

**Tidsskriftet Norges barnevern nr 1-2 2019, vol. 96, s. 86-103:  
Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen – i et nytteperspektiv**

**Svein Fuglestad (i), Elisabeth Grønning (ii) og Jan Storø (iii)**

- (i) Førstelektor, OsloMet - storbyuniversitetet, sveinfug@oslomet.no
- (ii) Universitetslektor, OsloMet - storbyuniversitetet
- (iii) Dosent, OsloMet - storbyuniversitetet

### **Ingress**

*Aktivitetsfaget er sentralt i barnevernspedagogutdanningen. Faget har imidlertid ikke vært gjenstand for forskning, og er i liten grad beskrevet i faglitteraturen.*

*I denne artikkelen gjengir vi funnene fra en undersøkelse blant barnevernstudenter om deres syn på aktivitetsfaget i lys av et nytteperspektiv. Vi har også spurt studentene om de fikk brukt det de hadde lært mens de var i praksis.*

*Vi diskuterer hvordan vi kan forstå nytte, og ut fra studentenes svar ser vi på anvendt nytte og opplevd nytte. Dessuten diskuterer vi ulike variasjoner og kombinasjoner av nyttebegrepet.*

*Vi konkluderer med at det er behov for videre forskning på dette temaet, både som fag i utdanningen og hvorvidt den kompetansen det fører til blir brukt i feltet.*

### **Sammendrag på engelsk**

The activity subject is central to the child welfare education program. However, this field has not been the subject of research, and is only to a limited extent described in the literature.

In this article, we present the findings from a study among child welfare students about their views on the activity subject. We also asked the students whether or not they were able to use what they had learnt while they were in practice placement.

We discuss how we can understand utility, and based on the findings in our study we look at both applied and experienced utility. In addition, we discuss different variations and combinations of utility.

We conclude that there is a need for further research on this topic, both as a subject in the curriculum and whether the competencies it leads to are practised in the field.

Nøkkelord: Aktivitetsfag, barnevernspedagog, utdanning, nytte, kreative metoder.

### **Innledning**

Aktivitetsfaget har vært sentralt i barnevernspedagogutdanningen siden oppstart i 1963.<sup>1</sup> Det er blitt undervist i både kreative og sportslige aktiviteter. Aktivitetsfaget ble fra begynnelsen lagt opp med en tydelig praktisk vinkling, der anvendelse av aktivitetene i samvær med barn og ungdom har vært viktig. Faget er et eget, selvstendig undervisningsfag, hvor studentene

lærer å bruke ulike aktiviteter i konkret relasjonsarbeid og samhandling med barn og ungdom. I faget legges det vekt på å fremme en helhetsforståelse der både arbeidet med barn og ungdom og studentens utvikling står i fokus (Messel, 2013). De ulike utdanningsinstitusjonene har satt sammen ulike «menyer» av aktiviteter som de har brukt i sin undervisning i dette faget. Det dreier seg om formingsaktiviteter (dukkeverksted, maling, foto ol.), sportslige aktiviteter (friluftsliv, klatring ol.) og estetiske aktiviteter (drama, musikk ol.). Flere utdanninger involverer barn og ungdom direkte i undervisningen ved at studenter arrangerer turer, teater ol. for og med barn og ungdom.

Faget har imidlertid ikke vært gjenstand for forskning, og er i liten grad beskrevet i faglitteraturen – med noen viktige unntak. Studentenes mening om aktivitetsfaget er i liten grad undersøkt.

Det finnes imidlertid forskning og beskrivelser av bruk av ulike former for aktiviteter ute i feltet, særlig innen ressursorientert samfunnsmusikkterapi der deltakelse gjennom kreative prosesser står sentralt (Krüger, 2009; 2012, Krüger & Stige, 2013, Krüger & Strandbu, 2015, Krüger, Strandbu & Stige, 2014, Krüger, Bolstad & Stige, 2016, Stensæth, Krüger & Fuglestad, 2016). Bruk av dukker og masker i arbeid med ungdommer og studenter er belyst i noen tekster (Muribø & Andersgaard, 2014, Johannesen, Rieber, & Trana, 1998, Grønning, 2004, Fougner & Grønning, 2003, Stray, 2018), og kunst- og uttrykkspedagogisk metode brukt sammen med unge jenter for å skape bevissthet rundt gryende kjærlighet (Arvola, 2012) er beskrevet i en annen tekst. Potensialet for utvikling av selvfølelse, identitet og estetisk kompetanse gjennom en inkluderende teatergruppe for drop out ungdom er også beskrevet (Gürgens Gjærum & Ramstad, 2012).

Med dette som bakgrunnstappe har vi ønsket å tematisere en særlig side av aktivitetsfaget, som vi ikke finner i litteraturen, nemlig den mulige nytten av det. Vi har derfor gjennomført en undersøkelse av hvordan et utvalg barnevernstudenter vurderer aktivitetsfaget, med særlig fokus på fagets potensielle nytte.

Vår problemstilling er: *Hvordan vurderer et utvalg barnevernspedagogstudenter aktivitetsfaget i et nytteperspektiv, og bruker de det i praksisperioden?*

## **Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen**

Helt siden oppstart har utdanningen vært styrt av en rammeplan. Inntil nylig gjaldt Rammeplanen fra 2005, men høsten 2017 startet arbeidet med en ny «Forskrift om felles rammeplan for helse - og sosialfagutdanninger» (RETHOS), som skal erstatte Rammeplanen. I skrivende stund arbeider programgrupper «for utarbeidelse av nasjonale faglige retningslinjer» med å beskrive innholdet i den enkelte utdanning. Pr. mars 2019 er denne formuleringen om hvilke ferdigheter studentene skal tilegne seg foreslått: «Kan anvende aktiviteter for å fremme lek, læring, inkludering, mestring og deltakelse». Den enkelte utdanningsinstitusjon skal på bakgrunn av dette utforme sin måte å undervise i dette faget.

Rammeplanen fra 2005 hadde en todelt legitimering av aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen: «Å igangsette sosialpedagogisk arbeid, og å utvikle studentenes egeninnsikt» (Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga, 2005, s. 26). I forslaget den nye forskriften finner vi ikke en liknende formulering.

I et tidligere arbeid har vi undersøkt hvordan de elleve utdanningsinstitusjonene som tilbyr bachelorutdanning til barnevernspedagog organiserer denne undervisningen (Storø, Fuglestad

& Grønning, 2015). Vi fant at undervisningen i dette faget var organisert relativt ulikt, med store variasjoner i hvor mye plass aktivitetsfaget ble gitt i undervisningen. Undervisningstemaene forholdt seg til to hovedorienteringer: en kreativ orientering – som musikk, drama og forming – og en friluftsliv/idrettsorientering. Utdanningene var opptatt av å koble denne undervisningen til teori. Dessuten har Fuglestad (2016) undersøkt studentenes utbytte av aktivitetsfagskurset *kreativt musikkverksted*.

Studentaktive læringsformer så ut til å være utbredt i organiseringen av undervisningen, slik Bergsvendsen og Jordet (2007) tematiserer. Flere utdanninger beskrev også at undervisningen organiseres ved at studenter utøver aktiviteter i samhandling med en barnegruppe.

