



**Hvordan erfarer unge i sårbare livssituasjoner møter med profesjonelle voksne? Og hvordan kan disse møtene bli virksomme?**

Denne boka handler om møter med de unges stemmer som perspektiv og den profesjonelle yrkesutøvelsen som ramme. Her beskrives de unges møter med ulike fagfolk på forskjellige arenaer.

Unge trenger gode fagfolk, gode enkelttjenester og tjenester som samhandler. De trenger voksne som ser, hører, gjør noe og skaper vendepunkt.

Boka er skrevet for profesjoner som arbeider i skole, barnevern, NAV og helsetjenester som har spesielle mandat og oppgaver overfor unge, samt for studenter som skal arbeide innen disse områdene.

**Reidun Føllesø** har doktorgrad i sosialt arbeid, og er professor ved Fakultet for samfunnsvitenskap, Nord universitet.

**Catrine Torbjørnsen Halås** er sosisonom med doktorgrad i profesjonspraksis, og førsteamanuensis på Senter for praktisk kunnskap, tilknyttet Profesjonshøgskolen ved Nord universitet.

**Cecilie Høj Anvik** har doktorgrad i sosialantropologi, og er seniorforsker ved Nordlandsforskning i Bodø.



UNIVERSITETSFORLAGET.NO



# Sett, hørt og forstått?

*Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*

Reidun Føllesø,  
Catrine Torbjørnsen Halås,  
Cecilie Høj Anvik (red.)

UNIVERSITETSFORLAGET

KAPITTEL 7 | *Nattergalen – møter  
med muligheter*

MARIT TVERAABAK

NATTERGALEN, HVA BETYR DET? Hvorfor kalles det nattergalen, jeg skjønner det ikke? Det er en mamma som undrer seg over navnet.

Nattergalen er navnet på en liten fugl som synger vakkert om natten når den føler seg trygg. Mentorordningen *Nattergalen*, tidligere kalt *Positive rollemodeller*, var et satsningsforslag i Soria Moria-erklæringens kapittel om innvandring og integrering. For å øke kunnskapsnivået til fagfeltet generelt, og til barnevernet spesielt, ønsket man å prøve ut en annen form for kunnskapsformidling enn tradisjonell undervisning innenfor høyere utdanning. Mentorordningens to hovedmål er å styrke kultursensitiviteten og den fler kulturelle kompetansen, samt bidra til at flere barn og unge med minoritetsbakgrunn får bedre ferdigheter i norsk, økt skolemotivasjon, styrket selvfølelse og flere mestringsopplevelser. Nattergalen startet opp i 2008, og er i dag et tilbud til studenter ved åtte høyskoler og universiteter i Norge.

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i studentenes fortellinger om erfaringer fra møter med minoritetspråklige barn og deres familier. I kapitlet ser jeg på ulike måter mentorordningen kan medvirke til å bevisstgjøre studentenes verdier og holdninger på samt styrke deres kunnskapsutvikling. Opplever de å bli mer kultursensitive? Får de mer kunnskap om opplevelser som barn med minoritetsbakgrunn møter i det norske samfunn og gjennom norsk kultur? Utvikler studentene større bevissthet rundt sosialarbeiderrollen?

MENTORORDNING SOM KUNNSKAPSTILEGNING

I rammeplanen for barneverns- og sosionomutdanningen står det at helse- og sosialfagutdanningene har som overordnet mål å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesker i sentrum, og som kan planlegge og organisere tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere. Videre skal praksis bidra til at studentene øker sin forståelse for sammenhengen mellom forskning, teori og praktisk arbeid. Gjennom praktisk utprøving i feltet, og gjennom veiledning og samarbeid, får studentene en mulighet til å utvikle og bli bevisst i sin egen yrkesrolle.

Den vanligste formen for kunnskapsformidling i høyere utdanning, også på sosialarbeiderstudiet, er forelesninger. I tillegg deltar sosialarbeiderstudenter i kommunikasjons- eller refleksjonsgrupper, samt i ferdighetsfag som aktivitetstiltak. Studentene har én eller to praksisutplaceringer, hvor de prøver seg i profesjonell yrkesutøvelse under veiledning. Praksis skal være en integrert del av utdanningen. For at dette skal bli reelt kreves det at erfaringer blir løftet frem som verdifull kilde til ny kunnskap. Det vil si at studentene må oppøve evnen til å beskrive, analysere og reflektere over egne handlinger i konkrete situasjoner.

