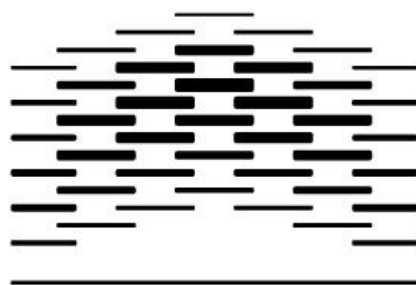


Personlig kompetanse i relasjonsarbeid med ungdom ved barnevernsinstitusjon



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsvitenskap

Bachelor i barnevern, våren 2017

Kandidatnummer 118

BVUH3900

Antall ord: 8472

Innholdsfortegnelse

Innledning og problemstilling	s. 3
1. Miljøterapi og relasjonsarbeid.....	s. 4
2. Personlig kompetanse.....	s. 5
2.1 Den integrerte miljøterapeuten.....	s. 5
2.2 Det kommuniserende mennesket.....	s. 6
2.3 Egne livserfaringer.....	s. 6
2.4 Selvavgrensning og overidentifisering.....	s. 7
2.5 Praksisfortelling.....	s. 9
2.6 Anerkjennelse.....	s. 11
2.7 Kjærlighet.....	s. 13
2.8 Projektiv identifikasjon.....	s. 15
3. Etnisk og kulturell minoritetsbakgrunn.....	s. 15
3.1 ”Etnisk matching”	s. 16
3.2 Personlig etnisk identitet og tro.....	s. 18
Avslutning.....	s. 21
Litteraturliste.....	s. 22
Vedlegg 1: Selvvalgt pensum BVUH3000.....	s. 23
Vedlegg 2: Selvvalgt pensum BVUH3900.....	s. 24

Innledning og problemstilling

I løpet av mitt utdanningsforløp i barnevernspedagogens yrkesfelt har jeg vært utplassert som student ved ulike barnevernsinstitusjoner. Disse utplasseringene har hatt utgangspunkt i at jeg ønsker å jobbe med miljøterapi i mitt fremtidige yrkesliv som barnevernspedagog. Gjennom mine praksiser har jeg blitt kjent med den miljøterapeutiske hverdagen, og har raskt fått erfare hvor avgjørende relasjonen mellom miljøterapeut og klient er for barnet eller ungdommens utviklingsarbeid. Som miljøterapeut må man ha tid til å bygge en omsorgsfull relasjon, og med denne gode relasjonen kan miljøterapeutene styrke de unges forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv. For å danne en slik relasjon mener jeg at den personlige kompetansen man har med seg inn i rollen som miljøterapeut er svært essensiell. Som miljøterapeut vil jeg nemlig kun ha meg selv å bruke i arbeidet mitt. Derfor har jeg formulert følgende problemstilling som jeg ønsker å belyse i denne bacheloroppgaven:

Hvordan kan jeg som barnevernspedagog bruke den personlige kompetansen, som egen livserfaring og etnisk minoritetsbakgrunn, i relasjonsarbeid med ungdom på barnevernsinstitusjon?

I denne oppgavebesvarelsen ønsker jeg å gi en kort redegjørelse for både miljøterapi og relasjonsarbeid og dets betydning for barnet og ungdommenes utviklingsarbeid, før jeg går inn på den personlige kompetansen som et hovedtema. Jeg ønsker å belyse hvordan rollen som miljøterapeut både har et personlig og et profesjonelt aspekt ved å drøfte det Erik Larsen kaller for den integrerte miljøterapeuten (2004, 120). Deretter ønsker jeg å forklare hvordan den personlige kompetansen i form av egne livserfaringer kan komme det miljøterapeutiske arbeidet til gode, og også når den eventuelt kan være utviklingshemmende. Bevisst bruk av egne livserfaringer i det miljøterapeutiske arbeidet vil være tyngden av min oppgavebesvarelse. Jeg ønsker å sette lys på dette ved å skrive om hvordan jeg som miljøterapeut må ha evnen til både selvrefleksjon og selvavgrensning for å hindre overidentifisering og emosjonell overinvolvering.

For å besvare problemstillingen vil jeg bruke egne praksiserfaringer om en relasjon til en ungdom med livserfaringer som jeg kjente meg igjen i, samt delte etnisk bakgrunn med. Denne relasjonen kommer til å være en gjenganger i oppgavebesvarelsen. Ved siden av egne praksiserfaringer benytter jeg meg også av relevant forskning- og faglitteratur, som jeg har funnet frem til ved å oppsøke litteratur om relasjonsarbeid, miljøterapi, etnisk minoritetsarbeid og personlig kompetanse i arbeid med mennesker.

I oppgaven vil jeg drøfte hvordan jeg må være i kontakt med min egen subjektivitet for å kunne forstå og anerkjenne den andre. Jeg vil diskutere kjærlighetskravet fra Barnevernsproffene som et aspekt i den personlige kompetansen, ved å belyse hvordan den følelsesmessige nærheten også kan være utviklingshemmende, og faren for at det kan oppstå proaktiv identifikasjon.

Utenom egne livserfaringer som en del av den personlige kompetansen ønsker jeg også å gå nærmere inn på hvordan min etniske og kulturelle minoritetsbakgrunnen kan være et redskap i relasjonsarbeid. Dette vil jeg gjøre ved å redegjøre for kultursensitivitet, samt forklare ”etnisk matching” og om det å dele personlig etnisk identitet med ungdommen. Dette ønsker jeg å diskutere ved å trekke inn enda en dimensjon som i relasjonsarbeidet krevde både tid, utholdenhet og selvrefleksivitet. Her vil jeg gå inn på hvordan den unge skaper mening sammen med den andre, og hvordan de gjennom denne sosiale samhandlingen danner et bildet av seg selv og sin identitet.

1. Miljøterapi og relasjonsarbeid

Miljøterapiens hovedoppgave ved en barnevernsinstitusjon er å skape muligheter for at barn og unge kan arbeide med sin forandring og utvikling, skriver Larsen (2004, 22). Miljøterapi egner seg godt som behandlingstilbud da de ansatte ved en barnevernsinstitusjon har mulighet til å jobbe terapeutisk i den hverdagen der barnet eller ungdommen faktisk lever i (Amble og Dahl-Johansen 2016, 20). Barn og unge på barnevernsinstitusjon vil sjelden ha evnen til å nyttiggjøre seg tradisjonelle terapeutsamtaler. Derfor kan miljøterapi sådan bidra til terapeutisk samvær (ibid., 99). Det er i realiteten et samvær og en god relasjon som kan være med på å gjøre mennesker friske, bidra til økte ferdigheter og kunnskap om hvordan man kan komme tilbake til hverdagen (Olkowska og Landmark 2016, i ibid., 30). Et slik terapeutisk samvær oppstår når miljøterapeuten bruker en hver situasjon til å lære den unge om det å være i relasjon til andre mennesker (Amble og Dahl-Johansen 2016, 31). Amble og Dahl-Johansen definerer relasjon som en følelsesmessig forbindelse mellom to mennesker som gjensidig påvirker hverandre (ibid.). Ungdommene på barnevernsinstitusjon har relasjonserfaringer som har lært dem at voksne ikke er til å stole på, og at relasjon dermed kan bety både skuffelse og nederlag (Larsen 2004, 46). Det er derfor avgjørende å tenke på relasjonsbygging som en nødvendig forutsetning for nettopp forandring og utvikling, mener Larsen (ibid.). Med utgangspunkt i relasjonsarbeid som en avgjørende formodning for utvikling, mener jeg at den personlige kompetansen til miljøterapeuten er fundamental.