### **Barnevernfaglig kompleksitet**

Aktivitetsfaget er en del av utdanningen til et felt der den profesjonelle aktiviteten er svært sammensatt. Feltet skiller seg derfor fra en del andre fagfelt. Dette illustreres godt av Grimen (2008) som skriver at i mange fagfelt kan en tydelig teoretisk base identifiseres. I slike tilfeller kan vi snakke om en teoretisk syntese som bidrar til klarhet i faglige overveielser og valg av handlinger. I fagfelt som barnevernet er situasjonen mer uklar. Her er det de praktiske hensynene som framkommer i hverdagen som danner syntesen – en praktisk syntese. En slik syntese innebærer en løsere organisering av kunnskap. Dette åpner for at praktiske antagelser danner utgangspunkt for faglige handlinger. Dessuten pålegger det praktikerne å oppøve et høyt nivå av systematisk refleksjon.

Opplevelsen av kompleksitet er gjerne spesielt stor for barnevernspedagogen (eller sosionomen) som er nyutdannet til fagfeltet (Jansen, 2017). De nyutdannede barnevernspedagogene i Jansens studie beskrev seg selv som ikke fullt ut profesjonelle. De opplevde arbeidshverdagen som sammensatt, usikker, motsetningsfylt og preget av emosjonelt stress. Dessuten følte de seg ikke godt nok forberedt for de realitetene de skulle håndtere som profesjonelle.

Ett av flere mulige grep for å bistå studentene med å gå inn i kompleksiteten er å tilby en mangefasettert og flertematisk utdanning. Særlig viktig er det at den boklige lærdommen ledsages av trening i å anvende kunnskap og ferdigheter. Her kan aktivitetsfaget spille en viktig rolle. Fuglestad (2016) viser at studentene i et aktivitetsfagundervisningskurs mente de ble bedre kjent med seg selv (et dannelsesperspektiv), at de lærte fleksibilitet og improvisasjon i utøvelsen (et handlingsperspektiv) og at de fant fram til mulighetsrommet i gruppeprosesser (et ressursperspektiv).

### **Nytte som målestokk?**

Når det undervises i et fag i høyere utdanning, krever dette en begrunnelse. Begrunnelsen *kan* fanges i et spørsmål om hvorvidt undervisningen er nyttig. Et viktig spørsmål som i så fall bør tematiseres er; nytte for hvem? Vi kan tenke oss at studenten (senere: barnevernspedagogen), barnevernspedagogens framtidige arbeidsgiver, fagfeltet og fagfeltets klienter kan ha ulike perspektiver på dette spørsmålet. Ulike plasseringer i feltet og ulike interesser knyttet til disse kan være avgjørende. Barnevernet er en del av arbeidslivet, og dessuten del av samfunnets system for rettsanvendelse. Disse to plasseringene gir klare føringer om et tydelig definert nyttebegrep. Dessuten er de praktiske situasjonene der barnevernsarbeideren møter klientene nærhetsbaserte, relasjonelle og unike samhandlingssituasjoner, der et klassisk nyttebegrep ikke finner sin naturlige plass.

Etikken har et særlig perspektiv på nytte, nemlig nytteetikk, eller utilitarisme. Nyeng (2014, s. 161) kobler dette perspektivet med tanken om å «frembringe mest mulig velferd» i samfunnet. De velferdsmessige konsekvensene av handlinger settes altså i fokus. Resultatet av en handling er med andre ord det avgjørende for å bestemme om den er etisk forsvarlig. Tanken om at det enkelt skal kunne gå an å sammenlikne utfall av ulike handlinger er besnærende, men dessverre også problematisk. Det byr på tydelige problemer å skulle sammenlikne ulike resultat fordi de er så mangfoldige. Derfor bør en slikt etisk posisjon betraktes som fornuftig, men «urimelig hvis vi strekker den for langt» (Nyeng, 2014, s. 185).

Et annet moment Nyeng (2014) trekker fram er at nytte ikke er det samme som vi i dagliglivet tenker på når vi snakker om at noe er nyttig. Han peker på at det er forskjell på det vi føler og opplever – der vi kan oppleve å ha nytte av noe, f. eks. en bestemt kunnskap om et tema - og det vi eier eller har - f. eks. arbeidsredskaper som vi kan se på som nyttige.

I en artikkel om sosialt arbeids framtid kobler Sowers og Rodney (2001) nyttebegrepet i sosialt arbeid til begrepet relevans. Det er en interessant kobling, fordi den antyder en annen type forståelse av nytte. Den får likevel ikke reell styrke før også den kobles til spørsmålet: «For hvem?». Vi kan anta at ett tenkt barneverntiltak kan være relevant for barnet, men ikke for foreldrene, og et annet kun for barneverntjenesten, men ikke for den aktuelle familien. Barnevernets relevans kobles ofte til begrepet *barnets beste*. Det hjelper oss noe videre på veien, fordi en av aktørene nevnes. Begrepet kritiseres også for dets utydelighet, eller for å være en selvfølgelighet det ikke stilles spørsmålstegn ved - blant annet av Bunkholdt (2017) som konkluderer med at «barnets beste er til barnets beste fordi det er til barnets beste» (s. 277). Hun kritiserer med dette en tendens til at forståelser og påstander noen ganger tas for gitt og ikke utsettes for kritisk refleksjon. Det er nettopp i lys av et slikt perspektiv det er interessant å diskutere nytte.

Et annet krav til en utdanning på høyskole/universitetsnivå er at den må kunne evalueres og redegjøres for. I følge Gustavsson (2015) er det et grunnkrav at utdanningen skal kunne beskrives og redegjøres for i målbare resultat. Han skriver videre at i vår tid øker presset på utdanningsinstitusjonene for å gi mer effektiv utdanning. Dette fører til at de blir tydeligere nytteinnrettede, og faren er at nytteperspektivet kan stå i motsetning til utdanningens mulighet til å bidra til studentenes danning. I følge Gustavsson er en slik dikotomi ikke nødvendig, de to kan også «vara produktiva i förhållande til varandra» (s. 95). Han er nøye med å ikke avgrense danning til en opphøyet øvelse som kun har med filosofi og tilsvarende fagområder å gjøre. Et slikt blikk samsvarer godt med Aristoteles begrep om kunnskap som *episteme* (teoretisk kunnskap), *techne* (teknisk kunnskap) og *fronesis* (praktisk handlingsklokskap). For Aristoteles er nettopp sammenhengen og samvirkningen mellom de ulike kunnskapsformene sentral. Gustavsson advarer mot et smalt nytteperspektiv (s.98), og argumenter for at dannelsesdimensjonen kan bidra til å åpne mulighetsrommet i forståelsene som utdanningene bygger på og lærer bort. Denne dimensjonen ivaretar muligheten for et kritisk, refleksivt blikk, for å tenke nytt og for å oppdage det ukjente.