Mentorordningen åpner for en tettere og annen form for kunnskapstegnelse og personlig utvikling enn den studentene får gjennom den ordinære praksisen. Mentor som begrep har sitt utspring fra gresk mytologi, hvor Odysseus tiltrrodde sin sønn til sin venn Mentor, mens han selv var borte i krig. Etter dette har mentor også blitt forstått som en som bruker sin kunnskap til å veilede andre. Møtet mellom student/mentor og barnet ses på som en mulighet til å få en nyttig og gjensidig erfaring og kunnskapsutveksling over tid, hvilket kan gi studentene en god og langsgående praksis på vei mot å bli en reflektert og trygg sosialarbeider. Barnet skal hentes hjemme hos familien, og i fellesskap skal de bli enige om innholdet i møtene. Gjennom møtene skal mentor få innsikt i barnets og familiens hverdagsliv, samt være en døråpner til det norske samfunn. Barn som lever i familier som har liten tilhørighet til majoritetssamfunnets sosiale arenaer opplever ofte sosial eksklusjon. Helen Colley (2003) mener det er en forutsetning at det knyttes personlige bånd i mentorskap for at man skal ha

mulighet for å oppleve sosial tilhørighet. Hun ser på mentor som en person som representerer sosial inklusjon, og av den grunn kan være en brobygger som skaper endring i det lange løp – fra sosial eksklusjon til inklusjon. Hun hevder at den personlige relasjonen som oppstår mellom mentor og mentorbarnet inneholder to spesielle karakterer som er en blanding av instrumentell og personlig støtte, med vekt på den personlige støtten. Utfordringen for mentorer i Nattergalen er å gå inn i et forpliktende forhold til et barn og en familie, jobbe for å bygge en god relasjon, og få til et godt samarbeid. Det krever at studentene er aktive og deltakende. En mentor er noe som skiller seg fra en tradisjonell veileder eller rådgiver.

Deltakere i Nattergalen er barn mellom 8 og 12 år med minoritetsbakgrunn, samt studenter på sosialfaglige utdanninger. Det er frivillig å delta i mentorordningen, og barn og studenter må søke om å få være med. I samarbeid med barneskoler og utdanningsinstitusjoner blir barn og studenter rekruttert, prioritert og matchet i par. Fra oktober til mai møter mentoren og mentorbarnet hverandre 2–3 timer en gang i uken etter skoletid. Gjennom deltakelse i hverdagslige aktiviteter og personlige samtaler får de kjennskap til hverandre. Dette gir mulighet for gjensidig læring og forståelse, noe både mentor og mentorbarn har utbytte av (BLD, 2008).

Som ansatt på bachelorutdanningen i barnevern og sosialt arbeid har jeg hovedansvaret for praksisstudium og veilederutdanning. Mentorordningen Nattergalen har gitt meg en mulighet til innsikt i en del av praksisfeltet som har vært fremmed. I samtaler med studentene forteller de fleste at de har lite eller ingen kjennskap til familier med minoritetsbakgrunn. Hva det vil si å være kultursensitiv har den enkelte student lite erfaring med. I boken *Over profesjonelle barrierer* definerer Quereshi (2009) kultursensitivitet:

Begrepet er satt samme av to ord: kultur og sensitivitet. Det innebærer følsomhet for kulturelle preferanser – både egne og andres. Begrepet inviterer til økt fokus på kultur for større bevissthet, kunnskap og forståelse for arbeid med mennesker generelt og etniske minoriteter spesielt. Å vise forståelse og respekt for andres verdier og ulikhet – og å ivareta disse – er å utøve kultursensitivitet. På holdningsplan krever det å anerkjenne den andre som likeverdig. Kultursensitivitet

er derfor også å bli bevisst sin egen livshistorie, egne holdninger og normer, og kunnskap om bakgrunn til den en møter – altså kulturkompetanse (Quereshi, 2009, s. 209).

Som veileder for mentorene opplever jeg iblant at studentene bruker kultur som forklaring når det er noe de ikke forstår, eller når noe er annerledes enn det kjente. Dette er en måte å kategorisere egen forståelse uten å stille spørsmål ved hva som ligger til grunn for forståelsen. Når nye erfaringer setter holdninger på prøve, får imidlertid mentorer mulighet for å gjøre noe med egen forståelse. Gjennom veiledning og refleksjon får studenten mulighet til å bli stilt kritiske spørsmål til egen forståelse av kulturbegrepet. Konteksten der erfaringen oppleves får betydning for hvordan studentens forståelse blir synlig.

Ved å delta i Nattergalen ser de imidlertid en mulighet til å få en praksis som gir dem en annen erfaring utover tradisjonell undervisning og praksis. De får utfordret seg selv i møte med det fremmede og ukjente.

Gjennom mentorperioden skriver studentene ukentlig logg som de leverer inn hver måned. Her skriver de hva de konkret har gjort sammen med barnet, og reflekterer over møtet. Fokuset skal være på dem selv. Grunnlag for veiledning over egen forståelse og handling ligger i loggene. På slutten av mentoriden skal den enkelte levere et refleksjonsnotat knyttet til egen læring gjennom det å være mentor.