2. Personlig kompetanse

2.1 Den integrerte miljøterapeuten

For å arbeide miljøterapeutisk, i relasjon med ungdommer som er bosatt på en barnevernsinstitusjon, trenger jeg både formelle og uformelle kvalifikasjoner. Vår profesjonalitet er nemlig en sammensatt helhet, skriver Skau (2011, 56). Kompetansen som kreves av meg i yrkesfeltet kan f.eks. deles inn i tre aspekter: Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. De henger nøye sammen, påvirker hverandre gjensidig og er dermed også avhengige av hverandre (ibid., 58).

Skau skriver f.eks. om det profesjonelle aspektet ved å arbeide med mennesker i helsesektoren. Hun bruker begrepet profesjonell for å beskrive noe om handlingens kvalitet (ibid., 43). Det handler altså om å være kompetent. Denne teoretiske kunnskapen er upersonlig og allment, og er knyttet opp mot den relevante utdannelsen man har (ibid., 59). Profesjon er dermed en form for yrkesmessig organisering av arbeid, der personer med en viss utdanning gis retten til å utføre spesifikke arbeidsoppgaver (Molander og Terum 2008, i Skau 2011, 43). Det er altså uunnværlig for en miljøterapeut å ha den riktige faglige kunnskapen for å kunne utføre arbeidet sitt. Men ved siden av de formelle kvalifikasjonene og den teoretiske kunnskapen en miljøterapeut trenger er det også viktig med de uformelle kvalifikasjonene som livserfaring og personlig egnethet, skriver Larsen (2004, 120). Dette kaller vi for den personlige kompetansen, og den handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samarbeidet med andre mennesker (Skau 2011, 60). Den er unik i kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi tilpasser i ulike profesjonelle sammenhenger (ibid., 61).

I utviklingen av barnevernspedagogutdanningen ble kvalifikasjoner som et varmt hjerte og sunn fornuft etterspurt, nevner Hagen (2001 i Neumann 2012, 110). Det bør altså være rom for å finne en personlig måte å fylle yrkesrollen på, mener Røkenes og Hanssen (2002, 224). Røkenes og Hanssen kaller dette for personlig profesjonalitet. En fagperson som har utviklet de ulike sidene av sin kompetanse til en balansert helhet kan sådan både bruke hodet, hjertet og hendene i sin yrkesutøvelse – og dermed også være i stand til å bedømme når det er på sin plass å bruke hva (Skau 2011, 69). Larsen benevner også dette, og beskriver denne formen for yrkesutøver for den integrerte miljøterapeuten – da har den formelle siden ved yrkesutøvelsen blitt integrert med det uformelle, og på denne måten kan rollen som f.eks. miljøterapeut bli til en profesjonell yrkesrolle (2004, 120).

2.2 Et kommuniserende menneske

Det er altså ikke til å komme unna at man i rollen som miljøterapeut er avhengig av å bruke seg selv som et menneske for å kunne komme i relasjon med ungdommene. Herberg og Jóhannesdóttir skriver at min oppvekst og det miljøet jeg lever i er begge med på å farge min oppfatning av verden og virkeligheten. Den er med på å avgjøre hva jeg betrakter og hvordan jeg tolker de ulike situasjonene som oppstår i arbeidet mitt. Våre forståelser får dermed nyanser, og disse gir ulike forventninger for hvordan vi utøver det sosiale arbeidet (2007, 76). Røkenes og Hanssen skriver at den allmenne kommunikasjonskompetansen, altså den vi har tilegnet oss ved å sosialisere oss som individer i et samfunn, er den viktigste ressursen vi har når vi skal arbeide med mennesker. Å gjøre en god jobb kan dermed sies å handle om å bruke det vi allerede kan i kraft av å være et kommuniserende menneske (2002, 7).

Ved å være oppmerksomme og reflekterende overfor våre egne erfaringer, kan vi øke vår forståelse for det menneskelige og for nyansene vi kan finne i ulike samspill, og på den måten være til stede som person i møter med andre. Slik er vi selv en viktig kilde til kunnskap, skriver Skau (2011, 49). For å danne et godt grunnlag for å forstå andre, er vi nødt til å både kjenne og forstå oss selv og våre egne reaksjoner (ibid., 50). Vårt grunnlag for empati vil ellers være magert, nettopp fordi kunnskap om oss selv alltid vil være nyttig i søken etter å forstå andre. Vi kan bare skape en relasjon til andre preget av nærhet til deres smerte og problemer, dersom vi har kompetanse til å ha nærhet også til det svake og smertefulle i våre egne liv (Aalen Leenderts 1997, i Skau 2011, 50). I slike yrker der samspillet mellom mennesker er avgjørende, er vår personlige kompetanse ofte utslagsgivende for hvor langt vi vil nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter. Vi utvikler vår personlige kunnskap gjennom de erfaringene vi gjør og har gjort (Skau 2011, 61).

2.3 Egne livserfaringer

Så hvem er jeg som miljøterapeut, og hva medbringer jeg som personlig kompetanse i mitt yrkesfelt? Min faglige og teoretiske kunnskap ligger til grunn i en barnevernutdanning, samt en treårig dramapedagogisk tilleggsutdanning. Men hva med min oppvekst og mitt miljø, som ifølge Herberg og Jóhannesdóttir er med på å farge mine nyanser (2007, 76)? Jeg har vokst opp i en middelklassefamilie i en liten by, med etnisk minoritetsbakgrunn fra et land i Midtøsten. Jeg har spilt teater siden jeg var liten, vært skoleflink og engasjert. Men jeg har også vært under tiltak i barnevernstjenesten, vært pasient hos BUP og har i det hele tatt vokst opp i en svært dysfunksjonell familie. Hvordan kan jeg bruke både mine livserfaringer og min

etniske minoritetsbakgrunn som en del av min personlige kompetanse? Når vil min livserfaring kunne være utviklingsstøttende for ungdommene i relasjonsarbeid, og når vil den eventuelt ikke?

Amble og Dahl-Johansen skriver om selvrefleksivitet, som innebærer å ha en plastisk tilgang til egen opplevelse, å vite hva som skjer i mitt eget liv og hvilke opplevelser som dermed er mine egne (2016, 127). Ved siden av dette er det evnen til å sette seg inn i andres opplevelser av seg selv og sine opplevelser, og hva som motiverer den andre. Denne formen for selvrefleksjon handler om menneskets forstand til å kunne forholde seg til seg selv, være sitt eget objekt og stille seg utenfor seg selv og se på seg selv (ibid.). Dette kan sammenlignes med begrepet mentalisering, som handler om å se seg selv utenfra, og se den andre innenfra, og å kunne forstå, og reflektere over sine egne og andres misforståelser (ibid., 59). Denne formen for selvrefleksjon vil jeg komme nærmere tilbake til senere i oppgaven.

Røkenes og Hanssen skriver at om en sosialarbeider har livserfaringer som er felles med erfaringer en klient har, kan dette bidra til at sosialarbeideren blant annet får økt forståelse for klientens situasjon (2002, 116). Men for å kunne bruke mine egne livserfaringer må de være bearbeidet, mener jeg. Arbeid med livshistorier, refleksjon og samtale med andre om egne opplevelser kan åpne for økt bevissthet og kontakt med ressurser og gode livserfaringer hos seg selv, skriver Røkenes og Hanssen videre (ibid.). Ved å være bevisst egne livserfaringer, samt ha et avgrenset forhold til dem, kan jeg få en personlig måte å være på i min yrkesrolle (ibid., 226).

Schibbye på sin side understreker viktigheten av at terapeuten er kongruent, altså at det er et samsvar mellom terapeutens indre følelser og de uttrykkene følelsene får (2009, 275). Dette nærværet krever også en nærhet i seg selv – forståelsen blir sådan delt der og da. Som terapeut må jeg virkelig kjenne affekten i egen kropp, mener hun (ibid.). Men det handler ikke om min egen sorg, men om den *kjennskap* jeg har til sorg som er basert på mine egne opplevelser. Og det er nettopp denne kjennskapen som gjør at jeg som miljøterapeut har mulighet til å være ekte og kongruent (ibid.). Det er likevel verdt å nevne at sorg er en såpass sterk følelse å ha opplevd, at graden av bevissthet rundt egen selvrefleksivitet burde være særlig vesentlig.

2.4 Selvavgrensning og overidentifisering

Mine brukererfaringer fra barneverntjenesten har jeg bestandig ønsket å bruke som en ressurs i mitt arbeid med mennesker i vanskelige livssituasjoner. Jeg har reflektert nøye og lenge

rundt mine egne personlige opplevelser, og hvordan jeg kan bruke de som en del av min personlige kompetanse i det miljøterapeutiske arbeidet. Selv etter nøye bearbeiding og et avgrenset forhold er jeg likevel nødt til å tenke over *hvordan* jeg velger å bruke disse erfaringene i arbeidet jeg gjør. Når mennesket har behov som ikke har blitt møtt på ordentlig vis av menneskene som skulle ha møtt dem, søker vi gjerne etter å få behovene dekket i andre relasjoner senere i livet, skriver Røkenes og Hanssen (2002, 117). Å søke etter denne bekreftelsen hos brukere, klienter og pasienter er ikke en ukjent, ubevisst prosess, men i mange tilfeller vil det være en belastning på hjelperelasjonen og til hinder for at vi skal kunne gjøre en god nok jobb som yrkesutøvere (ibid.). I denne sammenheng nevner Amble og Dahl-Johansen emosjonell overinvolvering som et viktig begrep, noe som kan oppstå i møtet med sterktvirkende symptomer fra de unge, som utagering og trusler (2016, 130). Denne emosjonelle overinvolveringen kan være med på å gjøre at miljøterapeuten ikke blir i stand til å vurdere situasjoner på en avholdende måte (ibid.). Det kan også oppstå emosjonell overinvolvering dersom det er snakk om gode opplevelser og følelser i relasjonen, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Som tidligere nevnt kan det være noe positivt dersom fagpersonen kjenner seg selv igjen i brukers situasjon eller historie, men det kan likevel være en stor fare for at hun overidentifiserer seg med brukeren og deres opplevelser (Røkenes og Hanssen 2002, 117). Dette kan enten være godt for brukeren, eller føre til grenseløshet og overinvolvering. Denne formen for identifisering kan også føre til at fagpersonen blir overveldet av egne følelser, og kan dermed bli ute av stand til å forholde seg til den andre på en hjelpende måte (ibid., 118). Det er nyttige egenskaper ved en sosialarbeider å ha empati og omsorg for andre, samt evnen til å beskytte de svake. Men det er også viktig at profesjonsutøvere utvikler sin evne til å skille mellom konstruktiv omsorg og destruktiv ansvarsovertakelse (Skau 2011, 39). Når vi utøver vår profesjon, vårt primære miljøterapeutiske arbeid, skal relasjonen først og fremst tjene den andre og ikke oss, skriver Skau (2011, 36). Hun skriver at vi må være i stand til å skille mellom oss selv og andre, egne behov og andres for å kunne tjene den andre (ibid., 46). Dette kaller Amble og Dahl-Johansen for selvavgrensning, som er menneskets evne til å skille og sortere mellom egne opplevelser og oppfatning, og andres (2016, 127). Dette er en prosess som stadig er under press fra følelser som kommer innenfra og følelser som oppstår her og nå i relasjonen. Det er med andre ord bestandig hensynet til den andre, klienten, beboeren og ungdommen, som skal styre samhandlingen (Skau 2011, 47).

2.5 Praksisfortelling

I løpet av mitt utdanningsforløp har jeg blant annet vært utplassert som student ved en akuttinstitusjon for barn og ungdom. Institusjonen tok i mot plasseringer etter Lov av 17. juli 1992 Nr. 100, Lov om barneverntjenester (barnevernloven) §§ 4-4,4.ledd, 4-6,1. og 2.ledd, 4-12, 4-24.1. og 2. ledd, 4-25 og 4-26. Her bestod relasjonsarbeidet primært av kontaktetablering; den miljøterapeutiske oppgaven gikk ut på å ivareta ungdommenes behov, som kunne skape tillit og trygghet i den akutte situasjonen. Samtidig var det nødvendig å reflektere over dybden av den mulige relasjonen som kunne oppstå, slik at den ikke skulle oppleves som et brudd når ungdommene flyttet til et videre tiltak. Som jeg har nevnt tidligere er det en forutsetning i relasjon at den unge skal få oppleve et annet menneske som trygt og godt, en forbindelse som kan skapes med flere (Amble og Dahl-Johansen 2016, 31). For å oppnå en troverdig relasjon må miljøterapeuten tilby ungdommene relasjoner som representerer både troverdighet, kontinuitet og stabilitet, og dette må foregå over tid (Larsen 2004, 77). I en slik akuttinstitusjon der oppholdet er ment å være kortvarig måtte jeg derfor også tenke meg nøye om når det gjaldt å f.eks. dele egne opplevelser med ungdom, nettopp fordi det først og fremst var kontaktetablering som var utgangspunktet i det primære relasjonsarbeidet.

På akuttinstitusjonen dannet jeg likevel en relasjon med en jente som jeg delte etnisk bakgrunn med. Jeg kjente meg igjen i mange av hennes opplevelser med sin familie, og særlig i hennes beskrivelser av sorg og tap. Fordi det var en akuttinstitusjon og varigheten av oppholdet hennes var uvisst, valgte jeg bevisst å ikke nevne noe om mine egne erfaringer, da jeg i utgangspunktet ikke trodde det ville gagne henne i en nettopp akutt livssituasjon. Men en dag mot slutten av oppholdet hennes nevnte jenta for meg at hun hele tiden har ”visst” at jeg også bar med meg vonde opplevelser. For meg betød dette at jeg klarte å uttrykke min personlige kompetanse og mine livserfaringer på andre måter enn å uttrykke de verbalt. Skau skriver nemlig at det er mange yrkesrelevante trekk for den personlige kompetansen og hvordan disse blir uttrykt i det daglige arbeidet med mennesker (2011, 73). Evne til å lytte til andre, menneskelig varme, personlig trygghet og indre ro, evne til å være imøtekommende, evne til å tåle taushet og evne til nærhet, for å nevne noen. Alle disse punktene er etter min mening en del av den personlige kompetansen.

Om jeg ønsker å dele av meg selv til en ungdom som et virkemiddel i relasjonsarbeidet, enten fordi jeg har opplevd noe ungdommen har opplevd, eller rett og slett for å ufarliggjøre meg selv som menneske og individ, må jeg først og fremst dele av meg selv dersom jeg tenker at

min fortelling kommer ungdommen til gode og kan være eventuelt utviklingsstøttende. Relasjonen vi har skal tross alt først og fremst tjene ungdommen, og ikke meg. Mitt møte med ungdommene skal ikke være med på å tilfredsstille mine egne kamuflerte behov, noe Skau skriver at vi som profesjonsutøvere er nødt til å være klar over, for å ikke misbruke tillitsforholdet mellom sosialarbeider og klient (2011, 36). Dette er noe som er vanskelig å gjennomføre, selv med gode intensjoner, dersom jeg ikke har et avgrenset forhold til mine egne opplevelser og mine egne brukererfaringer.

Men hvor åpen er det mulighet for at jeg kan være? Selv når intensjonen er å tjene den andre, må jeg som fagperson være selvavgrenset for å kunne være til hjelp. Graden av åpenhet og hva jeg skal være åpen på må stå i et rimelig forhold til situasjonen jeg står i, hvem jeg samhandler med, samt også hva som er hensikten med samtalen (Røkenes og Hanssen 2002, 128). Og mitt forhold til egne opplevelser og behov er i stor grad avhengig av at de ikke virker forstyrrende inn i situasjonen eller i forholdet til den andre (ibid., 116). Schibbye nevner også risikoen ved å åpne seg opp for klienten, ved at man kommer nær den andre – denne nærheten innebærer også en nærhet til prosesser i vårt eget selv (2009, 270). Her er det altså avgjørende for meg å tenke over både min selvrefleksivitet og selvavgrensning, som fra mitt ståsted nærmest kan symbolisere nøyaktig det samme. Jeg må ha en bevisst tilgang til min egen opplevelse og det som skjer i mitt eget liv. Samtidig er jeg nødt til å skille og sortere mellom egne opplevelser og egen oppfatning, og andres. Det er selvrefleksjonen som gir meg mulighet til selvavgrensning gjennom å kunne skille mitt eget fra andres (Amble og Dahl-Johansen 2016, 127).

I relasjonen med jenta jeg har beskrevet over valgte jeg å fortelle om noen av mine egne opplevelser. Empati handler om å forstå det den andre forstår, skriver Røkenes og Hanssen (2002, 162). På denne måten gjør vi den andres opplevelse til noe felles. Jeg nevnte derfor egne erfaringer med barneverntjenesten, mitt første møte med BUP og de vanskelige relasjonene jeg har til mine foreldre også den dag i dag. Det er viktig å understreke at jeg fortalte alt dette på oppfordring, nysgjerrighet og spørsmål fra jenta selv. Fra mitt ståsted så det ut til at jenta profiterte på at jeg delte disse opplevelsene, da jenta virket tryggere på de praktiske gjøremålene som ventet henne i tiden fremover, blant annet avtaler med psykologer på BUP. Alle opplevelser jeg fortalte om er opplevelser jeg har reflektert grundig gjennom, og dermed har et avgrenset forhold til.

Jenta var også veldig nysgjerrig på mine livsvalg, særlig når det gjaldt utdanning. Hun lurte på hvorfor jeg ønsket å bli barnevernspedagog, og hvorfor jeg ville jobbe på institusjon, og

ikke for eksempel som saksbehandler i barneverntjenesten. Jeg forklarte så godt og måteholdent jeg kunne at jeg, som menneske, ønsket å jobbe med andre mennesker. Og at jeg derfor ikke nødvendigvis ville jobbe *i* barnevernet, men heller *for* barnevernet som f.eks. miljøterapeut på institusjon. Da nikket jenta bekræftende og sa ”ja, for du er ikke sånn *kald* som de er i barneverntjenesten.” Jeg forstod det slik at jenta opplevde saksbehandlere fra barneverntjenesten å være kalde og avgrensede personer, og dermed oppstod det aldri en relasjon mellom dem som var basert på verken anerkjennelse eller noen form for kjærlighet og omsorg. Men i et arbeid på institusjon, der beboere og ansatte omgås hverandre i hjemlig samvær, som i en stue eller i et kjøkken, er og var det større muligheter for dannelsen av relasjon, som er nødvendig for barna eller ungdommenes arbeid med egen utvikling. I en slik relasjon kan nemlig en indre anerkjennelse oppstå. Indre anerkjennelse handler om å se og verdsette det mennesket den andre personen er og hva vedkommende opplever i sitt innerste (Schibbye 2009, 258). Det dreier seg om en subjekt-subjekt-holdning. Jeg må være i kontakt med min egen subjektivitet og gjennom denne kontakten med meg selv kan jeg forstå den andre (ibid., 259). Derfor kan man si at anerkjennelse kun er mulig dersom jeg som fagperson også har tilgang til min egen subjektivitet, og derfor har anledning til å forstå den andres indre subjektive verden (ibid.).

2.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse innebærer videre at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge – nettopp fordi det dreier seg om et annet medmenneske (Schibbye 2009, 258). Ideen om likeverd innebærer en respekt for andres rett til å oppleve verden på *sin* måte. Denne respekten og aksepten kan gradvis skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet (ibid., 261). Aksept av den andres opplevelse krever at vi tåler en uro for å måtte justere egen opplevelse, og på den måten endre oss selv (ibid., 262). Dypest i en selv og i andre ligger også kjærligheten. Og ved å lytte og dele i samvær med andre, bringer vi frem kjærligheten i den andre – på den måten kan vi si at anerkjennelse bringer frem noe i den andre (ibid.). Anerkjennelse er på den måten også noe mer enn bekræftelse, empati, innlevelse og medfølelse og så videre. Schibbye skriver at nettopp kjærlighet kan være ”noe mer” (ibid., 264). Hun nevner Kierkegaard og at han peker på at ”kjærligheten skjer” med oss, at den ikke er ”min” eller ”din”, men at den er både i oss og mellom oss (1859/1978 i ibid.). Vi må tro på at det er kjærlighet i klienten, og at klienten derfor kan oppleve kjærligheten i seg selv og bygge den opp – (Schibbye 2009, 265). Enkle eksempler på dette kan være smil som matcher klientens, varme blick eller en anerkjennende tilbakemelding (ibid.).

Selv opplevde jeg dette som en vesentlig oppgave å gjøre hver eneste dag i det miljøterapeutiske arbeidet. Dette også for å danne en triangulering med ungdommene, et trepunktsforhold med meg, ungdommen og verden, for å være med på å danne felles oppmerksomhetsfokus (Øvreeide 2009, 77). Jeg ønsket å ufarliggjøre meg selv, minne ungdommene på at jeg også først og fremst bare var et menneske. Et eksempel på en hverdagslig hendelse er når jenta på akuttinstitusjonen og jeg skulle se på TV sammen. Hver gang vi skulle skru på TV eller Netflix slet jeg med å forstå hvordan de ulike fjernkontrollene fungerte. Jeg gjorde et bevisst ”nummer” ut av det, hver eneste gang, som et slags rituale – at jeg ikke ante hvilken knapp jeg skulle trykke på. Hver gang lo jenta, og jeg dasket meg selv i min egen panne frem til løsningen åpenbarte seg foran oss. Dette var også en måte å bruke humor på i en ellers tung og trist hverdag for ungdommene på institusjonen.

Ved siden av å ta imot mitt forsøk på å triangulere, samt å bruke humor i hverdagen, viste jenta også egne tegn på at hun synes de ansatte på institusjonen var kjærlige og gode mot henne. Jenta skulle etter mye om og men flytte til en fosterfamilie som et videre tiltak. Hun stilte seg svært kritisk til denne avgjørelsen fra barneverntjenesten, og fortalte meg at hun ikke kunne tenke seg å bo med mennesker som *fikk betalt for å være glad i henne*.

”Det er ikke ekte,” sa hun, ”jeg vil heller være her”.

Da minnet jeg henne om at vi som jobbet på akuttinstitusjonen også hadde dette som vår jobb. Jeg påpekte til og med at *jeg* var nødt til å være her som en del av min utdanningspraksis, og gjorde et humoristisk poeng ut av jeg ikke en gang fikk betalt for jobben jeg gjorde. ”Men det behøver ikke å bety at vi ikke er glade i deg,” sa jeg og jenta stilnet, nikket og smilte. For meg var dette et signal om at hun ikke hadde tenkt på akkurat *det* før – at de menneskene hun hadde blitt kjent med og dannet en relasjon til på institusjonen også hadde dette primært som en betalt jobb – men at vi som profesjonsutøvere likevel klarte å være oss selv, vise kjærighet og omsorg, og dermed være med på å skape en troverdig relasjon som hun kunne ta med seg videre i livet. For meg er den personlige kompetansen helt essensiell fra et slikt ståsted. En slik forståelse er også en viktig ingrediens i anerkjennelse. For at forståelsen skal komme fra det indre må terapeuten gå inn i klientens opplevelsesverden, ”kjenne på” følelser slik de oppleves for henne, og så kontakte tilsvarende følelser i seg selv (Schibbye 2009, 272). Jeg delte med jenta hvordan det var for meg å møte en potensiell avlastningsfamilie da jeg var ungdom. Jeg klarte ikke å legge fra meg tanken på at noen skulle få betalt for å være *familien min*, og at jeg slo meg helt ”vrang”. Jeg fikk dog en støttekontakt som jeg sakte men sikkert fikk en relasjon til, og den tryggheten og kjærligheten

jeg fikk hos henne hadde ingen pris. Om det var betalt eller ei var denne relasjonen noe jeg fremdeles satte pris på. Jenta så ut til å gagne på at jeg delte denne fortellingen med henne – forhåpentligvis følte hun seg både sett og forstått, og at jeg kunne kjenne meg igjen i hennes opplevelse ved å dele en lignende en. Jeg bemerket også på denne måten at hun ikke er alene om å føle det hun føler. På denne måten undret jeg også ved hennes opplevelse ved å dele en slik egenopplevd situasjon, og ifølge Schibbye kan det oppleves som å bli forstått innenfra dersom det er klaff mellom klientens opplevelse og terapeutens undrende kommentar (ibid.). Klienten får sin opplevelsesverden *utenfor* seg selv i terapeutens forståelse, skriver hun videre (ibid., 273).

2.7 Kjærlighet

Er evnen til å vise kjærlighet og omsorg en utslagsgivende del av den personlige kompetansen? Og er dette noe vi kan kreve av profesjonsutøverne i det miljøterapeutiske arbeidet? Barnevernsproffene, også kjent som barnevernpanelet, har som sitt verdimeslige utgangspunkt at det er kjærlighet utsatte barn og unge trenger, og støtte gitt og utviklet i stabile og gode relasjoner av trygge og tydelige voksne (Barnevernpanelet 2011 i Neumann 2012, 106). De ber de ansatte om å behandle dem som de ville gjort med egne barn. Deres ”kjærlighetskrav” kan forstås som et krav om at den familielignende kjærligheten også skal være normen for relasjonen mellom den profesjonelle og de barna hun skal yte omsorg for (Neumann 2012, 109). Neumann drøfter dette i sin artikkel, og diskuterer de etiske problematiske sidene ved at et barn får utvikle en kjærlighetsrelasjon til en profesjonell omsorgsyter (ibid., 106).

Jeg har allerede nevnt den profesjonelles avgrensning til seg selv og sin historie i møte med klienten. Denne følelsesavklaringen er en del av treningen til å bli barnevernspedagog, skriver Neumann (2012, 115). Nordstoga understreker i likhet med Skau, Røkenes og Hanssen at sosialarbeideren må være kjent med sin egen historie og egne følelser, og at hun i møte med klienter øver seg på å skille mellom hva som er egne følelser og reaksjoner på klientens situasjon, og hva som er klientenes (2004 i ibid.). Dette er en forutsetning for å kunne utøve godt faglig skjønn, samt for å kunne vise empati, skriver Neumann videre (2012, 115).

Jeg har hittil forsøkt å beskrive hvordan vanskelige, ubearbeidede følelser i eget liv kan virke negativ på relasjonen dersom man ikke har en bevisst holdning til sine egne opplevelser og erfaringer. Men det er ikke bare egen og ubearbeidet sorg som kan være utviklingshemmende

i relasjonsarbeid. Neumanns betydning av følelsesavklaring bør også ses på når det handler om ”gode” følelser som ømhet, hengivenhet og nettopp kjærighet i møte med barna og ungdommene (ibid., 116). Disse gode følelsene, og ikke bare de som blir sett på som vanskelige, må også håndteres med stor bevissthet fra den profesjonelles side. Med en familielignende kjærighet som modell for omsorgsarbeidet risikerer man også i slike situasjoner en overføring av barnevernsarbeiderens egne uavklarte følelser, og behov for egen oppvekst til jobben som omsorgsarbeidere (ibid.).

Det er fra min egen praksiserfaring ikke til å skyve under en stol at jeg ble oppriktig glad i denne jenta jeg har beskrevet hittil i oppgaven. Hun var jo som en lillesøster jeg aldri hadde. Dessuten hadde hun det vondt, og jeg kunne hjelpe henne – det var nærmere sagt *åpenbart* for meg at jeg hjalp henne, og dermed betød jeg noe for henne i den akutte livssituasjonen. Det er jo bare bra, kan man jo se på det utenifra. Jenta hadde jo noen å støtte seg på, en som var som henne, med samme kulturelle bakgrunn og som forstod hennes smerte. Men i realiteten måtte jeg reflektere nøye rundt denne relasjonen, særlig under min praksisveiledning. Var denne relasjonen egentlig godt for henne å ha? Hva med bruddet som ville oppstå den dagen jenta reiste videre fra institusjonen? Da det ble bestemt at jenta skulle flytte til et fosterhjem ble det tatt en avgjørelse om at jeg gradvis skulle tilbringe mindre og mindre tid sammen med jenta. Denne avgjørelsen ble tatt etter refleksjon med både praksisveileder, samt miljøterapeutisk personale i teamet jeg arbeidet sammen med.

Neumann mener at et krav om kjærighet i barnevernet kan være med på å de-profesjonalisere yrkesutøvelsen, blant annet fordi det står i direkte motsetning til vekten det i dag legges på å arbeide med følelsesavklaring, både i utdanning og på arbeidsplasser – nettopp for å utøve empati og godt faglig skjønn (2012, 117). Selv kan jeg forstå synspunktet fra et ståsted der jeg selv har kjent på nødvendigheten av selvavgrensning. I utgangspunktet tenkte jeg først og fremst at det er de vonde og ubearbeidede følelsene som kunne stå i veien for en god (og profesjonell) relasjon, men jeg har erfart på nært hold hvor utfordrende det også kan være dersom jeg føler en følelsesmessig nærhet til klienten, en kjærighet og hengivenhet. Fra mitt eget ståsted oppstår denne kjærigheten og hengivenheten i meg av to grunner. For det første medbringer jeg i min personlige kompetanse både varme, omsorg og empati for andre mennesker som har det vondt, og opptrer dermed som et medmenneske. For det andre fordi jeg rett og slett har egen brukererfaring som klient i barneverntjenesten, og dermed kan relatere meg til det ungdommene opplever i sin hverdag på en helt annen måte enn personale som ikke har med seg denne erfaringen.

2.8 Projektiv identifikasjon

Denne følelsesmessige nærheten man kan føle for sine klienter, enten det er basert på gode følelser eller dårlige, kan føre til projektiv identifikasjon. Begrepet projeksjon kan forstås som en psykologisk forsvarsmekanisme der individet legger over på andre følelser og forestillinger det selv ikke orker å bære eller akseptere (Larsen 2004, 99). Amble og Dahl-Johansen skriver om deres erfaring at evnen til å skille mellom egne og den unges behov kan gradvis falme mot slutten av en vakt, eller om den unge får et funksjonsfall etter å ha hatt en god utvikling lenge (2016, 127). Det kan rett og slett være slitsomt å være omsorgsfull lenge, uten å få noe igjen – men gjensidigheten i relasjonen kan først oppstå dersom ungdommene har opplevd tryggheten lenge nok (ibid.). I begge mine praksisperioder i barnevernutdanningen har jeg erfart dette på nært hold. Avvisningen som følger av at ungdommene har hatt negative samspillserfaringer i sin oppvekst er en del av jobben som miljøterapeut, skriver Larsen (2004, 125). Dette er noe jeg har forsøkt etter beste evne å ha i bakhodet i alle sosiale relasjoner og samspill med barn eller ungdommer på barnevernsinstitusjon. Men som en voksen som selv har blitt avvist og neglisjert som barn, er det tøft, og det krever enorme mengder med tålmodighet for å minne seg selv på beboernes projisering, om de er positive eller negative. Det mest krevende er å *containere*, eller romme disse projeksjonene uten å realisere dem, uten å *bli* dem i utførelsen av min yrkesrolle, noe Larsen kaster lys over når det gjelder projektiv identifikasjon (2004, 78).

Jenta fra akuttinstitusjonen gikk gjennom en berg og dalbane av emosjoner. De dagene der samspillet mellom oss var godt, først og fremst fordi jenta var *mottakelig* for samspillet, følte jeg meg nyttig som miljøterapeut. De dagene hun var innesluttet og trist kjente jeg på smerten av å bli avvist. Hvorfor kunne hun ikke bare forstå at jeg ikke var som dem? At jeg ville hennes ve og vel? Schibbye skriver at terapeuten må lytte innover i seg selv, og kjenne etter hva klientens opplevelser gjør med egne indre prosesser (2009, 269). Tåler jeg at jenta avviser meg? Orker jeg å ta inn smerten som fyller rommet? Her var det om å gjøre å ta seg selv i nakkeskinnet og våkne opp før det gikk over til å bli projektiv identifikasjon eller emosjonell overinvolvering. Det var avgjørende for meg å holde fast ved miljøterapeutrollen og forstå at disse projeksjonene ikke var rettet mot meg personlig (Larsen 2004, 125).

3. Etnisk og kulturell minoritetsbakgrunn

Ved siden av å ha egne livserfaringer å bruke som en del av den personlige kompetansen i arbeid med relasjon, har jeg som nevnt innledningsvis også etnisk minoritetsbakgrunn, da

mine foreldre er født i Midtøsten. Jeg er selv født i Norge, og har derfor vært såkalt flerkulturell i min oppvekst som norsk, da jeg har hatt tilknytning og bakgrunn fra en annen kultur utenom den norske. Dette er noe jeg har ønsket å kunne bruke som en del av min personlige kompetanse i arbeid med relasjon, særlig i relasjon med barn og ungdom som også har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Min etniske bakgrunn er noe ved meg som person som jeg ikke kan legge skjul på, da det synes på mitt utseende at jeg ikke er etnisk norsk – i motsetning til mine livserfaringer og brukererfaringer fra barneverntjenesten, som er noe jeg aktivt må ta et valg for å benytte meg av i samhandling med andre. Men hvordan kan jeg bruke min etniske minoritetsbakgrunn som noe positivt i det miljøterapeutiske arbeidet?

Et spørsmål som stadig drøftes i det sosialpedagogiske feltet er om arbeid med etniske minoriteter stiller andre krav til profesjonsutøvere enn arbeid med den norske majoriteten gjør (Rugkåsa 2008, 78). Holm-Hansen, Haaland og Myrvold skriver at kulturkompetansen til sosialarbeideren knytter seg til den enkelte yrkesutøverens kunnskap om ulike kulturers særtrekk (2007, 198). Dette kaller Holm-Hansen, Haaland og Myrvold for kultursensitivitet. Det handler om en åpen og undersøkende holdning, og å anerkjenne forskjeller uten å fordømme (2007, 51). Kulturforståelse er et av mange grunnleggende kunnskapsområder en sosialarbeider bør ha i sitt daglige arbeid med mennesker, og er også nødvendig i samhandling med etniske minoriteter nettopp fordi det kan stille oss overfor etiske og praktiske problemstillinger (Rugkåsa 2008, 85). Kultursensitivitet dreier seg derfor om ansattes evne til å kunne stille de riktige spørsmålene, og hennes åpenhet i møte med nye tanker og holdninger som kan oppstå i et flerkulturelt samfunn, som f.eks. ved en barnevernsinstitusjon (Skau 2013, 56.).

Skau skriver også at jo større kulturell avstand det er mellom fagfolk og klient, desto større krav stilles det til samhandlingen til hjelperes kulturelle sensitivitet og respekt for andres annerledeshet (ibid.). Etter min oppfatning og erfaring har det dermed vært utslagsgivende for meg å kunne bruke min etniske bakgrunn som en del av min personlige kompetanse i arbeidet, som en del av det å være et menneske og drivkraften av å kunne bruke seg selv i det miljøterapeutiske arbeidet.

3.1 ”Etnisk matching”

Rugkåsa skriver at felles etnisk bakgrunn mellom barnevernspedagog og klient kan være et virkemiddel som kan brukes i det sosialpedagogiske arbeidet med etniske minoritetsfamilier (2008, 89). ”Etnisk matching” er et passende begrep for dette virkemiddelet (Holm-Hansen, Haaland og Myrvold 2007, 199). Holm-Hansen, Haaland og Myrvold skriver at en fleretnisk

sammensetning av de som jobber i barnevernet vil bidra til å øke erfaringstilfanget og legitimiteten i barnevernet, men at det likevel ikke finnes nok forskning til å kunne hevde at etnisk matching av behandler og klient kan sikre det nødvendige, analytiske grepet og kultursensitiviteten (ibid., 16). De mener at det bør legges vekt på fleretnisk rekruttering i barnevernet, men ikke nødvendigvis på etnisk matching mellom behandler og klient (ibid.). Enkelte studier viser likevel at etnisk matching mellom behandler og klient kan føre til større tilfredshet, men det er fremdeles lite kunnskap om de mer langsiktige virkningene (ibid., 13). De nevner både fosterhjems- og institusjonsplassering som to ulike arenaer der etnisk matching kan oppstå. I institusjonssammenheng nevner de at etnisk matching kan være et virkemiddel slik at ungdommene kan opprettholde sin etniske, kulturelle og religiøse bakgrunn mens de bor på institusjonen, noe de i følge Lov av 20. november 1989 FN's konvensjon om barns rettigheter (barnekonvensjonen) har krav på (ibid., 185).

Den innsikten en behandler får ved å selv være en etnisk minoritet eller innvandrers skal heller ikke undervurderes selv om ikke all forskning er på plass, mener Holm-Hansen, Haaland og Myrvold, men innebærer ikke automatisk at yrkesutøveren har tilstrekkelig evne til analytisk behandling av kulturforskjeller (ibid.). Dette er jeg selvsagt helt enig i, og tenker ikke selv at mine foreldres innvandrerbakgrunn er med på å gi meg all form for kulturforståelse gratis. Det jeg derimot mener det gjør er å gi meg en større innsikt, som en del av den personlige kompetansen jeg tar med meg inn i det miljøterapeutiske arbeidet, og at det i seg selv er verdt å både gripe og benytte seg av. Om det er noe som funker for ungdommene jeg jobber med langsiktig eller ikke er en helt annen sak, men det har av min egen personlige erfaring i yrkespraksis vært et viktig ledd i *kontaktetablering* med ungdommer som noe som har vært avgjørende for dannelsen av relasjon.

Det er dog viktig å reflektere over andre faglige utfordringer som kan oppstå dersom barnevernsarbeideren har samme etniske bakgrunnen som klienten. Fagfolk med etnisk minoritetsbakgrunn kan betraktes som en som skal tilrettelegge for og bedre samspillet og kommunikasjonen mellom minoritetsfamilier og hjelpeapparatet. Sistnevnte kan likevel føre til at en barnevernspedagog med etnisk minoritetsbakgrunn får en begrenset rolle som brobygger eller kulturtolker (Rugkåsa 2008, 90). Dessuten er det i all sosialpedagogisk arbeid en fare for at yrkesutøverne blir for opptatte av kulturell annerledeshet og egne begrensede forståelser. Dette kan føre til at sosialarbeiderne glemmer det de faktisk har av kunnskap, og dermed ikke stoler på egen kompetanse (ibid., 86). Dessuten er det også farer for at det kan oppstå både overidentifisering, emosjonell overinvolvering og til og med proaktiv identifikasjon, som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven.

Å bruke etnisk matching i kontaktetablering med ungdommer i krise har jeg ønsket å få til, blant annet med jenta jeg møtte i min yrkespraksis. Jeg ønsket å sette fokus på noe utenfor relasjonen, slik at vi kunne få en delt opplevelse av noe. Jeg hadde blant annet en tanke om at det skulle oppstå et trepunktsforhold mellom meg, jenta og den etniske kulturen vi hadde til felles. Det tematiske kunne på denne måten bli inkludert i det relasjonelle, som Øvreeide skriver (2009, 77). Dette var dessuten en naturlig innfallsvinkel for meg å benytte meg av første gangen jeg møtte jenta, da hun befant seg i en akutt livssituasjon og dermed var både usikker og utrygg. Men bare fordi jeg visste på forhånd at jenta og jeg delte samme etniske minoritetsbakgrunn behøvde ikke det å bety at det var nødt til å gå bra, og at min bakgrunn automatisk ville være til min fordel. Mitt navn og utseende kunne enten påvirke jenta negativt ved at det minnet henne om vonde opplevelser eller minner med foreldre og familie, eller så var det en mulighet og et rom for å bruke det kulturelle til noe positivt. Jeg hadde i så fall en sjanse til å få en tilnærming til jenta som ingen andre av det miljøterapeutiske personalet kunne klare å danne på samme måte. Rugkåsa skriver nemlig at en av fordelene ved å være en barnevernspedagog med etnisk minoritetsbakgrunn kan være at klienten i større grad kan identifisere seg med barnevernspedagogen, som igjen kan være med på å øke tilliten og fortroligheten (2008, 90).

Det er viktig å nevne at det for meg ikke bare handler om det å *være* etnisk minoritet i det sosiale arbeidet, å bruke bakgrunnen som en fordel i den grad at jeg *er* en etnisk minoritet – for meg handler det mer om at ungdommene og jeg deler det å være flerkulturelle i Norge. At vi tilhører flere kulturer enn bare det norske, og at det i seg selv er noe som er mer utfordrende for majoriteten å forstå, også på en barnevernsinstitusjon med yrkesutøvere som har kunnskap om kultur og kultursensitivitet. Det er her begrepet ”etnisk matching” blir viktig for meg.

3.2 Personlig etnisk identitet og tro

At jenta og jeg delte felles etnisk minoritetsbakgrunn, og i den sammenheng også var flerkulturelle, betyr at foreldrene våre var født i samme land, i dette tilfellet et land i Midtøsten. Vi delte det Skytte kaller for personlig etnisk identitet (2008, 103). Personlig etnisk identitet er den etniske identiteten mennesket har med seg gjennom oppveksten i familien. Individet påvirkes nemlig av verdinormer, rollemodeller og kjønnsroller som er gjeldende i hjemmet (ibid.) Jenta og jeg snakket langt og lenge om alt fra opprinnelseslandets

nasjonalretter, tradisjoner og høytider, til forventninger fra familiemedlemmer, vårt felles morsmål og ønsker for fremtiden. Naturligvis opplevde vi også ulikheter i våre personlige etniske identiteter. Vi var for eksempel begge oppdratt som muslimer i våre familier, men da jenta fremdeles så på seg selv som muslim, var dette noe jeg ikke delte med henne. Jenta virket svært nysgjerrig på hvordan og om jeg brøt meg ut av det muslimske miljøet, og generelt hvorfor jeg ikke lenger trodde. Det ble dermed også triangulert inn noe nytt i samhandlingen, ved at ungdommen festet sin oppmerksomhet på noe utenfor relasjonen og at det dermed oppstod et nytt trepunktsforhold der det tematiske ble inkludert i det relasjonelle (Øvreeide 2009, 77). Mange spørsmål fra jenta var også knyttet til hvordan foreldrene mine reagerte da jeg brøt ut av familiens normer og verdier. Det var tydelig for meg at det var en mulig identitetsmarkør for jenta at jeg ikke lenger var en praktiserende muslim. Øvreeide kaller disse potensielle signalene vi gir om forhold ved oss selv for identitetsmarkører (ibid., 149). Han skriver at disse signalene åpner opp for kontakt og gir mulighet til videre interesse (ibid.).

Selv om det religiøse aspektet ved den personlig etniske identiteten ikke var tilstede i relasjonen mellom jenta og meg, delte jeg derimot det med en annen ungdom jeg har møtt som miljøterapeut ved institusjon. Denne gangen en gutt som i likhet med jenta delte samme etnisk bakgrunn som meg, og i tidsrommet vi møttes var han i en livskrise der hans svært religiøse foreldre krevde at sønnen deres delte den samme lidenskapen for islam. Gutten var derimot i opposisjon mot foreldrene sine, og ønsket ikke å være en del av den religiøse slekten. I møtet med denne gutten fikk jeg testet min etniske bakgrunn som en del av den personlige kompetansen på en litt annen måte enn jeg gjorde i samhandling med jenta. Ved siden av sin ivrige og samtidig skeptiske interesse og tilnærming til vår felles etniske bakgrunn, var gutten oppmerksom på min manglende tro på en annen måte enn det jenta var. Gutten uttrykte en mistillit til at jeg ikke var muslim, og uttalelige ganger spurte han meg om mitt forhold til den hellige boken Koranen, særlig dersom ingen andre var i rommet med oss. Han formulerte spørsmålet sitt alltid på samme måte:

”Om du måtte velge mellom å redde Koranen eller meg, hvem hadde du valgt?”

Her gjaldt det å ha både tid, tålmodighet og utholdenhet. Jeg opplevde at han trengte positiv bekræftelse og anerkjennelse på at han var verdt mer enn bare foreldrenes forventninger til tro. Hver eneste gang han spurte, presiserte jeg at jeg bestandig ville velge ham. Jo flere ganger han spurte og fikk svaret han ønsket, jo lettere ble det å være i samhandling med ham utenom disse spørsmålene.

Barnevernsinstitusjonen representerer et miljøterapeutisk territorium der den unge kan ”teste av” tidligere erfaringer de har med seg, for å så i sin tur kunne skape og utvikle mer funksjonelle og hensiktsmessige samspillsformer, skriver Larsen (2004, 71). Denne formen for inntoning ønsket jeg å bruke som en grunnleggende praksis, som er med på å formidle en gjensidig opplevelse av en intim jeg-du-kontakt (Øvreeide 2009, 75). Dette er grunnlaget for intersubjektivitet, som er den gjensidige følelsen av å ha felles opplevelse, forståelse og mening med andre (ibid.). Jeg oppfattet at gutten etter hvert klarte å skape nettopp andre samspillsformer i samhandling med meg, fordi jeg stadig ga ham det svaret han ønsket og lengtet etter.

Skytte skriver at det enkelte individ skaper mening sammen med andre og prøver ut denne i sosial samhandling (2008, 109). Det er gjennom denne samhandlingen at barnet eller ungdommen skaper en forståelse av forholdet mellom sitt selv, den andre og derfor også handlingers meningsinnhold og egne muligheter. Gjennom sosial samhandling samler mennesket også informasjon fra andre som er med på å forme et bilde av oss selv og vår identitet (ibid., 152). Jeg opplevde at jenta ville teste og sjekke ut om det var mulig for henne å ”klare seg” uten foreldrenes religiøse tro, og som en ungdom i tenårene oppfattet jeg henne som en jente i opposisjon mot foreldre og alt de representerte for henne. Det samme gjaldt gutten som hadde blitt påført en relativ streng religiøs oppdragelse, og på sin måte trengte bekræftelse fra en med samme etnisk bakgrunn, at det var i orden for ham å være den han var – selv om han ikke var religiøs eller troende. Forhåpentligvis ble begge ungdommene møtt med gjensidig anerkjennelse, en respekt for at de begge har rett til sine egne opplevelser (Amble og Dahl-Johansen 2016, 120).

Det er likevel verdt å nevne at det miljøterapeutiske personalet var aktsomme når det kom til at jenta og gutten skulle praktisere sin religiøse tro, jf. BK (1989) artikkel 14 om barnets rett til religionsfrihet, samt §7 c) og d) i Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barnevernsinstitusjon, angående respekt for beboernes kulturelle bakgrunn og rett til religionsfrihet. Jenta fikk praktisere sin religiøse tro ved å unngå og spise (og bli servert) svinekjøtt, samt at hun fikk anledning til å be flere ganger om dagen. Jenta ble også tilbudt å bli ledsaget til sin lokale moské dersom hun skulle ønske det. Gutten som hadde en litt annen tilnærming til sin religion fikk de samme mulighetene, men jf. BK artikkel 12, Lov om barn og foreldre (barnelova) (1981) §31, samt barnevernloven §6-3, har barnet rett til å uttrykke sine synspunkter, og disse skal tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og

modenhet. Derfor var vi alltid på ”tilbudssiden” med f.eks. halalmat, men respekterte guttens egne valg i henhold til guttens alder og modenhet dersom han heller ville spise noe annet.

Avslutning

I denne bacheloroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i forskning- og faglitteratur om relasjonsarbeid og arbeid med etniske minoriteter, samt egne praksisfortellinger fra det miljøterapeutiske feltet. Dette utgangspunktet har gitt meg grunnlag for å besvare en problemstilling om bruken av personlige kompetanse som egne livserfaringer og etnisk bakgrunn i relasjonsarbeid med ungdom på barnevernsinstitusjon. Dette har jeg forsøkt å belyse ved å redegjøre for miljøterapi og relasjonsarbeid, før jeg har gått inn på oppgavens hovedtema, nemlig den personlige kompetansen. Her har jeg forsøkt å forklare hvordan min personlige kompetanse, nærmere bestemt min egen livserfaring kan komme den miljøterapeutiske oppgaven til gode, og når den kan virke utviklingshemmende i ungdommens utviklingsarbeid.

Det er først og fremst hensynet til ungdommen som skal styre samhandlingen, og dersom jeg ønsker å benytte meg av egne livserfaringer er jeg nødt til å kunne reflektere og avgrense meg. Som miljøterapeut må jeg kunne skille mellom egne og andres erfaringer, for å blant annet unngå å overidentifisere meg med ungdommen. Jeg har drøftet anerkjennelse som en idé om likeverd og respekt for andres rett til å oppleve verden på sin måte, og hvordan den indre forståelsen fra miljøterapeuten kan være med på styrke en relasjon. Videre har jeg diskutert hvordan gode følelser som hengivenhet og kjærlighet også kan være utviklingshemmende og dermed ikke komme den miljøterapeutiske oppgaven til gode. Dette kan også føre til projektiv identifikasjon og emosjonell overinvolvering.

Deretter har jeg skildret hvordan min etniske og kulturelle minoritetsbakgrunn også kan være et redskap i relasjonsarbeid, som en del av min personlige kompetanse. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å redegjøre for kulturforståelse i arbeid med minoriteter, samt ved å drøfte ulike aspekter ved å være yrkesutøver med etnisk minoritetsbakgrunn i samhandling med etnisk minoritetsungdom. Gjennom praksiserfaringer har jeg også belyst hvordan den personlige etniske identiteten er individuell, og hvordan dette felles oppmerksomhetsfokuset kan være en identitetsmarkør for ungdommene som er i ferd med å skape en forståelse mellom sitt selv, den andre og derfor også sine egne handlingers meningsinnhold.

Litteraturliste

- Amble, Lene og Dahl-Johansen, Cathrin. 2016. *Miljøterapi som behandling ved komplekse traumer hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herberg, Eva Berthling og Jóhannesdóttir, Helga. 2007. *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm-Hansen, Jørn, Haaland, Thomas og Myrvold, Trine. 2007. *Flerkulturelt barnevern – en kunnskapsoversikt. NIBR-rapport 2007:10*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Larsen, Dag. 2004. *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov av 8. april 1981 Nr. 7, Lov om barn og foreldre (barnelova).
- Lov av 20. november 1989 FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen).
- Lov av 17. juli 1992 Nr. 100, Lov om barneverntjenester (barnevernloven).
- Neumann, Cecilie Basberg. 2012. "Omsorgsetikk i barnevernet. En refleksjon over det "nye" kjærlighetskravet til barnevernsarbeiderne" i *Sosiologi i dag*. Oslo: Novus forlag.
- Rugkåsa, Marianne. 2008. *Majoriteten som premisseleverandør i "flerkulturelt arbeid"*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, Odd Harald og Hanssen, Per-Halvard. 2002. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. 2009. *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, Greta Marie. 2011. *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skau, Greta Marie. 2013. *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. 4. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skytte, Marianne. 2008. *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øvreeide, Haldor. 2009. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. 2. utgave. Oslo: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1

Selvvalgt pensum BVUH3000 3.4 Beslutninger i barnevernet og fordypningsverksted

Fordypningsverksted 8: Incest og seksuelle overgrep

- Søftestad, Siri. 2005. *Seksuelle overgrep. Fra privat avmakt til tverrfaglig handlekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
Kap 3, 4, 5, 6, 7, 10 og 11 (110 sider)

Fordypningsverksted 5: Samtaler med barn i en vanskelig livssituasjon

- Kinge, Emilie. 2006. *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
Kap 3 (100 sider)

Vedlegg 2

Selvvalgt pensum BVUH3900 3.5 Bacheloroppgave

- Amble, Lene og Dahl-Johansen, Cathrin. 2016. *Miljøterapi som behandling ved komplekse traumer hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget. (179 sider)
- Neumann, Cecilie Basberg. 2012. "Omsorgsetikk i barnevernet. En refleksjon over det "nye" kjærlighetskravet til barnevernsarbeiderne" i *Sosiologi i dag*. (16 sider)
- Holm-Hansen, Jørn, Haaland, Thomas og Myrvold, Trine. 2007. *Flerkulturelt barnevern – en kunnskapsoversikt. NIBR rapport 2007:10*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning. (290 sider)