Danning kan også knyttes til identitet, og handler både om å bli den man er, men også om hva og hvem man vil framstå som (Lindseth, 2011, s. 183). Sett slik kan vi si at dannelsesaspektet i en utdanning er en del av utviklingspotensialet for den som utdanner seg. Studentenes modning og egenutvikling er med andre ord et sentralt tema. Eidsvåg (2011) kobler dette perspektivet til kontinuerlig å søke etter å kjenne – og erkjenne – seg selv. Ikke bare gjennom «tankens kjølige kraft, men også gjennom poesi, dans, musikk, billedkunst og myter» (Eidsvåg, 2011, s. 165).

Varkøy (2012a) diskuterer nyttebegrepet og gjør rede for at det kan forstås på flere måter enn den klassiske – og i mange sammenhenger dominerende; som «matnytte». Ideen om «matnytte» springer ut fra en teknisk-økonomisk rasjonalitet. Han skriver at innenfor kulturfagene, som i musikkfeltet, framheves ««kunstens egenverdi» som ett sentralt moment» (s. 11), og han fortsetter med å peke på at et annet nytteperspektiv gjør seg mer og mer gjeldende, for eksempel koblingen mellom kultur og helse.

Nyttebegrepet peker på sammenhengen mellom midler og mål (Østerberg, 2012). Vi bruker et middel for å oppnå et mål. Det er ikke nødvendig å tenke på forholdet mellom middel og mål som at de henger sammen på en mekanisk og forutsigbar måte. Østerberg bruker Max Webers begreper formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet for å diskutere to tenkemåter som lever side om side. Han viser at det finnes andre tenkemåter enn den formålsrasjonelle. Den «har å gjøre med uttrykket og «det ekspressive», affektene og det affektive, og kommunikasjonen og det kommunikative» (Østerberg, 2012, s. 18). *Uttrykket* er noe unikt for hver enkelt situasjon, som ikke kan forutsies eller beregnes på forhånd.

Disse to måtene å tenke om nytte kommer til anvendelse i to relativt ulike sett av arbeidsoppgaver for barnevernspedagogen. Den formålsrasjonelle tenkningen vil komme til anvendelse når konkrete arbeidsoppgaver skal utføres, som å skrive en rapport i barneverntjenesten, eller lage kveldsmat på ungdomshjemmet. På den annen side vil en verdibasert tenkning være anvendbar i kommunikative situasjoner: når barnevernsarbeideren skal kommunisere med familien *før* rapporten skrives, eller når kveldsmaten, og dermed samtalen rundt bordet, er i gang.

Det er en fare for at mål-middeltenkningen ansees som mer verdifull fordi den kan kobles til konkret og målbar nytte. Dette er parallelt til hva Varkøy (2012b, s. 46) skriver når han viser til Hanna Arendt: «nemlig det faktum at den moderne tilbedelsen av nyttetenkningen representerer en anti-humanistisk tendens, en tendens som ikke verdsetter noen menneskelig aktivitet som ikke har et mål utenfor seg selv». Ut fra denne argumentasjonen kan vi si at det er sentralt å ikke definere nyttebegrepet på en smalest mulig måte, nemlig kun til handlinger som produserer et produkt.

Samtidig er bildet mer komplekst enn denne inndelingen antyder. Ett eksempel på dette er at vennerelasjoner kan ha et element av nytte ved seg, selv om dette i utgangspunktet ikke er en egenskap vi tenker er typisk for slike relasjoner (Øverenget 2015). I svært mange praktiske situasjoner i barnevernarbeidet vil de to tenkemåtene leve side om side, selv om vi ofte vil kunne se at den ene er dominerende i en situasjon, den andre i en annen. Vi ser for eksempel et klart kommunikativt element i både rapporten som skrives og kveldsmaten som lages. Dette ligger som oftest innbakt i *måten det gjøres på*. På den annen side kan vi antagelig finne spor av mål-middel-tenkning i måten det kommuniseres med familien på, idet materialet til rapporten samles inn, og ved kveldsmaten på institusjonen.

Tittelen på dette avsnittet, «Nytte som målestokk?», nevner en instrumentell forståelse. Den peker på målbar nytte, og spør implisitt om dette er en forståelse som finner gjenklang i dette feltet. I denne gjennomgangen av begrepet konkluderer vi foreløpig med at en slik tankegang utfordres av en annen tankegang som peker mot andre verdier og en annen type tenkning om kunnskap.

Det er mulig å utfordre dette på flere måter. To sentrale måter kan være: Å fremme et bredere nyttebegrep enn det instrumentelle og argumentere for dette, eller å finne alternative språklige uttrykk for den ikke-instrumentelle forståelsen av nytte, slik Varkøy (2012b, s. 46) gir et eksempel på: «... *viktige* og *vesentlige* aktiviteter i det vi tenker på som et godt og meningsfullt liv» (vår utheving).

Tanken om nytten av et aktivitetsfag tematiseres indirekte i artikkel 31 i FNs barnekonvensjon, som slår fast at barn har rett til hvile og fritid, til lek og til å delta i det kulturelle og kunstneriske livet. <sup>ii</sup> Vi kan si at det ligger et språklig paradoksalt nyttebegrep i dette, ved at konvensjonen slår fast at det ikke-nyttige også har en viktig og vesentlig verdi. Artikkelen ble innlemmet i konvensjonen i 1989, og så sent som i 2013 fant FNs barnekomité grunn til å minne statene om å følge den.

## **Empirien**

Vi har gjennomført en undersøkelse hvor barnevernpedagogstudentene ved OsloMet - storbyuniversitetet (som var Høgskolen i Oslo og Akershus på dette tidspunktet) ble bedt om å vurdere undervisningen i aktivitetsfag valgfag og om de fant rom for å bruke det de hadde lært i praksisperioden i siste studieår. Vi har særlig fokusert på om studentene fant at denne undervisningen hadde vært nyttig og relevant for dem. Vi har ikke koblet en eventuell opplevelse av nytte til de enkelte aktivitetsfagsgruppene (eks.: musikk, klatring, dukkeverksted), men heller sett på den generelle opplevelsen av hvorvidt det er nyttig å få undervisning i aktivitetsfag.

Barnevernspedagogstudentene ved OsloMet har gruppeundervisning i valgfag aktivitetsfag både i andre og tredje studieenhet, hvor de på undersøkelsestidspunktet kunne velge mellom fem-seks ulike aktivitetsfag hvert av de to siste studieårene. Undervisningen innebærer stor grad av praktisk egenaktivitet, inne på skolen eller ute i naturen, og går over seks intensive dager (totalt 36 timer). Da vi gjennomførte undersøkelsen hadde studentene disse aktivitetsfagene å velge mellom: Dukkeverksted, digital foto, kunstverksted, kreativt musikkverksted, klatring og friluftsliv (friluftsliv tilbys kun i tredje studieenhet). Alle studentene har også gjennomført obligatorisk undervisning i drama, forming og musikk i første studieår.

## **Metode**

Vi gjennomførte undersøkelsen i 2015. Vi delte ut et likelydende spørreskjema etter at studentene hadde gjennomført undervisningen i aktivitetsfag valgfag vinteren 2015 (T1) og etter neste periode med valgfag ved begynnelsen av høstsemesteret 2015 (T2). Spørsmålene fokuserte på hva studentene mente hadde vært nyttig, og ga fire alternativer:

- lært ferdigheter
- lært å bruke aktiviteten i arbeid med barn og ungdom
- lært å kommunisere med barn/ungdom
- utviklet meg selv

En svakhet ved skjemaet er at de ikke åpner opp alternativet «Ikke nyttig». Vi antar at dette veies opp av at skjemaene hadde et tekstfelt der studentene kunne utdype. Noen av studentene gjorde dette, og vi gjengir disse svarene lenger ned.