Studentenes refleksjonsnotater og veiledningssamtaler er mitt empiriske materiale. Det gir meg en unik mulighet til å gjøre et dypdykk i studentenes erfaringer, ved å se på noe av det de legger vekt på som viktig for bevisstgjøring og læring gjennom de ulike møtene i mentorskapet. Så langt har jeg møtt 66 studenter<sup>1</sup>, i perioden 2009–2014.

#### ET UBEHAGELIG MØTE

Første gang jeg møtte familien var ubehagelig. Jeg følte meg ensom, og fikk et lite innblikk i hvordan det er å være den som ikke forstår språket. Selv visste jeg at det hele ville gå over i takt med klokken,

<sup>1</sup> Studentene har gitt samtykke til at tekstene deres kan brukes til undervisning og forskningsformål.

men for mange er det den nye hverdagen de må forholde seg til, de skal bo i et land hvor de ikke forstår hva folk sier. De møter granskende blikk, eller blikk som unngår dem, og de vet ikke hva folk ler av. Slik følte jeg første møtet, og jeg så egentlig litt mørkt på månedene som lå foran meg. Jeg tror det å ha kjent på dette, selv om det bare var noen få ganger i mitt tilfelle, kan gjøre noe med min måte å møte andre på.

Fortellingen over er fra en mentor i Nattergalen, der hun beskriver noe av utfordringen hun opplevde i sitt første møte med familien til mentorbarner. Det å føle ubehag og ikke vite hva hun beveger seg inn i, kan gi en opplevelse av å være utenfor. Samtidig går studenten med følelsen av ubehag inn i det ukjente, noe som gir mulighet til å utfordre egen opplevelse og bli bedre kjent med seg selv. Erfaringen som denne studenten gjør seg, gir grunnlag for kunnskapsutvikling. Å være i praksis over tid fører ikke automatisk til kunnskapstilignelse. Tidligere erfaringer, oppfatninger, forståelser og kulturell tilknytning som den enkelte har, vil være medvirkende til hvordan hendelser forstås og møtes. Det å være mentor over tid, gir deg mulighet til å se deg selv i møte med andre, på nytt og på nytt. Hva blir du utfordret på og hvilke verdier bygger du din forståelse på? Ubehaget studenten opplever gir mulighet til å reflektere over følelsen som en kroppslig opplevelse av ubehag. Her ligger noe av kjernen til å utvikle egen bevissthet som sosialarbeider. Anbjørg Ohnstad (2013) ser på ubehaget som en mulig kunnskapskilde. Ved å gå inn i ubehaget og kjenne på egen erkjennelse kan nye spørsmål stilles: Hvem er jeg i møte med den andre? Hvordan skal jeg forstå, og hvordan skal jeg håndtere situasjonen? Hva trenger jeg å vite og få kunnskap om?

I det øyeblikket studenten velger å skrive om ubehaget, løfter hun sin egen erfaring og gjør den til gjenstand for kritisk vurdering. Hun utfordrer sin egen tanke ved å stille spørsmål til seg selv om hva det var som vekket ubehaget. Den kontekstuelle situasjonen gir henne mulighet til å utfordre egen forståelse. Ved å være i den andres hjem er studenten tilstede i hendelsen, ikke bare som observatør, men som deltaker. Det stilles forventinger til henne som mentor, her og nå. Kulturelle verdier og normer settes på prøve. Hun må handle, og kan ikke sette hendelsen på vent. Samtidig er det noe allment menneskelig

og hverdagslig i situasjonen. Hun er på besøk, og studenten, familien og barnet skal bli kjent med hverandre.

Helheten rundt møtet og samspillet mellom studenten, familien og barnet gir mulighet for å utvikle ulik kunnskap. Hvordan studenten velger å forstå egen opplevelse i praksis, og hvordan hun handler, danner også grunnlag for teoretisk forståelse. Merete Saus (2006) har forsket en del på det barnevernfaglige arbeidet i det samiske miljøet i Nord-Norge. Hun er opptatt av en kontekstuell forståelse som inneberer en tilnæringsmåte hvor man ser og forstår barnet og familien i en samfunnsmessig og kulturell sammenheng.

