

Hva synger Nattergalen om?

Samskaping av flerkulturell kompetanse mellom studenter og barn i mentorordningen Nattergalen

Torunn A. Ask

INTRODUKSJON OG BAKGRUNN FOR TEMA

Først og fremst føler jeg at jeg har møtt et annet menneske, et barn, og ikke nødvendigvis en annen kultur [...] Samtidig har jeg blitt oppmerksom på noen av de ekstra utfordringene som barn med minoritetsbakgrunn har. [...] Noe jeg ikke har vært like bevisst på er hvor stor rolle en felles forståelsesramme har, og hvilke utfordringer det innebærer når den felles forståelsesrammen allikevel ikke er felles. [...] Jeg må slutte å spørre «Har du gjort det?», «Har du sett det?», «Har du smakt det?», for han har veldig lite erfaringer med noe som helst av det. Jeg tror det kan få han til å føle seg litt dum når jeg hele tiden spør om sånne ting. (Sitater fra to mentors logg)

Jeg vil i denne teksten drøfte noen perspektiver knyttet til utvikling av flerkulturell kompetanse i sosialt arbeid. Erfaringsgrunnlaget mitt er primært at jeg har koordinert mentorordningen Nattergalen ved Universitetet i Agder (UiA) fra 2008 til dags dato. Jeg trekker også veksler på erfaringer fra delprosjektet «Sosialt arbeid i et flerkulturelt samfunn» i HUSK Agder¹ (Ask 2011a; 2011b).

Om mentorordningen Nattergalen

Barne- og likestillingsdepartementet (BLD) startet Nattergalen som et prosjekt i 2008, inspirert av en svensk modell (Lönroth 2007; Grander og Lönroth 2011). Åtte norske utdanningsinstitusjoner, deriblant UiA, ble invitert med (www.uia.no/nattergalen). Mentorordningen innebærer at barn (8–12 år) med minoritets-

¹ HUSK (Høgskole- og universitetssosialkontor) var en femårig satsing med diverse utviklings- og forskningsprosjekter i regi av Arbeids- og velferdsdirektoratet.

bakgrunn kan søke om å få en student som mentor gjennom hoveddelen av et skoleår. Tilsvarende kan studenter, primært fra sosialfaglige studieretninger,² søke om å være mentor for et barn. Langsiktige mål, definert av BLD, er å styrke kulturkompetanse og kultursensitivitet hos studenter som tar sosial- og barnevernfaglig utdanning, samt å bidra til at flere barn og unge med minoritetsbakgrunn fullfører videregående opplæring og fortsetter i høyere utdanning. Her og nå er formålet gjensidig glede og læring for studenter og barn som deltar.

Prosjektet ble evaluert av NOVA (Bakketeig 2011) og ble besluttet videreført som tiltak, finansiert av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). Så langt har ca. 115 studenter fra UiA og tilsvarende antall barn fra 2 samarbeidsskoler deltatt i Nattergalen.

Omdreiningspunktet for min studie er følgende spørsmål: På hvilke måter aktualiserer studentene flerkulturelle dimensjoner i beskrivelser av og refleksjoner rundt sine mentorerfaringer? Og: Hvordan plasserer dette seg i en større samtale om sosialt arbeid i et mangfoldig og flerkulturelt samfunn? At det er samvær og samhandling mellom et barn (med minoritetsbakgrunn) og en (i hovedsak) ung voksen, hvorav sistnevnte er under utdanning til en av velferdsstatens profesjoner, legger føringer på min tilnærming til temaet og tolkning av materialet.

Flerkulturell kompetanse

Over lang tid har det vært et uttrykt mål å styrke «den flerkulturelle kompetansen» i offentlig tjenesteyting. En har iverksatt utredninger, handlingsplaner og undervisnings- og utviklingsprogram for å nå målet. Begrunnelsen er blant annet at innvandrerbefolkningen i Norge har økt vesentlig. Det har skjedd mer enn en femdobling på en generasjon, og innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør per 2016 ca. 16 % av den totale befolkningen i landet. Begrunnelsen ligger også i forpliktelser ut fra internasjonale menneskerettigheter så vel som likestillingspolitikk nasjonalt og lovvern mot diskriminering. Det blir uttrykt uro for at relativt mange med innvandrerbakgrunn blir stående utenfor deltakelse på vesentlige samfunnsarenaer, ikke minst knyttet til utdanning og arbeidsliv, og at manglende kompetanse i velferdstjenestene svekker innsats for å motvirke dette (Qureshi 1987; Nilsen og Qureshi 1991; Rogstad

2 Det betyr i hovedsak barnevernspedagog- og sosionomutdanninger, unntaksvis også andre utdanningsløp. Ved UiA har 85–90 % av studentene vært rekruttert fra bachelor i sosialt arbeid, mens ca. 10–15 % har vært fra lærerutdanning. Deltakelse i Nattergalen ved UiA gir adgang til enkelttemnet «mentorskap i en flerkulturell kontekst» (5 studiepoeng).

2000; Gressgård 2004; Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2006; Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2006; NOU 2011: 7; Berg 2011; Rugkåsa 2012). Diskusjoner om bruk og misbruk av velferdsordninger og rettigheter i majoritets- og minoritetsperspektiv har også i økende grad blitt en del av debatten (Brochmann og Hagelund 2011; Meld. St. 30 (2015–2016) 2016).

Målgruppen for diverse kompetanseløft har ofte vært frontlinjearbeidere, hvilket gjerne betyr profesjonsutdannede praktikere som, knyttet til tjenesteutøvelse, er i direkte kontakt med mennesker med minoritetsetnisk bakgrunn. Den siste tiden har ikke minst barneverntjenesten fått oppmerksomhet som et felt der flerkulturell kompetanse og kultursensitivitet synes særlig påkrevd. Målt mot befolkningsandel er det flere barn med minoritetsbakgrunn som omfattes av tiltak fra barnevernet, enn etnisk norske barn. Den begrensede forskningen som er gjort så langt, viser at begrunnelser relatert til kultur brukes både for å sette i verk tiltak og for å la være. Studier viser også at noen minoritetsgrupper har svært liten tillit til barnevernet (Holm Hansen, Haaland og Myrvold 2007; Marthinsen og Lichtwarck 2013; Paulsen, Thorshaug og Berg 2014).

Universiteter og høyskoler er, i sine roller som profesjonsutdannere og forskningsinstitusjoner, viktige aktører for å kvalifisere framtidige yrkesutøvere på feltet. Ulike styringsdokumenter vektlegger at innsats og kompetanse må styrkes i utdanningene, og at forskning på feltet må bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget for mer kultursensitive praksiser (NOU 2009: 8; Meld. St. 13 (2011–2012) 2012; Paulsen mfl. 2014).

