

Illusjonen om den likeverdige samtale i ICDP for minoriteter

En studie av maktforhold i foreldreveiledning for flyktninger, med analyse av interaksjon, formål og funksjon

TONJE LEVERNES SOLBERG

VEILEDER

Tale Steen-Johnsen

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

Forord

Etter en lang prosess med stadige endringer, i form av nye politiske bestemmelser og analytiske aha-opplevelser, er oppgaven ved veis ende. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å utføre et «detektivarbeid» ved å prøve ut svært forskjellige metoder for datainnsamling og analytiske perspektiver, og ikke minst ved å få innsikt i andre menneskers hverdagslige gleder og utfordringer.

Det er flere som nå fortjener en takk. Først vil jeg takke min veileder Tale Steen-Johnsen: Takk for din forståelse, tålmodighet, imøtekommenhet og engasjement. Det har vært en turbulent prosess, men jeg setter stor pris på din ekspertise og all den generøse tid du har satt av til å hjelpe meg i alle stadier av prosessen. Du har hele tiden hatt troen på mitt prosjekt og talent, og det har du tydelig vist. Takk også til Kristian Mjåland for alternative perspektiver og innspill i avslutningsfasen – de utfordret meg, men førte til en bedre oppgave.

Jeg vil også rette en takk til deltakerne i studien min – uten deres tillit og åpenhet hadde denne oppgaven sett ganske så annerledes ut. Det er virkelig ingen selvfølge å ville stille seg til disposisjon for å bli observert og studert over lengre tid, og jeg håper jeg har klart å fremstille alle med respekt. Jeg vil også takke Fritt Ord for masterstipend, i tillegg til organisasjonen som ga meg midler til å benytte profesjonell tolk – tusen takk, dere vet hvem dere er.

Til min kjære Øyvind: Takk for alle utfordrende ikke-akademiske innspill, og for din tålmodighet og forståelse for måneder med feltarbeid på kveldstid, og for støtte gjennom diverse opp- og nedturer i denne skriveprosessen.

Kristiansand, september 2020

Tonje Levernes Solberg

Sammendrag

Alle foreldre på introduksjonsprogrammet for flyktninger i Norge skal fra 2020 delta i obligatorisk foreldreveiledning. Det mest utbredte kurset i dagens introduksjonsprogram, International Child Development Programme (ICDP) for minoriteter, hevder å være universelt, empowerment-basert og kultursensitivt, hvor de eneste ekspertene er foreldrene selv. Programmets pedagogiske modell tilrettelegger for å ta utgangspunkt i foreldrenes erfaringer og iboende kompetanse, som aktivt skal bidra til et likeverdig refleksjonsfelleskap. Hvordan opplever foreldrene selv dette kurset, og er idealet beskrevet ovenfor et realistisk bilde av virkeligheten? Disse spørsmålene var utgangspunktet for denne eksplorative casestudien, hvor jeg studerte én foreldregruppe som møttes ukentlig i tre måneder med deltakende observasjon, kvalitative intervjuer og samtaleanalyse. Etter hvert tok en todelt problemstilling form, etter å ha observert en ujevn fordeling av ordet i gruppa, og tilsynelatende forskjellige oppfatninger av ICDPs funksjon og hensikt. Disse er: *Hvilke stemmer blir hørt i ICDP for minoriteter, og hva er kursets funksjon?* Studiens funn går ut på at det i denne gruppa er en kontrast mellom ICDPs dialogiske ideal, og virkeligheten preget av språkbarrierer og deltakernes behov for kunnskap om majoritetskulturen. På tross av å være en case-studie, argumenterer jeg i oppgaven for at dette vil kunne prege svært mange grupper på introduksjonsprogrammet, og at det kan ha noen utilsiktede konsekvenser.

Det viktigste teoretiske redskapet i denne studien, er *situasjonsdefinisjon* (Goffman, 1992). Dette sikter til ens oppfatning av en interaksjonssituasjon, som legger føringer for hvilken rolle en spiller ut, hva som er passende adferd og hva som er nyttig og relevant informasjon. I denne oppgavens case ser deltakerne ut til å ha en skolepreget situasjonsdefinisjon av kurset, hvor norsk språk, kultur og erfaringer er verdifull kapital. På tross av veiledernes forsøk på og ideal om en likestilt dialog, blir resultatet tidvis at forskjellene mellom «elever» og «lærerere» forsterkes, hvor sistnevnte ufrivillig risikerer å konstruere en «fasit». Jeg vil hevde at manglende innsikt i, og interesse for, deltakernes oppfatning av kursets hensikt vil gi grobunn for misforståelser, og gjøre det utfordrende å oppfatte mangler ved programmet. Det er nødvendig å kunne ha en kritisk diskusjon rundt hvilken funksjon og hensikt obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger har, og hva slags «empowerment» ICDP er bygget på. Dette bør etter min mening også prege videre forskning og evaluering av ICDP.

Innhold

1.0 Introduksjon og kontekst.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av studie	7
1.2 Oppgavens oppbygning.....	10
1.3 Om introduksjonsprogrammet.....	11
1.4 Om ICDP.....	14
1.4.1 ICDPs status og politisk kontekst.....	14
1.4.2 ICDP kort forklart	15
1.4.3 Forskning på ICDP	18
1.4.4 Samfunnsvitenskapelig forskning og minoritetsstudier	19
2.0 Teoretisk rammeverk	22
2.1 Bråtens modellmakt.....	22
2.2 Frickers epistemiske urett.....	23
2.3 Goffmans interaksjonsskapte virkelighet	26
2.2.1 Dramaturgiske metaforer.....	26
2.2.3 Situasjonsdefinisjon, face work og sosial risiko.....	27
2.2.4 En Goffman-inspirert maktteori	29
2.3 Hvordan teoriene overlapper, utfyller hverandre og mangler noe.....	31
2.3.1 Likhetsstrekk og kontraster.....	31
2.3.2 Andre teorier: Livsverden, kommunikasjonsmodeller og sosiale systemer	33
3.0 Metode.....	34
3.1 Problemstilling og metodevalg.....	34
3.2 Etnografisk inspirert hermeneutisk metode.....	34
3.3 Datainnsamling.....	36
3.3.1 Utvalg	36
3.3.2 Deltakende observasjon.....	37
3.3.3 Forskerrollen i deltagende observasjon	38
3.3.4 Intervjuer	40
3.4 Transkribering, feltnotater og analyse.....	42
3.4.1 Transkribering og feltnotater.....	42
3.4.2 Tematisk analyse	43
3.4.3 Kvantifisering og konversasjonsanalyse	43
3.5 Forskingsetiske overveielser	45

3.5.1 Informert samtykke	45
3.5.2 Anonymisering, privatliv og rolleklarhet	46
3.6 Validitet	47
3.6.1 Studiens interne validitet	47
3.6.2 Studiens eksterne validitet.....	48
3.6.3 Studiens reliabilitet.....	50
3.6.4 Personlig utgangspunkt	52
4.0 Hvorfor alle ikke blir hørt: Et spørsmål med et komplisert svar?.....	55
4.1 Dekket for dialog.....	55
4.2 Tilsynelatende fornøyde deltakere	57
4.3 Men: Ikke alle blir hørt.....	59
4.4 Er manglende språkferdigheter det enkle svaret?.....	61
4.4.1 «De har ikke fått med seg alt»	61
4.4.2 En mekanisk versus systemisk forståelse av «problemet»	64
5.0 Situasjonsdefinisjonen ICDP vil unngå: «Skole»	66
5.1 Oppstarten: En situasjonsdefinisjon setter seg?.....	67
5.1.1 Informasjonsmøtet.....	67
5.1.2 De første møtene	69
5.2 Deltakerne om kurset: Ikke primært å dele erfaringer.....	72
5.2.1 Formål og motivasjon.....	72
5.2.2 En arena for «relevante» ferdigheter og kunnskap	75
5.3 Den likeverdige samtale: Ikke noe for alle.....	78
5.3.1 Å være de eneste med tolk	78
5.3.2 Talehandlinger og uptake	83
5.3.3 «De religiøse» i en setting hvor religion er irrelevant	87
5.4 Strategier for likeverd og uante konsekvenser	93
5.4.1 Om å være bevisst sin makt.....	93
5.4.2 Fasadeprekking og rolleforhandling	95
5.4.3 Dialog eller test?.....	99
5.5 Opprettholdende faktorer.....	103
5.5.1 Evalueringen – hva var det egentlig?	103
5.5.2 Tilpasning, takknemlighet og frykt	105
6.0 Hvilken funksjon har obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger?.....	110
6.1 Analysens hovedfunn	110

6.1.2 Et teoretisk tilbakeblikk.....	111
6.2 Hvem trenger å høre flyktingenes stemme?	112
6.2.1 Formålet bak obligatorisk innføring	112
6.2.2 En begrenset form for «empowerment»	115
6.2.3 «Det riktige valget»	117
6.3 Potensialet i foreldreveiledningen	119
6.3.1 Sosial kapital	119
6.3.2 Kunnskap og refleksjon.....	121
6.4 Anbefalinger for foreldreveiledningen	122
6.4.1 Treffsikkerhet og feedback.....	122
6.4.2 Maktutjevning og empowerment.....	124
6.5 Videre forskning.....	127
6.5.1 Kommunikasjon og språk i flerkulturelle kontekster	127
6.5.2 Behov i studier av foreldreveiledning og ICDP	129
Vedlegg 1: ICDP-huset, etter idé fra Marianne Fjetland.....	143
Vedlegg 2: Oversikt over deltakere og veiledere og beskrivelse av norsknivå	144
Vedlegg 3: Evalueringsskjema.....	146
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	147
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	149

1.0 Introduksjon og kontekst

I dette introduksjonskapitlet vil jeg redegjøre for hvorfor jeg valgte å skrive om det aktuelle temaet og problemstillingen, og hvordan denne oppgaven plasserer seg innen forskningen på samme temaet og hva nytt den kan tilføre. Deretter vil jeg presentere oppbygningen av oppgaven, og til slutt forklare bakgrunnen for analysen, ved å kort gjøre rede for ICDP og tidligere forskning.

1.1 Bakgrunn for valg av studie

Hvordan oppleves det for minoriteter å delta i foreldreveiledningskurset International Child Development Programme (heretter kalt ICDP)? Det var det svært åpne forskningsspørsmålet jeg ville utforske med denne oppgaven, som endte opp med å bli en casestudie av en gruppe mødre med minoritetsbakgrunn. Bakgrunnen for forskningsspørsmålet er kort sagt at foreldreveiledning skal bli obligatorisk for flyktningeforeldre på introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg har selv arbeidserfaring med introduksjonsprogrammet, og kjenner til mange av utfordringene ved veiledning av nyankomne flyktningeforeldre. Ettersom ICDP viser seg å være det mest populære å bruke på introduksjonsprogrammet og generelt står i en særstilling når kommunene nå skal velge kurs (Rambøll, 2020), ble det et naturlig valg å utforske akkurat dette kurset. I tillegg ser ICDP ut til å være et program som både kommuner og regjeringen omfavner og viser tillit til (Rambøll, 2020; Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 104). De kan også vise til mange evalueringer som konkluderer med positive endringer som følge av kurset (Bjørnstad, 2015). Derfor ønsket jeg å benytte et sosiologisk, kritisk blikk på programmet ved å undersøke hvordan dette ser ut i praksis og oppleves med minoriteter.

Det at slike programmer nå skal bli obligatorisk for alle deltakere i introduksjonsprogrammet med barn (eller som får det under programtiden), betyr at eksempelvis ICDP vil prege mange foreldres første møte med Norges forventinger til dem. Antall flyktninger som i dag ville bli omfattet av bestemmelsen er høyere enn 7 565 (F. Strøm, SSB, personlig kommunikasjon, 10.03.20), et tall som er uvanlig lavt akkurat nå som følge av en bølgedal i tilstrømmingen av flyktninger (Strøm, 2019). Idet tilbudet om foreldreveiledning nå skal kunne tilbys *alle* foreldre på introduksjonsprogrammet, vil kommunene nå stå ovenfor mange valg å ta stilling

til angående implementering, ressursbruk og pedagogiske modeller. Innføringen av obligatorisk foreldreveiledning begrunnes blant annet med at flyktningeforeldrene har særlige behov for veiledning, at det kan bidra til å forhindre vold, overgrep og sosial kontroll, og bedre integreringen (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 46; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er lett å slutte seg til argumentet om at nyankomne flyktningeforeldre kan ha ekstra behov for støtte, og deres sårbarhet og utfordringer er blitt beskrevet av mange (Bufdir, 2016, ss. 120-121; Debesay & Tschudi-Madsen, 2018; Friberg & Bjørnseth, 2019, s. 9). Likevel betyr det at programmer som i utgangspunktet var universelt utformet (Sundsbo, 2018b, Bufdir, 2016, s. 112), nå blir obligatorisk kun for én gruppe. ICDP omtaler seg selv som et empowerment-basert program, som fremfor instruksjon tar utgangspunkt i deltakernes erfaringer og iboende kompetanse som foreldre (Bufdir, 2016, ss. 40-42, 112). Vil dette også være tilfelle i en gruppe for nyankomne flyktninger? Eller vil slike grupper ha en annen målsetning og funksjon?

Fremtidens deltakere i foreldreveiledning på introduksjonsprogrammet vil ikke ha mulighet til å si nei til tilbudet. Det å kreve deltakelse i en gruppe hvor det forventes at du forteller åpent om din private familiesituasjon, blir problematisert av UNICEF og Helsetilsynet i forslaget til ny integreringslov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 88). I tillegg representerer muligheten for statlig inngripen i familieliv, i vår skandinaviske modell, for mange et uvant stort statlig handlingsrom (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 95). Institusjoner som barnevernet, barnehagen og skolen legger føringer for foreldreskap i større grad enn i mange andre land (Gulløv & Gilliam, 2017), og de internasjonale kontroversene rundt det norske barnevernet er et tydelig eksempel på at dette er et politisert terreng (Stand, 2018; Zondag & Øverbø, 2019). Obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger skjer ikke i et politisk vakuum, og kan som intervensjon bli tolket svært forskjellig.

Derfor ønsker å jeg å belyse hvordan denne veiledningen kan oppleves av minoriteter, og hvilke muligheter de har for medvirkning og å bli hørt i en slik setting. Problemstillingene som etter hvert vokste frem i denne eksplorative studien, er primært resultat av inntrykkene fra feltarbeidet og fra lesningen av ICDPs retningslinjer. De to problemstillingene fokuserer på ICDP på to forskjellige plan: *Hva er hensikten med å arrangere, og delta i, ICDP for minoriteter?* og *Hvilke stemmer blir hørt i ICDP-samtalene?* Når det gjelder utvalget i studien er deltakerne dessverre ikke nåværende deltakere på introduksjonsprogrammet. Jeg har

imidlertid hele veien holdt et spesielt fokus på deltakerne som nylig har deltatt i introduksjonsprogrammet, i tillegg til at mange av trekkene ved casen sannsynligvis vil være representative for en del fremtidige flerspråklige grupper.

Som sagt kan ICDP vise til mange positive evalueringer, noe som inspirerte meg til å innta et mer kritisk, maktteoretisk perspektiv. Med dette mener jeg at jeg vil forsøke å belyse eksempler på hvordan roller og maktforskjeller kommer til uttrykk i kurset. For å gjøre dette, har jeg blant annet valgt et begrep Bråten (1973) kaller *modellmakt*, som handler om hvilket overtak noen har i kraft av å bli sett på som den som besitter «fasiten» på et aktuelt saksområde, og dermed legger premissene for hvordan andre skal tenke og handle. Bråten knytter dette til asymmetriske dialoger i møte mellom elev og lærer, klient og behandler - noe som etter min mening gjør begrepet svært relevant å bruke i en analyse av maktforhold i foreldreveiledning. Modellmakt har klare paralleller til et annet maktteoretisk begrepssett jeg benytter i denne oppgaven, knyttet til *epistemisk urett* (Fricker, 2007). Disse begrepene går ut på hvordan visse grupper systematisk ikke kommer til orde i samfunnet, grunnet omverdenens oppfatning av dem og den kunnskap og erfaringer de bærer på.

For å kunne få tak i slike interaksjonsmønstre, har jeg studert ICDP-møter med Goffmans (1992) teateranalogier i bakhodet. Slik har det blitt enklere å se hvilke roller som inntas eller blir tildelt. I teateranalogien finner vi også begrepet *situasjonsdefinisjon* (Goffman, 1992), som ser ut til å være et nyttig verktøy for å forstå hvordan forskjellige deltakere og veiledere har ulike perspektiver på møtenes hensikt og funksjon, og hvilken rolle det da er passende for dem å spille ut. Disse teoriene handler alle om makt, men har forskjellig fokus. Å kombinere disse gir meg muligheten til å forstå hvilke stemmer som blir hørt i ICDP, og hvordan en kan observere kursets forskjellige funksjoner. I tillegg vil jeg ha et spesielt fokus på språklig handlingsrom, og i den sammenheng benytte teori om talehandlinger (Hornsby & Langton, 1998; Austin, 1962) og Bateson og Ruesch' (1968) begreper knyttet til kommunikasjonsnivåer.