Grander (2011) beskriver kontekstens betydning for utvikling av kunnskap slik:

*They (the students) see the knowledge they develop in the mentoring program as the result of a unique learning process, a process that is not covered in the regular education system. Learning consists of different types of knowledge, but it is the context that is most important for the experiences to really become knowledge (Grander, 2011, s. 65).*

Ubehaget studenten beskriver skjer i en kontekstuell sammenheng, noe som gjennom refleksjon gir studenten mulighet til å stille spørsmål omkring følelsen. Det gir henne en mulighet til å ta den andres perspektiv – få en smak av å være fremmed, utenfor og ikke forstå. En kan si at studenten gjennom refleksjon har tilegnet seg en forståelse som har gitt henne en kompetanse for hva som foregår i relasjonen, og gjør henne i stand til å overskride den kulturelle barrieren mellom majoritet og minoritet. Forskjeller blir synlige, og hun kan velge å sette dem til side eller gjøre dem tydeligere (Lithman og Andersson, 2005). Man kan si at den kontekstuelle sammenhengen gir mange muligheter for å prøve ut sin fremtidige profesjonskunnskap.

#### LIKEVERDIGE MØTER

Fremmede blir ofte fremstilt veldig feil... og uten at man er det bevisst kan det ligge i underbevisstheten, som en slags kunnskap, forteller en

mentor. Sensitivitet i en flerkulturell sammenheng stiller krav til evnen til å reflektere over egen kultur. Som sosialarbeider må du kunne stille spørsmål som er åpne og undersøkende, og som anerkjenner forskjeller uten å være fordømmende. I yrkesetisk grunnlagsdokument for helse- og sosialarbeidere (2002) står det at yrkesutøvelsen er basert på humanistiske og demokratiske verdier. Sosialarbeideren skal blant annet fremme likeverd og respekt, solidaritet med utsatte grupper, og jobbe for et inkluderende samfunn. Dette forutsetter faglig og moralsk dømmekraft og evne til å utøve skjønn i ulike situasjoner. Ved problemer er det viktig å se kulturforskjeller kun som en av flere muligheter til forståelse. Kultur er også med på å beskrive hvilke verdier og normer som er rådende i et samfunn eller en gruppe. Kulturbegrepet er ikke statisk, men utfordres og endres i takt med samfunnsendringer og egen forståelse. Vi er alle en del av kulturen, den er i oss (Ohnstad, 2014). Å forklare problemer som kulturelt betinget er derfor en forenklet forklaringsmodell. Mentoren forteller videre:

Jeg oppdaget at jeg hadde en forforståelse om at barn fra utenlandske familier hadde respekt for foreldrene fordi de var strenge med dem og kjørte hard disiplin, men ved hvert besøk jeg har vært på har jeg sett en kjærlig familie, som behandler hverandre med gjensidig respekt og omsorg. Jeg har møtt en mann som tålmodig hjelper kona sin med å lese til eksamen, og holder barna på fanget og stryker dem over håret. Jeg har møtt en familie som støtter hverandre, og engasjerer seg for å styrke språkforståelsen sin. Det er ikke gøy å innrømme at jeg tok meg selv i ikke nødvendigvis å bli overrasket, men mer slå fast for meg selv at det selvfølgelig kunne være naturlig, ergo, egentlig bli litt overrasket over at de har de samme følelsene overfor hverandre som alle andre.

Gjennom møtene beskriver mentoren også hvordan hun selv blir møtt. Hun er til stede når far hjelper mor, og opplever en familie som forholder seg kjærlig til hverandre. Gjestfriheten blir fremtredende og betydningsfull for hvordan mentoren etter hvert får innsikt i familien, i familiens hjem og barnets hverdagsliv. Nærmere kommer du ikke. Muligheten for å stille spørsmål ved hvordan livene leves, ligger åpen – det er bare å gripe tak i den.

Åpenheten gir tilgjengelighet til den andre. Likheter og ulikheter kan være med på å bygge relasjoner – å bli kjent, være nysgjerrig og tørre å stille spørsmål om hverandre. Møtet med barnet og familien åpner opp for å stille spørsmål ved hva som er kulturbeinet, hva som er allmennmenneskelig, hva som er spesielt, og hva som representerer det individuelle. Ved å systematisere erfaringen blir studenten ikke fokusert på andres kultur, men oppmerksom på hvordan egen kultur legges premisser for forståelse av andres handlinger (Qureshi, 2009). Mentors oppdagelse og undring gir en større bevissthet om egen forståelse, idet hun oppdager at det først og fremst er mennesker som møtes, ikke kulturen. De to er like på mange måter, men ikke identiske. Ingebjørg Owesen (2010) er opptatt av å skille likhet fra identitet. Hun skriver:

Å hevde at alle mennesker er født like, er ikke det samme som å si at vi er identiske. Likhet signaliserer et kvalitativt forhold, personer eller objekter kan ha samme kvaliteter i et henseende, men ikke i alle henseender. Likhet betyr ikke ensformighet i betydningen formlighet heller. «Likhet» levner faktisk rom for forskjellighet og annerledeshet. (Owesen, 2010, s. 240).

