feltet i stor grad en kommunikativ praksis der barnevernarbeideren skal arbeide med krevende mellommenneskelige relasjoner, ofte i turbulente, sosiale situasjoner. Dette stiller krav om innsikt i samspillet mellom barn og foreldre, og evne til å opptre profesjonelt i emosjonelt ladede situasjoner.

En utdanning på tre år gir begrensede rammer både når det gjelder studiebredde og fordypningsmuligheter. Derfor vil det være en utfordring for studiemiljøene å utvikle tilbud som har tilstrekkelig faglig og pedagogisk kvalitet. Hertil er det spørsmål om rekruttering av studenter, tilrettelegelse av praksis, faglig utvikling og forskning, samt etterutdanning for vedlikehold og videreføring av kompetanse.

Stortingsmelding 40 om barne- og ungdomsvernet (2001-2002) deler kompetanse inn i teoretisk og metodisk kunnskap, praktisk dyktighet og etikk og moral. Det understrekes at barnevernet må ha kompetanse om ulike former for omsorgssvikt og mishandling av barn, atferdsproblemer hos unge, rusproblemer eller psykiske lidelser hos foreldre, og ikke minst kompetanse til å arbeide med barn og familier på et tidlig stadium i en problemutvikling. Brukerperspektivet har stor gjennomslagskraft også i kompetansespørsmål. Samtidig må kompetanseutviklingen også styrke barnevernets forutsetninger for å imøtekomme praksisfeltets krav og utfordringer.

Her kan det også vises til at Helsetilsynet har oppsummert et landsomfattende tilsyn med kommunale helse-, sosial- og barneverntjenester (2008). I kun 11 av de 114 kommunene som hadde fått tilsyn har tilsynsmyndighetene ikke funnet noe å bemerke til tilretteleggingen og oppfølging av samarbeidet, verken brudd på regelverkskrav (avvik) eller forbedringsområder. Samarbeidet om barn og unge er ofte for lite forpliktende, og tjenester som primært har kontakt med voksne tar ikke i tilstrekkelig grad inn over seg at den voksne personen kanskje har barn og at disse kan ha behov for hjelp. Rapporten konkluderer med at det er grunn til bekymring for om barn og unge fanges opp til rett tid og får de riktige tilbudene. Landets kommuner bør etter dette gjennomgå sine rutiner for å sikre at de har tilrettelagt, fulgt opp og evaluert de

ansvarlige tjenesters samarbeid om utsatte barn og unge.

Samarbeid fordrer også kunnskap om hvilke muligheter og rammebetingelser lovgivningen gir for et samarbeid for å finne gode løsninger på tvers av sektorer. Dette er en av de store utfordringene i arbeidet med å ivareta utsatte barn og familiers behov og interesser. De ansvarlige etater har ofte ikke tilstrekkelig kunnskap om taushetspliktreglene eller når det er adgang til å gi informasjon til eventuelle samarbeidspartnere eller andre, og hvilke forutsetninger som må være til stede for et samarbeid på tvers av etater og fagområder. Dette er helt sentrale utfordringer som kompetansegivende studier må møte.

I NOU 2000:12 Barnevernet i Norge, framhever at samarbeidskompetanse som en særlig viktig forutsetning for et godt barnevern. Den enkelte medarbeiders evne til samhandling med andre vil blant annet være relatert til personlighet, til erfaringer, faglig dyktighet, tiltro til egen kompetanse, kunnskap om andre profesjoner og organisasjoner. I Sverige har socialstyrelsen gjort ulike utredninger om kompetansebehovene i sosialtjenesten, hvor barnevernet inngår som en del av sosialtjenesten. Her understrekes det blant annet at adekvat kompetanse for å arbeide med utsatte barn og unge og deres familier, innebefatter en relevant grunnutdanning, teoretisk og praktisk fordypning, personlig egnethet og etiske grunnholdninger (Socialstyrelsen 2004).

Når barnevernet vurderes som et krevende felt, både faglig og personlig, må dette ses i sammenheng med at barnevernarbeideren skal opptre både som hjelper og kontrollør – i det barnevernet er satt til å forvalte støtte- og hjelpetiltak overfor brukerne og samtidig har mandat til å gripe inn og regulere familiers privatsfære. For at barnevernarbeideren skal kunne opptre handlekraftig og profesjonelt i sin yrkesfaglige rolle kreves det derfor kompetanse på flere områder. Foruten kunnskap om barn og unges behov for omsorg, utvikling og læring, kreves inngående kjennskap til lovverk, herunder brukerens rettigheter. En essensiell side ved kompetansen er at den gjør barnevernarbeideren i stand til å utøve barnevernfaget, som i stor grad handler om å utvise et faglig og juridisk skjønn, på en måte som ivaretar utsatte barn og unges behov, rettigheter og interesser. Profesjonell kompetanse i barnevernet innbefatter en rekke kunnskaps- og kompetanseområder som barnevernarbeidere må beherske (se blant annet kapittel 4-9). Sammenfattende kan den profesjonelle kompetansen for barnevern inndeles i fem hovedkategorier:

- *Personlig kompetanse* som anses å være grunnleggende viktig da den utgjør den enkeltes personlige forutsetninger og potensialer for å kunne ivareta ansvarsoppgavene i barnevernet. Egenskaper som empati, sosialt engasjement, kultursensitivitet og barne- og ungdomsrelaterte interesser ofte oppfattes som fruktbart i en barnevernfaglig sammenheng.
- *Kommunikativ kompetanse* som omfatter samtale- og samhandlingsferdigheter, og evne til å mestre ansiktsnære relasjoner og vanskelige, til dels konfliktfylte situasjoner.
- *Faglig kompetanse* som først og fremst peker tilbake på den enkeltes formalkunnskap. I en barnevernfaglig sammenheng er forskningsbasert kunnskap om barn og unge, deres omsorgs-, utviklings-, og læringsbehov, og en bred innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter, samt ulike faglige forståelsesmåter og metoder med relevans for barnevernet.
- *Etisk kompetanse* som omfatter innsikt i etikkens grunnlagstenkning, evne til å utvise etisk reflektert dømmekraft i faglige spørsmål og i ulike verdi- og konfliktspørsmål. Forvaltningskompetanse handler om evnen til å utøve et juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av loven og i saksbehandlingens ulike faser.

Samlet sett indikerer disse kompetanseområdene at det er en stor og krevende oppgave å utvikle et kvalifikasjonsopplegg på bachelornivå som kan gi en tilfredsstillende forberedelse til de arbeids- og ansvarsoppgaver som inngår i barnvernets problemspekter.

11.5 Kvalifikasjonsutvikling

11.5.1 Grunnleggende krav til studier

Kompetanseutvikling krever opplæring for å fremme ulike former for kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette vil kreve et allsidig og integrert studieopplegg som kan styrke studentenes tenke- og handlemåter og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter. Den som skal arbeide i barnevernet har behov for en bredspektret kompetanse når det gjelder forståelsesmåter, vurderingsevne og det å skulle utøve et faglig og juridisk skjønn. Derfor er det grunnleggende viktig at studiet legger vekt på at opplæringen gir innsikt i praksisfeltets dilemmaer og utfordringer og at det arbeides med praksisnære problemstillinger. Her kan det for eksempel være tale om studentaktive læringsformer som ferdighetstrening, problembasert læring (pbl), eller tilsvarende former for

gruppearbeid som tar utgangspunkt i case eller problemstillinger fra praksisfeltet. I den sammenheng er det også viktig å tilstrebe at denne læringen så langt som mulig skjer i samarbeid med praksisfeltet. Viktige læringsmål her er å utvikle kandidatenes kompetanse i forhold til relasjonsforståelse og samhandling med andre. Det er verdt å merke seg at kvalitetsreformen for høyere utdanning også vektlegger studentaktive læringsformer, en tettere studentoppfølging i form av undervisning i mindre grupper, mer skrivetrening og hyppigere tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet 2007). Dette er også i tråd med hva flere av studielederne etterlyser mer av når de uttaler seg om eget studietilbud (jf. kapittel 10).

Etter utvalgets vurdering vil ferdighetstrening, gruppe og kasusbasert undervisning krever tett oppfølging av den enkelte kandidat. En viktig målsetting i den praksisorienterte undervisningen er at utdanningene skal lykkes i å utdanne kompetante barnevernarbeidere som er rustet til å møte praksisfeltets utfordringer og krav. Utvalget forslår således en styrking av disse lærings- og arbeidsformene. For å realisere dette vil det være behov for læringsarenaer der studentene blir utfordret, både på et personlig og faglig plan, og at de samtidig får oppleve tilgang på kvalifisert veiledning og individuell tilbakemelding fra lærere og medstudenter. Her er det tale om lærerveiledet trening i små grupper og tett studentoppfølging gjennom hele studieløpet.

Studieopplegget må omfatte flere former for opplæring, som både kan gi faglige impulser, forskningsbasert innsikt og muligheter for refleksjon. Dette gjelder ikke minst forelesninger og seminarvirksomhet. Det kan pekes på at forelesningen har en viktig funksjon i de fleste utdanninger, også i tider med overflod av andre kunnskapsformidlende muligheter både i skrift, bilde og tale. Forelesningens potensielle fortrinn består i at den kan bidra både til innsikt og overordnede faglige perspektiver, og samtidig kan den fremme engasjement og motivering. Samtidig er det en pedagogisk vurdering at gode forelesninger kan bidra til fellesskapsfølelse blant studenten og for å styrke omdømmet til vedkommende fag. Nøkkelfaktorene her kan være presentasjonen av grunnverdier og andre yrkesrelevante innsikter, av historiske linjer og framtidsvisjoner, samt det fokus som kan settes både på visjoner og arbeidsområdets verdighet og betydning.

Utvikling av kompetanse til arbeid i barnevern stiller krav til både pedagogiske virkemidler og faglig bredde i studieløpet. I tilrådingsdelen har utvalget gitt en konkret og eksplisitt beskrivelse av de studieemner som en utdanning rettet mot arbeid i barnevernet må inneholde for å ivareta lovbestemte og faglige kvalitetskrav. Dette er studieemner som til dels er dekket innenfor dagens bachelorutdanninger. Samtidig ser vi at studiene har et nokså varierende opplegg og innhold (jf. kapittel 10). Utvalget har derfor funnet det grunnleggende viktig å klargjøre hvilke sentrale studieemner som må være representert på en kvalifisert måte i studiet. I henhold til gjeldende krav er det samtidig vesentlig å vektlegge den yrkesforberedende opplæringen i pedagogikk for alle som skal ansettes. En systematisk forberedelse til å ivareta disse og mange andre oppgaver vil kreve et målrettet og strukturert studieopplegg av så vel teoretisk som praktisk art, og med muligheter både for fordypning i enkelte fagområder og breddeorientert læring.

Det er viktig at utdanningen forbereder studentene på å være initiativtakere og aktører i samhandling med mange forskjellige personer og instanser både av privat, politisk, administrativ og faglig karakter. Her vil det være vesentlig å gi impulser som kan stimulere til kreativ tenkning problemløsende og ansvarsbevisst samhandling.

11.5.2 Praksis

Kompetanse krever integrering av ulike former for kunnskap, ferdigheter og holdninger. I pedagogisk teori defineres gjerne praksis som en planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en fagperson med relevant yrkesutdanning og yrkeserfaring. Det som skiller praksis fra en jobb er at studenten får opplæring i arbeidet fra en praksisveileder (mentor) som til vanlig er ansatt på praksisstedet. Studenten skal ikke ha lønn fra praksisstedet, men praksisveiledere får normalt en kompensasjon. Utformingen og plasseringen av praksis i studieløpet kan variere. Det kan også være tale om krav til forpraksis for å få studieplass, en ordning som stort sett har falt bort som obligatorisk krav. Derimot er ulike former for forpraksis meritterende ved konkurranse om opptak til flere av profesjonsstudiene.

Som den innledende definisjonen viser, er det som oftest lagt til rette ekstern praksis i studietiden. Dette kan være praksis som er plassert tidlig i studieløpet, ofte begrunnet i at studentene skal få oppleve arbeidsfeltet og derigjennom få styrket sin yrkesfaglige motivasjon. Praksisperioden kan også være plassert sent i studiet, ofte begrunnet i at studentene her kan få mulighet for å dra veksler på sin faglige lærdom og kunnskaper. Det mest vanlige er å ha to praksisperioder, hvorav den ene finner sted

på et tidlig tidspunkt i studiet, mens den andre legges til andre eller tredje studieår. Praksis kan også være fordelt over hele studiet med de muligheter det kan gi for en integrering mellom teori og praksis. En mulighet kan også være å legge praksisperioden til etter fullført studium, både i form av trainee, spesialisering og turnus.

Praksis i studietiden har mange kvalifiserende funksjoner, og blant annet er det en viktig målsetting at praksisperioden kan bidra til at studentene får verdifulle erfaringer og økt forståelse av sammenhengen mellom forskning, teori og praktisk arbeid. I Rammeplanene av 1. desember 2005 er det presentert en klargjøring av opplegg og innhold av praksisstudier. For studentene innebærer det å:

- få erfaring med ferdigheter i sosialt arbeid som forberedelse til fremtidig yrkesrolle, ansvar og oppgaver
- praktisere og videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger i direkte samhandling med barn/unge og deres pårørende og under kyndig veiledning
- tilegne seg kunnskap og faglig innsikt som ikke er beskrevet i litteraturen, i samarbeid med erfarne yrkesutøvere
- reflektere over, vurdere og diskutere etikk og fagutøvelse
- innhente erfaringer med sosial - og helsetjenestens oppbygging og organisering, og gjennom samarbeid med ulike yrkesgrupper
- samle erfaring som kan drøftes på høgskolen og brukes som grunnlag for videre læring

Her kan det pekes på at vurderinger fra studenter tyder på at den forberedelse som gis til egen yrkesutøvelse er utilstrekkelig. Det er påpekt at mange føler at de ikke mestrer det som møter dem og at flere tilsynelatende opplever et praksissjokk når de kommer ut i arbeidslivet (jf møte med Sagene barnevern hvor også studenter i tredjeårs-praksis var tilstede, Fauske m.fl. 2006). Det er også relevant å peke på betydningen av et forpliktende samarbeid mellom studiemiljøet og praksisfeltet under praksisperiodene. Utvikling av samarbeidsprosjekter mellom utdanning og praksisfelt vil også ha relevans. Her kan det kort vises til eksempler på aktuelle samarbeidsopplegg: Praxis-Sør, som er et samarbeid mellom Barne- ungdoms- og familieetaten, kommunene i Agder-fylkene, fylkesmannen i Aust og Vest-Agder, Knutepunkt Sørlandet, KS og Universitetet i Agder. Samarbeidet omfatter gjennomføring av konkrete tiltak for å styrke forskningen og kompetanseutviklingen i praksisfeltet. Et annet eksempel er prosjektet «Det nye barnevernet», som er et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Nordlandsforsking og Høgskolen i Lillehammer, i tillegg til flere kommuner, fagteam og Regionsenter for Barne- og ungdomspsykiatri (RBUP) Midt-Norge. Prosjektet har som mål å integrere praksis og forskning og tar utgangspunkt i praksisnære problemstillinger. Et tredje eksempel er Høgskole- og universitetssosialkontor (HUSK), hvor hensikten er å utvikle nye samarbeidsformer mellom sosialtjeneste, forskning, utdanning og brukere. Å skape faglige møteplasser der praktikere og forskere kan utveksle ideer og erfaringer vil danne grobunn for relevante forskningsoppgaver og kan stimulere til forståelse for praksisfeltets dilemmaer og utfordringer.

11.6 Vurderinger

Ansatte i barnevernet er satt til å utføre krevende oppgaver på samfunnets vegne. De skal sikre at barn får nødvendig bistand og omsorg til rett tid. Det krever høy kompetanse og en sterk faglig integritet. Etter ekspertutvalgets vurdering er det behov for en styrking av studietilbudet på flere nivåer for å imøtekomme det kunnskapsbehovet og de sammensatte krav og utfordringer som barnevernet står overfor i dag.

11.6.1 Formalisering og styrking av yrkesfaglig kompetanse

For det første bør det strebes mot at alle som arbeider i barnevernet kan får muligheter til kompetanseutvikling. Et aktuelt tiltak her kan være en miljøarbeiderutdanning på fagskolenivå. På sikt bør det legges til for at alle kan få utdanning på bachelornivå. Her kan det være relevant å legge til rette for deltidsstudier hvor det vurderes ordninger for innpasning for deler av fullført fagutdanning. Det eksisterer allerede flere deltidsstudier på barnevernpedagog og sosionomutdanning.. Det bør vurderes om det er behov for å øke kapasiteten på deltidsstudier.

Med tanke på vedlikehold og oppdatering vil det også være formålstjenlig å utforme en hovedregel som klargjør at alle som arbeider i barnevernet hvert tredje eller fjerde år har tilbud om kurs med særlig relevans for deres yrkesfunksjon. Denne formen for etter- og videreutdanning bør omfatte alle sentrale problemområder innen barnevernets ansvars - og arbeidsområde. Det er også relevant å reise spørsmål om det er behov for ordninger som gir muligheter for veiledning av ansatte i barnever-

net, både knyttet til arbeid med spesielt vanskelige saker og som ledd i en generell personlig kompetanseutvikling. Ulike former for gruppeveiledning vil også kunne være aktuelt i den sammenheng.

11.6.2 Turnus

Det vil være begrensninger i hva som kan legges inn i en treårig grunnutdanning, også når det gjelder praksis. Under henvisning til de ordninger som gjelder for leger og andre profesjoner innen helsevesenet, foreslår utvalget at det innføres en turnustjeneste for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning for kvalifisering til arbeid i barnevernet. Turnusordningen bør også gjelde for kandidater som har tatt master i barnevern. Turnustjenesten er et virkemiddel for å styrke den praktiske og profesjonelle kompetansen. En slik kompetanseutvikling er primært begrunnet i de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene som ansatte i barnevernet møter. Dette kan også anses nødvendig sett i lys av barnvernets organisatoriske oppbygging, noe som kan innebære at tilsatte i det kommunale barnevernet kan bli stående nokså alene om krevende utfordringer.

Realiseringen av en turnusordning forutsetter at utvalgte arbeidssteder forpliktes til å gi veiledning, opplæring og gjennomføre en avsluttende evaluering. Her må en også se på mulighet for interkommunale samarbeid slik at også mindre kommuner kan få mulighet til å motta turnuskandidater. Samtidig vil dette sikre at noen yrkesutøvere får erfaring i å arbeide i mindre kommuner slik at de får kompetanse til å møte de spesielle utfordringene dette medfører. Et turnusår vil også kunne ivareta mange av de utfordringene som møter nyutdannede. For å tilrettelegge for et turnusår er det avgjørende at ordningen kan bygge på et fruktbart samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene.

11.6.3 Autorisasjon

Under henvisning til de ordninger som gjelder for leger og andre profesjoner innen helsevesenet, er det aktuelt å innføre en turnustjeneste for kandidater som har fullført den treårige basisutdanningen (eller når en har gått direkte videre: etter fullført master i barnevern). En slik kompetanseutviklende ordning er primært begrunnet i de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene i barnevernet. Dernest er det begrunnet i måten barnevernet er organisert på, noe som innebærer at tilsatte i det kommunale barnevernet, i enkelte tilfeller, kan stå nokså alene om å finne løsninger på tunge utfordringer.

Realiseringen av en turnusordning forutsetter at utvalgte arbeidssteder forpliktes til å gi veiledning, opplæring og å gjennomføre en avsluttende evaluering. Her må en også se på mulighet for interkommunale samarbeid, slik at også mindre kommuner kan få mulighet til å få turnuskandidater og at det sikres at noen yrkesutøvere får erfaring i å arbeide i mindre kommuner og slik kan møte de spesielle utfordringene dette gir.

For å legge til rette for en kvalifikasjonsnormering og en betryggende kompetansekontroll, tilrår utvalget derfor at det innføres en sertifiserings – og autorisasjonsordning. Autorisasjon forutsetter at turnustjeneste er gjennomført og godkjent. Etter utvalgets vurdering kan den argumentasjonen som fremmes for autorisasjon av helsepersonell også føres for barneverntjenestens ansatte. Dette var også en av konklusjonene i barnevernutredningen (NOU 2000:12) «En offentlig autorisasjon vil for yrkesutøverne ha legitimerende virkninger utad overfor samfunnet, helsemyndighetene, arbeidsgiverne og overfor pasientene. Autorisasjonens legitimerende virkning vil innebære at samfunnet og pasientene kan stole på at autorisert personell har et visst kunnskaps- og utdannelsesnivå. I tillegg skal pasientene være trygge på at helsepersonell har personlige kvalifikasjoner/egenskaper som gjør at vedkommende har «fortjent» myndighetenes tillit. Hensynet til forutsigbarhet overfor allmennheten er et annet viktig hensyn som ligger bak autorisasjonsreglene.»

Det kan her pekes på de barn, unge og familier barnevernet skal stå til tjeneste for, ikke tilhører en gruppe som har hevet stemmen for å ivareta sine kompetansebehov i samme grad brukerne av helsetjenestene. Å sikre et kvalitativt godt barnevern er derfor et samfunnsansvar som nasjonale myndigheter må ta på alvor.

I Stortingsmelding nr. 40 (2001-2002) gikk daværende Barne- og familiedepartementet inn for å vurdere nærmere om det er formåltjenlig å opprette autorisasjonsordninger for sosionomer og barnevernpedagoger, og mente at arbeidet burde skje i samråd med nærliggende departement.

Sosial- og helsedirektoratet (nå: Helsedirektoratet) og Statens Helsetilsyn har utredet spørsmålet om autorisasjon av barnevernpedagoger og sosionomer. Statens Helsetilsyn sendte i juni 2008 et brev til Helse- og omsorgsdepartementet om autorisasjon av disse to yrkesgruppene. Helsetilsynet anbefaler i brevet å opprette en slik autorisasjonsordning. Helsetilsynet konkluderte med at barnevernets og sosialtjenestens brukere har samme behov for beskyttelse som pasienter i helsevesenet. Autorisasjon av barnevernspedagoger

og sosionomer ville være et virkemiddel med direkte betydning for brukernes sikkerhet ved at autorisasjonen kan fratas de som opptrer på en måte som kan ha skadelige følger for brukerne. Autorisasjon for disse to gruppene burde inngå i harmoniseringen av helse- og sosialtjenestelovgivningen og av tilsynsbestemmelsene som er rettet mot tjenestene. Følgelig så Helsetilsynet det som naturlig at de selv skal stå for kontrollen også overfor disse to gruppene, siden man fra før er blitt tillagt det faglig overordnede ansvaret for tilsyn med sosiale tjenester.

11.6.4 Master og doktorgrad i barnevern

Etter utvalgets vurdering bør det etter hvert stilles krav om mastergradseksamen for utførelse av enkelte ansvars- og arbeidsområder i barnevernet. Dette gjelder særlig for å utøve barnevernfaglig ledelse. Dette vil fordre et styrket tilbud i utdanningssektoren.

Flere høgskoler og universitet tilbyr videreutdanninger som synes å ha relevans for arbeid i barnevernet. Noen av disse er også på masternivå. Det er flere mastergradstilbud i sosialt arbeid, og det finnes ett tilbud om master i barnevern ved Universitetet i Bergen. Det finnes også andre tilbud som har relevans for arbeid i barnevernet. Blant annet tilbyr høgskolen i Telemark et mastergradsstudium i flerkulturelt arbeid med barn og unge. Det gis også tilbud om videreutdanningen «Barnevernet i et minoritetsperspektiv», finansiert av BLD. I tillegg til utdanningsinstitusjonene som har utdanningene rettet mot arbeid i barnevernet, tilbyr også andre utdanningsinstitusjoner videreutdanninger med relevans for arbeid i barnevernet.

Etter ekspertutvalget vurdering bør det legges vekt på utvikle en mastergradsordning som er direkte innsiktet på mot arbeid i barnvernet. Her skal det samtidig understrekes at en slik mastergrad vil gi rom for faglig fordypning innen et eller flere av barnevernsfeltets mange kunnskapsområder, og selve masteravhandlingen vil også gi mulighet for en betydelig fagfordypning og spesialisering.

Det vil være formålstjenlig at et større studiemiljø eller to-tre fagmiljø i samarbeid, gis muligheter til å utvike en mastergrad i barnevern. Dette vil kreve faglig videreutvikling som må innebære en styrking av de vitenskapelige forutsetningene til ansatte. Med tanke på en vitenskapelig videreutvikling av barnevernfeltet vil det være ønskelig at et fagmiljø som er utrustet til å ta ansvaret for masterutdanning, også etter hvert gis vitenskapelige muligheter for doktorgradsutdanning. Barnevernets kompetansekrevende oppgaver tilsier at det legges til rette for en slik kvalifisering på fagfeltets egne faglige og etiske premisser.

Som en faglig- og vitenskapelig videreføring av en mastergrad bør det settes i gang et arbeid for å utvikle doktorgrad i barnevern. Dette er grunnleggende viktig med tanke på en vitenskapelig videreutvikling og kompetanseheving av hele barnevernfeltet. På denne bakgrunn er det ønskelig at ett av de fagmiljøene som vil ta ansvaret for masterutdanning, også gis faglige og vitenskapelige muligheter for en doktorgradsutdanning. Barnevernets kompetansebehov tilsier at det legges til rette for en slik kvalifisering på fagfeltets egne faglige og etiske premisser. En doktorgradsordning vil også være vesentlig for å kunne integrere forskningen i fagmiljøenes utdanningsoppgaver og dette vil være av betydning for barnevernsforskningens relevans og vitenskapelige kvalitet. Dette kan forventes å styrke både kvalifiseringen og praksisfeltet, samt bidra til å skape nærhet mellom utdanning, praksis og forskning. En doktorgrad vil også være av stor betydning for å styrke barnevernets faglige troverdighet og posisjon i samfunnet.

For å realisere et slikt prosjekt vil det være behov for sentrale insentiv som kan bidra til den vitenskapelige kompetansestyrking som her kreves. Det kan være aktuelt å utvikle en forskerskole ved ett fagmiljø eller med basis i flere samarbeidende fagmiljø.

11.7 Konsekvenser

Denne utredningen legger til grunn at det er behov for et studietilbud som vektlegger det som utgjør en samlende kjerne av relevant fagkompetanse for å tjenestegjøre i barnevernet. For å utdanne kompetente og dyktige barnevernarbeidere stilles det store krav både til rekrutteringsarbeidet, studieinnholdet, arbeidsmetodene og studiemiljøet. Det kan også antas at det er behov for en mer omfattende oppfølging av studentene enn det som er tilfelle i dag.

De studieemner som skal inngå bør blant annet omfatte kunnskap om barnevernet, barnevernets organisering og samfunnsoppdrag, spesifikk kunnskap om barnevernets målsettinger, ansvars- og arbeidsoppgaver, om hovedpersonene - som uomtvistelig er utsatte barn og unge – og deres oppvekst, omsorg, utvikling, læring og framtidsmuligheter, om andre relevante organisasjoner, om relasjons- og samhandlingsproblemer, forebygging, hjelpe- og omsorgstiltak, etikk og forsking. En nærmere innholdsbeskrivelse står omtalt i kapittel 13.

Det bør strebes mot at alle som arbeider i barnevernet kan få mulighet til kompetanseutvikling. Et aktuelt tiltak her er en miljøarbeiderutdanning på fagskolenivå. Utvalget tilrår at miljøarbeiderutdanningene bør være studietilbud både på hel- og deltid, noe som kan begrunnes i behovet for å sikre bred rekruttering.

Utvalget fremmer tilråding om å innføre en turnustjeneste for kandidater som har fullført den treårige bachelorutdanningen. Dette er primært begrunnet i de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene i barnevernet. Utvalget foreslår også en sertifiserings- og autorisasjonsordning for kandidater som skal tilsettes i sentrale ansvarsoppgaver i barnevernet. Hensikten bør være å etablere en ordning som i størst mulig grad kan være en kompetansegaranti. Det innebærer at det også bør stilles krav om ajourføring, gjennom for eksempel en resertifisering eventuelt kan finne sted med noen års mellomrom. Videre bør alle som arbeider i barnevernet ha krav på veiledning. Dette er særlig viktig for å sikre en kontinuerlig refleksjon og profesjonell utvikling.

Etter- og videreutdanningen bør omfatte kurstilbud innenfor alle sentrale problemområder i barnevernets ansvars - og arbeidsfelt. Det vil her være hensiktsmessig å utforme en hovedregel som klargjør at alle som arbeider i barnevernet med tre-fire års mellomrom gjennomgår en form for oppdatering med særlig relevans for deres yrkesfunksjon. Etter utvalgets vurdering bør det for flere ansvars- og arbeidsområder i barnvernet stilles krav om mastergrad eller tilsvarende. Dette gjelder særlig for faglig lederansvar i barnevernstjenesten.

Etter ekspertutvalgets vurdering bør det legges vekt på å utvikle en mastergrad i barnevern (utover den som allerede finnes), knyttet til ett eller flere fagmiljø som gir bachelorutdanning. Videre vil utvalget vil også peke på betydningen av utvikle et doktorgradsstudium i barnevern. En doktorgradsutdanning i barnevern vil være viktig for å integrere og ivareta forskningen i fagmiljøenes egne kvalifiseringsoppgaver. Det vil bidra til å skape en større nærhet mellom praksis, utdanning og forskning. En doktorgrad vil også være av stor betydning for barnevernsforskningens relevans og vitenskapelige kvalitet, noe som kan forventes å styrke både kvalifiseringen og praksisfeltet. Det vil også være av betydning for å styrke barnevernets faglige troverdighet og posisjon i samfunnet.

Med tanke på en vitenskapelig videreutvikling av barnevernfeltet vil det være ønskelig at en tar sikte på utvikle et høyt kompetent fagmiljø som kan tilby doktorgradsutdanning. Alternativt kan det utvikles et faglig nettverk etter forskerskolemodellen som kan påta seg tunge faglige og vitenskapelige arbeidsoppgaver.

Kapittel 12
Rekruttering av studenter

12.1 Innledning

En målrettet rekrutteringsinnsats er begrunnet i behovet for å styrke tilgangen av kandidater med en adekvat personlig kompetanse, bakgrunn og motivasjon for å gjøre en innsats i barnevernet. En særlig utfordring består i å finne fram til virkemidler som kan bidra til en bredere rekruttering, i første rekke en større andel menn og flere studenter med minoritetsbakgrunn.

Det er en klar kjønnsfordeling i høyere utdanning, som kommer til uttrykk ved at menn oftere søker seg til realfag, teknologiutdanninger og økonomifag, mens kvinner etter hvert er i flertall blant studentene i de fleste andre studiefelt og er sterkt dominerende innenfor helse- og omsorgsfag (NOU 2008:3). Denne kjønnsfordelingen viser at det er en stor utfordring å rekruttere flere menn til barnevernpedagog- og sosionomstudiene.

Økende immigrasjon har ført til større mangfold i befolkningen. I dag har Norge omtrent 460 000 innvandrere, samt en urbefolkning (samer) og ulike nasjonale minoriteter (kvener, romani osv). Det anses som formålstjenlig at ansatte i barnevernet i hovedtrekk gjenspeiler befolkningens sammensetning. Det framgår for øvrig av barnevernstatistikken (SSB) at gutter og barn fra minoritetsfamilier er overrepresenterte i utredninger og tiltak, mens norske kvinner er klart overrepresenterte som profesjonsutøvere i barnevernet.

12.2 Ansatte i barnevernet

Som denne utredingen belyser krever arbeid i barnevernet omfattende kompetanse. God studentrekrutteringen er sentralt for å styrke tilgangen av kandidater som har adekvat personlig kompetanse, bakgrunn og motivasjon for å kunne gjøre en innsats i barnevernet. Virkemidler som kan bidra til en bedre rekruttering, ikke minst for å øke andelen av menn og studenter med minoritetsbakgrunn, vil i denne sammenheng ha stor betydning.

Data fra SSB gir informasjon om hvem ansatte i barnevernet er, sett både i forhold til fagbakgrunn og til kjønn. Blant annet fremkommer det at barnevernpedagogene er den største profesjonsgruppen som i dag arbeider i barnevernet. Denne gruppen er den største både i kommunal barneverntjeneste og i barneverninstitusjoner. Sosionomene er den nest største profesjonsgruppen. Statistikken viser også at andelen av barnevernpedagoger har økt gjennom de siste årene. I barnevernet arbeider det også mange i som er definert som ufaglærte. Dette gjelder særlig ved barneverninstitusjonene. I de kommunale barneverntjenestene, i institusjoner innenfor barne- og ungdomsvernet, samt i fosterhjem og forsterkede fosterhjem, er det totalt 3 396 menn (28,3 %) og 8 599 kvinner (71,7 %) kvinner (SSB, tall fra 4. kvartal 2007). Det er i alt 562 ansatte med innvandrerbakgrunn i tjenestene (42,2 % menn og 57,8 % kvinner).

12.3 Om studentene

Barnevernspedagog- og sosionomstudiene er som påpekt kvinnedominerte, og omfanget av mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn er lavt. En undersøkelse viser at hovedvekten av studiesøkerne befinner seg i alderen mellom 21 og 25 år, med aritmetisk gjennomsnitt på 25 år ved barnevernpedagogutdanningene, og 27 år ved sosionomutdanningene. Over halvparten av studentene har vært yrkesaktive før oppstart ved studiene. Det er en andel på 4 % av studentene på barnevernpedagogutdanningene som er født utenfor Norge, mens andelen på sosionomutdanningene er på 8 % (Heggen og Vik 2007). Av denne studien framgår det også at studentene er godt motiverte, og mange gir uttrykk for å være er stolte av sitt utdannings- og yrkesvalg. Studentene vurderer også at barnevernyrket er svært samfunnsnyttig. Barnevernpedagogene synes å være sikrest på det utdanningsvalget de har tatt, og de gir uttykk for en sterkere motivasjon enn sosionomene. Heggen og Vik peker på at dette kan ha sammenheng med at barnevernpedagogene orienterer seg mot et mer avgrenset arbeidsfelt enn sosionomene.

