

Kreativ musikkverkstad – ein arena for profesjonell utvikling i barnevernspedagogutdanninga?

Svein Fuglestad

SAMANDRAG

I denne teksten vil eg diskutera valfaget Kreativ musikkverkstad i barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Med utgangspunkt i nokre teoretiske perspektiv og ei studentundersøking gjort hausten 2014 vil eg drøfta korleis faget og måten det blei jobba på kan bidra til å utvida studentane sin kompetanse i eit vidare og meir generelt danningperspektiv. Studentane fortel at dei gjennom faget opplevde at dei blei betre kjende med seg sjølv, fekk meir mot, utforska eigne grenser og blei meir medvitne om betydninga av fleksibilitet, humor, respekt og meistring.

Eg diskuterer teoretiske aspekt om m.a. danning og leik, og definerer omgrep som 'profesjonell utvikling' og 'personleg kompetanse'. I tillegg vil teksten relaterast til rapportar både frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet.

Eg foreslår at erfaringane frå deltaking i Kreativ musikkverkstad kan gjera barnevernspedagogen betre rusta til å tåla det komplekse og uføreseielege som pregar arbeidet med utsette barn og unge, og argumenterer for at undervisning som kan fremja utvikling av den personlege kompetansen bør styrkjast i (ut)danninga av framtidige barnevernspedagogar.

Problemstillinga er: Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?

Nøkkelord: Profesjonell utvikling, personleg kompetanse, aktivitetsfag, barnevernspedagogutdanninga, kreative metodar i sosialt arbeid

Innleiing

Livet starter der komfortsonen slutter
Vinni (norsk rappar)

Noreg er det einaste landet som har ei eiga sosialarbeidarutdanning spesielt retta mot arbeid med utsette barn og unge. Barnevernspedagogutdanninga har ei tverrfagleg tilnærming kor dei ulike faga belyser kvarandre gjensidig. Saman med praksisperiodane skal ulike arbeidsmåtar utfordra studentanes verdiar, haldningar, kjensler, intellekt, kreativitet og evne til samspel (Broman, 2013). Aktivitetsfag er ein viktig arbeidsmåte i denne tverrfaglege modellen, og kan sjåast på som ein integrert del av det sosialpedagogiske grunnlaget utdanninga bygger på. Aktivitetsfaget har ei todelt legitimering: "Å igangsette sosialpedagogisk arbeid og å utvikle studentenes egeninnsikt" (Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga, 2005: 26). Intensjonen med faget er på den eine sida retta mot å utvikla yrkesspesifikke ferdigheiter som vektlegg fantasi, skapande verksemd og bidrar til å fremja utvikling av metodisk arbeid med ulike brukargrupper (ibid.:2005: 28). På den andre sida er intensjonen forankra i studenten sjølv og ei bevisstgjerung av eigne ressursar i aktivitetssamanheng (ibid.).

Ei legitimering av aktivitetsfagsundervisninga med utgangspunkt i *barnet*, er retta mot barnets behov for læring og meistring og for å ha noko positivt å halda på med, og gjer det mulig for studentane å utvikla praktiske ferdigheiter i arbeid med barn og ungdom (m.a. i Nybø, 1999; Säfvenbom, 2005; Stige, 2005). Det potensialet som ligg i å nytta ulike kreative metodar i arbeid med utsette barn og unge er etterkvart godt dokumentert, ikkje minst i eit bredt spekter av musikkterapeutisk litteratur (Trondalen & Ruud, 2008; Krüger, 2009, 2012; Ruud, 2009; Stensæth, Eggen & Frisk, 2010; Trondalen & Stensæth, 2012) og i fleire andre tekstar i antologien som denne teksten er ein del av (Mandal & Bergset, 2016; Løset, 2016, Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016; Krüger, 2016; Roaldsnes, 2016; Trondalen, 2016; Helle-Valle, 2016; Bröske-Danielsen & Storsve, 2016).

Legitimeringa av aktivitetsfagsundervisninga i *studentens* utvikling som menneske og fagperson i eit danningperspektiv er ikkje dokumentert i like stor grad. På bakgrunn av erfaringar, observasjonar, refleksjonar og ikkje minst kontinuerleg evaluering frå studentar gjennom dei snart ti åra eg har vore fagleg ansvarleg for aktivitetsfaga ved barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus, er eg blitt stadig meir medviten om at kreative prosessar òg kan ha eit meir generelt danningperspektiv. I denne teksten vil eg difor utforska på kva måtar valfagskurset Kreativ musikkverkstad kan vera ein arena for å styrkja og fremja profesjonell utvikling for framtidige barnevernspedagogar. Undersøkinga blir supplert med empiriske

eksempel frå ein fokusgruppesamtale og andre tilbakemeldingar frå studentar som deltok på Kreativ musikkverkstad hausten 2014.

I teksten vil eg òg utforska omgrep som 'profesjonell utvikling' og 'personleg kompetanse', og samtidig visa til teoretiske aspekt om m.a. danning og lek. I tillegg vil teksten relaterast til rapportar både frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet. Problemstillinga er: *Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?*

Fokusgruppe for studenterfaringar

Eg inviterte dei ti studentane frå valfaget Kreativ musikkverkstad august 2014 til å delta i ein fokusgruppesamtale om kva for utbytte dei hadde hatt av å delta på valfagskurset, og fem av studentane takka ja. Intensjonen med ei slik samtale var å dra nytte av gruppedynamikken og på den måten kunna få fram andre refleksjonar enn kva som kjem fram i individuelle intervju (Malterud, 2012). To av studentane møtte til den oppsette fokusgruppesamtalen, mens ein tredje student kom med sine innspel i ein fokussamtale seinare same dagen. Eg gjorde lydopptak av og transkriberte begge desse samtalane. I tillegg sendte ein fjerde student e-post med sine refleksjonar knyta til eige utbytte av å delta i kreativ musikkverkstad.¹ Saman med desse fire studentane har eg diskutert og utforska kva for potensiale deltaking i Kreativ musikkverkstad kan ha i forhold til profesjonell utvikling.

I fokussamtalane kom det fram lite kritikk av opplegget. Det kan vere fleire grunnar til det. Dobbeltrolla eg har som både lærar og intervjuar kan på den eine sida gi meg nærheit og kunnskap til det eg skriv om, mens på den andre sida må eg òg reflektera over korleis mi eiga forforståing påverkar skriveprosessen og måten eg tolkar tilbakemeldingane frå studentane på (Stige, Malterud & Midtgarden, 2011). Som ein varm forkjempar for kreative metodar i sosialt arbeid, er det opplagt at mi positive forforståing har hatt innverknad. Det er òg mulig at det i fyrste rekkje var dei studentane som var mest positive til opplegget som melde seg til fokusgruppesamtalen, og at studentar med meir kritiske eller negative haldningar valde å ikkje delta.

Med kunnskap om og forståing for at det finns kritiske innspel til dette undervisningsopplegget som ikkje er komne fram i desse samtalane, vil eg likevel prøva å retta søkjelyset mot dei meir generelt positive muligheiter som kan finnast i eit fag

1 Den femte studenten blei dessverre sjukemeldt og fekk ikkje levert sine tilbakemeldingar.

som Kreativ musikkverkstad. Eg vil gjera dette ved å lena meg på studentane sine tilbakemeldingar, men òg sjå det i forhold til ulike teoretiske aspekt som kan bidra til å legitimera fagets plass i utdanninga.