Gullestad (1992) stiller seg kritisk til etniske norske nordmenns forståelse av likeverd, hvor vi som personer i ulike sammenhenger må oppfatte oss som like for å føle oss likeverdige. Dersom mentor ser på likhet som en positiv verdi knyttet til likeverd, vil det som er fremmed og forskjellig oppleves problematisk. Det som er ulikt kan representere en mangel ved den andre. Forskjeller kan også være med på å styrke likhet og en indre tilhørighet mellom ulike grupper, og hindre en åpenhet i menneskers forhold til hverandre. Som et filosofisk og politisk begrep gir likhet rom for forskjell. Det lar oss stå på like fot med hverandre, samtidig som vi anerkjenner hverandres annerledeshet. Vi kan være like i noen sammenhenger, men ikke i alle (Owesen, 2001). Utfordringen blir å skape møter der ulikhet ikke betyr utilgjengelighet, hevder Døving (2009). Likeverd er en sentral verdi i mentorordningen. Likeverd fordres av at studentene ser på barnet som en selvstendig person med egne verdier. Mentorene skal legge til

rette for at barna skal være aktive deltakere og kunnskapsformidlere om det å være barn i dag, og å være et barn med minoritetsbakgrunn.

Møtene mellom student og barn foregår på ulike steder. Det kan være hjemme hos mentor, i stallen, på fisketur, på fotballbanen, på universitetet, ute på lekeplassen, på kino, svømming eller museum. Mulighetene er mange. Noen ganger møtes mentor og barn alene, andre ganger sammen med flere mentorer og barn. Det arrangeres aktiviteter hvor alle mentorer og barn er med, samt søsken og andre barn. I møtene ligger det mange forventninger; både til seg selv og til andre. Gjennom lek og ulike aktiviteter viser mentor og barn seg frem for hverandre og skaper et mangfold av muligheter for å lære hverandre å kjenne.

Mentors rolle er betydningfull og avgjørende for hvordan relasjonen mellom ham/henne og barnet vil utvikle seg. De ulike aktivitetene gir studenten mulighet til å inkludere barna i planlegging og bestemmelse av felles gjøremål. En av mentorene uttrykker det slik:

Jeg sitter igjen med mange gode minner som jeg skal ta vare på i hjertet mitt. Vi har vært sammen nå omtrent hver eneste uke siden oktober. Det gjør at vi etter hvert har blitt ganske godt kjent med hverandre gjennom å le masse sammen, leke, bake, gå på kino, spille fotball, danse, svømme, hoppe tau eller bare snakke sammen om hvordan hun har det på skolen, hjemme – eller om helt andre ting.

Det betydningfulle ligger i det å gjøre noe sammen. Samtidig lærer barna litt om aktivitetstilbud i nærmiljøet, og muligheten for å knytte sosiale kontakter med jevnaldrende.

Det er gjensidigheten i møtene og felles utforskning som gir mulighet for opplevelse av likeverd. Det krever at studenten gir barnet en anerkjennelse av at han/hun er verd å være sammen med. Aamodt (1997) er opptatt av at i anerkjennelsen ligger det en forståelse for at den andre er forskjellig fra oss selv, men likeverdig – det er en viktig prinsipiell forskjell. En mentor forteller:

Dette året har vært ganske lærerikt som mentor. Mest av alt har jeg lært å bli bevisst hvordan man møter et barn og skaper et trygt og fritt

rom for dem. Jeg har bevisst tatt i bruk noen av de redskapene vi lærte om i høst angående samtaler med barn. Bøkene var hovedsakelig rettet mot barn i vanskelige livssituasjoner, og med atferdsvansker, men Anne Kirsti Ruuds «Hvorfor spurte ingen meg?» nevner tre grunnleggende prinsipper som skaper god kommunikasjon med barn. Disse er følgende; mening, verdighet og anerkjennelse. Jeg har alltid trivdes sammen med barn; jeg liker deres åpne sinn, og lærer noe av deres frimodighet, så disse grunnprinsippene har jeg i utgangspunktet benyttet meg av ganske lenge, men nå har jeg lært meg å ta dem i bruk bevisst. Jeg må innrømme at jeg har syntes at det har vært litt rart. Det er noe med at man gjør det i rollen som en profesjonell – man representerer en offentlig instans, og man har hele tiden i bakhodet at relasjonen skal avsluttes på en litt unaturlig måte. Relasjonen oppstod også på en litt unaturlig måte, og dette er noe jeg må jobbe litt med for å venne meg til.