Det finnes god statistikk om antall studenter ved utdanningene (SSB: Utdanningsstatistikk).

Midt i høstsemesteret 2007 var det til sammen 2 166 studenter på bachelorutdanningene i barnevern, bachelor i flerkulturelt barnevern, samt master i barnevern. Av disse var i alt 339 menn (15, 7 %) og 1 827 kvinner (84,3 %). Av den totale studentmassen ved disse utdanningene, hadde 107 personer (4,9 %) innvandrerbakgrunn, og av disse igjen hadde 84 personer (3,9 %) ikke-vestlig opprinnelse, mens 23 personer (1,1 %) hadde vestlig bakgrunn.

Totalt antall søkere til barnevernpedagogutdanningene i 2008 var på 7 757, hvor mannlige søkere utgjorde 13,6 %. Til sosionomutdanningene var det totalt 6 981 søkere, hvorav 16,9 % var menn. Av primærsøkerne var andelen menn på henholdsvis 1 781 (16,3 %) og 1 992 (17,1 %). Her var det et gjennomsnitt på 2,6 primærsøkere for hver studieplass til barnevernpedagogutdanningene, mens denne andelen var på 2,5 for sosionomutdanningene. Det var totalt sett et studentoppmøte på 82 % (Kilde: Samordnet opptak 2008).

12.4 Noen erfaringer med studentrekruttering

Markedsføringen ovenfor potensielle studenter er i all hovedsak overlatt til det enkelte studiemiljø. Tidligere ble det tidvis iverksatt sentrale informasjonsopplegg om utdanningene som er rettet mot arbeid i barnevernet. Her følger en kort omtale av noen erfaringer med studentrekruttering.

12.4.1 Høgskolen i Sør-Trøndelag

Ved opptaket i 2005 ved barnevernpedagogutdanningen var andelen menn nede på 6,7 %. For å nå potensielle mannlige søkere, ble det utformet en kort reklamefilm som blant annet ble vist som kinoreklame våren 2006. Høsten 2006 var det en markert endring i kjønnsfordelingen ved studiet, hvor andelen menn var på hele 23 %. Høsten etter sank andelen menn til 15 %, og høsten 2008 til 12,7 %. Dette kan indikere at reklameframstøtet hadde en begrenset og kortvarig verdi. Både tilbakemeldinger fra de mannlige studentene som startet studiene høsten 2006, og gjennom intervjuer (Jørgensen og Skjærvold, 2009) framkommer det opplysninger som indikerer at dette rekrutteringstiltaket ikke var særlig verdifullt. Samtidig som tallene kan tyde på at reklameframstøtet hadde kortvarig effekt.

Det har også vært gjennomført andre tiltak for å rekruttere og beholde menn i studiene ved barnevernpedagogutdanningen. Blant annet har de mannlige studentene vært samlet i grupper, og dersom de har ønsket det har de har fått mannlige basisgruppelærere og mannlige veiledere i praksisstudiene. Evalueringen av tiltakene indikerer at de mannlige studentene kun synes at tiltaket for å samle menn i grupper (i stedet for å spre dem) blir oppfattet som verdifullt. Dette begrunnes i blant annet viktigheten av å kunne drøfte ulike aspekter relatert til mannlige interesser og verdier med andre menn. De andre tiltakene synes å ha liten eller ingen betydning.

Med hensyn til rekruttering sier studentene selv at det for dem var jungeltelegrafen som var viktigst for positiv markedsføring av studiet. Facebook, som kan sies å være en form for jungeltelegraf, har nå en gruppe som heter Menn i barnevern. Den er startet ved HIST. Her kan det tenkes at det ligger store muligheter med tanke på rekruttering.

Det har også vært gjennomført et annet grep ved HIST. I 2001 startet et prøveprosjekt ved sosionomutdanningen med fordypning i interkulturelt og internasjonalt arbeid. Studiet har en kvoteordning som gir anledning til å ta inn 20 % av studentene på bakgrunn av intervju. For denne gruppen kreves det at studentene har egen erfaring som minoritetsungdom eller har internasjonal arbeidserfaring. Studentene prioriteres etter kriterier som motivasjon og norskkunnskaper. I studentgruppen er det i studieåret 2008-2009 mellom 30 og 40 % menn. Mer enn halvparten av studentene har i følge evalueringsrapporten gitt uttrykk for at de ikke ville valgt et ordinært sosionomstudium. Det som fanget interessen synes å være fordypningen i internasjonalt- og interkulturelt sosialt arbeid (Dalland, 2008). For øvrig er studiet nå blitt et etablert tilbud ved høgskolen.

12.4.2 Politihøgskolen

Ved Politihøgskolen har en siden 1993 arbeidet aktivt og målrettet for å rekruttere studenter med minoritetsbakgrunn til politiutdanningen. Flere rekrutteringsprosjekter har blitt gjennomført (beskrevet i to rapporter fra Politihøgskolen fra 2008). For å gi innspill til ulike tiltak er det blant annet etablert en ressursgruppe med representanter fra politifolk som har minoritetsbakgrunn. Ressursgruppen har også blitt benyttet til å veilede potensielle søkere med minoritetsbakgrunn. Erfaringene så langt er at systematisk rekrutterings- og veiledningsarbeid på individnivå har gitt positive resultater. Det har også blitt utformet en nettside for å nå ungdom mellom 18 og 24 år, hvor fokus på minoriteter er inkorporert på en naturlig måte (www.blipoliti.no). Nettsiden som ble lansert i mai

2008, har fått positiv oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt.

Politihøgskolens analyser tyder på at ungdom med minoritetsbakgrunn stort sett treffes gjennom de samme kanaler som etnisk norske. Det finnes i tillegg noen kanaler som er rettet spesielt mot minoritetsungdom. Der har Politihøgskolen annonsert tungt på nettsteder som minoritetsungdom ofte besøker. Tilbakemeldinger på denne annonseringen har vært god. For å styrke rekrutteringen har politiet også besøkt videregående skoler, men dette er vurdert til å ha begrenset effekt. Foreninger for minoritetsstudenter, innvandrerorganisasjoner og idrettsforeninger har vært besøkt, og politiet har dessuten deltatt på ulike seminarer for å treffe potensielle søkere. Disse arenaene har politiet opplevd som nyttige for rekrutteringsarbeidet. I tillegg har politiet besøkt ulike utdanningsmesser. Etter politiets vurdering synes deltakelse på slike messer å være verdifullt. Moskeer har også vært besøkt i forbindelse med rekruttering, men her er ikke erfaringene entydige.

Politihøgskolen skiller mellom langsiktig rekrutteringsarbeid (gjennom forskjellige besøksopplegg etc.) og det umiddelbare informasjonsarbeidet (individrettet veiledning av potensielle søkere). Vurderinger peker på at disse tiltakene er komplementære og at det således er behov for begge strategier.

12.4.3 Rekruttering til barnehage og grunnopplæring

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har som en uttrykt målsetning å øke andelen menn i barnehagen. Her kan det vises til at arbeidet med den forrige handlingsplanen er avsluttet (Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004 – 2007) og at sluttrapport foreligger (Kunnskapsdepartementet, 2008). I planperioden har to temahefter blitt utarbeidet om temaene rekruttering, beholde menn og likestilling. Det er også etablert et nettverk for menn i en rekke kommuner.

I tillegg er det etablert et eget nettsted for menn i barnehagene (www.mibnett.no). Videre har det blitt avholdt konferanser både på kommune-, regions- og fylkesnivå. Det er Fylkesmennene som har fått rollen som organisatorer og pådrivere i planperioden. Flere av utdanningsinstitusjonene har gjennomført aktive rekrutteringskampanjer. Noen av institusjonene kan vise til en markert økning i andelen mannlige studenter. I planperioden økte således andelen menn i barnehagene med 19,8 %. Det har også vært en økning i søknader fra menn til utdanningen (fra 10,6 pst i 2003 til 13,2 pst i 2007), og økning i andelen som fullfører (5,4 % i 2003 til 8,3 % i 2007). Tallene viser også at forholdsvis mange menn faller fra i løpet av utdanningen.

I handlingsplanen fra 2008 (Handlingsplan for likestilling, 2008) har Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet satt som mål å øke andelen menn i barnehagene, på grunnskoletrinnet, og studenter i lærerutdanningen. Det skal blant annet etableres rekrutteringsteam for menn i barnehagen i samarbeid med Fylkesmannen. Målet er å etablere ett team i hvert fylke som skal drive oppsøkende rekrutteringsarbeid og markedsføre barnehagen som arbeidsplass for menn. Kunnskapsdepartementet ønsker at en eller flere høgskoler som tilbyr førskolelærerutdanning tar på seg ansvaret for å drive rekrutteringsteamene.

12.5 Vurderinger

Ovenfor er det gitt en omtale av fordelinger av ansatte i dagens barnevern og deretter er beskrevet noen trekk ved studentene. Dernest ble noen erfaringer med studentrekruttering trukket fram. Det er en generell vurdering at rekrutteringsarbeidet bør forsterkes, systematiseres og målrettes. Erfaringene fra blant annet politihøgskolen viser også behovet for å ha et langsiktig perspektiv.

Ved studentrekruttering kan det bemerkes at ordningen med «Samordnet opptak» sentralt, betyr at fagmiljøene utover måten studiet presenteres på i fagplanene, har begrenset innflytelse på fastsettelse og anvendelse av opptakskriteriene for studiet. Utdanningsinstitusjonene har likevel mulighet til å påvirke rekrutteringen gjennom de ulike fasene i prosessen:

- Potensiell student blir klar over at studiet eksisterer
- Informasjon vekker interesse for å vurdere om dette er en aktuell mulighet
- Den potensielle studenten søker om studieplass
- Utvelgelsen med vurdering av egnethet (der det gis begrensede muligheter)
- Tilbud om studieplass aksepteres

Utdanningsinstitusjonene har en viss innflytelse på spørsmålet om eventuelle kvoteringsordinger og når det gjelder dimensjoneringen av studieplasser. Det siste er ikke en objektiv størrelse, men vil ofte bygge på tradisjoner, skjønn og ulike vurderinger av hva som anses ønskelig, praktisk eller hensiktsmessig. Til det siste hører studieopplegg, anven-

delse av undervisningsteknologi, omfanget av selvstudium etc.

Det framstår som en krevende utfordring å rekruttere flere menn og studenter med etnisk minoritetsbakgrunn til utdanningene. For å lykkes i å rekruttere studenter med gode forutsetninger, må utdanningene representere et attraktivt utdanningsalternativ, og det vil kreves et målrettet rekrutteringsarbeid. Det bør settes i verk relevante tiltak for å beholde de rekrutterte studentene gjennom hele utdanningsløpet. Videre bør det settes fokus på å beholde flest mulig av de uteksaminerte kandidatene i barnevernet.

Muligheten for å rekruttere flere menn og flere med minoritetsetnisk bakgrunn vil kunne styrkes både ved økt opplysningsvirksomhet om studier og yrkesmuligheter, og forsterket innsats for å skape et godt omdømme der barnevernet verdigrunnlag og samfunnsoppgaver belyses. Å fremme statusen til barnevernet er viktig. Det kan her vises til at Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har utviklet en kommunikasjonsstrategi «Et åpent barnevern», hvor et av målene er å styrke barnevernets legitimitet. Utdanningsinstitusjonene har også et stort ansvar for å øke barnevernets omdømme i samfunnet. Et viktig bidrag her består å styrke kvaliteten på utdanningene.

Det finnes positive eksempler på godt rekrutteringsarbeid. Disse eksemplene kan stimulere til kreativ innsats på området. Erfaringene fra for eksempel Høgskolen i Sør-Trøndelag, Politihøgskolen og førskolelærerutdanningene, indikerer at det gjennom målrettet arbeid er mulig å styrke en målrettet rekruttering til utdanningene. Både Politihøgskolens innsats og arbeidet for å styrke rekrutteringen til førskolelærerutdanningen synes å ha medført ønskelige konsekvenser. Her kan det også vises til systematiske tiltak for å beholde studentene som er rekruttert inn til utdanningene.

Det gjennomføres i dag yrkesvalgdager og utdanningsmesser mange steder i landet knyttet til videregående skoler. Det vil trolig være formålstjenlig å forsterke denne innsatsen ved at studiestedene gjennomfører informasjonsdager/kvelder, der det orienteres om studieinnhold, studieopplegg og de spennende utfordringene som en arbeidskarriere i barnevernet medfører. For å gi konkrete impulser til en økt rekrutteringen til studiet bør det også gis mest mulig konkret hjelp til hvordan aktuelle søkere skal gå fram.

12.6 Konsekvenser

I første rekke handler studierekruttering om å nå fram til aktuelle søkere med tanke på å anspore mennesker med interesse og engasjement for å arbeide i barnevernet. De positive eksemplene på et godt rekrutteringsarbeid som finnes, bør danne grunnlaget for en utvidet og forbedret innsats på dette området.

Foreløpig har en ikke funnet noen overbevisende ordninger for å styrke rekrutteringen av mannlige studenter til utdanninger til barnevern. Her er en på linje med mange andre fagområder der kvinnene har en dominerende posisjon. På bakgrunn av det store innslaget av gutter blant barn og unge som omfattes av barnevernets ulike tiltak, samt i lys av kjønn som faktor i barnevernarbeiderens personlige kompetanse, vurderes det som viktig å anspore flere menn til å kvalifisere seg til arbeid i barnevernet.

For unge mennesker vil studievalg være et alvorlig spørsmål, og det er viktig at alle får best mulig informasjon, hjelp og veiledning både om hva studiet innbærer og om utsiktene og kravene i det framtidige yrket. Opplysning om kvaliteter ved studiemiljø og studieinnhold vil kunne forventes å være av stor betydning. Det samme gjelder kunnskaper om framtidige arbeidsoppgaver. Det er en generell erfaring at mange unge mennesker har fokus på utdanninger som kvalifiserer til yrker som kan gi engasjerende og verdifulle arbeidsoppgaver. Her er det også en generell vurdering at yrkets omdømme vil ha betydelig innflytelse på rekrutteringen, sammen med påvirkning fra foreldre og venner. Dessuten er det grunn til å anta at både lønns- og arbeidsforhold vil influere. Her kan vi også vise til enkeltes frihet til å gjøre egne valg som et trekk ved det postmoderne samfunnet. Det antas å bety at den enkeltes erfaringer og interesser vil ha større vekt enn i tidligere tider.

Med tanke på innvandrerungdom vil det være formålstjenlig at opplysning om studier rettet mot arbeid i barnevernet og framtidige yrkesmuligheter også innrettes mot potensielle søkeres familie. Det bør også vurderes å avholde opplysningsmøter i samarbeid med innvandrerorganisasjoner. Her har Politihøgskolen gjort erfaringer som kan komme rekrutteringsarbeidet til nytte. Utvalget vil også påpeke potensialet som ligger i å utnytte studentenes egne erfaringer både i kraft av å være minoritet og det å være tett på minoritetsbarn og deres familier. Dette krever tilrettelegging av læringssituasjoner som fremmer dialog både mellom studenter og mellom studenter og ansatte i studiemiljøene (Dalland 2008).

Utvalget vil fremme en tilråding om det vurderes å rekruttere erfarne barne- og ungdomsarbeidere og studenter med bakgrunn i andre fagområder. Det vil kunne bety en fornyelse av rekrutteringen ved å utvikle flere veier inn i barnevernet.

Det er også en tilråding fra utvalget å utvikle informasjonsmateriale om barnevernets arbeidsoppgaver for å kunne appellere til mannlige søkere. Her bør det informeres om behovene for og framtidsmulighetene for arbeidstakere med interesser for og ferdigheter innen aktivitetsområder som framstår som typiske for gutter, så vel som for barn som ungdom generelt. Samtidig bør det vurderes å utforme reklameopplegg der det settes fokus på de delene av barnevernets virksomhet som framstår med et uomtvistelig positivt fortegn. Dette vil kunne ha som positiv sidevirkning ved å dempe det inntrykket som blant annet skandaleoppslagene i mediene medvirker til.

Utvalget vil tilrå en forsiktig kvotering av menn, og foreslår at minimum 20 % av de som tildeles studieplass bør være menn. Utvalget tilrår også at det gjennomføres en nasjonal strategi som inneholder flere tiltak både for å oppnå en ønskelig rekruttering og for at studenter fullfører påbegynte utdanninger. En slik strategi bør også omfatte faglig og pedagogisk utviklingsarbeid for å styrke studiemiljøenes kompetanse. Utvalget tilrår videre at det vurderes å etablerere et utdanningsstipend for studenter fra underrepresenterte grupper. Det bør også vurderes å styrke rekrutteringen av erfarne barne- og ungdomsarbeidere til studiene.

Del II
Ekspertutvalgets sentrale tilrådinger med begrunnelser

Kapittel 13
Ekspertutvalgets tilrådinger

13.1 Innledning

Realiseringen av barnevernets mandat stiller markante kompetansekrav til de ansatte, både når det gjelder relevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For studiemiljøene vil det være en stor faglig og pedagogisk oppgave å muliggjøre studentenes utvikling av slik kompetanse. Kvalifikasjonsinnholdet i studiet må for det første ivareta de kompetansekrav som lovgrunnlaget definerer. For det andre må opplæringen bygge på erfaringer fra barnevernets praksisfelt så vel som fra de fagmiljø som har ansvaret for yrkeskvalifiseringen. For det tredje må utviklingen av kompetanse på en systematisk måte reflektere relevante kunnskaps- og perspektivkrav. Her vil forskningsbasert fagkunnskap ha en sentral funksjon.

Kompetanse innbefatter innsikt, ferdigheter og holdninger som utvalget vil beskrive nærmere i dette kapittelet. Her legges det vekt på å gi en konkret, operasjonell og eksemplifiserende kompetansebeskrivelse. Dette kommer direkte til uttrykk ved tilrådingen om 14 obligatoriske studieemner i bachelorutdanningen.

Det fremmes også tilrådinger om arbeidsmåter og metoder i studieopplegget. Dernest gis det en begrunnet tilråding om videreføring av den fagligevitenskapelige kompetanseutviklingen ved en master- og doktorgradsordning i barnevern.

13.2 Kapitteloversikt

I dette kapitlet presenteres ekspertutvalgets sentrale vurderinger og tilrådinger. Innholdet er disponert i følgende hovedavsnitt:

1. Kompetanse for arbeid i barnevernet
2. Studierekruttering
3. Faglig innhold i bachelorutdanning med 14 obligatoriske emner:
   - Kunnskap om barnevernet
   - Velferdsstaten og rettighetene til barn og unge
   - Det juridiske grunnlaget
   - Etikk
   - Oppvekstkvalitet og samfunn
   - Omsorg, utvikling, læring
   - Barns og unges hovedarenaer
   - Ulike oppvekst- og støtteordninger
   - Forebyggende arbeid
   - Relasjons- og samhandlingsvansker
   - Kommunikasjon og undersøkelse
   - Hjelpe- og omsorgstiltak
   - Institusjonsarbeid
   - Forskningsmetode og etikk for forskning
4. Kvalitetskrav til studieopplegg:
   - Pedagogiske kompetansekrav
   - Teoretisk studium
   - Gruppe- og kasusorientert opplæring
   - Praksis
   - Turnusordning
5. Autorisasjon
6. Master- og doktorgradsstudium i barnevern
7. Miljøarbeiderutdanning
8. Etter- og oppdateringsutdanning
9. Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling:
   - Generell kvalitetssikring av studieopplegg
   - Utvikling av relevant forsking
   - Utvidet samarbeid mellom utdanning og praksis
   - Nasjonalt fagråd
10. Mandatstrukturerte konklusjoner

Under hvert avsnitt vil sentrale faglige premisser, vurderinger og begrunnelser bli gitt for de ulike tilrådingene. Hovedvekten blir lagt på å beskrive kompetanseutviklende krav til en treårig bachelorutdanning som kvalifiserer til arbeid i barnevernet.

13.3 Kompetanse for arbeid i barnevernet

Barnevernet har en særegen posisjon i norsk oppvekst- og omsorgspolitikk ved sin unike tilgang til barns-, ungdoms- og familiers problemer. Det har også et ansvar for å bringe erfaring og kunnskap fra dette feltet tilbake til politikken og samfunnsdebatten. I en slik sammenheng har også fagmiljøene et stort ansvar, særlig med tanke på å bidra med forskning og kunnskapsutvikling innenfor hele barnevernområdet.

Barnevernet som arbeidsfelt er samlet sett varierende, komplekst og utfordrende, noe som forutsetter spesifikke kunnskaper på flere områder. Kandidatene må forberedes til et arbeid som oppfyller samfunnsmandatet, noe som krever kunnskap om og forståelse for både politikk og forvaltning, samt rettsregler og systemforutsetninger. De må settes i stand til å beherske grunntrekkene av den generaliserte kunnskapen om barn og barns oppvekst, utvikling og læring. Samtidig må de ha kunnskaper om bakgrunnen for de utfordringene og menneskelige problemer de vil møte. Dette krever reflektert innsikt i et bredt kunnskapsområde, noe som vil kreve at ansatte har en kompetanse som gir grunnlag for å utøve dømmekraft i vanskelige sosiale sammenhenger.

Tilrådingen bygger på en forutsetning om at kompetanse og kompetanseutvikling kan målrettes, stimuleres og realiseres gjennom strukturert læring av et bestemt faglig innhold og ved ulike former for praktisk opplæring. Sentrale forutsetninger for kompetansegivende studier er at profesjonsutøvelse i barnevernet i stor grad handler om å gi støtte og hjelp til utsatte barn og unge. Det er også for en stor del tale om en kommunikativ praksis der en skal arbeide med krevende og ofte konfliktfylte mellommenneskelige relasjoner. Samtidig må barnevernarbeideren ha oversikt over et bredt og spesialisert kompetansefelt, for å realisere lovens intensjon om å ivareta hensynet til «barnets beste» med legitimitet og forsvarlighet. De oppgaver barnevernet er satt til å gjennomføre, krever både menneskelig innsikt, organisasjons- og samfunnskunnskap.

Den profesjonelle kompetansen for barnevern kan beskrives i fem kategorier:

- *Personlig kompetanse* som omfatter sosialt engasjement, kultursensitivitet og barne- og ungdomsrelevante interesser og holdninger.
- *Kommunikative kompetanse* som omfatter samtale- og samhandlingsferdigheter og evne til å mestre direkte relasjoner og vanskelige situasjoner.
- *Faglig kompetanse* som innebærer forskningsbaserte kunnskaper om barn og unge, deres omsorgs- utviklings- og læringsbehov og en bred faglig innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter, samt ulike faglige forståelsesmåter med relevans for barnevern.
- *Etisk kompetanse* som omfatter innsikt i etikkens grunnlagsspørsmål, evne til å utvise reflektert dømmekraft i ulike verdi- og konfliktspørsmål.
- *Forvaltningskompetanse* som handler om evnen til å utøve et juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av loven og i saksbehandlingens ulike faser.

Utvalget påpeker at studier som skal ruste studentene til å ivareta ansvars- og arbeidsoppgaver i barnevernet, må omfatte relevant faglige kunnskaper og ferdigheter, og legge vekt på utvikling av innlevelse, engasjement og etiske holdninger. Det siste peker på at profesjonell kompetanse for arbeid i barnevernet krever toleranse for variasjon og avvik, og evne til å gi oppmuntring og impulser til optimisme. Dette innebærer tiltro til at utsatte barn og unge kan få et godt liv. Det er også nødvendig å utvikle personlig robusthet og trygghet i vanskelige konfliktsituasjoner, noe som innbefatter evne til å finne en god balanse mellom empatisk nærhet og faglig distanse.

13.4 Studierekruttering

En forsterket rekrutteringsinnsats er begrunnet i behovet for å øke tilgangen av kandidater med en adekvat personlig kompetanse, med bakgrunn og motivasjon for å gjøre en innsats i barnevernet. En særlig utfordring består i å finne fram til virkemidler som kan bidra til en bredere rekruttering, i første rekke ved en større andel menn og studenter med minoritetsbakgrunn. Ordningen med «Samordnet opptak» betyr at fagmiljøene, utover måten studiet er presentert på i fagplanene, har begrenset innflytelse på fastsettelse og anvendelse av opptakskriteriene for studiet. Utdanningsinstitusjonene har likevel mulighet til å påvirke rekrutteringen gjennom de ulike fasene i prosessen:

- Potensielle studenter må bli klar over at studiet eksisterer
- Informasjon om studiet må vekke interesse hos potensielle søkere
- Aktuelle kandidater søker om studieplass
- Utvelgelsen med vurdering av egnethet (der det gis begrensede muligheter)
- Tilbud om studieplass aksepteres

For unge mennesker er studievalg et viktig skritt, og her kreves opplysning, hjelp og veiledning både om hva studiet innbærer og om det framtidige yrket. Det er grunn til å tro at yrkets omdømme og status vil påvirke valget. Også lønns- og arbeidsforhold sammen med påvirkning fra foreldre og venner vil ha betydning. Den enkeltes frihet til å gjøre egne valg er trekk ved det postmoderne samfunnet, noe som innebærer at erfaringer og interesser vil antas å ha større vekt enn i tidligere tider.

Som oversikten viser kan fagmiljøet medvirke aktivt i denne prosessen på flere måter. Hertil vil studiemiljøet ha en viss innflytelse på spørsmålet om eventuelle kvoteringsordinger og når det gjelder dimensjoneringen av studieplasser.

De positive eksemplene på et godt rekrutteringsarbeid som finnes, bør stimulere til en kreativ innsats. Med bakgrunn i barnevernets oppgaver vil det være nødvendig med særlige initiativ for å rekruttere et større innslag av studenter med minoritetsbakgrunn. Dette vil kreve et økt innslag av studenter med innvandrerbakgrunn, men også større rekruttering fra nasjonale minoriteter og fra urbefolkningen. Rekrutteringen bør også sikre en jevnere fordeling mellom kvinner og menn.

Det gjennomføres i dag yrkesvalgdager og utdanningsmesser knyttet til videregående skoler. Det vil være formålstjenlig å forsterke denne opplysningsvirksomheten ved at studiemiljøene gjennomfører informasjonsdager/kvelder, der det orienteres om studieinnhold, studieopplegg og de oppgaver og utfordringene som en arbeidskarriere i barnevernet medfører. For å gi konkrete impulser til en økt rekruttering, bør det også gis mest mulig konkret hjelp til hvordan aktuelle søkere skal gå fram.

Utvalget vil tilrå en forsiktig kvotering ved at minimum 20 % av de som tildeles studieplass bør være menn. Med tanke på innvandrerungdom vil det være formålstjenlig at opplysning om studier og framtidige yrkesmuligheter også innrettes mot potensielle søkeres familie. Det bør også vurderes å avholde opplysningsmøter i samarbeid med innvandrerorganisasjoner.

Den relative søkingen til barnevernrelevante studier har vært nedadgående, noe som kan skyldes at den enkelte høgskoles og universitets markedsføringstiltak ikke har vært tilstrekkelig. Utvalget tilrår derfor at det gjennomføres en nasjonal strategi for en forsterket studentrekruttering. Strategien bør inneholde flere tiltak både for å oppnå en ønskelig rekruttering og for at studenter fullfører påbegynte utdanninger. Her foreslår utvalget at det vurderes å tildele utdannelsesstipend for studenter fra de omtalte grupper som er underrepresentert i studiet. Det bør også vurderes å styrke rekrutteringen av erfarne barne- og ungdomsarbeidere til studiene.

13.5 Faglig innhold i bachelorutdanning

Studiet til bachelor må vektlegge en samlende kjerne av relevant kunnskap for yrkesutøvelse i barnevernet. De mange fagmiljøene gjør det særlig viktig å utforme eksplisitte normer for og konkrete krav til studieinnhold. Her gis en kort beskrivelse av i alt 14 emneområder som etter utvalgets tilråding bør være representert i en bachelorutdanning som skal kvalifisere til profesjonell tjeneste i barnevernet.

1. Kunnskap om barnevernet

Dette studieemnet omfatter hovedtrekkene i barnevernets historie, dets idébakgrunn og tilblivelse, målsetninger, arbeids- og ansvarsoppgaver, framvekst, utfordringer og praksis. Det innbefatter hovedtrekk ved institusjonshistorien, oversikt og innsikt i lovgrunnlaget fra 1800-tallet og fram til vår tid, samt erfaringer forbundet med gjennomføringen av lovpålagte ansvarsoppgaver. Her vil det både være tale om oversikt over barnevernets målsettinger, tiltaksmønster og arbeidsoppgaver til ulike tider. Hovedvekten må legges på det nåværende barnevernets formål og tiltaksapparat. Her bør det gis oversikt over karakteristiske trekk ved barnevernet arbeidsoppgaver, og settes fokus på de forsømmelser og problemtilstander, med omsorgssvikt og nedvurderinger, som danner bakgrunn for barnevernbarnas skjebne.

Dagens barnevern består hovedsaklig av en kommunal og statlig del. Det kommunale barnevernet representerer en førstelinjetjeneste med ansvarsoppgaver knyttet til basale forebyggings-, støtte- og omsorgsfunksjoner. Her inngår blant annet ansvar for mindreårige, enslige asylsøkere. Det statlige barnevernet har andrelinjefunksjoner som i hovedsak omfatter supervisjon og annen faglig støtte til ansatte i det kommunale barnevernet samt institusjonsdrift med blant annet rehabilitering av barn, ungdom og deres familier. Dette omfatter også ansvar for utvelgelse og oppfølging av et stort antall fosterhjem.

Kunnskaper om barnevernet som tiltakssystem, herunder dets ansvars- og arbeidsoppgaver knyttet til samfunnsoppdraget, vil i hovedtrekk innebære å ta utgangspunkt i det norske barnevernets tosidige målsetting:

- å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid
- å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår

Dette innebærer å følge nøye med i de forhold barn og unge lever under og ha ansvar for å finne tiltak som kan forebygge relasjons- og samhandlingsproblemer. Her kreves det en faglig innsats for å identifisere omsorgssvikt, sosiale - og emosjo-

nelle vansker tidligst mulig og å sette inn relevante tiltak, slik at varige problemer kan unngås.

Dernest er det har tale om å iverksette støtte- og hjelpetiltak i samarbeid og i forståelse med hjemmet. Når det avdekkes omsorgssvikt, m.m., kan det medføre tvangstiltak. Dette vil bety at det må forberedes sak for fylkesnemnda, og oppfølging etter et eventuelt vedtak om omsorgsovertakelse.

Hovedtyngden av barnevernets virksomhet foregår innen den kommunale barneverntjenesten og i ulike typer institusjoner i det statlige barnevernet. Den store bredden i barnevernets arbeidsoppgaver understrekes og forsterkes ved førstelinjetjenestens struktur og organisatoriske oppbygging som kan variere innenfor de ulike kommuners oppvekst- og sosialetater. Samtidig har den kommunale barneverntjenesten sterkt varierende personalressurser. En barneverntilsatt i en liten kommune med en halv stilling øremerket til barnevern, møter andre utfordringer enn en som er ansatt i en bykommune. Det å stå alene om arbeidsoppgaver vil naturligvis stille andre krav enn å arbeide innenfor et faglig fellesskap. Det fordrer bevissthet om sitt ansvar, samtidig som en må være etisk bevisst, modig og selvstendig der det kreves.

2. Velferdsstaten og rettighetene til barn og unge

Dette studieemnet omfatter kunnskaper om de verdier og tiltak som danner grunnkjernen i velferdssamfunnet med ordninger som skal garantere innbyggerne trygghet, helse, velferd, utdanning og kultur. Alt dette er resultat av en målrettet likestillingspolitikk med fokus på likeverdige vilkår mellom by og land, mellom sosiale klasser og mellom kvinner og menn. De siste par ti-årene har likestillingsmålsetningene også kommet til å omfatte funksjonskompetanse og etnisitet, med oppmerksomhet på betingelsene for likeverd og inkludering. Velferdsstaten kan framstilles som en kombinasjon av helse- og omsorgsordninger på den ene siden, og kvalifiserings- og personlige utviklingsmuligheter på den andre. Kandidatene må ha kunnskaper om velferdsstatens ulike organer og nivåer og samspillet mellom disse.

Dette emnet omfatter kunnskaper om den gjeldende barnelovgivningen, som regulerer forholdet mellom barn og foreldre, herunder spørsmålet om foreldreansvar, hvor barnet skal bo, samvær og barnets med- og selvbestemmelsesrett (jf Barneloven av 1981 med senere endringer). Det er viktig å ha oversikt over foreldreansvarets innhold og rekkevidde, hvem som har samtykkekompetanse og partsstatus i ulike sammenhenger.

Rettighetsspørsmålet innbefatter dernest innsikt både i barnevernloven og i FNs barnekonvensjons grunnprinsipper. Denne «barnas grunnlov» fra 1989, som fra 2003 ble inkorporert i norsk lovgivning, understreker barns behov for og rett til beskyttelse, helhetlig omsorg og opplæring samt barns rettigheter til deltakelse. Her inngår barns rett til å få informasjon og få uttale seg før det treffes avgjørelse som berører ham eller henne.

Utdanningen må gi studentene tilstrekkelig kompetanse både til å samtale med barn og foreldre i vanskelige livssituasjoner, og det må gis innsikt i hensikten med barnets medvirkning i sakene, om hvordan medvirkningen bør skje, hvordan barnets synspunkter kan integreres i saken og nå fram til dem som skal treffe beslutninger, samtidig som barnets sikkerhet må ivaretas. I noen tilfeller kan det være direkte farlig for barn å forklare seg, dersom barnet befinner seg i en truende omsorgssituasjon.

Studiet bør klargjøre implikasjonene av at barnet er et selvstendig rettssubjekt, noe som gjør seg gjeldende på mange områder. Betydningen av «barnets beste», barns rett til å bli hørt og deres forhold til foresatte er sentralt i denne sammenheng. Her er dilemmaet mellom foresattes krav til rettsikkerhet, som parter i saken, og barns krav på rettssikkerhet kombinert med behov for beskyttelse i hjemmet, et viktig tema.