Bakgrunn: Om faget, danning og ut-danning

Kreativ musikkverkstad på barnevernspedagogutdanninga

Kreativ musikkverkstad er ein del av valfagstilbodet i den obligatoriske aktivitetstfagsundervisninga ved barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus. I første studietrinn har alle studentane 18 undervisningstimar i både drama, forming og musikk, mens dei på andre og tredje studietrinn skal velja mellom ei rekke ulike valfagskurs i aktivitetstfag, kor Kreativ musikkverkstad er eit av desse kursa.² Kvart kurs går over seks dagar og har totalt 36 undervisningstimar.

Opplegget i valfaget Kreativ musikkverkstad blir til med utgangspunkt i studentane sine eigne ressursar og interesser. Alle studentar kan velja kreativ verkstad, og gruppa er vanlegvis ei blanding av studentar både med og utan erfaring frå kreative prosessar som musikk, dans og drama. Som metode og arbeidsform har Kreativ musikkverkstad klare parallellar til *Musikkverkstedet* i Kom Nærmere-prosjektet (Krüger, 2009, 2012; Krüger & Stige, 2013; Krüger & Strandbu, 2015; Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016). Sjølv om Kom Nærmere-prosjektet er retta mot ungdom under omsorg av eller med bakgrunn frå barnevernet, mens Kreativ musikkverkstad er eit tilbod for studentar i ein utdanningssituasjon, er arbeidsforma i valfaget ein meir komprimert og fortetta variant som òg inneheld dei fem naturlege fasane i ein kreativ prosess: Ein *kartleggingsfase* for å finna kva ressursar som er i gruppa, ein *førebuingsfase* for idémyldring og utvikling av idear, ein *arbeidsfase* for tekstskriving, musikkarbeid, improvisasjon og innøving, ein *realiseringsfase* med presentasjon av ei forestilling for ei målgruppe, og til slutt ein *evalueringsfase* med refleksjon og faglege tilkoblingar. Alle forestillingane blir til på bakgrunn av ein improvisatorisk prosess: Alle dialogar på scenen og mange spontane interaksjonar mellom studentane og publikum oppstår 'der og då' utan manus med ferdig skrivne replikkar, men med utgangspunkt i ein punktbasert køyreplan.

2 Dei andre valfagkursane er pr 2015 digital foto, dukkeverkstad, fjellklatring, friluftsliv og kunstverkstad.

Profesjonell kompetanse i eit krevjande felt

Som barnevernspedagog står ein overfor store krav til faglege og personlege eigenskapar. Ein blir utfordra i direkte arbeid med barn og unge som har det vanskeleg, og ein skal samarbeida godt med foreldre, andre fagfolk og interessegrupper. Arbeidet kan vera krevjande, interessant, utfordrande, variert og meningsfullt.

Sjølv om departementet har gitt høgskolen i oppdrag å tilby eit læringsmiljø som fremjar studentane sitt faglege engasjement, deltaking og personlege utvikling (Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga, 2005), blir det ofte lagt langt større vekt på teoretiske og metodiske delar av studiet enn arbeid med personlege haldningar, verdiar og veremåtar.

Samtidig ser me ein tendens mot større krav til effektivitet og målstyring frå leing og departement i den eine enden, mens studentar i den andre enden gir uttrykk for at dei vil vita hensikt og formål med all undervisning. Læring skal vera effektivt og målretta, og aktivitetar som ikkje direkte kan overførast til ein konkret praksissituasjon eller er relevante i forhold til eksamen, blir av enkelte studentar oppfatta som unødvendige og misbruk av tid. Dette kan indikera ei instrumentell haldning til utdanning – både hos studentar og høgare opp i systemet – noko som står i motsetnad til danning.

Danning, ut-danning og profesjonell utvikling

Mitt utgangspunkt for denne teksten er å diskutera verdiar som ligg i å nytta kreative prosessar i eit meir generelt danningperspektiv. Danning har med refleksjon og forståing å gjera. Det betyr at når me kjenner og forstår oss sjølve vil me ha eit betre grunnlag for å forstå andre. Gjennom å kjenna oss sjølv kan vår evne til *mentalisering* bli styrka, dvs. evna til å sjå andre menneske innanfrå og seg sjølv utanfrå (Røkenes & Hanssen, 2012: 53). Me fortolkar kvarandre og øver opp evna til å setta oss inn i andre menneske sin situasjon (ibid.) Slik kan ein seie at i arbeid med andre menneske er det viktigaste verktøyet ein har seg sjølv (Storø, Fuglestad & Grønning, 2015). Saman med den relasjonen ein klarer å skapa med dei personane ein jobbar med, blir dette ofte essensen i det sosialpedagogiske arbeidet (Storø, 2008). Å bli kjend med seg sjølv og erfara korleis ein reagerer i ulike situasjonar og i møte med andre menneske er sentralt for framtidige sosialpedagogar. Dette er òg essensielt i eit vidare og meir generelt danningperspektiv kor stadig å søka etter og kjenna – og erkjenne – seg sjølv blir viktig, ”ikkje berre gjennom tankens kjølige kraft, men òg gjennom poesi, dans, musikk, biletkunst og myter”, som Inge Eidsvåg (2011: 165) formulerer det.

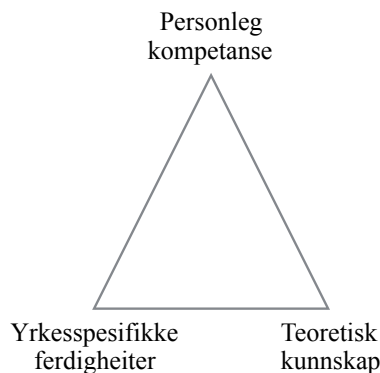
Filosofen Harald Grimen (2008) nyttar formuleringa *meningsfull samanheng* om utdanning. For at ei profesjonsutdanning skal skapa samanheng, må den skapa *praktiske*

syntesar, kor det faglege innhaldet i utdanninga peiker mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket (ibid.). Grimen viser med dette at profesjonskunnskap er sett saman av teoretisk og praktisk kunnskap, og skriv at kunnskap som ikkje kan artikulera verbalt, nettopp kan artikulera gjennom handling. All kunnskap kan bli lært, men det finst ulike måtar å læra på (ibid.). I lys av dette blir kreative, erfaringsbaserte undervisningsformer kor nettopp handling – og i endå sterkare grad samhandling – sentrale for å styrka profesjonell utvikling hos den framtidige sosialarbeidaren. Kreative aktivitetfag gir dermed studentane praktisk kunnskap, erfaringar og opplevingar som ikkje er mulig å tileigna seg gjennom kognitive innfallsvinklar, som t.d. å vere til stades på tradisjonelle forelesingar eller lese om faktakunnskap.

Kva som ligg i profesjonell utvikling er forsøkt framstilt gjennom ei rekke ulike modellar, nivå og fasar (Killén, 2012). Profesjonell utvikling inneber eit samspel mellom både faglege og personlege forhold, i følge Røkenes og Hanssen (2015). Dei viser til ein modell for profesjonell utvikling med åtte ulike utviklingstrinn (Rønnestad & Stolanowski, 1997; Rønnestad & Skovholt, 1991) som inneber ein personleg forankringsprosess fram mot *internalisering*; "den gradvise oppnåelse av høyere nivåer av integrering mellom personlighet, filosofisk grunnlag, verdssystem, teoretisk og begrepsmessige strukturer, metoder og teknikker" (Rønnestad & Stolanowski, 1997: 37). Ein fagperson som går gjennom ein slik personleg forankringsprosess kan stå fram som meir autentisk, ekte og personleg i møte med den andre (Røkenes & Hanssen, 2015: 79).

