

# En evaluering av Studentmangfoldsprosjektet

Torunn Arntsen Sajjad

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA Rapport 2015 nr 3

ISSN 1892-9648

ISBN 978-82-93208-85-3

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,  
Læringscenter og bibliotek,  
Skriftserien  
St. Olavs plass 4,  
0130 Oslo,  
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>  
For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi  
Trykket på Multilaser 80 g hvit

## Forord

Rapporten er en evaluering av *Studentmangfoldprosjektet* ved Bachelorstudiet i barnevern, Institutt for samfunnsfag, ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Evalueringen er finansiert av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD).

Året som førsteamanuensis ved utdanningen har vært fin takket være både de ansatte og studentene. Jeg vil først og fremst takke studieleder Eva Berthling Herberg for tillitten jeg ble vist ved å bli bedt om å gjennomføre evalueringen. Hun og Instituttleder Marit Haldar takkes for gode samtaler omkring evalueringen. I tillegg rettes en stor takk til hele prosjektgruppen i prosjektet, ressursgruppen av studenter, den nasjonale referansegruppen og andre som har stilt opp i evalueringen.

Kollega Anne Juel Persbråten takkes for utsendelse av forespørsel til studentene om deltakelse i evalueringen. Kollega Mishell U. Akhtar Shakar takkes for interessante diskusjoner underveis i evalueringen og for å ha lest og kommentert rapportutkast. Det har vært en interessant og lærerik prosess blant genuint hyggelige mennesker. I tillegg takker jeg Ragnhild Sørheim for å ha lest korrektur. Ansvar for teksten er likevel utelukkende mitt.

Oslo, august 2014

Torunn Arntsen Sajjad

## Innhold

Forord .....	3
Innhold .....	4
Sammendrag .....	5
Summary .....	7
Mangfoldsprosjektet .....	10
Evalueringen .....	14
Metoder og utvalg .....	15
Innvandrede minoriteter .....	18
Evalueringsresultater og diskusjon .....	19
Innledning .....	19
Den nasjonale referansegruppen .....	20
Ressursgruppen av studenter .....	21
Tiltak .....	24
1. Utvikle informasjonsmateriell .....	24
2. Etablere utadrettet rekrutteringsarbeid .....	25
3. Tiltak i utdanningen for å bedre gjennomføringen .....	29
4. Etablere stipendordning for studenter med minoritetsbakgrunn .....	38
Hva studentene mente om «tilleggs kvalifikasjoner» .....	39
Mangfold .....	45
Anbefalinger .....	47
Referanser .....	49

## Sammendrag

- Rapporten er en evaluering av det treårige *Studentmangfoldsprosjektet* ved bachelorutdanningen i barnevern ved Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) finansierte både prosjektet og evalueringen av det.
- Målsetningen med prosjektet var å bidra til «å øke studentmangfoldet av personer med minoritetsbakgrunn og mannlige studenter gjennom målrettet og systematisk rekrutteringsarbeid» (HiOA 2010, BLD 2010), og å bidra til å utvikle konkrete tiltak for å øke mangfoldet, samt «videreutvikle tiltak for å sikre bedre gjennomføring av studiet».
- Tiltakene omfattet: 1) Utvikling av informasjonsmaterieil, 2) utadrettet rekrutteringsarbeid, 3) tiltak for å bedre gjennomføringen av studiet, og 4) stipendordning.
- Det ble opprettet en prosjektgruppe med tre personer fra utdanningen, en nasjonal referansegruppe og en ressursgruppe av studenter med minoritetsbakgrunn og mannlige studenter.
- Evalueringen er gjennomført med en ramme på sju uker. Den baserer seg på et materiale fremkommet gjennom tilgang til skriftlig materiale fra prosjektet, intervjuer av prosjektgruppens deltakere og studenter, samt deltakelse i møte med ressursgruppen av studenter, den nasjonale referansegruppen og et møte om ett av tiltakene (skrivementorordningen) i prosjektet.
- Tiltak 1): Det ble bl.a. laget en film som presenterer utdanningen, og to brosjyrer. Dette informasjonsmaterialet bør fortsette å være tilgjengelig på utdanningens hjemmeside, men den ene brosyrens tekst (innhold og språk) bør endres.
- Tiltak 2): Det ble gjennomført flere typer utadrettet rekrutteringsarbeid bl.a. gjennom studentpresentasjoner av utdanningen på videregående skoler, ved utdanningsmesser og åpen dag ved skolen. Flere mente i ettertid at rekrutteringsarbeidet bør starte tidlig i videregående skole, slik at elevene både får kjennskap til utdanningen og at de på et tidlig tidspunkt forstår at de må ha gode karakterer for å komme inn. Én av informantene i evalueringen hadde endret studievalg etter at prosjektet hadde besøkt studentens skole. Tiltakene synes greit gjennomført, og har i tillegg hatt en positiv betydning for studentene som deltok.
- Tiltak 3): Det var planlagt å opprette en skrivementorordning gjennom alle tre årene, men den ble ikke satt i gang før i siste halvdel av det tredje året. Dette har bl.a. sammenheng med en forståelse av at utdanningen ikke skulle opprette tiltak som ville kunne bidra til diskriminering og stigmatisering av studenter med minoritetsbakgrunn. I det siste prosjektåret kom det imidlertid tydelige tilbakemeldinger om at flere av studentene slet både med norsk språk og å skrive

faglige oppgaver. To lærer ble engasjert og ni studenter deltok i skrivementorering. Evalueringen viser at tiltaket var nyttig for studentene, at det burde vært gjennomført på et tidligere tidspunkt og at ordningen bør fortsette.

- Det var også planlagt en studentmentorordning for alle førsteårsstudenter med mentorer fra de andre kullene. Den ble omdefinert til bare å omfatte prosjektets målgruppe, men det meldte seg ingen studenter. Evalueringen antyder at ordningen kunne omfattet alle studenter, og at studentene i ettertid ser at det kunne vært nyttig for dem med mer erfarne studenter som veiledere/mentorer inn i utdanningen.
- Tiltak 4): Alle som søkte, fikk stipend i de tre årene. Stipendene var forbeholdt studenter med minoritetsbakgrunn. Studentene var fornøyde med ordningen, men det kom også frem at flere syntes at kriteriet burde vært knyttet til vanskelig økonomisk situasjon og ikke innvandret minoritetsbakgrunn. Imidlertid var hensikten med stipendet å gi studenter med minoritetsbakgrunn bedre betingelser for å kunne gjennomføre studiet, noe som rettfærdiggjør en slik ordning.
- Studentene i ressursgruppen har hatt både glede og nytte av å delta i ressursgruppen og prosjektets aktiviteter gjennom å presentere utdanningen både muntlig og skriftlig, samt gjennom film. De har blitt lyttet til, men også opplevd at de på bakgrunn av kjønn og minoritetsbakgrunn har blitt tillagt uforholdsmessig stor kompetanse uten at det har vært tydelig for noen hva denne kompetansen omfatter.
- I den siste delen av rapporten går det nærmere inn på hva studentene mente om denne «tilleggskompetansen» som de på generelt grunnlag tillegges gjennom prosjektsøknaden og prosjektgjennomføringen. Evalueringen viser at studentene opplevde at prosjektet og utdanningen i liten grad har bidratt til at de har fått klarhet i hva som er deres tilleggs kvalifikasjoner når det gjelder «kulturell kompetanse» og «flerkulturell tilnærming i sin yrkesutøvelse» (HiOA 2010). Det er utvilsomt fordeler knyttet til å rekruttere både flere menn til det kvinnedominerte barnevernsfeltet, og å rekruttere flere med både innvandret og ikke-innvandret minoritetsbakgrunn til et barnevern som, ifølge prosjektgruppen, etterspør flere studenter og barnevernspedagoger med minoritetsbakgrunn. Hva disse fordelene er, må imidlertid bli tydeligere for alle involverte, inkludert barnevernet. Rekrutteringen av personer med minoritetsbakgrunn til barnevernet er dessuten ikke fullført før barnevernspedagogen er seg bevisst hva denne uformelle kompetansen er og hvordan den kan anvendes. Det samme kan sies om menn og barnevernet. Dette handler blant annet om å bevisstgjøre og synliggjøre taus kunnskap og bidra til at studenter blir i stand til å innta analytiske perspektiver, uansett opphav eller kjønn. Ansvaret for dette ligger primært på utdanningen, men også på alle aktørene i barnevernsfeltet.

## Summary

- This report is an evaluation of a three-year project – *The Student Diversity Project* – carried out at the Child Protection faculty at Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- The Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion financed the project as well as the evaluation of its results.
- The goal of the project was to contribute “to increasing the diversity of the student body with persons having minority backgrounds as well as with male students” as spelled out in the guidelines of aims shared by the Ministry and the university. A related goal was to contribute to “developing concrete initiatives for increasing diversity” as well as to “developing programs for ensuring improved completion rates among students” enrolled in the child protection bachelor program.
- The project’s central initiatives included: 1) developing of informative materials; 2) expanding outwardly focused recruitment; 3) strengthening of completion rates for enrolled students; and 4) using stipend programs to aid diversity.
- The group responsible for the project included three persons from the Child Protection faculty as well as a national reference group and a resource group comprised of male and minority students.
- The project was evaluated over the course of seven weeks. The evaluation drew from data gained from written materials from the project, interviews with students and project group participants, participation in meetings with the resource group of students, the national reference group as well as one meeting focused on one of the project’s programs (the use of writing mentors for students).
- Initiative 1 involved among other things the making of a film presenting the education as well as producing two brochures. The evaluation of this initiative showed that the informative materials about the education should continue to be available on the faculty’s website, but the language and content of one of the brochures needed to be changed.
- Initiative 2 involved carrying out a number of outwardly focused recruitment programs including student presentations of child protection education at secondary schools, at educational fairs and at open days at the university. Many informants felt that it would help to start recruitment campaigns at the junior high level, so that pupils earlier could become acquainted with the child protection bachelor program. Also this earlier start was seen as important in showing pupils at that stage in their education why good grades were needed to begin as students in the program. One of the informants reported changing her choice of studies after the project had visited her school. On the whole, this

initiative was adjudged as being successful and in addition, it had positive meaning for the students who took part in it.

- Initiative 3 was planned to include a writing monitor programs for all three years of the bachelor program in Child Protection, but it was only established in the final semester of the third year. This failure to establish the program was due to an understanding that the child protection education should avoid establishing programs contributing to discrimination and stigmatization of students having minority backgrounds. However, in the final year of the project, it became clear that a number of minority students were struggling to write and to speak the Norwegian language correctly – especially in writing papers for various courses. Two teachers then became writing monitors for nine students. The evaluation of this program showed that it was useful for the students and that it should have been started at an earlier point in time and also that it should be retained as part of the child protection educational program.
- A student-monitoring program aimed to help first year students was also launched with second and third year students acting in the roles of monitors. Initially it was defined to include only the project’s target group, but no students signed up for the program. The evaluation indicated that the program should have been aimed at all students. It also indicated that students saw the usefulness of having more experienced students acting as monitors.
- Initiative 4 provided stipends for the three years of the child protection bachelor program. These stipends were open only to students having minority backgrounds. In the course of the evaluation, it was found that stipend recipients were pleased with this initiative. But it was also found that a number felt that the criteria for receiving the stipends should have been defined for students experiencing economic problems rather than those with minority backgrounds. This initiative, however, was intended to help students with minority backgrounds complete their education and that goal justified in some ways the rationale for the initiative.
- The students in the resource group experienced both pleasure and usefulness gained from participating in the project’s activities. These feelings were especially linked to those initiatives involving presenting the child protection program on film as well as in spoken and written forms to their audiences. These students clearly benefited from being listened to but also by being assigned competency in relation to their minority and gender backgrounds even though it was not always what this competency involved.
- The final part of the project report directed attention toward what the students meant about this “additional” competency” attributed to them both during the process of applying for the project as well as carrying it to a conclusion. The evaluation indicated that students experienced that the project and the educational program had contributed only slightly in gaining clarity about their additional qualifications with respect to “cultural competence” and “multicultural approaches in their professional praxis” as these concepts were expressed in the university’s goals. Undoubtedly there are advantages connected to recruiting



more men to a women-dominated professional field. The same holds true about recruiting more immigrant students as well as students having immigrant parents to the program. According to the project group, this was especially important for a profession actively seeking students with minority backgrounds. Nonetheless, there still exists a need for clarity as to what advantages accrue to the child protection field from these developments. Programs recruiting persons with minority backgrounds to the field of child protection still require greater clarity as to what constitutes the informal forms of competency these persons possess and how these forms may benefit praxis. Much of the same can be said of men and child protection work. In relation to these issues, a key question still needs to be answered: How can tacit knowledge be made visible and conscious so that it may contribute to equipping students to apply analytic perspectives, irrespective of their gender or ethnic background. The responsibility for this rests primarily on educators, but also on all actors in the field of child protection.

## Mangfoldsprosjektet

Rapporten er en evaluering av *Studentmangfoldsprosjektet*, som er et treårig pilotprosjekt ved bachelorutdanningen i barnevern ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Gjennom studiet utdannes studenter til å bli barnevernspedagoger, som blant annet jobber i barnevernet, på institusjoner, i barnehager og på skoler. Prosjektet vil heretter bli omtalt som *Mangfoldsprosjektet* eller bare *prosjektet*<sup>1</sup>.

Målsetningen med Mangfoldsprosjektet var å bidra til «å øke studentmangfoldet av personer med minoritetsbakgrunn og mannlige studenter gjennom målrettet og systematisk rekrutteringsarbeid» (HiOA 2010, BLD 2010). Prosjektet skulle først og fremst bidra til å utvikle konkrete tiltak for å øke dette studentmangfoldet, men også «videreutvikle tiltak for å sikre bedre gjennomføring av studiet». Prosjektet er kategorisert som et utviklingsarbeid.

Prosjektet var i utgangspunktet tenkt å omfatte studenter med innvandret minoritetsbakgrunn, men også menn ble inkludert i prosjektsøknaden. Begge kategoriene utgjør en minoritet ved profesjonsutdanningene ved HiOA, men fordelingen mellom minoritet- og majoritetsbakgrunn og kjønnsbalansen er ulik avhengig av utdanning.<sup>2</sup> I søknaden ble ikke minoritetsbakgrunn definert, men i prosjektperiodens startfase ble begrepet avgrenset til personer født utenfor Norden og personer født i Norge av foreldre som er født utenfor Norden.

En hovedandel av HiOAs studenter er fra Osloregionen, selv om mange også kommer fra andre landsdeler. I Oslo har 30 prosent av innbyggerne innvandrerbakgrunn fra 199 ulike land. På landsbasis har 14 prosent innvandrerbakgrunn (Høydahl 2014:250). I Oslo har dessuten hvert tredje barn i alderen 0-22 år innvandrerbakgrunn (Kalve og Dyrhaug 2011:4). Sett i forhold til barnebefolkningen, er det flest barn som selv har innvandret som er under omsorg av barnevernet (8,6 per 1 000) og færrest norskfødte barn med innvandrerforeldre (4,3 per 1 000). Barn uten innvandrerbakgrunn har en rate på 5,9 per 1 000 med omsorgstiltak (Kalve og Dyrhaug 2011:4). I 2010 hadde Avdeling for samfunnsfag ved Høgskolen i Oslo studenter fra minst 32 land ved utdanningene (Bitta 2010). HiOA ligger i Norges mest mangfoldige region når det gjelder innvandrede minoriteter, i tillegg til at Osloregionen også har en betydelig andel av nasjonale minoriteter (bl.a. tatere/romani og sigøynere/roma) og urfolk (samer) blant sine innbyggere. Blant disse stifter også noen bekjentskap med barnevernet.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) bevilget i desember 2010 midler til prosjektet (BLD 2010). Dette skulle gjennomføres i perioden 2011 til 2013, og rapport skulle foreligge før mars 2014. Prosjektet ble imidlertid forsinket fordi den økonomiske bevilgingen ble stoppet som følge av statsrådskiftet i 2012. Dette medførte stor usikkerhet med hensyn til hvorvidt prosjektet ville kunne gjennomføres eller ikke. Prosjektets sluttrapport vil derfor først foreligge høsten 2014. Evalueringen er således gjennomført før sluttrapporteringen foreligger, og mens ett av tiltakene var i

---

<sup>1</sup> Når det står ifølge prosjektet eller prosjektgruppen, menes de ansatte ved utdanningen som gjennomførte prosjektet.

<sup>2</sup> Se Andresen 2014.

avslutningsfasen. I tillegg har prosjektgruppen planlagt at det skal gjennomføres en erfaringskonferanse for høgskolesektoren etter at prosjektets egen rapport er ferdig.

Initiativtaker til pilotprosjektet var daværende leder av Fakultetsstyret, Marianne Borgen. Ideen fikk tilslutning fra daværende rektor Sissel Østberg og studieleder Eva Berthling Herberg ved bachelorutdanningen i barnevern. Søknaden ble utformet av flere.<sup>3</sup> Østberg var en markant pådriver for både intern og ekstern synliggjøring av utdanningsinstitusjon(e)s ansvar med hensyn til tematikk knyttet til det flerkulturelle samfunnet og internasjonalisering. Et flerkulturelt og internasjonalt studentmiljø var et strategisk satsningsområde i hennes periode (2008-2011). Konkret betyr det at pilotprosjektet ble initiert og satt igang i en kontekst ved høgskolen som var preget av en bevisst satsning på økt studentmangfold og tematikk knyttet til flerkulturalitet og internasjonalisering, samt økt rekruttering av tilsatte med minoritetsbakgrunn. Høgskolen hadde dessuten i mange år jobbet med rekruttering av underrepresenterte grupper, blant annet etniske minoriteter (Andersen 2014). Lærere ved utdanningen var også allerede engasjert i prosjekter i det som ble kalt *Interkultprosjekter* ved høgskolen<sup>4</sup>, og hadde etablert praksisplasser for studenter i blant annet Argentina.