Rettighetsspørsmålene må vurderes i sammenheng med og relateres til velferdsstatens verdier, der hensynet til den enkelte er et overordnet prinsipp. For barnevernet representerer dette et grunnleggende utgangspunkt, men det gir også basis for mange av de kompliserte vurderinger og prioriteringer de ansvarlige i barnevernet er satt til å gjøre. Flere av disse spørsmålene utdypes i det neste studieemnet.

3. Det juridiske grunnlaget

Lovgivningen danner den viktigste rammen for barnevernets arbeidsfelt og gir dermed en rekke utfordringer som studiet må møte. Dette emnet omhandler beskrivelse av de viktigste lovhjemlene og krav til lovtolkning og utøvelse av faglig skjønn i barnevernet.

Dersom maktutøvelsen skal være legitim er det avgjørende at barnevernansatte har kunnskap om grunnleggende prinsipper, regler og retningslinjer som gjelder for fordeling av ressurser og inngrep. Studentene må ha generell kunnskap om forvaltningslovens krav til saksbehandlingen, god kunnskap om barneloven og i særdeleshet spesifikk kunnskap om barnevernlovens kriterier for inn-

grep. I denne sammenheng er det særlig relevant å sette fokus på de omfattende kompetansekravene som er en forutsetning for å realisere barnevernets komplekse og krevende mandat. Noen av de viktigste spesifikke problemstillingene vil være:

- Hvor terskelen ligger for å gripe inn i en familie (som er sentralt også i et forebyggingsperspektiv).
- Hvilke krav som må stilles til samtykke for at et tiltak skal anses frivillig.
- Når hjelpetiltak kan og skal iverksettes.
- Hvor grensen går mellom frivillighet og tvang.
- Når et hjelpetiltak ikke vil være tilstrekkelig i henhold til loven.
- Når man må fremme sak om ytterligere tiltak og hvilke tiltak som da kan iverksettes.

Barnevernarbeid forutsetter betydelig grad av juridisk kompetanse og evne til å utøve skjønn. Loven inneholder en rekke skjønnsmessige formuleringer som må tolkes for å klargjøre meningsinnholdet, noe som er en typisk juridisk virksomhet. I tillegg må man klarlegge faktum, avgjøre om loven kan anvendes slik faktum er, og sist, men ikke minst kommer forvaltningsskjønnet inn. Det innebærer vurderinger knyttet til for eksempel om og når tiltak bør iverksettes. Kompetanse og ferdigheter til å dokumentere og utforme vedtak i samsvar med lovens krav er også av grunnleggende betydning.

Innenfor en barnevernutdanning vil det ikke være rimelig å kreve at studentene skal beherske hele velferdslovgivningen, men det er viktig å ha oversikt over lovgivningen utenfor eget spesialområde og at man kjenner sine egne begrensninger, og vet hvordan man skal forholde seg for å sikre at barn og unge får hjelp fra rette etat, uten å ende opp som kasteballer i systemet. Mangelen på samarbeid mellom faggrupper og samordning av viktige tjenester er en av de alvorligste utfordringene på dette feltet. Barnevernet vil møte barn og unge som er og har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep, noe som er eksempel på rettsområder som krever samarbeid med politi og rettsapparat. En rekke saker omfatter også barn og familier som har behov for tiltak etter flere lovverk. Sakene kan omfatte spørsmål relatert både til helse, trygd, barnevern og sosiale tjenester.

Kravene som stilles til juridisk kompetanse, framgår av dagens rammeplaner, som i høy grad dekker de krav lovgivningen stiller til utdanningene. Uvalget tilrår imidlertid at det gjennomføres en vurdering av om dagens vekting av dette studieemnet er tilstrekkelig eller om det bør styrkes.

4. Etikk

Dette studieemnet omfatter innsikt i etiske prinsipper, verdier og grunnleggende normer med fokus på barnevernets problemfelt. Etikk kan læres ved tilegnelse av prinsipper og regler, men opplæringen bør innbefatte muligheter til refleksjon over egeninnsatser for å yte hjelp til vanskeligstilte barn og unge. Gjennom etisk refleksjon vil studentene få større bevissthet om konsekvensene av egne handlingsvalg og hva som er fruktbare måter å møte utsatte barn og familier på. Dette bidrar til en *etisk kompetanse* som er noe mer enn en distansert teoretisk kunnskap. Etisk refleksjon og innsikt i sentrale verdispørsmål vil styrke bevisstheten om betydningen av integritet, likeverdighet, deltagelse og inkludering. Vernet av barnevernbarnas personlige integritet handler i stor grad om å fremme verdien av at barna får ivaretatt og utviklet selvrespekt og tiltro til egne evner og framtidsmuligheter.

Etikken omfatter en systematisering av moralske og normative spørsmål.. Etiske vurderinger bygger på grunnleggende verdier som solidaritet, rettferdighet, likestilling, trygghet og selvrealiseringsmuligheter. Ansvarsetikken vil ha stor relevans i denne sammenheng. Den tar utgangspunkt i at mennesker er avhengige av og har makt over hverandre. Som etisk prinsipp innebærer dette at vi må innrette oss slik at vi bruker den makten vi har over andre på en måte som tjener de andre, og ikke oss selv. Ansatte i barnevernet vil stå i en særlig maktposisjon overfor barn, unge og deres familier og det pålegger dem et særlig ansvar for å forvalte denne makten slik at den kommer de hjelpetrengende til gode.

Innen alle hjelpefag er begrepet personlig egnethet sentralt, og det handler i stor grad om evnen til å imøtekomme de oppgaver og utfordringer som profesjonen krever på en tilfredsstillende måte. Her vil personlig kompetanse være et viktig nøkkelord.

Studiet må forberede kandidatene til å møte kritiske situasjoner der det skal gjennomføres praktiske og etiske overveielser, og det må fremmes bevissthet om konsekvensene av det en gjør eller unnlater å gjøre. Disse konsekvensetiske vurderingene gir blant annet grunnlag for refleksjon over egen yrkesrolle, om hvilke handlingsmuligheter som foreligger og hva som er følgene av nødvendige prioriteringer.

Kunnskap om etikkens normer og evnen til å utvise dømmekraft, er spesielt viktig når barnevernet skal foreta undersøkelser og vurdere risiko med tanke på intervensjon i familien. Det innebæ-

rer å avveie faglige og menneskelige hensyn og fatte beslutninger i situasjoner som ofte preges av konflikt. Å handle til barnets beste når dette ikke er i tråd med foreldrenes ønsker må anses å være en av de mest kompetansekrevende utfordringer for ansatte i barnevernet. Det stiller store krav til den enkelte barnevernsarbeiders *personlige kompetanse* og etiske dømmekraft.

Etter utvalgets vurdering er innsikt i sentrale verdispørsmål, bevissthet om betydningen av etisk refleksjon og dømmekraft, grunnleggende for den barnevernfaglige kompetansen. Dette innebærer en bevissthet om betydningen av å fremme integritet, likeverdighet, deltagelse og inkludering. Dette er en viktig utfordring og utviklingsoppgave for alle instanser og profesjoner som har et faglig og etisk ansvar for barns og unges velferd.

5. Oppvekstkvalitet og samfunn

Dette studieemnet omfatter kunnskaper om forhold og faktorer som er av særlig relevans for at barn og ungdom skal få et konstruktivt voksenliv. Her handler det om innsikt i de kvalitetskrav som må stilles, samt kunnskaper om oppvekstrelevante trekk ved samfunnet. Det siste setter fokus på trekk ved det postmoderne samfunnet (også kalt det postindustrielle samfunnet, utdannings-, informasjons- og kunnskapssamfunnet) som har betydning for å forstå barns og ungdoms situasjon. Dette er et samfunn som gir mange muligheter for den enkelte, samtidig som det er et risikosamfunn preget av få stabile holdepunkt der barn og unge i sterk grad har kommet i fokus for kommersielle interesser med et ekstremt forbrukspress. Med i dette bildet hører nye uttrykk for sosial marginalisering, forskjellige gjengkulturer og tunge innslag av alkohol og narkotiske stoffer. Dette samfunnet er også kjennetegnet av normrelativisering, sosial og kulturell fristilling, institusjonalisering og en dramatisk endring når det gjelder digital kommunikasjon. Et viktig oppvekstspørsmål her er i hvor sterk grad det nye mediesamfunnet bidrar til læring av ikkeønskelig atferd og holdninger, blant annet når det gjelder læring av voldelige uttrykksmåter.

Familien har et primæransvar for å ivareta grunnleggende oppvekstbehov. Når dette ikke skjer på en akseptabel måte kan det være tale om omsorgssvikt blant annet i form av neglisjering og vanskjøtsel. Det er en oppgave for hele samfunnet å sørge for at den oppvoksede generasjon får forsvarlige betingelser for en konstruktiv utvikling. For alle oppvekstinstanser, enten det er tale om barnehagen, skolen, organisasjons- eller arbeidslivet, eksisterer det således ansvarlighetsnormer for ivaretakelsen av barn og unge, selv om disse ikke alltid er klart utrykt. Her har barnevernet en særstilling ved å ha et lovpålagt tilsynsansvar, plikt til å arbeide forebyggende, og ansvar for å iverksette nødvendige hjelpe- og omsorgstiltak.

Som faglig kvalitetskrav betyr dette på den ene siden å støtte, stimulere og oppmuntre barn og unge, og gi alle en opplevelse av å være verdifulle og at de hører til. På den annen side handler det om å utøve integritetsvern på alle plan, noe som omfatter både vern av fysisk, sosial og personlig integritet. Med personlig integritet forstår en i første rekke vern av grunnholdninger som selvrespekt, selvtillit, optimisme og pågangsmot. Dette er holdninger som kjennetegner resiliente og motstandsdyktige barn og unge som klarer seg godt til tross for at de er i en vanskelig oppvekstsituasjon. For i samfunnet generelt består den store utfordringen i å skape trygge og stimulerende oppvekstvilkår og samtidig identifisere og nøytralisere risikofaktorer på alle relevante arenaer.

Det siste setter fokus på et aktsomhetskrav om risikoforhold som et viktig ansvarsområde både for barnevernet og andre oppvekstaktører. Her er det tale om årvåkenhet for problemutviklende forhold i barns og unges oppvekstmiljø. Det kan her vises til at de tilpasningsproblemene som viser seg allerede i de tidlige barneårene medfører stor risiko for dårlig livskvalitet i det voksne livet. Tendenser til problemutvikling bør derfor oppdages tidligst mulig og møtes med kvalifiserte tiltak. Det krever stor innsikt og forutsetninger både til å ta faglig relevante initiativ, og til å utøve dømmekraft og varsomhet.

Aktsomhet for risikoforhold og tidlig innsats er begrunnet i at små barn med relasjonsproblemer har tendens til å få større og større vansker etter hvert. Den kumulative tendensen viser seg også ved at flere og flere får slike vansker opp gjennom oppvekst- og skolealderen. Det gjelder ikke minst i ungdomsalderen, der fokus på risikoforhold i skole og samfunn bør ha høy prioritet.

Studiet må gi innsikt i kunnskapsbaserte vurderinger av hva det i praksis betyr å sørge for en kvalitativt god oppvekst. Barns og unges utvikling og deres vei inn i yrkes- og samfunnslivet er en mangfoldig prosess som avspeiler en interaksjon mellom personlig særpreg og relevante trekk ved oppvekstmiljøet. For barnevernansatte og alle andre som skal støtte og hjelpe i denne prosessen, vil det være av stor betydning å ha innsikt både i denne dynamikken og i de kvaliteter som må stilles til et akseptabelt oppvekstmiljø.

6. Omsorg, utvikling, læring

Grunnkjernen i dette studieemnet er innsikt om barns og unges omsorgsbehov, og grunntrekk og muligheter for læring og utvikling. Dette temaet har et særlig fokus på betingelsene for framtid i en likverdig og inkluderende kontekst. Det sentrale her er å støtte og stimulere de utviklings- og læringsprosesser som barn og unge skal gjennomleve. Omsorg, utvikling og læring er gjensidig utfyllende og til dels overlappende kunnskapsområder.

Omsorg: I hjemmet er det primære å gi omsorg og opplæring ved å sørge for at barna får ivaretatt basale behov og etablert tillit til seg selv og andre. Dette betyr en forventning om at omgivelsene vil en godt, at en er verdifull og kan bidra i et fellesskap. Når ivaretakelse av barns behov for omsorg og anerkjennelse ikke skjer på en tilfredsstillende måte kan det være tale om omsorgssvikt. I mindre åpenbare tilfeller kan det være tale om at barna blir ignorert, forsømt, avvist og på andre måter utsatt for psykisk og/eller emosjonell mishandling. I noen av disse tilfellene vil det være grunnlag for å bruke betegnelser som neglisjering og vanskjøtsel. Svært alvorlige og straffbare former for omsorgssvikt handler ofte om krenkelser av barnets integritet, psykisk og fysisk.

Å ta stilling til omsorgssvikt og overgrep er blant de mest krevende oppgaver for barnevernets ansatte. Det er gjerne tvilstilfellene der skjønn i stor grad må anvendes som er de mest utfordrende og belastende. Barnevernets ansatte må være i stand til å identifisere sviktende omsorg for barn og unge, og ha kunnskaper om hvilke tiltak som bør iverksettes i ulike situasjoner. Her kreves innsikt og trening i å utøve skjønn.

I barnehagen og skolen vil den primære oppvekstoppgaven bestå i å gi betryggende forhold, stabile og gode voksenrelasjoner, allsidige aktivitetsmuligheter, sosial læring og opplæring på et bredt register. Aktsomhetskravet kan synliggjøres ved de mange barn og unge som utsettes for mobbing, sosial isolasjon, hyppige nederlagsopplevelser og mangelfulle læringsbetingelser. Hvis hjelpebetingelsene ikke holder mål, vil det være fare for utvikling av ulike former for relasjons- og samhandlingsvansker, lærehemninger og andre former for psykiske, pedagogiske og sosiale problemer.

Forskjellige former for relasjons- og samhandlingsvansker kan være signal om at det er markante behov for å styrke barns forhold i hjemmet, i skolen og på andre relevante arenaer. Dette tilsier at endringer bør gjennomføres på store deler av oppvekstområdet. I første omgang er det et stort behov for kompetanseutvikling i fagmiljøene for å kunne møte utfordringene som atferdsvanskelige barn og unge og barn med følelsesmessige problemer byr på i forhold til seg selv og omgivelsene.

Utvikling: Dette er et begrep som innbefatter både biologi og miljø, modning og læring. Her er det vesentlig å ha kunnskap og innsikt både når det gjelder hovedtendenser, normalvariasjon og avvik. Dette er ikke minst viktig med hensyn til sentrale aldersrelaterte utviklingsoppgaver i barnets liv knyttet til motorikk, språk, sosial og emosjonell regulering. I hovedtrekk er utviklingen systematisk, kumulativ og sekvensiell. Det er særlig viktig at studiet gir innsikt i den store normalvariasjonen som gjør seg gjeldende på de fleste områder. Dette innbefatter kunnskap om sentrale indikasjoner på utviklingsforstyrrelser, og risiko - beskyttelsesfaktorer.

Barnealderen er en formativ livsperiode. Særlig de første årene er det på mange område tale om en eksepsjonell utviklingstakt. Dette medfører at småbarna er særlig sensitive for påvirkning, noe som innebærer at vi kan influere på og retningsdirigere utviklingen i sterkere grad enn senere i livet. Det er fortsatt begrensede empiriske kunnskaper om normalvariasjon blant småbarn om viktige hendelser i utviklingsløpet, noe som stiller særlige krav til barnevernansattes skjønn og dømmekraft.

Ungdom som ikke har maktet å komme igjennom oppvekstårene uten skader, kan ha lagt grunnlaget for en krevende tilværelse med utsikt til å stå utenfor samfunnet, med manglende livskvalitet, et negativt selvbilde og liten tiltro til seg selv og sitt eget livsprosjekt. Kunnskap om mennesker som har blitt skadelidende av negative erfaringer i hjem, nærmiljø og skole er nødvendig når en skal arbeide med utsatte barn og unge.

Læring: Det fremste kjennetegnet ved barn er utfoldelse, lek, og bredspektret læring. Læring handler om alle de prosesser som bidrar til systematiske endringer og et utvidet repertoar av handlinger, kunnskaper og psykososiale trekk. Dette omfatter en rekke ferdigheter, innsikt, holdninger, sosial - og emosjonell kompetanse. Læring er således en helhet der særlig dynamikken mellom på ene siden den synlige læringen i form av ferdigheter og kunnskaper og på den annen side den usynlige læringen i form av holdninger til seg selv og til alt det livsmiljøet rommer.

Nye læringsperspektiver setter fokus på at barn og unge ikke er passive mottakere men aktører og dirigenter i sin egen læringsprosess. I denne sammenheng er det av vital betydning å utvikle

innsikt i egen læringsprosess (metakognitiv kompetanse). Et annet trekk som er relevant å framheve, er erkjennelsen av at barn og ungdoms læringsprosess trenger beskyttelse og stimulering gjennom støtte, struktur, oppmuntring og positiv fokusering. Dette peker på betydningen av positiv tilbakemelding om mestring og muligheter. Her legges grunnlaget for å utvikle egenverdsfølelse, selvtillit, optimisme og framtidstro. Disse personlige holdningene gir for det første grunnlag for den energimobilisering som kreves for å makte de lærings- og opplæringsprosesser som i særlig grad er knyttet til skolen. For det andre er dette en holdningsressurs som gir forutsetninger for robusthet og motstandsdyktighet i møtet med risikofaktorer på barns og unges arenaer.

Etter utvalgets vurdering bør det være et grunnleggende krav at studiet gir innsikt i omsorg, utvikling og læring. Dette innbefatter å gi kunnskaper om omsorgsforhold, utviklingsbetingelser og læringsmuligheter for barn og unge generelt. Her må det settes et særlig fokus på barn og unge som av ulike grunner befinner seg i en utsatt situasjon, som for eksempel barn og unge med minoritetsbakgrunn og barn og unge med funksjonsvansker. Det forutsetter også en generell kunnskap om omsorgsbegrepet og hvordan omsorgssvikt kan identifiseres. Studieemnet må bygge på anerkjente teorier og valid empirisk kunnskap.

7. Barns og unges hovedarenaer

Her er det tale om kunnskaper om samfunnets sentrale oppvekstaktører - deres rolle og funksjon. Dette emnet omfatter i første rekke familien og barnehagen for de yngste. Etter utvalgets vurdering er det viktig at grunnutdanningen gir oppdaterte kunnskaper om familien, med de variasjoner, muligheter og problemer som her forekommer. Barnevernets ansatte må ha en oversikt og innsikt som gjør dem i stand til å vurdere hva som er alvorlige risikoforhold, hva som kan være akutte problemtilstander og hvilke situasjoner som krever langsiktig oppfølging fra barnevernets side.

Familien og samspillet med foreldre har stor betydning for mindreårige barns utvikling. Relasjonen foreldre - barn representerer den mest grunnleggende psykososiale miljøfaktoren for utviklingen av en robust psykisk helse. I dette samspillet legges også grunnlaget for barnas forventninger til andre relasjoner. Vurderingen av foreldre-barn interaksjonen er en av de viktigste og vanskeligste oppgavene for ansatte i barnevernet.

Barnehagen har i all sin nyere historie hatt nær tilknytning til barnevernet. Vi kan merke oss at barnehagevirksomhet var hjemlet i barnevernsloven av 1953, og utdannelsen av barnehagepersonale foregikk ved Barnevernsakademiet. Men i praksis er det et stort utviklingsbehov i samhandlingen mellom barnhage og barnevern. De få sakene som meldes til barnevernet, indikerer at ansatte i barnehagene ofte har begrenset kunnskap om risikoforhold. Samtidig er det utvilsomt at kunnskaper om den nye barnehagen med pedagogisk innhold og oppgaver og faglige utfordringer, vil ha stor relevans for kompetanseutvikling til barnevernet. Ikke minst er en slik kunnskap viktig tatt i betraktning av at de aller fleste småbarn er barnehagebarn. Her finnes det dermed et stort potensial både for støtte- og hjelpetiltak og andre former for forebyggende virksomhet. Dette krever innsikt i de muligheter barnehagen gir, men også kunnskaper om de problemer og risikoforhold som kan oppstå i barns liv. Barn som ikke utvikler gode relasjoner til de voksne eller som isoleres og utstøtes fra felleskap med andre barn, vil være i en særlig utsatt stilling.

Skolen har hatt og har nok fremdeles et tveegget forhold til barnvernet. Langt opp mot vår tid ble barnevernet brukt som en trusselinstans. Henvisning til barnevernet var således siste og alvorligste punkt i skolens disiplinære tiltakssystem. Dette emnet bør gi oversikt over det gjeldende skolekonseptet med premisser, særtrekk og forskningserfaringer. Det er viktig at ansatte i barnvernet har kunnskaper om skolens muligheter for å gi læring og framtidsvilkår, men det er også viktig å ha innsikt i de påkjenninger, problemer og risikoforhold skolelivet medfører.

Her kan det vises til en rapport fra en flerdepartemental gruppe som har påpekt at skolen som problemforebyggende instans framstår som relativt passiv. Som en hovedkonklusjon i denne rapporten ble det understreket at skolen bør ha en langt mer sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet (BFD/UFD: Rapport 2000:22).

De frivillige organisasjonene derimot har hatt en begrenset rolle i relasjon til barnevernets oppgaver. Her finnes det et stort utviklingspotensial. Dette omfatter aktivitetstilbud som vil ha stor relevans for utvikling av konstruktive interesser, utvikling av selvtiltro og dannelse av gode vennesirkler. Alt i alt vil det frivillige organisasjonslivet kunne gi barn og ungdom muligheter til deltakelse, inkludering og ikke minst meningsfulle aktiviteter og interesser.

Dette studieemnet bør gi erfarings-, forskningsbasert og oppdatert kunnskap om barns og unges ulike livsarenaer. Her kan det pekes på at

mens familien framstår som grunnleggende viktig for alle, så har skolen fått økt betydning for unge mennesker. Generelt kan det understrekes at skolen er en viktig samfunnsinstans både for barn og ungdom ved at den har en sertifiserende rolle i relasjon til framtidslivet. Her er det også relevant å sette fokus på at skolen potensielt er en sosialt og pedagogisk problemskapende arena, der det som oftest er de mest utsatte barn og unge som blir skadelidende. Samtidig må studiet gi innsikt i betingelsene for læring og framtidsorientering, noe som blant annet innebærer barns og unges rettighet til deltagelse, til tilpasset opplæring og ivaretakelse av støtte-, stimulerings - og hjelpebehov.

8. Ulike oppvekst- og støtteordninger

En av de sentrale oppgavene for en kommune er å skape gode velferds-, omsorgs- og opplæringsvilkår for barn og unge. For å bidra til oppvekstkvalitet og gode støtte- og hjelpetiltak for alle, er det etablert en rekke organiserte tilbud.

For det første omfatter dette helsestasjonstjenesten, som er et gratis og frivillig tilbud til alle barnefamilier. Dernest inngår skolehelsetjenesten som (i likhet med helsestasjonen) har et utvetydig helseforebyggende formål og skal være er en integrert del av skolens virksomhet. I noen større kommuner finnes en særlig tilrettelagt psykisk helsetjeneste for barn og ungdom (PSBU). Denne tjenesten omfatter psykologbistand til gravide, til småbarn og skolebarn, tilbud til flyktninger og innvandrere, og blant annet hjelp til unge med spiseforstyrrelser. Her inngår også støtte- og hjelpetiltak til barn og unge når foreldre lider av rusavhengighet eller psykisk sjukdom. Både rusomsorg og psykisk helsevern vil her være relevante samarbeidspartnere.

For mange barnevernbarn og unge representerer både fosterhjem og ulike institusjoner viktige tilbud. I tilrådingen omtales disse nærmere under «Hjelpe- og omsorgstiltak».

Alle kommuner skal ha pedagogisk- psykologisk tjeneste (PP-tjeneste). Denne tjenesten skal stå til rådighet for barnehage - og skolebarn, med både en individ- og systeminnretning. PP-tjenesten har et særlig ansvar for at barn og unge med særskilte behov får ivaretatt sine opplæringsrettigheter. I spørsmål som gjelder forhold i barnehage og skole vil PP-tjenesten være en sentral samarbeidspartner for barnevernet.

Noen større kommuner har egen helsestasjon for ungdom, og noen har lavterskeltilbud i form av et familiesenter (i samarbeid med helsetjenesten, PP-tjeneste, barnevernstjenesten eller andre instanser). For å yte langvarige, koordinerte tjenester for barn og ungdom med særskilte behov, har også noen kommuner en oppfølgingstjeneste og en habiliteringstjeneste.

Fra 2006 eksisterer det en samlet arbeids- og velferdsforvaltning (NAV) som skal bidra til en mer individuelt tilpasset arbeids- og velferdsforvaltning, og blant annet sørge for at flere vanskeligstilte kommer i arbeid og blir engasjert i en meningsfull aktivitet.

Det som her er presentert viser at det foreligger et allsidig støtte– og hjelpeapparat på kommunalt nivå. Det er en stor utfordring både å samordne de ulike tjenestene, og å ha tilstrekkelig oversikt over de støtte- og hjelpemuligheter som foreligger i hver kommune. Til tross for at flere av disse tjenestene er lovpålagte, medfører kapasitetsproblemer flere steder at tilbudene har klare begrensninger. Studentene må derfor også settes i stand til å vurdere hvilke handlingsalternativer som foreligger når det ikke er samsvar mellom behov og tilbud.

Som studieemne vil dette for det første omfatte en oversikt over det relativt kompliserte nettverket av tiltak og tilbud og andre tjenesters ansvarsoppgaver i forhold til barn og unges velferd, omsorg og opplæring. For det andre bør studiet gi kunnskap om de ulike oppvekst- og støtteordningenes rammevilkår og faglige kompetanse.

Etter utvalgets vurdering er kunnskap om ulike støtteordninger og tjenester av stor betydning. Her handler det både om faglig samarbeid og rådgiving til de barn og unge med familier som utgjør en vesentlig del av den barnvernfaglige yrkesrollen. Dette gjelder kunnskap om hvilke etater som har ansvar for å gjøre hva, tilgangen til hjelp når det trengs, om samarbeidsforpliktelser og om koordinerende ordninger.

9. Forebyggende arbeid

Dette studieemnet er et av barnevernets lovpålagte kjerneområder. Forebygging har alltid hatt en sentral rolle innenfor barnevernet, særlig etter gjennomføringen av barnevernloven av 1953. Barnevernets mandat handler primært om å ivareta vanskeligstilte barns og unges hjelpe- og omsorgsbehov og hindre at de rammes av uverdige og uholdbare oppvekstforhold. En viktig side ved forebyggende arbeid består i å legge til rette for at barn, unge og foreldre kan oppnå og beholde sin verdighet. Dette omhandler blant annet den enkeltes rett til å få vernet sin selvrespekt og å få utviklet tiltro til egne evner og framtidsmuligheter, en verdi som i liten grad har blitt fokusert i praksis.

Som påpekt i NOU 2000: 12 representerer dette en betydelig utfordring både for hjem, skole og barne- og ungdomspolitikk.

Som påpekt under studieemne 6 vil oppvekst innebære muligheter så vel som begrensinger og risiko. For barnevernet er det vesentlig å bygge på innsikt i de risikofaktorer som gjør seg gjeldende i barns og unges liv, men også i de muligheter som finnes. Det vil alltid være en variasjon mellom barn og unge når det gjelder sårbarhet og andre personlige egenskaper, noe som vil influere på vurderinger av risikoforhold.

Det kan sondres mellom deprivasjon-, (omsorgsvikt osv.), sosialiserings- og samfunnsrisiko. Deprivasjon viser i første rekke til den risiko som er forbundet med å vokse opp i en dysfunksjonell familie. Sosialiseringsrisiko refererer til personlige påkjenninger som er forbundet med et langvarig og ofte krevende liv i barnehage og skole. Samfunnsrisiko viser til de muligheter som finnes for å komme inn på uheldige spor i en kontekst med uklare rammer, gruppepress, rus og kommersiell dominans. Det sistnevnte peker på betydningen av å vurdere risikoaspektet i relasjon til grunntrekk ved det postmoderne samfunnet. Her handler det blant annet om normrelativisering, problematiske endringer av foreldrerollen, sosial frisetting, institusjonalisering, skolepress, rusmisbruk og et stort medietrykk (jf kapittel 6).

Det er viktig å sette faglig fokus på spørsmålet om hvordan disse samfunnsforholdene med blant annet en pågående underholdningsindustri, nedfeller seg som problem på individnivå. Utvalget vil peke på at det bør være en del av barnevernets sektoransvar å fremme en dagsorden om slike spørsmål, samt å bidra til forskning og kunnskapsutvikling på området. Det sondres gjerne mellom diagnose (kartlegge, undersøke, vurdere), rehabilitering (behandle, terapi, hjelpetiltak) og forebygging (profylakse). Denne inndelingen er formålstjenlig da diagnostisering av en problemtilstand gir grunnlag både for en forebyggende innsats og for adekvate hjelpetiltak. Det første er logisk når behandling kan gi muligheter for forbedring av en problemtilstand, noe som fremstår som en selvfølge innenfor somatisk medisin.

For barnevernet vil forebyggende arbeid på tilsvarende måte representere intervensjoner for å komme en uheldig utvikling i forkjøpet eller å motvirke forverring av en tilstand. Her vil det være tale om beskyttende tiltak, om tiltak for å forsterke positive utviklingsbetingelsene som finnes, endre på trekk ved livsmiljøet og introdusere nye impulser. Allmennforebyggende arbeid av denne art vil kunne ha fokus både på hjemme-, barnehage-, skole- og fritidssituasjonen Et sentralt mål for barnevernet vil være å redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor.

Forebyggingsinnsatsen kan også være innsiktet på mer eller mindre identifiserte problemer og utviklingstrekk. Her er det tale om en mål- og probleminnsiktet forebygging som kan innebære hjelp til å til snu i tide og finne et mer løfterikt spor. Sagt på en annen måte handler dette om å styrke det som er positivt og svekke faktorer som kan vedlikeholde og kanskje forsterke en problemtilstand.

Generelt uttrykt handler forebyggende arbeid om å mobilisere kunnskaper om oppvekst, risiko- og beskyttelsesforhold på en slik måte at det kan danne grunnlag for et fellesforstått ansvar i samfunnet for å skape velferd og utviklingsbetingelser for barn og ungdom. Her er det en viktig erfaring at enkle tiltak som foreldreveiledning, kameratstøtteordninger, ofte kalt lavterskeltilbud, kan gi betydelige forebyggende gevinster.

Framtidsoppgaven består i å utvikle helhetlige forebyggende tiltak med en langt større rekkevidde og kraft enn det som hittil er blitt realisert. I første omgang vil det kreve nye initiativ i regi av både lokal- og storsamfunnet i form av opplysning og inspirasjon til alle med ansvar for barn og unge. Her er det behov for en gjennomgripende helhetstenking som kan bidra til likeverdighet i oppvekst- og livskvaliteten til barn og unge, slik at barn og unges livskvalitet i langt mindre grad skal avhenge av hvilken kommune det bor i.

Kunnskap om forebygging må stå sentralt i bachelorutdanningen til barnevern. Studieemnet vil blant annet omfatte utvikling av en aktivitetskompetanse som innebærer ferdigheter og interesser som setter studentene i stand til å være initiativtakere, deltakere og ledere i relevante aktiviteter, ikke minst innen fritidsaktiviteter som idrett og musikk. Studentene må få innsikt i mulighetene for tilrettelagt opplæring i skolen som framtidsmulighet. Samtidig vil kunnskaper om forebyggende arbeid styrke aktsomhetskompetansen. Det betyr å være i stand til å identifisere signaler om en risikopreget situasjon på et tidligst mulig tidspunkt.

Utvalget vil peke på at den store utfordringen består i å løfte dette arbeidsområdet opp til et slikt perspektiv- og tiltaksnivå at det blir mulig å gjøre noe mer enn å vedlikeholde problemene for kommende generasjoner. For å bryte med slike reproduserende prosesser, vil det kreves en holdnings- og systemendrende tilnærming til barns og ungdoms oppvekstvilkår som er rettet mot forebyggende tenkning og virksomhet. Dette forutsetter både kompetanseutvikling i barnevernet for forebyggende arbeid, og en systematisk samfunnsinn-

sats for å redusere risikofaktorer som opererer i barns og unges livsfelt.

10. Relasjons - og samhandlingsproblemer

Dette studieemnet omhandler et problemfelt som er et sentralt utgangspunkt for barnevernets virksomhet både historisk og i en aktuell situasjon. Vi kan registrere at «atferdsavvik hos barnet» er den tredje hyppigste henvisningsgrunn til barnevernet, mens den klart hyppigst oppgitte henvisningsgrunn er «tilhøva i heimen» fulgt av «omsorgssvikt og mishandling».

Temaet relasjons- og samhandlingsvansker omfatter et stort register av uttrykksformer, reaksjonsmåter, termer, begreper, forståelsesmåter og teorier. Begrepsfloraen innbefatter termer som atferds- eller tilpasningsproblemer, samspillsvansker, psykososiale vansker, hyperaktivitet, utagerende eller impulsstyrte barn, utfordrende eller ensomme barn, barn og unge med sosiale problemer, antisosial atferd og ungdomskriminalitet. Dessuten brukes betegnelser som marginaliserte eller utstøtte barn og unge, og i skolesammenheng problemelever, mobbere og skoleskulkere. Uansett betegnelser og begrepsbruk refererer dette til barn og unge som viser store vansker med å tilpasse seg på en sosialt og pedagogisk adekvat måte. Dette er langt fra noen homogen gruppe. På den ene siden finner vi barn og unge som ikke involverer seg og som isolerer seg. På den andre siden finner man de mer utadvendte som uredd kaster seg inn i mange sosiale situasjoner og lett lager bråk. De kan være i konflikt med egen familie, med lærere, jevnaldrende og medelever eller sosiale spilleregler.

