



Erfaringens kontinuum – om ungdom og identitetsmarkører

Jon Arnesen¹

Høgskolen i Harstad

Sammendrag: Artikkelen er basert på et utviklings- og forskningsarbeid (2011 – 2014) ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Harstad. Artikkelen utforsker kunstdidaktikk gjennom en kroppsnær estetisk praksis som gir rom for estetisk erfaring. Den har fokus på hvordan estetisk kompetanse basert på en performativ praksis kan utvikles hos fremtidige barnevernspedagoger. Forfatteren undersøker hvilke fenomen som inngår i praksisen, og hvilken kunstdidaktisk forståelse som kan knyttes til en slik estetisk kompetanse. Den estetiske praksis påvirker både lærer- og studentrollen. Læreren går fra å være foreleser til å bli inspirator, deltagende observatør og ressursperson på sidelinjen. Studenten går fra å være mottaker til å bli en estetisk aktør basert på egne ungdomserfaringer. I artikkelen beskrives en mulig bro mellom miljøarbeid og estetisk praksis i en profesjonsutdannelse. Artikkelen viser at kunstdidaktisk praksis ved barnevernspedagogstudiet innebærer refleksjon i handling der man tar strategiske valg basert på intuitiv sensitivitet med rom for det uventede.

Emneord: kunstdidaktikk, kroppsnær estetisk praksis, estetisk handlingskompetanse

Fokus og bakgrunn

Det har i de siste årene pågått en offentlig debatt omkring innhold og praksis ved barneverninstitusjoner i Norge. Kritikken har vært rettet både mot behandlingsregimer, relasjonelle forhold og innholdet i institusjonshverdagen (Tjelflaat & Ulseth, 2007; Ulset, 2009). I forskningsrapporter som omhandler institusjoner for ungdom blir man konfrontert med hvordan ansatte forsøker å gi god omsorg og å fremme endring og utvikling, samtidig som mange unge sliter med å mestre institusjonshverdagen (Kayed et al., 2015; Ulset & Tjelflaat, 2012; Ulset & Tjelflaat 2013.). På institusjoner for ungdom møter vi svært ulike institusjonskulturer. Vi ser konturer av en kontrastfylt hverdag som både består av en typisk 'institusjonsatmosfære' og av forsøk på å skape en 'hjemlig atmosfære' for ungdommene

¹ Høgskolen i Harstad, Institutt for helse- og sosialfag. E-mail: jon.arnesen@hih.no

(Arnesen & Gjærum Gürgens, 2012). Avgjørende betydning for hvordan hverdagen utformes og blir gitt et innhold, ser ut til å være de ansattes forståelse av egen institusjon (Studsrod, 2000). I tillegg viser de ansatte i varierende grad en *begrepsmessig forståelse* av hvordan og hvorfor *mestring* blir vektlagt ved egen institusjon (Ulset, 2009). Det tyder på at for å kunne bedre livskvalitet og utvikling hos sårbare unge mennesker på institusjon, kreves det også en bevisstgjøring av en estetisk dimensjon i denne institusjonshverdagen (Arnesen & Gjærum Gürgens, 2012).

Det har derfor vært viktig å utforske kunstdidaktikken ved barnevernspedagogikkstudiet, for å forsøke å forstå utviklingen av kommende miljøterapeuter sin estetiske handlingskompetanse. Dette er en kompetanse som kan gjøre barnevernspedagoger i stand til å identifisere og begrepsfeste den estetiske dimensjonen i en periodevis konfliktfylt og presset institusjonshverdag. Vi vet at utvikling av den estetiske handlingskompetansen kan være med på å styrke relasjonelle bånd mellom ungdom og voksne, og i tillegg berike det miljøterapeutiske arbeidet ved hjelp av estetiske aktiviteter (Arnesen & Gjærum Gürgens, 2012).

Artikkelen baserer seg på et treårig utviklings- og forskningsarbeid ved barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Harstad, et arbeid som ble gjennomført i perioden 2011-2014. Barnevernutdanningen har som formål å legge til rette for en læringsprosess hos studentene, slik at de kan utvikle en robust handlingskompetanse. Denne kompetansen skal bygge på og integrere kunnskap fra hovedemnene i rammeplanen for utdanningen og er i denne sammenheng knyttet til 'Aktivitetsfaget'. Faget inngår i emnet 'Miljøarbeid', der hensikten bl.a. er å utvikle egeninnsikt (Rammeplan Bvp. Miljøarbeid, 2005, s.26). Aktivitetsfaget har som målsetting:

/.../ at studentene skal oppleve og erfare uttrykksformer som vektlegger fantasi og skapende virksomhet, åpne for kreativ tenkning, bevisstgjøre studentene på egne ressurser i aktivitetssammenheng og bestå av en kombinasjon av obligatorisk innføring i drama/bevegelse og andre kunstneriske uttrykksformer og opplevelser (Rammeplan Bvp. Aktivitetsfag, 2005, s.28 -29).



Metodikk

Datamaterialet til artikkelen omfatter seks studentkull, ca. 240 barnevernspedagogstudenter og et strategisk utvalg på 60 studentrefleksjoner i form av 'aktivitetsbøker'. Den strukturelle oppbyggingen av disse er basert på en bearbeidet didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 130-137). Med et overordnet estetisk blikk kan aktivitetsbøkene karakteriseres som kunstdidaktiske beskrivelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til et barnevernfaglig praksisfelt. I tillegg presenteres et utvalg på 11 bilder fra en bildebase på flere hundre bilder fra denne estetiske praksisen. Som praksisnær forsker har jeg inngått i rollen som kunstdidaktiker gjennom forelesning, deltagende observasjon, veiledning i dialog og i praktiske og estetiske samspill. Underveis har dette medført en rekke refleksjoner og veivalg, og kan beskrives som det å reflektere i handling. Samtidig har disse valg og refleksjoner medført at man også blir forsker i sin egen praksissammenheng (Schön, 2000, s. 67). Ifølge Donald A. Schön (Schön, 2001) kan den profesjonelle refleksjon beskrives gjennom flere parallelle og etterfølgende prosesser. I en første 'refleksjon i handling' kombinerer man viten, erfaring og intuisjon, og den glir parallelt med at man handler og samspiller. Deretter følger en tanke- og refleksjonsprosess over faginnhold og pedagogiske og didaktiske konsekvenser (Schön, 2001, s. 7)- Som dokumentasjon på denne forskningsreisen inneholder artikkelen bilder, sitater og bearbeidede forskningsnotater. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan vi bare erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning. Hermeneutikk dreier seg om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning og kan derfor hjelpe oss med:» å forstå hvordan vi forstår, og hvordan vi gir verden mening» (Thornquist, 2003, s. 139). Under utformingen og den etterfølgende bearbeiding i retning av en artikkel støtter jeg meg til den moderne Heidegger- Gadamer-tradisjonen med en hermeneutikk forstått som en «grunnlagsteori om menneskets totale verdenserfaring (erfaringshermeneutikk)» (Nerheim, 1995, s. 268). Begrep som forståelse og forståelse avløser hverandre og veksler i et tilnærmet dialektisk forhold i en rekkefølge av ulike forståelsesposisjoner. En forståelsehorisont representerer da mine samlede oppfatninger, erfaringer og forventninger på ett gitt tidspunkt, i denne sammenheng gjennom å søke etter både studentenes og mine perspektiver, erfaringer og opplevelser.

Vi tar alle utgangspunkt i våre egne ungdomserfaringer når vi utforsker arbeid med unge. Våre forestillinger, tankemodeller og kunnskap om verden vil styre vårt blikk. Bruken av 'blikk' er knyttet til 'fenomen, i betydningen det som kommer tilsyne. Et utvalg av disse fenomenene er en søking etter sammenfallende meningsenheter eller delfenomen. Denne søkingen vil da kunne beskrives som en spiralformet pendelbevegelse som veksler mellom å forstå helheten utfra delene og motsatt, for å forstå begge best mulig (Thornquist, 2003, s. 142). Avgjørende for veivalg har vært egen fagsensitivitet sammenholdt med relevant teori knyttet til estetikk, kunstdidaktikk og, estetisk handlingskompetanse. I denne hermeneutiske bearbeidingen av dataene er materialet redusert til å dreie seg om følgende spørsmål: *Hvilke fenomen inngår i erfaringsoppbyggingen av en estetisk handlingskompetanse hos fremtidige barnevernspedagoger, og hvilken kunstdidaktisk forståelse kan knyttes til en slik estetisk handlingskompetanse?*

En bro mellom miljøterapi og det estetiske

Miljøarbeid kan i en åpen, vid definisjon defineres som det å oppdra og det å formilde kunnskaper og ferdigheter (Halvorsen, 2001, s. 26). En avgrensing av begrepet kan knyttes til miljøterapeutisk arbeid eller begrepet miljøterapi:

Miljøterapi innebærer en systematisk bruk av det psykologiske, sosiale og fysiske miljøet i institusjonen, til dels også utenfor, i den hensikt å fremme de unges læring og utvikling... (Larsen & Selnes, 1983, s. 16).