Relasjonen blir beskrevet som betydningfull i ulike sammenhenger. Miller (2000) legger vekt på relasjonens betydning knyttet til kunnskapsutvikling. Han stiller spørsmål ved hvordan den enkelte mentor klarer å integrere ulike deler av kunnskapsbegrepet; teoretisk, praktisk og empirisk, i samhandling med barnet. Forutsetningen for at kunnskapen skal bli din egen er avhengig av hvilken relasjon du har til barnet, hvordan du snakker med barnet, og at møtene viser noe av barnets hverdagsliv.

Samværet med barnet, samt studentens åpenhet og beskrivelse av barnets åpne sinn og frimodighet, har vært med på å hjelpe mentoren til å bli bevisstgjort egen kunnskap. I fortellingen viser mentoren hvordan hun bruker den teoretiske kunnskapen for å underbygge egen forståelse til å utvikle relasjonen. Mentoren poengterer at hun lærer noe i møte med barnet når hun tar imot barnets frimodighet. Åpenhet for den andre er grunnleggende dersom den andre skal oppleve seg sett og hørt. Studenten tillegger barnet en egen verdi og erfaring som blir betydningfullt også for mentor. Mentoren gir barnet selvstendighet og likeverd i møtene der de blir betydningfulle for hverandre. Hun beskriver et forhold hvor hun inviterer barnet inn i et samspill, og de kan dele hverandres tanker, ideer og meninger. Hun formidler det

Martin Buber (2006) betegner som et *Jeg-Du*-forhold, hvor begge må være med på å skape et *Jeg* og et *Du* i samtalen. *Jeg-Du*-relasjonen rommer innlevelse, støtte, det umiddelbare og nærhet, og innebærer distanse, refleksjon og ettertanke. Begge aspekter er nødvendige for utvikling – det er kun gjennom den andres bekreftelse jeg blir bevisst på hvem jeg er. Gjennom ettertanke og refleksjon blir mentoren bevisst på hvordan hun møter barnet.

### KUNNSKAPSUTVIKLING I MØTE MED PRAKSIS

Språket kompliserte ting ytterligere, så dermed ble jeg som mentor utfordret til å bruke andre kommunikasjonsmidler. Kroppsspråk ble en svært viktig del av den første tiden med barnet mitt.

I veiledningen forteller mentoren videre hvordan alternative kommunikasjonsformer har blitt tatt i bruk; alt fra å tegne, mime, bruke eget «tegnspråk», peke på bilder osv., for å forsikre seg om at barnet har forstått. Det kreves innsikt og utholdenhet å stå i slike situasjoner over tid. Å formidle egen usikkerhet eller få en bekreftelse på at det du valgte å gjøre i situasjonen er bra, er med på å styrke mentorens mestringskompetanse: «Jeg lærer meg og mer å ikke snakke eller si unødige ting, men kun være veldig konkret. Dette for ikke å forvirre. Det er utfordrende, men veldig morsomt og spennende.»

Å snakke med barn som ikke snakker norsk er en utfordring for de fleste mentorer. Det å snakke med hverandre når man ikke behersker samme språk, er en utfordring i seg selv, men ikke umulig. Læring i praksis er en aktiv prosess, der læring gjennom eget arbeid og veiledning skal være med på å hjelpe mentoren til å håndtere ulike situasjoner i praksis på en god måte.

Som koordinator og veileder for mentorene må jeg hele tiden være bevisst på hvordan jeg bruker veiledningen – hvor nær kommer jeg studentenes kunnskapstilignelse? Jeg skal gi mentoren mulighet til å tenke gjennom sine handlinger og måten de utfører disse på. Veiledningen skal hjelpe mentoren til å utvikle egen bevissthet i rollen som sosialarbeider, og til å bli gode modeller for barn. Samtaler der mentor får mulighet til å fortelle om ulike møter med barnet åpner opp for at veileder kan stille spørsmål og komme med kommentarer. Praksis er

ofte preget av situasjoner som ikke er gitt i utgangspunktet, men kan fremstå som nye og uoversiktlige. Det krever at mentor må handle i situasjonen. Hendelser står ikke på vent. Veiledningen skal være med på å hjelpe mentor til å få en ny eller utvidet forståelse av praksis, hvor nye perspektiver bringes frem. Å reflektere over egen praksis krever at mentor utvikler selvinnsikt ved å vise seg frem og åpne opp for å reflektere over hvordan situasjoner fortolkes og forstås. I samtale med veileder legges det til rette for at mentor kan vende tilbake til tidligere ervervede erfaringer med barnet, og få en mulighet til å se tilbake, tenke over, stille spørsmål ved og analysere egen forståelse. Det muntlige språket er ofte mangfoldig på ord og begreper, og det er gjennom det talte språk vi prøver å nå frem til hverandre.