Relasjons- og samhandlingsvansker kan involvere både hjemmet, nærmiljøet, barnehagen, skolen og andre oppvekstarenaer på en negativ måte, og problemene kan avdekke både individuelle særtrekk hos barnet eller og kontekstuelle svakheter. Det siste setter søkelys på systemmangler og relasjonelle problemer, noe som tilsier at et individfokus er utilstrekkelig som grunnlag både for problemforståelse, forebygging og rehabilitering. Da det primært er tale om relasjonelle problemer må de også i første rekke forstås og behandles i et kontekstuelt lys.

I familiesammenheng kan atferdsproblemer av og til forstås som uttrykk for omsorgssvikt og deprivering av barns behov for stabil og kjærlig omsorg, anerkjennelse og oppmerksomhet. Problemene kan framstå som fastlåste samspillsvansker mellom barn og foreldre. I barnehagen vil det ofte være tale om problemer i lek og samhandling med andre barn. I en skolekontekst kan problemene ha mange uttrykksmåter og reflektere fastlagte krav som stilles om å fungere kollektivt, om konsentrasjon og stillesitting, om å mestre sosiale normer og læringsoppgaver, og om å innrette seg etter skrevne og uskrevne regler. Relasjons- og samhandlingsproblemene vil også, uansett hvordan de kommer til uttrykk, fortelle om individuelle disposisjoner og særtrekk.

De utagerende barna fremstår for foreldre og lærere som de mest krevende, og foreldre til de hyperaktive barna har ofte behov for avlastning. I motsetning til de internaliserende, depressive og engstelige barna, vil oppførselen til de utagerende ofte være provoserende for barnets nærmiljø. Det er først og fremst problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet som er avgjørende for at noen barn betegnes som atferdsvanskelige.

En stor del av barn og unges adferdsproblemer har rot i relasjons- og samhandlingsvansker. Adferden viser seg allerede på barnetrinnet og synes å medføre stor risiko for dårlig livskvalitet som voksen. Disse problemene bør møtes med en tidlig innsats med fokus på oppvekstmiljøet i familien. Det krever stor innsikt og evne både til initiativ og varsomhet.

Utvalget vil peke på at relasjons- og samhandlingsproblemer gir signal om endringsbehov på store deler av oppvekstområdet. Styrket oppvekstkvalitet framstår som nødvendig. Dette innbefatter behov for kompetanseutvikling i fagmiljøene. For kandidater som utdanner seg til arbeid i barnevernet må behovet for innsikt i relasjons- og samhandlingsproblemer forstås og behandles i et kontekstuelt lys. Det er også viktig at kandidatene har kunnskap om betydningen av tidlig innsats og er i stand til å avdekke risikopregede situasjoner på et tidlig tidspunkt. Det forutsetter innsikt i mulige kartleggingsverktøy, evne til kommunikasjon og samtale med barn, unge og foreldre, og ikke minst kunnskaper om problemene til barn og unge i barnevernet og innsikt i relevante tiltak.

Studentene må også få kunnskap om forskningsbaserte tilnærminger på området. Når det gjelder hjelpetiltak for disse barna kan det vises til at det er utviklet flere forskningsbaserte tiltak/modeller som har vist seg hensiktsmessige (jf. kapittel 9). Utvalget tilrår at studentene gis kunnskaper om slike metoders muligheter og forutsetninger.

11. Kommunikasjon og undersøkelse

En sentral kompetanse for barnevern omhandler kontaktetablering, samtale og kommunikative ferdigheter. Dette danner grunnlaget både for forebyggende virksomhet og for gjennomføring av de undersøkelser, utredninger og tiltak som er en viktig del av barnevernets mandat. Kunnskap om ulike tilnærminger som kan sette barnevernansatte i stand til å vurdere barn og unges situasjon i familien, barnehagen eller skolen, er en essensiell del av kompetansen. Gjennomføring av observasjon stiller store krav til å være sensitiv – ha evne til å se, lytte og tolke opplevelser og inntrykk. Observasjon kan benyttes ved tidlig intervensjon, undersøkelser og vurderinger av foreldre-barn samspill, av familiekommunikasjon og av barnets fungering.

Observasjon er også en viktig kilde til data i en barnevernpraksis så vel som i barneforskning. Utfordringen består i å fange opp det som er relevant enten det er tale om individatferd eller å få oversikt over en sosial kontekst, for eksempel i en familie- eller barnehagesituasjon. Det kreves kompetanse til å gjennomføre observasjonene slik at valide opplysninger kan oppnås, noe som blant annet betyr kunnskaper og bevissthet om de subjektive feilfaktorer som kan influere. Det siste vil i særlig grad være forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og redusere påliteligheten og dermed gyldigheten av observasjonene.

Kunnskap om intervjuteknikk kan være fruktbart i en barnevernfaglig sammenheng, da det handler om en systematisk måte å innhente informasjon på. I hovedprinsipp vil det bestå av en personlig samtale mellom en som stiller åpne spørsmål og en som svarer. Her vil det vanligvis være personlig kontakt mellom intervjuer og informant. I barnevernet vil intervjuet som oftest ha preg av en samtale der formålet er å få kunnskap om et meldt problem. En slik samtale kan kombineres med rådgiving eller forberedelse til iverksettelse av støtte- og hjelpetiltak.

Gjennomført på en kvalifisert måte kan intervjuet være en essensiell metode for å få innsikt i barns og unges livssituasjon og deres tanker, motivasjon, følelser, forhåpninger og selvoppfatninger. Når intervjuet har preg av en fortrolig samtale, vil det også ha potensial til å få innsikt i en familiekontekst med de problemer og muligheter som her finnes. I denne sammenheng er det også vesentlig at studentene har kunnskap om psykologiske og pedagogiske forståelsesmåter. Studentene må deretter være i stand til å sette kunnskapen inn i en større faglig-teoretisk sammenheng.

Det bør være et krav til barnevernansatte at de har innsikt i de relasjonelle prosesser som vil gjøre seg gjeldende mellom partene, og at de kan analysere egen rolleutførelse i en slik sammenheng. Dette krever kompetanse til å utvikle et samarbeid i en konfliktsituasjon, der mange hensyn skal ivaretas.

Dette studieemnet bør kvalifisere for samtale, kommunikasjon og samhandling med barn og ungdom og deres familier. Her er det sentralt å ruste barnevernarbeideren til å skape gode relasjoner til de hjelpsøkende, noe som gir basis og forutsetning for et positivt samarbeid. Nøkkelutfordringen består i å stimulere barna til å utvikle tiltro til egen framgang og framtid. Samtidig handler dette emnet om å ha kompetanse til en fruktbar interaksjon og samarbeid med barnhager, skoler og andre relevante instanser.

Dette studieemnet bør klargjøre at rådgivningssamtalen er en sentral innfallvinkel for å møte mange av de menneskelige problemene som barnevernet er satt til å arbeide med. Det bør gis en oversikt over rådgivningsprosesser, og gjennom praktiske eksempler og øvelser bør studentene øke sin bevissthet og sine ferdigheter i arbeidet med mennesker som trenger og søker deres hjelp. For barnevernet omfatter dette i første rekke barn og unge og deres nærmeste som befinner seg i en problematisk livssituasjon. Studentene bør også få innsikt i empowerment-inspirerte tilnærminger som vektlegger de hjelpetrengendes personlige ressurser og medvirkning.

12. Hjelpe- og omsorgstiltak

Dette studieemnet har som formål å gi kandidatene kunnskap om ulike former for hjelpe- og omsorgstiltak og hva som kreves for iverksetting, gjennomføring og evaluering av tiltakene. Ved siden av forebyggende arbeid er dette det mest sentrale ansvarsområdet for barnevernets virksomhet. Det kan ikke trekkes noen klar grenseoppgang mellom forebygging og hjelpetiltak. Her vil det både være tale om overlapping, og om en glidende overgang mellom komplementære arbeidsområder.

Barnevernets tiltak favner et vidt spekter av frivillig baserte hjelpetiltak i hjemmet, frivillig plassering, omsorgsovertakelse og adopsjon uten foreldrenes samtykke. Hjelpetiltak i hjemmet er det mest brukte tiltaket i norsk barnevern. Her handler det blant annet om støttekontakt, barnehagetilbud, avlastning i hjemmet, økonomisk hjelp, stimulering til fritidsaktiviteter, hjelp til utdanning, skole

eller bolig. Det finnes i dag lite forskning om bruken og verdien av hjelpetiltakene. Imidlertid finnes det noen tiltak som har kommet til de siste årene, som er forskningsbaserte og som viser lovende resultater (for eksempel MST og PMTO).

I første rekke skal barnevernet bidra til at vanskeligstilte barn og unge får tilpassede hjelpetiltak på frivillig basis enten i eller utenfor hjemmet. Dernest omfattes dette av omsorgsovertakelser, med plassering utenfor hjemmet. Omsorgsovertakelser inngår i barnevernets beredskap når det er tale om å atskille barn fra deres biologiske foreldre. Dersom hjelpetiltak ikke fører fram, eller må anses som nytteløse, kan fylkesnemnda fatte vedtak om omsorgsovertakelse og plassering av barnet utenfor hjemmet.

Barnevernsansatte har et stort ansvar for å vurdere hvorvidt spørsmålet om omsorgsovertakelse bør fremmes for nemnda. Det krever kompetanse til å vurdere komplekse situasjoner og samspill, evne til å ta beslutninger og å formulere vurderinger, og samtidig være tilstedeværende overfor familier som er i en sårbar livssituasjon. Å fremme sak for fylkesnemnda krever både personlig- og forvaltningsmessig kompetanse, og det kreves mot til å prioritere barnets behov i saker der barn og foreldre har motstridende interesser..

Når det offentlige overtar ansvaret for et barn, har det også plikt til å sikre at barnet får en god omsorgssituasjon. Når barna ikke kan bo sammen med foreldrene er plassering i fosterhjem det alternativet som er mest brukt. Over 80 % av alle barn og unge som er plassert utenfor hjemmet bor i fosterhjem. Fosterhjem omfatter et relativt bredt spekter og det kan være ett eller flere barn i én familie. Et fosterhjem innebærer å gi barna en mulighet for å oppleve et familieliv med stabile og omsorgsfulle voksne rundt seg. Dette vil kunne bety positive utviklingsmuligheter og en avlæring av tidligere negative samspill og traumatiske opplevelser. Fosterhjem vurderes således som et formålstjenlig tiltak når barna har vært utsatt for omsorgssvikt.

Utvalget påpeker at i utdanninger som skal kvalifisere for arbeid i barnevernet, er det viktig å styrke kompetansen til å avdekke signaler om en risikopreget situasjon på et tidligst mulig tidspunkt. Det kan dreie seg om problematiske trekk ved familien (for eksempel psykiske vansker, rusmiddelmisbruk eller personlighetsavvik hos foreldre). Det kan også handle om uheldige faktorer i barnehage-, skole- og fritidsmiljøet (for eksempel manglende stabilitet, struktur, støtte og inkludering i det sosiale fellesskapet). Samtidig bør det legges vekt på et stort spekter av mulige hjelpetiltak og aktiviteter som kan gi barn og ungdom muligheter for interesseutvikling og felleskap med andre. Her vil det blant annet være tale om det som vanligvis kalles lavterskeltilbud.

Barnevernsansatte må også ha kunnskap om hva som kreves for å være fosterforeldre og kunne gi nødvendig opplæring og oppfølging til fosterforeldre. Dette omfatter også at nødvendige planer utarbeides i samarbeid med aktuelle samarbeidsinstanser. Studiet bør fokusere både på de krav som stilles til fosterforeldre, muligheter for opphold i fosterhjem og rammevilkårene for en slik plassering.

13. Institusjonsarbeid

Et hjelpe- og omsorgstiltak med lange tradisjoner er institusjonsplassering. Dette er tiltak som omfatter et stort spekter fra småbarns- til ungdomsinstitusjoner, og fra korttids- til langtidsopphold. En sentral del av kompetansen for å arbeide i en institusjon består av kunnskaper, interesser og ferdigheter som betyr noe for barn og ungdom. Her kan idretten ha en viktig rolle, og forutsetninger for å hjelpe barn og unge i å utvikle slike interesser kan være en viktig profesjonell kvalitet. Det innebærer også å bistå til idrettlig egenaktivitet og eventuelt søke tilknytning til klubber og lag som kan gi muligheter både for fellesskap og en systematisk ferdighetsutvikling på området. Tilsvarende gjelder for andre interesse- og aktivitetsområder som musikk, kunst, design osv.

Etter utvalgets vurdering krever nærheten til barn og unge i institusjon spesielle kunnskaper og ferdigheter om ulike problemstillinger og aktiviteter med relevans for aldersgruppen. Her handler det blant annet om miljøterapeutisk innsikt for å imøtekomme ulike typer utfordringer som institusjonsvirksomheten innebærer.

Kompetanseutvikling for institusjonsarbeid stiller også krav om læring i relasjonsbygging. Dette handler om å være bevisst hvilken relasjon en utvikler til de unge. Her er det viktig å kunne være støttende og ha evnen til å være nær, se den andres behov. Det er også viktig at en har den nødvendige avstanden til de unges problemer, slik at en ikke privatiserer behandlingen og dermed ikke klarer å se det som er nødvendig for å skape endring (Høyland 2009).

14. Forskningsmetode og etikk for forskning

Dette studieemnet har som formål å øke kandidatenes kunnskap om forskningsmetode, både med tanke på etterprøving av kunnskap og lesning av

faglitteratur med et kritisk blikk. Forskingen skal være preget av systematikk, faglig innsikt og troverdighet. Men forskingen har også en legitimerings- og maktfunksjon. Utdanninger som ikke har forsking som en integrert del av det faglige opplegget, får ofte en underordnet posisjon i opplæringen av nye fagfolk..

En sentral oppgave for forskning innen barnevern vil være knyttet til utviklings-, endrings-, og innovasjonsarbeid. Dette er studier som etterprøver implementering av nye forståelsesmåter, metoder, intervensjoner og organisasjonsformer. En viktig del vil være analyser av motstand mot endring, der det kan avdekkes ulike former for maktbarrierer og dogmatisk baserte hindringsfaktorer. En stor del av forsknings- og utviklingsarbeidet som utføres har en kvalifiserende funksjon. Det gjelder særlig master- og doktorgrader. Her er det relevant å påpeke at de prinsipper og metoder som ligger til grunn for et forskningsarbeid, vil være de samme enten arbeidet er stort eller lite. Selv når det er snakk om mindre prosjekter, som semesteroppgaver og lignende, er kravet om faglig troverdighet et avgjørende kvalitetskriterium. Det innebærer krav om å mestre sentrale spilleregler av forskningsmetodisk og forskningsetisk art.

Det foreligger et stort reservoar av metodiske begreper, prinsipper og teknikker med relevans for forskings- og utviklingsoppgaver i barnevernet. Det er viktig at studentene får oversikt og innsikt i de mest relevante vitenskapelige arbeidsmåtene. For det første handler denne kunnskapen om støtte og basalinnsikt for gjennomføring av egne prosjekter og undersøkelser. For det andre er den viktig for praktikere som ønsker å innhente (ulike typer) informasjon, arbeide systematisk med faglige problemstillinger og å videreutvikle kunnskap på bestemte områder. Her kan det vises både til praksisnær forskning og forskning på egen arbeidsplass. I denne sammenheng er også kunnskap om ulike vitenskapelige tradisjoner viktig, da denne gir informasjon om metodenes opprinnelse, forankring og en større bevissthet om egen tenkning.

Metodelæren kan også gi normative retningslinjer og være idégivende for fruktbare tilnærminger på områder som har behov for fornyende bidrag. Forskningsmetodisk innsikt er også viktig for å kunne vurdere verdien av faglige bidrag som avhandlinger og artikler i ulike publikasjoner. Samtidig er kunnskap om forsking av stor betydning for å redusere feil i egne arbeider. Feilfaktorer kan motvirkes ved en skikkelig forskningsmetodisk skolering. Dette krever en grundig forskningsetisk kompetanseutvikling, som grunnleggende sett handler om vitenskapelig redelighet.

Forskningsetikken setter blant annet fokus på kravene om informert samtykke fra datagivernes side, prinsipper for anonymisering av informanter, som for eksempel kan være barn og/eller sårbare grupper, og forskningsetiske hensyn i møte med disse.

Etter utvalgets vurdering er basiskunnskap om forskningsmetode og vitenskapsteori av stor betydning i barnevernutdanningene. Som påpekt ovenfor har dette relevans både for forståelsen av faglitteratur og for gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeid.

Utvalget vil også påpeke at basiskunnskap om forskningsmetode og forskningsetikk vil være nyttig i barnevernets beslutningsprosess, som fordrer evne til systematisk kartlegging, vurdering og konkludering.

13.6 Kvalitetskrav til studieopplegg

Her presenteres noen kvalitetskrav som bør stilles til utdanninger rettet mot arbeid i barnevernet. Dette omfatter studieopplegg som, etter utvalgets vurdering, bidrar til å fremme kunnskap og innsikt i de studieemner som er beskrevet. Samtidig er dette studier som bidrar til utvikling av den profesjonelle kompetansen gjennom en formålstjenlig praktisk opplæring. Forpliktelsen består i å sette kandidatene i stand til å gjennomføre de ulike oppgavene i barnevernet på en faglig forsvarlig måte.

1. Pedagogiske kompetansekrav

Det er en krevende oppgave å utvikle kvalifikasjonsopplegg på bachelornivå som kan gi en tilfredsstillende forberedelse til de arbeids- og ansvarsoppgaver som inngår i barnevernets problemfelt. Et sentralt mål er å utvikle bredspektret kompetanse av innsikt, vurderingsevne og faglig skjønn. Dette vil kreve et allsidig opplæringsprogram, som kan styrke studentenes tenke- og handlemåter og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter.

For å tjenestegjøre i barnevernet vil læring av samarbeids- og intervensjonskompetanse ha stor betydning, noe som forutsetter innsikt i andre etaters ansvars- og arbeidsforhold. Dette vil innbefatte krav om at kandidatene skal forberedes til å gå inn på aktuelle samarbeidsarenaer som skole, barnehage og diverse arenaer der barn og unge ferdes. I den anledning er kunnskaper om mulige hjelpetiltak i hjemmet, om plasseringer og oppføl-

ging av barn utenfor hjemmet sentralt. Videre må utdanningene gi kunnskap om hvilke regler og rutiner som gjelder for kvalitetsvurdering og godkjenning av fosterhjem, oversikt over barnehjem og forskjellige former for barne- og ungdomsinstitusjoner, samt en rekke familierettede omsorgs- og rehabiliteringstiltak.

En systematisk forberedelse til å ivareta disse og mange andre oppgaver vil kreve et målrettet og strukturert studieopplegg av så vel teoretisk som praktisk art, med muligheter både til fordypende konsentrasjon og breddeorienterende læring.

Kompetanse til arbeid i barnevern vil nødvendiggjøre flere former for opplæring, og det må stilles krav både til faglig bredde og pedagogisk innsikt i studiemiljøene. I henhold til gjeldende krav er det samtidig vesentlig å vektlegge den yrkesforberedende pedagogiske opplæringen for alle som ansettes i undervisningsstillinger i høgskole og universitetssystemet. Utvalget vil peke på at det bør være en nasjonal oppgave å bidra til å realisere disse kravene i fagmiljøene. Som et ledd i en slik nasjonal satsing bør det også gjennomføres kvalitetsvurderende evalueringer av utdanningenes studietilbud.

2. Teoretisk studium

Her er det tale om både forelesninger, forskjellige former for seminarvirksomhet og selvstudium. Forelesningsmetoden er den eldste form for kunnskapsformidling i formelt tilrettelagte utdanninger, og oppstod opprinnelig som en videreføring av fortellingen. Dette var i første rekke en konsekvens av mangel på skriftbaserte kunnskapskilder. Det har vist seg at forelesningen har en viktig funksjon i de fleste utdanninger også i tider med overflod av andre kunnskapsformidlende muligheter både i skrift, bilde og tale.

Forelesningens potensielle fortrinn består i at den kan bidra både til innsikt, visjoner og faglige perspektiver, og samtidig kan den fremme engasjement og motivering. Samtidig er det en pedagogisk vurdering at gode forelesninger kan bidra til fellesskapsfølelse blant studenter og til omdømmestyrking av faget. Det er store krav som stilles til den gode forelesningen, og her vil kvaliteten være viktigere enn kvantiteten.

Et bidrag for å styrke kvaliteten av det som formidles (og som enkelte fagområder benytter seg av), omfatter bruk av tilgjengelig teknologisk utrustning for overføre forelesinger på nett eller som videokonferanser, til alle relevante studiesteder. Dette vil kunne være nasjonale fellesforelesninger der de fremste fagfolkene på området er bidragsytere.

Studiet bør også omfatte seminargruppevirksomhet der både fagfolk og studenter har ansvaret for opplegget. Her bør det legges til rette for læring gjennom idéutveksling og rollespill knyttet til sentrale temaer, der kandidatene gis tilbakemelding, både fra ansvarlig lærer og medstudenter. Pedagogiske vurderinger tilsier at det også bør legges en betydelig vekt på selvstudium. Det har sammenheng med at det er studentene som skal lære og at læring som skal prege minnet - og begrense glemselen - må bearbeides gjennom refleksjon og tilgang på utfyllende og fordypende faglitteratur.

Det må stilles faglige og profesjonelle krav til studielitteraturen. Studiene må ta utgangspunkt i relevant og kvalitetssikret faglitteratur med basis i det internasjonale og nasjonale kunnskapsreservoaret på området. Likeledes må studentene gis kunnskaper om relevante databaser og opplæring i bruk av databaserte kunnskaper. Da faglitteraturen som anvendes vil være av vital betydning for studentenes kunnskaps- og kompetanseutvikling, bør det gjøres en innsats på nasjonalt nivå for å sikre en tilfredsstillende kvalitet.

Etter utvalgets vurdering bør det etableres nasjonale fora der utdanningsmiljøene kan bistå hverandre blant annet når det gjelder valg av studielitteratur og bruk av relevante fagtidskrifter, både nasjonale og internasjonale. Det bør også være en forutsetning at lesning av kvalifiserte tidskrifter inngår som en viktig del av yrkesrollen og som ledd i en kontinuerlig faglig oppdatering.

3. Gruppe- og kasusorientert opplæring

Dette er en studentaktiv opplæring som innebærer at studentenes og deres lærere, fungerer problemløsende i relasjon til reelle kasus og problemsituasjoner. Det betyr at studentene får muligheter til å arbeide systematisk med konkrete faglige utfordringer der dialog og anvendelse av relevant forskning setter dem i stand å komme fram til begrunnede løsningsalternativer.

En sentral målsetting her er å bidra til en integrert kunnskap og forståelse av konkrete problemsituasjoner, samtidig som studentene skal trenes i å samarbeide om faglige problemstillinger. Gjennom gruppeprosessen skal de få erfaring i å ta ansvar for egen læring, og blant annet lære å definere egne læringsmål og få erfaring i sette ord på egne kunnskaper, vurderinger og problemstillinger.

I praksis innebærer denne opplæringsformen at det først presenteres et kasus som for eksempel kan være en vanskeligstilt familie med barn, en ungdom som har problemer i skole og samfunn,

eller en mindreårig asylsøker uten foresatte. Dernest vil studieoppgaven bestå i å analysere situasjonen og komme fram til et felles løsnings- og handlingsforslag. Dette vil blant annet kreve et inngående studium med et selvstendig, oppsøkende forhold til forskingsbasert faglitteratur og effektiv anvendelse av egne erfaringer.

På dette området foreligger det lang erfaring med det som betegnes som problembasert læring (pbl). Vanligvis foregår denne opplæringen i smågrupper med 5-8 studenter og en veileder, og her arbeides det med autentiske kasus og problemstillinger. Etter presentasjonen av et kasus med problemformuleringer, går gruppen inn i en prosess med søk etter fagkunnskap, analyser, vurderinger av løsningsforslag. Hver student får ansvar for å planlegge sine egne litteraturstudier og på andre måter å innhente kunnskap (for eksempel ved samtale med relevante fagfolk) i relasjon til de problemstillinger som er reist.

Dette problemløsende studiearbeidet kan gi impulser til allsidig læring og personlig utvikling. Ikke minst vil det være tale om forberedelse til et systematisk lagarbeid, noe som vil være aktuelt i en framtidig yrkesrolle. Dette lagarbeidet gir blant annet innsikt i dynamiske prosesser og bevisstgjøring om hva som fører en gruppe framover, og det gir konkrete erfaringer med å forholde seg faglig kritisk til det som framkommer av kunnskaper, vurderinger og løsningsmuligheter. Studentenes vurdering av egen samarbeidsevne er også en viktig målsetting i denne formen for gruppebasert læringsopplegg. Veileders rolle er å være til hjelp og støtte for gruppen i dens arbeid med problemløsningen, løse tvister som kan oppstå og forsøke å hjelpe studentene til å forstå hva som hindrer og hva som fører gruppen framover i arbeidet mot en felles problemløsning.

Utvalget vil peke på at erfaringer fra fagmiljø som har anvendt disse studentaktive gruppe- og kasusorienterte undervisningsformene over tid, indikerer at disse tilnærmingene kan bidra til å utvikle både studentenes analytiske evner, deres selvstendighet og ferdighetskompetanse. Dette er også undervisningsformer som kan spille en viktig rolle for utviklingen av relasjons- og samhandlingskompetanse. Som utvalget har pekt på i flere sammenhenger, er dette en essensiell kompetanse for arbeid i barnevernet.

4. Praksis

Å trene på praksisrelaterte problemsituasjoner, enten gjennom Pbl eller andre former for kasusorientert gruppearbeid, rollespill, ulike former for ferdighetstrening (med videoopptak) og kvalifisert tilbakemelding, bør inngå på flere trinn i utdanningen. Men et særlig ansvar for dette vil ligge i utdanningens praksisdel.

I pedagogisk teori defineres gjerne praksis som en planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en fagperson med relevant yrkesutdanning og yrkeserfaring. Det som skiller praksis fra jobb er at studenten får opplæring i arbeidet fra en praksisveileder (mentor) som til vanlig ansatt på praksisstedet. Studenten skal ikke ha lønn fra praksisstedet, men praksisveiledere har vanligvis fått en kompensasjon for veiledningen.

Utformingen av og tidspunktet for praksisutplasseringen kan variere. Det kan også være tale om praksiskrav for å få studieplass. Det siste er imidlertid en ordning som stort sett har falt bort som obligatorisk krav. Derimot er ulike former for «forpraksis» meritterende ved konkurranse om opptak til en rekke studier.

Ekstern praksis i studieløpet kan variere. Det kan være praksis som er plassert tidlig i studieløpet, ofte begrunnet i at studentene skal få oppleve arbeidsfeltet og derigjennom få styrket sin motivasjon og sin forståelse av hva yrkesutøvelsen handler om. En praksisperiode kan også være plassert sent i studiet, ofte begrunnet i at studentene her kan få bruke sine ervervede fagkunnskaper. Derigjennom kan de være til nytte for praksisstedet og samtidig få muligheten til å etablere kontakter med potensielle arbeidsgivere. Praksis kan også være fordelt over hele studiet med de muligheter det kan gi for en integrering av teori og praksis. Dernest kan så praksis være lagt til rette etter fullført studium, både i form av trainee, spesialisering og turnus. Det siste kommer vi tilbake til i et eget punkt.

Utvalget vil peke på at studentene må gis erfaringer fra flere av de arbeidsområdene som inngår i barnevernets ansvarsfelt. Her handler det om en kvalifikasjonsutvikling som krever formålstjenelige strukturelle betingelser for en integrering av teorisk studium og ferdighetstrening i praksis.

Utvalget vil også peke på at gjeldende ordninger med praksisrapport bør videreføres, der studentene beskriver og analyserer sine erfaringer. Dette er et viktig bidrag til faglig bevissthet nettopp ved at studentene vurderer og evaluerer egne læringsmål og det faglige utbytte av praksisperioden. Utdanningens praksisdelen framstår som en relevant tilnærming for å fremme vitale aspekt ved den profesjonelle kompetansen. Utprøving av yrkesrollen i praktiske situasjoner og trening på autentiske problemstillinger, der studentene får et

reelt ansvar, er et viktig ledd i å forberede dem på praksisfeltets krav og utfordringer. Dette forutsetter en formålstjenlig tilrettlegging og oppfølging (blant annet i form av praksisbesøk) fra utdanningenes praksislærere og kvalifisert veiledning fra ansvarlig fagperson ved praksisstedet. Det er et sentralt krav at fagfolk som skal ta imot studenter i praksis har kompetanse for en slik oppgave. I den sammenheng vil det være ønskelig at det foretas en relevans- og kvalitetsvurdering av mulige praksissteder og praksisveiledere. Både veiledere fra praksisfeltet og utdanningenes praksislærere bør få særlig tilrettelagte muligheter til faglig oppdatering og videreutvikling/utdanning. Det er også viktig at praksisveiledere får kompensasjon for arbeidet de gjør.

Utvalget vil også påpeke betydningen av et samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet med tanke på å styrke utdanningenes kunnskap om barnevernet, stimulere til praksisnær forskning og å bidra i utviklingen av praksisfeltet. Det finnes eksempler på slike samarbeidsopplegg, og utvalget tilrår at det legges til rette for en slik ordning ved bachelorutdanningen.

5. Turnusordning

Under henvisning til de ordninger som gjelder for leger og andre profesjoner innen helsevesenet, foreslår utvalget at det innføres en turnusordning for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning for kvalifisering til arbeid i barnevernet. Turnustjenesten er et virkemiddel for å styrke den praktiske og profesjonelle kompetansen. En slik kompetanseutvikling er primært begrunnet i de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene som ansatte i barnevernet møter. Dette kan også vurderes som nødvendig i lys av barnvernets organisatoriske oppbygging, som innebærer at tilsatte i det kommunale barnevernet, i enkelte tilfeller, nærmest står alene om vanskelige beslutninger.

Et av barnevernets mest krevende mandat er inngrep i familiens privatsfære, noe utdanningenes praksisopplæring ikke har mulighet for å gi studentene tilstrekkelig trening i. Som understreket tidligere har barnevernet større fullmakter enn andre oppvekstaktører til å gå inn i familien og i miljøer der det er behov for å komme barn og unge til unnsetning i en risikopreget situasjon. Dette vil omfatte kontaktetablering og direkte samarbeid med barn og unge og deres familier og oppfølging etter et tvangsvedtak. Det stiller store krav til innsikt og personlig egnethet for å mestre en slik oppgave, og det forutsetter kompetanse i kartlegging og utøvelse av faglig skjønn. Dette er trening av ferdigheter som vil kunne styrkes gjennom en turnustjeneste.

Realiseringen av en turnusordning forutsetter at utvalgte arbeidssteder forpliktes i å tilrettelegge forholdene slik at den praktiske tjenesten kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte. Dette innbærer i første rekke å gi veiledning, opplæring og supervisjon og å gjennomføre en avsluttende evaluering av turnustjenesten. Turnusstedet skal etter avsluttet praktisk tjeneste sørge for at det utarbeides en attest fra veileder og den fagansvarlige på stedet der turnustjenesten er utført. Det skal fremgå av attesten hvorvidt den praktiske tjenesten er fullført på en tilfredsstillende måte og i tråd med målbeskrivelsen. Attesten skal inneholde en anbefaling av om den praktiske tjenesten bør godkjennes. Å etablere en slik turnusordning forutsetter at det stilles tilstrekkelige økonomiske ressurser til rådighet.

Utvalget tilrår at det innføres en turnusordning for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning i barnevern. Turnustjenestens faglige innhold og omfang av veiledning/faglig supervisjon bør vurderes nærmere av ansvarlige myndigheter.

13.7 Autorisasjon

For å legge til rette for en kvalifikasjonsnormering og en betryggende kompetansekontroll, tilrår utvalget at det innføres en sertifiserings– og autorisasjonsordning. Autorisasjon forutsetter gjennomført og godkjent turnustjeneste.

Profesjonssertifisering er et krav som stilles til helsepersonell for å få ansettelse. Hovedformålene med autorisasjonsordningen er å ivareta pasientenes sikkerhet og bidra til kvalitet på helsetjenesten på en slik måte at befolkningen har tillit til helsevesenet (jf helsepersonellovens § 1). Profesjonssertifiseringen forvaltes av Statens Autorisasjonskontor for Helsepersonell (SAFH). Dette innebærer en forhåndskontroll av skikkethet. Det betyr å ha nødvendige faglige kunnskaper og ferdigheter og samtidig vurderes som egnet ut i fra personlige egenskaper som kreves for å få tillatelse til å arbeide i dette yrket.

En autorisasjon gir rett til å benytte fastlagte yrkestitler (for eksempel ergoterapeut). Personer som ikke har autorisasjon har ikke rett til å bruke yrkestittelen eller en tittel som indikerer at vedkommende har autorisasjon. Med autorisasjon følger et selvstendig og personlig ansvar for å utføre arbeidsoppgavene på en faglig og etisk forsvarlig måte. Det fordrer også at en holder seg faglig opp-

datert, og avstår fra å gi helsehjelp på områder en ikke behersker eller har kompetanse på. I slike tilfeller skal det henvises til en som har den nødvendige kompetansen. Statens helsetilsyn kan tilbakekalle autorisasjonen dersom en vurderer at det foreligger grunner for det (jf. helsepersonellovens § 57).

Når det gjelder spørsmål om autorisasjon for å tjenestegjøre i barnevernet, kan det vises til et brev fra Helsetilsynet som blant annet understreker: «I sum innebærer dette at en autorisasjonsordning, etter vår vurdering, både vil sikre at uegnede personer ikke arbeider i barnevern og sosialtjeneste og at faget blir gjenstand for en kontinuerlig vurdering av hva som er akseptabelt eller uforsvarlig.» (Helsetilsynets brev til Helsedepartementet av 12. juni 2008).

