

Aktivitetsfag i et sosialpedagogisk perspektiv –

Om utvikling av en studentaktiv læringsmodell

Sammendrag

Rapporten beskriver et fagutviklingsprosjekt som har fokus på utvikling av en sosialpedagogisk læringsmodell i aktivitetsfag på barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer.

Læringsmodellen som presenteres har til hensikt å fremme studentenes utvikling av sosialpedagogisk handlingskompetanse med utgangspunkt i studentenes egne kunnskaper og ferdigheter som læringsressurser. Studentenes læringsopplevelser gir et innblikk i hvordan det oppleves å lære på denne måten.

Emneord

Sosialpedagogikk, aktivitetsfag, læringsmodell

Om forfatterne

Trond Bergsvendsen er høgskolelektor ved Avdeling for helse- og sosialfag og tilknyttet barnevernspedagogutdanningen. Han er utdannet barnevernspedagog og cand. polit. med hovedfag i kriminologi.

Hege Jordet er høgskolelektor ved Avdeling for helse- og sosialfag og tilknyttet barnevernspedagogutdanningen. Hun er utdannet barnevernspedagog og cand. polit. med hovedfag i sosialt arbeid.

Forord

Formålet med fagutviklingsprosjektet som beskrives i denne rapporten er å utvikle en sosialpedagogisk læringsmodell i rammeplanemnet 'aktivitetsfag' på Bachelorutdanningen i Barnevern, hvor studentene kan utvikle sosialpedagogisk handlingskompetanse med utgangspunkt i egne kunnskaper og ferdigheter som læringsressurser.

Prosjektet har pågått siden våren 2005, og er ledet av lærere ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer, med studentene som prosjektmedarbeidere.

To år har gått, og tre kull studenter har vært involvert i prosjektet.

Kull 2004 – 2007 har vært prosjektmedarbeidere under utviklingen av læringsmodellen i praksis, og har bidratt med sine erfaringer gjennom hele prosjektperioden.

I tillegg har kull 2003 – 2006 deltatt i forprosjektet, mens kullet kull 2005 – 2008 har vært aktører i læringsmodellens implementeringsfase.

Dette innebærer at om lag 230 studenter har vært viktige bidragsyttere.

Vi ønsker å dele våre erfaringer så langt for å gi åpning for tilbakemeldinger og spørsmål som kan bidra i det videre arbeidet. Og, ikke minst; vi ønsker å dokumentere våre studenters innsats i arbeidet med å utvikle læringsmodellen.

Til studentene: Takk for innsatsen!

Innhold

Innledning	5
• Prosjektets tema og intensjon	5
• Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen	6
• Læring i et sosialpedagogisk perspektiv	7
• Prosjektgjennomføring	10
En sosialpedagogisk læringsmodell i aktivitetsfag	11
• Forarbeid	12
• Overlevering av oppdrag til gruppene	13
• Gruppeetablering og oppstart	14
• Faglig forankring	15
• Kursplanlegging	15
• Kursdager	17
• Studentene evaluerer innsats og læringsutbytte	19
• Utgang og overgang	19
Læringsopplevelser	20
• ”De viktigste læringsopplevelsene” – 3.årsstudentene ser tilbake	20
• ”Å samarbeide”	21
• ”Å by på seg sjøl”	22
• ”Å lære om aktiviteter”	22
• ”Å ta i bruk noe du kan fra før”	23
• ”Å mestre”	24
• Oppsummering	24
Sluttord	25
Litteratur	27
Vedlegg	29
• Vedlegg 1 ”Aktivitets – CV”	29
• Vedlegg 2 Oppdrag til gruppa	30
• Vedlegg 3 Kjøreplan for aktivitetsfagseminar	31
• Vedlegg 4 Evaluering i gruppene	33
• Vedlegg 5 Budsjett og utgiftsdekning	34
• Vedlegg 6 Begrensninger i forhold til deltakelse på kurs	36
• Vedlegg 7 Egenerklæring for frammøtereregistrering	37

Innledning

Rapporten beskriver et fagutviklingsprosjekt hvor studenter og lærere på barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer har arbeidet med utvikling av en læringsmodell innenfor rammeplanemnet 'aktivitetsfag'.

Innledningsvis i rapporten presenteres bakgrunn for prosjektet, hovedtrekkene ved den teoretiske forankringen, og gangen i prosjektarbeidet.

Hoveddelen av rapporten omhandler innholdet i den sosialpedagogiske læringsmodellen.

Til slutt presenteres noen læringsopplevelser som studentene har formidlet i prosjektperioden.

Rapporten er en foreløpig prosjektrapport som i første rekke har fokus på selve læringsmodellen og utviklingen av den. Prosjektets metodologi og læringsmodellens overordnede lærings syn nevnes, men vil bli diskutert nærmere i senere publikasjoner.

Prosjektets tema og intensjon

Barnevernspedagogutdanningen i Norge betegnes som en sosialpedagogisk utdanning. Sosialpedagogikk brukes i rammeplanen for utdanningen både som betegnelse på et teoretisk perspektiv og på metodisk tilnærming knyttet til yrkesutøvelsen. Barnevernspedagogutdanningen er den eneste utdanningen i Norge i dag som kan karakteriseres som sosialpedagogisk. (Sivertsen og Kvaran 2006.)

Sosialpedagogikk kan derfor sies å være et sentralt kjennetegn for den profesjonelle handlingskompetansen hos barnevernspedagoger.

Barnevernspedagoger skal kunne møte samfunnsmessige utfordringer i arbeid for utsatte barn og unges beste. Spørsmålet vi har ønsket å arbeide med i dette prosjektet, er hvordan læringsmodeller kan fremme kompetanse som det vi velger å kalle "god nok nybegynner" innenfor rammen av en bachelorutdanning.

I kjølevannet av dette vil grunnleggende spørsmål om verdisyn, menneskesyn og kunnskapssyn stå sentralt. Vårt pedagogiske utgangspunkt er at måten studentene lærer på, og måten vi som lærere og utdanningsinstitusjon legger til rette for denne læringen, på en grunnleggende måte må gjenspeile og underbygge det som formidles til studentene som "god praksis" i yrkesutøvelsen.

Utvikling av studentaktive læringsformer, hvor utvikling av handlingskompetanse skjer som en prosess i studentenes læringsfellesskap, representerer prosjektets overordnede læringsperspektiv. Dette innebærer at et sosiokulturelt læringssyn ligger til grunn for læringsmodellen (Lave og Wenger 1991, Dysthe 2003).

Prosjektet er gjennomført som et aksjonsforskningsinspirert utviklingsarbeid (Tiller 2004 og 2006, Madsen 2004) i samarbeid mellom studenter og lærere.

Prosjektets ramme er aktivitetsfag som undervisningsområde i barnevernspedagogutdanningen. Hovedintensjonen med fagutviklingen er å utvikle en læringsmodell som

- bygger på og gjenspeiler et sosialpedagogisk perspektiv
- fremmer studentaktive læringsprosesser og læringsstrategier
- fremmer utviklingen av et læringsfellesskap i studentkullet
- styrker integreringen av aktivitetsfaget i utdanningen

Prosjektet er gjennomført innenfor et 3 uker langt seminar kalt ”*Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid*”.

Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen

”*Aktivitetsfag*”

Alle norske barnevernspedagoger har et forhold til dette emnet fra egen studietid. Det har vært undervist i aktivitetsfag på barnevernspedagogutdanningene fra i hvert fall tidlig 70-tall.

Aktivitetsfaget ble nedfelt som et obligatorisk emne i den første nasjonale rammeplanen for barnevernspedagogutdanningen fra 1982, og utgjør i henhold til gjeldende rammeplan 15 av 180 studiepoeng, noe som tilsvarer et halvt semester. Aktivitetsfag er et delemne under hovedemnet ”*Sosialpedagogisk arbeid med barn og unge*”. I den generelle beskrivelsen av emnet heter det:

”*Aktivitetsfag skal lære studentene å igangsette sosialpedagogisk arbeid og å utvikle studentenes egeninnsikt.*” (Rammeplan 2005, s.26)

Mer konkret beskrives aktivitetsfaget på følgende måte i rammeplanen:

Studentene skal oppleve og erfare uttrykksformer som vektlegger fantasi og skapende virksomhet. Kjennskap til disse skal åpne for kreativ tenkning og bidra til å fremme utvikling av det metodiske arbeidet med ulike brukergrupper. Emnet skal bevisstgjøre studentene på egne ressurser i aktivitetssammenheng.

De skal også lære aktiviteter og aktivisering i miljøarbeid. Gjennomføringen av delemnet skal gi dem forutsetninger for å planlegge og gjennomføre aktiviteter med barn og unge. Studentene skal utvikle forståelse for at bruk av aktiviteter/ aktivisering skal forankres i forhold til en faglig forståelse av unge og foresattes problemer.

Emnet skal bestå av en kombinasjon av obligatorisk innføring i drama/bevegelse og andre kunstneriske uttrykksformer, samt valgfrie temaer. Ved valgfrie temaer skal studentene velge en aktivitet innenfor minst to av områdene og fordype seg innenfor ett aktivitetsområde.

Sentrale tema kan være:

- *drama/bevegelse*
- *andre kunstneriske uttrykksformer og opplevelser*
- *valgfrie aktivitetsfagområder som:*
 - *sang og musikk (lydforming)*
 - *formingsfag (materialforming)*
 - *fysisk fostring og friluftsliv*
 - *andre aktuelle aktivitetsområder*
- *valgfri fordypning innenfor ett aktivitetsområde*

(Rammeplan 2005, s.28 og 29.)

Aktivitetsfaget har vært en markør og et varemerke for barnevernspedagogutdanningen og barnevernpedagogen. En barnevernpedagog skal *kunne* det å bruke aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid med barn og unge.

Dette er ikke uten grunn. Kompetanseområdet har høy relevans i praksis. Aktiviteter viser seg å være en verdifull og relevant ressurs; fjellturen, teateroppsetningen og rockeverkstedet er gjerne rammer for ”de gyldne øyeblikk”. Aktiviteter byr på mestringsmuligheter; muligheter for anerkjennelse og aksept fra andre, som gir grobunn for opplevelse av tilhørighet og kompetanse.

Erfaringer knyttet til samhandling gjennom aktiviteter framheves som sentrale for utvikling av en god opplevelse av egenverd, ikke minst av barn og unge selv. Forskning og faglitteratur med fokus på barn og unges oppvekst og sosialisering generelt, og risikoutsatte barn og unge spesielt, understøtter dette (Lange 1991, Waaktaar og Christie 2000, Fauske og Øia 2003, Larsen 2004, Heggen og Øia 2005, Säfvenbom 2005, Pedersen 2006).