I begrunnelsen for å øke rekrutteringen av studenter fra de tidligere nevnte kategoriene, vises det til NOU 2009:08, i tillegg til at det sies følgende:

- For det første reflekterer det HiOs samfunnsansvar i forhold til å tilby og tilrettelegge for relevante og inkluderende utdanninger for hele befolkningen i vår region, og for det andre det ansvaret barnevernspedagogutdanningen har for å utdanne profesjonsutøvere som gjenspeiler den befolkningen barnevernet skal betjene i Oslo og Østlandsområdet (HiOA 2010).

I prosjektsøknaden er det særlig to forhold som skal trekkes frem i evalueringen:

- At det foreligger en forståelse om at ferdigutdannede barnevernspedagoger med minoritetsbakgrunn har en verdifull tilleggsqualifikasjon «i form av språklig og kulturell kompetanse».
- At «vi på barnevernspedagogutdanningen vil være varsomme med å lage opplegg som kategoriserer studenter og dermed kan virke stigmatiserende» (HiOA 2010).

Som vist over fra prosjektsøknaden; etter argumentasjonen knyttet til det å øke rekrutteringen og sikre bedre gjennomføring, generaliseres de utfordringene som studenter kan ha med hensyn til det å gjennomføre et slikt studium. Det poengteres derfor at prosjektets tiltak skal tilbys alle studentene og ikke bare de med minoritetsbakgrunn. Denne presiseringen fra prosjektets side baserer seg i stor grad på resultatene fra den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen *Studieprestasjoner og etnisk bakgrunn. En undersøkelse av studieprestasjoner og fullføring mellom norske*

---

<sup>3</sup> Jorunn Nossun var prosjektleder for det som het Interkult ved HiO på den tiden. Hun var også en viktig bidragsyter i prosjektsøknadsprosessen.

<sup>4</sup> Eksempler på prosjekter er *Dialog med innvandrersorganisasjoner* og *Hvordan utfordrer mangfoldssamfunnet de sosialfaglige utdanningene?* Se *Flerkulturell profil* fra Læring i arbeidsliv og utdanning ved HiOA 2012. Anders Bjørnsen, Bente Puntervold Bø, Berit Skorpen, Marit Johansen og Helga Johannesdottir var engasjerte i prosjekter ved høgskolen.

studenter og ikke-vestlige minoritetsstudenter ved avdeling SAM, HiO (Bitta 2010). Den konkluderer med følgende:

Når vi i denne undersøkelsen finner at minoritetsbakgrunn ikke utgjør en vesentlig forklaring på svake studieprestasjoner, er det naturlig å være særlig tilbakeholden med tiltak rettet mot minoritetsstudenter, og heller la minoritetsperspektiver ivaretas av de mangfoldige stemmene til minoritetsstudentene ved SAM og i hovedsak legge til rette for økt studiedeltakelse.

Det bør legges til at svarprosenten i denne studien var på om lag 50 prosent, og at det kan tenkes at det er en ikke-ubetydelig bias knyttet til lav deltakelse. Dessuten var deltidsstudenter ikke inkludert i studien. Presiseringen i prosjektsøknaden var også basert på funn i rapporten *Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt* (Holm-Hansen, Haaland og Myrvold 2007).

**De planlagte tiltakene i prosjektet (HiOA 2010) var følgende:**

**1. Utvikle informasjonsmaterieil**

- a. Korte filmer om studiet og det barnevernfaglige yrket.
- b. Informasjonsbrosjyre om studiet på flere språk til potensielle studenter og til foreldre/familier.
- c. Elektronisk informasjon om studiet på nettsteder.

**2. Etablere utadrettet rekrutteringsarbeid**

- a. Aktiviteter og informasjon knyttet til utvalgte organisasjoner, skoler, messer, studentarrangement osv. gjennom bruk av nåværende og tidligere studenter.
- b. Kartlegge potensielle studenter som allerede jobber innenfor det sosialfaglige feltet/barnevernfeltet med tanke på å rekruttere flere studenter.
- c. Utvikle spesialtilpasset utdanning for å formalisere kompetansen blant ufaglærte innenfor denne sektoren.

**3. Utvikle tiltak i utdanningen for å bedre gjennomføringen**

- a. Utvikle og tilby skrivekurs for alle studenter (Skrivementorordning).
- b. Etablere studentmentorordning for alle førsteårsstudenter.

**4. Etablere stipendordning for studenter med minoritetsbakgrunn**

- a. Tilby 10.000 – 20.000 kr i stipend til inntil 20 studenter i året.

**Begrunnelsen for de ulike tiltakene var følgende:**

Tiltak 1a, b og c og 2a:

- At «andre utdanninger har laget informasjonsmaterieil som presenterer de respektive utdanningene, og at dette har gitt positive resultater mht. rekruttering av studenter».

- At «andre utdanninger har gjennomført oppsøkende informasjonsarbeid rettet mot organisasjoner, skoler, messer osv. som har gitt positive resultater mht. rekruttering av studenter».

I begrunnelsen vises det til erfaringer ved «flere utdanninger i Norge og ved høgskolen» uten referanser, og til erfaringer fra Politihøgskolen<sup>5</sup>.

Tiltak 2b og c:

- At «en kartlegging av ufaglærte vil kunne bidra til å rekruttere potensielle studenter».
- At «førskolelærerutdanningen ved HiOA har utviklet en spesialtilpasset utdanning for å formalisere kompetansen blant ufaglærte, Arbeidsplassbasert førskoleutdanning (ABF), og at en slik utdanning ved bachelorstudiet i barnevern kan utvikles etter samme modell som ABF, som et nytt konsept eller innenfor eksisterende deltidsutdanning».

Tiltak 3:

- At «tiltak for å sikre best mulig gjennomføring baserer seg på erfaringer med stort studentfracfall», det vil si at mange studenter generelt slutter før gjennomført utdanning, og at dette også gjelder ved HiOA.

Tiltak 4:

- At «stipendordninger har vist seg å ha en betydelig verdi for en studentgruppe (minoriteter) som ofte har andre forpliktelser og forsørgeransvar». Det refereres ikke til hvor denne erfaringen er hentet fra. I søknaden er tiltaket bl.a. begrunnet i «å muliggjøre studiegjennomføring for studenter med minoritetsbakgrunn og som er i jobb».

For å kunne gjennomføre prosjektet, det vil si tiltakene, ble to av lærerne ved utdanningen engasjert på timebasis. De fikk benevnelsene *prosjektkoordinator* og *prosjektmedarbeider*. I tillegg til disse to, besto prosjektgruppen av en prosjektleder, som hadde et overordnet ansvar for prosjektet.<sup>6</sup> Det var også planlagt å opprette en nasjonal referansegruppe «for å sikre nødvendige innspill og erfaringsdeling mellom de ulike fagmiljøene», som det står i prosjektsøknaden. I utbetalingsbrevet fra departementet (BLD 2010) bes det om at «Sametinget blir invitert til å delta i referansegruppen med en representant».

---

<sup>5</sup> Se Hvitt eller bredt? – rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen (Egge, Ganapathy og Runhovde 2008)

<sup>6</sup> Kontrakten med BLD tydeliggjør at det overordnede formelle ansvaret inkluderer et økonomisk ansvar, og studieleder var derfor prosjektleder. Koordinatoren og medarbeideren sto for den praktiske gjennomføringen.

## Evalueringen

I prosjektsøknaden ble evaluering av pilotprosjektet uttrykt på følgende måte:

Mot slutten av prosjektperioden vil det være hensiktsmessig å gjennomføre en evaluering for å dokumentere resultatene fra prosjektet. Sentrale indikatorer i en evaluering vil blant annet være antall mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn ved studiet, etablering av studentstøttetiltak og bruken av disse, gjennomstrømningen av studenter, (og) variasjon av studieopplegget ved avdelingen (HiOA 2010).

I planleggingsfasen er det ikke nødvendigvis enkelt å vite hvordan et prosjekt bør evalueres. I samtaler om hva evalueringsoppdraget skulle omfatte, ble den opprinnelige planen delvis forkastet. Planen var å sammenlikne antall mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn fra år til år i en treårsperiode. Erfaringer gjort i prosjektperioden viste at prosjektets grad av vellykkethet, det vil si «dokumenterte resultater» (se HiOA 2010), ikke burde måles slik. For eksempel sier ikke endringer i antall mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn noe om den effekten prosjektet kan ha hatt for rekrutteringen gjennom de tre årene. I prosjektet ble det nemlig gjort en kartlegging av studenter i målgruppen for første og andre årstrinn ved heltidsstudiet på bakgrunn av «utenlandsklingende navn». Den viser en nedgang i antall studenter med slik bakgrunn og mannlige studenter. I tillegg ble det gjort en kartlegging høsten 2013.<sup>7</sup> Nedgangen er et funn i prosjektet. Funnet sier likevel ikke noe om hvor mange som søker seg til utdanningen og som ikke kommer inn. Prosjektgruppen bestemte seg derfor for å avslutte den tidkrevende og noe usikre kartleggingen av personer med «utenlandsklingende navn».<sup>8</sup> Funnet viser at det ikke først og fremst er mangel på søkere i prosjektets målgruppe, men at mange ikke kommer inn på grunn av kravene som stilles. Studiet har mange høyt kvalifiserte søkere, noe som gjør at inntakskriteriet (karaktersnittet) er forholdsvis høyt.<sup>9</sup>

Det er både fordeler og ulemper knyttet til valg av evalueringsform (Sverdrup 2002: 154). Før evalueringen startet trodde jeg at evalueringen ville kunne forstås som ekstern. Imidlertid viste det seg at ett av de planlagte tiltakene i prosjektet, Skrivementorordningen, ble satt igang etter at jeg deltok på en fagdag for lærere ved utdanningen høsten 2013. På den måten har jeg påvirket prosjektet. Likevel er evalueringen mer ekstern enn intern i betydningen at evalueringen ikke kan kalles en

<sup>7</sup> Se tall under overskriften *Innvandrede minoriteter*.

<sup>8</sup> I en periode på flere år (2004-11) kunne «minoritetsstudenter» bli registrert ved semesterregistrering for alle bachelorutdanningene. Seks - sju prosent av de semesterregistrerte, besvarte ikke spørsmålene knyttet til om de og /eller begge foreldene var født utenfor Norden. Fra 2004 til 2011 økte andelen med minoritetsbakgrunn fra 12 prosent til 18 prosent ved alle bachelorutdanningene under ett. Se Andersen (2014) for mer om dette.

<sup>9</sup> Poenggrensen ved siste opptak (suppleringsopptak) fra Samordna Opptak. Tall i ( ) er laveste poenggrense for søkere med førstegangsvitnemål.

Poenggrense barnevernspedagog	2014	2013	2012	2011
Fulltid	50,4 (43,7)	49,6 (42,6)	49,5 (42,8)	48,7 (42,2)
Deltid	42,9	41,1	41,1	41,6

selvevaluering (Svendsen 2001:154). Det viktigste er neppe å diskutere om evalueringen er intern eller ekstern, men å vise min posisjonering med hensyn til prosjektets tematikk og organisasjonen forøvrig.

Jeg har ikke deltatt i prosjektet eller diskusjoner omkring prosjektet unntatt ved den nevnte fagdagen, og har derfor ikke kunnet påvirke det, først og fremst fordi jeg i prosjektets planlegging og mest aktive gjennomføringsperiode ikke tilhørte organisasjonen. Imidlertid har jeg hatt et vikariat som førsteamanuensis ved bachelorutdanningen i barnevern i prosjektets siste år (fra august 2013 til juli 2014), og i den tiden evalueringen er gjennomført vært en del av fagmiljøet. Jeg er sosialantropolog og forsker med spesialkompetanse knyttet til Mangfoldsprosjektets flerkulturelle tematikk. Dette omfatter også forskning på barnevernsrelevant tematikk og muntlig formidling både til utdanningene og barnevernet, i tillegg til at en sentral bok på dette feltet tidligere var pensum på studiet (Eriksen og Sajjad 2011). Målet med oppdraget oppfattes ikke som en tydelig bestilling, men at min kompetanse skal komme barnevernspedagogutdanningen til nytte gjennom vurderinger og anbefalinger av de ulike tiltakene i prosjektet. I tillegg knytte prosjektet til utdanningen og vice versa. Jeg oppfatter derfor min rolle som delt mellom å beskrive prosjektet og presentere funn fra den kvalitative studien, samt å trekke på tidligere erfaringer og erfaringer fra tiden som del av lærergruppen.

### **Oppdraget omfatter følgende:**

1. Evaluere planen for pilotprosjektet og hva som er gjennomført, uten å gå detaljert inn i alle tiltakene eller budsjettet.
2. Evaluere ett av tiltakene, Skrivementorordningen, mer detaljert.
3. Drøfte mangfoldsbegrepet.

De to første punktene handler i hovedsak om i hvilken grad målsetningen med prosjektet ble som planlagt. Men som vist underveis i rapporten endret den delen av prosjektet seg som handler om rekruttering og dermed påvirket det målsetningen, selv om målsetningen ikke konkret ble endret. Evalueringen er derfor også et forsøk på å si noe om prosessen i prosjektet. Hovedvektleggingen i evalueringen er på innvandrede minoriteter. Drøftingen er dessuten svært begrenset på grunn av den korte tidsrammen for evalueringen.

### **Metoder og utvalg**

Rammen for evalueringen var i underkant av sju uker, som ble fordelt over to uker forarbeid i januar, datainnsamling i mai og rapportskriving i juni. Evalueringen er basert på følgende materiale:

- Gjennomgang av skriftlig materiale knyttet til prosjektet.
- Intervjuer av prosjektgruppen, det vil si prosjektleder, koordinator og medarbeider.
- Gruppeintervjuer av studenter.
- Enkeltintervjuer av studenter.

- Deltakelse i oppsummerende og avsluttende møte med ressursgruppen av studenter og prosjektgruppen (1 ½ time 15/5).
- Deltakelse i oppsummerende møte med lærerne i Skrivementorordningen og prosjektgruppen (1 ½ time 26/5, ).
- Deltakelse i oppsummerende møte med den nasjonale referansegruppen og prosjektgruppen(6 timer 18/6).

Det skriftlige materialet består av kopier av tilgjengelige sentrale dokumenter knyttet til prosjektet. Materialet ble valgt ut og overlevert fra prosjektleder og prosjektkoordinator. Dette omfatter prosjektsøknaden (HiOA 2010), utbetalingsbrevet (BLD 2010), møteinnkallinger, møtereferater og enkelte notater, samt skriftlig materiell som ble utviklet i prosjektperioden. Det meste av det skriftlige materialet ble tilgjengelig fra 29. april, mens noen er kommet til senere. Erfaringene fra lærerne i Skrivementorordningen var tilgjengelige i skriftlig form fra midten av juni. I tillegg har det som finnes på utdanningens hjemmeside vært tilgjengelig under hele evalueringen. Dette omfatter blant annet film, to brosjyrer og blogg.

Intervjuene av de tre i prosjektgruppen tok form av samtaler med utgangspunkt i prosjektsøknaden og resten av det skriftlige materialet. Det ble tatt korte håndskrevne notater under samtalene uten referanse til identifiserbare personer. Notatene ble senere låst inn i et skap på mitt kontor.

En ansatt i administrasjonen sendte i mai ut en e-postforespørsel til første og sisteårsstudenter (heltid og deltid) der det ble orientert om at prosjektet skulle evalueres. Studentene ble orientert om at det var ønskelig at mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn ville stille opp i gruppeintervju på ett av fire alternative tidspunkt. De som ønsket å delta skulle kontakte meg direkte, eller møte opp på ett av de oppsatte tidspunktene. Flere av studentene visste fra tidligere at Mangfoldsprosjektet skulle evalueres, fordi de var informert gjennom undervisning og andre møter våren 2014.

De som ikke kunne møte innenfor den oppsatte perioden fikk mulighet til å delta i enkeltintervjuer på tidspunkter som passet for dem. Alle ble informert om at det var frivillig å delta, at ingen identifiserbare opplysninger ble notert, og at forskeren har taushetsplikt, samt at dette blant annet innebærer at ingen opplysninger om enkeltstudenter kan bringes videre til prosjektgruppens deltakere eller andre deltakere i evalueringen. Studentene ble også forsikret om at de ikke ville kunne bli identifisert i rapporten.

Det var fem gruppeintervjuer med mellom to og fem studenter; ett varte i 50 minutter, tre i én og en halv time og ett i to timer. Intervjuene foregikk som samtaler mellom studentene og meg og deltakerne seg i mellom. Intervjuene av enkeltstudentene varte fra en til to timer. Det ble tatt håndskrevne notater av utvalgte deler av intervjuene. Det ble opplyst at ingen navn, nasjonalitet/foreldrenes herkomst eller andre identifiserbare kjennetegn eller personlige opplysninger ble notert. I notatene ble det skrevet «mannlig student» og «mannlig student med minoritetsbakgrunn» eller «kvinne» – i betydningen med minoritetsbakgrunn. Notatene ble arkivert i det samme låste skapet som tidligere omtalt.



Min deltakelse i de tre oppsummerende møtene besto i å informere om evalueringen og at min tilstedeværelse var for å få tilgang til deltakernes erfaringer fra prosjektet. På samme måte som ved intervjuene ble det tatt notater uten at identifiserbare opplysninger ble notert. Materialet i sin helhet slettes når rapporten leveres til oppdragsgiver.

### **Utvalget besto av:**

- Prosjektgruppen: prosjektleder, prosjektkoordinator og prosjektmedarbeider.
- To lærere fra Skrivementoreringsen.
- En annen ansatt ved HiOA, som er én av flere som var bidragsyter i prosjektets oppstartsfasen.
- Ressursgruppen av studenter som har deltatt i prosjektet.
- Den nasjonale referansegruppen.
- 14 studenter: Fem kvinner med minoritetsbakgrunn, fem menn med minoritetsbakgrunn og fire menn uten minoritetsbakgrunn.