Den personlege kompetansen

Den profesjonelle kompetansen er i konstant utvikling, og for den praktisk orienterte sosialpedagogen er det viktig å opparbeida ferdigheiter både i å analysera og å utøva (Storø 2008: 98), i ei slags anvendt praktisk syntese av dei teoretiske kunnskapane og praktiske ferdigheitene. Skau (2011) argumenterer i tillegg for ei tredje søyle i den profesjonelle kompetansen: *Den personlege kompetansen*. Denne er essensiell når ein arbeider med menneske. Den handlar om kven me er som personar, både overfor oss sjølv og i samspel med andre, men òg om kven me lar andre få vera i møte med oss, og kva me har å gje på eit mellommenneskeleg og relasjonelt plan. Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse heng nøye saman i ein *kompetansetrekant* kor dei tre aspekta påverkar kvarandre og er avhengige av kvarandre i den profesjonelle utviklinga (Skau, 2011: 60).



Figur 1: Kompetansetrekanten (Skau, 2011: 60)

Forventningane til *Dialogforum for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie-utdanningane*³ om at " ... nyutdannede kandidater har gjennomgående større grad av handlingskompetanse i møtet med brukar, særleg knyttet til relasjonsbygging, kommunikasjon, motivasjon, veiledning og konflikthåndtering" (UHR, 2014: 6), tydeleggjer kor viktig det er å styrka samspelet mellom dei ulike sidene av kompetansetrekanten. Når så Befringutvalet oppnemnd av Barne- og likestillingsdepartementet i 2008 i sin rapport poengterer at å utvikla ein god kompetanse innanfor det sosialfaglege feltet krev eit allsidig og integrert studieopplegg som kan "...styrke studentenes tenke- og handlemåte og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter" (NOU 2009:8: 87), blir det ennå tydelegare at utviklinga av den personlege kompetansen i sosialarbeidarstudiet må stå sentralt.

Barnevernsproffane, ungdom som sjølv har erfaring frå barnevernet, har formulert si eiga liste under overskrifta: "Om vi kunne bestemme ... Mer om det vi mener må være med i utdanningen". Synspunkta deira gir, slik eg ser det, ei ekstra legitimering av den personlege handlingskompetansen som ein sentral del av den profesjonelle utviklinga. I si eiga *Stortingsmelding om Det gode barnevernet* (2011) skriv dei dette som første punkt:

Del 1: Du som barnevernsarbeider må:

- bli bedre kjent med deg selv, historien din og reaksjonene dine.
- bli satt i vanskelige situasjoner og arbeide med egne reaksjoner.

(Barnevernsproffene, 2011: 12)

3 Som eit ledd i oppfølginga av *Meld. St. Nr. 13: Utdanning for velferd. Samspill i praksis* (2011–2012) blei det etablert eit dialogforum mellom representantar for utdanningane til barnevern, sosialt arbeid og vernepleie (BSV-utdanningane), NAV, Bufdir, Helsedirektoratet og Fellesorganisasjonen (FO).

Tilbakemeldingar frå studentane

I denne delen vil eg først gi eit kort praktisk innsyn i arbeidet med valfaget. Scenen under er henta frå forestillinga *#Eventyrskogen*, som ei gruppe tredjeårsstudentar⁴ jobba fokusert og målretta mot i fire intense augustdagar i 2014. Den femte dagen kom ein niandeklasse frå Bærum for å oppleva forestillinga kor elevane òg deltok med song og dans på fleire av innslaga:

*"They see me rollin, They hatin,
Patrolling they tryin to catch me ridin dirty,
Tryin to catch me ridin dirty,
Tryin to catch me ridin dirty ..."*

Den direkte og rå teksten frå den amerikanske hip hop artisten Chamillionaire rungar ut over musikkrommet. 25 forventningsfulle og kanskje litt skeptiske niendeklassingar frå ein skule i Bærum sit på golvet i musikkrommet klare for forestilling. Tre studentar, utkledd med kvite saueskinnsplasar på ryggen og geiteøyre i plast frå festmagasinet Standard, kjem sakte og voggande inn i rommet på rekke og rad til den suggererande rytmen: Dei tre bukkane bruse – i groovy og diggande takt til musikken. Smil og gjenkjenning i elevgruppa. Dette er kjent, men likevel helt ukjent. Bukkane stansar opp framfor brua – eit bord med to stolar på kvar side dekt av eit grønt fløyelstepp – kor det litt unselege og ikkje helt kule trollet sit i egne tankar og anar fred og ingen fare.

Dei tre bukkane begynner å hamra på brua med knytenevane, og trollet prøver seg med ein litt morskt: "Kven er det som trampar på mi bru?" Bukkane berre bræker og ropar: "Tapar-trollet! Looser! Dustetroll", mens dei ler rått, og tar bilete av trollet med mobilkamera sine og får ungdommane i publikum med på å ropa "dislike" og gjera "tommel-ned".

Scenen er satt. Studentane har tatt elevane med inn i sin fiktive verden der alt er snudd på hovudet. Ein eventyrverden kor dei kjende karakterane ikkje akkurat oppfører seg slik ein er van med at dei oppfører seg. Etablerte og vedtekne haldningar og sanningar skal utfordrast, og fokus settast på behovet for å bli sett og få "likes" i sosiale media saman med tema som mobbing og det å vera utanfor og annleis.

Studentane på scenen er på ukjend mark. Dei skal verken bli dramapedagogar, dansarar eller musikarar, men er derimot framtidige barnevernspedagogar.

4 På barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus.

Når eg nå skal presentera resultatata frå fokusgruppesamtalane, har eg gruppert studentanes⁵ erfaringar i fire, frå A til D, der A viser eit perspektiv som er retta 'innover' mot studentens eiga danning, mens dei to neste perspektiva (B og C) er retta 'utover' mot auka handlingskompetanse og ressursorientering i møte med andre. I tillegg har eg med eit perspektiv til (D) som søker å famna meir kritiske refleksjonar og innfallsvinklar. Ut av dette finn eg følgjande fire tema, basert på studentanes eigne formuleringar:

A: *'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv'*

B: *'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar'*

C: *'Alle menneske har ibuande ressursar'*

D: *'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt'*

A: *'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv'*

'Å ha blitt betre kjend meg seg sjølv' kan på ein måte stå som ein fellesnemnar for tilbakemeldingane frå alle studentane. I tillegg har alle erfart at dei vågar meir og tar seg sjølv mindre høgtideleg. John⁶ fortel:

Min opplevelse av kreativt verksted er at jeg har blitt bedre kjent med meg selv. Jeg har utviklet min personlige kompetanse og har et mer avgrenset forhold til hva som er privat under interaksjon med ungdom på jobb. (John)

Man må tørre å drite seg ut. Hvis man alltid skal være innenfor komfortsonen så kan ting bli kjedeligere og dårligere. Det mister potensialet på en måte. (Lars)⁷

Å bli betre kjent med seg sjølv handlar òg om å utforska og utfordra eigne grenser:

Kreativt verksted har hjulpet meg å utforske og utfordre mine grenser, f.eks. hva tørr jeg eller hva burde jeg? Hvor går min private grense i forhold til nærhet og fysisk kontakt med mennesker? Hvordan kan samtaler med

5 Studentane er anonymiserte gjennom fiktive namn.

6 John har åtte års erfaring som miljøarbeidar på ulike institusjonar, han er fosterfar og har vore far i beredskapsheim.