Begreper til besvær

Jeg er oppmerksom på at begreper som *(fler)kulturell kompetanse og forståelse, kulturforskjeller og kultursensitivitet* er omdiskuterte, både med hensyn til hva de betyr, og med hensyn til om de er hensiktsmessige i mange sammenhenger. Jeg går ikke i dybden på ulike distinksjoner her, men blant andre Eriksen (2007) diskuterer dette nærmere. Jeg reserverer meg mot en essensialistisk kulturforståelse og ser på kultur og kulturelle uttrykk som noe som skapes og endres over tid. Jeg legger til grunn at det eksisterer kulturell variasjon som kan tydeliggjøres i møter og samhandling mellom mennesker, blant annet grunnet i ulike tradisjoner og skikker, verdier og oppfatninger. Disse kan være knyttet til familie- og landbakgrunn, språk, etnisitet, religion med videre. Å benevne Norge som et flerkulturelt samfunn vil si å vise til at kulturell variasjon kan eksistere og utvikles innenfor og på tvers av grenser. Samtidig kan kulturforskjeller gi opphav til usikkerhet, spenninger og konflikter. Som Eriksen (2007: 114) poengterer, kan den enkle versjonen ofte bli: «Mangfold er bra, men forskjell er dårlig.» En mer nyttig distinksjon, som han sier, er å analysere nærmere hva som er «grunne»

og «dype» (kultur)forskjeller, uten at svaret på dette er forhåndsgitt. Samtidig er utfordringen å se hva som er hva, og om kulturbegrepet overskygger utfordringer som gjerne først og fremst har med strukturelle forhold og forskjeller å gjøre.

Mentorordningen Nattergalen befinner seg i dette brokete landskapet.

Kapitlet videre er organisert slik at jeg presenterer noen momenter fra forskning som er relevant for spørsmålene jeg har reist innledningsvis. Dette legger grunnlaget for å se og drøfte spørsmålene i et større perspektiv. Deretter utfyller jeg noe om konteksten for Nattergalen og angir metodisk tilnærming for mitt bidrag før utdrag fra mentorenes beskrivelser blir nærmere presentert og diskutert.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Sosialt arbeid og flerkulturell kompetanse

Penketh (2000) sier at et ståsted der flerkulturelle perspektiver blir vektlagt positivt, er basert på den oppfatning at det å lære om andre kulturer vil forebygge og redusere fordommer og diskriminering i samfunnet. At en har kontakt med andre levesett enn sitt eget, vil føre til at en reduserer uvitenhet og forutinntatte oppfatninger, utvider læringsrommet og skaper forståelse for andre. Vi kan si at det er en iboende, relativt harmoniorientert form for kunnskaps- og erfaringsoptimisme som uttrykkes fra et slikt ståsted. Det å søke kunnskap om andre kulturer er derfor ikke ensbetydende med at en, som del av en majoritet eller en hegemonisk sammenheng, ser hvordan egen nasjon og/eller sivilisasjon kan ha bidratt til å undertrykke andre, for eksempel gjennom Vestens kolonialisering (Penketh 2000: 25, med referanse til Sivananden 1991: 41). Et av Penkeths hovedpoeng, slik jeg leser henne, er at det ofte blir forenklete perspektiver som formidles, også gjennom utdanning.

Noe av den samme skeptiske tilnærmingen har Qureshi (2009) når han hevder at heller enn et harmoniperspektiv må sosialt arbeid innta et konfliktperspektiv. Med utgangspunkt i både egne og andres erfaringer samt forskning fra en norsk kontekst poengterer Qureshi at det er en fare for at vektlegging av (fler)kulturelle forhold ignorerer strukturelle faktorer. Det å framheve særlige kjennetegn ved individer og grupper, for eksempel minoritetsetnisk bakgrunn, kan derfor bidra til å forsterke kategorisering og «båstenkning» i ulike instansers møter med personer som har en slik bakgrunn. Gullestad (1996, 2002) påpeker at kategorisering lett skjer ut fra byråkratiets mål om rasjonalitet og effektivitet. Faren, skriver hun, er at dette kan komme til å utgjøre hele per-

sonen, slik at både sosiale relasjoner og den følelsesmessige kompleksiteten i menneskelivet forsvinner (Gullestad 1996: 23). I tråd med dette synet problematiserer også Rugkåsa (2012), med utgangspunkt i et arbeidskvalifiseringsprogram for kvinner med innvandrerbakgrunn, hvordan kategorisering basert på majoritets- og minoritetsperspektiver kan skape skiller heller enn bidra til fellesskap. Definisjonsmakten ligger oftest hos majoriteten, og hva som oppfattes som normalt og vanlig, og gjerne også ønskverdig, gis ut fra majoritetens posisjoner og standarder.

Samfunnsoppdraget

Profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse innebærer samfunnsoppdrag med ulike mandater. Rammeplaner er offentlige styringsdokumenter som, mer eller mindre presist, definerer omfang og tematisk innhold i spesifiserte utdanningsløp, og de har en normativ innretning ved å angi ønskverdige mål for og krav til undervisning og praksis, i tråd med samfunnsoppdraget. Gjeldende rammeplan for sosionomutdanningen (2005) kan plasseres inn i en sammenheng der kunnskapsoptimismen råder, også hva gjelder flerkulturell forståelse (jf. Penketh 2000). I rammeplanen heter det at studentene etter endt utdanning skal kunne arbeide med mennesker med ulik virkelighetsoppfatning og ha evne til yrkesutøvelse i flerkulturelle kontekster. Videre skal en i undervisningen tematisere fortolkningsproblemer i flerkulturelle møter på individ-, gruppe- og systemnivå, men legge vekt på å se ressurser, muligheter og utfordringer i slike møter (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: 21).

Et generelt mål for høyere utdanning i et samfunnsperspektiv er å gjøre studenter i stand til å innta en refleksiv og kritisk posisjon (se f.eks. rapport fra Danningsutvalget; Universitets- og høgskolerådet 2011). Barnett (1997) er en som inngående drøfter hvordan utdanningsinstitusjoner kan bidra til dette, samtidig som han hevder at de i for liten grad gjør det. Han snakker om kritisk tenking, kritisk handling og kritisk væren. Spørsmål han stiller, er følgende: Hvordan kan vi bli i stand til kritisk å vurdere teorier og tenkemåter som vi presenteres for i undervisning og forskning, hvordan kan vi utvide våre muligheter og vår kapasitet til å handle kritisk i samfunnet vi er del av, og hvordan kan vi bli bedre i stand til å forstå oss selv – også med et kritisk blikk – og slik at forandring kan skje? Det er mulig at Barnett kan plasseres innenfor et (for) kunnskapsoptimistisk syn (jf. Penketh 2000), men jeg ser hans tilnærming som en vektlegging og verdsetting av praksis som grunnlag for kritisk tenking. En slik tilnærming er ikke minst viktig innen et fagfelt som sosialt arbeid.

