

Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning – hvorfor, hvordan og hva videre?

Av Camilla Lauritzen (1), Sigrid Nordstoga (2), Lene Østby (3), Åse Broman (4) og Tone Haugs (5).

- (1) Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU), Nord, Det helsevitenskapelige fakultet, UiT – Norges arktiske universitet
- (2) Universitetet i Agder
- (3) VID vitenskapelige høgskole
- (4) Høgskolen i Oslo og Akershus
- (5) Universitetet i Stavanger

Adresse for kommunikasjon:

Camilla Lauritzen, RKBU Nord, Universitetet i Tromsø, Postboks 6050 Langnes, 9037

Tromsø

Tlf: 776 45871

Mobil: 928 90601

E-post: camilla.lauritzen@uit.no

Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning – hvorfor, hvordan og hva videre?

(Artikkelens tittel)

Hvorfor veiledning til nyansatte i barnevernet? (avsnittstittel)

Store belastninger, spesielt for nyansatte, er en kjent utfordring for barneverntjenesten. Svært mange ansatte velger å slutte i barnevernet, og dette er et problem for tjenestene som mister kompetanse og kontinuitet. For å styrke tjenestene iverksatte den forrige regjeringen satsingen *barnevernløftet* (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2012–2013). Barnevernløftet innebærer blant annet et ressursløft der kompetanseheving står sentralt. Et viktig verktøy i arbeidet med å heve kompetansen i barnevernet er *veiledning*, og ideen er å innføre dette for nye ansatte i barnevernet. Veiledet førsteår handler om å imøtekomme nyutdannede og nytilsatte i barnevernet, som har gitt uttrykk for en krevende overgang fra utdanning til yrkespraksis.

Allerede i NOU 2000: 12 Barnevernet i Norge (Barne- og likestillingsdepartementet, 2000), ble det slått fast at grunnutdanning ikke var *tilstrekkelig* for å arbeide i barnevernet. Senere meldinger (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012–2013 drøfter hvordan man kan bedre overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Både turnusordning, autorisasjon eller sertifisering har vært nevnt som mulige veier å gå for å møte noen av utfordringene. Satsingen på veiledet førsteår for alle nyansatte i barneverntjenestene i Norge er et forsøk på å skape bedre samspill mellom praksisfelt og utdanning samt å legge til rette for kompetanseheving gjennom veiledning.

Barne-, familie- og likestillingsdepartementet initierte derfor oppretting av ei videreutdanning i barnevernfaglig veiledning i Norge. Veilederutdanningen retter seg mot barnevernsarbeidere som har tre år eller mer erfaring fra barnevernet. Disse skal gjennom en 30 studiepoengs utdanning bli kompetente til å gi veiledning til nytilsatte i barnevernet. Det

er fem læresteder som har drevet denne utdanningen, og erfaringene herfra utgjør bakgrunnen for denne artikkelen.

I artikkelen vil vi skissere noen utfordringer som kan knyttes til veiledning av nyansatte i barnevernet og iverksetting av en videreutdanning for veiledere i barnevernet, med utgangspunkt i erfaringer vi har gjort oss gjennom en prøveperiode med videreutdanning i barnevernfaglig veiledning.

Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning (avsnittstittel)

Barne- likestillings- og familiedepartementet ga etter en åpen anbudsrunde tilskudd til opprettelsen av videreutdanning i barnevernfaglig veiledning i 2013/14 ved seks ulike studiesteder i Norge. Formålet med denne videreutdanningen var å utdanne kandidater med høyt barnevernfaglig kunnskaps- og erfaringsnivå til å veilede mindre erfarne kolleger gjennom etisk og faglig krevende prosesser, slik at den nyutdannede/nytilsattes kompetanse og trygghet på egen faglighet kunne vokse. Ved ett studiested startet ikke utdanningen opp, ved to utdanningssteder har det blitt tatt opp studenter to år, og ved tre utdanninger har det blitt tatt opp tre kull med studenter. Det har blitt tatt opp til sammen 13 kull over tre år. Det har imidlertid vært store utfordringer med å rekruttere studenter, og kullene har vært til dels svært små.

Ulike former for læring knyttet til overgang mellom studier og arbeid (avsnittstittel)

Ulike syn på læring kan ha betydning for hvordan en nyutdannet settes i stand til å utøve yrket i statlig og kommunalt barnevern. Dette henger sammen med hvordan veiledning forstås i praksisfeltet. Vi ønsker å belyse to ulike læringssyn av betydning.

Læring ved å omsette kunnskap (undertittel)

Den mest vanlige og kanskje også dominerende forståelsen av samspillet mellom utdanning og yrkesliv er at det en har lært i utdanningen, skal omsettes i praksis. Den teoretiske kunnskapen blir sett på som en forutsetning for å utøve en profesjon. Utfordringen når en kommer i arbeidslivet blir å omsette/tilpasse kunnskapen en har lært i studiet til praktiske situasjoner. I et slikt perspektiv betegnes dette som praksissjokket (Vindegg, 2014). Et slikt syn finner vi også i Meld. St. 13, hvor det står slik om praksissjokket:

«Det er rett og slett en nødvendig opplevelse av at det er krevende å «oversette» det som læres under studiet, til det kandidatene skal gjøre som ansvarlige yrkesutøvere» (2011–2012, s. 39).