Hva kan denne oppgaven tilføre? Jeg vil argumentere for at det er sosiologiens oppgave å nyansere og komplisere bildet hvis det hersker stor enighet om at et tiltak er bra. Dette gjelder spesielt hvis det er en gruppe som har vanskeligheter med å ytre seg kritisk som må tåle konsekvensen av det. En kritisk tilnærming vil innebære at jeg ikke forsøker å utelukkende fokusere på det positive, og synliggjøre noen potensielle fallgruver. De siste årene har det

kommet flere kritiske, nyanserte samfunnsvitenskapelig studier på foreldreveiledning og statlige integrerings- og empowermentprosjekter. Ifølge Sundsbø (2018b) er det i internasjonal sammenheng en mengde litteratur som problematiserer statlige intervensjoner i familien som blir rettet mot spesifikke grupper, ved å blant annet stille spørsmål ved intervensjonenes verdigrunnlag, klasseblindhet og målsetning (Sundsbø, 2018b, s. 2). Jeg ser på denne oppgaven som nok et bidrag til denne litteraturen. Det er imidlertid ikke blitt gjort mange studier med deltakerfokus og med deltakende observasjon (se kapittel 1.4.3), noe som er en av grunnene til at jeg valgte denne metoden. I tillegg benytter oppgaven seg av noen uortodokse analysemetoder, i form av henholdsvis kvantifisering av taletid og vurdering av deltakernes norsknivå. Dette mener jeg kan tilføre feltet noe nytt, om ikke nye funn, så i hvert fall inspirasjon til nye innfallsvinkler og metoder. I tillegg mener jeg det er behov for studier av ICDP som blir utført av forskere som ikke selv er involvert i organisasjonen, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.5.2.

1.2 Oppgavens oppbygning

Jeg vil nå presentere hvordan oppgaven er bygget opp: I resten av kapittel 1 vil jeg gjøre rede for konteksten for oppgavens tema. Her vil jeg først fortelle om kjennetegn ved introduksjonsprogrammet for å forstå rammen for innføringen av obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger. Deretter tar jeg for meg ICDPs status i Norge, forklare kort programmets innhold, for så å presentere og drøfte tidligere forskning. Her gjør jeg først rede for hvilken forskning på ICDP som er lett tilgjengelig, og drøfte betydningen av bildet av ICDP som slik trer frem. Deretter vil jeg spesifikt se på hvilke ICDP-studier fra samfunnsvitenskapelig hold og med minoritetsfokus som finnes, og hvilke «hull» i forskningen denne oppgaven er et forsøk på å fylle.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Her presenterer jeg modellmaktbegrepet jeg har hentet fra Bråten (2004), Frickers' (2007) begreper knyttet til epistemisk urett, og flere av Goffmans (1956; 1955; 1983) teorier rundt interaksjonsskapt virkelighet og betingelser for interaksjon. Her vil jeg også drøfte maktaspektet i Goffmans tekster, redegjøre for forskjeller og ulikheter mellom de tre teoretikerne og til slutt forklare noen teoretiske begreper jeg bruker i mindre grad.

I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens metode. I første omgang gjør jeg rede for problemstilling og metodevalg, deretter hvordan datainnsamlingen har foregått. Deretter gjør

jeg rede for hvilke analytiske valg jeg har gjort. Jeg forklarer her hvordan jeg benyttet meg av tematisk analyse og kvantifisering, og hvilke avveininger jeg måtte gjøre i den forbindelse. Deretter gjør jeg rede for forskningsetiske overveielser, for så å drøfte oppgavens validitet og reliabilitet, og avslutningsvis reflektere rundt mitt eget utgangspunkt som forsker.

Kapittel 4 og 5 er dedikert til analysen av datamaterialet. Her vil jeg forsøke, ved hjelp av den valgte teorien, å belyse hvilke stemmer som blir hørt i samtalene, og drøfte hvilken funksjon møtene har. Sistnevnte vil også bli drøftet i et samfunnsperspektiv i kapittel 6. I kapittel 4 starter jeg med å legge frem «problemet» i problemstillingen, altså at det forekommer en skjevhet blant deltakerne *på tross av flere faktorer*. Som første steg i analysen drøfter jeg språk som enkels årsakssammenheng, for så å gå dypere inn i datamaterialet for å se på flere mulige sammenhenger i kapittel 5. Her går jeg noenlunde kronologisk til verks, med å drøfte betydningen av uttalte forventninger og kursoppstart for hvordan resten av kurset ble oppfattet. Deretter fokuserer jeg i stor grad på observasjonsdata og på flyktingedeltakernes vilkår for deltakelse. Neste kapittelbolk har større fokus på hvordan veiledernes måte å oppnå ICDPs dialogiske ideal ga utslag i praksis, før den siste drøfter hvilke faktorer som kan ha bidratt til å opprettholde skjevheten i interaksjonen.

Kapittel 6 er et omfattende diskusjonskapittel hvor jeg i tillegg til å sette funnene i kapittel 4 og 5 i en større sammenheng, også drøfter hvilken funksjon og formål ICDP og andre lignende kurs vil få som obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. Jeg ønsker at denne oppgaven også skal kunne fungere som et konstruktivt bidrag. Derfor prioriterer jeg avslutningsvis å vie relativt mye plass til å beskrive foreldreveiledningens potensiale, gi anbefalinger til gjennomføring og drøfte hvilken forskning om ICDP og temaer knyttet til denne oppgaven som det vil være behov for i fremtiden.

1.3 Om introduksjonsprogrammet

For å få en forståelse for rammen foreldreveiledningen får ved implementering i introduksjonsprogrammet, vil jeg her redegjøre for dets betingelser og innhold. Jeg vil også inkludere noen funn fra den siste store evalueringen av programmet, for å belyse visse utfordringer som jeg mener har betydning for oppgavens tematikk.

Obligatorisk innføring av foreldreveiledning for flyktinger vil trolig bli iverksatt i 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2019, A. Edman, personlig kommunikasjon, 1. oktober 2019), og

er inkludert i det som i skrivende stund¹ er forslag til ny integreringslov, Prop. 89 L (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å forstå hvordan den obligatoriske foreldreveiledningen vil kunne oppfattes av deltakerne, er det relevant å vite litt om deltakernes økonomiske og juridiske situasjon og innholdet i programmet ellers. Introduksjonsprogrammet er et kommunalt tilbud for nyankomne flyktninger og deres familiegjensforente som har behov for grunnleggende kvalifisering (IMDi, u.å.). Kommunen er pliktig å tilby programmet til alle flyktninger mellom 18 og 55 år med oppholdstillatelse, og som har bodd i en norsk kommune i mindre enn to år (IMDi, 2016a). Tilbudet varer som regel i to år. Det er et krav om å ha gjennomført 600 timer opplæring i norsk og 50 i samfunnsfag før en kan søke permanent opphold eller statsborgerskap, samt en norskprøve og samfunnsfagsprøve (IMDi, 2017).

Klassene består i mange tilfeller ikke bare av deltakere på introduksjonsprogrammet, men et bredt spekter av flyktninger, asylsøkere, betalende arbeidsinnvandrere og familieinnvandrede med norsk ektefelle (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, ss. 108-111). Det som skiller introdeltakerne fra resten av klassen, er hovedsakelig tre ting: De får «lønn» for å møte opp til undervisning, de har aktivitetsplikt, som også innebærer NAV-undervisning i grupper ved lærernes ukentlige møter og skolens ferier (IMDi, 2016b), og de får som regel tettere oppfølging av lærer og NAV som begge lager individuelle planer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016).

Det første punktet dreier seg om hvordan mange kommuner rapporterer om utfordringer ved å tilpasse introduksjonsprogrammets oppfølging, tiltak og undervisning til deltakerne. Dette er ifølge Prop. 89 L «godt dokumentert» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 168) og blir poengtert i den siste store evalueringen av programmet (Djuve, et al., 2017). Utfordringene indikerer at utvidelsen av tilbudet om foreldreveiledning også vil kunne lide av en mangel på tilpasning og relevans. I FAFO-evalueringen av introduksjonsprogrammet rapporteres det om at deltakernes reelle brukervedvirkning blir nedprioritert i mangel på tid (Djuve et al., 2017, s. 14). Manglende brukervedvirkning er noe forfatterne fremhever som en alvorlig mangel, ettersom deltakerne har krav på det, og fordi det ser ut til å ha stor betydning for om deltakerne kommer ut i jobb (Djuve et al., 2017 s. 21). Spesielt skoler med få deltakere sliter med tilpasning, og kvaliteten på programmet ser ut til å variere stort mellom kommuner. Respondentene oppgir trange økonomiske rammer, i tillegg til mangel på kompetent personell

¹ 28.08.20

og samarbeid med andre fagmiljøer, som avgjørende faktorer for manglende tilpasning. (Djuve et al., 2017, ss. 12, 303).

I Prop. L 97 kommer det frem at flere kommuner stiller spørsmål til hvordan kvaliteten til obligatoriske kurs som foreldreveiledning kan sikres uten økonomisk tilrettelegging. De trekker frem blant annet det å sørge for språklig tilpasning og kompetente veiledere som krevende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Noen tall fra en kartlegging av eksisterende foreldreveiledning på introduksjonsprogrammet (Rambøll, 2020) kan tydeliggjøre noen utfordringer: 22% av kommunene oppgir at foreldreveiledningen gis på norsk, uten tolkestøtte (Rambøll, 2020, s. 44). 44% oppgir å gi veiledning på norsk, selv om deltakerne i veiledningen som krever et relativt høyt norsknivå, alle har bodd mindre enn to år i Norge norsk (Rambøll, 2020, s. 43-45). Avgjørende faktorer kan være den høye andelen av grupper med blandet språkgrunn, 66% (Rambøll, 2020, s. 43), i kombinasjon med begrenset tilgang på kvalifiserte tolker (PROBA samfunnsanalyse, 2019, Rambøll, 2020). Slike tall tyder på at det kan være utfordrende å gjennomføre en språklig tilpasset foreldreveiledning.

Hvis veiledningen ikke oppleves av flyktningene som språklig eller tematisk tilpasset, er det ikke et alternativ å utebli fra gruppa. Introduksjonsstøtten de mottar er ment som en økonomisk sikring, men trekkes eller stoppes ved ugyldig fravær. De som avviser tilbudet har heller ikke krav på sosialhjelp (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 24). Støtten tilsvarer to ganger folketrygdens grunnbeløp, som per 1. mai 2019 vil si 199 716 kroner i året. Denne støtten er universell og kan ikke kombineres med andre offentlige støtteordninger, med unntak av barnetrygd og kontantstøtte (IMDi, 2016b). Det vil si at flyktninger som regel er økonomisk avhengige av introduksjonsstøtten i denne fasen, og må godta vilkårene for programmet. Dette fordi de fleste er svært langt unna å kvalifisere til en jobb når de kommer til Norge, og har begrenset nettverk rundt seg. Det er kommunen som avgjør om fraværet er gyldig eller ikke (IMDi, 2016c), og i evalueringen av introduksjonsprogrammet rapporterer mange lærere og NAV-ansatte om at dette oppleves som en krevende avveining (Djuve et al., 2017, s. 169). I Prop. L 89 har både UNICEF og Helsetilsynet uttalt seg kritisk til hva obligatorisk deltakelse i veiledningen har å si for flyktningenes rettigheter:

«Deltakelse er for eksempel en forutsetning for å få utbetalt introduksjonsstøtten som er nødvendige penger til livsopphold. Det vil være problematisk dersom deltakerne pålegges å fortelle om sitt privatliv og deretter motta veiledning på temaer familieliv,

voldserfaringer og egen livsmestring i gruppeintervensjoner som ikke er basert på frivillighet. Helsetilsynet savner en drøfting av disse obligatoriske elementene opp mot Norges internasjonale forpliktelser, og at menneskerettighetskonvensjonens rettigheter skal gjennomføres uten diskriminering.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 88)

Punktene jeg har nevnt over mener jeg er relevant for å belyse viktige forhold i denne oppgaven, ettersom introduksjonsprogrammet vil være rammen for dem som blir påbudt å delta i foreldreveiledning fremover. For eksempel vil jeg hevde at variasjonen i kvalitet og tilpasning i tilbudet, kombinert med aktivitetsplikten for å få støtte til livsopphold, forteller noe om maktrelasjonen mellom introduksjonsdeltakerne og dem som er ansvarlige for innholdet i de obligatoriske aktivitetene.

1.4 Om ICDP

For å gi en forståelse av ICDP, vil jeg først redegjøre for programmets bakgrunn og posisjon i Norge, for deretter å forklare ICDPs grunnprinsipper og kjennetegn.

1.4.1 ICDPs status og politisk kontekst

ICDP er det mest utbredte foreldreveiledningskurset i introduksjonsprogrammet (Rambøll, 2020). Det ble utviklet av psykologiprofessorene Rye og Hundeide på slutten av 80-tallet, og stiftelsen ICDP International ble dannet i 1992. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, heretter kalt Bufdir, tok i 2006 over ansvaret fra Barne- og Familiedepartementet for implementeringen her i Norge, og samme år ble ICDP Norge stiftet. I dag er det denne organisasjonen som ivaretar programmet, men Bufdir har rett til videreutvikling, implementering og selvstendig bruk av programmet (Bufdir, 2016).

Det finnes mange foreldreveiledningsprogrammer i Norge (Bråten & Sønsterudbråten, 2016), men det er flere faktorer som bidrar til at ICDP står i en særstilling når kommuner skal velge kurs for flyktninger. For det første har programmet tettere bånd med myndighetene enn andre lignende kurs, som bidrar til å øke programmets legitimitet (Sundsbo, 2018a). I flere politiske strategidokumenter brukes «foreldreveiledning» synonymt med ICDP (Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2013, ss. 21, 27, 101; 2018, s. 12), og er det eneste som er blitt implementert i regjeringens strategi for foreldrestøtte (Sundsbo, 2018a, ss. 432-433). Ifølge Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet (2013, s. 104) har ICDP «dokumentert positiv effekt».

For det andre har ICDP et omdømme som kultursensitivt og spesielt tilpasset målgruppen (Rambøll, 2020, s. 19). Programmet omtaler seg selv som «kultursensitivt», noe de forklarer med at de anerkjenner «at omsorgsgiveres syn på barn varierer og at oppdragelsen av barna følgelig varierer» (Bufdir, 2016, s. 21, 31). Det har blitt benyttet i 40 land (Bjørnstad, 2015, s. 7) blant annet av UNICEF (ICDP Norge, 2019). I tillegg har ICDP en egen minoritetsversjon. Denne ble utviklet etter initiativ fra regjeringen (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016, s. 119), og benyttes i dag av hele 77% av introduksjonsprogrammene, mens nummer to på listen blir benyttet av 16% (Rambøll, 2020, s. 17-18). Andelen kommuner som planlegger å bruke ICDP ligger på 84%, hvorav mange oppgir å kun kjenne til dette kurset (Rambøll, 2020, s. 21). Noe av grunnen kan være at alle kommuner som mottar flyktninger tilbys opplæring i ICDP (IMDi, 2019), hvorav mange oppgir at de benytter seg av eksisterende kompetanse når de tilbyr foreldreveiledningen (Rambøll, 2020, s. 19). Programmet blir i skrivende stund² tilbudt, for flyktninger og andre, i 203 av landets 356 kommuner (Barne- og familiedirektoratet, 2019).

Kort oppsummert, kan det se ut som at ICDP i stor grad vil kunne bli et naturlig valg for kommuner som skal velge et foreldreveiledningskurs å integrere i introduksjonsprogrammet.

1.4.2 ICDP kort forklart

Jeg vil her forklare kort hva som blir fremstilt av ICDP som formålet med programmet, samt hvilke temaer og fagtradisjoner det bygger på. Ifølge ICDPs egne nettsider, er programmet «et enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge» (ICDP Norge, 2019). Bufdir (2016) har utgitt en håndbok på 188 sider for ICDP-veiledere, det vil si de som har gjennomgått sertifisering for å kunne lede grupper gjennom ICDP-programmet. Denne, i tillegg til den åtte dagers opplæringen alle veiledere må ha (Wenche Undrum, personlig kommunikasjon, 04.03.20), danner grunnlaget for ICDP-konseptet. Innholdet er satt sammen ved hjelp av en rekke bidragsyttere, hvor de fleste har bakgrunn fra psykologifeltet (Bufdir, 2016, s. 12). Håndboka redegjør for ICDPs verdigrunnlag, som baserer seg på blant annet FNs barnekonvensjon, utviklingspsykologi og forskning (Bufdir, 2016). Det teoretiske grunnlaget for ICDP blir grundig gjort rede for i håndboka, men oppsummeres med at det er basert på forskning på formidlingsteori,

² 28.08.20

kulturforståelse, nevrobiologi, forskning på tidlig samspill og narrativ psykologi (Bufdir, 2016, s. 21). Hovedformålene med programmet blir formulert slik:

- Å fremme den positive oppfatningen av og holdningen til barnet.
 - Å påvirke omsorgsgivers forståelse av hvor viktig samhandlingen mellom omsorgsgiver og barnet er for barnets utvikling.
 - Å fremme omsorgsgivers oppfatning av seg selv som kompetent og mestrende.
- (Bufdir, 2016, s. 15)

Håndboka poengterer også som grunnprinsipp at ICDP skal være enkelt, helsefremmende og ressursorientert. Dette forklares som at programmet skal være enkelt å tilpasse til forskjellige arenaer og kulturelle kontekster, ha et fokus på samspill og relasjonen mellom forelder og barn, og med en bevisstgjørende metodikk ta utgangspunkt i den omsorgskompetansen deltakeren allerede har (Bufdir, 2016, s. 16).

Når det gjelder innholdet og strukturen i kurset, er dette delt opp i tre «dialoger» med barnet som bygger på hverandre:

- Den emosjonelle dialogen: Hjelp til tilknytning og å skape en trygg base
- Den meningsskapende og utviklende dialogen: Hjelp til å lære, utforske, forstå og skape mening
- Den regulerende dialogen: Hjelp til selvkontroll og planlegging (Bufdir, 2016, s. 60)

Fordelt på disse tre, finner vi «åtte temaer for godt samspill», de fleste formulert i setninger med imperativ, som «Vis at du er glad i barnet ditt». De åtte temaene er tegnet inn i en modell, «ICDP-huset», som er ment for å forklare innholdet for deltakerne i kurset, og som skal representere barnet (vedlegg 1).

ICDP-håndboka (Bufdir, 2016) har dedikert egne kapitler til henholdsvis kulturforståelse og tilpassede versjoner til minoritetsforeldre, barnehageansatte, foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og for innsatte i fengsel/kriminalomsorgen (Bufdir, 2016, ss. 6-8).

