



Høgskolen
i Innlandet



Cathrine Grimsgaard og Hege Jordet (red.)

Sammenveving

Barnevernspedagogutdanningen som arena for utvikling
av profesjonell identitet og kompetanse

Oppdragsrapport nr. 1 - 2024



[Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Forfatteren/Høgskolen i Innlandet, 2024

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets oppdragsrapportserie publiseres FoU-arbeid som er eksternt finansiert, enten eksternt fullfinansiert som oppdragsprosjekt eller eksternt delfinansiert som bidragsprosjekt

Oppdragsrapport nr. 1-2024

ISBN online utgave: 978-82-8380-467-6

ISSN: 2535-4140

Sammendrag

Vårt såkornsprosjekt har handlet om organisering av læringsprosesser i profesjonsutdanningen av kommende barnevernspedagoger. Som lærere på denne utdanningen er vi opptatt av hvordan studentene kan utvikle profesjonell identitet og kompetanse som gjør dem i stand til å gå inn i et av velferdssamfunnets mest komplekse arbeidsfelt; sosialfaglig arbeid med barn, unge og familier i særlig sårbare og utsatte livssituasjoner.

Problemstillingen for prosjektarbeidet er formulert slik:

Hvordan kan vi, som lærere på barnevernspedagogutdanningen på Lillehammer, organisere undervisningen slik at den gir studentene muligheter for å bygge relevant kompetanse og identitet som barnevernspedagoger?

I prosjektet har lærergruppa, som et lærende faglig fellesskap, arbeidet med å tydeliggjøre det pedagogiske grunnsynet vårt gjennom erfaringsdeling og kritisk drøfting. Vi er opptatt av at et aktivt forhold til egen læringsprosess, både under og etter utdanningen, er en forutsetning for profesjonskvalifiseringen. Et sentralt fokus har derfor vært hvordan vi kan organisere undervisningen på måter som bidrar til studentaktiv læring, og at studentene «lærer å lære».

I denne rapporten løfter vi fram noen undervisningsopplegg som har vært gjenstand for oppmerksomhet under prosjektarbeidet. Hvert opplegg blir presentert med bakgrunnen og gjennomføringen - og med en faglig og pedagogisk forankring.

Emneord: Barnevernspedagog – danning – organisering av undervisning – læringsprosesser – profesjonell identitet – profesjonell kompetanse – profesjonell kunnskap – sosialt fellesskap

Oppdragsgiver: Såkornmidler HINN

Abstract

Our seedling project has focused on organizing learning processes in the professional education of future child welfare educators. As educators in this field, we are concerned with how students can develop a professional identity and competence that enables them to enter one of the welfare society's most complex areas of work: social work with children, youth, and families in particularly vulnerable and precarious life situations.

The problem statement for the project work is formulated as follows:

How can we, as educators in the Bachelor in child protection and child welfare education program in Lillehammer, organize teaching in a way that provides students with opportunities to build relevant competence and identity as child welfare educators?

In the project, the teacher group, as a learning professional community, has worked on clarifying our pedagogical philosophy through sharing experiences and critical discussion. We emphasize that an active engagement in one's own learning process, both during and after education, is a prerequisite for professional qualification. Therefore, a central focus has been on how we can organize teaching methods that contribute to active student learning and help students 'learn to learn'.

In this report, we highlight some teaching programs that have received attention during the project work. Each program is presented with its background and implementation – along with academic and pedagogical anchoring.

Keywords: Child Welfare Worker - formation/education - organization of teaching - learning processes - professional identity - professional competence - professional knowledge - social community

Financed by: Såkornmidler HINN

Innledning

Førsteamanuensis Cathrine Grimsgaard og høgskolelektor Hege Jordet

Vårt såkornsprosjekt har handlet om organisering av læringsprosesser i profesjonsutdanningen av kommende barnevernspedagoger. Som lærere på denne utdanningen er vi opptatt av hvordan studentene kan utvikle profesjonell identitet og kompetanse som gjør dem i stand til å gå inn i et av velferdssamfunnets mest komplekse arbeidsfelt; sosialfaglig arbeid med barn, unge og familier i særlig sårbare og utsatte livssituasjoner.

Problemstillingen for prosjektarbeidet er formulert slik:

Hvordan kan vi, som lærere på barnevernspedagogutdanningen på Lillehammer, organisere undervisningen slik at den gir studentene muligheter for å bygge relevant kompetanse og identitet som barnevernspedagoger?

I prosjektet har lærergruppa, som et lærende faglig fellesskap (Kvale & Nielsen, 1999; Togsverd & Rothuizen, 2021), arbeidet med å tydeliggjøre det pedagogiske grunnsynet vårt gjennom erfaringsdeling og kritisk drøfting. Vi er opptatt av at et aktivt forhold til egen læringsprosess, både under og etter utdanningen, er en forutsetning for profesjonskvalifisering. Et sentralt fokus har derfor vært hvordan vi kan organisere undervisningen på måter som bidrar til studentaktiv læring, og at studentene «lærer å lære».

For oss i lærergruppa har denne prosessen vært utfordrende og lærerik. Prosjektet fordret at vi både var villige til å dele erfaringer og diskutere undervisningsopplegg som ble tatt godt imot av studentene og ga dem rike læringsmuligheter, og opplegg som ikke traff så godt. En kollegagruppe som oppleves som et faglig fellesskap hvor erfaringsdeling, kritiske innspill og diskusjoner kan finne sted innenfor trygge rammer, ble en viktig betingelse – som en parallell til det læringsmiljøet vi ønsker at studentene skal møte gjennom vår organisering av undervisningen.

Bakgrunn og begrunnelse

Barnevernspedagogutdanningen, også betegnet som bachelor i barnevern, er en sosialfaglig profesjonsutdanning forankret i sosialpedagogikk. Den kvalifiserer for endringsarbeid med barn, unge og familier i særlig utsatte og sårbare livssituasjoner, og innebærer ofte å forvalte makt overfor andre mennesker inn i deres private sfære. Formålet er at en sårbar og utsatt livssituasjon skal endres til beste for barnet det gjelder.

Utdanningen har profesjonskrav nedfelt i nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningene, som i forskrifts form definerer virkeområde og formål. Den nasjonale retningslinjen beskriver en kandidats kompetanse ved fullført utdanning som barnevernspedagog innenfor følgende fire kompetanseområder: Barnevernsfaglig kompetanse, oppvekst og familieliv, yrkesrolle, etikk og samarbeid til barnets beste, og innovasjon, kritisk tenkning og kunnskapsbasert praksis. (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019).

I vår studieplan er disse kompetanseområdene gjennomgående i utdanningen, og de er integrert i hvert emne slik at kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i læringsutbyttebeskrivelsene

gjentakende tematiseres. Dette er valgt for å skape det Grimen (2008) omtaler som 'meningsfylte sammenhenger' mellom ulike kunnskapsformer og kunnskapsbrokker, og mellom praktisk yrkesutøving og kvalifisering til yrkesutøving. Studieplanen er derfor organisert med «spirallæring» som pedagogisk prinsipp, med læringsbaner organisert for gradvis kvalifisering fram mot profesjonell yrkesutøving (Heggen, 2010). Emnene bygger på hverandre og utfyller hverandre slik at det fremmer kompetansebygging fra grunnleggende kunnskap mot større grad av bredde, dybde og praksisnærhet, og fra generell mot spesialisert kompetanse. Hensikten er å gi studenten et grunnlag for å kunne se sammenhenger mellom ulike perspektiver og kunnskapsformer og gi innsikt i teoretiske perspektivers gyldighet for praksis.

Barnevernspedagogens praksis dreier seg om mellommenneskelige forhold hvor endringsarbeid foregår i relasjonelle samhandlingssituasjoner, og har dermed både en verdiforankret og klientorientert dimensjon, i tillegg til den fagteoretiske og vitenskapsbaserte dimensjonen (Tranøy, 1986). Yrkesutøvingen representerer en form for praksis der valg av handlemåte i stor grad vil være en reaksjon på forhold som utspiller seg i situasjoner «her og nå», og som det er umulig å være helt ut forberedt på eller forutse forløpet av (Løvlie, 2003). Vitenskapsbasert kunnskap bidrar til forståelse av situasjonen og kan opplyse og begrunne et mulighetsrom for handlinger, men gir i liten grad direkte føringer for handlingsvalg i konkrete situasjoner. Barnevernspedagoger baserer derfor ikke sine handlinger utelukkende på teoretisk innsikt eller regelbaserte ferdigheter tilegnet gjennom utdanningen. De må bruke skjønn og handle på grunnlag av ikke-sikker viten, og de må treffe valg i situasjoner hvor utfallet av valgene ikke er gitt.

Praksis blir personliggjort gjennom barnevernspedagogens måte å være og handle i situasjonen på, og personlige verdier og selvforståelse kommer i spill. Samtidig kan ikke måten barnevernspedagogen framstiller seg selv på og handler i praksissituasjoner være tilfeldig, eller utelukkende være basert på subjektive vaner og preferanser. Studentenes forståelse av og refleksjoner over seg selv som fagperson må derfor tematiseres, forankres i og kalibreres til fagetiske og fagteoretiske perspektiver (Togsverd & Rothuizen, 2021).

Refleksjon blir derfor viktig i studentenes læringsprosess. Refleksjon over egne og andres forståelse og handlinger bidrar til å forankre og begrunne skjønnsutøvelsen i det faglige kunnskapsgrunnlaget (Schön, 1987). Faglig kritisk refleksjon er også en ferdighet som må læres for å kunne inngå i profesjonskompetansen, og som må organiseres inn i ulike læringsprosesser gjennom utdanningen. Kritisk refleksjon utfordrer kunnskap og faglig skjønn som er anvendt i en situasjon, og bidrar slik direkte til læring ved at kunnskapsgrunnlaget for forståelse og handling som var i situasjonen det reflekteres over, kan utvikles videre.

Endringsarbeid gjennom samhandling fordrer høy relasjonell kompetanse, og studentene må ha rammer som rommer muligheter for å utvikle dette. Når de utfordres i å etablere samarbeidsrelasjoner, danne ulike faglige fellesskap for oppgaveløsning og refleksjoner, og inngå i samhandlingssituasjoner med medstudenter og lærere, er dette derfor mer enn et pedagogisk grep for å fremme fagteoretisk læring. Det er i seg selv en sentral læringssituasjon for samhandlingsferdigheter som må organiseres inn i læringsprosessene på ulike måter i ulike faser, og med ulike rammer og muligheter for kompetansebygging.

Gjennom utdanningen skal studentene altså tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som gjør dem skikket til en profesjonsutøvelse som er preget av et komplekst samspill mellom teori og praksis og mellom fag og person. Faglig, etisk og personlig kompetanse skal utvikles, og veves sammen til en profesjonell identitet som er knyttet til både faget og yrkesfeltet. Dette utfordrer oss i å organisere undervisningen slik at forholdet mellom fag og person, mellom vitenskap og subjektivitet, settes på dagsorden (Løvlie, 2003; Togsverd & Rothuizen, 2021). Spørsmål om hvem studentene er, og hvem de ønsker å være som fagpersoner, både som individer og som medlemmer av et profesjonelt praksisfellesskap, må stå sentralt gjennom hele kvalifiseringsprosessen.

Å utdanne barnevernspedagoger dreier seg dermed om noe mer enn å overlevere kunnskap studentene kan ta imot og anvende i sin framtidige yrkesutøvelse. Det de har lært innenfor én handlingskontekst, skal kunne benyttes og utgjøre en forskjell innenfor en helt annen (Dreier, 2017). For at det skal være mulig, må det skje en form for transformasjon. Det er dette vi sikter til når vi hevder at en byggestein i vårt pedagogiske grunnsyn, er at studentene må «lære å lære».

Læring i sosialt fellesskap

Med det vi hittil har skrevet som bakteppe, trer et relasjonelt og deltakerorientert perspektiv på kunnskap og læring fram. Vi forankrer det i et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger læring som sosial praksis gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskap (Nielsen & Kvale, 1999). Et slik læringssyn er samstemt med sosialfagenes kunnskapsplattform, hvor relasjoner, samhandling og tilhørighet i verdsatte fellesskap står i fokus.

Læring forstås ut fra dette læringssynet som at meningssammenhenger blir konstruert gjennom konkret deltakelse i samhandling i en bestemt sosial og kulturell praksis eller aktivitet. Slike meningssammenhenger er ikke noe som finnes som objektive realiteter studentene bare skal få øye på, men er noe som utvikles og erkjennes over tid. Læringen er situert (Lave & Wenger, 1991) i betydningen at det som læres avhenger av hver enkelt deltakers opplevelse av og i den sosiale praksisen læringen foregår i. Studentene handler, føler og tenker utfra denne praksisen, og ut fra hva det å delta i praksisen betyr for den enkelte (Dreier, 1999).

Undervisningen må utfra dette organiseres slik at studentene kan delta i ulike læringsbaner, organisert gjennom sosiale situasjoner, som fremmer gradvis kompetansebygging på veien mot å beherske faget. Slik kan studentenes forutsetning for å delta endres fra perifer i retning av full deltakelse (Lave & Wenger, 1991), med kompetanse og identitet som barnevernspedagog mot slutten av studietiden og videre inn i yrkesutøvelsen.

Rapportens innhold

I denne rapporten løfter vi fram noen undervisningsopplegg som har vært gjenstand for oppmerksomhet under prosjektarbeidet. Hvert opplegg blir presentert med bakgrunnen og gjennomføringen - og med en faglig og pedagogisk forankring.

I kapittel 1 – *Systematisk oppstartsundervisning 1. år*- beskriver Bjørn Arne Buer, Mette Ringvoll og Tommy Jansen hvordan de som lærere tar imot nye studenter og arbeider med å etablere fundamentet for den videre læringen og utviklingen av en profesjonell identitet. Dette dreier seg både om å gi studentene et første innblikk i hva det vil si å arbeide som barnevernspedagog, legge til rette for at de kan bli seg bevisst sine personlige holdninger og verdier og etablere et læringsmiljø hvor erfaringsdeling og diskusjoner kan finne sted innenfor trygge rammer.

I kapittel 2 - *On the spot* - beskriver Mette Ringvoll og Tommy Jansen en undervisningsmodell der studentene får mulighet til å øve på relasjonelle samhandlingssituasjoner ved hjelp av rollespill. Formålet er at studentene skal utvikle sine relasjonelle ferdigheter gjennom å erfare hvordan teoretisk kunnskap og personlige verdier kommer til uttrykk gjennom vurderinger de må gjøre her og nå - i konkrete samhandlingssituasjoner.

I kapittel 3 - *Undersøkelser og beslutninger i barnevernet* - beskriver Bjørn Arne Buer og Camilla Bennin et pedagogiske opplegg knyttet til barnevernets praktiske undersøkelses- og beslutningsarbeid. Formålet er at studentene skal utvikle sin analytiske kompetanse og faglige dømmekraft ved å gjennomføre undersøkelser og fatte juridiske beslutninger i konkrete barnevernssaker. Studentene gis mulighet til å utvikle evnen til å fortolke og analysere ulike former for informasjon, både individuelt og i grupper.

I kapittel 4 - *Studentinvolverende læring i sosialt nettverksarbeid* - beskriver Bjørg Midtskogen hvordan hun underviser studentene i arbeid med sosiale og profesjonelle nettverk. Det dreier seg både om å gi studentene innsikt i hvordan de metodisk kan nærme seg brukernes nettverk, og at de selv skal erfare hvordan det oppleves å bli spurt om relasjoner i eget nettverk. På den måten får studentene mulighet til både å utvikle sin profesjonelle identitet og til å komme videre i sin personlige utvikling.

I kapittel 5 - *Verklighetsbasert læring: En 5-nivåers refleksjonsmodell* - beskriver Erni Gustafsson en modell studenter i praksis kan bruke i en strukturert refleksjon over konkrete erfaringer. Formålet med modellen er å hjelpe studentene til en bredere forståelse av komplekse situasjoner der det kan være vanskelig umiddelbart å se og forstå hvilke behov og interesser som er i spill.

I kapittel 6 - *Rollespill om barneverns- og helsenemnda* - beskriver Camilla Bennin, Mette Ringvoll og Bjørn Arne Buer et seminar som tar utgangspunkt i et konstruert, realistisk kasus; barneverns- og helsenemnd skal behandle en sak hvor barnevernstjenesten har fremmet forslag om å overta omsorgen for et barn. Studentene tildeles ulike roller for behandling av saken – og gjennomfører nemndsbehandlingen fram til vedtak. Rollespillet gjennomføres i siste semester, og gir studentene mulighet til å anvende mye av det de har lært gjennom utdanningen. Rollespillet har et klart juridisk preg hvor et faglig mål er at studentene sosialiserer seg inn i en rolle som rettsanvendere.

I kapittel 7 - *Undervisning som utviklingsarbeid: Et essay om hvordan utvikling av barnevernspedagogens ansvarlighet og faglige brede skuldre kan støttes av studentaktive læringsformer* - samler Gunhild Winther Skogli trådene. Med utgangspunkt i erfaringer fra sitt arbeid som psykolog på en døgnavdeling for ungdom innen psykisk helsevern, argumenterer hun for at en del prosesser for utviklings- og endringsarbeid er felles, uavhengig av om de skjer i konteksten av behandling eller utdanning. Begge aktivitetene dreier seg om å skape utvikling og endring gjennom samhandling og relasjoner. Hun diskuterer hvordan vi som lærere på en profesjonsutdanning kan utforme vår pedagogiske praksis slik at vi lar studenten vokse til å bli «store og sterke nok» til å utøve profesjonen sin og bære ansvaret som følger med.

Referanser

Dreier, O. (2017). Læring i sosial praksis. I I.M. Fridhov, B. Johnsen & D. Bakken (red.) *Festskrift til Yngve Hammerlin*. (s. 29-34). Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter (KRUS)

Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 70-88). Ad Notam, Gyldendal.

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning*. (FOR-2005-12-01-1377). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2019-03-15-398>

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86) Universitetsforlaget.

- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 196-214). Ad Notam, Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Løvlie, L. (2004). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2), s. 3-18.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2021). Hvordan vil du være pedagog? Et fagpersonlig dannelsesspørsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4), (s. 279–294). <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2685>
- Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsrett og livsform*. Universitetsforlaget.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innledning.....	5
Bakgrunn og begrunnelse.....	5
Læring i sosialt fellesskap	7
Rapportens innhold	7
Referanser	8
Innholdsfortegnelse	10
Kapittel 1: Systematisk oppstartundervisning 1. år	12
Stort alvor – mange spørsmål.....	12
Ulike undervisningsformer	14
Kritisk refleksjon	16
Gjensidig anerkjennelse.....	17
Sosiokulturelt perspektiv og meningsdannelse.....	18
Referanser	18
Kapittel 2: ‘On the spot’	20
Introduksjon	20
Formelle krav til barnevernspedagogutdanningen	20
Sammenheng mellom teori og praksis	21
Å øve seg på relasjonelt arbeid	22
Gjennomføring.....	23
Teoretisk forankring	24
Evaluering	25
Avslutning	26
Referanser	26
Kapittel 3: Undersøkelser og beslutninger i barnevernet	28
Innledning.....	28
Presentasjon av emnet «Undersøkelser og beslutninger i barnevernet».....	28
Det pedagogiske grunnlaget for emnet.....	29
Om undersøkelsesseminaret.....	30
Barnerettsseminaret.....	32
Referanser	35
Kapittel 4: Studentinvolverende læring i sosialt nettverksarbeid.....	37
Introduksjon	37
Danningens kjente og ukjente mål	38
Barns nettverk er et økende satsningsområde.....	39
Pedagogiske formål med undervisning i nettverksarbeid	40
Hvordan undervisningen foregår.....	41
Nettverkskartlegging.....	42
Nettverksmøter.....	43
Studentenes erfaringer	44
Studentene utfordres i krysningen mellom det kjente og det ukjente i sin dannelsesprosess	45
Avslutning	46
Referanser	47
Kapittel 5: Verklighetsbasert læring: En 5-nivåers refleksjonsmodell.....	49

Inledning.....	49
Teoretisk berettigande och inspiration.....	49
Väglednings- og refleksjonsmøte.....	51
En 5-steps modell for refleksjon i yrkesrelevant praktik	53
Nivåer.....	54
Autentisk eksempel.....	55
Refleksjonsledarens oppgifter	57
Avslutning.....	57
Referanser	57
Kapittel 6: Rollespill om barneverns- og helsenemnda.....	59
Rollespillets forankring i studiet.....	59
Om læringsutbyttet av seminaret om barneverns- og helsenemnda	60
Om innholdet av og den pedagogiske betydningen av seminaret.....	62
Vår pedagogiske forankring.....	62
Om caset og organisering av seminaret	63
Veiledning av gruppene	64
Gjennomføring av seminaret.....	65
Referanser	66
Kapittel 7: Undervisning som utviklingsarbeid: Et essay om hvordan utvikling av barneverns- og pedagogens ansvarlighet og faglige brede skuldre kan støttes av studentaktive læringsformer.....	68
Innledende ord om psykologi og pedagogikk.....	68
Hva er målet med reisen?	69
Betydningen av relasjon for utvikling.....	70
Trygghet.....	70
Forståelse.....	71
Verdien av det som skjer i undervisningsrommet og verdien av det som skjer utenfor undervisningsrommet	72
Avsluttende tanker om egen rolle.....	73
Referanser	73

Kapittel 1: Systematisk oppstartundervisning

1. år

Høgskolelektor Bjørn Arne Buer, høgskolelektor Mette Ringvoll og høgskolelektor Tommy Jansen

Stort alvor - mange spørsmål

Vi bruker mye lærerressurser i den første tiden til å ta imot studentene på en best mulig måte og invitere dem inn i studiet. Vi deler opp studentene i fire storgrupper med 20-25 studenter i hver, som er i tett dialog med lærerne gjennom hele det pedagogiske opplegget. Det første emnet heter «Barnevernspedagogen – introduksjon til yrkesrolle, teoretisk forankring og virksomhetsfelt» og det varer i 12 uker.

Barnevernets har et alvorlig samfunnsoppdrag som studentene har mange spørsmål om og synspunkter på, når de starter på studiet. Barnevernet skal gi barn nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Barn har krav på denne hjelpen når de trenger den. Studentene opplever med en gang de starter på studiet at det er et stort menneskelig og faglig alvor i dette arbeidet, og de har et stort behov for å diskutere dette alvoret seg imellom og med lærerne.

Det store alvoret i barnevernets arbeid understrekes ved at vi de siste årene har fått et økt fokus på menneskerettighetenes betydning for barnevernsarbeid. Det menneskerettslige utgangspunktet for barnevernets arbeid er barn og foreldres rett til familieliv (Den europeiske menneskerettskonvensjon (EMK) artikkel 8). Vi skal forberede studentene på å hjelpe barnet og familien for å styrke omsorgssituasjonen til barnet. Også i Grunnloven fremgår ansvaret som barnevernet og andre deler av statsapparatet har for barns omsorgssituasjon: «Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie (Grunnloven § 104, 3. ledd). I dommene mot Norge i Den europeiske menneskerettsdomstol (EMD) de senere årene, har det blitt understreket at Norge ikke legger nok vekt på hensynet til familiebandet i de alvorlige barnevernssakene. Samtidig er det også barnevernets plikt å beskytte barn mot vold, overgrep og omsorgssvikt i familien. Barn har rett til denne beskyttelsen av staten etter menneskerettighetene (FNs konvensjon om barns rettigheter (BK), artikkel 19, 34) og norsk lovgivning.

Studentene er svært opptatt av de alvorlige verdikonfliktene som barnevernet arbeider med. Det er viktig å gå inn i disse diskusjonene om situasjoner hvor det er konflikter mellom hva som oppfattes som best for barnet og foreldrenes rett til familieliv med sine barn. Av erfaring vet vi at studentene ønsker å diskutere disse alvorlige temaene når de går i gang med studiet, og det pedagogiske opplegget gir studentene stort rom til å ta opp ulike temaer de er opptatt av. Å reflektere rundt alvorlige temaer som omsorgssvikt, vold og andre overgrep mot barn er så krevende at det er viktig å skape et fellesskap for disse refleksjonene og understreke at vi står sammen om dette. Hvordan vi kan forstå og medvirke til å løse disse problemene og hva som er til barnets beste, er temaer som blir diskutert fra studentene starter og gjennom hele studiet i ulike faglige sammenhenger. Vi tar tidlig opp temaer som barnevernet i samfunnet og etikk i en barnevernskontekst. Dette gir studentene god mulighet til å problematisere barnevernets rolle i samfunnet og reflektere over etiske problemer i barnevernet.

Vi ønsker ved studiets oppstart å etablere en kritisk utforskende samtale mellom studenter og lærere hvor vi diskuterer en rekke ulike dilemmaer og utfordringer som er relevante for barnevernsfaglig arbeid. Inga Bostad (2017) understreker i sin bok om pedagogisk filosofi, betydningen av en spørrende pedagogikk hvor det er rom og åpenhet for at studentene stiller spørsmål og at studenter og lærere utforsker dem i fellesskap. Når studentene skal nærme seg det svært komplekse feltet som barnevern er, er det helt nødvendig å undre seg sammen og gi mulighet til å formulere ulike spørsmål og synspunkter. Det finnes ingen enkle svar på disse spørsmålene verken for studenter eller lærere, men vi kan være enige om noen av målene med arbeidet og det er at vi alle ønsker å medvirke til å ivareta barns og unges behov for omsorg.

Studentene skal inn i et yrke hvor etablering og utvikling av gode relasjoner og god kommunikasjon er avgjørende for å lykkes. Vi går derfor relativt tett på studentene, og etablerer samarbeidsrelasjoner mellom undervisere og studenter som er tettere enn det som er alminnelig i store deler av høyere utdanning. Barnevernsarbeid i ulike faglige kontekster, i for eksempel undersøkelser og tiltaksarbeid i barnevernstjenesten eller miljøterapi på barneverninstitusjoner, forutsetter at studentene er i stand til å etablere og utvikle gode relasjoner til barn, ungdom og deres familier. Det kan være relasjonelt arbeid i krevende situasjoner som for eksempel å gjennomføre en undersøkelse for et barn hvor det er bekymring om alvorlig omsorgssvikt. Da kan det være vanskelig å få til et godt samarbeid, samtidig som det er helt avgjørende for å gjennomføre den faglige oppgaven på en god måte.

Utvikling av studentenes relasjonelle kompetanse innebærer at de må samarbeide tett med hverandre og med lærere i ulike opplegg i det første emnet. Vi forsøker å skape en form for tillitsfull skeptisisme som Bostad (2017) kaller det, og arbeider for å gi studentene den tryggheten som skal til for å under seg og stille spørsmål i et trygt miljø. Vi diskuterer en rekke faglige temaer med dem og viser hvor forskjellige oppfatninger vi lærere har, og at det er ulike måter å tilnærme seg det faglige arbeidet på. Vi er forskjellige mennesker med ulike oppfatninger og personlige verdier, men vi har et felles faglig siktepunkt som er å gi barn og unge og deres familier så god hjelp som mulig. Studentene må bevisstgjøres sine personlige egenskaper og verdier og hvordan det knyttes til de faglige kunnskapene og verdiene som blir formidlet i undervisningen. Dette er fundamentet og utgangspunktet for studentenes utdanning og fremtidige barnevernsfaglige arbeid. Det barnevernsfaglige arbeidet er i stor grad relasjonelt, og det er vår personlighet, våre verdier og erfaringer som er det vi har med oss inn i arbeidet. Det er en avgjørende moralsk komponent i dette arbeidet som ikke kan eller skal reguleres av faglige metoder og arbeidsformer. Det er knyttet til det etiske ansvaret hver og en av oss har for å vurdere hva vi oppfatter som rett og galt og godt og dårlig. Erkjennelsen av, og toleransen for det menneskelige mangfoldet er en viktig del av verdigrunnet i barnevernsarbeid. Det er mange ulike måter å leve livet på, for lærere og for studenter, og for de barna og familiene studentene i fremtiden skal arbeide med. Når lærer og studenter blir kjent med hverandre ser vi noe av dette mangfoldet og i undervisningen er vi opptatt av at vi skal respektere hverandres autonomi, at alle skal komme til orde og bli respektert for sine holdninger og synspunkter. Vi ønsker å stimulere studentene til en nysgjerrighet og respekt for andre menneskers liv og verdier. Det er et viktig utgangspunkt for å hjelpe utsatte barn og unge og deres familier.

Barnevernspedagoger skal forholde seg til barn og unge i vanskelige livssituasjoner og dette alvorlig preger utdanningen fra dag én. Dette arbeidet passer ikke for alle og vi bevisstgjør studentene på om de passer til dette arbeide eller ikke. Det innebærer at en del studenter ganske raskt forstår at de ikke passer til denne typen arbeid og velger å bytte studium. De som for eksempel ønsker å arbeide pedagogisk med små barn kan skifte til barnehagelærerutdanning. Også innenfor barnevernsfeltet arbeider vi med små barn, men de i bor hjemme hos sine foreldre eller i fosterhjem.

Studentene skal tilegne seg en rekke kunnskaper fra ulike disipliner gjennom utdanningen, som til sammen utgjør viktige deler av kunnskapsgrunnet for å utøve barnevernsarbeid. I tillegg er

barnevernutdanningen en åpenbar dannelsesprosess for studentene. Det er en prosess som veber sammen ulike komponenter. Å tilegne seg kunnskaper er uløselig knyttet til de personlige utviklingsprosessene studentene går igjennom i løpet av studiet.

Grunnleggende i undervisningen er det store ansvaret vi har for å hjelpe de utsatte barna og ungdommene. Når vi kommer nær de unge menneskene gjennom barnevernsarbeidet får vi en etisk plikt til å gi dem så god hjelp som overhodet mulig. Et viktig utgangspunkt for undervisningen er erkjennelse av den store moralske forpliktelsen som nærhetsetikken gir oss overfor medmennesker i vanskelige livssituasjoner som er avhengige av hjelp og omsorg fra oss (Vetlesen 2012, s. 8). Vi arbeider kontinuerlig med å finne fram til pedagogiske arbeidsformer som fremmer denne erkjennelsen hos studentene. Undervisernes nærhet til studentene er et eksempel på vårt store etiske ansvar for å stimulere studentenes lærings- og dannelsesprosesser. Nær samhandling og kommunikasjon mellom studenter og lærere skaper de beste forutsetningene for å utforske den store kompleksiteten i menneskers liv og utvikling, og hvordan vi kan skape et grunnlag for at studentene etter endt utdanning kan håndtere de faglige og etiske forpliktelsene de har for de utsatte barna, ungdommene og deres familier. Vårt siktepunkt med undervisningsopplegget er det som kan kalles det profesjonsetiske startpunktet hos filosofen Knud Løgstrup. Vi mennesker møtes i utgangspunktet med en naturlig tillit til hverandre. Vi går inn i nye relasjoner med oppriktighet, imøtekommenhet og ærlighet så lenge vi ikke har kunnskap som berettiger noe annet (Løgstrup 2010, s. 17; Nordby, Bennin & Buer 2013, s. 97).