Prosjektleder og -koordinator var fast ansatt ved utdanningen, mens medarbeideren var tilsatt i et vikariat. Prosjektmedarbeideren begynte i annen jobb på den tiden evalueringen ble gjennomført. Alle tre stilte opp til intervjuer. De hadde solid barnevernsfaglig utdanning, men ingen hadde spesialkompetanse på prosjektets flerkulturelle tematikk.

I de tre oppsummerende møtene deltok henholdsvis et flertall av studentene i ressursgruppen, de to skrivementorene og tre av fem medlemmer i den nasjonale referansegruppen, i tillegg til prosjektgruppen. En fra referansegruppen hadde meldt avbud, mens en annen som skulle ha deltatt, likevel ikke kom. Av de tre som deltok, var to fra høgskolesektoren og en fra barnevernsfeltet. To av de tre var menn, og én av mennene hadde etnisk minoritetsbakgrunn.

Én av årsakene til at ikke flere studenter deltok i evalueringen, kan være at mange har jobb ved siden av studiene og at deltidsstudentene hovedsakelig har fulltidsjobber. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på et tidspunkt der tredjeårsstudentene hadde levert sin bacheloroppgave og holdt på med muntligeeksamen. Førsteårsstudentene hadde akkurat levert hjemmeeksamen. Andreårsstudenter ble ikke invitert fordi deltakelsen ikke skulle bli for stor. Det antallet som meldte seg var slik at det ble mulig å inkludere alle i evalueringen.

De som deltok i evalueringen var hovedsakelig heltidsstudenter, og to var deltidsstudenter med heltidsjobber. Heltidsstudentene hadde også jobb ved siden av studiene. Sju av de med minoritetsbakgrunn var født i Norge, og tre hadde bosatt seg her som unge eller voksne. De ti med etnisk minoritetsbakgrunn hadde bakgrunn fra flere verdensdeler, og de selv – eller deres foreldre – hadde enten bakgrunn som arbeidsinnvandrere eller asylsøkere/flyktninger. Studentene var hovedsakelig bosatt i Oslo og omegn, men noen av dem var født og oppvokst andre steder i Norge. Én av studentene snakket norsk med aksent.

## Innvandrede minoriteter

I alle kommuner er det bosatt personer med innvandet minoritetsbakgrunn. Statistisk sentralbyrå (SSB) skiller mellom innvandrere som er født i utlandet av utenlandske foreldre og har innvandret til Norge, og norskfødte med innvandrerforeldre som er født i Norge av to som er innvandrere (Høydahl 2014:249). Personer med innvandrerbakgrunn er ifølge SSB de som selv har innvandret, samt norskfødte med innvandrerforeldre (Høydahl 2014:249).

I prosjektet ble studenter med minoritetsbakgrunn definert etter kontakt mellom prosjektet og *Mangfold i akademia* (MaiA) ved HiOA, og avgrenset til å være «en person som selv er født utenfor Norden eller har foreldre som er født utenfor Norden» (HiOA 2013:1). Definisjonen av minoritetsbakgrunn og innvandrerbakgrunn samsvarer med ett unntak; at SSB inkluderer alle utenfor Norge og ikke bare utenfor Norden, slik prosjektet gjør. Grunnen til at studenter med nordisk bakgrunn ikke omfattes av definisjonen er at prosjektet støtter seg til MaiAs argumentasjon om at nordiske borgere har samme adgang til å studere ved HiOA som norske borgere har, og at de ikke har språkproblemer (Andersen 2014:79). Ved at prosjektet definerer minoritetsbakgrunn slik, hever det seg over tradisjonelle oppfatninger om betydningen av å skille mellom vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Prosjektets avgrensning vurderes som hensiktsmessig i denne sammenhengen, med ett lite forbehold som nevnes mot slutten av neste avsnitt.

Det finnes ingen statistikk over studenter med minoritetsbakgrunn ved barnevernsutdanningen annet enn de optellinger som Mangfoldsprosjektet gjorde ved å identifisere studenter på bakgrunn av navn, samt den registreringen Ida Marie Andersen initierte og gjennomførte for profesjonsstudiene der studenter frivillig kunne registrere dette (Andersen 2014). Utseendemessige tegn ved ansikt-til-ansikt-kommunikasjon ble også en identifiserende markør. Denne måten å identifisere på har flere svakheter som prosjektet selv reflekterte rundt. Studenter med minoritetsbakgrunn, men uten typisk utenlandsklingende navn og utseende, vil ikke kunne identifiseres. Dette vil imidlertid kunne være et argument for at disse studentene heller ikke var i målgruppen for prosjektet, men det er neppe et godt argument. Personer med «utenlandsklingende navn» kan også ha vært bosatt i Norge i mange generasjoner, og studenter med en norskfødt forelder og en utenlandsfødt kan tenkes både å inkluderes og ekskluderes avhengig av praksis for navngiving (og utseende).<sup>10</sup> Grunnen til at jeg nevner dette er at studenter med slike foreldre også kan ha en liknende erfaringsbakgrunn som de som har to utenlandsfødte foreldre, og de vil kunne ha språkkunnskaper og kulturkunnskaper på samme måte som de som har to utenlandsfødte foreldre. Det kan for eksempel ligge potensielle kimer til spenning og konflikt i pardannelser på tvers av landegrenser, som det er viktig at barnevernet også har kunnskap om. Det finnes dessuten slike studenter ved utdanningen, uten at jeg kjenner til om de er kategorisert med minoritetsbakgrunn eller ikke. Slik sett tenker jeg at kravet om at begge foreldrene skulle være født utenfor Norden, ikke var nødvendig. Avgrensningen er uansett basert på skjønn.

I prosjektperioden ble det gjennomført kartlegginger etter den tidligere nevnte metoden. Et eksempel er fordelingen av identifiserte studenter med minoritetsbakgrunn

---

<sup>10</sup> Barn kan få et tradisjonelt norsklingende navn eller navn etter den andre forelderens navnetradisjon.

og menn i 2013. Høsten 2013 begynte tre mannlige heltidsstudenter, og to av dem hadde minoritetsbakgrunn. I tillegg var det 12 kvinner med minoritetsbakgrunn. Senere har én mann med minoritetsbakgrunn sluttet, i tillegg til mannen uten minoritetsbakgrunn. 14 av deltidsstudentene var menn, og to av dem hadde minoritetsbakgrunn. I tillegg var det to kvinner med minoritetsbakgrunn. Begge de to har sluttet, én av de to mennene med minoritetsbakgrunn, og en mann uten minoritetsbakgrunn.<sup>11</sup> Tallene viser at andelen med minoritetsbakgrunn og andelen menn på ingen måte gjenspeiler andelen med minoritetsbakgrunn og andelen menn i befolkningen, og at utdanningen har en lang vei å gå for å rekruttere flere med minoritetsbakgrunn og flere menn om dette fortsatt er ønskelig.

## Evalueringens resultater og diskusjon

### Innledning

Mangfoldsprosjektet ble initiert med stor entusiasme og gode intensjoner, og har oppnådd mye gjennom prosjektperioden. Samtidig viser evalueringen at planene var vel ambisiøse og omfattende for mange tiltak til at alle kunne bli gjennomført på en konstruktivt, reflekterende og gjennomtenkt måte. Evalueringen viser også at prosjektgruppen ikke eksplisitt hadde kompetanse på tematikk knyttet til innvandrede etniske minoriteter, og at dette bidro til usikkerhet med hensyn til å sette i gang tiltak som det lå til rette for at skulle kunne gjennomføres (jf. Studentmentorordningen) eller som burde vært gjennomført på et tidligere tidspunkt (jf. Skrivementorordningen). I tillegg kom det frem at det til tider var vanskelig å kombinere et slikt prosjekt med andre arbeidsoppgaver ved utdanningen. Prosjektgruppens barnevernsfaglige kompetanse var imidlertid svært god. Prosjektleders argument for å forankre prosjektet blant lærergruppen i stedet for å hente inn kompetanse på tematikken utenfra, er forståelig ut fra en argumentasjon om at endringsprosesser bør komme innenfra. Spørsmålet er likevel om den prosessen som prosjektet har bidratt til i prosjektgruppen, blant studentene i ressursgruppen og gjennom tiltakene, har vært godt nok integrert i den øvrige lærergruppen. Dette kan imidlertid ikke evalueringen svare på. Hvis ekspertise hadde vært hentet inn utenfra, er det derfor et åpent spørsmål om dette hadde gått ut over de mulighetene et slikt utviklingsarbeid har til implementering av tiltak og interne endringsprosesser.

Etter at den nasjonale referansegruppen og studentenes ressursgruppe er presentert og vurdert, vil alle tiltakene beskrives og vurderes i lys av funn i evalueringen.

---

<sup>11</sup> Det vi imidlertid ikke kan være helt sikre på er om alle med slik minoritetsbakgrunn som prosjektet definerer, er med i oversikten, og hvorvidt kjønnsidentiteten til de som er definert som menn eller kvinner er entydig.

## Den nasjonale referansegruppen

Prosjektgruppen opprettet en nasjonal referansegruppe med representanter fra to andre barnevernspedagogutdanninger, og to ulike innvandrersorganisasjoner, samt en mannlig representant med minoritetsbakgrunn og barnevernspedagogutdanning. I tillegg deltok prosjektlederen, prosjektkoordinatoren og prosjektmedarbeideren. Prosjektgruppen hadde invitert Sametinget til å finne en aktuell representant til referansegruppen, slik departementet la føringer for, men uten hell. Prosjektgruppen forsøkte derfor å finne en annen aktuell representant med samisk bakgrunn, men det viste seg etter noe tid at vedkommende som hadde sagt ja, likevel ikke kunne delta.

Det er ikke funnet noen begrunnelse for hvorfor det var ønskelig med en representant fra Sametinget inn i referansegruppen. Det er derfor ikke gitt at departementet og prosjektet har hatt samme forståelse av hva dette ville kunne bidra til. I tillegg til å bidra med erfaringer og perspektiver, tenker jeg at et slikt samarbeid ville kunne åpne opp for nettverksbygging med andre deler av minoritetsbefolkningsgruppene enn de innvandrede. I tillegg kunne prosjektet også ha tilført samiske miljøer erfaringer med kunnskap om innvandrede minoriteter. Ved en tidligere anledning har jeg deltatt i et slikt toveissamarbeid, der hensikten var å identifisere fellestrekk med hensyn til utfordringer for den innvandrede minoritetsbefolkningen og den samiske befolkningen når det gjelder møter med det offentlige tjenesteapparatet. Derfor vet jeg at slik nettverksbygging og erfaringsutveksling som var planlagt, kunne ha blitt konstruktivt og utviklende både for prosjektet og fremtidig samarbeid.

Referansegruppen skulle fungere som et rådgivende organ for prosjektet med inntil to planlagte møter per halvår i prosjektperioden. Det ble imidlertid bare avholdt ett møte i 2012 og ett i 2013, samt et avslutningsmøte i 2014. I tillegg ble ett møte i 2012 avlyst da den årlige bevilgningen ble stoppet. Ifølge prosjektgruppen var det referansegruppen selv som bestemte at møtene ikke skulle være så hyppige som først planlagt. Møtet i 2014 oppsummerte hva som var gjort og prosessen videre. Den videre prosessen handlet først og fremst om den planlagte konferansen og mulige samarbeidsprosjekter i fremtiden.

Bare de to mannlige eksterne deltakerne møtte ved alle tre møtene, mens de tre andre eksterne deltakerne hadde ett frafall hver. På bakgrunn av materialet i evalueringen ser det ut til at det har vært ført viktige diskusjoner i referansegruppen. Kun to møter underveis i selve prosjektgjennomføringen på tre år var likevel for få til at gruppen har kunnet bidra i den grad som planlagt, eller som den hadde potensiale for. Referansegruppens ressurser kunne med fordel vært utnyttet bedre og på den måten tilført prosjektgruppen tiltrengt kunnskap. Referansegruppen var sårbar på bakgrunn av få møter, og ved at ingen av de to første og viktigste møtene var fulltallige. Dette kan ha med deltakerne selv å gjøre, men også med rutinene for planlegging og innkalling til møter. Noen av deltakerne ved det siste møtet nevnte dette som et irritasjonsmoment i prosessen. En forutsetning for å delta i en slik gruppe er at det allerede ved oppstart tydeliggjøres hva den enkelte forplikter seg til. En møtehyppighet etter den opprinnelige planen kunne gitt referansegruppen en bedre mulighet til å bidra med langt flere viktige innspill i prosjektet.

## Ressursgruppen av studenter

I prosjektet ble det tidlig i prosessen opprettet en ressursgruppe av studenter fra utdanningen som gjenspeiler prosjektets målgruppe; etnisk minoritetsbakgrunn og menn. Den besto av omlag 15 studenter med minoritetsbakgrunn og én mann uten minoritetsbakgrunn.<sup>12</sup> Tilbudet om å delta i gruppen ble annonsert av lærere ved forelesninger og gjennom annen kontakt mellom lærere/prosjektgruppen og studenter.

Det har vært et tett samarbeid mellom prosjektgruppen og ressursgruppen i hele prosjektperioden, og ressursgruppen har deltatt i planleggingen og gjennomføringen av tiltakene. I evalueringen ble det sagt fra prosjektgruppen at studentene har bidratt med kreative og viktige tilbakemeldinger, i tillegg til deltakelse i konkrete oppgaver som utforming av tekst til brosjyrer, deltakelse i informasjonsfilmer, blogginnlegg, skolebesøk osv. Evalueringen viser at et slikt positivt samarbeid mellom prosjektgruppen og studentene har vært viktig for gjennomføringen. Imidlertid kan det sterke studentfokuset ha vært en begrensende faktor med hensyn til å få lærergruppen ved utdanningen mer engasjerte i tematikken. Dette ble uttrykt av en av deltakerne i evalueringen. På den annen side har det også i evalueringen fremkommet oppfatninger om at studentenes engasjement har bidratt til at lærerne har blitt mer engasjerte i tematikken. Begge deler kan medføre riktighet, fordi det neppe har vært én, men flere parallelle prosesser i lærergruppen.

For de av studentene som har uttalt seg i evalueringen, har deltakelse i ressursgruppen vært veldig positivt. I tillegg til å delta i et tema av egeninteresse, har alle fått god trening i å presentere seg selv, utdanningen og barnevernet overfor et publikum. De sa også følgende om det å delta i prosjektet:

«Jeg har blitt bevisst på hvorfor jeg valgte barnevernutdanningen. Det har vært tre år med refleksjon.»

«Jeg tvilte i begynnelsen på at det var rette studium. Det at jeg ble med i ressursgruppa og snakket for andre studenter, gjorde at jeg ble på studiet.»

«Jeg snakker med andre som spør meg [utenfor skolen], og de sier: Vi er menn. Er det [utdanningen] noe for oss? Jeg sier da at barnevernutdanningen trenger dere [menn med minoritetsbakgrunn].»

En av de mannlige studentene fortalte også at han hadde fått tre andre menn til å søke denne utdanningen. Han sa:

«Jeg tenker at vi blir rollemodeller for andre ved at familiene [klientene] ser oss.»

En av studentene refererte til vedkommende hadde hørt at en mannlige medstudent hadde tenkt å starte en gruppe for menn i barnevernet [som en oppfølger til prosjektet]. En annen student sa:

---

<sup>12</sup> Noen var litt til og fra, og noen kom til underveis i prosjektet.

«Grappa har hjulpet meg til å bli mer bevisst og også at jeg har blitt en rollemodell for andre. Selv om vi ikke ser resultater over natta, vil dette prosjektet være med på å bevisstgjøre mulige [potensielle] studenter. Prosjektet har ikke bare informert om barnevernutdanningen, men også om barnevernet, og at folk har fått vite at de som jobber i barnevernet har barnevernfaglig utdanning.»

Studentene ble seg bevisste på at de gjennom formidling i både skolesammenheng og privat kan synliggjøre barnevernet og utdanningen. Studentene sa at prosjektet utelukkende har vært positivt for enkeltstudentene som har deltatt i ressursgruppen og i tiltakene, og at prosjektet gjennom informasjon om barnevernet og utdanningen også har bidratt positivt til barnevernets omdømme. Studentene var opptatt av barnevernets omdømme, og at omdømmet i stor grad er basert på fordommer og ikke på fakta om hva barnevernet er. Studenter med minoritetsbakgrunn opplevde derfor at de også har en oppgave når det gjelder å formidle mer nyansert kunnskap om barnevernet til familie, venner og bekjente i egne etniske grupper. Det er derfor naturlig at de er opptatt av å være gode rollemodeller, slik som sitatene over blant annet er eksempler på. Det å være rollemodell handler også om muligheter for identifikasjon både når det gjelder potensielle studenter og i møter som profesjonell, som vi senere skal se.

Studentene beskrev at ressursgruppen var viktig for deres egen utvikling, og at de har lært mye ut over det å være student gjennom å ta del i de ulike oppgavene i prosjektet. Slik sett har prosjektet hatt en viktig oppgave også med hensyn til gjennomføringen av studiet. De opplevde også at deres meninger både ble hørt og respektert av prosjektgruppen. Imidlertid viser evalueringen at flere av studentene sa noe som bør fremheves; at de opplevde at de ble tillagt kompetanse langt ut over egne erfaringer, og at de ble ansett for å være en større ressurs enn det de selv mente at de var. Dette kommer jeg også tilbake til der det tas opp hva studentene mente om de innvandrede minoritetsstudentenes tilleggs kvalifikasjoner.

Som studenter sosialiseres de både teoretisk og praktisk inn i faget som skal gjøre dem i stand til å ivareta barn og unge uavhengig av bakgrunn, på vegne av velferdsapparatet. Det er gjennom denne sosialiseringen at kompetanse og kunnskap utvikles. Slik sett blir de også generalister og representanter for majoritetssamfunnet. I tillegg har studentene en egenerfaring som innvandrere eller med foreldre som er innvandrere, som gjør at de fleste vet at det kan være mange tilleggsutfordringer for barnevernet i deres samarbeid med familier med liknende bakgrunn. Når studentene sa at de opplevde å bli tillagt for mye kompetanse på minoritetsfeltet, handler dette om at de mente at de ble forstått som «spesialister» på minoritetstematikk, men som en av dem sa:

«Jeg sliter fortsatt med min egen identitet, og er så ung at jeg ikke har tenkt så mye ut over min egen situasjon.»