Gjennom bruk av aktiviteter, ”å gjøre ting sammen”, kan *kommunikative relasjoner* opprettes, noe som kan sies å være et imperativ i sosialpedagogikken (Mathiesen 2000). Dette kommer vi tilbake til.

Til tross for aktivitetsfagets sterke vektlegging i barnevernspedagogutdanningen, og utvilsomme relevans for framtidig yrkesutøvelse, har emneområdet vært lite i fokus som fagutviklingsområde i utdanningssammenheng.

Undervisning i aktivitetsfag har vært, og er fortsatt ved mange utdanningsinstitusjoner, organisert som kurser i ulike aktiviteter, slik den var i vår egen utdanningstid på barnevernspedagogutdanningen på 70- og tidlig 80-tall. Disse kursene holdes gjerne av timelærere med høy kompetanse på aktiviteten det undervises i, ofte også med høy didaktisk kompetanse, men med begrenset kompetanse relatert til sosialpedagogikk og bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid. Mange har naturlig nok også svært begrenset kjennskap til barnevernspedagogutdanningens innhold generelt.

Svært få, ofte bare én, lærer fra kollegiet ved utdanningen er involvert i emnet som fagansvarlig for gjennomføringen. De andre lærerne ved utdanningen har gjerne svært begrenset kjennskap til aktivitetsfagets innhold og læringsmodell. Aktivitetsfaget er ofte også gjenstand for lite oppmerksomhet og faglig engasjement i lærergruppa generelt.

Problemet med dette kan lett bli at emnet blir en slags ”frittsvevende satellitt” i utdanningsmodellen, hvor ”linken” i hovedsak består av at det er rammeplanfestet som obligatorisk emne. Studentene kan i betydelig grad bli henvist til å transformere aktivitetskunnskapen til en sosialpedagogisk handlingskompetanse, uten at læringsmodellen gir tilstrekkelig pedagogisk støtte til dette.

Læring i et sosialpedagogisk perspektiv

Fra et sosialpedagogisk perspektiv vil *samhandling* og *relasjon* stå i fokus for oppmerksomheten. En grunnleggende antagelse vil ut fra dette perspektivet være at mennesket har behov for sosiale relasjoner og fellesskap, for sosial inklusjon, for å utvikle selvverd. Sosialpedagogisk arbeid kan karakteriseres som en *måte* å samhandle på som er rettet mot å utvikle fellesskaper.

Studentene lærer om dette i forelesninger og pensumbøker. De lærer også om hvordan sosialpedagogisk arbeid i praksisfeltet kan fremme sosial inklusjon og opplevelse av selvverd.

I dette prosjektet har vi arbeidet med å utvikle en *måte å lære på* som også kan gjenspeile et sosialpedagogisk perspektiv på en konstruktiv måte.

Pedagogikk kan betegnes som vitenskapen om oppdragelse, opplæring, og undervisning. Sosialpedagogikk knyttes i denne konteksten hovedsakelig til oppdragelse som pedagogisk begrep.

Utdanning av studenter til en Bachelor i Barnevern handler naturligvis ikke om det vi vanligvis tenker på som oppdragelse. Allikevel vil vi argumentere for at sentrale fagteoretiske begreper og perspektiver fra sosialpedagogikken har relevans og bør legge føringer for måten studentene lærer på. Dette er forsøkt i varetatt i læringsmodellen.

I boka *Sosialpedagogisk perspektiv* viser Roger Mathiesen (2000) til hvordan samhandlingsperspektivet og fokus på mellommenneskelige relasjoner preger den teoretisk begrunnede forståelsen av sosialpedagogikken. Mathiesen viser til Paul Natorp (1854 – 1924), også omtalt som sosialpedagogikkens far, som framsatte påstanden om at 'mennesket kun blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet'. En sosialpedagogisk hovedproblemstilling hos Natorp var hvilke betingelser som må ligge til grunn for at det enkelte individ kan oppdras til konstruktiv deltaker i fellesskap. Et idéhistorisk poeng i denne sammenheng er Natorps forståelse av 'fellesskap' som noe som ikke kan påtvinges, men må utvikles gjennom en indre enighet om menneskets mål, altså et *interessefellesskap*. Mathiesen argumenterer for at *danning* ut fra dette utgjør et grunnbegrep i sosialpedagogikken. Dette innebærer at sosialpedagogisk praksis forutsetter en kontinuerlig refleksjon over verdisyn, menneskesyn og kunnskapssyn som denne praksisen representerer og gjenspeiler.

Kan deltagelse i et interessefellesskap, forstått i Natorps ånd, erfares på en læringsfremmende måte i en studiesituasjon med studenter som aktører, slik at de dannes til konstruktive deltakere i praksisfellesskap som barnevernspedagoger?

Vi vil argumentere for at barnevernspedagogutdanningen skal og bør oppfattes både som en læringsprosess og som en dannelsingsprosess. Både læring og danningen handler i denne sammenheng om oppbygging av profesjonell handlingskompetanse. Dette utfordrer til å utvikle læringsfellesskap, forstått som et 'interessefellesskap' i Natorps forstand, som fremmer læring og danning i tråd med verdisyn, menneskesyn og kunnskapssyn som gjenspeiler en sosialpedagogisk grunnlagsforståelse. Vi vil nevne noen eksempler som vi har vært spesielt opptatt av i dette prosjektet.

Studentene skal utvikle en handlingskompetanse hvor ferdigheter knyttet til å tilrettelegge for samhandling på bestemte måter og med bestemte formål inngår. Dette er et sentralt, men stort og komplekst, læringsområde. Når og hvordan skal studentene lære dette? Det tradisjonelle svaret fra utdanningsinstitusjonene har vært at dette må læres "i praksis". Samtidig er det forskningsmessig belegg for bekymring for om de nyutdannendes kompetanse er tilstrekkelig til å møte praksisfeltets krav. (Fauske m.fl. 2006).

Ut fra dette vil det være relevant å sette søkelyset på om det er mulig å legge til rette for at denne kompetansen også i større grad kan utvikles i utdanningsinstitusjonene. Og videre om

det i større grad er mulig å legge til rette for at studentene utvikler en kompetanse i hvordan de lærer disse ferdighetene; at de lærer å lære, slik at de kan fortsette å utvikle handlingskompetansen sin videre.

Det er rimelig å anta at en slik kompetanse må læres i samhandling med andre. Det er imidlertid også en forutsetning at måten samhandlingen foregår på innehar bestemte kvaliteter.

Mathisen (2000) bruker begrepet *kommunikative relasjoner* til å betegne hva han mener bør karakterisere måten barn og voksne omgås på i en oppdragelseskontekst. Relasjonen skal karakteriseres av en interesse for å snakke sammen, både for å prøve ut gyldigheten av argumenter men også fordi samtalen er et mål i seg selv som signaliserer *anerkjennelse av den andre* og gir signaler om inkludering. Ønsket om å forsøke å forstå den andre, forsøke å ta den andres perspektiv, og å gyldiggjøre den andres opplevelser, intensjoner og ønsker, inngår. Begrepet ligger nært opp mot begrepet *kommunikativ handling* hos Habermas (1988). Mathiesen (2000) argumenterer for at sosialpedagogen alltid bør ha som mål å etablere kommunikative relasjoner, og omtaler dette som 'Det sosialpedagogiske imperativ'.

Gjennom etablering av kommunikative relasjoner trer den andre fram som subjekt, som aktør i eget liv. Dette er sentralt i sosialpedagogikkens grunnlagsforståelse.

Kommunikative relasjoner etableres i sosialpedagogisk arbeid gjerne gjennom 'et felles tredje', og dette 'felles tredje' er gjerne en aktivitet, noe vi kan gjøre sammen.

Hans Skjervheim (1976) skrev i det kjente essayet *Deltakar og tilskodar* om hvordan møte mellom to subjekter, mellom 'jeg' og 'du', oppstår gjennom et felles engasjement i et felles anliggende interessefelt, et 'sakstilhøve' utenfor relasjonen, som begge aktører kan engasjere seg i. Dette hevder han er en betingelse for ikke å objektivere den andre.

Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid handler om å etablere 'et felles tredje'. I sosialpedagogisk praksis vil den faglige oppgaven være knyttet til å organisere et fellesskap rundt et felles tredje på en slik måte at bestemte verdier, normer og interesser fremmes. Gjennom et felles engasjement for noe utenfor relasjonene kan gode relasjoner etableres slik at selvvord kan utvikles.

Opplevelsen av å høre til og å få til, av tilhørighet og kompetanse, framholdes som grunnleggende vilkår for utvikling av en mestringsopplevelse som fremmer selvvord og gir motstandskraft i livet (Sommerschild 1998).

Kan studentene, i tillegg til å lære om dette gjennom forelesninger og lesing av pensumlitteratur, lære gjennom opplevelser og erfaringer i samhandling med hverandre? Kan de erfare opplevelsen av anerkjennelse og mestring i en samhandlingssituasjon de selv utformer?

Og helst også samtidig lære om aktiviteter?

En sosialpedagogisk læringsmodell som skal kunne fremme utviklingen av sosialpedagogisk handlingskompetanse i bruk av aktiviteter må etter vår oppfatning bestrebe seg på det. Vårt prosjekt er å gjøre et forsøk.

Prosjektgjennomføring

Våren 2005 hadde en idé til en alternativ læringsmodell for aktivitetsfaget modnet; Vi ville utfordre studentene i å utvikle en sosialpedagogisk læringsmodell hvor de kunne utvikle en sosialpedagogisk handlingskompetanse med utgangspunkt i sine egne kunnskaper og ferdigheter i kullet som læringsressurser. Vi mente at dette kunne styrke integreringen av aktivitetsfaget i utdanningen betraktelig.

Læringsmodellen ble som nevnt utformet gjennom aktivitetsfagseminaret ”*Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid*”, et obligatorisk seminar over tre uker. I seminaret planlegger og gjennomfører studentene dagens kurs i aktivitetsfag for hverandre.

Et forprosjekt ble gjennomført med 3.årsstudenter i september 2005, i deres 5. semester. I forkant ble studentene orientert om at vi gjerne ville prøve ut ideene vi hadde i samarbeid med dem. Læringsmodellens struktur ble konstruert med utgangspunkt i måten de arbeidet på under gjennomføringen.

Intensjonen med prosjektet var å utvikle en læringsmodell for aktivitetsfaget 2. studieår. Studentene var entydig positive til at læringsmodellen ble prøvd ut for 2.årsstudentene i deres 3. semester, og kom med råd og innspill til hva de mente burde justeres for at det skulle fungere best mulig ett år tidligere i utdanningsforløpet.