Håndboka inneholder mange konkrete råd og tar opp avveininger ved organisering og gjennomføring, men med få absolutte føringer. Den inkluderer i tillegg ideer til «sensitiveringsoppgaver», som forklares som øvelser som skal igangsette en empatisk bevisstgjøring og refleksjonsprosess (Bufdir, 2016, s. 40). Blant vedleggene finner vi også et evalueringsskjema ment for deltakerne ved kursslutt (vedlegg 3), samt sjekkliste til

selvevaluering av veilederne (Bufdir, 2016, s. 154). ICDP har i dag ingen kompetansekrav til ICDP-veiledere. Alle som jobber med barn eller barns foreldre og gjennom dette kan rekruttere, kan bli veiledere etter åtte dagers opplæring, en praksisperiode og skriftlige innleveringer (Wenche Undrum, personlig kommunikasjon, 04.03.20).

Veilederhåndboka i ICDP legger opp til bruk av en pedagogisk modell som bygger på aktive deltakere, hvor veileder helst skal ha en tilbaketrasket rolle (Bufdir, 2016, ss. 17, 85). Det er deltakernes refleksjoner rundt egne erfaringer som skal være den viktigste bestanddelen i kursinnholdet: «Utgangspunktet for veiledningen er foreldrenes egne oppfatninger og eksisterende praksis» (Bufdir, 2016, s. 85). At foreldreveiledningen primært omhandler situasjonen til den som blir veiledet, og ikke faglig innhold, er i tråd med den vanlige forståelsen av veiledningskonseptet, ifølge Tveiten (2019). Hennes definisjon lyder som følger: «En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettelsesprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2019, s. 21).

Det formuleres eksplisitt i ICDP-håndboka at skille mellom veiledning og undervisning. Et eksempel er hvordan den formulerer en kontrast mellom instruksjon og universelle svar på alle problemer på den ene siden, og ICDP-metoden på den andre, i form av «empowerment» (Bufdir, 2016, s. 40). Empowerment som begrep vil bli utførlig diskutert i kapittel 7.3.2, men kan kort defineres som at avmektige personer eller grupper skal opparbeide seg kraft til å komme ut av avmakten (Askheim, 2007). I ICDP-håndboka blir imidlertid begrepet brukt som bevisstgjøring og aktivering av brukernes egne ressurser, hvor svaret på deres utfordringer skal finnes i dem selv framfor i en manual (Bufdir, 2016, s. 40). Måten de skal gjøre dette, blir illustrert ved «ICDPs læringssirkel», utviklet av ICDP-grunnlegger Hundeide. Modellen er inspirert av Kolbs læringssirkel, men mer konkret tilpasset ICDP-situasjonen (Bufdir, 2016, ss. 41-42). Deltakerne får «lekser», altså prøver ut en idé hjemme med sitt barn, observerer og reflekterer, for så å sette ord på erfaringene og dele dem i gruppa. Målet er et refleksjonsfelleskap, hvor veilederen ikke er ekspert, men at en skal søke støtte og veiledning hos hverandre (Bufdir, 2016, s. 85).

1.4.3 Forskning på ICDP

I dette kapitlet vil jeg forsøke å presentere et lite overblikk over forskningen på ICDP. Jeg vil her redegjøre for hvilke studier og oversikter over funn som er enkelt tilgjengelig ved å søke etter ICDP-forskning, og hva som kjennetegner disse.

Hvilke studier er lett tilgjengelige om man søker etter ICDP-artikler? Som Bjørnstad (2015, s. 7) påpeker, er det få studier å finne i fagfelleverderte tidsskrifter, tatt i betraktning programmets internasjonale utbredelse. ICDP Norge har på sin nettside samlet svært mange artikler og evalueringer om ICDP fra hele verden (ICDP Norge, u.å.). Imidlertid er kvaliteten og formålet med dokumentene varierende og utfordrende å få oversikt over. Blant dokumentene ligger en kategorisert oversikt over ICDP-forskning av Skar (2019), med 13 artikler i fagfelleverderte tidsskrifter om ICDP. Skar står også bak oversikten «ICDP Matrix 2013» (Skar, 2013). Dette er et omfattende systematisert skjema med 82 norske og internasjonale studier og publikasjoner om ICDP, med oversikt over blant annet metoder, fokus, språk, type publikasjon, målgruppe, utvalg og hovedfunn (Skar, 2013). Lett tilgjengelig ligger også Bjørnstads (2015) oversikt i en rapport for Regionsenter for barn og unges psykiske helse, hvor hun har tatt utgangspunkt i Skars matrise for å lete opp forskning på ICDP. Oversiktene til Bjørnstad (2015) og Skar (2013) inkluderer først og fremst studier fra psykologi-feltet, noe som også preger Folkehelseinstituttets (Wesseltuft-Rao, Holt, & Helland, 2017) og Ungsinns (Reedtz & Lauritzen, 2017) oversikter over evalueringsstudier av ICDP. ICDP-håndboka har også en oversikt over evalueringer av programmet med hovedfunn (Bufdir, 2016, ss. 47-51), også denne med primært psykologisk forskning.

I regjeringens strategi for foreldrestøtte (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 104), hvor målsetningen om foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet blir introdusert, beskrives ICDP som «evaluert med dokumentert positiv effekt». Stemmer det med bildet de ovennevnte evalueringsoversiktene presenterer? Oppsummeringene i veilederhåndboka, Folkehelseinstituttet og Ungsinn er mer tilbakeholdne angående dokumenterte effekter, og de omtaler flere forskningsmessige svakheter ved studiene. På den annen side er oversiktene til Bjørnstad (2015) og Skar (2013) primært fokusert på hvordan studiene *kan* dokumentere positive endringer hos foreldrene og i relasjonen til barnet. Begge oversiktene beskriver et mangfold av positive effekter, mens svakheter ved programmet eller ved forskningen ikke er tillagt like mye vekt. Funnene som trekkes frem hos Bjørnstad (2015) er «ICDP som en

positiv faktor i deres og barnas liv», «bedring i samspillet med barnet», «positiv endring i oppfatning av barnet», «positiv endring hos barnet», «økning av omsorgsgiveres bevissthet og trygghet som omsorgsgiver» og «positive endringer i omsorgsgivernes psykiske helse» (Bjørnstad, 2015). Funnene sammenfaller med funnene i Matrix 2013 (Skar, 2013), som i tillegg inkluderer noen positive effekter knyttet til relasjoner til omverdenen. Det er i Bjørnstad (2013) og Skar (2013) kun tre studier hvis funn ikke presenteres som utelukkende positive eller effektive. Bjørnstad (2013) omtaler manglende reliabilitet som den utslagsgivende faktoren i disse studienes mangel på udelt positive funn, mens forskningsmessige svakheter blir ikke diskutert i de andre studiene. som er positive.

Det er usikkert hva som er formålet med disse to samlingene av funn, men kort oppsummert er det grunn til å være noe skeptisk til bildet disse to oppsummeringene av ICDP-studier regner. Muligens er det disse som er opphav til formuleringen om at ICDP har «dokumentert positiv effekt» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). I Bråten og Sønsterudbråten (2016) og i Sundsbø (2018a), som begge har studert fremstillingen og evalueringen av foreldreveiledning, diskuteres det om evalueringene preges av en målsetning som handler om å påvise positiv effekt. Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 6.5.2.

1.4.4 Samfunnsvitenskapelig forskning og minoritetsstudier

Vi har nå sett at hvis en søker etter studier og evalueringer av ICDP, ligger det flere oversikter tilgjengelige med primært psykologiske studier. Det er imidlertid kommet flere samfunnsvitenskapelige rapporter og artikler de senere årene, i tillegg til studier på minoriteter og ICDP. En av de senere ICDP-studiene fra det psykologiske fagfeltet ser ut til å skille seg ut fra mange andre i de nevnte oversiktene, nemlig Skar, Bjørnstad og Davidsens *ICDP-foreldreveiledning i Oslo Voksenopplæring som en del av Introduksjonsprogrammet for innvandrere og flyktninger* (2014). Her reflekterer forfatterne kritisk rundt svakheter med forskningen og ved gjennomføringen av programmet. I studien, hvis tematikk også er svært relevant for denne oppgaven, konkluderes det med at deltakerne «opplevde programmet som en svært positiv og nyttig erfaring for seg og sine barn» og at mange ville at flere skulle få tilbudet (Skar et al., 2014, s. 21). Imidlertid påpeker forfatterne sannsynlige skjevheter i utvalget og svakheter ved utfylling av spørreskjemaer, i tillegg til å inkludere anbefalinger fra deltakere om justeringer. Disse anbefalingene går blant annet ut på språklig tilrettelegging, mer tid til diskusjon og at barnevernet skulle ha en rolle i veiledningen (Skar, et al., 2014).

Når det gjelder samfunnsvitenskapelig forskning på ICDP og lignende programmer, vil jeg argumentere for at et lite gjennombrudd kom med Bråten og Sønsterudbråten (2016) FAFO-rapport *Foreldreveiledning – virker det?*. Dette ser ut til å være den mest omfattende samfunnsvitenskapelige gjennomgangen av foreldreveiledning i Norge, hvor forfatterne drøfter kritisk hvordan ICDP og andre tiltak blir evaluert og hvilken funksjon de har i samfunnet. Sundsbø (2018a, 2018b) tok deretter stafettstaven videre, og drøfter flere av de samme, kritiske spørsmålene hvor Norge og Skandinavia settes i en internasjonal kontekst.

Det er relativt få studier av minoriteter i foreldreveiledning, noe Bråten og Sønsterudbråten (2016, s. 16) omtaler som en «betydelig mangel», i tillegg til at det mangler studier av obligatoriske kurs (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, ss. 142-143; Rambøll, 2020, s. 3). Flere forskere etterlyser nå generelt brukerperspektivet i studier av både introduksjonsprogrammet og foreldreveiledning, samt et fokus på hvordan kvaliteten i ulike tiltak kan undersøkes og sikres (Djuve et al., 2017, s. 314; Sundsbø, 2018a, s. 438; Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018, s. 85). Mange studier av foreldreveiledning har benyttet seg av spørreskjemaer, men kvalitative undersøkelser av deltakernes erfaringer ser ut til å være i mindretall. Rambølls (2020) kunnskapsstatus er et ferskt eksempel på en utelukkende kvantitativ tilnærming, hvor deltakerperspektivet uteblir. Sønsterudbråten og Bjørnset (2018) mener interaksjonistiske studier ville være spesielt nyttige. Dette fordi observasjonsdata om hvordan roller og gruppedynamikk påvirker implementeringen av ICDP, kan gi en forståelse av de rollene som hemmer eller tilrettelegger for godt samspill (Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018, s. 63). Vi finner et lignende argument hos Bråten og Sønsterudbråten (2017, ss. 140-141).

Det begynner imidlertid å komme flere samfunnsvitenskapelige studier på foreldreveiledning, hvorav flere er kvalitative og har fokus på minoriteter. Ett eksempel som er interessant med tanke på denne oppgavens problemstilling, er Erstads (2015) antropologiske casestudie om barneoppdragelse blant pakistanske mødre i Norge. Dette er en doktoravhandling hvor et ICDP-kurs kun er et av flere temaer, og kan dermed være litt vanskeligere tilgjengelig for dem som søker etter ICDP-studier. Blant funnene var måten barneoppdragelse av ICDP-veiledere ble presentert for mødrene som et *valg* de måtte ta, mellom moderne og tradisjonell barneoppdragelse, og at ICDP-kurset så ut til å konstruere og forsterke forskjellene mellom disse to «kulturene» (Erstad, 2015).

En annen relevant studie er Bråten og Sønsterudbråten's rapport (2017) om to pilotforsøk med ICDP, ett på asylmottak og ett med radikaliserings av ungdommer som tema. Studien er kvalitativ og beskriver mange avveininger og utfordringer i møte med disse gruppene. Spesielt trekker de frem relasjonen mellom veileder og gruppedeltakere som avgjørende for om foreldrene blir definert eller anerkjent (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, ss. 120-125). Denne studien ble etterfulgt av Sønsterudbråten og Bjørnsets evaluering (2018) av veiledning til (primært) minoritetsforeldre «som er bekymret for sine ungdommer». Kvalitative intervjuer og observasjon ble her brukt for å analysere målgruppes behov, og presenterer mange anbefalinger for rekruttering og implementering. Som Skar, Bjørnstad, og Davidsen (2014), trekker Sønsterudbråten og Bjørnset frem hvor utfordrende det er for deltakerne å *selv* å skulle evaluere tilbudet de står midt oppe i, uten andre referansepunkter (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, ss. 32-33).

Kort sagt ser det ut til at det begynner å bli flere samfunnsvitenskapelig kvalitativ forskning på ICDP og foreldreveiledning, og at minoriteters opplevelse av dette i større grad kommer i fokus. Likevel er det behov for flere studier med deltakerperspektiv og om obligatorisk deltakelse som faktor, samt uavhengige studier som ikke trekker enkle konklusjoner som kan bli brukt politisk (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, ss. 164-165). Sistnevnte poeng vil jeg drøfte videre i 6.5.2.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere de mest sentrale teoriene jeg har brukt i arbeidet med å besvare problemstillingen, og forklare hvorfor valget falt på akkurat disse. Først vil jeg gjøre rede for Bråtens begreper knyttet til *modellmakt* (Bråten, 2004) og sammenligne det med andre lignende maktbegreper, for deretter å introdusere og drøfte Frickers teori om epistemisk urett (Fricker, 2007). Deretter følger en lengre del om Goffman, hvis teorier vil bli brukt på forskjellige måter i analysen. Til slutt vil jeg sammenligne disse tre og ta for meg andre begreper jeg vil bruke i noen mindre grad i analysen.

2.1 Bråtens modellmakt

Modellmakt er som nevnt et begrep introdusert av Bråten i 1973, som han beskriver som den påvirkningskraft personer har når de tilskrives å være kilder til eneste, og endelige fasitsvar innenfor et saksområde (Bråten, 2004). Bråten er kjent for å koble dette til *modellmonopol*, altså enegyldige måter å tenke på, innen utdanning, forskning, bedriftskulturer, og for sine perspektiver på hvordan en kan oppheve slike (Bråten, 2004). Begrepssettet er tverrfaglig, og knyttes av Bråten til psykologi, sosiologi, sosialfag og pedagogikk. Det handler altså om overbevisende paradigmer eller virkelighetsforståelser som forblir utfordret, når den ene parten anses som modellsterk på det aktuelle saksområdet, mens den andre er modellsvak. Modellsvake bedriver da selvsensur idet de bedømmer sin egen kunnskap som «ikke-kunnskap» eller irrelevant (Bråten, 2004, s. 114-115). Bråten bruker paradigmeskifter innen spedbarnspsykologi og geometri som eksempler på modellmonopol som blir stående i hundrevis av år fordi man tilpasser seg de modellsterkes premisser for dialog og kunnskapsutvikling. Det finnes dermed ikke bare fasitsvar, men også «fasitspørsmål», hvor modellmektige avgrensner spørsmålshorisonten (Bråten, 2004).

Jeg har valgt modellmaktteorien i denne oppgaven på grunn av dens tverrfaglighet, enkle og virkelighetsnære presentasjon og fokus på kontekstualisert kunnskap som grunnlag for asymmetri. Ettersom deltakerne i ICDP for minoriteter risikerer å fremstå som modellsvake i et samfunn hvis normer de ennå ikke behersker, kan det tenkes at det forligger et modellmonopol som kan være krevende å utfordre. Imidlertid representerer imidlertid ikke modellmaktbegrepet noe veldig unikt i sosiologisk sammenheng. Bråten omtaler selv parallellene til andre maktteoretikere som Marx, Bourdieu og Foucault (Bråten, 2004). Jeg vil for eksempel hevde at Bråtens «modellmonopol» minner om Bourdieus «doxa», og at

modellstyrke om symbolsk kapital (Bourdieu, 1995). Det er også mange likheter til Foucaults maktteori med fokus på kommunikasjonens og overtalelsens rolle gjennom det tatt for gitt, diskurser, myter, pastoralmakt og governmentality (Foucault, 1999). Sistnevnte begrep ser ut til å kunne være relevant i diskusjonen av foreldreveiledning generelt, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.2.2.

I motsetning til mange andre maktteoretikere, representerer likevel Bråtens modellmakt en mer pragmatisk og tverrfaglig teori. I større grad enn eksempelvis Marx og Bourdieu, har også Bråten et større fokus på ekspertvelde og kunnskapshegemoni framfor klasseskiller. Modellmakt kan, ifølge Bråten, gå på tvers av strukturelt eller materielt fundert makt. Dermed trenger en dermed ikke en klassereise for å oppheve de herskende ideer (Bråten, 2004, ss.121-122). Han presenterer konkrete tiltak for opphevelse av modellmakt på lavere nivå (Bråten, 2004, s. 115), som vil prege enkelte anbefalinger jeg gir i kapittel 6.4.

2.2 Frickers epistemiske urett

For å komplettere Bråtens modellmakt, skal vi nå gå inn på et beslektet begrepssett fra filosofien. Temaet er fortsatt makt og kunnskap, men fokuset noe annerledes: I Frickers (2007) teori om *epistemisk urett*, beskrives strukturelle eller kulturelle faktorer som bidrar til at noen grupper systematisk ikke blir hørt eller tatt på alvor. Fricker deler begrepet inn i *testimonial injustice*, urett knyttet til vitnesbyrdet, eller som *hermeneutical injustice*, hermeneutisk urett. Ved førstnevnte får ikke personen som ytrer seg anerkjennelse for sin kapasitet som kunnskapsbærer på grunn av fordommer, som hvis et vitne i en rettsak ikke blir trodd på grunn av hans/hennes hudfarge. Hermeneutisk urett skjer på et tidligere stadium, i personens eget hode. Det er når en person ikke klarer å finne mening i, og fortolke, sin egen erfaring på grunn av det synet som dominerer i samfunnet rundt av gruppa personen tilhører, og dermed hindrer seg selv i å forandre sin situasjon eller bidra med sine erfaringer og perspektiver til samfunnet (Fricker, 2007, ss. 69-70). Eksemplet Fricker bruker, er homofile som, på grunn av samfunnets holdninger til homoseksualitet, har internalisert synet på sine drifter som noe sykelig og noe som bør skjules eller helbredes. Dermed sensurerer sine erfaringer som unaturlig og ikke noe som er i samfunnets interesse. Slik kan en person lide uten å ha redskapene til å fortolke eller sette ord på lidelsen, eller om det er andre enn en selv som bidrar til denne, og uten at samfunnet rundt får en forståelse av denne erfaringen (Fricker, 2008, s. 70). Et nærliggende eksempel kan også være ofre for seksuell trakassering i

filmbransjen før #me too. En gruppe som systematisk utsettes for hermeneutisk urett, kaller Fricker hermeneutisk marginalisert (Fricker, 2007, s. 7).