Studenten sa noe viktig; at vedkommende først og fremst er ung og representerer seg selv, men som samtidig bør forstås som en ressurs i et prosjekt der enkeltstudenters erfaringer og stemmer er viktige. Det å ha minoritetsbakgrunn betyr likevel ikke at enkeltstudenter oppfatter seg selv som representanter for en heterogen minoritetsbefolkningsgruppe, eller egen etnisk gruppe, og ei heller kan være noe mer

enn én av mange stemmer.<sup>13</sup> Imidlertid hadde studentene en genuin erfaring knyttet til egne eller foreldrenes migrasjons- og integrasjonsprosess, som bidro til at de hadde innsikt i mange utfordringer som både barnevernet og klientfamilier kan oppleve. Derfor har de i utgangspunktet vært viktige stemmer i prosjektprosessen.

Selv om studentene opplevde at deres uttalelser ble tillagt stor betydning, kunne det nok være at avgjørelser som ble fattet ikke var godt nok gjennomtenkte. Eller nettopp fordi studentene ikke alltid hadde den forventede kunnskapen, ble avgjørelser fattet på et svakt kunnskapsgrunnlag. Hvis prosjektgruppen selv hadde hatt mer kompetanse på dette feltet, ville studentene kunnet reflektere på en annen måte og kanskje konkludert annerledes. For eksempel er det formuleringer i en av brosjyrene som sier at de i studiet skal få «kunnskap om ulike kulturer». Jeg spurte studentene om de har lært om ulike kulturer, og svaret var et tydelig nei. Begrepsbruken i brosjyren hadde vært lite gjynstend for refleksjon. Slik jeg forstår studentene, møtte de lite motbør for sine synspunkter eller formuleringer. Et annet eksempel er da det ble diskutert hvorvidt det skulle utvikles et skrivetilbud til studenter med minoritetsbakgrunn eller ikke. Dette ble nedstemt av studentene med samme begrunnelse som den som fantes blant lærerne og i den nasjonale referansegruppen; at et slikt tilbud kunne bidra til å stigmatisere, sette folk i bås eller diskriminere, som var begrepene som ble brukt (jf. konklusjonen i Bitta 2010).

Det studentene på det daværende tidspunkt ikke visste, var at flere av medstudentene med minoritetsbakgrunn hadde problemer med skriftlige arbeider. De av studentene i ressursgruppen som selv strevde, identifiserte heller ikke dette, kanskje først og fremst fordi de selv ikke hadde god nok innsikt i egen situasjon. Studentenes bestemmelse kan forstås slik at ressursgruppen inntok den samme holdningen som preger utdanningen; *vegring mot særtiltak i den gode hensikt*. Studentene var i liten grad trent til å se ut over sine egne erfaringer og i mindre grad enn prosjektgruppen forventet var de «spesialister» på minoritetstematikk. I tillegg er det nødvendig å minne om betydningen av den generelle, asymmetriske maktrelasjonen mellom studenter og lærere som kan bidra til at studentene heller tekkes læreren, enn at de setter seg opp mot en med mer formell makt. Selv om lærerne var genuint lydhøre for studentenes standpunkter, er studenter med minoritetsbakgrunn i en spesiell kontekst. På grunn av minoritetsbakgrunnen har de erfaring med å være i en etnisk minoritetsposisjon, noe som kan påvirke samhandling på mange måter. En slik posisjon kan blant annet omfatte lite formell definisjonsmakt i saker som gjelder en selv.

Noen av studentene trakk også frem at de nylig hadde begynt på utdanningen da prosjektet startet opp. De var uerfarne og til dels unge, og sa at det generelt var vanskelig å motsi en lærer til tross for den legitimiteten deres meninger ble tillagt. Derfor hadde de for eksempel ikke bedt om at ressursgruppen skulle omfatte flere studenter uten minoritetsbakgrunn, selv om de hadde tenkt at det ville vært viktig for prosjektet om flere med «etnisk norsk bakgrunn» deltok. Jeg vurderer det slik at dette kunne ha vært en god idé, nettopp for å sikre et bredere erfaringsgrunnlag i ressursgruppen. Blant studentene ved utdanningen er det personer som har vokst opp i lokalsamfunn med stor grad av etnisk mangfold og som opplever at dette er naturlig. Det er også studenter som har vokst opp i nabolag uten slikt mangfold, og langt mindre

---

<sup>13</sup> Så lenge det ikke er snakk om å være valgt som talsperson for en gruppe.

har snakket med noen med etnisk eller religiøs minoritetsbakgrunn. Studentene utgjør slik sett den samme variasjonen i erfaringsgrunnlag som finnes blant folk flest. Med tanke på at integrering skal være en gjensidig prosess, vil nettopp det å legge til rette for samhandling mellom studenter med ulik bakgrunn, erfaring og perspektiver kunne være utviklende. Dette er på ingen måte ment som kritikk av ressursgruppens sammensetning. Det viktigste er at ressursgruppen har fungert godt og etter intensjonene sammen med prosjektgruppen. Samtidig er det viktig å poengtere at det å ha minoritetsbakgrunn ikke automatisk gjør en til «eksperter» når det gjelder minoritets(-majoritets)tematikk, selv om deres personlige kompetanse<sup>14</sup> er viktig. Det er gjennom utdanning at deres kunnskap og kompetanse skal utvikles.

## Tiltak

### 1. Utvikle informasjonsmaterieil

#### 1a. Filmer om studiet og det barnevernfaglige yrket

Tiltaket ble utviklet i henhold til prosjektplanen. Det ble laget en god informasjonsfilm der mange studenter med og uten minoritetsbakgrunn, gjennom ord og handling, presenterer bachelorutdanningen i barnevern. I tillegg er det også lagt ut på hjemmesiden korte samtaler mellom studenter, som sier noe om hvorfor de valgte utdanningen. Disse vurderer jeg som flotte forbilder for potensielle søkere. Det er derfor viktig at de fortsetter å være tilgjengelige på nettsiden.

#### 1b. Informasjonsbrosjyre om studiet på flere språk

Tiltaket ble utviklet i henhold til prosjektplanen. Det ble laget to informasjonsbrosjyrer på norsk som senere ble oversatt til flere språk, som engelsk, somali, urdu osv. Ifølge prosjektet henvender den ene brosjyren seg til «foreldre til aktuelle søkere i målgruppen», det vil si til foreldre med minoritetsbakgrunn uten at dette fremkommer i teksten. Det kan være viktig at også foreldre og andre som kan ha innflytelse på de unges valg av utdanning har tilgang til informasjon om utdanningen og yrkesmuligheter. Tiltaket vurderes derfor som positivt. Den andre brosjyren henvender seg først og fremst til potensielle studenter, og dette fremkommer av ordbruken. Brosjyretekstene skal ikke evalueres i detalj, men det bør nevnes at den førstnevnte brosjyrens budskap neppe er så tydelig som det burde med tanke på tilgjengelighet til ny kunnskap for målgruppen foreldre med minoritetsbakgrunn. Det er derfor et spørsmål om de oversatte brosjyrene er så gode som de burde være. Når en tekst skal oversettes, er det viktig å planlegge dette allerede i utformingen av den originale teksten.

Menn er ikke spesifikt nevnt i noen av brosjyrene, men både menn og kvinner er avbildet i brosjyrene, og viser det mangfoldet prosjektet ønsker å fremme. Personer med minoritetsbakgrunn er heller ikke nevnt i brosjyren som henvender seg til potensielle søkere, men på bildene vises tre personer med minoritetsbakgrunn, og ingen andre. Slik

---

<sup>14</sup> Jf. Skaug 2008 om personlig kompetanse som en viktig del av det å være profesjonell.



sett forventes det at bruk av bilder er selvforklarende, det vil si at ikke-verbale tegn er entydige, noe de ikke er. Det samme mangfoldet av studenter med hensyn til billedbruk kunne derfor med fordel vært brukt i begge brosjyrene.

I brosjyret teksten står det som ett av fem punkter at «Barnevernspedagoger får bl.a. kunnskap om hvordan forstå ulike kulturer og være sensitive i møte med det flerkulturelle samfunn». Dette er formuleringer utviklet i samarbeid mellom prosjektgruppen og ressursgruppen av studenter. Som nevnt tidligere, stilte jeg spørsmål til studentene om de har lært hvordan de kan «forstå ulike kulturer», og de svarte nei. Det skal ikke føres en diskusjon om kulturbegrepet her, men slik det fremstår i brosjyret teksten, brukes begrepet på en statisk og tingliggjort måte som i møter innen barnevernsfeltet er lite konstruktiv.<sup>15</sup> Pensum er imidlertid ikke av en slik art at det rettferdiggjør bruken av kulturbegrepet på en slik måte som i brosjyren.

### **1c. Elektronisk informasjon om studiet på barnevern utdanningens nettside**

Filmene og informasjonsbrosjyrene er lagt ut på utdanningens nettsider. I tillegg er det opprettet en studentblogg. Slik sett ble tiltaket utviklet i henhold til prosjektplanen.

Slik jeg forstår prosessene frem mot de ferdige produktene, har det vært et kreativt samarbeid mellom de ulike bidragsyterne fra prosjektgruppen og ressursgruppen av studenter, samt produsenter. Informasjonsproduktene gir også utdanningen mulighet til å profilere seg i tiden fremover. Dette er viktig med tanke på utdanningens ønske om fortsatt fokus på økt rekruttering av både menn og personer med minoritetsbakgrunn. Den ene informasjonsbrosjyren, som også finnes i papirutgave, kan imidlertid med fordel gjennomgå med tanke på justeringer for å øke tilgjengeligheten til informasjonen. Dette handler både om språk og innhold.

## **2. Etablere utdrettet rekrutteringsarbeid**

### **2a. Aktiviteter og informasjon knyttet til utvalgte organisasjoner, skoler, messer, studentarrangement osv. gjennom bruk av nåværende og tidligere studenter.**

Tiltaket ble utviklet i henhold til prosjektplanen. Det ble gjennomført blant annet ved at nåværende studenter og enkelte tidligere studenter deltok på stand ved utdanningsmesser og åpen dag ved HiOA. Flere sentrale videregående skoler i Oslo ble også besøkt av studenter fra ressursgruppen og de to lærerne i prosjektet. Hver skole ble besøkt to ganger med ett års mellomrom. Det var først og fremst tredjeårsstudenter som deltok, og det var skolene selv som bestemte hvilke klasser som skulle få besøk. Det ble også arrangert et «motivasjonsseminar» i samarbeid med en tyrkisk organisasjon, og et «dialogmøte» på høyskolen med stort oppmøte av somaliske deltakere. Det ble gitt rom for å snakke om barnevernet, i tillegg til informasjon om utdanningen. Mange av deltakerne formidlet egenopplevde historier og hadde mange spørsmål. Dette møtet

---

<sup>15</sup> Jf. Eriksen og Sajjad 2011:45 «Kultur er det som gjør kommunikasjon mulig».

vurderes å ha vært positivt ut over selve prosjektets ønske om økt rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn. Det ble nemlig forsøkt å legge til rette for en dialog med en befolkningsgruppe som på mange områder sliter med integreringen i det norske samfunnet.<sup>16</sup>

Alle som deltok på skolebesøk opplevde dette som positivt, selv om lærerne opplevde det som tidkrevende å skape kontakt mellom prosjektet og skolene for å få innpass i skolenes hektiske hverdag. En av dem som deltok i evalueringen hadde byttet studieretning etter et slikt besøk fra prosjektet, og var godt fornøyd med å ha kommet inn på studiet.

Flere fra ressursgruppen formildet at de hadde hatt stor egennytt av å delta ved slike skolebesøk. Dette handlet om å bli tydelige på hva utdanningen er og hvorfor de har valgt den, samt det å formilde dette overfor andre. Bevisstgjøringsprosessen og refleksjonen frem mot det å skulle formidle kunnskap om utdanningen, hadde vært en viktig læringsprosess for studentene. Denne type erfaringer kan gjerne brukes som et eksempel til etterfølgelse i den ordinære undervisningen; som en øvelsesoppgave i grupper, arbeidskrav eller frivillig ved at studenter deltar på utdanningsmesser, åpen dag ved HiOA og tilsvarende arrangementer. På den måten er det mulig å gi mange flere studenter trening i å bli bevisst på hva utdanningen er, noe som er viktig om de skal være ambassadører for utdanningen.

I evalueringen trekker studenten frem at de burde henvendt seg til førsteårsstudenter på videregående skole. Dette fordi det underveis i prosjektet ble klart at det ikke først og fremst er mangel på søkere med minoritetsbakgrunn til utdanningen eller mannlige søkere, men at mange av dem som søker, ikke kommer inn på grunn av at de karaktermessig er rett under inntakskriteriet. Flere av studentene mente derfor at potensielle studenter bør informeres på et langt tidligere tidspunkt i utdanningsforløpet, slik at de vet at de må jobbe hardt for å nå opp til kravene. Fordi det var skolene som bestemte hvilke klasser de skulle besøke, bør også skolene få tilbakemelding om dette funnet i prosjektet.

Noen av studentene fremhevet at det er viktig at både barnevernet og utdanningen aktivt orienterer om hva barnevernet er, slik at de som utelukkende har en negativ forståelse av barnevernet, får mulighet til å endre denne. To av studentene sa følgende:

«Barnevernet bør oppsøke skoler slik politiet gjør.»

«Og vise hva barnevernet gjør.»

De sa at dette vil kunne gjøre studiet mer anerkjent blant grupper av befolkningen som har negative egenerfaringer eller negativ andrehåndsinformasjon. Som tidligere nevnt var studentene opptatt av barnevernets omdømme. Et negativt omdømme, sa de, kan bidra både som en motivasjonsfaktor for å søke («Vi skal vise at barnevernet ikke er slik som ryktet sier»), og en begrensning med hensyn til å få støtte fra familie og nettverk til å søke seg til utdanningen. Det ble sagt at en positiv egenerfaring med barnevernet kan bidra til at personer søker seg til utdanningen, men at denne erfaringen ikke

---

<sup>16</sup> Jf. uttalelse fra en somalisk organisasjon som støtter synliggjøring av barnevernet i minoritetsmiljøer (Norsk Innvandrersforum 2013:11).

nødvendigvis oppfattes som positiv i de unges nettverk. Når barnevernets intervensjon i en familie oppfattes som positiv for barn og unge, og kanskje også for foreldre, kan den utad likevel fremstå som negativ, og omtales som feilaktig. Rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn er også knyttet til deres erfaringer og forståelse av hva barnevernet er. Dessuten vil det i en del familier være slik at det ikke bare er den unge selv som bestemmer utdanningsløp. Derfor er det viktig, slik Mangfoldsprosjektet la opp til, å rette informasjonen mot familier.

Prosjektgruppen trodde i utgangspunktet at det å påvirke flere til å søke utdanningen gjennom ulike rekrutteringstiltak, ville gi flere mannlige studenter og studenter med minoritetsbakgrunn. På utdanningsmesser og i andre møter med målgruppen for rekrutteringsarbeidet fikk de vite at flere menn og personer med minoritetsbakgrunn hadde søkt, men ikke kommet inn. På bakgrunn av dette funnet endret de strategi og fokuserte heller på inntaket. Det har derfor liten hensikt å måle prosjektets vellykkethet ved å se på antall studenter med minoritetsbakgrunn og antall menn, og tro at dette kan si noe om effekten av prosjektet, slik som først planlagt av prosjektgruppen. Den viktigste effekten i rekrutteringsøyemed er heller knyttet til at utdanningen gjennom prosjektet har gjort seg mange erfaring når det gjelder rekruttering av de nevnte målgruppene, som konkret bør brukes i den videre diskusjonen om rekruttering. I tillegg til dette vil de som har deltatt i tiltaket kunne være gode ambassadører for utdanningen, og påvirke potensielle søkere både direkte og indirekte gjennom egne og familienes nettverk. Dette var studentene svært opptatt av. Det vil også være mulig å bruke tidligere studenter i videre rekrutteringsarbeid, uten at dette blir et nytt prosjekt.

I oppfølgingen av dette prosjektet er det også viktig å påpeke at rekrutteringsarbeidet ikke bare bør være et ansvar for barnevernspedagogutdanningen ved HiOA alene, men også for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), departementene (KD og BLD), Utdanningsetaten i Oslo og fylkeskommunene i regionen, i samarbeid med barnevernutdanningen(e), barnevernet og målgruppene. Ubalanse i kjønnsfordelingen i høgere utdanningsammenheng er en generell utfordring for både høgskoler og universiteter. Metoder for å øke rekrutteringen av menn til kvinnedominerte fag, og kvinner til mannsdominerte utdanninger finnes det forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap om, som både kan brukes for å rekruttere flere menn og etniske minoriteter, uansett bakgrunn. Det spesielle med rekrutteringen til barnevernspedagogutdanningen er imidlertid at barnevernet lenge har hatt et tillits- og legitimitetsproblem, samt omdømmeutfordringer (både i storsamfunnet og minoritetsmiljøer). Dette bidrar til at samarbeid på tvers av organisasjoner og etater vil være enda viktigere enn når det gjelder rekruttering til andre utdanninger.

## **2b. Kartlegge potensielle studenter som allerede jobber innenfor det sosialfaglige feltet/barnevernfeltet med tanke på å rekruttere flere studenter**

Denne delen av prosjektet ble ikke gjennomført. En slik kartlegging vurderes som et ambisiøst tiltak i et pilotprosjekt som har mange tiltak. Det var derfor fornuftig ikke å gjennomføre dette.