En autorisasjonsordning i barnevernet må som påpekt ovenfor, vurderes som viktig for utdanninger som skal kvalifisere for de krevende yrkesfunksjonene det er her er tale om. Det bemerkes at profesjonsgodkjenning er noe annet enn akademisk godkjenning i regi av NOKUT.

Alt i alt har utvalget kommet frem til at det bør innføres autorisasjons- eller sertifiseringskrav for å få ansettelse i barnevernet. I tråd med anbefalingene i barnevernutvalget av 2000, må autorisasjonskrav anses som særlig viktig for stillinger som innebærer direkte kontakt med barn, ungdom og familier, samt for faglige lederstillinger på alle områder av barnevernet (jfr. NOU 2000:12 s. 88).

Det er også utvalgets vurdering at det et nødvendig å legge til rette for vedlikehold og videreføring av den enkeltes kompetanse. Derfor bør relevant etterutdanning og faglig oppdatering være en mulighet og et krav. I den sammenheng forslår utvalget at det legges til rette for å kreve resertifisering etter noen år i yrkeslivet (jf. avsnitt 13.10).

13.8 Master- og doktorgradsstudium

Gjennom de forslag til faginnhold og studieopplegg som er presentert, er det lagt til rette for en klargjøring av grunnutdanningens kompetanseprofil. Hovedvekten er lagt på bachelorutdanningen, men erfaringer fra andre fagområder tilsier at dette ikke vil være tilstrekkelig for at barnevernområdets behov for kompetanseutvikling blir tilstrekkelig ivaretatt. Etter utvalgets vurdering bør det legges til rette for en videre kvalifisering som både har nær tilknytning til barnevernets problempanorama og forskning som en integrert del av studieopplegget.

Mastergrad i barnevern

Med bakgrunn i det som er beskrevet ovenfor er det etter utvalgets vurdering av stor betydning for hele fagfeltet at det igangsettes arbeid for å utvikle mastergradsstudium i barnevern. Det vil være formålstjenlig at et større studiemiljø, eller to-tre fagmiljø i samarbeid, gis muligheter for å utvike en mastergrad i barnevern. I første rekke vil det kreve ekstraressurser og en faglig videreutvikling og styrking av de ansattes vitenskapelige forutsetninger og kompetanse.

Normalt omfatter mastergraden et toårig studium som innbefatter en veiledet vitenskapelig oppgave. Masteravhandlingen utgjør en vesentlig del av studiet, og valg av (forsknings)tema bør i prinsippet være kandidatens, med bakgrunn i samtaler med faglig veileder. Forut for arbeidet med masteravhandlingen vil kandidatene gjennomgå et konsentrert studieemne i vitenskapsteori, forskningsmetode og forskningsetikk. Det anses som spesielt viktig at mastergradsopplegget skal kunne gi muligheter for fordypning innen et eller flere av barnevernets sentrale kunnskapsområder.

Utvalget legger vekt på at det i første rekke vil være tale om å legge grunnlaget for en mastergradsordning som er innsiktet på å gi fordypende kompetanse i barnevern. Her skal det understrekes at samtidig som mastergraden gir rom for faglig fordypning, så vil også masteravhandlingen gi mulighet for spesialisering innen et spesifikt felt. Etter utvalgets vurdering bør det for enkelte av barnevernets ansvars- og arbeidsområder etter hvert stilles krav om mastergradseksamen. Dette gjelder særlig faglig lederansvar i barnevernstjenesten.

Doktorgrad i barnevern

Som en faglig– og vitenskapelig videreføring av mastergraden bør det arbeides for å utvikle en doktorgrad i barnevern. Dette er grunnleggende viktig med tanke på en vitenskapelig videreutvilking av hele barnevernfeltet. På denne bakgrunn er det ønskelig at ett av de fagmiljøene som tar ansvaret for masterutdanning, også tilføres ekstraressurser og gis faglige og vitenskapelige forutsetninger for en doktorgradsutdanning. Barnevernets kompetansebehov tilsier at det bør legges til rette for en slik kvalifisering på fagfeltets egne faglige og etiske premisser.

En doktorgradsordning vil være vesentlig for å kunne integrere forskning som en naturlig del av fagmiljøenes virksomhet, og det vil være av stor betydning for faget å styrke barnevernforsknin-

gens posisjon og vitenskapelige kvalitet. Det kan også bidra til kompetanseheving i praksisfeltet og til å skape større nærhet mellom utdanning, praksis og forskning. En doktorgrad vil også være av stor betydning for å styrke barnevernets faglige troverdighet og posisjon i samfunnet.

For å realisere en slik utviklingsoppgave vil det være behov for sentrale insentiv som kan bidra til den vitenskapelige kompetansestyrking som dette krever. Utvalget vil peke på at det her kan være aktuelt å etablere en forskerskole ved ett av fagmiljøene. Alternativt kan et slikt vitenskapelig ressurstiltak utvikles med basis i flere samarbeidende fagmiljø.

13.9 Miljøarbeiderutdanning

Barnevernet rommer en rekke ansvarsoppgaver som bidrar til å styrke barns og unges oppvekstforhold og som har direkte forebyggende funksjoner. Dette omfatter i første rekke miljøarbeidere som ivaretar viktige funksjoner i barneverninstitusjoner, fritidsledere og SFO- og støttepersonale på skolens barne- og ungdomstrinn.

Ut fra en generell vurdering av barnevernets arbeidsoppgaver, bør en miljøarbeiderutdanning legge vekt på kunnskaper som inngår i emner som i det foregående er beskrevet som «Velferdsstaten og rettighetene til barn og unge», «Etikk», «Omsorg, utvikling, læring», «Relasjons- og samhandlingsvanker», «Forebyggende arbeid» og «Institusjonsarbeid». For å sikre en bred rekruttering bør miljøarbeiderutdanningene være et studietilbud både på hel- og deltid. Dette er utdanninger som bør kunne suppleres og/eller inngå som ledd i en bachelorutdanning i barnevern. Omfanget av studiet bør tilrettelegges etter de samme pedagogiske prinsipper som i grunnutdanningene

Det bør være en forutsetning at kandidater som har fullført en miljøarbeiderutdanning og som (etter en tids praksis) ønsker å gå videre på et bachelorstudium i barnevern, gis muligheter for en formåltjenlig innplassering.

13.10 Etter- og oppdateringsutdanning

Dette handler å legge til rette et systematisk opplegg for oppdatering og videreutvikling av ervervet kunnskap og kompetanse. Et fagmiljø som har ansvaret for masterutdanning og eventuelt doktorgradstudium, bør også å ha hovedansvaret for å gjennomføre etter- og oppdateringsutdanning.

Utvalget tilrår at alle som arbeider i barnevernet gjennomgår en form for oppdatering med relevans for deres yrkesfunksjon hvert tredje eller fjerde år. Dette bør være nasjonale kursopplegg med intensive opplegg av noen ukers varighet, basert på et forstudium av faglitteratur og med oppfølgende selvstudium. Tilbud om etter- og oppdateringsutdanning må være knyttet til nyere og faglig relevant forskning på området, og det bør foreligge kvalifiseringstilbud innenfor samtlige av barnevernets kjerneområder. Utvalget tilrår også at faglig oppdatering inngår i vilkårene for å få beholde en autorisasjon.

13.11 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling

Realiseringen av de tilrådinger ekspertutvalget legger fram vil i stor grad være avhengig av at studiemiljøene får tilført tilstrekkelige ressurser. Det har framkommet opplysninger som indikerer at disse miljøene generelt sett er lavt prioritert i høgskole- og universitetssektoren. På denne bakgrunn finner utvalget det nødvendig å understreke at ressursknapphet vil være en vesentlig hindring for å realisere en ønsket kompetanseutvikling i utdanninger som kvalifiserer for arbeid i barnevernet. Det vil i sin tur redusere mulighetene for kompetanseheving i barnevernets praksisfelt.

Det sentrale i denne sammenheng er å påpeke krav om faglige og pedagogiske kvaliteter i de fagmiljøene som skal ha ansvaret for kompetansegivende utdanninger i barnevern. Her skisserer utvalget tre forutsetninger som bør oppfylles.

1. Generell kvalitetssikring av studieopplegg

Dette setter fokus både på det faglige innholder i studiet og undervisningsopplegget. Da læring og kompetanseutvikling i stor grad vil være relatert til den enkelte students forutsetninger, engasjement og innsats, vil det ikke finnes noen enkle løsninger på dette området. Derimot vil det på et generelt pedagogisk grunnlag være uomtvistelig at studieinnholdet, i form av gode forelesninger, god veiledning, kompetent praksis og oppdatert og relevant faglitteratur, representerer nøkkelfaktorer i kvalitetsutviklingen av utdanningen. På disse områdene bør det derfor legges til rette for å utvikle studiemiljøenes kompetanse på nasjonalt grunnlag. Et av de tiltakene som kan være aktuelle i den sammenheng, er å tillegge ett eller flere fagmiljøer et særlig pedagogisk utviklingsansvar. Her kan det henvises til utredningen «Sett under ett» (NOU 2008:3), hvor det foreslås å utpeke et fagmiljø for «fremragende undervisning», som dermed kan forventes å

være drivkraft for pedagogiske innovasjoner. Et slikt fagmiljø bør også tillegges et nasjonalt ansvar for å fremme studiekvaliteten. Utvalget vil i første rekke peke på ønskeligheten av et nært samarbeid mellom studiemiljøene med tanke på gjensidig stimulering og idéutveksling.

Utvalget vil også peke på at ansatte bør gis muligheter for veiledning fra eksterne fagfolk med relevant kompetanse. Det bør også vurderes å innføre hospitantordninger, der det gis muligheter for korttidsopphold ved læresteder i inn og utland som borger for faglig kvalitet.

2. Utvikling av relevant forskning

En grunnleggende forutsetning for at styrking av barnevernutdanningen er at fagmiljøene gis økte ressurser til en vitenskapelig kompetanseutvikling. Her vil master- og doktorgradsutdanning i barnevern være et betydelig løft både som insentiv og krav til ansatte i fagmiljøene. Det vil også være tale om en integrert fagutvikling gjennom en kombinert utdanningsvirksomhet og forskning.

Den forskningen som allerede eksisterer, i regi av forkjellige institutter, vil være nyttig for å gi generelle kvalitative og kvantitative fremstillinger og analyser av ulike problemområder innen barnevernfeltet. Det er avgjørende at barnevernforskningen inngår som ledd i en større faglig-vitenskapelig videreutvikling av barnevernet og blir en integrert del av de aktuelle studiemiljøene som gir utdanning til arbeid i barnevernet. Utvalget vil peke på at det bør satses på å tilføre enkelte miljøer både stipendiater, postdoc- og professor II–stillinger.

3. Utvidet samarbeid mellom utdanning og praksisfelt

Praksisopplæringen danner i dag en viktig bro mellom studiemiljøene og barnevernets praksisfelt og gir muligheter for en fruktbar kunnskapsutveksling mellom disse. Innføringen av turnustjeneste som obligatorisk del av utdannelsen vil bidra til å befeste et fellesansvar for kandidatenes kompetanseutvikling, og det vil kunne styrke samarbeidet. Det er mange grunner til at dette samarbeidet bør videreutvikles. I første rekke kan det begrunnes med at praksis representerer den viktigste premissgiver både for kvalifikasjonsutviklingen og i forskningen.

Utvalget fremmer forslag om å legge til rette for en personalutveksling ved at praktikere tjenestegjør ved en utdanningsinstitusjon og vise versa. Utdanningsmiljøene bør også få utvidede muligheter for å etablere deltidsstillinger for praktikere på åremålsbasis. Dette kan begrunnes ut fra behovet for en ekstra faglig innsats i kvalitetsutviklingen av studiets praksisopplæring. Her bør det også stimuleres til et tettere forskningssamarbeid mellom studiemiljø og praksisfelt.

4. Nasjonalt fagråd

Det er mange fagmiljø som har ansvaret for å gjennomføre grunnutdanning i barnevern, noe som er positivt sett ut fra behovet for en bredere rekruttering til utdanningene. Samtidig byr dette på utfordringer, både når det gjelder behovet for koordinering og normering av studieinnhold og studiekvalitet.

Etter utvalgets vurdering vil dette kreve en samordning og utvikling av felles studieopplegg og faglige perspektiver. I den sammenheng vil det være ønskelig at sentrale myndigheter legger til rette for årlige utdanningskonferanser som belyser behovene for et mer enhetlig studietilbud og hvilke krav og utfordringer det vil innebære. På denne bakgrunn foreslår utvalget at det etableres et eget nasjonalt fagråd for de utdanningsinstitusjonene som har ansvaret for å ivareta barnevernets kompetansebehov.

13.12 Mandatstrukturerte konklusjoner

Her presenteres de seks mandatpunktene med utvalgets konklusjoner:

1. Hvilken kompetanse bør studentene ha etter dagens grunnutdanning for å imøtekomme behovene i barnevernet?

   Utvalget konkluderer med at det kreves en bredspektret profesjonell kompetanse som innbefatter personlig, praktisk, teoretisk og etisk kompetanse, samt forvaltningskompetanse.
2. Hvilke områder må dekkes i studiene for at studentene skal oppnå disse kvalifikasjonene?

   Utvalget foreslår en faglig oppgradering og nasjonal normering ved 14 studieemner som må anses å være obligatoriske for en grunnutdanning (bachelor) som skal gi de nødvendige kvalifikasjonene som barnevernets arbeids- og ansvarsoppgaver krever.
3. Hvordan kan det sikres at utdanningene systematisk revideres, oppdateres og videreutvikles i tråd med nasjonal og internasjonal forskning og praksisfeltets behov?

   Utvalget forslår flere virkemidler: Nasjonal innsats for en pedagogisk kvalitetsutvikling i fagmiljøene, økt forskningsinnsats på barnever-

nets premisser ved innføring av master- og doktorgrad, integrert forskning i de fagmiljøene som har mandat til å gi kvalifiserende utdanninger, sterkere samarbeid og tilknytning mellom studiemiljø og praksisfelt, innføring av turnusordning samt opprettelse av nasjonalt fagråd for barnevernutdanninger.

4. På hvilken måte kan det sikres en jevnlig dialog mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene?

   Her har kravet om praksisopplæring og forslaget om innføring av obligatorisk turnustjeneste, en viktig brobyggende funksjon. Utvalget foreslår også en gjensidig utvekslingsordning mellom personale fra studiemiljøene og praksisfelt og et mer tydelig faglig samarbeid både om utdanning og forskning. Her er det vesentlig å legge til rette for forskning som en integrert del av fagmiljøenes virksomhet, og bidra til å styrke mulighetene for praksisfeltet som premissgiver både for forskning og utdanning.

5. Hvilket innhold og omfang må utdanningens praksisperioder ha for at studentene skal få tilstrekkelig trening i relevant yrkesutøvelse?

   Utvalget foreslår en videreføring av ordningen med obligatorisk praksis, og at arbeidet med praksisrapporter opprettholdes. Innhold og omfang av praksis må vurderes i relasjon til utvalgets tilråding om obligatorisk turnustjeneste. Dernest foreslås innføring av en offentlig sertifiserings- eller autorisasjonsordning.

6. Hvilke virkemidler kan tas i bruk for å rekruttere både flere menn og personer med minoritetsbakgrunn?

   Spørsmålet om en sterkere rekruttering av menn er relevant for de fleste fagråder innen omsorg og opplæring. I barnevernet vil det også være behov for en sterkere rekruttering av kandidater med minoritetsbakgrunn. Utvalget foreslår en særlig informasjonsinnsats for å rekruttere underrepresenterte grupper til studiet og en forsiktig kvotering av menn.

Kapittel 14
Økonomiske og administrative konsekvenser

14.1 Innledning

Utvalgets tilrådninger vil innebære betydelige endringer av eksisterende barnevernpedagog- og sosionomutdanning innenfor dagens økonomiske rammer, samt en rekke forslag som vil kunne ha vesentlige økonomiske og administrative konsekvenser. Ved å styrke utdanningstilbudet og forskningen på området er det samtidig sannsynlig at tilrådningene over tid kan gi betydelige samfunnsøkonomiske gevinster. Gjennom å videreutvikle det faglige innholdet i grunnutdanningen og utvide det totale utdanningstilbudet i barnevern, er målet å nå de barna og ungdommene som trenger det mest med kvalitativt god hjelp. Dette vil kunne bidra til at flere barn, unge og deres familier får et bedre liv.

Det er ikke alle av utvalgets tilrådninger som vil få økonomiske konsekvenser. I dette kapitlet trekker vi derfor kun frem de forslagene som innebærer merkostnader utover dagens nivå, og /eller ved en omprioritering av dagens ressurser.

14.2 Studierekruttering

Utvalget foreslår en forsterket innsats for å øke rekrutteringen til studiet. Formålet er å nå menn og studenter fra etniske minoriteter - grupper som er underrepresenterte i barnevernsutdanningen. I større grad enn det som er tilfelle i dag anbefales fagmiljøene å arrangere yrkesvalgdager, utdanningsmesser, egne informasjonsdager, med konkret hjelp til hvordan søkere skal gå frem, og opplysningsmøter i samarbeid med innvandrerorganisasjoner. Det er ikke grunn til å tro at dette vil kreve vesentlige ressurser utover det som ligger innenfor miljøenes rammer i dag.

I tillegg foreslår utvalget at det gis utdannelsesstipend for studenter som er rekruttert fra de gruppene som er underrepresentert i studiet. Dette kan også være et tiltak for å beholde studenter. Studenter som ikke bor hjemme får i dag ca. 85 000 kroner i lån fra Statens lånekasse for utdanning, der 40 prosent kan omgjøres til stipend ved bestått eksamen. Om det gis utdannelsesstipend i denne størrelsesorden (ca 34 000 per student) og at 10 prosent av studiemassen tilbys et slikt stipend, vil det utgjøre ca. 6-7 mill kroner per år.

14.3 Faglig innhold i bachelorutdanningene – 14 obligatoriske emner

Det er svært mange studiemiljøer som tilbyr utdanning for arbeid i barnevernet, og tilbudene som gis varierer betydelig. Kartlegginger indikerer at det er vesentlige mangler ved flere av studiene. Det må derfor reises spørsmål til om nåværende organisering er formålstjenlig. Gjennom å foreslå 14 obligatoriske emner, har utvalget gitt tydelige føringer for et faglig fullverdig og enhetlig studietilbud i relasjon til praksisfeltets kompetansebehov.

Dette foreslaget innebærer en faglig oppgradering og nasjonal normering av 14 studieemner. Innholdet i noen av disse studieemnene forutsettes for en vesentlig del å være dekket gjennom dagens opplæring. Det vil også være tilgjengelig faglitteratur på de fleste studieområder. Forslaget vil likevel kreve en god del oppgraderinger ved økt fagpersonale, ved faglig og pedagogisk utvikling av studiemiljøene, samt krav om oppdatering av litteratur. For noen fagmiljø vil det trolig være tilstekkelig med en del justeringer av gjeldende fagplaner, mens for andre vil det kreve vesentlige endringer. Dersom lærestedene jevnlig skal kunne revidere sine fagplaner og pensumlitteratur i tråd med praksisfeltets krav og utfordringer, er det sannsynlig at utdanningsinstitusjonenes utgifter til faglig oppdatering bør utvides. Tilrådingen vil også kreve at fagansatte ved studiemiljøene har den nødvendige faglige og vitenskapelige kompetansen som skal til for å skolere kandidatene i disse obligatoriske emneområdene. Det anslås et behov for mellom 5 og 10 fagstillinger ved hvert av studiemiljøene, noe som vil utgjøre anslagsvis 60 - 70 mill kroner hvert år.

14.4 Kvalitetskrav til studieopplegg

Utvalget anbefaler en økt bruk at forelesninger eksempelvis over Internett, der utdanningene kan benytte fellesforelesninger med de fremste fagfolkene på området. En slik ordning vil kunne medføre oppstartskostnader, samtidig som lærestedene vil kunne spare inn utgifter ved slike fellesforelesninger fremfor enkeltforelesninger ved hvert enkelt lærested.

Utvalget foreslår også utvidet bruk av gruppe- og kasusorientert opplæring, noe som er en ressurskrevende undervisningsform. Sammen med de andre undervisningsforslagene kan dette medføre at barnevernutdanningene på bachelornivå bør heves til en høyere finansieringskategori enn hva som er tilfelle i dag. Barnevernpedagog-, sosionom-, og bl.a. revisor- og bibliotekarutdanningen er plassert iden laveste finansieringskategorien, dvs. F. Det tilsvarer 30 000 kroner pr. 60-studiepoeng i 2009, mens for eksempel lærer- og sykepleierutdanningen ligger i kategori E og fysioterapiutdanningen i kategori D som utgjorde 44 000 kroner pr. 60 studiepoeng i 2009. I tillegg kommer basismidler per plass.

Utvalget anbefaler å etablere et tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Dette krever at høgskolene og universitetene prioriterer å bruke sine ressurser på eksempelvis praksisnær forskning. Tilrådingene forutsetter at lærestedene vurderer hvordan et slikt forskningsformål kan realiseres innenfor dagens rammer.

Å innføres en turnustjeneste for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning for kvalifisering til arbeid i barnevernet, i tråd med ordningen for leger og andre yrkesfaglige profesjoner, vil innebære utgifter både til lønn og administrasjon av ordningen. Begynnerlønn for barnevernpedagoger og sosionomer med treårig bachelorutdanning er i dag på om lag 311 000 kroner i året. Dersom en plasserer turnuslønna noe under dette nivået, og at det i gjennomsnitt er ca. 500 kandidater i turnus årlig, vil dette utgjøre om lag 120-150 millioner kroner. Samtidig er det ikke slik at utgiftene til turnuskandidatene vil komme i tillegg til eksisterende årsverk, men delvis som en erstatning. Turnusordningen vil sannsynligvis ikke innebære vesentlige merutgifter totalt sett. I tillegg til lønnsutgifter til turnuskandidatene er det også nødvendig med ressurser til oppfølging fra arbeidsgiver, samt midler til en sentral administrering av ordningen. Dette kan være en oppgave som kan legges til det nasjonale fagrådet eller sammen med sertifiserings- og autorisasjonsordningen.

14.5 Autorisasjonsordning

En sertifiserings- og autorisasjonsordning vil kreve at det etableres et organ for en slik ordning. I helsesektoren har Statens autorisasjonskontor for helsepersonell (SAFH) ansvar for å behandle og avgjøre søknader om autorisasjon og lisens for helsepersonell utdannet i Norge og i utlandet. Etaten administrerer også turnustjeneste for leger og kiropraktorer. Det er 29 helsepersonellgrupper som omfattes av autorisasjon. SAFH hadde vel 30 årsverk i 2008 og et budsjett på om lag 24 mill kroner. SAFH mottar gebyrinntekter på om lag 18 mill kroner. Gebyret for søkere er som oppnår rett til autorisasjon etter gjennomført turnustjeneste er 1500 kroner. En lignende ordning for barnevernansatte vil være mindre omfattende, og utgiftene til dette vil være avhengig av organisering og innhold i tjenesten. Et grovt anslag kan være 1-3 mill kroner per år til sertifiserings og autorisasjonsarbeid. Hvorvidt dette medfører utgifter på offentlige budsjetter avhenger av om man ønsker å fullfinansiere ordningen med gebyrinntekter eller ikke.

14.6 Mastergrad og doktorgrad i barnevern

Utvalget foreslår at det igangsettes et arbeid for å utvikle mastergradsstudium i barnevern ved et eller flere av fagmiljøene som har ansvaret for bachelorutdanning. For å beregne utgiftene til et slikt studium antas det at det i første rekke etableres et studium med 50 plasser som er godkjent av Kunnskapsdepartementet. Det er sannsynlig at en slik mastergradsutdanning bør medføre et tilskudd i finansieringskategori D, som utgjør 109 000 kroner per person per år i 2009. Samlet vil et slikt tilbud utløse et tilskudd fra staten på kroner 5,45 mill kroner. I tillegg kommer utgifter til studiemateriell og kompetanseheving ved det aktuelle studiestedet som skal starte opp denne utdanningen. Utgiftene vil også avhenge av hvor mye ressurser institusjonen legger inn i en slik mastergrad. Å starte opp en masterutdanning vil kreve en del forarbeid for utdanningsinstitusjonene.

Utvalget anbefaler at det for enkelte av barnevernets ansvars- og arbeidsområder etter hvert bør stilles krav om mastergradseksamen, spesielt ved stillinger som innebærer faglig lederansvar i barnevernstjenesten.

Å innføre en doktorgradsutdanning vil innebære utgifter til flere vitenskapelige stillinger. Et sentralt insentiv som kan bidra til den vitenskapelige kompetansestyrkingen som dette krever, for

eksempel for å utvikle en forskerskole ved ett av fagmiljøene, alternativt at et slikt vitenskapelig ressurstiltak utvikles med basis i flere samarbeidende fagmiljø, innebærer at det må avsettes midler til en slik satsing. I NOU 2008:3 «Sett under ett» ble det anslått at en styrket forskerutdanning for hele utdanningssystemet i Norge, med forskerskoler eller tilsvarende strukturerte opplegg for forskerutdanningen med definerte minstekrav, ville innebære et økt ressursbehov på anslagsvis 300 millioner kroner årlig når ordningen blir innført. For barneverns- og sosionomutdanningen vil beløpet være betydelig mindre da den kun utgjør en liten del av det samlede utdanningssystemet.

14.7 Etter- og oppdateringsutdanning

Forslaget om at alle ansatte i barnevernet gjennomfører kurs for å oppdatere seg faglig hvert fjerde år, vil kreve ressurser til å utarbeide kursopplegg, avholde kurs, samt utgifter for arbeidsgiver til eventuelt studiepermisjon og lesedager. I 2007 var det vel 3000 ansatte i barnevernet. Dersom en fjerdedel av disse deltar på kurs noen uker hvert år, anslås dette å utgjøre en samlet kostnad på 20-25 mill kroner. Det er sannsynligvis at det allerede eksisterende kurs og etterutdanningsopplegg ved flere av utdanningsinstitusjonene som kan benyttes, slik at merutgiften utover dagens nivå blir lavere enn anslått samlet kostnad.

14.8 Faglig-vitenskapelig kvalitetsutvikling

Utvalget har i rapporten understreket at ressursknapphet vil kunne være en vesentlig hindring for å realisere en ønsket kompetanseutvikling, da det hevdes at barnevernsmiljøene er lavt prioritert ved aktuelle høgskoler og universitet.

Å utpeke et fagmiljø for «fremragende undervisning» anslås å koste om lag 5 mill kroner per senter etter modell fra NOU 2008:3 «Sett under ett». Det å tilføre enkelte miljøer både stipendiater og professor II – stillinger vil utgjøre om lag 700 00 kroner per stilling. Samtidig vil det å legge til rette for en personalutveksling ved at praktikere tjenestegjør ved en utdanningsinstitusjon og vise versa, kreve noe administrative ressurser. Utgiftene til å etablere deltidsstillinger for praktikere på åremålsbasis i utdanningsmiljøene vil medføre økte administrasjons- og lønnsutgifter ved lærestedene om disse stillingene kommer i tillegg til eksisterende stillinger.

14.9 Nasjonalt fagråd

Å etablere et eget nasjonalt fagråd for de studiemiljø som har ansvaret for å ivareta barnevernets kompetansebehov ved å kvalitetssikre, samordne og utvikle felles studieoppgaver og faglige perspektiver innebærer å dele Nasjonalt råd for helse- og sosialfagutdanning i to. Etableringen vil trolig ikke innebære særlige utgifter utover de ressursene som kan overføres fra det eksisterende rådet. Samlet årlig utgift vil imidlertid avhenge av hvilke funksjoner som legges til et slikt fagråd.

Litteraturliste

Følgende litteratur er henvist til i denne NOU

American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental*
Disorders, Fourth Ed. DSM-IV-TR(TM).

Andersen, Rune red. (1992): *Samordning under lupen.* Oslo: TANO.

Andersson, T. (2002): *Hur påverkar yttre uppväxtförhållanden risken för att utveckla asosialitet?* I: K. Söderholm Carpelan & W. Rundqvist (red): «Ung med tung social problematikk. Hur kan vi förstå, förutsäga och planera för framtida behandling?». Stockholm: Statens Institutionsstyrelse.

Antonovsky, Aa. (2000): *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København:
Hans Reitzels Forlag.

Arnesen, A. & Ogden, T. (2006): *Skoleomfattende kartlegging av elevatferd.*
Spesialpedagogikk, 2, 18–29.

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørlie, M.A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A.L. (2003): De sårbare barna og de «farlige» kategoriene i skolen. I: E. Befring (red.): *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter, Barn i Norge 2003,* Oslo: Voksne for Barn

Arnesen, A-L. (2002): *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Arnesen, A-L. (2003): De *sårbare barna og de «farlige» kategoriene i skolen*. I: E. Befring (red.): «Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter» Barn i Norge 2003, Oslo: Voksne for Barn

Asbjørnsen, A. E., Manger, T. & Jones, L. Ø. (2007): *Innsatte i Bergen fengsel: Leseferdigheter og lesevansker*. Rapport. Fylkesmannen i Hordaland.

Askeland, G.A. (1990): *Deltids desentralisert sosionomutdanning. Et samarbeidsprosjekt mellom Diakonhjemmets sosialhøgskole og Norges kommunal- og sosialhøgskole*. Diasosrapport 30. Diakonhjemmet sosialhøgskole.

Backer, I. L. (2008): Barneloven, kommentarutgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2 utgave.

Bakermans-Kranenburg, M.J. & van IJzendoorn, M.H. (2004): *No association of the dopamine D4 receptor (DRD4) and –521C/T promoter polymorphisms with infant attachment disorganization*. Attachment & Human Development, 6, 211–218.

Baklien, B., m.fl.(2004): *Satsing mot frafall i videregående opplæring*. NIBR-rapport 2004-19).

Baklien, B., m.fl.(2004): *Satsing mot frafall i videregående opplæring*. NIBR 2004-19.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercice of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Befring, E. (1983): *Skole- og atferdsproblem i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (1997): *Oppvekst og Læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (1997): *The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclucive School*. Remedial and Special Education, vol. 18, no: 3, s. 182–187.

Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv.*
Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (2006): *Spesialpedagogisk utsyn. Læring og oppvekst*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E. (2007): *Kva er det som gjer den gode skolen god?* I: O.H. Kaldestad m.fl (red.). «Grunnverdier og pedagogikk». Bergen: Fagbokforlaget.

Befring, E. (2008): *Forebygging i en psykososial kontekst*. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red.): «Spesialpedagogikk». Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, E.(1963): *Frå tukt og barnehus til skoleheimsinstitusjonen.* Magisteravhandling. PFI,
Universitetet i Oslo.

Befring, E.(2008): *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker*. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red.): «Spesialpedagogikk». Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Befring, T.E.(2009): *Samarbeid og kommunikasjon mellom barnevernet og foreldre*. Innspill til ekspertutvalget.

Belsky, J. (2005): *Attachment Theory and Reseach in Ecological Perspective. Insights from* the Pennsylvania Infant and Family Development Project and the NICHD Study of *Early Child Care*. I: K.E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (red.). «Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies». New York: The Guilford Press.

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M.H. (2007). *For better and for worse. Differntial Susceptability to environmental influence*. Current Directions in Psychological Science, 16, 300-304.

Bendiksen, L. R. L. (2008): *Barn i langvarige fosterhjemsplasseringer*. Oslo: Fagbokforlaget

Berg, N.B.J. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Berg, N.B.J. (2007): *Psykisk helse i skolen*. Spesialpedagogikk, nr 04 og 05.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. & Wade, J. (1995): *Moving on. Young People and Leaving Care*. Schemes. London: HMSO (Her Majesty`s Stationary Office).

Bjørgen, I. (2001): *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir

Bloom, M. & Gulotta, T.P. (2003): *Evolving definitions of primary prevention*. In: T. P. Gulotta & M. Bloom (red.). «Encycklopedia of prevention and health promotion» (9–15). N.Y: Kluwer Academic/Plenum.

Bloom, M. og T.P. Gulotta (2003): Evolving definitions of primary prevention. I: T. P. Gulotta and M. Bloom (red.) Encycklopedia of prevention and health promotion (9-15). N.Y: Kluwer Acdemic /Plenum

Bokhurst, C.L., Bakermans-Kranenburg, M.J., Fearon, R.M.P., van IJzendoorn, M.H., Fonagy, P. & Schuengel, C. (2003). *The importance of shared environment in mother-infant attachment security: A behavioural genetic study*. Child Development, 74, 1769–1782.

Breilid, N.(2007): *Ungdom og læringserfaringer. En survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Dr. grads avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitet i Oslo.

Brottveit, G. (2007): *Seksuelle overgrep mot barn – en fortolkende tilnærming til barnevernsarbeidernes forståelse*. Dr.polit. avhandling. Institutt for kriminologi og rettssosiologi, Universtetet i Oslo.

Brottveit. G. (2008): *Barnevern og foreldreskap*. I: Bente Puntervold Bø & Bennedichte C. Rappana Olsen (red.): «Utfordrende foreldreskap». Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I. (2002): *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv*. I: Bråten (red.): «Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv». Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bukholdt, V. & Sandbæk, M. (2008): *Praktisk Barnevernarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 5. utgave.

Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001): *Media Violence and the American Public: Scientific*
Facts Versus Media Misinformation. In: B.J. Bushman & C.A. Anderson (2001): «American Psychologist». Vol. 56, No 6/7 (477–489). Washington: The Association

Carler, S.C. & Scheier, M.F. (2005): *Optimism*. In: Snyder C.R and S.J. Lopez (ed).
«Handbook of Positive Psychology». Oxford: Oxford University Press, p.231-243.

Caspersen, J. (2008): *Er nyutdannede ferdigvare?* Debattinnlegg: Dagbladet 24.7.2008.

Christiansen, K.U. (1990): *Hva styrer sosialarbeidernes praksis?* I: K.U.Christiansen (red.). «Perspektiver på sosialt arbeid. Rapporter fra praksis». Oslo: TANO Forlag.

Christie, N.(2008): *I skyggen av PISA*. Nytt Norsk Tidsskrift, nr: 2, s.200-2007.

