

FAGFELLEVDERT

NITA ØRMEN OG HEGE SIMENSEN

Kompetanseutvikling gjennom mentorskap

Artikkelen gir en beskrivelse av et utvalg barnevernpedagogstudenters opplevelse av å være mentor. Det diskuteres hvorvidt en mentorordning kan være et supplement til ordinære praksisstudier i henhold til rammeplanen for 3-årig barnevernspedagogutdanning. Artikkelen bygger på tematisk analyse av fokusgruppeintervjuer. Intervjuene som har blitt gjennomført, kan indikere at studentene erverver relasjonelle erfaringer ved å være mentor. Videre kan datamaterialet tyde på at mentorene erverver kunnskap om barn og deres livsvilkår. Funnene synliggjør også at ulike rammebetingelser og forutsetninger må være til stede for å benytte mentorskap som praksis for framtidige barnevernspedagoger.

Nøkkelord: Praksisstudier, mentorskap, relasjon, kultursensitivitet, fokusgrupper.



Nita Ørmen
Høgskolelektor ved Høgskolen i Østfold:
nita.ormen@hiof.no



Hege Simensen
Høgskolelektor ved Høgskolen i Østfold:
hege.simensen@hiof.no

Abstract

This article describes how a group of students from the Bachelor in Child Welfare experience being a mentor. We discuss whether mentorship contributes to fulfil the intentions in the curriculum regulations for the Bachelor in Child Welfare concerning practical training. The article is based on a thematic analysis from focus group interviews with both students who still were mentors at the time of the interview and with students who had ended their mentorship a year ago. The interviews can indicate that the students develop relational skills through mentoring. The data can also indicate that the mentors develop knowledge about children and their conditions of life, and that the students develop cultural sensitivity by attending the mentoring task. Furthermore different framework conditions must be present if mentoring is to be used as mandatory practical training for future child welfare workers.

Key words: Clinical practice, mentoring, relation, cultural sensitivity, focus groups

2008 BLE MENTORPROSJEKT Nattergalen, i regi av daværende Barne- og likestillingsdepartementet, iverksatt som en treårig prøveordning ved åtte høyskoler og universiteter i Norge. Høyskolen i Østfold var en av disse åtte utdanningsinstitusjonene. Forbildet for ordningen var det svenske mentorprosjektet Näktergalen ved Högskolan i Malmö, som siden 1997 har vært drevet av Carina Lönroth. Gjennom å koble sammen studenter og barn i en definert tidsperiode ønsker man å skape møtepunkter for gjensidig kontakt og utvikling. Nattergalens mentorordning antas å bidra til at studentene erverver økt kunnskap, forståelse og empati for ulike livsvilkår (Lönroth, 2007).

Gjennom tiden mentorene tilbringer med barna, skal mentorene få trening i å kommunisere med barn og få bedre innsikt i hverdagen til barn og familier med minoritetsbakgrunn. (Manual for Nattergalen, 2008–2009, s. 2).

Rapporter, utredninger og statlige styringssignaler påpeker viktigheten av slik kompetanse i offentlig barnevern (NOU 2009: 08, 2009; Prop. 106L, 2012–2013). Etter prøveperioden ble mentor-

ordningen evaluert. Erfaringene var positive (Bakketeig et al., 2011), og flere av utdanningsinstitusjonene valgte derfor å videreføre prosjektet. Ved Høyskolen i Østfold valgte vi å gjøre mentorordningen til obligatorisk praksis for barnevernspedagogstudentene. Dette er i tråd med offentlige styringssignaler der utdanningsinstitusjonene utfordres til å utvikle nye metoder for å opprettholde og fornye kompetanse (Meld. St. 13, 2011–2012).

Ved å definere mentorordningen som obligatorisk praksis for barnevernspedagogstudentene utfordrer Høyskolen i Østfold forståelsen av praksis slik den framkommer i Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Antagelsen er at mentorskapet vil gi studentene erfaringer og opplevelser som de vil kunne dra nytte av som yrkesaktive. For å finne ut av om det er hold i antagelsen gjennomførte vi en undersøkelse med fokus på studentenes egne beskrivelser av læringsutbytte som mentor. Begge forfatterne har vært med på etableringen av mentorordningen ved Høyskolen i Østfold, både som prosjekt og som obligatorisk praksis. Det vil si at vi

som undervisere for framtidige barnevernspedagoger har erfart og gjort observasjoner over 8 år. Det er disse erfaringene som har ført til en tro på at mentorordningen Nattergalen kan ha en verdi som praksis i bachelorutdanningen. Studentenes egne subjektive erfaringer er av betydning for å skape forståelse for hva hver enkelt student har tilegnet seg av kunnskap gjennom perioden som mentor. Vi mener også at erfaringene vil kunne gi verdifulle innspill til hvordan mentorskap som praksis kan organiseres. Denne artikkelen forsøker derfor å belyse to problemstillinger. En som handler om studentenes læringsutbytte, og en av mer pedagogisk og administrativ art:

- 1 Hvordan beskriver et utvalg barnevernspedagogstudenter ved Høgskolen i Østfold eget læringsutbytte av å være mentor?
- 2 I hvilken grad kan en mentorordning som Nattergalen oppfylle intensjonene i rammeplanen og være et supplement til ordinære praksisstudier?