Det er denne oversettingen som er det kritiske punktet for nyutdannede. Kunnskapen de har tilegnet seg i utdanningen, er ofte abstrakt og ikke knyttet til handlinger i konkret yrkesutøvelse. Den samme meldingen beskriver også utdanning og arbeidsliv som to ulike læringsarenaer, hvor den ene arena overtar for den andre, som en slags stafett. Arbeidsgiver har et ansvar for å legge til rette for en god overgang til yrkeslivet.

Læring ved å delta (undertittel)

En annen forståelse er at læring skjer gjennom deltakelse i situasjoner der en aktivt handler. Det betinger at det i etterkant av handlinger er rom for å reflektere over handlingen og egen deltakelse. En slik forståelse tar høyde for at praktiske handlinger er komplekse, og at mange kunnskapsformer tas i bruk i praktiske handlinger. Kunnskap tilegnet i utdanning er ikke tilstrekkelig for å svare på utfordringer i praktiske handlinger; mange andre kunnskapsformer spiller sammen. Det er hvordan den enkelte profesjonelle setter sammen ulike kunnskaper som er avgjørende for om handling er fruktbar. Grimen (2008) kaller dette for *praktiske synteser*, som nettopp handler om sammensmelting av ulike typer av kunnskap. Denne sammensmeltingen kan skje med kunnskaper som tilsynelatende kan stå i motsetning

til hverandre, men som likevel kan oppleves fruktbare i den konkrete situasjonen. Taus og ikke-erkjent kunnskap preger også praktiske handlinger. Læringsdimensjonen i denne forståelsen ligger blant annet i rommet for refleksjon i etterkant av konkrete handlinger. Nytt av denne refleksjonen ligger i den enkeltes forforståelse, og her kommer utdanningen inn. Den generaliserte teoretiske kunnskapen reflekteres i lys av konkrete situasjonsbestemte handlinger. Men også andre kunnskapsformer som den profesjonelles egen livs- og profesjonserfaring får betydning, likeså hva som fanges opp i møtet med klienten. Det er den enkelte yrkesutøver som foretar handlingene, og som setter sitt personlige preg på yrkesutøvelsen. Alvsvåg (2009) understreker at de profesjonelle handlingene skjer gjennom den enkeltes skjønn og dømmekraft. Dømmekraften handler nettopp om hvordan kunnskapsformer bindes sammen i praktisk handling. Dette er opp til den enkelte yrkesutøver og utformes på nytt og på nytt i konkrete situasjoner. Alvsvåg sier videre at det er hvilke verdier som ligger til grunn for handlingene som er av betydning for profesjonalitet. Med andre ord: Det er ikke tilstrekkelig at rutiner og prosedyrer blir fulgt, men en må spørre seg hvem sine interesser den konkrete handlingen i den konkrete situasjonen tjener. En kyndig samtalepartner i refleksjonen etter handlinger kan bidra til å synliggjøre kunnskapsformer og verdigrunnlaget i konkrete situasjoner og på den måten bidra til utvikling av den profesjonelle rollen og praksisen. I denne forståelsen er det yrkesutøvernes handlinger og egen deltakelse som gjennom refleksjon er inngangen til læring og ny innsikt.

Før vi går videre på hva disse to litt ulike forståelsesmåtene kan innebære i veiledning av nyutdannede og nytilsatte i barnevernet, vil vi løfte fram noen forhold som preger konteksten yrkesutøvelse i kommunalt og statlig barnevern.

Egenarten ved barnevernskonteksten (avsnittstittel)

En kontekst preget av følelser (undertittel)

Møtet med barn i omsorgssviktsituasjoner som blir utsatt for ulike former for overgrep, vekker naturlig nok følelser hos yrkesutøveren. Nærhet, innlevelse og forståelse av barnets situasjon er en forutsetning for å forstå og analysere situasjonen og kunne ta stilling til gode tiltak. Denne nærheten kan være følelsesmessig krevende for den profesjonelle. Yrkesutøverens egne følelser er den første inngangen til en verdivurdering av situasjonen (Grelland, 2008). Følelsene er av betydning for å forstå og fange opp barnets situasjon, samtidig som at det er barnet som skal være i fokus, og ikke yrkesutøverens egne følelser. Her er det krevende prosesser som settes i sving, og den nyutdannede vil trenge erfarne kollegaer for å bli kjent med slike prosesser i det profesjonelle arbeidet og hvordan de kan håndteres, samt hvordan det påvirker yrkesutøvelsen og en selv.

