

## KAPITTEL 10

# Verdimøter som organisert læringsprosjekt

*Liv Randi Roland*

Høgskolelektor, Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** This chapter is based on the experiences from a mentoring program called Nattergalen (the Nightingale), in which social work, child care and community education students meet children with immigrant backgrounds. The students and children meet weekly to participate in activities for the mutual pleasure and learning of both parties. The activities are agreed upon in consultation with the children's parents. This chapter aims to provide a picture of the students' experiences with the children's home base. Through the many meetings with the children and their parents, together with the systematic reflection about these experiences, the students obtained a nuanced and varied understanding of the different value orientations in modern family life. The primary aim of Nattergalen is to add to and strengthen the students' multicultural skills and to motivate the children to attend school and to choose education. The chapter elucidates how the students who are participating in Nattergalen are being encouraged or coached to reflect on the varying value orientations in their meetings with children and their families.

**Keywords:** professional values, systematic reflection, multicultural skills, children and families with immigrant backgrounds

## Innledning

Fremtidige barnevernsarbeidere skal gjennom sin profesjonsutdanning settes i stand til å møte ulike livsformer og verdiorienteringer i det norske mangfoldssamfunnet. «Barnevernet må forstå situasjonen familiene er i og kunne foreta vurderinger av barnets beste», heter det i siste høringsnotat

Sitering av denne artikkelen: Roland, L. R. (2020). Verdimøter som organisert læringsprosjekt. I H. Nordby & A. Halså (Red.), *Verdier i barnevern* (Kap. 10, s. 199–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.103.ch10>  
Lisens: CC BY-ND 4.0

om kompetanse i barnevernet (Barne- og familiedepartementet, 2020, s. 7). Vi vet at statistikken viser en svak overrepresentasjon av barn og unge med innvandrerbakgrunn under barneverntjenestens omsorg (Bufdir, 2020a). Det er en klar overrepresentasjon av denne gruppen hva gjelder hjelpetiltak i hjemmet (Bufdir, 2020b). Tiltakene begrunnes ofte ut fra kulturforskjeller (Aarset & Bredal, 2018). I mange sammenhenger blir norske individorienterte levesett satt opp mot minoritetsfamiliers kollektivt orienterte, hvor barn og unge ofte beskrives som å pendle mellom to verdener – hjemmesfæren på den ene siden og skole og fritid på den andre. Familier med minoritetsbakgrunn har ofte familietradisjoner og måter å leve på som representerer andre verdier og forståelser av foreldreskap enn norske majoritetsverdier. Kollektive praksiser og verdier kan stå i motsetning til norske individuelle majoritetsverdier, som å fremme barns selvstendighet og frihet, noe som er høyt rangerte oppdragelses- og omsorgsverdier i majoritetsbefolkningen (se også kapittel 4 av Rysst).

De fleste studenter innen profesjonsfagene som kvalifiserer seg for å arbeide i barnevernet, er unge mennesker med norsk majoritetsbakgrunn. Utdanningsinstitusjonene skal utdanne kompetente yrkesutøvere som er i stand til å forstå og handle i situasjoner hvor viktige verdier står på spill. Det er på denne bakgrunnen avgjørende at de utvikler relevant kunnskap for studentene som skal møte flerkulturelle problemstillinger.

Dette kapitlet diskuterer hvordan mentorordningen Nattergalen kan være med på å forberede studentene på slike virkeligheter. Mentorordningen foregår som møter mellom bachelorstudenter fra helse- og sosialarbeiderutdanningene (barnevern, sosialt arbeid og vernepleie) og barn i alderen 8–12 år med minoritetsbakgrunn. I ti måneder skal studentene, sammen med barna, finne felles fritidsaktiviteter én dag i uken – både alene med sitt mentorbarn og sammen med andre mentorer og deres mentorbarn. Barnas ønsker og interesser skal være utgangspunktet for aktivitetene. Gjennom tiden studentene tilbringer sammen med barna, møter de barnas foreldre når de skal samarbeide om de ukentlige aktivitetene. Kapitlet fokuserer spesielt på hvordan studenter som deltar i Nattergalen, gis trening i å reflektere over ulike verdiorienteringer i møte med barna og deres familier. Den overordnede problemstillingen i

kapitlet er: Hvilke verdier oppdager studentene i møte med barna og deres familier?

Som koordinator for ordningen ved Høgskolen i Innlandet (studiested Lillehammer) har jeg det faglige ansvaret for studentenes læring, og jeg koordinerer arbeidet gjennom å samarbeide med kontaktpersonene ved barnas skoler om rekruttering og informasjon til de aktuelle familiene. I det videre gis en kort beskrivelse av ordningen Nattergalen, mentorskap som læringsprosjekt og en teoretisk ramme om profesjonell verdilæring i en flerkulturell kontekst. Så følger en gjennomgang og diskusjon av datagrunnlaget som bygger på studentenes erfaringer i møte med barna og deres familier, med en kort avslutning til sist.

## Bakgrunn og perspektiv

Overordnet kan man si at Nattergalen som ordning intenderer å fremme sentrale samfunnsverdier som sosial inkludering og deltakelse. Tiltaket kom i stand i 2008 som en oppfølging av Soria Moria-erklæringens satsing på et kultursensitivt barnevern.