Et nytt spørreskjema ble delt ut etter at praksisperioden på 14 uker høsten 2015 var avsluttet (T3). Her ble det spurt om studentene hadde brukt det de hadde lært i aktivitetsfaget mens de var i praksis, og på hvilke områder dette hadde vært mest nyttig (de samme fire punktene som referert over). Også her var det lagt inn tekstfelt for å utdype.

I denne artikkelen har vi valgt å fokusere på studentenes mening om nytte før praksis og etter praksis. Vi har dermed ikke sett på om de har rapportert om utvikling i løpet av tiden mellom

T1 og T2. Dette begrunner vi med at utvalget ikke var det samme på alle de tre tidspunktene. Ved T1 besto kullet av 93 studenter. Ved T2 og T3 var det utvidet med et deltidskull, og besto av 145 studenter. Vi har derfor valgt å slå sammen T1 og T2. De representerer studentenes syn før praksis, mens T3 representerer studentenes syn etter praksis. Ved T1 var svarprosenten 81, ved T2 var den 66, ved T3 var den 86. Vi har heller ikke koblet eventuell opplevelse av nytte med hvilken aktivitet (eks. foto, klatring, osv.) studentene fikk undervisning i. I denne artikkelen er det aktivitetsfaget som sådan vi fokuserer på. Spørreskjemaene inneholdt ikke opplysninger som kunne identifisere den enkelte student.

En begrensning ved undersøkelsen er at vi kun har sett på studenter ved en utdanningsinstitusjon; OsloMet. Aktivitetsfaget ved barnevernutdanningen på OsloMet er satt sammen både av kreative, sportslige/fysiske og estetiske komponenter, mens den sportslige/fysiske er noe mindre representert enn ved et par av de andre utdanningene (Storø et al., 2015). Vi antar likevel at diskusjonen om nytte og relevans kan være interessant, fordi disse begrepene er universelle. En annen mulig begrensning er at vi selv er sentrale i å utforme aktivitetsfaget ved egen utdanning. Vi har forsøkt å minimalisere en eventuell effekt av dette ved særlig å lete etter utsagn om hvor nyttig undervisningen har vært for studentenes *egen* del. Spørsmålene i spørreskjemaet fokuserte på nettopp dette.

Når vi nå utforsker potensielle kategorier for nytte, vil vi gjøre rede for vår egen situering (Neumann & Neumann, 2012); vår plassering i dette prosjektet. Vi er inspirert av en hermeneutisk-fenomenologisk forståelse hvor en bevissthet og refleksjon rundt hvordan våre egne fortolkninger virker inn på behandling av datamaterialet er nødvendig (Alvesson & Sköldbberg, 2009, Stige, Malterud & Midtgarden, 2011). Kun en av oss har undervist de studentene som har fått utdelt spørreskjemaer i valgfag aktivitetsfag, og på den måten hatt en dobbeltrolle, eller insider-rolle (Hammersley & Atkinson, 2007) som både underviser og forsker i prosjektet. Denne nærheten kan være en kilde til innsikt og fortrolighet, men den kan også gi utfordringer knyttet til å skape tilstrekkelig avstand til prosjektet det skrives om. Vi har brukt andre kolleger som lesere underveis for å møte dette mulige problemet.

For å utforske nyttebegrepet videre, har vi gått gjennom svarene og de frie kommentarene studentene har skrevet inn i spørreskjemaene. Vi har sett etter eksempler på ulike former for nytte, og hvilken relevans aktivitetsfagene oppleves å ha. I dette arbeidet har vi anvendt tematisk analyse. Dette er en analyseform i kvalitativ forskning der forskeren aktivt søker å finne mønstre i sitt materiale – i motsetning til å la temaene «tre fram» under lesningen. Forskeren må lete etter gjentatte mønstre, men det er ikke nødvendigvis slik at disse mønstrene kan kvantifiseres som de som opptrer hyppigst i materialet (Braun & Clark, 2006).

### **Studentenes svar på spørsmål om nytte av aktivitetsfagsundervisningen**

I overveiende grad beskriver studentene aktivitetsfagsundervisningen som nyttig og relevant. Svarene fordeler seg på to områder; aktivitetsfaget som verktøy for å arbeide direkte med barn og ungdom, og hva studentene har fått ut av det på et personlig plan i forhold til å utvikle seg som fagperson. Dette samsvarer med fagets to målsettinger slik vi har gjort rede for ovenfor. Svarene i denne delen er fra T1 og T2, altså før studentene kom ut i praksis.

Et stort flertall av studentene som har svart på spørsmålet om hvor relevant de mener at aktivitetsfaget er for den kommende jobben som barnevernspedagog, ga uttrykk for at de så nytten. En skrev: «Jeg mener aktivitetsfaget er NYTTIG». Dette synet er hovedfunnet i dette materialet når det gjelder opplevelsen av nytte.

Tre studenter mente likevel at faget ikke var spesielt nyttig. En av dem mente at det «ikke bidrar til å gjøre meg til en bedre BV-ped». En annen mente «det kan være greit å ha med seg som et ekstra verktøy, men synes ikke det er kjemperrelevant». Den tredje stilte spørsmål ved om faget var viktig nok til å forsvare sin plass i undervisningen «med tanke på hvor lite undervisning vi har». Disse tre studentene så altså ikke noen tydelig sammenheng mellom aktivitetsfagene og det arbeidet barnevernpedagoger gjør ute i feltet.

For andre var det nettopp relevansen til den framtidige yrkesutøvelsen som var sentral: «Jeg utviklet meg selv sammen med de andre studentene (...) jeg mener dette har forandret hvordan jeg ser på meg selv om yrket BVP». Her kobles selvutvikling med en forståelse av hva som kreves i denne profesjonen.

En annen student utdypet dette ved å peke på en særlig funksjon som hun/han mente var viktig: «Tok i bruk improvisasjon og var trygg på meg selv – som kan være viktig i arbeidet som BVP». Her er det individets selvforståelse og arbeidsmåte som settes i fokus. Noe av det samme tematiseres av en annen student: «Aktivitetsfag gir oss muligheten til å gjøre praktiske ting og se muligheter vi ikke vanligvis ser eller tenker på». Å få øye på muligheter er i samsvar med et nyttebegrep som er funksjonelt i den komplekse profesjonsvirkeligheten i barnevernet.

De studentene som opplevde at faget kunne være nyttig, oppga også andre og sammensatte begrunnelser. De begrunnelsene som pekte på det direkte arbeidet med barn og ungdom framhevet autensitet og ekthet i relasjonsbygging, og kommunikative aspekter. Èn skrev: «Dette er superviktig, det åpner dører mellom mennesker», og en annen: «Dette er veldig relevant fordi det legger til rette for relasjonsbygging, mestring og til den gode samtalen». Aktiviteten sees her som et verktøy til å arbeide relasjonelt, ikke kun som «noe man gjør sammen».