Clausen, S.E. & Kristofersen, L. (2008): *Barnevern 1990-2011: En longitudinell studie av registerdata.* Norges Barnevern nr: 3.

Collin, R.H. (2008): *Barns rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Avhandling til dr. juris ved Universitetet i Bergen.

Dalland, O. (2008): *Fra forsøk til etablert studium. Evaluering av sosionomutdanning med fordypning i interkulturelt og internasjonalt sosialt arbeid ved Høgskolen i Sør-Trøndelag*. Avdeling for helse- og sosialfag.

De Mulder, E.K. & Radke-Yarrow, M. (1991): *Attachment with affectively ill and well mothers: concurrent behavioural correlates.* Development and Psychopathology. 3, 227–242.

Dencik, L. & Schultz Jørgensen, P. (1999): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag

Drugli, M-B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Forlag.

Drugli, M-B. (2008): *Tidlige atferdsvasnker – kriminell ungdom?* Publisert elektronisk på www.forebygging.no

Egelund, T. og Hestbæk, A D. (2003): *Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet. En forksningsoversikt. Nr.3 / 4,,* København: Socialforskningsinstituttet.

European Asylium Curriculum (EAC) (2009): http://practice.ulb.ac.be/~eac/

Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P., & Skårderud, F. (2006): *Utakter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Frønes, I. (2006): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Frøseth, M.W. & Caspersen, J. (2008): *Tilbakeblikk på utdanningen – Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Oslo: HiO-notat 2008 nr: 2.

Furman, B: (1998): *Det är aldrig för sent att få en lycklig barndom*. Stockholm: Natur och Kultur.

Gamst, K., & Langballe, Å. (2004): *Barn som vitner: En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisktilnærming*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Getz, B. (1892): *Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrdede Børns Behandling med Motiver*.

Kristiania Gjertsen, P-Å. (2007) (red): *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjertsen, P-Å. (2008): *Om forebygging*. Innspill til ekspertutvalget.

Granic, I. & Patterson, G. R. (2006): *Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic Systems Approach*. Psychological Review, 113 (1): 101-

Gravrok, Ø. m.fl. (2006): *Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolenmed særlig vekt på rusmidler og tobakk*. I : Forebyggende innsatser i skolen, s. 60-77.Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Grønvold, E. (1990): *Med barn som utgangspunkt*. I: Ø.Tutvedt (red.). «40 år for velferdsstaten». Oslo: Norges Kommunal og Sosialhøgskole. Rapport nr. 3.

Hagen, G. (2001): *Barnevernets Historie- Om makt og avmakt i det 20.århundre*. Oslo: Akribe.

Hamann, S. (2001): *Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. Trends in Cognitive Sciences*. Nr 5, s. 394-400.

Hammer, T. (2002): *Behov for endringer av skolen og spesialundervisning*. I: «Barn i Norge 2002». Oslo: Voksne for Barn.

Hansen, J.H. (2009): Innspill til ekspertuvalget.

Hansen, J.H. (2009): *Kompetansebehov i utdanningen av barnevernpedagoger og sosionomer – Minioritetsperspektivet*. Innspill til ekspertutvalget.

Haugli, T. (2000): *Samværsrett i barnevernssaker*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave.

Havik, T. (2007): *Slik fosterforeldrene ser det - II*. Skriftserie nr: 1. Bergen: Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet

Heggen, K. (2008): *Om ungdom i vanskar*. Innspill til ekspertuvalget.

Heggen, K., Vik, L.J. (2007): *Rekruttering, studiesituasjon og kompetanse Ei undersøking av rekruttering og kvalifisering til sosialt arbeid*. HiO rapport nr. 8/2007.

Helgeland, I. M. (2007): *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne: hvordan kommer de inn i et positivt spor? En oppfølgingsstudie over 15 år*. Unipubavhandling nr. 76. Universitetet i Oslo.

Herberg, E.H. & Jòhannesdòttir, H. (2007): *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hundeide, K. (1989): *Barns livsverden*. Oslo: Cappelens forlag.

Hutchinson, G.S. (2005): *Utvikling, spenninger og konfliktlinjer i sosionomutdanningen og sosialt arbeid*. I: S.Oltedal (red.). «Kritisk sosialt arbeid». Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Høyland, C.W. D. (2009): *Kvalitetskrav til ansatte i institusjon*. Innspill til ekspertutvalget.

Ingul, J.M. (2005): *Skolevegring hos barn og ungdom*. I: E. Befring m.fl(red.). «Barn i Norge 2005». Oslo:Voksne for Barn.

Iversen, A.C., Jakobsen R., Haavik, T., Hysing,M. & Stormark, M. (2007): *Mental Health Problems among Child Welfare Clients living at Home*. Child Care in Practice. Vol. 13, No. 4, October 2007, pp. 387-399.

Jenssen, B. (2002): *Kompetence og pædagogisk design*. København: Nordisk Forlag A/S.

Jenssen, T. (2005): *Viten om vern av barn. Utvikling, spenninger og konfliktlinjer i barnevernfaglig profilering*. I: S. Oltedal (red.). «Kritisk sosialt arbeid». Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Journal of Behavioral Education, 12, 225-240.

Jørgensen, P. & Skjærvold, K. (2009): *Rekruttering av det underrepresenterte kjønn*. Prosjektrapport HIST, 3. februar 2009.

Killén, K. (1994): *Sveket*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kristofersen, L. & Clausen, S.E. (2008): *Barnevern og sosialhjelp*. Notat 3/2008. Oslo: NOVA Oslo, 21.11. 2008.

Kristofersen, L. (2005): *Barnevernbarnas helse: Uførhet og dødelighet i perioden 1999 – 2002*. Rapport nr: 12. Oslo: NIBR.

Kvello, Ø. (2008): *Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre*. I: Ø.

Kvello (red.). «Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø». Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2007): *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lacourse, E., Nagin, D. S., Vitaro, F., Cote, S., Arsenault, L. & Tremblay, R. E. (2006): *Prediction of Early-Onset Deviant Peer-Group Affiliation*. Archives of General Psychiatry, 63:562-568.

Langballe, Å. (2009): *Faglig bidrag om barnesamtalen i barnevernet*. Innspill til ekspertutvalget.

Langballe, Å., & Gamst, K. (2009): *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernsarbeid.* Upublisert manus.

Larsen, E., Isberg. T. & Iversen, G.F. (1990): *Tilbake til framtida. En oppfølgende undersøkelse av ungdom innskrevet ved Grepperød Ungdomshjem*. Rapport nr: 2. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M.B., Handegård, B. H. & Mørch, W.T. (2008): *Treatment of Oppositional Defiant and Conduct Problems in Young Norwegian Children: Results of Randomized Controlled Trial*. Publisert online i European Child and Adolescent Psychiatry.

Levin, Irene (2004) *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Lindboe, K. (2006): *Barnevernrett*. Oslo: Universitetsforlaget, 5. utgave.

Lund, B.H. (1963): *Utdanningen av sosialarbeidere i Norge. Utredning og forslag*. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.

Lund, I.(2005): *«Hun sitter jo bare der»*. I: E. Befring m.fl.(red.). Barn i Norge. Oslo: Voksne for Barn.

Madsen, B. (2006):*Sosialpedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Mathisen, R. (2008): *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap.* Oslo: Universitetsforlaget.

Mevik, K. & Trymbo, B.E. (2002): *Når foreldre er psykisk syke* Oslo: Universitetsforlaget

Moffitt, T.E., Caspi, A. & Rutter, M.(2005): *Strategies for investigating interactions between measured genes and measured environments*. Archives of General Psychiatry, 62, 473–481.

Muligheter». Barn i Norge 2003. Oslo: Voksne for barn.

Munoz, R. F., P.J. Mrazek & R.J. Haggerty (1996): *Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders: Summary and commentary.* American Psychologist. Nr. 51, (1116–1122).

Mørch, W.T., Skår, J. & Andersgård, A.B. (1994): *Psykisk utviklingshemmede som foreldre, en undersøkelse av barnas tilstand*. Tidskrift for Norsk Psykologforening nr: 10.

Nordahl, Th.m.fl.(2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

O'Connor, T.J., Deater-Deckard, K, Fulker, D., Rutter, M., & Plomin, R. (1998): *Genotypeenvironmental correlations in late childhood and early adolescence: Antisocial behavioral problems and coercive parenting.* Developmental Psychology, 34, 970–981.

Ofstad, K. & Skar, R (2009): *Barnevernloven med kommentarer*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Ogden, T. & Hagen, K.A. (2008): *Treatment Effectiveness of Parent Management Training in Norway: A randomized controlled trial of children with conduct problems*. Journal of Consulting and Clinical Psychology 2008 (4), 607-621.

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: . Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Oppedal, M. (2008): *Akutthjemlene i barnevernloven*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Patterson, G.R. (2002): *The early development of the coercive family process*. In: J. B. Reid, J.B., G. R. Patterson. & J. J. Snyder (red.). «Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and a model for intervention». Washington DC: American Psychological Association.

Purdie, N. m.fl. (2002): *A Rewiew of the Research on Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works Best?* Review of Eduational Research, vol. 72, no. 1, s. 61–99.

Ramsøy, N. R. & Kjølsrød, L. (1986): *Velferdsstatens yrker*. I: Alldèn, Ramsøy og Vaa (red). «Det norske samfunn». Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Rasmussen, S.S. (1985/2004): *Utdanning av sosialarbeidere i Norge 1920-39. Sosiale kurser, Fortsettelsesskolen, Sosialskolen*. Hovedoppgave ved institutt for sosialt arbeid, Trondheim: NTNU 1985, Oslo: HIO-hovedfagsrapport 2004, nr. 10.

Refsdal, O. (1997): *Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag gjennom sju år. I sluttrapport 1991 – 1997.* Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag.

Rogers, C. (1969): *Freedom to learn*. Columbus Forlag.

Rognhaug, B. (1992): *Begrepslæring gjennom multimedia – veien til kunnskap: en modellstudie av kunnskapsbasert programutvikling og datastøttet begrepslæring*. Oslo: Hosle, Universitetet Institutt for spesialpedagogikk. Doktoravhandling.

Rutter, M. (2006): *Critical Notice: Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 974–977.

Rutter, M. (2007): *Gene-environment interdependence*. Developmental Science, 10, 12–18.

Sagbakken A. (2004): *Barnehagen som tidlig hjelp for småbarn i risikofamilier*. I: «Livsmot. Barn i Norge 2004». Oslo: Voksne for Barn.

Shanahan, L., Copeland, W., Costello, J. & Angold, A. (2008): *Specifity of Putative Psychosocial Risk Factors for Psychiatric Disorders in Children and Adolescents*. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49 (1): 34-42.

Shanahan, M. & S. Hofer (2005): *Social context in gene-environment interactions; Retrospect and prospect.* Journal of Gerontolgy: Sceries B

Skard, Å.G. (1956): *Disiplin i heimen: forsøk på utviklingsmessig oppdragelse. Norsk samband for småbarnsoppfostring*. Sosialdepartementet.

Skard, Å.G. (1956): *Disiplin i heimen: forsøk på utviklingsmessig oppdragelse*. Norsk samband for småbarnsoppfostring, Sosialdepartementet.
Skard, Å.G. (1986): «Oppseding til menneskevyrdnad». Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Bind 70.

Skard, Å.G. (1986): *Oppseding til menneskevyrdnad*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Bind 70.

Skaalvik, E. & S. Skaalvik (2005): Faglig selvoppfatning predikerer læring. I: Spesialpedagogikk Nr.09 2005. Oslo. Utdanningsforbundet.

Skår, J. (1992): *Vi må slutte å tro at mennesker som ikke kan ta vare på seg selv kan bli gode foreldre*. Barnevernspedagogen nr: 1.

Smith, L. (2004): *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnærming.* Høyskoleforlaget.

Smith. L. (2002): *Tilknytning og barns utvikling.* Kristiansand: Høyskoleforlaget Standal, A.T. (1998): *Introvert problematikk – er det atferdsvansker da?* Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Stang, E.G. (2007): *Det er barnets sak. Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinkopf, H. Leite, R. Spikkeland, G. & Lunde, P. M. (2006): *Kontroll, terapi eller begge deler?: Samarbeid om familievold mellom politi, barnevern og familiekontor*. Fokus på familien, 34, 242-256.

Stratton, C. W. (1999): *How to promote children's social and emotional competence.* London: Paul Chapman Publishing Company.

Stratton, C. W. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sørlie, M.A. & Ogden, T. (2007): *Immediate outcomes of PALS. A school-wide multi-level program targeting behavior problems in elementary schools*. Scandinavian Journal of Educational Research nr: 7, 471-491.

Terum, L.I. (1996): *Grenser for sosialpolitisk modernisering.* Oslo: Universitetsforlaget.

Thuen, H. (2002): *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820- 1900.* Eksemplet Toftes Gave. Oslo: Pax forlag.

Tinnesand, T. (2003): *Relasjon mellom lærer og elev – et spørsmål om pedagogisk profesjonalitet?* I: E. Befring (red.). «Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter». Barn i Norge 2003. Oslo: Voksne for Barn.

Tutvedt, Ø. (1990): *Utviklingen av en profesjonsutdanning: Sosiallinjen gjennom 40 år*. I Tutvedt (red.). «40 år for velferdsstaten». Oslo: Norges Kommunal og Sosialhøgskole. Rapport nr: 3.

Usher E.L:& F. Pajares (2008): *Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions.* Review of Educational Research, Vol. 78, no. 4, Dec 2008

Vinnerljung, B., Ømann, M. & Gunnarson, T. (2005): *Educational Attainments of Former Child Welfare Clients – a Swedish National Cohort Study*. International Journal of Social Welfare nr: 14.

Wallin, H.J.W. (2004): *Sosialt arbeid – historie og bakgrunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K.L. & Seligman, M.P. (2003): *Prevention That Works for Children and Youth*. American Psychologist, vol. 58, No. 6/7, 425–432.

Williams, C. & Soydan, H. (2005): *When and How Does Ethnicity Matter? A Cross-National Study of Social Work Responses to Ethnicity in Child Protection Cases*. I British Journal of Social Work vol 35, s. 901 – 920.

Ytrehus, S. (2004): *Fattige barn i Norge Hvem er de og hvor bor de?* Sammendrag. Rapport nr: 442. Oslo: FAFO.

Zahl, M.A. & Viken, L. (2003): *Marta Hana og Lilian Bye – to foregangskvinner innen sosialarbeiderutdanningen i Norge.* I: Eriksen (red.). «Fra tårn til kuppel. Sosialt arbeid i utvikling. Sosionomutdanningen i Trondheim 1962-2002».Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Zahl, M.A. (2003): *Røtter – et tilbakeblikk på sosialt arbeid*. I: M.A. Zahl (red.).«Sosialt arbeid. Refleksjon og handling». Bergen: Fagbokforlaget.

Zeiner, P. (2003): *Atferdsforstyrrelser blant barn og ungdom.* I: E. Befring (red.). «Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og

Østerhaug, R. S. (2006): *Fra skole til universitet – 40 år med sosialarbeiderutdanning i Stavanger.* I Omre, Schjeldrup og Østerhaug (red.). «Fasetter av sosialt arbeid». Trondheim: Tapir.

Øvreeide, H. (1995): *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i barnevernssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Offentlige publikasjoner, utredninger og lovverk:

Barnekonvensjonen (1991): *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av de forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar. Oslo

Brev fra Helsetilsynet av 12. juni 2008: *Autorisasjon av barnevernpedagoger og sosionomer*.

Den europeiske menneskerettighetskonvensjon (1953): Vedtatt av Europarådet 4. november 1950. Den trådte i kraft i Norges 3. september 1953.

Barnekonvensjonen (1991): *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av de forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar. Oslo

Den europeiske menneskerettighetskonvensjon (1953): Vedtatt av Europarådet 4. november 1950. Den trådte i kraft i Norges 3. september 1953.

Fellesorganiasjonen (2007a): *Sosionomer og sosialt arbeid.*

Fellesorganiasjonen ((2007b): *Barnevernpedagogen*.

Helsetilsynet, Rapport, 5/2009: *Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2008 med kommunale helse- sosial og barneverntjenester for utsatte barn*.

Kunnskapsdepartementet (2008): *På vei mot en likestilt barnehage. Sluttrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004 – 2007.*

Kunnskapsdepartementet (2007): *Kvalifiakasjonsrammeverk*.

NOVA-rapport (2006): Kartlegging av det faglige innholdet i landets barnevernutdanninger.

Upublisert manus.

NOVA Rapport (2007): *Ung i Norge 1992-2002:skole, fritid og ungdomkulturer*.

NOVA Rapport 18/06: *Hva er det med familieråd?* Samlerapport fra prosjektet: «Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av familieråd i Norge».

NOVA Rapport 3/08: *Barnevernsklienter i Norge 1990 - 2005. En longitudinell studie*.

NOU 2000:12: *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer.* Barne og familiedepartementet.

NOU 2004: 23: *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barneverninstitusjoner 1945-1980.* Barne og familiedepartementet.

NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

Politihøgskolen (2008): *«Rekruttere og beholde 2007 – 2008»*.

Politihøgskolen 2008): *«Ut i felten - Prosjektrapport 2007-2008». Rapport 2000: Skoleelevers fysiske arbeidsmiljø.*

Rapport nr. 3/2007 NKVTS (Nasjonalt kompetansesenter for vold og traumatisk stress).

Barne- og likestillingsdepartementet og utdaningsog forskningdepartementet.

Samordna opptak (SO).

Socialstyrelsen (2004): *Socialt arbete med barn och unga i utsatta situationer. Förslag till kompetensbeskrivning.*

Sosial og helsedirektoratet & utdanningsdirektoratet (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*.

St.meld. nr. 39. (1995-1969): *Om barnevernet*. Barne- og familiedepartementet

St.meld. nr. 40. (2001-2002): *Om barne- og ungdomsvernet*. Barne- og familiedepartementet.

St. meld nr. 27. (2001-2002): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. Nr. 7. (2007-2008): *Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning. Tilrådning fra Kunnskapsdepartementet.* Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 31. (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet Kunnskapsdepartementet (2008-2010): *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008 – 2010*. (F 4245).

St. meld. nr. 6. (2002-2003): *Tiltaksplan mot fattigdom (fattigdomsmeldingen)*. Arbeids og administrasjonsdepartementet.

Statistisk Sentralbyrå: *Barnevern 2007*.

Statistisk sentralbyrå (statistikk fra årene 1996 – 2007): Barnevernstatistikk. Tall fra SSB, bearbeidet av Solveig Valseth Selte (BLD i 2009)

Statistisk sentralbyrå (statistikk fra 2007): Utdanningsstatistikk. Tall bearbeidet av Alice Steinkellner (SSB, 2008)

Statistisk sentralbyrå (2006/19): *Innvandrerbarn i barnevernet 2004*. Linda Allertsen og Trygve Kalve.

Utdannings og forskningsdepartementet (2005b): *Rammeplan og forskrift for barnevernspedagogutdanning*.

Utdannings og forskningsdepartementet (2005a): *Rammeplan og forskrift for sosionomutdanning.*

Utdanningsdirektoratet: *Utdanningsspeilet 2006*. Nr. 70 og vedleggstabell: 103.

http://kilden.forskningsradet.no/c16880/artikkel/vis.html?tid=39911.

www.blipoliti.no

Lovverk:

Barnevernloven: Lov om barneverntjenester av 17. juli. 1992 nr. 100.

Barnevernloven av 1953: Lov om barnevern av 17. Juli 1953 nr. 14.

Barneloven: Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7.

Barnehageloven: Lov om barnehager 2005-06-17-64.

Forvaltningsloven: Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10. februar 1967.

Helsepersonelloven: Lov 2 juli 1999 om helsepersonell. Sist endret ved lov 29 august 2003 nr. 87.

Menneskerettighetsloven: LOV 1999-05-21 nr 30: Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.

Opplæringsloven: LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Ot.prp. nr 44 (1991-92) Om Lov om barneverntjenester (barnevernloven). Innst. O. nr. 80. (*1991-92*). Barne og familiedepartementet.

Ot.prp. nr. 55 (2008-2009) Om lov om endringar i opplæringslova og privatskolelova.

Kunnskapsdepartementet.

Straffeprosessloven: Lov om rettergangsmaaden i Straffesager av 1. juli 1887.

Sosialtjenesteloven: Lov om sosiale tjenester m.v. av 1991-12-13-81.

Vergerådsloven: Lov om behandling av forsømte barn av 6. juni 1896.

Vedlegg 1

Kartlegging av barnevernutdanningenes studietilbud

Oversikt over utdanningsinstitusjonene

Norge har 15 studiemiljø som kvalifiserer for barnevernets praksisfelt. Totalt er det snakk om 24 utdanninger, dvs 1 masterstudium og 11 bachelorutdanningen i barnevern og 12 bachelorutdanningen i sosialt arbeid. I alt 9 av studiemiljøene har begge utdanninger, mens de resterende 6 enten har utdanning i barnevern eller sosialt arbeid (dvs. 2 har bachelorutdanning i barnevern, 1 har masterutdanning i barnevern og 3 har bachelorutdanning i sosialt arbeid).

Utdanningene gis ved følgende studiemiljø:

- Universitetet i Agder (bachelorutdanning i sosialt arbeid.).
- Universitetet i Bergen (masterstudium i barnevern).
- Høgskolen i Bergen (bachelorutdanning i sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Bodø (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid.).
- Diakonhjemmet høgskole (bachelorutdanning i sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Finnmark (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Harstad (bachelorutdanning i -banevern)
- Høgskolen i Oslo (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Lillehammer (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Sogn og Fjordane (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Universitetet i Stavanger (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid.).
- Høgskolen i Telemark (bachelorutdanning i barnevern).
- Høgskolen i Volda (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).
- Høgskolen i Østfold (bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid).

I de videre fremstillinger benyttes samlebetegnelsen barnevernutdanninger både om barnevernpedagog- og sosionomutdanningen. I enkelte sammenhenger har det vært hensiktmessig å skille mellom utdanningene, noe som fremgår av teksten der det er aktuelt.

Våren 2008 iverksatte ekspertutvalget en kartlegging av studietilbudet ved samtlige barnevernsutdanninger. Arbeidet strakk seg over to faser. I fase 1 ble det foretatt en *sammenstilling* av utdanningenes fagplaner/pensumlister. I fase 2 gjennomførte utvalget en *spørreundersøkelse* der utdanningenes studieledere ble bedt om besvare noen spørsmål knyttet til utdanningenes faglige innhold/undervisningsopplegg og utvalgets mandat. Formålet med kartleggingen var å innhente utdypende kunnskap om utdanningenes kvalifikasjoner og relevans i forhold til barnevernets praksisfelt. Ekspertutvalgets arbeid bygger på en tidligere kartlegging av barnevernutdanningenes studieopplegg, foretatt av NOVA 2006 på oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet (jf. Upublisert manus: NOVA- rapport 12.06.06). Kartleggingsundersøkelsen til NOVA viser store variasjoner mellom barnevernsutdanningene når det gjelder faglig innhold/kjernepensum, undervisningsopplegg, vekting av ulike fagområder og praksisopplæring. På bakgrunn av dette vurderte ekspertutvalget at det var behov for en oppfølgingsundersøkelse for å innhente oppdatert kunnskap om utdanningene.

I de følgende avsnitt gis først en kort sammenfatning av fagplanene, deretter følger en fremstilling av resultatene fra spørreundersøkelsen og tilslutt gis en samlet oppsummering og vurdering av utdanningenes aktuelle status.

Hovedtrekk fra kartleggingen av fagplanene

Samtlige barnevernsutdanninger ble kontaktet i april 2008 med forespørsel om å sende fagplaner/pensumlister til utvalgets sekretariat. Alle utdanningsinstitusjonene, med unntak av en som både har bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid, returnerte det etterspurte materialet. Kartleggingsarbeidet er derfor basert på 22 av 24 fagplaner (herunder 10 bachelorutdanningen og en masterutdanning i barnevern og 11 bachelorutdanningen i sosialt arbeid).

Barnevernutdanningenes fagplaner er viktige dokumenter i det de skal markedsføre og informere om utdanningenes innhold/organisering, målsettinger og yrkesfaglige profil. Fagplanenes innhold skal også samsvare med rammeplanens formål og krav til gjennomføring av barnevernutdanningene.

Kartleggingens siktemål var å gi en kortfattet fremstilling av hvordan fagplanene presenterer den enkelte utdannings studietilbud og å vurdere utdanningenes relevans i forhold til barnevernets praksisfelt.

Kartleggingen av fagplanene viser at utdanningene presenterer sine studietilbud på varierende måter og flere av planene er også lite informative når det gjelder utdanningenes faglige innhold, undervisningsopplegg og formål. Kun et fåtall av fagplanene gir utdypende beskrivelser av utdanningenes studieopplegg og yrkesfaglige profil. Det har derfor vært vanskelig å sammenstille planene på noen områder, spesielt når det gjelder utdanningenes relevans for barnevernets arbeidsfelt.

I det følgende gis en kort sammenfatning av hovedinntrykkene fra kartleggingen.

Sammenstilling av fagplanene

Kartleggingsarbeidet er systematisert i to hovedbolker.

1. Utdanningenes faglig innhold

Siktemålet med denne bolken var å innhente kunnskap om utdanningenes vekting og prioritering av noen sentrale kjerneområder og pensum. I den sammenheng ble utviklingspsykologi, omsorgssvikt (herunder også seksuelle overgrep/vold/rus), etnisitet/flerkulturell forståelse, etikk, jus, vitenskapsteori og forskningsmetode definert som spesielt viktige fagområder for utdanninger som skal kvalifisere for barnevernets arbeidsfelt. Det ble foretatt en kartlegging av utdanningenes oppgitte hovedemner og pensumlitteratur for å vurdere de nevnte kjerneområdenes omfang og vekting av studiepoeng. Pensum ble vurdert i forhold til kvalitetssikring, oppdatering og relevans. Med kvalitetssikring menes hvilke rutiner utdanningene har for evaluering og revidering av pensum. Oppdatering ble vurdert i forhold til om det foreligger nyere nasjonal og internasjonal faglitteratur på pensum (dvs. fra slutten av nittitallet og utover i 2000). Relevans går på å vurdere samsvaret mellom pensum og utdanningenes yrkesfaglige formål i forhold til praksisfeltet.

2. Utdanningenes undervisningsopplegg.

Siktemålet her var å få innsikt i hvordan utdanningsinstitusjonene legger til rette for læring og kompetanseutvikling, både på et personlig-, teoretisk- og yrkesfaglig nivå. Herunder var det av særlig interesse å vurdere innholdet i praksisopplæringen og om undervisningen er forskningsbasert.

Da barnevernpedagog- og sosionomutdanningen har forskjellig innhold og kvalifikasjoner i forhold til barnevernets praksisfelt fremstilles de hver for seg.

Sammenfatning av fagplanene for barnevernpedagogutdanningen

Faglig innhold

I alt åtte av elleve fagplaner gir inntrykk av vesentlige mangler vedrørende pensum knyttet til et eller flere av de definerte kjerneområdene innledningsvis. Det gjelder hovedsakelig omsorgssvikt, enten er det for lite litteratur om tema eller så mangler det pensum på vold/seksuelle overgrep mot barn. Tre av utdanningene har i tillegg manglefullt pensum på rusproblematikk og etnisitet og flerkulturell forståelse.

Som et ledd i senere års akademisering av sosialarbeiderutdanningene kreves det i dag kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode (jf. NOU 2008:3). Denne kunnskapen er grunnleggende for at kandidatene skal kunne tilegne seg forskningsbasert viten. Den er også viktig i alle former for fagutviklingsarbeid og for praktikere som ønsker å utrede/evaluere forhold på egen arbeidsplass.

I alt åtte av elleve fagplaner oppgir både vitenskapsteori og forskningsmetode som delemne, under samfunnsvitenskapelige fag, og noe pensum på tema. To fagplaner oppgir kun forskningsmetode og en oppgir verken vitenskapsteori eller forskningsmetode som spesifisert emne. Fagplanene gir imidlertid liten informasjon om omfanget av undervisningen, om den omfatter både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder eller hvorvidt vitenskapsteori og forskningsmetode er en integrert del av studiet. Oppgitt pensumslitteratur er ofte lærebøker i metode – sjelden vitenskapsteoretiske og/eller filosofiske klassikere.

Når det gjelder pensum baseres de fleste av utdanningene hovedsakelig på norsk eller nordisk litteratur. Internasjonal faglitteratur (med unntak av noen få utdanninger) er lite brukt. Pensumlistene gir også inntrykk av at flere av utdanningene ikke er tilstrekkelig oppdatert på nyere relevant faglitteratur. Fagplanene opplyser heller ikke om utdanningene har formelle og/eller eksterne kvali-

tetssikringsrutiner for evaluering og revidering av pensum. Det nevnes i flere av fagplanene at revidering av pensum hovedsakelig foregår gjennom ulike interne ordninger, basert på evalueringer/tilbakemeldinger fra utdanningens fagansatte, studenter og i noen tilfeller eksterne sensorer. Bare en av elleve utdanninger oppgir i fagplanen at de har eksterne kvalitetssikringsrutiner for vurdering av pensum uten at dette utdypes.

Undervisningsopplegget

I alt syv av elleve fagplaner gir et klart inntrykk av at utdanningens yrkesprofil er rettet mot barnevernets praksisfelt, mens fire synes å ha klare mangler når det gjelder opplegg for metodeundervisning i praktisk barnevern/sosialt arbeid. Det kan tyde på at det ikke undervises tilstrekkelig i metodefaget, men det kan også skyldes at fagplanene ikke har fått tydelig nok frem metodefagets betydning. Det fremgår heller ikke, verken av fagplanene eller av pensumlistene, hvorvidt metodefagsundervisningen er forskningsbasert.

De fleste av fagplanene oppgir at utdanningene har praksisstudier, men de gir inntrykk av at praksisstudier defineres forskjellig på tvers av utdanningene. Flertallet definerer praksisstudier til både å omfatte ekstern praksisopplæring (jf. praksisutplassering i barnevernsfeltet) og intern praksisopplæring i form av ferdighetstrening, gruppe- og casebasert læring, prosjektarbeid, rollespill eller andre former praktisk øvelse i barnevernsfaget/ sosialt arbeid. Enkelte av utdanningene avgrenser praksisstudier til kun å omfatte ekstern praksisopplæring og for- og etterarbeid i forbindelse med praksisutplasseringen.

Flere av fagplanene gir lite utdypende opplysninger om innholdet i, omfanget av og målsettingen med praksisstudier. Det er derfor vanskelig å trekke noen klare konklusjoner om hva praksis innebærer. To av fagplanene oppgir verken om utdanningene har ekstern praksisutplassering eller om de benytter interne former for praksisopplæring. Det kan bety at disse utdanningsmiljøene ikke tilbyr praksisstudier.

Et generelt inntrykk av fagplanene er at de er detaljerte i sin fremstillings og vekting (jf. studiepoeng) av utdanningens hovedemner og delemner, men lite informative når det gjelder faglig innhold/ undervisningsformer og utdanningenes målsetting. Flere av fagplanene gir også lite konkret informasjon om utdanningenes kvalifisering og relevans for barnevernets praksisfelt. Dette bidrar til at det i mange tilfeller er vanskelig å få et klart inntrykk av den enkelte utdannings yrkesfaglige profil. Når fagplanene ikke redegjør tilstrekkelig for sentrale begreper, som for eksempel juridisk metode, barnevernstiltak, aktivitetsfag, ferdighetstrening, blir innholdet i utdanningen uklart. Sistnevnte gjelder særlig for 4 av utdanningene. Fagplanene tatt i betraktning, er det mye som tyder på at enkelte av barnevernpedagogutdanningene har vesentlige mangler i tilknytning til de definerte kjerneområdene. Det må likevel tas høyde for at måten utdanningene organiserer og praktiserer sitt studieopplegg på kan avvike fra fagplanen. Det kan også ha forekommet justeringer underveis i utdanningenes faglige innhold og undervisningsopplegg som ikke fremkommer av eksisterende fagplaner eller at planene ikke markedsfører utdanningenes innhold på en tilstrekkelig måte.

Sammenfatning fagplanene for sosionomutdanningen

Faglig innhold

I alt ti av elleve fagplaner gir inntrykk av at utdanningene har vesentlige mangler knyttet til flere av de definerte kjerneområdene innledningsvis. Det gjelder hovedsakelig omsorgssvikt, utviklingspsykologi, og i noen grad etnisitet/flerkulturell forståelse, rus og spesifikk metodekunnskap i praktisk barnevern/sosialt arbeid.

Når det gjelder vitenskapsteori og forskningsmetode oppgir syv av elleve fagplaner at utdanningene har vitenskapsteori og forskningsmetode som delene, hovedsakelig underlagt samfunnsvitenskapelige emner, og noe pensum på tema. Fire av fagplanene virker uklare på om utdanningene har både vitenskapsteori og forskningsmetode. I likhet med barnevernpedagogutdanningene gir heller ikke sosionomutdanningenes fagplaner informasjon om vitenskapsteori og forskningsmetode er en integrert del av studiet. Det informeres heller ikke om metodeundervisningen omfatter både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder eller omfanget av undervisningen. Oppgitt pensumslitteratur er som regel nyere anvendt faglitteratur/ lærebøker i metode - og ikke vitenskapsteoretiske og/eller filosofiske klassikere.

Når det gjelder pensum er hovedinntrykket at også sosionomutdanningene baseres på norsk eller nordisk litteratur. Pensumlistene gir inntrykk av at internasjonal faglitteratur benyttes i liten grad med unntak av noen få utdanninger. Flere av utdanningene er ikke tilstrekkelig oppdatert når det gjelder nyere relevant faglitteratur. I likhet med barnevernpedagogutdanningenes fagplaner oppgis det heller ikke om utdanningene har formelle og/eller eksterne kvalitetssikringsrutiner for evaluering og

revidering av pensum. Pensumrevideringen skjer hovedsakelig på bakgrunn av evalueringer/tilbakemeldinger fra utdanningens fagansatte, studenter og i noen få tilfeller eksterne sensorer.