Ulike undervisningsformer

Det legges opp til ulike undervisningsformer i det dette emnet. I tillegg til å tilegne seg ulikt fagstoff gjennom å lese pensum og skrive individuelle oppgaver, har vi fokus på individuell refleksjon, faglig diskusjon mellom studentene i smågrupper og gruppepresentasjoner i storgrupper med diskusjon mellom studenter og lærere. I storgruppene kommer lærerne tett på studentene og sammen reflekterer vi over ulike viktige temaer som naturlig kommer opp i oppstarten av studiet.

Studentene er gjennom hele emnet delt inn i fire storgrupper med 20-25 studenter i hver gruppe. Fire lærere leder arbeidet i hver sin storgruppe. Storgruppene er igjen delt opp i fire-fem smågrupper. På denne måten blir studentene raskt godt kjent med hverandre i storgruppen. Det er viktig av pedagogiske og sosiale årsaker. Mange av studentene kommer til studiet og høgskolen uten å kjenne noen der fra før. På denne måten blir de raskt kjent med noen medstudenter, som de kan hilse på og snakke med også utenfor undervisningen. Undervisningsopplegget baserer seg i stor grad på plenumsundervisning, som ender opp i oppgaver til smågruppene som videre presenteres i storgruppene med påfølgende diskusjoner mellom studentene og storgruppelæreren. Temaer som f.eks. barnevernet i samfunnet, juss, etikk, sosialpedagogikk og personlig kompetanse tas opp på denne måten.

Barnevernets legitimitetsproblemer i samfunnet diskuteres mye. Videre er studentene opptatt av hvordan barnevernet arbeider med de vanskelige sakene hvor det er stor bekymring for at barn og unge utsettes for grov omsorgssvikt eller mishandling. Ved å reflektere sammen om disse vanskelige temaene forsøker vi å skape et fundament for resten av studietiden hvor det er mulig å stille spørsmål og undre seg og samtidig tilegne seg stadig ny kunnskap om det fagområdet studentene skal inn i. Etter å ha diskutert barnevernets ulike alvorlige utfordringer inngående går vi et skritt videre, vi går dypere inn i det relasjonelle aspektet ved barnevernsarbeid. Så å si alt barnevernsarbeid er relasjonelt. Vi skal etablere og utvikle relasjoner til barn og foreldre for å løse bestemte faglige oppgaver.

Et tema som vi fordyper oss i er «Feedback, å gi og motta tilbakemeldinger» inspirert av psykologen Guro Øyestads to bøker om temaet (Øyestad, 2006; Øyestad, 2019). Vi beskriver dette pedagogiske opplegget litt mer inngående her for å gi et bilde av hvordan det meste av undervisningen er organisert i dette emnet.

Studentene må lære seg å reflektere over utfordringer i relasjonelt arbeid og private relasjoner. De må lære å stille spørsmål ved seg selv og sin egen rolle i ulike relasjoner. I barnevernsarbeid er selvrefleksjon en viktig del av fagkompetansen. De skal bruke seg selv for å løse ulike faglige oppgaver i relasjoner til andre og da blir det viktig å forstå sin egen rolle og kunne ta imot reaksjoner fra andre og utvikle seg som fagperson. Videre må de utvikle sine evne til å kommunisere om vanskelige temaer både i forhold til andre fagfolk de skal samarbeide med, og spesielt i forhold til barn, unge og familier de skal arbeide med.

Emnet består av mye arbeid i smågruppene og av erfaring vet vi at det kan bli samarbeidsutfordringer i gruppene utover høsten. Vi tar opp ulike måter å kommunisere på hvor vi legger vekt på ord, kroppsspråk, blikk og tonefall. Det er mye fokus på det å våge være uenig i gruppearbeid. Det henger sammen med hvordan man har klart å etablere en god kultur i gruppa hvor det er rom for ulike oppfatninger. Det henger også sammen med hvor urørlighetssona vår går – hvor krenkbare vi er. Vi kan i mange sammenhenger være redde for å være uenige og få kritikk. Vi synes også det kan være vanskelig å gi kritikk.

Øyestad (2006, 2019) har formulert en rekke kjøreregler for å gi og motta kritikk. Vi underviser i plenum om temaets betydning i både én til én relasjoner privat og faglige og i gruppesammenhenger, på høyskolen og senere som profesjonelle fagutøvere. Det kan være utfordrende for studentene å gi hverandre korrektiver for å styrke og utvikle det faglige samarbeidet i gruppene. Barnevernsarbeid er ofte teamarbeid og det er verdifullt for studentene å få inngående erfaring med samarbeid i grupper i studiet og å reflektere over utfordringer knyttet til å samarbeide på denne måten. Etter plenumsundervisning arbeider gruppene med følgende oppgaver om dette temaet:

1. Diskuter hva hver og én av dere anser som de største utfordringene når det gjelder å gi og motta kritikk. Videre skal dere reflektere over deres fremtidige rolle som barnevernsarbeidere. Hva tror dere blir de største utfordringene knyttet til å gi og få kritikk som profesjonelle? Knytt dette til momenter i Øiestads bok
2. Som høgskolestudenter og i barnevernet jobber dere ofte i gruppe eller team. Hvilke spesielle utfordringer er det å gi og motta kritikk i disse sammenhengene? Hvordan er det annerledes enn å gi og motta kritikk i én til én- situasjoner? Knytt dette til momenter i Øiestads bok
3. Redegjør for begrepet anerkjennelse og reflekter over hvilken betydning anerkjennelse har for måten vi forholder oss til hverandre på privat og/eller profesjonelt
4. Smågruppene lager to rollespill som fremføres i storgruppa. Ett hvor dere gir eller mottar kritikk på en dårlig måte, og ett hvor dere gir eller mottar kritikk på en god måte. Vis til Øyestads bok når dere forklarer hva dere har valgt å legge vekt på i rollespillene. Her kan dere velge enten private eller profesjonelle (barnevernsfaglige) situasjoner.

Studentene presenterer smågruppearbeidet i storgruppen med påfølgende diskusjon mellom studenter og lærere etter hver presentasjon. Alle studentene i smågruppen skal delta i presentasjonen i storgruppen og alle i storgruppen forventes å delta i diskusjonen etter framleggene.

Kritisk refleksjon

Vi vektlegger utvikling av kritisk refleksjon hos studentene i dette emnet. Vi ønsker å fremme muligheten til å stille spørsmål og skape trygghet for det Bostad (2017) kaller søkende skepsis; å gi rom for å se kunnskapens usikkerhet på det komplekse området som barnevern er. Kritisk refleksjon innebærer blant annet å utvikle bevisstheten om de mange faktorene som påvirker det barnevernsfaglige arbeidet. Det er også viktig å tørre å stille kritiske spørsmål ved barnevernets virksomhet for å bidra til den faglige utviklingen som barnevernet er helt avhengig av. Studentene ser på barnevernets virksomhet med friske øyne og vil kunne bidra med spørsmål og synspunkter ikke minst når de er ute i praksis tredje år.

Diskusjon i smågrupper og storgrupper er et pedagogisk virkemiddel for å øve seg på kritiske faglige samtaler for studentene. Et viktig utgangspunkt i kritisk refleksjon er at studentene reflekterer over seg selv som mennesker og som fremtidige barnevernsarbeidere både individuelt og i grupper med andre studenter. Hvilke tanker og erfaringer har hver enkelt student knyttet til egen oppvekst og familieliv. Studentene må reflektere over hvem de er, over egne følelser, tanker og handlingsmønstre. Videre over betydningen av egen bakgrunn, forforståelse, kultur og verdier (Rugkåsa et. al., 2017). Disse refleksjonene knyttes blant annet til Greta Marie Skaus begreper om personlig og profesjonell kompetanse. Hun (Skau 2017) understreker hvor viktig den personlige kompetansen er i den samlede profesjonaliteten når du skal arbeide med mennesker. En viktig målsetting med refleksjonen over seg selv er hvordan man kan medvirke til positiv endring i andre menneskers liv. Dette er viktige grunnleggende verdispørsmål som alle studentene må reflektere over gjennom hele studiet og senere i yrkeslivet. Disse refleksjonsområdene må, slik vi ser det, aktiveres med en gang studentene starter på studiet og det er erkjennelsesprosesser som er viktige forutsetninger for å arbeide med mennesker i utsatte livssituasjoner. Alle mennesker reflekterer over sitt eget liv, og fremtidige barnevernsarbeidere som skal arbeide i relasjoner med andre mennesker har selvrefleksjon som en profesjonell forpliktelse.

Et annet sentralt tema som studentene reflekterer kritisk over er barnevernet som system. Barnevernet er et hjelpe- og maktapparat som utsettes for sterk kritikk i offentligheten. Dette er en virksomhet som studentene skal inn i, og de er bekymret for den manglende tilliten barnevernet har i samfunnet. Det er en kritikk som på en måte rammer dem selv, de som skal inn i dette arbeidet. Studentene har et sterkt behov for å diskutere ulike temaer knyttet til barnevernets samfunnsoppdrag. Det er starten på en overgang fra studentenes lekmannsrefleksjoner til refleksjoner som barnevernsstudenter og fremtidig profesjonelle barnevernspedagoger.

Barnevernet som maktsystem skal utsettes for kritikk og forholde seg konstruktivt til denne kritikken. Etter de mange dommene mot Norge i Den europeiske menneskerettsdomstolen har barnevernet og domstolene fått sterk kritikk blant annet for at de har et for sterkt fokus på langsiktig plassering av barn i fosterhjem i de vanskelige sakene, og ikke er tydelige nok på at målet med plasseringer er gjenforening av barn og biologiske foreldre. Dette er et spennende utgangspunkt for å diskutere hva som er til barnets beste, og det som er et sentralt dilemma i alvorlige barnevernssaker; ivaretagelse av barn og foreldres rett til familieliv satt opp mot retten til omsorg og beskyttelse mot vold, overgrep og omsorgssvikt i familien. Det er viktig for studentene å møte lærerne og få mulighet til sammen å drøfte disse svært vanskelige spørsmålene. Vi setter disse temaene inn i ulike faglige sammenhenger som psykologi, sosialpedagogikk, etikk og juss.

Vi forsøker å aktivere en rekke kunnskaps- og erkjennelsesområder som har betydning for den faglige og personlige utviklingen. Et av målene med undervisningsopplegget i de første ukene er å styrke studentenes identitet som barnevernstudenter og fremtidige barnevernsarbeidere. Studentaktiv læring innebærer at vi lar studentenes eksponere sine tanker og erfaringer. Vi gir studentene rom til å gi uttrykk for sine personlige verdier og møter dem med de faglige verdiene

som vi ønsker å formidle gjennom utdanningen. Studentene har ulike forutsetninger for å mene noe om barnevernrelaterte temaer. Noen har selv vært fosterbarn og har erfaringer med barnevernet over mange år. Andre har ikke hatt noen erfaringer med barnevernet selv, men kjenner kanskje noen som har hatt det. Vi har også en del studenter som har jobbet i barnevernet og kan formidle sine erfaringer fra dette arbeidet. De ulike erfaringene studentene har, skaper noe av dynamikken i undervisningsopplegget. Vi får fram livets mangfold og lytter til hverandre, med felles refleksjon mellom studenter og lærere. På denne måten forsøker vi å skape en form for likeverd og subjekt - subjekt relasjoner mellom studenter og lærere. Vi er medmennesker som kritisk reflekterer over utfordrende temaer med et mål om å gjøre studentene i stand til å gi god hjelp til utsatte barn og unge når de er ferdig utdannet barnevernspedagoger.

Gjensidig anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som kan si noe vesentlig om undervisningsopplegget de første ukene. Anerkjennelse er en gjensidig prosess hvor partene anerkjenner hverandre og på den måten kan det skje utvikling for begge parter. Anerkjennelse er ikke en ensidig prosess hvor den ene parten skal anerkjenne den andre. Anerkjennelse er intersubjektivt, relasjonelt, og målet er å skape gjensidig respekt og forståelse. For å oppleve anerkjennelse må du både bli anerkjent og få rom til å anerkjenne tilbake. Du opplever ikke genuin anerkjennelse uten selv å kunne anerkjenne. Anerkjennende utviklingsprosesser er spenningsfylte og dialektiske, det vil si at vi skaper gjensidige forutsetninger for hverandres utvikling (Honeth, 2008).

Studiet stiller store krav til studentene både menneskelig og faglig. Vi ønsker at studentene gjennom dette opplegget skal oppleve den gjensidigheten som er en forutsetning for anerkjennelse (Høilund & Juul 2015, s. 25), som gir dem mulighet til å anerkjenne hverandre, lærerne og de barna og familiene de skal arbeide med. Målet er at de raskt skal utvikle en identitet som barnevernstudenter og fremtidige barnevernsarbeidere. De skal bli en del av dette store fellesskapet som utdanningen, lærere og medstudenter er en del av. Vi ønsker at de skal utvikle en interesse for denne type arbeid og hvor meningsfullt det er å utdanne seg til å hjelpe utsatte barn og unge til å få et bedre liv.

Vi anerkjenner studentene ved å skape et trygt pedagogisk miljø og tar imot deres mange spørsmål og oppfatninger (Bostad, 2017), hvor vi sammen diskuterer ulike spørsmål knyttet til det store alvoret i barnevernsarbeid. Studentene anerkjenner oss lærere som representanter for studiet og barnevernet i vid forstand, og vår formidling av kunnskap og verdier som vi mener det er viktig å reflektere over og tilegne seg i den første tiden som barnevernstudenter. Vi ser at studentene gjennom denne undervisningen raskt utvikler en identitet som barnevernstudenter og fremtidige barnevernsarbeidere. Dette kan sees på som et produkt av en gjensidig anerkjennelsesprosess gjennom det første emnet hvor studentene blir en del av det faglige fellesskapet. Vi ønsker å anerkjenne studentenes bakgrunn og erfaringer og vise dem hvor betydningsfullt det er i studiet og i det fremtidige arbeidet med utsatte barn og unge. Vi ønsker å aktivere en rekke refleksjoner hos studentene som skal utvikles gjennom studiet og senere i det praktiske barnevernfaglige arbeidet

En av utfordringene i barnevernarbeid er å etablere gode relasjoner til barn og unge, deres foreldre og andre omsorgspersoner. Mange er av ulike grunner redde for barnevernet og det må brukes tid og ressurser for å utvikle relasjoner som er gode nok til at arbeidet kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte. Dette er et tema vi kan utforske sammen med studentene; hva som skal til for å etablere og utvikle en god relasjon. I det første møtet med studiet er det interessant å reflektere over hva skal til for å skape tillit og anerkjennelse i møte med barn og foreldre i det barnevernsfaglige arbeidet. Anerkjennelse handler om å vise seg som et medmenneske og være genuint opptatt av at klientene skal få god hjelp.

Det er viktig å få tydelig fram at studentene som fremtidige barnevernarbeidene skal være i stand til å gi god hjelp. Det innebærer at de må ha selvinnsikt og kontroll over sine egne følelser. De må være i stand til å ta imot barn og foreldre og gi rom for deres virkelighetsoppfatninger og følelser i ulike faglige situasjoner. Studentene må kunne snakke sammen og personlige og profesjonelle temaer og forberede seg på fremtidig faglig virksomhet hvor de blant annet skal kunne og gi veiledning til barn og deres familier og ta imot veiledning av erfarne kollegaer.

Sosiokulturelt perspektiv og meningsdannelse

Sosiokulturelle perspektiver på lærings- og dannelsesprosesser kan gi ulikt fokus i ulike faglige sammenhenger. I den pedagogisk-barnevernsfaglige sammenhengen slik vi forstår den, er det et dialogisk og reflekterende perspektiv i en anerkjennelseskontekst som er sentralt.

Meningsdannelsen skjer i anerkjennende møter mellom studenter og lærere, hvor ulike synspunkter og tolkninger brytes i et gjennomarbeidet pedagogisk opplegg. Studentene synspunkter møter lærernes verdier og barnevernsfaglige erfaringer og kunnskaper som formidles i undervisningen. I dette fellesskapet av ulike oppfatninger, uenighet og forhandling lander vi noen ganger på en felles forståelse og andre ganger er vi uenige. Krittisk refleksjon innebærer at vi stiller spørsmål, utformer argumenter og lytter inngående til hverandre og respekterer meningsmangfoldet i diskusjonene. Vi vektlegger respekten for studentenes og lærernes autonomi i samtalen, på samme måte som studentene skal respektere barn og unges autonomi i sitt fremtidige arbeid. Vi står i ulike former for dialog og interaksjon med andre mennesker og i denne samhandlingen dannes vi og utvikler vår sosial konstruksjon av virkeligheten. Når samhandlingen følger visse regler som for eksempel i dette pedagogiske opplegget, kan vi snakke om dialektisk dannelse. En prosess av argumenter og motargumenter hvor formålet er å oppnå ny innsikt og erkjennelse (Mathiesen 2018, s. 51).

Gjennom oppstarts-undervisningen forsøker vi å utvikle et fundament hos studentene for utvikling av en bestemt type fagkompetanse. Det spenner over et bredt lerret fra individuell krittisk selvrefleksjon til innføring i fag som jus, sosialpedagogikk, psykologi, sosiologi og etikk. Verdier og kunnskap som utgjør en form for sammenvevd helhet fordi det er grunnlaget for det praktiske barnevernsarbeidet som møter studentene etter endt utdanning (Grimen 2008).

En viktig utfordring i all undervisning er å unngå det vi med Honneth (2019) kan kalle tingliggjøring av studentene. Det skal ikke bare produseres studiepoeng og avlagte eksamener. Gjennom det vi håper er anerkjennende undervisning, er vi opptatt av at studentene skal komme i gang med å utvikle en faglig identitet og selvforståelse. Tingliggjøring handler om tap av en genuin, medmenneskelig involvering og å miste evnen til følelsesmessig innlevelse i andre personer og hendelser (Honneth, 2019; Strand, 2019). Vi samarbeider tett med våre studenter og ønsker å ha omsorg for deres lærings- og dannelsesprosesser. Målet er at studentene skal ha en kombinasjon av empatisk, analytisk og kunnskapsbasert tilnærming i sitt fremtidige arbeid med barn og unge i utsatte livssituasjoner.

Referanser

Barnekonvensjon. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989) Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>

Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring. Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal Akademisk.

Den europeiske menneskerettskonvensjonen. (1950). *Konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Honneth, A. (2008) *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag AS.

Honneth, A. (2019) *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Høilund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkjennelse og dømmekraft i sosialt arbeid*. 2. utgave. Hans Reitzels Forlag.

Kongeriket Norges Grunnlov. (1814). *Lov om kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

Løgstrup, K. (2010) *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.

Mathiesen, R. (2018) *Dannelsesfilosofi – et sosialpedagogisk perspektiv*. InfolitenBOK

Nordby, H., Bennin, C., Buer, B. A. (2013). *Etikk i barnevern*. Gyldendal Akademisk.

Rugkåsa, M., Ylvisaker, S., Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Skau, G. M. (2017) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 5. utgave Cappelen Damm Akademisk.

Strand. T. (2019). Tingliggjøring som anerkjennelsesglemsel – en introduksjon. I Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Vetlesen, A. J. (2012). Bedre beskyttelse av barns utvikling – Etiske og filosofiske vurderinger av praksiser i barnevernet. I *Tidsskriftet Norges barnevern* nr. 1-2 2012.

Øiestad, G. (2006). *Kritikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øiestad, G. (2019). *Gi og motta tilbakemeldinger. Om å bygge hverandre*. Gyldendal Norsk Forlag.

Kapittel 2: 'On the spot'

Høgskolelektor Mette Ringvoll og høgskolelektor Tommy Jansen

Introduksjon

Barnevernfeltet er et krevende og til tider et konfliktfylt felt. Man blir avkrevd en høy grad av fagkompetanse og relasjonelle ferdigheter, kanskje spesielt innenfor det miljøterapeutiske arbeidet og i en barneverntjeneste, men også i ethvert møte med mennesker som er i en eller annen form for sårbar situasjon.

Mange av våre studenter begynner på studiet i en alder av 18 - 19 år og kommer direkte fra videregående skole. De har liten eller ingen erfaring med barnevernsarbeid - bortsett fra at noen kan ha egen erfaring som barnevernsbarn, fostersøsken eller hatt venner som har vært i kontakt med barnevernet. Når de begynner på en utdanning som skal kvalifisere til å arbeide med utsatte barn og unge og deres familier, er det en krevende jobb. Kapstad og Øvrum (2019, s. 22) viser til at disse studentene ønsker å utdanne seg til en profesjon som forvalter stor grad av makt, samt at skjønnsrommet den profesjonelle forvalter er stort. Å skape dialog og samarbeid i situasjoner med høy grad av konflikt er en viktig del av det en barnevernspedagog forventes å kunne.

Vi ønsket å lage en undervisningsmodell hvor det faglige perspektivet skulle fokusere på at studentene skulle lære seg å stå i krevende situasjoner (ferdighetsrettet) og samtidig ha et fokus på det pedagogiske perspektivet med tanke på hvordan vi skal lære bort og hvordan de best kan lære. Dette gjør vi gjennom ulike caser og rollespill - og vi kalte læringsmodellen for «on the spot».

Formelle krav til barnevernspedagogutdanningen

I tidligere rammeplan og forskrift for den 3-årige barnevernspedagogutdanningen ble det vist til at studentene skulle tilegne seg kunnskap om ulike teorier og arbeidsmetoder som brukes i institusjonsarbeid. De skulle videre tilegne seg kompetanse i å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre systematisk og metodisk miljøarbeid, både i og utenfor institusjon, i samhandling med barn, unge og deres foresatte (Rammeplan 2005). Forenklet beskrevet vil dette innebære at studentene skulle skaffe seg et innblikk i og erfaringer med hvordan institusjonsarbeid utøves i praksis og hvilke utfordringer den enkelte miljøterapeut kan ha i møte med ungdom.

På bakgrunn av dette ønsket vi i 2013 å utvikle en læringsmodell som kunne aktualisere flest mulig sider ved den kunnskapsbaserte yrkesutøvelsen til barnevernspedagoger, samt det å kunne ivareta forståelsen av at den personlige kompetansen er avgjørende i disse mellommenneskelige møtene. Vi ønsket å tydeliggjøre at mye av samhandlingen ikke kan planlegges og at mye av det de skal jobbe med omhandler et "her og nå perspektiv". Av den grunn kalte vi denne ferdighetsøvelsen for "on the spot". Dette skulle bli en viktig erkjennelse av at virkeligheten ikke er gitt på forhånd og at det finnes få "fasitsvar" i yrket, samt at kravet om kompetanse er høyt. Vi hadde tidligere muligheten til å gjennomføre denne læringsmodellen i studentenes 4. semester 2. år. Nå er det blitt lagt til 1. semester 1. år.

I 2019 kom det ny forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningen. Her vises det blant annet til i læringsutbytte for kompetanseområdet barnevernsfaglig kompetanse at

kandidaten har kunnskap om ulike pedagogiske metoder og tiltak innenfor miljøterapeutisk og annet barnevernsfaglig arbeid (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019). Dette understreker behovet for at studentene kan få øvd seg i ulike situasjoner som barnevernspedagoger kan komme i, ikke bare i den miljøterapeutiske konteksten, men også innenfor en barnevernstjeneste og/eller som sosialfaglig ansatt i skolen.

Sammenheng mellom teori og praksis

Parallelt med dette satt vi også på mange tilbakemeldinger fra studentene knyttet til at «praksissjokket» var for stort. De opplevde at de hadde fått lite øvelse i å bli satt i ulike samhandlingssituasjoner eller i praksislignende situasjoner, og dermed hadde en begrenset for forståelse av hvordan man vil respondere i krevende samhandlingssituasjoner. Vi mente også at vi hadde identifisert den samme utfordringen som Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren & Skårderud aktualiserte knyttet til akademiseringen av profesjonsutdannelsen (Fauske et.al., 2006). De viser til at den økende akademiseringen av profesjonsutdannelsene fjerner deres praksisrelevans. Videre viser de til at den generelle teoretiske kompetanse som etterstrebes, fort kan bli for abstrakt til å la seg oversette til praksisfeltets forskjellige kontekstspesifikke krav. Profesjonsutøver vil i praksis kunne være henvist til lekmannteorier og taus viten som verktøy. Vi kan få profesjonsutøvere som på en og samme gang er flinke “abstrakte” teoretikere og som samtidig bruker lekmannteorier og implisitte og ikke-verifiserbare taus kunnskap i praksis (Fauske et.al., 2006, s.198). Noe som kan resultere i handlingslammelse i møte med utsatte ungdommer. Det er avgjørende med god kunnskap og forståelse av faget, men samtidig skal man også kunne transformere denne fagligheten i møte med den andre. Teorien må altså forenes med ferdigheter. Uten denne kombinasjonen vil man i beste fall være en halvfabrikata.

Kapstad og Øvrum (2019, s.22) viser til at studenter som søker seg til barnevernsstudiet har valgt en profesjonsutdanning som skal kvalifisere til å jobbe med unge i sårbare livssituasjoner. Da utdanner man seg til en profesjon som forvalter stor grad av makt, samt at skjønnsrommet den profesjonelle forvalter er stort. Å skape dialog og samarbeid i situasjoner med høy grad av konflikt er en viktig del av det en barnevernspedagog forventes å kunne.

I podcasten Barndommen varer i generasjoner (2022), hevder Kari Killén at vi ikke har en utdanning som gjør folk sterke nok til å gå ut og «stå i det» og utvikle seg videre og bidra til å hjelpe de som har det dårligst. Hun er opptatt av at det har blitt for mye teori innenfor academia som ikke har blitt godt nok integrert. Hvis en teori virkelig skal kunne anvendes, må den integreres i praksis, sier hun. Det betyr at man er i stand til å begrepsfeste det man ser og også hvordan man reagerer på dette. Det kan være ved for eksempel et hjemmebesøk, eller i møte med en rekke holdninger som man blir berørt av på ulike måter så må man allerede der begynner å begrepsfeste hva det er man ser og hvordan man konkluderer. Hun sier videre at det ikke er enkelt for studenter å integrere kunnskap hvis de ikke har erfaringer med å relatere det til noe. Da blir det bare ord. Det er forskjellen på kunnskap og forståelse (Thorkildsen, 2022). Killén (2019, s.64) poengterer også betydningen av relasjonskompetansen. Hun sier at relasjonskompetanse er avgjørende for hensiktsmessig hjelp og forutsetter evne til åpenhet, ydmykhet positivt engasjement og innlevelse. Uten den evnen har man ikke en relasjonskompetanse, da blir det bare barn som egentlig ikke berører deg, hevder hun. Vi må lære oss å lese barn og det gjør man best gjennom tilknytningstenkningen og kriseforståelsen som er til stor hjelp for å virkelig kunne lese barn. Dette viktige arbeidet med å “lese” barna krever erfaringsopplevelser og veiledning. Studentene må gis disse mulighetene til å stå i relasjon til barn, ungdom og familier i en konstruert setting som kan øve dem i å bli mer sensitive i å forstå den andre og ikke minst seg selv.

Barnevernsfeltet er som nevnt et krevende og til tider konfliktfylt felt. Her vil dialogferdigheter og relasjonsferdigheter være så og si avgjørende for å kunne yte god nok hjelp, parallelt med å kunne anvende det teoretiske. Dette er ferdigheter det må øves på i like stor grad som noe annet for å utdanne gode nok profesjonsutøvere som evner å forene teori og praksis. Det vil, etter vårt syn, være avgjørende å implementere ulike ferdighetsøvelser som er tilnærmet lik den hverdagen de skal jobbe i, for å bli en god nok nybegynner. Det kan være lett å miste av syne i den pågående akademiseringen av denne profesjonsutdanningen.

Å øve seg på relasjonelt arbeid

Vi har også satt fokus på betydningen av å gjenkjenne nøkkelsituasjoner i det relasjonelle arbeidet. Erik Larsen (2004) beskriver nøkkelsituasjoner som situasjoner der ungdommen er spesielt påvirkelige, eller som ligger godt til rette for sosial kontakt og læring. Disse nøkkelsituasjonene oppstår gjerne her og nå - on the spot - slik at studentene øves i å ha fokus på det som skjer i relasjonen fremfor kun å ha et fokus på seg selv.

Det å ha fokus på seg selv er noe Berta Reynolds (Tveiten, 2019) beskriver når hun snakker om studentenes læringsprosess i møte med praksis. Hun beskriver den i fem faser, men her vil vi ta for oss de tre første da det er de som er mest aktuelle for studentene. Den første fasen kalles «Selvsentrerthetsfasen». Her er studentene svært opptatt av seg selv. De føler seg utilstrekkelige og at de ikke er gode nok og de gruer seg til ulike oppgaver. Dette ser vi ofte når de skal ut i praksis og studentene beskriver også denne følelsen når de har startet i praksis. De synes det er vanskelig, og mange stiller seg spørsmålet om de har valgt rett utdanning.

Etter en tid kommer de til den andre fasen som er «Bære-eller-briste-fasen». Nå begynner de å bli mer opptatt av klientene og slapper mer av i forhold til kollegaer. Nå kan de bedre evne å gjøre en nyansert observasjon og ha et litt mer kritisk blikk på arbeidsstedets metoder og arbeidsformer, men da i etterkant av opplevelsen. Usikkerheten som fortsatt er der brukes nå i større grad som en drivkraft til å lære mest mulig. Studentene bruker mye krefter i denne fasen.

Den tredje fasen kalles «Forståelse av situasjonen uten evne til å handle ut fra forståelse». Dette er en mer rolig og produktiv fase. Studentene føler seg tryggere, noe som gjør at de får frigjort krefter til å fordype seg mer i de ulike arbeidsoppgavene. De er mer bevisste på sine læringsbehov og de forhold de iakttar og som de må ta stilling til. De begynner også å se sammenheng mellom teori og praksis. I tillegg kan de leve seg inn i og forstå problemer og behov mens de står overfor dem. Dette understreker betydningen av å møte ulike situasjoner gjennom rollespill, slik at studentene kan få en viss følelse av hvordan det er å stå i ulike utfordrende situasjoner. Ofte tenker man at utfordrende situasjoner kan være utagering, enten verbalt og/eller fysisk, men det er mange andre ulike situasjoner som kan være minst like utfordrende, som f.eks. avvisning og taushet.

Et annet perspektiv som også har stått sentralt og som har vært noe av bakteppe for denne læringsmodellen, er å kunne aktivere en økt forståelse av seg selv som subjekt i relasjonen til den andre. Å stå i mellommenneskelige relasjoner som yrkesutøver kan både være emosjonelt givende, men også svært krevende. Å ha innsikt i eget følelsesliv vil kunne være avgjørende for å yte den andre konstruktiv hjelp. Dette vil på mange områder fremstå som hovedessensen og målet med denne læringsmodellen, da den personlige kompetansen er en svært viktig del av profesjonaliteten.