Èn student trakk dette synspunktet enda lenger ved å framheve nytten av å drive med utfordrende aktiviteter: «Viktig å kunne stå i det vanskelige med barn hele veien. Dette er den eneste måten man kan bidra til endring». Her sees det kommunikative elementet i disse aktivitetene som sentralt, og som at det gir noe mer enn andre kommunikasjonssituasjoner fordi man opplever noe felles sammen mens man kommuniserer.

Andre trekker fram leken i seg selv: «Aktivitetsfag er viktig! Å bevare lekenhet og kreativitet i arbeidshverdagen blir bra for barna!!», og: «Fint å se hvordan sang, dans, bevegelser og latter skaper et bånd mellom mennesker». For noen er aktivitetenes estetiske, emosjonelle og symbolske potensial viktig: «For å få kontakt med de uten språk eller med begrenset (norsk) språk. For å få vist følelser og komme nærmere seg selv, men likevel ha den nødvendige avstanden ved å vise følelser gjennom objekter og aktiviteter». Felles naturopplevelser, det å komme «litt bort fra de daglige rutinene og rammene», nevnes av en annen. Her framheves selve situasjonen der aktiviteter gjøres sammen med barn og ungdom.

Den andre hovedbegrunnelsen er knyttet til studentenes egenutvikling. De som skriver kommentarer om dette peker på viktigheten av å bli utfordret og bli mer kjent med seg selv. En slik selvutvikling kobler flere til utøvelsen av yrket, slik denne studenten gjør: «Vi må bli kjent med oss selv, egne grenser, egen kompetanse. Det gir oss et godt verktøy når vi skal ut i virkeligheten». En annen peker på at det å praktisere aktivitetsfagene innebærer muligheter for «å tenke mer kreativt og stå stødig i meg selv».

Mange studenter er i forlengelsen av dette også bevisst nyttepotensialet som ligger i å kjenne på egne følelser og begrensninger og hvordan det er relevant i framtidig arbeid i feltet:



«Nyttig å lære klatreteknikk, men det som var det nyttigste tror jeg var det å føle på utrygghet og at andre sikret deg [i klatreveggen]. Nyttig i arbeid med barn seinere». En annen la vekt på at slike opplevelser «er viktig for at man skal kunne kjenne seg igjen i situasjonen til barn og unge».

### Studentenes svar på spørsmål om anvendelse i praksisperioden

I spørreskjemaet vi delte ut rett etter at studentene kom tilbake fra praksisperioden høsten 2015 (T3), var vi interessert i å finne ut om de hadde brukt aktiviteter i praksis og om det ble lagt til rette for dette fra praksisstedet.

Vi mottok 124 skjemaer som fordelte seg på følgende måte:

	Studenten brukte aktiviteter i praksisperioden	Studenten brukte ikke aktiviteter i praksisperioden
Praksisplassen la til rette for bruk av aktiviteter	31	24
Praksisplassen la ikke til rette for bruk av aktiviteter	9	60

Tabell 1. Oversikt over skjemaene (n=124)

Vi ser at nesten 1/3 av studentene (40 av 124) brukte ulike aktiviteter fra undervisningen i løpet av praksisperioden. Et flertall av studentene brukte likevel ikke aktiviteter, og det ble heller ikke lagt til rette for dette på praksisstedet (60 av 124). Vi ser dessuten at en del studenter ikke brukte aktiviteter selv om det ble lagt til rette for det (24 av 124).

De fleste av de som ikke brukte aktiviteter i denne perioden svarer altså at det ikke ble lagt til rette for det på praksisstedet. En skrev: «Praksisplassen kjente ikke til metodene og var derfor ikke åpne til at for eksempel dukke ble brukt i samtale med barn», og en annen: «Barnevernskontoret ga ikke mulighet for ulike kreative metoder». En tredje (som var i praksis i en barneverntjeneste) ga et mer konkret bilde: «Jeg spurte om jeg kunne få mulighet til å bruke dukker eller tegning, men fikk til svar: sånn jobber ikke de!» Denne studenten møtte altså en annen fagkultur enn den som aktivitetsfagsundervisningen oppmuntret til.

Flere gir uttrykk for at dette hadde vært mer relevant dersom de hadde vært i praksis på institusjon. Det kan virke som disse studentene i langt større grad har truffet barn og ungdom, og at de har truffet dem i situasjoner der det ble sett som naturlig å gjøre ting sammen. De som brukte aktiviteter nevner flere ulike former, som tegning, maling, dukker, håndarbeid, perling, sang og musikk, fotomontasje, friluftaktiviteter og utkleddning. Flere som var i praksis på institusjon skrev at aktivitetsutstyr var tilgjengelig, men at det kunne være vanskelig å få beboerne med på aktiviteter.

Samtidig er flere av disse studentene opptatt av at de har lært noe de vil ta med seg videre, som denne studenten: «... men å ha aktivitetsfag har gjort meg tryggere i møte med feltet». Andre peker på økt samarbeidskompetanse etter å ha gjennomgått undervisning i faget, og på større trygghet i å samtale med barn/ungdom/voksne. Økt trygghet nevnes av flere. En student skrev: «Jeg turte å stille flere spørsmål til praksisstedet».

På spørsmålet «Hvor relevant mener du aktivitetsfaget er for ditt kommende arbeid som barnevernspedagog?» oppgir et flertall at det er veldig relevant. Men mange av studentene

som ikke brukte aktivitetsfag i løpet av praksisperioden poengterer at relevans og nytte kommer an på hvor og hvordan man jobber. En skriver: «Tror det kan være veldig relevant på enkelte arbeidsplasser, men ikke på alle», og en annen: «I arbeid på institusjoner og lignende er det nok mer nyttig enn som saksbehandler i bvt.». Relevansen kobles her til den faktiske erfaringen på praksisstedet.

De som mente faget var relevant trakk særlig fram ett praksisområde: «Hvis man jobber på institusjon kan man alltid få bruk for kommunikasjonsferdighetene man lærer i aktivitetsfag». En annen student var mer spesifikk: «Nyttig fordi slikt arbeid kan virke bearbeidende for barn, og det kan hjelpe oss til å forstå det barn sliter med og tenker på». Og en tredje student koblet opplevelsen av relevans til et mangfold av muligheter: «Føler jeg har en variert verktøykasse i ryggsekken».

På bakgrunn av disse funnene vil vi diskutere vår problemstilling om nytten av aktivitetsfaget.

### **Anvendt og opplevd nytte**

Vi innleder diskusjonen om nytte i lys av studentenes svar ved å ta utgangspunkt i en grunnleggende inndeling av nytte.