Med utgangspunkt i studentenes tilbakemeldinger og råd, og lærernes erfaringer, observasjoner og oppfatninger etter å ha fulgt studentenes læringsprosess fra sidelinja, ble læringsmodellen utformet med sikte på å ”treffe” 2.årsstudentene der de var i sin læringsprosess. Det ble i større grad enn for 3.årsstudentene utarbeidet verktøy i form av skriftlige oversikter over milepæler i arbeidsprosessen og krav til dokumentasjon. Vi antok at dette ville bidra til at studentene kunne strukturere arbeidet sitt slik at de kunne jobbe selvstendig innenfor de rammene som var lagt, samtidig som det åpnet for et handlingsrom med muligheter, også for ikke forutsette hendelser og overskridende erfaringer.

I månedsskiftet november - desember 2005 ble seminaret prøvd ut i samarbeid med 2.årsstudentene i det vi har kalt ”prosjektkullet”. Også dette kullet evaluerte eget læringsutbytte ved seminarets slutt, og de ble også oppfordret til gruppevis å diskutere om kommende kull burde gjennomføre tilsvarende opplegg.

Innspillene fra prosjektkullet var entydig positivt til at også kommende kull burde få anledning til å gjennomføre tilsvarende opplegg. Det kom også konstruktive og konkrete forslag til endring og justeringer.

Vi loggførte i tillegg prosessen med utgangspunkt i egne observasjoner av arbeidet i gruppene fra vår plass ”på sidelinja”. Også dette materiale ga grunnlag for justeringer.

I februar 2007 ble prosjektkullet, som nå var i sitt 6. og siste semester, oppfordret til å reflektere over hvordan de nå i ettertid, og mot slutten av grunnutdanningsperioden, oppfattet læringsutbyttet av seminaret.

Prosjektkullets erfaringer, innspill og refleksjoner, både under gjennomføringen av seminaret og i ettertid, er prosjektets viktigste datakilde. I tillegg har vi som har vært lærere og prosjektledere loggført våre observasjoner og våre refleksjoner over disse observasjonene,

mens vi har fulgt studentenes arbeidsprosesser fra sidelinja. Til sammen utgjør dette erfaringsmaterialet som ligger til grunn for denne rapporten.

Seminaret ble gjennomført tredje gang i november - desember 2006.

Læringsmodellen er justert og utbedret på bakgrunn av erfaringer og refleksjoner gjennom alle tre runder med utprøving. Modellen, slik den presenteres her, kan ses som et resultat av prosjektarbeidet så langt.

En sosialpedagogisk læringsmodell i aktivitetsfag

Vi vil her presentere læringsmodellen, slik den er utformet til nå.

Vi oppfatter slike modeller som noe dynamisk, som kontinuerlig må utvikles og forandres gjennom måten de tas i bruk på, og gjennom fordringer fra omgivelsene. Selv om denne modellen derfor ikke skal oppfattes som statisk, eller som ”svaret” på spørsmålene vi hadde når vi begynte å arbeide med prosjektet, mener vi den kan være egnet som utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner rundt utdannings- og læringstemaer. Dette ønsker vi å jobbe videre med.

Her vil vi presentere læringsmodellen gjennom ulike faser, med seminaret den er utformet innenfor som referanseramme.

Som nevnt ble prosjektet gjennomført innenfor rammen av et seminar kalt ”*Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid*”.

Studentene forutsettes å avsette hele dagen (0915 – 1600) alle fem ukedager til seminararbeidet. I den tredje uka oppfordres de i tillegg til å avsette ettermiddag, kveld og natt mandag og onsdag under kursgjennomføringen. Disse rammene annonseres før semesteret begynner.

Manualer og dokumenter for gjennomføring av seminaret finnes som vedlegg til rapporten (vedlegg 1 – 7). Følgende presentasjon har utgangspunkt i disse, samt i det innsamlede datamaterialet som gir innsikt i studentenes arbeidsprosesser gjennom seminaret.

Vi har delt læringsmodellen inn i følgende faser:

- Forarbeid
- Overlevering av oppdrag til gruppene
- Gruppeetablering og oppstart
- Faglig forankring
- Kursplanlegging
- Kursdager
- Studentene evaluerer innsats og læringsutbytte
- Utgang og overgang

Fasene følger hverandre kronologisk gjennom seminarperioden med glidende overganger fra en fase til en annen, av og til også med periodisk gjenopptagelse av tematikk fra en tidligere fase. Gruppene arbeider ulikt, og er til tider i ulike faser, spesielt i første halvdel av seminaret. Møtepunkter og tidsfrister fungerer som milepæler som til en viss grad justerer dette slik at

alle gruppene kommer i mål med gjennomføringen av sine kurs i den tredje seminaruka. Lærerinns spill kan også bidra til justeringer av framdriften i prosessen.

Forarbeid

Noen uker før seminaret starter, og mens studentene er midt i en læringsperiode preget av forelesninger og selvstudier med hovedvekt på teoretiske perspektiver og faglige grunnbegreper, blir seminaret introdusert for studentene. Hensikten er å skape forventninger om variasjon i læringsmodeller og tilnæringsmåter til kompetansebygging i studietida, og motivere for innsats i tilegnelse av teori gjennom påpeking av relevans for anvendelse under seminaret.

Lærerne gir en kort orientering om aktivitetsfaget i barneverns pedagogutdanningen. Studentene oppfordres til å skrive opp en eller flere fritidsaktiviteter fra eget repertoar på tavla i løpet av en pause. Dette blir presentert som kullets samlede kompetanse i fritidsaktiviteter. Det oppleves, både av studenter og lærere, som en ganske imponerende illustrasjon av et mangfold av muligheter for det kommende seminarrets innhold.

Studentene får deretter i oppgave å fylle ut hver sin "Aktivitets-CV" (vedlegg 1) hvor de oppgir hvilke aktiviteter de har erfaring med, hvilke aktivitet de helst kunne tenke seg å arbeide med under seminaret, hvor, når og hvordan de har holdt på med aktivitetene, og eventuell annen relevant informasjon vedrørende aktiviteter. Under presentasjonen av denne oppgaven legger lærerne føringer for en bred og åpen forståelse på begrepet "aktivitet", og sørger for at så vel "matlaging", "gå tur" og "se film" som "fallskjermhopping" og "web-design" er representert i eksemplene.

"Aktivitets-CVen" leveres inn i digital innleveringsmappe (vi bruker Fronter) med en ukes frist.

Lærerne går gjennom de innleverte CVene, kartlegger mangfoldet av erfaringer i kullet, og deler inn i fire hovedkategorier av aktivitetsområder. Erfaringer fra tre studentkull med i underkant av 80 studenter i hvert kull, tilsier at det er mulig med en relativt jevn fordeling ut fra følgende aktivitetsområder;

1. Friluftsliv, jakt og fiske, hest og hund
2. Idrett og trening
3. Dans, drama, musikk
4. Forming, foto, data, mat, litteratur

Mange studenter har ett svært bredt repertoar av erfaringer fra mange områder, og dette bidrar til at en slik inndeling muliggjøres fordi de i prinsippet kan plasseres i flere grupper. Noen få studenter har få erfaringer og et smalt interessefelt, og settes i en gruppe hvor deres hovedinteresse deles av flere. I den grad det er mulig når disse fordelingskriteriene er oppfylt, tas det også hensyn til kjønn og alder med sikte på størst mulig variasjon og mangfold i gruppene.

Gruppeinndelingen presenteres under åpningen av selve seminaret.

Gruppene benevnes nøytralt med nummer; Gruppe 1, Gruppe 2... osv. Aktivitetsområdet som har vært førende for gruppeinndelingen annonseres ikke i plenum.

Hver gruppe får oppnevnt en kontaktlærer som følger gruppas arbeidsprosess. Kontaktlærerne er fagansatte ved utdanninga som studentene har møtt som forelesere og eksamenssensorer tidligere i studiet, og som de også vil møte i ulike sammenhenger resten av studietida. Dette gir muligheter til å koble det som skjer i seminaret til øvrig undervisning og læring i studiet.

Overlevering av oppdrag til gruppene

Dagen for oppstart av seminaret samles kullet og de fire lærerne i plenum.

Seminaret starter med at det trekkes forbindelseslinjer til teoretiske perspektiver som har vært i fokus for undervisningen hittil i semesteret.

Lærerne presenterer en teoretisk forankring av seminaret til et sosialpedagogisk perspektiv gjennom å introdusere problemstillingen

Hvordan kan aktiviteter bidra til å fremme utsatte barn og unges muligheter til inklusjon på viktige arenaer, og til å utvikle egenverd?

Med dette som utgangspunkt knyttes begreper og perspektiver fra pensumlitteraturen tidligere i studiet til seminarets tematikk. Sentrale begreper fra et sosialpedagogisk teoriperspektiv vektlegges. Denne korte sekvensen er utgangspunktet for kullets felles teoretiske referanseramme i det videre arbeidet.

Lærerne har lagt rammene for seminaret og utarbeidet verktøy som skal bidra til å strukturere læringsprosessen; utarbeidet kjøreplan med gruppeinndeling, utformet oppdrag til gruppene med nærmere kravspesifikasjoner, sørget for rom til disposisjon, satt av tid til samlinger i plenum og gruppeledermøter, satt opp frister for budsjetter og øvrig planarbeid.

Lærerne presenterer kort rammer og verktøy for arbeidet. Instruksjoner og verktøy er utformet relativt detaljert, slik at gruppene i størst mulig grad skal kunne arbeide selvstendig innenfor rammene som er lagt.

Det opprettes en elektronisk mappe på Fronter for hver gruppe hvor de kan samle nødvendig materiale og dokumentasjon gjennom arbeidsprosessen.

Lærerne presenterer seg som kontaktlærere og tilgjengelig støttespillere for hver sin gruppe. Studentene har mulighet til å tilkalle kontaktlærer ved behov gjennom hele seminaret.

Neste skritt er at studentene tar over prosjektet, og utformer sin læringsprosess innenfor den strukturen som er lagt.

Følgende oppdrag blir overlevert til gruppene:

Dere skal planlegge og gjennomføre et kurs for en gruppe kollegaer. Tema for kurset skal være "Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid".

Kurset skal være ferdighetsrettet; kursdeltakerne skal få en innføring i et aktivitetsområde og konkrete aktiviteter innenfor dette. (...) (Se vedlegg 2)

Gruppene har to hele arbeidsuker til å utarbeide sitt kursopplegg. Kursene holdes i seminarets tredje uke, henholdsvis mandag til tirsdag og onsdag til torsdag. Gruppene arrangerer ett kurs og deltar på ett kurs en annen gruppe arrangerer. Seminarets siste dag, fredag i uke 3, er avsatt til evalueringsarbeid. (Se vedlegg 3.)