Gjennomføring

Læringsmodellen består av tre faser. Første fase består av en introduksjon av undervisningsopplegget. Deretter blir ulike caser presentert, og studentene blir delt inn i grupper på to og to. Denne gruppeinndelingen er nøye planlagt ut fra et læringsutbytte - perspektiv. Studentene blir satt sammen ut ifra en vurdering av hvem som har mest utbytte av å jobbe sammen, samt hvilken type tema de ulike gruppene skal få. Når casene er fordelt, går vi inn i fase 2. Her får studentene noen dager til å sette seg inn i casen og oppdraget, for så videre å fordype seg i relevante teoretiske perspektiver som kan gi dem en forståelse av casebeskrivelsen. De skal innhente informasjon knyttet til tematikken i casen, om den aktuelle virksomheten og lovgrunnlaget. All informasjon som er gitt i casen skal utforskes og gjøres relevant. Gruppene har to dager til å forsøke å finne ut hva dette handler om og sette seg inn i relevant teori før de begynner å utarbeide ulike handlingsalternativer som de tar med seg inn til veiledning med oss to lærere. Denne fasen inneholder også 30 minutter veiledning pr. gruppe.

I fase 3, som er gjennomføringsfasen, skal studentene presentere sitt handlingsalternativ i et rollespill foran sine medstudenter, lærere og et fagpanel av delvis innleide deltakere med barnevernfaglig bakgrunn og erfaring. I gjennomføringen av rollespillet anvender vi to ulike skuespillere (markører), som spiller ungdommen beskrevet i casene. Dette er tidligere studenter som har en del erfaring med teater og ikke minst har yrkeserfaring.

Rekkefølgen på selve gjennomføringen blir ikke gitt i forkant, slik at gruppene vet ikke hvilken case som blir valgt ut før casen blir vist på storskjerm i auditoriet. Rollespillet varer i ca. 20 minutter og som oftest er det en av studentene som går inn i situasjonen først. Etter noen minutter sier en av lærerne "bytt" og da går den andre studenten inn i situasjonen og fortsetter rollespillet der den første sluttet. Slike bytter kan gjerne foregå flere ganger gjennom et rollespill.

Studentene som er tilskuere, forholder seg helt stille under framføringen. De har ikke lov til å bruke verken pc eller mobil under rollespillet. Rollespillet varer til det blir sagt "stopp". Da går studentene, som har vært i rollespillet, ut av auditoriet i 10 minutter for å snakke seg imellom om opplevelsen og gjennomføringen. De snakker om hva som ble sagt, hva som ikke ble sagt, hva som ble gjort osv. Som oftest er det med en lærer ut på gangen for å ta del i den umiddelbare følelsen studentene kjenner på. Neste trinn vil være å presentere sine forberedte handlingsalternativer og hvordan de selv opplevde gjennomføringen, for hele kullet. Her vil de først måtte beskrive hva som faktisk hendte i rollespillet før de beveger seg mer inn i en type analyse knyttet til hva som var målet med gjennomføringen. Hvilke handlingsalternativer hadde de? Hva så de for seg ville skje ut ifra sine handlingsalternativer og forforståelse av ungdommen? Studentene vil deretter bli utfordret på hva de sitter igjen med av ny kunnskap umiddelbart etter gjennomføringen. Hvilke oppdagelser har de gjort, og hvilke kroppslige følelser har de kjent på.

I fase 4 gir salen sine tilbakemeldinger. Først er det en medstudentvurdering. De starter gjerne med å si hva de syntes var bra og kommenterer hvordan de synes at studentene hadde løst casen. Etter hvert kan de komme med kommentarer om hvordan de kanskje kunne gjort noen endringer i sin tilnærming.

Vi har også et fagpanel som gir sine tilbakemeldinger. Tidligere hadde vi 6-7 fagfolk i fagpanelet, men vi har på grunn av ressursituasjonen kun en ekstern og to interne lærere som gir tilbakemeldinger. Den eksterne er en barnevernspedagog som har flere års erfaring innen ulike barnevernfaglige virksomheter. Fagpanelet kommer med tilbakemeldinger om hva de synes var bra og hva de tenker som kunne ha vært prøvd på en annen måte. Evalueringen viser at disse tilbakemeldingene oppleves konstruktive og lærerike.

Teoretisk forankring

Utgangspunktet vårt er en erkjennelse av at læring foregår best når studentene er delaktige i det som foregår. Vårt pedagogiske grunnsyn er sterkt inspirert av Vygotsky. Vi forstår læring som en sosial prosess som skjer gjennom interaksjoner med andre. Erfaringsmessig så har vi sett at studentene lærer mer når de kan og må være deltakere i læringskonteksten, fremfor å være passive deltakere i den tradisjonelle forelesningskonteksten. Her er vi også tydelig inspirert av Dewey og hans pragmatiske pedagogikk. Dewey sitt syn på læring var knyttet til handling (Sollesnes, 2013, s.53). Det er nettopp denne «handlingen» eller «interaksjonen» fokuset legges primært på i «on the spot», altså interaksjonen forstått som relasjonen mellom hjelper og ungdommen. Dewey gikk inn for aktiviteter og eksperimentering som fører til læring. Læringsaktivitetene foregår i naturlige, sosiale sammenhenger hos Dewey (Sollesnes, 2013, s.53). Av den grunn forsøker vi å «etablere rommet» med ulike bevisste strategier, som blant annet bruk av musikk, bord og stoler og lignende for å kunne konstruere en følelse av at man befinner seg i en miljøterapeutisk kontekst. Det som er viktig å poengtere i denne sammenhengen, er som Sollesnes (2013, s. 53) også poengterer i sin forståelse av Dewey. Han viser til at den lærende ikke skal overlates til sin egen famlende utforskning, men veiledes mot det som kan være konstruktivt på lengre sikt. I motsetning til et atferdsteoretisk læringssyn, hvor læringsproduktet er et mål i seg selv og den som skal lære blir objekt for læringen, var Dewey sitt poeng at den lærende skal oppleve læring som nyttig for seg selv som subjekt.

Dewey sitt syn faller for oss naturlig inn i den tanken om at man som barnevernspedagog er sitt eget verktøy. Derav må en bevissthet knyttet til hvem du er og hvordan du lar deg selv være i møte med andre, stimuleres. Dette er et klart og tydelig poeng i rollespillene. Vi legger også vekt på at studentene, som Sollesnes viser til, ikke skal overlates til seg selv. Både i forkant av rollespillet, men også underveis og spesielt i etterkant av gjennomføringen gis konkrete veiledende tilbakemeldinger til den enkelte student. Killén (Thorkildsen, 2022) sier at veiledning er helt avgjørende for å kunne begrepsfeste det de ser og det de opplever i læringsprosessen. Det er de færreste som klarer på egenhånd å implementere denne ferdigheten fordi arbeidet er såpass følelsesmessig. Hun hevder at de profesjonelle må kunne identifisere hva de føler, men realiteten er at dette er betydelig vanskelig med mindre du har fått opplæring gjennom veiledning slik at du kan bli deg selv bevisst også under press.

Dewey var også opptatt av at læringsaktivitetene skulle foregå i naturlige, sosiale sammenhenger. Han hevdet at det er viktig at den som har størst erfaringsbakgrunn i læringsammenhengen, ikke først og fremst fremstår som ekspert, men som en veileder på lik linje med den som har mindre erfaring (Sollesnes, 2013, s.53). «On the spot» gjennomføres i et auditorium, det er begrenset hvor naturlig denne konteksten kan være. Vi er likevel bevisste i utformingen av stemningen i «rommet» under selve gjennomføringen. Dette gjør vi ved å ta i bruk enkelte faktorer som kan påvirke «rommet» som for eksempel musikk. Ved aktiv og bevisst bruk av musikk i de ulike pausene forsøker vi å sette studentene følelsesmessig nærme det å være i en barnevernsinstitusjon. Musikk er i tillegg en signifikant faktor i det miljøterapeutiske arbeidet. Viggo Krüger (2012) viser til at musikken representerer potensiell betydning for ungdommer i hverdagsituasjoner og i forhold til vanskelige overganger i livet, for eksempel i overgangen mellom barnevernsopphold og etablering i egen selvstendig tilværelse (Krüger, 2012). Denne erfaringen viser at musikk har en sentral rolle som aktivt kan anvendes i det miljøterapeutiske arbeidet. Vi anvender også ulike rekvisitter som blant annet bord, stoler og sofa som kan sette studentene følelsesmessig noe inn i konteksten casen beskriver. Vi setter også frem for eksempel ulike matvarer i de situasjonene hvor måltider skal gjennomføres.

Det som ligger som et faglig fundament i denne læringsmodellen omhandler det Skau (2017) viser til at det finnes en side ved oss profesjonsutøvere som er vanskelig å beskrive, som tar lang tid å utvikle og bare i liten grad kan gjenspeiles på CV-er og vitnemål, men som likevel har stor betydning

for kvaliteten på det vi gjør. Hun kaller den siden for personlig kompetanse og fremhever at denne kompetansen er en viktig del av profesjonaliteten, særlig i yrker hvor møtet mellom mennesker står sentralt. Skau mener at forskningsbasert og teoretisk kunnskap ikke er nok for å være en kompetent yrkesutøver. I praktiske arbeidssituasjoner vil denne formen for kunnskap ikke engang være det viktigste grunnlaget for våre handlingsvalg, sier hun. Handlingsrelevant blir teoretisk kunnskap først når den knyttes til personlig, erfaringsbasert viten.

Som barnevernspedagog besitter man ulike typer kompetanser. Noen læres nærmest ubevisst i samhandling med andre, mens andre typer kompetanser krever høy grad av praktiske øvelser som for eksempel rollespill. Skau (2017) viser til at for å kunne lykkes i rimelig grad som sosiale aktører, trenger vi bestemte personlige egenskaper, ferdigheter og kunnskaper. Smidighet og omstillingsevne, evnen til å ta gode valg også under stress, vilje og evne til nytenkning er sentrale. Skau påpeker også at når vi arbeider med andre mennesker, gjør vi oss delaktige i deres liv. Som profesjonsutøvere i hjelpende yrker gjør vi dette på mer eller mindre konstruktive måter. Hun trekker frem at vi etterlater ulike spor på en annens livsvei, avtrykk i en annens sinn – spor og avtrykk som kan lindre og gi styrke lenge etter at vi har forlatt den felles arenaen. Det er nettopp en slik erkjennelse som ligger som et fundament og som et utgangspunkt i denne læringsmodellen.

Videre vil det være basert på et teoretisk grunnlag for og metodisk tilnærming til sosialpedagogisk og miljøterapeutisk arbeid. Ifølge Larsen (2004) kan miljøterapi forstås som et arbeid som handler om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling blir mulig. Han påpeker videre at miljøterapiens hovedoppgave er å skape muligheter for at barn og unge i sin situasjon kan arbeide med sin forandring og utvikling. Svært ofte vil det omhandle disse «her og nå» øyeblikkene. Som Bunkholdt og Larsen (1995) viser til så kan man overordnet si at miljøterapi betegner en samhandlingsform som preges av miljøterapeutens planlagte, tilrettelagte og systematiske bruk av det som skjer i samspillet mellom bruker og miljøterapeut i miljøet, i «her og nå» - situasjon. Det vil derfor være avgjørende, både med tanke på hvordan man løser casen, men også med tanke på selve læringsutbyttet, at man på forhånd har planlagt ulike handlingsalternativer i og med at selve gjennomføringen lever sitt eget liv. Dette leder oss inn i betydningen av å foreta etiske refleksjoner ut ifra de gitte casene. Nordby (2013.s 29) hevder at etisk refleksjon i stor grad handler om å få oversikt over alle relevante momenter. Det vil normalt være utallige måter å handle på, men ikke alt er relevant, sier han videre. Å forlate en vanskelig situasjon er en mulighet, men i profesjonsarbeid med syke og sårbare mennesker er det normalt ikke en relevant mulighet. Dette viser betydningen av å i forkant jobbe med å lage flere handlingsalternativer ut ifra hva studentene ser for seg hva som kan skje knyttet til hvordan de intoner seg eller responderer på ulike følelsesuttrykk til den enkelte ungdom i casene. Det vil ikke være et alternativ ikke å stå i situasjonen, uavhengig av hva som skjer slik at de potensielt får kjenne på et ubehag. Det å kunne planlegge ulike handlingsalternativer, krever at den enkelte setter seg godt inn i casen som er blitt gitt for å kunne forstå hva dette handler om. Nordby viser til at kunnskap er avgjørende for å kunne avdekke alle relevante handlingsalternativer. Jo bedre en situasjon forstås, jo større er sannsynligheten for at alle relevante handlingsalternativer tas i betraktning.

Evaluering

Det har blitt tydelig for oss i denne prosessen med å utvikle læringsmodellen at slik ferdighetstrening bør inn i alle utdanninger som utdanner profesjonsutøvere. Her har vi mulighet til å gi studentene en viss grad av mengdetrening i relasjonsarbeid. Parallelt med dette så har man muligheten til å foreta ulike metasamtaler der og da, rundt sentrale problemstillinger og situasjoner. Det vil også kunne gi studentene et lite bilde av virkeligheten og gjøre dem mer bevisste på hvilke egenskaper ved seg selv som de bør jobbe mer med. Dette har kanskje vært ukjent terreng for dem så langt. Læringsmodellen vil også kunne gi studentene en viss grad av erfaring som vil

kunne hjelpe dem til å integrere den kunnskapen de er avhengig av for bedre å forstå barnevernfaglige utfordringer og dilemmaer. Praksis alene vil etter vårt syn ikke være nok i og med at det er vanskelig, om ikke umulig, å kunne stoppe opp ulike situasjoner og foreta en metasamtale rundt det som skjer, samt gi konstruktive og veiledende tilbakemeldinger knyttet til den enkeltes handlingsvalg og væremåte. Denne mengdetreningen er nødvendig å ha i ryggsekken før man kan kalles en god nok nybegynner. I en praksiskontekst er den enkelte student prisgitt å få de muligheter som i utgangspunktet befinner seg der, men som ofte kan være utfordrende nettopp fordi man er student og i en læringssituasjon. Selv om rollespill kan være en effektiv måte å lære på, er det likevel viktig å sørge for at studentene også tilegner seg grunnleggende kunnskap gjennom andre læringsmetoder. Uten den teoretiske forståelsen vil læringsutbyttet som kommende profesjonsutøvere være magert.

Dette kan vi si er en negativ side ved «On the spot» da studentene har tilegnet seg lite teori på dette tidspunktet. En mulighet kunne vært å ta det opp igjen 3. år slik at det kunne bli en rød tråd gjennom utdanningen.

Avslutning

Erfaringene våre, etter flere år med «On the spot», er mange og sammensatte. Det som nok er mest fremtredende for oss er at rollespill gir studenter muligheter til å øve på sentrale ferdigheter som blant annet kommunikasjon, samarbeid og konfliktløsning. Dette er viktige praktiske ferdigheter i arbeidet som barnevernspedagog. Vi lar følgende sitat illustrere hva vi hele tiden har forsøkt skape av opplevelser:

“Jeg vet nesten ikke hvor jeg skal begynne- for meg var On The Spot en utelukkende positiv opplevelse, selv om jeg virkelig kjente det i magen da vi gikk inn i auditoriet mandag morgen. Jeg begynte uka med å håpe at jeg ikke ble trukket opp, men jo flere caser som hadde vært oppe og jo flere fine og skremmende situasjoner vi fikk se, jo mer håpet jeg at jeg også skulle få prøve meg. Jeg følte på forhånd at jeg i utgangspunktet hadde fått en case som «passet» veldig godt til meg, men jeg var allikevel litt nervøs for hva som kunne komme. Men den følelsen jeg fikk da jeg var der oppe og virkelig connected med jenta i casen gir meg fortsatt frysninger. Det var verdens beste følelse å sitte der i sofaen og føle at man nådde gjennom til henne og at min personlige kompetanse hadde en effekt. Jeg vet at det ikke alltid er sånn, men dette ga meg en ekstra visshet om at jeg har valgt rett yrke. Tilbakemeldingene fra fagpanelet var bare en bonus, og det var kjempefint å få så mange fine ord. Jeg lærte også MASSE av å være tilskuer og tilhører. Tusen, tusen takk for den lærerike uka jeg har hatt i mine snart fem år som student og for at jeg nå føler meg bittelitt mer forberedt på yrkeslivet som venter på meg.”

Referanser

Aasen, A. M. (2012). Spesialundervisning og marginalisering i videregående opplæring. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 150–173). Gyldendal akademisk.

Bunkholdt, V. & Larsen, E. (1995). *Metodisk barnevernsarbeid*. TANO A.S

Fauske, H., Kolstad, M., Nilsen, S. & Nygren, P. (2006). *Utakter*. Gyldendal Akdemisk.

Kapstad, S.M. & Øvrum, I.T. (2019). Om hvordan kunnskap og ferdigheter kan bli gode løsninger i praksis. I M. Paulsen (Red.), *Barnevernspedagogen. Nær og profesjonell*. Fellesorganisasjonen.

Killén, K. (2019). *Sveket II*. Kommuneforlaget AS.

- Krûger, V. (2012). *Musikk – Fortelling – Fellsskap*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.). Bergen.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Nordby, H. (2013). *Etikk i barnevernet*. Gyldendal Akademiske.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sælebakke, A. (2015). *Barn i balanse - nærvær og empati i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Thorkildsen, I. M. (2022, 28. september). Barndommen varer i generasjoner [Podcast episode Gjenreis det sosiale arbeidet: Utdanningene må endres].
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. Vigmostad & Bjørke AS
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I Strømsø, H., Lycke K.H., Lauvås, P. (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm AS

Kapittel 3: Undersøkelser og beslutninger i barnevernet

Høgskolelektor Bjørn Arne Buer og Førstelektor Camilla Bennin

Innledning

Det er lett å forelese om hvor viktig det er å utøve godt skjønn i undersøkelses- og beslutningsarbeid i barnevernet. Det er helt avgjørende med god faglig dømmekraft i barnevernsarbeid, som ofte er komplekse saker som innebærer stort rom for ulike fortolkninger. Noe som er mye mer utfordrende enn å forelese om skjønnsutøvelse er å utvikle pedagogiske opplegg hvor studentene får reell mulighet til å utvikle sin faglige dømmekraft. Noe som understreker viktigheten av dette er de mange situasjoner med flertydighet og usikkerhet om hva som er riktig å gjøre og som derfor gir muligheter for å gjøre feil (Munro, 2020).

Vi oppfatter det å gjennomføre undersøkelser og å fatte juridiske beslutninger i barnevernstjenesten som noe av de mest utfordrende oppgavene som finnes i offentlig virksomhet. Det ligger et stort alvor og et stort ansvar i dette arbeidet. Mye informasjon skal samles inn for å få et godt faktagrunnlag i sakene. Det er ofte et materiale som er flertydig og motsetningsfylt og som kan fortolkes på ulike måter. Det er barnevernstjenestens plikt å gjøre grundige vurderinger og fatte gode avgjørelser. Saksansvarlige må utvikle en god helhetlig forståelse av barnets omsorgssituasjon og finne fram til mulige løsninger på problemene som kartlegges gjennom undersøkelsen.

Dette arbeidet er også juridisk regulert der både barnets og foreldrenes rettssikkerhet står på spill. Det å utvikle en forståelse av juridisk metode og rettsanvendelse i disse sakene er helt avgjørende for å være i stand til å utføre arbeidet på en forsvarlig måte. Det er mange former for kunnskap som aktiveres og som må sammenveves i arbeidet med en selvstendig faglig vurdering hos fagutøverne.

Presentasjon av emnet «Undersøkelser og beslutninger i barnevernet»

Dette er et ferdighetsrettet emne som er utviklet på Bachelor i barnevern av de samme to lærere over mange år. Vi er en jurist og en barnevernspedagog med hovedfag i pedagogikk som samarbeider om dette. Det har gitt oss gode muligheter for å utforske både de faglige og pedagogiske sidene ved emnet over tid. Vi gjennomfører emnet på 15 studiepoeng siste del av høstsemesteret i 2. klasse. Da kommer studentene rett fra emnet «Teoretiske perspektiver for barnevernspedagogens yrkesutøvelse», som gir studentene gode faglige forutsetninger og det teoretiske grunnlaget de trenger i vårt emne. Etter jul fortsetter studentene blant annet med å arbeide med tiltak i barnevernstjenesten.

Emnet består av to omfattende skriftlige gruppearbeid og avsluttes med et individuelt refleksjonsnotat. Fullverdig deltakelse i gruppearbeidene er arbeidskravet i emnet og det er mappeeksamen med tre tekster i hver enkelt students mappe; de to skriftlige gruppearbeidene og det individuelle refleksjonsnotatet. Det individuelle refleksjonsnotatet er først og fremst basert på refleksjon over innholdet av de to gruppeoppgavene i emnet, og er også en sikkerhetsventil for at hver og en student kan stå inne for dette. Emnet er ferdighetsrettet og vurderes bestått/ikke bestått.

Vårt viktigste mål i dette emnet er at studentene får mulighet til å utvikle en integrert forståelse av en rekke ulike faglige kunnskaper, som utgjør grunnlaget for avansert refleksjon og skjønnsutøvelse i praktisk undersøkelses- og beslutningsarbeid. Dette er en studiesituasjon og ikke en reell situasjon i barnevernstjenesten, men vi har bestrebet oss på å gjøre opplegget så relevant for studentenes fremtidige faglige arbeid som mulig. Samtidig ønsker vi å nyttiggjøre oss de bestemte kvalitetene som en studiesituasjon har. For eksempel har vi bedre tid til å reflektere og fordype oss i de ulike aspektene ved undersøkelses- og beslutningsarbeidet. Utgangspunktet for begge gruppearbeidene er to komplekse og omfattende caser. Studentene vet at casene ikke er konstruerte. Det er reelle situasjoner som vi har valgt ut i samarbeid med praksisfeltet.

Å utvikle en dyp forståelse av casene både for hver enkelt student og sammen i gruppe, er et av målene med seminarene. Det å forholde seg til informasjonen i casene over tid og knytte det til ulike former for kunnskap gjør at det gradvis vokser frem en faglig erkjennelse gjennom arbeidsprosessen.

Det pedagogiske grunnlaget for emnet

Det pedagogiske formålet med dette emnet er å utvikle studentenes kunnskap, analytiske kompetanse og dømmekraft i arbeidet med undersøkelser og beslutninger etter lov om barnevern av 2021 (barnevernsloven). Det er viktig å tilegne seg ulike former for fagkunnskap i dette emnet, men det er ikke nok. Arbeidet krever det Aadland (2019) kaller moralsk klokskap og god dømmekraft i uoversiktlige situasjoner. Studentene skal forholde seg til to dimensjoner i den barnevernsfaglige beslutningsprosessen. Det dreier seg først om å fortolke og forstå utsatte barns helhetlige omsorgssituasjon (utredningen). Deretter settes dette inn i en juridisk kontekst, hvor kunnskap om juridisk metode og hvordan dette brukes i en konkret sak er i fokus (rettsanvendelsen).

Det er ulike former for fagkunnskap som kan være aktuelt som kunnskapsgrunnlag for å arbeide med undersøkelser. Som Grimen (2008, s. 84) påpeker er profesjoners kunnskapsgrunnlag en sammenveving av teoretiske innsikter fra ulike fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. Det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen for å ha det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Det er åpenbart tilfelle i barnevernsfaglig undersøkelses- og beslutningsarbeid. Undersøkelsene kan være svært forskjellige med tanke på problemenes karakter, kompleksitet og alvorlighetsgrad, og det kan være ulike kunnskaper som er relevante for å gjennomføre undersøkelsen og beslutningen. Deler av kunnskapsgrunnlaget som er felles for alle undersøkelser i dette emnet, er den faglige modellen som anvendes i undersøkelsesarbeidet og den juridiske konteksten som regulerer det ansvaret det offentlige har for de utsatte barna.

Hvilke kunnskaper som er aktuelle er blant annet avhengig av hva som er bekymringen og utgangspunktet for undersøkelsen, som kunnskap om omsorg og omsorgssvikt til kunnskap om barns nettverk og fattigdom i familier. Noe alle sakene har felles er viktigheten å tilegne seg en tilfredsstillende juridisk kompetanse. I alle sakene skal barn og foreldres rettsikkerhet ivaretas på

en god måte. Alle som arbeider med undersøkelser etter barnevernsloven må ha tilstrekkelig juridisk kompetanse og utøve god forvaltningsskikk for at arbeidet skal holde et forsvarlig nivå.

I dette emnet arbeider vi som har undervisningsansvaret kontinuerlig med å utvikle et pedagogisk opplegg som skal skape forutsetninger for en helt bestemt studentaktiv læringsform. Her får studentene mulighet til å utvikle både kunnskaper og den analytiske kompetansen og skjønnsutøvelsen som er nødvendig som et fundament for i fremtiden å kunne arbeide med barnevernsfaglig undersøkelses- og beslutningsarbeid. Som sagt innledningsvis så holder det ikke at lærerne foreleser om dømmekraftens avgjørende betydning i det faglige beslutningsarbeidet. Det må skapes pedagogiske opplegg som gir studentene mulighet til å utvikle evnen til å fortolke og analysere ulike former for informasjon, både individuelt og i gruppe. En viktig forutsetning her er at dette skjer i tett dialog med faglærer. Det er lett å forelese over temaet og overraskende vanskelig å utvikle gode pedagogiske opplegg som skaper forutsetninger for å utvikle den rette kompetansen. Vi har brukt mange år på dette pedagogiske utviklingsarbeidet og det pågår fortsatt. Barnevernet er inne i en fase hvor det skjer betydelige endringer som vil få konsekvenser for videre utvikling av det pedagogiske opplegget.

Vi har valgt en form for gruppeundervisning som er sentralt i de to gruppearbeidene i emnet. Under arbeidet er underviserne tilgjengelige for gruppene hele tiden. Vi stiller så store krav til gruppene at de er avhengige av å ha en løpende faglig samtale med lærerne gjennom hele arbeidet for å kunne løse oppgavene. Vår erfaring er at dette er den beste måten å overføre kompetanse på en effektiv måte. Gruppene tar kontakt og vi gjennomfører med en gang et møte med gruppa for å diskutere de spørsmålene de har. Vi ønsker primært å møte gruppa fremfor sms, telefonsamtaler eller teams, men er åpne for ulike løsninger. Vi har likevel erfart at fysiske møter gir størst læringsverdi. Når studentene vet at de skal ha løpende kontakt med lærerne, forsterker dette forpliktelsen studentene har til å stille opp i gruppearbeidet.

Det inngår også auditoriumsundervisning i oppleggene i tillegg til gruppeundervisningen. I og med at studentene jobber med gruppeoppgavene parallelt med plenumsundervisningen, er vår erfaring at utbytte av undervisningen blir større og studentene mer aktive.

Om undersøkelsesseminaret

Det er barnevernstjenesten i kommunene som har ansvar for undersøkelsesarbeidet. Dette er også en viktig arbeidsplass for mange av våre studenter i deres fremtidige karriere som barnevernspedagoger. Det arbeider nå ca. 7200 personer i den kommunale barnevernstjenesten i Norge, og over halvparten av disse er barnevernspedagoger.

Tradisjonelt er barnevernsarbeidere flinke til å arbeide i relasjoner. De er også gode på å redegjøre for sine faglige oppfatninger muntlig og diskutere seg fram til løsninger. Etter de fellende dommene mot Norge i Den europeiske menneskerettsdomstol (EMD) har dette resultert i økte krav til skriftlighet og til kvalitet på de faglige tekstene som skal produseres i arbeidet (Barne- og familiedepartementet, 2020). Dette gjelder ikke minst i undersøkelsesarbeidet. De beslutningene som tas skal på en presis måte knyttes til den informasjonen som innhentes og de tolkningene og vurderingene som gjøres i arbeidet. Det holder ikke med gode muntlige refleksjoner, det må også komme til uttrykk i gode faglige tekster. Det er helt avgjørende for å kommunisere beslutningene som barnevernstjenesten kommer fram til på en troverdig og tillitsvekkende måte både muntlig og skriftlig. Det gjennomføres i overkantkant av 38.000 undersøkelser i året i barnevernstjenesten (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Det er lav terskel for å iverksette undersøkelse etter barnevernsloven § 2-2. Det holder med at det er rimelig grunn til å anta at det foreligger forhold som kan gi grunnlag for iverksetting av tiltak.

Studentene fordyper seg i en case med mye informasjon, hvor det er alvorlig bekymring for et barns omsorgssituasjon. Studentene skal i gruppe forberede en undersøkelse etter barnevernsloven. De skal ikke starte opp undersøkelsesarbeidet, bare gjøre en svært grundig forberedelse. Studentene vet at den konkrete informasjonen de sitter med er hentet fra virkeligheten. Studentene forholder seg til et barn, dets familie og nettverk og en reell bekymring for et barns omsorgssituasjon. Undersøkelsesseminaret går over cirka tre uker. Den store mengden informasjon gir studentene mulighet til å utvikle en dyp forståelse av barnets livssituasjon, og de diskuterer kontinuerlig casen i gruppen og utvikler samtidig både en individuell og en felles erkjennelse av barnet og familiens situasjon og hvordan de skal løse oppgaven. På denne måten får studentene kjenne på hvor krevende det kan være for hver enkelt av oss å møte barn som utsettes for omsorgssvikt, samtidig som de erfarer hvor fruktbart det er å samarbeide med andre fagfolk om disse utfordringene. Alle skal bidra med sine synspunkter og få teste ut og utvikle sin egen forståelse. Noen ganger er det naturligvis faglig uenighet mellom studentene og da får de en interessant utfordring i hvordan de likevel skal arbeide i samme retning for å løse de oppgavene de har fått. Hele tiden er siktepunktet at det skal utvikles en så god forståelse av barnet og familiens situasjon som mulig.

Det er generelt stor variasjon i undersøkelsessakene og det er nødvendig med ulik tilnærming til sakene basert på den kunnskapen man i utgangspunktet har om barnet og familien. Det er behandling av bekymringsmeldinger etter barnevernsloven § 2-2 som er inngangsporten til barnevernet. Det er den bekymringen som fremkommer i meldingen som er utgangspunktet for undersøkelsen. I det store norske forskningsprosjektet «Barnevernets undersøkelsesarbeid – fra bekymring til beslutning» fremheves viktigheten av å få økt systematikk i barnevernstjenestens undersøkelses- og beslutningsarbeid (Christiansen, Havnen mfl., 2019). Forskerne argumenterer for å innføre et kvalitetssystem i undersøkelses- og beslutningsarbeid som ivaretar en helhetlig tilnærming i arbeidet. Både i Sverige og Danmark har de lenge hatt nasjonale kvalitetssystemer. Deres modeller springer ut av et britisk utviklingsarbeid som ble igangsatt på 1990-tallet og som hadde til hensikt å skape en faglig struktur i undersøkelsesarbeidet. Forskerne mener det bør utvikles en norsk modell inspirert av disse landenes systemer.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (bufdir) har utviklet en modell for undersøkelsesarbeid som er på vei inn i det norske barnevernet. Modellen er integrert i det store digitale systemet Digibarnevern som nå gradvis innføres i Norge. I vårt seminar har vi i mange år valgt å bruke den svenske modellen for undersøkelsesarbeid. Den har eksistert siden 2006 og det er utviklet lett tilgjengelig litteratur knyttet til å bruke modellen i praksis. Modellen er også gjennomarbeidet med god struktur og egner seg til et undervisningsprosjekt som dette. Den norske modellen som er under innføring i Norge bygger på den svenske og det er derfor uproblematisk å bruke denne i vår undervisning.