Undervisningsopplegget

I seks av elleve fagplaner gis det et klart inntrykk av at utdanningen kvalifiserer for arbeid i barnevernet, enten ved at det undervises i barnevernsfaget og/eller at utdanningen har fokus på arbeid med utsatte barn og familier. De resterende fem fagplanene gir liten eller ingen indikasjon på at utdanningene har en spesiell orientering mot barnevernets praksisfelt. Hovedinntrykket er at disse fagmiljøenes studietilbud heller spesifikt rettet mot praktisk sosialt arbeid/sosialarbeiderrollen. Det fremgår ikke av de nevnte fagplanene hvorvidt metodefagsundervisningen er forskningsbasert.

I alt åtte av elleve fagplaner oppgir at utdanningene har praksisstudier i sosialt arbeid der ekstern praksisutplassering inngår. Flere av fagplanene gir likevel ikke utdypende opplysninger om målsetting med-, omfang av- og typen praksis. Tre av utdanningene oppgir verken om de har ekstern praksisutplassering eller om de benytter ulike former for intern praksisopplæring i barnevernsfaget/sosialt arbeid. Det er derfor usikkert om disse utdanningene vektlegger praksisstudier.

Sosionomutdanningenes fagplaner gir inntrykk av at utdanningen har et større generalistpreg enn barnevernsutdanningen, og at utdanningen ikke retter seg mot praksisfeltet i samme grad. Det er likevel problematisk å fastslå dette med sikkerhet, da det kan skyldes at fagplanene ikke har fått frem metodefagets betydning og omfang og utdanningenes yrkesfaglige profil på en tydelig nok måte.

I likhet med barnevernpedagogutdanningene virker også sosionomutdanningenes fagplaner detaljerte i beskrivelse og vekting av hovedemner og delemner, men lite utdypende og informative når det gjelder utdanningenes studietilbud, formål og yrkesfaglige relevans. Sistnevnte gjelder særlig i forhold til barnevernets praksisfelt.

Oppsummering fra kartlegging av fagplanene

Kartleggingen av fagplanene gir et klart inntrykk av at bachelorutdanningen i barnevern, i større grad enn bachelorutdanningen i sosialt arbeid, har klar relevans for barnevernets praksisfelt. De av barnevernpedagogutdanningenes fagplaner, som gir en utdypende presentasjon av utdanningens yrkesfaglige profil, understreker at utdanningen kvalifiserer for arbeid i barneverntjenesten, arbeid med barn/unge og deres familier, forebyggende barne- og ungdomsarbeid og institusjonsarbeid. Det fremgår også av fagplanene at utdanningenes faglige innhold er spesifikt rettet mot oppgaver relatert til omsorg og oppdragelse, sosialisering og læring, tilhørighet og behandling. Sosialpedagogikk, miljøarbeid og aktivitetsfag fremheves som sentrale fagområder i de fleste av utdanningene.

Bachelorutdanningen i sosialt arbeid bærer i større grad preg av å være generalistutdanninger. Hovedinntrykket er at studienes yrkesfaglige kompetanseområder er lite spesifisert i flere av fagplanene. Det som fremheves spesielt i enkelte av planene er profesjonelt sosialt arbeid i et kulturelt mangfold, der ulike former for samfunnsarbeid inngår. Sosialt arbeids teori og praksis, samfunnskunnskap og sosialpolitikk er sentrale fagområder i flere av utdanningene.

Den mest uttalte forskjellen mellom bachelorstudiene i barnevern og sosialt arbeid synes å være at barnevernpedagogutdanningen har en spesifikk yrkesfaglig innretning mot arbeid med utsatte barn og unge og deres familier. Mens sosionomutdanningen i større grad fremstår som en generalistutdanning ved at den ikke innehar samme grad av yrkesfaglig spesialisering rettet mot et eller flere bestemte arbeidsfelt. Flere av sosionomutdanningenes fagplaner tilbyr barnevernfaglige emner som valgfrie fordypningstemaer. Det kan bety at enkelte av utdanningene ikke har barnevern som obligatorisk tema.

Samlet sett gir barnevernutdanningenes fagplaner inntrykk av at enkelte av studiene har vesentlige mangler på områder knyttet til barnevernets praksisfelt. Dette gjelder særlig sosionomutdanningene, som i utgangspunktet ikke har barnevernet som et av sine spesialområder til tross for at kandidatene fra denne utdanningen lenge har vært rekruttert til barnevernets praksisfelt. For barnevernsutdanningene er bildet noe mer uklart, men enkelte av fagplanene indikerer at også denne utdanningen har behov for en styrking av det barnevernfaglige innholdet i studiet.

Hovedtrekk fra spørreundersøkelsen

Med bakgrunn i kartleggingen av utdanningenes fagplaner gjennomførte ekspertutvalget en oppfølgingsundersøkelse av utdanningenes studietilbud høsten 2008.

Alle studiemiljøene ble kontaktet i august 2008 med forespørsel om studielederne, ved hver utdanning (jf. bachelorutdanningen i barnevern og sosialt arbeid), kunne besvare en spørreguide. Av

totalt 24 utdanninger deltok 22, og det innebærer alle bachelorutdanningen og en masterutdanning i barnevern (til sammen 12) og 10 bachelorutdanningen i sosialt arbeid.

Spørreguiden bestod av 18 spørsmål, hovedsakelig kvalitative, der studielederne blir bedt om å utdype sine svar og standpunkter (jf. vedlagt spørreguide). Spørsmålene var knyttet til utdanningenes faglige innhold/pensum, undervisningsopplegg, kvalitetssikrings- og rekrutteringsrutiner. I tillegg ønsket utvalget å få innspill fra utdanningene på sentrale spørsmål knyttet til utvalgets mandat.

Målsettingen var å innhente en mest mulig utdypende og oppdatert kunnskap om utdanningenes faktiske situasjon og hva studielederne vurderer som viktig i arbeidet med å kvalifisere kandidatene for arbeid i barnevernet.

I de følgende avsnitt gis en kort fremstilling og vurdering av spørreundersøkelsens resultater. Svarene fra studielederne har variert med hensyn til måten de uttrykker seg på, hvilken type informasjon som gis og ikke minst når det gjelder eksemplifisering og utdypning av de temaer som etterspørres. Enkelte besvarer spørsmålene i stikkordsform, mens andre er langt mer grundige i svarene og utdyper og begrunner sine standpunkter. Den ujevne kvaliteten på svarene har bidratt til at det enkelte ganger har vært problematisk å sammenstille og tolke datamateriale og meningsinnhold. Det som presenteres i det følgende er basert på noen hovedinntrykk fra spørreundersøkelsen. I enkelte sammenhenger refereres det direkte til studieledernes utsagn, både å nyansere og illustrere meningsinnhold og oppfatninger som er felles for flere.

Om samarbeidet mellom bachelorutdanningen

Studielederne ble bedt om å svare på spørsmål vedrørende samarbeidet mellom bachelorutdanningen i barnevern og sosialt arbeid. Hele ni av landets utdanningsinstitusjoner tilbyr både bachelorutdanning i barnevern og sosialt arbeid, og alle institusjonene har uttalt seg om samarbeidsforholdet mellom utdanningene. Når det gjelder de resterende seks institusjonene, som enten tilbyr bachelor/masterstudium i barnevern eller bachelorstudium i sosialt arbeid, foreligger det ikke opplysninger som tilsier at de samarbeider med andre utdanningsinstitusjoner.

De fleste av studielederne oppgir at samarbeidet hovedsakelig dreier seg om noen *fellesemner* og *fellesundervisning* i fagområder som ikke spesifikt berører utdanningenes yrkesfaglige kvalifiseringsløp.

Fellesemnene og fellesundervisningen omhandler først og fremst samfunnsvitenskapelige fag, etikk, vitenskapsteori og forskningsmetode, etnisitet og flerkulturell forståelse, tverrfaglig samarbeid og i noen grad juss. Omfanget av fellesundervisningen varierer ved den enkelte utdanningsinstitusjon - fra enkeltstående emner i utdanningenes første år til felles emneundervisning gjennom hele studieforløpet. Studielederne oppgir også at de har *felles utveksling* av *lærere* og *eksterne forelesere* i fagområder som angår begge utdanninger uten at det legges opp til felles undervisning. Flere av studielederne gir uttrykk for at enkelte av de felles emneområdene vektes forskjellig og må tilpasses utdanningenes yrkesfaglige formål (jf. for eksempel utviklingspsykologi). Enkelte av utdanningsinstitusjonene oppgir også at de samarbeider om enkelte kurs/eksterne seminarer, etter- og videreutdanning og masterstudiet i sosialt arbeid.

Studielederne ved 4 av de 9 utdanningsinstitusjonene oppgir at utdanningene samarbeider om *utveksling* av *praksisplasser*. Hvor omfattende dette samarbeidet er, utdypes ikke i svarene med unntak av to studiemiljø som oppgir at barnevernpedagog- og sosionomutdanningen har startet en felles *veilederopplæring* for praksisveiledere som skal bidra til å kvalitetssikre oppfølgingen av studenter i praksis.

Når det gjelder omfanget av samarbeidet mellom utdanningene, er det imidlertid en av utdanningsinstitusjonene som skiller seg ut. Her følger kandidatene et felles studieforløp de to første årene og velger først fordypning som barnevernpedagog eller sosionom i løpet av tredje og siste studieår.

Hovedinntrykket av svarene fra samtlige studieledere, er at samarbeidet mellom bachelorutdanningenes i barnevern og sosialt arbeid er lite utbredt og kun foregår ved de institusjonene som har begge utdanninger.

Om studietilbudet

Studielederne ble bedt om å beskrive og vurdere det *faglige innholdet* i egen utdanning i forhold til vektingen av noen definerte fagområder, *hva* de definerer som utdanningens kjernepensum og *måten* undervisningen organiseres på. De ble også spurt om rutiner for *kvalitetssikring* av eget studieopplegg.

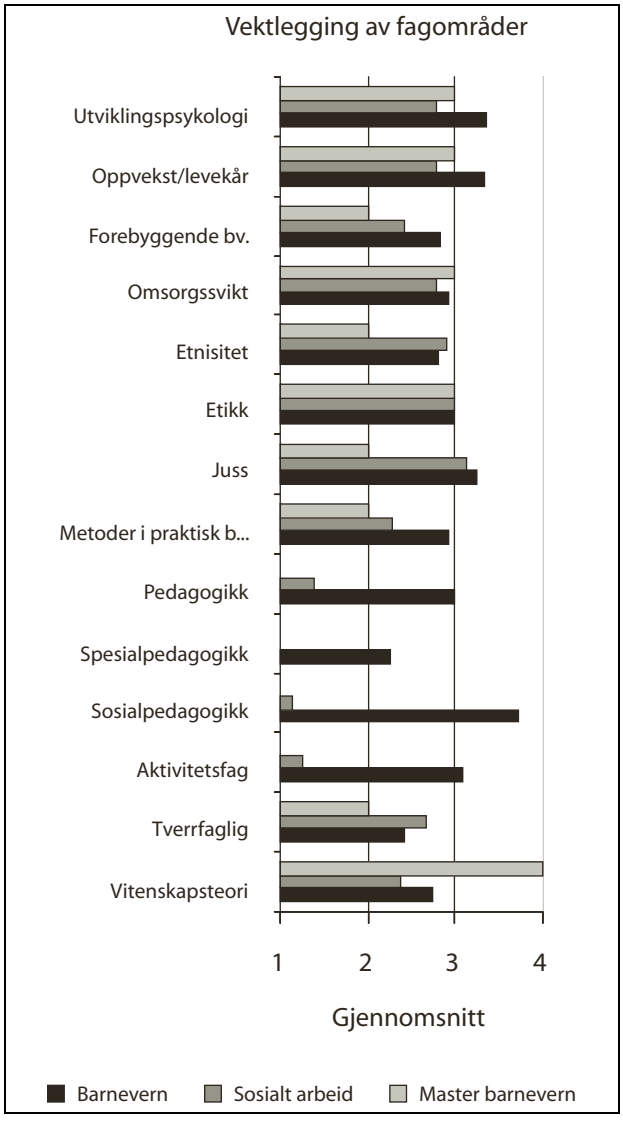
Vekting av fagområder

Studieledere ble spurt om å gradere (ved å krysse av på et av fire oppgitte svaralternativer) utdannin-

gens vekting av 14 fagområder/emner som ekspertutvalget vurderer som spesielt kvalifiserende for utdanninger som skal tjenestegjøre i barnevernet (jf. grafen nedenunder). Grafen er utarbeidet på bakgrunn av studieledernes avkryssing.

Alle utdanningene, som deltok i spørreundersøkelsen (dvs: 11 bachelorutdanninger i barnevern, 1 masterutdanning i barnevern og 10 bachelorutdanninger i sosialt arbeid), er representert i grafen.

Grafen gir et visst bilde av utdanningenes vekting av de etterspurte fagområdene og viser en tydelig forskjell mellom bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid når det gjelder spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, pedagogikk og aktivitetsfag. Mens forskjellene mellom utdanningene er langt mindre når det gjelder de øvrige fagområdene. Grafen indikerer også en mindre forskjell mellom utdanningene når det gjelder to av kjerneområdene, som ble kartlagt i fagplanene (jf. utviklingspsykologi og omsorgssvikt), enn det fagplanene tilsier.



Figur 1.1

Studieledere ble også spurt om å redegjøre for hva de vurderer som utdanningens kjernelitteratur og om sine synspunkter på pensum. I den videre fremstillingen, der det vurderes som mest hensiktmessig, systematiseres svarene etter hvilken utdanning studielederne representerer. Bakgrunnen for å skille mellom utdanningene er at barnevernpedagog- og sosionomutdanningen har forskjellige kvalifiseringsløp i forhold til barnevernets arbeidsfelt (jf. fagplanene).

På spørsmål om kjernelitteratur understreker enkelte av studielederne at de synes det er problematisk å operere med et slikt begrep, fordi bachelorutdanningene i barnevern og sosialt arbeid dekker bredt og omfatter mange fagområder. De øvrige studielederne omtaler deler av pensum, og særlig den som er knyttet til utdanningenes yrkesfaglige områder, som kjernelitteratur.

Studielederne ved bachelorutdanningene i barnevern omtaler litteratur, knyttet til fagområdene sosialpedagogikk/pedagogikk, praktisk barnevernsarbeid, omsorgssvikt, etnisitet og miljøarbeid, som utdanningens kjernelitteratur. Mens studielederne ved bachelorutdanningenes i sosialt arbeid understreket at utdanningens kjernelitteratur i hovedsak kan knyttes til fagområdene sosialt arbeid og samfunnsarbeid. Dette inntrykket samsvarer med det fagplanene fremstiller som utdanningenes kjerneområder.

På spørsmål om hvordan studielederne vurderer pensum er svarene lite utdypende. Flere understreker at enkelte fagområder er dårlig dekket eller har klare mangler på pensum, mens andre virker gjennomgående godt fornøyd med pensumdekningen på egen utdanning.

Flere studielederne som ikke er tilfreds med pensumdekningen, påpeker at det enten mangler eller er behov for å styrke pensum på flere av kjerneområdene knyttet til barnevernets arbeidsfelt. Det er mye som tyder på at det er behov for å styrke fagområder som utviklingspsykologi, rus, etnisitet og flerkulturell forståelse, samarbeidskompetanse og tverrfaglig samarbeid ved flere av utdanningene både i barnevern og sosialt arbeid.

Hele 10 studieledere, dvs. ved fem av barnevernpedagogutdanningene og fem av sosionomutdanningene, gir klart uttrykk for at deres utdanninger har dårlig pensumdekning på sentrale områder. Studielederne ved barnevernpedagogutdanningen nevner spesielt forebyggende arbeid, ungdom og rusproblematikk, psykiatri, etnisitet og

flerkulturell forståelse, aktivitetsfag, sosialpedagogisk metode og tverrfaglig samarbeid. Et par av studielederne etterlyser også litteratur om pediatri, helse og sosialmedisin og seksualitet/seksuelle overgrep.

I likhet med barnevernpedagogutdanningen etterlyser også studielederne ved sosionomutdanningen mer litteratur om etnisitet og flerkulturell forståelse. Andre understreker behovet for mer kunnskap om barns utvikling og litteratur om barnesamtalen. En av dem uttrykker seg slik: «Vi ønsker styrking av kandidatenes evne til metodisk kartlegging og forståelse av barns situasjon, inkludert arbeid med familier og barn med minoritetsbakgrunn».

Kun 7 av studielederne (dvs. 4 barnevernpedagog- og 3 sosionomutdanninger) gir uttrykk for at de vurderer pensumdekningen er bra og utdanningene har et tilfredsstillende pensum på fagområder som utviklingspsykologi, praktisk barnevernsarbeid, juss, sosialpedagogikk og sosialt arbeid. Enkelte understreker også at det har kommet mye oppdatert og relevant pensumlitteratur på barnevernsfaget i senere år, både nasjonalt og internasjonalt, som utdanningene kan dra veksler på.

De øvrige 5 studielederne gir ikke noe klart inntrykk av hvordan de vurderer pensumdekningen ved egen utdanning.

Studieledernes vurderinger av pensum stemmer godt overens med hovedinntrykket fra kartleggingen av fagplanene, som indikerer at utdanningene har sentrale mangler når det gjelder fagområder knyttet til barnevernets praksisfelt.

Organisering av studieopplegget

Studielederne ble bedt om å gi en vurdering av utdanningenes undervisningsopplegg og behovet for eventuelle endringer. Siktemålet med spørsmålet var først og fremst å få informasjon om hva i eget studietilbud de vurderer som spesielt kvalifiserende for barnevernets arbeidsfelt og hva de vurderer som mangelfullt.

De fleste av studielederne gir uttrykk for å være rimelig godt fornøyd med eget undervisningstilbud, selv om flere ser behovet for mer undervisning/fordypning i enkelte fagområder.

Når det gjelder studielederne ved de 11 barnevernpedagogutdanningene, og masterutdanningen i barnevern, er hovedinntrykket at de er fornøyd med egen utdanning og mener den kvalifiserer for arbeid i barnevernet. Flere fremhever fagintegrerte undervisningsopplegg, som er direkte rettet mot barnevernsarbeideres yrkesutøvelse, som spesielt kompetansegivende for barnevernets praksisfelt. Herunder nevnes problembasert læring (pbl), casestudier, ferdighets- og kommunikasjonstrening, etisk refleksjon og mappeundervisning.

Selv om studielederne gir inntrykk av å være godt fornøyd med eget studieopplegg, vurderer flere at det ville ha styrket utdanningen å legge enda bedre til rette for gruppeorientert undervisning, ulike former for ferdighetstrening, studentaktive læringsformer, etisk refleksjon, og ekstern praksisopplæring. Denne typen undervisnings- og læringsformer er benyttet i de fleste av dagens barnevernsutdanninger, men enkelte av studielederne mener likevel det er behov for et mer praksisrelatert undervisningstilbud for å ruste kandidatene til å møte praksisfeltets krav og utfordringer.

På den ene siden etterlyser studielederne mer undervisning i juridisk metode/saksbehandling, miljøarbeid/sosialpedagogikk, mer tid og ressurser til individuell veiledning og praktisk øvelse i konfliktløsning, kommunikasjon/samtale med barn og trening i tverrfaglig samarbeid.

På den annen side understreker de at det er problematisk å styrke det eksisterende tilbudet innenfor en treårig profesjonsutdanning som både skal være praksisorientert og samtidig gi en teoretisk fagfordypning.

På bakgrunn av dette gir halvparten av studielederne ved barnevernpedagogutdanningen (dvs. 6 stk.) uttrykk for ønske om å utvide barnevernsutdanningen. Tre av studielederne påpeker at det bør legges inn et fjerde studieår, (et turnusår med veiledet praksis) som kan gi grunnlag for autorisasjon, eller at det gis mulighet for en faglig fordypning for eksempel i saksbehandling eller miljøterapi. Studielederne begrunner forlengelse av utdanningen, både ut fra praksisfeltets krav og behovet for videre kvalifisering. En av studielederne uttaler seg på en måte som er illustrerende for flere:

> Vi har for kort tid til å gi den kompetanse som vi mener det er nødvendig å ha i en barnevernspedagogutdanning innenfor tre år. Ett fjerde år bør anbefales. Jeg mener vi må være forsiktig med å ensidig utvide pensum og gi tradisjonell undervisning. Legestudiet har en turnustjeneste hvor nettopp anvendelse av kunnskap blir knyttet til spesielle praksisområder. Samtidig må vi sørge for at studentene våre får den kunnskap som er nødvendig for å gå videre i en master og PHD program. Vi bør også styrke kunnskapen om vitenskapsteori og metode knyttet til barnevern som forskningsområde. Økonomiske rammer til å drive mer undervisning i

smågrupper vil gi mulighet for at vi kan følge opp enkeltstudenter bedre. Utvikling av en etisk dømmekraftskompetanse vil kreve tettere oppfølging.

De resterende tre studielederne ønsker å utvide bachelorutdanningen til et femårig masterstudium i barnevern (dvs. 3+2 år). Dette begrunnes både ut fra behovet om å styrke bestemte tema/fagområder i utdanningen og kandidatenes kompetanse i forhold til praksisfeltet.

Blant studielederne på sosionomutdanningen vurderer fem av ti studieledere at utdanningen gir et godt grunnlag for arbeid i barnevernet til tross for at studiet gir en generell utdanning i sosialt arbeid, som ikke er spesifikt rettet mot barnevernets arbeidsfelt. Tre av de fem studielederne, som virket godt fornøyd, fremhever undervisning både i juridisk metode og barnevernets saksgang som spesielt kvalifiserende for barnevernets arbeidsfelt. Andre fagområder i utdanningen, som vurderes som kvalifiserende for barnevernet, er kunnskap om etikk, samfunnsarbeid, tverrfaglig samarbeid, familiearbeid og ferdighetstrening i sosialt arbeid. Studieledernes uttalelser gir uttrykk for at sosionomutdanningens styrke først og fremst ligger i at den er en generalistutdanning som favner bredt, både når det gjelder fagområder og målgrupper.

De resterende fem studieledere påpeker at sosionomutdanningen har sentrale mangler i forhold til barnevernets praksisfelt. De understreker at barnevernsfeltet ikke er et prioritert undervisningsområde i sosionomutdanningen. Videre påpekes det at relasjons- og handlingskompetanse, pedagogisk forståelse, kunnskap om utsatte barn og konfliktløsning (særlig i forbindelse med interessemotsetninger mellom barn og foreldre) er for dårlig dekket i egne utdanninger.

Flere av studielederne meddeler et klart behov for å styrke utdanningens kompetanse i forhold til barnevernsfeltet. I den sammenheng etterlyses undervisning/trening i metodisk kartlegging og barnevernets saksbehandling, kunnskap om barns oppvekstvilkår og familier med minoritetsbakgrunn. Selv om flere av studielederne vurderer at utdanningene har vesentlige mangler i forhold til barnevernets praksisfelt, understreker de samtidig at kandidatene gis en grunnleggende kunnskap om barnevernet gjennom undervisning i juss/saksbehandling, sosialfaglig teori og ferdighetstrening som kan komme til gode i barnevernsarbeidet.

Sosionomutdanningenes studieledere etterlater et klart inntrykk av at dette studiet har mindre kunnskap om barns utvikling og behov og tiltaksrettet arbeid blant barn og unge enn barnevernspedagogutdanningen. Til tross for dette er det kun en av studielederne ved sosionomutdanningen som uttrykker et klart ønske om å utvide studietilbudet med et fjerde år (jf. turnus med veiledet praksis).

Hovedinntrykket av studieledernes uttalelser, fra begge utdanninger, er at arbeidsoppgavene i barnevernet er komplekse og krever en spesifikk kompetanse og grunnleggende kunnskap om barn og unge utvikling og livsarenaer. Selv om det også eksisterer variasjoner i utdanningstilbudet, på tvers av barnevernpedagogutdanningene, er hovedinntrykket at denne utdanningen har en klarere definert målsetting i retning av barnevernets praksisfelt. Mens sosionomutdanningen har barnevernsfeltet som et av flere aktuelle kunnskapsområder.

Kvalitetssikring av studietilbudet

Studielederne ved begge utdanninger oppgir at de har interne ordninger for evaluering og revidering av studietilbudet (dvs. pensum/undervisningsopplegg). Kun en av studielederne oppgir at utdanningen benytter Universitetets Kvalitetssikringssystem, der en ekstern programsensor evaluerer studietilbudet på bakgrunn av rapporter fra utdanningens emneansvarlige lærere og studenter. Evalueringen behandles i programstyret som vektlegger forbedringspotensialer og eventuelle revideringsforslag til neste kull.

Tre av studielederne (dvs. to fra bachelorutdanningen i barnevern og en fra sosialt arbeid) understreker at de, i tillegg til intern kvalitetssikring, har hatt ekstern evaluering av det totale studietilbudet i løpet av de fire siste årene. Evalueringene er foretatt av en forskningsinstitusjon og et konsulentfirma. Det opplyses ikke om dette er fastetablerte ordninger som skal iverksettes med jevne mellomrom.

Evaluering, oppdatering og revidering av utdanningenes studietilbud foregår hovedsakelig gjennom interne fagråd, utvalg/komiteer, bestående av tillitsvalgte studenter, fagansvarlige og/eller kullansvarlige lærere og studieledere. Kvalitetssikring foregår også ved løpende evaluering i fagmiljøene, basert på skriftlig og muntlig rapportering fra studenter/lærere og tilbakemeldinger/innspill fra eksterne sensorer og veiledere i praksisfeltet. En vanligvis prosedyre er at fagansvarlig lærer innrapporterer til studieleder som igjen fremmer eventuelle endringsforslag til behandling og godkjenning i avdelings- eller instituttstyre (og

i noen svært få tilfeller av høgskole- eller universitetsstyre). Ved enkelte utdanninger behandles forslag til revidering av pensum/undervisningsopplegg av interne fagutvalg. Det gis et inntrykk av at den enkelte utdanning har stor grad av autonomi når det gjelder å planlegge, godkjenne og tilrettelegge eget studieopplegg. Måten studielederne beskriver egne utdanningers kvalitetssikringsrutiner samsvarer med inntrykket som gis i fagplanene.

Om kompetanseutvikling

Studielederne ble spurt om hvilken fagkunnskap de vurderer som vesentlig for å tjenestegjøre i barnevernet, hva de forstår med personlig kompetanse og hvordan utdanningene arbeider med personlig kvalifisering.

Vurdering av fagkunnskap

Flere av studielederne, både ved barnevern- og sosionomutdanningen, er lite konkrete og utdypende i sine vurderinger av hvilken fagkunnskap som er viktig for å imøtekomme behovene i barnevernets praksisfelt. De gir uttrykk for at det er vanskelig å spesifisere denne fagkunnskapen og at barnevernfeltets kompetansebehov omfatter flere kunnskapsområder og metodiske tilnærmingsmåter.

Studielederne vurderer likevel følgende fagområder som sentrale for barnevernets praksisfelt: Utviklingspsykologi, oppvekst og levekår, risiko- og beskyttelsesfaktorer (resiliens), identifisering av omsorgssvikt, juss/praktisk lovanvendelse, sosialpedagogisk metode, etnisitet, etikk, samspill- og relasjonsarbeid, tverrfaglig samarbeid, tiltaksarbeid og ettervern. Når det gjelder barnevernets tiltaksarbeid understreker enkelte av studielederne at denne kunnskapen bør være forskningsbasert.

En av studielederne på barnevernpedagogutdanningen uttrykker seg på en måte som sammenfatter det flere av studielederne var opptatt av:

> Behovene i barnevernet forandrer seg i et samfunn. Hovedoppgaven til barnevernspedagogen er å sikre og forbedre levekårene for barn og unge, spesielt når det gjelder de som har sosiale og/eller psykiske problemer eller som står i fare for å få det. Da må en ha kompetanse i å vurdere barn og unges totalsituasjon. Det innebærer å vurdere foreldre/foresattes omsorgskompetanse, det som skjer i hjemmet, i det sosiale nettverket og hvordan barn og unge påvirkes av samfunnet. Ut fra en slik totalvurdering skal barnevernspedagogen påse at det iverksettes tiltak som tilpasses barnets behov og den kontekstuelle sammenhengen barnet befinner seg i. Faget sosialpedagogikk henter nettopp kunnskap fra ulike fagområder for å opplyse en sak og begrunne de tiltak en iverksetter. Det er lett å mene at juss er det viktigste fagområdet. Det gir rammeverket og lovhjemler arbeidet barnevernsarbeideren gjør. Men jussen kan ikke stå alene. I møtet med barna og deres familier er alle de fagområdene som sosialpedagogikken henter kunnskap fra nødvendig. I en sak kan det for eksempel være behov for pedagogisk kunnskap, mens i en annen sak vil det være psykologisk kunnskap som er nødvendig for å se barnets situasjon i et større perspektiv. En barnevernsarbeider må også være kompetent til å stille gode analytiske spørsmål og kunne beherske et for bredt spekter av sosialfaglige og barnevernfaglige metoder for best å kunne ivareta det enkelte barns behov. Det betyr at barnevernsarbeiderens beslutninger må være basert på forskningsbasert kunnskap, etiske overveielser, brukernes syn på sin egen sak, kontekst og organisasjons- og samfunnskunnskap.
>
> Antall barn i barnvernet er økende og problemområdene er svært komplekse og alvorlige. Rammevilkårene er tøffe når det gjelder krav til kostnadseffektivitet og kvalitet. Kunnskap om andre profesjoner og etaters ansvars- og arbeidsområder er viktig for å utvikle gode samarbeidsforhold. Men det er også vesentlig at barnevernsarbeideren ser sin egen begrensning og innhenter nødvendig ekspertise utenfra der det er behov.

Evnen til å se og vurdere barnet/familiens situasjon i et helhetlig perspektiv, ut fra det samfunn og den kontekst de lever i, vurderes som et grunnleggende kompetanseområde for barnevernsarbeideren. I følge flere av studielederne forutsetter det sektorkompetanse og evne til samarbeid med fagpersoner på tvers av etnisitet, religion og kultur. Enkelte understreker også betydningen av teoretisk kunnskap som en viktig kilde til å reflektere over egne praksiserfaringer og til å sette barnevernsarbeidet inn i et større fagteoretisk og samfunnsmessig sammenheng..

Studieledernes vurderinger av hvilken fagkunnskap som er viktig for å ivareta praksisfeltets behov indikerer at kandidatene må kunne beherske og integrere ulike kunnskapsområder og metodiske tilnærmingsmåter, både av praktisk og teoretisk karakter.

Personlig kompetanse

I kvalifiseringen av kandidater innenfor helse- og sosialfagenes profesjonsutdanninger er personlig kompetanse sentralt. Det finnes ingen enkle eller klare definisjoner på hva personlig kompetanse innebærer. Studielederne gir også helt forskjellige svar når de blir spurt om hva de forstår med personlig kompetanse og hvilken betydning den har for det praktiske barnevernsarbeidet. Enkelte sier kort og godt at det handler om den enkeltes personlige forutsetninger og potensialer for å imøtekomme de krav og utfordringer som barnevernsarbeidet medfører.

Det som sies om personlig kompetanse nedenfor er basert på utsagn fra flere av studielederne i forsøk på å gi et samlet inntrykk av hva de legger i begrepet:

> Personlig kompetanse er individuell og kontekstavhengig og omfatter den enkelte barnevernsarbeiders forutsetninger og potensialer for det arbeidet denne skal utføre. Generelt kan en si at den overskrider den teoretiske og yrkesspesifikke kompetansen som utdanningen formidler og vektlegger. Personlig kompetanse er summen av den enkeltes kunnskaper (teoretiske, praktiske og erfaringsmessige), verdier, holdninger og ferdigheter som alle gjenspeiles i en yrkesfaglig sammenheng ved yrkesutøverens tenke- og handlemåter. Den personlige kompetansen vil også endre sine forutsetninger ettersom yrkesutøveren utvikler sin egen profesjonalitet gjennom prøving og feiling i praksisfeltet. I barnevernarbeiderens møte med utsatte barn og familier vil empati være et viktig personlig kompetanseområde. Empati handler om evnen til deltakelse i den andres livsverdien, om å lytte og skape grunnlag for felles forståelse og nærhet. Hvem en er som person, hvordan en møter andre og hva en er i stand til å gi på et mellommenneskelig plan vil være med å forme ens personlige kompetanse.

Studielederne ble også bedt om å uttale seg og spesifisere hvilke personlige kompetanseområder de vurderer som spesielt viktige for barnevernets arbeidsfelt. I den sammenheng understreker flere av studielederne, ved begge utdanninger, evnen til å se og kommunisere med barn. Enkelte fremhever også bevissthet om egen rolle og maktposisjon, utholdenhet, evne til å vise toleranse, respekt og ydmykhet overfor barn og foreldre generelt og overfor personer med annen etnisk-, religiøs og/eller kulturell bakgrunn spesielt. Flere av studielederne understreker at etisk dømmekraft er et spesielt viktig kompetanseområde i møtet med barn og familier i barnevernet. Barnevernsarbeidet forutsetter en avveining mellom ulike faglige og menneskelige hensyn, bruk av klinisk skjønn og i mange tilfeller må det fattes beslutninger på kort varsel. To av studielederne uttrykker seg på en måte som ivaretar synspunkter fra flere av studielederne: «I etisk dømmekraft ligger nettopp evnen til avveie en situasjon mot teorier, regelverk, verdier og systemer slik at respekt for barnets situasjon kommer i fokus.» En annen uttaler seg slik:

> Noe av det viktigste må være å jobbe med eget ståsted og egne forutsetninger slik at en opparbeider en trygghet til å vise både mot og ydmykhet, være raus, kunne se unntaket fra regelen, utøve «klokskap og dømmekraft», våge å ta inn andres smerte og særlig barns i dette tilfellet. Det er også viktig å ha en innstilling om «livslang læring», der møtet med brukere, barn, foreldre og familier utgjør den viktigste kunnskapskilden.