Barn i minoritetsstudier

Undervisningen ved høyskoler og universiteter skal være forskningsbasert. Det betyr likevel ikke at forskningsfronten inkluderer stemmene til alle berørte, eller at vitenskapsbasert kunnskap uten videre gir handlingsanvisninger for praksis. I studier som har vært gjort av innvandring, har det ofte vært menns situasjon og posisjon som har vært i søkelyset. Kvinner og barn har lenge blitt (over)sett som noen som fulgte etter. I den grad barn får selvstendig oppmerksomhet som migranter, er det en tendens til at oppmerksomheten rettes mot det som skiller dem fra barn med majoritetsbakgrunn, hevder White mfl. (2011). På den måten er det en fare for at barn med innvandrerbakgrunn blir framstilt som (mer) sårbare og avhengige av andres innsats på bekostning av perspektiver der barn i større grad sees som aktører og subjekter. Vektlegging av en utsatt og problematisk posisjon blir gjerne forsterket om flyktningbakgrunn utgjør migrasjonsgrunnlaget. Samtidig viser blant andre Berg og Lauritsen (2009), ut fra samtaler med ungdom og foreldre, at barn og unge med denne bakgrunnen kan slite ekstra på flere områder. Én ting er traumatiske opplevelser knyttet til flukt samt det store ansvaret som barn kan få og ta i reetableringsfasen, kanskje også videre, særlig hvis foreldrene har problemer. Andre forhold kan gjelde store forventninger de skal leve opp til, for eksempel knyttet til å ta høyere utdanning. For mange familier har nettopp å sikre barnas framtid vært motivasjonen for flukt (Berg og Lauritsen 2009).

På et mer generelt grunnlag hevder Olwig mfl. (2005: 7) at det er en utbredt oppfatning at barn og unge med innvandrerbakgrunn befinner seg i et «kulturelt minefelt». Gjennom nærstudier av barns hverdagsliv nyanserer de dette bildet. De har som premiss at barn er sosiale og kulturelle aktører og medskapere i og av det samfunnet de lever i, og ikke bare mottakere av tiltak. De retter derfor oppmerksomheten mot de «små fortellinger» der slike perspektiver kan komme fram, heller enn mot de «store fortellinger», der migrasjon og innvandring gjerne sees i lys av overordnede rammer som blant annet nasjonalstatens utvikling og velferdsstatens bærekraft (Brochmann og Hagelund 2011). Et hverdagsperspektiv betyr at måten barn blir møtt på, og de kategorier de erfarer i sine nærmeste omgivelser, er viktige og bidrar til grunnlaget for både selvforståelse og deres forståelse av andre (Olwig mfl. 2005: 18).

Gjennom feltarbeid i en norsk barneskole observerer og analyserer Endestad (2012) hvordan minoritetsbakgrunn og etnisitet er kategorier som er i flyt og forandring alt etter hvor «fokuset rettes, og konteksten det rettes i» (Endestad 2012: 111). Barn med minoritetsbakgrunn er i flertall på den skolen hvor hun gjør feltarbeidet, og etnisitet er en aktiv kategori i skolehverdagen, men det varierer når og hvordan den har betydning for samhandling. Forskeren drøfter, blant annet med referanse til Gullestad (2002), hvordan det norske likhetsidealet legger føringer på og også utfordrer det etniske norske «vi» når forskjellene

blir påtrengende. Med utgangspunkt i hvordan barna håndterer sine flytende kategorier og ulike forskjellsmarkører, foreslår Endestad (2012) at vi i studier av mangfold bør åpne for at vektlegging av forskjell, heller enn likhet, kan være en verdi og et ideal som bidrar til fellesskap og tilhørighet.

Innlemmelse i sosiale fellesskap

Wadel (2008) har også et hverdagslivsblikk i sin forskning og argumenterer for at *innlemmelse* bør sees og utvikles som et sentralt relasjonelt og prosessuelt begrep innen samfunnsvitenskapen. Han snakker ikke spesielt om barn i sin artikkel, men jeg ser hans teoretiske perspektiver som velegnet til å gripe noe av det jeg oppfatter som vesentlig i studentenes formidlinger av samvær og samhandling med mentorbarnet. Wadel sier at hver gang vi etablerer og vedlikeholder en mellommenneskelig relasjon til en annen person, skjer det en type innlemmelse ved at vi «blant annet blir enige om hvem vi skal være overfor hverandre» (Wadel 2008: 238). Han ser begrepet i kontrast til andre relasjonelle begreper, som *bytte* og *maktlavhengighet*, og poengterer at innlemmelse forutsetter en annen komplementaritet i relasjonen. Som Wadel selv påpeker, er ikke *innlemmelse* et hverdagsord, men vi har mange dagligdagse ord og uttrykk som peker mot samme betydning, for eksempel *å vise omtanke*, *å være oppmerksom*, *å lytte når noen forteller*, *å lære fra seg* og *å lære til seg*, *å oppmuntre*, *å anerkjenne*, *å identifisere seg med* og *å samarbeide*. Han sier videre at innlemmelse krever «enighetssamarbeid» selv om dette ikke blir uttrykt eksplisitt. Bekreftelser på innlemmelse kommer til uttrykk i følelser, og følelser er knyttet til hvem vi er sammen med andre, hva vi gjør, hvordan vi gjør det vi gjør sammen med andre, og hvordan vi gjør det vi gjør. Innlemmelse vedrører derfor samhandling som kjennetegnes ved å være inkluderende og skape tilhørighet (Wadel 2008: 243 f.). Slik mellommenneskelig samhandling er en vekselvirkning hvor en innlemmer og lar seg innlemme. Våre identiteter er nær forbundet med det å bli innlemmet i ulike typer fellesskap med andre mennesker.

Innlemmelse krever arbeidsinnsats ifølge Wadel. Sosiale relasjoner «er» ikke av seg selv, og de forblir heller ikke av seg selv – de må arbeides fram, og de må utvikles og vedlikeholdes. Det er en del av verdiskapningen i samfunnet som vi gjerne ikke er (nok) oppmerksom på, slik han ser det. Kanskje har vi et for snevert syn både på hva som er arbeid, og på hva som er verdiskapning? Når elever og studenter ikke fullfører skole og utdanningsløp, og når arbeidstakere blir utstøtt i arbeidslivet, er det ofte på grunn av mangel på innlemmelse, sier Wadel (2008). Han påpeker at prosessene som innlemmelse fordrer, gjerne har blitt særlig aktualisert i forbindelse med økt innvandring, men han ser dem først og fremst som allmenne og generelle for mellommenneskelig samhandling.

Litt mer om Nattergalen – om dataproduksjon og metodisk tilnærming

I hovedsak er kriteriet for å søke om å få mentor at barnet har minoritetsbakgrunn, at det har tid og lyst til å være sammen med mentoren en gang per uke, og at foreldrene stiller seg bak søknaden. Barn og foreldre får informasjon om mentorordningens mål, inkludert ønsket om å styrke studentenes kompetanse i deres framtidige yrkesrelaterte møter med barn og foreldre med minoritetsbakgrunn. Hvilke barn som faktisk får tildelt en mentor, avgjøres av universitetet og samarbeidende barneskoler sammen. Da vil skolenes vurderinger av hvilke barn som kan ha utbytte av å være med, spille inn. I utgangspunktet må mentor og barn selv finne ut hva de vil gjøre når de er sammen en gang per uke, men foreldre og skole kan involveres og gi forslag om nødvendig. Det arrangeres også fellesaktiviteter ca. en gang per måned som et tilbud.