Den svenske modellen er en trekantmodell med tre dimensjoner som henger uløselig sammen. Modellen heter BBIC-triangelen, og det er en modell for utredning av barns behov. (BBIC = barns behov i centrum). Det er en modell som er basert på kunnskap og forskning, og den har følgende tre sider: barns utvikling, foreldrenes omsorgsevne, og familie og miljø. Disse tre sidene er oppdelt i en rekke underpunkter som til sammen gir en faglig struktur på undersøkelsen. Til sammen er det cirka 40 underpunkter som skal utredes. Den strukturen som er på hvert underpunkt er: hva skal utredes, hvorfor skal det utredes og hvordan kan vi få fram denne informasjonen. Den faglige begrunnelsen ligger i spørsmålet: hvorfor skal dette utredes? Her reflekterer studentene over informasjonen i casen og de finner frem til relevant faglitteratur og utformer en faglig begrunnelse. Også på punktet om hvordan man kan få fram informasjonen bruker studentene litteratur for å reflektere over ulike aspekter, som hvordan snakke med barn i en undersøkelse.

Det skal være en omfattende helhetlig undersøkelse som gir god oversikt over barnets behov og utvikling, og som gir innsikt i problemene i barnets liv. Rammeverket er fleksibelt og kan tilpasses ulike typer saker. Noe av det faglige grunnlaget for modellen er Urie Bromfenbrenners økologiske modell for barns liv og utvikling. Det innebærer et helhetssyn på barnet og familien, hvor barn

utvikles i samspill med sitt nettverk og miljø over tid, og hvor mange ulike faktorer kan både direkte og indirekte påvirke barnets behov og omsorg (Socialstyrelsen, 2023).

Studentene har kommet nesten halvveis i bachelorstudiet når vi gjennomfører emnet. De er nå i stand til å fordype seg i hvordan mye av den kunnskapen de har tilegnet seg hittil i studiet kan anvendes i praktisk undersøkelsesarbeid. Studentene kan nå få en dypere forståelse av den store kompleksiteten i arbeidet med undersøkelser og beslutninger.

I og med at underviserne er tilgjengelige for løpende dialog med gruppene gjennom hele opplegget, kan vi også gjennom dette få fram den store kompleksiteten i arbeidet. Vi understreker særlig flertydigheten i den informasjonen man samler inn. Utsagn og observasjoner kan ofte fortolkes på flere måter og studentene kan ikke velge en fortolkning hvis andre fortolkninger er like rimelige. Denne flertydigheten og usikkerheten er det viktig å forholde seg til. Vi diskuterer ulike utfordringer i arbeidet og går igjennom modellen og annen faglitteratur med gruppene, og knytter det til de løsningene hver enkelt gruppe har valgt i arbeidet. Det er alltid muligheter for ulike løsninger, og det innebærer at gruppearbeidene kan få noe ulik faglig retning. Gjennom den løpende dialogen mellom lærere og studenter forsøker vi å overføre ulike faglige måter å reflektere på i krevende undersøkelses- og beslutningsarbeid. Gjennom denne ferdighetsrettede dialogen lærer vi studentene å tenke analytisk og utøve skjønn, samarbeide i team og å skrive presise faglige tekster knyttet til undersøkelsesarbeidet.

Det er alltid en fare for at oss alle at vi misforstår informasjon, og enten leser inn alvorlige problemer som ikke er der eller fortolker situasjoner som mindre alvorlig enn det de er. Derfor er det svært viktig å tenke kritisk, og sammenstille informasjon fra ulike kilder som til sammen kan gi oss et så godt bilde som mulig av barns omsorgssituasjon. Å lære studentene å utvikle en kritisk analytisk tilnærming til undersøkelses- og beslutningsarbeid både individuelt og i dialog med andre fagfolk, er et av hovedmålene med opplegget.

I komplekst undersøkelsesarbeid kan det være uoversiktlige situasjoner med mye informasjon som kan være motstridene og vanskelig å avveie. Det kan også være viktig informasjon som man ikke får tak i. Det kan være konflikter mellom sentrale aktører i oppfatningen av hva saken dreier seg om og hva som er det beste utfallet (Backe-Hansen, Smette & Vislie 2017, s. 26). Samtidig har saksbehandlerne en form for handlingstvang på den måten at de på tross av usikkerhet har plikt til å gjennomføre en undersøkelse, forutsatt at vilkårene for å opprette en undersøkelse er oppfylt. Selv om det er flertydig hvordan problemene kan forstås og løses, så skal det fattes en beslutning. Vi står dermed i fare for å overforenkle situasjonen for å tilpasse den til den undersøkelses- og beslutningsprosessen som de er pålagt å gjennomføre etter barnevernsloven. De profesjonelle som har ansvaret for gjennomføringen av undersøkelsen må kunne innhente og vurdere en informasjonsmengde som både inneholder relevant og irrelevant informasjon, gal og riktig informasjon, samt sammenfallende og motstridende informasjon (Backe-Hansen, Smette & Vislie 2017, s. 26). De profesjonelle må kunne vurdere hvilken informasjon som er gyldig og relevant for å gjennomføre en så faglig god undersøkelse som mulig og på det grunnlaget fatte en beslutning.

Barnerettsseminaret

I barnerettsseminaret tar studentene også utgangspunkt i en konkret barnevernssak, og ut fra sakens dokumenter skal de vurdere og konkludere om vilkårene for omsorgsovertakelse etter barnevernsloven § 5-1 er til stede. Dette skal munne ut i en konkret begjæring om tiltak som skal sendes barneverns- og helsenemnda. Her skal studentene også ta stilling til plasseringssted for barnet og spørsmål om samvær mellom barnet og foreldrene. Dette er en reell sak som er anonymisert, der studentene må sette seg grundig inn i sakens dokumenter som er utarbeidet av en barnevernstjeneste.

Når studentene har levert gruppeoppgaven i undersøkelsesseminaret, går de rett inn i et nytt gruppearbeid i barnerettsseminaret. Det kan være en pedagogisk utfordring at studentene på dette tidspunktet er slitne både av oppgavearbeidet og av gruppefelleskapet. Vi legger derfor her stor vekt på å ha en dialog med kullet, og at frustrasjoner tas opp med faglærerne. Det er ikke medstudentenes ansvar å overta oppgaver for studenter som av ulike grunner ikke bidrar nok, det er lærerens ansvar å løse disse problemene. Samtidig ligger det et læringspotensial i å jobbe i team med folk som ser annerledes på verden enn du selv gjør, og at man gjør erfaring med hvor viktig det er å avklare forventninger og gjøre avtaler for samarbeidet.

Grunnstrukturen i barnerettsseminaret er å få en dypere forståelse for de helt sentrale elementene i kravet til rettsikkerhet gjennom å anvende rettsregler i en konkret sak. Barnevernet er blant de samfunnsområdene der kravet til rettsikkerhet blir svært tydelig. Dette kravet til rettsikkerhet krever for det første at barnevernets avgjørelser materielt sett er riktig. Barnet må få den hjelp det har krav på etter loven. For det andre må barnevernet sikre at avgjørelsen fattes på riktig måte, altså at saksbehandlingsreglene blir fulgt (Bernt & Rasmussen, 2010, s. 47).

Barnet og foreldrene har noen helt grunnleggende menneskerettigheter, beskyttet både av internasjonale konvensjoner, av vår nasjonale Grunnlov og av relevante særlover. Disse rettighetene gjelder både barnets rett til å få vokse opp hos sin familie og foreldrenes rett til å utøve sitt foreldreansvar, men også barnets rett på tilstrekkelig omsorg og beskyttelse i sin oppvekst. I noen tilfeller vil barnets rett til omsorg og beskyttelse innebære at barnevernet vurderer det til barnets beste å flytte det til en annen omsorgsbasis for kortere eller lengre tid. Uten denne myndigheten som det offentlige har til å gripe inn i familiens privatliv mot deres vilje, vil ikke vi som samfunn være i stand til å beskytte barn som lever i uholdbare livssituasjoner (Bennin, 2020, s. 40).

Denne store adgangen til å bruke makt, understreker med et særlig alvor betydningen av at barnevernet har hjemmel i lov før de griper inn i familiens privatliv. Dette følger av legalitetsprinsippet som er det førende prinsippet for tvangsbruk i barnevernet. Dette viser med tydelighet hvor viktig det er at studentene våre som kommende barnevernspedagoger får tilstrekkelig forståelse av hva hjemmel i lov innebærer. I ny lov om barnevern av 2021 § 15-6 som trer i kraft 1. januar 2023, har lovgiver tatt konsekvensen av kompetanseutfordringer i barnevernet og krever nå etter hvert mastergrad for å jobbe i den kommunale barnevernstjenesten. Det er også utarbeidet en forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern, der man i § 13 åpner for en obligatorisk nasjonal deleksamen i juss for å øke kompetanse i juridisk metode (Kunnskapsdepartementet, 2021). Denne jusseksamen har Nokut ansvar for å administrere ved utdanningsinstitusjoner som tilbyr master i barnevern og/eller barnevernsarbeid. Våre studenter som skal ta en bachelorgrad må derfor ha et godt juridisk fundament både som grunnlag for en masterutdanning, men først og fremst som en helt nødvendig kompetanse for alle barnevernspedagoger som jobber med utsatte barn og deres familie.

I seminaret vårt får studentene kunnskap om juridisk metode og rettsanvendelse, og også kunnskap om sentrale rettskilder. Så skal denne juridiske kompetansen og kunnskaper fra ulike teoretiske barnevernsfaglige perspektiver anvendes på en konkret barnevernssak.

En utfordring for alle jurister som jobber ved barnevernspedagogutdanningene, er hvordan man pedagogisk og faglig skal utvikle studentenes kompetanse som rettsanvendere. De skal ikke bli minijurister, de skal bli barnevernspedagoger der rettsanvenderrollen blir en naturlig og integrert del av denne kompetansen. Det vil derfor aldri være tilstrekkelig å få kunnskap om rettsregler hvis de ikke kan anvende reglene på riktig måte. I tillegg krever anvendelsen et godt skjønn der reglene åpner for dette, noe som er hovedregelen i mye av barnevernstjenestens arbeid. Når det gjelder den skjønsmessige vurderingen skal studenten lære hvordan denne skal bygges opp gjennom kunnskap, kritisk refleksjon og evnen til å sortere ut gyldige argumenter. For å komme fram til en løsning, må man også være i stand til å vise hvordan disse argumentene vektet mot hverandre og

man må komme fram til en løsning. I jussen fremkommer dette på to områder; i bevisvurderingen og i subsumsjonen, altså om vilkårene i rettsregelen er oppfylt eller ikke (Boe, 2020).

I bevisvurderingen skal studentene øve seg på å vurdere hvilket faktum som er bevist eller sannsynliggjort godt nok. Undersøkelsen i en barnevernssak handler i stor grad om dette og hvordan man arbeider for å få saken godt nok opplyst. I undersøkelsesseminaret er dette et sentralt poeng. I barnevernssaker er beviskravet i hovedsak alminnelig sannsynlighetsovervekt. Dette innebærer at saksbehandler kan vurdere faktum slik at det er mer sannsynlig at for eksempel barnet blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt enn at det ikke blir det (Lindboe, 2012).

I barnerettsseminaret har vi fokus på kunnskap om de relevante rettsreglene og på subsumsjonen, altså drøfting av om vilkårene i rettsregelen er oppfylt eller ikke. I gruppeoppgaven blir studentene derfor gitt både problemstillingen (om barnevernstjenesten skal overta omsorgen for jenta i saken) og et ferdig faktum gjennom sakens dokumenter. I tillegg informerer vi om hvilke rettsregler som er relevante i saken i tillegg til en beskrivelse av hvordan rettsanvendelsen konkret skal gjøres. Dette er et bevisst valg vi har tatt, og det innebærer at studentene i dette seminaret ikke får øvd like mye på selv å finne den rettslige problemstillingen eller søke etter relevant rettsregel. Hadde vi krevd mer av studentene i rettsanvendelsesprosessen (som de i liten grad behersker fra før), samtidig som vi stilte de samme krav til de faglige avanserte drøftingene, ville dette mest sannsynlig skapt dårligere pedagogiske forutsetninger for læringsprosessen. Målet er at både den juridiske og den barnevernsfaglige kompetansen i løpet av seminaret i større grad skal veves sammen i en helhet. Vår erfaring er at en forenkling av rettsanvendelsesprosessen er en nødvendig inngang for å komme i gang med det sentrale i dette seminaret, nemlig å redegjøre grundig for de relevante rettsreglene med utgangspunkt i pensum og deretter drøfte om vilkårene i bvl § 5-1 er oppfylt eller ikke. I lys av de nye kravene til å bestå en nasjonal deleksamen i juss på master i barnevern, ser vi likevel betydningen av å utvikle denne kompetansen mer systematisk gjennom bachelorutdanningen i tiden fremover.

Studentene har først og fremst valgt denne utdanningen fordi de har lyst til å jobbe med barn i utsatte livssituasjoner, og det kan være krevende å motivere dem til å arbeide med juss, som mange synes er vanskelig stoff. De aller fleste viser likevel en stor forståelse for hvor viktig denne kompetansen er for at de skal kunne gjøre en god jobb, og de åpner seg derfor for læringsprosessen på en måte som gjør det mulig for oss å komme i posisjon for å være lærere. Vår erfaring er som nevnt over at kanskje det mest avgjørende i denne prosessen er å være tilstrekkelig tilgjengelig. I hvert av våre seminarer har vi derfor valgt å stille oss til disposisjon nesten uten forbehold i denne perioden. På den måten skjer den ferdighetsrettede undervisningen gruppevis (og overfor enkeltstudenter som tar kontakt) i en stor utstrekning, både gjennom fysiske treff på campus, zoom, teams eller via andre sosiale medier, telefon, sms og mail. Etter to år med korona og nedstengning ser vi den store pedagogiske betydningen det har at lærere og studenter møtes fysisk.

Et annet viktig pedagogisk aspekt som vi tenker mye på, er hvordan vi presenterer emnet. En faktor vi har erfart som sentral for læringen, er at vi klarer å vise studentene hvor viktig og interessant vi som fagpersoner synes disse temaene er. Ja, at denne kompetansen ikke bare er viktig, men helt avgjørende for å gi utsatte barn den beskyttelse fra samfunnet som de trenger. Samtidig med det store alvoret må vi også vise fram en ekte entusiasme og glede over å jobbe med barnevern. Vi som lærere på barnevernsutdanningen har selv valgt å bruke det meste av vårt yrkesliv på dette, og da må vi få fram at det virkelig er verdt det. Samtidig jobber vi ikke ute i praksisfeltet barnevern, vi skriver og vi underviser i auditorier og grupperom mens vi utforsker nye forståelser og vanskelige dilemmaer sammen med studentene. Noe vi derfor er opptatt av, er akkurat dette: Dette er ikke bare en innføring i faget barnevern, det er å bli invitert inn i en akademisk tenkning og arbeidsmåter der kritisk refleksjon, dømmekraft og faglig troverdighet er grunnmuren. I emnet får studentene anledning til både aktivt å gå inn i oppgaveløsninger der de skal anvende kunnskap, men også å lene seg tilbake for å se det større bildet, og også reflektere over seg selv i prosessen. Vi ser at studentene gjennomgående arbeider svært godt i sine respektive grupper. De kan levere så lange

tekster som de vil, for skrivetrening er også en del av seminarene. Det innebærer at de gjerne leverer inn mellom 50 – 80 sider. Når de etter seks uker er ferdige med to gruppearbeid, kan de trekke seg mer tilbake for å fullføre refleksjonsnotatet som skal leveres individuelt. Selv om vi som lærere legger ned mye arbeid i seminarene, er det først og fremst studentene som gjør jobben.

Innholdet i seminaret har også de siste årene orientert seg mye mer mot menneskerettighetene. I barnerettsseminaret må de redegjøre grundig for alle de sentrale prinsippene barnevernet bygger på. Her må de ta i bruk aktuelle rettskilder og pensumlitteraturen. De må blant annet redegjøre for barnets rett til omsorg, rett til familieliv og hvordan hensynet til barnets beste kan være en avveiningsnorm i disse vanskelige vurderingene. De må også redegjøre for minste inngreps prinsipp og barnets rett til medvirkning i tillegg til legalitetsprinsippet. Her bruker studentene aktivt Den europeiske menneskerettskonvensjon (EMK) og barnekonvensjonen (BK) med FNs barnekomitè's generelle kommentarer som viktige kilder, i tillegg til ulike forarbeider til ny barnevernslov som oppsummerer rettsstillingen på gode måter.

Kravet til rettssikkerhet i barnevernet har blitt betydelig styrket og også synliggjort de siste årene. Barnevernet i Norge har fått mye kritikk gjennom media og fra andre land, men først og fremst gjennom mange fellende dommer i Den europeiske menneskerettsdomstol (EMD). Sakene som har vært mest aktuelle er omsorgsovertakelse, samvær, tilbakeføring og tvangsadopsjon. Norge får kritikk både på sakenes innhold, men særlig er kritikken rettet mot saksbehandlingen i sakene. Den mest sentrale dommen kom i 2019 og ble behandlet i menneskerettsdomstolens Storkammer (Strand Lobben m.fl. mot Norge, 2019). Her ble Norge felt for å ha krenket EMK artikkel 8, og det var særlig begrunnet i uforsvarlig saksbehandling. EMD mente blant annet at barnevernet gjennom lite samvær ikke hadde gitt mor og barn en reell mulighet for gjenforening. I tillegg bygget samværsomfanget mer på en etablert praksis om 3-6 samvær i året ved langvarige plasseringer enn på konkrete vurderinger i hver enkelt sak. Dette strider mot kravet om individuelle vurderinger. EMD kritiserte også Norge for at både fylkesnemnda og domstolen bygget sine avgjørelser på opplysninger som ikke i tilstrekkelig grad var oppdaterte og vurdert av sakkyndige. De fellende dommene i EMD resulterte blant annet i at norsk Høyesterett i 2020 behandlet tre barnevernssaker i Storkammer. Her konkluderte Høyesterett med at norsk lov ikke var i strid med praksis fra EMD. Høyesterett satt likevel en ny kursendring, der man på et vis oversetter EMDs praksis til norske forhold og gir samtidig noen tydelige presiseringer. Blant annet understrekes det at barnevernets vedtak «må bygge på et tilstrekkelig og oppdatert beslutningsgrunnlag, inneholde en balansert og tilstrekkelig bred avveining og ha en tilfredsstillende begrunnelse» (HR-2020-661-S, avsnitt 170-171).

Denne nye forståelsen av barnevernets utfordringer får selvsagt direkte konsekvenser for alle som arbeider i barnevernet, og også for utdanningsinstitusjonene. Både i undersøkelses- og barnerettsseminaret legger vi derfor særlig vekt på begrunnelsene for de avgjørelsene som fattes, og på de forutsetningene som må ligge til grunn for at dette blir gode avgjørelser. Dette har hele tiden vært vår hensikt og noe vi har arbeidet målrettet mot i mange år, men som vi nå opplever har fått en ny tyngde i det faglige og pedagogiske arbeidet i emnet vårt.

Referanser

Aadland, E (2018) *Etikk i profesjonell praksis*. Det Norske Samlaget.

Backe-Hansen, E., Smette, I., Vislie, C. (2017) *Kunnskapsoppsummering. Vold mot barn og systemsvikt*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Barne- og familiedepartementet (2020) *Informasjonsskriv om behandlingen av barnevernssaker – nye avgjørelser fra Høyesterett*,

- Barnekonvensjonen (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barnevernsloven (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Bennin, C. (2020). Barnets beste som juridisk argument i begrunnelser og beslutninger i barnevernet. I H. Nordby & A.Halsa (Red.), *Verdier i barnevern* (Kap. 2, s. 25 -48). Cappelen Damm Akademisk.
- Bernt, J. F. & Rasmussen, Ø. (2010). *Frihagens forvaltningsrett. Bind 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Boe, E. (2020). *Grunnleggende juridisk metode. En introduksjon til rett og rettstenkning*. Universitetsforlaget.
- Christiansen, Ø., Skaale, K. J., Havnen, Iversen, A. C., Fylkesnes, M. K., Lauritzen, C., Nygård, R. H., Jarlby, F., og Vis S. A., (2019) *Når barnevernet undersøker*. Barnevernets undersøkelsesarbeid. Fra bekymring til beslutning. Delrapport 4. Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, Nord (RKBU Nord), UiT – Norges arktiske universitet.
- Den europeiske menneskerettskonvensjonen. (1950). *Konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Den europeiske menneskerettsdomstol (2019). *Strand Lobben og andre v. Norge (b)*. Dom i Storkammeret 10. september 2019. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/EMDN/avgjorelse/emdn-2013-37283-2-norge>
- Grimen, H (2008) Profesjon og kunnskap, i Molander, A & Terum, L. I. (red.) Profesjonsstudier. Universitetsforlaget.
- Høyesterett (2020). *HR-2020-661-S*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/HRSIV/avgjorelse/hr-2020-661-s?q=hr-2020-661-s>
- Kongeriket Norges Grunnlov. (1814). *Lov om kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Forskrift om nasjonal retningslinje for masterutdanning i barnevern* av 09.05.21
- Lindboe, K. (2012). *Barnevernrett*. Universitetsforlaget.
- Munro, E. (2020) *Effective Child Protection*. 3. utg. Sage Publications LTD
- Socialstyrelsen (2023) *Grundbok i BBIC. Barns behov i sentrum*
- Statistisk Sentralbyrå (2023) <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevern>
- Vis S. A., Christiansen, Ø., Skaale, K. J., Havnen, Lauritzen, C., Iversen, A. C., Tjelflaat, T., (2020) *Barnevernets undersøkelsesarbeid – fra bekymring til beslutning. Samlede resultater og anbefalinger*. UiT RKBU Nord

Kapittel 4: Studentinvolverende læring i sosialt nettverksarbeid

Førsteamanuensis Bjørg Midtskogen

Introduksjon

I denne artikkelen skal jeg presentere hvordan jeg underviser barnevernspedagogstudentene i arbeid med sosiale og profesjonelle nettverk. Ferdighetsrettet og studentaktiv undervisning rettet mot det sosiale nettverket til barnevernets brukere startet høstsemesteret 2018 og vårsemesteret 2019. Formålet var økt oppmerksomhet mot nettverksarbeid som en del av barnevernspedagogenes faglige «verktøykasse». Studentene skal ha innsikt i hvordan man metodisk kan nærme seg brukernes sosiale og profesjonelle nettverk, selv erfare hvordan det kan oppleves å bli spurt om relasjoner i eget nettverk og erfare noe av dynamikken innenfor denne tilnærmingen.

Nettverks-tenkningen tar utgangspunkt i utdanningens forankring i det sosiokulturelle utviklings- og læringsperspektivet, og i en forståelse av at studentenes dannelsesprosess nettopp innebærer både kjente og ukjente mål. Jeg legger også til grunn at både studenter og lærere dannes kontinuerlig og at dannelses-prosessen kjente og ukjente mål er gjensidige prosesser for begge parter. Lærerne må derfor inkludere studentene som påvirkere av undervisningen, la de være aktive og ansvarlige deltakere i eget utdanningsforløp, stimulere studentenes nysgjerrighet gjennom oppgaver og diskusjoner, gi rom for tilpasninger og bidra til utviklings- og læringslyst gjennom ulike didaktiske virkemidler. Lærerne skal også selv påvirke og være rollemodeller på en måte som bidrar med en kritisk innstilling til kunnskap og vise en romslighet til unik utvikling og læring.

Under studietiden skal studentene inn i en dannelse hvor de utvikler en profesjonell identitet og de skal videre i sin personlige utvikling. Studentenes personlige dannelsesprosess har stor betydning fordi de skal utvikle mange ferdigheter og et autonomt forhold til kunnskap de tilegner seg. De skal anvende akademiske kunnskaper på en kritisk, refleksiv og brukerorientert måte. Studentene skal utvikle en kritisk innstilling til om de selv bidrar til at brukerne får hensiktsmessig innflytelse i arbeidet som gjøres. I løpet av de tre årene utdanningen varer skal hver student ta i bruk alt hun eller han besitter av kunnskap og ferdigheter i en prosess hvor de utvikler et faglig grunnlag som barnevernspedagog.

Først gjør jeg rede for hva dannelsens kjente og ukjente mål handler om i denne sammenhengen, for studenter i høyere utdanning. Deretter presenterer jeg føringer fra myndighetenes side og hvordan nettverks-tenkning gjør seg gjeldene på ulike områder for barn og familier. Videre redegjøres det for pedagogiske formål med undervisningen og for hvordan undervisningen foregår gjennom et samspill mellom studenter og lærere og knytter den til barnevernspedagogens profesjonelle arbeid. Videre presenterer jeg noen erfaringer studenter beretter om før jeg til slutt diskuterer hvordan studentene utfordres i krysningen mellom det kjente og det ukjente i sin dannelsesprosess.

Danningens kjente og ukjente mål

Ut fra tanken om at studentens – og lærernes – dannelsingsprosess pågår kontinuerlig, tar jeg utgangspunkt i hva Inga Bostad (2017) skriver om barn og unges dannelsingsprosess gjennom grunnopplæringen. Hun hevder å se to grunnlinjer innen dannelsingsdiskursen: For det første skal barn og unge tilegne seg gitt kunnskap der målene med dannelsingsprosessen er kjente, men barna skal også støttes i sin autonome utviklings- og læringsprosess hvor målene er ukjente, usikre eller uklare. Dette er en side av dannelsingsprosessen som er personlig og betegner unike erfaringer og forståelse. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 1996) er denne siden av danning svært relevant fordi hver og en av oss er i vår personlige utvikling og har vår unike læringsstil. Men også fordi det handler om å la barn og unge påvirke opplæringen som foregår gjennom en reell deltakelse som fører til en opplevelse av seg selv som endringsagenter. Bostad (2017, s. 77) argumenterer for en «spørrende pedagogikk» der både studentene og lærerne utforsker, stiller spørsmål og er kritiske til oppgaven – i et samarbeid.

Dannings-prosessens ukjente og kjente målsettinger er overførbare til studenter i høyere utdanning. Danningens kjente mål handler i denne sammenhengen om at studentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som er forutbestemte som en del av barnevernsutdanningen, de skal sitte igjen med et visst læringsutbytte slik det beskrives i studieplanen (2019), og driften av utdanningen skal følge gjeldende lover og forskrifter (NKR, 2014; Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019; uhl, 2005). Dette inkluderer samfunnets krav om kunnskaper, ferdigheter og holdninger rettet mot utsatte familier, og at studentene utvikler kompetanse til deltakelse i å ivareta det norske samfunnets overordnede mål for barn – hensynet til barnets beste (bvl, 2021, § 1-3). Normene gjenspeiles i læringsutbyttebeskrivelsene i den lokale studieplanen for barnevernsutdanningen ved Høgskolen i Innlandet (studieplan, 2019).

Danningens ukjente mål handler om hva studentene bringer med seg i sin personlige utvikling, sine erfaringer og sine unike læringsstiler. Hva disse elementene består av hos den enkelte student vet vi ikke, men alle skal inn i sine lærings- og utviklingsprosesser som inkluderer forventet læringsutbytte, og alt som foregår under utdanningen skal støtte opp om studentens autonomi. Vurderinger, beslutninger og tiltak som skal ivareta barn krever god dømmekraft, evnen til å foreta valg og ansvar for egen læring og utvikling.

Danningens kjente og ukjente mål plasserer seg innenfor et systemisk- eller sosiokulturelt perspektiv der gjensidigheten i mellommenneskelige relasjoner i ulike kontekster og aktiviteter er en del av kjernen, og som barnevernsutdanningen tufter sitt utviklings- og læringssyn på. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv beskriver for eksempel Dysthe (1996, s. 33) læring som et relasjonelt fenomen og som foregår gjennom autonom deltakelse fra de involverte. Elever eller studenter samspiller med hverandre og med lærerne i gjensidige relasjoner. Dysthe fremhever balansen mellom individet og omgivelsene, og at utvikling og læring skjer gjennom språk og kommunikasjon.

Samspillet mellom studentene og mellom studentene og lærere, samt samspillet mellom individ og omgivelsene gjenspeiler det sosiokulturelle perspektivets forståelse av læring. Barnevernspedagogens kommunikasjon med barn og foreldre er et sentralt element i denne sammenhengen og oppgaver relatert til dialogiske prosesser som bidrar til barn og familiers utvikling og læring, samsvarer med hva læring er for studentene. De ulike relasjonene knyttet til studentenes læringsoppgaver støtter opp om god utvikling, lærelyst og autonomi når de oppleves som gode, men kan forårsake mistrivsel og et vanskelig læringsklima om de oppleves som lite meningsfulle. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv tenker jeg at både medstudenter, lærerne og utdanningsinstitusjonens strukturelle betingelser opptre som støttende «stillas» for studenten i viktige lærings- og utviklingsprosesser, slik Wood et al. (1976, s. 90) beskriver «stillaset» som støtten og veiledningsfunksjonen andre med kompetanser en person mangler kan ha. Alle involverte er «... hverandres betingelser for læring og utvikling», som Ulvik (2019, s. 129) hevder, og

som er rammene for å utvikle studentenes kritiske blikk, eller «filosofisk skeptisisme», som Bostad (2017, s. 138) beskriver det. Med rom for skeptikere, kritikere og stillaser, forsøkes det å etablere eller opprettholde et tillitsfullt læringsmiljø blant studentene og mellom studentene og lærerne i undersøkende lærings- og utviklingsøkter.

Barns nettverk er et økende satsningsområde

Ansatte ved utdanningsinstitusjonen står i et spenningsfelt mellom ytre krav og kjente dannelsingsmål på den ene siden og rammebetingelser for å ivareta studentenes læringsprosesser og ukjente dannelsingsmål på den andre siden. Høgskolen skal både undervise og forske – vi jobber med kunnskapsproduksjon som påvirker feltet og myndigheters satsninger, men er også til dels styrt av myndigheter og praksisfeltets ønsker og behov. Dette betyr at høgskolen skal la seg påvirke, men også påvirke selv. Samfunnets krav, oppdatert kunnskap og barnerettens normer skal gjenspeiles i barnevernsutdanningen. Dette innebærer, slik jeg ser det, et krav om at lærere og andre ansatte på høgskolen har et kontinuerlig blikk mot omgivelsene som våre studenter skal arbeide i. Utdanningen er slik sett i et dynamisk vekselspill med myndighetene og virksomhetsfeltet: Hvilke krav og standard settes fra myndighetene og virksomhetsfeltet til enhver tid? På hvilken måte klarer høgskolen å tilpasse seg disse kravene? Studentene skal innlemme omgivelsenes krav og normer i egen dannelsingsprosess og er samtidig en del av et akademisk forløp der de skal utvikle en profesjonell omsorgsrolle som innebærer både utøvelse av kontroll og hjelp.

Barn og unge og familienes nettverk er noe myndighetene er svært opptatt av og som reflekteres i mange av føringene for barnevernets undersøkelses- og tiltaksarbeid. Blant annet gjennom familieråds- og nettverksrådsmodellen som det statlige barnevernet i Norge (Bufetat) anbefaler den kommunale barneverntjenesten å bruke. Familieråd, nettverksråd, nettverksmøter og ulike gruppesamtaler er tilnærminger der brukernes medvirkning flagges høyt og barnet og familien innrømmes beslutningskompetanse i avgjørelser barnevernet skal ta.