En god relasjon er en viktig forutsetning for et miljøterapeutisk arbeid (Larsen, 2012) og representerer samtidig en 'bro' mellom menneskene og mening (Thornquist, 2003, s.92-93). Det vil si at en barnevernspedagog i et praksisfelt kontinuerlig vil bevege seg på flere handlings- og tankenivå. En estetisk handlingskompetanse vil handle om å kunne bevege seg både på et sosialpedagogisk, et miljøterapeutisk og et estetisk nivå når man samspiller med ungdom og legger til rette for estetiske inntrykk og avtrykk (Arnesen & Gjørsum Gürgens, 2012, s. 79). Når en sikter mot en nydannelse og en revidert forståelse knyttet til handlingskompetanse på det barnevernfaglige feltet, krever det både innsikt på det aktuelle feltet og et blikk fra oven. Det vil si i en utvidet betydning av å forstå seg selv og de andres eksistensielle situasjon. Dette sees her i lys av et hermeneutisk rammeverk i Heidegger-Gadamer-tradisjonen (Nerheim, 2008, s.1995). I møtet mellom menneskers ulike horisonter er det ideelle målet en horisontsammensmeltning mellom partene, dersom gjensidig forståelse kan oppnås (Gadamer 2010). Et slikt møte krever også en kommunikatív dimensjon som utfordrer en til å være deltaker i den 'andres' verden (Nerheim, 1995, s. 16). Når jeg som forsker og kunstdidaktiker møter barnevernspedagogstudentens fortolkninger av verden, krever det en form for en dobbel hermeneutikk (Giddens, 1976). Det innebærer at jeg rekonstruerer aktuelle teoretiske perspektiv, forskning knyttet til sårbare unge og studentenes erfaringer som unge og kommende miljøterapeuter, samtidig som jeg forsøker å tilrettelegge for samspill og kreative uttrykk.

Min grunnleggende forståelseshorisont i dette møtet er basert på en overbevisning om at alle mennesker har et medfødt og grunnleggende uttrykksbehov. Det å realisere våre uttrykksbehov beriker og styrker oss både som enkeltmennesker og som samfunn (Nerheim, 1995; Østbye, 2007). Gjennom samhandling med omgivelsene etablerer vi erfaringer. Det er både noe vi gjør og gjennomgår. Erfaringer bygges opp og kan ha et preg av en intensjon, men de kan også være ufullstendige. Dersom en erfaring har karakter av fullbyrdelse og helhet, kan det beskrives som «*en erfaring*» (Dewey, 1934, s. 42.; Dewey i Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 196). Hvordan knyttes så erfaringsbegrepet til kunstdidaktikken. I vid betydning kan didaktikk knyttes til den praktiske gjennomføringen av undervisning og til mål og innhold med tilhørende spørreord: hva, hvorfor og hvordan (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 26). Dermed kan didaktikk beskrives som teori og praksis knyttet til undervisning og læring (Gundem, 2007, s. 6). Betegnelsen kunstdidaktikk kan som et første utgangspunkt knyttes til en didaktisk grunnlagstenkning 'der hvor kunst formidles' og utviklingen av en 'didaktikk på kunstens premisser' (Aure, 2013, s. 3). Men kunstdidaktikkbegrepet er også formålstjenlig for å kunne beskrive og reflektere over estetisk skapende virksomhet eller aktivitet.

Jeg velger i denne artikkelen å se kunstdidaktikkbegrepet i et pragmatisk lys (Dewey, 1934), for å kunne betrakte en utdanning som vektlegger betydningen av fantasi og skapende virksomhet og der en åpner for kreativ tenkning og bevisstgjøring av studentens iboende ressurser. All erfaring er ikke av det gode. Erfaringer som fremelsker ufølsomhet, som mangler sensitivitet og åpenhet, vil innsnevre muligheten for å få rikere erfaringer i fremtiden. Erfaringer kan i tillegg innta ulike former i retning av automatiske ferdigheter, eller den kan være så behagelig at den fremmer en slapp og likegyldig holdning, eller den kan være så usammenhengende at den fremelsker forvirring. Det avgjørende er kvaliteten på erfaringen. En erfaringskvalitet har to prinsipielle aspekter. Vi kan snakke om *motivasjonsaspektet* og om *betydningsaspektet*. Vi ser med andre ord et kontinuum mellom erfaring og fremtidig erfaring. Dette kaller Dewey (1996) for 'erfaringens kontinuum'. Siden erfaringer kan anta en rekke ulike former, hvordan kan vi så skille mellom dem? Vi kan betrakte erfaring i et vekstperspektiv, og det er kun når utvikling på et bestemt område bidrar til fortsatt vekst at den er i samsvar med dette kontinuumsprinsippet (Dewey, 1996, s. 39-45). Erfaringer er «/ ... / indre, for de er med at bestemme ens holdninger, ønsker og mål» (Dewey, 1996, s. 51). Dermed kan de også være betydningsfulle for en estetisk dannelselse. Det

er dette indre emosjonelle grunnlaget som kompletterer og gjør en erfaring hel og gir erfaringen en *estetisk* kvalitet ifølge Dewey (1987, s. 48). En praktisk aktivitet kan inneholde estetiske kvaliteter dersom den er sammenhengende og beveger seg fram mot en fullbyrdelse, ett uttrykk. Det medfører også at 'en estetisk erfaring' bare er det, når den også fremmer *ny* estetisk erfaring. Slik sett er den estetiske erfaring fundert i hverdagslige, praktiske og sansemotoriske aktiviteter og opplevelser. I en pedagogisk kontekst vil dette representere et estetisk læringsperspektiv der man forsøker å tilrettelegge for å inkludere både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved studentenes læring. Meningsbærende kriterier på en slik skapende aktivitet, er at den flyter fritt, innehar en viss intensitet og når frem til en fullbyrdelse gjennom en form eller et formuttrykk og bærer i seg sin egen kvalitet og selvtilstrekkelighet. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig, den må også forbindes med og fremstå som helhetlig hos den enkelte som 'en erfaring'. For at et fenomen skal betraktes som kunstnerisk, må det estetiske uttrykket også være rettet mot andres reseptive persepsjon (Dewey, 1934, s. 54; Dewey i Bale & Bø-Rygg, 2008, s.206). Oppsummert kan man si at dersom erfaringene fra en estetisk praksis også berører en emosjonelt, vil de kunne ha en annen kvalitet og en annen betydning enn en dagligdags strøm av mere 'ubevisste' erfaringer. Dersom erfaringene i tillegg har en kvalitet og intensitet som gjør at den berører studenten både emosjonelt og kognitivt, representerer de sterkt forankrede og tilstedeværende erfaringer. Slik jeg leser Dewey, kan dette beskrives som en estetisk erfaring (Dewey, 1987, s. 42), det vil si en tilstedeværende erfaring som er forankret i studentens sanseapparat og utviklet i samspillet mellom kunstdidaktikeren og studenten. En slik erfaring vil kunne oppleves som betydningsfull og samtidig være en dypt forankret erfaring. (Vaage, 2000, s. 27–28). En didaktisk tilrettelegging og veiledning underveis i en skapende estetisk læringsprosess bør dermed ta høyde for disse kriteriene. Den estetiske erfaringen er da resultatet av en prosess og et produkt med rom og åpning for det uventede (Løvli, 1990, s.2). Dette taler for en åpen tilstedeværende didaktikk og en kunstdidaktiker-rolle som medskapende i den estiske praksis. Aure (2013) betegner dette som *relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk* og begrunner begrepsbruken med referanse til Bourriaud (1998) og Bjørndal & Lieberg (1978) (Aure, 2013, s.14).

Malcolm Ross (1978, s. 51-55) har utviklet en teori som beskriver drivkreftene bak menneskelig motivasjon og som viser hvordan man kan gi følelsene en form eller et estetisk uttrykk. Teorien beskriver hvordan impuls, fantasi, idéer, lyst, inspirasjon etc. som er basert på opplevelser av hverdagsverden, kan vekke et 'uløst' følelseskjema. Man kan da velge mellom å undertrykke eller uttrykke disse følelsene (Ross, 1978). Dersom en velger å uttrykke dem, kan det ta retning av en reaktiv handling eller en refleksjon. En subjektiv, refleksiv handling vil kunne bestå av en formulering og 'testing av en hypotese' knyttet til et uløst 'følelseskjema' som i neste omgang kan uttrykkes gjennom ett valgt medium og gitt en form. Slik jeg oppfatter dette, vil det fullendte uttrykket eller formen representere en ny estetisk erfaring som vil virke, påvirke eller løse ut det opprinnelige følelseskjema og gi mulighet for en ny delbar start Ross (1978). Et formuttrykk som representerer et avtrykk av en opprinnelig 'impuls', er noe som andre kan foreholde seg til på en helt annen positiv måte enn en innestengt eller reaktiv uttrykt følelse. Det å tilrettelegge for estetiske erfaringer basert på denne forståelsen, vil da kunne inngå som et første steg i en estetisk dannelsesprosess mot etablering av en estetisk handlingskompetanse. Ross (1984) foreslår å se på kunst som en måte der man kan fremme intelligente følelser som springer ut fra en jordisk, sekulær og pragmatisk bekymring knyttet til hverdagen. Dette betraktes da som del av en kontinuerlig selvfornyende prosess knyttet til å gi livet personlig mening. En slik betraktningssmåte når det gjelder ungdoms motivasjoner og følelser, peker tilbake på formuleringen 'broen mellom estetikk og miljøarbeid'.

Empiri

Det kunstdidaktiske prosjektet har vært gjennomført med seks barnevernspedagog-studentkull, og er organisert i fem faser. Fase 1, før og delvis underveis i prosjektet, innebærer individuell lesning og kollektiv læring av estetikk- og uttrykksteori i kombinasjon med sosial- og utviklingspsykologi. Fase 2 innebærer arbeid med case og en utfordring: «Hvordan skal barnevernspedagogen legge grunnlag for et samarbeid gjennom en praktisk-estetisk skapende prosess med sårbare unge mennesker, når den nyutdannede pedagogen oppfatter seg selv som ungdom, mens de unge oppfatter pedagogen som en 'gamling'? Tanken er at erfaringer som genereres i caseløsningen skal kunne danne grunnlag for å etablere en anerkjennende og bekreftende handlingskompetanse hos den fremtidige barnevernspedagogen. En individuell empatisk forståelse kan ifølge Brudal (2006) opparbeides gjennom å ha en aktiv, bevisst holdning til brukers opplevelse av situasjonen som han befinner seg i. I fase 3 arbeider studentene sammen i grupper for å starte opp et didaktiske planleggingsarbeid for en tenkt gruppe ungdom på institusjon, som teoretisk skulle kunne ende i en felles utstilling. Fase 4 er en gips-workshop der målet er å få kunnskaper, ferdigheter og erfaringer med gipsavstøpning, gipsmaske og gipshånd med didaktiske røtter i fase 3. I siste og femte fase presenterer gruppene sine egne kunstdidaktiske prosjekt basert på gruppens erfaringer fra de tidligere fasene, men de er også med på å fortolke og reflektere over medstudentenes estetiske uttrykk. I den grad funn og resultater er påvirket av kjønn og siden over 80% av barnevernsstudentene er jenter, har jeg valgt å bruke betegnelsen 'hun' når studenten omtales.



Tidlig i fase 4 prøver studentgruppene ut både taktile, sanse- og uttryksmessige sider ved med gipsbandasjene.



Fra fase 5. Utstilling og refleksjon over egne estetiske uttrykk.

Diskusjon

Jeg vil nå diskutere funnene fra kunstdidaktikkprosjektet og velger å trekke frem de fire mest sentrale fenomenene som avdekkes i tolkningen av dataene: 'ungdom', 'barnevernspedagog', 'utsatte og sårbare unge' og 'planlegging'. Disse kategoriene er en sammenfatning av flere underliggende kategorier og dekker viktige kontekstuelle og relasjonelle sider ved en barnevernspedagogs arbeid med ungdom. De representerer også en hermeneutisk tolkning og en rekonstruksjon av innholdet i undervisningsprosjektet (Alvesson & Sköldberg, 2010, s. 200).

Fenomenet 'utsatt og sårbar ungdom'

Mine erfaringer fra kunstdidaktikkprosjektets fase 2 om fenomenet 'ungdom', er at barnevernspedagogstudentene gjennomgående ikke har et avklart forhold til hvordan egne ungdomserfaringer og identitetsforståelse kan ha betydning eller virke inn på relasjonelle og kommunikative forhold i deres kommende møte med sårbar ungdom. Og hvordan en gjennom anerkjennelse av 'den andre unge', kan støtte og bekrefte istedenfor å avvise ureflektert. Studentene beskriver hvordan de i større eller mindre grad har vært en del av ulike ungdomsgrupperinger, fått innpass eller blitt utestengt eller ikke hatt noen faste grupper å knytte seg til. Noen studenter uttrykker også frustrasjon basert på egen geografisk tilhørighet i møtet med et større sted, en by eller andre byer. Og kan skildre ubehaget ved å bli definert utfra hjemstedet sitt, for eksempel 'Monky island' (Kvaløya) eller de kan bli kalt 'Seigmann' (Harstadværing) i møtet med en Tromsø-ungdoms definisjonsmakt. Eller det kan være den noe nedsettende betegnelsen 'ytre Harstad' for småplasser sør for byen. Det ser ut til at mange studenter i denne fasen oppdager hvordan de som mennesker kan ta i bruk egne erfaringer for å forstå andre og få innsikt i konsekvenser av stempling og stigmatisering. I tillegg ser de hvordan slike betegnelser også kan gi tilhørighet ved at man knytter seg til eller tar avstand fra 'andre' ungdomsgrupper. Enkelte studenter gir uttrykk for en tydelig personlig identitetsspesifikk kunnskap og uttrykker dette gjennom tilhørende identitetsmarkører. Som gruppe ser det imidlertid ikke ut til at de i denne fasen har omfattende kunnskap, oversikt eller perspektiv på 'nye' ungdomskulturelle uttrykk med tilhørende identitetsmarkører, knyttet til ungdom yngre enn dem selv. Et didaktisk hjelpemiddel har vært en liten forelesning med eksempler fra tidligere ungdomskulturelle identitetsuttrykk, reklame og tegneserier fra omkring 1950 og opp til vår egen tid. En slik ungdomskulturell gjennomgang ser ut til å fremme en refleksiv perspektivtaking over egen ungdomstid.

Når vi konstruerer en et bilde av 'ungdom' med en tilhørende kultur, rydder og klassifiserer vi. Dette kan både øke vår forståelse og forberede et kommende møte med ungdom, men det kan også konstruere låsende stigma knyttet til ungdom. (Becker, 2005, s. 29). Et stemplingsperspektiv innebærer at når man blir karakterisert av en med definisjonsmakt, kan dette medføre en prosess av kollektiv og selvoppfyllende profeti, der man blir gjensidig låst i en kollektiv og individuell forståelse av hverandre som 'sannhet'. (Goffman, 2010, s. 43) Forståelsen av 'den andre' og kvaliteten på det relasjonelle og kommunikative møtet vil dermed kunne bli preget av dette. En barnevernspedagog med et diskrediterende stigma i forhold til en sårbar ungdom, vil kunne medføre at hun ikke får aksept eller kontakt. Gjensidig sosial aksept er en av forutsetningene for relasjonsbygging og for et godt miljøarbeid.



Fase 4. Kreativt uttrykk. Hender som møter, fanger og støtter et ansikt i en flertydig stilling, fallende eller oppsugende.

Ungdom og ungdomskulturen er ikke statisk og entydig mht innhold, og kunnskapen om ungdom er også i endring. Det betyr at ingen ungdomskunnskap er nøytral. Og vi kan være bærer av forestillinger eller fordommer som vil kunne påvirke våre handlinger i møte med ungdom som nødvendigvis ikke er de mest hensiktsmessige. Ungdom kan også bli oppfattet som 'problematisk' og det ser ut til at mediene er en viktig premissleverandør for bekymringsbilder om ungdom og ungdomskulturer (Aagre, 2014, s.13-7). Ungdomskultur handler også om hvordan ungdom skaper mening gjennom gjensidige kulturelle ytringer eller uttrykk. Konkret kommer dette til uttrykk gjennom ulike holdninger, verdier og språklige uttrykk eller stil. En ungdomskultur vil også kunne inneholde ulike delkulturer og lokale differensierte grupper med variasjoner i stiluttrykk, og den kan dessuten ta form av en motkultur. Ungdom kan også beskrives ved hjelp av begrepet 'estetikker'. Det forklares med de til enhver tid gjeldende oppfatningene om hvordan de ulike fellesskapenes sentrale verdier skal uttrykkes, og hva som er "tøffest", "stiligst", "coolest", med tilhørende adjektiv som beskriver hva de ulike ungdomskulturene dyrker. Og det refereres for eksempel til kategorier som heavy metal-fans, housekultur og idrettsungdom (Veste, Moshuus, Øia & Bakken, 1996). Aagre (2003) hevder at ungdomskulturen er flytende og i endring, og at den inngår i en ramme av meningssøking som sikter mot å kunne håndtere en flom av inntrykk og uttrykk. En slik forståelse gir uttrykk for et bestemt syn på ungdomskultur og representerer dermed både et paradigme og et brudd med tidligere paradigmer. Ifølge Bjørkum kan begrepet paradigme i mange sammenhenger erstattes med formuleringen «vitenskapelig meningsklima». Et meningsklima vil kunne endres over tid dersom et etablert paradigme ikke gir tilstrekkelig svar eller løsning (Bjørkum, 2009, s. 21). I tillegg vil aktive tilhengere av etablerte paradigmer ha vanskeligheter for å godta nye som truer det etablerte (Bjørkum, 2009, s. 59-).

Et modernistisk blikk under 'velferdsstaten, så på ungdom og ungdomstiden som en naturtilstand (Stafseng, 1995, s. 169). På 1950-60-tallet var utviklingspsykologi og behandlingsoptimisme en helt sentral forståelsesramme for arbeid med barn og unge. Det førte til et avgrenset fokus på ungdom som enkeltindivid og på behandling av avvik. Dette kan karakteriseres som et behandlingsparadigme (Madsen, 2006, s. 43) med fokus på endring av adferd ved hjelp av medisin, psykologi, psykiatri og behandlingshjem. Mange undersøkelser om ungdom har vært ensidig vinklet mot rus, mistriivsel og atferd. Siden midten av 1970- tallet har dette paradigmet vært utsatt for en økende kritikk og tillitskrise, men fortsatt representerer 'ungdom' for en del voksne et ensidig bilde av opprør, problematferd og rus. Ser en på innholdet i mye av det som er skrevet om ungdom, er det problemorientert (Stafseng, 1995). Mange undersøkelser om ungdom er også vinklet ensidig mot rusmidler, ungdomskriminalitet og atferdsproblemer (Øya 2007; Øia & Fauske, 2010; Øya 2013). Man har også kategorisert 'unge

mennesker' som en «opprørsk problemkategori» (Øya & Vestel, 2014, s. 100). Et mer postmodernistisk syn vil gi flere ulike forklaringshorisonter i forhold til ungdom (Stafseng, 1995, s. 169). Dette representerer et paradigmeskifte og et brudd fra 'behandling' av enkelt individ, til en 'forhandlingsposisjon' (1990-2000) basert på antropologi, kulturteori, kommunikasjonsteori, sosiologisk teori, individuelle behov og verdier, annerledeshet og estetikk (Madsen, 2006, s. 43). Disse to ståstedene, behandling – forhandling, gir mulighet for en dikotomi som utgangspunkt for en dialektisk dialog om 'ungdom'. På den ene siden en forståelse av 'ungdom' basert på kategorier som opprør, løsrivelse og moralsk oppløsning ('modernisme' og behandling), på den andre siden en forståelse av 'ungdom som aktør' og sosial innovasjon i betydningen fornyelse og nyorientering ('postmodernisme' og forhandling). Begge paradigmene utgjør grunnlaget for en diskusjon om uttrykte holdninger til ungdom og til en refleksiv diskusjon om hvordan ulike 'blikk' og verdivalg kan skape ulike menings- og samarbeidsklime som kan hindre eller legge grunnlag for samarbeid og relasjonsbygging. Dette synspunktet understøttes av at det ser ut som om det har skjedd et perspektivskifte i generasjonenes forståelse av egne ungdomsår, der de eldste la mer vekt på å «være til nytte» mens yngre i større grad har fokus på det «å være seg selv» (Gullestad i Aagre, 2014, s. 33)



Tidlig i fase 4. Speiling og utprøving av uttrykkskraft.

Ifølge Krange & Øia (2005, s. 230) har moderne norsk ungdom både en følelse av frihet og forskjellighet. De gir et bilde av en flytende og skiftende identitet der ungdom avtaler og inngår i en rekke ulike sosiale kontekster og roller. De hevder at ungdom er en del av et samfunn med raske scenskiftninger der de som aktive aktører skifter stil, språk og identitet fra scene til scene. Dette står i motsetning til identitet forstått som en stabil og varig struktur i personligheten (Krange & Øia, 2005, s. 163) Dette gir ytterligere et utgangspunkt for en rolle- og identitetsavklarende refleksjon over fenomenet ungdom og utøvelse av barnevernspedagogrollen.

Fenomenet 'barnevernspedagog'

I løpet av studieforløpet utfordres barnevernstudenten på egen rolle relatert til både egen ungdom og ungdom i det barnevernfaglige feltet. Hun vil kunne oppfatte seg som ungdom eller student eller begge deler. Dette utgangspunktet er med på å prege studentens forståelse av fenomenet ungdom. Med andre ord vil egen forståelse av 'ungdom' være med på å prege møter med 'ny' og yngre ungdom.

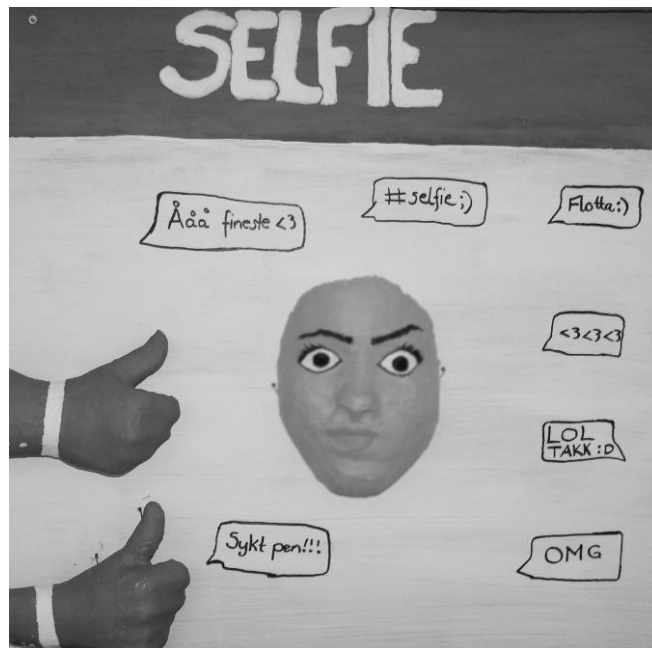
Min erfaring er at en student som begynner på et treårig utdanningsforløp, har et genuint ønske om å hjelpe og yte omsorg for en utsatt barne- og ungdomsgruppe og gjennom å tilrettelegge for vekst og utvikling. Vi ser imidlertid også at en liten del i varierende grad sliter med egne erfaringer fra en tidligere utsatt eller marginalisert posisjon. Under praksisperiodene i utdanningen vil disse kunne møte ulike kryssende rolleforventninger både fra ansatte og fra ungdom, i noen tilfeller også fra foreldre med en varierende omsorgsevne. De fleste studentene oppfatter seg som unge med et tilhørende rollerrepertoar, samtidig som de skal være i en tydeliggjort voksen rolle som veiledere, oppdragere og å yte omsorg. Dette vil kunne påvirke deres evne til å legge ett grunnlag for kommunikasjon og samarbeid. Dette oppleves ikke alltid like lett og er ofte et tema for praksisveiledning. Samtidig kan studentene på en ungdomsinstitusjon i en del tilfeller lettere ha muligheter for å få kontaktskaping, i og med at de kan innta en mellomposisjon som 'gammel ungdom' i møtet med 'ung ungdom'. Som en barnevernsstudent uttrykte det i forbindelse med et praksisbesøk, «at hun ikke opplevde seg helt som vanlig ansatt miljøarbeider, men mer som en storesøster». For en del studenter kan det oppleves som et stort sprang i rolle og ansvar å bevege seg fra å være student til å være i et forpliktende samspill med barn, unge og foreldre. Dette kan beskrive som 'praksissjokket', og kan i tillegg også handle om at utdanningen ikke klarer å gi og formidle det praksisfeltet etterspør. Dette omfatter også utformingen av barnevernspedagogrolle på et felt som er utsatt for stadige omorganiseringer og omstillinger. Det kan også argumenteres for at dette praksissjokket er et resultat av at rollen som ansvarlig profesjonsutøver er såpass forskjellig fra rollen som student, og at utdanningen ikke fullt ut kan forberede studentene på alle utfordringene som kommer (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2008). I kunstdidaktikkprosjektet er det nettopp fokus på å forberede studentene på den virkeligheten de kommer til å møte, og de ser selv at deres rolle som 'barnevernspedagog' er noe de trenger å øve seg på.

Barnevernsstudenten er også i en identitetsbrytningsprosess. Ifølge Giddens (2010) fører utviklingen av institusjoner i dag til en undergraving av tradisjonelle vaner og skikker, og denne endringen virker direkte inn på individets utvikling av egen identitet og opplevelse av selvet. Den økende globale påvirkningen på personlige disposisjoner er i kontinuerlig endring. Med 'tvil' som gjennomgående trekk og knyttet til en kritisk fornuft, vil påstander som er 'sanne', alltid være åpne for endringer og mulige forkastinger. For en ungdom knyttes endringer i form og innhold både til ungdomskulturer og til utvikling av personlige identitetsmarkører. Den 'nåtidige ungdom' vil da måtte skape selvet refleksivt. (Giddens, 2010, s. 9-11) En ungdom må reflektere og uttrykke sine verdier, erfaringer, interesser, lidenskaper og sosiale identiteter og kunne uttrykke dem ved hjelp av ulike ytre kjennetegn i form av identitetsmarkører. En identitetsmarkør kan representere en metafor for eller en egenskap hos personen. Den kan også være en symbolsk beskrivelse av 'noe' som ellers kan være vanskelig å få frem. (Øvereide, 2005, s. 152).



Fase 4 Kreative uttrykk. Laget av en flerkulturell gruppe.

For en ungdom i studentrollen med mange valgmuligheter, vil usikkerhet, tvil og risiko knyttet til løsrivelse, identitet og rolleutprøving ha stor betydning i ulike mellommenneskelige relasjoner. Dette gjelder relasjoner som lett rives vekk og som i tillegg er løsrevet fra en lokal kontekst som dermed må rekonstrueres på tvers av både tid og rom. Mulighetene til en slik refleksiv deltakelse er ikke jevnt fordelt. Både kjønn og ulike etniske forhold gir ulik adgang til selvrealisering og 'maktstyrkelse' (Giddens, 2010, s. 15). Med et bakteppe av tvil, usikkerhet og en mulig flytende identitet ser det ut til at studenten gjennom egeninnsikt må bevisstgjøres når det gjelder egne ressurser. Studenten vil måtte gå igjennom en lærings- og modningsprosess som kan sammenfattes i begrepet dannelse. I en pedagogisk sammenheng vil begrep som oppdragelse og utdanning inngå i begrepet dannelse (Bisgaard, 1998). Man blir dannet som et resultat av påvirkning og i samspill med andre. Fra å være et avgrenset og delvis passert begrep, fremstår dannelse i dag med et vesentlig tillegg, en prosess som også omfatter evnen til selvforvaltning av eget liv. Dannelse vil dermed inngå i utdanning av barnevernspedagoger og deres evne til selvforvaltning. I en profesjonsutdanning preget av sosialpedagogikk og pedagogikk, vil dannelse også omfatte refleksjoner både omkring fagteori, mål, midler og metoder. I forlengelsen av en selvrefleksiv læringsprosess vil dette også kunne ha betydning for en dannelse av sårbar ungdom. Til sammen kan dannelsen være med på å gi det enkelte mennesket muligheter til å etablere egne 'kriterier' for sitt liv og sin livsverden (Jerlang & Jesper, 1996).



Fase 4 Kreativt uttrykk. 'Ungdomsspråk og uttrykk' som diskusjonsgrunnlag for fag og verdier



Fase 4 Kreative uttrykk. 'Mobil' er en multifunksjonell tveetydig identitetsmarkør: bygge bro, skape avstand eller være til skade.

Fenomenet 'planlegging'

Utgangspunktet for denne fasen er en læringsform kalt problembasert læring (Pettersen 2005, s. 124). Denne læringsformen er studenten godt kjent med på dette tidspunktet i studiet. Læringsformen ligger nært opp til en dialogmodell der lærer og elev langt på vei blir likeverdige partnere. Læringsarbeidet er preget av et personlig og relasjonelt forhold og legger vekt på at utvikling og læring skjer best i nærkontakt mellom mennesker (Hiim & Hippe, 2009, s. 22). Studentene deles inn i basisgrupper og stilles overfor en kontekstuell utfordring eller et problem der de gjennom en stegvis strukturert prosess veksler mellom intuitive og analytiske faser. Av ulike pedagogiske hensyn er 'problemet' i varierende

grad avgrenset eller åpent, og det arbeides i grupper og enkeltvis for å komme frem til en løsning som deretter presenteres skriftlig og muntlig for hele basisgruppen. I dette prosjektet starter den praktiske og estetiske resoneringsprosessen med en kontekst der også studentene er gitt en bestemt rolle som de skal planlegge ut fra: «Dere er miljøarbeidere og deltar i en gruppe som skal planlegge og tilrettelegge for en kunst og håndverkpreget aktivitet for en sammensatt ungdomsgruppe ved en institusjon 'Heimly'. Ungdommene er relativt passive og det er en del knuffing og krangel bl.a. når det gjelder tv-tid, kanalvalg, bruk av mobil, pc og dessuten rydding og vasking av eget og felles rom. I ungdomsgruppen gjenkjenner dere identitetsmarkører som kan knyttes til ulike og 'kryssende' ungdomskulturer. Institusjonen er preget av å skulle være et 'hjem', men dere har en opplevelse av at noe mangler, et spor av eller uttrykk for et levende ungdomsliv.» Lag en didaktisk plan for arbeidet og legg inn de tilleggs - forutsetningene dere mener er nødvendige for å løse oppgaven»

Som hjelpemiddel har studentene en bearbeidet didaktisk relasjonsmodell i skjemaform (Bjørndal & Lieberg 1978, s. 135), og de utfordres på å innta ulike betraktningvinkler for å analysere mulige målsettinger knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og dessuten hva som kan knyttes til det etesiske, det tematiske og det sosiale (Paulsen, 1999). Med litt støtte fra eksempler klarer de aller fleste i studentgruppen å definere ulike delmål ut fra en relativt sammensatt estetisk praksis. På delområdet sosiale og kulturelle (sosiokulturelle) didaktiske forutsetninger knyttet til ungdom strever studentene noe mer for å se mulige hensyn de må ta i sin planlegging og tilrettelegging for en estetisk praksis. I de fleste tilfeller reflekterer de over hvordan enkelte religioner stiller krav i forhold til kjønnsblandede grupper og gipslegging av hender og ansikt, og mulige tabuer knyttet til materialbruk. I en etterrefleksjon over egen praksis og planlegging vektlegger de fleste gruppene en instrumentell beskrivende innfallsvinkel og i tillegg et inkluderingsperspektiv:

Hvorfor holder vi på med estetiske aktiviteter? Det er for å etablere samarbeid, relasjoner og allianser med de som er med på aktiviteten. Hvis ungdommer er utgangspunktet, er det viktig å bruke humor aktivt, og at det man gjør er moro. En tilpasset aktivitet kan være aktuell hvis ungdommene ikke fungerer prososialt, da det kan åpne for en dialog mellom dem. Det er ofte aktiviteten i seg selv som sees på som verdifull, men gjennom aktivitet og lek lærer barn ferdigheter de har bruk for i andre situasjoner og sammenhenger. I sosialpedagogikken er arbeidet med å inkludere mennesker en av de grunnleggende forståelsene (BVP Studentgruppe Aktivitetsperm 18.11.2013).

I noen tilfeller vektlegger også studentgrupper i sin målavklaring hvordan de gjennom en estetisk praksis kan være med på å styrke selvbildet til ungdom eller være en del av en identitetsutprøvningsprosess. De kommenterer også hvordan barnevernspedagogen i møtet med ungdom kan legge til rette for estetiske aktiviteter som kan styrke selvbildet og være relasjonsbyggende gjennom en anerkjennende og støttende tilnærming. En slik didaktisk konklusjon samsvarer i stor grad med en gjennomgående intensjon med profesjonsutdanningen, å legge til rette for utvikling og utvise omsorg overfor sårbare barn.

Etter fase fem som er utstillingen, arbeider studentgruppene med en skriftlig refleksjon over den estetiske praksisen. Den består av en didaktisk gjennomgang der de også skal reflektere over egne erfaringer i et fremtidig praksisperspektiv. De benytter seg da av den tidligere nevnte didaktiske relasjonsmodell basert på Bjørndal & Lieberg(1978), og kontekstuel tilpasset et barnevernfaglig arbeidsfelt. Omtrent en fjerdedel av studentgruppen gir uttrykk for tanker som mer spesifikt kan knyttes til en estetisk praksis og erfaring, og det antydes at en for stram didaktisk instrumentell struktur kan virke låsende. Av ukjent årsak bruker noen grupper jeg form:

/.../ min intuisjon også gir konsekvenser i form av følsomhet, og at min kreativitet ikke passer sammen med struktur. Er man kreativ kan man ikke være blant de strukturerte da for mye struktur kan være en stopper for den kreative prosessen. Det jeg selv har erfart på dette

området, er at mens jeg er i mitt aller mest kreative hjørne, så er det også da jeg har minst kontroll og system over tingene mine. Jeg er så fordypet i min kreative prosess at jeg har gitt slipp på alt annet (BVP Studentgruppe, aktivitetsperm 29.09.2014).

I tillegg uttrykkes det noen fremtidige tanker om kreative mennesker, følsomhet, blokkeringer og mulig forløsning på disse områdene.

I mitt arbeid som miljøarbeider vil jeg på bakgrunn av min egen observasjon ha i tankene at et kreativt menneske også med stor sannsynlighet kan være mer følsomt enn andre. Og i mitt arbeid som barnevernspedagog vil jeg med stor sannsynlighet komme til å møte barn og unge som kanskje har fått blokkert den kreative evnen på grunn av tanker og følelser som ikke slipper taket og ikke gir plass til den kreative prosessen (BVP Studentgruppe Aktivitetsperm 29.09.2014).

Resultatet av det kunstdidaktiske prosjektet 'Kreativ ungdom' inngår i et treårig utdanningsforløp, der erfaringer og didaktiske refleksjoner fra alle opplegg og tema knyttet til aktivitetsfaget samles i en aktivitetsbok eller perm, og som vurderes fortløpende til godkjent/ ikke godkjent. De aller fleste studentgruppene får sine bøker godkjent i første runde. Mangler er oftest knyttet til ufullstendige beskrivelser eller mangelfulle refleksjoner omkring en mulig fremtidig bruk.

En viss usikkerhet er knyttet til bruken av ordet 'jeg' i noen av disse aktivitetspermer. Det er uklart om dette er uttrykk for en kollektiv sammenfatning, eller om det er én som skriver og uttrykker seg på vegne av gruppen. Uansett representerer det en tilbakemelding om en tverrfaglig refleksjon som kan oppfattes som et grunnlag for utvikling av en handlingskompetanse.

Fenomenet 'kroppsnær estetisk praksis'

Fase fire er en estetisk og kroppsnær praksis der studentene arbeider i grupper på 3-4 medlemmer. Denne bygger på de tidligere fasene hvor studentenes blant annet ble utfordret på sine erfaringer fra egen ungdom. I tillegg ble det fokusert på en innovativ aktørforståelse av fenomenet ungdom, samt en didaktisk planlegging knyttet til konteksten 'ungdom på institusjon'. Disse delene representerer det man kan kalle et analytisk bakteppe. Etter å ha utfordret studentene refleksivt, går nå prosjektet over i en praktisk og estetisk fase. I denne åpnes det for en mer intuitiv og lekpreget estetisk praksis.

Å etablere et trygghetsklime ser ut til å ha avgjørende betydning når f.eks gipsbandasje skal legges og en personlig intimsone blir utfordret. Et trygt læringsklime er ikke gitt i alle studentgrupper, men ser ut til å kunne fremelskes både gjennom en hensiktsmessig gruppedanning og en tilstedeværende samspillende lærer. Som et første punkt videre er fremvisning av avtrykk av hender og ansikt fra tidligere studenter, etterfulgt av en kort demonstrasjon av gipsbandasjelegging på en frivillig student. Med hensikt fullføres ikke dette siste arbeidet av lærer, men videreføres av gruppen. Det er gruppene sin praksis, valg og vurderinger som skal gjenspeiles i avtrykkene.

Rammen om denne estetiske praksis er relativ åpen og gir mulighet for flere uttrykk. Hensikten er å unngå blokkeringer av kreative løsninger og samtidig gi rom for individuell uttrykk selv om man arbeider i gruppe. Dette er et forsøk på et kompromiss mellom individuelle uttrykks behov og samtidig kunne gi og ta imot innspill og inspirasjon fra andre. Målet er likevel kunne samle seg om ett eller flere kollektive uttrykk. Studentene har fra før erfaringer med problembasert læringen i grupper (Pettersen, 2005), og det ser ut til at dette et nyttig grunnlag for disse gruppeprosessene. Noe uenighet i dette arbeidet kan spores, men i de fleste tilfellene kommer gruppene fram til omforente løsninger. Dette er også et tema som blir fokusert på under siste del når gruppene legger frem sine erfaringer fra arbeidet som en utstilling. Da fokuseres det også på hvordan en slik estetisk praksis gir muligheter for gruppedanning og basis for en relasjonsbygging.

I denne kreative skapende delen arbeider studentene primært med gipsavstøpninger av hender og ansikt. Enkelte ganger har studentene ønsket å utvide mulighetene for 'avtrykk' basert på bestemte tanker eller idéer. Det har vært foreksempel avtrykk av bryst, gravid mage og føtter. I disse tilfellene har det vært enkeltstudenter som har hatt viktige kroppsnære erfaringer som er delt og inkludert i gruppeuttrykket. Samlet ser det ut til at både evne til desentrering, utvikling av et aktørperspektiv (Nygård, 2007), og gi rom for den andre er fagverdier som utprøves. (Madsen, 2006).



Fase 4 Kreativt uttrykk. Se og gi rom, romliggjøring for 'innelukkede'.

Studentene i arbeid.

I begynnelsen av denne estetiske praksis prosessen arbeider studentene i smågrupper med å legge gipsbandasjer på hverandres sine hender. Og det samtales og diskuteres hvordan ulike stillinger og sammenstillinger av hender kan være bærere av mellommenneskelige uttrykk. Studentene utforsker og utfordrer samtidig sine nærhets- og intimsoneer gjennom bevegelser og berøringer. De aller fleste møter denne delen på en prososial måte, men i enkelte tilfeller kan det oppstå vegring eller låsing. Det er da rom for å ikke delta fullt ut i denne delen. Hensyn til mulige allergier eller hudproblemer løses i de aller fleste tilfellene med bruk av plast eller akrylhansker.

En mer krevende utfordring er knyttet til å legge gips på ansikt, altså lage hel- eller halvmasker. Det å få lagt gips på eget ansikt er frivillig og i en slik nærgående estetisk praksis parallellføres det samtidig hvilke erfaringer 'sårbar ungdom' kan ha knyttet til berøring, stillinger etc. Gjennom denne typen estetisk praksis får studentene erfaring med hvordan man kan legge et grunnlag for samarbeid, kommunikasjon og begynnende relasjonsbygging samtidig som man også arbeider med å uttrykke seg

estetisk. Dette kan beskrives som etablering av et metaperspektiv på en estetisk praksis, men dette perspektivet må tones ned, særlig i fase fire, siden man må unngå en form for blokkering eller låsing under den kreative prosessen.

Vi har valgt å se på aktiviteten med gipsstøpning som en relevant øvelse også i forhold til å stimulere ungdommens behov for å uttrykke seg estetisk ... // . Ungdom med understimulans av kroppslig kontakt, mener vi vil oppleve denne aktiviteten som positiv, da med forutsetning av at miljøarbeider tar hensyn til ungdommens ståsted /.../ (BVP Studentgruppe Aktivitetsperm 2013.09.15)

I noen få tilfeller uttrykker studenter også ulike grader av ubehag ved å få lagt på gipsmaske. En del av disse går da inn i rollen som legger av gips, mens andre nettopp ønsker å utfordre sitt eget ubehag. En gjennomgående positiv erfaring er at denne delen ofte er preget av et uformelt samspill og samtaler der nåværende og tidligere erfaringer på en rekke livsområder deles og går parallelt med den praktiske erfaringsoppbyggingen. Det virker som om den 'sansemotoriske leken' inviterer til humor og latter i denne delen av den praktiske estetiske erfaringsoppbyggingen. I den videre kreative prosessen arbeider gruppen med å bearbeide og sammenstille de personlige avtrykkene ut fra en eller flere felles idéer ved hjelp av en rekke ulike redskaper og materialer. Denne fasen er preget av evne til samarbeid, kompromisser og i enkelte tilfeller noen studenter behov for få kontroll med 'sin' del av uttrykket. Utstillingsrommet er en lang korridor med en utvidet vinkel og en sittegruppe, gir mulighet til å vise mange estetiske uttrykk over flere år. Hver studentgruppe tar ned noen av uttrykkene fra forrige årskull og erstatter det med egne. De foretar da samtidig en vurdering av det de synes bør bli hengende. I et Gadamer-perspektiv fremheves nettopp samhandling mellom verk og mottakere som en del av kunsten og den estetiske erfaringen (Bale, 2009, s. 25).

En estetisk praksis har potensiale for kunst, men det må øvelse til for å oppnå en estetisk erfaring. (Bale 2009, s. 18) I denne sammenhengen er studentene skapere av estetiske uttrykk med utgangspunkt i personlige og kroppsnære gipsavtrykk. Denne estetiske praksisen gir da mulighet for at man kan tilrettelegge for en utvikling av helhetlige erfaringer av både emosjonell, sansemotorisk, praktisk og kognitiv art, erfaringer som blir utgangspunkt for etterfølgende kritiske didaktiske refleksjoner. I tillegg utfordres studentene på en form for 'spill' der de både er i en skapende prosess og inntar en betraktende, vurderende og kritisk reflekterende rolle. En forutsetning for å gjøre en erfaring, er aktiv deltakelse (Gadamer i Bale 2009, s. 17,18) Kirsten Drotner (2001) hevder at plikt og lyst, tanke og følelser er oppfattet som motsetninger. Ved å bygge på lystbetonte emosjonelle erfaringer og bruke fantasien i en estetisk praksis åpnes det også for en sansemessig erkjennelse (Drotner, 2001). Hun hevder videre at ungdoms estetiske uttrykksformer skapes nettopp fordi de synes det er «sjovt» eller «artig» (2001, s. 11,121). Det å tilrettelegge for en lekpreget lystbetont estetisk erfaring, vil derfor være et viktig utgangspunkt både for barnevernspedagogen og hennes arbeid med sårbar ungdom. En lekbetont estetisk praksis ser derfor ut til å kunne inngå i en handlingskompetanse i møtet med denne ungdomsgruppen.

Oppsummerende refleksjoner

Dette kunstdidaktiske prosjektet fremstår som en bekreftelse på et *motivasjons- og betydningsaspekt* der det er et kontinuum mellom erfaring og fremtidig erfaring (Dewey, 1996). Prosjektet har gitt meg en mulighet til å videreføre arbeidet med en større presisjon både i form og innhold. I tillegg har skrivingen av denne artikkelen vært ytterligere avklarende og befestende når det gjelder betydningen av å forankre en estetisk praksis både emosjonelt og kognitivt. Denne forankringen sannsynliggjør også muligheten for 'en estetisk erfaring', siden den er med på å komplettere og gjøre erfaringen hel (Dewey, 1987). I begynnelsen av prosjektet var jeg i tvil om det var formålstjenlig med en relativ åpen ramme for

barnevernspedagogstudentene, spesielt i fase fire, den kreative delen der ansvar for pauser, materialvalg og fremdrift i stor grad ble overlatt til studentene og der læreren var mer i en 'drift- og konsulentrolle'. Gode opplevelser fra sidelinjen, latter, småsnakk, deling av store og små ungdomserfaringer, kreative utprøvinger og uttrykksfulle bilder med en rekke ulike estetiske kvaliteter, har fjernet denne tvilen.

Indre erfaringer er ifølge Dewey (1996, s. 51) med på å bestemme ens holdninger, ønsker og mål, dermed kan de også være betydningsfulle for en estetisk dannelse. Det er nettopp dette indre emosjonelle grunnlaget som gir erfaringen en estetisk kvalitet. Mange studenter gir uttrykk for at de synes dette prosjektet var artig og i tillegg et kjærkomment avbrekk fra de daglige forelesningene. De gir også uttrykk for at de har fått en større forståelse både for egen ungdom og for hvordan de kan møte ungdom i en fremtidig arbeidssituasjon. Spesielt gjennom den praktiske erfaringsoppbyggingen og de kollektive uttrykkene gir de uttrykk for at de er stolte og berørt av sine estetiske uttrykk. I noen få tilfeller har enkelte studenter ønsket å ta med seg hjem gruppens produkt. Det kunstdidaktiske prosjektet kan dermed bryte en daglig strøm av mer ubevisste erfaringer og tyder på at denne estetiske praksisen har berørt studentene. En erfaring som har en kvalitet og intensitet som den berører studentene både emosjonelt og kognitivt, er sterkt forankret og tilstedeværende. Det vil si at det dreier seg om en tilstedeværende erfaring som er forankret i studentens sanseapparatet og som er utviklet i samspillet mellom studenten og kunstdidaktikeren.

Skårderud (2011) hevder at «Det er kroppen som er åsted for sansing, emosjonelle møter og påfølgende refleksjon». (Skårderud, 2011, s. 635) Han henviser til Antony Gormleys kroppsnære kunst for å få tak i noen sentrale idéer bak en slik konseptuell kunst. For det først blir idéen bak verket vurdert som viktigere enn både håndverket og utførelsen og et forsøk på å komme bak språket, dit hvor språket ikke når. (Skårderud, 2001, s. 634) Utgangspunktet for barnevernspedagogstudentenes estetiske praksis er kroppsnære avtrykk av hender i ulike stillinger eller formasjoner. Bruken av hender reflekterer en estetisk praksis som både er enkel og lystbetont. Studentene inviteres til diskusjoner i et tett og kroppsnært samspill mens de legger gipsbandasjer. I denne estetiske praksisen samspiller studentene både om teknikk og hvordan overflate og farge skal bli i det endelige uttrykket. De veksler også mellom kommunikative og sansemotoriske opplevelser blandet med tidligere opplevelser og erfaringer fra en rekke individuelle livsområder. Når hender møtes slik i en kommunikativ estetisk praksis, gir det et bilde på mellommenneskelig samvær og samspill. Det er også et bilde på hvordan hender både kan være et første og siste møtepunkt mellom mennesker. Mens de aller fleste studentene har et ukomplisert forhold til å legge gipsbandasjer og arbeide med avtrykk av hender, er det bare mellom halvparten og tre fjerdedeler som ønsker å ta avtrykk av eget ansikt. Begrunnelsen for å ikke legge ansiktsmaske kan være en blanding av mangel på motivasjon og ulyst, at det er sølete og ekkelt eller en forventet ubehagelig følelse av å bli innelukket og dekt, kombinert med en mer eller mindre klaustrofobisk følelse. Noen studenter ønsker derimot å utfordre sine egne følelser, og de fokuserer spesielt på hvordan man kan oppnå en trygg og skjermet ramme rundt maskeleggingen, både knyttet til rom, plassering i rommet og valg av hvem som skal foreta maskeleggingen.

Jeg la masken rolig på, og prøvde så godt jeg kunne å forklare underveis. Jeg erfarte at vi samarbeidet godt, og at jeg ved å vise hensyn til "modellen" og min medarbeider, ble kjent med mine nye basisgruppemedlemmer på en mye bedre og dypere måte enn det som jeg tidligere har vært vant til. Min tanke var da at dette må da være et godt utgangspunkt for å få til en god basisgruppe. Å skape noe sammen er en fin og behagelig måte å bli kjent med hverandre på. Jeg erfarte at den som ble lagt maske på var veldig rolig. Det ble naturlig for meg å vise modellen respekt og omsorg. Et tillitsforhold ble etablert (Aktivitetsbok, studentgruppe 29.09.2014).

En student i møte med 'den andre studenten' ser også ut til å kunne være en 'studentforsker' i egen praksissammenheng (Schön, 2001) der studentene også foretar en forskings- og læringsreise gjennom produksjon av estetiske uttrykk med etterfølgende beskrivelse og refleksjon over eget arbeid i form av en 'aktivitetsbok'. En slik læringsprosess ser også ut til å være underlagt et erfaringens kontinuum basert på de relasjonelle, sosiale, estetiske og etiske implikasjoner disse handlingene har på den enkelte studenten og den 'andre'. I denne sammenhengen ser det ut til at et tillitsforhold kan etableres når man utfordrer komfort- og intimsoneer gjennom en taktil, sansemotorisk berøring av 'den andre' og forsterkes når man bytter mellom en aktiv og passiv deltakerrolle. Dette kan da ta form av et gyldig etisk referansepunkt. Dette referansepunktet reguleres ikke av en egen faglig konstruert etisk handlings-lov men i forhold til en «nærhetsetikk» (Nyeng, 2006, s. 109). Til vanlig kan man oppnå komfort gjennom å følge en regel eller norm for hvordan man skal opptre eller handle, i motsetning til en nærhetsetikk som springer ut av et sansenært dyadisk møte preget av tillit og omsorg. Dette vil kunne medføre både en etisk fordring og et ansvar for 'den andre', nærmest uavhengig av egen vilje. Spesielt tydelig er det når man legger dekkende gipsbandasjer på øyne, nese eller munn. En slik estetisk-relasjonell praksis krever både innlevelse og deltakelse, og man er gjensidig avhengig av hverandres omtanke og omsorg. Slik jeg leser Nyeng, kan det argumenteres for en etisk realisme og utvikling av en nærhetsetikk som har opphav i en slik sosial, relasjonell og estetiske praksis (Nyeng, 2006, s. 109). Utfordringen med en slik nærhetsetikk er at den ikke er en etisk nøytral handling, men ser ut til å være en 'i øyeblikket personlig normativ' handling. Et møte med 'den andre', spesielt sårbar ungdom, representerer en sterk etisk fordring i form av ansvar som man ikke lett kan overse. Til tross for en slik argumentasjon må man anta at evne til empati og mentalisering, en forutsetning for å utvikle en nærhetsetikk, ikke er statisk eller jevnt fordelt hos barnevernspedagoger, men den kan utvikles og være del av en estetisk handlingskompetanse. På slutten av gipsbandasjeleggingen i fase 4 oppsummer gruppen sine erfaringer både for å formidle egne opplevelser, praktiske og estetiske utfordringer, og for å gi enkeltstudenter muligheter for å uttrykke ulike sider ved egen identitetsforståelse. Enkelte studenter ønsker også å arbeide videre med flere avtrykk av kroppsdel. Det som ser ut til å være avgjørende for dette valget, er individuelle behov for å uttrykke bestemte identitetsmarkører som er velutviklet eller problemstillinger som man er spesielt opptatt av og ansett som særlig betydningsbærende eller meningsfulle. Det kan for eksempel være føtter knyttet til en fotballidentitet, ballfølelse, glede og mestring. Eller det kan være avtrykk av bryst knyttet til seksualisering av kvinnekroppen, eller frykt for tenåringsgraviditet med avtrykk av mage.



Fase 4. Kreative uttrykk- Kropp og sinn.

Med slike utgangspunkt har studentgruppene arbeidet med å flette inn disse individuelle avtrykkene i et felles estetisk uttrykk. De gruppebaserte og sansemotoriske kommunikative samspillene i en slik estetisk praksis, fører med seg en nær, inderlig, direkte og tilstedværende forbindelse mellom egen kropp, de andre og elementer i det å være ungdom. Som en student uttrykte det i en innledende fase: «det var godt å bli tatt på», da gipsbånd skulle formes og gattes rundt hånden hennes. En slik sansevar nærhet står ikke i motsetning til det estetiske uttrykket, den er med på å personlig- og inderligjøre uttrykket. Det kan oppleves som en særegen identitetsbekreftende magi å se avtrykk av egen hånd, ansikt eller kroppsdel som deretter kan konstitueres i en rekke ulike sammenhenger og stiler. I mange tilfeller ønsker studenter å lage mange kroppsnaere avtrykk. Erfaring med en iscenesettelse av slike kroppsnaere avtrykk kan derfor se ut til å ha betydning for en selvbekreftende identitetsforståelse og inngå i et estetisk erfaringskontinuum der en erfaring fremmer en ny. (Dewey, 1996, s. 39-45) Kontekstuelt er utgangspunktet for denne estetiske praksis en profesjonsutdanning. I de aller fleste tilfeller er studentene personlig motivert for denne utdanningen, selv om det kan ta noe tid før de ser betydningen av estetiske aktiviteter i møtet med barn og unge. Et motiverende grep for planlegging av en estetisk praksis, er å ta utgangspunkt i det som er artig for ungdom, samtidig som det gir mulighet til å arbeide med meningsbærende og identitetsbekreftende symboler eller markører. I tillegg ser det også ut til å gi mulighet for å etablere et grunnlag for samarbeid og kommunikasjon, noe som kan være krevende spesielt i begynnelsen av et miljøterapeutisk arbeid. Studenten er eller har vært ungdom og skal også i egen praksis arbeide med ungdom. Det betyr at hun kan ta utgangspunkt i og bygge på egne erfaringer, følelser og fagteori i en slik kreativ skapende prosess.

Nå er det slik at ikke alle studentene gir uttrykk for en positiv interesse eller gir uttrykk for at de ser noen hensikt i en slik kroppsnaer estetisk praksis. En liten gruppe på ca. 1-3 i studentgrupper av 15-20 kommer med ulike mer eller mindre kritiske tilbakemeldinger. De ser i hovedsak å være av to typer: «er du fornøyd nå», rettet imot lærer og spesielt uttrykt når de viser frem hva de har laget. Og: «jeg kjenner

ingen som vil kunne ha nytte av dette». I utgangspunktet velger neppe alle barnevernspedagogstudenter sitt studium for å utvikle sine estetiske uttrykksbehov. I stedet for å bli rettleidet av pliktfølelse og selvoppofrelse, kan det se ut til at de er mer subjektivt motivert og har oppmerksomhet rettet mot egne følelser, kropp og sinnsstemning (Jensen & Fossetøl, 2005). Det er heller ikke gitt at en slik oppgave treffer eller dekker slike behov i en studentgruppe. Studentene presenteres i aktivitetsfaget dessuten bare for et utvalg estetiske uttrykksmidler, som ikke uten videre treffer deres personlige estetiske uttrykkspotensiale. Oppgaven er likevel tenkt å ha en eksemplifiserende betydning eller funksjon.

Begrepet 'instrumentell' i tilknytning til didaktikk og spesielt kunstdidaktikk står sentralt i ulike kunstdidaktiske diskurser. (Aure 2013; Paulsen 1999). Betegnelsen kunstdidaktikk kan knyttes til en didaktisk grunnlagstenkning 'der hvor kunst formidles' og utviklingen av en 'didaktikk på kunstens premisser' (Aure, 2013, s. 3). Gjennom dette kunstdidaktiske prosjektet ser det ut til at en for snever forståelse av begrepet 'instrumentell bruk' lukker, og at det blir problematisk i denne sammenheng å bruke kunstdidaktikk som en et beskrivende og analyserende begrep. Slik jeg ser det, springer kunst ut fra hverdagslige estetiske praksiser som består av en rekke ulike erfaringer og opplevelser med tilhørende skapende prosesser eller aktiviteter. Jeg velger derfor å se begrepet kunstdidaktikk i et pragmatisk lys, i en profesjonsutdanning som vektlegger betydningen av fantasi, skapende virksomhet og som åpner for kreativ tenkning og bevisstgjøring av studentenes indre ressurser. Jeg finner da begrepet kunstdidaktikk tjenlig for å kunne beskrive og reflektere over estetisk praksis og erfaring. Forutsetningen er at man forstår at begrepsdanning og bruk springer ut fra en barnevernspedagogisk kontekst med et aktivitetsfag der begrepet brukes eller spilles (Wittgenstein, 1969, i Nerheim, 1995, s. 252-258). I pragmatisk forstand gir kunstdidaktikkbegrepet da muligheter til refleksjon og analyse av hvordan og hvorfor en estetisk praksis kan gi muligheter for estetisk erfaring og handlingskompetanse hos kommende barnevernspedagoger. Pedagoger som i en profesjonsramme preget av omsorg, skal forsøke å hjelpe sårbare unge og ungdom i deres identitetsutvikling gjennom å gi uttrykk for meningsbærende tanker og følelser.

Vi har nå sett at det i all hovedsak er fire sentrale fenomen som inngår i erfaringsoppbygging av estetisk handlingskompetanse hos barnevernspedagoger. Et første blikk knyttes til å utvikle en forståelse for egen 'rolle som barnevernspedagog' i møtet med utsatt og sårbar ungdom. Det neste er 'planlegging' som kan skape en forbindelse eller en bro mellom miljøarbeid og en estetisk praksis. I tillegg har vi en forsterkning av denne gjennom en utforskende 'kroppsnær estetisk praksis' som også ser ut til å gi rom for 'en estetisk erfaring'. Et kroppsnært avtrykk, eller uttrykk for en opprinnelig ungdommelig 'impuls', er noe som andre kan forholde seg til på en helt annen positiv måte enn en innestengt reaktiv eller aggressiv uttrykt følelse. Det ser ut til at å tilrettelegge for en slik estetisk praksis vil kunne utgjøre et første individuelt steg mot utviklingen av en estetisk kompetanse, det vil si i retning av en kontinuerlig selvfornyende prosess knyttet til å gi livet en personlig mening.