Studiet har en deltidsutdanning, og studieleder har inntrykk av at dette studiet har flere søkere med minoritetsbakgrunn og mannlige søkere enn det heltidsstudiet har. Dette er ufaglærte personer, som blant annet jobber ved barnevernsinstitusjoner. Derfor har deltidsutdanningen i prosjektperioden økt inntaket av studenter med fem stykker. Flere av studentene, både menn og de med minoritetsbakgrunn, var opptatt av at utdanningen burde forsøke å rekruttere flere som er ufaglærte og har stillinger i barnevernfeltet fordi de selv hadde erfart å møte mange flinke ufaglærte i arbeidslivet. Som en av studentene sa:

«Jeg har sett menn med minoritetsbakgrunn med mye taus kunnskap og de er veldig flinke med barn og unge.»

Studentene nevnte først og fremst personer med minoritetsbakgrunn som jobber i asylmottak eller institusjoner hvor det er mange barn og unge med flyktningbakgrunn. Noen av dem som uttalte seg om dette sa at de ikke ønsker at utdanningen skal innføre kvoter av personer med minoritetsbakgrunn eller menn med ufaglært yrkeserfaring. De foreslo at begge kategorier søkere skal kunne argumentere seg inn på studiet gjennom et personlig intervju, eller at de skal gå igjennom en egen opptaksprøve.

To av mennene sa dette i en felles uttalelse når det gjelder mannlige søkere:

Gutter har dårligere karakterer fra videregående. De som ikke har så gode karakterer, burde kunne gå på et forstudium for å komme inn. Vi foreslår derfor en opptaksprøve som viser at man er reflektert og at dette kan veie opp for litt lavere snitt fra vgs. Hva er best? Forbilder som aldri har gått på trynet, eller en som har livserfaring? Ekstrapoeng kan også gi muligheter til en alternativ søknadsprosess med skriftlig opptaksprøve.

Studentene ønsket en alternativ vei inn i faget som vurderer egnethet på en bedre måte enn ved at de bare skriver en personlig søknad.<sup>17</sup> En skriftlig søknad kan utmerket godt være ført i pennen av andre, og vil blant annet ikke avdekke hvorvidt en søker vil kunne gjennomføre utdanningen når det gjelder skriftlig norsk.

## **2c. Utvikle spesialtilpasset utdanning for å formalisere kompetansen blant ufaglærte innenfor denne sektoren**

Denne delen av prosjektet ble ikke gjennomført, fordi de vurderte at deltidsutdanningen ivaretar det å formalisere ufaglærte innenfor denne sektoren, og på den måten videreutvikler den utdanningen de allerede har.

---

<sup>17</sup> Referansegruppen anbefalte tilleggs poeng og ikke kvote for å øke rekrutteringen av menn og minoriteter. Prosjektet søkte 8/3-2013 departementet om å endre opptaksforskriften ved HiOA, slik at de kunne forsøke en ordning med tilleggs poeng for f.eks. språk og frivillig arbeid. Prosjektet stiller også spørsmål til departementet om det er en ide å utrede muligheten for forkurs med intervju av målgruppen før opptak. Det foreligger ikke svar på henvendelsen.

### 3. Tiltak i utdanningen for å bedre gjennomføringen

#### 3a. Utvikle og tilby skrivekurs

Tiltaket ble utviklet, men først på slutten av prosjektperioden. Det var planlagt å utvikle og tilby skrivekurs for alle studenter gjennom hele prosjektperioden. Dette skulle være et tillegg til det tilbudet som allerede finnes ved høgskolen og som retter seg mot alle studenter som ønsker hjelp til skriving (se Studieverksted ved Læringscenteret ved HiOA). Det ble derfor utviklet skrivekurs som har inngått i den ordinære undervisningen i det tredje året (endagskurs). I tillegg har det i flere år vært skrivekurs i den ordinære undervisningen for førsteårsstudenter. Kursene har ikke vært obligatoriske på heltidsstudiet, mens all undervisning har vært obligatorisk på deltidsstudiet siden 2012. Kursene har vært gjennomført av to lærer fordelt på ett kull hver. Kursene har derfor ikke vært rettet mot enkeltstudenter, men er gjennomført som fellesundervisning. På den måten har utdanningen ivarettatt den hovedholdningen som preger lærergruppen; at alle studenter skal få det samme tilbudet og at ingen skal lages særordninger for på bakgrunn av opprinnelse. I evalueringen har flere beskrevet at diskusjoner i lærergruppen har vist at det er sterk motstand mot å gjøre noe spesielt overfor studenter som ellers har kommet inn på like vilkår.

Når studenter med minoritetsbakgrunn har kommet inn på utdanningen på ordinære vilkår, har det ikke tidligere blitt reflektert over hvorvidt de ville kunne klare å skrive en akademisk tekst på lik linje med andre studenter. For å komme inn på utdanningen er det et krav om vitnemål fra norsk videregående skole (generell studiekompetanse) eller at realkompetansen er vurdert som god etter visse kriterier. De sistnevnte er ufaglærte uten studiekompetanse. I *Generelle krav til realkompetanse ved HiOA*<sup>18</sup> står det:

Søkere må ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk (eller annet nordisk språk) og engelsk til å kunne gjennomføre studiet. Dette skal du dokumentere med egenerklæringer på eget skjema. Skjemaet mottar du sammen med følgeskjema. Søkere med morsmål fra land utenfor Norden, må dokumentere norsk tilsvarende kravet til generell studiekompetanse.

Det sistnevnte omfatter språktesten som gjerne omtales som *Bergenstesten*. Bergenstesten<sup>19</sup> skal være bestått for søkere fra land utenfor Norden som søker opptak på bakgrunn av realkompetanse. Språktesten omfatter både en skriftlig og en muntlig del. Den skriftlige omfatter leseforståelse, lytteforståelse, referat, grammatikk/ord/uttrykk og en selvstendig besvarelse over ett av to oppgitte temaer.<sup>20</sup>

Prosjektgruppen visste at alle måtte bestå Bergenstesten, men ikke konkret hva testen omfatter og hva kravet til norsksferdigheter består i for å klare denne testen, fordi inntaket av studenter gjøres gjennom Samordna opptak. Prosjektgruppen ble opptatt av

---

<sup>18</sup><http://www.hioa.no/Studier/SAM/Bachelor/Barnevern/Realkompetanse-barnevern>

<sup>19</sup> eller Norsk trinn tre for utenlandske studenter ved universitetet.

<sup>20</sup> Se [www.skapago.eu/nb.html](http://www.skapago.eu/nb.html) om Bergenstesten eller om test for høyere utdanning: [www.folkeuniversitetet.no/sider/norsk-spraktest/test-i-norsk-hoyere-niva/skriftlig-test/side-id-10159/](http://www.folkeuniversitetet.no/sider/norsk-spraktest/test-i-norsk-hoyere-niva/skriftlig-test/side-id-10159/)

dette høsten 2013, og underet seg over at mange studenter ikke behersket norsk skriftlig tilfredsstillende. En fra prosjektgruppen sa følgende om opptaket:

«Inntakskriteriet er ikke godt nok når vi oppdager at studenter er alt for dårlige i norsk.»

Prosjektgruppen hadde tidligere trodd at kravet om videregående skole eller bestått språktest, var en kvalitetssikring med hensyn til at studentene skulle kunne beherske språket på en slik måte at de ville klare kravene til skriftlige arbeider. Spørsmål som det ble reflektert over i prosjektgruppen under evalueringen var hvorvidt det har kommet inn flere studenter som er svake i norsk, eller om det er prosjektgruppens bevissthet omkring tematikken som er endret. Svake norskferdigheter behøver ikke å bli synlig før studentene har levert individuelle arbeidskrav eller eksamensbesvarelser. Spørsmålet er hvorvidt denne testen er et egnet verktøy til å kunne vurdere potensielle studenters muligheter til å gjennomføre barnevernspedagogutdanningen. En av studentene som deltok i evalueringen sa følgende om sin erfaring med Bergenstesten:

«Bergenstesten er en test i dagligdags norsk. Om du kan grammatikk osv. Ingen lærer noe om å skrive faglige tekster gjennom å jobbe fram mot å ta Bergenstesten.»

Sannsynligvis er det liten grunn til å lage en egen test all den tid den faglige skoleringen skal skje gjennom studiet og ikke før studiestart. Imidlertid kan det være viktig å vurdere om det skal utvikles forkurs for de som ikke har norsk utdanning. Spørsmålet er også hvilke andre metoder som bør prøves ut for at utdanningen enten skal kunne utelukke enkeltstudenter som er for svake i skriftlig norsk eller om det kan utvikles metoder for å avdekke hvem som trenger et tilbud om oppfølging og veiledning ut over de ordinære tilbudene. Når studentene allerede er tatt opp, bør de også få den bistanden som de trenger for å fullføre utdanningen.

Selv hadde jeg to studenter med minoritetsbakgrunn som etter reglene skal ha bestått språktesten og som snakket greit norsk. Da de leverte inn arbeidskrav, viste de at de ikke var i stand til å skrive en faglig tekst på norsk. De behersket verken norsk språk i form av riktig setningsoppbygging og bruk av begreper, eller oppgaveskriving som faglig sjanger. Hvis det er slik at alle studentene fyller dagens krav til norskferdigheter, og det også er slik at flere av studentene med toppkarakterer fra norsk fra videregående har problemer med skriftlige oppgaver, bør det utforskes videre hva dette handler om. Evalueringen kan ikke gi svar på dette, bare antyde at problematikken kan være mer sammensatt enn det vi har kunnskap om i dag, og også omfatte flere enn de som til nå er identifisert. Spørsmålet er derfor om det er språket i seg selv som er utfordringen for disse studentene eller om det også er andre forhold som gir seg utslag i dårlige beavrelser fra studenter som har et høyt karaktersnitt eller er vurdert som godt egnet på bakgrunn av realkompetanse og argumentasjon gjennom personlig søknad. Å beherske norsk muntlig på en utmerket måte, er ikke et tegn på at en også vil være god i norsk skriftlig, mens dårlig muntligbeherskelse i større grad vil kunne være tegn på at studenten også vil ha problemer med å skrive.

Mangfoldsprosjektet har jevnlig vært presentert på fagdager og lærermøter. På en fagdag i oktober 2013 tok prosjektgruppen opp tematikk knyttet til det å sikre studenters gjennomføring av studiet. Prosjektgruppen hadde i noe tid undret seg over at

så få studenter generelt oppsøker de skrivetilbudene som allerede finnes ved HiOA.<sup>21</sup> I evalueringen ble det poengtert at de i utgangspunktet ønsket at studentene aktivt hadde brukt disse tilbudene, men at de hadde erfart at studentene ikke var fornøyde, fordi veiledningen ikke var knyttet til det fagspesifikke.

Samme høst hadde det kommet tydelige tilbakemeldinger blant annet fra en av de nytilsatte vikarene om studenter som var svake i å produsere faglige tekster. Dette gjaldt først og fremst studenter med minoritetsbakgrunn, men også noen andre. Enkelte andre lærere hadde i tillegg identifisert at studenter med minoritetsbakgrunn kunne stryke eller stå i fare for å stryke til eksamen, til tross for svært gode norskkarakterene fra videregående skole, og at deltidsstudenter med minoritetsbakgrunn også syntes å ha problemer med skriftlige arbeider. Dette ble ytterligere synliggjort gjennom at det i prosjektets tredje år hadde blitt innført en ordning der alle studenter skulle få tilbud om individuell tilbakemelding på alle arbeidskrav fra en faglærer.

Bekymringen på fagmøtet ble diskutert og mulige løsninger skissert. Diskusjonen handlet blant annet om hvilket ansvar utdanningen har, hvordan studenter som ikke behersker skriftlige fremstillinger godt nok (f.eks. også de med dysleksi som ikke allerede har meldt fra) kan identifiseres og hvorvidt det burde lages spesielle ordninger for de med minoritetsbakgrunn med problemer med skriftlige besvarelser, eller om slike ordninger vil bidra til stigmatisering. Redsel for stigmatisering og å skape kategoriene «vi» og «dem» har i evalueringen gjennomgående blitt uttrykt fra både prosjektgruppens side og fra lærerkollegiet. I intervjuene i evalueringen og på fagmøtet kom det frem at sterke stemmer ved utdanningen gjennom flere år har vært tydelige på at de må være forsiktige med å lage ordninger som kan bidra til stigmatisering av studenter med minoritetsbakgrunn<sup>22</sup>, og også andre studenter som på en eller annen måte skiller seg ut fra flertallet. Som en sa:

«De [lærerkollegiet] har vært negative, svært negative til å skulle gi minoritetene spesiell oppmerksomhet.»

Prosjektet har derfor vært viktig for utdanningen ved at funnene både i prosjektets siste år og i evalueringen viser at det er tydelige tegn på at enkelte studenter med minoritetsbakgrunn strever mer enn andre med å klare å gjennomføre studiet. Det som engasjerte lærere sa om dette, begrepsfestet jeg på en måte som åpnet opp for handling. Hvis utdanningen ikke gjør noe med den situasjonen som de nå er kjent med, bidrar den til institusjonell diskriminering, som er en form for strukturell diskriminering. Hvis utdanningen i den gode hensikt forsetter som om problemet ikke er der, forsetter den i en tradisjon med sterk berøringsangst for tematikk som forstås som stigmatiserende, noe som vil kunne ha utilsiktede diskriminerende og negative konsekvenser. Å gjøre likt overfor studenter som en vet at er forskjellige, fremmer ikke like muligheter for studentene, og like muligheter er viktig å ha som mål for utdanningen.

Diskusjonen avstedkom imidlertid handling fra prosjektets side ved at prosjektgruppen fikk den støtten som den trengte til å sette igang skrivekurs for studenter med minoritetsbakgrunn. En sa det slik:

---

<sup>21</sup> En viktig oppgave i prosjektperioden har vært å stimulere studentene til å bruke det ordinære tilbudet.

<sup>22</sup> Dette vises det også til i søknaden.



«Vi må ikke drive institusjonell diskriminering.»

Begrepet og argumentasjonen i diskusjonen blant lærerne kan se ut til å ha hatt en sterk og aksjonspreget effekt. Tiltaket som ble besluttet at skulle gjennomføres ble kalt Skrivementorordningen, der en lærer skulle fungere som mentor, eller veileder, for studenter både i gruppe og individuelt. Tiltaket startet våsemesteret 2014. To lærere ble engasjert på timebasis. Den ene som en del av et vikariat og den andre ved siden av annen, ekstern stilling. De var henholdsvis pedagog og barnevernspedagog og pedagog. Prosjektkoordinatoren, prosjektmedarbeideren og de to lærerne var i desember 2013 på et møte med Marit Greek og Kari Mari Johnsmoen fra Pedagogisk utviklingscenter ved høgskolen, for å forberede seg best mulig til gjennomføringen av tiltaket. Greek og Johnsmoen har lang erfaring med skrivekurs og skrivementorer<sup>23</sup>, også rettet mot flerspråklige studenter.

Alle studentene som fikk tilbud om å delta i Skrivementorordningen, ble fanget opp gjennom vurderinger av arbeidskrav og eksamener. Prosjektet henvendte seg til lærerne ved utdanningen med spørsmål om de hadde studenter med minoritetsbakgrunn som de vurderte at ville kunne ha behov for å delta på et slikt kurs. Det kom flere typer tilbakemeldinger, blant annet at noen ikke likte «å kartlegge studenter på bakgrunn av antatt tilhørighet til en gruppe» [minoritetsbakgrunn]. I tillegg gikk koordinator og prosjektmedarbeider gjennom listene av studenter fra alle kullene for å se om de kunne identifisere studenter som de ville tilby kurs. Begge lærerne hadde god kjennskap til studentene på de ulike kullene, og alle som fikk tilbud om å delta i tiltaket, ble kontaktet direkte av lærerne. Alle deltidsstudenter med minoritetsbakgrunn fikk e-post om tiltaket, samt de av heltidsstudentene som lærerne identifisert som aktuelle på bakgrunn av svake karakterer og tilbakemeldinger fra andre lærere om problemer med skriftlige oppgaver. Tiltaket ble ikke annonsert på Fronter eller i klassene, og var ikke et tilbud til alle eller alle med minoritetsbakgrunn. Dette må forstås i en kontekst av tidligere vegring mot å lage slike tiltak og erfaring med at flere av studentene med minoritetsbakgrunn klarer seg utmerket gjennom studiet. I tillegg var det et mulig ressursproblem hvis mange studenter hadde krevd deltakelse i tiltaket. Det var planlagt at inntil 20 studenter skulle få tilbud, og 16 av 20 sa først ja til å delta.

Den ene læreren ble tildelt fem av studentene, som hun gjentatte ganger per e-post og SMS inviterte til å delta. To heltidsstudenter meldte seg på, mens de tre andre ikke besvarte noen av henvendelsene. Det ble satt opp sju veiledningsøkter á to timer for de to studentene fordelt over perioden februar til slutten av april. Fordi det bare var to studenter, ble de veiledet sammen. I tillegg fikk hver enkelt av dem timer alene med læreren etter fellesøkter.

Den andre læreren fikk tildelt de resterende elleve studentene og kontaktet dem på samme måte som den første læreren gjorde. En sa nei, ti sa ja, men tre av disse kom ikke til avtalte tider. Derfor var det kun sju som deltok. Dette var både heltids- og deltidsstudenter. De som ikke møtte ga ingen tilbakemelding på hvorfor de uteble. Begge lærerne var fleksible med hensyn til dager og tidspunkter. Det betyr at ni av 16 forespurte deltok i Skrivementorordningen.

---

<sup>23</sup> der også studenter er skrivementorer for andre studenter.



I evalueringen var det ikke mulig å utforske hvorfor ikke flere av de studentene som ble vurdert som aktuelle i tiltaket, ikke benyttet seg av tilbudet. En av lærerne mente at årsaken var at tilbudet var frivillig, og at de som sa ja til å delta ikke opplevde at det var knyttet sanksjoner til uteblivelse. Studentene følte kanskje ikke eierskap til tiltaket, forsto ikke at dette var et gode, og noe som på sikt ville gi dem bedre muligheter til å mestre faglige sammenhenger. Én av de to lærerne sa:

«Studentene sier ja, men mener det ikke. De har behov for veiledning, men prioriterer det ikke. De tror at det å si ja forventes av dem.»