Kommunene skal først og fremst løse barns og familiers problemer lokalt. Positivt støttende nettverk forebygger med stor sannsynlighet marginalisering og psykisk uhelse (Borge, 2008; Fyrand, 2016). Med andre ord, øker et støttende nettverk barns og unges muligheter for livsmestring. FNs barnekomité har i generell kommentar nr. 14 (2013) gitt utdypende momenter som skal inngå i vurderingen av barns beste. Flere av momentene er veivisende i arbeidet med folks nettverk. For eksempel barnets sårbarhet og medvirkning, identitetsutviklingen i sammenheng med familiens etniske og kulturelle bakgrunn, kvaliteten ved familiemiljøet og barnets muligheter for omsorg, støtte og beskyttelse. Nettverks-tenkningen i utdanningsforløpet tilrettelegger for at studentene utvikler kompetanse til å inkludere det sosiale nettverket til brukere av barnevernets tjenester spesielt, men med stor overføringsverdi til andre velferdstjenester for barn og familier. Kunnskaper og ferdigheter studentene tilegner seg i sammenheng med nettverksarbeid støttes opp av erfaringer og kunnskaper om familierådsmodellen (Bunkholdt & Kvaran, 2021; Sollie, 2020).

Det forebyggende arbeidet for barn og unge er satt på dagsordenen i barnevernsreformen, eller oppvekstreformen, med styrket oppmerksomhet på samarbeid mellom ulike tjenester for barn og unge. Oppmerksomheten mot barn og unges sosiale nettverk er lovfestet i barnevernloven (2021, § 1-9 annet ledd). Barneverntjenesten skal alltid vurdere hvilke muligheter som finnes for å igangsette tiltak for barn og unge i deres eget nettverk innenfor et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Barnevernstjenesten skal også først vurdere hvilke muligheter som finnes i barn og unges slekt ved nødvendige omsorgsplasseringer. Barnevernsinstitusjoner skal stimulere til etablering og vedlikehold av barn og ungdoms sosiale nettverk i tiden de må bo på institusjonen. Det samme skal det kommunale barnevernet tilrettelegge for når barn og unge er plassert i beredskapshjem/fosterhjem, der også fosterfamiliens støtte fra eget nettverk har stor betydning for at plasseringen skal vare den tiden barnet eller ungdommen har behov for. Leder av

barneverns- og helsenemndene kan gjennomføre samtaleprosesser med familien, nettverket og barneverntjenesten i den hensikt å finne gode løsninger for barnet og familien på et tidlig tidspunkt fremfor tradisjonelle saksframlegg i en rettsliknende prosess ((Prop. 133 L (2020–2021); Andersland, 2022)).

Videre vil jeg redegjøre pedagogiske formål og for hvordan nettverks-tenkningen inngår i studentenes utdanningsforløp med for eksempel gruppediskusjoner, erfaringsutveksling, samtaler med barn, foreldre og andre, samt rollespill med fremføring i plenum og skriving av fagtekster. Alt inngår som en del av flere vurderingsformer underveis. I etterkant av et rollespilt nettverksmøte får studentene et skriftlig arbeidskrav. Til sist drøftes hvordan undervisningen fremmer studentenes læring.

Pedagogiske formål med undervisning i nettverksarbeid

Jeg legger opp til en kumulativ læringsprosess som er studentaktiv og ferdighetsrettet, og bruker ulike didaktiske virkemidler, vekselvis med pensumlesing, forelesning, veiledning, nettverkskartlegging, rollespill og utveksling av erfaringer, samt en individuell fagtekst. Gjennom læringsprosessen skal studentene utvikle kompetanse i å anvende komplementerende faglige perspektiver og å tilpasse sine ferdigheter til unike mennesker. Studentene skal kjenne på hva som berører dem, de skal bruke kunnskap og kompetanse fra egen erfaringsverden sammen med faglige perspektiver.

Et pedagogisk formål med nettverksarbeid er å utvikle studentenes forståelse av mellommenneskelige relasjoner og sosiale arenaers betydning for kvaliteten av barn og unges oppvekstvilkår, for foreldre og foresattes omsorgskompetanse og de muligheter og begrensninger som finnes. Studentene skal utvikle sin evne til å fortolke det individuelle barnet og familiens syn og forståelse av eget nettverk, samt innhente kunnskap fra nettverket og fortolke mulighetene og begrensningene som finnes. Studentene skal utvikle sin dømmekraft og sin faglige kapasitet til å foreta vurderinger av omsorgsmuligheter og alvorlighetsgraden av omsorgssvikt i sammenheng med barns rett til beskyttelse. I dette arbeidet inngår kompetanse i å tilrettelegge for livslange resiliensprosesser i et familieperspektiv (Borge, 2008) – jf. vurderingen av barnets rett til omsorg og beskyttelse. Dette betyr at barn og foreldre som barnevernspedagogen møter skal rustes til å ta i bruk ressursene som finnes i sine omgivelser. En slik resiliensprosess er utfordrende og kompleks for barn og unge utsatt for ulik grad av omsorgssvikt, vold og overgrep, og det er avgjørende å mobilisere både støtte og beskyttelse til barnas utvikling, læring og livsmestring.

Studentenes danning skjer gjennom parallelle prosesser hvor de tilegner seg akademiske kunnskaper som innlemmes i deres personlige danning. Parallelt med forståelsen av mellommenneskelige relasjoners betydning for utvikling og læring, skal studentene utvikle en dømmekraft som viser en forståelse av hva som er det individuelle barnets behov. Begrepet barnets beste er fleksibelt og tilpasningsdyktig, tilslutningslandene er innrømmet et betydelig tolknings- og skjønns-rom, og det er utfordrende å vurdere. Eriksen (2020) er en av mange som hevder at begrepets fleksibilitet er en styrke fordi det krever en løpende dialog om fortolkningene og vurderingene av hva som er det beste for det enkelte barnet – det er nettopp dialogen om fortolkningene og vurderingene som er en del av kjernen i en barnevernspedagogs arbeid.

Barn rett til medvirkning tillegges betydelig vekt, jf. Grunnloven, barnekonvensjonen (2003) og barnevernsloven (2021). Oppmerksomheten mot barns sosiale nettverk er en konkretisering av barnas stemme og påvirkning i barnevernets arbeid. Dette krever at barnevernspedagogen har

dialogkompetanse, evnen til å lytte til andre profesjonelles vurderinger ut fra deres virksomhet og perspektiver, og forutsetter at studentene utvikler evnen til å kritisk vurdere egne forutsetninger og begrensninger for å bistå familiene. En del av den studentaktive læringen i nettverkstenkingen er å bruke det sosiokulturelle perspektivet gjennom å trene på sirkulær forståelse av samhandling mellom mennesker. Frøyland (2017, s. 27) beskriver en sirkulær forståelse som «[...] en sekvens av årsak og virkning, som fører tilbake til en første årsak og enten bekrefter eller avkrefter den første årsaken, i det som kalles feedback-loop. Slike «feedback-looper» er komplekse og avanserte, og betegner hvordan mening og innhold i dialoger samskapes mellom mennesker som deltar.

Den løpende utviklingen av kommunikasjonskompetansen for studentene støttes gjennom opplæring og bevisstgjøring av en systemisk og sirkulær samtaleform med brukerne (Frøyland, 2017). Studentene trener derfor på å jobbe sirkulært gjennom sirkulær kommunikasjon med hverandre og de snakker med hverandre om kommunikasjonen og oppgaven som foregår. På denne måten utvikler studentene kompetanse i å jobbe med systemet rundt barn på en måte som tar hensyn til person og omgivelser i en gjensidighet.

Nettverksteori er i seg selv sammensatt og gjenspeiler på ett vis mangfoldet og kompleksiteten i arbeidet en barnevernspedagog er satt til å gjøre. Systemisk tenkning krever forståelse av sammenhengen mellom temaene på de ulike emnene utdanningen er bygd opp av. Studentene skal utvikle sin forståelse av hvordan faglige perspektiver brukes for å vurdere hvorvidt barnevernslovens vilkår oppfylles. Et bredt teoretisk rammeverk er nødvendig grunnlag for å kunne vurdere enkeltmenneskets behov, kritisk vurdere eget arbeid innenfor undersøkelsesarbeid, beslutningsprosesser og ulike tiltak til barna og familien.

Hvordan undervisningen foregår

Temaet om folks sosiale nettverk starter med undervisning i nettverksarbeid generelt med utgangspunkt i Fyrands (2016) og andres omfattende nasjonale og internasjonale studier. Temaer studentene må tilegne seg gjennom anbefalt litteratur og forelesninger kretser rundt nødvendigheten av at storfamilien og andre får kjennskap til hva familien trenger og hvordan barnevernet og barnevernspedagoger kan mobilisere hjelp og støtte fra det sosiale nettverket fremfor det profesjonelle. Forskning viser at barnefamilier med ulik grad av belastninger har en tendens til å isolere seg (Westby, 2021; Killèn, 2021; Thormann, 2009; Borge, 2008). Oppmerksomheten i forelesningene rettes derfor mot hvorfor det er viktig å reetablere relasjoner, hvordan barnevernspedagogen kan samarbeide med andre tjenester for å tilrettelegge for resiliensprosesser, for eksempel barnehage, skole og fritidsarenaer, og andre velferdstjenester som helsestasjon og pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. Studentene lærer å bringe inn kunnskaper om oppdragelse, svikt i omsorgssituasjonen og hvordan de skal avdekke omsorgssvikt, men samtidig oppdage ressurser, mestring og mulighetene til god psykisk helse.

Studentene får en innføring i hvordan de kan utarbeide et nettverkskart med barn og voksne – først og fremst barn. Til kartleggingen kan både penn og papir og andre konkrete hjelpemidler brukes for å markere hvem personene er og hvilke sektor(er) de tilhører. Studentene undervises i sentrale begreper som hjelpemidler med tanke på hva de skal spørre om under kartleggingen. I sammenheng med å skaffe tilveie en oversikt over relasjonene barn og foreldre har, får studentene innsikt i utviklingsfremmende kommunikasjon, i ulike typer samtaler med barn og foreldre gjennom vekselvis forelesning og gruppeoppgaver. Studentene får eksempelbeskrivelser av forskjellige samtaler med barn på ulike alderstrinn og hvordan barnelekene playmo-figurer og skulpturfigurer – utviklet av David Kvebæk (1992), er konkrete hjelpemidler som kan være gunstig å bruke sammen med barn.

Som en del av læringsprosessen knyttet til nettverksarbeid gjennomfører studentene andre typer samtaler med hverandre der de for eksempel tegner en medstudents genogram – en grafisk fremstilling av familien gjennom tre generasjoner – der kunnskaper om oppvekst, relasjoner, oppdragelse, mestrings- og problemerfaringer er noen stikkord (Bunkholdt & Kvaran, 2021). Studentene gjennomfører også en samtale om erfaringer med å motta tidligere hjelp: Hva bestod hjelpen av, hvem laget målene for hjelpen de mottok og hvordan opplevdes det å være i en slik posisjon. I disse to samtalene med ulike definerte hensikter får studentene trening i å stille spørsmål som har betydning for den andres liv. Studentene settes i situasjoner hvor de skal gjennomføre virkelighetsnære arbeidsoppgaver og får selv erfare hvordan det er å bli spurt om sentrale temaer i ens liv, hva utfordringene i samtaler generelt for en profesjonell handler om, og hva den enkelte av oss opplever som personlige utfordringer. Studentenes personlige verdier, holdninger, styrker og utfordringer er vesentlig i studentenes unike dannelsesprosess med ukjente mål. Den personlige utviklingen av en profesjonell identitet er en rød tråd gjennom hele utdanningen og gis oppmerksomhet allerede fra første semester.

Medstudentenes og lærernes funksjon som «stillas» (Wood et al., 1976, s. 90) er relevant fordi studentene skal støtte og lære av hverandre i grupper. Studentene blir kastet ut i relativt ukjent farvann når de skal utføre ulike typer nettverksarbeid. Når studentene aktiveres uten at de skal følge en fastsatt mal på hvordan nettverkskartlegging og nettverksmøter skal gjennomføres, viser det seg at de erfarer noe om hva som kan være – og ikke er – hensiktsmessig i situasjonen – i øyeblikket. Den studentaktive læringen det legges opp til, gjenspeiler noe av den kaotiske og uoversiktlige opplevelsen virkelige situasjoner i barnevernet ofte gir de profesjonelle. I disse situasjonene må den profesjonelle (studenten) bruke seg selv, sine kunnskaper og dømmekraft og alltid rette søkelyset mot brukernes medvirkning.

Lærer-gruppen på barnevernsutdanningen bruker undervisningsformer som fremmer intensjonen om «vurdering for læring» som prinsipp. Under erfaringsutvekslingen etter at studentene har tegnet nettverkskart, reflektert og drøftet i gruppene sine, hjelper lærer til med å bringe inn spørsmål knyttet til ulike teoretiske perspektiver, hvordan øvelsen opplevdes for studenten(e) og hva som for eksempel var utfordrende eller spennende.

Nettverkskartlegging

Studentenes gjennomføring av nettverkskartlegging skjer under emne tre – «*Teoretiske perspektiver for barnevernspedagogens yrkesutøvelse*» i tredje semester. Når studentene jobber i gruppene sine og tegner nettverkskartet til medstudenter anvender de sentrale faglige begreper, de skal tørre å stille spørsmål som oppleves ubehagelig, de skal engasjere seg i en annen persons liv på en profesjonell måte og de skal øve opp respekten for at hovedpersonen ikke vil svare. Studentene blir satt i situasjoner der de må bringe med seg sin forforståelse og sine kunnskaper, men likevel ikke la seg forstyrre av teoretiske perspektiver, og de må tørre å bruke egen intuisjon underveis. Hver gruppe får med seg noen spørsmål som de skal reflektere over i etterkant og si noe om i plenum:

- Hvilke utfordringer har dere som personer når dere skal tegne nettverkskartet til utsatte barn og unge?
- Begrunn hvilke relevante temaer og perspektiver dere mener at en barnevernspedagog må tenke på når han eller hun skal vurdere og mobilisere nettverket rundt barn og unge.
- Er det noe ved nettverkskartlegging /mobilisering av nettverket som dere er kritiske til?
- Hvordan kan dere motivere familier til- og argumentere for å mobilisere eget nettverk?
- Fikk dere noen kreative ideer?

Når studentene utveksler kunnskaper og erfaringer med hverandre oppnås flere hensikter. Utvekslingen stimulerer til studentenes nysgjerrighet på oppgaven de har utført. I takt med den individuelle autonome læringsprosessen skal studentene utvikle sin kompetanse i å samarbeide, innsikt i egne faglige begrensinger, å lytte til andres forståelse av teoretiske perspektiver og hvordan nettverkskartlegging kan inngå som en del av barnevernspedagogens arbeid. Studentene skal også stimuleres til å øke sin forståelse av å spørre for å få kunnskap og innsikt i den andres perspektiv og samtidig få økt innsikt i seg selv som person i samtaler med andre i en faglig og profesjonell kontekst hvor de bruker de akademiske kunnskapene sine. Alt er elementer som i sin tur kan bidra til at studentene utvikler et kritisk blikk på egne og andres fortolkning av arbeidet som gjøres.

Nettverksmøter

Studentenes gjennomføring av nettverksmøter skjer under emne fem – «*Arbeid med utsatte barn og unge*» i fjerde semester. Det forventes at studentene har lest anbefalt litteratur på forhånd og de får noe undervisning i nettverksmøter før de går i grupper og utvikler et møte. I etterkant rollespiller de nettverksmøtet i plenum og får tilbakemeldinger og vurderinger fra medstudenter og lærere.

Fra å være en profesjonell ekspert skal studentene erfare hvordan barnevernspedagogen inntar rollen som fasilitator. Studentene jobber i gruppene sine og har et ganske fritt utgangspunkt, men det skal være en rolle for et barn eller ungdom blant møtedeltakerne. De diskuterer seg frem til hva hovedmålsettingen for møtet skal være, fordeler roller, lager et manuskript og øver på å avholde møtet før de skal fremføre det i plenum. Det blir avsatt en dag til gruppeoppgaven hvor studentene får veiledning underveis, og en dag til fremføringen i plenum. Etter fremføringen skal gruppene dele erfaringer de har gjort under planleggingen av møtet og medstudenter og lærere skal spørre for å stimulere til ytterligere nysgjerrighet og undring.

Gjennom gruppeoppgaven får studentene førstehåndserfaringer der de kjenner på hvordan det oppleves å bli spurt om forhold som også angår eget liv. De får oppleve å være i ulike roller rundt et barn eller en ungdom og familien. De kjenner på hvordan det kan oppleves å være barn, ungdom, mor og far, en slektning eller en profesjonell i en slik sammenheng. Studentene blir satt i situasjoner der de må prøve-og-feile, sette grenser for seg selv, og de erfarer at behovet for å bli anerkjent melder seg og at det er nødvendig å anerkjenne andre.

Nettverksarbeid som ferdighetstrening og bruk av fagkunnskaper i en slik kontekst kan oppleves som en del av den ukjente dannelsings-prosessen ubehagelige sider. De skal lytte til hverandres ideer og velge noe fra medstudent til fordel for egne forslag – noe som ideelt sett forutsetter at studentene tar ansvar for innspill som fører til faglige omforente beslutninger i gruppa. Det kan også oppleves som ubehagelig å innta rollen som barn, en tenåring eller forelder, som slektning eller venn, eller som saksbehandler fra barnevernstjenesten eller miljøterapeut på en institusjon. Jeg oppfatter at mange av studentene går inn i et samarbeid som er virkelighetsnært og ekte, avhengig av studentens engasjement.

Studentrollen i denne sammenhengen er å tørre å bruke erfaringer, kunnskaper og ferdigheter – og dele dem med andre. Lærerrollen vil i slike sammenhenger være sammensatt. Lærer er omsorgsgiver fordi hun eller han utfører etiske handlinger som innebærer en rollemodell som anerkjenner studentenes innspill. Den uferdige barnevernsfaglige omsorgspersonen – altså studenten – må gis anledning til å bruke akademiske ferdigheter sammen med egen skjønnsutøvelse. Faglig skjønn og dømmekraft står i nær sammenheng med aktør- og kommentatorkompetanse og både barnevernets oppgaver og utdanningens innhold krever at medarbeidere utvikler et sterkt epistemisk skjønn, det vil si alt det den profesjonelle bruker i

konkret handling, slik Grimen og Molander (2010, s. 182) definerer et slikt skjønn. Studentene er i en sammenheng der de skal gi konstruktive innspill og utviklende kritikk til hverandre. De får øvelse i å lytte til andre, utvide egen horisont og muligheter til å forstå andres erfaringer. Vurderingselementet i måtene å organisere og tilrettelegge nettverksarbeidet på står mer i sammenheng med utvikling og læring enn bare en innlevering av en akademisk tekst, fordi studentene får læring gjennom å bruke akademiske ferdigheter og seg selv som et verktøy til et fremtidig yrke som foretar alvorlige vurderinger og beslutninger hva angår andre mennesker.

Studentenes erfaringer

Studentene gir uttrykk for ulike erfaringer etter både nettverkskartlegging og fremføringen av nettverksmøter gjennom muntlige erfaringsutvekslinger i plenum og gjennom innleverte refleksjonsnotater og fagtekster som arbeidskrav. Jeg har analysert og fortolket et utvalg fagtekster fra studenter fra fire årskull.

Erfaringene mange av studentene forteller om er at de får mye ut av oppgavene både faglig og personlig, mest av alt gjennom samarbeidsprosessen med medstudenter. Mange er fornøyde og får overraskende erfaringer, og for noen oppleves oppgavene som vanskelig, for enkelte endog kjedelig. For noen er det utfordrende å stille ulike spørsmål til hovedpersonen(e) som for andre er opplagte å stille. Andre erfaringer studentene forteller om er knyttet til ledelse av et nettverksmøte, likeverdighet og brukervedvirkning. Rollen som møteleder gir studentene erfaringer om å skape rom for samtaler, refleksjoner og diskusjoner med den hensikt å utvide møtedeltakernes forståelse av et barns eller families situasjon. Erfaringene studentene gir uttrykk for er i tråd med hva Fyrand (2016) fant i sin studie. Det er nettopp den utvidede forståelsen av barns familiesituasjon møtelederen må stimulere til: La alle bli deltakere for å forstå, avklare, tilby hjelp, inngå kompromisser og finne løsninger for barnet og familien.

En særlig verdi innenfor barnevernsarbeidet er likeverd mellom mennesker i en asymmetrisk relasjon mellom den profesjonelle og den private parten. Å skape likeverd er etisk fundert og utfordrer «ekspertrollen» profesjonelle kan innta i kraft av kunnskapene sine. Noen studenter forteller at å opptre likeverdig er utfordrende fordi de gjennom rollen som barnevernspedagog får mer gehør for ideene og synspunktene som bringes inn enn hva barnet, foreldre eller andre i det private nettverket får.

Likeverdighet er knyttet til barns og foreldres rett til medvirkning. Nettverksmøter og familieråd er en konkretisering av brukervedvirkning – om de profesjonelle ønsker det. Studentene sier at de opplever at det er lett å overta styringen av temaer under nettverkskartleggingen de gjennomfører og på nettverksmøtene de spiller ut. Studentene erfarer dermed hvor vanskelig det kan være for profesjonelle med sin akademiske bagasje å la den private part slippe til med løsninger som kan bedre situasjonen for barnet og familien. De kjenner på kroppen hvordan en samtaleprosess kan føre frem til at de private deltakernes forslag gis forrang de profesjonelle, der profesjonelle kan opptre som en «back-up» om det skulle være nødvendig. Studentene erfarer at det er gjennom samtaleprosessen at en omforent og felles forståelse av hva barnet og familien trenger av bistand blir tydelig – i tråd med hva Fyrand (2016) hevder er vanlig under prosesser på nettverksmøter.

Studentene settes i situasjoner hvor de må bruke seg selv, sine erfaringer og utforske egne verdier og fagforståelse. Oppgavene er utfordrende, men virkelighetsnære. Når studentene øver på å opptre likeverdig mer enn som en ekspert, er dannelsings-prosessen ukjente mål aktivert og de får blant annet mulighet til å erfare hvordan ulike verdier står på spill og hvordan hver og en av dem er sitt viktigste verktøy.

Studentene utfordres i krysningen mellom det kjente og det ukjente i sin dannelsingsprosess

Hvorfor fremmer det vi tilrettelegger for til studentenes læring? Et nøkkelord er studentenes læringssti, det vil si ulike læringsressurser som tas i bruk med den hensikt å skulle støtte studentenes læringsprosess. Det legges vekt på læringsstier med varierte og studentaktiviserende læringsressurser. Noen av ressursene som utgjør læringsstien er studentenes selvutforskning, erfaring, utveksling med hverandre, fortolkning av hverandre og sirkulær tenkning og arbeidsmåter. Alt dette inngår i vår ukjente dannelsingsprosess. Erfaringer studentene har med seg fra mange områder inkluderes i læringsstien. Når studentenes læringsprosess i nettverksarbeid skjer både gjennom forelesninger, men mest gjennom studentaktive tilnærminger – først og fremst i grupper, tilrettelegges det for at studentenes utvikling skjer gjennom at de forsøker å bruke kunnskapene og erfaringene sine, kunnskaper de henter både fra den kjente og ukjente danningen.

Ute i bredden av det praktiske feltet barnevernspedagoger utfører sitt arbeid, skjer vurderinger og beslutninger i et samarbeid med brukerne og andre profesjonelle. Dermed foreligger det krav innenfor lovverket og en forventning fra virksomhetene om at våre studenter har samarbeidskompetanse, men er øvet i å ha et kritisk blikk på sitt bidrag. Ferdighetsrettede øvelser, gruppediskusjoner, individuelle oppgaver og gruppeoppgaver i form av fagtekster inngår i et syn om at kunnskap og kompetanse utvikles i dialog med andre, jf. det sosiokulturelle perspektivet. En viktig hensikt med samsvar mellom barnevernets praksisfelt, undervisningen og vurderingen skal gi studentene en opplevelse av mening. Oppfatningen av at barnevernets arbeid bygger på mange fagdisipliner som grunnlaget for å belyse og analysere praktiske situasjoner gjennom praktisk syntetisering (Grimen, 2008) er tydelig, og siktemålet er å styrke studentenes opplevelse av mening, utvikle deres personlige og profesjonelle identitet og en konsolidering av kunnskapsgrunnlaget. Hvilke kunnskapselementer som er relevante er det situasjonen og oppgavens karakter som bestemmer, slik Grimen (2008, s. 84) skriver.

Gjennom øvelsenes mange elementer får studentene trening på noe av det barnevernet i Norge får kritikk for (Helsetilsynet, 2019). Det er påpekt at barnevernets medarbeidere må øke både sin aktørkompetanse – utøvelsen av praksis, og sin kommentatorkompetanse – det vil si kompetanse i å beskrive, analysere og evaluere hva de har innhentet av kunnskap om, slik Molander og Terum (2010, s. 24) definerer begrepene. Helsetilsynets (2019) rapport viser at barn i stadig økende grad anerkjennes som en kunnskapskilde, men det etterspørres særlig et utviklingsbehov på hvordan kunnskap fra barna eksplisitt vurderes og beskrives i dokumenter som omhandler og følger barnet og familien, og hvordan kunnskapen fra barna preger beslutninger og valg av tiltak. Når studentene stadig jobber i grupper hvor de syntetiserer erfaringsbasert og akademisk kunnskap, utvikler de parallelt sin praksisteori. Praksisteori defineres av Handal og Lauvås (1999, s. 19) som «en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis». Overført til studentene, er det utvelgelsen av relevante kunnskapselementer i samspill med sin personlige kompetanse studentene trener på – samspillet mellom kjente og ukjente sider av dannelsingsprosessen (Bostad, 2017). Studentene får oppgaver og blir satt i en kontekst der nettopp syntetiseringer skjer: Studentenes handlinger inngår i en kontekst hvor de skaper og gjenskaper kontekster gjennom samspill, kommunikasjon og fortolkning. De inngår som gruppe i en sosial praksis der deler og helhet definerer hverandre. Den studentaktive læringen som foregår, er mediert der studentene forener kjente og nye artefakter – redskaper. Det er kjente mål i utdanningen, men samtidig tilrettelegges og anerkjennes danningens ukjente mål – dannelsingsprosessen til den enkelte student. Deres kjente og ukjente dannelsingsprosess forenes og spilles ut.

En annen parallellprosess som foregår, er at studentene skal lære å lære. Chris Argyris (1999, s. 8, 2000, s. 248) beskriver ulike nivåer av læring som «kretser» - enkeltkretslæring, dobbelkretslæring

og deutorlæring. Disse læringskretsene har et innbyrdes forhold og foregår mellom medarbeidere og virksomhet i en lærende organisasjon – i denne sammenhengen, mellom studenter og lærere i samspill med hverandre og høgskolen. Nivåene av læring for studentene konkretiseres gjennom lærernes didaktiske virkemidler som fremmer medierende prosesser. Medierende prosesser skjer når ulike forhold endres fordi noe nytt bringes inn (Klitmøller & Hviid, 2017, s. 237). Et stort poeng er at for at medierende prosesser skal forekomme, forutsetter det studentens individuelle utgangspunkt. Studentenes utgangspunkt er forskjellig og uklare. Gruppeoppgaver, litteratordiskusjoner, utprøving av ulike metodiske tilnærminger, veiledning og erfaringsutveksling er eksempler på mediering som skal støtte studentenes læringsprosesser, der både den kjente og ukjente dannelsesprosessen er aktivert – studentene jobber med sin personlige utvikling på vei inn i rollen som profesjonell. Argyris sin «modell» for læring kan relateres til studentenes utvikling og læring. Enkelkretslæring er kompetansen den enkelte student tilegner seg og selv korrigerer sin fagforståelse og sine egne handlinger. På nivået av dobbelkretslæring utfordres studenten med kritiske spørsmål gjennom oppgaver med den hensikt å bygge opp under studentenes utvikling av fagforståelse og dømmekraft. I en virksomhet tenker en seg at læring skjer via et samsvar mellom intensjon og utfall av praksis, eller at læring skjer om medarbeiderne ikke lykkes ut fra hensikten med oppgaven, men først når en mismatch mellom intensjon og utfall korrigeres. Både enkelkretslæring og dobbelkretslæring forutsetter refleksjonsprosesser som henter opp taus kunnskap, utprøving av akademisk kunnskap og egne erfaringer, forståelse og verdier. Oppgavene studentene får aktiverer dem i egne læringsprosesser som rustet dem til å være på et nivå hvor de har lært å lære når de skal ut i praksis – på nivået hvor deutorlæring foregår ifølge Argyris (1999, 2000). De utfører øvelser og oppdager ferdigheter og begrensninger de har – de lærer å lære. Det er et mål om at studentene skal være i stand til å analysere og korrigere eget arbeid, foreslå nye løsninger, prøve dem ut og evaluere dem sammen med praksisveilederen sin i utdanningens femte semester.

Med studentaktiv læring foregår det mye kontinuerlig læringsvurdering, noe som berører sentrale spørsmål Raaheim (2019) stiller om hva som er siktemålet med en vurderingsform. Hvordan støtter vurderingsformen studentenes læring? Og, hvordan kan studentenes vurdering av egen læring støtte deres videre kunnskapstilegnelse og læring? Erfaringene med erfaringsutvekslingen i etterkant av øvelsen i nettverkskartlegging er at studentene stiller spørsmål som angår både deres faglige forståelse av de teoretiske perspektivene og at de aktivt bruker erfaringer fra sitt levde liv. Kullet blir delt i to fordi de er mange når alle er samlet. Studentenes egne erfaringer spilles inn til de andre fordi de er få nok i samtaleprosessen. Som lærer erfarer jeg at om det er for mange studenter til stede samtidig, reduserer det studentenes engasjement og innspill til fellesskapet. Erfaringer med ulike gruppeoppgaver er at studentene først stiller spørsmål når de er godt i gang med oppgavene sine, og det er på det tidspunktet de trenger en lærer aller mest. Veiledning er derfor en viktig mediering for studentenes læringsprosess. Når vi anerkjenner at studentene skal bruke egne erfaringer sammen med akademiske kunnskaper, må vi tilrettelegge for at det er mulig for studenten å spille ut disse erfaringene og få tilbakemeldinger. Dette betyr at læringsprosessene studentene er inne i fremmes eller hemmes ut fra hvilke strukturelle rammebetingelser høgskolen gir. Læringsprosessen til den enkelte student hemmes eller fremmes i tillegg av studentens engasjement. Hvordan læring og utvikling tilrettelegges via nettverksarbeid forutsetter at studentene leser faglitteraturen de er anbefalt og engasjerer seg i eget studieforløp slik at de er i stand til å bringe inn faglige perspektiver under gruppearbeidet, deltar aktivt i disse gruppene og er til stede på skolen blant medstudenter og lærere.