7 Lars har lang erfaring frå ulike jobbar med psykisk utviklingshemma ungdom og vaksne og som assistent på ein vidaregåande skule.

bruker bli personlige når det virkelig trengs? Hvor mye private info er jeg villig til å dele i samtale med bruker? Er det nødvendig? (John)

Studentane kobla òg erfaringar frå det å våga undervegs på Kreativ musikkverkstad til overførbare situasjonar i praksisfeltet:

I Kreativt verksted står man jo i en kjempeutrygg situasjon som for meg var helt ny. Jeg har aldri drevet med drama eller med organisert musikk. Men jeg gjorde det for det. Og det gikk jo bra selv om det var kjempeubehagelig der og da. Og det er jo litt det samme som å sitte på et kontor med en ungdom som har vært i 15 fosterhjem og fire beredskapshjem og som ingen vil ha. Hva gjør du? Du står på bar bakke. Vi må ta situasjonen som den kommer og jobbe oss gjennom det. Og det er jo det vi har gjort i Kreativt verksted også. (Mari)⁸

Noe av det viktigste er dette med å tørre. Det er så mange barnevernspedagoger som ikke engang tør å snakke med ungdommer. Det er noe med det å strekke seg litt lenger, kaste seg uti noe man ikke er helt sikker på. At det gjør noe med deg som barnevernspedagog også tror jeg. Å ikke ta seg selv så høytidelig. (Anne)⁹

I miljøterapien og som barnevernspedagog går det gjerne ikke som forventa, og da må man ofte improvisere og bare tørre å endre situasjonen der og da. [...] Å måtte stå i noe som man synes er veldig ubehagelig selv. Og når man da klarer å gjennomføre likevel så kan man bli litt bedre kjent med seg selv. (Anne)

Den 'indre' følelsen av ubehag i krevjande praksissituasjonar er noko fleire studentar trekker fram. Dette må sjåast i samanheng med det neste tema eg har funne:

B: 'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar'

Studentane formulerer på ulike vis ei slags erkjenning av at det ikkje finnest ein ferdig mal eller metode for alle potensielle praksissituasjonar. Dei verkar òg meir medvitne

8 Mari har jobba i barnehage i eitt års tid, og seier at ho har stått i nære relasjonar til menneske med ulike psykososiale problem sidan ho var liten. Praksiserfaringa frå studiet var i førstelinetenesta.

9 Anne har sju års erfaring som støttekontakt og avlastar for ei jente innan barnevernet, og eit år i som miljøarbeidar med utviklingshemma og demente. Ho har praksiserfaring frå institusjon.

om korleis deltaking i Kreativ musikkverkstad bidrar til å styrka handlingskompetansen¹⁰ sin i møte med ulike situasjonar i feltet.¹¹ Sentralt her står evna til fleksibilitet og improvisasjon:

Jeg tror det [...] som er ekstra skummelt med sånn som teater og musikk er at det ikke finnes noen mal på hvordan det skal gjøres, og at vi er veldig glade i det vi som går barnevern – at her er en metode; sånn gjør vi det. Men i Kreativt verksted finnes ikke det da. Og det finnes aldri en mal for alle situasjoner. Man må veldig ofte improvisere. Når det kommer til tøffe situasjoner. (Anne)

Denne opne og fleksible haldninga i ulike praksissituasjonar ser Lars i samanheng med å setja barnet i sentrum for på den måten å ta best mulig vare på dei meningsfulle augneblinka i interaksjonen:

Hvis vi skulle gått metodisk fram i samtale med barn så hadde vi mistet så mange øyeblikk fordi vi skulle følge en metode og ikke følge barnet. Og det kan overføres til flere ting, at hvis man følger en metode så kan man miste mye meningsfullt. Man låser seg. (Lars)

Studentane trekker på ulike vis fram at dei er blitt meir medvitne om det potensialet som finnest i humor og leik, og John viser her korleis eit 'barnleg og leikent perspektiv' òg heng saman med det å ikkje ta seg sjølv så høgtideleg:

Jeg bruker mye humor med barn og ungdom, og er ikke redd for å dumme meg ut. (John)

Anne trekker linjer til praksiskvardagen og fortel om ein ungdom som hadde stand up-show for dei andre ungdommane på ungdomsheimen der ho var i praksis under studiet. Ho framhevar kor fint det kan vera å få le av den litt vanskelege situasjonen dei stod i:

Det kan jo være litt vanskelig å være på institusjon, og da kan det være litt fint å få tulla med det åpenlyst, le av den litt vanskelige situasjonen. Det var

10 Handlingskompetanse defineres i NOU 1991:4 som: "de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver" (<http://kunnskapssenteret.com/handlingskompetanse-modell/>)

11 Jamfør rapporten frå dialogforum for BSV-utdanningane.

hans fokus i stand up'en. Og gjenkjennelsen for mange av de andre. Og tulle litt med det. (Anne)

Ei leikande haldning i ulike praksissituasjonar kan òg sjåast i samanheng med neste tema; ei ressursorientert og meistringsfokusert tilnærming.

C: 'Alle menneske har ibuande ressursar'

Det tredje tema eg har valt å løfta fram, er den ressursorienterte tilnærminga som fleire av studentane framhevar – både underevgs i sjølve valfagsprosessen og med klare overføringar til det tradisjonelt problemorienterte feltet:

Det viktigste synes jeg egentlig er at det er mulig å lage en forestilling på fire dager. Det kan faktisk gå, hvis man bare trekker inn det de ulike er gode på. (Anne)

Vi kan på mange måter bli bedre som miljøterapeuter, i hvert fall til å aktivisere. Det er fint å jobbe med dette på institusjon, for der er det mange med veldig lav selvtillit. Å gjøre ting som gjør at de får mestring, det er vanvittig bra. Ikke bare fokusere på det de ikke får til. (Anne)

I tillegg til at kreative metodar er ein ressurs i arbeid med barn og unge, så blir studentar som er innstilte på å jobba på denne måten opplevd som ressursar inn i feltet:

Institusjoner blir veldig glade for å få inn personer som setter i gang. Det er lettere for deg selv å få jobb og få bli et sted. [...] Det har jeg i alle fall merket. Det blir tatt veldig godt imot. (Anne)

Eit anna moment som blir trekt fram er samarbeidet som må til for å få ei forestilling fort i hamn, i løpet av berre fire dagar. Dette krev at studentane lyttar til kvarandre og er opne for dei andre sine idear i arbeidsprosessen fram mot forestilling:

Ingen sa nesten nei, og ingen hadde peiling på hvordan det kom til å bli når forestillingen var ferdig, men jeg synes faktisk at det ble bra. Det synes jeg er litt vanvittig da. (Anne)

Det er ikke bare det man kan og bringer inn i prosessen, men også det med holdning og det å være positiv og [gi] åpning for ideer. (Lars)

Kreativt verksted har vært en åpen plass hvor ideer blir godt tatt imot. Det er en god måte å vise at alle mennesker har iboende ressurser hvis man virkelig ser. Dette har dannet grunnlag for et godt samarbeid og en god gruppedynamikk. (John)

Denne haldninga til gruppeprosessar tok John med ut i praksiskvardagen, og gjorde seg nye erfaringar i konkret miljøarbeid:

Jeg er også mer bevisst på det kreative under interaksjon med barn og ungdom. Denne erfaringen har vist meg at barn og ungdom har mer motivasjon når ideer blir akseptert eller videreutviklet, for eksempel når man planlegger ferie eller aktivitet i påsken. (John)

I studenttilbakemeldingane eg har presentert så langt har det positive potensialet for profesjonell utvikling stått sentralt. Det fjerde temaet søker å fanna ein meir kritisk dimensjon:

D: 'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt'

Det siste tema eg har trekt fram er i likskap med tema A retta 'innover' mot kvar enkelt student, og potensielle 'farer' som kan ligga i å bli utfordra til å gå utanfor si eiga komfortsone. Anne, som var den i gruppa som hadde mest teatererfaring frå før, svarer slik på spørsmålet om det kan vera negative konsekvensar knyta til denne måten å jobba kreativt på:

Det er jo den faren at folk føler at de blir presset for langt. Det kan være. De føler at strikken strekkes for langt. Må passe litt ekstra på rundt seg, så man ikke pusher det for langt. (Anne)

På spørsmål om kva som skal til for at fleire skal tenkja slik dei fire studentane frå fokusgruppa tenkjer og vil utfordra seg sjølv og melda seg til Kreativ musikkverkstad svarar Anne resolutt:

Det tror jeg aldri at man kan få dem til å gjøre. Vi må differensiere og se hver gruppe, hver person i hvert enkelt tilfelle. (Anne)

Dette perspektivet om å differensiere og ikkje pressa verken seg sjølv eller andre for langt er sentralt òg i forhold til profesjonalitet. For mange av studentane som

studerer til å bli framtidige barnevernspedagogar er nok ikkje kreative metodar dei mest nærliggande innfallsvinklane, slik dette sitatet frå Mari synleggjer:

Jeg synes det er fint at vi har fått Kreativt verksted inn på barnevernslinja fordi det er mange som tenker: Åh, hvorfor skal vi spille teater? Hvorfor skal vi synge? Kan vi ikke heller bruke denne tida her på å studere? Jeg tror det er mange som ikke skjønner viktigheten av det både for å vokse selv som person, men også hvordan man kan bruke det for de man arbeider med. (Mari)

Lars seier noko om at denne skeptiske haldninga endra seg hos fleire av dei studentane som likevel valde å delta på Kreativ musikkverkstad undervegs i prosessen:

Det var det jo flere på gruppen vår også som sa, at etter at vi var ferdig med verkstedet så så de mye mer nytte av det enn før. De som egentlig ikke var så positivt innstilt til gruppen, de som ikke var så gira, de sa etterpå at det var mye kjekkere enn de hadde trodd, og at de så nytten og verdien av det. (Lars)

Studenttilbakemeldingane frå dei fire tema eg har presentert i denne delen av teksten vil stå sentralt i den vidare drøftinga.

Diskusjon

Denne teksten har følgjande problemstilling: *Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?* I denne drøftingsdelen skal eg diskutera tilbakemeldingane frå studentane under fire tema som eg òg har knyta opp mot fire faglege perspektiv: *A: 'Å ha blitt betre kjend meg seg sjølv'* – danningperspektiv; *B: 'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar'* – handlingskompetanseperspektiv; *C: 'Alle menneske har ibuande ressursar'* – ressursorienteringsperspektiv; *D: 'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt'* – kritisk perspektiv. Desse heng på mange måtar saman og vil òg bli belyste på tvers, men eg startar med å sjå nærare på det personlege danningperspektivet.

Utdanning og danning

I innleiinga av denne teksten viste eg til Rammeplanen for barnevernspedagogutdanninga (2005: 26) som gir to grunngevingar for aktivitetsfaget: "Å igongsetja sosialpedagogisk arbeid" – utdanning – og "å utvikla studentanes eigeninnsikt"; som handlar om danning.

'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv' er ei formulering fleire av studentane nyttar. Ei slik erkjenning kan både knytast an til *mentaliseringsomgrepet*¹² og til teoriar om identitet. For å utforska og prøva ut identiteten vår så treng me arenaer kor me vågar å eksponera oss sjølve. Slik er det òg med profesjonsidentiteten vår. Ruud (2013) skriv at vår eigen identitet blir skapt gjennom dei historiene me formidlar om oss sjølv. Danning handlar både om å bli den me er, men òg om kva og som kven me vil framstå (Lindseth, 2011: 183). I forestillinga var John mellom anna Batman som 'kom ut av skapet' og song *Rise like a Phoenix*¹³ i kjole og parykk – langt utanfor si eiga komfortsone. For å vidareutvikla seg mot å bli sjølvstendige og trygge som *den vaksne* i møte med barn og ungdom i dei samansette og krevjande situasjonane barnevernspedagogar arbeider i, kan 'Batman i drag' vera *ein* veg å gå. Profesjonelle som skal arbeida med endringsprosessar hos andre, kan òg ha god nytte av å våga og endra seg sjølv, visa mot til å gå ut av dei vante mønstra og ut av eiga komfortsone.

Fleire studentar trekkjer òg parallellar mellom erfaringar frå Kreativ musikkverkstad til potensielle, krevjande situasjonar ute i praksisfeltet, og eksemplifiserer kor viktig det er å våga litt ekstra, til dømes i vanskelege samtalesituasjonar og i arbeid med ungdom som 'ingen vil ha'. I samband med dette er det både interessant og relevant at det engelske og franske ordet for mot, *courage*, kjem frå same stamme som det franske ordet for hjarta, *coeur* (May, 1994). Barn og unge frå feltet etterlyser ein kjærleiksberande praksis med nestekjærleik, anerkjenning og tydelege vaksne som held ut (Thrana, 2013, 2014). Når sosialarbeidarar er så modige at dei vågar å utføra arbeidet sitt frå hjarta og ikkje bare skjuler seg bak metodar og teoriar, oppstår gjensidige møter der ungdom i barnevernet opplever å bli sett (Thrana, 2014: 96).

Ein av studentane trekkjer òg fram korleis Kreativ musikkverkstad ga ny erkjenning om eigne grenser rundt kropp og nærheit og si eiga rolle som profesjonell profesjonsutøvar. Desse sidene heng saman. Opplevingar, erfaringar og kunnskap er forankra i vår eigen kropp. Kroppen er levande og ikkje berre noko me har, men noko me er. Den er 'personen sjølv' (Merleau-Ponty i Bø & Sæther, 2004: 40). Og personen sjølv er "...levende og foranderlig, en helhet av tanker, følelser og av kropp i bevegelse"

12 Å sjå andre menneske innanfrå og seg sjølv utanfrå (Røkenes & Hanssen, 2012: 53).

13 Vinnaren av Eurovision Song Contest 2014, framført av Conchita Wurst, ein dragartist med kjole og skjegg.

(Skau, 2011: 44). Å opptre profesjonelt inneber at ein forstår og kan skilja mellom privat, personleg og profesjonell og veit kva tid kva for veremåte passar best (ibid.: 45). Dette betyr at når studenten kjenner seg sjølv og er trygg på eigne grenser, vil han bli opplevd som ein trygg vaksen av barna han møter. Han blir ein person som òg kan manøvrera med eit klart hovud og eit varmt, modig hjarta (coeur) i eit felt kor mange lengar etter ein tydelegare, kjærleiksberande praksis.

Utvida handlingskompetanse?