Et annet begrep Fricker benytter i sine beskrivelser av epistemisk urett, er *silencing* av visse grupper. Hun refererer her til Hornsby og Langtons (1998) bruk av begrepet, i en artikkel om muligheten til å ytre funksjonelle *talehandlinger* (se neste avsnitt) som en grunnleggende rettighet som er ujevnt fordelt i befolkningen. Deres teori om silencing ser ut til å være forgjengeren til Frickers epistemiske urett, men Fricker har utviklet begrepet videre. Hun forklarer silencing på to forskjellige måter: Enten ved at en person i egenskap av å representere en gruppe, blir forhindret i å delta i kommunikative situasjoner (Fricker, 2007, s. 130-131), eller ved at personen får komme til orde med sitt bidrag, uten at dette blir sett på som et like verdifullt bidrag som andres. Dette kaller hun epistemisk objektivisering (Fricker, 2007, s. 130). Da er personen kun en kilde til informasjon, et kunnskapsobjekt, men ikke et subjekt som selv kan analysere og stille spørsmål. Om dette er epistemisk urett er høyst kontekstavhengig, og Fricker poengterer at det er uunngåelig, og funksjonelt, at noen tidvis blir objektivisert på denne måten. Likevel, hvis representanter for en gruppe *aldri* får være subjekter på et saksområde og delta i en reell dialog, kan dette være et tilfelle av epistemisk urett (Fricker, 2007, s.133). Et eksempel på epistemisk objektivisering, kan være *orientalisme*, slik Said beskrev den (Said, 1978). Både epistemisk objektivisering og silencing er begrep jeg vil bruke i oppgaven, for å sette ord på mekanismer som som systematisk ser ut til å hindre en viss kategori deltakere i ICDP-gruppen fra å delta. Etersom det har vært utfordrende å finne et norsk begrep for silencing, vil jeg bruke det engelske originaluttrykket.

Som nevnt over, henger *talehandlinger* tett sammen med silencingbegrepet (Fricker, 2004, s. 141). Jeg vil her utdype dette betyr og hva jeg sikter til når jeg bruker det i analysen. Teorien om talehandlinger ble introdusert av filosof Austin (1962), og går ut på at ytringer ikke bare overbringer informasjon, men i varierende grad utfører handlinger. Jeg anser begrepet som viktig for å operasjonalisere hva det vil si «å få sin stemme hørt», og for å kunne forstå maktaspektet som ligger i språk- og kommunikative ferdigheter spesielt. Jeg vil imidlertid i analysen, for enkelhetens skyld, kun ta i bruk begrepet talehandlinger, fremfor underkategoriene Austin (1962) introduserer, ettersom skillet mellom disse kan være vanskelig å operasjonalisere i praksis. Med «talehandlinger» vil jeg altså sikte til en svært bred definisjon av verbal kommunikasjon som får konsekvenser og påvirker andre deltakere

eller tilhørere i interaksjonen. Koblingen mellom talehandlinger og silencing blir spesielt Medinas (2012) artikkel om epistemisk urett. Her poengterer Medina betydningen av å studere kommunikative mønstre av talehandlinger over lang tid for å oppdage om silencing finner sted (Medina, 2012, s. 203), for slik å avsløre hvem som har epistemisk autoritet og et bredere og mer sofistikert repertoar av talehandlinger enn andre; hvem som kan formulere hypoteser, undersøke, tolke og stille spørsmål, og hvem som kun er kilder til interessant informasjon for den første gruppen. (Medina, 2012, s. 206). Fricker referer til Austins (1962) begrep «uptake», en meningsbærende respons, hos tilhøreren som et tegn på at en har klart å utføre en talehandling. Ved å se etter systematisk fravær av uptake kan en dermed oppdage silencing, og muligens se konstruksjonen av en ond sirkel av det Fricker kaller hermeneutisk ufølsomhet, hvor måten ytringene møtes på er med å konstruere personens oppfatning av verdien av egen kunnskapittel (Fricker, 2004). Å se etter systematisk fravær av uptake vil dermed være et nyttig redskap i analysen av ICDP-møtenes samtaler, hvor deltakerne i ulik grad har språket og posisjonen til å utføre talehandlinger.

Frickers begreper har vært nyttige for å se hvilke strukturelle hindringer som muligens bidrar til å hindre noen deltakere i å delta i ICDPs samtaler, og hvordan uretten kan ramme systematisk. Begrepene er blitt brukt i flere empiriske studier av minoriteter som er av relevans for denne oppgaven, med fokus på kategoriseringer med grunnlag i religion, kultur eller språk. Ett eksempel er Hagas (2014) etnografiske studie av somaliske foreldres opplevelse med å oppfostre barn i Sverige, som føler at de ikke blir tatt på alvor som foreldre på grunn av sin religiøse bakgrunn, og Peled (2018) som omtaler språkbarrierer i helsesystemet som grunnlag for epistemisk urett.

Jeg vil hevde at bakkdelen ved å benytte seg av Frickers begreper, er at de risikerer å forenkle interaksjonsmønstre, sette mennesker i bås og påvise «urett» hvor sannheten er mer komplisert. Medina (2012) er blant dem som har kritisert begrepene, og stilt spørsmål til måten de generaliserer «parter» i en interaksjonsprosess. Mangfoldet og polyfonien i hermeneutiske ressurser, og responsen til dem, må bli tatt med i modellen, skriver han. Han poengterer at selv om det er viktig å være på utkikk etter sosiale blindsoner og hermeneutisk ufølsomhet i samfunnet, er det er sjelden at det ikke er *noen* i den hermeneutisk marginaliserte gruppen som klarer å gi mening til sine erfaringer, eller at *ingen* rundt forstår dem (Medina, 2012, s. 211). Etter min mening er Medinas nyansering veldig viktig for å hindre konstruksjon

av forenklete offerbilder hvor en hel gruppe plasseres. Urett-begrepene bør derfor drøftes og benyttes med forsiktighet, også fordi det gjerne er ubevisste forhold som kanskje ikke offeret kjenner seg igjen i. Påpeker man hermeneutisk urett, påstår en til og med at uretten utøves av offeret selv, i form av selvsensur og en «handicappet» forståelseshorisont. Likevel gir begrepene en anledning til å gå videre på mistanker en har, i tillegg til å kunne sette det i sammenheng med noe større enn den aktuelle casen.

2.3 Goffmans interaksjonsskapte virkelighet

I denne oppgavens problemstilling har jeg et fokus på hvordan maktforskjeller kommer til uttrykk i mikrointeraksjoner. Dette gjør Goffmans teorier om situasjonsdefinisjoner, roller, scener, og andre dramaturgiske metaforer svært relevante å bruke som teoretisk rammeverk. Jeg vil i de neste underkapitlene forklare hvordan dette hjelper meg til å analysere interaksjonen, og hvordan adferd kan forklares i stor grad med sosiale koder. Først presenterer jeg de dramaturgiske metaforene og gir eksempler på hvordan jeg vil bruke disse analytisk. Deretter vil jeg ta for meg begrepet *situasjonsdefinisjon*, som vil ha en sentral plass i denne oppgavens analyse, og sette dem i sammenheng med Bråtens og Frickers maktbegreper.

2.2.1 Dramaturgiske metaforer

Goffmans teateranalogi som modell på samfunnsinteraksjon ble først beskrevet i *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956), og innebærer begreper som vil fungere som tankeredskap for å forstå handlingsmønstrene i denne oppgavens case. Jeg tillater meg likevel å ikke følge definisjonene slavisk, men å bruke begrepssettene kreativt i analysen. Lignende Berger og Luckmanns *The Social Construction of Reality* (1966) og Habermas' *The Theory of Communicative Action* (1987), er argumentet i teateranalogien blant annet at vi lever i velfungerende samfunn mye på grunn av ubevisste sosiale konstruksjoner som hindrer alt å bli snudd på hodet. Vi forholder oss daglig til roller, normer, forventninger, felles situasjonsforståelse og vaner som vi aksepterer og ikke stiller spørsmål ved. Dette muliggjør daglig samarbeid og sparer oss for forvirring, mistillit, tid og energi. Mens Berger og Luckmann (1966) utvider argumentet til å inkludere et overordnet strukturelt nivå i det de kaller symbolske universer, og Habermas (1987) abstraherer det til filosofiske livsverdener, fokuserer Goffman (1956) i større grad på interaksjoner mikronivå.

Goffmans dramaturgiske begreper som jeg vil bruke i analysen, er følgende:

Situasjonsdefinisjon, roller, opptredener, samt de forskjellige områdene for opptreden, *hovedscenen, i kulissene og av scenen* (1992). *Hovedscenen* er et fasadeområde hvor en aktørs offisielle side vises, og spiller en rolle som gir mening for tilhørerne. I *kulissene* kan man slippe fasaden og tillate seg å gi uttrykk for motstridende og problematiske sider ved opptreden på hovedscenen. *Av scenen* er utenfor situasjonen eller skuespillet (Goffman, 1992, ss. 92-93). I denne oppgavens analyse vil jeg bruke «hovedscenen» om settingen hvor møtet/kurset/undervisningen offisielt er i gang, alle har fokuset samme sted og temaet omhandler noe faglig eller personlig. *Opptredener* forklares som den virksomhet en bedriver som har innvirkning på andre. Disse blir *roller* om de blir fastlagte rutiniserte handlingsmønstre (Goffman, 1992, s. 22). Roller er sett av forventninger knyttet til status eller situasjon, og er et begrep Goffman videreutviklet fra Meads argument om vårt repertoar av «selver» vi veksler mellom til daglig (Collins, 1994, s. 257). Noen ganger opptrer individer som *lag*, hvis de samarbeider om å styre inntrykket andre har av deres opptreden, f.eks. ansatte i en bedrift (Goffman, 1992, ss. 176-177). Disse diskuterer da gjerne opptreden i kulissene (Goffman, 1992, s. 92). Goffman påpeker at selv tilhørerne, som kan virke som den passive part, er gjennom sin respons på andre med å påvirke *situasjonsdefinisjonen*, oppfatningen av i hva slags situasjon interaksjonen finner sted. Jeg vil forklare konseptet videre i neste kapittel.

2.2.3 Situasjonsdefinisjon, face work og sosial risiko

Denne oppgavens mål har vært å forstå hvorfor ikke alle stemmer blir hørt i møtene på ICDP-kurset jeg observerte. En del av dette har gått ut på å forstå hvordan og deltakere ender opp med visse roller i møtene, og hvorfor dette aksepteres selv i en interaksjonsorden som kan oppfattes som urettferdig eller utilfredsstillende. Mye kan nok forklares med sosiologiske teorier om subtil maktutøvelse, men få går så nært inn i selve interaksjonsprosessene for å beskrive dem som Goffmans teorier. I forrige kapittel ble begrepet situasjonsdefinisjon introdusert, som ser ut til å være svært nyttig for å forstå deltakernes og veiledernes adferd. Situasjonsdefinisjonen legger premissene for det en oppfatter som passende adferd i interaksjonen (Goffman, 1992, s. 8). Det viser hvordan «uforståelig» eller «irrasjonell» adferd kan skyldes ulike forventninger og oppfatninger av hva kurset er. Den hjelper aktører å vurdere hvilken side av seg selv det er passende å spille ut («rolle»), hva som er relevant

innhold i samtalen (for en selv eller andre), og hvilket tolkningsskjema en skal bruke for å vurdere hva som er passende atferd (Goffman, 1992, s. 8):

«Uansett hvilke spesielle hensikter vedkommende har og hvorfor har han disse hensikter, vil det være i hans egen interesse å kontrollere de andres adferd, spesielt den måten de behandler ham på. Det kan han oppnå langt på vei ved å påvirke det syn de andre danner seg av situasjonen, og det kan han gjøre ved å uttrykke seg slik at de får det inntrykk som skal til for at de frivillig handler etter hans planer» (Goffman, 1992, s. 13)

Fra utdraget ser Goffman ut til å fremstille mennesker som relativt kalkulerende, men han presiserer at forsøk på å definere en situasjonsdefinisjon kan være mer eller mindre målrettet eller bevisst (Goffman, 1992, s. 15). Selv om han ikke selv bruker ordet makt, er det imidlertid tydelig se som er i en posisjon til å definere eller forhandle om situasjonsdefinisjonen, vil kunne «kontrollere de andres adferd».

Ifølge teorien blir premissene for situasjonsdefinisjonen lagt tidlig, og kan være krevende å forandre (Goffman, 1992, ss. 19-20). Dette er et argument som blir interessant å utforske i oppgavens datamateriale som studerer en interaksjonssituasjon over flere måneder. Det er likevel ikke alltid slik at forsøket på å forhandle om en situasjon fører til den reaksjonen som var intendert (Goffman, 1992, s. 15). Et eksempel på en arena for forhandling av situasjonsdefinisjon, er klasserommet, hvor lærere er en av dem i sentral forhandlingsposisjon: Håndhilses det høflig på alle og blir gitt en oversikt over agenda og forventninger fra første stund, blir situasjonsforståelsen og rollefordelingen annerledes enn om læreren kommer for sent, tiltaler elevene som venner og tolererer uorden.

Vanligvis, hevder Goffman, har deltakerne i interaksjonen noenlunde samme oppfatning av situasjonsdefinisjonen. Likevel, om alle fikk gi åpent uttrykk for hva de egentlig tenker og føler, ville ikke oppfatningene være like harmoniserende (Goffman, 1992, s. 17). En reell samstemmighet er ikke like nødvendig for at vi skal kunne fungere sammen, som det å legge bånd på våre umiddelbare og oppriktige følelser: «Det blir lettere å opprettholde et skinn av enighet, en slikk ferniss av samstemmighet, når alle de tilstedeværende skjuler sine egne ønsker bak utsagn som forfekter verdier alle føler seg forpliktet til å lefle med» (Goffman, 1992, s. 18). Slik blir interaksjonen et slags spill hvor man utviser en relativ enighet om spillereglene, men ikke nødvendigvis en reell enighet om innholdet. Generelt har tilhørere en

interesse av å hjelpe til med å beskytte den som opptrer om å vedlikeholde situasjonsdefinisjonen (Goffman, 1992, s. 189), som vi straks skal se Goffman utdype i andre tekster.

Selv om Goffman ikke tydelig poengterer maktaspektet i sine teorier (Jenkins, 2008), omtaler han i visse tekster det faktum at det til alle tider finnes individer og grupper som aksepterer å sjelden få sin stemme hørt. En av disse handler om handler om sosiale avveininger for å bevare ansikt. *On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction* (Goffman, 1955) beskrives den sosiale risikoen en løper ved å utfordre situasjonsdefinisjonen og skjeve interaksjonsmønstre. Teksten omhandler samarbeidet vi alle gjør med å beskytte *ansiktet* vårt, altså den positive sosiale verdi en person påberoper seg, samt å bevare andres ansikt. Dette gjør vi alle, hevder Goffman, for å unngå forvirring, ubehag og andre negative konsekvenser for en selv og andre (Goffman, 1955, s. 222): «Social life is an uncluttered, orderly thing because the person voluntarily stays away from the places and topics and times where he is not wanted and where he might be disparaged for going. He cooperates to save his face, finding that there is much to be gained from venturing nothing» (Goffman, 1955, s. 245). Han beskriver her taktfullhet og evnen til å plukke opp hint som en universell mekanisme som viderefører den sosiale ro og orden. I *The Interaction Order* (Goffman, 1983) legges det til grunn et enda bredere spekter av mulige forklaringsfaktorer for unngåelse av risiko enn kalkulert bytteteori eller behovet for konsensus. Her argumenterer Goffman for at utbredelsen av grupper som tolererer å ikke bli hørt, dypest sett kan knyttes til en sterk menneskelig drivkraft som handler om å unngå sosial ekskludering (Goffman, 1983). Her poengterer han hvordan denne sosiale risikoen er ujevnt fordelt, i en tatt-for-gitt interaksjonsorden hvor vi aksepterer vår «naturlige» plass i møte med andre mennesker.