Å skrive om egne erfaringer fra praksis inngår i de fleste utdanninger innen helse- og sosialfeltet. Det spesielle i Nattergalen er at studentene må skrive litt hver uke fra oktober til mai. I veiledningen ligger muligheten til å hente frem opplevelser og erfaringer som er beskrevet i loggen. Skrivningen skal være med på å bevisstgjøre mentor på den forståelse som kommer til uttrykk gjennom ord og beskrivelser. Her er et eksempel fra en mentor som skriver refleksjonsnotat: «... da lo han med en hånlig latter, men hvorfor gjorde han det?»

Teksten viser mentors fortolkning av barnets latter som hånlig, men stiller ikke spørsmål til egen fortolkning – kun til hvorfor barnet gjør det. Uttrykket *hånlig latter* kan bli en sannhet for mentor, og teksten fungerer som en argumentasjon for egen forståelse. Jo Bech-Karlsen (2003) sier at å skrive om egen erfaring er å lytte til egen stemme. Teksten kan fungere som en form for dialogpartner dersom man stiller seg åpen for undring. Veiledningen skal være med på å hjelpe mentor til å stille spørsmål ved egen forståelse som blir synliggjort gjennom det skriftlige arbeidet. Å lære å tenke skriftlig er arbeidsomt, og krever både trening og tålmodighet. Gjennom det skriftlige arbeidet kan mentor lære seg å stille spørsmål ved hvordan egen forståelse er med på å styre handlingen. Hvordan påvirker handlinger den andre? Hvordan påvirkes jeg i møte med barnet og familien? Gjennom det skriftlige arbeidet blir tanker om hva som danner grunnlag for egne holdninger og handlinger i praksis synlige. En mentor forteller: «Ved å føre logg har jeg også blitt utfordret på

å reflektere over hendelser og situasjoner jeg og mitt mentorbarn har hatt, noe som igjen har ført til at jeg er blitt flinkere til å sette ord på tankene mine.»

Molander (1996) skriver at kunnskapen i handlingen, den vi utvikler i praksis, er en levende kunnskap. Kunnskapen utvikles gjennom innlevelse og refleksjon over situasjoner vi møter i praksis. Ifølge Molander innebærer refleksjon å ta et steg tilbake for å se seg selv og tenke over hva man gjør i situasjonen. For å kunne utvikle kunnskap er det tre viktige faktorer man som praktiker må håndtere; kritikk, åpenhet og argument. Kritikk innebærer en refleksjon over forutsetninger for forståelsen av hele virksomheten. Det kreves at studenten har en åpenhet som viser egen kunnskap og håndterer å motta kritikk. Ved å sette ord på og argumentere for egen kunnskap, blir den enkelte mer synlig for den andre og seg selv, og hva den enkelte student bygger sin kunnskapsforståelse på. Det gir også andre mulighet til å stille spørsmål. Studentene har mulighet til å utvikle egen kunnskap i møte med andres kunnskap. Dette kan vi blant annet se hos mentoren som, idet hun skriver om eget ubehag i møte med det som er fremmed, også stiller seg kritisk til seg selv. Samtidig er hun åpen for egen opplevelse – hun våger å gå inn i ubehaget og å miste litt forfeste.

#### FORSKJELLER ER IKKE SÅ SKREMMENDE LENGER

Utenlandske familier er ikke lenger så fremmedgjort for meg. De er ikke så annerledes og skumle. De er på mange måter lik meg, og på mange måter så viktige forbilder. Dette er noe jeg håper jeg vil ta med meg videre i arbeidet som sosionom og som privatperson. Jeg håper og tror at den familien jeg har fått blitt kjent med, og har blitt glad i, vil være med i tankene og minne meg om det jeg har lært. Det vil minne meg om den gjestfriheten som møtte meg, og at jeg må få møte dem på samme måte uten fordommer, og uten å tro at jeg vet noe om kulturen og deres holdninger ut fra det jeg *tror* jeg vet.

Mentoren forteller i historien om hvordan egen usikkerhet i møte med noe som er fremmed har endret seg over tid. Det som er forskjellig er ikke så skremmende lenger. Møtene har vært med på å knytte

det ukjente sammen slik at likheten blir mer fremtredende etter hvert, og dermed rommer ulikhetene.