Det er flere unntak, men etter at det har vært over hundre deltakende mentorer i Nattergalen ved UiA, kan man si at den *typiske* mentoren er en ung kvinne (19–22 år) som har majoritetsnorsk bakgrunn og er førsteårsstudent. Mentorbarnet er en gutt eller jente i alderen 8–12 år, oftest med egen eller foreldres opprinnelse fra et land i Midtøsten eller et afrikansk land.

Vi kjenner ikke detaljert bakgrunn til mentorbarna. Om barnet selv har innvandret sammen med familien/foreldrene, eller om det er foreldrene som har innvandret, vil som regel være kjent. Grunnen til migrasjon og opphold kan være asyl på ulike grunnlag, arbeidsinnvandring, familiegjenforening med videre. Av og til får mentoren kjennskap til utfyllende historier om familiens bakgrunn, andre ganger er det mer fragmenter som formidles. Det varierer om det er barnet som forteller ut fra sitt ståsted, eller om det også er foreldre som gir mentoren innsikt i (deler av) familiens historie.

Studentene skriver logger, som er grunnlag for egen refleksjon gjennom mentorperioden, og som gir grunnlag for veiledning og oppfølging av mentorene.

Deltakelsen min i Nattergalen har ikke vært begrunnet ut fra forskning. Jeg har vært igangsetter og ansvarlig for drift av mentorordningen som del av mitt undervisningsarbeid. Underveis har jeg likevel blitt opptatt av å undersøke nærmere noen spørsmål knyttet til mentorordningen inspirert av studentenes tekster og med utgangspunkt i velferdspolitiske spørsmål og relevante teoretiske perspektiver. Sånn sett kan jeg karakteriseres som en som forsker i eget felt, med de fallgruver og muligheter som det gir (Repstad 2007).

Som koordinator for Nattergalen Agder har jeg vært del av det nasjonale nettverket for mentorordningen, som har vært ledet fra BLD (2008–2011) og deretter fra Bufdir (fra 2012). Lokalt har jeg bidratt til å etablere samarbeid med to barneskoler, rekruttert og veiledet studenter/mentorer, informert foreldre om mål og opplegg for Nattergalen og intervjuet barn som har søkt om å få mentor. Alt lokalt arbeid har vært i samarbeid med kontaktpersoner ved

skolene samt medarbeider ved universitetet (det siste siden 2014). Dessuten har jeg lest refleksjonslogger og evalueringer som mentorene har produsert, samt sluttrapporter og eksamenstekster fra de samme.

Alt det ovennevnte gir erfaringsgrunnlag som jeg trekker veksler på, men særlig det skriftlige materialet fra studentene vurderes og analyseres som kvalitative data.³ Når det gjelder samtalene eller situasjonene som det skrives om i studentenes tekster, har jeg ikke hatt direkte tilgang til hendelsene. Studentene har først filtrert erfaringer og tanker til tekst, som jeg så i etterkant har lest, analysert og tolket. Jeg kan imidlertid se tekstene i en større sammenheng ved at jeg har tilgang på flere (lignende) tekster, og jeg setter dem i sammenheng med institusjonelle og strukturelle forhold, blant annet gjennom bruk av teori (Hoel 2000; Hyden 2010).

Jeg har vært selektiv i min bruk av studentenes tekster. Det meste av det studentene formidler om sine erfaringer, er ikke relatert til temaet flerkultur, i hvert fall ikke eksplisitt. På bakgrunn av målet for Nattergalen har jeg derfor «jaktet på» beskrivelser og utsagn som kan tolkes innenfor en ramme der kulturkompetanse og kultursensitivitet aktualiseres i større eller mindre grad. Jeg fant et større materiale enn jeg trodde på forhånd, og noe av dette blir delt og drøftet i kapitlet videre. Tekstene kunne vært lest på andre måter, de er ikke entydige. Jeg tilstreber en såpass transparent tilnærming at leseren forhåpentlig også kan gjøre sine egne refleksjoner og vurderinger.

Å FORSTYRRE OG Å FORSTÅ

Hjemme hos familien henger det bilder på veggene og det er ulike pyntegjenstander rundt om i huset som viser til en annen kultur enn min egen, uten at jeg ser på dette som rart [...] Jeg tror nok jeg hadde syntes det var rart om det ikke var noe i hjemmet som kunne minne om en annen kultur. Jeg har også spist der og alltid fått servert noe annet enn det jeg finner på mitt eget middagsbord. Jeg har stilt dem noen spørsmål om dette, hva de vanligvis spiser, og det er ganske langt fra det jeg selv er vant med. Etter min mening er ulikhetene i matveien en tydelig kulturell forskjell, og ikke to varianter av samme kultur (utdrag fra mentorlogg).

Når mentorene bemerker opplevelser og potensielle utfordringer relatert til kulturell variasjon, er utgangspunktet i stor grad det som Eriksen (2007) kaller

3 Studentene/mentorene har gitt skriftlig samtykke til at tekstene deres kan brukes til undervisnings- og forskningsformål. I noen sitater fra studentenes tekster er små endringer gjort – av språklige hensyn og for å ivareta anonymiteten til mentoren og mentorbarnet.

«grunne» forskjeller. Det handler gjerne om språklige misforståelser, matvaner og ulike forventninger på områder som ikke får de store konsekvenser. Utdraget ovenfor synliggjør en typisk erfaring og forstyrrer ikke mentorens forhåndsoppfatning, verken av seg selv eller av «de andre». Utsagnene referert nedenfor er også innenfor en lett tilgjengelig forståelseshorisont relatert til samhandling med barn og foreldre:

Jeg lærer en del om tydelighet i meldinger, spesielt til foreldre med svake norskkunnskaper [...] Ingen var sure – vi bare lo litt over hvor mye man kan misforstå.

Mentorbarnet mitt er oppvokst i en muslimsk familie. Dette har jeg ikke merket noe særlig til, bortsett fra at hun ikke kan spise svin og ikke kan dusje offentlig.

Jeg syns det er litt vanskelig å vite hvor mye jeg skal mase og spørre om ting er greit, for eksempel med halal-kjøttet i dag. Jeg skulle ønske at vi kunne snakket mer om muslimske matvaner, men jeg er redd for at hun syns at det er ubehagelig.

På slutten snakket vi om hvordan vi skal ha det sammen. Jeg sa at hvis det er noe hun synes er dumt, eller jeg sier noe som hun ikke synes er greit (uten at jeg har ment noe vondt), er det fint hvis hun sier ifra. Da sa hun straks at hun var litt usikker på hvordan man spiste på «den norske måten», og at hun var usikker på hvordan hun skulle spise taco.

Ovennevnte sitater og hendelser som beskrives, er for så vidt udramatiske, men verdt å stoppe opp ved. De viser studentenes betraktninger, og også anstrengelser, i en ny kontekst, der majoritets-/minoritetsbakgrunn kan spille inn.