Avslutning

Organiseringen av undervisningen i nettverks-tenkningen legger opp til studentaktiv læring for å oppnå samsvar mellom læringsutbyttet, undervisning og vurdering slik Raaheim (2019) hevder er

nødvendig for å optimere læringsprosesser. Siktemålet er å innfri læringsutbyttene gjennom en kumulativ læringsprosess hvor vurderinger inngår som et ledd i studentenes gruppeprosesser. For å utvikle vurderingsformen gjennom å følge samme lest som arbeidsprosessene slik de er i dag, kan studentene ledes inn i en skriveprosess hvor de for eksempel leser hverandres akademiske tekster før en individuell innlevering. En slik skriveprosess kan støtte ytterligere opp under stillastenkningen, studentenes vurdering av egen læring og videre kunnskapstilegnelse. Å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger basert på den faglige forståelsen av nettverksarbeid som verktøy, kan stimulere studentenes generelle utviklings- og læringsprosess, og spesielt den faglige samtale- og skriveprosessen. Det kan imøtekomme krav om utvikling av studentenes aktør- og kommentatorkompetanse, jf. Helsetilsynets (2019) anmodning til barnevernsfeltet. Den studentaktive læringen i nettverksarbeid har høy grad av overføringsverdi til barnevernspedagogens virksomhetsfelt. Både som medarbeidere i kommunale barneverntjenester, innen det statlige barnevernet og innenfor virksomheter hvor kommunen har fått et overordnet ansvar for det forebyggende arbeidet og for lokale løsninger for barn, unge og deres familier.

Referanser

Andersland, G.K. (2022). *Barneverns- og helsenemnda: En lærebok*. Fagbokforlaget.

Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. utg.). MassBlacwell.

Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring-single- og double-loop. I K. Illeris, (Red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Roskilde Universitetsforlag.

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barneverntjenester* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>

Borge, A. I. H. (2008). *Resiliens i praksis: Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Gyldendal Forlag.

Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal Forlag.

Bunkholt, V. & Kvaran, I. (2021). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal Akademisk

Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk.

Eriksen E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* [Doktorgradsavhandling, Norges Arktiske Universitet]. <https://munin.uit.no/handle/10037/19835>

Fyrand, L. (2016). *Sosialt nettverk: Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget

FNs komite for barns rettigheter. Generell kommentar nr. 14 (2013) *Barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn* (art. 3, para. 1). https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf

- Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (FOR-2005-12-01-1377). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, A. & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grunnloven. *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/grunnlov/1814-05-17>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Helsetilsynet. (2019). *Bekymring i skuffen: Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2015 og 2016 med barnevernets arbeid med meldinger og tilbakemelding til den som har meldt*. (Rapport 2017:1). Helsetilsynet – tilsyn med barnevern, sosial- og helsetjenestene.
- Ulvik, O.S. (2019). Barn, hverdagsliv og sosial deltakelse – tenkeredskaper fra en sosiokulturell teoritradisjon. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: En grunnbok* (s. 123-133). Universitetsforlaget.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). (LOV-2005-04-01-15). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Killèn, K. (2021). *Sveket I - Risiko og omsorgsvikt: Et helseproblem og tverrfaglig ansvar*. (6. utg.). Kommuneforlaget.
- Klitmøller, J. & Hviid, P. (2017). Lev Semjonovitsj Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. I L.M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 235-258). Universitetsforlaget.
- Kvebæk, D. (1992). *Skulpturtesten: En veiledningsbok i bruken av The Kvebæk Family Sculpture Technique (KFST)*. Aventura.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2010). Profesjonsstudier-en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (2014). <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- Prop. 133 L (2020–2021). Lov om barnevern (barnevernloven) og lov om endringer i barnevernloven. Barne- og familiedepartementet.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen: Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Gyldendal.
- Solli, L.N. (2020). Spenningsforholdet mellom beskyttelse og medvirkning i forskning på familieråd. I H. Nordby & A. Halså (Red.), *Verdier i barnevern* (s. 213-129). Cappelen Damm Akademisk.
- Studieplan (2019). Bachelor i barnevern. Høgskolen i Innlandet. <https://studiekatalog.edutorium.no/inn/nb/program/BBVP/2023-host>
- Thormann, I. (2009). *De voksne barn: Omsorgsvikt og resiliens*. Hans Reitzel Forlag.
- Westby, L.C.L. (2021). *Sårbare barnefamiliers erfaringer fra møter med norsk barnevern: En narrativ studie* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2729575>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Rossing, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Kapittel 5: Verklighetsbaserat lärande: En 5-nivåers reflektionsmodell

Førsteamanuensis Erni Gustafsson

Inledning

Föreliggande artikel är en redogörelse för en reflektionsmodell, speciellt anpassat för studenter på socialarbetarutbildningar. Erfarenheter som ligger till grund för utarbetande av den här presenterade modellen kommer från arbete med och ansvar för studenter på barnevern-, socialarbetar- och vernepleieutbildningarna på Høyskolen Innlandet, Norge. Dessa har sedan år 2000 kunnat ha tre månaders lång yrkesförberedande praktik i Balata flyktingläger, beläget i Nablus på Västbanken i Palestina. Metodutvecklingen har skett i samarbete med dr. Nabil Alawi, An Najah National University i Nablus, Palestina.

Den plattform utifrån studenterna verkar är en institution kallad Yafa Cultural Center (YCC), vilken också är lokaliserat i Balata flyktingläger utanför Nablus. Kortfattat kan detta sägas vara ett slags mellanting mellan en ungdomsklubb/-gård, FSO och kultur/mötesplats för lägreets invånare.

Intill nu (2023) har 74 studenter haft sin långa praktikperiod i detta flyktingläger. Erfarenheterna från detta arbete, och analyser av det samma, är presenterat i olika internationella tidskrifter. (Gustafsson, E. & Alawi, N., 2014a, Gustafsson, E. & Alawi, N., 2014b, Gustafsson, E. & Alawi, N., 2014c). Utvecklandet och historien till det nämnda projektet är även utförligt redogjort för i en projektrapport publicerat internt i Høyskolen i Innlandets *Skriftserie*. (Gustafsson, 2022).

Som dokumenterats i nämnda publikationer har undertecknad haft det överordnade ansvaret för att utveckla och vidareutveckla de olika administrativa, logistiska och pedagogiska sidorna av projektet. Jag skall i det följande beskriva en aspekt av det sistnämnda.

Teoretiskt berättigande och inspiration

Verklighetsbaserat lärande är en den samlingsbeteckning jag valt som i sig tar upp element från flera olika teoretiska utgångspunkter. En är det som går under begreppet *Situerat lärande*.

Socialantropologen Jean Lave, och systemvetaren Etienne Wengers bok *Situated Learning* från 1991 är ett centralt verk (Lave & Wenger, 1991) när det gäller lärande som är förankrat i konkret upplevd verklighet. Situerat lärande är inget nytt i sig utan följer den idétradition om praktiska kunskaper och färdigheter som kan sökas i Aristoteles idé om handlingsklokhets, så kallad *fronesis*. (Gustafsson, 2002).

Ur de studier Laves gjorde emanerade tesen om att lärande inte bör sammanblandas med undervisning, eftersom lärande är en "lika naturlig del av att vara människa som att andas." (Säljö, 2010). Pedagogik tolkas ofta som lärande i positiva termer, men situerat lärande gör gällande att lärande sker i alla typer av sammanhang. Därför läses det även i sammanhang som inte alltid omedelbart kan ses som positivt eller minnesvärdigt av den lärande. Exempelvis så har inte få av de episoder som legat till grund för studenternas reflektioner under vägledningen varit av 'negativ' art,

som att de har upplevt, exempelvis manifest misogyni, att lärare har fysiskt straffat elever eller att djur blivit dåligt behandlade av barn.

Centrala element i teorin om människors situerade lärande är deltagande, innehåll och kontext. Dessa bildar tillsammans det som kan kallas *praxisgemenskaper*. Denna typ av gemenskap handlar därvid om att utföra verksamheter och att gemensamt lösa problem. I detta praktiska utförande ligger därmed också möjligheten till att tänka annorlunda, att ytterligare reflektera, som i sin tur kan leda till förändring av verksamhet och aktiviteter eller sättet som dessa genomförs på.

Utmärkande för den typ av praxisgemenskaper som här behandlas är att studenterna deltar i en praktik där man inte omedelbart ser och förstår hur del och helhet hänger samman. Men genom att delta i den typ av strukturerad reflektion som modellen visar till kan dessa få en utvidgad förståelse av exempelvis socialarbetaryrkets komplexitet och mångfasettering. Instruktioner och feedback kan ges och man lär genom situerad erfarenhet.

Situerat lärande som idé kan förstås som att lärande sker i en gemenskap och genom att delta i praktisk verksamhet. Klassisk teori om situerat lärande lägger vikt vid `lärlingskap` och relationen mellan lärling och mästare och hur nybörjare och utbildad/mästare bildar en gemenskap, en så kallad praxisgemenskap. Praxisgemenskap är en hypotes om lärande som ursprungligen presenterades av Lave och Wenger (Lave & Wenger, 1991) och kan ses som ett ramverk för att kunna se lärande i termer av handling i ett socialt system och som en process av aktivt socialt deltagande.

Situerat, eller kontextuellt, lärande handlar om att lära sig vad som gäller i en viss situation eller i ett visst sammanhang. Man lär av andra genom att se hur de gör och kommunicera med dem och försöker sedan omsätta denna praxis i sin egen praktik. Med tiden blir man alltmer kunniga i den praxis som gäller och allt mer skickliga på att utföra motsvarande praktik. Ett situerat lärande pågår därmed i en klassisk lärlingsrelationen, där en lärling lär sig av en mästare.

Kontextuellt lärande, som det här är definierat, adjungerar till Lev Vygotskij, (Hydèn, 1981) som menar att lärande är beroende av kontexten och den lärandes tidiga erfarenheter. Om lärande ska bli meningsfullt och effektivt måste mästaren/läraren/vägledaren se den studerandes erfarenheter som en resurs och bygga vidare på dessa eftersom lärande bygger på det individens tidigare har erfarit. Detta förhållande tas tillvara i den refererade modellens två första nivåer där den lärandes egna totala livserfarenheter utgör grund för reflektionen.

En annat pedagogiskt tänkande som inspirerat modellen är det man kallar *spirallärande*. Någon har försökt att bygga en teoretisk bas för denna typ av lärande. (Veladat & Mohammadi, 2011). Som jag använder begreppet innebär det i mycket en operationalisering av den hermeneutiska forskningsmetoden kombinerat med Jean Piagets hypotes om att man lär genom att gå från ett kunskapsstadium, schema, av jämvikt /equilibrium av personlig och faktuell kunskap till nästa genom den process Piaget kallar ackommodation och assimilation. (Piaget, 1936).

Studenterna ger till handa sina förhandenvarande kunskaper (i modellens stadium 1 och 2) i tolkningen av en given situation (assimilering). Genom att till denna förståelse lägga till teoretisk förvärvad kunskap samt se kritiskt på hur situationen kan tolkas/förstås på ett annorlunda sätt genom diskussion med medstudenter och reflektionsledaren, kan ett nytt schema etableras och en equilibrium erhållas (ackommodation). Med en hermeneutisk terminologi så har studenten därigenom kommit ett stycke på väg i lärandespiralen. Studenten blir förhoppningsvis i stånd att förstå "unfamiliar concepts through familiar ones and vice versa" (Veladat & Mohammadi, s. 1117). Som det framgår förstås spirallärande här som en metod för att upptäcka ny `erkjennelse` (no.). Och detta sker genom konceptualisering av ny kunskap, epistemologisk kreativitet och bildande av hypoteser som genom reflektionen prövas ut och konfirmeras, eventuellt falsifieras.

För att ta ett exempel; studenterna observerar och beskriver så noga och precist som möjligt att ute på gatan är några barn som `leker` med kattungar. De beskriver vad de ser och sensomotoriskt

upplever (stadium 1). Så blir de ombedda att ge sin omedelbara tolkning av vad som skett - barnen plågar kattungarna. (Stadium 2). Vad kan finnas av förklaring till detta beteende? Kanske brister i uppfostran?, kanske kultur? (Stadium 3). Här ändras schemat och ett nytt ekvilibrium etableras. Först så assimilerade studenterna den merkunskap de fick för att så genom fördjupad reflektion ackommodera till ny kunskap. Lärandespiralen har förflyttats en nivå uppåt.

Paulo Freires pedagogik med dess viktläggande det fria kunskapssökandet är ännu en inspirationskälla (Elias, 1994). I detta sammanhang fokuserar jag på hans syn på att det är verkligheten, det dagliga livet levt som skall tjäna som fundament för det som skall läras. Det är genom att uppleva och erfara det konkreta, som så tjänar som bakgrund för vidare reflektion, analys att nytt lärande uppstår. Processen detta sker igenom är det dialogiska, att stå i ett nära sammanhang med världen omkring och andra människor. Att undersöka, att vara nyfiken och samarbeta med andra. Som John Elias formulerar det (1994) så menar Freire att individen skall forma sig själv hellre än att bli formad (av auktoriteter). För att nå detta mål föreslår Freire att utbildningsmässiga ämnen och situationer taget från det verkliga levda livet är det som skall ligga som en bas för lärande, även det teoretiska sådant.

Nära tankemässigt förbundet med Freieres pedagogik är Célestine Freinets tes om '*verkligheten som lärobok*'. (Nordheden, 2004). Freinet (1896–1966) förespråkade en pedagogik som likt Freire tar utgångspunkt i students verklighet. Han kallade detta en '*arbetets pedagogik*'. Genom att eleven/studenten är delaktig i det dagliga arbetet så får de även en förståelse av vad som är viktigt att lära. Genom aktivt deltagande och i nära samvaro med människor, som studenterna i Palestina förväntas vara, kan eleven tillägna sig kunskap som är viktig för denne och för det sammanhang vederbörande ingår i. Freinet menade att eleverna/studenterna själva skulle göra sina läroböcker, instuderingshäften, utställningar med mera. Även detta är något som varit en uppgift för studenterna i Balata.

Genom att reflektera kring händelser som uppstått i samband med projektorienterade arbetsätt (exempelvis att tillsammans med barnen göra en teaterföreställning, en kulturutväxlingsdag med aktivitet på några av lägre skolor eller bara det att tillsammans med några barn plantera grönsaker och blommor) så får studenterna en bred tillgång av erfarenheter som de så kan bringa vidare till metodisk reflektion i förhållande till den reflektionsmodell som här presenteras.

Som ovan angivits vad gäller har verklighetsbaserat/verklighetsnära lärande generellt lägger även Freinets pedagogik vikt vid att reellt lärande och utbildning bör ha ett ämnesöverskridande arbetsätt. Kunskap som är relevant för socialarbetarstudenter bör nästan aldrig vara enbart fakultetsbestämt utan är som oftast en kombination av kunskap och färdigheter hämtade från en rad olika håll. Liksom själva utbildningen i sig är en kombination av en mångfald olika ämnen som med sin unika sammansättning utgör den specifika kunskapsbas som är relevant för en socialarbetare eller en barnevernspedagog, är även den praktik som erhålles i Balata flyktingläger av en mångfasetterad art.

Väglednings- och reflektionsmöte

Studenterna bor och arbetar i lägret i tre månader. Varje vecka har studenterna ett vägledningsmöte med den person som har huvudansvaret för studenterna på plats, kallat supervisor. Denne är även det jag kallar *reflektionsledare* när det gäller att genomföra den modell som nedan blir diskuterad. Deltagare har ofta även varit en field-coordinator, vilket är den person som följer studenterna i det dagliga praktikerbetet.

På vägledningsmötena blir det genomgått vad studenterna har företagit sig under den gångna veckan och planer för nästa. En stor del av tiden används till att studenterna enskilt, eller i mindre grupper,

systematisk reflekterar över en specifik händelse de upplevt i veckan som gått. Form och innehåll för detta reflektionsmöte är föremålet för denna text.

Begreppet *Verklighetsbaserat/verklighetsnära lärande* kan definieras som det som sker när den studerande ges möjlighet att aktivt ta ansvar, ha kontroll över och lösa problem som är förankrat i den verklighet dessa befinner sig i. Det handlar alltså om att gå utöver och syntetisera sin kunskap i förhållande till `traditionella` ämnesgränser, dvs. ett ämnesövergripande arbetssätt. Problem och utmaningar löses genom att samverka med andra och resultaten kommer både den studerande och andra till nytta.

I Balata innebär detta att studenterna samverkar med kollegor på YCC, med Field coordinator, men kanske än mer med användare av YCC:s olika erbjudanden, dvs. barn, ungdomar och familjer bosatta i lägret. I samverkan med dessa initierar, deltar i och evaluerar studenterna olika typer aktiviteter. Därvid tar studenterna ansvar för de olika aspekterna av aktiviteterna samt därvid också sitt eget lärande. Ett lärande som är baserat på den verklighet som människorna de samverkar med lever i.

Studenterna måste härvid använda sina kunskaper erhållna från utbildningens olika moment. Kunskaper inom exempelvis utvecklingspsykologi, socialpedagogik, miljöterapi, aktivitetsteori och praktik, social- och statskunskap, kunskaper om tvärprofessionellt samarbete samt många andra relevanta områden måste sammanbindas och operationaliseras i den konkreta kontext studenterna verkar i. Målet är, förutom naturligtvis att träna studenterna i yrkesrelevanta färdigheter, att också vara till nytta för befolkningen i Balata.

Ofta är de utmaningar och problem studenterna stöter på komplexa och kräver av dem att de aktivt reflekterar över situationer som uppstår. Över eget tänkande och agerande i förhållande till dessa och vad de kan lära av och ha nytta av vidare i yrket. För att stödja studenterna i detta ofta ganska krävande arbete utarbetade undertecknad och supervisor Nabil Alawi redan tidigt under projektet en strukturerad modell för reflektion.

Det är väsentlig att det verklighetsbaserade lärandet, och de reflektioner detta genererar, sätts in i en process där studenterna själva kan se sin utveckling. Hur utvecklas de i olika avseenden vad gäller att planera, genomföra och utvärdera sin utveckling? Vilka generella lärdomar kan dras av enskilda händelser och företeelser som vill vara användbara i en vidare och mer generell kontext än den i ett flyktingläger i Palestina? Genom denna metakognition blir de stimulerade till att genom de återkommande utvärderingar som sker i den veckovisa vägledning- och reflektionsarbete se sig själva i en utvecklande process.

Det är även viktigt att denna reflektion struktureras på ett sätt som hjälper studenterna att fördjupa - och utvidga - sin förståelse av olika uppkomna situationer som på ett eller annat sätt fångat deras uppmärksamhet. Härvid bör reflektionen anta en analyserande prägel som på ett pedagogiskt naturligt sätt leder studentens från en omedveten, subjektiv nivå vidare till en mer bearbetad och genomanalyserad sådan som kan utgöra ett väsentligt bidrag till studentens ökade kompetens och `reflektiva` färdigheter.

Jag menar att med den här nedan redovisade modellen för en strukturerade reflektion så har vi försett våra studenter i Balata med en sådan struktur.

Men - vad händer när denna mästare, lärare eller vägledare inte finnes, eller inte är kontinuerligt för handen? När praxisgemenskapen består av lärling och lärling samt icke utbildad arbetskraft? Och där samarbete och aktivitet sker i nära förbindelse med användare som inte kan anses som kunskapsmässigt kompetenta, i detta tillfälle nämligen barn och ungdom. I Balata är kontexten inte primärt en mästare/lärling relation utan en relation till andra studenter och till kollegor som inte är professionellt skolade eller utbildade men som har en stor praktisk erfarenhet av att arbeta inom det fältet som studenten utför sin praktik innanför. Hur skal då lärandet och reflektion över det som läres ske?

Det är i detta sammanhang det blir av yttersta vikt att det är etablerat en möjlighet för strukturerad reflektion, ett ramverk som definierar reflektionens innehåll, gränser och former. Vad som skall läras, och hur det skall läras. Dvs; hur skall studentens reflektioner definieras och operationaliseras till att bli något som vederbörande kan ha en konkret, praktisk nytta av? Det är min erfarenhet att beskrivna modellen erbjuder ett sådant ramverk inom vars gränser studentens reflektioner över egen praxis kan definieras.

Genom att noga följa den metod som den beskrivna 5-nivåersmodellen utgör så kan även en icke specifikt yrkeskunnig (men kompetent på att vägleda studenter i en reflektionskontext) person tillsammans med de lärande, dvs. studenterna, till vis del uppväga den brist på mästare/lärling relation som existerar i Balata flyktingläger.

Erfarenhetsmässigt har det visat sig att när studenterna erhållit färdigheten att reflektera enligt beskriven struktur (vilket går ganska snabbt) vill dessa bli både substantiellt rika och effektiva. Det erhålles mycket kunskap som blir förmedlat i en effektiv form och som förbereder studenterna gott för de olika typer verksamhet de senare vill möta i arbetslivet.

En 5-steps modell för reflektion i yrkesrelevant praktik

När modellen för reflektion blev utvecklat såg vi det som en pedagogisk fördel att den var strukturerad som en följd av på varandra logiskt följande stadier. Vi valde dock termen `nivåer` för att tydliggöra att det inte rör sig om en trappa (i en Erik Eriksons mening) utan mera på varandra lagrade kompetenser (som i Daniel Sterns självutvecklingsmodell).

Ändamålet var ju att den studerande, med hjälp av innehåll och struktur, skulle kunna erhålla kunskap om sig själv och sina egna, både mer omedvetna och mer medvetna attityder och tankar, kring konkreta situationer de upplevt. Och att den på ett naturligt sätt skulle kunna leda till ökad kunskap som så vidare skulle kunna inkorporeras i studentens arsenal av färdigheter så att handlingsberedskapen för framtiden ville bli utökad. Därvid måtte strukturen på reflektionen leda studenten från ett partikulärt erfärande, över till en mer genomarbetad kunskap för att så nå fram till en mer generell kompetens som överskrider den initiala reflektionsnivån.

Inom den här redovisade modellens struktur och ramar kan man bland annat gemensamt lösa problem, efterfråga och dela information, efterfråga och dela erfarenheter, koordinera insatser, kartlägga och identifiera problemområden samt gemensamt utvärdera insatsen på de olika områdena. Genom att reflektera över och begreppsmässigt strukturera intryck, upplevelser, observationer och andra för studenten viktiga företeelser och processer blir det lättare att observera och diskutera dessa. Denna konceptualisering ger ökade möjligheter för studenten att vidare i utvecklingsförloppet ta eget ansvar för att generera den kunskap man är i behov av. Den metod som modellen bygger på ger studenten möjlighet att tydligare se kopplingen mellan teori, utvecklad kunskap och praktik. Även `tyst` eller `osynlig` kunskap göres mer synlig och blir belyst.

Det skall här understrykas att det ansvar som lägges på studenterna, och som de skall sträcka sig efter, skall vara innanför den av Vygotskij angivna proximala zonen för lärande, dvs. att avståndet mellan det studenterna bemästrar på egen hand och det dessa klarar av, med hjälp av andra, i detta tillfälle supervisor, inte skall vara vare sig för kort eller långt. Man måste i utgångspunkt kunna `få till` samtidigt som det dock kräves en del engagemang och insatser för att nå en högre erkännandenivå. Här som i alla andra fall av lärande innebär ju detta ett visst motstånd, eller `frustration`.

Modellen borde, ansåg vi, således ha formen av att kunna ge en stegvis kunna generera en ökad medvetenhet och därvid även ge studenten möjlighet att se sig själv i ljus av denna ökade

medvetenhet. Dvs. en genom metakognition ökad medvetenhet om de betingelser som råder över hur denne tänker om sina egna erfarenheter.

Modellen består av fem `steg` eller `nivåer`. Var och en på en lite `högre` grad av medvetenhet.

Nivåer

Studenten skal som på den **första** nivå rapportera om en för dem viktig händelse som skett i veckan som gått. Beskrivningen sker utifrån studentens omedelbara upplevelser av situationen. Vi kallar detta en **Tunn beskrivning – sensoriska data**. Det är alltså fråga om ett realitetsbeskrivande utifrån studentens omedelbara iakttagelser. Studenterna skall, som en del av praktiken, skriva en metodisk reflektion där de bes om att "Beskrive en situasjon som du opplevde den " (Barnevernsutdanningen, s. 10, 2022). Denna reflektion tar sin utgångspunkt i de personliga loggar studenterna ombes föra. För en sådan logg anges att dessa skall "Beskrive [en] situasjon/episode/hendelse: Hva skjedde?" (ibid. s. 8). I dessa uppmaningar ligger implicit att det skall rapporteras så noggrant och precist som möjligt om vad som hände, med ett minimum av personliga subjektiva värderingar. Samma sak är det studenterna skall göra på modellens nivå 1.

Målet är att ge en så exakt och faktaorienterad beskrivning som möjligt. Erfarenhetsmässigt är det för studenterna väldigt lätt att redan på denna nivå börja anlägga sina personliga synpunkter. Det skall alltså här undvikas i så hög grad som möjligt. Att behärska färdigheten av att kunna ge en så om möjligt exakt och lite subjektivt färgad bedömning som möjligt av olika upplevda företeelser och fenomen är ju något som socialarbetare och annan social- och hälsopersonal bör kunna behärska. Det förväntas exempelvis av professionella rapportörer att de i olika officiella dokument som journaler, tillståndsbeskrivelser etcetera skall kunna anlägga en precis och noggrann dokumentation som så sedan, i andra sammanhang, givetvis kan bli föremål för värdering och diskussion.

Den **andra** nivån i reflektionen kallas en **Tjock, fenomenologisk beskrivning – subjektiv analys**. På denna nivå ombedes studenten referera sina subjektiva antaganden och tolkningar av situationen. Bakgrunden för dessa är studentens tidigare totala livserfarenhet, inkluderat det som instuderats i utbildningens undervisning. Denna analys kan kallas en `naiv` eller `ofullkomnad` sådan. Det rör sig alltså om en fenomenologisk `analys`, att koppla studentens lagrade erfarenheter och kunskap, synliggjort i studentens omedelbara tankar och känslor, till den i vägledningen presenterade situationen. Studenten uppmanas dock att i så hög grad som möjligt medvetandegöra bakgrunder för dennes värdering.

Temata under samtalet vil således vara hur uppfattade studenten situationen `där och då`. Vad denne omedelbart kom att tänka på när situationen observerades. Vilka känslor och tankar uppstod? Varför uppstod de? Vad kan vara bakgrunden för dessa känslor och tankar vara?

På den **tredje** nivån skall studenten avge en också **Teoretisk informerad tolkning och analys**. Den förra, fenomenologiskt baserade beskrivningen, skall här kompletteras med kunskap som studenten tillägnat sig från undervisning, teoretiska studier och andra typer av yrkesmässig och akademisk relevant litteratur och erfarenhet. Det som sker är det man kan kalla en `hermeneutisk strävan` i det att studenten skall försöka tolka och förstå den beskrivna situationen i ett mer informerat ljus där den subjektiva förståelsen i den fenomenologiska beskrivningen syntetiseras med en teoretisk informerad sådan. Hur kan den beskrivna situationen förstås på ett mer principiellt plan? Här lyftes därmed analysen från det konkreta och partikulära till en något högre reflektions- och abstraktionsnivå. Det förväntas att studenten inför reflektionen på denna nivå har konfererat med sitt pensum och annan relevant litteratur som kan vara till hjälp i analysarbetet. Vetenskapsteoretiskt handlar det här alltså om *deduktion*, att dra lärdomar utifrån generell kunskap, `teori`, som så appliceras på det speciella.

På den **fjärde** nivån skall studenten värdera bakgrunden för de handlingsval som faktisk blev taget och vilka andra som kunde ha varit möjligt. Alltså möjliga **Alternativa handlingsval**. Reflektionen innefattar ett sökande efter fler tolkningar, flera tänkbara och möjliga sätt att förstå situationen på. Som då också har de kvaliteter av informerad tolkning som präglar den förutgående tredje nivån. Var de valda handlingsvägarna de enda tänkbara - eller bästa? Ville det, i efterklokhetens lite klarare sken, kanske funnits andra handlingsalternativ? Och i så fall vilka? Och varför ville dessa eventuellt varit att föredra?

På den **femte** och sista nivån så skall studenten reflektera över vilka **Generella lärdomar** som kan dras utifrån betraktningarna av den beskrivna situationen. Studenten utmanas här att överväga hur, och vilka, lärdomar från den beskrivna situationen som kan användas i andra och framtida situationer, i andra kontexter. Vad kan tänkas vara överförbart av det genomgångna till att vara relevant för studentens fortsatta yrkesliv? Vilken senare nytta kan vederbörande tänkas ha av att ha upplevt den beskrivna och analyserade situationen? Här rör det sig alltså vetenskapsteoretiskt sett om *induktion*, att härleda generella slutsatser från mer partikulära erfarenheter.

Autentiskt exempel

Nedanför är en reflektionsrapport redogjord för *in extenso*. Rapporten är blev framförd på ett av de ordinarie veckomötena. Förutom studenter och superviser deltog även undertecknad vid detta tillfälle. Utgångspunkten är att studenterna i det lilla rum på Yafa Cultural Center som kallas Biblioteket samverkar med några barn och man har gjort en iakttagelse om en liten flickas beteende. Jag väljer att inte förändra något i texten. Texten är av naturliga orsaker författad på engelska då ju detta är kommunikationsspråket använt av studenter och personal på centret.

Studenterna som skrivit nedanstående text har givit sitt samtycke till publicering. (Veronica Alfsen och Maria Olsdotter Thon Steinseth med bidrag av Åshild Rangul och Sandra Čeledinaitė).

”Step 1 – We observed a girl that had some behavior that differed from the other girls in the library. Some of that behavior included pulling other’s hair, including one of us, or pushing other children from the table. As well as pushing other participants in the activities away. She also hit another girl in the head with a book, and she hit the book on the table. She moved a lot and didn’t sit still for longer than a couple of minutes.

Step 2 – We thought that she wanted some attention from us. A lot of the girls want our attention, but we felt like she did it in a way more aggressive way. Maybe she pushed the other girls away to be closer to one of us and get our attention. We think the same with the pulling of hair, that she wants our attention. She seemed nearly desperate to get it in any way possible. We felt that her action, or behavior, were really unpredictable, and difficult to know how to handle the situation. It also seemed that to her this type of behavior is normal, as she did this to everyone, and the other girls seemed to be used to this behavior from her.

She did seem interested in getting to know us, but maybe she didn’t know how to show this interest in a socially acceptable way. We do believe she had these outbursts to get our attention, which might mean that she does not get enough positive recognition and affirmation from other important arenas (such as home, school or friend groups).

Step 3 – Our immediate thought from a professional point of view is that she might suffer from some sort of ADHD or attention/hyperactivity disorder. This might not be a right “diagnosis”, however, she does have issues with regulating her behavior and emotions in this exact environment. It is important to not rush to conclusions, and to remember that people seldom act in a consistent way. This means that she might show a totally different behavior at home, or in any other environment. It would be interesting to see her way of functioning in other arenas.