Studenter som er med i Nattergalen har gode muligheter til å få kjennskap til andre kulturer og få et mangfold av erfaringer. Flere av barna kommer fra ikke-vestlige land, og familiene har liten eller ingen kontakt med den norske kulturen annet enn som deltakere i introduksjonsprogrammet, eller i møte med andre offentlige instanser og kontorer. Informasjonen om hvordan vi som majoritetsbefolkning lever i Norge, og hvordan vi forholder oss til barn, blir formidlet som informasjon. Muligheten til å få en forståelse for hvordan vi forholder oss til barn som selvstendige individer, og hvilken betydning det har for barneoppdragelse, blir veldig fremmed – spesielt når man selv som foreldre er oppvokst og sosialisert innenfor en kollektivistisk ramme, eller et helt annet sryesett. Forståelse for hverandres liv blir synlig og tilgjengelig gjennom møtene. En langsgående praksis over tid, slik som Nattergalen representerer, gir rom for «langsomhetens tid». Ikke det at tid i seg selv gir grunnlag for forståelse, men tiden gir rom for flere møter, flere erfaringer og flere spørsmål. Tiden gir også mulighet for refleksjon og diskusjon både i forkant og etterkant. Mentoren skal selv gjennom erfaring og veiledning bli bevisst på hvem hun er, og hvilke verdier, forståelser, ferdigheter og begreper som danner grunnlag for utøvelse av egen praksis. Tiden rommer en mulighet for å nærme seg hverandre med undring og forsiktighet. Å utfordre seg selv i møte med det fremmede og nye vil si at man konfronteres eller blir oppmerksom på sin egen forforståelse gjennom andre.

En mentor forteller fra en tur i svømmehallen med mentorbarnet sitt, hvor hun møter en kvinne som ser at hun og mentorbarnet er sammen. Mentorbarnet blir igjen i dusjen, og kvinnen og mentoren går sammen inn i garderoben. Idet de kommer inn sier kvinnen: «Det er så fint å se at muslimer også kan gå i badedrakt og være i bassenget. Hva skulle jeg si? Fortelle at barnet ikke var muslim – at ikke alle mørkhudede er muslimer?»

Kvinnens utsagn blir utfordrende; studenten blir gjennom kvinnens utsagn gjort oppmerksom på hvordan andre forstår og tenker om et møte i svømmehallen, som igjen gjør at mentor stiller spørsmål til seg selv og til meg som veileder. Møtet kan være et eksempel på



hvordan mentorordningen kan skape muligheter for flere til å stille spørsmål ved det vi ser. Det kan tenkes at kvinnen fra svømmehallen forteller andre hva hun opplevde, og det kan være med på å skape samtaler om hvordan vi oppfatter det vi ser. Mangel på kunnskap eller erfaring fra slike situasjoner kan føre til feilslutninger, og det kan være fint å bli gjort oppmerksom på at det du ser ikke er slik du tror det er. Kanskje kvinnen også får ny kunnskap gjennom sitt møte, sitt utsagn og sin fortelling?

Når forskjeller ikke er så skremmende lenger, vil Nattergalen synge vakkert.

#### Litteratur

- Archambault, Josée og Berg, Berit (2010): «Flyktningbarn som aktører i integreringsprosessen.» I: Anne Trine, Kjørholt (red). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakketeig, Elisiv (2011): *Gjensidig trivsel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»*. NOVA Rapport 26 2011.
- Bech Karlsten, Jo (2003): *Gode fagtekster. Essayskriving for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buber, Martin (2006): *Jag og du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Colley, Helen (2003): *Mentoring for Social Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Døving, Cora Alexa (2009): *Integrering teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Eide, Ketil, Qureshi, Naushad A., Rugkåsa, Marianne og Vike, Halvard (red.) (2009): *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Grander, Martin og Sild Lönnroth, Carina (2011): *Mentorskap for barn og unga*. Malmö Högskola.
- Grander, Martin (2011) *Learning through mentoring. Mentors as bearers of a model of learning for an integrated society*. Pedagogia I Treball Social. Revista de Ciencies Socials Aplicades Nùm. 1:51–57.
- Gressgård, Randi (2005): «Hva mener regjeringen med flerklulturelt mangfold?» NR 01 *Sideblikk*.
- Gullestad, Marianne (1992): «Hvorfor er det så viktig å passe sammen?» I: Fryand, L. (red.) *Perspektiver på sosialt nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Mevik, Kåre og Tveraabak, Marit (2011): «Flerkulturelle møter; mødre møter mødre.» I: *Tidsskriftet for Norges Barnevern* nr. 1 2011.
- Miller, Andrew (2002): *Mentoring students and young people*. Norfolk: Routledge.
- Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Normann, Sofie og Tveraabak, Marit (2010): *Læring i og av praksis*. Arbeidshefte om praktisk læring, 2. opplag. Oslo: Fagforbundet.
- Ohnstad, Anbjørg, Rugkåsa, Marianne og Yvisaker, Signe (red.) 2014: *Ubehaget i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Owesen, Ingebjørg (2010): «Annerledeshet og likhet – noen filosofiske betraktninger.» I: Kristeva, Julia og Engebretsen, Eivind (red.) *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Saus, Merete (2006): «Kontekstuelt barnevern. Kultur og barnevernsarbeid.» *Skrifiserie 2/2006*. Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge.