

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

For utprøving i pilotprosjekt i akuttinstitusjonene 2016-2018
Faglige føringer og kunnskapsgrunnlag



**BARNE-, UNGDOMS-
OG FAMILIEDIREKTORATET**

12 / 2016

Postadresse

Postboks 2233
3103 Tønsberg

Besøksadresse

Stensberggaten 27
0170 Oslo

Sentralbord: 466 15 000

ISBN/ISSN: 978-82-8286-279-0

Bestilling/nedlasting: bufetat.no/bestilling

Design, omslag: Tibe Reklamebyrå, Trondheim

Foto: Tine Poppe

Trykk: Flisa Trykkeri

INNHold

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

DEL 1 Innledning	
1.1 Formål.....	4
1.2 Veiledningsmodellens kjerneelementer	6
1.3 Kvalitetskrav	6
1.4 Kunnskapsstyring.....	8
DEL 2 Utfordringsbilde i barnevernet	
2.1 Hva sier tilsyn og forskningen?	10
2.2 Barnevernsarbeideres kompetanse	11
DEL 3 Forskning på veiledning	
3.1 Veiledningsmodeller: Hva sier forskningen?	13
3.2 Hva sier forskningen om effekter av veiledning?	14
DEL 4 Veiledning som fagdisiplin	
4.1. Veiledningssystemet i Multisystemisk terapi (MST)	16
4.2 Forholdet mellom veiledning og annen opplæring	18
4.3 Veiledning er et fag	20
4.4 Makt i og rundt veiledningsrommet	25
4.5 Barnets stemme	26
DEL 5 En modell for veiledet praksis i Bufetat	
5.1. Veiledningsmodell	28
Nivå 1 styrke grunnkompetanse	28
Nivå 2 styrke veiledningskompetanse	28
Nivå 3 styrke spisskompetanse.....	29
5.2. Kompetansekrav	30
DEL 6 Ulike tilnærminger til veiledning	31
6.1 Saksveiledning til BARNETS BESTE	32
6.2 Analysemodell for målrettet saksarbeid.....	33
6.3 Sirkelmodell for rammer og skjønnsutøvelse	35
DEL 7 Implementering	
7.1 Fixsen implementeringsteori	37
7.2 Arbeidsgiver og ledelse	39
VEDLEGG : 1. Prinsipper for prosessorientert veiledning	40
2. Ekspertgruppens medlemmer.....	49
Faglitteratur	50

DEL 1 – INNLEDNING

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

Dette dokumentet har status som et overordnet dokument for en modell for praksisnær veiledning. Det er utarbeidet ulike dokumenter:

- Faglig veileder for akuttarbeidet i institusjon og beredskapshjem (2015)
- Sonderingsrapport 2013
- Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat (2016)
 - Faglige føringer og kunnskapsgrunnlag for veiledning innen akuttarbeidet. denne skal legges til grunn for opplæringen av veiledere og presentasjoner for impliserte parter i veiledningssystemet
- Manual for veiledning i Bufetat (2016–2018)
 - Manualen skal prøves ut i et pilotprosjekt i statlige akuttinstitusjoner. Dokumentet har hovedfokus på forutsetninger, prosedyrer og konkretiseringer

1.1 FORMÅLET MED GRUNNLAGSDOKUMENTET

Grunnlagsdokumentet er et overordnet dokument som beskriver faglige føringer og kunnskapsgrunnlag for Bufetats veiledningsmodell. Bufdir nedsatte en ekspertgruppe (Vedlegg 2) høsten 2015 som har gitt innspill til kunnskapsgrunnlag og retning for utarbeidelse av denne veiledningsmodellen. Høgskolen i Oslo og Akershus har hatt i oppdrag å evaluere planleggingsprosessen og har følgelig også gitt viktig innspill i utviklingsarbeidet. Grunnlagsdokumentet er ikke uttømmende, men gir en retning. Faglitteraturen og forskningen som legges til grunn her, kan karakteriseres som anerkjent faglitteratur. Det foreligger i liten grad systematisk, kvalitetssikret kunnskapsoversikt som dekker nevnte temaområder. Dokumentet må sees i sammenheng med sentrale føringer (lover, nasjonale retningslinjer og faglige veiledere mv.) og skal medvirke til å understøtte og videreutvikle «beste praksis» innen veiledning over tid. Dette er et levende dokument i den forstand at det skal suppleres og forbedres i tråd med «beste tilgjengelige kunnskap». En slik prosess må vedvare så lenge som «programmet»/Bufetas veiledningsmodell er operativt i organisasjonen.

BLD definerer faglige krav i sitt tildelingsbrev til Bufdir (2014, s. 7) slik: «Bufetat skal videreutvikle kvaliteten i tjenestetilbudet. Gjennom styrking av etatens faglige profesjonalitet kan medarbeidere trygges på at egen kompetanse bidrar til at Bufetat gir forsvarlige tjenester basert på beste tilgjengelige og anerkjente kunnskap. Gjennom utøvelse av standardisert praksis i spesialiserte tjenester gir Bufetat utviklingsfremmende tiltak til barn, unge og familier.»

Departementet legger altså til grunn at de statlige barnevernstjenestene skal styrke sin faglige profesjonalitet for dermed å leve opp til samfunnets forventninger om å gi forsvarlige tjenester basert på beste tilgjengelige og anerkjente kunnskap. Det viktigste resultatmålet er beste mulige utviklingsfremmende tiltak for brukerne; barn, ungdom og deres foresatte.

FIGUR 1 KOMPETANSE 2

Opprettelse av nasjonale spisskompetansemiljøer (Bufdir. 2015):



Faglig standardisering, system for veiledning samt styring og sikring av spesialisert kompetanse er viktig virkemidler for å fremme likeverdige og kunnskapsbaserte tjenester. Etter direktoratets oppfatning er det et driftsansvar å sørge for tilstrekkelig og riktig kompetanse, for gjennom dette å sikre forsvarlighet i tjenestene. Bufdir har utarbeidet en kompetansemodell for spesialiserte tjenester som styrke ett tjenestested innen hvert tjenesteområde i Bufetat med særskilt høy kompetanse. Slike spisskompetansemiljøer vil bli gitt et nasjonalt ansvar for implementering, opplæring, kvalitetssikring og veiledning av faglig standardisert praksis i andre tilsvarende enheter i etaten. Spisskompetansemiljøene vil også kunne være sentrale kompetansemiljøer for private aktører.

Det er selvsagt en rekke rammebetingelser som må være tilstede – som for eksempel lov og regelverk, *Faglig veileder for akuttarbeid i akuttinstitusjoner og beredskapshjem i Bufetat*, *Etiske retningslinjer for Bufetat* mv. Dette er også omtalt i *Manual for veiledning i Bufetat*. For å «fylle rammen» med faglige føringer for handling, må «best tilgjengelig kunnskap» legges til grunn. For å kunne lever opp til dette kravet, kreves det en kontinuerlig kunnskaps- og erfaringsinnhenting for å justere praksis i tråd med «beste praksis til barnets beste».

1.2 VEILEDNINGSMODELLENS KJERNEKOMPONENTER

Det vises til nærmere omtale i Manual for veiledning i Bufetat. Her skisseres noen av modellens kjerneelementer:

- Integrert modell med fokus på barnets beste og ansattes kunnskaps- og ferdighetsutvikling
- Ressurs- og utviklingsorientert
- Aktiv bruk av elektronisk fagsystem (BIRK) i henhold til oppholdsplan, logget oppfølging, analyser, vurderinger av måloppnåelse og justeringer jf. kunnskapsstyrkingshjulet
- Ukentlig oppfølging av barnet – skal være en integrert del av miljøterapien i akuttarbeidet
- Økt kollektiv kompetanse: grunnkompetanse, veilederkompetanse og spisskompetanse
- Minstekrav til kompetanse for hovedkontakt, lokal veileder og veiledningskonsulent
- Kunnskapsbasert og standardisert faglig veiledningsstruktur
- Fokuserer på veilandens tilegnelse av kompetanse og faglig utvikling
- Er forankret i oppdatert kunnskapsgrunnlag relatert til veiledningsfeltet og de kompetanseområdene som det fokuseres på i veiledning
- Skjer innenfor en respektfull og samarbeidsorientert ramme, og som inkluderer utviklingsfremmende og evaluerende komponenter som etableres, opprettholdes og repareres når nødvendig
- Inkludere styrking av kompetansehevende tiltak som trening og faglig påfyll som skal sikre rett nivå på kvaliteten av det terapeutiske arbeidet gjennom treningsoppgaver i praksis og fagdager
- Forankring i alle ledd i organisasjonen jf. anerkjent kunnskap om virksomme implementeringsfaktorer

1.3 KVALITETSKRAV I BUFETAT

a) Kvalitetskrav for alle statlige barneverntjenester:

Kvalitetsbegrepet i Bufetat har som utgangspunkt at barn og familiers behov skal være førende for innhold og organisering av alle statlige barnevernstjenester. *Veiledningsmodellen i Bufetat* skal følge disse frem kvalitetskravene:

- Være virkningsfulle; bygge på beste faglige praksis, ansatte skal ha riktig kompetanse og brukernes ressurser skal vektlegges og videreutvikles
- Være trygge og sikre; brukerne skal sees, høres og bekreftes, og ha vern mot overgrep og negativ påvirkning. Deres psykiske og fysiske behov skal ivaretas.
- Være forutsigbare og brukerne skal motta riktig hjelp til rett tid på laveste effektive behandlingsnivå
- Barn, unge og deres familier skal ha innflytelse på utformingen av tjenestene de mottar
- Være samordnet og preget av kontinuitet; forpliktende, løpende og tilpasset samarbeid.
- Utnytte ressursene på en god måte; aktiviteten skal skje innen tildelte rammer, og skal organiseres med sikte på best mulig utnyttelse uten at den faglige kvaliteten på tjenesten bli redusert

b) Kvalitetskrav i akuttarbeidet i institusjoner og beredskapshjem Bufetat.

Faglig veileder for akuttarbeidet i institusjoner og beredskapshjem (2015) inneholder 10 kvalitetsmål. Disse skal ligge til grunn for det faglige innholdet i veiledningen (Bufdir, 10/2015):

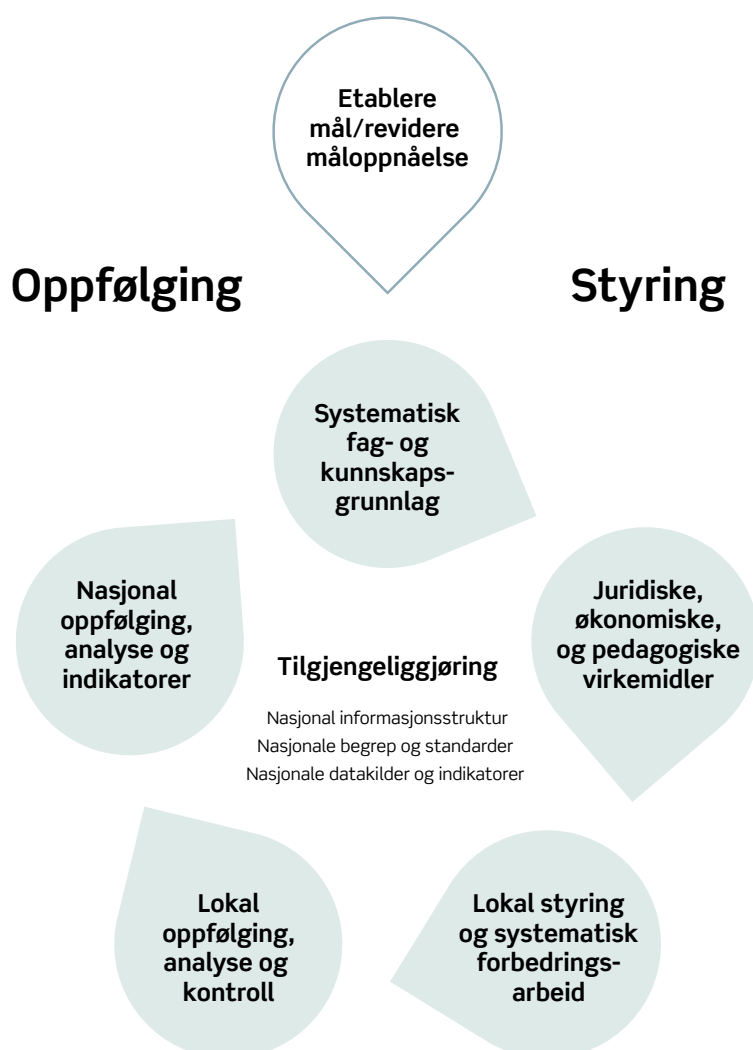
1. Barnet har fått et tiltak tilpasset deres behov
2. Barnet vet til enhver tid hva som skal skje fremover
3. Barnet opplever å medvirke gjennom å få informasjon, ha innflytelse og få tilbakemelding på akuttforløpet
4. Tiltaket skal sikre nødvendig helsehjelp til barnet i samarbeid med barneverntjenesten
5. Barnet opplever å bli tatt godt vare på og behandlet med respekt
6. Barnet opplever mindre stress og uro
7. Alternativer til tvang søkes, og tvang benyttes i avgrenset form
8. Barnet opplever at fortid og nåtid er bundet sammen på en meningsbærende måte
9. Viktige relasjoner for barnet i familie og nærmiljø skal søkes opprettholdt
10. Skole og barnehage opprettholdes i samarbeid med barneverntjenesten. Akutttiltaket samarbeider med skole/barnehage om barnets daglige pedagogiske tilbud

Malene som følger *Faglig veileder* er utarbeidet i hensikt av å tydeliggjøre innholdet i akutttiltaket, det vil si å ivareta den enkelte beboers omsorgsbehov, samt sikre framdrift og tidsavgrense oppholdet. Malene gir beskrivelser av oppgaver, rolle- og ansvarsfordeling, retning og innhold i akuttforløpet. Løpende dokumentasjon på akuttarbeidet skal foregå gjennom barnet/den unges egen rapportering, brukerundersøkelser og gjennom tiltakets fagsystem (BiRK).

1.4 KUNNSKAPSSTYRING

Buudir har overordnede faglige føringer om å bygge fagutvikling på beste tilgjengelig teoretisk og forskningsbasert kunnskap, praksiserfaringer og brukernes kontekstuelle preferanser. Likeledes legger Buudir til grunn «Kunnskapsstyringshjulet» som legger opp til en dynamisk prosess for definere mål, undersøke kunnskapsgrunnlaget, trekke inn juridiske, økonomiske og pedagogisk kompetanse som skal gi innspill til virkemidler, videre å holde fokus på lokal styring og systematisk forbedringsarbeid, lokal oppfølging, analyse og kontroll som i neste steg skal være gjenstand for nasjonal oppfølging, analyse og utarbeidelse av nasjonale indikatorer – for så å revidere mål-oppnåelse og etablere nye mål – sjekke ut kunnskapsgrunnlaget på nytt osv.

FIGUR 2 OPPFØLGING OG STYRING



Planleggingsarbeidet i utviklingen av veiledningsmodellen har vært et nært samarbeid mellom Bufdir og spisskompetansemiljøet i region sør. Det er blitt innhentet forskningsbasert og teoribasert kunnskap jf. litteraturlisten. Innspill er hentet inn og drøftet i ekspertgruppen som består av interne praktiker og interne og eksterne eksperter. Det er igangsatt ekstern prosessevaluering fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Innspill fra Arbeids- og velferdsdirektoratets satsning på veiledningsmodellen: Helhetlig, prinsippstyrt, metodisk tilnærming (HPMT) har vært til nytte og inspirasjon.

FIGUR 3 KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS



DEL 2 – UTFORDRINGSBILDE I BARNEVERNET

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

2.1 HVA SIER TILSYNET OG FORSKNINGEN?

Barnevernet er et komplekst fagfelt som er gjenstand for mye kritikk og debatter om hva som er et godt og dårlig barnevern. Dels rammer kritikken organiseringen av tjenestene i relasjon til samarbeidspartene. Dels kritiseres beslutninger eller mangler på beslutninger og legitimiteten av disse. Allmenheten så vel som profesjonelle innen feltet gir uttrykk for ulike og til dels kryssende meninger. Kritikken eskalerer gjerne i forbindelse med enkeltsaker i media.

Helsetilsynet (2012) påpeker at barneverntjenestene i høy grad er styrt av hvem som er saksbehandler i den enkelte sak. Omsorgstiltak er også i høy grad preget av omsorgspersonenes kompetanse og personlige egenskaper enten det er fosterforeldre/ beredskapshjem eller miljøterapeuter på døgninstitusjoner. Forandringsfabrikken hevder «kjærlighet» er et nøkkelbegrep i hjelper – hjelpetrengende-relasjonen.

Nordlandsforskning(2015) og Vista Analyse AS (2015)påpeker bekymring for kvaliteten og kontinuiteten på arbeidet ved utstrakt bruk av private firmaer i kommunale barneverntjenester. Det finnes i dag ingen kvalitetssikringsinstanser for bruk av slike private tjenester. Private omsorgsinstitusjoner er gjenstand for kvalitetsvurdering fra regionene i Bufetat.

Hartmark (2012) fant i sin undersøkelse at veiledning brukes mye i alle deler av barnevernet. «Likevel er det grunn til å påpeke at dersom veiledning skal være effektiv, må man først være klar over hva det veiledes i, og hvordan veiledningen skal foregå» (s. 35). De advarer mot at veiledning på lokalt plan med lokale problemstillinger, idet lokale problemstillinger kan være med på å styrke/segmentere de lokale forskjellene i hvordan barnevernarbeid utføres. Rapporten påpeker også manglende veilederkompetanse blant mange som innehar en veilederrolle: «Dette er utfordrende fordi veiledningsforholdet er sårbart av natur. Utgangspunktet er forbedring, noe som krever en åpen dialog om «utilstrekkelighet». Frykten for ikke å være god nok, kan lett aktiveres og forsterke gjennom veiledningsaspektet av veiledningen, og veiledningen får ofte et overdrevet feilfokus. Veiledning, selv med gode intensjoner, kan derfor være med på å skape utrygghet blant ansatte, noe som igjen kan bidra til at den ansatte har vansker med å skape relasjoner til de barna/unge de skal jobbe med. Veiledning kan være hensiktsmessig under noen omstendigheter, mens under andre omstendigheter kan det virke mot sin hensikt. Veiledning sett i et opplæringsperspektiv forutsetter at veilederne har tilstrekkelig kompetanse.»

Filstad (2010) viser til undersøkelser som viser til at sosialarbeidere i liten grad holder seg faglig oppdatert. Veiledning av god fagekspertise kan være nøkkel til økt kompetanse i yrkesutøvelsen. Bufdir legger i økende grad vekt på å styrke barnevernet ved bestilling av relevant forskning for å styrke kunnskapsgrunnlaget samtidig som det jobbes fram kunnskapsbaserte standardiseringer og prosedyrer for «forsvarlig» praksis.

Innen barnevernet såvel som øvrige sektorer, pågår det utviklingsarbeid knyttet til digitalisering. Ofte forbindes digitalisering til krav om effektivitet, standardisering og kvalitetsforbedring. Bufdir har implementert det elektroniske fagsystemet BIRK som er i bruk i Bufetat og Oslo kommune. Programmet har styrket statistikkgrunnlaget for 2. linjebarnevernet og er et godt verktøy for økonomistyring. Det har økt brukervennlighet jf. tidligere ODA. Imidlertid er det større

potensiale for understøttelse av faglig oppfølging av barn, unge og deres foresatte. BIRK stiller krav om nasjonale maler for å legge skjemaer inn i programmet. En av hovedutfordringene med BIRK er at praksisfeltet i for liten grad er standardisert med den konsekvens at en stor andel av brukerinformasjon registreres og arkiveres i skyggesystemer i tillegg til minimumregisteringer av opplysninger i BIRK. Hartmark advarer i sin rapport (2012) om at mangel på faglige standarder opprettholder lokale praksiser at dette kan være til hinder for økt profesjonalisering av barnevernsarbeidet.

2.2 KOMPETANSEN I BARNEVERNET

De siste 25 årene har universitets- og høyskolesektoren ekspandert også til fordel for barnevernsfeltet. Mange har tatt videreutdanning, mastergrader og etter hvert er det stadig flere som har tatt dr.grad innen temaer som er relevante for barnevernsfeltet. Innholdet i barnevern- og sosionomutdanningen har vært gjenstand for vurderinger ved bl.a. Befring-utvalget (2009) som definerte 11 grunnleggende temaer for grunnutdanning av barnevernsarbeidere. Utvalgets innspill er ikke fulgt opp. NOKUT skal i 2016 evaluere sosialarbeiderutdanningene.

Forskningen innen barnevernet er blitt betydelig styrket med årene. Det er i dag mange fagmiljøer som har egeninitiert forskning og/eller som påtar seg oppdragsforskning innen barneverns interesseområde. Forskningskunnskap er en forutsetning for et kunnskapsbasert barnevern. Imidlertid er det ikke nødvendigvis en direkte sammenheng mellom forskningsresultater og nytteverdien i praksisutøvelsen. Det kreves praksiskompetanse, endringsvillighet og en smidig organisasjon for å nyttiggjøre seg forskning for å justere praksis mot et bedre barnevern.

Hartmark hevder i en rapport de skrev på oppdrag av Bufdir i 2012, at hvordan man utfører arbeidet er sterkt relatert til hvilken kompetanse man har. Dette er en utfordring for målet om likeverdige tilbud over hele landet med høy kvalitet til alle barn og unge, uavhengig av hvor i landet de befinner seg. De påpeker at deres informanter (Ibid) opplevde at ansatte i barnevernet mangler felles språk. «Sporadisk, fragmentert og lite strukturert innsats med kompetanseutvikling, kan være både en årsak til, og en konsekvens av dette. Et felles språk og felles begrepsforståelse er en forutsetning for nasjonal konsistens i barnevernsarbeid» (s. 35).

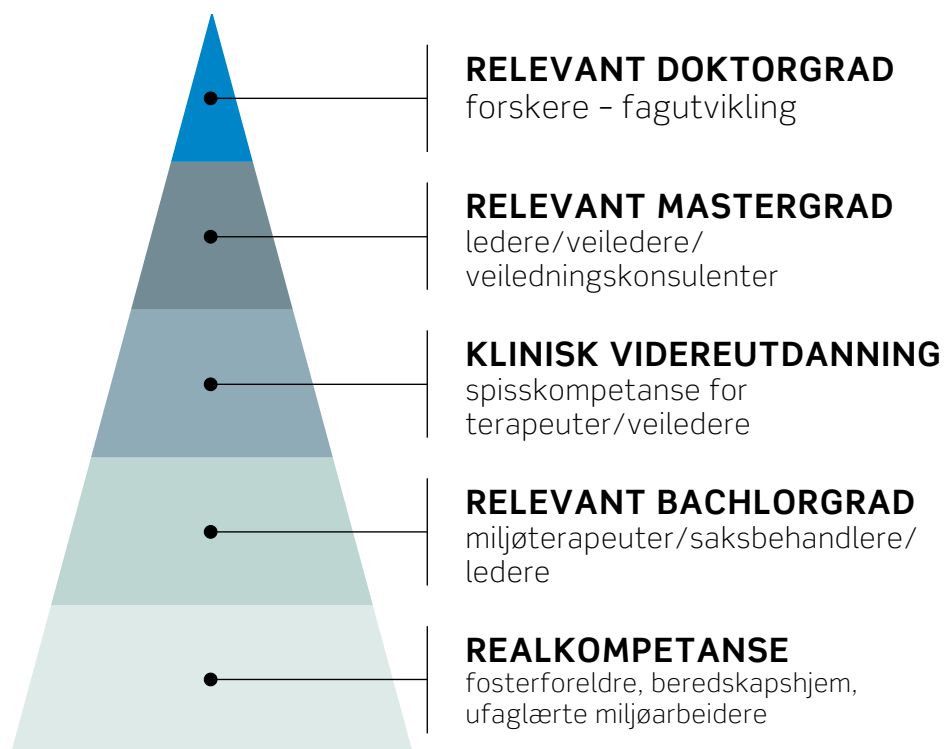
Undersøkelser, blant annet Malberg-Heimonen et. al, 2014; Malberg-Heimonen og Saltkjel (2009) og Tøge (2013) har vist at sosialarbeidere i liten grad holder seg oppdatert på forskning på feltet, og at de i liten grad opplever kunnskap om forskning og forskningsmetode som relevant i sin praksis (Mc Crystal & Wilson 2009).

Modellen på neste side viser spredningen av kompetanse. Langt de fleste har realkompetanse og 3-årig høyskoleutdanning. Stadig flere tar videreutdanning. Det finnes ingen autorisasjon for kompetansekrav til stillinger i barnevernet i dag – utover at ledere av barneverninstitusjoner må ha en halvårshet i ledelse.

Bufetat har et krav om at ansatte på døgninstitusjoner skal ha «opp mot» 50 % ansatte med relevant bachelor-grad. En vellykket implementering av Veiledningsmodellen i Bufetat vil sikre kvaliteten

FIGUR 4 KOMPETANSE 1

på oppfølgingen av den enkelte beboer. Utfordringer i henhold til den enkelte beboer og utfordringer



i oppfølgingen på døgnbasis vil avdekkes og suksesshistorier vil identifiseres på en mer systematisk måte enn de aller fleste institusjoner kan vise til i dag. Kompetansepyramiden viser mangfoldet i kompetansen til ansatte i barnevernet. Det vil være avgjørende å sikte seg inn på riktig kompetanse på rett nivå. Ukentlig veiledning kan bidra til at det videreutvikles et mer felles fagspråk for hovedkontaktene til barna såvel som enhetsveilederne og veiledningskonsulentene.

DEL 3 – FORSKNING PÅ VEILEDNING

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

3.1. FORSKNING PÅ EFFEKT AV VEILEDNING

Veiledning har generelt sett en dobbel effekt: den påvirker veilederen selv som fagperson, men også veileders løsning av og arbeidsmåter i det kliniske arbeidet. Det er en avveining hvorvidt man ønsker hovedfokus på den ansattes profesjonelle utvikling (fokus på seg selv) eller utøvelsen av arbeidsoppgaven (fokus på samspillet utøver-bruker/e). Effektforskningen på veiledning er i høyest grad basert på studier som måler profesjonsutøveren vurdering av verdi for seg selv som arbeidstaker eller som profesjonell utøver.

Social Care Institute for Excellence (SCIE) har foretatt en gjennomgang av effektstudier av veiledning (Effective supervision in social work and social care (2012)). De finner at: *Veiledning bidrar til trivsel og tilknytning til jobben, reduserer turnover og har signifikant sammenheng med arbeidstakernes opplevelse av å få støtte fra organisasjonen. Videre kan veiledning øke effektiviteten i arbeidet, særlig hvis den byr på en kombinasjon av saksorientert og emosjonell støtte. God effekt er avhengig av positiv relasjon til veilederen. Det er viktig å gi muligheter for reflekterende veiledning, og veiledning antas å bidra til empowerment, færre komplikasjoner og mer positive tilbakemeldinger (ibid) ¹.*

Det er lite forskning på veiledningens funksjon for brukere av profesjonelle tjenester. Leonard Bickman (American Psychologist, 11/1999 s. 965–972) har utarbeidet en omfattende effektstudie på 1200 artikler som omhandler klinisk veiledning og veiledningsmetoder. Alle – unntatt en artikkel – omhandler klinikerens (kandidaten som mottok veiledning) tilfredshet med veiledningen. Kun en artikkel omhandler sammenhengen mellom klinisk veiledning og «outcomes» (Steinheiser, Cliffe & Le Goul, 1984).

Malmberg-Heimonen et al., 2014 har hatt fokus både på yrkesutøvernes og brukernes utbytte av programmet i sin randomiserte studie av «Helhetlig oppfølging av deltakere i Kvalifiseringsprogrammet» (Evaluering av et opplærings- og veiledningsprogram i NAV i regi av Arbeids- og velferdsdirektoratet):

Yrkesutøvernes utbytte: *«Til tross for at HPMT har hatt varierende effekt i de ni kontorene, har de multivariante analysene gjort det mulig å konkludere med at HPMT har hatt en generell positiv effekt på faglig kompetanse, veiledningskvalitet, møte med bruker og relasjon til bruker, samt systemorientert innsats.»* (ibid, s. 61).

Forskning viser at MST har en godt dokumentert veiledningsmetodikk som understøtter metode-lojaliteten og som igjen henger sammen med behandlingseffekten (Schoenwald, D.K, Brown, T.L. & Henggeler, S.W., Journal of Emotional Disorders 8.113–137(2000).

I de evidensbaserte programmene mottar alle terapeutene samme type veiledning og oppfølging uansett hvor i landet tiltaket er. Dette sikrer at de som mottar disse tjenestene i høy grad mottar den hjelpen de har fått beskrevet at de skal få. Fokuset her er både på utøvernes metode-lojalitet og målbare behandlingsresultater (outcomes).

1) Oppsummeringen er forkortet med egen oversettelse.

3.2 FORSKNING PÅ VEILEDNINGSMODELLER

Dette kapittel er skrevet av professor Ira Malmberg-Heimonen og gir en innblikk i hva den internasjonale veiledningsforskningen viser til hva gjelder implementeringen av veiledningsmodeller innen barnevernet:

– Når et implementeringsprosjekt som dette planlegges er det viktig at modellutviklingen og implementering baseres på eksisterende forskning innen feltet. Vi vil derfor gi en kort oversikt over forskning om veiledning, veiledningsmodeller generelt og implementering av disse i barnevernsfeltet, før vi i kapittel 4 diskuterer viktige aspekter ved evaluering av disse.

Basert på litteraturgjennomgangen av Bogo og McKnight (2006) er det i hovedsak to områder der veiledning foregår innen feltet for barnevern og sosialt arbeid. Det ene er veiledning av studerende i praksis, mens det andre er veiledning av sosialarbeidere i sitt arbeid med brukere. Bogo og McKnight's kunnskapsoppsummering som undersøker effekter av veiledning for sosialarbeidere viser generelt at denne forskningen er deskriptiv og eksplorativ og bidrar dermed lite til en forståelse av evidensbasert metodikk innen veiledningsarbeidet.

Tidligere forskning om evaluering innen barnevern (Yoo, Brooks og Patti 2007) har også vist at organisatoriske faktorer er avgjørende for implementeringsprosesser og servicens kvalitet og effektivitet. Slike avgjørende faktorer er organisasjonens struktur, kontinuitet, arbeidsmiljøforhold så som lederskap, sosial støtte og profesjonell utvikling samt karakteristikk hos de profesjonelle, blant annet demografiske og psykologiske faktorer. Undersøkelsen av Barbee, Bledsoe, Antle og Yankeelov (1999) fant også at av faktorer på gruppenivå var spesielt kvaliteten på veilederen og støtten fra ledelsen viktige, og på organisasjonsnivået viste det seg at organisasjonens lærevillighet er et viktig element for suksessfull implementering. Flere studier har også vist at veiledning generelt bidrar til at profesjonelle innen barnevern trives bedre og blir værende i arbeidet (Renner et al. 2009).

En nyere kunnskapsoversikt av Webb og Carpenter (2012) sammenfatter positive effekter av veiledning innen feltet for barnevern og sosialt arbeid. De viser til følgende hovedeffekter.

- 1) Veiledning har ett positivt sammenheng med at profesjonsutøverne blir lenger kvar i arbeidet og trives bedre
- 2) Veiledning har ett samband med økt opplevelse av å være effektiv i sitt arbeidet
- 3) Veiledningen fungerer best når den har ett samband med konkrete saker, den oppleves som sosialt og emosjonelt støttende, og at de som veiledes har ett positivt forhold til sin veiledere
- 4) Det er imidlertid kun få studier gjort på effekter av veiledning for brukere, men de få studiene som finnes tyder på økt *empowerment*, færre klager og mer positiv feedback fra brukerne

Også oversikten gjort av Barak m. fl. (2009) viser på at veiledning har positive effekter på en rekke utfall for profesjonsutøvere, så som tilfredshet i arbeid, organisatorisk forpliktelse, psykologisk velbefinnende og opplevelse av effektivitet i arbeidet. Det ble også vist at veiledning minsket arbeidsstress og utmattelse.

Studien av Bradley og Höjer (2009) undersøker forskjellige veiledningsmodeller i Sverige og Storbritannia. Denne studien og andre tilsvarende studier viser på to hovedmodeller: den ene der veilederen er ekstern og den andre der veilederen er en ansatt i organisasjonen, og er ofte lederen. Studien av Bradley og Höjer (2009) viser på att Sverige har en veiledningsmodell der veilederen er ekstern fra organisasjonen, mens Storbritannia har en modell der lederen er veileder. Begge modellene har sine fordeler og bakdeler: mens de eksterne veilederne gir bedre anonymitet og muliggjør faglige veiledningsprosesser, er det en bakdel att de eksterne ikke har innsyn de organisatoriske aspektene.

Undersøkelsen av Hair (2013) viste imidlertid att sosialarbeidere som hadde ledere som veiledere opplevde usikkerhet om hvorvidt de kunde diskutere åpent med veilederne då disse var i maktposisjon og kunde komme å påvirke framtidig utvikling av lønn og arbeidsoppgaver. Studien av Noble and Irwin (2009) tolker dette i lys av utviklingen mot «New public management» og større fokus på gjennomføring og fremdrift, enn en kritisk refleksiv praksis i sosialt arbeid. Disse funnene viser også på problematiske aspekter ved att veiledningen blir organisert som en lederoppgave.

Kompetanseutvikling og læring skjer på forskjellige måter. Blant annet skiller Antle et al. (2008) mellom direkte reaksjoner på opplæring, direkte læring (læring der og da) og det som er vanskeligere, det vil si å overføre det man som yrkesutøvere har lært seg gjennom sitt arbeid og derigjennom endre sin praksis. Også Fixsen et al. (2009) har vist at det er kun opplæring kombinert med konkret trening i praksis som har positiv effekt på å ta i bruk nye arbeidsmetoder, mens kun klasseromsopplæring har liten eller ingen effekt.

Implementering av veiledningsmodeller har også blitt sett som en del av evidensbasert praksis og et slikt perspektiv har også vært diskutert på ekspertgruppemøtene som har bistått Bufdir i utvikling av *Veiledningsmodellen i Bufetat*. Her har forskningen også vist til betydningen av evidensbaserte praksiser innen veiledningsfeltet. Blant annet Crystal Collins-Camargo & David Royse (2010) peker på en klar sammenheng mellom effektiv veiledning og en organisatorisk kultur som fremmer evidensbaserte praksiser. Resultatene fra denne studien viste videre at veilederne spilte en viktig rolle for å utvikle en organisatorisk kultur som fremmer evidensbaserte praksiser, og at når en slik kultur ble etablert, fikk yrkesutøverne innen barnevernet en høyere grad av mestringstro for sitt arbeide.

Barth (2008) peker på at evidensbaserte metoder endrer praksis kun hvis de integreres som en del av nåværende praksis. Også Malmberg-Heimonen et al. (2015) evaluering av en opplærings- og veiledningsmodell innen sosialt arbeid viste at det var spesielt den evidensbaserte strukturen i *kombinasjon* med fleksibilitet til å tilpasse modell og verktøy til egen arbeidspraksis som bidro til økt profesjonell kompetanse. Slik tilpasning til praksis kaller Fixsen et al. (2009) for *adaption*, noe som er avgjørende for at implementeringen av evidensbaserte metoder skal lykkes. I forhold til dette prosjektet er det viktig at veiledningsstrukturen knyttes tett opp mot yrkesutøvernes arbeid og bygger på behovene som er i feltet. Til tross for at modellen baseres på veiledningsmodeller fra andre felt, så burde altså innholdet tilpasses akuttbarnevernet og yrkesutøvernes praksishverdag.

DEL 4 – VEILEDNING SOM FAGDISIPLIN

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

BEGREPSAVKLARINGER

I dokumentet benyttes ulike sentrale begreper som metode, teori, modell, system og kompetanse.

Metode Kort definert kan begrepet metode forstås som et sett handlinger eller en bestemt, systematisk måte å arbeide på som er definert for et bestemt formål.

Teori kan defineres som fremstillinger av bestemte, systematiske sammenhenger, for eksempel mellom måter å handle på eller samtale på og effekter av det faglige arbeidet. Teori kan både formuleres som hypoteser, som kan testes ut med forskning, som en oppsummering av data eller en analyse av om noe som er gjort og som har gitt bestemte effekter i bestemte sammenhenger.

Modell forstås i denne sammenhengen er et forenklet bilde av virkeligheten. Forenklingen dreier seg om å fokusere på de trekk som ansees å være vesentlig for det som skal forklares, samtidig utelukke det som er mer uvesentlige. Dette gjøres for å tydeliggjøre poenget man er ute etter for at modellen i det hele tatt kan fungere. Derfor vil aldri teoretiske modeller være fullkomne presentasjoner av virkeligheten.

System kan både forstås som et system for behandling av informasjon og en metode for å løse problemer ved hjelp av en modell

Kompetanse omfatter bevissthet og oppmerksomhet mot egne evner og ferdigheter i forhold til mellommenneskelige relasjoner, samt evner til å verdsette individualitet og kulturelt mangfold. Kompetente veiledere reflekterer over eget kompetansenivå i tilknytning til prestasjoner og praksis; det vil si at de evner å se hva man ikke vet og kan.

I veiledning er god kompetanse på alle nivåer et premiss for gjennomføring av denne praksisforankrede og nivåinndelte veiledningsmodellen. Krav til formell kompetanse er nærmere beskrevet i manualen for Bufetats veiledningsmodell og i kapittel 5.3.

I veiledning er god kompetanse på alle nivåer et premiss for gjennomføring av denne praksisforankrede og nivåinndelte veiledningsmodellen. Krav til formell kompetanse er nærmere beskrevet i manualen for Bufetats veiledningsmodell og i kap.5.3. I veiledning er god kompetanse på alle nivåer et premiss for gjennomføring av denne praksisforankrede og nivåinndelte veiledningsmodellen. Krav til formell kompetanse er nærmere beskrevet i manualen for Bufetats veiledningsmodell og i kapittel 5.3.

4.1 VEILEDNINGSSYSTEMET I MULTISYSTEMISK MILJØTERAPI (MST)

Ettersom veiledningssystemet i MST har vist seg å bli en modell som i økende grad adopteres av andre (Målrettet miljøterapi i region vest, NAVs HPMT-veiledningsprogram, Helhetlig støttesystem i region nord mv.) beskrives denne nærmere her. Denne modellen er den best dokumenterte veiledningsmodellen som fremheves i Bufdir kartlegging av «beste praksis» innen veiledning i Bufetat jf. *Bakgrunnsdokumentet 2016*.

Veiledningsmodellen i MST må ansees å ha særlig fokus på kvalitetssikring og veiledning av utøver/nes daglige praksisutøvelse/terapi i forhold til det enkelte barn. Erfaringer fra ekspertgruppen synes å være at modellen også fanger opp prosessorientert veiledning ved hyppigheten (hver uke) og fokus på veilednings analysemodell og nødvendigheten av terapeutens oppfølging av måljusteringer for bedre måloppnåelse.

Da denne modellen er særlig relevant for utvikling av denne nye modellen for veiledet praksis, presenteres den nærmere her:

Multisystemisk terapi (MST) er en behandlingsmetode for ungdom med alvorlige atferdsvansker. Metoden inneholder en systematisk arbeidsmodell og kunnskapsgrunnlaget er forskningsbasert og forankret i anerkjent teori. MST-veiledere må gå i samme grunnopplæring som MST-terapeutene. Mange veiledere har derfor bakgrunn som MST-terapeut.

Veiledere i MST gjør bruk av ulike prosedyrer for å lære terapeutene evidensbaserte intervensjoner:

- «Ekspert modellering»: veileder modellerer intervensjoner (hvorpå terapeuten øver på intervensjonen, med tilbakemelding fra veileder, inntil et visst ferdighetsnivå)
- «Guided practice»: veiledet praksis (at terapeutens praksis kontinuerlig er gjenstand for veiledning med sikte på økning av terapeutisk kompetanse med utgangspunkt i ukentlig skriftlig dokumentasjon av behandlingsforløpet, feltobservasjoner og video- og lydopptak av terapeutiske møter med familien)
- «Behavioural rehearsal»: ferdighetstrening ved bruk av rollespill
- «Corrective feedback»: konkrete, atferdsbeskrivende tilbakemeldinger
- «Positive reinforcement»: positiv forsterkning

(Falender & Shafranske, 2004:185)

MST-terapeutene får ukentlig veiledning med utgangspunkt i skriftlig dokumentasjon av framdriften i alle pågående saker. Hvert kvartal arrangeres boostersamlinger med fokus på ajourføring av kunnskap inkludert trening. MST er en lisensiert, standardisert metode med behandlingsmanualer, organisasjonsmanualer herunder veiledningsmanualer. Det settes et absolutt krav om at disse overholdes. Kvalitetssikringssystemer sikrer at dette gjøres.

Veilederrollen er knyttet til å være metodestøtte for alle terapeutene i det lokale teamet – ukentlig i alle pågående saker ettersom metodelojaliteten er suksessfaktoren i all MST-behandling (bl.a. Henggeler et al., 2000; Ogden og Hagen, 2006). MST-veileder må selv gå i ukentlig veiledning. Metodikken justeres etter hva som synes å gi beste behandlings-resultater. Veileder må derfor holde seg faglig oppdatert samt delta på boostersamlinger for drøftinger, trening og undervisning. Metodelojalitet og ungdommenes daglige respons på terapien står helt sentralt i veiledningen. Veileder skal også sørge for at ungdommens foreldre gir tilbakemelding hver måned på om hvorvidt terapeuten har overholdt de definerte terapeutiske prinsippene (egne spørreskjemaer som forvaltes av en merkantil/«nøytral» ansatt).

For å opprettholde terapeutenes metodelojalitet, er det bygget opp et eget system for ukentlige veiledninger:

Nivå 1: En heltidsansatt veileder/ekspert veileder lokale team – oftest 3–4 MST-terapeuter. I Norge er disse ansatt i Bufetat. Veiledningen tar utgangspunkt i ukentlige rapporter om arbeidsprosessen for hver familie terapeuten er involvert i.

Nivå 2: Den lokale veilederen får veiledning på veilederutøvelsen til teamet. Disse benevnes ofte som MST-konsulenter. MST-konsulentene er ansatt i Bufdir. Atferdssenteret arrangerer boostersamlinger for veiledere og MST-konsulenter.

Nivå 3: MST-konsulentene får veiledning av amerikanske spesialister. MST-konsulentene og Atferdssenteret er tilknyttet; MST-Services i USA og et større internasjonalt nettverk.

Veiledningsmodellen i MST er formet ut i fra at den inngår i et evidensbasert behandlingsprogram. Veileder og veileder må forholde seg til manualer. Det er fokus på metodisk utøvelse i hver sak hver uke, på outcome/brukers respons og på et multisystemisk perspektiv.

Ettersom MST er en evidens basert, lisensiert modell, oppstår ikke problemstillinger som «har ikke tid til veiledning» – modellen er tvert om bygget på at dette er en forutsetning. MST er også avhengig av lederstøtte i moderorganisasjonen (Kartnes, 2002).

4.2 FORHOLDET MELLOM VEILEDNING OG ANNEN OPPLÆRING

Bufetats veiledningsmodell tar utgangspunkt i kvalitetssikring av oppfølging av den enkelte beboer på den ene siden og kompetanseheving på arbeidsplassen på en andre siden.

System for veiledning tar utgangspunkt i praksis på arbeidsplassen. Opplæringsbehov må defineres lokalt. Læringseffektmodellen viser imidlertid at læring av nye praksisferdigheter er en krevende prosess. Dette understrekes også av implementeringsforskning (Fixsen et al. (2000, 2005), Filstad (2010) understreker at ARBEIDSPLASSEN er den mest effektive læringsarenaen. Modellen ovenfor (Joyce & Showera (2002)) poengterer at veiledning på metodeutførelse er det mest effektive pedagogiske grepet.

Grunnopplæring for nytilsatte og formell spesialistutdannelse skjer vanligvis i egne opplegg utenom et løpende veiledningssystem.

System for veiledning tar utgangspunkt i praksis på arbeidsplassen. Opplæringsbehov må defineres lokalt, men må sen hen til «beste tilgjengelig kunnskap». Veiledningsmodellen i Bufetat er et ledd i å styrke

- **grunnkompetansen** hos ansatte på den enkelte institusjon
- **veiledningskompetansen** hos lokale veiledere og veiledningskonsulentene
- **ekspertkompetansen** gjennom Spisskompetansemiljøet for akuttarbeid i Bufetat.

En ofte sitert metaundersøkelse av opplæringseffekt (Joyce & Showera (2002)) viste følgende modell:

FIGUR 5 OPPLÆRINGSEFFEKT

OPPLÆRINGSRESULTAT: ANDEL SOM			
Metode	Kan dokumentere ny kunnskap	Kan dokumentere nye ferdigheter	Anvender ny kunnskap/ferdigheter i praksis
Teoretisk undervisning	10 %	5 %	0 %
+ trening	30 %	20 %	0 %
+ praksis og feedback på trening	60 %	60 %	5 %
+ coaching/veiledning	95 %	95 %	95 %

Læringseffektmodellen viser imidlertid at læring av nye praksisferdigheter er en krevende prosess. Dette understrekes også av implementeringsforskning (Fixsen et al. (2000, 2005), Filstad (2010) understreker at ARBEIDSPLASSEN er den mest effektive læringsarenaen. Modellen ovenfor (Joyce & Implementeringsforskning (Fixsen et al., 2000, 2005) viser at trening i metodisk arbeid er en forutsetning for innlæring av nye ferdigheter. Denne treningen kan skje i praksis sammen med kollega/-er, på kursopplæring og boostersamlinger.

Gjennom veiledningskonsulentenes systematisering av erfaringskunnskapen som legges til grunn for denne veiledningsmodellen, vil gi god oversikt over styrker og utfordringer i løpende praksis. Videre vil lokale veileder i samarbeid med lokal ledelse kunne få avklart et godt grunnlag for å iverksette kompetansestyrkende tiltak som kan «gjøre en forskjell». Veiledningssystemet vil løpende fange opp barrierer og suksesser for læring i praksis. Implementeringsforskning (Fixsen et al., 2000, 2005) viser at trening i metodisk arbeid er en forutsetning for innlæring av nye ferdigheter.

Denne treningen kan skje i praksis sammen med kollega/-er, på kursopplæring og boostersamlinger. Gjennom veiledningskonsulentenes systematisering av erfaringskunnskapen skisserte veiledningssystemet vil gi god oversikt over styrker og utfordringer i løpende praksis. Videre vil lokale veileder i samarbeid med lokal ledelse har her et godt grunnlag for å iverksette kompetansestyrkende tiltak som kan «gjøre en forskjell». Veiledningssystemet vil løpende fange opp barrierer og suksesser for læring i praksis. Showera (2002)) poengterer at veiledning på metodeutførelse er det mest effektive pedagogiske grepet. Larsen og Skovbo (2002, i Finstad, 2010) viser til en undersøkelse på arbeidsplassen hvor repondenten svarer på spørsmål om hvordan de har lært å utøve rollen de har på arbeidsplassen i dag:

- Gjennom praktisk utførelse av arbeidsoppgaver 26 %
- Gjennom å praktisere sammen med andre kollegaer 23 %
- I samtaler og diskusjon med kollegaer 22 %

Finstad (2010) hevder at det er et mål at kunnskapsbedrifter skal bli bedre på læring og kunnskapsutvikling i en lærende organisasjons perspektiv. Hun viser til at det er ulike oppskrifter som er grunnlaget for læringsatferd: det vil si hvilken læringsatferd vi foretrekker å bruke for å løse ulike typer arbeidsoppgaver. Oppskrifter danner grunnlaget for etablering av læringsforhold med kollegaer, og hvordan disse læringsforholdene opprettholdes og vedlikeholdes. Ledelsen i organisasjonen må i høy grad strukturere for læring og dermed skape utvikling av læringsforhold for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling mellom kollegaer i organisasjonen. Utvikling av en standardisert modell for veiledning er et eksempel på å tilrettelegge for kompetansestyrking og utvikling av definert læringsatferd som har som formål å «sikre forsvarlige tjenester».

I tråd med modellen på forrige side (Joyce & Showera (2002)), bør Spisskompetansemiljøet for akuttarbeid legge opp til kombinasjon av innføring av ny kunnskaps gjennom teori, trening og veiledning. Atferdssenteret har nå mange års erfaringer med opplæringsstruktur i MST og andre evidence-baserte behandlingsmodeller. Et felles kjennetegn for disse behandlingsmetodene er innføringsprogram for nyansatte, faglig ajourføring, trening og jevnlig strukturert veiledning og konsultasjoner for alle utøverne. Spisskompetansemiljøet i akuttarbeid bør innhente erfaringer fra Atferdssenterets system for oppfølging og veiledning.

4.3 VEILEDNING ER ET EGET FAG

Kärki Ulvestad & Ulvestad Kärki (2012) utga i 2012 fagboka *Flerstemt veiledning* hvor de beskriver mangfoldet innen veiledning innen psykisk helse, barnevern- og sosialsektor de senere år. Oftest har veiledning vært knyttet til personlige møter i ett veiledningsrom – og følgelig lite diskutert. Den omtalte fagboken gir innblikk i ulike modeller og ulike teorier som bør bli kjent av alle veiledere i Bufetat. Boken har vært en inspirasjon for de temaene vi har valgt å beskrive i dette Grunnlagsdokumentet.

Veiledning er på vei til å bli en egen fagdisiplin. Det behov for å drøfte både kunnskapsgrunnlaget i veiledningen, roller og maktforhold i veiledningsrelasjonen og ikke minst, forankring i linjeorganisasjonen og ansvarsfordeling. Som best er veiledning en effektiv utviklingsstøtte for alle involverte og bidrar til å kvalitetssikre intervensjoner eller tiltak som alle har et overordnet fellesmål: å tilby best mulig hjelp til de som er sluttbrukerne av tjenesten, det enkelte barnet, ungdommen, familien. *Bufetats veiledningsmodell* har denne ambisjonen.

Veiledningskompetanse og god fagkompetanse er en forutsetning for virksom og trygg veiledning. I følge Skjerve (2012) «er det viktig å bygge veiledningen på en integrert forståelse av begrepsmessige analyser og forskningsmessige funn som kan gi retningslinjer for veilederens rolleutforming.» Videre poengterer han at utforming av veilederrollen bør reflektere at veiledning er en kunnskapsbasert praksis som krever spesifikk opplæring.

Bufetats veiledningsmodell skal ha sin forankring i den beste tilgjengelige kunnskapen om veiledning, og dette innbefatter å integrere kunnskap basert på forskning, erfaring og brukerpreferanser. Kunnskapsbasert veiledning forutsetter anvendelse av kunnskap fra disse tre områdene i møte med det mangfold av utfordringer og problemstillinger som bringes til veiledningsrommet. Parallelt skal veileder påse at barn og unge som mottar Bufetats tjenester, får ivaretatt sine ønsker, behov og rettigheter. Dette er en krevende balansegang.

En konstruktiv veiledning forutsetter at de mest sentrale forhold som er til stede i veiledningsrommet eksplisitt gjøres og kommuniseres. Gjensidig kommunikasjon og åpenhet er nødvendig for å bygge opp tillit og trygghet mellom veilederen og mottakeren av veiledning, og for raskt å kunne monitorere og rette til eventuelle hindringer eller problemer som kan oppstå underveis. Ingen relasjoner er ukompliserte, heller ikke veiledningsrelasjoner. I veiledningsrommet møtes fagpersoner med i forveien definerte roller og med ulik teoretisk og empirisk fagbakgrunn, livserfaringer og motivasjon. I en veiledningsgruppe på en arbeidsplass inngår ofte ansatte som er på vidt forskjellige steder i sin faglige utvikling og karriereløp. De nyansatte eller nyutdannede mottar kanskje veiledning sammen med nestorer med grundig kjennskap til både sektorområdet og arbeidsplassen. Pr. definisjon skal veilederen være den som besitter «mer-viten», som faghierarkisk sett kan mest og vet best, med oppgave å videreformidle noe av dette til mottakerne av veiledningen. Samtidig har man mer og mer under senere år blitt opptatt av at *supervision* heller burde erstattes med *co-vision*, for å understreke nødvendigheten av å viktiggjøre den førstehåndskunnskapen som de i direkte kontakt med tjenestemottakere, har (Kärki Ulvestad, 2012).

Uten gode kommunikasjonsferdigheter er veiledningsoppgaven vanskelig å gjennomføre. Og uten refleksjon over hvordan å «likestille» mottakerne av veiledningen gjennom å gyldiggjøre deres individuelle erfaringer og utviklingsmuligheter vil prosjektet ikke oppnå det overordnede målet, å ta i bruk den enkeltes potensiale til fordel for sluttbrukeren av tjenesten. Brukermedvirkning skal gjennomsyre tjenestene, så også den veiledningen som skal bidra til at tjenestene og tjenesteyterne fungerer etter hensikt.

Å skape en læringsfremmende veiledningssituasjon med effektiv informasjons- og kunnskapsutveksling innebærer at oppdraget er ledelsesforankret og kan prioriteres på arbeidsplassen, videre at det lages systemer og rutiner for regelmessighet og underveisevalueringer. På samme måte som tiltak eller behandling bør også veiledning kunne være gjenstand for evaluering og kvalitetsutviklingsarbeid i sin organisatoriske ramme.

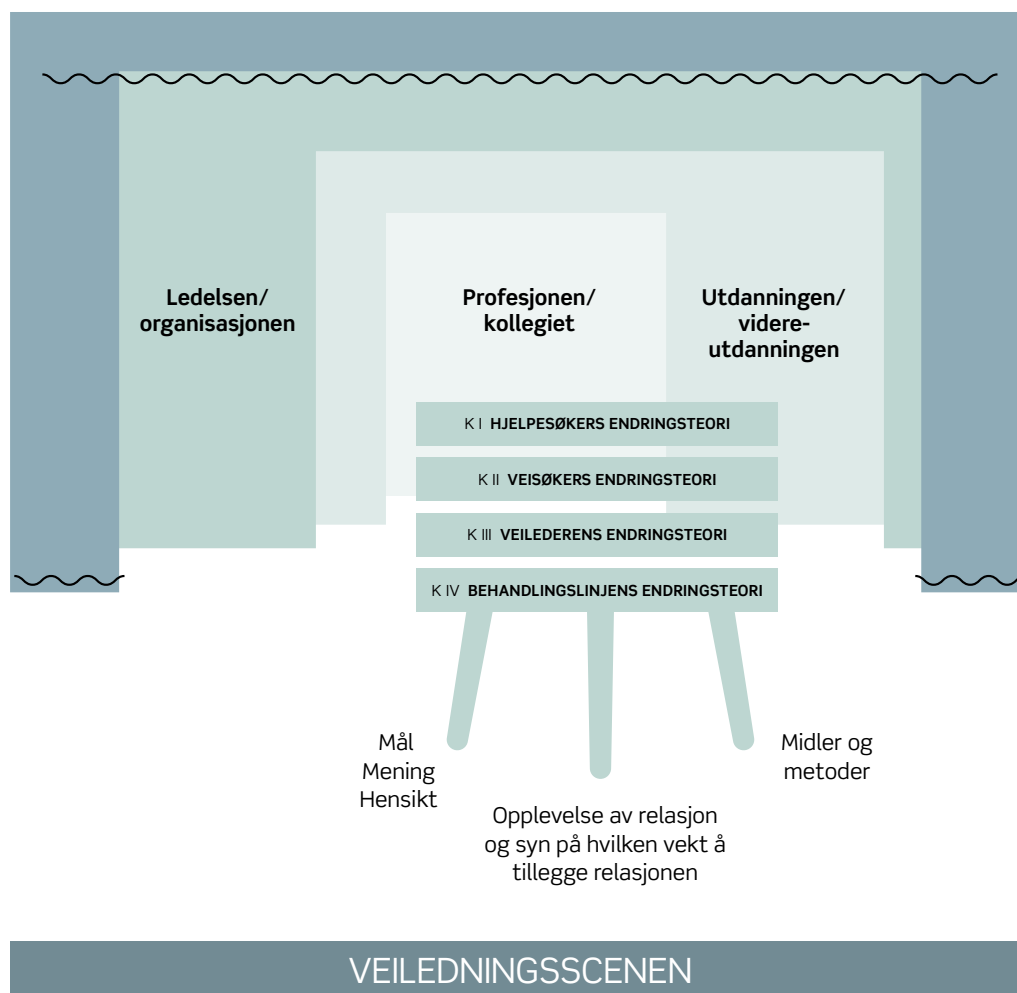
På sitt beste er veiledning en kilde til inspirasjon og en utviklingsstøtte i ofte krevende arbeidssituasjoner som kanskje varer over tid. På et fagområde som barnevernet der kriser og kriserelaterte traumer er hyppig forekommende stilles det spesielle krav til både de som utøver det direkte arbeidet mot barnevernets målgrupper og den som skal stå som garantist for at arbeidet utføres i tråd med det som til enhver tid anses som god, kunnskapsbasert og etisk holdbar praksis.

På et fagområde der etiske problemstillinger er selve kjernen i det daglige arbeidet stilles spesielt høye forventninger til veilederens bevissthet og kommunikative og relasjonelle ferdigheter, i tillegg til fagkunnskap. Fagkompetanse aleine er ikke tilstrekkelig for å sikre at mottakerne nyttiggjør seg og integrerer kunnskapen og evner å omsette den til situasjoner i det daglige arbeidslivet. Ved siden

av kunnskapsformidling og refleksjonsforum bidrar veiledning på sitt beste også til et godt og sunt arbeidsmiljø. Kompliserte prosesser i klientsaker og høye forventninger til de ansatte kan på sikt utgjøre en betydelig belastning på den enkelte dersom belastningene ikke monitoreres regelmessig. Selv om veilederen ikke har personalansvar for de som skal veiledes, er arbeidet likevel ofte relatert til mestring og utholdenhet, i tillegg til kvaliteten i problemløsning og relasjoner.

I læringsintensive organisasjoner er veilederen bevisst på betydningen av hva som *skaper positiv endring* i ofte kompliserte prosesser. Det er primærmottakeren av hjelpen som til syvende og sist kan vurdere hvor effektiv og god hjelpen er, men det er flere endringsteorier som må være i harmoni med hverandre for at denne hjelpen kan gis på best mulig måte. Endringsteoriene kan være ulike, men det er viktig åpent å diskutere hva som oppfattes som grunnlaget for at endring eller forbedring kan skje. En sentral del i dette er hvordan å plassere ansvaret for det som skal være oppnådde resultater. Er det veilederen som er svaret – eller terapeuten – eller ligger nøkkelen til endring hos klienten selv? Et sosiokulturelt perspektiv på læring og viktigheten av å gå veien om veisøkers egne (epistemologiske) forestillinger bryter med tradisjonelle former forbehandling, veiledning og undervisning. Så vel veisøkere som klienter må oppmuntres og støttes i å ta ansvar for egen læring og utvikling. Den såkalte Veiledningskrakken tar utgangspunkt i Bordin (1994; i Kärki Ulvestad, 2012). Bordin hevder at en vellykket arbeidsallianse består av tre faktorer: felles mål, emosjonelle bånd mellom terapeut og klient og enighet om tilnærming.

FIGUR 6 SCENEN



(Kärki Ulvestad, Gyldendal 2012, s. 87)

Endringsteoriene kan ta ulike perspektiver: brukerens endringsteori, veilandens/miljøterapeutens endringsteori, lokal veileders teori, behandlingslinjens eller arbeidsgivers ambisjoner.

Utøvelse av praksis innebærer håndtering av både kompleksitet og mangfold, og problemstillinger som bringes til veiledningsrommet må utforskes i et «flerstemt» perspektiv (Kärki Ulvestad & Ulvestad Kärki, 2012). Veileder må legge til rette for at den som veiledes er i fokus, er aktiv og utfordres på alle områder av sin profesjonelle kompetanse. Dette innbefatter også å bringe inn barnets/ungdommens perspektiv og forståelse av egen situasjon.

Strukturert og metodisk arbeid krever *trening* i anvendelsen av maler og arbeidsmodeller for at disse skal kunne føles naturlige å bruke, og for å kunne anvende disse på en relevant og fleksibel måte. I tillegg til trening i praksis, er veiledningsmøtene en unik mulighet til å hente støtte, ideer og til å dele erfaringer.

En anerkjennende holdning er nødvendig for å se og forstå utfordringer. Det vil si å ha en overbevisning om at endring kan skje hvis man systematisk «forsker» i egne, i barnas/ungdommenes og kollegers erfaringer. Bruk av observasjoner, video- og lydopptak, åpne spørsmål og refleksjoner kan hjelpe oss å arbeide bedre med motivasjon, ambivalens, vanskelige valg, fastlåste atferdsmønstre og vaner. Forutsetningen for dette er at vi prøver, trener og lar andre bistå i veiledningen ved at vi våger å vise hva vi gjør og hva vi strever med.

Duncan og Sparks (2008) har illustrert disse faktorene ved hjelp av en krakk med tre bein (Kärki Ulvestad, 2012). De lar setet på krakken, som både samler beina og holdes oppe av beina, representere klientens endringsteori. Denne teorien står for klientens ideer og tanker om hvordan problemer oppstår og endrer seg, og hva som må skje for at de vansker en søker hjelp for, skal kunne løses. Mye behandlingsforskning peker i retning av at metoder og teknikker terapeutene benytter bare er nyttige hvis klienten ser på dem som relevante og har tillit til at de virker.

Dersom man tar utgangspunkt i at det er klienten som får veiledning til å virke inngår veiledning i et partnerskap mellom hjelpsøker, veisøker og veileder – med delt ansvar for utfall. Hierarkiske posisjoner er erstattet av samskapning i rommet. Det å plassere klienten i en «*super supervisjon*» – posisjon gjør veileder bedre i stand til å bistå så vel veisøker som hjelpsøker. Rollene mellom hjelpsøker, veisøker og veileder er fleksible og situasjonsbestemte. Veileder har ansvar for å forsterke klientens stemme i veiledning.

Dersom man derimot tenker at det er *veisøker* som får veiledning til å virke, blir landskapet noe annerledes. Veisøker har ansvar for egne oppgaver i jobben og veiledningen formes i dialogen mellom partene ut fra foreliggende situasjon og kontekst. Også her erstattes den hierarkiske posisjonen av samskapning i rommet, basert på «*co-visjon*». Veilederen besitter ikke privilegert kunnskap, men er avhengig av veisøkers perspektiv for sin forståelse og for å være til hjelp. Rollene mellom veilederen og veisøker er fleksible og kan endres avhengig av den konkrete situasjonen.

Om man erstatter denne tenkningen med hypotesen om at det er *veileder* som får veiledning til å virke tilleggser man ofte veilederen et ansvar for veisøkers arbeid. Videre har veileder ansvar for å monitorere veisøkers resultater og definere form og innhold på veiledningen. Veilederen gjør enten bruk av generelle tilnærmingsmåter anvendt på konkrete situasjoner eller metode-/manualstyrte tilnærminger. I denne modellen innehar veilederen en hierarkisk posisjon og besitter «*super-visjon*»: hun/han er ekspert med privilegert kunnskap som veisøker trenger for å komme videre. Rollene er entydig definert, med klare føringer.

Noen ganger blir disse tre utgangspunktene erstattet med idéen om at det er *behandlingslinjen* eller *organisasjonen* som utgjør konteksten som får veiledning til å virke. Behandlingslinjen følger «*beste praksis*», slik denne er definert av oppdragsgiver i tillegg til form og innhold på arbeidet med den enkelte klient eller tjenestemottaker. Veisøker må følge behandlingslinjen i sitt arbeid og veileder har ansvar for at veisøker arbeider i tråd med behandlingslinjen. Så vel veisøker som veileder monitoreres via linjen for å sikre lojalitet til behandlingslinjen og rollene er entydig definert, med klare føringer.

Teorien om «veiledningskrakken» kan bevisstgjøre veiledningen og inngår som en del av veilederens arbeids – og analysemodell (jf. Kärki Ulvestad, 2012, kap. 3.5.). En veileder bør kunne beherske ulike veiledningstilnærminger etter hva som synes mest formålstjenlig for saksveiledningen og prosessveiledningen.

Lauvås og Handal (2000) omtaler ofte veiledning inn i perspektivet: praktisk yrkesteori. Med dette mener de en enkeltes forestilling, eller tankemessige teoretiske konstruksjon av praksis og hvilke handlingsberedskap praksis (yrket) vil kreve. Utvikling av praktisk yrkesteori kan ses som en dannelsesprosess der teoretisk utdanning, livs- og arbeidserfaringer, samt verdimeslig og politisk tilhørighet har betydning (Ulvestad, 2012). Den enkeltes praktiske yrkesteori/endingsteori legger føringer for begrunnelser og rettferdiggjøring av hvordan man handler i praksis. Veiledningens oppgave er å bidra til både bevissthet om, og en språkliggjøring av holdninger, verdier og teoretisk kunnskap, og hvordan dette påvirker både hvordan man tenker om, og hvordan man handler i konkrete situasjoner (Lauvås & Handal, 2000).

4.4 MAKT I OG RUNDT VEILEDNINGSROMMET

Makt eksisterer overalt både personlig og institusjonell makt. Makt kan være formell og uformell, åpent eller skjult. Makt er i utgangspunktet et gode hevder Kärki Ulvestad (2012:141). Skau (2003:96) understreker at det å forstå vår egen yrkesrolle som en del av et «hjelp- OG makt-apparat» utgjør en sentral del av profesjonaliteten i hjelpende yrker. I akuttinstitusjoner er makt-dimensjonen åpenbar i relasjonen mellom ungdom og miljøterapeutene. Men Skagen, (2005:166) påpeker at det er lite tillitsvekkende «at mye veiledningslitteratur hopper bukk over maktbegrepet og nødvendigheten av det voksne myndige mennesket med medbestemmelse over sin egen livs- og arbeidssituasjon». Veiledning handler ikke bare om å finne sin form eller å bli formet. Det handler også om å utfordre den sammenhengen vi selv inngår i, tenke på tvers og utfordre sin egen og andres faglighet. Piltz og Gustavsdottir (2007) viser til at det klassiske maktbegrepet må kompliteres med et hverdagslig og ikke-hierarkisk begrep om egenmakt.

Nyere behandlingsforskning tilskriver klienten en nøkkelrolle når det gjelder å forbedre sin situasjon/tilstand. Både miljøterapeut og veileder vil vinne på å invitere bruker/ungdommen mer aktivt inn i veiledningen hevder Kärki Ulvestad. Invitasjon til partnerskap som handler om å inkludere den som har viktige bidrag til å komme med i løsningen av et problem som en likeverdig, samarbeidende partner. Det er viktig å huske på at bruker ofte er prisgitt miljøterapeutens makt eller innflytelse – og slik veiledningsmodellen er konstruert, vil det som skjer i veiledningsrommet kunne bestemme terapeutenes mål og oppfølging av den enkelte ungdom. «Den unges stemme» må derfor alltid løftes fram i veiledningsrommet.

Manualen i *Bufetats veiledningsmodell* beskriver hva som skal skje i veiledningen og hvem som har hvilke oppgaver og ansvar. Dette kan bidra til at veiledningsrommet er mer forutsigbart for begge parter. Individuelle veiledningskontrakter kan synliggjøre veiledningsforholdet ytterligere.

Ledelsen har makt ved at den tar stilling til tilrettelegging av veiledning, rekruttering av veiland/hvem som blir hovedkontakter og følgelig inngår i veiledningssystemet og ikke minst utvelgelse av

veilederen og veiledningskonsulent. Ramsdal (2009) påpeker at organisasjonens stemme kan bli så sterk at den kommer i konflikt med profesjoners muligheter til å utøve sitt fag og ivareta og skjerme sin faglige autonomi. Rawls modell for rammer og skjønnsutøvelse «The circumstances of justice» (Rawls 1971 i Grimen og Molander: 2008) viser at det alltid vil være grense for skjønnsutøvelse. Den faglige diskursen går ofte langs en dimensjon for rommet for skjønnsutøvelse på den ene siden og en innsnevring av skjønnet med innføringer av strenge manualer som må følges. Samsonsens (2016) beskriver skjønnsutøvelse i sin dr. gradsavhandling somhandler om en komparativ studiet av undersøkelsesarbeidet i Norge og England. Hun mener norske barnevernsarbeidere har et stort rom for skjønnsutøvelse sett i forhold til engelske barnevernsarbeidere som i høy grad baserer sitt arbeid på utfylling av manualbaserte skjemaer.

Bevisstheten om ulike maktdimensjoner gir et godt grunnlag for gode evalueringer med utgangspunkt i ulike ståsteder. Spisskompetansemiljøet for akuttarbeid kan i samarbeid med veiledningskonsulentene utvikle erfaringsbasert kunnskap som både besvisstgjør og øker kvaliteten på oppfølgingen av den enkelte bruker, styrker veilandes grunnkompetanse, veilederes veiledningskompetanse og spisskompetansen på veiledningsområdet så vel som innen akuttarbeidet.

4.5 BARNETS STEMME VEILEDNINGSROMMET

I et flerstemt veiledningsperspektiv er det et mål at barnets stemme inkluderes i veiledningsrommet. Det vil si at barnet eller den unges meninger eller uttalelser får gyldighet. Selv om barnet ikke fysisk er til stede i rommet, inkluderes barnets perspektiv og forståelse av egen situasjon i veiledningen. Noen ganger kan barnets stemme bringes inn i veiledningsrommet også ved lyd- eller videoopptak. I denne sammenheng er det viktig å belyse ansvarsforholdene vis-à-vis tredjepart (Lauvås & Handal, 2000).

Det er veiland som har oppfølgingsansvar for barnet/ungdommen i tiltaket, og innehar følgelig retten til å følge eller forkaste råd fra veileder. På samme måte er det avgjørende for systematisk oppfølging av barnet i veiledningssituasjonen kan det likevel ligge en grunnleggende dobbelthet i forhold til dette ansvarsforholdet. Det ligger i kortene at veileder innehar en posisjon som «ekspert», og i kraft av sin rolle, kan veileder ha stor påvirkningskraft. Det er viktig å ha bevissthet om partenes roller og ansvarsforhold i veiledningskonteksten. Det er veilandens ansvar å involvere barnet for å avdekke ønsker, utfordringer, oppsummere erfaringer og utarbeide ukesplaner sammen. Barnet bør med jevne mellomrom foretas tilfredshetsundersøkelser. Dersom besvarelsen er «åpen» kan denne inkluderes som saks grunnlag for veiledningen.

Barnets indirekte tilstedeværelse i veiledningsrommet, legitimerer ikke indirekte veiledning i forhold til tredjepart (barnet) eller bruk av veiledningsforholdet som et middel for å få gjennomført visse typer tiltak. Hvis det i veiledning avdekkes manglende kunnskap, vilje eller ønske om å bidra til faglig god oppfølging av barnet, skal veileder først og fremst forsterke barnets stemme og bringe inn barnets interesser som en felles referanseramme i veiledningsforholdet (Lauvås & Handal, 2000). Veiledningen skal sikte mot å styrke utøvelse av praksis; dette innebærer at veileder og veiland samarbeider med fokus på hva som er til barnets beste. I dette samarbeidet må barnets kunnskap

og kompetanse på eget liv verdsettes som nødvendig for å finne veien videre. Det handler om å skape et arbeidsfellesskap rundt det enkelte barns behov, basert på gjensidighet, respekt tillit og etterrettelighet.

Teorien om «veiledningskrakken» kan bevisstgjøre veiledningen og inngår som en del av veilederens arbeids – og analysemodell jf. (Kärki og Ulvestad, 2012, kap. 4.3). En veileder bør kunne beherske ulike veiledningstilnærminger etter hva som synes mest formålstjenlig, og som ivaretar både sak og prosess.

DEL 5 – BUFETATS VEILEDNINGSMODELL

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

5.1 VEILEDNINGSMODELLEN

Veiledningsmodellen er nærmere beskrevet i *Manual for veiledning i Bufetat* (2016). Veiledningsmodellen skal først og fremst ivareta BARNETS behov. Gjennom dette bevisstgjøres veilederen sin egen praksis og tilegner seg ny kunnskap og systematisk oppfølging av egen praksis får merverdi for sin egen profesjonelle utvikling og merverdi gjennom samarbeidet med kollegaer på institusjonen. Det er derfor også nødvendig å ha et visst fokus på veilederens/veilederenes lærings- og utviklingsprosess som profesjonell fagutøver.

Veiledningsmodellen har et læringsfokus. Som beskrevet i kap. 4.2 om forholdet mellom veiledning og annen opplæring, legges det opp til en integrering av «beste tilgjengelig kunnskap», kombinert med trening, praksisutøvelse og veiledning. Blant annet Fixsen et al. (2009) understreker at en slik læringsmodell gir positiv læringseffekt.

Bufetats veiledningsmodell er inndelt i tre nivåer:

Nivå 1 Styrke grunnkompetanse

Avdelingsnivå er læringsarena som via veiledning av hovedkontaktene for beboerne skal bli

- Kvalitetssikringsarena for forsvarlige tjenester for det enkelte barn
- Læringsarena for veilederen i arbeidet med den enkelte sak
- Læring som bidrar å styrke målrettet miljøarbeid
- Styrke grunnkompetansen for miljøterapeutene

Kvalitetsindikatorer i *Faglig veileder for akuttarbeidet* legges til grunn. Kjerneelementene i 3- nivå-modellen kan beskrives slik:

- plan og oppfølging av for oppholdet
- brukermedvirkning
- dokumentasjon av praksis, analyse av miljøterapeutens oppfølging og revurdering av planen
- refleksjon over egen praksis

Hovedkontakten/miljøterapeuten skal sørge for en ajourført BIRK-logg og dataene skal legges til grunn i hver veiledningstime. Forsknings-, teoretisk-, erfarings- og brukerkunnskap skal understøtte alle arbeidsprosesser. Det bestrebes på å oppøve evne til presisskriftlig og muntlig fagspråk. Veiledningen skal styrke miljøterapeutenes grunnkompetanse.

Nivå 2 Styrke veiledningskompetansen

På nivå 2 er tett knyttet til oppfølging av veiledningen på nivå 1. Lokal veileder skal sørge for at veiledningskonsulentene får oppsummeringsrapporter fra BIRK i de sakene som de har veiledningsansvaret for. Videre må lokal veileder utarbeide et veiledningsunderlag med problemstillinger knyttet opp til veiledning på nivå 1. Forsknings-, teoretisk-, erfarings- og brukerkunnskap skal understøtte alle arbeidsprosesser. Veiledningen skal særlig styrke lokale veilederes veiledningskompetanse.

Hovedformålet med veiledning på veiledning er å

- Påse at veiledning på nivå 1 overholder struktur og mål for veiledningen av hovedkontakten i overensstemmelse med modellen
- Styrke kunnskapsgrunnlaget og øke veiledningskompetansen på nivå 1. og nivå 2. i samarbeid med spisskompetansemiljøet

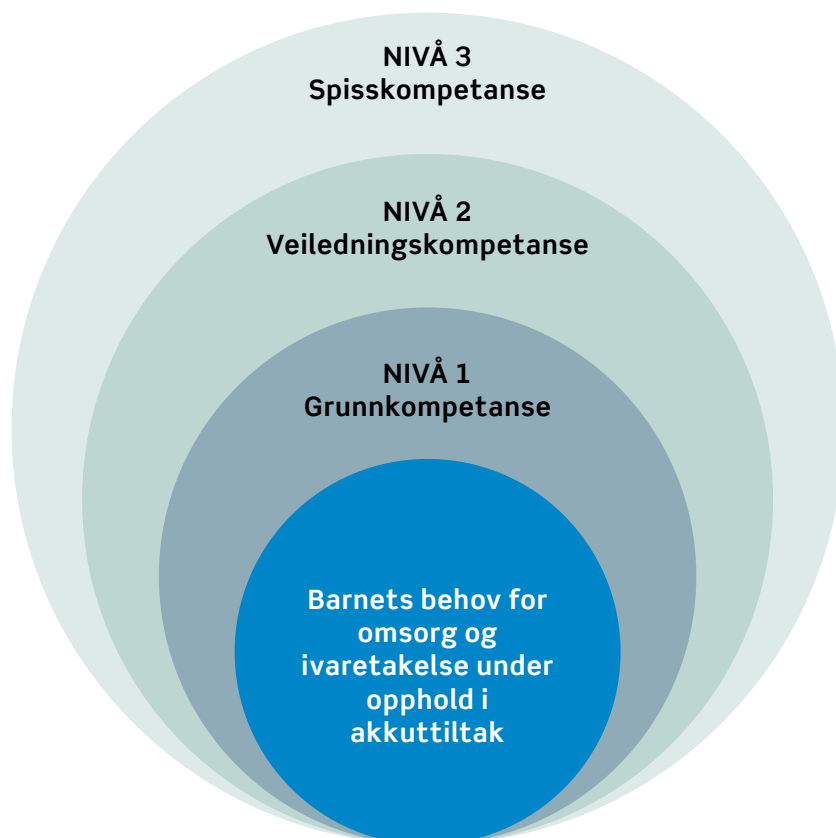
Nivå 3 Styrke spisskompetansen

Spisskompetansemiljøet har et ansvar for å påse at veiledningsmodellen følges opp og de må sørge for nødvendige justeringer. Veiledningskonsulentene skal bidra til å samstemme praktiseringen av veiledningsmodellen. Det er et mål å utvikle felles veiledningsmetodikk. Veiledningskonsulentenes av veiledningsoppdrag innebærer å holde seg faglig oppdatert, delta i produksjon av kunnskap innen akuttarbeidet og skal kunne bidra inn i forskningsprosjekter etter kapasitet og behov.

- Veiledningskonsulentene skal produsere erfaringsbasert kunnskap med utgangspunkt i BIRK-data og erfaringer fra veiledningen på nivå 1 og nivå 2.
- Veiledningskonsulentene påtar seg opplæring i veiledningsmetodikk og bidrar med nødvendig opplæring bestilt av avdelingsledere.

Modellen er dynamisk og kan illustreres slik:

FIGUR 7 VEILEDNINGSMODELLENS HOVEDINTENSJON



5.2 KOMPETANSEKRAV

Som Hartmark (ibid) understreker at omsorgsarbeidere så vel som veilederes kompetanse er en kritisk faktor for kvaliteten av yrkesutøvelsen.

Det er nødvendig å stille formelle kompetansekrav til nøkkelpersonell i det anbefalte veiledningssystemet:

- Miljøterapeut/hovedkontakt for den enkelte beboer:
3-årig relevant grunnutdanning (Bachelor-grad)
- Lokal enhetsveileder:
3-årig relevant grunn utdanning (Bachelor-grad), relevant videreutdanning og formell veilederkompetanse.
- Veiledningskonsulent:
psykolog eller annen relevant mastergrad med veiledererfaring/veilederutdanning og særlig kunnskaps/erfaring om den aktuelle målgruppen barn og unge som skal følges opp. Forskningserfaring kan være en fordel.
- Leder av nasjonal fagenhet/spisskompetansemiljøet i region sør:
Samme formelle kompetanse som veiledningskonsulent i tillegg til ledererfaring.

Forskjellene i nøkkelpersonalets formell kompetanse i veiledningssystemet utfordrer ønsket samsvare i begrepsbruk og faglig tenkning. Spisskompetansemiljøet for akuttarbeid må derfor være særlig opptatt av å videreutvikle et felles og mest mulig presist fagspråk i det daglige virket;

- i veiledningstimene – før og etterarbeid
- det skriftlige fagspråket som brukes i det digitale fagsystemet BIRK
- gjennom skriftlig systematisering av praksiserfaringer
- gjennom samarbeid med forskere, andre eksperter og samarbeidspartnere

DEL 6 – ULIKE TILNÆRMINGER TIL VEILEDNING

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

Veiledningsfeltet er komplekst og mangfoldig, og ulike veiledningstradisjoner vektlegger ulike fokus og tilnærminger. Innenfor barnevernfeltet er det tradisjonelt tre former for veiledning det refereres til; saksveiledning, debriefing og faglig veiledning (Lauritzen & Aas, 2015). Veiledning i henhold til disse tradisjonene retter fokuset mot hvordan gjennomføre kjerneoppgaver i praksisfeltet, følelsesmessig bearbeiding og støtte, samt refleksjon og faglig utvikling.

Innhold og fokus i veiledningen har tradisjonelt vektlagt refleksjon over handling i størst grad, men veiledning i tråd med denne manualen inkluderer også evaluering av praksis i oppfølging av det enkelte barn som her omtales som saksveiledning og da knyttet tett opp til målsettinger, plan og oppfølging av det enkelte barn/ungdom jf. BIRK-data.

Gjennomgangen av faglitteratur på veiledningsområdet viser to hovedretninger:

- 1) Prosessorientert veiledning hvor fokuset er rette inn mot økt profesjonalisering av yrkesutøveren – «ved å skape trygghet og mestring av oppgavene som profesjonsutøver. Den skal integrere det personlige og faglige, og bidra til kandidatens vekst og modning»². Effekt måles med tilfredshetsundersøkelser blant yrkesutøverne.
- 2) *Kvalitetssikring og veiledning av utøveren/es daglige praksisutøvelse* i forhold til det enkelte barn. Primærmålet er ønsket utvikling for det enkelte barn som er i tiltak (outcome). Effekt måles primært ut fra definerte mål for barnets utvikling jf. plan for barnets tiltak/opphold.

I denne veiledningsmodellen tenker man at begge modeller kan kombineres ved at malene og manualer definerer tid og rom for

- kvalitetssikret metodisk og resultatorientert oppfølging i alle saker (førsteprioritet)
- prosessorientert individuell veiledning av veilederen (andreprioritet)
- Alternativt tidsavgrenset, prosessorientert veiledning personalgruppen i veiledningsprosessen (tredjeprioritet).

Opplæring og prosessorientert veiledning kan gjøres ved å avsette noe tid i planlagte veiledningstider, på fagdager eller boostersamlinger som i MST-modellen er omtalt som forum for drøftinger, trening og undervisning. Temaene på booster er basert på behov fra praksis og veiledningen på praksis.

I faglitteraturen dominerer prosessorientert veiledning – og da særlig knyttet til psykologer. I utarbeidelsen av dette Grunnlagsdokumentet, har vi valgt å la oss inspirere av en amerikansk retningslinje «Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology, utgitt av American Psychological Association (APA, 2014)» og tilpasse den til norsk kontekst i Bufetat. Den er lagt ved som et vedlegg og har tittelen: *Prinsipper for prosessorientert veiledning*. Hensikten med å legge den ved som et vedlegg er å understreke at modellens primære mål er å ha hovedfokus på BARNETS behov og utvikling. På den annen side kan prinsippene være en støtte – kanskje mer enn at det en ambisjon om å leve opp til alle prinsippene.

2) Sitat fra Disposisjon til veiledningskontrakt og veiledningsattest for innføringsprogrammet, Norsk Psykologforening

6.1 SAKSVEILEDNING TIL BARNETS BESTE

Barn og unge i barneverntiltak skal få god omsorg og behandling som møter deres individuelle behov. Barn har ulike utfordringer. Noen har opplevd omsorgssvikt, vold og/eller overgrep. Dette kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter – og det er viktig at miljøterapeutene har gode forutsetninger for å forstå og kunne hjelpe barn og unge på en trygg måte. En fellesnevner for mange barn er at det sliter med ulike former for psykiske vansker. Dette krever ansatte med god omsorgskompetanse, og god forståelse for barns ulike behov og uttrykk, og hvordan disse kan møtes på best mulig måte. Barna skal bli møtt av ansatte som vil dem vel og som kan gi god omsorg og oppfølging.

Som tidligere presisert er fagkompetanse et nøkkelbegrep i saksveiledning. Barnets behov for omsorg og ivaretagelse krever at veilederne og veilandene har god faglig kompetanse jf. intensjonen om økt grunnkompetanse, veiledningskompetanse og spisskompetanse.

Stikkordsmessig nevnes sentrale kompetanseområde for yrkesutøverne på akuttinstitusjoner³:

Om rammebetingelser:

- lov og regelverk som setter rammer for virksomheten
- kommunalt og statlig hjelpeapparat
- samarbeid mellom relevante aktører

Om barn og unge med særlige behov:

- kjennetegn for utsatte barns levekår herunder barn som har opplevd vold, overgrep og/eller omsorgssvikt
- kjennetegn for de ulike målgruppene, deres sårbarhet og særlige behov for hjelp og støtte
- barn og unges normalutvikling
- flerkulturelt barnevern
- barn og unge med lhbt-utfordringer
- ungdom og rusmisbruk
- ungdom og psykiske problemer

Om utøvelse av miljøterapi på akuttinstitusjonene:

- kriser og krisehåndtering i barnevernet
- stress og stressmestring
- traumer og traumebevisst omsorg
- organisasjonen som miljøterapeutisk virkemiddel
- miljøterapeutiske perspektiver og prinsipper
- observasjon, analyse, evaluering og revidering av individuelt tilpassede planer for barnets opphold
- kunnskapsbaserte og anerkjente terapeutiske intervensjoner for det enkelte barn
- samtaler med utsatte barn og unge
- engasjere utsatte barn og unge til aktiv brukermedvirkning

I september 2016 ble det lansert en internasjonal anbefaling om «Therapeutic Residential Care for Children and Youth: A Consensus Statement of the International Work Group on Therapeutic

3) Dette er ingen uttømmende liste

Residential Care». Denne konsensus- anbefalingen legger «beste tilgjengelige kunnskap» til grunn og er absolutt aktuell for akuttinstitusjonene i Bufetat.

Om lærende organisasjoner:

- systematisk veiledning i henhold til modellen
- fremme god kultur for utøvelse av fagspråk herunder i rapportering
- tilrettelegge og utnytte arbeidsplassen som læringsarena
- organisatoriske tilrettelegging for god omsorg
- oppøve pedagogiske ferdigheter som fremmer faglig formidling og utvikling

Kommentar: Denne versjonen av Grunnlagsdokumentet går i liten grad inn på konkrete kilder for nevnte kunnskapsgrunnlag, men kunnskapsgrunnlaget er hentet fra kilder som presenteres i litteraturlisten. Nevnte kompetanseområder slik den her presenteres er dessverre ikke basert på hverken systematisk kartlegging eller systematisk kunnskapsoversikt. Litteraturlisten inneholder anerkjent faglitteratur som er hentet inn via ekspertgruppen og kollegaer i Bufetat og barnevern-avdelingen i Bufdir og må kunne karakteriseres som anerkjent kunnskap i feltet.

Barn i Bufetats tiltak har behov for omsorg, trygghet og beskyttelse. Praksis skal innrettes mot å ivareta disse behovene. Kommunikasjonen og atmosfæren i tiltaket skal tilstrebes å være på en slik måte at alle kan trives og oppøve tillit til hverandre.

Siden 2012 har Bufetat gitt opplæring i traumebevisst omsorg. Målsettingen med handlekraft er at ansatte får god kunnskap om traumer og overgrep, og kan anvende en traumebevisst tilnærming i møte med barn og unge. Handlekraft er teoretisk forankret i moderne tilknytnings-, utviklings- og traumepsykologi. Programmet vektlegger å skape forståelse for, og trene ansattes ferdigheter i å møte barn og unge med traumebevisst omsorg. Trygghet, relasjon og følelsesregulering, er sentrale begreper. Handlekraft tilrettelegger for at ansatte setter seg inn i barnets situasjon for å hjelpe barn og unge med å mestre sine følelser og handlingsmønstre. Veilederne i denne veiledningsmodellen må ha gjennomført opplæringen i Handlekraft og må følge opp disse faglige føringene i traumebasert omsorg i akuttinstitusjonene når dette er relevant.

Veiledning skal kvalitetssikre det enkelte barns opphold på akuttinstitusjonen. I tillegg skal veiledningen oppøve et kritisk blikk på egen praksis og bidra til praksislæring og faglig utvikling. Veiledningsmodellen skal bidra til organisasjonslæring som styrker miljøterapeutenes grunnkompetanse og veiledernes veiledningskompetanse.

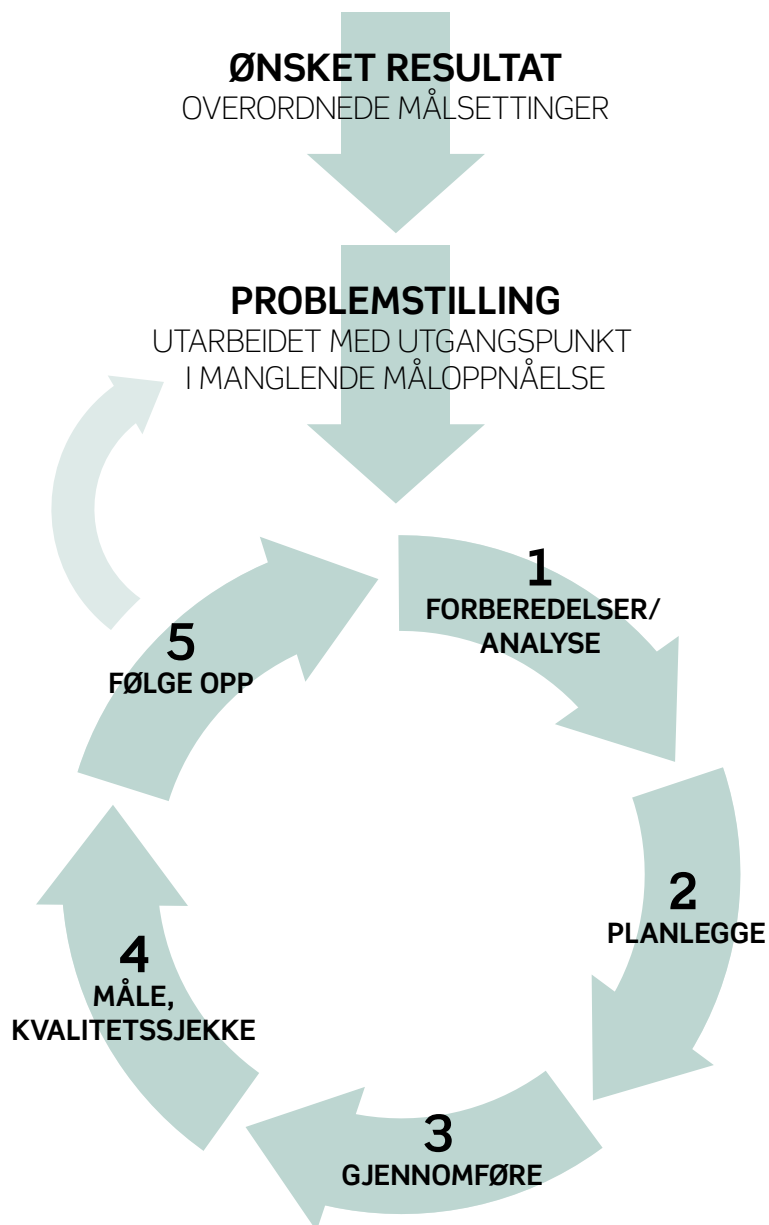
6.2 ANALYSEMODELL FOR MÅLRETTET SAKSARBEID

Det er utviklet mange planleggings- og analysemodeller som ansees å ha stor nytteverdi i å systematisere oppfølgingsarbeidet i den enkelte sak.

Denne modellen er inspirert av arbeidsmodellen som er sentral i Multisystemisk Terapi (MST). I MST – veiledningen har man ukentlige veiledninger hvor man har saksveiledning på alle ungdommer som den enkelte terapeut til enhver tid har behandlingsansvar for. I hver time legges denne arbeidsmodellen til grunn for oppfølging av det enkelte barn/ungdom. Denne modellen har blitt tatt i bruk innen andre tiltak innenfor barnevernet så vel som innenfor andre sektorer.

FIGUR 8

VEILEDNINGSMODELLENS HOVEDINTENSJON



Hvert trinn i modellen inneholder et sett av strategier som danner grunnlag for neste trinn.

Trinn 1, Forberedelse/analyse:

- Kartlegge nå-situasjonen; hva handler dette om?/hva er problemet?
- Identifisere opprettholdende faktorer for nå-situasjonen (kontekst, person, system)
- Identifisere og prioritere innsatsområder med utgangspunkt i nå-situasjonen
- Identifisere styrker og behov/barrierer i tilknytning til innsatsområdene

Trinn 2, Planlegge:

- Omformuler prioriterte innsatsområder til (SMARTE) delmål – hva ønsker vi å oppnå?
- Begrunn valg og prioriteringer; utelukke at det kan være mer effektivt å fokusere på andre innsatsområder
- Beskriv kriterier for måloppnåelse; hvilke «bevis» trenger vi for å kunne si at målet er nådd?
- Beskriv tiltak/planer (virkemidler)
- Identifisere hindringer/barrierer for gjennomføring av tiltak/planer
- Beskriv strategier for å overvinne identifiserte barrierer

Trinn 3, Gjennomføre:

- Formidle planer til alle involverte, både selve tiltaket og hva man ønsker å oppnå
- Tydeliggjøre hvem som skal gjøre hva, og hvordan det skal gjøres
- Iverksett tiltak/planer i henhold til gitte kriterier og tidsfrister
- Dokumenter fortløpende

Trinn 4, Måle, kvalitetssjekke:

- Oppsummere måloppnåelse innenfor gitte tidsintervaller
- Vurder og sammenlign med utgangsdato (inkludert brukerpreferanser og medvirkning) – har det skjedd forbedring eller ikke?
- Avdekke manglende måloppnåelse/behov for forbedring
- Identifiser suksessfaktorer

Trinn 5, Følge opp

- Opprettholde god praksis – gjøre mer av det man har lyktes med!!
- Vurder og beskriv behov for forbedring
- Formulere ny problemstilling

En modell for Helhetlig veiledning skal innlemme behovet for opplæring i arbeidsmodellen, samt utviklingsstøtte for utøvere og mottakere av veiledning på alle veiledningsnivåene. Evaluering inngår som et fast element i modellen og skal gjennomføres på alle nivåer.

Arbeidsmodellen for denne veiledningsmodellen er gitt en sirkulær form; dette illustrerer en handlingsorientert tilnærming som beskriver hva som skal gjøres i hvilken rekkefølge. En sirkulær form illustrerer også kontinuitet og systematikk for veiledningsprosessen; innlemmer faktorer det er viktig å være oppmerksom på for å lykkes med veiledningen. Modellen er anvendbar for veiledning på alle nivåene.

6.3 SIRKELMODELL FOR RAMMER OG SKJØNNSUTØVELSE

John Rawls begrep om «The circumstances of justice» (Rawles 1971 i Grimen og Molander 2008) illustreres i modell for rammer og skjønnsutøvelse. Denne modellen illustrerer «rom» for yrkesutøvere som jobber innenfor et felt hvor det kreves skjønnsutøvelse i høy grad. Den blå sirkelen illustrerer rammer og overordnede føringer som lover, retningslinjer, manualer, kunnskapsgrunnlag etc., mens rommet inni hjulet illustrerer rommet for skjønnsutøvelse der «omstendighetene er kilder til ubestemthet som skjønn må lukke.» (ibid s.184).

FIGUR 9

MODELL FOR RAMMER OG SKJØNNSUTØVELSE

**Modellforklaring:**

Sirkelen illustrer de rettslige og/eller profesjonsetiske og faglige normer som yrkesutøvere ikke kan gå på utsiden av. Dette innebærer at yrkesutøvere har beslutningsautonomi i hullet i smultringen. Smultringen utgjør således et «*surrounding belt of restrictions*». Hullet i den innerste sirkelen, illustrerer området yrkesutøveren kan fatte beslutninger basert på den kunnskap man besitter. Kunnskapskravet fremgår i Toulmins argumentasjonsmodell (Thoulmins 1958 i Grimen og Molander, 2008 s.183):

S: Situasjonsdefinisjoner. Den profesjonelle yrkesutøveren må være i stand til å forstå situasjonen man står overfor. Det er i situasjonen man finner grunner for handling. Det er situasjonen man står i som åpner opp for handling

N: Norm. Dette er kunnskap som rettferdiggjør handling. Relevante handlingsnormer «warrants» åpnes opp av riktig/god situasjonsdefinisjon.

H: Handling. Når man har god situasjonsforståelse vet man hvilken handlingsnorm som begrunner/ rettferdiggjør selve handlingen.

Modellen illustrer at samfunnsoppdrag som nødvendigvis må innebære høy grad av skjønnsutøvelse, må forholde seg innenfor definerte handlingsrom. Den kan også ansees som et eksempel på at det ikke er noen motsetning mellom *retningslinjemodellen* og den *kritiske vurderende modellen*. Begge retninger er nødvendig, men må defineres opp mot hverandre.

Rammene for skjønnsutøvelse må logisk sett inneholde kunnskapsbaserte rammer som forvaltningsregler, retningslinjer, lovverk, kunnskapsbasert barnevern, økonomi og gjeldende politikk. Modellen kan skjerpe fokus på analyse og begrepsbruk for å tydeliggjøre rammer og definere eget «ståsted» og «handlingsrom». Tydeliggjøring av lokal og personlig praksis - som for eksempel her, vil øke profesjonaliteten på yrkesutøvelsen.

DEL 7 – IMPLEMENTERING

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

7.1. FIXSENS IMPLEMENTERINGSTEORI

En implementering forutsetter et konkret program eller modell som kan implementeres i et organisasjonssystem. Implementeringsprosessen tar utgangspunkt i å følge prosessen fra beslutning til gjennomføring og resultatet av gjennomføringen. Målet er å endre praksis. Implementeringsforskningen er opptatt av hvilke faktorer som fremmer og hvilke faktorer som hemmer gjennomføringen av det en ønsker å oppnå.

Bufetat kan anses som et komplekst organisasjonssystem. Kartleggingen av veiledningstiltak i 2013 viser et mangfold i veiledningen som påløper til enhver tid. Winter (2001) hevder at de høyere nivåene i organisasjon kan sette rammebetingelser for aktivitetene i organisasjonen, mens det er de profesjonelle utøverne som realiserer beslutningene i det konkrete møtet med brukerne. Winter beskriver også nettverkets betydning for implementeringen. De ulike aktørene samhandler, forhandler og kompromisser og er på den måten med på å fremme og hemme implementeringsprosessen. Det kan by på utfordringer å endre et gode man opplever å ha, til fordel for noe nytt man er usikker på om man får minst like stor fordel av. Eksempler på etter kan være budsjett-prioriteringer, mulige endringer i arbeidsvaner og oppgavefordelinger.

En forutsetning for implementering av en ny arbeidsmodell er et «eierskap» i ledelsen på alle nivåer i organisasjonen. Her vil det bety direktøren i Bufdir, ledelsen i regionene, enhets- og avdelingslederne. De profesjonelle utøverne/veilederne må også ha «eierskap» og motivasjon for å motivere og realisere veiledningen slik det kommer fram av de faglige anbefalingene som presenteres gjennom dette dokumentet og veiledningsmanualen.

Fixsen et al. (2005) beskriver implementeringsfasene slik:

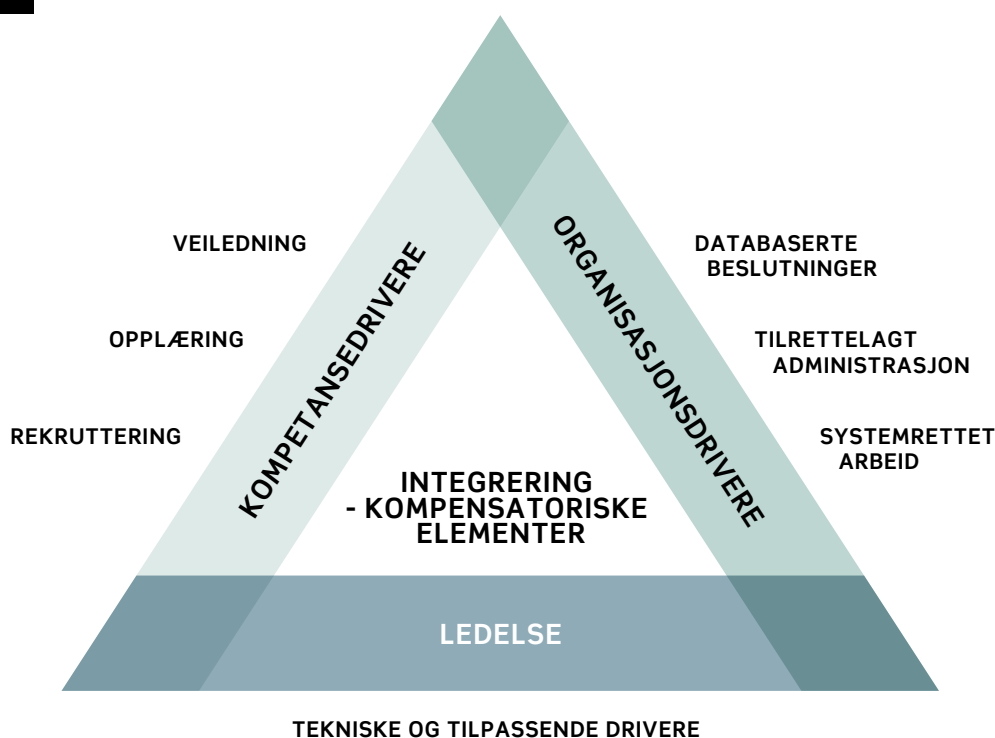
- Utforskning og adopsjon: problembevissthet, innhente informasjon og beslutte å ta i bruk et program
- Programinstallering: sikre finansiering, rekruttere personale, etablere henvisningsrutiner og andre rutiner
- Første implementeringsfase: Krav til endringer i praksismiljøet, mestre hindringer og utfordringer nytt til oppstart
- Full drift: programmet integreres i vanlig praksis på rutinemessig basis
- Innovasjon: endringer basert på erfaringer med drift
- Vedlikehold og videreføring: vedlikeholde kompetanse og integritet, håndtere turnover og endringer i programmets økologi (endringer i klientgruppene, politisk og administrativ støtte

Gjennom forskning (Fixsen ibid; Ogden 2015) på implementeringsprosesser finner man et mønster i implementeringsdrivere når det gjelder implementering av nye behandlingsprogram:

- Rekruttering og utvelgelse av utøvere: når ny behandling skal implementeres må nye utøvere/terapeuter rekrutteres, det er kritisk å ha gode rutiner for ansettelse og utvelgelse av terapeut
- Opplæring: Nytt behandlingsprogram innebærer nye måter å jobbe på og krever ofte at klinikere og dere kollegaer tilegner seg ny kunnskap, ferdigheter og holdninger; ferdighetsbasert opplæring
- Veiledning/konsultasjon/coaching: feedback, emosjonell støtte og vedlikeholdstrening

- Evaluering av arbeidets kvalitet og kvantitet – dreier seg om evaluering av utøvernes og praksis(adherence/fidelity)
- Datastøttende beslutninger: lokale evalueringer av praksis og monitorering av behandlingsintegritet på organisasjonsnivå for tilpasning og kvalitetsforbedring (henvisninger, produktivitet, behandlingsutfall, fidelity, allianse, brukertilfredshet)
- Administrativ støtte: lokal tilrettelegging og rutiner for å støtte og oppmuntre bruken av ny intervensjon
- Ledelse: ledere som tar avgjørelser og «holder trykket oppe» (forankring, engasjement, støtte, prioriteringer, håndtere turnover)
- Systemrettet endringsarbeid: utadrettet arbeid for å sikre støtte for intervensjonen; langsiktig finansiering, refusjonsordninger, øke henvisninger og sikre videreføring av behandlingsinnsatsen.

FIGUR 10 INTEGRERENDE OG KOMPENSATORISKE



© THE NORWEGIAN CENTER FOR CHILD BEHAVIORAL DEVELOPMENT

Dette er kjerneelementer som organisasjonen generelt og spisskompetansemiljøet spesielt må overvåke og følge opp med relevante tiltak dersom implementering av veiledningsmodellen skal kunne lykkes.

Som et ledd i kvalitetssikringen av implementeringen av Bufetats veiledningsmodell i akutt-institusjonene, sørger Bufdir for ekstern følgeforskning som særlig har fokus på implementeringsprosessen. Dette vil gi Bufetat kunnskap om egen organisasjonslæring – om suksessfaktorer og hindringer for implementering av veiledningsmodellen

7.2 ARBEIDSGIVER OG LEDELSE

For i det hele tatt få til en implementering og etterlevelse av veiledningsmodellen, må ledelsen i alle ledd ha et «eierskap» til modellen i den forstand at de har et generelt ansvar for å legge til praktisk til rette og gi verbal og annen støtte til veilederne og veiledningskonsulentene som deltar i implementeringen og seinere opprettholdelse av driftsfasen. Dette innebærer blant annet å gi aksept for og legitimere nødvendig tidsbruk for veilederne i forbindelse med opplæring, veiledning jf. modellen, videreutvikle dokumentasjonen i BIRK og nødvendige drøftinger i organisasjonen. For å understreke dette, bør det inngås samarbeidsavtaler blant berørte parter i alle ledd i organisasjonen. Formålet er å avklare roller og ansvarsforhold. Alle ledere må også være tilgjengelige for samtaler/møter dersom det oppstår situasjoner som kan true implementeringen i tråd med faglige anbefalinger. Implementeringsforskning er entydig når det gjelder viktigheten av lederstøtte. Som ledd i implementeringsstrategien anbefales at det inngås skriftlige avtaler mellom:

- regionskontoret og enhetsleder om forpliktelse om å legge forholdene til rette for veiledningen i tråd med intensjonene i manualen samt rapporteringskrav hvert tertial
- enhetsleder og enhetsveileder
- enhetsveileder og veiledningskonsulent
- veiledningskonsulent og fagsjef
- miljøterapeut/beredskapshjem og enhetsveileder

Bufdir anbefaler at enhetsleder deltar på for eksempel hver fjerde veiledning av miljøterapeutene. Dette må avklares i forståelse med partene på forhånd. Formålet er å gi avdelingslederen innsyn i veiledningsprosessen. Avdelingslederen må «spille på lag» med veilederen og bruke sine virkemidler for tilrettelegging og intensiver i arbeidsmiljøet for å stimulere til å best mulig praksis for å imøtekomme barnets omsorgsbehov i en vanskelig livssituasjon.

Erfaringer fra implementeringen av en tre-nivå-modell i NAV, viste at graden av lederstøtte viste seg å være en kritisk suksessfaktor (Malberg-Heimonen et al. (2014)) Pilotprosjektet viste at det var utfordrende å få tid til å trene på bruk av utvalgte verktøy. 3-nivå-modellen i NAV fikk samlet sett en positiv evaluering (Malberg-Heimonen et al. 2014) av deltakerne i prosjektet.

VEDLEGG

Grunnlagsdokument for veiledning i Bufetat

1. PRINSIPPER FOR PROSESSORIENTERT VEILEDNING

I veiledningslitteraturen for velferdssektoren er prosessorientert veiledning vært dominerende. I denne veiledningsmodellen vektlegges saksveiledning med BARNET i sentrum. Ettersom veilanden er et «hovedagenten» for måloppnåelsen: Forsvarlige tjenester til den enkelte beboer, må veileder også benytte kunnskap fra prosessuell veiledning.

Dette kapittelet er inspirert av *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*, utgitt av American Psychological Association (APA) i 2014. Prinsippene er ment å være både ambisiøse og i overenskomst med fremveksten av postmoderne tenkning innenfor veiledning. Omfanget til tross, dette kan være nyttige prinsipper og «ta med seg», men skal ikke endre hovedfokus på BARNET i veiledningsmodellen.

Dette innebærer å anerkjenne barnet/den unge som ekspert på problemet og seg selv (Kärki Ulvestad, 2012). De syv hovedområdene er «dynamiske og levende», og bør jevnlig evalueres og justeres for å være oppdatert i henhold til forskning og utvikling på praksisfeltet. I det følgende redegjøres det for innholdet i de syv hovedområdene.

1. Veilederkompetanse

Erkjennelse av veiledning som et eget kompetansefelt har utviklet seg parallelt med utvikling av kunnskapsbaserte tjenester innenfor helse- og sosialsektoren. Veiledning innenfor en kunnskapsbasert tradisjon innebærer å integrere ulike typer kunnskap i veiledningen; forskningsbasert kunnskap, praksisbasert kunnskap og kunnskap basert på barn og unges preferanser. Dette er en måte å føre tilsyn med kunnskapsgrunnlaget for praksisfeltet, og krever etablering av et eksplisitt rammeverk og metoder for å implementere og evaluere både prosesser og effekter. Denne tilnærmingen forutsetter veiledere som leverer god kvalitet i sin veiledningspraksis, og at de baserer seg på modeller, teorier og praksiserfaringer fra feltet de gir veiledning.

Det er en forventning om at veiledere sikrer seg den kunnskap, de ferdigheter og holdninger som skal til for å gi veiledning i henhold til retningslinjene. Ferdigheter, evner og holdninger påvirkes og utvikles gjennom praksis, men tilgang til veiledning og rom for faglig refleksjon er sentrale rammer for å sikre et kritisk blikk på egen praksis, samt for å ivareta faglig og personlig utvikling. Veilederkompetanse erverves, utvikles og opprettholdes av jevnlig og systematisk trening. Veiledere vil være innflytelsesrike på veilanden som rollemodeller for den profesjonelle utøvelsen.

Formell veilederkompetanse

Veiledere søker å sikre seg veilederkompetanse gjennom formell utdanning og opplæring. Veilederkompetanse vil i denne sammenheng også innebærer å kunne demonstrere en kunnskapsbasert praksis; det vil si å innlemme forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, brukermedvirkning og brukernes erfaringer i veiledningspraksisen. Utdanning og opplæring bør omfatte pedagogikk/didaktikk (undervisningslære), modeller og teorier om veiledning, mangfold, evaluering og utvikling av utviklingsfremmende samarbeidsrelasjoner. Veilederkompetanse innbefatter også kunnskap om regulering av veileands emosjonelle reaktivitet og mellommenneskelige atferd og reflekterende praksis.

Veileder innehar oppdatert kunnskap om praksisfeltet til veilanden.

Veiledere innehar oppdatert kunnskap om praksisfeltet/området de veileder. Det vil si kunnskap om etiske, juridiske og organisatoriske føringer, mangfold og individuelle forskjeller, samt teoretisk grunnlag. Veiledere har også kunnskap om klinisk praksis, og kjenner til gjeldende krav, prosedyrer og faglige anbefalinger.

Veiledere er kunnskapsrike og inkluderer både systemteoretisk og sosialpolitisk tenkning i sin tilnærming. Veiledere har også kunnskap om hvordan hendelser eller kontekst påvirker veiledningssettingen.

Veiledere holder seg oppdater på kunnskap innen veiledningsfeltet.

Retningslinjene baserer seg på premisset om at veiledere streber etter å styrke sin veilederkompetanse, og at denne etableres gjennom en metateoretisk tilnærming. Det vil si at den enkelte veileder har et bevisst forhold til sine teoretiske standpunkter og deres sammenheng med praksis. Utførelse og utvikling av veilederrollen forutsetter aktiv refleksjon over egne teoretiske forutsetninger og hvordan disse virker inn på veiledningspraksisen. Veiledere vil gjennom sin praksis måtte håndtere utfordrende veiledningsrelasjoner og komplekse problemstillinger, og en oppdatering av ny kunnskap innen veiledningsfeltet vil kunne bidra med nye perspektiver. En metateoretisk tilnærming kan forhindre at veileder faller inn i et stereotypet mønster i hensyn til veilederstil (Reichelt & Skjerve, 2004). Balansen mellom støtte og utfordring er et sentralt punkt i veiledning, og refleksjon over egen veilederstil er nødvendig for å unngå ensidighet i valg av veiledningsstrategier. I følge Reichelt og Skjerve (2004) kan en bevissthet om utvikling av egen veilederkompetanse være nyttig for veilederes metatenkning om egen praksis.

Bruk av tekniske hjelpemidler i veiledning krever kunnskap om både anvendelse og hvilken effekt dette har på veiledningen.

Veiledere må inneha kunnskap om etiske retningslinjer og prosedyrer for bruk av teknologi, sosiale medier og digital kommunikasjon i veiledning. Veiledere har ansvar for ivaretagelse av konfidensialitet og sikkerhet, og har kunnskap om relevante lover som regulerer bruk av teknologi i forbindelse med veiledning.

Gjennomføring av en praksisforankret og nivåinndelt veiledningsmodell kan innbefatte bruk av telematikk/digital kommunikasjon for å eliminere avstand som en barriere, og for å opprettholde kontinuitet. Et eksempel på dette kan være at veiledning gjennomføres som videomøter. Dette krever særlig ivaretagelse og omsorg for veilanden og samarbeidsrelasjonen, samt innhold i veiledningen. Veiledere utøver en etisk praksis og i sammenheng med bruk av tekniske hjelpemidler utfordres både den etiske beslutningstakingen og profesjonalitet.

II. Mangfold

Veiledere etterstreber kompetanse om mangfold på tvers av samfunnsforhold og befolkningsgrupper. Kompetanse om mangfold er en vesentlig del av veilederkompetansen, og involverer

kunnskap om, og erkjennelse av, at det finnes både synlige/åpne og usynlige/skjulte karakteristika på tvers av samfunnsforhold og befolkningsgrupper.

Mangfold er et viktig kompetanseområde, og er sentralt fordi det fokuserer på forskjelligheten og mangfoldigheten både i, og mellom, alle individ. Dette inkluderer også det å arbeide med personer og tema fra «egen bakgrunn», og individ/tema fra «annen bakgrunn». Bruken av begrepet mangfold indikerer et fokus som peker utover det «flerkulturelle» og «de minoritetsspråklige». Begrepet kan ses som en invitasjon til, eller oppfordring om, å inkludere maktkritiske perspektiver som setter fokus på majoritetsprivilegier og relasjoner mellom majoritet og minoritet. Denne typen perspektiver trekker veksler på forskning og teoretiske perspektiver i forhold til det flerkulturelle feltet, samtidig som man inkluderer mangfoldsaspekter som alder, kjønn, seksuell orientering, kultur, språk, funksjonshindringer og sosioøkonomisk status/klasse (Gullestad, 2002).

Veiledere etterstreber å utvikle, og opprettholde, selv-bevissthet i forhold til kompetansen mangfold, som inkluderer holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter.

Veiledere er innflytelsesrike rollemodeller. Veiledere fungerer spesielt som viktige rollemodeller i forhold til åpenhet, selvransakelse og forståelse av egne fordommer, samt vilje til å søke kunnskap og bistand i en endring-, og utviklingsprosess

Evne til selvrefleksjon og bearbeidelse, samt oppdatering av kunnskap og ferdigheter i tilknytning til mangfoldsbegrepet tjener også til etablering av et trygt miljø for adressering av temaer innenfor mangfoldsaspektet til veiledningen.

Veiledere etterstreber å forbedre sin kompetanse i forhold til anvendelse av mangfoldsaspektet i sin veiledningspraksis.

Veiledere legger de nevnte mangfoldsaspektene til grunn for etisk refleksjon, samt respekt for menneskeverdet; både i forhold til veilanden og til barn og unge som veilanden jobber med. Videre kan veileder bruke sin merkompetanse på dette området for å styrke veilandens kunnskap og kompetanse knyttet til innhold og mening i mangfoldsbegrepet.

Veileder kan på en direkte og konstruktiv måte bringe temaet mangfold inn i veiledningen; både i forhold til veiledningsrelasjonen og som et utvidende perspektiv i forhold til problemstilling. Med dette som utgangspunkt kan en slik ramme for veiledningen fungere som en styrke for veiledningsforholdet og samtidig som det bidrar til styrking av kompetansen; både for veileder og veilanden. Ser man på mangfoldsbegrepet som normativt, kan dette også være et godt hjelpemiddel for refleksjoner knyttet til likheter og forskjeller som kan påvirke forholdet mellom veileder og veilanden.

For å sikre en kultursensitiv tilnærming i veiledningen, må veileder sørge for å inneha et bevisst forhold til egen kompetanse om mangfold, og hvordan mangfold kan arte seg innenfor feltet det gis veiledning.

Veiledere søker å være kunnskapsrike om hvilke utkomme som kan følge av ulikheter, fordommer og stereotyper.

I veiledningssammenheng er det viktig å være bevisst virkningene av ulikheter, fordommer og

stereotypier, både positive og negative, og hvordan dette påvirker mellommenneskelige relasjoner i praksisfeltet, veiledningsrelasjonen og relasjonene mellom disse systemene.

Veiledere holder seg oppdatert i forhold til forskning og litteratur som omfatter mangfoldsbegrepet. Dette innbefatter kunnskap om beste praksis for å navigere i forhold til konflikter basert på både personlige og faglige verdier.

Veileder har en plikt til å hjelpe veilanden i å navigere mellom uunngåelige spenninger mellom personlige og profesjonelle verdier.

III. Veiledningsrelasjonen

Et kjerneområde innen veiledningen er relasjonen mellom veileder og veilanden. Kvaliteten på veiledningsrelasjonen er avgjørende for at veiledning skal være nyttig og virkningsfull. Kvalitativ god veiledning assosieres med flere faktorer; systematisk evaluering, tilfredshet med veiledning og åpenhet for veilandens selvavsløring av feilvurderinger, mangler og uhensiktsmessige personlige og profesjonelle reaksjoner.

Ulik maktfordeling, eller asymmetri, er en sentral faktor i veiledningsrelasjonen mellom veileder og veilanden. Det er veileders ansvar å bringe makt og mulige rollekonflikter inn som et aktivt diskusjonstema i veiledningsrelasjonen.

Veiledere søker å skape, og opprettholde, et samarbeidsforhold som fremmer veilandens kompetanse.

Veiledere tar initiativ til et utviklingsfremmende samarbeid gjennom avklaringer av forventninger, mål og oppgaver. En veiledningsrelasjon som baseres på dialog, kan bidra til etablering av en samarbeidsform som søker å oppnå refleksjon og innsikt i forhold til kompetanse.

Et utviklingsfremmende samarbeid innbefatter drøfting av veiledningsforholdet, og temaer og spørsmål som: 1) forskjeller; herunder mangfold, verdier, holdninger, fordommer og karakteristiske mellommenneskelige stiler som kan påvirke både veiledningsforholdet og prosessen, 2) asymmetri og makt; assosieres veiledningsrelasjonen som et subjekt – objekt – forhold eller den preget av et subjekt – subjekt – forhold? 3) styrker og barrierer i forhold til faglig utvikling; foregår veiledningen innenfor rammer som er preget av tillit, pålitelighet, forutsigbarhet, kompetanse og utviklingsmuligheter?

Veileder har ansvar for å bringe temaer som roller, ansvar og forventninger til avklaring i veiledningen. Dette innbefatter også klargjøring av innhold og metodikk.

Veileder tar ansvar for å løfte fram og drøfte innhold, ansvar og oppgaver i tilknytning til veiledningsprosessene; dette innebærer å beskrive veiledningsstruktur, mål og hensikt med veiledningen, roller og ansvar, veiledningsaktivitet (oppgaver og frister) og konfidensialitet. Veileder er ansvarlig for at veilandens synspunkt og vurderinger kommer til uttrykk og blir gjort gyldig.

Veileder gjennomfører en fortløpende evaluering av progresjon og effekt av veiledningen.

Veileder har ansvar for å adressere spørsmål og problemstillinger som reises i sammenheng med progresjon og effekt til avklaring; som tema i veiledning, - og som tema for videreutvikling av egen veilederkompetanse.

Både veiledningsforholdet og veilandens læringsbehov utvikler seg over tid, og veileder og veilanden skal samarbeide om revidering av mål og oppgaver. Når barrierer oppstår i veiledningsforholdet plikter veileder å møte veiland og relasjonsbrister på en åpen og ærlig måte, og handle i beste interesse for å finne løsninger. Handlingsalternativer skal innrettes mot løsninger som styrker veilandens faglige utvikling.

IV. Profesjonalitet

Profesjonalitet går hånd i hånd med en profesjons samfunnsansvar. Innenfor helse, sosial- og omsorgssektoren setter profesjonenes overenskomster klientens/brukernes/barn og unges behov og velferd i fokus. Atferd og handling skal gjenspeile verdier og holdninger som er gitt i retningslinjer for de spesifikke profesjonene. De vesentligste elementene er følgende: 1) integritet – ærlighet, personlig ansvar og etterlevelse av faglige verdier, 2) handling/oppførsel, 3) ansvarlighet, 4) omsorg for andres velferd, og 5) profesjonell identitet.

Veiledere etterstreber å modellere profesjonalitetskompetanse i sin utøvelse av veiledning, og i sin kontakt med andre.

Profesjonalitet i veiledning handler om å være profesjonell på tvers av profesjonssituasjoner. Uavhengig av profesjon, retter veileder fokuset mot veilandens praksis og forståelse av faglige og etiske problemstillinger. Veileder søker å være en tydelig modell i utøvende praksis, og i veilednings-sammenheng kan modellering brukes som et virkemiddel å formidle gode og profesjonelle holdninger, verdier og oppførsler.

Veileder gjennomfører en løpende evaluering av veilandens progresjon i henhold til utviklingsplaner og forventet kompetansenivå.

Et nyttig hjelpemiddel for å kunne evaluere veilandens progresjon er å bringe trening på spesifikke ferdigheter, utledet av faglige og etiske problemstillinger fra praksisfeltet, inn i veiledningen.

I veiledningssammenheng kan trening på spesifikke ferdigheter brukes som et middel for å teste ut teori i praksis; lære av å gjøre. Ved å trene på spesifikke ferdigheter styrkes handlingsrepertoaret, man blir kjent med egne reaksjoner og holdninger, og man styrker sosialisering til egen profesjon. Praktisk trening gir et bredere grunnlag, og en utvidet dimensjon for refleksjon og «hjelper» veilanden til å utvide sitt profesjonelle handlingsrom.

Trening av spesifikke ferdigheter skjer i respektfull samhandling med veileder og andre deltakere i veiledningen. Ferdighetstrening bør være forankret i et større undervisningsopplegg som omfatter en helhetlig plan for kompetanseutvikling innenfor virksomheten/praksisfeltet, samt forventet faglig og personlig utvikling.

Klare og forståelige kriterier for ønsket endring er nødvendig for å kunne vurdere i hvilken grad framvist praksis innfrir individuelle mål/egen utviklingsplan.

V. Vurdering/evaluering/tilbakemelding

Vurdering, evaluering og tilbakemeldinger er viktige komponenter i veiledning. Undersøkelser viser at veiledere i varierende grad gir direkte tilbakemeldinger som baserer seg på vurdering og evaluering av veilandens kompetansenivå (American Psychological Association, 2014). Fravær av vurdering, evaluering og tilbakemeldinger i veiledning kan bidra til en opplevelse av å ikke ha nytte av veiledningen, og at individuelle utviklingsplaner ikke er «aktive» og dynamiske dokumenter.

For å være hensiktsmessige, må vurderinger, evalueringer og tilbakemeldinger være direkte knyttet til observert atferd, spesifikke kompetansemål, både faglige og personlige, samt formålstjenlig i henhold til situasjon og progresjon.

En veiledningsrelasjon basert seg på dialog og samarbeid, er vurdering, evaluering og tilbakemeldinger en del av veiledningsforholdet. Veiledere fremmer åpenhet og innsyn i vurderinger og tilbakemeldinger, på denne måten forankres kompetanseutvikling av veilanden. Veilandens dokumentasjon av praksis og meddelelse av problemstillinger blir kvalitativt forbedret gjennom et godt veiledningsforhold.

Et viktig ansvarsområde i veiledning er å gi konkret og formålstjenlig tilbakemelding på veilandens praksis.

Den mest brukte kilden for problemstillinger i veiledningen er veilandens egendefinerte veiledningsgrunnlag, egenvurdering av praksis og relasjoner til barn og unge. Nøyaktigheten i disse rapporteringene kan være begrenset av hukommelse og informasjonsbehandling, samt strategier for beskyttelse og unngåelse av ubehag.

Det er viktig å huske på at informasjon filtreres og endres som en del av veiledningsprosessen. Jo mer direkte tilgang veileder har til informasjon om veilandens faglige arbeid, jo mer direkte og nyttig vil tilbakemeldingene trolig være. Veiledere bør bruke observasjon og/eller gjennomgang av video- eller lydopptak når dette er mulig. Tilbakemelding på observert profesjonell atferd (video) er en spesifikk ferdighet som krever spesifikk opplæring/trening. Veileder har ansvar for å tilegne seg denne kompetansen. Dette vil styrke kvaliteten på veiledningen og bidra til forbedring av praksis. Veiledere bør ikke begrense grunnlaget for veiledning til veilandens egendefinerte problemstillinger. Noen problemstillinger bør utarbeides og presenteres av veileder. Vurdering og evaluering av observasjoner og video-/lydopptak, samt veilandens utviklingsplan danner grunnlag for problemstillinger som fokuserer på spesifikke kompetanse- og veiledningsmål.

Veileder etterstreber å gi tilbakemeldinger som er direkte, klare og «til rett tid» (timing), og som er atferdsmessig forankret. Samtidig må veileder ha fokus og oppmerksomhet på veilandens reaksjoner, og være sensitiv for virkninger dette kan få for veiledningsforholdet.

Når veileder gir tilbakemeldinger skal de være oppmerksomme på:

- (A) tilstedeværelse av makt/asymmetri og hvilke funksjon tilbakemeldingen har;
- (B) kultur og mangfold (f.eks, kjønn, kultur, seksuell legning, sosioøkonomisk status);
- (C) veilandens utviklingsnivå;
- (D) mulighetene for at veilanden opplever tilbakemeldingen demoraliserende eller krenkende; og
- (E) timing og mengde tilbakemeldinger veilanden kan tilegne seg til enhver tid.

Tilbakemelding bør gis i hver veiledning slik at vurdering og evaluering ikke kommer overaskende på veilanden. Det er bra om en veiledningssesjon inneholder tilbakemeldinger både med et positivt og et korrigerende innhold.

I tilfeller hvor en veilanden ikke tilfredsstillter forventet kompetansenivå eller viser uetisk atferd, forventes det at veiledere er uredde og gir tilbakemeldinger, selv om dette kan oppleves som vanskelig eller ubehagelig. Det viktige er at det gjøres på en direkte og støttende måte. Veileder skal unngå å gi indirekte og utydelige tilbakemeldinger.

Veiledere anerkjenner verdien av, og oppmuntrer veilanden til å gjennomføre evaluering av egen kompetanse. Veilandens egenvurdering innlemmes i evalueringsprosessen.

Innlemming av veilandens egenvurdering i evalueringen kan styrke kompetanseutvikling, gi nyttig refleksjoner over egen praksis, og innarbeider egenvurdering som et livslangt læringsverktøy. Til tross for begrenset nøyaktighet, indikerer bruken av egenvurderinger i veiledning styrking av veilandens mestringsfølelse.

Veiledere skal sikre evaluering og tilbakemelding på den veiledningen de tilbyr, og innlemmer resultatet av disse i utvikling og forbedring av egen veiledningskompetanse.

Det er viktig at veilederne får jevnlig tilbakemelding på sin veiledningspraksis. Tilbakemelding bør skje gjennom systematisk og direkte tilbakemelding fra veiland, på standardiserte skjemaer utarbeidet for dette formålet. Uten evaluering og tilbakemeldinger kan veiledere overvurdere sin kompetanse og ha for stor tillit til egne evner.

Evaluering og tilbakemelding på veiledning bør innarbeides som rutine for ikke å legge ansvar for dette på veilanden. Evaluering bør være standardisert og semistrukturert for å kunne innhente utfyllende informasjon fra veilanden. Det er viktig at ledere rutinemessig søker – og utnytter – tilbakemeldinger på veiledere i virksomheten de er ledere for.

VI. Kvalitetssikring

Veiledning i henhold til en praksisforankret og nivåinndelt veiledningsmodell innehar også en kvalitetssikringsfunksjon. Dette innebærer; 1) kvalitetssikring av at veiledning settes i system og 2) kvalitetssikring av at kompetansenivået opprettholdes og utvikles i samsvar med faglige føringer for praksisfeltet. Veiledningssystemet har til hensikt å fungere som støtte for kompetanseutvikling

i virksomheten det gis veiledning, og veileder kan i samråd med leder bidra til vurdering av virksomhetens behov for kompetanseutvikling.

Kvalitetssikring innebærer også at veiledere må være forberedt på å bli evaluert og vurdert i forhold til definerte resultatmål for veiledningen. Systematisk evaluering av veiledningssystemet er en innlemmet i veiledningsstrukturen (nivå 3), og endrings- og utviklingsarbeid er en kontinuerlig prosess.

Kvalitetssikring av veiledning begynner med utarbeidelse av en veiledningskontrakt (se punkt 7). Kontrakten gir en skriftlig framstilling av veiledningens form og innhold, hvilke kompetanse som kreves, samt krav til evaluering og prosedyrer som skal følges dersom kriteriene ikke oppfylles. Veiledningskontrakt skal være kjent og tilgjengelig for partene som inngår i veiledningen. Denne kontrakten skal utarbeides i samråd med leder for virksomheten, og skal kommunisere tydelige retningslinjer for praksis.

Veileder ber om opplæring for å sikre forståelse av praksisfeltet, institusjonelle og juridiske retningslinjer og prosedyrer knyttet til evaluering og kvalitetsforbedring.

Veiledere søker å identifisere potensielle brister i forventet kompetansenivå, og iverksetter tiltak for å løse dette på en riktig måte for å få til endring i på praksisnivå.

Veiledere vurderer fortløpende veilanden med hensyn til et bredt spekter av grunnleggende og funksjonell kompetanse, inkludert profesjonelle holdninger og atferd som er relevant for profesjonsutøvelsen og praksisfeltet. Når veilanden ikke oppfyller kompetanseforventninger må det tas hensyn til forskjeller mellom normative utviklingsutfordringer og viktige kompetanseutfordringer. Når veiledere har identifisert manglende måloppnåelse av faglig kompetanse, har de et etisk ansvar for å diskutere dette med den veilanden. I samarbeid med veiland utvikles en utviklingsplan med kriterier som konkretiserer forventet kompetanseheving. Veiledere gjør dette på en klar og direkte måte. Veileder er oppmerksom på barrierer som hindrer at slike samtaler er effektive og som kan føre til utfordringer i veiledningsrelasjonen. Samtaler der mangler eller behov i forhold til kompetanse er tema, skal skje med følsomhet for individuelle og kulturelle forskjeller.

Dokumentasjon er viktig også i veiledning, og danner grunnlag for vurderinger og evaluering av om veilanden har oppnådd individuelle mål i utviklings-/kompetanseplan.

Veileder skal alltid ha drøftet problemstillinger knyttet til kompetanse med veiland, og videreformidling av problemstilling til leder med personalansvar skal skje i samråd med veilanden.

Veiledere innehar kompetanse til å utvikle og implementere planer for å heve veilandens kompetansenivå.

I forbindelse med veilandens behov for kompetanseheving, utarbeider veilederen skriftlig plan/ dokumentasjon på de områdene veilanden har sine utviklingsbehov; tydeliggjør forventninger, beskriver hvilke ferdigheter som skal styrkes, planer for framdrift, fordeling av ansvar og hvordan veilanden skal dokumentere sin utviklingsprosess (video- /lyddoptak, observasjoner). Veilederen vil følge trinnene i denne planen, og bruke den som grunnlag for veiledning.

Veiledere er oppmerksom på sin rolle som evaluator/portvakt, og handler i forhold til hva som er etisk forsvarlig som svar på veilandens kompetanse/utøvelsesproblem

Veiledere fører tilsyn med, og dokumenterer fremdrift/utvikling både i forholdt til kompetansemål satt på virksomhetsnivå, og de mål som er utarbeidet i samarbeid med veilanden.

Veiledere må ha en klar forståelse av hvilke krav som stilles til kompetanse, og hva som er uetisk og/eller tilstrekkelig alvorlig atferd, og som rettferdiggjøre umiddelbar plikt til å melde i fra til ledere i praksisfeltet det gis veiledning. Veiland skal alltid være med i vurdering av hvilke tiltak man skal iverksette, også om leder skal orienteres og på hvilke måte dette skal skje.

VII. Etikk, faglige og organisatoriske betraktninger

Etterlevelse av etiske, faglige og organisatoriske føringer er viktig for å sikre at veiledningspraksis er i henhold til gitte retningslinjer og faglige anbefalinger for praksisfeltet. I tillegg bør en veiledningsforholdet være formalisert gjennom en skriftlig veiledningskontrakt som angir struktur, tidsavgrensninger, roller, oppgaver og ansvarsfordeling.

Veiledere etterlever virksomhetens etiske retningslinjer og handler i samsvar med faglige og organisatoriske føringer.

Veiledere forholder seg til retningslinjer og føringer som er gitt for veiledning i det aktuelle praksisfeltet. Innenfor disse rammene handler veileder i samsvar yrkesetiske prinsipper og integrerer etikk som en del av sin profesjonelle praksis. Veiledere er bevisst sitt ansvar som rollemodeller; både for etterlevelse av etiske retningslinjer og ansvarlig beslutningstaking i samsvar med faglige og organisatoriske føringer.

Veiledere dokumenterer egen praksis, i henhold retningslinjer, forventninger til kompetanse og faglig utvikling.

Veiledningsforholdet skal være åpent og tilgjengelig for tilsyn, og dokumentasjon er et viktig virkemiddel for å opprettholde etterlevelse av de retningslinjer som er gitt for veiledningen. Dokumentasjon av veiledningspraksis er også et viktig virkemiddel for å synliggjøre faglig vekst og framgang.

Veiledere er bevisst sitt ansvar for å beskytte velferden til barn og unge i barnevernstiltak.

Praksisforankret og nivåinndelt veiledning skal sikre utviklingsfremmende tiltak for barn og unge som er plassert i tiltak etter barnevernloven. Videre skal veiledning bidra til at praksis er i samsvar med faglig føringer for virksomheten. Veiledere må balansere fokuset mellom beskyttelse av barn og unge og ansvaret for å styrke veilandens kompetanse og faglig utvikling. Veiledere skal sikre at veilanden forstår de ulike sidene ved dette ansvaret med hensyn til hvilke fokus veileder vektlegger i utøvelse av sin veiledningspraksis.

Veiledningsforholdet er formalisert og tydeliggjort i en skriftlig veiledningskontrakt.

Veiledningsforholdet er formalisert og avtalt gjennom en skriftlig avtale som regulerer form og innhold, og omfatter en avgrensning av følgende elementer:

- A. Struktur, frekvens og omfang
- B. Innhold, metode og avklaring av veiledningsrelasjonen

- C. Mål og hensikt
- D. Roller og forventninger; inkludert mål og oppgaver
- E. Kriterier for vellykket gjennomføring og prosesser for evaluering
- F. Prosesser og prosedyrer når veileder eller veiland ikke oppfyller gitte kriterier eller henvisninger knyttet til veiledningsforholdet
- G. Forventninger til veileders forberedelse til veiledningssamtaler (f.eks. gjennomgang av video-, lydopptak, dokumentasjon, utviklingsplaner m.m.)
- H. Forventninger til veilandens forberedelse til veiledningssamtaler (f.eks. utarbeide og levere veiledningsgrunnlag, dokumentere egen praksis, utviklingsplaner m.m.)
- I. Avklaringer knyttet til konfidensialitet og taushetsplikt
- J. Strategier for problemløsning når det gjelder etiske dilemmaer i tilknytning til veiledningsforholdet

VEDLEGG 2. MEDLEMMER I EKSPERTGRUPPEN

Bufdir nedsatte en ekspertgruppen høsten 2015 som skulle bistå med råd i utviklingsarbeidet med å utvikle en «praksisnær veiledningsmodell» for utprøving i Bufetat. Gruppen hadde følgende medlemmer:

Prosjektleder Ellen Kartnes, barnevernsavdelingen, Bufdir - leder

Avdelingsleder Heidi Sanden, Bufetat region sør - sekretær

Psykologspesialist Bjarte Kyte, Bergen – oppnevnt etter anbefaling fra Norsk psykologforening

Psykologspesialist/fagbokforfatter/seniorrådgiver Freja Ulvestad Kärki, Helsedirektoratet

Psykolog Synnøve Remås, Bufetat region øst

Veileder Kristin Annie Karlsen, Bufetat region nord

MST-terapeut Trude Gjerde, Bufetat region sør

MST-konsulent Anne Cathrine Bartvik, Bufdir

Forsker Cecilie Basberg Neuman, Høgskolen i Oslo og Akershus, evalueringsoppdrag

Professor Ira Malmberg-Heimonen, Høgskolen i Oslo og Akershus, evalueringsoppdrag

FAGLITTERATUR

Andreassen, T. (2003) *Behandling av ungdom i institusjoner – Hva sier forskningen?*

Kommuneforlaget

Antle, B.F., Barbee, A., van Zyl, M. (2008) *A comprehensive model for child welfare training evaluation*, *Child and Youth Services Review*, 30 (9), 1063–1080.

Aamodt, I. (2014). *Profesjonalitet og prioritering: Makt som styringens resultat. Fokus på familien* (2), ss. 158–179.

American Psychological Association (2014) *Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology*. Hentet fra <http://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>

Baklien, B. og Skatvedt, A.H. (2013) Forventning og forvirring – følgeforskningens rotete roller. I: Halvorsen, Anne, Einar Lier Madsen, Nina Jentoft (red.): *Evaluering. Tradisjoner, praksis, mangfold*. Bergen : Fagbokforlaget, s. 148–163

Bang, Susanne (2003) *Rørt, rammet og rystet. faglig vekst gjennom veiledning*.

Oslo Gyldendal Akademiske

Barbee, A. P., Bledsoe, L., Antle, B. F., & Yankeelov, P. A. (1999) An evaluation of the Virtual Office pilot project for the Cabinet for Families and Children. *Final Evaluation Report for Child Welfare Training Assessment Grant (part)*.

Barth, H. (2008a) Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer (The Three Pillars of Trauma informed Care) Reclaiming Children and Youth. Fall 2008

Bath, H. (2015) *The three Pillars of TraumaWise care: Healing in the other 23hours*. Reclaiming Children & Youth, 23 (4), 5–11.

Baugerud, G.A., Augusti, E-M. og Melinder, A (2008 Bø B.P. (2004) Barn og unge) *Plassering i regi av barnevernet. Nasjonalt bibliotek for barnevern og familievern*

Baugerud, G.A., Augusti, E-M. og Melinder, A (2010) *Barns hukommelse av flytting fra biologiske foreldre: Barn som flyttes i regi av barnevernet*

Bickman, Leonard *American Psychologist*, 11/1000 s.965–972

Bradley, G. og Höjer, S. (2009) Supervision reviewed: reflections on two different social work models in England and Sweden, *European Journal of Social Work*, 12(1), 71–85.

Bogo, M. og McKnight, K. (2006) Clinical Supervision in Social Work, *The Clinical Supervisor*, 24 (1–2), 49–67.

Bordin, E. S. (1994) *Theory and Research on the Therapeutic Working Alliance: New Directions*. I A. O. Horvat, & L. S. Greenberg (Red.), *The Working Alliance: Theory, Research and Practice* (ss. 13–37). New York: Wiley.

Braarud, H.C. & Nordanger, D.Ø. (2011) kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 48(10), 968–972

Christiansen, Ø. & Havnen, K. (2003) Plassering utenfor hjemmet: sammenbrudd eller gjennombrud?

Collins-Camargo, C. og Royse, D. (2010) *A study of the relationship among effective supervision, organizational culture promoting evidence practice, and worker self-efficacy in public child welfare*, *Journal of Public Child Welfare*, 4 (1), 1–24.

Duncan, B., & Sparks, J. (2008) *I fellesskap for endring: en håndbok i klient- og resultatstyrt praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Edvartsen, O (red) (2016) *Vold mot barn – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo Gyldendal

Ellett, A. (2009) Intentions to remain employed in child welfare: The role of human caring, self-efficacy beliefs, and professional organizational culture, *Children and Youth Services Review*, 31 (1),

78–88.

Hansen, Thomas & Støre, Harald (2012) *Kompetansemodeller*, Hartmarksrapport

Filstad, Cathrine (2010) *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*, Fagforlaget

Falder & Shafranske (2004) *Clinical Supervision A Competency - Based Approach*, American Psychological Association

Fixsen, D., Blase, K., Naoom, S., og Wallace, F. (2009) *Core implementation components*, *Research on Social Work Practice*, 19 (5), 531–540.

Funnell, S., Rogers, P. (2011) *Purposeful program theory: Effective use of theory of change and logic models*, Jossey Bass, Wiley

Grønvold, E og Storø J. (2010) *Miljøarbeid i barnevernet: systematikk og refleksjon*. U-forlaget

Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, A. (2007) *Praksisforankret evaluering i sosialt arbeid: - hva er det og hvorfor skal en drive med det?* Nordisk Sosialt Arbeid Nr.3 Vol 27, ss. 204–214.

Hair, H.R. (2013) The Purpose and Duration of Supervision, and the Training and Discipline of Supervisors: What Social Workers Say They Need to Provide Effective Services, *British Journal of Social Work*, 43 (8): 1562–1588.

Holm, Jan & Kvaran, Inge (2012) *Barnevernsfaglig miljøterapi*. Cappelen Damm Høyskoleforlag.

Jørgensen, T.W., Lollevik O.G. (2016) *Traumebevisst omsorg i arbeid med voldsutsatte barn*

I Mevik, K., Lillevik O.G. & Edvardsen, O. (2016) *Vold mot barn – teoretisk og praktisk tilnærming*. Oslo Gyldendal.

Kayed m.fl. (2015) *Psykisk helse hos barn og unge på barnevernsinstitusjoner*. Regionalt kunnskaps-senter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern (RKBU-Midt Norge) og NTNU

Kvelling, Ø (2015) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademiske

Lauritzen, C., & Aas, B. (2015) *Veiledning for nyansatte i barnevernet*. Norges barnevern Nr. 4 Vol. 92, ss. 268–281.

Larsen, Erik (2015) *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. U-forlaget

Larsen, Erik & Mevik, Kate (2012) *Miljøterapeutisk praksis. Fortellinger fra arbeid med utsatte barn og unge*. U-forlaget.

Lauvås, P., & Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Malmberg-Heimonen, I., Natland, S., Tøge, A. G., Hansen, H. C. (2015) *The effects of skill training on social workers' professional competences in Norway: results of a cluster randomized study*, *British Journal of Social Work*, Advanced Access published september 2.

Matre, P.J. & Jensen, R (2007) *Kognitiv konseptualisering og målarbeid*. Tidsskrift for Kognitiv Terapi, Volum 4, 6–18

Mossige, S. & Stefansen, K. (2016) *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007–2015*. NOVA rapport 5/16

Neumann, Cecilie Basberg og Karen-Sofie Pettersen (2013) *Tilbakeføringsgarantien i praksis. Evaluering av prosjektet TAFU – Tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, AFI-rapport 2013:11.

Nissen-Lie, H.A., Monsen, J.T., & Rønnestad, M.H. (2010) *Therapist predictors of early patient-rated working alliance: A multilevel approach*. *Psychotherapy Research*, 20(6), 627–646.

Noble, C., Irwin, J. (2009) *Social Work Supervision (2013) An Exploration of the Current Challenges in a Rapidly Changing Social, Economic and Political Environment*, *Journal of Social Work*, 9 (3), 345–358

- Nordanger, D.Ø., Braarud, H.C., Albæk, M. og Jahansen V.A.** (2011) *Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem?* Tidsskrift for norsk psykologforening, vol 48 (11) 1086–1090.
- Nordanger, D. & Braarud, HC.** (2014) *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi.* Tidsskrift for norsk psykologforening, 51(7), 530–536.
- Norcross, J.** (red) (2011) *Psychotherapy Relationships That Work, - evidence based responsiveness.* 2.nd edition. Oxford Press
- Palinkas, L.A., Aarons, G.A., Horwitz, S., Chamberlain, Hurlburt, M. og Landsverk, J.** (2011) Mixed methods designs in implementation research, *Administration and Policy in Mental Health Services Review*, 38 (1), 44–53.
- Paulsen, V., K. Thorshaug & Berg, B.** (2014) *Møter mellom innvandrere og barnevernet.* Kunnskapsstaus. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Pålshaugen, Øyvind og Cecilie Basberg Neumann** (2012–2013) Lederutviklingskurs for kvinner. AFI.
- Reichelt, S., & Skjerve, J.** (2004). *Veilederkompetanse: Oppgaver og utfordringer i veilederrollen.* *Nordisk Psykologi*, 56, ss. 75–91. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/00291463.2004.10637437>
- Reichelt, S., Rød Hansen, B., Rønnestad, M. H., Torgersen, A. M., Haugaard Jacobsen, C., Høstmark Nielsen, G., & Skjerve, J.** (2009) *Nondisclosure in Psychotherapy groupsupervision: The supervisee perspective.* *Nordic Psychology*, 61 (4), ss. 5–27.
- Renner, L., Porter, R. og Preister, S.** (2009) Improving the retention of child welfare workers by strengthening skills and increasing support for supervisors, *Child Welfare*, 88 (5), 109–127.
- RVTS Sør.** (2016, 5. 3.) *HandleKraft.* Hentet fra <http://www.handle-kraft.no/>
- RVTS Sør.** (2016, 5. 3.) *HandleKraftVekst.* Hentet fra <http://handle-kraft.no/vekst/index.php>
- Rønningen, G.E. & Øygard, L** (2003) *Ungdom på Skjerfheimkollektivet. En brukerundersøkelse* (HENÆR-rapport nr. 7). Senter for Helsefremmende arbeid i nærmiljøet
- Scoenwald, D.K, Brown, T.L. & Henggeler, S.W** *Journal and emotional Disorders* 8 .113–137
- Sagbakken, M., & Konow-Lund, M. T.** (2014) *Å bære lykten eller være følgesvenn? Unipet årgang 37* (4), ss. 32–45.
- SCIE** (2012) *Effective supervision in social work and social care*, uk
- Skjerve, J.** (2012) *Evidensbasert klinisk veiledning.* I A. K. Ulvestad, & F. U. Kärki, *Flerstemt veiledning* (ss. 246–264). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjerve, J., & Reichelt, S.** (2004) *Veilederkompetanse og veilederutvikling: Et hjelpemiddel for vurdering.* *Nordisk Psykologi*, 56:2, ss. 92–106.
- Slettebø, T., Oterholm, I. & Stavrum, I** (2010) *Brukermedvirkning i det statlige regionale barnevernet.* Diakonhjemmets høgskole
- Tjelflaat, G. & Ulset, G** (2007) *Barn og unges medvirkning i barnevernsinstitusjon*, Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge, NTNU
- Turner-Daly, B., & Jack, G.** (2014) Rhetoric vs. reality in social work supervision: the experiences of a group of child care social workers in England. *Child & Family Social Work*, ss. 1–11.
- Ulvestad, A. K., & Kärki, F. U.** (2012) *Flerstemt veiledning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vista Analyse** (2015) Barnevernet - et utfordrende samliv mellom stat og kommune
- Webb, C.M, Carpenter, J.** (2012) What Can Be Done to Promote the Retention of Social Workers? A Systematic Review of Interventions, *British Journal of Social Work*, 42 (7), 1235–1255.
- Tidsskrift for Norsk Psykologforening** (2011) *Kognitiv atferdsterapi for barn og unge*, Spesialnummer, nr. 1

Weisz, J.R., & Kazdin, A.E. (2010) Evidence-based psykotherapies for children and adolescents (2nd ed.) New York: The Guilford Press.

Yoo, J., Brooks, D., og Patti, R. (2007) *Organizational constructs as predictors of effectiveness in child welfare interventions*, *Child Welfare*, 86 (1), 53–78.

Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 3 Årgang 95, ss. 228–238.

OFFENTLIGE DOKUMENTER

Barne- og likestillingsdepartementet (NOU 2015:5). *Bedre beskyttelse av barnets utvikling.*

Bufdir (2014) *Akuttarbeid i kommunalt barnevern*

Bufdir (10/2015). *Faglig veileder for akuttarbeid i institusjoner og beredskapshjem.*

Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet

Bufdir (2010). *Kvalitet i barnevernsinstitusjoner*

Bufdir : lhbt: Status 2014 – et temahefte om kunnskap om levekår og livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner (se Bufdir.no + lhbt)

Helsetilsynet (2012) Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2011 med kommunalt barnevern (2/2012)

Interne notater

Bufetat (2016) Opplæring og introduksjon til kognitiv atferdsterapi for ansatte i Bufetat region nord

Redd Barna (2015) «Unges historier om et barnevern som hjalp dem» se redd.barna.no

Forandringsfabrikken: ulike temahefter for og av ungdom (bla. «ung og fattig», «minoritetsråd») – se forandringsfabrikken.no

Landsforeningen for barnevernsbarn og Voksne for barn har teamhefter og videoer for barn og unge med erfaringer som barnevernsbarn. Se nettsidene.

Internasjonal faglig anbefalinger for omsorgsinstitusjoner

«Therapeutic Residential Care for Children and Youth: A Consensus Statement of the International Work Group on Therapeutic Residential Care», *Residential Treatment for Children & Youth*, Routledge, ISSN: 0886-571X, journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/wrtc20>

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.



Barne-, ungdoms-
og familiedirektoratet

Postadresse

Postboks 2233
3103 Tønsberg

Besøksadresse

Stensberggaten 27
0170 Oslo

bufdir.no