Å si ja i denne konteksten, enten det var til de to lærerne som i første omgang identifiserte mulige studenter, eller de to lærerne som gjennomførte tiltaket, bør ikke tolkes som en bekrefter på at de ville komme. I stedet bør det tolkes som en bekreftelse på at de har hørt, eventuelt lest, forespørselen fra lærerne. Å si nei når de mener nei, kan forstås på mange måter, som for eksempel at det er uhøflig å avvise autoritetspersoner (lærere). Dette er en kjent tematikk for de som jobber med krysskulturell kommunikasjon. Én av de to lærerne i tiltaket mente i ettertid at det burde vært skrevet en kontrakt mellom student og lærer. Dette kunne ha bidratt til at det allerede ved første forespørsel ville blitt tydelig hva et forpliktende samarbeid er, der også tiltaket burde vært beskrevet slik at det ble tydelig for studentene hva tilbudet innebar. Ikke alle hadde forstått hva de sa ja til. En av studentene trodde for eksempel at vedkommende konkret skulle få hjelp til å skrive en oppgave.

Det var store variasjoner mellom studentenes behov. Dette gjorde at også læreren med sju studenter valgte å gi alle individuelle veiledninger. Hos begge lærerne ble det brukt tid på å utforske studentenes styrke, hva de kunne og hvordan de kunne forbedre seg. Hos den læreren som hadde flest studenter, ble det også brukt en del tid på å snakke om problemer knyttet til det å ha minoritetsbakgrunn, blant annet negativ diskriminering blant studentene. Dette viser også at det er viktig for studentene at utdanningen har en godt gjennomtenkt og planlagt strategi når det gjelder å forebygge, identifisere og håndtere at studenter kan oppleve diskriminering i utdanningssammenheng, spesielt fordi negativ diskriminering kan påvirke studentenes læringsmiljø.

Begge lærerne lagde et individuelt tilpasset opplegg knyttet til anvendelse av pensum, og begge jobbet i utgangspunktet etter de samme pedagogiske prinsippene. Opplegget tok utgangspunkt i å skulle være slik som koordinator hadde instruert lærerne: «En runddans mellom å lese, snakke og skrive». Studentene skulle ikke bare lese, men presentere fagstoffet slik at de ble i stand til å internalisere det, og den individuelle veiledningen skulle gå mer «spesifikt inn på den enkelte students utfordringer i teoriforståelse, teorianvendelse og fagskriving».

Læreren med to studenter, opplevde at de var mer ensartet enn de sju andre studentene. Hennes vurdering var at de to «ikke hadde store utfordringer knyttet til at de har minoritetsetnisk bakgrunn», og at «de snakker og skriver godt norsk». Hun mente at det tydelig fremkom at deres «utfordringer særlig er knyttet til deres læringsstrategi». Ingen av dem hadde jobbet sammen med andre studenter i kollokviegrupper, og de hadde liten erfaring med å uttrykke seg muntlig om det barnevernfaglige. Dermed fikk de heller ingen øvelse i dette, og ikke tilbakemeldinger fra medstudenter. Læreren mente at studentenes læringsstrategier også påvirkes av de holdningene som studenter har til

studiet, og at studentene ikke hadde forstått at barnevernspedagogutdanningen innebærer «hardt arbeid» og disiplin, noe som også betyr å prioritere studier fremfor annet for «å oppnå faglig holdbare resultater». Begge de to studentene ble vurdert som svært pliktoppfyllende, og at de hadde stor nytte av tiltaket. Ifølge læreren mente de to studentene at et slikt tilbud bør fortsette, noe begge lærerne også støttet.

Noen av de mennene som deltok i evalueringen, både med og uten minoritetsbakgrunn, sa at de i ettertid ser at de skulle gjort ting annerledes gjennom studiet med hensyn til gjennomføringen. Mot slutten av studiet hadde de forstått at de ikke kunne «skli igjennom» bare på grunn av interessen for å skulle jobbe med barn og unge. En sa også dette:

«Jeg sliter når alt blir for fritt. Jeg mener at det er for lite obligatorisk [på utdanningen]. Det burde vært flere krav til oss, flere innleveringer, flere krav om oppmøte.»

En annen mann sa:

De [utdanningen] burde gjøre faget mer realitetsorientert, litt mer maskulint. Mye er lite konkret.»

De mannlige studentene støttet opp om det som læreren «diagnostiserte» som et læringsstrategiproblem. Dette støtter slik sett utdanningens tidligere holdning om ikke å ha et spesielt fokus på studenter med minoritetsbakgrunn på bakgrunn av deres opprinnelse, men kontinuerlig evaluere hvilke pedagogiske og faglige behov som finnes i studentgruppene. På liknende måte som minoritetsbakgrunn kan bidra til spesielle behov blant studenter, kan også kjønn og også andre forhold ha en betydning.

Den andre læreren (med sju studenter) hadde en helt annen studentgruppe enn den først læreren. Hun mente at minst tre av studentene hadde behov for ordinær norskopplæring, det vil si språkkurs. Det ble derfor liten mulighet til å jobbe med teori og fagskriving. Den ene av de med mangelfulle norskerferdigheter innrømmet ikke at vedkommende ikke forsto tekstene som ble brukt i tiltaket. Dette vanskeliggjorde veiledningen. Læreren mente at fire av studentene hadde god tekstforståelse, men at noen av dem også slet med norsk grammatikk. Disse fire hadde også utfordringer når det gjelder å formulere setninger og å diskutere/drøfte, samt til dels å se de faglige sammenhengene. Læreren mente også at hennes studenter i betydelig grad trodde at det å skrive akademisk handler om å komplisere språket. Dette hadde derfor vært et viktig tema i deres møter. Én av studentene hadde i tillegg dysleksi.

Læreren sa at de sju studentene hadde hatt godt utbytte av deltakelsen, og at de hadde vært veldig takknemlige for at de hadde fått delta i tiltaket. Alle sju hadde sagt at de ønsket en videreføring av ordningen. Læreren mente imidlertid at hennes erfaringer tilsier at de som hadde hatt mest nytte av veiledningen, var de av studentene som hadde best norskkunnskaper. Hun var tydelig i sin uttalelse om at de av hennes studenter som ikke behersket norsk godt nok til å jobbe med det faglige, bør få andre tilbud på et tidligere tidspunkt. Begge lærerne sa at studentene trengte kontinuerlig tilbakemelding på det som de faktisk *kan* og *behersker*. Alle hadde progresjon gjennom prosessen. Lærerne sa også at suksessfaktoren fra deres side var knyttet til at de kombinerte pedagogikk og barnevernfaglig kunnskap med både muntlige og skriftlige fremstillinger.

Både prosjektkoordinatoren og de to lærerne konkluderte med at læringsstrategier kan være gode eller mindre gode, egnede eller mindre egnede, og at studentenes utfordringer handler om langt mer enn dårlig studieteknikk. De fleste studentene som deltok i tiltaket hadde mindre gode og mindre egnede læringsstrategier før de ble med i tiltaket, i tillegg til de før nevnte utfordringene. Alle studentene som uttalte seg om tiltaket, mente at tiltaket var veldig vellykket og at de skulle ønske at de hadde fått et slikt tilbud langt tidligere i studieforløpet. Studentene selv sa følgende i sitatsform:

- Mentorordningen skulle gått over lang tid.
- Det skulle vært en prosess over mange flere ganger.
- Jeg er på begynnelsen av prosessen, og ønsker at den skal fortsette. Jeg har fått konkretisert hva jeg kan utvikle meg til gjennom dette, men jeg trenger mer hjelp til å komme til målet.
- Jeg prøver å finne ut hvordan jeg kan utvikle meg selv, f.eks. skrive dagbok, lese norsk hver dag osv. Dette har jeg fått ideer om gjennom kurset.
- Jeg fant ut hvor mine svakheter er. Jeg skriver godt rent språklig, men har fått hjelp til hvordan jeg kan argumentere faglig – skrive gode faglige oppgaver med internalisert kunnskap. Jeg ønsker at svakheter skal bli til styrker.
- Jeg ønsker et nærmere forhold mellom lærer og student.
- Hun [læreren] gikk rett på sak og kom rett til poenget. Lærere ellers gjør ikke det. Hun forsto hva jeg trengte.

Det siste ble sagt i sammenheng der studenten fortalte hvor viktig tiltaket hadde vært, og også at enkeltlærere på studiet hadde vært viktige støttespillere. Studenten hadde ikke bare blitt bedre til å skrive, men til å lese pensum med en annen oppmerksomhet på tekstens betydning. I tiltaket leste også lærerne de samme tekstene som studentene, og de fikk lekser som var relevante for dem med hensyn til hvor de var i studieforløpet. Alle beskrev tiltaket som viktig. De studentene som var i avgangsklassene mente, at det var deltakelsen i tiltaket som hadde gjort at de hadde klart seg. En i en annen klasse opplevde dessuten en forbedring på flere karakterer. Konkret hadde deltakelsen i tiltaket blant annet bidratt til å organisere skolehverdagen på en annen måte, og som en sa:

«Jeg har blitt mye mer disiplinert.»

De som ikke var i avgangsklassene, ba om at tilbudet måtte fortsette for dem. En av studentene uten minoritetsbakgrunn mente at også han hadde trengt å delta i Skrivementorordningen, eller få en tettere oppfølging i studieforløpet, enn slik det er i dag. Han var ikke motstander av at de som har minoritetsbakgrunn og sliter med norsk språk, får et tilbud som andre ikke får, men han mente at også andre studenter kan slite med mye av det samme som de som deltok i dette tiltaket. Dette ble også diskutert i gruppeintervjuene. Både mannlige studenter og studenter med etnisk minoritetsbakgrunn mente at det blant studentene er mange andre enn de med minoritetsbakgrunn som også har behov for blant annet «strengere rammer», som en sa, mer oppfølging fra lærere, flere obligatoriske arbeidskrav med tilbakemelding på

hvordan de skal kunne skrive faglige tekster, obligatoriske forelesninger<sup>24</sup> og at beskjeder er tydelige rent språklig. En sa:

«Beskjeder må være uten for mange ord, uten ord som ikke trengs for meningen.»

Det ble også sagt at malen for oppgaveskriving og annen viktig informasjon bør gjøres tydeligere for å nå det mangfoldet av studenter som finnes. Det som er tydelig for lærere er ikke nødvendigvis tydelig for studenter. I denne sammenhengen mente de noe annet med (student)mangfold enn slik det er definert i prosjektet. Studentene mente ulike forutsetninger og ressurser uavhengig av bakgrunn. De av studentene som deltok i evalueringen, representerer stor variasjon med hensyn til karakterer. Studentene som tok opp dette mente at studenters engasjement og dype ønske om å bli gode barnevernspedagoger, ikke gjenspeiles i karakterene. Som en mann sa:

Flere av de flinkeste studentene bruker utdanningen som et springbrett inn i andre yrker. Vi som har brukt år på å slite for å komme inn her fordi vi virkelig ønsker å jobbe med barn og unge i vanskelige situasjoner, men som likevel ikke er så strukturerte, trenger et opplegg som krever at vi deltar.

En annen (heltidsstudent) sa at det ikke har vært bra for den faglige utviklingen at han har kunnet jobbe så mye ved siden av studiet. Han skulle ønske at det hadde blitt krevd mer av ham, og at han på et tidligere tidspunkt hadde forstått at han ikke skulle ha jobbet så mye utenom. I tillegg hadde han trengt bedre tilbakemeldinger og veiledning i hvordan han kan uttrykke seg faglige gjennom tekster. De hadde ikke, som studentene i dette tiltaket, forstått hvordan de burde jobbe faglig underveis i studiet. Den friheten mange ønsker når det gjelder å ta ansvar for sin egen læring, hadde ikke passet for dem, men dette forsto de ikke før de var kommet langt i studiet. Derfor er det å bli stilt spørsmål om de ønsker eller ikke ønsker et tilbud, ikke et spørsmål som de mente er riktig å stille studenter generelt. Mange vet ikke sitt eget beste før de i ettertid ser tilbake (jf. Studentmentorordningen som ikke ble noe av). De mente at tiltak som er pedagogisk og faglig begrunnet ikke bør være frivillige.

Hvis vi ser bort fra at noen av de med minoritetsbakgrunn trenger norskopplæring, sier disse studentene det samme som de som har deltatt i dette tiltaket; at de trenger struktur, forpliktelser og at lærere «ser» den enkelte og dens faglige behov. En hovedvekt av studentenes erfaringer kan dermed knyttes til at deres utfordringer i stor grad handler om læringsstrategier og læringsbetingelser, i tillegg til at noen sliter med språket.

Hvis studenter ikke behersker det å skrive faglige tekster, uavhengig av årsak, dyttes problemene videre til praksisfeltet. I de aller fleste stillinger kreves det at en behersker den skriftlige fremstillingsformen.<sup>25</sup> Det er derfor viktig at utdanningen ikke produserer fagfolk til barnevernsfeltet som ikke kan uttrykke seg presist og faglig på norsk. En av studentene med minoritetsbakgrunn sa følgende da vi snakket om dette:

---

<sup>24</sup> slik som deltidsstudentene har.

<sup>25</sup> Dette er noe som det også øves på gjennom to praksisperioder i studiet, der praksisveiledere kan godkjenne eller underkjenne praksisperioden. Dette er også et bidrag til å kvalitetssikre at studenter behersker norsk skriftlig og får trening i dokumentasjon og ulike fremstillingsformer.

«Jeg har ikke følt det selv, men det er altså bare en tanke jeg har: Kan det være at barnevernsutdanninga gir bedre karakterer til, eller stiller mindre krav til, personer med minoritetsbakgrunn?»

Verken prosjektet eller evalueringen kan bekrefte eller avkrefte det denne studenten uttaler seg om, men det er likevel en interessant refleksjon som uttrykkes. Selv har jeg også reflektert over om jeg stiller andre språkkrav til studenter med minoritetsbakgrunn i forbindelse med veiledning av bachelorstudenter. Mine erfaringer fra dette året ved utdanningen er at flere av studentene får hjelp til det norskspråklige ved hjemmeoppgaver, og at dette går langt ut over bare det å finpusse språket. Studenter har fortalt at dette gjøres fordi de trenger det og fordi familie, venner og kollegaer ønsker å hjelpe dem. Det disse hjelperne neppe tenker over er at de ikke vil kunne hjelpe sitt familiemedlem, venn eller kollega når vedkommende får jobb på for eksempel et barnevernskontor. På bakgrunn av samtaler med studenter det siste året antar jeg at noen av dem bruker mye energi på å kamuflere at de sliter med å produsere tekster på norsk.

I oppfølgingen av dette tiltaket er det uansett viktig å finne gode løsninger for hvordan slike problemer som her er omtalt kan identifiseres så tidlig som mulig i studieforløpet. Evalueringen viser at Skrivementorordningen var svært viktig å sette i gang, og derfor med fordel burde ha kommet i gang på et langt tidligere tidspunkt i prosjektet, slik som studentene etterlyste og slik som det var planlagt i søknaden. Prosjektgruppen og de to lærerne har høstet viktige erfaringer med tanke på å videreutvikle et opplegg som fanger opp studenter som har behov for tettere oppfølging og faglig skriveveiledning, samt for å kunne tilrettelegge og gjennomføre et liknende tiltak. Utvikling av et differensiert tiltak bør derfor omgående settes i gang og implementeres i det ordinære undervisningstilbudet for de som har behov – uansett bakgrunn eller kjønn, basert på en kombinasjon av studenters egendefinering og læreres vurderinger. Dette vil være ressurskrevende i form av lærere og penger, men det er ikke gitt at en-til-en-opplegget (en lærer og en student) vil være nødvendig ut over en kartleggingsfase av studentenes behov.

### **3b. Etablere studentmentorordning for alle førsteårsstudenter.**

Dette tiltaket ble ikke gjennomført. Studentmentorordning var i prosjektsøknaden et tiltak ment for alle studenter, men i prosjektet ble det omdefinert som et tiltak for studenter med minoritetsbakgrunn. Det ble utformet et opplegg der andre- og tredjeårsstudenter med minoritetsbakgrunn (først og fremst fra ressursgruppen) skulle være studentmentorer for en gruppe studenter med minoritetsbakgrunn. De skulle møtes fire ganger i semesteret og bidra til at studentene skulle bli trygge i studentrollen, og at faglige spørsmål og spørsmål knyttet til det å være student, kunne tas opp i gruppen eller med studentmentoren. Informasjon om tilbudet ble annonsert på Fronter og også informert om i klassene.

Årsaken til at tiltaket ikke ble noe av var at ingen førsteårsstudenter meldte sin interesse. Det ble invitert til et møte og det ble kjøpt inn mat, men ingen kom. I tillegg til motstand i lærergruppen mot særtiltak, var det også, ifølge prosjektgruppen, motstand blant studentgruppene.

Når det gjelder behovet for studentmentorer for mannlige studenter, utforsket to av mennene i ressursgruppen dette. De konkluderte med at det ikke var behov for dette. Diskusjoner fra studentene viser imidlertid at det både er studenter med minoritetsbakgrunn og menn som i ettertid sier at en slik ordning med mer erfarne studenter kunne ha hjulpet dem til en bedre studiegjennomføring, hvis den hadde vært obligatorisk.<sup>26</sup> I prosjektgruppen poengterte også én av lærerne at studenter generelt ikke vet hvilke behov de har før de har vært studenter over tid. Derfor er det viktig å lytte til studentene som sa at de var lei seg for at de ikke hadde forstått at de hadde behov de ikke kunne konkretisere på et tidlig tidspunkt i studieforløpet. En av studentene sa:

«Studentmentorordningen hadde ideelt sett vært bra.»

Både denne studenten og de andre sa imidlertid at ordningen burde være for alle.