Vi har funnet det relevant å se på studentenes utsagn i lys av den hovedinndelingen Max Weber beskriver ved å bruke begrepene formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Det første peker i retning av en produktorientering, det andre i retning av at noe oppleves som viktig i seg selv uten at handlingen har ført til et konkret og målbart resultat. Ettersom artikkelens tema omhandler et aspekt ved utdanning av profesjonsutøvere, antar vi at den formålsrasjonelle variasjonen av nytte kan beskrives som at utøveren ser at *kunnskap kan anvendes* i arbeidet. Dernest antar vi at *opplevelsen* av å bli brakt videre (eventuelt: å ha brakt seg selv videre) i en personlig og faglig utviklingsprosess vil kunne falle inn i den verdirasjonelle variasjonen. Man kunne tenke seg en tredje posisjon, som kunne kalles «unytte». Altså et blikk på en virksomhet (i dette tilfelle aktivitetsfaget) der man avslår å vurdere den i et nytteperspektiv, et blikk på «nytten av det unyttige» (Varkøy 2012a, s. 11). En følge av en slik posisjon ville kunne være å se lek, fritid, hvile, humor, latter og opplevelse av fellesskap og «gyldne øyeblikk» (Ingvaldsen 2016) som mål i seg selv, og i tråd med artikkel 31 i FNs barnekonvensjon. I denne diskusjonen har vi likevel valgt å først og fremst ta utgangspunkt i de to hovedposisjonene som Weber beskriver.

Ut fra denne inndelingen har vi satt oss fore å lete etter spor av *anvendt* og *opplevd* nytte i studentenes beskrivelser. De to hovedkategoriene *anvendt* og *opplevd* nytte peker i hovedsak i ulike retninger. *Anvendt* nytte ser ut til å handle om å gjøre et stykke faglig arbeid der noe oppnås. Aktivitetsfaget og den lærdom studenten har tilegnet seg i denne undervisningen bør ha ført til en bedre fagutøvelse, og kanskje også en dypere forståelse av grunnlaget for fagutøvelsen. Denne anvendte nytteverdien kom til uttrykk i flere av studentsvarene, for eksempel å ha med seg «en variert verktøykasse» og «muligheten til å gjøre praktiske ting og se muligheter vi ikke vanligvis ser eller tenker på». *Opplevd* nytte, på sin side, peker mer mot den enkelte utøverens indre. Denne kategorien omhandler en type nytte som ikke like tydelig har gitt resultater «der ute», altså der hvor klienter og kolleger befinner seg. I stedet er det personen selv som mener å kjenne igjen en endring, for eksempel større trygghet som menneske og fagperson i utøvelsen av yrket, slik som studenten som turte stille flere spørsmål til praksisstedet og studenten som opplevde å ha blitt tryggere i møte med feltet, skriver. En slik egenutvikling står i relasjon både til dannelsesbegrepet og til utvikling av den personlige kompetansen slik Skau (2011) definerer det. Den personlige kompetansen henger uløselig sammen med yrkesspesifikke egenskaper og teoretisk kunnskap, og de påvirker hverandre i et

gjensidig avhengighetsforhold i den profesjonelle utviklingen (Skau, 2011, s 60). De tre utgjør det Skau kaller kompetansetrekanten.

Vi må likevel kunne anta at disse to hovedkategoriene - anvendt og opplevd nytte - også henger sammen på noen særlige måter. Det gjør de først ved at anvendelse (for eksempel av metoder i aktiviteter) på det beste både gir positive resultater i arbeidet med barn/ungdom og opplevelse av nytte, og i så fall; nytte av en ikke-instrumentell type. Den anvendte nytten kan kobles på de praktiske situasjonene i yrkesutøvelsen. Hvis profesjonsutøveren vet – eller i alle fall kan vurdere – hva han/hun skal gjøre i konkrete situasjoner, har opplæringen og erfaringen en egenverdi. Den anvendte nytten ligger altså tett opp mot det vi kan kalle en praktisk nytte. Studentene lærer seg konkrete ferdigheter innenfor ulike aktivitetsformer og metoder, og hvordan de kan anvende disse ferdighetene sammen med barn og unge ute i praksisfeltet. De opplever hvordan triangulering/«det felles tredje» (Erlandsen 2013) mellom barn/unge - barnevernarbeider - aktivitet kan fungere i praksis. Her er utbyttet og nytteeffekten rettet mot barnets behov for læring, samhandling og mestring, og for å ha noe positivt å drive med. Studentene får utviklet praktiske ferdigheter i arbeid med barn og ungdom (Nybø, 1999, Säfvenbom, 2005, Stige, 2005, Waaktaar & Christie, 2000). Fordi denne praktiske siden av saken handler om hvordan barnevernspedagogen samhandler med barn og unge i kommunikative situasjoner, kan nytten ha et potensial i relasjonelt orientert arbeid. Studentene i aktivitetsfaget erfarer hvordan aktiviteter og kreative, estetiske metoder kan bli viktige verktøy i relasjonsbygging med utsatte barn og unge. Å dele og forstå felles opplevelser på en ny måte kan skape rom for det Stern (2007) kaller «forandringsøyeblikk». Slike øyeblikk kan skape nye intersubjektive felt og relasjoner mellom mennesker, og gjøre det mulig å bevege seg inn på nye veier og se nye løsninger sammen.

Disse anvendelsesområdene innebærer for en stor del at utøveren tar i bruk et faglig skjønn. Samhandlingssituasjoner med barn/unge kan i liten grad forhåndsbeskrives, men må løses mens de utspiller seg. Her kan temaene for aktivitetsfaget, hvis studenten/den ferdig utdannede tar dem i bruk, tilby en dimensjon som utfyller andre deler av utdanningen. Det er kanskje særlig her potensialet for opplevd nytte er sterkest. Dette støttes av at den tidligere rammeplanen for utdanningen som framhever at: «Studentene skal oppleve og erfare uttrykksformer som vektlegger fantasi og skapende virksomhet. Kjennskap til disse skal åpne for kreativ tenkning og bidra til å fremme utvikling av det metodiske arbeidet med ulike brukergrupper» (Rammeplanen, 2005, s. 28).

En målsetting med aktivitetsfaget er dermed å gi studentene erfaring med hvordan lek og ulike estetiske uttrykk er viktig i menneskers måte å uttrykke seg på for å vise hvem man er (Bjørkvold, 2007). Gjennom ulike kreative, skapende og fysiske uttrykk, kan studentene gjøre seg viktige erfaringer med det potensialet som finnes i symbolske språk, i kunstuttrykk, og viktigheten av det sansbare i kommunikasjon (Bø & Sæther, 2004, Austring & Sørensen, 2006). Et annet sentralt element er hvordan aktiviteter og estetiske uttrykksformer kan støtte opp under medopplevelse mellom studenter og barn/ungdom (Øvreeide, 2009). En økt bevissthet rundt hvordan den levende kroppen ikke bare er noe vi har, men noe vi er (Merleau-Ponty i Bø & Sæther, 2004, s. 40) blir også tydeliggjort i flere av de mer fysiske aktivitetsfagene.

### **Aktivitetsfagets relevans i praksis**

Aktivitetsfaget har på en særlig måte muligheten i seg til å være både et fag det undervises i – et fag i sin egen rett – og et fagovergripende verktøy. Den sistnevnte funksjonen ivaretas av at det bærer med seg et potensial for faktisk anvendelse i direkte arbeid med barn og ungdom. Gjennom samvær og samtale med barn og ungdom, gjerne rundt en aktivitet, kan alle de andre faglige perspektivene settes i spill. Derfor er den personlige dimensjonen i denne profesjonelle yrkesutøvelsen så sentral. Når den ferdig utdannede barnevernspedagogen skal møte barn og ungdom i en rekke ulike praktiske situasjoner, er det med seg selv som den viktigste ressursen (Storø et al., 2015). Den profesjonelle fagutøveren bringer med seg teori, metoder/arbeidsmåter, etisk kunnskap og holdninger som springer ut av disse. Det må vi i alle fall kunne forvente. Noe av dette er kunnskap og ferdigheter av relativt generell karakter. Annet er mer knyttet til fagpersonen som individ (Skau, 2011). Disse elementene må bindes sammen. Det er et arbeid den enkelte fagutøver må gjøre selv. I og med at barnevernspedagogens virke i stor grad foregår i relasjonelle utvekslinger med andre mennesker i «vanlige situasjoner» (Storø, 2008). Det er her vi foreslår at det kan være på sin plass å se hva begrepet *nytte* kan bidra med. På dette grunnlaget diskuterer vi forholdet mellom utvikling av ferdigheter i å anvende faglige grep og personlig faglig utvikling.

Ett perspektiv på nytte av aktivitetsfaget kan være at nytten på kort sikt, altså mens de som mottar den fremdeles er studenter, er annerledes enn den er etter at de er ferdig utdannet og dermed deltar i det profesjonelle fellesskapet i sitt fagfelt. Ut fra studentenes svar kan det se ut til at et kortsiktig nytteperspektiv handler om dannelse og selvutvikling. Å bli kjent med seg selv, sine egne grenser og sin egen kompetanse, gir «oss et godt verktøy når vi skal ut i virkeligheten», skriver en av studentene. Gjennom å delta i aktivitetsfagsundervisningen får studentene erfaring i å drive med aktiviteter som de som framtidige profesjonsutøvere skal utføre i sin profesjonelle virksomhet. Dette bør gjøres på en måte som også innebærer at utøvelsen av aktivitetene utsettes for refleksjon. Dessuten får studentene redskap til å utvikle sin egen kompetanse i kreativt samvær med barn og ungdom. Innbakt i dette ligger at de også lærer konkrete aktivitets- og kommunikasjonsmetoder. Et mer langsiktig perspektiv kan beskrives som at den ferdig utdannede barnevernspedagogen har tilegnet seg kunnskaper og kompetanse som er direkte anvendbare i konkrete møter med barn og ungdom – og at han/hun på det beste har inkorporert disse i sin faglige utøvelse.

Vi har tidligere vært inne på nytte forstått som «matnytte» versus «nyttien av det unyttige». Aktivitetsfaget i barnevernspedagogutdanningen står antagelig sterkest dersom vi kan finne begge typer nytte i det. Det er langt enklere å snakke om bestanddelene av nytte når vi legger en teknisk-økonomisk rasjonalitet til grunn. Da kan vi dele inn og kategorisere. Nyttien av det unyttige lar seg vanskeligere fange i et slikt språk. Den handler om det ubestemte og flertydige (Østerberg, 2012), og om det lekne, uforutsigbare, kreative, estetiske og improvisatoriske. Å bevare en lekenhet og kreativitet i arbeidshverdagen «blir bra for barna» skriver en av studentene om dette.

Ett viktig aspekt ved studentenes svar på spørsmålene om relevans og nytte, er at selv om de aller fleste vurderer aktivitetsfaget som viktig, er det mange som ikke har fått benyttet det i praksisperioden. Vi skal være forsiktig med trekke entydige konklusjoner av dette. En praksisperiode er kort og er kanskje heller ikke den enkleste arenaen for en nykommer i faget å prøve ut konkrete metoder, dersom de ikke allerede er i bruk på praksisstedet. Likevel kan det stilles spørsmål ved om aktivitetsfaget står sterkere i utdanningen enn i barnevernspedagogens praksisfelt. Et foreløpig svar på dette spørsmålet ut fra vår undersøkelse, er at det kan være noe i en slik antagelse. Vi vil likevel gjøre et forsøk på å nyansere dette noe.

Som vi har vært inne på tidligere beskriver nyutdannede barnevernspedagoger arbeidshverdagen som sammensatt, motsetningsfylt og kompleks (Jansen, 2017). Å være bevisst denne kompleksiteten er en forutsetning for profesjonell utvikling, skriver Røkenes & Hansen (2015:80). Derfor trenger også studentene arenaer hvor de kan øve seg på å manøvrere i en rekke komplekse situasjoner. Erfaringene fra prosesser i aktivitetsfagsundervisningen har til en viss grad likhetstrekk med den sammensatte praksishverdagen studentene – og senere de nyutdannede barnevernspedagogene - skal ut i.

Komplekse praksissituasjoner der barnevernspedagogen arbeider med barn/ungdom, for eksempel grensesettingssituasjoner, krever øvelse. Fuglestad (2016) skriver: «En lekende, kreativ og 'ufarlig' setting [som aktivitetsfagsundervisningen] kan være en god arena for å våge litt mer» (s. 97). Å opparbeide seg en trygghet slik at man våger mer, tar tid. En av studentene i vårt empiriske materiale formulerer det slik: «Jeg mener det kan bli relevant, men [jeg] må bli tryggere». Relevans er ikke en fastlåst kategori i denne studentens forståelse. Opplevelsen av relevans kan endre seg over tid.

Dannelse og profesjonell egenutvikling er en kontinuerlig modningsprosess. I likhet med utvikling av andre kunnskaper og ferdigheter vil det ta tid å tilegne seg ulike aktiviteter og kreative estetiske metoder og arbeidsmåter, slik at man kjenner seg trygg nok til å anvende dette i praksis med barn og unge i feltet. En vei å gå kan være å sette søkelys på forbindelser mellom innholdet i aktivitetsfagsundervisningen og det barnevernets praktikere arbeider med. Det kan stilles spørsmål ved om barnevernfeltet i stor nok grad benytter seg av den kunnskapen og kompetansen de nyutdannede bærer med seg på dette området når de trer inn i yrkesfellesskapet etter endt utdanning. Dette spørsmålet er tett knyttet til hvilket nyttebegrep feltets praktikere legger til grunn.

## Avslutning

Vi har funnet flere typer nytte i studentenes fortellinger om hvordan de opplevde aktivitetsfagsundervisningen, og har knyttet våre funn til teori om begrepet nytte. Ut fra dette har vi søkt å nærme oss om begrunnelsene for faget er holdbare. De aller fleste studentene oppgir at aktivitetsfagsundervisningen var nyttig for dem. Flere av studentene oppgir at selv om de ikke fikk anvendt aktiviteter i praksisperioden, opplevde de likevel at det var nyttig å ha denne undervisningen med seg når de var i praksis.

Nytten kan sees både som at studentene får et *verktøy de kan anvende* i arbeid med barn og ungdom, og som *opplevelse av nytte* - altså et dannelsesperspektiv. Dette kan beskrives gjennom bruk av de to begrepene *anvendt* og *opplevd* nytte. Her kan verktøydelen og dannelsesdelen sees sammen. Bildet blir altså først tydelig når vi ser på formålsrasjonaliteten og verdirasjonaliteten som samvirkende tenkemåter. En slik sammenstilling av samvirkende tenkemåter som vi gjør her er ikke bare anvendelig når vi ser på ett enkeltfag, men bør ha relevans også når vi ser på helheten i denne typen utdanninger. Vi foreslår derfor at vår diskusjon er mer allmenntilgjengelig enn artikkelens tittel angir.

Det er behov for videre forskning på dette temaet, der studenter fra flere utdanningsinstitusjoner er inkludert. Dette vil kunne gi viktige bidrag til å sette et kritisk søkelys på undervisningen i aktivitetsfaget. Ved å undersøke hvordan denne undervisningen gjennomføres ved flere institusjoner, og utvide utvalget av respondenter, vil det være mulig å tegne et mer komplett bilde av situasjonen. Dessuten vil det kunne være interessant å studere

hvorvidt og hvordan ferdig utdannede barnevernspedagoger anvender det de har lært og erfart i aktivitetsfagsundervisningen også noen år etter at de er ferdig utdannet.

## Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Arvola, A.K. (2012). Kreativt verksted om forelskelse – en kunst- og uttrykkspedagogisk tilnærming til bevisstgjøring av unge jenter om forelskelse. I R. Gürgens Gjørum, M. Saus, & A. Strandbu (Red.) *Barns inntrykk, uttrykk og avtrykk – om kreativitet og medbestemmelse*. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur* BUKS 56, Odense, s. 95-132.
- Austring, B.D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bergsvendsen, T. & Jordet, H. (2007). *Aktivitetsfag i en sosialpedagogisk kontekst. Om utvikling av en studentaktiv læringsmodell*. Høgskolen i Lillehammer, arbeidsnotat 176.
- Bjørkvold, J-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol 3 (2). pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunkholdt, V. (2017). Ikke ta selvfølgelighetene selvfølgelig. *Tidsskriftet Norges barnevern*, vol. 94, nr. 4, 274-288.
- Bø, A.K. & Sæther, W.H. (2004). *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse- og sosialfagene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidsvåg, I. (2011). Å fyllbyrde sin egen form. I: B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (red.). *Dannelse (183-194)*. Oslo: Dreyer forlag.
- Erlandsen, T. (2013). Socialpædagogikkens utvikling i Danmark. I T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager & K. E. Petersen: *Socialpædagogikk – en grundbok*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fougner, A., & Grønning, E. (2003). Kan man bruke estetiske uttrykk for å komme på sporet av etiske fenomener i dialogen? – Maskelaging og kroppsuttrykk som metode i etikkundervisning? I: Bergland, Byhring & Langaas (red.) *Kroppen som kunnskapsområde*. HiO-notat nr.17, 2003.
- Fuglestad, S. (2016). Kreativ musikkverkstad - ein arena for profesjonell utvikling i barnevernspedagogutdanninga? I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitt - mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 81-105. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønning, E. (2004). Dukkeverksted – en kreativ prosess i kommunikasjon og selvrefleksjon, *Embla* 2004, nr. 2.

- Gustavsson, B. (2015). Bildning och nytta. I Ø. Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gürgens Gjørum, R., & Ramsdal, G.H. (2012). Ufrivillig utenforskap og teatrale muligheter for inkludering – om nyskapende forebyggende tiltak for drop-out ungdom. I R. Gürgens Gjørum, M. Saus & A. Strandbu (Red.) *Barns inntrykk, uttrykk og avtrykk – om kreativitet og medbestemmelse. Tidsskrift for børne- & ungdomskultur* BUKS 56, Odense, s. 17-32.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3. Utgave). London and New York: Routledge.
- Ingvaldsen, M. (2016). Øyeblikkets betydning for nye relasjonelle erfaringer. I A. Olkowska & B. Landmark: *Miljøterapi. Prinsipper, perspektiver og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, A. (2017). ‘It’s So Complex!’: Understanding the Challenges of Child Protection Work as Experienced by Newly Graduated Professionals, *The British Journal of Social Work*, bcx127. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx127>
- Johannesen, T. L., Rieber, H. & Trana, H. (1998). Reflekterende dukketeater. En ny måte å nå barn i familieterapeutisk arbeid. *FOKUS* 2. s. 71 - 83.
- 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. & Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet – musikk som ressurs for å fremme barns og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 90(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., Strandbu, A. & Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet – deltagelse og jevnalderfellesskap. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(2-3), 79-93.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltakelse, Musikk i forebyggende arbeid*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V., Bolstad, N. & Stige, B. (2016). Hvorfor og hvordan utvikle musikkterapi i barnevernet? – Om tjenesteutvikling og forskning som samspillende sosiale praksiser. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-4), 322-338.
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I: B. Hagtvedt & G. Ognjenovic (red.). *Dannelse* (183-194). Oslo: Dreyer forlag.
- Messel, J. (2013). *I velferdsstatens frontlinje – barnevernpedagogers, sosionomers og vernepleieres historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Muribø, C., & Andersgaard, R. A. (2014). Historien gjennom en dukke. I Fontene 11/2014.
- Neumann, C.B. & Neumann, I.B. (2012): *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nybø, L. (1999). *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid*. Oslo: Pedkolon.

- Nyeng, F. (2014). *Noen ganger skal man lyve. En innføring i etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rammeplan og forskrift for 3-åring barnevernpedagogutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo 2005.
- Røkenes, O.H. & Hansen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4. Utgave. Oslo: Cappelen, Damm.
- Sowers, K.M & Rodney, A.E. (2001). Steering Currents for the Future of Social Work. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 245-253.  
<https://doi.org/10.1177/104973150101100211>
- Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. (2016). *I transitt – mellom til og fra, tekster om musikk og deltakelse i barnevern*. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Stern, D.N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2011). EPICURE. Et dialogisk redskap til evaluering af kvalitativ forskning. *Nordisk sygeplejeforskning*, 1(1), 33-56.
- Storø, J., Fuglestad, S. & Grønning, E. (2015). Aktivitetsfaget barnevernpedagogutdanningen. I L.E. Bjørknes, E.L. Kruse, E. Hagstrøm & I. Karseth (red.), *Sommerfugl, fly. En artikkelsamling av barnevernpedagoger 2015*. Oslo: FO.
- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, A (2018). The soul of the puppet lies in the palm of the hand Presentasjon av figurteaterutdanningen på OsloMet - storbyuniversitetet, *Ånd I Hanske\_1/18*, årgang 36.
- Säfvenbom, R. (2005). *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varkøy, Ø. (2012a). Om nytte og unytte. En innledning. I Ø. Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2012b). «...nytt liv av daude gror». Om å puste nytt liv i døde talemåter. I Ø. Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Waaktaar, T. & Christie, H.J. (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykosiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Østerberg, D. (2012). Nyttens begrensninger. I Ø. Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øverenget, E. (2015). I Homo Fabers verden. Om mål og mening. I Ø. Varkøy (red.): *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øvreide H. (2009). *Samtaler med barn*. 3. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S.



---

<sup>i</sup> Når vi bruker begrepet *barnevern* i denne artikkelen bruker vi det ikke kun om barneverntjenesten, men om bredden av arbeidsplasser barnevernpedagoger arbeider på, f.eks. institusjoner, utekontakt, fritidsarenaen, skoler og barnehager.

<sup>ii</sup> <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen> (Lastet ned 11.2.19)