2.2.4 En Goffman-inspirert maktteori

I *Erving Goffman: A major theorist of power?* poengterer Jenkins (2008) hvordan Goffman ikke er kjent som maktteoretiker på lik linje med sosiologer som Weber, Foucault og Bourdieu. Likevel gjør han her rede for hvorfor Goffman er et svært godt utgangspunkt for en interaksjonistisk maktteori, og dermed svært relevant i denne oppgavens analyse. Både Jenkins og Rogers (1979) leser Goffmans teorier som en forklaring av makt som en kapasitet til å effektivt få ting gjort, være seg i trivielle eller ekstraordinære situasjoner. Ifølge Rogers (1979) identifiserer Goffman forskjeller i kunnskap, tilgang til informasjon, kommunikativ

kompetanse og inntrykksstyring som kilder til maktasymmetri. I denne oppgaven vil forskjellige språkferdigheter være et eksempel på kompetanse til å handle effektivt, og noe som vil kunne føre til en maktasymmetri i interaksjonen. I tillegg har vi forskjellig tilgang til ressurser som er relevant i den aktuelle situasjonen. Dette kan være ens egen bevissthet rundt egne muligheter og risiko, samt hvilke regler som er tilgjengelige - kort sagt, ressurser en har til å kommunisere effektivt, styre inntrykk, kontrollere og sanksjonere (Rogers, 1979). Jenkins (2008) har formulert en Goffman-inspirerte maktteori som er ment å nyansere og «avmystifisere» bildet av makt som noe svart-hvitt eller ekstraordinært. Den kan oppsummeres slik:

- Makt er muligheten til effektiv oppnåelse av egne mål, og å påvirke andres måloppnåelse
- Makt eller effektivitet avhenger av hvilke ressurser som er tilgjengelige
- Ressurser kommer i mange former, ofte med forskjellige måter en kan oppnå sitt mål
- Ressurser varierer fra kontekst til kontekst, og kan bare bli forstått lokalt, i egen kontekst
- Individuer og forskjellige grupper vil ha tilgang til forskjellige ressurser i forskjellig grad og i forskjellige kombinasjoner (Jenkins, 2008, s. 159)

Med denne teorien tydeliggjøres den usynlige, hverdagslige og sosialt konstruerte maktutøvelsen, mellom individer og grupper som på tross av forskjellige utgangspunkt og tilgang til viktige ressurser, er pragmatiske problemløsere (Jenkins, 2008, s. 159). Der Goffmans tekster unngår å omtale makt spesifikt, tydeliggjør Jenkins i denne artikkelen hans maktperspektivet mellom linjene. Den røde tråden i *The Interaction Order* (1983) og i mange andre tekster av Goffman, presenteres som hierarkier og rutiner som aldri stilles spørsmål ved (Jenkins, 2008). Jenkins kritiserer imidlertid Goffman for å tillegge individets strategier for måloppnåelse for stor vekt. Vanens makt og improvisasjon som forklaringsfaktorer kommer derimot i skyggen, hevder Jenkins (2008, s. 160). En tolkning for å «løse» denne uoverensstemmelsen, er for såvidt å formulere en bredere definisjon av “mål” i måloppnåelse. Slik kan måloppnåelse ikke kun handle om å øke ressurser, makt eller anseelse, men også å ikke trenge å utføre målbevisste handlinger, ha friheten til å improvisere eller å unngå konflikt.

2.3 Hvordan teoriene overlapper, utfyller hverandre og mangler noe

Det er mange paralleller mellom Bråten, Fricker og Goffmans teorier, som gjør alle relevante for å analysere hvorfor ikke alles stemmer blir hørt i møtene i ICDP for minoriteter, men de har også forskjellig fokus som gjør at de sammen kompletterer hverandre. Jeg vil her gjøre rede for likhetstrekk og kontraster, for deretter å kort presentere andre teoretiske begreper jeg vil ta i bruk i analysen.

2.3.1 Likhetstrekk og kontraster

Likhetstrekkene mellom Goffman, Bråten og Frickers teorier er mange, selv om de på sett og vis kommer fra ulike fagfelt og ble formulert på henholdsvis 50/60-tallet, 70-tallet og 00-tallet. Alle har et fokus på kommunikasjonsmønstre, og hva kommunikative handlinger gjør og hvilke roller som konstrueres i dette. Med hjelpen fra Jenkins (2008) til å tolke maktbudskapet hos Goffman, kan vi også stadfeste at alle handler om den ofte ubevisste eller usynlig maktutøvelse i interaksjon mellom mennesker. Eksempelvis er det paralleller mellom Goffmans teori om makten i å definere forståelsesrammen for kommunikativ situasjon, og Bråtens begrep om modellmakt, spesielt hvis vi bytter ut situasjonsdefinisjon med saksområde. Begge konseptene peker på den ofte ubevisste makten en person har over andre ved å kunne definere grenser for hva som er passende å diskutere, foreslå og sette spørsmål ved (Bråten, 2004, s. 115). I tillegg drøfter både Goffman og Bråten hva som kan forklare «irrasjonell» adferd. Mens Goffmans teorier rundt dette ble diskutert i 3.2.3 og 3.2.4, er Bråtens opphevelse av «fangens dilemma» en modell som gjør et forsøk på det samme. Den går ut på å erstatte samfunnsvitenskapens fokus på spillteori som basis for rasjonell handling, med å presentere samhold og samfølelse som forklaring på adferd som ser ut til å gå imot egne interesser (Bråten, 2004, ss. 167-171). Jeg vil argumentere for at modellen har fellestrekk med Goffmans «face work» (1955), og jeg vil bruke begge som forklaringsmodeller i analysen.

Når det gjelder Bråtens (2004) modellmakt og Frickers epistemiske urett (2007), har de begge et spesielt fokus på hvem som blir sett på som bærere av relevant og «gyldig» kunnskap, og at dette danner et utgangspunkt for en asymmetri som gjerne forblir utfordret fordi folk tilpasser seg dem «som vet best». Parallellen er sterkest ved det Fricker kaller hermeneutisk urett, hvor mennesker stempler sine erfaringer som unormale og/eller irrelevante, mens urett

knyttet til vitnesbyrdet kan oppfattes som urett av offeret. Slik Bråten beskriver at de som oppfatter seg som modellsvake adopterer de modellsterkes forklaringsmodeller (Bråten, 2004, s. 115), og kun stiller «fasitspørsmål» innen en spørsmålshorisont definert av andre, beskriver Fricker hvordan representanter fra visse grupper ikke ser på seg selv som et subjekt med samme rett til å kunne definere og stille spørsmål ved virkeligheten som andre grupper (Fricker, 2007, s. 130). I motsetning til Goffman, tillater begge seg en normativ tilnærming - Bråten ved å foreslå metoder for opphevelse, Fricker ved å kalle det urett. Begge beskriver hvordan en slik maktutøvelse får negative konsekvenser for samfunnet, frarøver verden viktige erfaringer og alternative tenkemåter og slik lar et modellmonopol eller majoritetserfaringer forbli en utfordret norm over lengre tid. Ved både modellmonopol og epistemisk urett pekes det på bevisstgjøring som en sentral del av løsningen. Fricker og Bråten gir også eksempler på hvilke samfunnsgrupper som kan ses på som modellsterke / modellsvake eller epistemisk privilegerte / marginaliserte, noe som skiller seg ut fra Goffmans tekster. Unntaket er muligens Goffmans teori om totale institusjoner (Goffman, 1961), som omhandler institusjonaliserte hierarkiske skiller mellom visse klienter og profesjonsutøvere.

Felles for teoriene som jeg har valgt, er også at de på en eller annen måte berører kjente fenomener innen sosialpsykologi når de beskriver mekanismer for konformitet og tillit til andres kompetanse over ens egen. Noen kjente eksempler er eksperimentet med streklengder hvor deltakere motsier egne sanseinntrykk når disse avviker fra det de andre i gruppa hevder å oppfatte (Asch, 1951), Milgrams elektrosjokkeksperiment (Milgram, 1974) og Festingers teori om kognitiv dissonans og etterrasjonalisering (Festinger, 1957). Et psykologisk fenomen som jeg mener har spesielt klare likhetstrekk med Goffman, Fricker og Bråtens teorier, er *pluralistisk ignoranse*. Dette er en feilslutning hvor en tenker at en er den eneste som avviser en norm og dermed holder dette for seg selv – selv om det i realiteten viser seg at de fleste i gruppa samtidig innehar samme oppfatning uten å gi uttrykk for det (Gorman, 1986). Begrepet beskriver en skinnenighet hvor usikkerhet rundt ens rett til å handle eller ytre seg avvikende, kan bidra til å opprettholde urett. Det har mange likhetstrekk med et annet begrep jeg vil komme tilbake til i diskusjonskapitlet, nemlig Sartres (1960) *serialitet*. Dette sikter til serier av individer som er i samme utfordrende situasjon samtidig, men som ikke oppnår det felleskap og organisering som skal til for å gjøre noe med problemet.

2.3.2 Andre teorier: Livsverden, kommunikasjonsmodeller og sosiale systemer

I tillegg til Bråten, Fricker og Goffman er det andre teorier og begreper jeg vil bruke i analysen som jeg vil gjøre rede for her. Habermas er en teoretiker som tar for seg mange av de samme temaene som Goffman og Fricker, som situasjonsdefinisjon og makten i forskjellige talehandlinger (Habermas, 1974), men i denne oppgavens analyse er det et likevel begrepet *livsverden* jeg vil bruke. Det er hentet fra Husserl (1970), og referer til et tatt-for-gitt-univers, en kognitiv forståelseshorisont som vi sammen opplever og forstår våre erfaringer i lys av (Habermas, 1974). Livsverdenen er skjult og uuttalt, med klare paralleller til Bourdieus habitus eller doxa (Bourdieu, 1991, 1996), og tydeliggjør hvordan for eksempel deltakere i en interaksjon ikke forstår bakgrunnen for hverandres adferd. Habermas (1974) deler livsverden i tre verdener, den indre, den ytre/objektive og den sosiale, i en kommunikasjonsmodell som illustrerer kompleksiteten i å forstå og prøve gyldigheten i ytringer. Eksempler på utfordringer den illustrerer, kan være hvordan en persons ytring kan referere til sin indre verden, som bare den selv har tilgang til, eller hvordan noen ytring blir tolket til å tilhøre den objektive verden fremfor den subjektive eller relasjonelle. Habermas' ideal om den herredømmefrie samtale, hvor mest mulig av ens meningshorisont og intensjoner skal avsløres på forhånd (Habermas, 1981), vil bli drøftet i diskusjonskapitlet.

Batesons (1956; 1968) kommunikasjonsteoretiske begreper vil også bli brukt i denne oppgavens analyse. Disse er *analog* og *digital kommunikasjon*, altså det som blir kommunisert henholdsvis implisitt og eksplisitt, *metakommunikasjon*, som er kommunikasjon om kommunikasjonen (Bateson & Ruesch, 1968), og *double bind*, som går ut på en form for forvirrende dobbeltkommunikasjon som låser den avmektige mottakeren i en tap/tap-situasjon (Bateson, 1956). Jeg vil i tillegg bruke Batesons sirkulære modell (Ulleberg & Jensen, 2019, s. 104) i analysen av interaksjonen i denne oppgaven, for å unngå en forenklet årsak/virkning-modell. I en slik forklaringsmodell påvirker faktorer hverandre gjensidig og sirkulært, framfor i en mekanisk og kronologisk årsakssammenheng, men hvor en da kan velge å «punktuer» det en vil belyse (i Ulleberg & Jensen, 2019, s. 105). Ved å bruke en slik modell i studiet av menneskelig samhandling, kan en få frem at det aldri er én faktor som alene forklarer menneskelig adferd, og at forskjellig oppfatning av situasjonen kan forklares ved at en punktuere forskjellige steder i denne sirkelen.

3.0 Metode

Hensikten med denne oppgaven er som sagt vært å undersøke hvilke stemmer som blir hørt i samtalene i ICDP for minoriteter, og hvilken funksjon kurset har. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva mine metodiske valg innebærer og hvorfor jeg valgte akkurat disse, hvordan jeg rekrutterte studieobjektene og i praksis utførte observasjonen, intervjuene og analysen. Deretter forklarer jeg hvordan jeg forholdt meg til nasjonale forskningsetiske retningslinjer, og avslutningsvis diskuterer jeg oppgavens validitet og forskerrollen.

3.1 Problemstilling og metodevalg

Problemstilling er som nevnt todelt, med spørsmål som åpenbart kan bli utforsket på flere måter. Jeg har valgt å bruke primært kvalitative metoder, i form av deltakende observasjon og kvalitative intervjuer. Kvalitative metoder vil si å gå i dybden, vektlegge forståelse og analyse, framfor å tallfeste og gå i bredden, som heller kjennetegner kvantitativ forskning (Malt, 2019). Jeg har imidlertid valgt å tallfeste noen elementer i analyse av gruppesamtaler som et supplement til det kvalitative. Dette forklares i dybden under kapittel 3.4.3.

De kvalitative metodene jeg har valgt tillater meg å få et dyptgående innblikk i deltakeres opplevelse av ICDP, og gir meg mange muligheter til å oppklare misforståelser. Det er primært oppgavens eksplorative design som gjorde det naturlig å velge kvalitative metoder. Jeg ville utforske tematikken uten ferdig formulerte hypoteser eller teoretiske kategorier, for å kunne tilpasse teorien og hypotesene til dataene framfor vice versa. Spesielt med et utvalg bestående av personer med andre språk og referanserammer enn meg, hvor temaene potensielt er sårbare eller tabubelagte, har det fremstått naturlig for meg å bli kjent med informantene og lage en tykk beskrivelse. Dette ble mulig ved å konsentrere meg om én avgrenset gruppe, altså gjøre en casestudie. En casestudie vil si at jeg forsker på et spesielt system knyttet til et visst tidsrom, fysisk sted og sosiokulturell kontekst (Gobo & Marciniak, 2016, s. 104), hvor dataene er rike på detaljer og gjerne kommer fra flere metoder (Feagin, Orum, & Sjoberg, 1991). Det smale utvalget gjør at funnene kan ikke generaliseres, men studien kan likevel ha andre fordeler. Dette vil jeg redegjøre nærmere for i neste kapittel.

3.2 Etnografisk inspirert hermeneutisk metode

I denne oppgaven valgte jeg å nærme meg temaet med etnografisk inspirert hermeneutisk metode. Jeg skal her forklare hva det innebærer, og begrunne mitt valg. Etnografisk metode

vil si at forskeren inntar en *aktiv* rolle i sin mer eller mindre deltakende observasjon av informantene (Gobo & Marciniak, 2016). Som Gobo og Marciniak påpeker (2016), vokste etnografi trolig fram i møter mellom antropologer og eksotiske folkeslag, som bød på utfordringer rundt tverrkulturell kommunikasjon. Malinowski og Radcliffe-Brown er kjente eksempler på forskere som utførte langvarige, etnografiske feltarbeid (Gobo & Marciniak, 2016, ss. 104-106). I motsetning til disse har jeg blitt nødt til å innta en mer delvis deltakende observatør-rolle, i et mer avgrenset felt, i en metodikk jeg vil kalle etnografisk inspirert.

Det er flere grunner til at jeg har valgt en etnografisk tilnærming. Det første er mitt epistemologiske ståsted, som er sosialkonstruktivistisk og interaksjonistisk. Det vil si at om det finnes objektiv sannhet, tror jeg ikke at jeg som forsker kan gripe den og formidle den nøytralt. Likevel kan jeg som forsker kan studere hvordan mennesker, situert i et spesifikt tidsrom og sted, kontinuerlig konstruerer mening og virkelighetsforståelse (Gobo og Marciniak, 2016, s. 108). Jeg vil også si at jeg studerer aktører hvis virkelighet blir konstruert av tidligere erfaringer og situasjon (Tjora, 2019). Dataene ser jeg som resultat av en dialogisk prosess i møtet mellom forsker og informant, påvirket av mange kontekstuelle faktorer.

For det andre har jeg valgt etnografisk metode for å «trengte bak» informantenes egne fremstillinger eller oppfatninger. Langvarig observasjon av naturlige settinger lar forskeren se rutiner og handlinger, som gjerne holder seg mer stabile eller gir en riktigere beskrivelse av virkeligheten enn det informantene selv klarer å formulere og tolke (Gobo & Marciniak, 2016, s. 113). Mitt syn på hvilke data jeg kan få ut av analysen, er preget av blant annet Goffmans teorier om roller og inntrykkskontroll (Goffman, 1992) som gir gode argumenter for å ikke *kun* se på det verbalt uttrykte i form av intervjuer.

For det tredje er språkbarrieren en viktig faktor i mitt metodevalg. De færreste av informantene i denne studien har hatt muligheten til å uttrykke seg på et språk de kan godt med meg eller i gruppa. I tillegg vil bruk av tolk også føre til at mye informasjon og nonverbal kommunikasjon går tapt (se kapittel 3.6.3). Interkulturell kommunikasjon er kompleks, og kombinert med språkbarrierene ville et utelukkende fokus på meningsinnholdet i det som ble sagt føre til mange misforståelser og tynt datagrunnlag. Den siste grunnen er metodologisk. Det er som tidligere nevnt ikke gjort mange etnografiske studier av ICDP (se kapittel 1.4.4), og jeg har lyst til å undersøke hvilke muligheter observasjon gir for forskning og evaluering av slike settinger.

Det at oppgaven er hermeneutisk, vil si at jeg benytter en kontinuerlig analyseprosess i forbindelse med datainnsamling og oppgaveskriving. Metoden kjennetegnes av en dialogisk og dynamisk runddans mellom data, teori og refleksivitet, altså refleksjon rundt eget utgangspunkt for fokus og egen tolkning. I praksis vil det si at jeg observerer noe i feltet, noterer det ned og analyserer «brillene» jeg hadde da jeg la merke til dette, for deretter å lese om fenomenet jeg mener jeg observerte. Dette vil så påvirke mitt perspektiv og fokus neste gang jeg observerer. Et eksempel er hvordan jeg i over lengre tid forandret intervjuguiden jeg planla å bruke, ut fra stadig nye inntrykk fra observasjon, refleksjon og teori. Refleksivitet og fleksibilitet er nøkkelord i denne prosessen, noe vi skal se nærmere på i neste kapittel.

3.3 Datainnsamling

Datamaterialet i denne oppgaven kommer fra deltakende observasjon fra ni møter og intervjuer med fire deltakere, veileder og minoritetsveileder. I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for rekruttering og utvalg, og hvordan jeg utførte observasjonen og intervjuene.

3.3.1 Utvalg

Utvalget i oppgaven er en kombinasjon av metodiske og pragmatiske valg, samt visse faktorer utenfor min kontroll. I motsetning til kvantitative studier, vil de som utfører deltakende observasjonsstudier sjelden følge noen fast prosedyre for utvelging av forskningsobjekter. Isteden er det mer utbredt å justere utvalg og sted etter hva som faller seg naturlig underveis (Fangen, 2004, s. 48), noe som også har kjennetegnet denne utvelgelsesprosessen.