En kontekst der det tas viktige avgjørelser for barn og familiers framtid (undertittel)

Der er et stort ansvar som legges på den nytilsatte i barnevernet, og mange forhold påvirker de krevende vurderinger og beslutninger som skal tas.

En kontekst med rom for tvang (undertittel)

Både det kommunale barnevernet og institusjonsbarnevernet gir rom for tvang i betydning å ta beslutninger mot den andres vilje. I institusjonsbarnevernet kan det også være fysisk tvang ved å hindre destruktiv atferd. Dette er handlinger og vurderinger som barnevernsarbeideren må forholde seg til. Å ta stilling til fysisk maktbruk kan ofte komme kjapt og uventet, og de kroppslige reaksjoner trer til uten at en får tenkt seg så mye om i situasjonen. Å være deltaker i prosessen med å frata foreldre omsorgen for barna sine kan være en stor påkjenning og krever innsikt, forståelse, dømmekraft og mot.

Barnevernsarbeideren kan risikere trusler fra familiene og offentlig kritikk i media. For alle

barnevernsarbeidere er dette krevende situasjoner, men særlig for nyutdannede kan dette oppleves som svært belastende.

En kontekst med store utfordringer og belastninger

I barnevernfeltet utsettes de nyansatte for krevende møter med traumatiserte mennesker. Vråle (2015) peker på at den som er uerfaren, kan ha større problemer med å sortere egne og andres følelser og opplevelser. Tegn på sekundærtraumatisering kan være at barnevernsarbeideren utvikler et mer negativt syn på seg selv og omverdenen. Det vil være viktig at en veileder for nyansatte kan fange opp tegn på sekundærtraumatisering tidlig og har god kompetanse og gode veiledningsverktøy til å hjelpe veisøker til større bevissthet rundt egen situasjon gjennom å fremme egenrefleksjon. Veiledning synes å kunne bidra til å forebygge sekundærtraumatisering og dermed redusere faren for at den nyansatte avslutter sitt arbeid i barnevernet (Vråle, 2015).

Veiledningsteoretiske perspektiver (avsnittstittel)

Satsningen på faglig veiledning for nytilsatte i barneverntjenesten springer ut av forskning på de store belastningene knyttet til å arbeide i barnevernet (Westbrook, 2006). Ny kunnskap om turnover og utbrenthet i barneverntjenestene samt tiltak for å redusere frafall (Johansen, 2014) har ført til at man har en antakelse om at om at veiledning kan bøte på noen av disse utfordringene. Når det er sagt, er det nødvendig å se nærmere på veiledning som begrep og veiledningspraksis. Begrepet veiledning brukes i mange og ulike sammenhenger, og det finnes ikke en definisjon som alle fagmiljøer er enige om (Tveiten, 2013). Det er dermed slik at ulike aktører legger ulikt innhold til begrepet, avhengig av ståsted og profesjon. Veiledningsfeltet er et uoversiktlig teoriområde som omfatter et utall metoder, modeller og teorier om veiledning. Norsk veiledningstradisjon er svært sammensatt, og

samtaleveiledningen står i en sterk posisjon (Skagen, 2011). Vi vil her beskrive noen av de måtene veiledningsbegrepet brukes i barnevernet i dag. Begrepet brukes noen steder om oppfølging av og samtaler med foreldre og barn som mottar hjelp fra barnevernet. Selv om det er likheter mellom faglig veiledning og samtaler med brukere, er vi enige med Killén, som er en av nestorene innenfor faglig veiledning i barnevernet, i at: «Selv om faglig veiledning av kollegaer og psykososialt arbeid har en rekke felleselement så dreier det seg om store forskjeller» (Killén, 2012, s. 20).

Uklare betydninger av begrepet veiledning (undertittel)

I internasjonal forskning finner vi noen av de samme uklarhetene knyttet til veiledningsbegrepet (Manthorpe m.fl., 2015). Også her kommer det fram at det finnes forholdsvis lite forskning på veiledning i sosialt arbeid. Selv om det finnes lite forskning, viser den forskningen som foreligger, at veiledning kan øke kvaliteten på tjenestene, bidra til å utvikle ferdigheter, øke jobbtilfredshet og hindre turnover (Hair, 2014; Mor Barak m.fl., 2009).

I en større studie av lederes veiledning og oppfølging av nytilsatte kom det fram at veiledningen først og fremst hadde fokus på behandling av enkeltsaker og mindre fokus på teori, refleksjon over praksis og personlig utvikling (Manthorpe m.fl., 2015). I samme studie kom det fram at fast og hyppig veiledning så ut til å gi godt utbytte i form av mer tillit når det gjelder å håndtere saker og prioritere arbeidet.

Ulleberg (2014) bruker begrepene ekspert eller prosessveiledning om to ulike veiledningstradisjoner og stiler. Hun skriver: «En ekspertveileder vil ha oppmerksomheten rettet mot de faglige spørsmålene som er innholdet i veiledningssamtalene, mens en prosessveileder vil legge til rette for prosesser der deltakerne selv finner fram til analyse, forståelse og handlingsmuligheter» (Ulleberg, 2014: 154). Hun skriver at en veksling mellom

disse posisjonene er fruktbart. Andre vil mene at disse rollene ikke kan kombineres, og mye av veiledningslitteraturen fraråder at veilederen inntar en ekspert- og rådgiverrolle. Her er vi kanskje ved noe av kjernen av problemene knyttet til at leder også skal gi veiledning, da leder har andre roller som vil virke inn på veiledningen.

Vår erfaring er at i starten av et arbeidsforhold vil mange erfare at behovet for råd og undervisning fra mer erfarne arbeidstagere er stort, og det er her kanskje mer riktig å snakke om opplæring enn veiledning. På mange måter kan veiledning betraktes som en måte å utvikle den faglige dømmekraften på. Veiledning befinner seg i spennet mellom praktiske erfaringsbaserte ferdigheter og teoretiske kunnskaper. Ofte vil behovet for veiledning være størst når den barnevernsansatte er nyutdannet og skal utvikle sin praktiske kunnskap ved å kombinere erfaring og teoretisk kunnskap i sin praksis. Den praktiske erfaringsbaserte kunnskapen er muntlig og er gjerne kunnskap om det partikulære eller særskilte (Fossestøl, 2006). Det er med andre ord ikke generelle teorier eller modeller som er utgangspunkt, men spesifikke hendelser som danner utgangspunkt for refleksjon og læring i veiledning. Målet med veiledning er kompetanseutvikling og læring. I den reflekterende veiledningstradisjonen skal veiledningen gi mulighet til å utforske erfaringer og opplevelser slik disse er for den som veiledes, og profesjonsutøveren får mulighet til å handle i tråd med profesjonens felles kunnskapsbase og etikk, slik at en kan stå inne for den praksisen en selv utfører (Lauvås & Handal, 2014, s. 85).

I denne artikkelen bruker vi begrepet «faglig veiledning» om samtaler der målet er å utvikle eller forbedre yrkesutøverens praksis gjennom «en læringsprosess som tar sikte på å styrke den faglig-personlige identiteten, igangsette og vedlikeholde faglig-personlige utviklingsprosesser med tanke på å forbedre kvaliteten i yrkesutøvelsen» (Vrålø, 2006, s. 201). Denne forståelsen er i tråd med Tveitens forståelse av veiledning som en «formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens

mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2013: 21). Målet med veiledning kan på mange måter beskrives som å få en mer profesjonell og reflektert praksis. Ofte foregår veiledningssamtalen på et metanivå: en samtale om samtalen om praksisen, der veiledning brukes for å utforske ideer og relasjoner (Ulleberg, 2014).

Slik vi forstår veiledningsbehovet i barnevernet i dag, ser vi det som en klar fordel at veilederen både skal ha fagkompetanse og kunnskap om prosesser og relasjoner i veiledning. Vi står overfor en lang faglig tradisjon med veiledning som pedagogisk virkemiddel relatert til fagutvikling innenfor både helse- og sosialfag. Det kan være vanskelig å skille veiledning fra andre lignende arbeidsformer, slik som coaching og mentoring. I veiledning er man opptatt av å fremme læring, og man har fokus på både fortid, nåtid og framtid. Gjennom bruk av ulike veiledningsverktøy reflekteres det over utførte handlinger og egne erfaringer samt mulige handlingsalternativer i forestående arbeid.

I en slik forståelse står relasjon, dialog og prosess sentralt, og det er en slik tenkning om veiledning som ligger til grunn ved oppbygging av veilederstudiene ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Målsettingen er at studentene på veilederutdanningene skal utvikle gode ferdigheter og trygghet i veilederrollen. Ved utdanningene tas ulike metoder og perspektiver i bruk for å reflektere over praksis. Sammen med studentene kan vi, for eksempel ved å se på videoopptak, grunne og lure på hvordan en veiledningssituasjon kan analyseres og reflekteres over (Broman, 2014).

Noen utfordringer i veiledningsarbeidet (undertittel)

Utdanningene av barnevernfaglige veiledere ønsker å fremme prosessuell veiledning, men har noe ulik vektlegging av perspektiver og metoder i veiledning. Imidlertid har opplæring av nytilsatte også elementer av læring i en mesterlæretradisjon. Her er den erfarne

mesteren modell for den nytilsatte, og refleksjon vektlegges i mindre grad. Denne modellen har blant annet blitt kritisert fordi mesteren har definisjonsmakten; læringen går én vei fra den eldre til den yngre, og veiledningen vektlegger i liten grad gjensidighet. Dette kan bidra til en konserverende praksis der nye yrkesutøvere tilpasser seg det som er praksis, og ikke får mulighet til å utvikle noe nytt (Hoffgaard, Lauvås & Handal, 2011). Vi mener imidlertid at bruk av elementer av mestermodellen kan være nyttig i en opplæringsfase. En annen utfordring knyttet til veiledning, og kanskje særlig intern veiledning, er at den kan bli konserverende i forhold til den praksis som eksisterer. Den dominerende diskursen legger føringer for hvordan vi snakker om fenomener (Ulvestad, 2012). Det kan være vanskelig å bryte ut av den interne måten å forstå og løse problemer på hvis veilederen også arbeider i samme organisasjon og særlig der hvor veilederen er leder.