Gruppeetablering og oppstart

Temaet i denne fasen:

Hvilke kompetanse har gruppa innenfor sitt aktivitetsområde? (Vedlegg 2)

Gruppa blir kort orientert om hvilket overordnet aktivitetsområde som har vært førende for inndeling av gruppa av kontaktlærere, og blir deretter oppfordret til å gå i gang med arbeidet. Kontaktlæreren blir værende i rommet til studentene har kommet i gang, men setter seg bakerst i rommet og overlater til studentene å organisere det som skal skje.

Studentene er ukjente for hverandre, og den første dagen brukes i hovedsak til gruppeetablering. Før studentene går fra plenum, har de blitt introdusert for en mulig ”bli-kjent” øvelse som de kan bruke for å komme i gang; ”speed-date”. Øvelsen går ut på å sirkulere i rommet slik at alle presenterer seg for hverandre ut fra på forhånd avtalte stikkord; for eksempel hva du heter, hvor du er oppvokst og den siste filmen du så. Vår erfaring er at de fleste gruppene velger å bruke denne enkle øvelsen for å komme i gang. Det blir summing, bevegelse og litt latter i rommet, og den første isen brytes.

Når alle har snakket med alle på denne måten, utfordres gruppa til å kartlegge den samlede kompetansen innen sitt aktivitetsområde. Mange grupper gjør dette på eget initiativ, hvis ikke får de et innspill til å gå i gang fra lærer.

Gruppene finner selv fram til en måte å arbeide på. Mange velger å sette seg i en sirkel, og presenterer aktivitetserfaringene sine for hverandre etter tur. Enkelte grupper setter seg ned i mindre grupper, og deler erfaringer med hverandre der, før det gis et ”sammendrag” i den store gruppa.

Mot slutten av første dag etableres gruppas interne organisering. I oppdraget som overleveres ved seminarets begynnelse står følgende:

Gruppa skal selv fordele oppgaver og ansvar seg i mellom. Men:

*Gruppa skal ha en **leder** som har et overordnet ansvar for framdrift og organisering av arbeidet, og som er lærernes kontaktperson i gruppa. Gruppeleder skal utnevnes i løpet av første dag. Gruppa skal også ha en **økonomiansvarlig** og en **materialansvarlig**. (Vedlegg 2)*

Gruppa diskuterer organisering, kjøreregler for frammøte, ordstyrer, referatrutiner og andre forhold som de finner viktig å ha på plass. Gruppene velger ulike måter å organisere seg på, ulike ledelsesformer og ulike funksjonsfordelinger innenfor rammen som er gitt. Ofte endres dette også under vegg i prosessen, med sikte på å få til en mer funksjonell organisering. Det er ikke sjelden ”temperatur” når gruppas organisering skal forhandles fram.

Dagen etter avholdes det lunsjmøte med de fire gruppelederne og de fire kontaktlærerne (se vedlegg 3). Denne gruppa møtes tre ganger i løpet av seminarperioden. På disse møtene blir budsjett og planer lagt fram til godkjenning, nødvendig koordinering gruppene i mellom finner sted, informasjon mellom gruppene utveksles, og gruppelederne har mulighet til å legge fram spørsmål, utfordringer og problemstillinger knyttet til sin ledelsesoppgave. En av kontaktlærerne er møteleder. Det er en viktig kjøreregel for møtet at temaer som diskuteres der ikke skal snakkes om til andre. På det første møtet brukes tiden til presentasjon av

møtedeltagerne, hensikten med å avholde disse møtene blir presentert, og de fire lederne sier litt om erfaringer og forventninger knyttet til lederrollen.

Faglig forankring

Temaet i denne fasen:

Hvordan kan denne kompetansen om aktiviteter brukes i en sosialpedagogisk sammenheng?
(Vedlegg 2.)

I denne fasen begynner arbeidet med å overføre aktivitetskompetansen fra den private sfæren til en sosialpedagogisk kontekst for alvor. Fasen begynner med at studentene tar opp sentrale begreper fra det teoretiske emnet de har gjennomført tidligere i semesteret, og diskuterer hvordan de ulike aktivitetene kan brukes i sosialpedagogisk arbeid i møte med utsatte barn og unge.

Studentene diskuterer hvilke muligheter som ligger i bruk av de ulike aktivitetene. Mestringsopplevelse, inkludering, anerkjennende relasjoner, opplevelse av tilhørighet og kompetanse, aktiviteter som det felles tredje i samhandlingssituasjoner, aktiviteter som mulighetsbetingelse for utvikling, livsutfoldelse og glede, er eksempler på faglige perspektiver og begreper som hentes inn i konteksten. Diskusjonene handler også om begrensninger og utfordringer knyttet til bruk av aktiviteter; motivasjon, det å ”treffe” målgruppas interesser, tap og vinn - situasjoner, marginalisering og utstøting, ressursmessige begrensninger og annet diskuteres. Fasen er preget av økende bevissthet om ”å kunne noe som faktisk kan brukes i barnevernfaglig arbeid”, som en av studentene uttrykte det.

Kursplanlegging

Temaet i denne fasen:

Hvordan kan dere bidra til at kursdeltagerne på deres kurs øker sin kompetanse innenfor dette aktivitetsområdet? (Vedlegg 2)

Mot slutten av 1. uke i seminaret begynner gruppene mer konkret å utforme kurset de skal holde. Arbeidet med å overføre aktivitetskompetansen fra den private sfæren til en sosialpedagogisk kontekst fortsetter, nå i en mer handlingsorientert form.

Fasen begynner med forhandlinger om hva som er egnet å ha med i kurset. Gruppene begynner gjerne med en idédugnad, for deretter å forsøke å enes om et felles prosjekt de alle kan stå inne for og ”gå for”.

Tematikken i diskusjonen dreier seg rundt spørsmål som:

- Hva skal temaet for kurset vårt være?
- Hva skal deltakerne lære?
- Hvordan skal de lære det?
- Hvilke konkrete aktiviteter skal vi velge ut?
- Hvor skal kurset holdes?
- Hva trenger vi for å gjennomføre dette?
- Hvem skal gjøre hva? Hvor? Når? Hvorfor?

Den overordnede tematikken det forhandles om kan formuleres slik:

Hva kan vi i denne gruppa som er så relevant for barnevernspedagoger at også medstudenter bør få mulighet til å lære det?

I dette tydeliggjøres også forhandlinger som omhandler relasjoner, roller og posisjoner i gruppa. Flere grupper opplever at de første konfliktene opptrer i denne fasen, og får arbeid med konfliktløsning parallelt med framdrift av øvrig planleggingsarbeid. Det er ei travel tid.

Etter noen dager begynner brikkene å falle på plass, og planene tar form. I gruppene snakkes det i "vi"-form om "kurset vårt". Gruppene deler seg gjerne opp i smågrupper med avgrensede ansvarsoppgaver, og møtes samlet til oppsummeringer mot slutten av dagen.

Det avholdes møte mellom alle gruppeledere og kontaktlærere fredag i uke 1, hvor foreløpige oversikter over planer, budsjett og materialbehov legges fram. Dette gir gruppa strukturelle føringer mot en milepæl på framdriften i arbeidet, og gir mandat til det videre arbeidet. Lederne får også luftet frustrasjoner, og får innspill og tilbakemeldinger vedrørende utfordringene de har møtt. Medstudenter med samme lederposisjon er viktige bidragsytere.

I gruppene er den andre uka også en intens arbeidsperiode hvor mye skal på plass. Tema for kurset videreutvikles, og det faglige innholdet planlegges. I tillegg skal logistikk, ansvarsfordeling for gjennomføring, produksjon av informasjonsmateriell til deltagere og ferdigstilling av budsjett på plass. Uforutsette hindringer skaper frustrasjon og må løses, og gruppenes samarbeid og kreative problemløsningsevne utfordres.

Tirsdag den andre uka er det nytt møte i leder- og lærergruppa hvor planer for kursgjennomføring og endelig budsjett legges fram for godkjenning. Lederne får også denne gang mulighet til å bruke gruppa til å ta opp ledelsestematikk de har behov for å dele og drøfte.

Etter at planene er godkjent, forbereder gruppene en presentasjon av sitt kurs for et samlet kull. Kurspresentasjonen holdes torsdag i uke 2, med 20 minutters presentasjon for hver gruppe. Gruppene oppfordres til å presentere sitt kurs på en slik måte at den gruppa som skal være kursdeltakere får lyst til å delta, og de andre gruppene skulle ønske det var de som fikk være med. Oppfordringen formidles gjennom leder-lærermøtet.

Fram til tidspunktet for presentasjonen holder gruppene oftest "kortene til brystet" overfor de andre gruppene om innholdet i kurset de skal gjennomføre. Forventninger og spenning knyttes derfor i økende grad både til hvordan det blir å være kursarrangør, og hva en kan bli "utsatt for" som deltager på en annen gruppes kurs. Dette preger stemningen. For mange av studentene er dette også første gangen de blir utfordret til å presentere noe i plenum for samlet kull. Det legges mye innsats i å få til gode presentasjoner, noe også framføringene bærer positivt preg av.

Presentasjonene utløser spenningen ved ikke å vite, men bygger også opp en ny. Noen gruer seg for å være med på noe nytt og ukjent. Andre har høye forventninger til det de skal være med på. Alle er allikevel mest spent på hvordan deres eget kurs blir. Får de det til å fungere?

Etter presentasjonen torsdag, gjøres den siste "finpuss" på kursopplegget i gruppene. Flere grupper velger også å gjennomføre en "prøvekjøring" av kursopplegget de skal gjennomføre.

Kursdager

Kursene gjennomføres den tredje uka. Gruppene holder kurs for en gruppe, og deltar på kurs hos en annen gruppe. På den måten møter tre av fire grupper hverandre i løpet av kursgjennomføringen. Hvilke grupper som deltar på hvilke kurs er oppgitt i kjøreplanen. Sammensetningen er gjort ut fra prinsippet om at kurset gruppa deltar på skal kunne by på utfordringer knyttet til å forholde seg til et ukjent aktivitetsområde. En "idrettsgruppe" blir derfor gjerne satt opp som deltager på kurs i dans, drama og musikk, mens de selv har kunst og formingsinteresserte deltagere på sitt kurs. Dette gir utfordringer både for deltagere og kursarrangører knyttet til motivasjon, engasjement og opplevelse av relevans.