Utforskning av hverandres matvaner og matlaging sammen er noe flere mentorer forteller om. Mat utgjør slik både en forskjell og et sentralt fellesskap i mentorskapet uten at det er motsetninger. En mentor funderer over at mentorbarnet sier at hun ikke liker svin, og lurar på om det er lettere å si det enn at hun ikke spiser det på grunn av religionens forbud. Kanskje jenta da slipper oppfølgingsspørsmål som hun er lei av, eller som hun synes er vanskelige?

Et inntrykk som noen mentorer gir gjennom sine små loggtekster, er at de er forsiktige med å si, stille spørsmål eller gjøre noe barnet kan være ubekvem med. De er også redd for å trenge seg på og for å virke nysgjerrige. Om den flerkulturelle rammen for mentorordningen forsterker dette, er uvisst, men jeg ser ikke bort fra at det gjelder for noen. Det er i og for seg et sympatisk trekk, men det kan også redusere muligheten for barnet til å framstå som en hel og kompleks person i relasjonen (Gullestad 1996; Olwig mfl. 2005). I eksemplet der mentoren åpner for at barnet kan komme fram med sitt, blir – noe uventet – «den norske måten å spise taco på» et tema. Barnet var sikker på at hun var

den eneste i sin klasse som ikke kunne dette. Når det gjelder utsagnet der mentoren ikke har merket noe særlig til konsekvenser av en muslimsk oppvekst hos barnet, leser jeg inn noen uttalte forventninger om hva en slik oppvekst er eller bør være. Kanskje ikke mentoren er seg dem bevisst? Kanskje handler det om «forestilte og faktiske forskjeller» som kunne utforskes nærmere (formulering lånt fra Rogstad 2000)? En mentor blir seg bevisst hvilke forestillinger hun har (hatt) på et bestemt område, og skriver dette:

Jeg har blant annet sett for meg muslimsk bønn som noe veldig alvorlig og nedtonet. Da jeg for første gang så moren til mentorbarnet i bønn, var det mye mer lystbetont og naturlig enn jeg hadde innbilt meg på forhånd.

En annen mentor forteller at hun lurte på hvilken religiøs tilhørighet mentorbarnet hadde. I den grad han gav et svar, var det ikke en forhåndsbestemt kategori som passet. Hun skriver følgende:

Vi har kommet inn på religionstemaet blant annet når vi har pratet om skolen og de ulike religionene han har lært om der, og når vi har vært på biblioteket og sett i ulike bøker. Det har vist seg at han ikke har noen spesiell tilknytning til noen religion. I samtaler har han fortalt at han liker enkelte sider ved en religion, og andre sider ved en annen, samtidig som det er annet igjen han er usikker på, og ting han absolutt ikke synes noe om. Mentorbarnet mitt er 12 år [...]. Det var gøy og interessant å kunne prate med han om det.

Rammene for Nattergalen gir mulighet til å etablere relasjoner der en kan vise hverandre ulike sider av seg selv og åpne for nyanser og nye perspektiver. På det beste kan en både forstyrre og la seg forstyrre, for å forstå. Studentenes tekster gir både eksempler og innblikk der en tar hverandre alvorlig, og der barnet som aktør og meningsskaper i eget liv blir tydelig (Olwig mfl. 2005; White mfl. 2011). Et bidrag i så måte er mentoren som legger merke til at mentorbarnet, som ikke er muslim, «tar opp noen av sine venners normer og verdier, som det ikke å spise svinekjøtt, når de er sammen». Hun spør han om dette, og han forklarer at det er urettferdig om han spiser noe den/de andre ikke kan dele. Lojalitet i vennskap framstilles som svært viktig, slik mentoren oppfatter det. Hun reflekterer over hvorvidt han gjør de valg han gjør, for «å passe inn», og hvorvidt det kan være gruppepress, men gjennom samtale med gutten oppfatter hun at han grunnleggende ønsker å vise respekt for sine venner, og at det er gjennomtenkt. Han forteller også at han kan «ta skylden» for sine venner når de har gjort noe galt. Samtidig forteller han at de ville gjort det samme for han, og at det er viktig å stille opp for vennene sine. Hun registrerer at mentorbarnet «snakker om barn med flerkulturell bakgrunn som 'vi'», og at det er der hans

vennerelasjoner er, «mens barn som er etnisk norske, blir omtalt som 'de'» (sitat fra logg). Mentoren er usikker på hva hun skal tenke om dette, men uansett blir det gutten deler fra sitt hverdagsliv, stoff til ettertanke om hvor viktig det er å snakke med barn for å finne ut hvordan barnet selv oppfatter sin virkelighet, og ikke ta for gitt, som hun skriver, at en «fordi en er voksen, eller sosialarbeider, har oversikt og forstår». Vi kan se det mentoren formidler, både som en utfordring for og som en del av den arbeidsinnsatsen Wadel (2008) sier er nødvendig for at gjensidig innlemmelse i fellesskap skal kunne skje.

En muligens noe mer krevende erfaring formidler mentoren som, sammen med noen andre mentorer, opplevde at barna i forbindelse med et ballspill ønsket inndeling etter etnisitet. Mentorene hadde tenkt at alder eller lignende var et relevant kriterium, og hadde for så vidt et opplegg klart, og de var absolutt ikke forberedt på barnas synspunkter. De syntes også disse var utfordrende å møte. Ved samme anledning opplevde mentorene også at noen av barna brukte ord fra morsmålet blandet med norsk i kommunikasjon seg imellom i spillet, og da uten at andre forsto. Det kunne være flere grunner til dette, strategisk og på annet vis, men i ettertanke reflekterer mentoren også mer generelt: «Er det å integrere morsmålet i det norske språket en måte å styrke fellesskap og tilhørighet på, samtidig som barnet tar vare på en særegen identitet?» Vi har uttrykket «kebab-norsk» og begrep som *multietnolekt* fra studier som blant annet omhandler hvordan barn og unge med minoritetsbakgrunn manøvrer med og mellom ulike sosiale identiteter (Svendsen 2006). Mentorens beskrivelse gir assosiasjoner til dette. Gjennom erfaringen blir imidlertid dette noe annet og mer enn teoretisk kunnskap for mentoren. I tråd med studien til Endestad (2012) aktualiserer hendelsen at hvilke forskjellsmarkører som er i bruk blant barna, og hvilke meninger de gis, må sees kontekstuel, og de må erfares og utforskes.