Mitt opprinnelige mål var å observere en gruppe som deltok i ICDP som en del av introduksjonsprogrammet, for å i en viss grad kunne være representative for dem som vil bli berørt av bestemmelsen om obligatorisk foreldreveiledning. Det viste seg imidlertid at lave flyktningetall, i tillegg til andre tilfeldigheter og praktiske hindringer, gjorde at dette ikke var mulig på det aktuelle tidspunktet. Etter mange uker med kartlegging ulike grupper som kunne være passende å studere, en prosess Schatzman og Strauss (1973) kaller selektivt utvalg, sto jeg på bar bakke. Til slutt fikk jeg tips fra en bekjent om et ICDP-kurs for minoriteter som hun selv skulle lede, og hvor var mulig å observere. Jeg måtte altså ty til snøballmetoden og eget nettverk for å få tilgang til en gruppe, til tross for at jeg helst ville holde studien adskilt fra personlige relasjoner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.2.

Da jeg første gang traff gruppen jeg skulle studere, viste dette seg å være en mer sammensatt gruppe enn det jeg hadde sett for meg: Ti innvandrere mellom 30 og 60 år med bakgrunn fra fire forskjellige kontinenter var representert, med barn i svært ulik alder og en barnløs deltaker. Istedenfor å gjennomføre kurset som obligatorisk del av et program, var disse frivillig rekruttert via en organisasjon og jungeltelegraf. De fleste av kvinnene var kjent med organisasjonen gjennom en frivillig språkgruppe som pleide å samles på samme tid, og hadde blitt rekruttert gjennom denne. Det at gruppa ikke besto av deltakere på introduksjonsprogrammet gjorde at min daværende problemstilling for oppgaven måtte bli noe justert. Likevel var det noen trekk ved gruppa som gjorde dem representative nok for at jeg kunne fortsette oppgaven med omtrent samme målsetning (se kapittel 3.6.2). For nærmere informasjon om gruppa, se vedlegg 2 for en oversikt over deltakerne.

Jeg er enig med Fontana og Frey (2000, s. 78) og Hammersley og Atkinson (1996, s. 167) som poengterer viktigheten av å bygge et tillitsfullt forhold for å kunne forstå intervjuobjektet best mulig i et ustrukturert intervju. Derfor, for å benytte meg av tilliten og kunnskapen jeg ville oppnå gjennom min deltakelse over tid i gruppa, valgte jeg å benytte noen av de samme deltakerne som intervjuobjekter etter kursslutt. Bakdelen er at utfordringen med intern anonymisering kan føre til *lavere* tillitsnivå for enkelte, og dermed påvirke hvor mye de ønsker å åpne seg i intervjuene. Av gruppas deltakere valgte jeg å intervju dem med flyktningbakgrunn, i tillegg til en europeisk deltaker. Opprinnelig hadde jeg ikke planer om å intervju veilederne i den aktuelle gruppa utover noen få spørsmål, men etter noen ukers observasjon dukket det opp spørsmål som jeg ville undersøke for å unngå misforståelser. Jeg innså også at det kunne være interessant å sammenligne henholdsvis veilederne og deltakernes uttalte oppfatninger av kursets innhold, organisering og funksjon, i tillegg til den sosiale dynamikken og betingelser for deltakelse og forståelse. Vi skal nå se nærmere på hvordan den deltakende observasjonen ble utført i praksis.

3.3.2 Deltakende observasjon

I denne oppgaven står dataene fra deltakende observasjon sentralt. Bakgrunnen for dette er beskrevet i kapittel 3.2, så her vil jeg primært redegjøre for hvordan jeg i praksis utførte feltarbeidet. Observasjonen ble gjennomført fra over tre måneder, hvor jeg deltok i ukentlige møter på kveldstid a 2,5 – 3 timer. Av tolv møter fikk jeg vært til stede på ni, i tillegg til et informasjonsmøte. Jeg benyttet som regel båndopptaker og noterte for hånd. Med

båndopptaker kunne jeg gå tilbake og kontrollere egne notater, få korrekte sitater og aktivisere minnene om opplevelsen av å være der. Med notatene mine ville jeg «fange» konkrete bilder og å forhindre forvrenging og stereotypisering som gjerne skjer med minner over tid (Fangen, 2004, s. 69). Slik noterte jeg også umiddelbare refleksjoner og uttrykk for egen opplevelse av å delta, og konsentrerte meg primært om å notere det som ikke ville bli fanget opp på båndopptakeren. Dette inkluderte hvem som var til stede, praktiske omstendigheter, og hvordan jeg oppfattet nonverbale og verbale samhandlingsmønstre og kommunikasjon, mellom deltakerne og med veilederne. I starten var det utfordrende nok notere meg dette samtidig som jeg prøvde å «gli inn» som deltaker. Innholdet i det som ble sagt ble kun notert hvis det virket interessant, for å kunne se et mønster eller utvikling eller kunne tjene som illustrasjon for noe. Slik kunne jeg finne igjen det interessante i lydopptaket senere. Imidlertid begynte jeg etter hvert å se verdien i å notere mer av hvilke ytringer som kom fra hvem, i takt med at min evne til å delta, observere og notere utviklet seg. Enkelte av deltakerne opplevde også en markant språklig utvikling i løpet av kurset, og kunne dermed uttrykke mer som jeg forsto innholdet av. Dette skiftet i fokus og observasjonsteknikk kan illustreres ved at feltnotatene fra første møte var på under én side, mens siste feltnotat var på fire.

Jeg brukte pausene og tiden etter avslutningen av møtene aktivt til uformell prat og tillitsbygging, samt klargjøring av enkle spørsmål jeg hadde. Mine observasjoner, samt litteratur jeg leste underveis, hjalp meg å utvikle hypoteser og relevante spørsmål til intervjuene av de samme informantene senere. Min tilstedeværelse skapte også tillit og legitimitet til å stille visse spørsmål, og oppdage uoverensstemmelser i informantenes fremstillinger i intervjuene. Jeg vil i neste kapittel drøfte min *rolle* i observasjonen.

3.3.3 Forskerrollen i deltakende observasjon

Det kan være utfordrende i deltakende observasjon å finne en funksjonell rolle å spille. I tillegg er det en krevende balansegang mellom analytisk distanse og deltakelse, mellom det å være outsider og insider. Jeg vil her redegjøre for min egen bakgrunn for å posisjonere meg på insider/outsider-aksen, og hvilke roller jeg «spilte» i min innsamling av data.

Jeg mener det er med god grunn at så mange kvalitative forskere, for å parafasere Fangen (2004, s.67), legger vekt på nærhet, deltakelse og dialog som forutsetning for å lage gode spørsmål og tolkninger. Som Hammersley og Atkins (1996, s. 109) poengterer, vil likevel informantene søke å plassere etnografen i en kategori de selv har kjennskap til.

«Samfunnsfaglig forsker» er ikke alltid en tilgjengelig kategori å bli plassert i. Jeg var unektelig en slags anomali som eneste norske deltaker i et kurs for minoriteter. Dermed tok jeg tidlig et bevisst valg om å innta en rolle som en mellomting av deltaker og norsklærer framfor en forskerrolle, som blant annet gikk ut på å diskutere norske begreper, norskkafeer og lignende i pausen, og prøve å trekke frem relevante erfaringer når jeg ble spurt om å delta i samtalen. Rollen hjalp meg til å ha det Hammersley og Atkins (1996, ss. 118-119) kaller «nøytrale» og «normale» temaer å småprate om, og etablere en slags felles referanseplattform. Ved å benytte meg av min erfaring som norsklærer for innvandrere, kunne jeg bevege meg fra å være en forsker/student fra en distansert akademisk sfære, til å vise at jeg kjente til flere sider av deres hverdagslige integreringsprosess. Slik kunne jeg etablere gjensidighet og tillit. Erfaringsmessig representerer en norsklærer for mange innvandrere ofte den første «trygge havn» i en kaotisk ny hverdag, en av få nordmenn som er trent i å snakke artikulert og langsomt, samt forstå gebrokkent norsk. I intervjuene ga deltakerne uttrykk for at de hadde forstått hvorfor jeg var der, men to av dem brukte likevel konsekvent «dere» for å omtale dem som hadde ansvaret for kurset. Jeg ser i ettertid at jeg kan ha blitt oppfattet som veileders hjelper ved å tidvis forklare norske begreper, selv om jeg prøvde å begrense dette.

Når det gjelder insider/outsider-rollen, er jeg enig i Fangen (2004, ss.101-102) som påpeker at det å veksle mellom disse rollene kan gi en unik mulighet til å fortolke med to ulike perspektiver. Min outsiderrolle er åpenbar med tanke på at jeg er født og oppvokst i Norge. I tillegg mestrer jeg det norske språket og har bedre innsikt i typisk «norsk» oppdragelse og norske systemer. Med andre ord opplevde jeg å ha en annen kommunikasjons- og definisjonsmakt, og opplevde for eksempel alltid å få full oppmerksomhet når jeg fikk ordet. Likevel kan jeg argumentere for at jeg også hadde *insider*-trekk som hjalp meg med å dempe min rolle som forsker og norsk ressursperson. Dette var, viktigst av alt, at jeg selv var kvinne og mor. Som Hammersley og Atkins poengterer, har kjønnsdimensjonen for kvinner i feltet lenge vært et tema i antropologisk forskning, og at det gjerne er en fordel i studier av temaer knyttet til andre kvinner, barn og den hjemlige sfære (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 121). Alder er også av betydning, og med mine 32 år opplevde jeg ikke å skille meg ut fra de andre deltakerne. I tillegg hadde jeg erfaringer med å bo i en fremmed kultur med barn, lære språk, integrere meg, kjenne på forskjeller i barneoppdragelse, og kunne dele ekte og relevante erfaringer når jeg ble spurt. Min arbeidserfaring som lærer hjalp meg til en viss grad å senke

meg språklig ned på «deres nivå», selv om dette var utfordrende i personlig «dele-situasjon». Vi skal nå se nærmere på gjennomføringen av intervjuene.

3.3.4 Intervjuer

Jeg vil her redegjøre for hvorfor jeg valgte å inkludere intervjuer i tillegg til observasjoner denne oppgaven, for så å beskrive hvordan de ble gjennomført. Min begrunnelse for å benytte intervjuer kan deles i fire. Den første er etisk begrunnet, at intervjuer vil gi de observerte mulighet til å gi sette sine *egne* ord på opplevelsen av å delta, istedenfor at mine ord om dem blir stående uimotsagt. Ved klare diskrepanser mellom observasjoner og svar på intervju spørsmål, kan jeg bruke intervjusituasjonen for å oppklare dette, og eventuelt la diskrepansen komme fram i analysen. Den andre grunnen er at intervjuer lar meg se på hvilke narrativer deltakerne har rundt ICDP. Med narrativ mener jeg hvordan intervjuobjektene presenterer en diskurs hvor hendelser settes i en meningsfull sammenheng og presenterer dette for et visst publikum, for å tillegge mening og forståelse i det de har erfart (Riessman, 2016). De kan avsløre kontraster i fokus og oppfatningen av det som har foregått i gruppa, mellom meg og dem, deltakerne imellom, mellom veilederne og deltakerne og veilederne imellom. Intervjuer er også et grep for å i økt grad få deltakerne framfor veilederne til å stå i fokus for oppgaven. I gruppa hvor jeg observerte la veilederne mange føringer for samtalene, mens deltakerne hadde større utfordringer med å uttrykke seg og ta initiativ. Gjennom et helt møte er det dermed lite innhold fra hver enkelt deltaker som blir sagt, men i intervjuene fikk de med lavest språkferdigheter hjelp av en profesjonell tolk til å uttrykke seg.

For det tredje mener jeg bruk av intervjuer øker validiteten, eller gyldigheten, i funnene mine. Prinsippet med å bruke flere metoder, kalles metodetriangulering, noe jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 3.6. Den fjerde er, som i begrunnelsen for valget av etnografisk metode, det metodiske aspektet. Jeg tester ut hvordan en slik intervjusituasjon, med eller uten tolk, vil kunne fungere for å få tak i deltakernes opplevelse og respons på kurset. I intervjuene har jeg vært bevisst på hvordan situasjonen aktivt konstrueres av intervjuer og intervjuobjekt – og eventuelt tolk. Som Hammersley og Atkinson påpeker (1996, s. 167) er ikke alltid forskjellen mellom intervjuer og deltakende observasjon så stor. Situasjonen blir uansett påvirket av kontekst og forsker. Selv om det er lett å tenke at utfordringer med tolk, mistillit eller kunstige intervjusituasjoner gjør intervjuer «mislykkede», kan det isteden ses på som illustrasjoner på

hvordan deltakerne kommuniserer i situasjoner som ligner (Hammersley & Atkinson, 1996, ss. 166-167), som i dette tilfelle flyktingers samtaler med NAV-ansatte, lærere og lignende.

I intervjuene brukte jeg semistrukturerte intervjuguider (se vedlegg 4) delvis tilpasset den enkelte, på fire deltakere og begge veiledere kort etter kursslutt. Opptaker og intervjuguide ble brukt som hjelpemidler, og intervjuene ble utført på forskjellige lokasjoner. Jeg startet samtlige intervjuer med å poengtere at svarene ville bli anonymisert, og avsluttet med å gi mulighet til å tilføye ting, og informere om hvordan de kunne ta kontakt i ettertid. Etter tips fra blant andre Ryen (2002), startet jeg de fleste intervjuer med en slags oppvarming, hvor intervjuobjektet fortalte om seg selv. For å skape tillit, brukte jeg også min kunnskap om ICDP og deres situasjon, humor, og teknikker som å speile respondentens kroppsspråk eller formuleringer, tillate stillhet for å gi rom for refleksjon og respons (Tveiten, 2019, ss. 129, 231) og modellere hvordan jeg selv ville svart på spørsmålet, hvis noe var vanskelig for informanten å besvare. I tre av intervjuene brukte jeg profesjonell oppmøtetolk, noe som krever en spesiell teknikk (Kumar & Viken, 2010). Dette innebærer for eksempel å bruke «du» i stedet for «hun», og forsøke å holde øyekontakten med intervjuobjektet. Likevel, på grunn av den mer sekvensielle og distanserte formen et tolket intervju gjerne får, fikk ikke disse det samme uformelle preget som de andre intervjuene. En risikerer å gå glipp av mye informasjon ved oversetting, så spesielt i disse intervjuene gjorde jeg en innsats for å tolke de muntlige svarene i lys av nonverbale signaler. Jeg prøvde å oppklare der og da med deltakeren hvis jeg oppfatter diskrepans, misforståelse eller noe «mellom linjene». Dette var krevende, og jeg ser i ettertid at jeg burde ha tatt tak i flere ting. En tolk vil alltid ha en viss innvirkning på svarene (Kumar & Viken, 2010), noe vil jeg utdype i kapittel 3.6.3.

Jeg tillot meg å være fleksibel og følge initiativet til intervjuobjektene, noe blant andre Kvale (1997, s. 77) poengterer viktigheten av. Bakdelen ved dette var at noen spørsmål som i etterkant viste seg å være svært interessante å få svar på, utgikk. Intervjuene ble utført med svært korte mellomrom, noe som ikke ga meg tid til å analysere et intervju før neste skulle gjennomføres. En rask analyse kunne ha gitt meg en pekepinn på hvilken informasjon som ville være interessant å få frem i neste intervju, men på den annen side utnyttet jeg på denne måten at erfaringene deres fortsatt friskt i minne, og at de tilsynelatende ikke hadde rukket å diskutert opplevelsene med hverandre. Vi skal nå se nærmere på hvordan jeg utførte transkriberingen og analysen.

3.4 Transkribering, feltnotater og analyse

Som nevnt i kapittel 3.2, har ikke en eksplorativ, etnografisk og hermeneutisk oppgave som denne et klart skille mellom analyse og datainnsamling. På tross av dette, har jeg delt dette kapitlet opp i transkribering, tematisk analyse og kvantifisering og konversasjonsanalyse.

3.4.1 Transkribering og feltnotater

Som Fangen (2004, s.78-79) påpeker, er feltnotatene ikke kun for å hjelpe hukommelsen, men er også et analytisk redskap som kan hjelpe forskeren med å grunne over hendelser. Helt fra starten av observasjonen har jeg skrevet feltnotater, transkribert fra lydopptak og skrevet ned refleksjoner. Jeg leste notatene og refleksjonene i flere omganger, som ofte kom i nytt lys når jeg fikk flere notater å sammenligne med – som i en hermeneutisk sirkel (Alnæs, 2018). Ved å se over notatene umiddelbart etter observasjonen, kunne jeg for eksempel oppdage mine egne subjektive tolkninger og korrigere det jeg i skrivende stund anså som «objektive» observasjoner - av typen «deltakerne viser med kroppsspråket at de ikke forstår». Ved å ikke vente for lenge med dette kunne jeg fortsatt huske synsinntrykkene noenlunde, og supplere med litt mer nøytrale beskrivelser, som «deltakerne hever øyenbrynene, søker hverandres blikk og gir ingen bekreftende lyder som respons på det som blir sagt». Det finnes mange empiriske eksempler på hvordan nonverbal kommunikasjon varierer fra kultur til kultur, for eksempel gjennom ansiktsuttrykk (Jack, Garrod, Yu, Caldara, & Schyn, 2012). Jeg kan dermed ikke påstå at jeg kommer unna alle utfordringer ved interkulturell kommunikasjon med slike observasjoner, men det var likevel nyttig å *prøve* å skille tolkninger og observasjoner. Dette gjorde jeg også når jeg deretter skrev notatene inn på en PC, og delte i kategorier etter inspirasjon fra Schatzman og Strauss (1973). Nærlesningen gjorde meg oppmerksom på punkter hvor notatene var ufullstendige eller tvilsomme, hvor jeg da kunne jeg å gå tilbake til det aktuelle opptaket. Denne prosessen gikk også motsatt vei, ved at jeg transkriberte enkelte møter og brukte feltnotatene som støtte for å oppklare utydelige partier.