Det andre perspektivet fleire av studentane framhevar, er kor viktig det er å ikkje skjula seg bak metodar og teoriar, og at det ikkje finnest ein mal for alle situasjonar. Denne erkjenninga av kor viktig eigenskapar som fleksibilitet og improvisasjon er ute i feltet, samsvarar med *Dialogforum for BSV-utdanningane* si etterlysing av auka handlingskompetanse innanfor ei rekkje område (UHR, 2014: 6). At profesjonalitet heng saman med fleksibilitet blir understøtta av fleire undersøkingar av kva som kjenneteiknar ein dyktig miljøterapeut. Erik Larsen (2015) trekker mellom anna fram ei undersøking gjort av Møller i 2003, kor hans informantar beskriv ei fagleg utvikling frå 'å fylgje læreboka' eller å vera regelstyrte, til ein fagleg plattform med fokus på bruk av skjønn, fleksibilitet og kompromissar (Larsen, 2015: 125). "I eit dynamisk og fleksibelt samspel må me vera mottakelege for endringar og innspel frå omgivnadane og oss sjølv" (Ese, 2007: 82). I eit heilt nytt forskingsprosjekt¹⁴ kor nyutdanna barnevernspedagogar, barnehagelærarar og politi er blitt bedt om å beskriva den profesjonelle kvardagen sin og korleis dei handterar den, er det fire sentrale tema som skil seg ut: "kompleksitet, uforutsigbarhet, alvorlegheit og ansvar" (Jansen et al., 201X). For å beherska det uføreseielege i profesjonsutøvinga trekker dei nyutdanna fram viktigheita av evna til fleksibilitet og improvisasjon. Det å kunna "tenka utanfor boksen" for å finna måtar å hjelpa på som treff akkurat det barnet eller den familien ein jobbar med, er eit eksempel som blir framheva (ibid.). Ei erkjenning av at å arbeida med menneske i sin karakter er uføreseieleg (Ese, 2007), gjer det mulig for nyutdanna å takla dette aspektet ved profesjonen. Det å vera medviten om denne kompleksiteten er ein føresetnad for profesjonell utvikling, skriv Røkenes & Hanssen (2015: 80). Ein fagperson må tåla ubehaget ved å forholda seg til at verkelegheita er samansett og fleirtydig (ibid.) Som me har sett er det nettopp fleksibilitet, improvisasjon og opplevinga av å stå i det ubehagelege som blir framheva som læringsutbytte av Kreativ musikkverkstad i dei empiriske eksempla. Saman med å ha blitt betre kjend med seg

14 "Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis – yrkesfeltet som kvalifiseringsarena" ?

sjølv er dette kanskje det viktigaste studentane tar med seg i frå dette faget – og det første punktet Barnevernsproffane trekk fram i si *Stortingsmelding*: ”bli bedre kjent med deg selv, bli satt i vanskelige situasjoner” (Barnevernsproffane, 2011:12). Desto betre ein kjenner seg sjølv, jo betre rusta kan ein stå som ein *reflective practitioner* (Schön, 1987), kor ein foretar kontinuerleg profesjonell refleksjon som fagperson med ein open, søkjande og reflekterande haldning til fenomen og prosessar som han eller ho møter i yrkessamanheng, og til sine egne erfaringar og handlingar. I praksis blir dette *reflection in action, knowing in action* (Røkenes & Hanssen, 2015: 85).

Fleire av studentane viser i sine kommentarar til vanskelege og krevjande situasjonar ute i feltet. I løpet av studiet er det nyttig at studentar får muligheter til å finna ein fagleg plattform som kan hjelpa dei i komplekse og uoversiktlege situasjonar. Men dette er krevjande for både lærarar og studentar. Begge må inn i nye og ukjende roller, og me som lærarar må kunna gå inn i forholdsvis ustrukturerte og opne undervisningsopplegg (Delås, 2011: 86). For ein lærar, inspirator og tilretteleggar gjennom ein slik prosess er ein av dei aller viktigaste oppgåvene å gje slepp på kontrollen. Å sjå til at ein ikkje står i vegen for studentane sine kreative idear. Ein må vera i stand til å tåla kaos og stå det uføreseielege, og la studentane få kjenna seg ansvarlege for innhald og samarbeida om å improvisera fram eit felles resultat – jmfør kompleksitet og ansvar (Jansen et al., 201X). For studentar som tør å by på seg sjølv og tar seg sjølv så lite høgtideleg og viser så mykje mot at dei kan gå ut på scenen og spela roller som Batman i drag, mobbende geiter eller sårbart troll vil truleg kunna stå stødigare i seg sjølv i alvorlege og krevjande barnevernsfaglege situasjonar. Skal ein stå stødig i grensesettingar og i komplekse situasjonar kor ein må stå opp for utsette barn og unge og tala deira sak, treng ein å øva seg. Ein leikande, kreativ og ’ufarleg’ setting kan vera ein god arena for å øva seg på å våga litt meir, slik fleire av studentane òg trekk fram.

Fleire av studentane framhevar på ulike vis kor gøy – og krevjande – den leikande prosessen har vore. Å kunna leika og våga ta fram si barnlege side – *homo ludens* (Huizinga, 1955) – er ein nødvendig kompetanse når ein arbeidar med barn og unge, og særleg om ein arbeidar med unge menneske som har hatt ein oppvekst med lite leik, humor og glede. Leik kan hjelpe studentane med å bli tryggare, sleppe seg laus, le og improvisera, og kan bli eit supplement til annan dialog eller vera ein uttrykksmåte i seg sjølv (Storø, Fuglestad & Grønning, 2015). Leiken skjer òg av fri vilje og er indre motivert, og kan framelska ei generell skaparglede i form av revitaliserande, nytt liv (Stensæth, 2008). Med hjelp av det humoristiske og leikande viser ein barnet at ein kan gje ifrå seg kontrollen, og at det meste er mulig, skriv Kibsgaard (2012). Dette kan styrka fellesskapet mellom barn og vaksne, og barn imellom, og gi barnet eller ungdommen mot til å våga seg fram med det han eller ho har på hjarta (coeur).

Slik sett kan denne leikande dimensjonen bli noko som både styrkjer engasjement¹⁵, sosiale ferdigheiter¹⁶ og kommunikasjonsevna¹⁷ til studentane – og i samspelet med barn og unge i feltet. Humor kan vera avvæpnande i konfliktsituasjonar, og på den måten vera eit verktøy i oppøving av konflikthandtering¹⁸. Humor kan òg fungera som overlevingsstrategi mot angst, dempa stress og gi positive helseeffektar (Søbstad, 1995; Bø og Sæther, 2004; Bjørkvold, 1989; Fuglestad, 1996), for barn og unge ute i feltet, men òg for sosialarbeidaren sjølv. I vår samanheng er det òg interessant å visa til at omgrepet humor i tidlegare tider var knyta til sinnstilstandar, der *out of humour* kunne bety at ein ikkje var seg sjølv, at ein var i ubalanse. Mens ein person med indre balanse gjerna var *in good humour* (McGhee i Søbstad, 1995: 21), noko som kan knytast til dannelsesperspektiv kor studentar som kjenner seg sjølv blir tryggare og står meir 'balansert' i ulike situasjonar.