Nattergalen har to målsettinger. Ordningen er både et inkluderingstiltak overfor barn med minoritetsbakgrunn og et læringsprosjekt for kommende profesjonsutøvere. Som inkluderingstiltak skal ordningen bidra til at barn og unge med minoritetsbakgrunn får bedre ferdigheter i norsk, økt skolemotivasjon, styrket selvfølelse og flere mestringsopplevelser samtidig som de skal stimuleres til å ta videregående opplæring og høyere utdanning. Som læringsprosjekt skal det flerkulturelle i barnevernet styrkes gjennom at studenter får bedre kunnskap om og kompetanse knyttet til barn og unge med minoritetsbakgrunn og deres familie (Bufdir, 2014).

Ordningen er finansiert av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) og finnes i dag ved åtte høgskoler og universiteter. Det er utarbeidet en egen manual som gir retningslinjer for mentorarbeidet. Fra 2008 til 2017 har 1238 barn deltatt i programmet (Jessen, Gundersen & Hynek, 2018). Modellen er inspirert av det svenske prosjektet Näktergalen<sup>1</sup>, som

1 Navnet «Näktergalen» har delvis sin bakgrunn i Malmö-poeten Hjalmar Gullbergs diktning om nattergalen, og delvis i den symbolikken som ligger bak denne fuglen. Nattergalen er en fugl som synger vakkert når den kjenner seg trygg (hentet fra manualen [Bufdir, 2014] s. 3).

har eksistert siden 1996 (Grander & Lönroth, 2011; Lagergren, 2020; Lönroth 2007). Her er arbeidet finansiert av universitetene og deres samarbeidende kommuner, og studentene er primært rekruttert fra lærerutdanningene. I Norge er ordningen hovedsakelig knyttet til helse- og sosialarbeiderutdanningene, med hovedvekt på barnevern. Over tid har flere utdanninger arbeidet for å få mentorskap integrert i studienes praksisutdanning i første studieår, mens andre opprettholder ordningen som et frivillig emne på fem eller ti studiepoeng som supplement til det ordinære studieforløpet.

Mentoren gis mulighet til å få innblikk i et barns liv, utvikle en relasjon til barnet over tid og være en rollemodell og et forbilde. Barnet gis mulighet til å få erfaringer og kunnskaper om mentorens hverdag som student, få en voksen tillitsperson utenfor familien og utvikle selvtillit gjennom felles aktiviteter. Barn og mentorer skal få økt respekt, forståelse og toleranse for hverandres ulike sosiale og kulturelle bakgrunn (Bakketeig, Backe-Hansen, Seeberg, Solberg & Patras, 2011; Bufdir, 2014; Jessen et al., 2018; Lagergren, 2020; Lönroth, 2007).

I utvelgelsen av barna vektlegges ulike hensyn som kort botid i Norge, lite sosialt nettverk, lav deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter eller generelle utfordringer med deltakelse og sosial kompetanse. Tilbud gis ikke til barn som lever i familier med omfattende sosiale problemer eller som mottar hjelpetiltak fra barnevernet (Bufdir, 2014).

## Mentorskap som grunnlag for læring og kunnskapsutvikling

Som arbeidsform har mentorskap tradisjoner tilbake til antikken<sup>2</sup> og er ofte forbundet med at en erfaren mester bruker sin kunnskap til å veilede en mer uerfaren svenn innenfor et arbeidsfelt. Til grunn for mentorskap-tanken ligger et optimistisk menneskesyn og troen på personlig vekst med dialogen som en sentral dimensjon i arbeidet (Arnesson & Albinsson, 2017; Lauvås & Handal, 2015; Mathisen, 2015).

---

<sup>2</sup> «Mentor» etter gresk, rådgiver for sønnen til Odyssevs, som ifølge et gresk sagn var konge på Ithaka.

I ordningen er det flere mentorrelasjoner – mellom student og barn samt mellom fagansvarlig og studentene. I dialog med studentene veileder jeg som fagansvarlig studentene i deres personlige kunnskapsutvikling ved å lytte til, guide og stille spørsmål til deres erfaringer fra mentorarbeidet. Gjennom erfaringer som venn og rollemodell overfor mentorbarna utvikler studentene kunnskap for fremtidig yrkesutøvelse. Ørmen og Simensen (2016, s. 12) peker her på at det kan være en utfordring å bidra til at studentene orienterer seg mot en profesjonell relasjon gjennom refleksjon samtidig som de fremstår som forbilde og rollemodell i møte med barnet.

Som læringsprosjekt er mentorskapet en demokratisk prosess hvor tanker, refleksjoner og kunnskap utdypes. Vekslingen mellom ukentlige erfaringer, loggskrivning og månedsrappporter, refleksjoner og dialoger i veiledningstimer skaper læring og utvikling. Mot slutten av mentortiden leser studentene fagtekster som gir dem mulighet for å begrepsfeste sine erfaringer i lys av teori. Tiden og de hyppige møtene «åpner for en tettere og annen form for kunnskapstilegnelse og personlig utvikling enn studentene får gjennom den ordinære praksisen» (Tveraabak, 2016, s. 113). Som profesjonskvalifisering for fremtidige yrkesutøvere er mentorordningen både et lærings- og et fagutviklingsprosjekt som bygger bro mellom ulike læringsarenaer og kunnskapsformer – teori og praksis, utdanning og yrkesfelt (Ask, 2016; Grander & Lönroth, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2012; Tveraabak, 2016; Ørmen & Simensen, 2016).

## Tidligere undersøkelser

Ordningen er evaluert to ganger, henholdsvis i 2011 og 2018 (Bakketeig et al., 2011; Jessen et al., 2018). Mentorer, koordinatorene, skolenes kontaktpersoner og barna er intervjuet, noen få foreldre er intervjuet i 2011. Begge undersøkelsene indikerer at mentorskapet i all hovedsak fungerer etter intensjonen. Barn og mentorer opplever møtene som lærerike, og studentene anser mentorskapet som svært nyttig for fremtidig yrkesutøvelse. Selv om ordningen i liten grad legger opp til utstrakt kontakt med mentorbarnas familie, vektlegges foreldrene som viktige støttespillere i arbeidet. Barneskoleansatte og koordinatorene har erfaringer med at

foreldre har vært skeptiske til å delta i ordningen, og at det blant annet ut fra språkbarrierer tar tid å bygge et samarbeid som skal sikre foreldrene «nødvendig deltakelse og informasjon» (Jessen et al., 2018, s. 84). Evalueringen av 2018 konkluderer med at samarbeidet med foreldrene har bedret seg over tid, og at ordningen stort sett har et positivt rykte på skolene som deltar. Foreldres skepsis har ofte vært forbundet med at studentene kommer fra barnevernutdanningen, og løsningen har i noen tilfeller vært å underkommunisere at det er snakk om barnevernstudenter (Jessen et al., 2018, s. 106). Om den løpende kontakten mellom foreldre og mentor heter det: «Hovedinntrykket er at mentorene i stor grad blir delegert ansvaret for barna den tiden de er sammen, og at mentorene unntaksvis er sammen med familien og kun møter dem ved henting og levering» (Jessen et al., 2018, s. 86). Evalueringen stiller spørsmål ved om studentenes læringsutbytte med tanke på flerkulturell kunnskap vil øke om man legger opp til et nærmere samarbeid med barnas familie (Jessen et al., 2018, s. 86). Evalueringene oppsummerer med at studentene ønsker mer samarbeid med foreldrene. Her understrekes det at mer tid til mer samarbeid i så fall vil gi mindre tid til hovedaktiviteten, som er møtet mellom mentor og barn. De relativt få intervjuene som ble foretatt med foreldrene om deres erfaringer med ordningen i 2011, viser at de ikke opplever det som et problem at det er begrenset involvering fra deres side (Bakketeig et al., 2011 s. 236).

Erfaringene fra foreldreintervjuer i det svenske Näktergalen viser at foreldrenes delaktighet anses som en nøkkelfaktor for å lykkes i mentorvirksomheten, da de ønsker å komme med innspill til de ukentlige treffene og være en støtte for mentoren (Lagergren, 2020; Lönroth, 2007). Amerikanske studier viser også at foreldre på ulike måter kan være sentrale premissleverandører i mentorvirksomheten og en sentral faktor for hvordan mentorordningen fungerer (Basualdo-Delmonico & Spencer, 2016; DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Keller et al., 2018).

Det er skrevet flere faglige bidrag fra den norske Nattergal-ordningen med utgangspunkt i studentenes læringserfaringer i samhandlingen med sine mentorbarn (Ask, 2016; Tveraabak, 2016; Ørmen & Simonsen, 2016), og også fra koordinatorenes og barneskolenes perspektiv (Kraus, 2019; Marten, 2019). I dette kapitlet er fokuset spesielt rettet mot hvordan

studentene reflekterer over sine møter med barnas familier og hjemmemiljø. Hvilke verdier oppdager de hos seg selv og hos «de andre»?

## Flerkulturelle verdimøter

I samhandlingen med barna og deres familier får studentene mulighet til å utforske egne personlige verdipreferanser og utvikle en bevissthet om hva som oppfattes som godt eller viktig hos seg selv og «de andre» (se også Rysst kapittel 5 i denne boken). Rysst (2008) fremholder med referanse til blant annet Roy D'Andrade at verdier er knyttet til normer og tilegnes gjennom sosialisering i ulike sosiale kontekster gjennom hele livsløpet. Som barnevernsarbeider er man forpliktet til å utforske det faktiske grunnlaget for hvilke verdipreferanser som ligger til grunn hos den andre, sier Nordby i sitt kapittel i denne boken (kapittel 4).

Gjennom utdanningen sosialiseres fremtidige helse- og sosialarbeidere til viktige profesjonsetiske verdier som skal ligge til grunn for det helse- og sosialfaglige arbeidet. I Yrkesetisk grunnlagsdokument (Fellesorganisasjonen [FO], 2019, s. 5) er verdiene konkretisert som «menneskeverd, respekt for den enkeltes integritet, anerkjennelse, ulikhet og ikke-diskriminering, helhetssyn på mennesker, tillit, åpenhet og redelighet, solidaritet og rettferdighet». Dette er generelle verdier som igjen bygger på demokratiske og humanistiske verdier som må identifiseres og konkretiseres i den spesifikke yrkeskonteksten for at det skal gi studentene innsikt og bevissthet rundt hva dette betyr i møte med ulike sårbare grupper. Bare på denne måten kan de utvikle et profesjonelt verdsett. Utdanningsinstitusjonene skal tilby undervisningsformer for etisk og kritisk refleksjon hvor studentene skal lære å utvise respekt overfor brukerens verdier og livsvalg. I tillegg skal de oppøve et kritisk blikk på grunnleggende samfunnsverdier som ligger til grunn for rammene for det sosialfaglige arbeidet (FO, 2019, s. 3). I denne sammenhengen er brukerne barn og familier med minoritetsbakgrunn. Spørsmålet blir her hvordan disse verdiene settes i spill i møte med mennesker med andre livserfaringer, annet språk og annen kulturbakgrunn enn den norske majoritetsbefolkningen.

Rugkåsa, Ylvisaker og Eide (2017) retter i boken *Barnevern i et minoritetsperspektiv* et kritisk blikk på kunnskapsgrunnlaget og yrkesutøvelsen

i sosialfaglig flerkulturelt arbeid, og de argumenterer for et perspektiv hvor maktdimensjonen mellom minoritet og majoritet i større grad trekkes inn. Når mer eller mindre tradisjonelle norske normer og verdier ligger til grunn for forståelse av foreldreskap og omsorg, slik også Rysst (kapittel 5) skriver om, kreves det at sosialarbeideren som representant for majoriteten hever blikket ut over norske måter å forstå verden på (Rugkåsa, 2008; Rugkåsa et al., 2017). Denne måten å tenke på er uttrykk for et kulturanalytisk blikk som har fokus på både minoritet og majoritet og ikke minst på majoritetens maktposisjon – sosialarbeiderens makt. Reflekterer vi ikke over vår egen majoritetsposisjon som sosialarbeidere, kan vi komme til å skade mange.

Gullestad (2002) problematiserer underliggende tenkemåter og praksiser i «det norske» og mener at egne selvfølgeligheter må bli mindre selvfølgelige. Hun er opptatt av å overskride kategoriene «oss» og «dem» og gjøre identiteten som norsk så rommelig at den inkluderer både lik og forskjellig. Hun peker videre på at i dag betyr flerkultur mer eller mindre det samme som noe «de andre» har, selv om kultur i høy grad også definerer «oss selv». Det er en utbredt forventning at familier med minoritetsbakgrunn skal tilpasse seg det norske samfunnet, norske institusjoner og norske verdier. For barna sin del skal de lære å manøvrere i den norske skolehverdagen med skolens krav og forventning til viktige verdier om selvstendighet og ansvar for egen læring. Det er forventet at de skal delta på ulike fritidsarenaer, kort sagt tilpasse seg den norske barndommens oppvekstverdier. I det sosiale samværet med jevnaldrende skal de forstå og mestre uttalte og uttalte koder. Lidén (2017, s. 200) hevder at måten barna mestrer denne hverdagen på, også avhenger av hvor stort sprik eller samsvar det er mellom oppdragelsen hjemme og skolens forventninger, og at barna kan mangle voksenpersoner som kan hjelpe med den «oversettelsen» de kan ha bruk for. Det er denne virkeligheten mentorene får mulighet til å komme tett på gjennom de mange møtene med barna og deres familie. Å oppøve et våkent blikk for barnas hjemmebase – at studentene er positivt nysgjerrige på familiens verdipreferanser og utfordringer i livet i Norge – er sentralt for å kunne bistå barna i dette oversettelsesarbeidet.



## Metode og datagrunnlag

Som koordinator og fagansvarlig for Nattergalen har jeg siden 2016 fulgt 60 studenter, 50 kvinner og 10 menn, hvor cirka en tredel av studentene kommer fra familier med minoritetsbakgrunn. Studentene er typisk unge mennesker i begynnelsen av tjuårene og er rekruttert fra studieretningene barnevern, sosionom og vernepleie. I søknaden om å bli mentor oppga flere at de hadde lite kjennskap til barn, og flere ga uttrykk for at de hadde lite erfaring med «barn og familier fra andre kulturer». De fleste oppga også at de ønsket å bli mentor for å få en praksis som kunne gjøre dem mer trygge på seg selv i en fremtidig yrkesrolle. Studentgruppens sammensetning og motivasjoner for å bli mentor samsvarer med det vi har sett fra andre læresteder med tilsvarende ordninger (jf. Ask, 2016; Bakketeig et al., 2011; Lagergren, 2020; Tveraabak, 2016).

I tillegg til den faglige oppfølgingen av studentene fordrer koordinatorrollen et løpende samarbeid med barneskolenes kontaktpersoner, barn og foreldre. Jeg har hatt samtaler med foreldrene ved oppstart og avslutning for å informere om Nattergalens hensikt. Gjennom denne kontakten til foreldrene er jeg i løpet av arbeidet blitt opptatt av barnas hjemmebase og foreldrenes rolle i mentorarbeidet. Jeg bygger her på disse erfaringene, men mine data er i hovedsak studentenes skriftlige materiale i form av søknaden om å bli mentor, deres månedlige rapporter fra de ukentlige aktivitetene sammen med barna samt deres sluttevaluering. Jeg har innhentet samtykke fra studentene til å bruke dette materialet i anonymisert form.

Mitt utvalg av studentenes tekster og mine fortolkninger er farget av min erfaring som underviser for bachelorstudenter og mine mange år med praktisk sosialt arbeid i migrasjonsfeltet. Sånn sett er jeg forsker i eget felt med de fordeler og fallgruver det innebærer (Repstad, 2007). Dette betyr at jeg kjenner godt både problemstillingene og diskusjonene som har preget dette feltet de siste tiårene. Samtidig har dette selvfølgelig også bidratt til at jeg har min egen forforståelse som fargelegger min oppmerksomhet på hvilke problemer og utfordringer studentene vil møte i mentorrollen – noe som i sin tur også kan bidra til at jeg legger overdreven vekt på de observasjonene som stemmer best overens med mine forventninger til hvilke erfaringer studentene ville erverve seg. Som koordinator har jeg hatt samtaler og møter som jeg har loggført

fortløpende, og disse utgjør også bakgrunnen for mine fortolkninger av data.