Under utstillingen av studentenes arbeider har de både en formidlende, lyttende og reflekterende rolle. En samhandling mellom de estetiske uttrykkene eller verk og mottakere oppnås ved at verkene blir hengende minst et semester og inngår som en del av den estetiske erfaringen. En slik estetisk praksis ser ut til å ha potensiale for kunst, men det trengs øvelse for å oppnå en slik estetisk erfaring. Den kunstdidaktiske forståelsen som kan knyttes til en slik handlingskompetanse, dreier seg om hvordan man kan gi rom for utforskning av ungdoms identitet gjennom kroppsnære estetiske virkemidler og uttrykk. Dette kan forstås som en lekpreget performativ estetisk praksis preget av utforskning og av kreative samspill. En profesjonsutdanning som gir rom for estetisk praksis har betydning for både lærer og studentrollen. En første forutsetning ser ut til å være å gi spillerom for barnevernspedagogstudenten som en estetisk aktør i en skapende prosess. Læreren og kunstdidaktikeren kan veksle mellom ulike

roller som foreleser, tilrettelegger, deltagende observatør i dialog og veiledning og tilbaketrekking til 'ressursperson på sidelinjen'. Ulike veivalg kan beskrives som det å reflektere i handling, og har en form for intuitiv 'sansevarhet' overfor muligheter for det uventede med tilhørende veivalg og refleksjoner. Det er dette jeg forstår med å være en kunstdidaktiker og forsker i egen praksissammenheng.

Forfatteromtale:

Jon Arnesen er høgskolelektor ved Høgskolen i Harstad. Han er allmennlærer fra Lærerskolen i Levanger (1981), har hovedfag i forming fra Notodden (1986) og har fagansvar for aktivitetsfaget ved barnevernspedagogutdanningen. Hovedinteresseområder er sosialpedagogikk, eksistensialisme, språkfilosofi og betydningen av estetisk erfaring.

Abstract

This article is a development- and research work in the period 2011 to 2014 on the Child welfare and Protection education at Harstad University College. The article explores art-didactics through a 'body-close aesthetic practice', which makes room for 'an aesthetic experience'. It seeks to direct the attention to how aesthetic competence, based on a performative practice, can be developed for Child Welfare professionals. In addition, it explores the phenomenon that is part of this and which artdidactic understanding that can be linked to such competence. This aesthetic practice affects both teacher and student role. For a teacher, from being a lecturer to become an inspirer, participant observer and a resource person on the sidelines. For the student, from being the recipient, to be aesthetic actors based on their own adolescent experiences. In addition, the article attempts to bridge the gap between social work and aesthetic practice in a professional education context.

Litteraturliste:

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2010) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arnesen, J. & Gjørnum Gjørgens, R. (2012). *Indre driv og flyt*. I Gjørnum Gjørgens, R., Saus, M., og Strandbu, A.(red.) *Barns inntrykk, uttrykk og avtrykk: om kreativitet og medbestemmelse* (Vol. BUKS 56). Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Aure, V. (2013). *Didaktikk i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*. Information Volum 2, Nr. 1 Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Becker, H. (2005). *Outsidere, s. studier i avvigelsens sosiologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bisgaard, N.J. (red.) (1998) *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø.
- Bjørnkum, P.A. (2009). *Annerledestenkerne. Kreativitet i vitenskapens historie*. Oslo:Universitetsforlaget..
- Bjørndal, B.& Liberg, S.(1978) *Nye veier i didaktikken? Pedagogisk perspektiv*. Oslo: Aschehoug.
- Bourriaud, N. (1998). *Relational Aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Brudal, L. F. (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey J.(1934). *Art as Experience. The later Works, 1925-1953*. Volume 10, s.1934. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville.
- Dewey, J. (1987). *The later works: 1925-1953*, s. Vol. 10, s. 1934. Southern Illinois University Press. Carbondale.
- Dewey, J. (1996). *1.Planmessig ordning av lærestoffet*. I E.L. Dale (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam.

- Dewey, J. (1996) *Erfaring og oppdragelse*. København: Christian Ejlers forlag.
- Dewey, J. (2000). 2. I *Utdanning til demokrati*. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg, S. Vaage (red.) (2000). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Drotner, K. (2001) *At skabe sig selv. Ungdom, æstetik, pedagogik*. Copenhagen: Gyldendal Uddannelse 2. udgave, 4. oplag. Nordisk Forlag A/S,.
- Gadamer H.G. i Nerheim, H. (1995). *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. i Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Giddens, A. (1996) *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels forlag. Århus: Danmark.
- Goffman, E. (2010). *Stigma, Om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2007) *Pedagogikk-didaktikk-fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold?* Plenarforedrag 15. mai på konferansen Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning. Oslo 14.-16. mai 2007.
- Halvorsen, T. (2001) *Miljøarbeid i teori og praksis*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2008). *Studenter får praksissjokk*. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Studenter-faar-praksissjokk>. Oppdatert: 13.10.2011 (17.26)
- Kayed, N.S. & Jozefiak, T. (2015) 1. *Livskvalitet hos unge i Barnevernsinstitusjoner*. Hentet fra: http://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/Barnevernrapport_RKBU/files/assets/basic-html/page-19.html
- Kayed, N.S. Jozefiak, T. Rimehaug, T. Tjelflaat, T. Brubakk, A. & Wichstrøm, L. (2015). 2. *Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner*. Resultater fra forskning. NTNU. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge. Hentet fra: http://www.ntnu.no/trykk/publikasjoner/Barnevernrapport_RKBU/files/assets/basic-html/page-1.html
- Kränge, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Krokmark, T. (2006) *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske..
- Jerlang, E. og Jerlang, J. (1996). *Sosialisering og habitus*". København: Munksgaard-Rosinante.
- Larsen, E. & Selnes, B. (1983). *Fra avvik til ansvar: en miljøterapeutisk tilnærming til ungdom i institusjon*. Sosialt forum, Sosialt arbeid. Oslo. Tanum-Norli. Hentet fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013100106095
- Larsen, E. (2012). *Miljøterapi med barn og unge, organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvli, L. (1990) *Den estetiske erfaring*. Nordisk pedagogik 1-2/1990.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Nerheim, H. (1995). *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008030700091
- Nyeng F. (2006) *Etiske teorier. En systematisk fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård R. (2007) *Aktør eller brikke*. Oslo: Cappelen Damm.
- Paulsen, B. (1999) *Det skjønne*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Pettersen R. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May. Britt. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. University of Exter, U.K.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Schön, D. (2001). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Skårderud, F. (2011). *Den fenomenale kroppen. Anti –Descartes. Den britiske skulptøren og billedkunstneren Antony Gormleys radikale kroppskunst*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening 2011.48 632-649

- Stafseng O. (1995). *Ungdom, sosialisering og ny moral. I Tidens verdier*. Nielsen Torben Hviid (red). Studsrød I. (2000). *Det er litt slik med aktiviteter, det er stort og vanskelig og-*. En kvalitativ studie av barneverninstitusjonens bruk av aktivitet. Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjelflaat, T. & Ulset, G. (2007). *Barn og unges medvirkning i barneverninstitusjon*. Trondheim: NTNU rapport Samfunnsforskning AS Barnevernets utviklingssenter. Rapport nr.11.
- Ulset, G. & Tjelflaat, T. (2012). *Tvang i barneverninstitusjoner*. NTNU Rapport 20/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.
- Ulset, G. & Tjelflaat, T. (2013) *Ikke et sted å kalle et hjem? Betydningen av tvangsbruk ved opphold i barneverninstitusjon*. Hentet fra:
http://www.idunn.no/tnb/2013/02/ikke_et_sted_aa_kalle_et_hjem_-_betydningen_av_tvangsbruk_
- Ulset, Gro (5/2009) *Barneverninstitusjonen, oppvekstarena eller oppbevaringsplass*. Artikkel i tidsskrift Fontene 5/2009. Hentet fra
<https://www.buyandread.com/next/reader.htm?date=20090327&pub=fontene>
- Ulset, Gro. (2009) *Fritid! til Tid fri? Ungdoms fritid ved opphold i barneverninstitusjon*. Rapport nr. 15/200. Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Hentet fra
<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Ungdoms%20fritid%20ved%20opphold%20i%20Obvinst%20BUS%20RAPPORT%2015-2009.pdf>
- Ulseth, G.(2010) *Tilværelse og oppvekst i barneverninstitusjon*. Tidsskrift for ungdomsforskning 10(1), s.49-71 Hentet fra: http://www.hioa.no/asset/6519/1/6519_1.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005.) *Rammeplan og forskrift for 3-årig Barnevernspedagogutdanning*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269385-rammeplan_for_barnevernspedagogutdanning_05.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan og forskrift for 3-årig Barnevernspedagogutdanning*.
- Vaage, S. & Thorbjørnsen, K.M. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken*. John Dewey i utvalg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Veste, V. I, Moshuus, G.H., Øia, T. og Bakken, A. (1996-97) *Narkotikapolitikken. St.meld. nr. 16. UNG forsk: Ungdomskulturer og narkotikabruk*. NOVA Temahefte nr 1 1997. Hentet fra:
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-16_1996-97/id191004/?q=Stortingsmelding nr. 16. 1996-97](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-16_1996-97/id191004/?q=Stortingsmelding+nr.16.1996-97)
- Wadel, C. (2014) *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Witkin, R. (1974) *The intelligence of feeling*. London: Heinemann Educational.
- Wittgenstein (1969) I Nerheim, H (1995) *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet frå:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/7ac8da218505a9efecf5a1ab98cb1e77.nbdigital?lang=no#3>
- Øvereide, H. (2009) *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.