Studentene gjennomfører fire kurs for hvert kull, slik at det i løpet av prosjektperioden har vært gjennomført i alt 12 kurs. Oversikten nedenfor viser i stikkordsform eksempler på tematikk og aktiviteter som har preget innholdet i kursene, gruppert etter aktivitetsområder.

Vi må presisere at en slik framstilling ikke på noen måte yter rettferdighet mot kursenes faktiske innhold og studentenes måte å gjennomføre kursene på. Intensjonen her er allikevel å gi et innblikk i hvilket mangfold av kreativitet og kompetanse som kommer til uttrykk i løpet av disse dagene.

1. Friluftslivsorienterte aktiviteter

Kursene har vært organiserte som tur i fjellet (til lånt hytte) eller i skogen i byens nærområde. Alle gjennomførte kurs innenfor dette området har vært overnattingskurs.

Eksempler på aktiviteter:

Leiretablering og oppsett av telt og lavvoer. Overnatting ute (på ett kurs i under 20 minusgrader.....) Gruppevis orienteringsløp. Innføringskurs i hestestell og ridning. Ulike aktiviteter i leiområde med fokus på lek. Gruppevis organisert ringløyper med ulike oppgaver relatert til friluftsliv, fiske, førstehjelp, kart og kompass, oppfyring av primus og stormkjøkken, matlaging ute. Måltid rundt bål, gruppevise underholdningsinnslag. Kanefart med hest og slede.

"Hvordan kose seg på tur" er gjerne gjennomgangstema. Med dette som utgangspunkt argumenteres det i kursene for at dette er aktiviteter som kan brukes bredt innenfor alle målgrupper i sosialpedagogisk arbeid.

2. Idrettsorienterte aktiviteter

Kursene har vært holdt både ute og inne (i leid idrettshall).

Eksempler på aktiviteter:

Gruppevis organiserte ringløyper med ulike oppgaver som utfordrer fysisk aktivitet og samarbeid. Bevegelsesorientert lek, klatring, ulike ballspill, innføringskurs i kampsport, vannaktiviteter i svømmehall, enkle turnøvelser, innføringskurs i snowboard-kjøring og innføringskurs i treningslære.

Hvordan fysisk aktivitet kan brukes i en sosialpedagogisk praksis har vært det sentrale temaet. I kursene legges det gjerne vekt på hvordan konkurransemomenter i idrettsaktiviteter kan dempes og hvordan terskelen for deltagelse kan senkes. Ballspill-turneringer iført redningsvest er et eksempel på hvordan dette settes på dagsorden.

3. Dans -, drama - og musikkorienterte aktiviteter

Kursene har vært holdt i forsamlingshus i nærområdet som studentene har leid. Ett av kursene har vært overnattingskurs.

Eksempler på aktiviteter:

Ulike lekpregede øvelser innenfor områdene dans, drama og musikk har vært introdusert; "bli-kjent"-øvelser, navneleker, avspenningsøvelser, kjente og mer ukjente barneleker, oppgaveorientert lek hvor samhandling og samarbeid er sentralt, øvelser som utfordrer i å stole på andre, rytme velser, tegning til musikk, teatersport-inspirert lek og oppgaver, improvisasjons velser og oppgaver.

Gjennomgående tema har vært knyttet til hvordan dans, drama og musikk kan gi opplevelse av mestring og livsglede; "Slipp deg l s! (selv om du ikke tror du kan)!" som det heter i en av kursinvitasjonene.

4. Form-, farge-, og kunstorienterte aktiviteter

Studentene har hittil valgt å holde kursene på høgskolen, og har tatt i bruk arealer både ute og inne.

Eksempler på aktiviteter:

Collage, tegning, fingermaling, toving av ull, oppgaver med bruk av foto.

Improvisasjon og planlegging relatert til formingsaktiviteter.

Samarbeidsorienterte oppgaver knyttet til billedlige uttrykk,

Innføring i fargelære, billedkomposisjon, digital billedbehandling.

Kursene har gjerne vært avsluttet med en utstilling på høgskolen hvor alle skolens studenter og ansatte har kunnet se det som er laget. Utstillingen har også vært høytidelig åpnet med enkel servering og sprudlende drikke i høye glass.

Gjennomgående tema har vært hvordan opplevelse, uttrykk og kommunikasjon gjennom bilder og kunst kan brukes til å fremme opplevelse av selvverd.

Det er også utarbeidet kursinvitasjoner og temahefter hvor ulike aktiviteter, leker og øvelser er presentert. I tillegg er det holdt teoretiske innf ringsforedrag relatert til temaet for kurset, og utarbeidet "hand-outs" i forbindelse med dette.

Det som skjer på kursene dokumenteres også gjennom utstrakt bruk av fotografering og videofilming.

Alle kurs evalueres av kursdeltagerne. Gruppene har selv ansvar for å utarbeide et evalueringsopplegg som vil gi dem tilbakemeldinger på det de ønsker å få tilbakemelding på, og i en form de mener de kan ha utbytte av. De fleste gruppene utarbeider et skriftlig evalueringsskjema som de ber deltagerne svare på ved kursets slutt. Noen grupper velger også å be om muntlige tilbakemeldinger under veks i kursgjennomføringen, slik at de kan justere opplegget sitt hvis nødvendig. Tilbakemeldingene fra deltagerne tas med til evalueringsarbeidet seminarets siste dag, hvor det legges fram og diskuteres i gruppa.

Et sentralt kjennetegn ved kursgjennomf ringene er at alle deltar; både gruppa som er kursdeltagere og gruppa som er kursarrangører er med på det som skjer. Dette prinsippet medfører at i underkant av førti personer er i aktivitet under hvert kurs. Oftest bytter arrang rgruppa på ansvaret for å lede kurset, og de som ikke aktivt er ledere i øyeblikket er deltagere. Når det deles inn i lag eller grupper, settes gruppene gjerne sammen på tvers av

skillet deltaker og arrangør. Også kontaktlærere, som besøker gruppene i løpet av kurset, deltar i det som skjer mens de er der. Dette prinsippet vektlegges i stor grad av studentene, og utgjør en grunnleggende holdning, formulert på denne måten av en student under et av kursene: ”Du kan ikke stå å SE PÅ mens deltagerne er redde for å drite seg ut. Det gjør du bare ikke! Du må by på deg sjøl!”

Studentene evaluerer innsats og læringsutbytte

Etter fire innholdsrike dager, er det tid for evaluering. Hele seminaret har vært studentenes prosjekt, og det legges vekt på at dette også gjenspeiles i måten evalueringen gjennomføres på. Fokus settes derfor på arbeidet studentene har gjort og på læringsutbytte.

Studentene er ofte slitne, og det kan være en utfordring å mobilisere til innsats i gruppene. Vi har valgt å strukturere dagen med en egen gjennomføringsplan som alle gruppene følger for å avhjelpe dette noe.

Dagen starter med at gruppene forbereder en presentasjon i plenum for samlet kull av kurset de *deltok* på. Siste rest av kreativitet hentes fram, og gruppene velger gjerne å vise leker eller øvelser de har lært, eller noe de har laget. Foto og film vises også. I tillegg forteller de litt om hva som skjedde, og om hvordan de opplevde det de var med på.

Det er satt av to timer i plenum til presentasjon av de fire kursene. De presenteres ett for ett: Først den forberedte presentasjonen fra de som deltok, så får arrangørgruppa ordet og anledning til å kommentere det som kursdeltagerne deres har presentert, samt dele erfaringer og refleksjoner relatert til gjennomføringen. Det åpnes deretter for spørsmål og kommentarer fra de to andre gruppene som ikke har vært med på dette kurset. Lærernes bidrag kommer til slutt, hovedsakelig gjennom innspill til hvordan kursinnholdet og studentenes opplevelse kan ha relevans for sosialpedagogisk arbeid.

Etter lunsj, rydding av utstyr og slutføring av regnskap og refusjon av utgifter, er det gruppevis evaluering. Her settes det fokus på gruppas arbeidsprosess og læring.

Deltagergruppas tilbakemelding til kursarrangøren er oftest første punkt. Tilbakemeldingene diskuteres, det gir anledning til refleksjon og ettertanke over hvordan det var å være i ”den andres sko”.

Gruppeleder får også utdelt et ark med spørsmål som innspill til diskusjonen (vedlegg 4), men gruppa stilles fritt til å diskutere også andre forhold de opplever som viktige. Spørsmålene er utformet for å fremme refleksjon over handling, opplevelse og erfaringer gjennom arbeidsprosessen.

Det skrives et sammenfattet notat som en oppsummering av diskusjonen i gruppa som legges i gruppas mappe på Fronter. Seminaret avsluttes gruppevis.

Utgang og overgang

I ukene etter seminaret arbeides det igjen ut fra en undervisningsmodell med forelesninger, pensumgjennomgang og individuell oppgaveskriving. Læringsfokus dreies mot teoretiske og forskningsbaserte perspektiver på aktiviteter og fritid, og på bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid. I prosjektperioden har vi blant annet hatt forelesning med Reidar

Säfvenbom som er forfatter og redaktør av pensumboka *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst* (Säfvenbom (red.) 2005). For studentene er forelesningene ”etterlesninger” i betydningen at de presenteres for teoretiske perspektiver og forskningsbasert kunnskap som kan bidra til en økt forståelse av det de har jobbet med.

Studentene leverer også en individuell oppgave om temaet bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid. Her skal de gi en teoretisk begrunnelse for bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid med utgangspunkt i relevant pensumlitteratur, og presenterer en aktivitet som de vurderer og diskuterer relatert til en gitt målgruppe. Den siste delen av oppgaveteksten er utformet med utgangspunkt i Lorentz Nybøs bok *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid* (Nybø 1999).

Aktivitetsfaget fortsetter i vårsemesteret, da med et samarbeidsprosjektet med en lokal ungdomsskole. Her planlegges og gjennomføres aktivitetsdager for elever og studenter, og kompetansen utvikles ytterligere i en ny handlingskontekst som byr på nye utfordringer.

Også 3. studieårs praksisperiode gir for de fleste studenter nye utfordringer i nye kontekster relatert til å lære om aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid.

Og med vitnemål i hånda fortsetter kompetansebyggingen, også innenfor dette området.

Læringsopplevelser

Vi vil slutte rapporten med å løfte fram noen av de læringsopplevelsene studentene har vektlagt i sine innspill gjennom prosjektperioden. Vi vil presisere at dette ikke er en systematisk evaluering av studentenes læringsutbytte, men et forsøk på å synliggjøre noen opplevelser av hvordan det er å være student på seminaret som læringsmodellen er utformet innenfor.