Etnisitet som mulig forskjellsmarkør og forklaringskategori ble også synlig for mentoren som forteller om forberedelse og gjennomføring av gebursdags-selskap for mentorbarnet, skjønt fra et annet perspektiv. Mentoren ble inkludert i forventningene til den store dagen, og hun bisto med innkjøp av hatter, ballonger og så videre. Hun hjalp mentorbarnet med å skrive innbydelser fordi foreldrene kunne dårlig norsk, og hun var også selv invitert som gjest. Det gikk ikke helt som forventet:

Det var ikke en eneste etnisk norsk jente som kom, enda «Zeina» hadde invitert alle jentene i klassen [...]. Da tenker jeg: Er det jentene som ikke vil, og som dermed slipper å gå, av foreldrene? Eller er det foreldrene deres som setter en stopper for det? Er det tilfeldigheter? Når minst syv av de inviterte ikke kommer, begynner jeg å tenke. (Utdrag fra mentortekst)

Vi kan høre både en berørt og opprørt mentor i teksten, og engasjementet vitner om at mentoren og Zeina har en relasjon der de har blitt betydningsfulle for hverandre (Wadel 2008). Det er uvisst hva grunnen(e) er til at de inviterte jentene ikke kom, men mentoren gjør seg refleksjoner om at hendelsen kan ha både individuelle, kulturelle og strukturelle forklaringer (Eriksen 2007; Olwig mfl. 2011).

Et annet eksempel på grensdragninger som utfordrer, gjengis hos en mentor:

Vi gikk til kanonen på toppen og så utover byen. Både i klatreveggen og ved kanonen tok vi bilder. På kanonen var det noen som hadde skrevet: «Islam ut av Europa!!» med stor skrift. Under sto det med en annen skrift: «Vi muslimer er her for å bli!!!» [...] «Salma» leste det høyt, men sa ikke noe mer.

Mentoren forfølger det heller ikke nærmere der og da, men undrer seg i etterkant over hvordan Salma, som har muslimsk bakgrunn, opplevde dette.

Det potensielt kritiske, i tråd med Barnetts definisjon av ordet (Barnett 1997), er at mentorene blir direkte eksponert for hendelser som eksemplifisert i avsnittene over og må håndtere disse uten at det er en fasit. De kjenner seg ofte i utkanten av egen komfortsone gjennom opplevelsene og må forholde seg til kategorier og kriterier som er mer uryddige enn deres (muligens idealiserte) forhåndsbilder legger opp til. De reflekterer over egne reaksjoner og over hvilken betydning det de erfarer, kan ha for barna. Som Tveraabak (2016: 124) skriver – også ut fra erfaringer med, og fra, studenter som deltar i Nattergalen – ligger det muligheter i å våge «å gå inn i ubehaget og å miste litt fotfeste».

Mentorene har forventninger til seg selv om å være åpne og ikke gå i fallgruvene der majoritetens kategoriseringer og definisjonsmakt lett blir styrende (jf. Gullestad 1996, 2002; Rugkåsa 2012). Som en student noe selvransakende skriver:

Jeg må passe meg noen ganger for ikke å si «Nei, går det an da?», eller «Det er vel ikke sånn det skal være?», vel å merke tenkt spøkefullt, men allikevel mener jeg dette ikke er noe man sier, da er man ikke kultursensitiv.

Her kan en kanskje spørre hva som er forestilte og faktiske aspekter ved kultursensitivitet som praktisk handling, og hvor grensene går. Samtidig viser både denne mentoren og andre at de i den hverdagslige samhandlingen med barnet tør ta skritt der de er på gyngende grunn. Det hender de blir korrigert av barna om de trækker feil, da som regel med både humor og raushet. Et eksempel er mentoren som refererer til et landslag i fotball som han tenker representerer

mentorbarnets opprinnelsesland, men, som han raskt forstår, heller er å se som representant for en okkupasjonsmakt, gitt barnets ståsted.

Som nevnt tidligere har vi i varierende grad kjennskap til bakgrunnen for at barn og foreldre har innvandret til Norge. Gjennom mentorskapet får mange av studentene noe mer kunnskap, og noen kommer tett på og ser også konsekvenser for barna knyttet til traumatiske hendelser og påkjenninger i familien (jf. Berg og Lauritsen 2009). En mentor skriver følgende:

Jeg vet at moren er alenemor til tre barn under ti år, og at faren ble igjen i hjemlandet da de flyktet og kom til Norge for tre år siden [...] Mentorbarnet mitt har gått gjennom mange forferdelige ting, men han husker ikke stort. Moren er den personen det har gått hardest utover [...] Det virker som han mangler noen brikker for virkelig å finne seg selv [...]. Han er mye hjemme, og er veldig sjelden ute og leker med andre fra f.eks. klassen. Dette kunne jeg legge merke til når vi alle lekte sammen [...] Han forsvant i bakgrunnen og ville ikke gjøre stort. Vi lekte leker som i min verden er helt normale, og hverdagsleker her i Norge, men «Josef» hadde nesten ikke hørt om dem.

Noen får vite om foreldre eller andre familiemedlemmer som har blitt drept i krigshandlinger eller i forbindelse med flukt, andre kan ha nære som sitter fengslet i hjemlandet.

Én mentor formidler gjennom logger og veiledning om mye strev i relasjonen med mentorbarnet. Jenta hun er mentor for, har et humør som svinger mye, og det er flere ganger hun er sinna og tar ut aggresjon overfor mentoren uten at mentoren forstår hvor sinnet «kommer fra», eller hva det gjelder. Etter hvert får mentoren vite at familien har fått avslag på sin asylsøknad, og at faren har flyttet/forsvunnet fra familien i Norge. De vet ikke hvor han er. Mor kan ikke norsk, og hun har nå daglig omsorg alene for fem barn. Mentorbarnet er eldste barn og må håndtere mye i dagliglivet knyttet til sine yngre søsken. Etter hvert som mentoren får et utvidet bilde av mentorbarnets hverdagsliv, ser hun også jentas måte å være på i lys av dette. Denne forståelsen gjør at hun i mindre grad ser på seg selv som mislykket som mentor og i større grad klarer å rette blikket mot mentorbarnet og møte henne på en bedre måte. De får også mye godt samvær gjennom mentorperioden. Et par andre barn i søskenflokket ble med i Nattergalen påfølgende år. Mor og barn ble etter hvert returnert til opprinnelseslandet, etter over seks år i Norge. Å komme så tett på asylpolitikkenes konsekvenser for barn som er involvert, gir også grunnlag for refleksjoner hos mentorene.

Én mentor skriver dette:

Jeg har fått et bedre inntrykk av hvordan det er å komme fra et annet land, og inn til lille Norge. Jeg har lært om hvordan reisen til familien har vært, og hvor mye de har vært gjennom. Det har virkelig åpnet øynene mine.

Det samme gjelder mentoren som møter familien der far sitter fengslet i hjemlandet, mens mor har fått opphold som kvoteflyktning sammen med deres syv barn. Mor er analfabet, men står på for at barna skal lykkes best mulig i et nytt land. Mentoren blir full av beundring for kvinnen hun møter, men ser samtidig de store utfordringene hun og barna står overfor, ikke minst knyttet til forventninger om oppfølging av skolegang og skolearbeid. En mentor som er lærerstudent, reflekterer også over kontakt og forventninger mellom skole og hjem. Mor til mentorbarnet kan lite norsk, og mentoren erfarer mange misforståelser knyttet til SMS-kontakt og avtaler. Hun relaterer det også til en praksiserfaring hun har, og skriver følgende:

En somalisk mor i klassen jeg hadde, uttalte at hun ikke forsto så mye av det som ble sagt, og derfor lot være å komme på foreldremøtene. Samtidig viser undersøkelser at et stort flertall av minoritetsspråklige foreldre ønsker et tettere samarbeid med skolen. Her har vi som lærere en stor jobb å gjøre!