Studentenes tekster utgjør et rikt materiale. I denne sammenhengen har jeg ut fra studentenes skriftlige materiale sett etter utsagn og hendelser som handler om deres erfaringer med barnas hjemmebase. De utvalgte temaene har jeg igjen fortolket i lys av noen verdidimensjoner. Studentene bruker sjeldent verdibegrepet eksplisitt, men de forteller om hendelser som har overrasket dem, og som de har kommet til å tenke på. Jeg har lett etter formuleringer som «det ble jeg forbauset over», «det har jeg ikke tenkt over», «her kjente jeg meg igjen», «denne hendelsen gjorde at jeg plutselig forsto». I disse formuleringene uttrykker studentene ofte noen verdier om hva som er bra og viktig. De utvikler en bevissthet om ulike verdipreferanser som kan inngå i et reflektert profesjonelt verdisett. Dette kommer på ulike måter til uttrykk i materialet som har dannet grunnlag for drøftingen nedenfor.

## **Møter med nye virkeligheter og nye verdier**

Det første møtet med familiene var for alle mentorene preget av en følelse av usikkerhet og spenning overfor noe nytt og ukjent. Ved oppstart møtte studentene barna og deres familier enten på en fellessamling, hjemme hos familiene eller et sted utenfor hjemmet. De beskrev første møte slik: «Med hjertet i halsen», «jeg vil ikke kalle det ubehagelig, men kanskje litt pinlig, for alle var litt usikre på hverandre», «det var som å komme inn i en annen verden». En student fortalte hvordan hun følte seg som en «inntrenger på ukjent territorium». En annen fortalte at hun ble veldig fokusert på seg selv og sine forestillinger om en «normal» familie:

Man tenker ikke at man skal besøke en familie med to foreldre som har barn, hus, arbeid og et ellers «normalt» liv. Men man vet at man skal møte en familie med minoritetsbakgrunn, og det blir denne bakgrunnen som limer seg fast til hjernen.

Studenten utdypet ikke videre hva det er som limer seg fast, men viste her en forforståelse om at denne familien var annerledes enn hennes forestilling om en tradisjonell norsk kjernefamilie med mor og far og barn – som

jo nettopp er «forestillingen om», dagens Norge som utviser en bred vifte av ulike familieformer med ulike verdipreferanser for det gode liv.

Studentene fortalte samtidig om deres forbauselse og glede over foreldrenes varme velkomst og positive holdning overfor dem som mentorer. En uttrykte seg slik: «Jeg følte veldig ærefrykt, jeg ble gitt stor tillit fra foreldrene – de overlot deres dyrebareste skatt i mine hender.» Studentene ble her møtt med tillit og åpenhet fra foreldrene – verdier som de selv skal oppøve som profesjonelle yrkesutøvere.

## De ukentlige aktivitetene

Aktivitetene ble avtalt med foreldrene, via tekstmelding eller telefon. I noen tilfeller hentet og brakte mentoren barnet hjemme hos foreldrene, i andre tilfeller leverte og hentet foreldrene barna på et avtalt sted, for eksempel på biblioteket. Når studentene beskrev samarbeidet og kommunikasjonen med foreldrene om de ukentlige aktivitetene sammen med barna, hadde de ulike erfaringer.

Flere fortalte om vansker i kommunikasjonen, spesielt i starten, som ofte var forbundet med språkbarriere: «Det tok veldig lang tid før jeg fikk svar», «det er vanskelig å forstå innholdet i meldingene», «jeg måtte bruke barnet som tolk når jeg ringte», «jeg tok flere bomturer til familien fordi de ikke hadde svart, eller jeg forsto ikke meldingen». Mentorene fortalte hvordan de i samtaler – både med barn og foreldre – tok i bruk nye sider ved seg selv og fant kreative løsninger som Google Translate, bilder og videoer og til tider et slags tegnspråk, og de fikk øvelse i å uttrykke seg klart i korte setninger. En student som strevde med kommunikasjonen med familien, uttrykte seg slik:

Selv om jeg hadde problemer med å lage avtaler med familien, var de alltid veldig gjestfrie ved å be meg inn hver gang. Dermed fikk jeg snakket mye med dem – og det var en helt annen virkelighet enn det jeg er vant til.

Studentenes tekster viste at det for noen var utfordrende å holde kontakten med familien. Flere viste til hendelser som kunne ha utviklet seg til konflikter og misforståelser. Det kunne for eksempel ta lang tid før foreldrene svarte, og svarene var ikke alltid lette å tolke for mentorene. Den

usikkerheten disse erfaringene førte med seg ble imidlertid «dempet» og bearbeidet gjennom flere møter med familiene, og gjennom erfaringsutveksling med de andre mentorene og meg som veileder. Mot slutten av mentoråret fortalte en student om hvordan hun oppdaget at det hun i starten opplevde som store kommunikasjonsproblemer, etter hvert viste seg å være «tynne forskjeller og små misforståelser». Studentene erfarte her at «å bygge en relasjon» helt konkret – sten på sten – tar tid. De ble oppmerksomme på at relasjoner handlet om gjensidighet – at de også måtte gi noe av seg selv.

## Mentoren som link til det norske

Studentene fortalte om flere hendelser hvor de fikk et blikk på noen verdier som ligger til grunn for barnas situasjon på skolen og den fritidsarenaen barna skal inkluderes i. En mentor fortalte hvordan hun ville hjelpe sitt mentorbarn som ønsket å begynne med håndball, og mentoren gikk entusiastisk inn for å hjelpe. Hun sier: «For eksempel tok jeg det for gitt at foreldre til mentorbarnet mitt visste hva håndball var, og hvor viktig dette er. Men foreldrene til mentorbarnet hadde ikke denne forståelsen for fritidsaktiviteter.» Dessuten oppdaget hun at mange av fritidsaktivitetene kostet penger, noe som var vanskelig for foreldre med knapp økonomi.<sup>3</sup> Her fikk mentoren et blikk på betydningen og verdien av den norske velorganiserte fritidssfære hvor det er en rekke uttalte og ikke uttalte forventninger om foreldres økonomiske og emosjonelle deltakelse på vegne av sine barn. I oppsummeringen på slutten av mentoråret berettet en student hvordan han hadde fått ny innsikt i den norske skolen sett fra mentorbarna og foreldrenes perspektiv. Mentoren sa dette slik: «Jeg har sett at familien balanserer mellom norske og hjemlandets verdier, og hvordan foreldrenes deltakelse har sammenheng med barnas mulighet for integrering.» En annen mentor sa dette om det norske skolesystemet: «Jeg forsto at det var mange ting mitt mentorbarn ikke forsto. Han kan ikke norske referanser – han kan ikke Anne Cath. Vestly sanger. Jeg har

---

3 Familiene skal selv dekke de økonomiske utgiftene til barnas aktiviteter, mens studentene får sine utgifter dekket gjennom ordningen.

sett at den norske skolen belønner enkelte type verdier.» Studentene får her et innblikk i verdier i det norske samfunnet som de har tatt for gitt, sider som kan fremstå som fremmede institusjoner og ordninger for foreldregenerasjonen i minoritetsfamiliene. De fleste studentene rapporterte samtidig om foreldre som var opptatt av barnas videre skolegang, og som her så verdien i mentorens bidrag som hjelper. En mentor refererte her til sitt mentorbarn som uttalte: «Mamma vil at vi skal gjøre det bra på skolen, fordi hun ikke hadde muligheten selv.» Og flere refererte til foreldre som uttrykte at de selv hadde ønsket seg en mentor da de kom til Norge. Mentorenes erfaringer her harmonerer med Nattegalens målsetting om å stimulere barn og unge til utdanning, som jo er en grunnleggende norsk samfunnsverdi.

## Innsikt i ulike familieliv og verdier

Det er stor variasjon i mentorenes erfaringer med ulike familiepraksiser, og i hvor mye kontakt mentorene hadde med barnas familie. Noen kom tett på og ble invitert inn til familiene ukentlig til mat og drikke. Dette var ofte i familier med kort botid i Norge. Her fortalte mentorene om at de fikk innsyn i familienes liv. De ble vist bilder og videoer fra hjembyen, huset, og barnas skole. Noen familier fortalte fra oppbrudd i krig og flukt, fra krig og fra opphold i eksil og om bekymring for familiemedlemmer som har det vanskelig på grunn av krig og flukt. En av studentene beskrev sine erfaringer slik:

Jeg ble invitert inn mange ganger til familien, ingen kunne noe norsk, spesielt i starten kjente jeg på den kleine stemninga. Det var veldig ubehagelig å bli satt på sidelinja og kjenne på ubehaget, å være i rollen som den som ikke forstår, når familien snakker seg imellom.

De fleste mentorene fortalte om hendelser hvor de kunne identifisere seg med familienes minoritetsposisjon. Flere reflekterte over denne posisjonen som en nødvendig erfaring på veien mot å utvikle et profesjonelt verdisett hvor det å ta den andres perspektiv er en sentral verdi. Andre mentorer som ikke var hjemme hos familien til sitt mentorbarn, fortalte at de hadde ønsket dette. Samtidig rapporterte de samme studentene at

dette også hadde gitt dem viktige erfaringer som fremtidig helse- og sosialarbeidere om verdene respekt og personlig integritet. En av mentorene uttrykte dette slik: «Det er ikke alle som vil slippe hvem som helst nær innpå familien sin. Det er noe jeg må respektere». På slutten av mentoråret oppsummerer en annen mentor:

Jeg ble aldri invitert inn til familien. Det kan være tilfeldig. For da jeg skulle velge ut artikler til eksamen, kjente jeg meg ikke igjen i de artiklene jeg hadde fått på pensum – fordi jeg kjente ikke igjen min familie i pensumtekstene – de kunne vært en helt alminnelig norsk familie – det var ikke så mye kulturforskjeller som jeg trodde.

En student som ofte ble invitert inn til familiene ved henting og levering beskrev sine erfaringer slik: «Jeg var forbauset over hvor kollektive de var – når jeg skulle snakke med foreldrene, var hele familien der.» Og andre fortalte om sitt mentorbarn som lever i to forskjellige verdener, ute og hjemme:

Det er et gap mellom livet mitt mentorbarn har hjemme sammen med familien, og det hun har sammen med venner og på skolen. Hun inntar ulike roller og tilpasser seg konteksten. Hjemme snakkes det arabisk, det er arabisk mat på bordet, kulturen og islam ivaretas, og det ser ut til at hun tar seg av småsøsken, i større grad enn det som er «vanlig» for en norsk familie. Ute viser hun en fornorsket utgave av seg selv.

Andre igjen fortalte at de ikke erfarte så store forskjeller i familiepraksiser som de hadde forventet. Flere fortalte at deres mentorbarn var «ganske norske», eller at de etter hvert oppdaget at «de var ikke så muslimske». Dette er alle erfaringer som er uttrykk for forforståelser knyttet til ulike familieverdier.

Materialet viser at mentorene som selv hadde minoritetsbakgrunn, både kjente og ikke kjente seg igjen i familienes verdier. Slik beskrev en av dem sine refleksjoner:

Jeg, som selv har en annen kulturell bakgrunn, kunne tenke meg at det skulle være lettere for meg å forstå meg på familiens kulturelle koder og normer, men samtidig er jeg oppvokst i Norge og vil ha norske verdier og normer som er

tilpasset samfunnets majoritet. Jeg blir oppmerksom på hvordan jeg fremstår som bærer av majoritetens verdier og normer i samfunnet.

Andre hadde andre erfaringer. En uttrykte sine opplevelser på denne måten: «Jeg følte selv at jeg kom litt hjem da jeg kom inn i min mentorfamilie.» Flere oppdaget det positive i å ha en annerledes bakgrunn enn majoriteten – de fikk et nytt blikk på seg selv og på mentorbarnet. – fikk fatt i verdien av å ha to type erfaringer.

Studentene fortalte at de oppdaget at familiene gjennom ulike sosiale medier hadde hyppig kontakt med nære familiemedlemmer spredt over hele verden. Mange la merke til at foreldrene ofte snakket sitt morsmål med barna, fordi det var viktig for barna å holde kontakten til besteforeldre og andre familiemedlemmer. Med andre ord oppdaget mentorene at verdier som transnasjonale familieband var viktig for familiene. Familiene var på ulike måter, og i varierende grad, opptatt av å opprettholde tradisjoner fra hjemlandet, og å opprettholde kontakten med familie og nettverk. At det for mange foreldre var verdifullt at barna skulle ha kunnskap om deres morsmål, kan forstås som en måte å overføre familienettverkets verdier på. Ingen av studentene stilte spørsmål ved familiens verdigrunnlag.

Som nevnt innledningsvis var mange av studentene i starten opptatt av å lære om «de andres kultur». I løpet av mentoråret erfarte mange at kultur ikke alltid var forklaringen på situasjoner som de ikke forsto. Og de ble oppmerksomme på andre utfordringer som familiene hadde, som var knyttet til leveår med familiens trangboddhet, begrensede økonomiske ressurser og ikke minst familienes strev med å forstå ulike ordninger ved det norske systemet.

Det er det siste året kommet to rapporter som omhandler det å være foreldre og minoritet, som bygger opp under studentenes erfaringer (Smette & Rosten, 2019; Friberg & Bjørnset, 2019). Studiene peker på at foreldrepraksis i minoritetsfamilier i større grad må ses i sammenheng med familiens levekår og livssituasjon og deres migrasjonsprosess. Smette og Rosten (2019, s. 117) peker på at det i den offentlige diskusjonen ofte er fokus på problematisk foreldrepraksis hvor foreldre står i veien for at barna kan ta selvstendige valg som bryter med kollektivistiske tradisjoner. Begge rapportene peker på behovet for varierte

beskrivelser som nyanserer oppfatninger om foreldreskap og oppdragelse i minoritetsfamilier.

Foreldrene i Smettes og Rostens (2019) studie forteller at de opplever at deres familieverdier er under press, de er redde for at barna skal bli for norske, og de er redde for å miste foreldreautoriteten. Denne frykten er ikke noe som mentorene i Nattergalen rapporterte om. Ingen studenter rapporterte om at foreldre avviser den vestlige kulturen – tvert imot aksepterer de mye ved den, men de vil «balansere» den med egne verdier og knytte bånd til de verdier de kjenner fra før. Å oppøve et blikk for de balanseøvelsene foreldre fra sin minoritetsposisjon kan oppleve, er viktig flerkulturell kunnskap. Våre studenter rapporterte om foreldre som kunne ha krevende hverdager, hvor norske ordninger, koder og referanserammer ikke var like naturlig.

## Avslutning

Det er store variasjoner i studentenes opplevelser. De kom alle i situasjoner som utfordret dem på ulike måter, alt fra verdier, kommunikasjon til praktiske problemer. Felles for dem var at de måtte bestrebe seg på å forstå, og de jobbet seg gjennom de utfordringene de møtte. De ble rystet ut av egne selvfølgelige tenkemåter, og de ble satt i situasjoner hvor de fikk kjenne på den andres perspektiv. Dette er i seg selv ingen garanti for at alle studentene greide å oppnå det de ønsket overfor sine mentorbarn, men det er ingen tvil om at de har akseptert utfordringen av egne verdier og har fått en større forståelse for andres perspektiver. Det at studentene tålte å stå i vanskelige og uforståelige situasjoner, at de tålte uroen og usikkerheten, førte til at de på slutten av mentoråret følte en trygghet til å møte brukere uavhengig av yrkeskontekst. Slik sett er kunnskapen overførbart.

På hvilke måter samarbeidet med foreldrene i Nattergalen og lignende ordninger kan og skal styrkes, gir dette kapitlet ikke uttømmende svar på. Mye tyder på at når mentorskapet fungerer godt, er mentoren til god hjelp for foreldrene i en ellers ganske krevende hverdag. For å få ytterligere kunnskap om dette må man snakke mer systematisk med foreldrene.



Mentorordningen sosialiserer til viktige profesjonsetiske verdier. Studentene utvikler et profesjonelt verdsett gjennom mentorperioden og systematiske refleksjoner over møtene med barna og familien. I våre profesjonsutdanninger er det i liten grad tilrettelagt for kunnskapsutvikling gjennom langsomme refleksive prosesser. Læringsprosjektet har vist at det tar tid å få øye på egne og andres verdier. På en konkret og virkelighetsnær måte har studentene fått forståelse for noen sentrale verdier i det moderne flerkulturelle samfunnet.