Studentene som har vært prosjektmedarbeidere under utviklingen av læringsmodellen har bidratt med mange slike innspill under vegs i prosessen. Om lag 230 studenter har formidlet inntrykk, opplevelser og erfaringer. Framstillingen er hovedsakelig basert på innspill fra prosjektkullet, som vi har fulgt tettest gjennom perioden, og som også har bidratt med sine tilbakeskuende refleksjoner som 3.årsstudenter.

”De viktigste læringsopplevelsene” – 3.årsstudentene ser tilbake

Opplevelsene 3.årsstudentene vektlegger i sitt tilbakeblikk på seminaret halvannet år tidligere, handler i stor grad om hvordan de opplevde seminaret som en studentaktiv læringsprosess i et læringsfellesskap med medstudenter:

Det jeg ser på som faktisk det viktigste er at vi utfordres som kull til å bruke oss sjøl og hverandre, og at vi ble satt i en posisjon hvor vi faktisk måtte vise fram det vi kan, og faktisk skjønnte sjøl at vi hadde noe å bidra med. I motsetning til når det gjelder mye annet, så svelger vi ikke bare ned læring, vi ser at vi sitter inne med mye sjøl som vi bruker til å lære. Det er ”learning by doing”. Vi gjorde alt selv, fra begynnelse til slutt; fra scratch. Vi lærte av oss sjøl og hverandre.

Det gjorde noe med kullet. Vi fikk jo et helt annet klassemiljø etterpå. Du blir sosialisert, det sier jo litt om sosialpedagogikken, hvordan det virker på folk å jobbe slik. Det styrka miljøet slik at vi fikk et bedre læringsmiljø oss i mellom, det sier sitt det.

Også vektleggingen av det sosialpedagogiske perspektivet gjenspeiles i læringsopplevelsene, slik det siste utsagnet illustrerer.

Læringsopplevelsene framstår ellers som et mangfold av individuelle og kollektive opplevelser og erfaringer. I det følgende viser vi eksempler på dette gjennom noen av temaene som studentene har vektlagt.

”Å samarbeide”

Studentene har opplevd at de har lært mye om samarbeid. Det å jobbe under press sammen med andre og bli enige om noe har vært utfordrende og lærerikt. Det at de selv må organisere, lede og fordele ansvar er gjentakende tematikk; konfliktløsning, å utvise smidighet, respektere andres synspunkter og måtte jobbe løsningsorientert framholdes som viktig. Vi lar følgende sitater illustrere dette:

En har relativt kort tid å forberede seg på og en må jobbe målbevisst og effektivt... Det var en utfordring å samarbeide og å komme fram til løsninger som alle var enige i. Vi er alle forskjellige og har ulike oppfatninger om hvordan en skal gjennomføre et prosjekt. Det krever smidighet og samarbeidsvilje for å komme til enighet og å gjennomføre et slikt prosjekt. Dessuten følte jeg at det også handlet om at alle skulle delta og at flest mulig fikk muligheten til å bidra med det de mente var viktig og som de hadde kompetanse på. Det å fordele ressursene på en god måte var også en utfordring. Knappe ressurser er et faktum i det virkelige liv og jeg mener at de økonomiske rammene også hjalp oss til å tenke kreativt og annerledes. Det var også vanskelig å beregne hvor lang tid som prosjektet kom til å ta, dette ble et usikkerhetsmoment og en utfordring, som vi måtte ta med i regnestykket.

Det ligger gode muligheter til å lære å være ydmyk overfor medstudenter for at et samarbeid skal fungere. Jeg opplevde å komme på en gruppe med forskjellige type mennesker som hadde forskjellige syn på hva som er viktig under planlegging og gjennomføringsarbeidet. Her tror jeg alle har noe å lære uansett. Noen på gruppen var opptatt av struktur og ha mer kontroll over situasjonen, mens andre var mer avslappet og kunne lettere ta ting på sparket. Som sagt var vi veldig ulike på noen punkter og det var utfordrende å lære seg å ta de diskusjonene som var viktig og hvem som var lite konstruktive. For vår del opplevde jeg at den største utfordringen lå i planleggingsfasen. Å bli enige... vi lærte å samarbeide som gruppe om å utforme aktiviteter. Ha et felles mål med aktiviteten.

Vi måtte jobbe som team, og samtidig måtte hver enkelt gå inn i selvstendige roller og ta ansvar for å gjennomføre ”kursene”. Vi fikk muligheten til å vise fram og bruke våre personlige ressurser og sterke sider i samarbeidet om å ”dra lasset”.

Studentene framholder læringsopplevelsene relatert til samarbeid som varierte, til tider konfliktfylte, men også viktige for læringsutbyttet.

Studentrollen kan også oppleves som krevende, slik dette utsagnet illustrer.

Det var en stor utfordring å få en så åpen oppgave, hvor lærerne la opp til at vi selv skulle være eksperter for et prosjektet vi aldri hadde gjort før. Det første stadiet ble derfor en ganske krevende prosess for meg, da det var så mange forskjellige tanker rundt hvordan vi burde gjøre ting og hva vi skulle gjøre.

Opplevelsen av å samarbeide relateres gjerne til at lærerne er mindre synlige i prosessen.

Lærerne hadde en lite sentral rolle under prosessen. I denne settingen synes jeg det var veldig bra og at vi hadde stort utbytte av at lærerne inntok denne rollen. Det å tenke selv og å stå for egne valg er viktig å kunne lære og noe vi er nødt til når vi kommer ut i arbeidslivet.

”Å by på seg sjøl”

Gjennom kursene er opplevelsen av å måtte ”by på seg sjøl” framtrødende. Det å slippe seg løs og det å tørre å ta ordet oppleves som utfordrende. Samtidig knyttes disse opplevelsene til det å bli tryggere på seg selv, og oppdage nye sider ved seg selv. Studentene formidler en opplevelse av å bli utfordret på nye ting som en inngang til en større trygghet på egen kompetanse.

Den første utfordringen jeg møtte var å tørre å slippe meg løs i en klasse jeg ikke kjente. Deretter måtte jeg tørre å stole på medstudenter, og meg selv, i avgjørelsene vi tok underveis. Jeg måtte tørre å stole på at opplegget rundt aktiviteten som jeg var en del av, var noe som ville være lærerikt for andre studenter. Jeg lærte mye om mine egne ressurser og fikk også ”tøyd” hva jeg trodde jeg torde å gjøre til nye grenser. Jeg lærte om min egen personlig kompetanse, mine sterke og svake sider, og min rolle i samarbeid med kollegaer.

Det utfordrer en klasse til å bruke seg sjøl, satt i en posisjon der du må vise hva du kan, du skjønner sjøl at du har en del å bidra med, alle kan velge seg inn på arenaer de er trygge på og kan, på den måten var det mange flere i klassen du la merke til, som viste seg.

Det viktige med aktiviteter er jo at det smitter. At du viser et engasjement og at du sjøl har interesse av å få det til, dette smitter over på andre. Hvis du byr på deg sjøl.

Opplevelsen av å bli utfordret på dette, er tema både under arbeidet i gruppene og under gjennomføringen av kursene.

”Å lære om aktiviteter”

I læringsopplevelsene fra kursgjennomføringene er det å lære om aktiviteter et tema.

Jeg må jo si at jeg var skeptisk – jeg skulle være med på friluftsliv, jeg er ikke noe friluftsmenneske, og jeg tenkte at jeg måtte ta meg sammen for at dette skulle bli ordentlig morsomt. Jeg husker tilbake på det opplegget som bra, og at jeg har lært noe av det ved å være aktiv deltaker på det kurset de holdt for oss. Hadde bruk for det i praksis, da var det greit å ha gjort det før.

Du lærte jo om aktiviteter av folk på gruppa også, av folk med spisskompetanse på noe jeg er interessert i og kan noe om.

Selv om du er på ei gruppe med dans, musikk og teater, og er brukbar på gitar og fløyte, kan du ikke nødvendigvis så mye om teatersport. Når vi lagde kursoppleggene lærte vi jo av hverandre, det måtte vi jo for å få gjennomført kursene.

Studentene har formidlet et større læringsutbytte relatert til å lære om selve aktiviteten enn vi på forhånd antok. Sitatene over kan illustrere dette. Allikevel vektlegges ikke slike opplevelser av alle studentene, og noen uttrykker også et behov for å utvikle et større aktivitetsrepertoar.

Opplevelser knyttet til aktiviteter har også andre dimensjoner, blant annet som motiverende faktor gjennom arbeidsprosessen.

Kurset blir jo gulrota som henger i enden av selve læringsprosessen. Det var liksom kosen det, belønninga, å være med på kurset.

Også opplevelsen av å bli utfordret på en aktivitet som representerer noe annet enn egen interesse tematiseres.

Jeg opplevde veldig sterkt det å kjenne på følelsen av å gå på kurs og prøve noe nytt. Det er jo det som er utfordringen å få folk til å prøve noe nytt. Hva lærer jeg av å stå i en ring å danse, liksom? Selv om du ikke kommer til å bruke det selv, så har du i det minste kjent på følelsen av å være med på noe du ikke syns noe om. Den følelsen er viktig å ha med seg.

Jeg følte meg ikke akkurat kjempetrygg på alle aktivitetene vi skulle kjøre på kurset, men det var noe med at vi skulle kjøre et kurs for andre hvor de trodde de skulle drite seg ut, og det var viktig å ha kjent på den følelsen sjøl. Og merke at jeg kunne gå over terskelen, og være med på å lære det bort som en aktivitet til andre ei uke etter.

”Å ta i bruk noe du kan fra før”

Videre knyttet aktiviteter til opplevelsen av å kunne noe som kan brukes.

Jeg fikk ikke minst ideer til hvordan aktiviteter jeg ikke hadde tenkt over kunne brukes i yrkeslivet. Jeg ble bevisstgjort på viktigheten av aktiviteter i framtidig arbeid som barnevernspedagog. Jeg fikk ideer rundt, og lyst, til å satse på å bruke aktiviteter seinere.

Studentene opplevde at det skapte stort engasjement å ta utgangspunkt i egen kompetanse.

Jeg opplevde å ha et fokus på hva jeg selv kan, og en refleksjon omkring at det jeg kan faktisk har en relevans. Ja, det er jo hvordan du kan bruke aktiviteten da. Det er jo greit at du kan spille gitar, men kan du bruke det i arbeidet? Da er det jo snakk om å gå litt breiere ut – for eksempel bruke musikk som interesse.

Jeg opplevde å være i en posisjon der fokuset er hva du virkelig kan. Du kan jo ha blitt fortalt av andre om hvor viktig det er, men det å faktisk selv måtte gjøre det og bruke det du selv kan er utrolig viktig.