If we are to use the “Window of Tolerance” model, we can conclude that she is in the hyperarousal state, which means that she is acting outside of the optimal zone of action (this is our translation from “den optimale aktiveringssone”) (Nordanger & Braarud, 2014). This means that she might be feeling emotions like stress, anger, aggression/rage, frustration or confusion, which may lead to emotional or physical outbursts.

This type of behavior might lead to a “domino effect” or chain reaction, which results in her affecting her environment, which in turn affects her behavior. This means that if a child acts in a destructive manner, the environment will respond by pulling away, which then results in the child acting in an even more destructive manner, as they believe this is the only way to seek attention.

Step 4 – This situation happened on our first interaction with the children at the library. The actions taken by us were by that reason very unfrontational; we just let her act in this manner, but without showing signs of approval. It is important to remember that this also is a form of taking action; accepting her behavior without further guidance.

Alternative ways of handling this case:

- 1. We could inform Manel [en av personalen, min anm.] of the situation, and see what her way handling of the situation would be.*

Pros: We would learn how adults take care of situations like this. Cons: Maybe she would just accept the situation.

- 2. We could tell her to stop.*

Pros: We would see her reaction to being told off, to see how she reacts to boundaries.

Cons: The situation could escalate, and she could misinterpret our concern as rejection.

- 3. We could give her more positive recognition. Like sitting down with her one on one and giving her lots of personal attention.*

Pros: Maybe she would show a different type of behavior, she might calm down and stay inside her Window of Tolerance.

Cons: The other children might observe this, and sort of learn that outbursts result in positive attention.

Step 5 – We have learned that when we come in contact with children who behaves in this way, we should try out different tactics which involves a professional approach (not ignoring or simply accepting). We also learned that even if girls in Palestine are characterized as “calm” and “easy to control”, there are girls who struggle with their social competence, and these girls might be overlooked.

We have also learned that we should consider the situation from a professional, and not personal, point of view, before we accept or reject children’s attitudes. It’s often easier to take the easy way out, instead of handling it in a professional and educated manner.”

Det här refererade exemplet visar på ett bra sätt metodens konkreta användning. Värt att nämna är att det vid detta tillfälle hade `tränants` på användningen bara 5 gånger. Vid konsistent användning så kan metoden på kort tid inläras och därvid blir själva användandet i sig inte något främmande, utan behärskas som oftast gott av studenterna.

Reflektionsledarens uppgifter

Reflektionsledarens roll är att facilitera för en fri och målriktad diskussion och reflektion. Denne kan gott komma med inspel, `ledande frågor` eller annat som leder diskussionen framåt. Till rollen ligger också att problematisera den värld studenter befinner sig i.

Det är studenternas egna intryck, tolkningar, teoretiska associationer och kunskapsgeneralisering som skall vara vägledande för reflektionsledarens rolluppfyllande. Jag vill likna det vid en vägledare som ser till att samtalet `håller sig på vägen`, att det för framåt och inte kapsejsar på vägen. Men denne skall inte `dra lasset`, det är det studenterna själva som skall.

Avslutning

Jag vill avsluta denna artikel med att återge ett citat *in extenso* av en anonym bloggare på siten Kärlek för nyfikna (2022) som ganska pregnant sätter ord på vad vi som projektansvariga har erfårit med att använda denna 5-stegsmodell. "Reflektivt lärande handlar om att kritiskt reflektera kring de erfarenheter som vår praktik ger oss. Det är ett försök att förstå vad som händer och att kritiskt utvärdera resultatet. Vi funderar på om det är så här vi vill ha det, en diskussion som kan vara särskilt fruktsam om den förs tillsammans med andra människor med liknande erfarenheter. Under rätt förutsättningar verkar sådana diskussioner kunna leda till nya insikter och därmed till kunskap som inte någon av gemenskapens medlemmar hade tidigare."

Referanser

Anonym blogg (2022) Kärlek för nyfikna. karlekfornyfikna.se

Barnevernspedagogutdanningen på Lillehammer - Bachelor i barnevern (2022) Praksishefte – for studenter, veiledere og kontaktlærere.

Bernt, G. (2002). Vad är kunskap, en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. *Lenanders Grafiska AB*.

Elias, J.L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Krieger publ.

Gustafsson, E. & Alawi, N. (2014a) "A Once in a Lifetime Experience": The Practice Placement in Palestine Project (PPP)—A Report. *Journal of Ethnic And Cultural Diversity in Social Work*, [23\(1\)](#), 36-54.

Gustafsson, E. & Alawi, N. (2014b) "Aliens, but friends." Practice placement at Balata Refugee Camp, Palestine. *European Journal of Social Work*, *17(3)* 1–15

Gustafsson, E. & Alawi, N. (2014c) Hwa mwatana alamiya: barnamej al-tadreeb al-tatbeqi min al-narwej ila falastine (Towards world citizenship: Practical training program from Norway to Palestine), *Tasamuh*, *42-43*, 311-329

Gustafsson, E., (2022) "En unik erfarenhet och upplevelse." *En rapport om pedagogiska och administrativa erfarenheter med socialarbetarstudenters praktik i Palestina 2010 – 2021*. Skriftserie. Nr 13, Høgskolen i Innlandet

Hydén, L-C., (1981) *Psykologi och dialektik: [en antologi]* / L. S. Vygotskij. P.A. Nordstedt & Söner.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.

Nordheden, I (2004). *Det trevande försöket. En bok om Freinetpedagogik*. Förlag Kastanjen.

Piaget, J. (1936). *The Origins of Intelligence in Children*. Delachaux and Niestle.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.

Veladat, F. & Mohammadi, F. (2011) *Spiral learning teaching method: Stair stepped to promote learning*. International Conference on Education and Education Psychology.

Kapittel 6: Rollespill om barneverns- og helsenemnda

Førstelektor Camilla Bennin, høgskolelektor Mette Ringvoll og høgskolelektor Bjørn Arne Buer.

Rollespillets forankring i studiet

Rollespillet ved Bachelor i barnevern er en sentral del av et seminar som tar utgangspunkt i en fiktiv sak om omsorgsovertakelse i Barneverns- og helsenemnda. Fra og med 1. januar 2023 har nemnda på grunn av ny barnevernslov endret navn fra Fylkesnemnda for barnevern og sosiale saker til Barneverns- og helsenemnda, og seminaret har derfor også endret navn. Med utgangspunkt i rollespillet får studentene med dette i sitt siste år anvendt og vevd sammen mye av den kunnskapen og de ferdighetene de har opparbeidet gjennom utdanningen. Seminaret er utviklet over mange år av Mette Ringvoll og Camilla Bennin, der også Bjørn Arne Buer har vært involvert på ulike måter i de pedagogiske prosessene.

Barnevernsnemndsseminaret ved Bachelor i barnevern er en del av emnet *Barnevernfaglig fordypning*, som også er siste emne i denne utdanningen. Emnet er på 15 studiepoeng og gjennomføres i siste halvdel av sjette semester. Emnet består i hovedsak av to elementer: barnevernsnemndsseminaret og en individuell fordypningsoppgave. Dette siste emnet avsluttes med innlevering av fordypningsoppgaven og deretter en todelt muntlig eksamen med bokstavkarakter. Den ene muntlig høringen er en utdyping av den skriftlige oppgaven, og den ene delen er en muntlig høring knyttet til nemndsseminaret. Dette seminaret er en fordypning i barnevernets saksbehandling og beslutningsarbeid, og er altså noe av det siste studentene gjennomfører før endt utdanning. Seminaret er også en del av praksis, jf. nasjonale retningslinjer for barnevernutdanningen § 17.

Studentens tredje år starter med praksis ute i en relevant virksomhet og strekker seg over hele høstsemesteret. Etter dette består vårsemesteret av et emne om tverrfaglig prosjektarbeid som organiseres sammen med Bachelor i sosialt arbeid og Bachelor i vernepleie. Semesteret avsluttes som nevnt over med emnet om barnevernfaglig fordypning. Rollespill om barnevernsnemnda er derfor i denne studiesammenheng godt egnet som en fordypning av det kunnskapsgrunnlaget en barnevernspedagog bør ha på dette tidspunktet.

Ved barnevernsutdanningen har vi gradvis gjennom mange år funnet vår egen form på seminaret. Rammene er altså to uker i tredjeårsstudentenes siste semester. Seminaret – der rollespillet er den sentrale delen - er en pedagogisk plattform som vi har erfaring for gir et godt faglig læringsutbytte innenfor de ressursene vi har tilgjengelig. At prosessen med å utvikle seminaret har gått over så mange år, har medført at seminaret har kommet på et avansert faglig og pedagogisk nivå der hver eneste detalj er utprøvd og gjennomtenkt. Samtidig leter vi hele tiden etter nye utviklingsmuligheter.

Særlig har vi vært opptatt av å samarbeide med aktører som har konkrete erfaringer med barneverns- og helsenemndas arbeid. Det caset vi bruker i dag som er en sakmappe på et barn, er utviklet i nært samarbeid med to saksbehandlere ved Lillehammer barnevernstjeneste, Linda Loe Nygård og Jørn Finstad. De har i samarbeid med Camilla Bennin i hovedsak konstruert alle dokumentene i barnets mappe, og de har i tillegg også undervist og veiledet under seminaret. Fra vi

startet opp første gang var det en viktig premiss å bruke en reell nemndsleder, og den gang fylkesnemndsleder Anders Skjevling ved Fylkesnemnda for barnevern og sosiale saker i Hedmark og Oppland var lenge en sentral samarbeidspartner. Vi innledet deretter et samarbeid med tidligere nemndsleder Knut Ivar Paalsrud, som fungerte i rollen som nemndsleder i rollespillet i to år. De siste par årene har vi fått muligheten til å bruke Lars Magnus Bergh som har lang erfaring som nemndsleder i Fylkesnemnda i Buskerud og Vestfold, og senere i Trøndelag. Han jobber i dag som lagdommer i Frostating lagmannsrett. Han har en forelesning om barneverns- og helsenemnda i tillegg til at han deltar som nemndsleder under selve rollespillet. Vi har også over mange år hatt en forelesning i seminaret med førsteamanuensis og advokat Lorentz Stavrum, der han utdyper advokatenes rolle i nemnda. Lorentz Stavrum har lang erfaring som advokat, der han både representerer kommuner og privat part.

Om læringsutbyttet av seminaret om barneverns- og helsenemnda

Ifølge studieplanen er læringsutbyttebeskrivelsen at studentene har innsikt i forberedelser til og presentasjon av en barnevernssak i nemnda, og har kunnskap om nemndas beslutningsprosess. I tillegg skal studentene kunne forberede og presentere en barnevernssak i nemnda. Vårt overordnede mål med seminaret, er å bidra til at våre studenter blir i bedre stand til å begrunne avgjørelser på en faglig forsvarlig måte.

Dette innebærer at de har kunnskap om både de barnevernsfaglige, juridiske og etiske aspektene ved de ulike beslutningene barnevernet fatter. Dette blir særlig viktig der beslutningene er av så alvorlig karakter at det krever bruk av tvang. De etiske dilemmaene rundt en omsorgsovertakelse er tett sammenvevd med de spesifikt faglige og juridiske dilemmaene. De etiske vurderingene i barnevernet er særlig verdiladet og krevende å forholde seg til både for det kommunale barnevernet og for de andre aktørene i nemnda, og konsekvensene av disse vurderingene får stor betydning for barnet og foreldrene (Nordby, Bennin og Buer, 2013, s. 49-50). Studentene har på dette tidspunktet også levert inn sin praksisoppgave, der de med utgangspunkt i en konkret etisk refleksjonsmodell skal drøfte et etisk vanskelig dilemma som de opplevde under sin praksisperiode (Ibid, s. 31). Rollespillet gir studentene mulighet for å videreutvikle slike etiske refleksjoner over hva som er rett og galt i en barnevernssak. De vil også kunne identifisere hvordan slike refleksjoner vil være vevet sammen med den faglige og juridiske begrunnelsen for en beslutning. Studentene skal få en dypere innsikt i hvordan slike beslutningsprosesser kan oppleves av den private part, og av alle de aktørene som må vitne eller avgi partsforklaring i nemnda. I tillegg får de kjent på tyngden av det ansvaret som påligger nemndas medlemmer, som skal fatte vedtak i saken.

Det er også et mål at studentene får fordypet seg i den kunnskapen og de ferdighetene de utviklet i 2. klasse i emnet Undersøkelser og beslutninger i barnevernet. I det emnet er det fokus på den kommunale barnevernstjenestens arbeid i barnevernet. Her har studentene på bakgrunn av BBIC-modellen (Barnets beste i centrum) og den norske varianten utviklet av barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, utarbeidet en utredningsplan i sammenheng med en konkret undersøkelse i en barnevernssak. Disse modellene er nå i hovedsak den valgte nasjonale metoden for å gjennomføre en undersøkelse i den kommunale barnevernstjenesten. I tillegg har studentene gruppevis utarbeidet en begjæring om omsorgsovertakelse til barneverns- og helsenemnda i en barnevernssak. Vi ser det også slik at stort sett alle teoretiske perspektiver som ligger som grunnlag for utdanning av barnevernspedagoger, på en eller annen måte er relevante i dette rollespillet. Vår intensjon er at denne kompetansen om barnevernets arbeid igjen settes i bevegelse, slik at studentene kan utvikle en ny og dypere forståelse av de begrunnelsene og beslutningene barnevernstjenesten fatter eller legger grunnlag for.

Rollespillet har et klart juridisk preg, der kunnskap om det rettslige grunnlaget for en omsorgsovertakelse er i sentrum. Her er vårt faglige mål å sosialisere studentene inn i en rolle som rettsanvendere. De er ikke – og skal ikke bli jurister men barnevernspedagoger, som på daglig basis anvender rettsregler i møte med barn og deres familie. De skal lære å gjenkjenne en juridisk problemstilling som er noe annet enn mer spesifikt barnevernsfaglige og etiske problemstillinger. Det problemet studenten står overfor må også la seg løse ved hjelp av rettsregler, og det faktum som legges fram må være tilstrekkelig, relevant og sannsynliggjort. Lovens ordlyd må være riktig forstått og faktum må falle inn under lovens vilkår (Boe, 2020). Det vil altså si at den aktuelle rettsregelen må gjelde i denne konkrete saken. Hvis vilkårene åpner for bruk av skjønn, vil det være krav til et forvaltningsvedtak at de skjønnsmessige vurderingene tydeliggjøres. Begrunnelsene må altså skriftliggjøres og dokumenteres.

Etter de fellende dommene mot Norge i Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) og ulike avgjørelser i Høyesterett, har krav til solide faglige begrunnelser for tiltak i barnevernet nå også blitt synliggjort på et helt nytt nivå i barnevernet. Det er ikke slik at det er tilstrekkelig at barnevernet begrunner sine avgjørelser. I begrunnelsen må det fremkomme hvilke argumenter som er gyldige og hvordan disse har blitt vektet helt konkret av barnevernet (HR-2020-661-S, avsnitt 164). Dette vil vi nå gjenkjenne i den nye barnevernsloven av 2021, blant annet i bvl § 12-5 om krav til begrunnelse av vedtak. Disse kravene til gode begrunnelser og hvordan argumentene har blitt vektet blir også synliggjort i seminaret på ulike måter, men kanskje særlig knyttet til offentlig parts anførsler i saken. Det er også gjennom en slik metodisk bruk av rettsreglene at vi kan fastslå om det foreligger hjemmel i lov for beslutningen eller ikke (Collin-Hansen og Langsrud, 2022, Bendiksen og Haugli, 2023). Dette understreker et av seminarets kanskje viktigste mål, nemlig å øke studentenes forståelse av hva rettssikkerhet er og hvorfor fokus på rettssikkerhet er så avgjørende i barnevernet. Dette gjelder både foreldrenes og barnets rett på familieliv og barnets særlige rett på omsorg og beskyttelse. I seminaret aktiveres igjen mange sentrale forarbeider til ny barnevernslov og relevante offentlige dokumenter, som NOU 2016: 16 Ny barnevernlov, departementets høringsrapport om ny lov 2019 og Prop. 133 L (2020-2021) Ny barnevernslov i tillegg til NOU 2017:12 Svikt og svik. Dette er forarbeider som studentene har forholdt seg til gjennom utdanningen.

En stor utfordring i slike saker er å vurdere hva i det fremlagte materialet og i vitneførselen som faktisk er bevisst eller sannsynliggjort. Hvor sant er det faktum som gradvis legges fram i denne saken? Ved omsorgsovertakelse er denne vurderingen basert på et krav om alminnelig sannsynlighetsovervekt. Det er altså tilstrekkelig at de fremlagte opplysningene er mer enn 50 % sannsynlig sanne enn at de ikke er det. Hvis beviskravet hadde vært strengere, som vi for eksempel har i straffesaker, hadde dette gitt alt for dårlig vern av barn i utsatte livssituasjoner. Dette innebærer at det er en reell risiko for at man kan legge uriktig faktum til grunn, og det er en krevende posisjon å være i for den som skal fatte en så inngripende beslutning som omsorgsovertakelse. I rollespillet må hver eneste student gjøre seg opp en mening om hva som i saken er bevist godt nok til å kunne legges til grunn. Vi lærere som har fulgt samme sak med ulike studentkull, ser at bevisvurderingene kan være ganske forskjellige fra person til person, og kan derfor slå ulikt ut i den endelige avgjørelsen. Hvordan rollene fylles og blir spilt ut under selve forhandlingsmøtet vil blant annet kunne få betydning i bevisvurderingen, for eksempel om mor oppleves som ressurssterk og troverdig eller ikke.

Slike vanskelige vurderinger i barnevernsnemnda, er tett knyttet til den konflikten som oppstår mellom helt grunnleggende verdier i vårt samfunn. Alle mennesker har i utgangspunktet rett til å handle og leve som de vil, og de kan selv velge hvordan de vil utforme sin foreldrerolle som de mener er best. Dette følger av den alminnelige handlefriheten vi har i vårt samfunn. Denne grunnleggende rett til beskyttelse fra offentlige inngrep i privatlivet og familielivet, er en sentral menneskerettighet, slik vi ser det uttrykt i den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) artikkel 8. De menneskerettskonvensjonene som er inkorporert i norsk rett er gitt forrang fremfor annen lovgivning i tilfelle motstrid (menneskerettsloven 1999, § 3). Barnet på sin side har et like

grunnleggende menneskerettslig krav på omsorg og beskyttelse, og dette kan stå i stor konflikt med foreldrenes rettigheter (Bennin, 2020, s.38-39). Her har barnevernet en plikt til å avveie disse verdiene mot hverandre med utgangspunkt i hva som synes å være best for barnet, se Grunnloven § 104, Barnekonvensjonen (BK) artikkel 3, nr 1 og lov om barnevern av 2021 § 1-3. En slik vurdering kan resultere i at barnet blir boende hjemme og at det heller settes inn presise hjelpetiltak. Ofte vil barnets rett til familieliv og skadene ved tapet av familie og nettverk, være gode argumenter for en slik løsning til tross for at omsorgssituasjonen er mangelfull. Men hensynet til barnets beste kan også resultere i at barnet blir flyttet til en annen omsorgsbasis fordi manglende ved den daglige omsorgen er for store og muligheten for å rette dette godt nok opp er for begrenset.

Barnevernsutvalget la fram sin utredning om rettssikkerheten til barn og foreldre i barnevernet i mars 2023, og der blir det blant annet påpekt at det er en bekymringsfull variasjon i kvaliteten, både på barnevernstjenestens saksbehandling og på behandlingen i nemnda og i domstolen (NOU 2023:7, s. 160 og s. 228). Dette understreker viktigheten av at studentene får øvd seg på slike krevende vurderinger og utfordrende avveininger så virkelighetsnært som mulig også i sin utdanning.

Om innholdet av og den pedagogiske betydningen av seminaret

Vår pedagogiske forankring

Vårt pedagogiske ståsted bygger i stor grad på sosiokulturell læringsteori, der læring foregår i kontekstuelle situasjoner som har betydning for læringen (Wilhelmsen, 2014, s. 46). Vi ønsker å utvikle et praksisfellesskap gjennom studentenes deltakelse i seminaret. Her vil dette praksisfellesskapet være rammen for den læringen som foregår, og som også skal brukes gjennom arbeidet med et konkret case og rollespillet. Studentene skal ikke kun ha en teoretisk forståelse av barnevernsfag, etikk og juss, de skal utvikle en kompetanse på å anvende det de lærer på konkrete situasjoner. Dette er også en didaktisk tilnærming som har i seg aspekter av problembasert læring (PBL). Den problembaserte læringen har to mål: for å løse et problem trenger man tilegnelse av integrert kunnskap fra mer enn én fagdisiplin, og i tillegg at utviklingen av ferdigheter skjer gjennom problemløsning (Wilhelmsen, 2014, s. 33).

Barnevernskompetansen innebærer en integrert kunnskap fra alle de fagdisipliner som til sammen utgjør det faglige grunnlaget for en barnevernspedagog. Barnevernspedagogens kompetanse er likevel ikke et lappeteippe satt sammen av flere fag. Barnevernsarbeid har en kjerne der troen på endring og sosialarbeiderens evne til å skape gode relasjoner for å få dette til er helt sentralt. Barnevernsutdanningen er basert på en sosialpedagogisk forståelse, der individet sees i en større samfunnsmessig sammenheng og med vekt på relasjonenes betydning for å få til endringer av både mennesker og strukturer (Juil, 2019, s. 54). Å skape gode relasjoner med studentene er også et viktig pedagogiske grunnlag for oss lærere ved utdanningen. Å være tett på studentene i deres læringsprosesser der vi bidrar til å sette kunnskapselementer i sammenheng, har vi erfart er en nøkkel til en bedre integrert forståelse hos studentene. Vårt pedagogiske mål er at studentene både skal få den nødvendige kunnskapen om relevante teoretiske perspektiver, samtidig som de gjennom å arbeide sammen med et case i gruppe og rollespill får anvendt denne kunnskapen slik at den integreres på et dypere nivå.

Om caset og organisering av seminaret

Problemstillingen i denne saken er om barnevernstjenesten skal overta omsorgen for Isak på 3 måneder. Isak bor hjemme med mor, Nora Olsen. Nora har allerede mistet omsorgen for sin eldste sønn på fem år, som i dag bor i et fosterhjem. Barnevernstjenesten er alvorlig bekymret for Isak, og de vurderer om han lever i en situasjon der han kan utsettes for alvorlig omsorgssvikt. Barnevernet har undersøkt Isaks omsorgssituasjon, de har vært på hjemmebesøk og snakket med Nora og med Isaks morfar, og de har innhentet opplysninger fra mange ulike offentlige instanser. Deres konklusjon er at det er alvorlige mangler i den daglige omsorgen Nora gir, og at det også er en tilsvarende mangel på den emosjonelle kontakt og trygghet Isak trenger for å utvikle seg på en god nok måte. De mener derfor at Nora ikke klarer å ta tilstrekkelig ansvar for Isak. I samarbeid med sin advokat har barnevernstjenesten sendt begjæring om omsorgsovertakelse til barnevernsnemnda, og nemnda har nå berammet forhandlingsmøtet.

Seminaret starter med at vi gir en introduksjon av opplegget i plenum, der studentene samtidig får tildelt roller i barnevernsnemndssaken og tema for muntlig framlegg. Her har vi før seminaret starter opp fordelt studentene ut fra en samlet vurdering av flere forhold. Vi legger blant annet vekt på gruppestørrelse, kompetansekrav til de største rollene og kunnskap om studentene. Mette Ringvoll, som også har emneansvar for praksis og derfor har vært tett på studentene i perioden før rollespillet, har etter forholdene god oversikt over studentene og deres ulike behov for læring. Rollene og temaene er gitt på forhånd. Antall studenter i kullet ligger på mellom 80 og 90 studenter. Caset åpner for 18 roller, der hver rolle har en gruppe rundt seg. Til sammen aktiviseres rundt 66 studenter i rollespillet hvorav 23 deltar aktivt i selve rollespillet. De resterende studentene blir tildelt gitte temaer med tilknytning til barnevernsnemnda, der de forbereder et muntlig framlegg med presentasjon i plenum.

Vi har variert noe fra år til år hvordan vi organiserer dette, og leter stadig etter forbedringspotensialet i å få aktivisert alle studentene godt nok i seminaret. De siste årene har vi lagt inn en skriftlig individuell oppgave, der studentene med utgangspunkt i denne konkrete saken redegjøre for det rettslige grunnlaget for omsorgsovertakelse, og så drøfter om vilkårene for omsorgsovertakelse for Isak er oppfylt. De må deretter komme fram til en konklusjon. En utfordring i seminaret er den noe ujevne arbeidsfordelingen mellom gruppene. De gruppene som spiller offentlig part (barnevernstjenesten), prosessfullmektig for offentlig part og prosessfullmektig for privat part, har store roller og et særlig ansvar for kvaliteten på rollespillet. Vi har derfor bestemt at disse tre gruppene som består av 18 studenter ikke leverer den individuelle oppgaven. I realiteten har de besvart oppgaven gjennom forberedelse og framføring i rollespillet.

I løpet av de to ukene har de noen plenumsforelesninger, både om prosessfullmektigens rolle og om saksbehandlerens rolle i nemnda. De får også en innføring i barnevernslovens kapittel 14 om behandling av saker i barneverns- og helsenemnda. I all hovedsak jobber de likevel mest i grupper med et godt tilbud om veiledning, både fra oss som er fagansvarlig og fra andre lærere ved utdanningen som har en kompetanse studentene kan ha nytte av i sine forberedelser. Når det er praktisk mulig har vi også to saksbehandlerne ved Lillehammer barnevernstjeneste, Linda Loe Nygård og Jørn Finstad inne på høgskolen en hel dag der de veileder gruppene. På den måten kvalitetssikres også utformingen av barnets mappe på en bedre måte, i det de som har forfattet mappen får nærkontakt med hvordan opplysningene i saken forstås og fungerer.

Vi forsøker å redigere barnets mappe jevnlig. Det er viktig at faktum i saken er slik utformet at både offentlig og privat part har gode argumenter for sine synspunkter, slik at utfallet ikke på noen måte skal være klart. Derfor har vi også valgt ikke å ha en sakkyndig som vitne, fordi dette lett vil kunne vippe sakens utfall i en bestemt retning.

Veiledning av gruppene

Veiledningen har først og fremst en faglig side, der hver gruppe rundt en rolle skal forstå sitt mandat og sette seg inn i hva som kreves for å fylle rollen med et faglig innhold. Det kan være utfordrende å vitne som for eksempel helsesøster, jordmor, som fastlege, politi eller barnehagelærer, fordi dette krever en kompetanse utenfor barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag. Vi forventer likevel at studentene bruker tid til å sette seg inn i det samfunnsmandatet og de oppgavene andre offentlige instanser som jobber med barnet og familien har. Tilsynsrapporter og forskning viser at tverrfaglig samarbeid i barnevernet kan være krevende for alle parter, selv om alle er enige i betydningen av et slikt samarbeid for å kunne hjelpe barnet på best mulig måte (Fauske m.fl, 2016). Økt kunnskap om hverandres ulike ansvarsområder og måter å arbeide på er et viktig virkemiddel for å bedre samarbeide, og her vil dette seminaret kunne bidra noe i denne sammenheng. Tverrfaglig samarbeid er viktig i en barnevernsundersøkelse og i valg av tiltak. Seminaret trekker her tråder tilbake til sentral kompetanse fra 2. klasse. Rett før rollespillet starter opp, har studentene gjennomført et emne som er felles med Bachelor i sosialt arbeid og Bachelor i vernepleie. Her er temaet tverrfaglig arbeid, og vårt seminar gir også en overgang fra dette emnet.

De tre mest omfattende rollene i seminaret er som saksbehandler i barnevernstjenesten, prosessfullmektig for offentlig part og prosessfullmektig for privat part. Vi har bevisst valgt noen studenter i hver av disse gruppene som har hatt praksis i den kommunale barnevernstjenesten. Gjennom praksis har de gjerne fått ny kunnskap og erfaringer, og kanskje også en begynnende identitet som saksbehandler. Dette kan komme til nytte i seminaret, ikke bare for dem selv, men også for den gruppen som har ansvar for rollen og for hele kullet når dette fremføres i plenum. Vår erfaring er at rollen som saksbehandler i barnevernstjenesten ivaretas av studentene på det dypeste alvor, der ansvaret for Isak og at hans omsorgssituasjon må være tilfredsstillende ligger tungt på dem. De går løs på alt relevant av pensum for å gi best mulig faglige begrunnelser for valg av omsorgsovertakelse, samtidig som de forsøker å gi plausible forklaringer på hvorfor hjelpetiltak ikke lenger er forsvarlig. På denne måten tvinges de også i stor grad til å tenke gjennom hva som taler mot en omsorgsovertakelse.

Nemndsleder i vår sak gir ofte tilbakemelding på at våre studenter gir begrunnelser knyttet til teori med en selvfølge som kan være mer mangelfullt i reelle partsforklaringer i det virkelige liv. I virkelige forhandlinger i nemnda spiller gjerne psykologer en stor rolle, både som oppnevnt sakkyndig og som fagkyndig medlem i nemnda. Vi har i vårt seminar vært opptatt av «å ta makta tilbake», slik at rommet for de gode barnevernsfaglige vurderingene i nemnda blir større enn det som ser ut til å være situasjonen i nemnda i dag, men uten å forringe betydningen av psykologenes spesialistkompetanse. Vi ønsker å gi studentene våre selvtillit på at deres faglige vurderinger har en særlig kvalitet knyttet til barnevernspedagogens integrerte kunnskapsgrunnlag, som også bygger på den nærhet til og forståelse for barnet og familien som oppstår under sakens gang. Ofte vil situasjonen være at barnevernet har kjent familien over mange år, så de faglige vurderingene vil kunne springe ut av en bred og dyp kunnskap om familiens utfordringer og ressurser og hvordan dette kan henge sammen på komplekse måter på mange nivåer.

De to advokatgruppene som prosessfullmektig som representerer hver sin part i nemnda, har naturlig nok et stort ansvar for den juridiske siden av omsorgsovertakesspørsmålet i forhandlingsmøtet. Camilla Bennin som jurist har et særlig veiledningsansvar for disse to gruppene, både i arbeidet med å skrive innledningsforedrag og prosedyre, og å formulere presise spørsmål til parter og vitner. Vår erfaring er at advokatene viser en dyp forståelse av rollen sin som prosessfullmektig og for at de to advokatposisjonene er noe forskjellige, samtidig som de begge anstrenger seg til det ytterste for å gjøre en god jobb for sin klient. De gir alltid uttrykk for hvor mye

læring det er å ta et annet perspektiv enn som barnevernspedagog, og at de gjennom dette også får utviklet sin kunnskap om rettsregler og om juridisk metode på et nytt nivå.

Også rollen som privat part og hennes pårørende som vitner i nemnda, kan være roller det er krevende å fylle. Det er alltid interessant å høre i plenumsdiskusjonen i etterkant av seminaret hvordan det har vært å være mor til lille Isak i løpet av nemndssaken. Erfaringen vår er at det er mer emosjonelt utfordrende å fylle rollene enn studentene forestiller seg på forhånd, og at rollespillets troverdige utforming gjør at det er enklere å leve seg inn i situasjonen. De erfarer også hvor lett det er at barnet blir litt borte i aktørens bevissthet under forhandlingsmøtet, selv om de på forhånd var bestemt på å ta et aktivt barneperspektiv i saken.