Intervjuene ble også transkribert, og umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned egne refleksjoner om det jeg observerte i intervjusituasjonen. Transkriberingen inkluderte dermed informasjon om hvordan ting ble sagt, som energinivå, stemning, stemmevolum og taletempo. Selve transkriberingen ble utført med hjelp av en programvare, som tillater enkel manøvrering i lydklipp. Disse og feltnotatene ble analysert tematisk, noe jeg vil utdype i neste kapittel.

3.4.2 Tematisk analyse

Jeg vil her redegjøre kort for valget av tematisk analyse og for gjennomføringen, samt hvilke metodiske utfordringer og gevinster dette har medført. Relativt tidlig etter å ha transkribert intervjuene, begynte jeg å lage en grov skjematisk skisse over temaer som kom opp. Denne måten jeg intuitivt sammenlignet enheter av uttrykk på tvers av data, mønstre, kontraster eller fravær av informasjon, fant jeg ut i ettertid var tematisk analyse. Det er utfordrende å definere hva et tema egentlig *er*, og representanter fra forskjellige forskningstradisjoner bruker forskjellige begreper for å identifisere disse enhetene (Ryan & Bernard, 2003, ss. 86-87). Jeg har brukt guidene til Ryard og Bernard (2003) og Rapley (2016) som hjelp i analyseprosessen. Rapley har beskrevet en trinnvis prosess for å tematisk analyse, som går ut på å nærlese og involvere deg i datasettet, hvor du koder alt, slår dem sammen og raffinerer kodene, for så å ordne dem i mer overordnede temaer (Rapley, 2016, ss. 233-235). For å gjøre dette i praksis, benyttet jeg meg av et analyseprogram, som blant annet tillot meg å se hvor mange repetisjoner av et tema som dukket opp. Rapleys oppfordring til å kode hele datasettet (2016), innså jeg var nyttig for å unngå å ikke bare kode det jeg i utgangspunktet var på utkikk etter, men også det som avvek fra dette mønsteret. Eksempelvis kodet jeg visse uttrykk som «skolediskurs», altså at ICDP-kurset ble pratet om i skolebegreper, mens andre uttrykk kodet jeg som «ICDP = ikke skole», hvis det ga uttrykk for det motsatte. Jeg brukte likevel ikke denne kodingen på en kvantitativ måte, som å telle antall forekomster av «skolediskurs» versus «ICDP = ikke skole» og dra slutninger av det. Til det var intervjuene for ustrukturerte og ulike, og kommunikasjonskonteksten for sammensatt. Til noen av opptakene fra feltet har jeg derimot beveget meg inn på kvantitativ grunn, noe jeg vil redegjøre for i neste kapittel.

3.4.3 Kvantifisering og konversasjonsanalyse

I denne oppgaven har jeg i tillegg til observasjon og intervjuer, kodet og kvantifisert opptak av fire møter, inspirert av konversasjonsanalytiske metoder. Jeg vil her forklare hvordan jeg i praksis gjennomførte det, og bakgrunnen for at jeg valgte å inkludere også disse analytiske metodene. Konversasjonsanalyse blir av enkelte definert så bredt som «studier av samtaler», men forbindes gjerne med svært detaljert fintranskribering av samtaler (Svennevig, 2018), hvor også nonverbale signaler hvordan turtakingen foregår blir notert (Heritage 2016; Pärekylä 2016). I min analyse har jeg ikke brukt en så detaljert metode, men har kodet tidsintervaller i deltakeres navn for å lage en oversikt over de enkeltes muntlige deltakelse og

erfaringsdeling. Deretter har jeg regnet ut antall minutter og sekunder på hver kode / deltaker på hvert av de fire møtene og laget to skjematiske oversikter (se kapittel 4.1).

Grunnene til at jeg gikk i gang med å lage en slik oversikt, var for å teste antakelser fra observasjonene, og tydeliggjøre interaksjonsmønsteret i oppgaven. Mine observasjoner ga meg fra tidlig av inntrykk av at deltakelsen i samtalene i møtene var skjev fordelt mellom deltakerne, og jeg ville finne en måte å operasjonalisere dette. Hva magefølelsen om skjevfordeling egentlig gikk ut på, måtte jeg da tenke nøye gjennom, om jeg skulle telle med pauser, aktivitet under leker, latter og så videre. Det å tallfeste *alles* deltakelse var også en måte å rette opp skjevhet i forskerblikket, som var mest fokusert på deltakerne med flyktningbakgrunn. Kvantifiseringen bidro både til å utvide fokuset, korrigere mine antakelser og å øke gyldigheten i min analyse. De samme argumentene for å bruke telling i kvalitativ analyse finner vi hos Miles og Huberman (1994, s. 215), som mener dette blir for lite brukt i kvalitativ forskning for å teste, tydeliggjøre og forhindre skjevheter i datamateriale. Gobo (2008), Buscatto (2016) og Peräkylä (2016) er også blant dem som argumenterer for nytten av koding og telling i etnografi og kvalitative intervjuer.

Det er ikke enkelt å kvantifisere deltakelse. I starten måtte jeg velge mellom å telle mengde tegn i transkriberingen, eller sekunder og minutter i opptaket. Valget falt på det siste, ettersom det ville blitt for krevende å transkribere nøye alle fire opptakene, og få med seg hvert ord i en kaotisk gruppesamtale. Jeg brukte et transkriberingsprogram som tillot meg å markere tidspunkt og intervaller i opptakene. Det var nødvendig å være ryddig og konsekvent i operasjonaliseringen og avgrensningen for tallfestingen, og jeg bestemte tidlig å utelate de mer kaotiske delene av møtene uten felles fokus, som pauser og lignende. Å avgrense dette var likevel lettere sagt enn gjort i praksis – hva når veileder sier «nå er det pause», men ingenting tyder på at det er en pause? En annen utfordring var skille stemmer fra hverandre som snakket på et annet morsmål samtidig med andre deltakere, noe som har gjort noen tall usikre. Dette er markert i tabellen kapittel 4.1. Kvantifiseringen reiste også nyttige spørsmål ved validiteten, for hva kan antall minutter taletid fortelle? Slik ble det tydelig for meg at også *funksjonen* til det den enkeltes talehandlinger også var av betydning. Jeg besluttet derfor også å kode møtene etter deling av egne erfaringer og formeninger. Denne metoden kan også beskrives som det Wilkinson (2016) kaller *innholdsanalyse* av i sin artikkel om analyse av fokusgruppedata, hvor man ser etter mønstre i tematikk ved å lage et kodesystem og telle.

Ved å velge kun fire møter å fokusere på, kunne jeg kombinere innholdsanalyse med etnografisk analyse, som Wilkinson (2016, ss. 84-85) interessant nok setter opp som motsetninger. Ved å igjen gå inn i datamaterialet på denne måten, la jeg også merke til detaljer jeg ikke hadde hørt før, som hviskede kommentarer, noe som inspirerte meg til å nøye transkribere tre møter for tydeligere å kunne se på mønstre og kontraster i kommunikasjonen.

3.5 Forskningsetiske overveielser

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for etiske valg i arbeidet med oppgaven, som primært har dreiet seg om informert samtykke, anonymisering og uklarhet rundt forskerrollen.³

3.5.1 Informert samtykke

Jeg har gjennom metodiske valg og i analysen fulgt nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016), som kort sagt kan oppsummeres med følgende setning: «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (NESH, 2016, s. 12).

Retningslinjene slår fast at forskere må utvise spesiell aktsomhet blant annet hvis deltakere aktivt bidrar med data til forskningen, som i intervjuer eller observasjon, og hvis det er utfordrende for deltakerne å ivareta egne interesser og behov (NESH, 2016, s. 13). Sistnevnte punkt gjelder i høyeste grad mine minoritetsspråklige informanter. Disse har utfordringer med å kommunisere det de vil, og har muligens en ufullstendig forståelse av hva det vil innebære å være med på en slik studie og hvem som kan få tilgang til den. Enkelte deltakerne vil dermed kunne oppleve det utfordrende å kontakte meg underveis eller i etterkant om de føler seg urettferdig behandlet. I tillegg foregår feltarbeidet i en potensielt sårbar og privat situasjon, hvor de kanskje utleverer seg mer enn det de hadde tenkt. I et ICDP-kurs vil det gjerne være fokus på egne barn i samtalene, som ikke har sagt seg villig til å være med i et forskningsprosjekt. Barn og unges særlige krav på beskyttelse (NESH, 2016, s. 20), var noe jeg måtte ha i bakhodet, for eksempel når deltakerne hadde med barn i enkelte møter.

³Til orientering: Jeg har mottatt eksterne midler for å gjennomføre tolkede intervjuer fra organisasjonen som arrangerte ICDP-kurset, etter å ha blitt informert om studien via veileder i gruppa. Til gjengjeld ønsket organisasjonen tilgang på oppgaven i ettertid. Den eneste siden som kunne være problematisk, er at jeg med denne avtalen på sett og vis brøt taushetsplikten, ettersom de da var informert om hvilke deltakere og veiledere som var i gruppe. Derfor avklarte vi på forhånd hvilke forhåndsregler vi kunne ta for å ivareta informantenes anonymitet og oppgavens uavhengighet.

Informasjonen som gis om forskningen må i forkant formidles på en måte deltakerne forstår (NESH, 2016, s. 13). Jeg møtte deltakerne før første møte og brukte god tid på å forklare innholdet i samtykkeerklæringen (vedlegg 5) og studiens hensikt, som er ganske krevende. Etter mye forklaring så det imidlertid ut til at alle forsto det viktigste, og de skrev under.

3.5.2 Anonymisering, privatliv og rolleklarhet

En av de mest utfordrende etiske avveiningene i oppgaven dreide seg om personvern. Samtykkeerklæringen etter mal fra NSD inkluderer informasjon om konfidensialitet og anonymisering, men det er usikkert i hvilken grad alle deltakerne hadde forståelse av eller tillit til dette. Jeg kjente også på dilemmaet ved at det aldri, i løpet av møtene jeg observerte, ble inngått noen avtale innad i gruppa om noe som lignet taushetsplikt. Jeg var dermed bevisst på å ikke aktivt bidra til personlig utlevering i gruppa, og ventet med å stille private spørsmål til intervjuene. Hvis noe alvorlig hadde blitt tematisert i gruppa, ville jeg minnet personen om retten til å trekke seg, eller tilby hen å redigere ut det som ble sagt. Dette gjorde jeg også på et tidspunkt, med personen takket nei til tilbudet.

En annen utfordring er anonymisering (NESH, 2016, s. 13). Jeg har i denne oppgaven erstattet navn med koder, og fjernet nasjonalitet, språk, og informasjon om familiesituasjon. Selv om jeg har utelatt navnet på organisasjonen som organiserte kurset, er dette en casestudie med få personer, som vil kunne kjenne hverandre igjen internt. Likevel har jeg valgt å lage en oversikt (vedlegg 2) over deltakere og veiledere i gruppen. Grunnen er at jeg, som mange andre dialogforskere (Linell & Luckmann, 1991), insisterer på at konteksten for interaksjonen bør forklares for at leseren skal kunne danne seg et riktig bilde. I denne analysen er det relevant å vite hvem som er hvem, hvilken bakgrunn og språkferdigheter de har. Jeg vurderte å blande uttalelser for å øke anonymiteten, men på den måten risikerer en både å gi et uriktig inntrykk av faktiske forhold, og å gjøre uttalelsene generiske. Fullstendig intern anonymisering er uansett umulig ved bruk av ordrette sitater fra samtalen i gruppa. Derfor jobbet jeg isteden med en generell «do no harm»-målsetning i bakhodet gjennom hele prosessen, og minnet meg selv på at deltakerne og deres bekjente vil kunne lese det en dag.

Det var flere spørsmålsstillinger rundt *privatliv* jeg ikke hadde tenkt på før jeg startet observasjonene. En av dem var hva jeg kunne tillate meg å fange opp og bruke med lydopptakeren, som når den ble liggende og fortsette å ta opp mens jeg forlot bordet i pausen.

Ved slike dilemmaer gikk jeg til retningslinjene om *Hensynet til privatliv og familieliv* og

Ansvar for å framtre med klarhet (NESH, 2016, ss. 21-22). Sistnevnte handler om rolleklarhet og grenser for forskningen. For eksempel var det av og til et dilemma at jeg fra før hadde en relasjon til veilederen i gruppa, som jeg også omgikk privat. Jeg måtte sette klare grenser for hva jeg kunne betrakte som data, og der det har vært gråsoner har jeg landet på å ikke benytte meg av rolleklarheten i øyeblikket.

3.6 Validitet

Vi har nå sett hvordan denne etnografisk inspirerte casestudien har representert noe etiske dilemmaer. Et annet spørsmål er i hvilken grad kan jeg trekke gyldige slutninger ut av den. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva validitet er, hvilke grep jeg har gjort for å forbedre den, og avslutningsvis diskutere mitt personlige utgangspunkt og normative aspekter som forsker.

3.6.1 Studiens interne validitet

Validitet betyr i hvilken grad man kan trekke gyldige konklusjoner fra en studie om det den har som mål å undersøke (Dahlum, 2018). En kan snakke om ekstern og intern validitet, som refererer til gyldighetsområdet for validiteten. Ekstern validitet handler om generaliserbarhet, mens intern validitet sikter til om metoden for datainnsamling og -analyse er passende for å svare på det aktuelle forskningsspørsmålet (Dahlum, 2018). Denne oppgavens har et eksplorativt design, og skulle dermed ikke teste ut en teori eller hypoteser, men i stedet *generere* dem, slik ofte kvalitative studier gjør (Ryen, 2002, s. 29). Validitetsbegrepet slik det tradisjonelt har blitt brukt innen positivisme for å måle kvalitet på forskning, passer ifølge kritikere ikke like godt som mål på kvalitativ forskning fra et konstruktivistisk standpunkt (Ryen, 2002, ss. 176-177). Jeg er likevel enig med Seale (Seale, 1999), i at validitets- og reliabilitetskriteriene kan fungere som «guiding ideals».

Et grep jeg har tatt for å øke studiens validitet er metodetriangulering, som vil si at jeg undersøkte samme tematikk med flere metoder. Hvis flere kilder eller teknikker peker mot samme funn, øker sannsynligheten for funnenes gyldige. Likevel kan resultatene korrelere uten at dette betyr at slutningene er valide, ettersom systematiske eller tilfeldige feil kan forekomme (Miles & Huberman, 1995, s. 260). I tillegg gir forskjellige kilder og metoder data med forskjellige kvaliteter. Å bruke metodetriangulering er utbredt i etnografisk forskning (Miles og Huberman, 1995), men det er ressurs- og tidkrevende å gjøre et godt arbeid med flere metoder. Spesielt kan dette være utfordrende i hermeneutiske og eksplorative studier. Jeg kan identifisere meg med problemstillingen Miles og Huberman (1995, ss. 232-234)

beskriver, at en med eksplorativt design ofte ender opp med å være langt inne i forskningsprosessen før en forstår hva som er relevante funn, og dermed mangle viktige data for å undersøke en tolkning.

En måte å forbedre validiteten på kvalitative intervjuer, er å undersøke og reflektere rundt samspillet mellom data og kontekst. Peräkylä (2016, ss. 416-417) bruker sine erfaringer fra konversasjonsanalyse til å beskrive et ideal som også bør gjelde kvalitative intervjuer. Konversasjonsanalysens fokus på ytringer som må ses i sammenheng med interaksjonssekvensen, som igjen må ses i sammenheng med konteksten rundt. Betydningen av å se på intervjuer som en konstruksjon mellom forsker, intervjuobjekt og kontekst, kommer jeg tilbake til i kapittel 3.6.3. En kan også øke validiteten ved fokus på avvikende tilfeller (Ryen, 2002, Peräkylä, 2016). Det er ikke uvanlig at kvalitativ forskning blir møtt med kritikk om å kun velge å inkludere dataene forskeren selv vil (Ryen, 2002, s. 188). Ved å ikke ignorere tilfeller som går imot et observert mønster, men heller gi det ekstra oppmerksomhet og oppsøke avvik, vil man kunne oppnå en mer transparent og valid studie. Ett eksempel på dette var kodingsprosessen hvor jeg også kodet negative tilfeller av det jeg mente jeg hadde observert (se kapittel 3.4.2), et annet var å inkludere et mangfoldig og balansert sett av spørsmål i intervjuguiden. Negative funn kan spille forskjellige roller. De kan være unntaket som bekrefter regelen i teorien din, de kan være et tegn på at du må nyansere eller endre den, eller det kan ved nærmere ettersyn være uten betydning (Peräkylä, 2016, s. 418). Rådet om å ikke styre unna avvikende eller «uønskede» tilfeller, har hjulpet meg å godta sammensatte, nyanserte og «rotete» funn framfor enklere, mer konsistente og mer «ryddige» slutninger.

3.6.2 Studiens eksterne validitet

Som nevnt, handler eksternt validitet om generaliserbarhet. Hvor representativ er denne oppgavens utvalg for fremtidige ICDP-grupper for minoriteter eller foreldreveiledning generelt på introduksjonsprogrammet? Dette er et sentralt spørsmål, ettersom tematikken for denne oppgaven har bakgrunn i innføringen av obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger.

Det er i denne oppgavens case trekk som ikke vil være representative for alle grupper, men sannsynligvis for noen. Et viktig trekk er at kurset ikke er en del av introduksjonsprogrammet, og deltakelsen er frivillig. Gruppen har opphav i et pilotforsøk fra organisasjonen som i dette tilfellet arrangerer kurset, for å senere kunne lage et nytt tilbud basert på erfaringene med ICDP som redskap fra denne og andre grupper. Kurset ble dermed sett på som en mulighet til

å prøve og feile og evaluere underveis hva som fungerte og ikke, med deltakere som kunne trekke seg ut hvis de ville. Sistnevnte trekk er sannsynligvis noe som gjør maktforholdet mellom veileder og deltakere, og muligens oppfatningen av kursets formål, noe annerledes enn i en obligatorisk gruppe. Ett eksempel er hvordan det vil bli forventet av veilederen i en gruppe på introduksjonsprogrammet å håndheve et strengt fraværsreglement, hvor sen ankomst skal noteres og føre til trekk i introduksjonsstøtten til deltakeren (se kapittel 1.3). Andre trekk som vil skille gruppa fra mange fremtidige grupper på introduksjonsprogrammet, er at flyktingene var i mindretall og at disse hadde bodd i Norge i flere år.