#### **4. Etablere stipendordning for studenter med minoritetsbakgrunn**

##### **4a. Stipend**

Tiltaket ble gjennomført i henhold til prosjektplanen. Alle som søkte stipend fikk dette innvilget etter en vurdering av økonomisk situasjon, oppfølging av studiet, og fullført og bestått eksamen. I 2012 fikk ti studenter stipend på 10.000 kr, og i 2013 fikk 12 studenter 5.000 kr samt en boksjekk på 5000 kr. Før tildelingen i det andre året besluttet prosjektet å gi søkerne boksjekker for på denne måten å bidra til at studentene kjøper pensumbøker og kompendier. Dette var en viktig forbedring av stipendordningen. Hvilke studenter som kjøper eller ikke kjøper pensumlitteratur vites imidlertid ikke, ei heller hvorfor noen ikke kjøper bøker ut over eventuelle økonomiske begrensinger.

Ordnningen var knyttet til en forståelse om at stipendet skulle «bidra til at flere studenter med minoritetsbakgrunn kan gjennomføre studiet sitt», og at denne kategorien studenter har «andre forpliktelser og forsørgeransvar» (HiOA 2010) sammenliknet med de som ikke har minoritetsbakgrunn. Denne forståelsen er basert på funn fremkommet i den tidligere nevnte studien ved Avdeling for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Oslo (Bitta 2010). Bittas studie viser også at lønnet arbeid svekker sjansene til å fullføre studiet, og at arbeid ved siden av studiet har større negativ betydning for gjennomføringen for studenter med ikke-vestlig bakgrunn enn for andre (2010:23).

De av studentene som hadde fått stipend og som uttalte seg om dette i evalueringen, mente imidlertid at den økonomiske støtten ikke har vært viktig for dem med hensyn til å gjennomføre studiet. De fremhevet at deltakelse i for eksempel prosjektet gjennom ressursgruppen, samt personlige samtaler med enkeltlærere, som på ulike måter har støttet og oppmuntret dem i studietiden, har vært langt viktigere for å gjennomføre studiet, enn stipendene (jf. Skrivementorordningen).

---

<sup>26</sup> Studiet har et medlærerprogram hvor tredjeårsstudenter er medlærere for førsteårsstudenter i kommunikasjonsundervisningen. Forholdene ligger til rette for at utdanningen kan videreutvikle dette.

I evalueringen mente flere at stipendene heller burde vært lyst ut til alle studentene ved utdanningen, og at bare de med svakest økonomi skulle kunne søkt. Studentene ønsket ikke at stipendet skulle knyttes opp til kriteriet «minoritetsbakgrunn», selv om de som hadde fått stipend var glade for at nettopp de hadde fått.

Én av dem sa følgende:

« Det var positivt å få stipend. Vi har ikke god økonomi hjemme, men det er også andre [uten minoritetsbakgrunn] som sliter økonomisk. Ordningen burde vært for alle med dårlige økonomiske kår.»

I vurderingen av dette tiltaket er det ikke vanskelig å forstå at det ligger gode intensjoner bak, spesielt fordi enkelte av befolkningsgruppene med innvandrerbakgrunn skårer lavere på sosioøkonomiske indikatorer enn resten av befolkningen med blant annet høyere arbeidsledighet, lavere yrkesdeltakelse og lavere inntekt (Omholdt og Strøm 2014). Imidlertid er den innvandrede minoritetsbefolkningen en svært sammensatt befolkningsgruppe med store variasjoner, og derfor vanskelig å generalisere på bakgrunn av. Det er dessuten neppe noe som kan bidra mer til negative holdninger overfor minoritetsbefolkningen enn økonomiske fordeler knyttet til deres opprinnelse. Derfor er det interessant at en slik stipendordning har blitt gjennomført, mens andre tiltak rettet mot studenter med minoritetsbakgrunn har blitt holdt igjen av grunner som handler om redsel for særordninger som kan bidra til stigmatisering (jf. Skrivementorordningen).

## Hva studentene mente om «tilleggs kvalifikasjoner»

Utgangspunktet for tematikken her er knyttet at det foreligger en forståelse av at både studenter og ferdigutdannede barnevernspedagoger med minoritetsbakgrunn har en verdifull tilleggs kvalifikasjon «*i form av språklig og kulturell kompetanse*» (HiOA 2010) (min utheving). I utlysningsteksten til utdanningsstipend står det også:

Som en stor utdanningsinstitusjon for Oslo og Østlandsområdet har HiOA et særlig ansvar for å legge til rette for et godt studiemiljø for hele den befolkningsgruppe som naturlig vil søke utdanning ved HiOA. Det er derfor særlig viktig at HiOA *rekrutterer og utdanner yrkesutøvere som har god kompetanse for en flerkulturell tilnærming i sin yrkesutøvelse* (min utheving).

I evalueringen ble det gått nærmere inn på de to punktene over. Begrepene som ble brukt var de samme som i prosjektet – tilleggs kvalifikasjon og språklig og kulturell kompetanse, samt ressurser og fordeler. Da studentene, med henvisning til disse punktene, ble stilt spørsmål om hvilke *fordeler* eller *ressurser* som er knyttet til det å ha minoritetsbakgrunn og det å være menn, sa de at de aldri hadde blitt stilt et slikt spørsmål før, og at de ikke hadde tenkt over at det kan være fordeler knyttet til minoritetsbakgrunnen deres. Noen nevnte derimot at de gjennom å ha vokst opp i Norge



hadde opplevd at det var knyttet mange ulemper til det å ha minoritetsbakgrunn.<sup>27</sup> Dette var uventet i og med at gjennomføringen av Mangfoldsprosjektet var avsluttet, og noe av det en kunne tenke seg at ville komme ut av prosjektprosessen var en større bevissthet omkring hvorfor det er ønskelig å rekruttere flere studenter med minoritetsbakgrunn og menn. Det vil blant annet si at jeg hadde forventet at studentene ikke bare ukritisk ville reprodusere prosjektets begrunnelse om at studentsammensetningen bør gjenspeile samfunnet forøvrig. Jeg hadde også en forventning om at de ville vise til at de i prosjektet og undervisningen har reflektert over hva en slik «speiling» innebærer, eller mangel på så dann kan innebære.

I prosjektet forstår jeg det «å gjenspeile samfunnet» og «tilleggsqualifikasjon» og «språklig og kulturell kompetanse» som en forventning om at minoriteter og menn automatisk bidrar med en annen kompetanse (uformell kompetanse) inn i utdanningen og barnevernsfeltet enn det kvinner og ikke-innvandrede minoriteter gjør. Hva dette betyr er et hovedspørsmål som hadde vært viktig å drøfte. Uansett er det et viktig tema for utdanningen å følge opp, men da med en vinkling som handler om hvordan utdanningen kan bidra til at alle studenter skal kunne kvalifiseres (formell kompetanse) til å gjøre en best mulig jobb som profesjonell i arbeid med barn, unge og familier med ulike minoritetsbakgrunn, og samtidig dra nytte av de ulike ressursene som studentmangfold innebærer i form av alle studenters uformelle kompetanse.

Gjennom samtaleforløpet i intervjuene sa studentene at det ikke har vært et tema i undervisningen at de har en tilleggsqualifikasjon og derfor heller ikke noe om hvordan deres erfaringer eventuelt kan brukes som en ressurs i det barnevernsfaglige/ sosialpedagogiske arbeidet. Svarene de ga i evalueringen er derfor ikke basert på refleksjoner over tid eller erfaringsbasert kunnskap om hvordan de kan anvende egne erfaringer i det profesjonelle feltet. Følgende dialoger er valgt ut fra intervjuene for å belyse denne tematikken:

Forsker: «Når dere begynner i barnevernet, hvordan kan dere anvende det at dere har minoritetsbakgrunn på en konstruktiv måte?»

Student: «Eh...vi har ikke hatt det som tema – ingen har snakket om det.» De andre nikker.

Student: «I profesjonelle samtaler har vi øvd på å møte mennesker som er ulike, men ikke lik oss. Møter vi en som har samme bakgrunn, har vi ikke øvd på det.»

Student: «Jeg tenker at klienter med samme bakgrunn kan gå til mine foreldre eller besteforeldre og snakke med dem [om møter med barnevernet for å påvirke saken til foreldrenes fordel], men vi har ikke snakket om det på skolen.»

Forsker: «Og det er ikke en fordel, men det motsatte, slik jeg forstår deg.»

Studenten nikker.

---

<sup>27</sup> Bare én nevnte at vedkommende hadde opplevd rasisme, men dette var ikke et spørsmål deltakerne ble stilt. Det er viktig å være oppmerksom på at studenter og deres familier kan ha opplevd rasisme/negativ diskriminering og at dette kan ha betydning for både studenter og ferdigutdannede barnevernspedagoger med etnisk minoritetsbakgrunn. Andre typer minoriteter kan også ha opplevd liknede diskriminering.



Student: «Det er jo en fordel at vi slipper tolk når klienten har samme språk.»

Student: «Jeg tror ikke jeg kan snakke morsmål, men norsk [når jeg er profesjonell]. Det er jo norsk vi har brukt [i utdanningen]. Men dette har vi ikke snakket om på utdanningen.»

Forsker: «Hva bør skolen gjøre med det?»

Student: «Det er viktig at minoritetsstudenter får trening i hvordan vi skal være profesjonelle når vi møter klienter fra samme land.»

Student: «Ta opp mer tematikk omkring det flerkulturelle, hva det innebærer å ha en annen kulturell bakgrunn. He-he, jeg sier kulturell bakgrunn nå og ikke kultur [etter at studenten hadde hørt hvordan jeg ordla meg].»<sup>28</sup>

Mannlig student: «Vi veit egentlig lite om hva fordelene er ved å være mann eller minoritet. Det bør kunne være et prosjekt i utdanningen [for studentene] eller et seminar. Hva er fordelene ved å være mann eller minoritet? Hvordan kan vi bruke fordelene?»

Den mannlige studentens forslag kan lett integreres i den ordinære undervisningen, både som et arbeidskrav til alle studenter, og som et seminar tema for både studenter og lærere. Svarene i slike arbeidskrav eller seminarer vil være avhengig av den enkelte som uttaler seg og hvordan debatten forløper. Det finnes ingen fasit.

I evalueringen var studentene spesielt opptatt av å være gode forbilder for andre unge når det gjelder rekruttering til barnevernsfeltet. Noen av dem fremhevet likevel faren ved å tro at alle med innvandret minoritetsbakgrunn har bedre holdninger til andre med minoritetsbakgrunn enn det barnevernspedagoger fra majoritetsbefolkningen har. Som eksempel nevnte de kasteforskjeller, klanforskjeller og klasseforskjeller, i tillegg til personlige forskjeller som kan påvirke folks holdninger til hverandre. Det fortsatte slik:

Student: «Det er også innvandrere som er rasister. Tenk om han du ansetter er rasist, men det vet du ikke fordi du tror at innvandrere ikke er det.»

Det er naivt å tro at rasisme ikke hører fortiden til for de som har innvandret til Norge, og at det ikke finnes rasisme eller diskriminerende holdninger og strukturer mellom ulike personer med minoritetsbakgrunn og grupper i Norge. Mange har erfaring fra samfunn der de selv enten har blitt utsatt for rasisme eller har vært del av et rasistisk og undertrykkende system. Et eksempel kan være kastesystemet i Pakistan, India og på Sri Lanka. Andre former for rasisme kan være knyttet til undertrykkelse av religiøse, seksuelle og etniske minoriteter. Et eksempel er fra da jeg jobbet i Norges Røde Kors og

---

<sup>28</sup> Flere av studentene snakket om «etnisk norske» og «norsk kultur», og «oss» og «vår kultur» i betydningen den enkeltes nasjonale kultur. I en diskusjon med studentene om kulturbegrepets nytteverdi, der jeg sa at de gjerne kunne bytte ut ordet kultur andre ord så sant dette er mulig og heller si ulik forståelse av barneoppdragelse, sa studentene f.eks.: «Men det er jo to forskjellige kulturer da, og da er det riktig å si kultur.» Flere av studentene brukte altså den typen kategoriseringer som prosjektet og flere i lærergruppen argumenterte for at de ikke ønsket.

asylsøkere fra Iran høylytt ba om å få slippe å bo på samme sted som asylsøkere fra Sri Lanka med begrunnelse i at de var skitne. For å kunne forstå dette er det nødvendig med kontekstforståelse<sup>29</sup>. I dette tilfellet handlet saken om at iranerne hadde en erfaring med innvandrere fra Sri Lanka til Iran, der de fra Sri Lanka hadde de laveste jobbene i statushierarkiet. Dessuten er de fra Sri Lanka mørker i huden enn de fra Iran. Hud og øyenfarge er i mange av opprinnelsessamfunnene til de innvandrede minoritetene sterke markører for hierarkiske kategoriseringer av mennesker. De lyseste er øverst i hierarkiet, noe som heller ikke er ukjent her. Poenget er at noen av studentene utviste bekymring over at herkomst ukritisk kan forstås som positivt.<sup>30</sup> Studentene fortsatte slik:

Student: «Jeg mener at alle kan gjøre en like god jobb i barnevernet, men at en med minoritetsbakgrunn kan ha et bedre eierskap til et felleskap som er mangfoldig.»

Student: «Vi har ikke utnyttet det mangfoldet som finnes i studentgruppa heller. Vi burde hatt det som tema i grupper i studiet.»

I et annet gruppeintervju kom det motsatte frem; at de i gruppen av medstudenter har delt erfaringer, og at de har hatt diskusjoner der alle de ulike erfaringene og meningene har fått komme frem. Studenten opplevde at de ulike studentenes erfaringer ble forstått som en ressurs. Det viser at grupper av studenter som har jobbet sammen har fungert forskjellig avhengig av studentsammensetningen. Videre sa studentene følgende om viktigheten av å ha ansatte med minoritetsbakgrunn og menn i barnevernet:

- At de gjenspeiler samfunnet og familiene som barnevernet jobber med.
- At de har en bredere og dypere forståelse av hva det innebærer å ha minoritetsbakgrunn når de møter andre med slik bakgrunn.
- At de har en bedre forståelse av hva det innebærer å ha én fot i hver av den individualistiske og kollektivistiske verdiorienteringen.<sup>31</sup>
- At de bedre forstår utfordringer med hensyn til «ulike kulturer», som ulik barneoppdragelse.
- At de vil ha større forståelse for ulike integreringsspørsmål.

Studentene sa det samme som det som er Mangfoldsprosjektets begrunnelse for å gjennomføre prosjektet (å speile samfunnet). I tillegg trekker studentene frem styrkene ved både egne erfaringer og egen forståelse i møter med andre personer med liknende bakgrunn. Dette handler først og fremst om den indre identifikasjonen, og ikke om konkret kunnskap om for eksempel et bestemt opprinnelsesland. En av studentene sa også at det er «lettere å få innvandrervenner (uavhengig av landbakgrunn) enn norske

---

<sup>29</sup> Kontekstforståelse, eller det å kontekstualisere, handler om å forstå et fenomen i sin rette meningsbærende sammenheng.

<sup>30</sup> Jf. Bacheloroppgave om flerkulturelt barnevern (våren 2014:3, kandidat 319) der studenten stiller seg «tvilende til om profesjonsutøverens bakgrunn har så mye å si i møter mellom oss og klienter med minoritetsbakgrunn». Studenten har selv minoritetsbakgrunn.

<sup>31</sup> Den danske forfatteren Marianne Skytte (2012) bruker begrepet livssyn om det som jeg heller vil begrepsfeste som en verdiorientering (jf. Eriksen og Sajjad 2011). I intervjuene, samt i undervisning og veiledning av studenter har jeg gjort dem oppmerksom på dette. Studentenes bruk av verdiorientering er et resultat av dette.

venner», og viste til en annerledeshet i forhold til majoritetsbefolkningen. I en annen gruppe sa de følgende gjengitt i sitatsform:

- Barnevernet trenger etnisk mangfold som gjenspeiler samfunnet.
- Barn med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i barnevernet, og disse barna trenger å møte andre med minoritetsbakgrunn.
- Barnevernet trenger en kjønnsforelding som gjenspeiler samfunnet.
- Gutter er overrepresentert i statistikken i barnevernet, og det er viktig at det finnes mannlige forbilder. De kan ha opplevd menn som voldelige, fraværende osv. Det er derfor viktig at menn jobber med relasjoner.
- Barn trenger mannlige forbilder i livene sine.
- De [menn og minoriteter] kan bidra med flere perspektiver inn i studentgruppen.

Her fremheves også det jeg vil forstå som identifikasjon, selv om begrepet heller ikke her brukes direkte av studentene. De to gruppene ordla seg på forskjellig måte, og var lite konkrete med hensyn til hva mangfoldet av minoriteter og menn innebærer ut over det som ble sagt om forbilder og relasjoner, i tillegg til å gjenspeile samfunnet. I en annen gruppe mente flere av studentene at det er store kjønnsforskjeller mellom menn og kvinner, og at dette har betydning for hvordan de er som barnevernspedagoger. Hva dette innebærer var det imidlertid vanskelig å konkretisere. Noen sa også at de mente at barnevernutdanningen burde bli mer «maskulin», men at de ikke på noen måte opplevde at det er få menn blant lærerne. De knyttet slik sett ikke maskulinitet til fordelingen av menn i forhold til kvinner, men til et feminint preg ved utdanningen.

I et annet gruppeintervju sa studentene følgende:

- Identifikasjon; evnen til gjenkjenning av problematiske situasjoner.
- Språk; at det er forskjell på hjemme- og utespråk.
- Forståelse for kollektivistisk tankegang.

Det studenten sier utfyller de andres utsagn; blant annet at identifikasjon i denne konteksten handler om evnen til å gjenkjenne på en annen måte enn om de ikke hadde hatt minoritetsbakgrunn. Det er kanskje *det* og «eierskapet til et fellesskap som er mangfoldig», som handler om de viktige og ønskelige tilleggskvalifikasjonene som studenter med minoritetsbakgrunn kan utvikle gjennom et slikt profesjonsstudium. Studenten som nevner en kollektivistisk tankegang har også et viktig poeng. En student, som selv strever med det jeg vil kalle ulik personforståelse, sa det slik:

«Jeg er ikke vant til å tenke bare *meg*. Det er vanskelig å tenke *jeg*. Norge er veldig *jeg*.»