Praksisstudier

Praksisstudier inngår i barnevernspedagogutdanningens studieforløp og skal ifølge rammeplanen for barnevernspedagoger utgjøre minimum 30 studiepoeng (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Gode praksisstudier står sentralt for at studentene skal kunne kvalifisere seg til arbeidslivet. Praksisstudiene er både pedagogisk og faglig begrunnet og «skal bidra til at studentene øker sin forståelse for sammenhengen mellom forskning, teori og praktisk arbeid» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 31). Den vanlige måten å organisere praksisstu-

dier på er at studenten er utplassert i en barnevernsfaglig virksomhet i et bestemt antall uker. Rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) slår fast at studenten i løpet av disse ukene skal få direkte erfaring med barn, unge og deres pårørende gjennom å delta i den daglige virksomheten. Det er i tillegg et krav at studentene skal motta kyndig veiledning i praksisperioden. Barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Østfold har to ordinære praksisperioder på til sammen 30 studiepoeng, fordelt på andre og tredje studieår. Ifølge rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 31) skal praksis være «.. en integrert del av utdanningen og knyttes til alle hovedemner». Gjennom praksisstudiene forventes det at studentene tilegner seg kunnskap og erfaringer man ikke kan lese seg til. Forskning viser at praksis har avgjørende betydning for utvikling av profesjonell kompetanse (Pettersen, 2005; Dreyfus og Dreyfus, 1999). Praksisnære undervisningsopplegg aktiverer studenten og legger til rette for dybdelæring. Kunnskap som er tilegnet i en praksisnær kontekst, letter elaboreringen og øker kvaliteten på læringsutbyttet (Pettersen, 2005). Praksis bidrar til at studenter får trening i rollen som framtidig barnevernspedagog (Bø, 2013). Rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) understreker også at studieinstitusjonen står fritt til å implementere praksiserfaringer i sine undervisningsopplegg. Stortingsmelding «Utdanning for velferd» (Meld. St. 13, 2011–2012) utfordrer utdanningsinstitusjonene til å organisere nye arbeidsformer. Ifølge Kårstein og Caspersen (2014) er det mangel på innovasjon og nyskaping innen praksisstudier. Universitets- og høgskole-

rådet understreker også betydningen av å introdusere praksisrelevant tematikk for framtidige studenter ved profesjonsutdanningene. Det foreslås blant annet pedagogiske opplegg som bidrar til kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid og praksisforberedende casestudier (Universitets- og høskolerådet, 2016, s. 46.) Nattergalens mentorordning har elementer av begge disse pedagogiske formene blant annet ved at den innebærer samarbeid med skoler og familier og barn.

Hva innebærer det å være mentor?

Ifølge Mathisen (2008) eksisterer det ingen ensartet forståelse av hva det vil si å være mentor. Han argumenterer for at mentorskap er et kontekstuelt fenomen, og at forståelsen av begrepet derfor må sees i sammenheng med konteksten mentorrelasjonen utvikles i. En enkel definisjon kan allikevel være å beskrive mentorer som mennesker som hjelper andre til å utnytte potensialet sitt (Parsloe og Wray, 1978, gjengitt i Mathisen, 2008). Mathisen (2008) viser videre at mentorordninger kan være mer eller mindre formalisert og mer eller mindre organisert. «Det eksisterer to «skoler», to grunnleggende oppfatninger av hvordan mentoring kan forstås. Skillet går mellom det vi på den ene siden kan kalle en strukturert, organisert og programpreget tenkning, og på den andre siden den uformelle mentoringen som er et resultat av at mennesker mer eller mindre tilfeldig møtes og en mentorrelasjon oppstår.» (Mathisen, 2008, s. 12). Mentorordningen Nattergalen er manualbasert og inngår dermed i det Mathisen (2008) omtaler som organisert mentorskap.

Høgskolen i Østfold følger langt på vei malen for organiseringen av mentorord-

ningen utarbeidet av Lönroth ved Malmö högskola (Lönroth, 2008). Før studentene blir godkjent som mentorer, må de gjennom et intervju hvor de blant annet blir bedt om å oppgi interesseområder og reflektere rundt situasjoner som kan oppstå i mentorskapet. Høgskolen forbeholder seg retten til å ekskludere studenter fra mentorordningen hvis det foreligger grunner som tilsier det. Dette for å sikre at det ikke oppstår unødige brudd i mentorrelasjonen. Barna rekrutteres fra tre lokale barneskoler. Det er foreldrene som søker på vegne av barna. Barna som rekrutteres, er i alderen 8–12 år. Det er viktig at barna ikke har for store utfordringer (Bakketeig et al., 2011). Nattergalen ved Høgskolen i Østfold retter seg hovedsakelig mot barn som har et begrenset sosialt nettverk, barn som nylig har ankommet Norge, og barn med innvandrerbakgrunn. Det innebærer at både norske og minoritetsspråklige barn kan få mentor. På bakgrunn av intervjuene og skjemaene barnas foreldre fyller ut, matches studenter og barn. Det første møte mellom mentorene, barna og barnas foreldre arrangeres av høgskolen. Deretter er det mentorene som står ansvarlig for å drive relasjonene framover. Mentorperioden strekker seg fra oktober til mai. Perioden går parallelt med andre studieemner. I den perioden skal mentorene og barna treffes ukentlig. Hvert treff skal vare mellom to og tre timer. For å legge til rette for stabilitet og forutsigbarhet i relasjonen har høgskolen satt som krav at mentorparet skal treffes minimum 20 ganger. Ved studiestart deles studentene inn i basisgrupper. Hver basisgruppe skal planlegge og arrangere en aktivitet for de resterende mentorene og barna i løpet av mentorperioden. I tillegg til å treffe barnet skal hver

mentor levere åtte individuelle månedsrapporter, delta på to individuelle veiledninger og fire gruppeveiledninger. For mentorenes del avsluttes mentorperioden med en skriftlig individuell oppgave (Høgskolen i Østfold, 2013).

Med bakgrunn i denne beskrivelsen ser vi at det utfordrer rammeplanens (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) forståelse av praksisstudier å definere mentorordningen Nattergalen som praksis. Som mentor er man ikke utplassert i en barnevernsfaglig virksomhet hvor man omgis av andre kyndige yrkesutøvere i det daglige. Mentorene står selv ansvarlig for å drive relasjonene med barnet og foreldrene framover. Veiledning skjer både individuelt og i grupper til oppsatte tider på høgskolens lokaler. Det innebærer at mentorene selv må finne løsninger hvis det oppstår situasjoner med barnet på et av de ukentlige møtene. Kritiske røster både internt på høgskolen og i nasjonale nettverksmøter har påpekt dette. Videre har de argumentert for at mentorordningen ikke egner seg som obligatorisk praksis. Det er derfor av interesse å diskutere i hvilken grad et organisert mentorskap som Nattergalen kan oppfylle rammeplanens (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) intensjoner med praksisstudiene. For å kunne diskutere dette er det behov for å synliggjøre mentorenes egne subjektive erfaringer. Hvordan vi har gått fram for å få kunnskap om slike erfaringer, omtales nedenfor.

Metode

I dette prosjektet er det benyttet en kvalitativ tilnærming basert på fokusgruppeintervju og tematisk analyse. Prosjektet har fått tilrådning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Fokusgruppeintervju

Med unntak av én respondent var fokusgruppene basert på basisgrupper som var satt sammen av høgskolen på et tidligere tidspunkt. Gruppene representerte henholdsvis studenter på bachelor i barnevern i sitt 1. og 2. studieår. Respondentene i den ene gruppen var fremdeles mentorer, mens respondentene i den andre hadde avsluttet sine mentorskap for ett år siden. Det var til sammen 11 respondenter fordelt på to grupper á fem og seks. Det ble gjennomført ett fokusgruppeintervju med hver gruppe. Respondentene var kvinner i alderen 19–43 år, hvor fire har erfaring med egne barn. Fordelen ved å benytte grupper som eksisterer uavhengig av forskningsprosjektet, er at respondentene allerede er kjent med hverandres framtoning og kommunikasjonsmønstre. Dette letter som regel interaksjonen under selve intervjuet, da respondentene slipper å finne sin plass mens intervjuet pågår (Krueger og Casey, 2009; Wibeck, 2010).

Fokusgruppeintervju innehar andre kvaliteter enn en samtale mellom to personer. En av fordelene med fokusgruppeintervju er at forskerne kan få innblikk i temaer de selv ikke har vurdert som aktuelle (Wibeck, 2010). I den prosessen spiller intervjueren, eller moderatoren, som det også kalles, en sentral rolle. Moderatoren må ha respekt for fokusgruppedeltagerne og ha oppriktig tro på at de har kunnskap som kan bidra til å belyse temaet som blir undersøkt. Moderatorens oppgave blir å lede samtalen framover ved å kommunisere på en åpen og tydelig måte uten å la seg styre av emosjoner. Det innebærer at moderatoren må ha grundig kjennskap til temaet det forskes på. Den beste moderatoren er den som kan få fram

den mest nyttige informasjonen (Krueger og Casey, 2009). I vårt prosjekt ble temaene introdusert ved hjelp av en intervjuguide med spørsmålsformuleringer. Spørsmålene søkte å belyse mentorenes personlige erfaringer med mentorskapet og mentorenes opplevelser av relasjonen til mentorbarna og familiene. Spørsmålene ble stilt slik at kommunikasjon og samhandling mellom mentoren og barnet og familien ble vektlagt. Vi var også interessert i å få fram mentorenes opplevelse av hvorvidt mentorordningen har relevans for en kommende barnevernspedagog. Ansvar for egen læring og det selvstendige i oppdraget ble kommentert. Ved å stille spørsmål om høgskolens rolle og hva som kunne ha vært gjort annerledes for å øke studentenes eget læringsutbytte, åpnet vi opp for en kritisk betraktning av mentorordningen.

Selv om intervjuguiden la tydelige føringer for samtalen, kunne respondene selv introdusere temaer gjennom diskusjonene. Underveis i intervjuet søkte vi å klargjøre respondentenes utsagn for å øke påliteligheten og troverdigheten i materialet (Kvale, 2001; Krueger og Casey, 2009). For å ivareta kontekstuelle aspekter som kan gå tapt når muntlig tale transformeres til skriftlig tekst, valgte vi begge å være til stede under intervjuene. Den av oss som ikke ledet intervjuet, noterte det som ble vurdert som relevant i situasjonen. Disse notatene ble essensielle for å ivareta intervjuenes kontekstuelle rammer i analysearbeidet. Gjennom fokusgruppeintervju får forskerne tilgang til et rikt materiale med stor variasjonsbredde på kort tid (Smithson, 2007; Wibeck, 2010). Et slikt materiale kan det gjøres mange analyser på. Vi valgte en

tematisk tilnærming inspirert av Braun og Clark (2006).

Analyse

Braun og Clark (2006) argumenterer for at det transkriberte materialet skal leses aktivt gjentatte ganger for at forskerne skal bli kjent med alle aspektene. Vi leste materialet først hver for oss før vi satt oss ned sammen og diskuterte det generelle inntrykket. Det ble tatt hyppige notater underveis. Deretter kodet vi materialet hver for oss, for så å komme sammen igjen for å sammenligne og diskutere kodingen. Dette ga oss en lang liste med koder vi hadde identifisert i datamaterialet. Sammen startet vi arbeidet med å søke aktivt etter temaer. Tematisk analyse er ingen lineær prosess (Braun og Clark, 2006), og vi erfarte at vi gjentatte ganger måtte gå tilbake til tidligere faser for å komme videre i det analytiske arbeidet. Gjennom hele denne prosessen strebet vi etter å ha en induktiv tilnærming. Da studentenes egne beskrivelser stod i fokus, var det essensielt at den analytiske prosessen skulle være styrt av og forankret i datamaterialet.

Forskerrefleksivitet

Selv om den analytiske prosessen primært har vært drevet av datamaterialet, kommer vi ikke utenom at valgene som er tatt underveis, bærer preg av egne erfaringer, kunnskap og ervervet teoretisk forståelse (Myers, 1998; Smithson, 2000). En faktor som kan ha påvirket selve innhenting av datamaterialet, er forskernes egne roller i mentorprosjektet. Begge forskerne har sentrale roller i gjennomføringen av dette prosjektet, og undersøkelsen bærer preg av at vi forsker på eget felt. Det kan derfor

sies at vi ikke er objektive, og at vår tilstedeværelse kan ha virket inn på diskusjonene i fokusgruppene. Gjennom vår presentasjon av mentorordningen, er studentene kjent med at vi har stor tro på at dette prosjektet vil gi dem nyttige erfaringer og opplevelser. Studentene kan dermed ha følt seg forpliktet til å vektlegge de positive erfaringene i intervjuene. Som student kan det også være nærliggende å tenke at negative utsagn kan få konsekvenser for dem i det videre studieførløpet. Datamaterialet bærer imidlertid ikke preg av at kritiske aspekter er utelatt. I løpet av studietiden blir studentene gjentatte ganger bedt om å evaluere enkeltstående undervisningssekvenser og emner i sin helhet. Evalueringene skjer både skriftlig og muntlig og anonymt og i åpenhet. Dette innebærer at respondentene i denne undersøkelsen er vant med å legge fram konstruktiv kritikk om de undervisningsoppleggene de har deltatt på. Den erfaringen kan ha bidratt til at beskrivelsene studentene delte i fokusgruppeintervjuene, framstår som nyanserte og ikke ensidig positive. I tillegg har forskerne vurdert at det kan oppleves lettere å framlegge kritikk i et forum hvor det forventes å få støtte av medstudenter enn i et individuelt intervju. Før intervjuene ble det også understreket at vi var opptatt av *mentorenes egne beskrivelser* av både positiv og negativ art. Flere av spørsmålene i intervjuguiden åpnet opp for kritiske betraktninger. Datamaterialet bærer ikke preg av at respondentene unnlot å svare på disse spørsmålene. Til tross for dette kan vi ikke utelukke at våre roller kan ha påvirket datamaterialet.

Etter å ha lest igjennom og kodet materialet hver for oss, ble det tydelig at vi har

ulik forforståelse. En teknikk for å bevisstgjøre seg sin egen forforståelse av temaer er blant annet å spørre seg selv hvilke tanker og følelser man har overfor temaet som skal undersøkes (Fangen, 2010). For å tydeliggjøre vår forforståelse i møte med datamaterialet diskuterte vi hvordan våre antagelser og tanker hadde påvirket den individuelle kodingen. Vi klargjorde for hverandre hva vi forventet at datamaterialet skulle inneholde, og vurderte dette opp mot kodingen. Den foreløpige kodingen ble diskutert med kolleger på et internt møte og med vår interne veileder. Vår interne veileder har ingen aktiv rolle i mentorprosjektet. Dette forarbeidet bidro til å skape en intersubjektiv enighet om temaene i datamaterialet. Jo mer involvert forskerne er i eget prosjekt, jo større bevissthet kreves for å ivareta en uhildet behandling av datamaterialet (Fangen, 2010).

Resultater – mentorenes beskrivelser av eget læringsutbytte

Det er jo det å møte fremmede unger en aldri har snakka med før, og foreldra som du aldri har sett før. Ja, og skal klare å samarbeide med de. Og få de ungene og foreldra til å stole på deg og synes du er helt ok. Så det er noe vi virkelig trenger å kunne senere. Det å klare å snakke med de ungene og...

Slik forteller Malin hvordan mentorskapet framstår for henne. Det kan være nærliggende å beskrive mentorerfaringen som en «reise», der relasjonelle utfordringer og voksende kunnskaper om barns vilkår veksler med nesten eksotiske øyeblikk. Mentorskapet bringer ofte studentene inn i miljøer og situasjoner som er svært annerledes enn det de er vant til. Mentor-

perioden varer i åtte måneder, og tidsaspektet er viktig. Tiden gjør at relasjonene utdypes, og mens erfaringer erverves, kan opp- og nedturer forekomme. Behovet for veiledning blir derfor betydelig. Nedenfor presenteres en rekke sitater fra intervjuene. Navnene bak sitatene er fiktive. Sitatene som presenteres, er hentet fra begge intervjuene og er valgt ut fordi vi mener at de er representative for det temaet de er plassert under. Der hvor flere har uttalt seg om det samme, har vi valgt de sitatene som er mest leservennlige. Vi har valgt å synliggjøre resultatene i tre hovedtemaer: *Relasjonserfaringer*, *Økt innsikt om barn og barns livsvilkår* og *Veiledning*.

Relasjonserfaringer

Å skape relasjoner til både barnet og foreldrene framstår som en sentral erfaring i datamaterialet. Mange respondenter beskriver det som «Å komme ut av sin egen komfortsone». Mentorskapet beskrives både som «unikt» og «lærerikt». Respondentene uttrykker at de vokser på erfaringen. Datamaterialet rommer beskrivelser både om strevsomme relasjoner og relasjoner med lite utfordringer. Mye handler om «kjemi», sier de, om hvordan preferansene til de to som møter hverandre, stemmer overens. Kari forteller om sine erfaringer og fokuserer spesielt på sin egen rolle:

Det blir veldig spesielt når du ikke kjenner barnet i forsten. Da merka jeg at det var vanskeligere å si ifra om ting du mener er feil da eller «Hør her!» eller sånn. Men det går lettere det nå, syns i alle fall jeg, da. Når man har klart å skape en relasjon og har tillit til hverandre, så skjønner man at selv om jeg sier ifra til barnet nå, så skjønner barnet at det ikke er noe slemt ment...

som man kanskje kan føle på i begynnelsen av mentorskapet.

Malin og Kari er to av de yngre respondentene uten barn. En stor andel av barnevernspedagogstudentene er unge og uten særlig erfaring med barn. Helene, som heller ikke har egne barn, beskriver avslutningen som spesielt utfordrende for henne:

Og jeg liker ikke å avslutte relasjoner. Så jeg slet veldig med det. For jeg synes dem (barnets familie) var så hyggelige. Jeg kunne gjerne fortsatt å treffe dem liksom, men jeg kan jo ikke det.

Mona har erfaring med å jobbe med voksne mennesker i tillegg til å ha egne barn. Hun forteller om en situasjon hun opplevde i mentorskapet som handler om samarbeid med en mor:

Jeg har hatt et par ganger hvor moren ikke er hjemme når jeg leverer mentorbarnet. Det var en sånn stor case i vinter. Jeg skulle jo kjøre da, ikke sant, og så kommer hun løpende etter: «Mamma er ikke hjemme.» Jeg prøver å ringe, men mamma tar ikke telefonen. Så hva gjør vi da? Men til slutt tar hun telefonen, men ser ikke problemet. (..) Og så blir det litt sånn... Mmmm... Min vurdering er at barnet er for lite til å være hjemme alene. Mor syns ikke det... barnet syns det. Det ble en liten greie på det... samarbeid med foreldre.

Videre beskriver Mona erfaringene med barnet:

Og gå inn i en formynderrolle og si at: «Nei, du får ikke lov til sånn! Men du får lov til det...» og sånn. Det er en prosess å lære, det og. Med en liten unge, som sagt, og ikke ditt eget barn.

Siv er en av de eldre respondentene og har barn i samme alder som mentorbarnet. Det er lett å anta at studenter med egne barn vil oppleve færre utfordringer i møte med mentorbarnet. Hun bidrar imidlertid til å nyansere det bildet:

Jeg har barn i samme alder som henne (mentorbarnet)... Før jeg gikk inn i det, så var jeg sånn... «Altså...eh!» Det gikk ikke så veldig lang tid før jeg bet i meg den. For det *var* utfordrende... og det var veldig annerledes relasjon enn det man har til egne barn. Rollen som mentor var annerledes.

Få av studentene har erfaring fra foreldrerollen. Mange av dem er i begynnelsen av tyveårene. Det er rimelig å anta at flere støtter seg på tidligere erfaringer som storebror eller storesøster i møtet med mentorbarnet. Spenningen mellom det man kan kalle en profesjonell versus en privat relasjon blir ofte problematisert i datamaterialet. Hvordan finne balansen mellom å være en venn, en rollemodell og samtidig ivareta den profesjonelle siden av relasjonen? Manual for Nattergalen (2008–2009) fordrer ikke at mentorene skal innta en profesjonell relasjon, men siden Høgskolen i Østfold benytter mentorskapet som obligatorisk praksis ansees det som nødvendig å ha fokus på den profesjonelle siden av relasjonen. Vår utfordring blir å bidra til at studentene orientere seg mot en profesjonell relasjon gjennom refleksjon, samtidig som de framstår som et forbilde og en rollemodell i møte med barnet. Inger er igjen en av de yngre mentorene uten egne barn. Utsagnet hennes oppsummerer det samtlige mentorer har uttrykt i løpet av intervjuet. Det kan tolkes som at erfaringene mentorskapet

gir, kan bidra til at mentorene også reflekterer over relasjonens profesjonalitet:

Jeg føler at jeg er litt tryggere i møte med barn da. At det jeg på en måte har sagt og gjort hittil har funka da. At jeg kan ta den taktikken igjen eller hva jeg skal si.

Økt innsikt om barn og barns livsvilkår

En viktig side ved mentorpraksisen handler om det læringsutbyttet studentene får ved å delta i opplegget. Respondentene bidrar med mange perspektiver på dette gjennom sine svar. I utgangspunktet uttaler de langt fleste seg positivt til mentorrollen og anser den som nyttig. Flere holder fram at det er lærerikt, og gir nødvendig innsikt i forhold til barnevernspedagogutdanningen. Det å møte barn i vanskelige livssituasjoner er et av poengene som trekkes fram. Det flerkulturelle perspektivet er et annet. I et utdanningsperspektiv ser mange at de kan bruke erfaringen med barnet til å forstå og utdype teorien de møter i studiet. Det finnes imidlertid kritiske innvendinger mot å objektivisere barnet og familien til studieformål. Barna skal ikke brukes ukritisk som forsøkskaniner eller forskningsobjekter. Den etiske siden ved dette holdes fram.

Mentorenes beskrivelser indikerer at de får økt kunnskap om hva det vil si å være et barn, samt økt innsikt i barns livsvilkår. Helene sier her at hun tror at mentorskap kan bidra til nye erfaringer uavhengig av barnets egenskaper:

Barnet trenger ikke ha masse problemer for å være et barn. Mitt barn hadde ikke det. (...) Det er jo ikke alle som utagerer. Det er ikke alle som er stille og inneslutta. Noen er bare normale...

Uansett hvor vanskelig barnet ditt var, så tror jeg uansett det er en erfaring, men kanskje mest for yngre da... sånn som meg, for eksempel.

Heidi er mentor for en gutt og beskriver hvordan hun tenker:

Han virker jo så stor på en måte... i måten han snakker på. Han kan jo så mye og... hører på nesten samme musikk som meg og sånn. Men her om dagen da: «Ja, jeg legger meg før ni.» (latter fra flere). Han skulle på kino klokka ni en kveld med mamma'n sin, og da måtte han sove middag på dagen. Og da skjønte jeg plutselig hvor liten han er, da.

Heidi beskriver barnet som kunnskapsrikt og modent. Til tross for dette oppdager hun at han er ganske liten. Dette kan tyde på at hun ikke hadde kjennskap til hva hun kunne forvente av et barn på hans alder før de møttes. Inger uttrykker noe av det samme som Heidi:

Jeg kjenner ingen som er 10 år, og de er faktisk mye mindre enn det du tror, selv om de snakker som om de er 40, lissom. Men de er jo ikke det. For plutselig kommer det til et punkt hvor det... Oi. Der var du plutselig veldig liten igjen.

Gjennom mentorskapet har Mie blitt kjent med en familie som, ifølge henne selv, til en viss grad lever under fattigdomsgrensa. I intervjuet fokuserer hun mest på barnets livsvilkår framfor egen-skaper ved barnet:

Nå har jeg jo vært inni stua deres. Jeg vet hvordan hverdagen deres fungerer. Og jeg vil vel kanskje si at de til en viss grad lever under fattigdomsgrensa... men da å ha sett dem... hvor bra de egentlig har det og ikke får sånn der

«Å, gud, her er det trøbbel!», fordi en eller annen sover på madrass i stua, for eksempel. Eller at han ikke kan feire bursdagen sin sånn og sånn fordi det ikke er penger (...) Jeg så hvor kjipt han syns det var, men OK, det kunne bli en løsning... de levde jo med det de hadde.

Videre forteller hun:

Når jeg ser hvilke utfordringer de har som innvandrere og... sånn på arbeidsmarkedet og... det der med hva man gjør på fritiden, hva man bruker fritiden til... og være enslig mor... hvilke ressurser man har og ikke har... Ja. Jeg har fått sett det i praksis, rett og slett.

Evalueringen av Nattergalen viser at barna ikke bør ha for store utfordringer for at ordningen skal være vellykket (Bakketeig et al, 2011). Av den grunn retter ikke mentorordningen Nattergalen seg mot de mest marginaliserte barna, men barn som for eksempel har et begrenset sosialt nettverk. Allikevel ser vi at de livsvilkårene Mie beskriver over, har flere likhetstrekk med de livsvilkårene barn som har tiltak etter barnevernloven, lever under. Det er rimelig å anta at mentorskapet kan bidra til økt innsikt i en flerkulturell kontekst. Siv sier det på denne måten:

Man får jo innblikk i en annen kultur så fort man går ut av sin egen stuedør.

Anna som i likhet med Siv er en voksen mentor med egne barn, utdyper dette og reflekterer videre over hvordan erfaringer med ulike kulturer kan få betydning i beslutningsprosesser i en framtidig yrkesrolle:

Vi snakker om forskjellige kulturer. Jeg har en kultur og du har en kultur. Vi har alle våre måter

å leve på. Og det er veldig viktig å ta seg god tid til å løse problemene og ikke hoppe til konklusjonene... vise den respekten... sånn at man til slutt... veldig forsiktig... lander ned på en konklusjon. Men vær åpen, for kanskje man feiler. Det er forskjellige måter å leve på...

Samtlige respondenter beskriver at mentorskapet har bidratt til økt innsikt. Hva slags innsikt mentorene beskriver ser ut til å være betinget av mentorenes egne preferanser, samt egenskaper ved barnet og dets familie.

Veiledning

De to foregående temaene skiller seg klart ut i datamaterialet på grunn av kvantitet. Relasjonserfaringer og Økt innsikt om barn og barns livsvilkår blir omtalt mange ganger. Datamaterialet rommer ikke like mange sitater om veiledning, men viktigere enn kvantiteten er hvorvidt temaet reflekterer forhold som er av avgjørende betydning for forskningsspørsmålene (Braun og Clark, 2006). Mentorenes uttalelser som knytter seg til temaet veiledning, er få, men essensielle.

Det er veldig greit å ha mulighetene til å ta opp ting hvis det er noe man sliter med... slik at man får gjort det på riktig måte. Så det er veldig greit å vite at vi kan kontakte dere når som helst hvis det er noe. Det er litt lettere.

Malin presiserer at tilgjengeligheten til veilederne er viktig i mentorskapet og at det bidrar til at oppdraget føles lettere. Mona og Inger antyder at månedsrapportene er et nyttig verktøy i veiledningsprosessen. Mona sier det slik:

Så føler jeg at vi blir på en måte fulgt opp hver måned på grunn av de månedsrapportene.

Hadde det vært noe der, så hadde man blitt hanka inn kanskje eller... at man kommer selv, da.

Inger supplerer:

Ja, og så at man får tilbakemelding på det (månedsrapporten). Ikke bare godkjent, lissom.

Månedsrapportene leveres inn i høgskolens digitale læringsplattform, og veilederne kan kommentere rapporten i tillegg til å markere den som godkjent eller ikke godkjent. Inger gir uttrykk for at månedsrapporten blir sentral i kontakten med veilederen. Anita snakker om månedsrapporten på en helt annen måte:

Jeg følte at det egentlig sto mest på meg sjøl, å lære noe av det lissom. Altså det ble sånn når du skulle skrive det refleksjonsnotatet (månedsrapporten)... så måtte man jo... hvis det da ikke hadde skjedd noe spesielt, så skulle man likevel reflektere over alt av ting som egentlig har betydd noe likevel. Jeg synes vi hadde et stort eget ansvar.

I ordinær praksis har studentene andre fagkyndige til å observere seg og gi tilbakemeldinger i vanskelige situasjoner. Som mentorer er studentene selv ansvarlige for å bringe inn ulike situasjoner til veiledningssekvensene, da de ikke blir observert av andre fagkyndige i de ukentlige møtene. Flere beskriver slit-somme perioder og opplever mentorskapet som utfordrende. Noen av mentorene i utvalget uttrykker behov for mer veiledning og tettere oppfølging. I sitatet over gir Anita uttrykk for en følelse av å stå litt alene. Dette understrekes også av Siv:

Jeg var så fersk som student at jeg ikke helt hadde skjønt hva som var mitt ansvar, og at jeg kunne be om mer veiledning... jeg hadde bruk for mye veiledning.

At ferdighetstreningen i samtaler med barn først ble gjennomført i vårsemesteret, bidro heller ikke til en følelse av å bli ivaretatt. Som Mie sier:

Den ferdighetstreninga vi hadde om samtaler med barn, den kom siste uka i mentorprosjektet. Det er jo helt bak mål!

Mentorordningen som praksis i høgskolesystemet

Rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) understreker hvor viktig det er med praktisk kunnskap i utviklingen av barnevernspedagogrollen. Bachelor i barnevern er en utdanning som søker å kvalifisere studentene til å arbeide med utsatte barn og unge og deres familier. Det forventes at barnevernspedagogen har barnets beste i fokus uavhengig av hvilke arenaer hun jobber på. Mentorskapet er ikke fokusert rundt den framtidige yrkesrollen på samme måte som ordinær praksis. Nattergalen retter seg ikke mot utsatte barn og deres familier. Men erfaringene studentene tar med seg fra mentorperioden, kan allikevel bidra til at de føler seg tryggere i møte med barn, slik flere av respondentene har påpekt. En ferdigutdannet barnevernspedagog kan blant annet jobbe i statlig og kommunalt barnevern, skoleetat, oppsøkende virksomheter og psykisk helsevern (Seksjonsrådet for barnevernspedagoger i fellesorganisasjonen, 2013). Relasjonell kompetanse står sentralt på alle disse arenaene. For å gjøre

en tilfredsstillende jobb trenger barnevernspedagogen kunnskap om relasjonelle prosesser. Intervjuene som har blitt gjennomført i forbindelse med dette prosjektet, kan tyde på at studentene får relasjonelle erfaringer ved å være mentor.

Videre indikerer datamaterialet at mentorene får økt innsikt om barn og deres livsvilkår. Slik kunnskap er viktig for å evne å møte barn, unge og deres pårørende med likeverd, respekt og empati. Både rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) og NOU 2009: 08 fokuserer på kultursensitivitet. Ifølge Qureshi (2009) handler kultursensitivitet om å bli bevisst egen livshistorie, egne holdninger og normer samt å ha kunnskap om bakgrunnen til den en møter. Studentene i utvalget gir uttrykk for at de får innsikt i en flerkulturell kontekst gjennom å delta i Nattergalen. Grander og Lönroth (2011) hevder at den kultursensitive kompetansen som erverves gjennom mentorskap, er vanskelig å oppnå i ordinær undervisning. Den nære kontakten mentorene får med barna og deres familier, skaper relasjoner og kan minske utvikling av fordommer og stereotyper.

Parallelt med mentorskapet introduseres studentene for teoretisk kunnskap gjennom ordinær undervisning. At den teoretiske kunnskapen suppleres med praksisbasert kunnskap, kan gjøre det lettere for de framtidige barnevernspedagogene å vurdere og analysere handlingene opp mot en barnevernsfaglig ramme. Samtidig har vi erfart at den teoretiske kunnskapen ikke nødvendigvis blir overført til praksis. Askeland (2011) argumenterer for at veiledning er viktig for å bidra til en slik kunnskapsoverføring. I følge rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) er det en nødvendig forutsetning for god

praksis å få veiledning av en erfaren fagperson fra praksisfeltet. I mentorordningen Nattergalen er det lagt opp til stor grad av tilgjengelighet til koordinator og veileder. Dette er også en del av suksesskriteriene som synliggjøres i evalueringen av Prosjekt Nattergalen fra 2008 til 2011 (Bakketeig et al., 2011). Allikevel beskriver flere av mentorene at de savner tettere oppfølging. Det er en utfordring Høgskolen i Østfold må ta på alvor for å bidra til å utvikle mentorordningen. Mentorene skal ikke føle at de står alene i situasjoner de ennå ikke er skolert til å håndtere. Mentorenes beskrivelser indikerer at veiledning er avgjørende for kvaliteten på læringsutbyttet i mentoropplegget. Betydningen av organiserte veilednings- og undervisningsopplegg i mentorordninger underbygges av forskning. Forskning viser at kvaliteten på relasjonen i mentorskapet øker i takt med antall undervisningstimer, og at de mentorene som får regelmessig veiledning, får mer tiltro til seg selv i utførelsen av mentorrollen (Grander og Lönroth, 2011; Herrara et al, 2000; Rhodes og Dubois, 2006). Vårt forskningsmateriale tyder på at de obligatoriske veiledningene samt månedsrapportene er viktige bidrag for at mentorene skal bli trygge på seg selv i rollen.

Ifølge Grander og Lönroth (2011) kompletterer mentorordninger ordinære studier på en unik måte. De beskriver mentorskap som en pedagogisk metode som bidrar til bedre kvalitet på høyere utdanning. Profesjonsutdanningene utfordres til å utvikle nye arbeidsformer og fremme kunnskapsutvikling (Meld. St. 13, 2011–2012; Universitets- og høgskolerådet, 2016; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Mentorordningen ved Høgskolen i Østfold kan være en ny

arbeidsform som fremmer kunnskapsutvikling. Mye kan samtidig tyde på at mentorordningen i seg selv ikke kan erstatte ordinær praksis i henhold til rammeplanens krav. Mentorordningen ved Høgskolen i Østfold gir studentene 10 studiepoeng og kalles «Mentorskap i flerkulturell kontekst». Det er en form for praksis som ikke erstatter den ordinære praksisen til barnevernspedagogstudenter, men som med sin praksisnære form kan være et supplement til ordinær undervisning. Studentene treffer barn og deres foreldre og ser barn i ulike kontekster, både hjemme, på skolen og på fritidsarenaer. Grander og Lönroth (2011) gir næring til tanken om mentorsskap som et pedagogisk tiltak som fremmer egenskaper som engasjement, lydhørhet, tillit og handlingsorientert innstilling hos mentoren.

Oppsummering

Resultatene fra undersøkelsen samsvarer langt på vei med funnene i evalueringen av prosjekt Nattergalen (Bakketeig et al, 2011). Siden studentenes deltagelse i mentorordningen Nattergalen skiller seg fra andre praksisperioder, er det av vesentlig betydning å få kunnskap om hvordan studentene selv omtaler eget læringsutbytte av å være mentor. Datamaterialet indikerer at mentorene ved Høgskolen i Østfold finner det lærerikt å være mentorer. En organisert mentorordning som Nattergalen innebærer at studentene har kontinuerlige treff med et barn. Datamaterialet indikerer at både mentorer med egne barn og mentorer uten slik erfaring opplever møtene med barna som lærerike. De anser det å være mentor som nyttig i forhold til framtidig yrkesutøvelse som barnevernspedagog.

REFERANSER

- Askeland, G.A. (2011). Teorigrunnlag for kritisk refleksjon. I Askeland, G.A. (red.) *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, S. (2013). *Isenesetelser av sosialarbeiderrollen. Hvordan studenter lærer og utvikler yrkesrollen i praksis*. Skien: Cappelen Damm Akademisk
- Bakketeig, E. (Red.). (2011). *Gjensidig trivsel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»*. Oslo: Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2014) *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturstudie*. Rapport 16. Oslo
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring. I K. Nielsen og S. Kvale, (Red.), *Mesterlære – Læring som sosial praksis* (52-69). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grander, M. og Lönroth, C.S. (2011). *Mentorskap för barn och unga*. Malmö högskola
- Herrara, C., Sipe, C.I., & McClanahan, W.S. (2000). *Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Program*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Høgskolen i Østfold. (2013). *Emnebeskrivelse. HSBVP10411 Praksis 1: Mentorskap i flerkulturell kontekst (Høst 2013-Vår 2014)*. [Fredrikstad]: Hentet fra <http://www.hiof.no/nor/studieinformasjon/studieplaner/?&displayitem=5776&module=studieinfo&type=emne>
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lönroth, C. Sild. (2007). *Näktergalen – En knuff framåt*. Malmö: Malmö Högskola
- Mathisen, P. (2008). *Mentor. Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: topics and disagreements in focus groups. *Language in society* 27, 85-111. DOI:10.1017/S0047404500019734.
- NOU 2009:8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltningen
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgre utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prop.106 L. (2012-2013). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Endringer i barnevernloven*. Oslo: Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Qureshi, N.A. (2009): Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. I K. Eide, M. Rugkåsa, H. Vike og N.A. Qureshi (Red.), *Over profesjonelle barrierer*, 206-230. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rhodes, J.E. & DuBois, D.L. (2006): Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement. *Social Policy Report – Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, Volume 20, No. 3.
- Seksjonsrådet for barnevernspedagogene (SRB) i Fellesorganisasjonen (FO). (2013). *Barnevernspedagogen – Utdanningen og profesjonen*. Oslo
- Sim, J. (1998): Collecting and analysing qualitative data: issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing* 28(2): 345-352. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1998.00692.x
- Smithson, J. (2000) Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Methodology: Theory and Practice* 3(2): 103-119. DOI: 10.1080/136455700405172
- Smithson, J. (2007). Using focus groups in social research. In P. Alasuurtari, L. Bickman and J. Brannen. *The Sage Handbook of Social Research Methods*. (356-371) London: Sage.
- St.meld. nr. 13 2011-2012 (2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Oslo: Regjeringen
- Universitets- og høgskolerådet (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*. Sluttrapport fra et nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført på oppdrag fra KD i perioden 2014-2015. Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning*. Oslo: Regjeringen
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserte gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. 2. opplag. Lund: Studentlitteratur