Veiledning utført av veiledere uten grundig opplæring, står i fare for å bli individfokuset og har den enkelte barnevernsarbeider i fokus. Faren er at organisatoriske utfordringer, som ofte kan være årsaken til problemer, ikke kommer i fokus og organisasjonens problemer blir individualisert (Gotvassli, 2012). Hvis fokus bare rettes mot den enkeltes handlingsmuligheter, følelser og det ikke fokuseres på organisasjonen og strukturene rundt der samhandlingen foregår, blir veiledningen mangelfull for å forstå ens egen praksis (Østby, 2015). Ved å bringe inn konteksten, politikken, den offentlige diskursen og kulturen på arbeidsstedet blir det mulig å forstå valgene i en større kontekst og innenfor en strukturell ramme (Askeland, 2011).

Hvis en samtale har en agenda og mål om å være nyttig i betydningen av å skulle ta beslutninger og tett knyttet til administrativ ledelse, vil samtalen, slik vi ser det, ikke kunne defineres som veiledning. Veiledning bør være et sted hvor sosialarbeidere får en mulighet til å utforske «den beste praksisen», kritisk tenkning om praksis og samprodusere ny kunnskap (Hair, 2014). Hair, som har forsket på veiledning i sosialt arbeid i Canada, er kritisk til at

veilederen blir en ekspert, og gjennom den rollen blir en dommer og kontrollør.

Sosialarbeidere har behov for veiledning som tar dem inn i en åpen og transparent samtale om deres praksis – en veiledningssamtale som åpner for gjensidig utveksling og kritisk refleksjon over beslutninger. Den beste måten dette skjer på, er i grupper, der veileder inntar en åpen rolle som viser at alles perspektiver er betydningsfulle (Hair, 2014).

Studentenes erfaringer med veiledning i barnevernet (undertittel)

Samspill mellom utdanningsinstitusjonene og studentene som skal drive med veiledning ute i tjenestene, har vært svært sentralt. Det som kanskje er mest framtrødende i studentenes erfaring med veiledning, er at mange ikke får veiledning, og at den veiledningen som de får, er usystematisk og saksorientert. På spørsmål om hvordan hun vil beskrive den veiledningen hun får på sin arbeidsplass, skrev en av våre studenter: «Jeg har prosessveiledning med min teamleder. Det blir ikke veiledning da hun prater mest, og det blir mye sak». Det er med andre ord ikke prosessveiledning hun mottar, selv om det blir kalt det. En annen skrev: «Dårlig med veiledning slik vi lærer på dette kurset. Mer «opplæring» og «debrifing» av ledere, evt. psykolog.» Selv om de får tid av arbeidsgiver til å gå på denne utdanningen, er det svært få arbeidsgivere som legger til rette for at de skal få veilede kollegaer mens de går på studiet.

Flere av våre studenter har fortalt om store emosjonelle belastninger knyttet til å være ansatt i barnevernet og møte barn og unge som har store utfordringer. De har også store faglige, etiske og verdimeslige utfordringer knyttet til å ivare disse barna og utføre det de mener er et godt barnevernfaglig arbeid. Mange forteller om stort arbeidspress, mange vanskelige avgjørelser og liten tid til faglig refleksjon og bearbeiding. De forteller videre at det ikke er uvanlig at nyansatte får hovedansvaret for svært vanskelige saker de ikke har

forutsetning for å ta ansvar for. Studentene ønsker å styrke sin kompetanse i å være veiledere og bidra til at nytilsatte kollegaer får bedre veiledning enn de selv har fått.

På spørsmål om hva studentene tror skal til for at nytilsatte skal få jevnlig og systematisk veiledning, peker de på at dette må prioriteres inn i organisasjonen, og at det må tilrettelegges for veiledning. Ledelsen må lage en struktur rundt veiledning og at dette prioriteres i den enkeltes arbeidshverdag. De som gir veiledningen, må få nødvendig skoling og kompetanse.

Hva skal til for å lykkes bedre med å integrere praksisfeltet i utdanningen?

(avsnittstittel)

Å satse på videreutdanning i barnevernfaglig veiledning representerer en god intensjon om å styrke nyansatte og nyutdannede i barnevernet gjennom et samspill mellom utdanning og praksis. Satsingen hadde som mål å gi en kompetanseøkning i barnevernet i form av å utdanne kompetente veiledere for bedre å kvalifisere og ivareta nyutdannede og nyansatte barnevernsarbeidere. Vi vil diskutere noen aspekter knyttet til å iverksette en helhetlig satsing som dette samt si noe om hva vi mener skal til for å lykkes med å implementere veiledning til nyansatte i barnevernet.