Dette eksemplet viser nettopp et hoveddilemma mellom en kollektivistisk og en individualistisk orientering. En student med minoritetsbakgrunn sa også:

Jeg kan bidra med en annen framgangsmåte. Sikre at folk forstår hva de skriver under på. Jeg har erfaring fra den andre siden [klientsiden] og veit at mange skriver under uten å forstå. Det gjelder ikke bare dette, men generelt å forstå hva som skjer. Jeg kan også både være en del av majoritetssamfunnet selv om du [studenten selv] er litt annerledes. Jeg kan også bidra med større aksept for

mangfold, og jeg tror jeg har evnen til å forstå på en annen måte enn andre; at mye kan forebygges i minoritetsmiljøene. Jeg tror jeg kan bidra med kunnskap om at det er underliggende årsaker til at folk gir barna feil barneoppdragelse.

I tillegg sa studenten at vedkommende tenker at det er positivt for samarbeidet at familiene ser at barnevernspedagogen er annerledes, og at studenter også kan andre språk enn det som flertallet av barnevernspedagoger behersker.

I svarene gjenkjennes i liten grad at studentene oppfatter at språk er en tilleggsqualifikasjon, selv om denne ene studenten gjorde det. Studentene tok imidlertid opp et viktig spørsmål om hvorvidt de skal snakke norsk eller morsmål når de møter klienter med samme språkbakgrunn, eller klienter som er «lik dem selv», som en sa. Noen sa at de kanskje vil snakke norsk og bruke tolk, mens andre sa at de vil bruke morsmålet, men at dette ikke har vært et tema i utdanningen, og at de derfor opplever usikkerhet omkring tematikken. Ikke alle studentene behersker foreldrenes morsmål eller behersker det i liten grad. Bruk av tolk har vært tematikk for noen av studentene i utdanningen, men ikke for alle, selv om bruk av tolk er pensum. Noen mente at undervisningen om bruk av tolk må være konkret.<sup>32</sup> På den måten kan studentene trene på å mestre bruken av et slikt viktig verktøy overfor alle hvor det ikke er et godt nok språkfelleskap.

I blant annet Bente Puntervold Bøs kapittel (2010:211) påpekes det at språkproblemer oppgis som en stor utfordring i sosialt arbeid. I prosjektgruppen og den nasjonale referansegruppen ble det vist til at «etnisk matching» mellom barnevernspedagog og klient ikke anbefales i litteraturen, og at prosjektgruppen og referansegruppen heller ikke anbefaler dette. Det betyr at prosjektgruppen gjennom prosessen har endret syn på spørsmålet om språkkompetanse skal forstås som en tilleggsqualifikasjon når det viser seg at språkkompetansen likevel anbefales at ikke skal brukes i praksis (ikke etnisk matching). Dette står i et motsetningsforhold til at prosjektet søkte om å få gi tilleggs poeng for nettopp språkkompetanse. Endringen er et eksempel på betydningen av dialogen med referansegruppen, men det er ikke gitt at referansegruppens anbefaling er den mest egnede. Sannsynligvis er det ikke hensiktsmessig å ha et bastant standpunkt i denne saken, og heller bidra til at studenter får mulighet til både å reflektere over og trene på samhandling med personer som de har felles morsmål med. Evalueringene viser at studentene ikke har en oppfatning om at utdanningen ser på deres morsmål som en ressurs, og at de ikke vet hvordan de i praksis kan håndtere det å snakke samme språk som klienter. Studentene etterlyser konkret kunnskap om bruk av tolk og praktisk trening i dette, og det jeg forstår som refleksjon omkring bruk eller ikke bruk av felles morsmål, eller for eksempel engelsk når klienter ikke behersker norsk. Det er viktige temaer studentene tar opp, som konkret bør følges opp.

Oppsummert vil jeg si at det gjennom intervjuene kom frem at studentene opplevde at prosjektet og utdanningen i liten grad har bidratt til at de har fått klarhet i hva som er deres tilleggsqualifikasjoner med hensyn til «kulturell kompetanse» og «flerkulturell tilnærming i sin yrkesutøvelse». Forslaget fra studenten som anbefalte et konkret prosjekt for alle studenter, eller et seminar om tematikken, er derfor verdt å lytte til. Jeg vil legge til at dette i så fall bør være obligatorisk. Det er utvilsomt fordeler knyttet til å

---

<sup>32</sup> Jf. profesjonelle samtaler, kalt dialogseminaret, i utdanningen.

rekruttere både flere menn til det kvinne­dominerte barnevernsfeltet, og å rekruttere flere med både innvandret og ikke-innvandret minoritetsbakgrunn til et barnevern som, ifølge prosjektgruppen, etterspør flere studenter og barnevernspedagoger med minoritetsbakgrunn. Hva disse fordelene er, må imidlertid bli tydeligere for alle involverte, inkludert barnevernet.

## Mangfold

Både (student)mangfoldsbegrepet og minoritetsbegrepet er definert i Mangfoldsprosjektet.<sup>33</sup> Ingen begreper er selvforklarende og må derfor fylles med mening. Analytiske begreper som kan bringe barnevernsfeltet videre i den praktiske håndteringen av utfordringer, som angår et mangfold av ulikheter og et mangfold av minoriteter, er viktige å identifisere. Hva innebærer dessuten studentmangfold ut over at alle studenter er forskjellige? Kulturell variasjon, eller kulturell kompleksitet, finnes også i befolkningen forøvrig, men blir tydeligere i møter med innvandrede minoriteter. *Kulturell kompleksitet og kontekstforståelse* er to begreper som jeg ønsker oppmerksomhet omkring i det videre arbeidet ved utdanningen, samt et mindre fokus på en tingliggjort og statisk forståelse av «kultur» og «etnisitet». Hvis (student)mangfoldsbegrepet skal brukes i fremtiden ut over det å rekruttere flere studenter, bør det ha en tydelig substans og helst omfatte andre enn menn og personer med innvandret minoritetsbakgrunn. Dette kan være norske etniske minoriteter, urbefolkninger og mange andre kategorier av minoriteter.

Mangfold i utdanningen kan være konstruktivt når det gjelder å bidra med ulike livserfaringer, forståelser og posisjoner under forutsetning av at mangfoldet ikke bare er «kosmetisk». Etnisk mangfold og kjønns­mangfold er dessuten bare to av mange typer mangfold i erfaringer og posisjoner som barnevernsfeltet kan ha nytte av. Flere menn og studenter med minoritetsbakgrunn vil ikke bare kunne bidra til positive endringer i barnevernets sammensetning. De vil også kunne bidra til at lærersammensetningen ved utdanningen over tid vil kunne gjenspeile det samfunnet som utdanningen skal utdanne barnevernspedagoger til å håndtere, uansett bakgrunn, og basert på formell utdanning og kompetanse. Spørsmålet videre er ikke om økt rekruttering av studenter med minoritetsbakgrunn vil bidra til å styrke den flerkulturelle kompetansen i barnevernet. Det bør heller stilles spørsmål om hvordan utdanningen kan legge til rette for å utvikle anvendbar kunnskap gjennom en bevisst satsning på å kvalifisere studenter til en profesjonell håndtering av utfordringer i et kulturelt komplekst samfunn.

Studentene har i denne evalueringen vist at de mener at det i utdanningen og i prosjektet ikke har vært tematisert hvilke ressurser (uformell kompetanse) de med minoritetsbakgrunn har ut over en forventning om at de har språk- og kulturkunnskaper. En som har foreldre fra et annet land har imidlertid ikke automatisk dette. Flere sliter med foreldrenes språk og behøver ikke engang å ha besøkt foreldrenes hjemland, som en av studentene snakket om i evalueringen. Et sterkt fokus på

---

<sup>33</sup> Se for eksempel Berg og Ask (red.) (2011) om mangfoldsbegrepet og kritikk av dette begrepet. Det ble ikke mulig innenfor evalueringens ramme på 6,7 uker å drøfte mangfoldsbegrepet slik jeg hadde ønsket at jeg kunne ha gjort. Begrepet er på ingen måte uproblematisk, men dette får være opp til utdanningen å følge opp.

minoritetsbakgrunn kan i verste fall innebære at studenter og barnevernspedagoger tillegges kompetanse som de ikke har, eller i begrenset grad besitter, hvis de ikke har opparbeidet kompetanse gjennom formell utdanning og kvalifisering. I verste fall kan både studenter og barnevernspedagoger bli vurdert på bakgrunn av hvor de og deres forfedre geografisk kommer fra, heller enn hvem de faktisk er og hvilke kvalifikasjoner de besitter.

Studenter og ferdigutdannede barnevernspedagoger med etnisk minoritetsbakgrunn oppfatter ikke nødvendigvis seg selv som en minoritet, men som en del av majoritetsbefolkningen gjennom å være født og/eller oppvokst i Norge, gjennom utdanning og som deltakere i storsamfunnet. Det er viktig at studenter ikke må velge mellom ulike identiteter, men at utdanningen kan bidra til at de kan utvikle og vedlikeholde et mangfold av identiteter. I dette ligger et potensiale til berikelse både i utdanningen og i praksisfeltet.

Mangfoldsprosjektet selv fant ut at deres målsetning om å rekruttere flere studenter med minoritetsbakgrunn og flere menn må sees i sammenheng med inntaket til studiet, fordi studiet har mange slike søkere som ikke kommer inn. Ett av de viktigste funnene i evalueringen vurderes å være knyttet til Skrivementorordningen, som er et tiltak for å bedre gjennomføringen av studiet. Et annet viktig funn er knyttet til ressursgruppen av studenter og den positive betydning som deltakelse i gruppen og tiltakene har hatt for gjennomføringen av studiet. I tillegg anser jeg funnene om studentenes forståelse av egne tilleggs kvalifikasjoner og prosjektets lite tydelige formidling om hva tilleggs kvalifikasjonene konkret er, som viktig. Temaer knyttet til hva kompetanse i denne konteksten er, og kunnskap om migrasjon, kulturell kompleksitet og kommunikasjon, vil være nødvendig for utdanningen å jobbe videre med. Forhåpentligvis vil dette være interessant for både lærere og studenter.

For de som har deltatt i prosjektet har det vært lærerikt. En i prosjektgruppen sa at «det har vært en interessant læringsprosess og bevisstgjøring i lærergruppa», men blant lærerne har det vært flere parallelle prosesser som innebærer at det nok er betydelige variasjoner med hensyn til meninger om prosjektets tematikk. Likevel vil jeg støtte prosjektgruppens uttalelse om at de og utdanningen «har lært mye, har beveget oss [seg] fra å være veldig redde for å stigmatisere, til å se at det er ting vi [de] kan gjøre uten å stigmatisere, og at det er viktig å følge opp studentene gjennom blant annet skrivementorering». Prosjektgruppen konkluderte også med følgende:

«Vi har lært at vi ikke skal sette igang ting uten best mulig kunnskap på forhånd.»

Dette kan sies å være en konstruktiv konklusjon. Ikke bare prosjektet, men studenter og lærere ved utdanningen har definitivt hatt nytte av utviklingsprosjektet. Selv med alt for ambisiøse mål og tiltak har utdanningen gjennom prosjektet ervervet seg ny og viktig kunnskap. Denne vil forhåpentligvis bli brukt konstruktivt i fremtiden og komme nye studenter til gode. Dette vil også ha betydning for praksisfeltet. Men barnevernet vil ha et problem i fremtiden hvis det viser seg at de flinke studentene, både med og uten innvandret minoritetsbakgrunn og med gode karakterer, ikke rekrutteres til barnevernet, og at barnevernsutdanningen rekrutterer personer med minoritetsbakgrunn som kan vise seg ikke å tilfredsstillende minstekravet til skriftlig norsk, eller blir tillagt kompetanse på bakgrunn av opprinnelse eller kjønn. Ved ikke å ta både

prosjektet og evalueringens resultater på alvor, skyves problematikken over til barnevernet og andre arbeidsgivere. Derfor er det viktig at utdanningen følger opp resultatene fra både prosjektet og evalueringen. Andersen (2014) fremhever at rekrutteringen ikke er fullført før studenten har fått seg jobb. Jeg vil legge til at rekrutteringen av personer med minoritetsbakgrunn til barnevernet ikke er fullført før barnevernspedagogen er seg bevisst hva denne uformelle kompetansen er og hvordan den kan anvendes. Det samme kan sies om menn og barnevernet. Dette handler blant annet om å bevisstgjøre og synliggjøre taus kunnskap, og bidra til at studenter blir i stand til å innta analytiske perspektiver. Ansvaret for dette ligger primært på utdanningen, men også på alle aktørene i barnevernsfeltet.

## Anbefalinger

Underveis i rapporten er det flere anbefalinger. I det følgende vil noen av anbefalingene gjentas, mens andre vil være nye.

- Det anbefales at prosjektet gjennomfører et avslutningsseminar høsten 2014, der det legges til rette for diskusjon og aktiv deltakelse. De som bør inviteres er ressurspersoner knyttet til prosjektets tematikk, i tillegg til ansvarlige i BLD, KD og Bufdir. Prosjektgruppen bør også invitere den nasjonale referansegruppen, studentenes ressursgruppe og forskeren, i tillegg til enkelte som forsker på barnevernsfeltet. Ressurspersoner bør også komme fra høgskolesektoren og barnevernet, i tillegg til innvandrersorganisasjoner. En hoveddel av seminaret bør dreie seg om oppfølgingen av erfaringene fra prosjektet og funnene i evalueringen i form av en konstruktiv diskusjon om den videre prosessen. For å kunne få til en slik dialog er det viktig at antallet deltakere begrenses og at de på forhånd vet at det forventes at alle deltar i diskusjonene.
- Det anbefales at det utvikles strategier for å fortsette en synliggjøring av barnevernspedagogutdanningen, gjerne i samarbeid med andre aktuelle profesjonsstudier ved HiOA.
- Det anbefales at informasjonsfilmene og brosjyrene fortsatt er tilgjengelig på utdanningens hjemmeside, men at brosjyren som henvender seg til foreldre endres noe både innholdsmessig og rent språklig.
- Det anbefales at Skrivementorordningen fortsetter i den ordinære virksomheten, og at opplegget drøftes nøye og gjennomføres med barnevernfaglig og pedagogisk kompetanse. Skrivementoreringen bør knyttes til det fagspesifikke, i tillegg til at de studentene som ikke behersker norsk på en tilfredsstillende måte, får norskopplæring av språkkyndige personer. Det er flere utdanninger som holder på med liknende tiltak. I høgskolens prosjekt *Flerkulturell profil* anbefales også en slik ordning (LAU 2012).
- Det anbefales at Studentmentorordningen prøves ut overfor alle studenter, slik som skissert i prosjektet. Dette vil neppe være økonomisk ressurskrevende.

- Det anbefales at utdanningen finner egnede fora der det diskuteres og klargjøres hvorfor studentmangfold er viktig og derfor også hvorfor økt rekruttering av visse grupper i befolkningen er ønskelig; hvordan studentmangfold kan være utviklende for studentene og utdanningen, og hvordan kompetanse på dette feltet kan utvikles og brukes i barnevernet. Som en del av denne prosessen kan studentens forslag om å gjennomføre et seminar med studenter og lærere være en god idé at gjennomføres. I tillegg støtter jeg at det utvikles et obligatorisk arbeidskrav om dette temaet. Temaet for seminaret og arbeidskravet bør handle om uformell og formell kompetanse, for derigjennom å tydeliggjøre fordeler og forventninger knyttet til studenters ulike erfaringer sett i relasjon til pensum. På den måten kan studenters personlige erfaringer knyttes til spørsmål om hva det betyr eller innebærer å ha kompetanse knyttet til migrasjon, kryss-kulturell kommunikasjon og kulturell kompleksitet.



## Referanser

Andersen, I.M. (2014) *MaiA – Mangfold i Akademia. Høyere utdanning i møte med den komplekse virkelighet*. Tema nr 2. Oslo: HiOA.

Berg, B. og Ask, T.A. (red.) (2011) *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bitta, K. (2010) *Studieprestasjoner og etnisk bakgrunn. En undersøkelse av studieprestasjoner og fullføring mellom norske studenter og ikke-vestlige minoritetsstudenter ved avdeling SAM, HiO*. Rapport nr. 9. Oslo: Høgskolen i Oslo.

BLD (2010) *Utbetalingsbrev av 15/12*.

Bø, B.P. (2010) Det flerkulturelle barnevernsarbeidet – utfordringer, erfaringer og kompetansebehov. I: Kaya, M., Høgmo, A. og Fauske, H. (red.) *Utfordringer og mangfold. Utfordringer for sosialarbeideren*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

EGGE, M., GANAPATHY, J. og RUNHOVDE, S. (2008) *Hvitt eller Bredt? – rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen*. Oslo: Politihøgskolen.

Eriksen, T.H. og Sajjad, T.A. (2011) *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holm-Hansen, J., Haaland, T. og Myrvold, T. (2007) «*Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt*» Rapport 10. Oslo: NIBR.

HiOA (2013) *Framdriftsrapport*. Mangfoldsprosjektet, februar. Oslo: HiOA.

HiOA (2010) *Prosjektsøknad til BLD av 26/2*.

Høydahl, E. (red.) (2014) *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Oslo*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Kalve, T. og Dyrhaug, T. (2011) *Barn og unge med innvandrerbakgrunn i barnevernet 2009*. Rapport 39. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Læring i arbeidsliv og utdanning (LAU) (2012) *Flerkulturell profil*. Oslo: HiOA.

Norsk Innvandrerforum (2013) *Flerkulturelt barnevern? Hvordan fremme dialog mellom barnevernet og etniske minoriteter*. Oslo: Norsk Innvandrerforum.

NOU (2009:08) *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Oslo: BLD.

Omholt, E.L. og Strøm, F. (2014) *Inntektsstatistikk over innvandrere*. 2012. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Skau, G.M. (2011) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skytte, M. (2012 ) *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sverdrup, S. (2002) *Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.