## Litteratur

- Aarset, M. F. & Bredal, A. (2018). *Omsorgsovertakelser og etniske minoriteter. En gjennomgang av saker i fylkesnemda.* (NOVA Rapport 5/2018). Hentet fra [http://flyktning.helsekompetanse.no/sites/flyktning.helsekompetanse.no/files/Omsorgsovertakelser\\_og\\_etniske\\_minoriteter\\_En\\_gjennomgang\\_av\\_saker\\_i\\_fylk.PDF](http://flyktning.helsekompetanse.no/sites/flyktning.helsekompetanse.no/files/Omsorgsovertakelser_og_etniske_minoriteter_En_gjennomgang_av_saker_i_fylk.PDF)
- Arnesson, K. & Albinsson, G. (2017). Mentorship – a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (3), 202–217.
- Ask, T. A. (2016). Hva synger Nattergalen om? Samskaping av flerkulturell kompetanse mellom studenter og barn i mentorordningen Nattergalen. I S. B. Eide & I. Trysnes (Red.), *Sosionomutdanning på Sørlandet. Festskrift ved 25-årsjubileet høsten 2016* (s. 83–102). Kristiansand: Portal Forlag.
- Bakketeig, E., Backe-Hansen, E., Seeberg, M. L., Solberg, A. & Patras, J. (2011). *Gjensidig trivsel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen «Nattergalen»* (NOVA Rapport 26/2011). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/5062/1/5062\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/5062/1/5062_1.pdf)
- Barne- og familiedepartementet (2020). Høringsnotat – Kompetanse i barnevernet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/702b63a92c5243eea4cd68c95b3dob5a/horingsnotat-om-kompetanse-i-barnevernet1.pdf>
- Basualdo-Delmonico, A. M. & Spencer, R. (2016). A parent's place: Parents' and program staff members' expectations for and experiences of parental involvement in community-based youth mentoring relationships. *Children & Youth Services Review*, 61, 6–14.
- Bufdir. (2014) *Manual for Nattergalen*. Hentet fra <file:///C:/Users/700191/Desktop/kapittelet/Manual%20for%20Nattergalen%20rev%202014%20pdf.pdf>
- Bufdir. (2020a, 1 april). Barnevernsstatistikk. Hentet 19.november 2019 fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnvern/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnvern/)

- Buudir. (2020b, 2 mars). Barnevernstiltak til barn og unge med innvandrerbakgrunn. Hentet fra [https://buudir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Barnevernstiltak\\_blant\\_barn\\_med\\_ulik\\_landbakgrunn/](https://buudir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevernstiltak_blant_barn_med_ulik_landbakgrunn/)
- Friberg, J. H. & Bjørnset, M. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*. (Fafo Rapport 1/2019). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2019/20698.pdf>
- Fylkesnes, M. K., Iversen, A. C., Bjørknes, R. & Nygren, L. (2015). Frykten for barnevernet: En undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 80–96.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197.
- Fellesorganisasjonen (FO). (2019). Yrkesetisk grunnlagsdokument 2019–2023. Tilgjengelig fra <https://www.fo.no/yrkesetikk/fo-yrkesetisk-grunnlagsdokument-2019-2023-article6951-1346.html>
- Grander, M. & C. S. Lönröth. (2011) *Mentorskap for barn och unga*. Malmö: Malmö högskola, Lärande och Samhälle.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2015). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Jessen, T. J., Gundersen, T. & Hynek, K. A. (2018). *Evaluering av Nattergalen – en oppfølgingsstudie* (NOVA Rapport 2/2018). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Evaluering-av-Nattergalen>
- Keller, T. E., Overton, B., Pryce, J. M., Barry, J. E., Sutherland, A. & DuBois, D. L. (2018). “I really wanted her to have a big sister”: Caregiver perspectives on mentoring for early adolescent girls. *Children & Youth Services Review*, 88, 308–315.
- Kraus, I. L. (2019). *Barneskolens arbeid med mentorprogrammet Nattergalen*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd*. (Meld. St. 13 (2011–2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- Lagergren, L. (2020). *Näktergalens mentorsverksamhet – möten for växande* (Rapport). Universitetet i Malmö, Malmö. Hentet fra <https://nightingalementoring.mau.se/2020/04/08/new-research-and-evaluation-from-malmo-university-by-lars-lagergren>
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon. Mobilitet og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lönröth, C. S. (2007). *Näktergalen – En knuff framåt* (Rapport om utdanning, 2). Hentet fra <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6045/N%c3%a4ktergalen%20-%20En%20knuff%20fram%c3%a5t%2023%20aug%202007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marten, H. (2019). *The use of mentoring as an integration tool – a case study of the Nightingale mentoring programme in Trondheim, Norway* (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Mathisen, P. (2015). *Mentor. Mentoring i teori og praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen Stoltenberg. (2005). Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005–09. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform\\_soriamoria.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soriamoria.pdf)
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. & Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 78–95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rysst, M. (2008). *I want to be me. I want to be kul*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Smette, I. & Rosten, M. G. (2019). *Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge* (NOVA Rapport 3/2019). Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/nb/item/asset/dspace:13263/NOVA-Rapport-3-2019-Et-iaktatt-foreldreskap.pdf>
- Tveraabak, M. (2016). Nattergalen – møter med muligheter. I R. Follesø, C. T. Halås & C. H. Anvik (Red.), *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner* (s. 112–127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ørmen, N. & Simensen, H. (2016). Kompetanseutvikling gjennom mentorskap. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(03–04), 264–277. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-10>