Organisering av studiet (undertittel)

Det er ønskelig å utdanne veiledere som både har en solid forståelse av veiledningsteoretiske perspektiver og som behersker en trygg og variert tilnærming til veiledning i praksis. Det er viktig at veiledningsstudentene gis solid innføring i veiledningsfaget og får kjennskap til ulike og relevante veiledningstradisjoner og metoder, med en særlig vekt på etikk, verdier og menneskesyn. I tillegg bør veilederne tilegne seg innsikt og ferdigheter i relevante tilnæringsmåter i veiledningssammenheng innenfor

barnevernfaglig kontekst, med sikte på faglig og personlig utvikling hos nyutdannede og nytilsatte. Danning i veiledning vektlegges med målsetning om utvikling av individuell profesjonell identitet. Etter endt utdanning skal studentene være i stand til å anvende relevant veiledningsmetode til aktuelle kontekster. Med utgangspunkt i dette mener vi at for å sikre at studentene får en læringsprosess der de både tilegner seg teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, så bør veilederutdanningen være på minimum 30 studiepoeng på deltid over ett år, slik den har vært. Dette tenker vi utgjør en kvalitetssikring av den kvalifiseringen utdanningen er tenkt å gi. Læring av ferdigheter og holdninger er videre en prosess som må gå over tid, og det er derfor en forutsetning at kandidatene gis mulighet til å følge utdanningen og treningen gjennom et helt år.

Utdanningen baserer seg på studentaktive læringsformer. Det brukes varierte arbeidsformer som veiledning på veiledning (metaveiledning), observasjon, seminarer, gruppearbeid, framlegg, transkribering eller annet framlegg av gitt veiledning, kreative metoder, lærerveilede øvingsoppgaver, forelesninger og selvstudium (Broman, 2014). Det blir lagt stor vekt på skriving som verktøy for refleksjon og bevisstgjøring og dokumentasjon av egenutvikling gjennom hele studiet. Studentene har ansvar for egen læring og medansvar for medstudenters læring og utvikling. Mange av studentene kommer fra en hektisk arbeidshverdag med mange krevende oppgaver, stort arbeidspress og mye ansvar. Mange uttrykker at de opplever det som betydningsfullt å få veiledning av medstudenter og lærere, spesielt trekker de fram metaveiledning (Vråle & Teslo, 2006). Dette oppleves som meningsfylt og direkte overførbart til den praksisen de har både som barnevernsarbeidere og som veiledere.

Dialog med praksisfeltet: evaluering, forskning og kvalitetssikring (undertittel)

Målsettingene er kompetanseløft i tjenestene samt å redusere stress og turnover for de som jobber i tjenestene. Imidlertid foreligger det lite dokumentasjon på at en slik satsning vil ha en effekt på de oppgitte målsettingene, og det er kunnskap forskere bør innhente. I dette arbeidet bør en også se på hvordan andre profesjoner har arbeidet for å øke kompetansen på og implementeringen av veiledning. Vi ser svært ofte at det nasjonalt eller lokalt iverksettes store satsinger i tjenestene uten at det finnes dokumentasjon og evaluering på at satsningen er hensiktsmessig. Vi vil foreslå at det iverksettes en evaluering av det som har vært gjort. På denne måten kan man monitorere om man når målsettingene med satsingen. En slik forskning vil også kunne bidra til med forskningsbasert kunnskap om veiledning i barnevern, og da særlig om kollegabasert veiledning, som det finnes lite forskning om.

Det er også viktig å fortløpende evaluere utdanningen av veiledere i dialog med praksisfeltet. Dette vil gi kunnskap om vi lykkes med å gi den kunnskapen og de ferdighetene som var intensjonen til studentene som har tatt utdanningen, og til arbeidsplassene som har valgt å sende medarbeidere på utdanningen. Ved hyppige og dialogbaserte evalueringer legger man til rette for et kvalitetssikringsarbeid som kan bidra til å fremme god faglig kvalitet i utdanningen. Gjennom evaluering kan man følge opp tilbakemeldinger fra fagfeltet om utfordringer, behov og dilemmaer. Vi mener at dette vil bidra til sterkere kobling mellom praksisfeltet og utdanningssektoren.

Generelt har det vært utfordrende å rekruttere nok studenter til veilederutdanningen. Det er ulike tiltak som kan gjøres for å bøte på rekrutteringsproblemene. Ett tiltak er å gjøre tilgjengelig en tilskuddsordning for tjenestene. Dette vil gjøre det enklere for praksisfeltet å frigjøre personell til å ta den nødvendige utdanningen i veiledning. Det blir interessant å se om dette tiltaket vil bidra til at flere tar utdanningene.