Å innta eit ressursorientert perspektiv

Eit tredje tema frå studentane sine tilbakemeldingar er den positive haldninga til gruppeprosessen og mulighetene som ligg i eit ressursorientert fokus som resulterer i ei forestilling i løpet av berre fire dagar. Samarbeid og motivasjon blir trekt fram, og ein student kallar Kreativ musikkverkstad for ein 'open plass' kor idear blir tatt godt imot og kor ein ser ressursane hos kvarandre. Denne 'opne plassen' blir som eit kreativt 'mulighetsrom' (Winnicott, 1971) kor studentane både kan uttrykka seg sjølv, og uttrykka noko om seg sjølv til andre. Gjennom å visa nye sider ved seg sjølv kan studentane utvida sitt eige sjølvbilette. Studentanes forestillingar blir filma, og siste dagen av verkstaden får studentane sjå seg sjølve på film; *re-spectare* – "å sjå om igjen" (Stålsett, 2011: 18). Og sjølv om det for mange er ganske skrekkeleg å sjå seg sjølv på den måten, kan motstanden gradvis bli omforma til ny innsikt: "Dette er bra og gøy. Publikum er heilt med. Eg er jo ok, og du er ok". Dei ser kvarandre på ny, og gir kvarandre fornya anerkjenning¹⁹ og respekt.

Ein student framhevar òg korleis kreative metodar er godt eigna ute i feltet til å gi meistring og uttrykkja seg sjølv. Aktivisering og å utnytta ressursar som finnes i (personal- og bruker) gruppa er saman med meistringsperspektivet (Waaktaar & Christie, 2000) og eit fokus på det som gir helse (Antonovsky, 2012) heilt sentralt når ein jobbar i eit problemfokusert felt som barnevernet. I tillegg blir engasjerte

15 Jamfør Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga; 2005.

16 Jamfør Befringutvalet, NOU, 2009:8: 87.

17 Jamfør forventningane til handlingskompetanse frå Dialogforum for BSV-utdanningane, UHR, 2014: 6

18 Jamfør forventningane til handlingskompetanse frå Dialogforum for BSV-utdanningane,

19 Sjå Trondalen 2016 for ei utdyping av musikkterapi som anerkjenning.

medarbeidarar som tar initiativ og er merksame på potensielle ressursar hos barn og unge i feltet ein kjærkomen ressurs for arbeidsplassen sin, slik òg denne studenten erfarte. Ungdommar med bakgrunn frå feltet understrekar òg dette perspektivet med å poengtera at studentane må læra meir om å ha styrkefokus på barn og unge i barnevernet (Barnevernsproffene, 2011: 6). Dette samsvarer med omgrep som *empowerment* eller myndiggjering (Gjertsen, 2006) kor overføring av makt (frå gruppeleiar til gruppa) gir muligheit for meistring, både for utsette barn og unge, men òg for sosialarbeidarar og studentar i prosess. Meistring, samarbeid og glede er òg sentrale perspektiv i ressursorientert musikkterapi (Rolvjord, 2007, 2010; Krüger, 2012; Stige & Aarø, 2012), og minner oss på at eigenterapi – eller i det minste ulike aktivitetar med terapeutisk effekt – kan vera nyttig både for framtidige og allereie praktiserande sosialarbeidarar.

Kritiske perspektiv

Det kan vera verdt å spørja seg om Kreativ musikkverkstad er ein egna arena for alle studentar, eller berre for dei (få) som er spesielt interesserte i musikk og teater? Det er trass alt berre ein mindre del av studentane som vel å melda seg på Kreativ musikkverkstad, og dei empiriske eksempla i denne teksten baserer seg på tilbakemeldingar frå dei kanskje mest dedikerte av desse igjen. Er dette ein potensiell arena for alle, eller først og fremst for dei spesielt interesserte? Eller kan det vera slik at fleirtalet av studentane undervurderer verdien og potensialet som ligg i faget?

Ein av studentane frå fokusgruppa oppfatta det slik at òg dei studentane som i utgangspunktet var mest skeptiske til å gå (langt) utanfor si eiga komfortsone hadde utbytte av den kreative gruppeprosessen. Refleksjonane undervegs og i etterkant av verkstaden – *reflection in action* – ga nye, verdifulle og nyttige erfaringar dei ikkje ville vore forutan. Samstundes er det viktig å finna balansen mellom å strekka seg eit stykke ut av eiga komfortsone utan å forstrekka seg. Ei viktig oppgåve som gruppeleiar – og for studentane i neste omgang når dei prøver ut liknande arbeidsmåtar ute i feltet – er å passa på at ein ikkje strekker strikken for langt, slik ein av dei andre studentane poengterer. Sannsynlegvis vil både studentar med og utan erfaring frå musikk eller teater kunna ha eit personleg utbytte av å delta på Kreativ musikkverkstad. Men dei som deltar må vera opne for, og villige til, å gå inn i denne type kreative prosessar. Ei type differensiering kor ein ser kvar enkelt person (*respectare*) i kvart enkelt tilfelle blir difor viktig, slik ein av studentane formulerar det. Alle skal ikkje nødvendigvis gjennom identiske opplegg. I tillegg finnest det sjølv sagt mange andre måtar å læra seg sjølv betre å kjenna og utvikla sin personlege kompetanse enn gjennom kreative

aktivitetar som musikk, drama og dans. Dei fem andre valfaga i aktivitetsfag²⁰ på bachelor i barnevern ved HiOA er andre innfallsvinklar, men interessa og talentet til kvar enkelt vil vera eit naturleg utgangspunkt for å våga spranget som skal til for å bringa si eiga stemme fram. Utvikling av den personlege kompetansen står sentralt i dei to omfattande praksisperiodane²¹ kor studentane får prøvd seg i reelle praksissituasjonar i feltet. Personleg kompetanse er òg tematisert i andre delar av utdanninga²², men ulike former for (obligatoriske) undervisningssituasjonar kor studentane blir utfordra til å bli betre kjende med seg sjølv kan med fordel styrkjast i (ut)danninga av framtidige barnevernspedagogar.

Dei tema eg har trekt fram frå tilbakemeldingane frå studentane viser i første rekke at Kreativ musikkverkstad kan vera ein arena for utvikling av personleg kompetanse og praktiske ferdigheiter – to av dei tre aspekta i *kompetansetrekanten* (Skau, 2011). Teoretisk kunnskap blir ikkje trekt fram som læringsutbytte frå valfagsprosessen i nemneverdig grad, og er ein dimensjon ved undervisningsopplegget som med fordel kan vidareutviklast. Dei tre aspekta i kompetansetrekanten påverkar kvarandre gjensidig og er avhengige av kvarandre i den profesjonelle utviklinga som på sikt kan føra fram mot stadig større grad av *internalisering* – at studentane har gjort kompetansen til *sin*, at den er ein integrert del av den personlege forankringsprosessen som skal rusta dei for å bli gode og trygge omsorgspersonar i barnevernet.

Oppsummering

I denne teksten har eg diskutert betydninga av valfaget Kreativ musikkverkstad i barnevernspedagogutdanninga²³. Saman med fire studentar har eg utforska korleis faget og måten det blei jobba på kunne bidra til å utvida studentane sin kompetanse i eit vidare og meir generelt danningperspektiv. Eg har diskutert omgrep som danning, praktiske syntesar, profesjonell utvikling og personleg kompetanse, og relatert dette til Skaus kompetansetrekant, rapportar frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet.

20 Digital foto, klatring, dukkeverkstad, friluftsliv, kunstverkstad. Det er obligatorisk for alle studentar å velga to av valfagskursane i løpet av studiet.

21 10 veker i første studieenhet og 14 veker i tredje studieenhet.