Studentenes opplevelser tematiserer også overføring, eller transformering, av kompetanse over i en profesjonell kontekst som sosialpedagogisk handlingskompetanse.

Jeg oppdaget at jeg kunne lære bort ting jeg kan og interesserer meg for. Jeg synes faktisk jeg bidro med noe til hele klassen, som de kunne bruke, og se på som lærerikt. Slik tror jeg mange opplevde det. Så jeg fikk ideer om hvordan jeg kunne bruke aktiviteter i arbeid med barn og unge seinere. Du finner ut av hvilken kompetanse du har og hvordan du på best mulig måte kan bruke den.

”Å mestre”

Mestringsopplevelse har vært et sentralt og gjennomgående tema i prosjektperioden. Både under planlegging, gjennomføring og i etterkant av kursene dukker mestringsbegrepet opp i ulike sammenhenger. Under planleggingen av kursene var studentene opptatte av at det å oppleve mestring skulle være et overordna mål. Å føle seg inkludert i et felleskap, opplevelsen av å få til og samtidig oppleve å bli utfordret, var momenter studentene brukte mye tid på å diskutere.

Vi hadde jo fokus på dette med mestring, - ja faktisk hele tiden. Og så den biten med å gå foran med et godt eksempel, som er viktig for å kunne få den gode mestringsfølelsen.

Det som vi var opptatt av var å fokusere på mestring for hver enkelt og i gruppa i stedet for å fokusere på hvem som var best eller som vant.

Det er viktig å tenke på hver enkelt, ikke presse noen til å gjøre noe de egentlig ikke har lyst til. Hver enkelt skal, etter min mening, sitte igjen med en positiv følelse etter at aktiviteten er utført. Med positiv opplevelse mener jeg mestringsfølelse.

Opplevelsen av mestring knyttes også til å ha gjennomført oppdraget som gruppene fikk under seminaret. Vi lar følgende sitat illustrere dette som en avslutning av denne framstillingen av læringsopplevelser:

*Vi fikk det jo faktisk til, - den følelsen, - vi holdt til og med et godt kurs!
Det er jo en mestringsfølelse vi har fått også, når vi gjorde det!*

Oppsummering

Når vi ser på hva studentene har formidlet av opplevelser knyttet til å være deltakere i prosjektet så mener vi det er grunn til å hevde at de har blitt utfordret på flere sentrale kompetanseområder innenfor sosialpedagogisk arbeid. Vi ser også at studentenes opplevelser berører flere av de intensjonene vi hadde med prosjektet.

De opplever seg selv og medstudenter som viktige aktive bidragsytere, og som aktører i læringsfellesskap.

De framhever betydningen av å etablere gode kommunikative relasjoner, og at dette er en basal forutsetning for å kunne lykkes. Samarbeidet utfordrer til å forsøke å ta andres perspektiv og forholde seg til andres opplevelser, intensjoner og ønsker.

Studentene uttrykker at de opplever aktivitetsfaget som et kjerneområde i sosialpedagogisk arbeid, og at det er gjennom samhandling i ulike aktivitetskontekster at kommunikative relasjoner oppstår og utvikles.

Vi har sett at studentene hadde et sterkt fokus mot mestring og at dette var en svært sentral føring i alle aktivitetskursene som studentene hadde for hverandre. Dette førte blant annet til at de ikke var så opptatte av å lage strømlinjeformede aktivitetsopplegg, men at fokus var mer rettet mot relasjonsbygging, inkludering og mestring. Ved å ”by på seg sjøl” opplever de selv å bli sett og bli anerkjent.

Å fokusere på egen kompetanse bidrar til å fremme studentaktive strategier. Studentenes engasjement og motivasjon for oppgavene de utfordres til å arbeide med signaliserer et ”eieforhold”, noe som også trolig henger sammen med at læringsmodellen bryter med en mer tradisjonell undervisningsform hvor studentrollen og lærerrollen er annerledes.

Ved at studentene direkte eller indirekte påpeker sammenhenger mellom bruk av aktiviteter og sentrale områder innenfor sosialpedagogisk teori, styrker dette vår antakelse om at en slik måte å organisere aktivitetsfaget på styrker integreringen av aktivitetsfaget i utdanningen.

Mye tyder også på at interessefellesskapet som ble dannet og relasjonene som ble utviklet gjennom prosjektet, bidrar til å bedre kvaliteten på læringen i studietiden generelt. Vi tenker altså at prosjektet kan være med på å skape en ”kultur for læring” i studentkullet, som også kan bidra til å øke læringsmulighetene for studentene på sikt. Vår antakelse her er følgelig at når et interessefellesskap oppstår, når det knyttes flere og nye relasjoner, når man i større grad opplever seg selv som en del av noe, når man opplever anerkjennelse, når man mestrer, er alt dette forhold som kan være med på å bedre kvaliteten på studietiden generelt. Dette kan fremme utviklingen av en relevant sosialpedagogisk handlingskompetanse.

Sluttord

Sosialpedagogikk er fellesskapets pedagogikk; inkluderende fellesskap, samhandling og relasjon står i fokus for oppmerksomheten.

I dette prosjektet har vi rettet oppmerksomhet mot å utvikle en læringsmodell hvor sentrale sosialpedagogiske prinsipper også er førende for måten studentene samhandler på og lærer på.

Studenter lærer ikke bare av lærere. De lærer også av hverandre. Dette er en læringsressurs det er viktig å utnytte. Det har også relevans for framtidig yrkesutøvelse; barnevernspedagoger jobber i ulike fellesskap og med ulike fellesskap. Kompetanse i å utvikle og inngå i fellesskap kan derfor sies å være et sentralt element i handlingskompetansen. Dette er vektlagt i læringsmodellen.

Prosjektet har så langt gitt oss erfaringer som tilsier at studentenes læringsfellesskap kan bidra til å fremme en sosialpedagogisk handlingskompetanse. Det har motivert oss til å vektlegge dette i vår undervisningspraksis.

Vi har argumentert for at barnevernspedagogutdanningen skal og bør oppfattes både som en læringsprosess og som en dannelsingsprosess. Både læring og danningen handler om utvikling av profesjonell handlingskompetanse. Dette utfordrer til å utvikle læringsfellesskap som fremmer læring og danning i tråd med verdisyn, menneskesyn og kunnskapssyn som gjenspeiler en sosialpedagogisk grunnlagsforståelse.

Prosjektet viser at studentene utvikler læringsfellesskap som har gode kvaliteter når læringsmodellen muliggjør det.

Vi har ønsket å utvikle en læringsmodell som bygger på og gjenspeiler et sosialpedagogisk perspektiv, og fremmer studentaktive læringsprosesser i et læringsfellesskap, på en måte som fremmer sosialpedagogisk handlingskompetanse. Studentenes innspill, læringsopplevelser og tilbakemeldinger har så langt gitt oss signaler om at vi går i riktig retning. Dette motiverer til å fortsette arbeidet.

Litteratur

- Dysthe, O. (2003) *Teoretiske perspektiv*. I Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red) Mapper som pedagogisk reiskap. Abstrakt forlag. Oslo
- Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S. Nygren, P. og Skårderud, F. (2006) *Utakter – Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Fauske, H. og Øia, T. (2003) *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag. Oslo
- Habermas, J. (1998) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos. Göteborg
- Heggen, K. og Øia, T. (2005) *Ungdom i endring – Mestring og marginalisering*. Abstrakt forlag. Oslo
- Lange, J. (1991) ”Ungdom må få vise at de kan ting.” *Borderline-fungerende ungdommer i behandlingshjem. En deskriptiv oppfølgings-studie*. Rapport nr.6. Barnevernets utviklingscenter. Oslo
- Larsen, E. (2004) *Miljøterapi med barn og unge – Organisasjonen som terapeut*. Universitetsforlaget. Oslo
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge
- Madsen, J. (2004) *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. I Tiller, T. (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand S
- Mathiesen, R. (2000) *Sosialpedagogisk perspektiv*. Sokrates AS. Hamar
- Nybø, L. (1999) *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid*. Pedkolon. Oslo
- Pedersen, H. (2006) *Aktiviteter*. I Erdal (red.) *Ute | Inne – Oppsøkende sosialt arbeid med ungdom*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005.
- Sivertsen, K. J. og Kvaran, I. (2006) *Sosialpedagogikken i Norge*. I Madsen, B. *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget. Oslo
- Skjervheim, H. (1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum – Norli. Oslo
- Sommerschild, H. (1998) *Mestring som styrende begrep*. I Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug. Oslo

Säfvenbom, R. (red.) (2005) *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – Grunnbok i aktivitetsfag*. Universitetsforlaget. Oslo

Tiller, T. (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høgskoleforlaget. Kristiansand S

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - Forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget. Kristiansand S

Waaktaar, T. Og Christie, H. J. (2000) *Styrk sterke sider – Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Kommuneforlaget. Oslo

VEDLEGG 2

OPPDRAK TIL GRUPPA:

*Dere skal planlegge og gjennomføre et kurs for en gruppe kollegaer. Tema for kurset skal være ”**Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid**”.*

Kurset skal være ferdighetsrettet; kursdeltakerne skal få en innføring i et aktivitetsområde og konkrete aktiviteter innenfor dette.

Kurset skal gjennomføres innenfor en tidsramme på to dager med avslutning innen kl. 1500 dag 2. De to andre kursdagene skal dere være deltagere på en annen gruppes kurs.

Ta utgangspunkt i gruppas samlede kompetanse; kunnskaper, erfaringer og ressurser, når dere planlegger kurset dere skal holde.