Implementering (undertittel)

Implementeringsarbeid er en prosess, og ikke en enkelthendelse (Fixsen m.fl., 2005). Implementering handler i stor grad om hvordan man kan lykkes med å overføre kunnskap fra en organisasjon til en annen, i dette tilfellet fra forskning og utdanningsinstitusjoner til praksisfeltet barnevernet, slik at det avstedkommer en ny praksis. Implementering av ny praksis kan imidlertid være både tidkrevende og vanskelig. For å lykkes med å utvikle ny praksis i tjenestene der nyansatte gis systematisk veiledning gjennom sitt første år, bør man dermed ha en helhetlig implementeringsstrategi.

Den mest effektive måten å etablere ny praksis i en organisasjon på er å sørge for at de nye rutineene eller oppgavene er godt beskrevet og definert (Fixsen m.fl., 2005). I denne konteksten kan praksisfeltet (ledere, veiledere og de nyansatte) i samarbeid med utdanningsinstitusjonene beskrive i detalj hvordan man praktisk tenker seg at veiledning skal ta form i arbeidsplassen. Rutinene må beskrives og prøves ut i praksis, slik at de passer inn i en hektisk barneverntjeneste. Man må synliggjøre ressurser som går med både i form av personell og tid, og det må lages arenaer for veiledning i yrkeshverdagen. Det har siden 2009 vært gjort forsøk på gi nyutdannede lærere veiledning. En kartlegging av dette har vist at det er svært mangelfulle rammevilkår for veiledning, og mange har ikke fått veiledning av kvalifisert veileder (Harsvik og Nordgård, 2011). Et sentralt aspekt i endringsarbeid er å øke de ansattes kapasitet til å innføre en ny praksis i egen tjeneste gjennom å gi dem grundig opplæring og kunnskap og mulighet for selv å prøve ut en ny måte å organisere arbeidet på. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å bare peke på hvorfor noe skal endres og hva som skal endres, man må også finne tilnærminger til hvordan dette kan gjøres. Ut fra dette synes det ikke mulig å innføre systematisk veiledning i en barnevernfaglig praksis uten at sentrale faktorer ligger bedre til rette enn nå. Eksempler på slike faktorer er tid og nok personell samt at personalet gis faglig kompetanse og ferdigheter til å planlegge, gjennomføre og evaluere hensiktsmessig veiledning som kommer den nyansatte til gode. Også på det organisatoriske

plan synes det å være behov for tiltak for å støtte og sette fart på prosessen med å innføre veiledning for nyansatte. Samarbeid mellom ledere og veiledere synes spesielt aktuelt, der roller og ansvar må tydeliggjøres.

Implementering av veiledning av nytilsatte lar seg ikke gjøre over natten. Endringer i organisasjonskultur og ansattes ferdigheter krever tid. For å lykkes må også de nye rutinene oppleves som mulige å gjennomføre. Det vil si at implementeringsstrategien i barneverntjenestene må inkludere en klar fordeling av ressurser og klare definisjoner av hva den nye praksisen skal bestå i når det gjelder oppgaver og ansvar. I tillegg må det tas hensyn til at det tar tid å utvikle ferdigheter og kunnskap om veiledning.

Konklusjon: Et veiledet første år kan bedre samspillet mellom praksisfelt og utdanning (avsnittstittel)

Med dette har vi gjort rede for utfordringer som nytilsatte i barnevernet står overfor. Det har vært igangsatt en nasjonal satsing på veiledning for å imøtekomme utfordringene. Innledningsvis viste vi til ulike forståelsesmåter av denne satsingen: en deltakende forståelse av læring og en der utgangspunktet er å omsette teoretisk kunnskap til praksis. Begge perspektivene er fruktbare, nettopp fordi de utfyller hverandre. Den nyutdannede må ha innføring i den kontekstbestemte kunnskapen, lovverk, rutiner, prosedyrer, faglige vurderingstemaer og metoder (Gjedrem & Horverak, 2008). Gjennom deltakelse og utprøving i konkrete situasjonen utfordres denne kunnskapen. I deltakelsen binder den enkelte barnevernsarbeider sammen ulik kunnskap slik den utfordres i de konkrete situasjonene. Det er her de personlige vurderingene kommer til syne og blir satt på prøve.

Når det gjelder den nytilsatte i barnevernet som har profesjonserfaring fra andre kontekster, vil møtet med kompleksiteten i barnevernet langt på vei være de samme som for

de nyutdannede, men den nytilsatte har med seg erfaring fra en profesjonell yrkesutøvelse som vil danne en annen inngang til barnevernets yrkesutøvelse enn hos den som kommer rett fra en grunnutdanning. Å ha en erfaren barnevernarbeider ved sin side i dette kompliserte landskapet synes fra vår side som en nødvendig forutsetning for utvikling av en god profesjonell rolle og forståelse for arbeid i barnevernet. Vi mener at det er viktig at videreutdanningen som er bygget opp ved ulike utdanningsinstitusjoner, videreføres for å gi veiledere den nødvendige faglige kompetanse.