I veiledningen ligger også hjelp til å utforme rollen på en god og forsvarlig måte. Studenten skal finne en respektfull måte å presentere sin rolle på, samtidig som den skal fylles med studentens tolkning og personlighet. Dette gjør at rollespillet oppleves svært forskjellig fra år til år, selv om caset er det samme. Det er også sentralt at studenten holder seg til de opplysningene som ligger i saken og ikke fritt dikter inn ny informasjon – da reduseres premisene i rollespillet. Det må selvsagt ligge noe frihet i hvordan opplysningene brukes, men tolkningene som gjøres må være rimelige, ellers faller grunnlaget for argumentasjonen fra de andre rollene fort sammen.

Vi bruker også mye tid på å veilede studentene som skal ha et muntlig framlegg om et gitt tema som er relevant for saker i barneverns- og helsenemnda. Disse framleggene fremføres dagen etter rollespillet. Det kreves et faglig nivå på framleggene som skal stå i samsvar med det generelle nivået i nemndssaken, og på hva som er rimelige å forvente av studenter som kun er et par måneder fra å være ferdige barnevernspedagoger. Disse temaene for muntlig framlegg kan også være aktuelle i den muntlige eksamen som avholdes ved emnets slutt, på samme måte som temaer med særlig relevans for rollespillet er relevante til eksamen.

Gjennomføring av seminaret

De to siste dagene i seminaret brukes til gjennomføring; først en dag med forhandlingsmøtet i barnevernsnemnda og så den siste dagen med muntlige framlegg. Den skriftlige individuelle oppgaven leveres noen dager i etterkant av seminaret. I nemndssaken benytter vi et egnet auditorium, der selve nemndsforhandlingene skjer foran som en scene. Resten av kullet sitter som publikum i salen. Selv om det kun er 23 personer pluss nemndsleder som er i direkte aktivitet, lar vi gruppene som har deltatt rundt en rolle få være fysisk nære aktørene som støttespillere. Vi tillater også å la barnevernstjenesten få være representert med to saksbehandlere i forhandlingsmøtet, og det samme gjelder prosessfullmektigene for hver part. Dette gjør situasjonen tryggere og også at rollen blir mindre belastende når den deles på to. På forhånd er auditoriet gjort klart så likt et forhandlingsmøte som vi kommer, men der vitnene står slik at de ser ut på publikum og ikke rett mot nemnda. Studentene velger stort sett en kleskode de mener passer sin rolle, og dette øker også opplevelsen av at dette møtet er reelt. Vi har valgt å utvide nemnda til fem medlemmer for å øke antall roller. I tillegg til nemndsleder, har vi to fagkyndige og to lekmedlemmer. Nemndsleder gjennomfører forhandlingsmøtet slik det ellers gjøres i en reell sak, men med noen studenttilpasninger.

Når forhandlingsmøtet er ferdig, bruker vi en time i plenum på å reflektere over ulike sider ved forhandlingsmøtet. Her forsøker vi å løfte fram de faglige begrunnelsene og hvordan man har klart å argumentere for at vilkårene for omsorgsovertakelse er oppfylt. Hva av faktum er faktisk bevist eller sannsynliggjort godt nok i det som har framkommet under møtet? Hvordan er hensynet til barnets beste ivaretatt under saken og i begrunnelsene? Er omsorgsovertakelse nødvendig eller burde barnevernstjenesten forsøke flere frivillige tiltak? Det settes også av tid slik at de enkelte

rollenehaverne kan fortelle om hvordan det opplevdes å være for eksempel mor eller saksbehandler den dagen. Nemndsleder har også en rettsbelæring med en gjennomgang av de vurderingene han mener er sentrale i saken, og som kan knytte faktum og vilkårene for omsorgsovertakelse sammen. I denne drøftingen som skjer etter selve forhandlingsmøtet, forsøker vi å få fram i plenum hvilke argumenter som er sentrale, hvorfor dette er gyldige og sentrale argumenter og hvordan de kan vektes. Det blir også tydelig for alle at det er ulike oppfatninger av hva som er viktig, og ulike forståelser av hvor alvorlig bekymringen for Isak er. Dette kan for eksempel være hvor vesentlig forhistorien til Nora er eller ikke er, at man kan ha ulik tro på endringsmuligheter i mors omsorg for Isak opp mot hvor akutt fare Isak står i, og om det er faglig forsvarlig å vente å se hva Nora kan få til med støtte av frivillige tiltak, eventuelt med pålagte hjelpetiltak.

Det er ikke praktisk mulig for oss slik emnet er organisert at barnevernsnemnda formelt sett fatter et vedtak i saken i ettertid. Vi har derfor valgt å fatte vedtak ved en enkel håndsopprekning. Da går alle ut av rollene sine og er studenter igjen, samtidig som hver og én ansvarliggjøres ved å ta stilling til ett spørsmål: Skal barnevernstjenesten overta omsorgen for Isak eller ikke? Denne beslutningen opplever de aller fleste studentene som vanskelig, og utfallet kan som nevnt være forskjellig fra år til år.

Fordi vedtak fattes ved håndsopprekning, har vi valgt å ikke komplisere dette ytterligere ved å ta inn samværsspørsmålet i vedtaket. Samvær er likevel helt sentralt i en sak om omsorgsovertakelse, så vi forventer at både offentlig og privat part har gjort en begrunnet vurdering av samværsomfanget i sine partsforklaringer og prosedyrer. Her kreves det at studentene er godt orientert om den siste rettsutviklingen og de avklaringene som har kommet i EMD, i Høyesterett og i ny barnevernslov.

Avslutningsvis vil vi gjerne få frem at en gjennomgående erfaring studentene gir uttrykk for er at deltakelse i barnevernsnemndsseminaret gir en følelse av å ha vært med på en reell nemndssak. Dette får vi også bekreftet når vi møter tidligere studenter som i dag arbeider i den kommunale barnevernstjenesten. Deltakelse i barnevernsnemndsseminaret gjorde at de følte seg tryggere og mer kompetente til å avgi partsforklaring i en reell sak i nemnda enn de kanskje ellers ville ha gjort.

Barnevernsnemndsseminaret innebærer stor grad av aktivitet fra studentene. De tar i bruk hele sin bank av teoretisk kunnskap og sine ulike erfaringer, og de investerer mange følelser. Vi tror at det hovedsakelig er på grunn av den pedagogiske organiseringen med rollespill og tett veiledning, som gjør at vi får tak i de viktige faglige vurderingene og begrunnelsene for det vedtaket studentene stemmer fram til slutt. Det er denne faglige og pedagogiske prosessen i nemndsseminaret som vi håper kan være med å bidra til at kvaliteten på barnevernets arbeid fremover blir bedre.

De nye kravene til å ha en relevant mastergrad for ansatte i barnevernstjenesten og nye krav til innholdet i barnevernsmasterne, bør også få konsekvenser for vårt seminar i tiden fremover. Særlig gjelder dette kravet til at alle masterstudenter innen barnevern må ha bestått en nasjonal deleksamen i rettsanvendelse. Vi ser at vi fremover i seminaret bør tydeliggjøre enda mer selve prosessen med rettsanvendelse og hvordan man går fram for å løse et juridisk problem. Rettsanvendelse er dette rollespillets kjerne, og å styrke denne kompetansen henger uløselig sammen med kravet til rettssikkerhet for barn og familier i utsatte livssituasjoner.

Referanser

Barnekonvensjon. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Barne- og likestillingsdepartementet (2019). *Høringsforslag – forslag til ny barnevernslov*.

Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>

Bendiksen, L.R.L., Haugli, T. (2023) *Sentrale emner i barneretten*. Universitetsforlaget (5.utg).

Bennin, C. (2020). Barnets beste som juridisk argument i begrunnelser og beslutninger i barnevernet. I H. Nordby & A. Halså (Red.), *Verdier i barnevern* (Kap. 2, s. 25-48). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Boe, E. (2020). *Grunnleggende juridisk metode. En introduksjon til rett og rettstenkning*. Universitetsforlaget.

Collin-Hansen, R., Langsrud, E. (2022): *Innføring i barnerett for sosialarbeidere*. Universitetsforlaget.

Den europeiske menneskerettskonvensjonen. (1950). *Konvensjon om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Fauske, H., Lichtwarck, W., Bennin, C & Buer, B.A. (2016). Tverrfaglig samarbeid i barnevernets beslutningsprosess. I Christiansen, Ø.(red.), Heggem, B. (red.): *Beslutninger i barnevernet* Universitetsforlaget Hil NTNU

Høyesterett (2020). *HR-2020-661-S*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/HRSIV/avgjorelse/hr-2020-661-s?q=hr-2020-661-s>

Juul, R. (2019). Sosialpedagogiske teorier og barnevernets praksis. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran, K. Mevik (Red.) *Barnevernspedagog. En grunnbok*. Universitetsforlaget, 2019 (s. 54-66).

Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetens stilling i norsk rett*. (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>

Kongeriket Norges Grunnlov. (1814). *Lov om kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

Nordby, H., Bennin, C. & Buer, B.A. (2013): *Etikk i barnevern*. Gyldendal Akademiske.

NOU 2016: 16 (2016). *Ny barnevernslov – Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse*. Barne- og familiedepartementet.

NOU 2017: 12 (2017). *Svikt og svik – Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet.

NOU 2023: 7 (2023) *Trygg barndom, sikker fremtid. Gjennomgang av rettssikkerheten for barn og foreldre i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet.

Prop. 133 L (2020-2021) *Lov om barnevern (barnevernsloven) og lov om endringer i barnevernloven*. Barne- og familiedepartementet.

Wilhemsen, L.S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk. Med vekt på studentenes læring*. Fagbokforlaget

Kapittel 7: Undervisning som utviklingsarbeid:

Et essay om hvordan utvikling av barnevernspedagogens ansvarlighet og faglige brede skuldre kan støttes av studentaktive læringsformer.

Høgskolelektor Gunhild K. Winther Skogli

Innledende ord om psykologi og pedagogikk

I 2019 ble jeg ansatt som høgskolelektor ved Institutt for Sosialvitenskap og Veiledning på Høgskolen i Innlandet. Som en del av stillingen min, skulle jeg inngå som underviser og fagutvikler på bachelorutdannelsen for barnevernspedagoger.

På dette tidspunktet hadde jeg tilbrakt mine så langt 12 yrkesaktive år i Sykehuset Innlandet, der jeg jobbet som behandlende psykologspesialist i psykisk helsevern for barn og unge.

Dette essayet omhandler noen av oppdagelsene jeg har gjort så langt, når jeg har brakt mitt faglige syn som psykolog, inn i samarbeidet om utdannelsen av barnevernspedagoger.

De tematiske og faglige forbindelsene mellom psykisk helsevern for barn og unge og barnevernfaget, synes åpenbare. Barn med vanskelige livsomstendigheter, barn med sterke smerteuttrykk, foreldre med psykiske helseutfordringer og familier med sammensatte psykososiale problemer er sterkt representert i begge praksisfelt.

En grundig forståelse av utviklingspsykologi; barn og unges normalutvikling, er en sentral grunnmur i begge fagfelt. Likeså er forståelsen av menneskers reaksjoner i møte med livsbelastninger og sosiale problemer; sårbarheten som kan komme til uttrykk i form av psykiske helseproblemer eller lidelser, når utfordringene barn, unge og familier står i overstiger kapasiteten til å hankses med dem.

Men det jeg her ønsker å se nærmere på, er de prosessene, jeg mener er felles for utviklings- og endringsarbeid, uansett om de skjer i konteksten av behandling eller utdanning. Behandling og utdanning/undervisning er selvsagt to forskjellige aktiviteter med mange ulikheter. Men essensen i begge aktivitetene handler om, i et relasjonelt samarbeid, å skape endring og utvikling. «*Undervisning (...) handler om å intervenere i andres læringsprosesser*» (Pettersen 2005, s.59). I så henseende blir det noen grunnleggende likhetstrekk i hvordan jeg som psykolog tenker om utvikling i behandling og hvordan jeg tenker om utvikling i utdanning og undervisning.

Jeg skal i det følgende forsøke å gjøre rede for, hvordan noen psykologiske perspektiver på utviklings- og endringsarbeid også er relevante perspektiv på utdanningsarbeid. Jeg skal se nærmere på betydningen av relasjon samt undersøke verdien av det som skjer «i undervisningsrommet» og det som skjer «utenfor undervisningsrommet».

Videre skal jeg reflektere over betydningen av studentens dannelsesprosess hen imot økt ansvarlighet og jeg skal drøfte hvordan vår pedagogiske praksis kan støtte opp under denne utviklingen ved bruk av studentaktiverende læringsformer.

Men først skal jeg redegjøre for hvilken forståelse som legges til grunn for veien barnevernsstudentene går og hvilket mål vi som undervisere har for øye.

Hva er målet med reisen?

Både i terapeutisk endringsarbeid og i utdanningssammenheng, finnes det en målsetting om å legge til rette for, at et individ eller en gruppe beveger seg i en retning av positiv utvikling og vekst.

For å kunne bidra til at en positiv utviklingsprosess finner sted, må vi ha en ide om et mål. Hva er det dette menneske skal stekke seg mot? Hva er det vi skal utdanne våre studenter til? Hvilken virkelighet vil de møte? Hvilke krav, hvilke forventninger? Hva trenger våre studenter av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser for å kunne ivareta det samfunnsansvaret de erverver med sin tittel som barnevernspedagoger?

Etter tre års studier skal studentene være utøve en profesjon. De skal løfte et tungt samfunnsansvar i et komplekst yrkesfelt. I de forskjellige praksissammenhengene, der barnevernspedagoger utøver yrket sitt, er det overordnede formål å «sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid» (Barnevernloven, 2023, § 1-1). Dette innebærer vanskelige vurderinger der flere tungtveiende hensyn må balanseres og hvor den store makten som ligger i samfunnsmandatet, må forvaltes med klokskap og god faglig dømmekraft.

Barnevernspedagogen må kunne tåle møtet med den menneskelige smerten, som vil kunne være til stede i en del av samarbeidet med barn og familier i sårbare livssituasjoner.

Det må være en ledetråd for oss, hvordan vi kan la studenten vokse, til å bli «store og sterke nok» til å utøve profesjonen sin og bære ansvaret som følger med. Dette handler ikke bare om en sum av kunnskap – det handler om studentenes profesjonelle livsmestring; at de står med en vis trygghet i seg selv og en viss motstandsdyktighet i møte med de yrkesutfordringer som venter. Hvordan lager vi et treårig utdanningsforløp, som parallelt med integrering av kunnskap også skaper rammene for en dannelsesprosess, der studentene utvikler seg som mennesker og styrker holdninger og egenskaper, som gjør de skikket til å utøve yrket sitt?

Skodvin (2016, s. 152) formidler at uansett fagretning, så er formålet med høyere utdanning å utdanne selvstendige og kritiske mennesker. Å bli et selvstendig og kritisk menneske innebærer at man utvikler evnen til å ta ansvar, og styrken til å bære det. Det fremstår for meg som det mest sentrale, og kanskje det mest krevende; å kunne ta og bære ansvaret som ligger i barnevernspedagogens faglighet.

Det er avgjørende at utdannelsen vi tilbyr innehar rammene for at studenten kan utvikle nettopp denne ansvarligheten. Jeg skal siden drøfte, hvordan vi kan ta med denne forståelsen inn i organiseringen av undervisningen.

Men først vil jeg, inspirert av noen psykologiske perspektiver på utviklings- og endringsarbeid, reflektere over betydningen av relasjon samt undersøke verdien av det som skjer «i undervisningsrommet» og det som skjer «utenfor undervisningsrommet».

Betydningen av relasjon for utvikling

I 2001 publiserte Michael J. Lambert og Dean E. Barley en artikkel som oppsummerte studier som omhandlet «virksomme faktorer i terapi». Altså undersøkelser av, hva som fører til positiv utvikling og endring for mennesker som går i terapeutisk behandling.

Jeg skal anvende hovedfunn fra denne artikkel som inspirasjon for dette avsnittet, som omhandler betydningen av relasjon, samt det følgende avsnittet som omhandler verdien av det som skjer hvt i og utenfor undervisningsrommet.

Konklusjonen etter Lambert og Barleys oppsummeringen av studier var, at sett opp imot betydningen av forventninger til terapien (placebo) og spesifikke terapeutiske metoder og teknikker, var kvaliteten av den terapeutiske relasjonen av overlegen betydning for effekt av behandlingen. Lambert og Barley trakk slutningen om at etableringen av en god relasjon samt et godt grunnlag for samarbeid var den viktigste faktoren i endrings- og utviklingsarbeidet. Gode relasjoner ble beskrevet som preget av respekt, interesse, varme og empati.

Funnene gjengitt i Lambert og Barleys artikkel fra 2001 reflekterer fortsatt den gjeldende forståelsen innenfor det terapeutiske fagfeltet: En god relasjon er en forutsetning for å bistå mennesker i endringsarbeid.

Innenfor utviklingspsykologien råder det en veletablert forståelse om at vår menneskelige utvikling skjer i sosiale kontekster. Mange utviklingspsykologiske teorier beskriver gjensidige relasjonelle forhold, som helt grunnleggende rammer for hvordan utviklingen vår foregår (Tetzchner, 2019, s.8).

Kan man anta, at også relasjonen, i vid forstad, mellom underviser og student har en betydning for studentens læringsutbytte og dannelsesprosess? Og i så fall – hva legger vi i denne «relasjonen» mellom én lærer og et helt kull av studenter?

Det er mange faktorer, som har betydning for relasjonen mellom underviser og student. Rammebetingelser rundt undervisningen og situasjonelle faktorer vil ha innflytelse på, hva som oppleves som en god relasjon. Undervisers entusiasme og evne til å vekke studentens engasjement samt omsorg; i hvilken grad studentene opplever seg velkomne og verdsatt i undervisningskonteksten, er også beskrevet som særlig sentrale for opplevelsen av en god relasjon (Raaheim, 2013, s.44).

Som både psykolog og lærer forstår jeg meg selv som en relasjonsarbeider. Jeg anvender min relasjon til studentene bevisst – og sikkert litt ubevisst – i de ulike læringsaktivitetene jeg legger til rette for. Her er det noen faktorer jeg anser som sentrale: Etablering av trygghet, min forforståelse av studenten og forventningene dette fører med seg.

Trygghet

Psykologisk forskning og teori forteller oss, at en grunnleggende trygghet er en forutsetning for at en relasjon kan være utviklingsfremmende. Tilknytningsteorien formidler nødvendigheten av at barnet har en trygg base; altså mennesker og relasjoner barnet kan søke til, når barnet treger trygghet, trøst og beskyttelse. Dette er en forutsetning for at barnet skal kunne bruke sine krefter på å undersøke og utvide verden sin; søke nye erfaringer og læring. Følelsen av en grunnleggende trygghet, som ivaretar oss ved behov, gir oss mot til å utfordre oss selv (Tetzchner, 2019, s.334).

Et viktig element av grunnleggende trygghet er at situasjoner, kontekster eller relasjoner innehar en viss struktur og dermed oppfattes som forutsigbare.

For at studentene våre skal kunne rette sin energi mot læring av fagstoffet, må de kjenne på en trygghet i kraft av en tydelighet og forutsigbarhet i undervisningsopplegget. De må ha en struktur å lene seg på for å ha overskudd og mot til å utfordre seg selv i en læringsprosess. Skal studentene kunne bygge en faglig trygghet og den ansvarligheten vi vet de vil trenge som kommende barnevernspedagoger, må vi gi de en trygg ramme å utvikle og danne seg i. Dette gjelder ikke minst i praksisbasert undervisning så som forskjellige typer av ferdighetstrening.

Vi er ikke omsorgspersoner for våre studenter, men i det omfang vi kan tilby transparente, sammenhengende undervisningsopplegg, der rammene, strukturen og våre forventninger er tydelig formulert, kan vi bidra til å skape den nødvendige tryggheten som beforder studentens utvikling og læringsprosess.

Forforståelse

Når vi skal formulere våre forventninger til studenten, vil dette nødvendigvis avsløre våre hypoteser om, hva vi tror studentene kan og hva de har kapasitet til å strekke seg imot. Men på et mer grunnleggende nivå avspeiler våre forventninger våre holdninger og våre fundamentale antakelser om, hva et menneske er og hva vi har tror fremmer læring og utvikling (Wittek & Brandmo, 2016, s.20).

Denne holdning til andre mennesker er sentral i undervisningssammenheng, men også sentral for det sosialfaglige arbeid, våre studenter skal utdannes til å utføre. Man kan tenke seg parallelle prosesser imellom holdningene hvormed vi møter våre studenter og holdningene hvormed vi ønsker at de skal møte sine medmennesker med i sin rolle som barnevernspedagog. Det er en del av det pedagogiske grunnsynet på barnevernspedagogutdanning ved Høgskolen i Lillehammer, at våre metoder og holdninger i det relasjonelle arbeid med studenter også avspeiler den fagligheten og de holdninger vi ønsker å fremme hos studentene.

Som lærer velger jeg å ta utgangspunkt i et humanistisk psykologisk perspektiv, som anser mennesket som aktivt skapende av sin egen verden og ansvarlig for å realisere sine iboende krefter (Bø, 2018). Ifølge dette perspektivet har hvert menneske både evne til, og ønske om, å utvikle seg ut ifra sine premisser. Det blir dermed vår oppgave å legge til rette for nettopp tryggheten som skal til for at mennesket kan utvikle seg.

Igjen blir balansen imellom tryggheten vi prøver å skape igjennom struktur og rammer, samt ansvarsfølelsen og selvstendigheten vi ønsker å fremme i studentene, satt i spill. Hvordan kan vi fremme studentens opplevelse av agens for å gi rom for utviklingen av studentens «faglige brede skuldre», som skal kunne tåle vekten av ansvaret de får?

Jeg mener, at i en tydelig formulering, ikke bare av hva studentene kan forvente av oss, men også av hva vi forventer av dem så snakker vi til den indre, ansvarlige fagpersonen, som skal vokse frem. Vi skal speile de som ansvarlige mennesker, for at deres egen opplevelse av å ha ansvar skal kunne få plass. Til dette formålet må vi legge til rette for læringsfellesskap; faglige fellesskap både med undervisere og andre medstudenter. Vi må legge til rette for aktiv deltakelse og en opplevelse av gjensidig forpliktelse; at studenten har et ansvar ikke bare for egen læring, men også for bidrag i et læringsfellesskap med andre. Dette fordrer undervisningsopplegg med høy grad av gjensidig forpliktende studentaktivitet.

Tanken om at studentene lærer mer ved å være aktivt deltagende fremfor passivt mottakende synes intuitivt innlysende. Teoretisk har denne tanken sitt avsett i den konstruktivistiske tradisjonen, der studentens ses som en aktiv utforsker som både utvider, nyanserer og moderer; konstruerer sin forståelse og kunnskaper i møte med faget og læringsaktivitetene (Witteck & Brandmo, 2016, s.25). Raaheim (2013) foreslår videre at læring ikke egentlig er et uttrykk for «hvor dyktig studenten er» eller hvor «dyktig læreren er», men at læring er en funksjon av samspillet mellom lærer og student og det de hver især bringer inn i undervisnings- og læringsmiljøet.

Men vi inviterer ikke kun til konstruksjonen av forståelse for faget, når vi legger til rette for studentaktiv læring. Det er flere elementer som kommer i spill, når vi velger denne holdningen i undervisningen vår. For hva er det vi implisitt formidler, når vi overdrar mer aktivitet, initiativ og ledelse (innen definerte rammer) til studentene? Vi bringer i spill studentens opplevelse av ansvar! Vi formidler en tillit til studentene og en implisitt forventning om at studentene skal strekke seg etter et ansvar for sin egen utvikling, som kommende barnevernspedagoger.

Verdien av det som skjer i undervisningsrommet og verdien av det som skjer utenfor undervisningsrommet

Når Lambert & Barley i 2001 gjorde sine studier av hva som er virksomme faktorer i terapi fant de, i tillegg til betydningen av relasjonen, at det som har aller størst betydning for «effekten av terapien» er «de utenom terapeutiske faktorene»; altså alt annet end selve terapien. Livet for øvrig. Små eller store endringer i hverdagslivet; arbeidsforhold, familieforhold, livsomstendigheter eller bare tidens tann -. Det var faktorene som hadde soleklar størst betydning for hvorvidt menneske opplevde positiv vekst og utvikling. Når vi legger til grunn en transaksjonell utviklingsforståelse vil vi se, at det som skjer i terapien på ingen måte er løsrevet fra det som skjer utenfor terapien (Sameroff, 2010, s.14). Når et menneske er på en utviklingsvei vil dette forplante seg som ringer i vannet i uendelig mange aspekter av menneskets liv, uten av vi nødvendigvis vil være i stand til å identifisere dette som kausale sammenhenger.

Men denne forståelsen kan tas med inn i spørsmålet om, hva som er virksomme faktorer i det utviklingsforløpet som en utdanning er. Raaheim og Havnes (2016 s.83) viser til en forskningsbasert premiss om at egenaktivitet er den vesentligste faktoren i læring. Læring skjer ikke først og fremst ved deltakelse i undervisning/på forelesning – men forlengelse av undervisning; i forkant og etterkant. Altså alt det studentene foretar seg utenom selve undervisningssituasjonen, dersom denne er lærerorganisert. Dette medfører erkjennelsen av, at dersom vi legger opp til mye organisert undervisning så som forelesninger i auditoriet, så får de mindre tid til egenaktivitet og dermed læring.

Dette leder meg til tanken om, at mitt bidrag til studentenes utvikling, læring og dannelse ikke først og fremst handler om hva jeg gjør og sier i mine sporadiske, direkte møter med studentene i auditoriet, men hvordan mitt relasjonelle møte med studentene i vid forstand, kan bidra til å skape rammer for studentenes egenaktivitet og deltakelse. Det er kanskje i de studentaktive læringsformene, at grunnlaget for studentenes dannelsesprosess hen imot økt ansvarlighet legges? Kanskje dette er en av våre beste pedagogiske metoder for å støtte utviklingen av en faglig trygg og ansvarlig barnevernspedagog.

Avsluttende tanker om egen rolle

Erkjennelsen dette bringer, for den som forvalter en underviserrolle, kan gi følelsen av både sorg og lettelse. Alt etter som. Det antydes, at vi er mindre viktige, enn hva mange sikkert tror. Alt arbeidet vi legger ned som undervisere har ingen verdi, før studenten gjør stoffet til sitt eget igjennom dialog, bearbeiding og integrering i sin gryende fornemmelse av å være barnevernspedagog.

Uansett, hva vi måtte ha av erfaring, kunnskap og meritter, smitter ikke dette automatisk over på studentene og skaper deres evne til å bli kritiske, selvstendige, ansvarlige barnevernspedagoger med brede skuldre. Vi må skape et rom for at studentene igjennom aktiv deltakelse i forpliktende læringsfellesskap, sammen med oss og hverandre, kan bygge de musklene som skal gjøre dem robuste nok til å løfte samfunnsmandatet sitt.

Idealene for arbeidet, som er beskrevet her, møter daglig på forhindringer, der virkeligheten kommer i veien for intensjonene. Barrierer i oss selv, i relasjonen til studentene og i våre felles omgivelser gjør arbeidet krevende. Mange, gjennomtenkte undervisningsopplegg slår feil og vi sendes stadig tilbake til tegnebrettet for å evaluere, annullere eller revurdere og utvikle læringsaktivitetene.

Velvitende at jeg kanskje fortsatt famler i blinde, så jobber jeg pr i dag ut ifra ideen om at den gode relasjonen viser først sin reelle verdi, når studenten tar den med seg ut av «rommet» og kjenner at han eller hun er litt sterkere – også ute i den store verden. Det er når relasjonen innehar aspektene av tillit og ansvar og disse blir en del av studentens egen faglige identitet, at vi som undervisere kan gjøre en forskjell for studentens utvikling og læring.

Det er mitt ansvar å gjøre mitt beste, for at denne utviklingen kan finne sted.

Referanser

Barnevernloven. (2023). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-18-97>

Lambert, M.J. & Barley, D.E. (2001) Research Summary on the Therapeutic Relationship and Psychotherapy Outcome. *Psychotherapy*, 38(4), 357-361.

Pettersen, Roar C. (2005) *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Universitetsforlaget

Raaheim, A. (2013) *Råd og tips til deg som underviser*. Gyldendal akademisk.

Raaheim, A. & Havnes, A. (2016) Eksamen, vurdering og læring. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås

(Red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s.83-98). Cappelen Damm.

Sameroff, A. (2010) A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.

Skodvin, Arne (2016) Fra kateter til kaos? Forelesning i forskjellige varianter. I H.I. Strømsø,

K.H. Lycke & P. Lauvås (Red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s.141-151). Cappelen Damm.

Tetzchner, S.v. (2019) *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.

Wittek, L. & Barndom, C. (2016) Om undervisning og læring. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke & P.

Lauvås (Red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s.19-36). Cappelen Damm.

Vårt såkornsprosjekt har handlet om organisering av læringsprosesser i profesjonsutdanningen av kommende barnevernspedagoger. Som lærere på denne utdanningen er vi opptatt av hvordan studentene kan utvikle profesjonell identitet og kompetanse som gjør dem i stand til å gå inn i et av velferdssamfunnets mest komplekse arbeidsfelt; sosialfaglig arbeid med barn, unge og familier i særlig sårbare og utsatte livssituasjoner.

Problemstillingen for prosjektarbeidet er formulert slik:
Hvordan kan vi, som lærere på barnevernspedagogutdanningen på Lillehammer, organisere undervisningen slik at den gir studentene muligheter for å bygge relevant kompetanse og identitet som barnevernspedagoger?

I denne rapporten løfter vi fram noen undervisningsopplegg som har vært gjenstand for oppmerksomhet under prosjektarbeidet. Hvert opplegg blir presentert med bakgrunnen og gjennomføringen - og med en faglig og pedagogisk forankring.

Presentasjon av forfatterne

Førstelektor Camilla Bennin er Cand. jur.

Høgskolelektor Bjørn Arne Buer er barnevernspedagog og Cand.polit. med hovedfag i pedagogikk.

Førsteamanuensis Cathrine Grimsgaard er sosionom. Hun har en mastergrad i profesjonsetikk og diakoni og en PhD i barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Førsteamanuensis Erni Gustafsson er Cand.polit. med hovedfag i pedagogikk.

Høgskolelektor Tommy Jansen er barnevernspedagog. Han har en mastergrad i sosialfaglig arbeid med utsatte barn og unge.

Høgskolelektor Hege Jordet er barnevernspedagog og Cand.polit. med hovedfag i sosialt arbeid.

Førsteamanuensis Bjørg Midtskogen er barnevernspedagog og Cand. polit. med hovedfag i sosialt arbeid. Hun har en PhD i barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

Høgskolelektor Mette Ringvoll er barnevernspedagog. Hun har en mastergrad i sosialfaglig arbeid med utsatte barn og unge

Høgskolelektor Gunhild Winther Skogli er Cand. psyk. og psykologspesialist innenfor familiepsykologi.