- *Hvilke kompetanse har gruppa innenfor sitt aktivitetsområde?*
- *Hvordan kan denne kompetansen om aktiviteter brukes i en sosialpedagogisk sammenheng?*
- *Hvordan kan dere bidra til at kursdeltakerne på deres kurs øker sin kompetanse innenfor dette aktivitetsområdet?*

Gruppa skal selv fordele oppgaver og ansvar seg i mellom. Men:

*Gruppa skal ha en **leder** som har et overordnet ansvar for framdrift og organisering av arbeidet, og som er lærernes kontaktperson i gruppa.*

*Gruppa skal også ha en **økonomiansvarlig** og en **materialansvarlig**.*

Det skal utarbeides:

- *Skriftlig dokumentasjon av arbeids- og oppgavefordeling i gruppa gjennom hele prosessen*
- *Skisse/kjøreplan for gjennomføring av kurset*
- *Budsjett og regnskap*
- *Liste over nødvendig materiale og utstyr*
- *Kursmateriale i form av handouts/temahefte/kompendium eller lignende med relevans for kursets innhold*
- *En presentasjon av kurset som skal holdes i plenum (for hele kullet) i forkant av gjennomføringen; Tidsramme: 20 minutter*
- *Nødvendig informasjon til kursdeltakerne for å kunne delta*
- *Formular for tilbakemelding/evaluering til dere fra kursdeltakerne ved kursets avslutning*
- *Oppsummering av gruppas evaluering av egen arbeidsprosess ved seminarets slutt.*

VEDLEGG 3

KJØREPLAN FOR AKTIVITETSFAGSEMINAR

Uke X (1.uke)

Ma	Åpning av seminaret (alle møter i plenum) 0915 Oppstart i gruppene; Presentasjon	Til 1600
Ti	Arbeid i grupper; Organisering NB! Gruppeledere og kontaktlærere har lunchmøte kl 1130 – 1230	0915 - 1600
On	Arbeid i grupper	0915 - 1600
To	Arbeid i grupper	0915 - 1600
Fr	Arbeid i grupper MØTE: Gruppeledere og kontaktlærere kl. 1200. Framlegg av foreløpige planer og budsjett, oversikt over foreløpig materialbehov. Økonomiansvarlig kan være med under budsjettframlegget hvis ønskelig.	0915 - 1600

Uke Y (2.uke)

Ma	Arbeid i grupper	0915 – 1600
Ti	Arbeid i grupper MØTE: Gruppeledere og kontaktlærere kl. 1200 Framlegg av planer og materialbehov, gjennomgang og godkjenning av budsjett.	0915 – 1600
On	Arbeid i grupper	0915 – 1600
To	Presentasjon av kursene i plenum Tidsramme: 20 min pr gruppe Arbeid i grupper	0915 – 1100 1115 – 1600
KB (Konsulent med økonomiansvar ved vår avdeling) er tilgjengelig for utskrivning av rekvisisjoner etc. kl. 1300 – 1400. Økonomiansvarlig møter der, ta med godkjent budsjett.		
Fr	Arbeid i grupper	0915 – 1600

Uke Z (3.uke)

Ma KURSRUNDE 1
-Gr.2 har kurs for Gr.1
-Gr.3 har kurs for Gr.4

Ti Gjennomføring av Kursrunde 1 fortsetter Avsluttes kl. 1500

On KURSRUNDE 2
-Gr.1 har kurs for Gr.3 og
-Gr.4 har kurs for Gr.2

To Gjennomføring av Kursrunde 2 fortsetter Avsluttes kl. 1500

Fr SLUTTFØRING OG EVALUERING
Arbeid i grupper: 0915 - 1000
Forberede presentasjon
av kurset dere **deltok** på

Kurspresentasjon og
oppsummering i plenum 1015 – 1200

Lunch og
opprydding/refusjon av utgifter 1200 - 1300

Økonomiansvarlig: slutføring økonomi og regnskap
Utgiftsrefusjon; møt mellom kl 1200 og 1300 hos KB.

Materialansvarlig: organisere opprydding

Gruppevis evaluering av arbeidet 1300 – 1530
Innlevering av frammøtere registrering

NB! Hele seminaret er obligatorisk.

Studenter på barnevernspedagogutdanningene skal ha gjennomført og fått godkjent aktivitetsfag for å få utstedt vitnemål, jfr. Rammeplan.

Fravær må kompenseres gjennom individuelt tilpassede oppgaver.

VEDLEGG 4

EVALUERING I GRUPPENE

Oppdraget var formulert slik:

”Dere skal planlegge og gjennomføre et kurs for en gruppe kollegaer. Tema for kurset skal være ”Bruk av aktiviteter i sosialpedagogisk arbeid”.

Kurset skal være ferdighetsrettet; kursdeltakerne skal få en innføring i et aktivitetsområde og konkrete aktiviteter innenfor dette.”

FORSLAG TIL EVALUERINGSTEMAER I GRUPPENE:

- I hvilken grad og på hvilke områder nådde dere de målene dere hadde satt dere for kurset?
- I hvilken grad og på hvilke områder fikk dere tatt i bruk den samlede kompetansen i gruppa?
- I hvilken grad og på hvilken måte var alle i gruppa aktivt deltakende/bidragstgere?
- Hvilke erfaringer gjorde dere knyttet til måten dere organiserte gruppa på?
- Hvilke erfaringer gjorde dere knyttet til å motivere andre for deltagelse på deres kurs?
- Hvilke utfordringer støtte dere på?
- Hvis dere skulle gjennomført oppdraget en gang til, er det noe dere ville gjort annerledes?
- Hva fikk dere ut av å være deltagere på den andre gruppas kurs?
- Hvilke erfaringer gjorde dere relatert til egen motivasjon for deltagelse på andre områder enn de dere i utgangspunktet har interesse for?
- Hvilken betydning tenker dere planlegging og gjennomføring av aktivitetskurset har for dere som framtidige barnevernpedagoger?

VEDLEGG 5

BUDSJETT OG UTGIFTSDEKNING

Hver gruppe skal ha en økonomiansvarlig.

Budsjett skal settes opp med følgende poster:

Post 1 LEIE

Forklaring: Her inngår utgifter til leie av lokaler eller arenaer utenfor HIL når dette er nødvendig for å kunne gjennomføre kurset.

Post 2 TRANSPORT

Forklaring: Her inngår utgifter til nødvendig transport av dere sjøl og kursdeltagere i forbindelse med planlegging (nødvendig rekognosering, handling el.l.) og gjennomføring av kurset; bruk av egen bil etter oppsatte satser (se eget skjema) og/eller leie og bruk av annen transport.

Post 3 MATERIALUTGIFTER

Forklaring: Her inngår utgifter til nødvendig innkjøp/leie av materiale og utstyr som skal brukes under kurset.

NB! Dere må først sjekke ut om vi allerede har noe av det dere trenger på materialrommet/depotet vårt i Gamlebygget. Skriv derfor ned en liste over det dere har behov for, slik at leder kan ta lista med til møtet fredag i uke X (se kjøreplan).

Post 4 FORPLEINING

Forklaring: Her inngår utgifter til nødvendig forpleining under gjennomføringen av kurset når dette inngår i kursprogrammet.

NB! Det forutsettes at deltakere og kursholdere i utgangspunktet holder seg med mat sjøl. Det gis imidlertid anledning til å legge inn en utgiftspost til dette i tilfeller hvor bespisning el.l. utgjør en begrunnet del av kursopplegget.

Post 5 DIVERSE

Forklaring: Her inngår eventuelle andre utgifter som er nødvendige for gjennomføringen, og som ikke dekkes av postene overfor. Spesifisering av utgiften forutsettes.

BUDSJETTRAMME

Hver gruppe vil kunne forvente å få godkjenning på et budsjett med samlede utgifter opp mot kr. 5000,- forutsatt at utgiftene er begrunnet i gjennomføringen av kurset.

Det gis også åpning for å søke om godkjenning av budsjett som overstiger ramma på kr 5000,- i spesielle tilfeller; her vil god argumentasjon for relevans og faglig utbytte som legitimerer økte ressurser være avgjørende.

Foreløpig budsjett skal utformes og tas med til møtet mellom lederne i gruppene og kontaktlærerne fredag i uke X. Her vil det bli gitt tilbakemeldinger om eventuelle justeringer.

Endelig budsjett settes opp og tas med til godkjenning på møtet mellom lederne i gruppene og kontaktlærerne tirsdag i uke Y (se kjøreplan).

Avvik fra godkjent budsjett skal rapporteres til kontaktlærer så snart som mulig, og senest ved seminarets slutt fredag i uke Z.

BRUK AV REKVISISJONER

Økonomiansvarlig henvender seg til KB (2.etg. AHS) torsdag i uke Y mellom kl. 1300 og 1400 (se kjøreplan) for å hente nødvendige rekvisisjoner til bruk ved innkjøp. Ta med godkjent budsjett, rekvisisjoner skrives ut på bakgrunn av dette.

Rekvisisjon kan også brukes ved leie av lokaler og ved leie av transport, mange firmaer vil kreve dette.

REFUSJON AV UTLEGG

Dersom noen av gruppas medlemmer har hatt utlegg av kontanter innenfor budsjettets ramme, vil dette bli refundert fra kontantkasse etter at kursene er gjennomført. Den som har hatt utlegget må ta vare på kvitteringen, og levere den til økonomiansvarlig. Økonomiansvarlig samler opp kvitteringene, og får beløpet refundert hos KB fredag i uke Z mellom kl. 1200 og kl. 1300.

BRUK AV EGEN BIL

Ved bruk av egen bil, gis en kilometergodtgjøring på kr. 2,-, samt et passasjertillegg på kr. 0,20 pr. passasjer når dette er tatt inn som utgiftspost i budsjettet. Skjemaet "Transportutgifter" må fylles ut av den som har brukt egen bil, og utfylt skjema leveres til KB fredag i uke Z (kan også legges i posthylla hennes).

VEDLEGG 6

BEGRENSNINGER I FORHOLD TIL DELTAKELSE PÅ KURS

UKE Z (3. uke):

I tidsrommet Mandag kl. 0915 – Tirsdag kl.1500 og Onsdag kl.0915 – Torsdag kl.1500 må dere påregne mye fravær hjemmefra. Da skal vi gjennomføre aktivitetsopplegg som dere har utarbeidet gjennom første del av aktivitetsfagseminaret. Se ikke bort fra at det kan bli både sene kveldstimer og overnattingsturer

Studenter som ikke har mulighet til å delta ettermiddag/kveld/natt mandag og onsdag må gi skriftlig beskjed om hvilke begrensninger de har for deltagelse ved seminarets begynnelse (Mandag i uke X).

Skriv ned tidspunkter dere IKKE kan være med disse to kveldene/nettene.
Alle forutsettes å kunne delta i tidsrommet 0915 – 1500 alle 4 dager.

Navn:

Gruppe:

Jeg kan IKKE delta på følgende tidspunkt på ettermiddag/kveld/natt:

Kursrunde 1

Kursrunde 2

VEDLEGG 7

EGENERKLÆRING FOR FRAMMØTEREGISTRERING
AKTIVITETSFAGSEMINAR uke X - Z
2.år HØST XXXX

NAVN:

GRUPPE:

Navn på kontaktlærer:

Fravær i perioden mandag xxxx (uke 1) – fredag xxxx (uke 3):

Tidspunkt (dato og klokkeslett):

Årsak:

Har du inngått avtale med veileder om hvordan fraværet kompenseres?
Kort beskrivelse av evt. avtale som er inngått:

Studentens underskrift

SIGNERES OG LEVERES KONTAKTLÆRER VED SEMINARETS SLUTT