På spørsmålet om hva som skal til for å lykkes med innføring av et veiledet første år i barnevernet, så må det dreie seg om statlig og kommunal forpliktelse til å bidra til etablering av veiledet førstear. Som forsøksprosjekt har rekruttering og opplæring bare delvis fungert fordi forutsetningene blant annet ikke har vært lagt til rette i kommunene. En av årsakene til dette er ressurstilgang og arbeidspress i barnevernet, men i tillegg til det har vi også stilt spørsmål ved om den statlige initieringen i kommunene har vært god nok. Fokus på veilederutdanning konkurrerer med utdanning i andre metoder og mangel på forpliktelse fra arbeidsgivere og ledere.

En politisk satsning med økonomisk tilskudd kan være et viktig grep for å sette tjenestene i stand til å prioritere å sende ansatte kandidater i videreutdanning. Dette vil kunne bidra til å forplikte kommunene til å satse på videreutdanning. Man må se dette i et lengre perspektiv; den tiden det tar å utdanne veiledere og implementere veiledning i praksisfeltet, vil kunne bidra til at færre nyutdannede slutter i jobben, og at barneverntjenestene får et kompetanseløft i form av profesjonell utvikling hos de ansatte. Dette kan igjen bidra til kvalitetssikring av tjenestene innen barnevernsfeltet.

Vi trenger mer kunnskap om veiledning og om kvalifisering av veiledere virker. Vi mener derfor at det er viktig at utdanningstilbudet fortsetter, og at det evalueres og

dokumenteres hvordan utdanningene tas i bruk. Dette kan vi undersøke underveis og således sørge for at samspillet mellom praksis, utdanning og forskning blir godt.

Referanser

Alvsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt. *Sykepleien Forskning*, 4 (3).

Askeland, G. (2011). Korleis driva kritisk refleksjon? I: Askeland (red.): *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barne- og likestillingsdepartementet (2000). Barnevernet i Norge— Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer. NOU 2000:12. Oslo: Barne. Og likestillingsdepartementet.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet — Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. NOU 2009: 08. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012–2013). *Endringer i barnevernloven*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Broman, Å. (2014). Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform, *Uniped*, 1.

Fixsen, D.L., Naom, S.F., Blasé, K.A. et al. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Fl: University of South Florida.

Fossestøl, B. (2006). *Hvorfor er det vanskelig å artikulere praktisk kunnskap*. Oslo: Fellesorganisasjonen.

Gjedrem, J. og Horverak, S. (2008). *Teori og praksis i skjønn forening – en oppsummering av internopplæringen i barneverntjenesten i Kristiansand*. Kristiansand kommune.

Gotvassli, K.Å. (2012). Veiledning og den lærende organisasjonen. I: A. Kärki Ulvestad og

- F. Ulvestad Kärki (red.): *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grelland, H. (2008). Om følelsene og dens betydning i veiledning. I Eide m.fl.: *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander og Terum (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hair, H.J. (2014). [Power Relations in Supervision: Preferred Practices According to Social Workers](#). *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 2014, 95 (2), 107–114.
- Harsvik, T. og Nordgård J.D. (2011) *De beste intensjoner –om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Rapport: 2/2011. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Hoffgaard, K.L., Lauvås, P. og Handal, G. (2011). Reflekterende veiledning og veiledning i lærende felleskap – en grenseoppgang. I: Skagen (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, I. (2014). *Turnover i det kommunale barnevernet*. Rapport 2014/18. Statistisk sentralbyrå.
- Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Manthorpe, J., Moriarty, J., Hussein, S., Stevens, M. og Sharpe, E. (2015). Content and Purpose of Supervision in Social Work Practice in England: Views of Newly Qualified Social Workers, Managers and Directors. *British Journal of Social Work*, 2015, 45 (1), 52–68.
- Mor Barak, M.E., Travis, D.J., Pyun, H. og Xie, B. (2009). The impact of

- supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, 3–28.
- Skagen, K. (red.) (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning mer enn ord*. 3. utgave, Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget. 2.utgave.
- Ulvestad, A. (2012). *Makt i og rundt veiledningsrommet*. I: Kärki Ulvestad og Ulvestad Kärki (red.): *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vindegg, J. (2014). *Læring i praksis Evaluering av opplærings/veiledningsprogram for nyutdannede/nytilsatte i Barneverntjenesten, Bærum kommune*. HiOA rapport nr. 8. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Vråle, G.B. (2006). *Veiledning som kompetanseutvikling – et differensiert veiledningstilbud belyst fra Patricia Benner*. I: A-L. Teslo (red.): *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vråle, G.B. og Teslo, A-L.(2006). *Et praktisk opplæringsverksted for veiledere-kalt metaveiledning*. I: A-L. Teslo (red.): *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vråle, G.B. (2015). *Veiledning når det røyner på*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Westbrook, T.E. (2006). *Improving retention among public child welfare workers*. *Administration in social work*, 37–62.
- Østby, L. (2015). *Hvordan kan veiledning bidra til tryggere profesjonsutøvere i et etnisk mangfoldig praksisfelt?* *Psykologi i kommunen*, 2 (50), 59–69.