22 For eksempel gjennom obligatoriske kurs i profesjonelle samtalar.

23 Ved Høgskulen i Oslo og Akershus.

I eit danningperspektiv erfarte desse studentane at dei hadde:

- blitt betre kjende med seg sjølv
- fått meir mot (coeur) og tar seg sjølv mindre høgtideleg
- fått mulighet til å utforska sine egne grenser

I eit handlingskompetanseperspektiv erfarte studentane at dei hadde:

- blitt meir medvitne om betydinga av fleksibilitet og improvisasjon
- blitt meir medvitne om betydinga av og potensialet i humor og leik

I eit ressursorientert perspektiv erfarte studentane at dei hadde:

- fått ein meir open haldning til gruppeprosessar
- blitt meir medvitne om betydinga av respekt, anerkjenning og meistring

I eit kritisk perspektiv såg dei ein potensiell fare i at studentar kunne oppleve å bli pressa for langt. Men studentar som i utgangspunktet var skeptiske til å gå utanfor si eiga komfortsone hadde òg utbytte av den kreative gruppeprosessen. Kreativ musikkverkstad er i første rekkje eit tilbod for studentar som er opne for og villige til å gå inn i denne type kreative prosessar, og er sjølv sagt ikkje den einaste vegen for å læra seg sjølv betre å kjenna og utvikla personleg kompetanse.

Eg har foreslått at erfaringane frå deltaking i Kreativ musikkverkstad kan gjera barnevernspedagogen betre rusta til å tåla det komplekse og uføreseielege som pregar arbeidet med utsette barn og unge. Vidare har eg argumentert for at undervisning som kan fremja utvikling av den personlege kompetansen bør styrkjast i (ut)danninga for å gi trygge og gode omsorgspersonar som kan manøvrera med eit klart hovud og eit varmt, modig hjarta (coeur) i barnevernsfeltet.

Referansar

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Barnevernsproffene (2011). *Stortingsmelding nr. 1 fra barn og unge i Noreg. Det gode barnevernet*. Oslo: Forandringsfabrikken.

Bjørkvold, J-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

- Broman, Å. (2013). *Barnevernspedagogutdanningens undervisningsformer – ideen om det tverrfaglige og integrerte ved oppbyggingen av studiet*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Jubel – digital jubileumspublikasjon: Barnevernspedagogutdanninga 50 år. Lasta ned 23.10.2015 fra: <https://blogg.hioa.no/jubel/undervisning/barnevernspedagogutdanningens-undervisningsformer/>
- Brøske-Danielsen, B.Å. og Storsve, V.R. (2016). Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon – et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 173–190. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Bø, A.K. og Sæther, W.H. (2004): *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse- og sosialfagene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Delås, G.M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse. *Uniped*. 4, 82–88.
- Eidsvåg, I. (2011). Å fyllbyrde sin egen form. I: B. Hagtvet og G. Ognjenovic (red.) *Dannelse* (156–170). Oslo: Dreyers forlag.
- Ese, K. (2007). *Av glede lager vi musikk*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Fuglestad, S. (1996). *”Jeg har ikkje hatt noen vonde tanker på 1 time og 18 minutter”. Ein studie om liv, død og vørndnad knytta til menneske med hiv/aids, sett i lys av musisk teori og praksis*. Hovudoppgåve, Universitetet i Oslo. Oslo: UiO, Inst. for musikk og teater, avd. for musikkvitenskap.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, (71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2006). *Sosialpedagogikk. Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. og Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse* (183–194). Oslo: Dreyers forlag.
- Helle-Valle, A. (2016). Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 127–141. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Beacon Press.
- Jansen, A., Klages, W., Lundestad, M. og Sund, A. (201X). Nyutdannede og den profesjonelle hverdagen – Yrkesfeltet som kvalifiseringsarena. Foreløpig upublisert artikkel.
- Kibsgaard, S. (2012): Fryd ligger og venter på deg: hvordan og hvorfor legge til rette for fryd og glede i dramapedagogisk arbeid. *Drama*, årg. 49, nr 3, 16–21.

- Kristiansen, D.L. (2016). Å dele av seg selv – om sangdeling som musikkterapeutisk metode i arbeid med rusmiddelavhengighet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 211–229. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Krüger, V. (2009). Musikk som hjelp til selvhjelp i kontekst av barnevernsarbeid. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 171–186. Oslo: NMH-publikasjoner 2009.5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Krüger, V. og Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet – musikk som ressurs for å fremme barns og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*, vol. 90, nr. 2, 110–124.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltagelse, Musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 63–80. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I: B. Hagtvet og G. Ognjenovic (red.). *Dannelse (183–194)*. Oslo: Dreyers forlag.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- May, R. (1994). *Mot til å skape*, Oslo: Aventura forlag.
- Mandal, A.B. og Bergset, L.-J. (2016). Musikkterapi for å skape sammenheng i fosterbarn sine nettverk. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.). *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 143–156 Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning. Utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 2008.

- Nybbø, L. (1999). *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid*. Oslo: Pedkolon. *Rammeplan og forskrift for 3-åring barnevernpedagogutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Roaldsnes, M.H. (2016). Musikk som avleiing og kilde til positive emosjoner. Om deltaking i musikkgruppe for einsleige mindreårige flyktningar. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og delta-gelse i barnevern*, s. 157–172. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9
- Rolvsvjord, R. (2007). *Blackbirds singing: Explorations of recourse-oriented music therapy in mental health care*. Ph.d.- avhandling, Aalborg University. Aalborg: Aalborg University.
- Rolvsvjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Gilsun: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2009). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 2.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rønnestad, M.H. og Skovholt, T.M. (1991). En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28, 555–567.
- Rønnestad, M.H. og Stolanowski, P.-A. (1997). *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*, 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Stige, B. (2005). Musikk som tilbud om deltakelse. I R. Säfvenbom (red.) *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekst. Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Stensæth, K. (2008). "Musikkterapi som kjær-leik..." I: G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 111–122, Oslo: NMH-publications 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Stensæth, K., Eggen, A.T. og Frisk, R.S. (2010). *Musikk, helse og multifunksjons-hemming*. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.

- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storø, J, Fuglestad, S. og Grønning, E. (2015). Aktivitetsfaget i barnevernspedagog-utdanningen. I L.E. Bjørknes, E.L. Kruse, E. Hagstrøm og I. Karseth (red.) *Sommerfugl, fly! En artikkelsamling av barnevernspedagoger* (32 – 52). Seksjonsrådet for barnevernspedagoger. Fellesorganisasjonen.
- Strandbu, A., Krüger, V. og Lorentzen, M. (2016). Musikkteater som barneverntiltak – Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltakelse. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 231–249. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Stålsett, S. (2011). *Respekt. Se om igjen*. Oslo: Pax forlag.
- Säfvenbom, R. (2005). Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Thrana, H.M. (2013). Kjærlighet: En kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid? *Norges barnevern* nr. 1, 2013, vol. 90, 4–17.
- Thrana, H.M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis*. Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Lillehammer. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, nr 4.
- Trondalen, G. og Ruud, E. (2008). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Trondalen, G. og Stensæth, K. (2012). *Barn, musikk, helse*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4.
- Trondalen, G. (2016). Musikkterapi som anerkjennelse: En mor-barn gruppe innenfor rammen av barnevernet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 107–125. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Universitets- og høgskolerådet (2014). *Rapport fra Dialogforum – en diskusjonsarena for representanter for utdanningene til barnevern, sosialt arbeid og vernepleie (BSV-utdanningene), NAV, Bufdir, Helsedirektoratet og Fellesorganisasjonen (FO)*.
- Waaktar, T. og H.J. Christie (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliensgrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. New York: Routledge.