Flere mentorer hadde nok ønsket mer og tettere kontakt med foreldrene. Evalueringen av Nattergalen (Bakketeig 2011) oppsummerer også at på det området er det et potensial for å styrke studentenes læring og kompetanse. Språkutfordringer er del av dette for noen, selv om tolk brukes om nødvendig. En annen side er at foreldrene har søkt Nattergalen for barnets skyld, og de har kanskje verken tid til, eller ønske om, å involvere seg mer. Imidlertid er det foreldre som uttrykker at de gjerne skulle hatt en mentor selv, og det er refleksjoner i mentorens logger som omhandler kontakt med mentorbarnets foreldre og søsken. I et tilfelle der barnets mentor var en «godt voksen» student, ble mentorbarnets mor opptatt av om hun kanskje også hadde muligheten til å studere, at det kanskje gikk an selv om hun var over 40 år (gjengitt i mentorens logg).

Enkelthendelser og «gylne øyeblikk» i mentorenes tekster viser ulike former for arbeidsinnsats med utgangspunkt i en relasjon der en bryr seg om hverandre, lærer fra seg og lærer av og har et «enighetssamarbeid» der en møter hverandre og vil hverandre vel (Wadel 2008). Det er «de små fortellingene» (Olwig mfl. 2005) som er i forgrunnen, og det er heller små bevegelser enn store rystelser som registreres i mentorenes tekster. Slik jeg leser og tolker beskrivelsene, er det likevel bevegelser som bidrar til utvidet forståelse, kanskje også til større klokskap i framtidige møter med barn gjennom yrkesutøvelse.

Det er mentorbarnet som oversetter og formidler til mentoren YouTubeklipp med innhold fra barnets opprinnelsesland, slik at mentoren kan le med

og forstå. Dette skjer samtidig som de lager mat sammen på mentorens hybel. Det er mentoren som øver og øver – og øver igjen – med mentorbarnet som vil lære å gå på skøyter, og som når målet. Det er barn og mentor som er sammen i klatrehuset: Mentoren er utrygg, men blir oppmuntret og rost av mentorbarnet for å tørre. Barnet sier at han også har vært redd mange ganger, men har trosset redselen, og nå vil han oppmuntre mentoren, slik at hun også kan oppleve gleden når hun tør noe hun ikke trodde hun kunne mestre. Det er gutten som er nevnt i innledningssitatet til kapitlet, som har vært svært kort tid i Norge, og som prøver «alt» for første gang, men som etter hvert blir synlig for mentoren som en som har mye å bidra med, også til henne. Han er rett og slett en liten kunstner med en kreativitet som overrasker og betar henne. Og det er gutten som nesten har vært usynlig i klassen ifølge læreren, men som tar mer plass og tør ytre seg gjennom skoleåret. Læreren gir samværet gutten har hatt med mentoren, æren for det.

Det er selvfølgelig ikke alt som er positivt. Selv om mentorene ikke gir opp underveis, sukker noen lettet når mentorperioden er over. Noen får innblikk i problematiske hjemmeforhold, mobbing i venne- og skolesammenheng, opplever avvisning fra mentorbarnet og kjenner at mentorerfaringen ikke ble det de hadde forventet. Som nevnt har jeg lest mentorenes tekster for å finne beskrivelser og utsagn der flerkulturelle aspekter kan identifiseres, gitt mitt blikk og min forståelse. Det betyr at det ikke er «hele historien» som fortelles, men fragmenter som, til sammen, forhåpentlig gir innsikt.

Og hva så?

Eriksen (2007) påpekte at vi kan applaudere mangfold, men ofte frykte forskjeller. Det er mulig å lese Nattergalen inn i en harmonidiskurs der «meget er forskjellig, men det er utenpå» kan oppfattes som en underliggende premiss, og dermed underkommunisere utfordringer, ikke minst relatert til majoritetens definisjonsmakt (Penketh 2000; Gullestad 2002; Qureshi 2009). Sosialt arbeid i praksis betyr ofte å bidra til å gjennomføre velferdspolitikken, innen byråkratiske kontekster. Praktikerens posisjoner kan være krevende, særlig om politikk og fag ikke er helt på lag. Samtidig er det en utfordring å se og bruke handlingsrommet en faktisk har, og ikke minst å bli var sine egne blinde flekker (Gullestad 2002; Rugkåsa 2014; Ask 2014).

Gressgård (2005) snakker om flerkulturell dialog som norsk monolog med utgangspunkt i offentlige styringsdokumenter som omhandler integrering og inkludering av innvandrere. Hun ser kritisk på mange såkalte integreringstiltak og analyserer dem som uttrykk for sosial kontroll og for en forståelsesramme der den norske levemåten (uansett) er den universelt rette. At det er «mange

måter å være norsk på», blir ifølge henne i hovedsak knyttet til individnivå -- det får ikke gjennomgripende konsekvenser som betyr strukturelle endringer der kulturelt mangfold reelt anerkjennes.

Ovennevnte kritikk er krass, og jeg tror ikke deltakelse i Nattergalen uten videre bidrar til å gi erfaringer eller reise spørsmål der studentene ser slike dimensjoner. Ut fra min gjennomgang av studentenes tekster tror jeg likevel at muligheten er der til også å se de hverdagslige hendelsene i en større kontekst. Jeg tror imidlertid at studentene/mentorene i stor grad trenger hverandre, og andre samtalepartnere fra utdanningsinstitusjonene, for å få øye på sammenhenger og for å se hva som står på spill. Min dokumentasjon av studentenes erfaringer og andre bidrag (jf. Tveraabak 2016) kan være en hjelp til dette. Ikke minst ser jeg at tekstene viser barna som sentrale i den «samskaping av kunnskap» som skjer i samvær og samhandling mellom mentor og mentorbarn. Kanskje vil erfaringene bidra til en refleksiv og kritisk praksis, slik at en som sosialarbeider kan bidra til en ny historie, en bedre forståelse og tilsvarende handling med utgangspunkt i barnets perspektiv (Wadel 2008; Barnett 1997).

Noen av mentorene, om enn få så langt ved UiA, har selv minoritetsbakgrunn. Flere av disse oppgir at det er en av de tingene som motiverer dem til å være mentor: «Jeg skulle ønske at jeg selv hadde fått en mentor da jeg kom til Norge som elleveåring» (sitat fra mentor). En annen skriver om møtet med mentorbarnet:

«Abdi» virker nysgjerrig på meg. Han spør hvor jeg er fra og når jeg kom til Norge. Jeg tror han kjenner seg igjen i min historie som flyktning, da vi begge kommer fra et krigsherjet område, og da han kom til Norge, var han omtrent like gammel som jeg var.