Flere av studielederne uttrykker at barnevernsarbeidet er uforutsigbart og kan by på utfordringer. I mange tilfeller kreves det personlig mot og styrke for å stå i konfliktsituasjoner og gå inn i saker som oppleves spesielt sensitive. Den enkelte barnevernsarbeiders personlige kompetanse vil prege måten denne forholder seg til praksisfeltets krav og utfordringer på og utgjør således en viktig del av barnevernsarbeiderens yrkesfaglige forutsetninger.

Organisering av praksis

De fleste av studielederne oppgir at utdanningene har praksisstudier som et viktig ledd i å styrke studentenes ferdigheter i forhold til en fremtidig yrkesrolle. Praksis foregår enten gjennom ekstern praksisutplassering og/eller annen form for ferdighetstrening i form av gruppearbeid/rollespill. Målsettingen er å trene på praksisrelaterte situasjoner der relasjonsbygging og utvikling av studentenes kommunikasjonsferdigheter er viktige læringsmål. I spørreundersøkelsen understreker flere av studielederne at praksisstudier handler både om å styrke kandidatenes ferdigheter i møte med utsatte barn og foreldre og deres samarbeidskompetanse i forhold til andre fagpersoner/organisasjoner.

Flere av studielederne påpeker at det er av stor betydning at praksisstudiene integreres bedre i utdanningen og knyttes tettere an til utdanningens kjerneområder.

I alt åtte av tolv studieledere ved barnevernpedagogutdanningene oppgir at de har ekstern prak-

sisutplassering i løpet av studietiden. Omfanget av praksis varierer fra 5 til 25 uker. En utdanning har tre praksisperioder (dvs. en i hvert studieår på henholdsvis 7, 8 og 10 uker), to av utdanningene har en praksisperiode på ca 3 mnd.. Det mest vanlige er å ha praksis over to perioder, dvs. en kort praksisperiode i løpet av første studieår og en lengre i løpet av tredje studieår. Enkelte av studielederne oppgir at annengangspraksis finner sted i andre studieår.

Praksisperiodene varierer fra 1 til 3 mnd. Førstegangspraksis er vanligvis på 4 til 9 uker og annengangspraksis på opptil 15 uker. Svarene fra de fleste av studielederne er lite utdypende i beskrivelser av innhold og målsetting med den eksterne praksisopplæringen. Enkelte understreker at det er ønskelig å gi studentene et så variert tilbud som mulig innenfor de eksisterende rammer og at de skal få erfaring med og opparbeide seg kunnskap om det praksisfeltet som venter dem som ferdig utdannede barnevernsarbeidere. De mest etterspurte praksisplassene for barnevernpedagogstudenter er den kommunale barneverntjenesten, ulike typer barnevernsinstitusjoner og spesielle barneverntiltak.

To studieledere ved barnevernpedagogutdanningen beskriver utdanningens formål med- og organisering av praksisutplasseringen på en måte som er illustrerende for flere av studielederne. Den ene uttaler seg slik:

> Praksisstudiene skal først og fremst gi studentene et innblikk i den faglige skjønnsutøvelsen innen yrket. Arbeidsprosesser, lover og regelverk, metodikk og arbeidsmetoder skal studentene ha tilegnet seg på forhånd gjennom undervisningsoppleggene og ferdighetstreningen. For å bruke et bilde: de har lært «å kjøre bilen» på høgskolen, i praksis skal de ta inn «trafikkbildet» de skal manøvrere i.

Den andre studielederen gir et illustrerende bilde på hvordan den eksterne praksisopplæringen er organisert:

> Begge praksisperiodene er klientrettet praksis med veiledning og inneholder: Førpraksisseminar, praksissamling og bearbeidende praksisseminar. Det er knyttet en praksisoppgave og obligatoriske øvelsesoppgaver til hver periode. Alles studenter må skrive en læringskontrakt og en veiledningskontrakt. Annen gangs praksis er knyttet til eksamen. Begge praksisperiodene er regulert av reglementet for praksis. Vi har praksis i 1 studieenhet og 3. Studieenhet. Alle studenter får praksisbesøk som foretas av utdanningens lærere. Vi har i en årrekke opparbeidet gode avtaler med praksisfeltet og har god tilgang på praksisplasser. I tillegg har vi hatt fast tilbud om veilederkurs, dvs. fem veilederkurs i året. Det betyr at alle praksisveiledere får tilbud om veilederkurs i hver praksisperiode. Veilederkursene skal legges om til videreutdanningskurs.( ). Selv om vi har tilstrekkelig antall praksisplasser har vi ikke nok tilgang på barnevernrelaterte praksisplasser til de yngste studentene. På barne- og ungdomsinstitusjoner er det en aldersgrense på 23 år, noe som bidrar til at de yngste blir utestengt fra det praksisområdet. Flere andre praksisområder, blant annet barneverntjenesten har også begynt med aldersbegrensninger. Det er viktig at praksisstudiet inkluderes som en del av utdanningstilbudet. Mye av det praktiske metodearbeidet blir gjennomført i praksis etter retningslinjer fra oss. Vi mener alle studenter uansett alder bør få praksis, enten innenfor barneverntjenesten eller institusjoner. Dette er viktig for å gi mulighet for trening i det metodiske barnevernarbeidet. Jeg vil tro at praksisfeltet har behov for at barnevernsarbeiderne de skal ansette har hatt relevant praksis i løpet av studietiden og opplæring i barnevernfeltets spesifikke arbeidsområder. Slik det er nå, har vi ikke mulighet for å gi alle studentene denne bakgrunn. Innenfor vårt opplegg prøver vi å få til at hver student enten har praksis fra institusjon eller barneverntjeneste. Praksisfeltet er veldig opptatt av at utdanningen har praksis som et prioritert område i studiet, samtidig som de begrenser denne muligheten ved å si nei til unge studenter. Den nye samarbeidsavtalen som er utviklet mellom helseregionen og høgskolen har ikke en slik alderbegrensing, noe vi vurderer som positivt.

Praksisfeltets aldersbegrensing i forbindelse med mottak av studenter opptar flere av studielederne. Enkelte av studielederne understreker at det bidrar til at enkelte blir utplassert i barnehager, skole eller i skolefritidsordning (SFO). De fleste vurderer at disse praksisplassene ikke gir like god faglig uttelling som praksis i barneverntjenesten eller barnevernsinstitusjoner. Flere av studieledere understreker også at det er en utfordring å skaffe tilveie nok antall relevante praksisplasser med tilstrekkelig faglig kapasitet og kompetanse til å veilede studenter.

For fire av barnevernsutdanningene, hvorav den ene er masterstudium i barnevern, fremgår det ikke klart av studieledernes uttalelser om de har ekstern praksisutplassering. Svarene kan tyde på at praksisopplæringen hovedsakelig foregår internt, gjennom ulike former for individuell og gruppebasert tilbakemelding/veiledning i ferdighetstrening/gruppearbeid/rollespill og praksisrelatert prosjektarbeid.

Når det gjelder sosionomutdanningene oppgir åtte av ti studieledere at de har praksisutplassering. To av studielederne besvarer ikke spørsmålet, det er derfor uklart om utdanningene har ekstern praksisopplæring for sine kandidater.

Omfanget av praksis varierer fra 5 til 25 uker. En utdanning oppgir å ha tre praksisperioder (dvs. en i hvert studieår på henholdsvis 7, 8 og 10 uker), 5 utdanninger oppgir å ha to praksisperioder der den lengste har varighet opp til 18 uker, 3 utdanninger har en praksisperiode.

I likhet med barnevernsutdanningen er det vanlige å ha praksisutplassering over to perioder, hovedsakelig i løpet av første og tredje studieår med unntak av enkelte utdanninger som har annengangspraksis i andre studieår. Praksisperiodene varierer fra 1 til 3 mnd.. Førstegangspraksis er som regel kortere, ofte på 4-9 uker, mens annengangspraksis kan ha en varighet på opptil 18 uker. I likhet med barnevernpedagogutdanningen bærer også flere av svarene fra sosionomutdanningens studieledere preg av å være lite utdypende når det gjelder beskrivelser av innhold og målsetting med den eksterne praksisopplæringen. De mest etterspurte praksisplassene for sosionomstudentene er NAV, kommunale sosiale tjenester, barnevern og psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) og poliklinikkene for barn og unge (BUP).

En av studielederne ved sosionomutdanning uttaler seg på en måte som tydeliggjør formålet med praksisutplasseringen:

> Studiet har to praksisperioder: Den første er plassert i vårsemesteret første studieår og inngår i emnet «Introduksjon til sosialt arbeids teori og praksis». Den andre praksisperioden er i høstsemesteret, 3. studieår, og inngår i emnet «Fordypning i sosialt arbeids teori og praksis». Studentene skal gjennom observasjon og deltagelse på en praksisplass og gis mulighet for å iaktta, analysere, forstå og arbeide med sosiale prosesser på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Studentene skal også studere de tjenester som tilbys ved ulike sosialkontor/ institusjoner/organisasjoner, samt få kunnskap om ulike menneskers livsvilkår.
>
> Målsettingen med del 1 av praksisstudiet er at studentene skal se sammenhengen mellom sosialt arbeids teori og praksis. Det gis en innføring i det generelle forståelsesgrunnlaget i sosialt arbeid som fagområde og en introduksjon til yrkesfeltet. Studentene skal, gjennom møte med praksisfeltet, øke sin bevissthet om egne verdier og holdninger og reflektere over faglige og etiske problemstillinger fra praksis. Videre skal de samle erfaringer som kan tas tilbake til utdanningen og danne grunnlag for videre refleksjon og læring. (Fagplanen 2008-2009).
>
> Målsettingen med del 2 av praksisstudiet er at studentene skal utvikle en reflekterende og analyserende holdning til praksisstedets arbeidsområde og praksisutøvelse. De skal få erfaring med ferdigheter knyttet til arbeidsprosessen i sosialt arbeid og i rollen som profesjonell sosialarbeider. Viktig er det også at studentene får økt sin forståelse for sammenhengen mellom forskning, teori og praktisk sosialt arbeid (Fagplanen 2008 – 2009).

I motsetning til flere av studielederne ved barnevernpedagogutdanningen oppgir kun en av studielederne ved sosionomutdanningen at de har problemer med å skaffe tilveie et tilstrekkelig antall praksisplasser. Hvor stor tilgang sosionomstudenter har på praksis innenfor barnevernets praksisfelt fremgår ikke av studieledernes uttalelser, men ett par av studielederne understreker at de kunne ønsket flere plasser innenfor barneverntjenesten og institusjonsbarnevernet.

Personlig kvalifisering

Studielederne ble spurt om hvordan utdanningene arbeider for å utvikle kandidatenes personlige kompetanseområder. Ca. halvparten av svarene, fra begge utdanninger, er lite utdypende på dette punktet. Det har derfor vært vanskelig å danne seg et helhetlig inntrykk av hvordan arbeidet med personlig kvalifisering foregår ved en enkelte utdanning. Men praksisstudier fremheves av flere som viktige arenaer for personlig kvalifisering.

I det følgende gjengis noen uttalelser som samlet sett bidrar til å gi et bilde av hvordan arbeidet med kandidatenes personlige kvalifisering kan tilrettelegges. Uttalelsene berører synspunkter som flere av studielederne har vært inne på. En av studielederne uttaler seg slik om utdanningens arbeid med personlig kvalifisering.

> Personlig kvalifisering er av stor betydning i den framtidige yrkesutøvelsen og inngår som en rød tråd gjennom hele studiet på ulike måter; ved personlige tilbakemeldinger i praksisperiodene, seminarundervisning, prosjektarbeid, ferdighetstrening og ellers i kommunikasjon og samhandling i annen undervisning.

En viktig del av arbeidet med å utvikle kandidatenes personlige kompetanse er gjennom veiledning/tilbakemelding i forbindelse med praksisstudier. En annen av studielederne uttaler seg mer konkret om hvordan dette arbeidet kan tilrettelegges rent praktisk i undervisningen:

> Kvalifisering av studentenes personlige kompetanseområder foregår gjennom prosessbaserte, gjennomgående undervisningsopplegg hvor både kunnskapstilegnelse, ferdighetstrening og holdningsbearbeidelse inngår. I den sammenheng er refleksjonsnotater og prosessevalueringer viktige arbeidskrav. Vi har gjennomgående undervisningsopplegg i kommunikasjon og etikk alle tre studieårene. Studentene trenes gjennom gruppebaserte arbeidskrav, selvevaluering og evaluering av andre i mindre basisgrupper. Ferdighetstrening tilrettelegges gjennom rollespill, gruppeprosesser, aktivitetsfag (drama/forming/musikk/friluftsliv) og arbeidskrav knyttet til prosjektbaserte undervisningsopplegg som f. eks. samtaler med barn. Siste studieår er studentene veiledere i basisgrupper for studenter i andre studieår. Slik får de repetisjon av fagstoffet, samtidig som de får yrkesrelatert trening i rollen om veileder. Dette fungerer svært godt i utviklingen av den enkeltes personlig kompetanse.

Flere av studielederne nevner arbeidskrav og refleksjonsnotat som en viktig del av kandidatenes personlige kvalifisering. En uttaler seg slik om formålet med disse:

> Gjennom studiet skriver også studentene flere refleksjonsnotater hvor de blir bedt om å reflektere over egen kompetanse, lærings- og utviklingsbehov. I praksisperioden vektlegges arbeidet med læringsavtalen for å sikre at studentene jobber med områder som er viktige for deres utvikling. I praksisperioden er det også et arbeidskrav, som fokuserer på studentens utvikling, der de skal reflektere kritisk over egne læringsmål og belyse læringsprosessen ved hjelp av reflekterende spørsmål fra medstudenter og teori.

Personlig kompetanseutvikling er ressurskrevende, fordi det fordrer tett oppfølging fra utdanningens fagansatte og/eller fra praksisveiledere i forbindelse med ekstern praksisutplassering. Store deler av utdanningenes kvalifiseringsarbeid skjer gjennom intern praksisopplæring, som forutsetter at kandidatene arbeider i mindre grupper med praksisorienterte problemstillinger, der det gis rom både for individuell og gruppebasert tilbakemelding/veiledning fra lærere og medstudenter. En viktig målsetting med veiledninger er at den både skal være prosessorientert og gi den enkelte kandidat tilbakemelding på hvordan denne opptrer i praksisrelaterte situasjoner og i en samarbeidsrelasjon.

Å styrke kandidatenes evne til selvinnsikt og refleksjon, over egne erfaringer og fremtidige yrkesidentitet, vurderes som spesielt viktig i arbeidet med personlig kvalifisering.

Uttalelsene over gir et klart inntrykk av at personlig kompetanseutvikling er noe utdanningene vurderer som svært viktig for å kvalifisere kandidatene til praksisfeltet. Det er kun en av studielederne som etterlyser større fokus på arbeidet med personlig kvalifisering og mener undervisningsopplegget ved egen utdanning er for dårlig tilrettlagt for dette. Hvorvidt flere av utdanningene er av samme oppfatning fremgår ikke av svarene.

Om forskning og faglig oppdatering

Studielederne ble bedt om å svare på om utdanningene videreutvikles i tråd med relevant forskning og hvordan studielederne vurderer behovet for faglig oppdatering av barnevernets ansatte.

FOU arbeid

På spørsmål om utdanningene videreutvikles i tråd med relevant forskning svarer de fleste av studielederne ved å informere om eget FOU- og fagutviklingsarbeid. Alle barnevernpedagogutdanningene understreker at de har FOU arbeid knyttet til relevante tema/forskningsområder innenfor barnevernet, ofte har prosjektene direkte tilknytning til praksisfeltet. Hoveddelen av utdanningenes FOU arbeid er knyttet til de ansattes arbeidstid og varierer fra 25 til 45 %, men det vanligste er å ha 25 % av arbeidstiden knyttet til FOU arbeid. Store deler av forskningen, som foregår ved utdanningsinstitusjonene, er knyttet til kompetanseheving/kvalifisering i form av mastergrad, førstelektorkompetanse eller dr. grads utdanning for utdanningenes fagansatte.

Når det gjelder sosionomutdanningen oppgir samtlige studieledere at de har FOU arbeid i tilknytning til sosialt arbeids fagområder og at FOU andelen vanligvis utgjør 25 % av arbeidstiden. I alt seks av ti studieledere presiserer at de har forskningsprosjekter som har direkte relevans for barnevernets arbeidsfelt. I likhet med barnevernpedagogutdanningene understreker også flere av sosionomutdanningens studieledere at store deler av utdanningenes forsknings- og fagutviklingsarbeid skjer i forbindelse med kvalifisering av de fagansatte.

Av totalt 22 studieledere understreker kun syv at undervisningen er forskningsbasert. Når det gjelder de øvrige utdanningene er inntrykket uklart, fordi studielederne rett og slett ikke nevner noe om hvorvidt studiet utvikles i tråd med relevant forskning. Samtidig er det nærliggende å tenke at utdanningene i det minste drar veksler på

den forskning som foregår ved egen utdanningsinstitusjon.

Faglig oppdatering

I alt ti av tolv studieledere ved barnevernutdanningen sier at deres utdanninger tilbyr videreutdanning i barnevern for barnevernets ansatte For to av utdanningene er det ikke noe i studieledernes uttalelser som indikerer at utdanningen tilbyr videreutdanning i barnevern, og en av disse gir allerede masterstudium i barnevern. Studielederne ble også spurt om hvordan de vurderer behovet for faglig oppdatering av ansatte i barneverntjenesten. I den anledning svarer syv av studielederne at de vurderer behovet som stort. En besvarer ikke spørsmålet og de resterende fire understreker at de synes det er problematisk å vurdere behovet for etter og videreutdanning, da de påpeker at det må vurderes i forhold til den enkelte utdanningens innhold og relevans for barneverntjenesten. Studielederne sier også at behovet for etter og videreutdanning sannsynligvis vil variere på tvers av utdanningene.

Det er også verdt å merke seg at to av barnevernpedagogutdanningens studieledere understreker at det bør legges til rette for etter- og videreutdanning gjennom et nasjonalt program med øremerkede midler til faglig oppdatering og kompetanseheving for ansatte i praksisfeltet. De påpeker at et slikt tilbud burde gis ved hver utdanningsinstitusjon. En av dem uttaler seg slik:

> Det må gis mulighet for at ansatte i barneverntjenesten kan få permisjon med lønn eller kunne få støtte til videreutdanning. Videre må en mastergrad verdsettes lønnsmessig og en må vurdere å få flere stillingsbetegnelser.

Når det gjelder faglig oppdatering av de ansatte i barneverntjenesten svarer fire av ti studieledere ved sosionomutdanningen at de vurderer at behovet er stort og at de har videreutdanningstilbud og/eller fagfordypende kurs for praksisfeltets ansatte. Tre av studielederne går ikke nærmere inn på om de har et tilbud som er spesielt kvalifiserende for barneverntjenestens ansatte. Den fjerde uttaler seg på en måte som understreker behovet for videreutdanning i barnevern:

> Fordi barnevernet er et komplekst arbeidsfelt, hvor det hele tiden skjer kunnskapsutvikling og endring i lovverk og på systemnivå er det nødvendig med regelmessig oppdatering gjennom kurs og videreutdanninger. Vi har hatt noen år med kurs i «Fylkesnemndsarbeid og barnevernssaker». Det er også viktig med veiledning og ikke minst tid til faglig og kritisk refleksjon rundt arbeidet som utføres.

Ved de resterende seks utdanningene er det to av studieledere som ikke har besvart spørsmålet og fire oppgir ikke hvorvidt de har videreutdanningstilbud ved egen utdanning.

Rekruttering

Studielederne ble bedt om å redegjøre for hvordan de arbeider med markedsføringen av egen utdanning, om de har spesielle rekrutteringstiltak og om det er spesielle kvalifikasjoner de vurderer som spesielt viktig for søkere til barnevernsutdanningen.

Flertallet av studielederne, både ved barnevernvernpedagog- og sosionomutdanningen, oppgir at de hovedsakelig informerer om eget utdanningstilbud gjennom ulike typer materiell og tilgjengelige informasjonskanaler. Det som nevnes spesielt er fagplaner, studentkataloger, brosjyrer, flygesedler, kinoreklamer, søkerhåndboka, annonser i fagartikler, aviser, egne websider og/eller hjemmesider på internett. Representanter for utdanningene deltar også på utdanningsmesser, konferanser/fagseminar og enkelte utdanningsinstitusjoner arrangerer «åpen dag». Det er også vanlig å oppsøke praksisfeltet, videregående skole og voksenopplæringsinstitusjoner for å informere om egne utdanningstilbud.

Rekrutteringstiltak

I alt åtte av tolv studieledere ved barnevernpedagogutdanningen oppgir at de ikke har egne rekrutteringstiltak for bestemte søkergrupper, men fire oppgir at utdanningene arbeider aktivt for å rekruttere søkere fra etniske minoriteter og blant menn. Tre av studielederne utdyper ikke hvordan de konkret går frem i dette arbeidet eller om de har utviklet spesielle rekrutteringstiltak for disse søkergruppene. De understreker at det benyttes tilgjengelig informasjonsmateriell, som reklamerer for utdanningen ved bevisst bruk av bilder og tekst, og at ansatte driver oppsøkende virksomhet på aktuelle arenaer der de disse gruppene oppholder seg. Kun en av studielederne oppgir at de arbeider spesielt med å rekruttere søkere fra minoritetskulturer til barnevernsutdanningene gjennom deltakelse i prosjektet «Nattergalen». Et viktig siktemål med prosjektet er å arbeide for å rekruttere ungdom fra minoritetskulturer til utdanningen. Det er også etablert en multikulturell studentforening ved utdanningen, på initiativ fra to studenter, som

skal arbeide for å bedre vilkårene for studenter fra fremmede kulturer. Et tredje prosjekt retter seg mot å etablere kontakt med innvandrerorganisasjoner i Oslo å forbedre studiesituasjonen for studenter med minoritetsbakgrunn.

Når det gjelder sosionomutdanningen oppgir ni av ti studieledere at de ikke har egne tiltak for å rekruttere bestemte søkergrupper til utdanningen. Det er kun en av studielederne som understreker at utdanningen arbeider spesielt med rekruttering:

> Vi har en kvoteordning med opptak av 20 % av studentene som skal ha enten internasjonal erfaring eller fremmedkulturell bakgrunn. Opptak skjer gjennom intervju.

I likhet med barnevernsutdanningene påpeker flere av sosionomutdanningenes studieledere at de er opptatt av å rekruttere flere menn og søkere fra etniske minoriteter til utdanningen uten at de har iverksatt spesielle rekrutteringstiltak.

Kvalifikasjoner

I alt åtte av ti studieledere ved barnevernpedagogutdanningen uttaler seg om hvilke kvalifikasjoner de vurderer som viktig for søkere til utdanninger som kvalifiserer for arbeid i barnevernet, men svarene er stikkordspreget og utdypes i liten grad. Det som fremheves er gode allmennkunnskaper, forhåndskunnskap om studiet, motivasjon for å arbeide med utsatte barn og familier, et tilfredsstillende faglig og personlig kompetansegrunnlag, evne til faglig skjønn og etisk dømmekraft, kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter og konfliktmestring.

Fire av studielederne understreker at praksiserfaring er av stor betydning og fremhever spesielt erfaring fra arbeid med barn og unge. En av studielederne uttaler på en måte som er illustrerende for flere:

> Det ensidige kravet om studiekompetanse stenger ute en del søkere som har en sterk erfaringsbakgrunn fra f.eks. arbeid med barn og unge. Dette er beklagelig, da disse ofte blir værende i feltet. Det ville ha vært en stor fordel både for disse som individer og for feltet som sådan om de hadde kunnet ta en sosialarbeiderutdanning uten å måtte ta fag fra videregående skole først. En opptaksprøve kunne vært en farbar vei. Slike studenter er erfaringsmessig ofte en stor ressurs i studentmiljøet.

Av i alt ti studieledere på sosionomutdanningen er det kun tre som uttaler seg om hvilke kvalifikasjoner de vurderer som viktig for søkere til barnevernsutdanningen. To av studielederne nevner gode allmennkunnskaper, motivasjon og interesse for sosialt arbeid. Den tredje studielederen gir et mer utdypende svar:

> Etiske aspekter, evne til å møte hele mennesket og kunne forholde seg til både fysiske, psykiske og åndelige behov er særlig vektlagt. Videre er respekt for mennesket, å kunne dokumentere sitt faglige arbeid og å se sammenhenger mellom individuelle forhold og samfunnsstrukturer viktig.

Om mandatet

Avslutningsvis ble samtlige studieledere bedt om å gi innspill til utvalgets mandat. Kun 5 av totalt 22 studieledere hadde innspill direkte knyttet til mandatet. Fire studieledere, dvs. to fra barnevern og to fra sosialt arbeid, presiserer at bachelorutdanningen bør utvides. Dette begrunnes i barnevernfeltets kompleksitet og økt behov for spesialisert kompetanse.

En av studielederne fra barnevernsutdanningen foreslår utvidelse av utdanningen uten å antyde noe om omfanget av dette, men anbefaler en nasjonal standardisering av bachelorutdanningen. En annen studieleder foreslår et fireårig utdanningsløp der det fjerde året (turnus) gir faglig fordypning med veiledet praksis. To av studielederne foreslår en femårig masterutdanning i barnevern med mulighet for spesialisering innenfor flere av barnevernfeltets praksisområder.

Den siste studielederen, som gir innspill til mandatet, er spesielt opptatt av utdanningenes forhold til praksisfeltet:

> Skal statens ambisjoner på vegne av barnevernet tas på alvor må en reelt sikre et mangfoldig tiltaksapparat og et romslig kommunalt barnevern. Utdanningene kan ikke ensidig tilpasses praksisfeltets behov dersom praksisen ikke samsvarer med politiske ambisjoner for barnevernet. Da tenderer utdanningen mot å bli en produsent av vitnemål snarere enn å produsere kvalitativt dyktige barnevernsarbeidere.
>
> Det arbeidet som skal gjøres av utvalget er viktig og må sees i en større sammenheng for å styrke arbeidet rettet mot de svakeste barna i samfunnet. De kommunale barneverntjenestenes handlingsrom er i dag så hemmet at det truer rettssikkerheten både til barn og foreldre. En styrking av den faglige kvaliteten på arbeidet avhenger av mange forhold, også av kvaliteten på utdanningen.

Oppsummering

På bakgrunn av spørreundersøkelsen er hovedinntrykket at barnevernpedagog- og sosionomutdanningen fremstår som to klart definerte og adskilte studier med forskjellig vekting av fagområder, egne emneområder og forskjellig kvalifiseringsløp i forhold til barnevernets arbeidsfelt. Barnevernspedagogutdanningen har barnevernet som sitt viktigste ansvarsområde. Studiets kompetansemål rettes mot forebygging, sosialpedagogisk arbeid med barn og unge, i og utenfor institusjon, arbeid med utsatte småbarnsfamilier og saksbehandling i barneverntjenesten. Mens sosionomutdanningen har sin hovedkompetanse innenfor sosialt arbeid, hovedsakelig rettet mot voksne, familiearbeid/ rehabilitering, samfunnsarbeid og saksbehandling i sosialtjenesten. Barnevernsarbeidet inngår som et av flere aktuelle arbeidsfelt i sosionomutdanningen.

På bakgrunn av studieledernes samlede uttalelser om behovet for kompetanse og kompetanseutvikling for en bachelorutdanning som skal kvalifisere kandidater til tjeneste i barnevernet, er det grunnlag for å påpeke at barnevernets praksisfelt forutsetter en rekke yrkesspesifikke ferdigheter og tilnærmingsmåter. Samlet sett betyr det at utdanningene må legges til rette for profesjonell kompetanseutvikling på flere forskjellige områder. Det som fremheves spesielt er personlig-, faglig-, kommunikativ, etisk- og forvaltningskompetanse

I likhet med kartleggingen av utdanningenes fagplaner, viser også spørreundersøkelsen at flere av utdanningene er i mangel av relevant pensum og/eller undervisning på flere av barnevernfeltets kjerneområder; blant annet utviklingspsykologi, seksuelle overgrep/vold, rusproblematikk, etnisitet og flerkulturell forståelse, kommunikasjon og samarbeidskompetanse. Dette er fagområder som etter utvalgets oppfatning må være representert i utdanninger som skal kvalifisere for barnevernets praksisfelt.

Praksis fremheves av flere som en viktig del av grunnutdanningen. Flere av studielederne er opptatt av studentenes personlige kompetanseutvikling og understreker at den først og fremst skjer gjennom praksisstudier, som vanligvis omfatter både intern- og ekstern praksisopplæring. De gir uttrykk for at en viktig målsetting med den personlige kvalifiseringen er å gjøre studentene mer bevisst på egne verdier, holdninger og menneskesyn og at dette er spesielt viktig i de deler av barnevernets arbeid som baseres på skjønn. Videre påpekes det at utdanningene må arbeide spesielt med å styrke kandidatenes kompetanse i forhold til observasjon, analyse og arbeid med barnevernfaglige problemstillinger både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå.

Flere påpeker behovet for å styrke praksis, særlig ut fra begrunnelsen om at kandidatenes kvalifisering til praksisfeltet hovedsakelig skjer her. Studielederne anbefaler derfor å arbeide målrettet for å skaffe tilveie flere relevante praksisplasser innenfor barnevernets praksisfelt, å styrke opplæringen av praksisveilederne, øke resurssene til studentaktive læringsformer og gruppe- og kasusbasert undervisning, noe som vil innebære en styrking både av den eksterne og interne praksisopplæringen.

En klar innvending mot bachelorutdanningenes studieopplegg, er at utdanningene favner over for mange emneområder uten mulighet for å fordype seg tilstrekkelig, verken i praksisfaget eller i relevante teoretiske fagområder. Fere av studielederne gir også uttrykk for at det undervises/trenes for lite i barnevern- og sosialfaglige metoder og at metodefagsundervisningen må oppdateres og videreutvikles i tråd med relevant forskning. Når det gjelder flere av utdanningene opplyses det heller ikke om den eksisterende metodefagsundervisningen er forskningsbasert i den forstand at utdanningene skolerer og oppdaterer kandidatene i metoder det finnes vitenskapelig belegg for.

Flere av studielederne påpeker derfor behovet for å styrke den fagteoretiske delen av studiet. I sammenheng nevnes fagområder som etikk, psykologi, juss, sosialpedagogikk/pedagogikk, sosiologi og økonomi. Denne kunnskapen er en viktig forutsetning for å utvikle kandidatenes vurderingsevne og analytiske ferdigheter og den er viktig for å kunne abstrahere fra et praksisnivå til et teoretisk nivå og for å kunne pendle mellom disse nivåene.

På bakgrunn av hvordan studielederne vurderer praksisfeltes krav og utfordringer sett i forhold til utdanningens varighet på tre år, anbefaler ca 1/ 3 del av studielederne at bachelorutdanningen i barnevern og sosialt arbeid enten utvides med et fjerde år (turnus) med veiledet praksis, eller at det legges til rette for en egen masterutdanning i barnevern.

Norges offentlige utredninger 2008 og 2009

Statsministeren:

Arbeids- og inkluderingsdepartementet:
Om grunnlaget for inntektsoppgjørene 2008. NOU 2008: 10.
Yrkessykdommer. NOU 2008: 11.
Skift og turnus – gradvis kompensasjon for ubekvem arbeidstid. NOU 2008: 17.
Om grunnlaget for inntektsoppgjørene 2009. NOU 2009: 7.

Barne- og likestillingsdepartementet:
Kvinner og homofile i trossamfunn. NOU 2008: 1.
Kjønn og lønn. NOU 2008: 6.
Med barnet i fokus. NOU 2008: 9.
Farskap og annen morskap. NOU 2009: 5.
Tilstandsrapport ved salg av bolig: NOU 2009: 6.
Kompetanseutvikling i barnevernet. NOU 2009: 8.

Finansdepartementet:
Kulturmomsutvalget. NOU 2008: 7.
Revisjonsplikten for små foretak. NOU 2008: 12.
Eierkontroll i finansinstitusjoner. NOU 2008: 13.
Om foretaksstyring og tiltak mot manipulering av finansiell informasjon. NOU 2008: 16.
Skadeforsikringsselskapenes virksomhet. NOU 2008: 20.
Kapital- og organisasjonsformer i sparebanksektoren mv. NOU 2009: 2.
Tiltak mot skatteunndragelser. NOU 2009: 4.

Fiskeri- og kystdepartementet:
Retten til fiske i havet utenfor Finnmark. NOU 2008: 5.

Fornyings- og administrasjonsdepartementet:
Individ og integritet. NOU 2009: 1.

Forsvarsdepartementet:

Helse- og omsorgsdepartementet:
Fordeling av inntekter mellom regionale helseforetak. NOU 2008: 2.

Justis- og politidepartementet:
Fra ord til handling. NOU 2008: 4.
Bourbon Dolphins forlis den 12. april 2007. NOU 2008: 8.
Barn og straff. NOU 2008: 15.
Fiskefartøyet "Western"s forlis 6. februar 1981. NOU 2008: 19.
Nettbankbasert betalingsoverføring. NOU 2008: 21.

Kommunal- og regionaldepartementet:

Kultur- og kirkedepartementet:

Kunnskapsdepartementet:
Sett under ett. NOU 2008: 3.
Fagopplæring for framtida. NOU 2008: 18.

Landbruks- og matdepartementet:

Miljøverndepartementet:

Nærings- og handelsdepartementet:

Olje- og energidepartementet:

Samferdselsdepartementet:
På sikker veg. NOU 2009: 3.

Utenriksdepartementet:
Samstemt for utvikling? NOU 2008: 14.

Offentlige publikasjoner

Opplysninger om abonnement,
løssalg og pris får man hos:
Akademika AS
Avdeling for offentlige publikasjoner
Postboks 84 Blindern, 0314 Oslo
E-post: offpubl@akademika.no
Telefon: 22 18 81 00
Faks: 22 18 81 01
Grønt nummer: 800 80 960

Publikasjonen er også tilgjengelig på
www.regjeringen.no

MILJØMERKET
241 570
Trykksak