Mentorer som har slik bakgrunn, kan ha et ekstra fortrinn ut fra «rollemodellperspektivet», som også ligger i BLDs/Bufdirs mål for Nattergalen, nemlig å bidra til at «flere barn og unge med minoritetsbakgrunn fullfører videregående opplæring og tar høyere utdanning».

Samtidig kan kanskje noen vegre seg av samme grunn. Én student med minoritetsbakgrunn uttalte i en sammenheng følgende: «Gjennom hele videregående ble jeg brukt av læreren som et eksempel på vellykket integrering. Jeg ble så lei!» (personlig meddelelse). Denne uttalelsen kan, på ett nivå, sees i sammenheng med den tidligere nevnte kritikken av en mer etnosentrisk tilnærming til flerkulturell forståelse og innsats (Penketh 2000; Gressgård 2005). Følgende refleksjon fra en mentor bærer noe av det samme i seg:

Kan barn med minoritetsbakgrunn ha vanskeligere for å bli hørt og sett som aktør i eget liv? Kan barnet i større grad (enn etnisk norske barn) bli sett som et objekt og ikke et subjekt, et handlende individ med egne tanker og meninger?

Kanskje kan Nattergalens sang, på sitt beste, utvide studentenes repertoar og være et bidrag til å endre dette.

På gaveinnkjøp før jul 2015, var jeg i en lekebutikk. Jeg syntes det var noe kjent ved den unge jenta som sto i kassa. Hun så også på meg, og da jeg skulle betale, spurte hun: «Kjenner jeg deg? Har du vært læreren min, eller noe sånt?» Jeg svarte: «Nei, men har du vært med i Nattergalen?» «Ja, Nattergalen!» utbrøt hun med et stort smil: «Det var sykt bra! Eksisterer det enda?» I samtalen vi hadde, mimret hun tilbake og fortalte at mentoren hadde hatt stor betydning for henne. Familien hadde bodd to-tre år i Norge da hun fikk mentor. Foreldrene strevde med å lære norsk, og det var ellers flere ting som gjorde at de hadde liten kapasitet til å følge henne opp utenfor hjemmet. Denne jenta hadde vært med i første runde av Nattergalen, syv år tilbake i tid. Nå gikk hun på videregående, retning studiespesialisering, og hadde ekstrasjabb i butikk. «Dere må fortsette med Nattergalen, stå på!» var budskapet jeg fikk med fra henne.

REFERANSER

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2006). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002–2006)*. Endelig rapport om tiltak og gjennomføring.
- Ask, T.A. (2011a). Flyktningfaglig praksis i bakkebyråkratiet – endringer og utfordringer. I B. Berg og T.A. Ask (red.), *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ask, T.A. (2011b). Å telle med i fortellingen om eget liv. I B. Berg og T.A. Ask (red.), *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ask, T.A. (2014). Praktikerens ulike posisjoner. Mellom byråkrat og intellektuell? I A.M. Støkken (red.), *Innovasjon og utvikling i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. The Society for Research into Higher Education.
- Bakketeig, E. (red.), (2011). *Gjensidig triksel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen Nattergalen*. NOVA, rapport nr. 26.
- Berg, B. og Lauritsen, K. (2009). *Eksil og livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B. (2011). Fra innvandringspolitikk til mangfoldspolitikk – et bakteppe. I B. Berg og T.A. Ask (red.), *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G., og Hagelund, A. (2011). Migrants in the Scandinavian Welfare State. The Emergency of a Social Policy Problem. *Nordic Journal of Migration Research*, 1, pp13–24.

- Endestad, I. (2012). Etnisitet som forskjellsmarkør i et flerkulturelt skolemiljø. I S. Alghasi, E. Eide og T.H. Eriksen (red.), *Den globale drabantbyen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, T.H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Ø. Fuglerud og T.H. Eriksen (red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax.
- Grander, M. og Lönroth, C.S. (2011). *Mentorskap för barn och unga*. Malmö Högskola.
- Gressgård, R. (2005). Hva mener regjeringen med flerkulturelt mangfold? *Sideblikk*, nr. 01.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T.L. (2000). Å rydde veg for orda – eit gløtt inn i dei skjulte skriveprosessane. I S. Lie, og I. Thowsen (red.), *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hydén, L-C. (2010). Fortellingsforskning. I A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Eliasson-Lappalainen og K. Jacobsson (red.), *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holm-Hansen, J., Haaland, T., og Myrvold, T. (2007). *Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt*. NIBR-rapport 2007/10.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) (2006). *Offentlige tjenester for alle? IMDi-rapport 7/2006*.
- Lönroth, C.S. (2007). *Näktergalen – En knuff framåt*. Malmö Högskola: Rapporter om utbildning, nr. 2.
- Meld. St. 13 (2011–2012) 2012. *Utdanning for velferd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30 (2015–2016) 2016. *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Marthinsen, E. og Lichtwarck, W. (red.) (2013). *Det nye barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. og Qureshi, N.A. (1991). *Utfordringer i sosialt arbeid med flyktninger og innvandrere*. Oslo: Kommuneforlaget.
- NOU 2009: 8 2009. *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2011: 7 2011. *Velferd og migrasjon – den norske modellens framtid*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet.
- Olwig, K.F., Gilliam, L., og Valentin, K. (2005). *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qureshi, N.A. (1987). *Sosialarbeiderutdanning i et flerkulturelt samfunnsperspektiv*. NKSH-skriftserie nr. 2 /87.
- Qureshi, N.A. (2009). Sosialt arbeid og sosialarbeidernes utfordringer i et mangfoldig samfunn. I A.B. Grønningsæter (red.), *Sosialt arbeid. Tilbakeblikk – utfordringer – visjoner*. Jubileumsskrift. Fellesorganisasjonen.

- Paulsen, V., Thorshaug, K., og Berg, B. (2014). *Møter mellom innvandrere og barnevernet. Kunnskapsstatus*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Penketh, L. (2000). *Tackling Institutional Racism. Anti-racist Policies and Social Work Education and Training*. Bristol: The Policy Press.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogstad, J. (2000). *Mellom faktiske og forestilte forskjeller. Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma. Om sivilisering og integrasjon i den velferd-sambisiøse norske stat*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rugkåsa, M. (2014). Ubehaget i det godes tjeneste. I A. Ohnstad, M. Rugkåsa og S. Ylvisaker (red.). *Ubehaget i sosialt arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, B.A. (2006). Fra språklig enhet til språklig pluralisme? Språk og identitet i det offisielle enspråklige Norge. I T.H. Eriksen og J.-K. Breivik (red.). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveraabak, M. (2016). Nattergalen – møter med muligheter. I R. Follesø, C.T. Halås og C.H. Anvik (red.). *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg, Oslo 1. september 2011.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for sosionomutdanning*.
- Wadel, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. *Sosiologisk tidsskrift*, vol 16, s. 237–253.
- White, A., C.N. Laoire, N. Tyrrell og F. Carpena-Mendez (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol.37, no.8, pp. 1159–1170.