Selve organiseringen av møtene i denne gruppa bærer preg av å være mer provisorisk enn det som blir beskrevet som fremgangsmåten i håndboka (Bufdir, 2016), og vil muligens skille seg ut fra en del andre ICDP-grupper hvor de organisatoriske rammene er mer fordelaktig. Det var to veileder, men kommunikasjonen mellom disse minimal utenfor møtene, grunnet tidspress. Dette var imidlertid avklart og akseptert på forhånd, og majoritetsveileder fikk noe oppfølging fra representanter fra ICDP-organisasjonen underveis. Selv om majoritetsveileder var under opplæring, hadde de blitt enige om at hun alene tok ansvar for planlegging, møteledelse og evaluering. Minoritetsveilederen hadde en mer tilbaketrukket rolle, men fungerte også som tolk for to deltakere. I kontrast poengterer håndboka at det alltid bør være to om planleggingen og ledelsen i minoritetsversjonen av ICDP, at det *minst* bør settes av en times tid før og etter møtet for ferske veiledere (Bufdir, 2016, ss. 81, 86, 123). Håndboka beskriver også at det ideelt sett er minoritetsveilederen som har den mest fremtredende rollen i gruppa (Bufdir, 2016, s. 122). Når det gjelder veilederens faglige bakgrunn, er vanskelig å si hvor representativ denne vil være, ettersom det per nå ikke er kompetansekrav fra ICDP Norge når dette skal innføres i introduksjonsprogrammet. De oppfordrer imidlertid til at personen skal kjenne til foreldrene eller barna (se kapittel 1.4.2). Veilederne i denne oppgaven kjente stort sett ikke til deltakerne eller barna deres fra før, noe som blant annet gjorde det utfordrende å foreta en riktig vurdering av språklig nivå før kursstart. Kurset var, i motsetning til det som vil være tilfelle på introduksjonsprogrammet, et lavterskeltilbud åpent for «alle», noe som også gjorde at veilederne hadde liten kontroll over gruppesammensetningen. Det at det bare var kvinnelige deltakere i denne gruppa, er også et trekk som verken er skissert som ideelt i håndboka (Bufdir, 2016, s. 90), eller som er det mest representative i dagens eksisterende foreldreveiledningsgrupper på introduksjonsprogrammet (Rambøll, 2020, s. 44).

Jeg vil imidlertid hevde at flere av disse trekkene vil være representative for flere fremtidige grupper på introduksjonsprogrammet. For det første ser graden av frivillighet til å delta ut til å være sammensatt, som jeg vil utdype i kapittel 5.1.1 og 5.5.2. For det andre vil det kunne oppstå praktiske utfordringer med å følge alle føringer i ICDP-konseptet når man nå skal ekspandere tilbudet uten ekstra bevilgninger, noe flere kommuner innvendte i forslaget til ny integreringslov (se kapittel 1.3). Det *vil* forekomme kompromitteringer når det gjelder veileders kjennskap til deltakerne, inkludering av begge foreldre og språklig tilrettelegging, noe vi allerede kan se eksempler på i det eksisterende tilbudet i introduksjonsprogrammet: Over halvparten av kommunene oppgir at gruppene har deltakere med forskjellige språk, under halvparten at veiledningen foregår «på et språk deltakerne forstår», og «en betydelig andel» at de gir veiledning på norsk uten norskstøtte (Rambøll, 2020, s. 42).

Det er altså flere trekk ved denne oppgavens utvalg som en vil kunne finne igjen i fremtidige ICDP- eller foreldreveiledningsgrupper, selv om utvalget ser ut til å være avvikende fra ICDP-konseptet og ikke er en del av introduksjonsprogrammet. I stedet for å være grunnlag for generalisering, vil heller studien fungere som illustrasjon på hvilke trekk som *kan* forekomme i en slik gruppe, hva som *kan* være grunnene og hva som *kan* bli følgene av disse.

3.6.3 Studiens reliabilitet

En forutsetning for validitet, er *reliabilitet*, som handler om nøyaktighet, konsistens og pålitelighet i innsamling av data (Ryen, 2002, ss. 176-182). Jeg vil her redegjøre for hvilke grep jeg gjorde for å bedre reliabiliteten i innsamlingen av datamaterialet, og diskutere påvirkningen bruken av blant annet tolk kan ha hatt på dette.

Ifølge Peräkylä (2016) går noe av validiteten i etnografisk forskning ut på hvordan forskeren kan rekonstruere hva som ble observert og lage beskrivelser på bakgrunn av disse, i tillegg til å anerkjenne hvordan disse er preget av forskerens egne perspektiver (Peräkylä, 2016, s. 414). Dette handler også om reliabilitet, og hvordan jeg i praksis var bevisst på min egen rolle i rekonstruksjon av datamaterialet er beskrevet i kapittel 3.4.1. Kanskje spesielt i etnografiske studier er det mulig for forskeren å ubevisst eller bevisst konstruere feilaktig data som ikke kan motbevise. Det er en bred enighet i nyere psykologisk forskning hvordan vi i liten grad kan stole på vår egen hukommelse, og at hjernen tar seg kreative friheter hver gang et minne skal hentes frem (Shaw, 2018). Denne skepsisen hadde jeg med meg gjennom hele prosessen med å innhente og behandle observasjonsdata. Når det gjelder reliabiliteten i intervjuene, såer

jeg på intervjuobjektene svar som narrativ, ikke uttrykk for en objektiv sannhet (se kapittel 3.3.4). De kunne delvis fylle inn noen hull i mine observasjoner, gi meg tilleggsinformasjon og hjelpe meg å få et mer komplekst bilde av observasjonssettingen og hvem deltakerne var. I stedet for å spørre direkte etter informasjonen jeg ville ha, som «Betyr det sosiale mye for deg i denne gruppa?», spurte jeg om bakgrunnsinformasjon som lot meg ta induktive slutninger selv, som «Hvor lenge har du kjent de andre deltakerne?» og «Jeg så dere snakke lenge i pausen, er hun en venn av deg?». Intervjuene bidro til at teorier jeg laget meg gjennom observasjonen ble moderert – og nye oppsto.

I spørsmålet om reliabilitet i intervjuene, ser jeg på det som nødvendig å redegjøre for utfordringene ved bruk av tolk og interkulturell kommunikasjon, og diskutere implikasjoner dette kan ha. Et eksempel på noe som var krevende i intervjuer med manglende felles språk og referanser, var å bruke åpne spørsmål uten at dette virket intetsigende og forvirrende for dem. Jeg ble derfor nødt til å bruke ledende spørsmål og eksempler i større grad enn jeg ønsket, noe som bidro til at jeg kritisk måtte vurdere påliteligheten av dem i analysen. Når det gjelder bruk av tolk, oppsto flere utfordringer. Jeg benyttet meg av to profesjonelle tolker til tre intervjuer, med samme nasjonalitet som intervjuobjektene. Under transkriberingen fikk jeg bekreftet inntrykket fra alle intervjusituasjonene, nemlig hvordan tolkene ofte omformulerte hva som ble sagt. En dyktig oversetter vil måtte avvike fra bokstavelig oversetting for å kunne formidle det nærmeste en kan komme det samme meningsinnholdet, og dermed «omformulere». Jeg kunne likevel fange opp ord som kunne blitt oversatt mer bokstavelig og som ikke ble det. Det forekom også diskusjoner mellom tolk og intervjuobjekt uten forklaring av hva denne gikk ut på, og tidvis dissonans mellom nonverbale signaler og budskapet i oversettelsen. Begge tolker benyttet seg ofte av indirekte tale («*Hun* forklarer bare at...»), som skaper en distanse til intervjuobjektets ytringer, og gjorde at oversettelsen av og til fremsto som sammendrag fremfor gjengivelse.

På grunn av informasjonen som var utilgjengelig for meg i et språk jeg ikke forsto, lyttet jeg nøye på opptakene i ettertid for å notere meg andre signaler i intervjuene. Selv om det er mye jeg ville ha gjort annerledes om jeg fikk muligheten, anser jeg likevel de metodiske utfordringene jeg støtte på som uerfaren intervjuer som nyttige data. For eksempel ville jeg ha satt av tid til å prate med tolken på forhånd om at jeg var spesielt interessert i *måten* ting blir sagt på, misforståelser og nonverbal kommunikasjon, og til å klare opp misforståelser i

etterkant. Flere forskere innen tverrkulturell kvalitativ forskning tar til orde for en større involvering av tolkene i forskningen de blir en del av (Liamputtong, 2010, s. 156), et standpunkt jeg sier meg enig meg etter mine erfaringer. Forskere er uenige om profesjonelle eller «kulturelle» tolker bør benyttes (Liamputtong, 2010, s. 149), og svaret kan nok variere fra hva den enkelte tolks kompetanse er, og hans relasjon til intervjuobjektet. I min oppgave endte jeg noe ufrivillig opp med profesjonelle tolker. Likevel kunne utfordringene som da oppsto gi et bilde av situasjonen mange flyktninger opplever i møter med fremmøtetolk.

3.6.4 Personlig utgangspunkt

Som nevnt i forrige kapittel, kan det være utfordrende å redegjøre for reliabiliteten i data frembrakt ved deltakende observasjon. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for mitt utgangspunkt som forsker, hvilke mål jeg bevisst eller ubevisst kan ha satt meg, og reflektere rundt påvirkningen på datainnsamling og analyse.

Som Buscatto (2016) påpeker, har i etnografisk forskning forskeren en sentral plass i datamaterialet og analysen som må anerkjennes. Det vil ikke dermed si at det gjør seriøs etnografisk forskning umulig. For å oppnå en «mer eller mindre sann sannhet», er det nødvendig å balansere den tette involveringen i dataene med en refleksiv distanse (Buscatto, 2016, ss. 140-141). Fra et naturalistisk eller positivistisk ståsted ville denne oppgavens form for datainnsamling nærme seg ugyldig, hvis en antar man *kan* isolere data fra forskeren, bare forskeren er objektiv nok (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 46). I dag ser et mer sosialkonstruktivistisk syn ut til å være en naturlig del av de fleste kvalitative forskeres paradigme (Miller & Glassner, 2016). Likevel spøker kolonitidens «objektive» etnografiske studier av primitive villmenn i bakgrunnen, slik for eksempel Gobo og Marciniak forteller (2016, s. 106). Dette tar jeg som en utfordring om å være *spesielt* ryddig rundt perspektivet jeg har hatt i mine observasjoner, samtaler og analyse.

I denne studien har derfor jeg valgt å posisjonere meg på et tidlig tidspunkt, med andre ord å reflektere over eget ståsted, mål og fordommer, inspirert av blant annet Beckers essay, *Whose Side Are We On?* (1967). Her argumenterer Becker for at det er umulig å gjennomføre noen type forskning upåvirket av politiske sympatier og interesser. Spørsmålet er ikke om vi er nøytrale eller ikke, men heller *hvem* vi sympatiserer med (Becker, 1967). Måten jeg i praksis posisjonerte meg i starten, var at jeg, før jeg startet datainnsamlingen og arbeidet med oppgaven, skrev jeg ned mine forkunnskaper, fordommer og lidenskaper som virket relevante.

Denne refleksive kartleggingen var etter inspirasjon fra Fangens metodebok *Deltakende Observasjon* (2004, ss. 44-46). Den inkluderte blant annet det at jeg, med min arbeidserfaring, reiser og interesser, opplever at jeg i større grad enn mange andre nordmenn kan identifisere meg med mange innvandrere, og kjenner ofte på et ønske om å kjempe deres sak. Denne tilbøyeligheten åpnet for en refleksjon rundt faren for å generalisere og konstruere offerroller. Fra formuleringen om «å kunne forstå 'dem'», er veien kort til overforenkling. Fangen tar opp nettopp spørsmålet om analysen virker *frigjørende* eller *objektiverende* (2004, ss.188-189). Førstnevnte forklarer hun med at analysen kan avsløre undertrykkende ideologi eller formidle informantenes egne fremstillinger, som motvekt til fordommer storsamfunnet måtte ha mot dem. Å kunne objektivere informantene, handler om at vår akademiske distanse og kompetanse kan legitimere at våre oppfatninger om dem vi studerer kan trumfe deres egne.

Ved å skrive et slikt notat, utfordret jeg med selv til å tenke gjennom egen ubevisste bias og målsetning ved oppgaven. Ønsket jeg å finne tegn på at flyktninger eller innvandrere som deltar i studien er ofre? Tradisjonelt har sosiologi hatt en tradisjon for å fronte de «svakes» sak (Becker, 1967). Men hvordan defineres dette maktforholdet? Hvem er de «svake»? Ifølge Becker er de «svake» de som er underordnet en offisiell moralitet, eksempelvis autoriteter og profesjonelle med ansvar for en institusjon som de underordnede benytter seg av (Becker, 1967, s. 240). Han hevder at det i disse institusjonene hersker et asymmetrisk maktforhold som det sjelden stilles spørsmål til, og at det da er vår oppgave som sosiologer å gjøre det. Ifølge resonnementet kan sosiologer legitimt være partiske for å få fram undertrykkende strukturer (Becker, 1967). Burawoy (2004) fronter også et lignende standpunkt. Spørsmålet om at vi som sosiologer har belegg for å være «biased» så lenge vi er på de svakes side, er interessant når det gjelder mitt uttalte formål om å ha en kritisk innfallsvinkel på obligatorisk foreldreveiledning. Etter min mening kan det bli for enkelt å støtte seg på Beckers argument i denne casen. I denne oppgavens utvalg er for eksempel ikke maktasymmetrien mellom deltakere og veiledere definert i lovverket, slik det vil være med obligatorisk veiledning på introduksjonsprogrammet (se kapittel 3.6.1). Selv om veilederne på noen måter har mer makt enn deltakerne, er de også, som Becker (1967) påpeker, bare mennesker igjen underlagt andre autoriteter og andre systemer. Derfor vier jeg en større del av oppgaven til et diskusjonskapittel hvor ansvaret løftes opp enkeltmennesker i studien, til ICDP sentralt, forskning og politiske diskurser og beslutninger.

Kort oppsummert mener jeg refleksjonen rundt hvordan jeg bevisst eller ubevisst ønsker at informantene skal fremstå, eller hvilke funn jeg ønsker å finne, har hjulpet meg å justere metoder, nyansere analysen og generelt øke validiteten på oppgaven. Det vil vise seg i de kommende kapitlene om jeg har klart å gjøre nyanserte refleksjoner og gyldige slutninger.

4.0 Hvorfor alle ikke blir hørt: Et spørsmål med et komplisert svar?

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for premisset for den todelte problemstillingen, *hvilke stemmer blir hørt i ICDP og hvilken funksjon eller intensjon har programmet?* Førstnevnte går ut på at det er mulig å observere en skjevhet i muntlig deltakelse og erfaringsdeling i gruppa, i en setting hvor målet skal være en likeverdig dialog (Bufdir, 2016, s. 78). Jeg starter med å beskrive hvordan det ble tilrettelagt for dialog fra veilederens side, så presenterer jeg hvordan de intervjuede deltakerne selv omtaler graden av deltakelse og dialog i gruppa. Deretter legger jeg frem resultatet av kvantifiseringen, som tydeliggjør et interaksjonsmønster som står noe i kontrast til bildet som er tegnet til nå. Avslutningsvis vil jeg kort drøfte om det som ser ut til å være det mest åpenbare forklarende faktoren ut fra disse dataene, nemlig muntlige norskferdigheter, alene kan forklare skjevfordelingen i deltakelse. I kapittel 5 vil jeg utforske faktorer som kan bidra til å forklare uoverensstemmelsen som kommer til uttrykk i dette kapitlet.

4.1 Dekket for dialog

I ICDP-håndboka blir et dialogisk refleksjonsfelleskap løftet frem som et ideal hvor deltakerne skal bruke hverandre som støtte (Bufdir, 2016, s. 87). For å oppnå dette, legges det vekt på aktive deltakere, tillit og likeverdige relasjoner (Bufdir, 2016, ss. 40-45, 85). Jeg vil her kort gjøre rede for hvordan det ble forsøkt lagt til rette for tillit og likeverdige forhold, og tegne et bilde av atmosfæren rundt interaksjonssituasjonen. Etersom majoritetsveilederen (VL) var den som var ansvarlig for planlegging, organisering og ledelse av møtene (se kapittel 3.6.2), er det her hennes tilrettelegging som primært får fokus her.

«Dialog» som tema dukket flere ganger opp i intervjuene av veilederne og deltakerne. I intervjuet av de to veilederne, oppga begge «å dele erfaringer» som hovedformål med kurset. Dette er det VL svarer på spørsmål om hva det viktigste ved kurset er:

VL: «At de fikk delt erfaringer mellom seg, og backa hverandre opp. Jeg tror det er mange ehh mødre, men kanskje generelt når man er ny i Norge, eh at man går rundt og tenker "kanskje jeg ikke er en god mor?"»

VLs kommentar påpeker hvordan kurset var tiltenkt å skulle være en tillitsfull arena for erfaringsdeling, hvor usikkerhet rundt egne ferdigheter som mor kunne bli erstattet av et anerkjennende felleskap. Denne målsetningen reflekteres også gjennom møtesettingen:

I kursets har VL organisert et rom hvor deltakerne kunne sitte rundt et bord med levende lys, mot hverandre, med matsservering underveis i kurset. Hun er blid og uformell, med mye humor og en fleksibel innstilling til deltakere som kommer for sent eller ikke i det hele tatt. Latteren sitter løst rundt bordet, deltakerne virker svært fornøyde og følger nøye med. Språkferdighetene er lave blant deltakerne, men de bruker mye kroppsspråk og virker interesserte i å kommunisere med hverandre. Det er en veileder med minoritetsbakgrunn (MT) til stede, slik det skal være i minoritetsversjonen i ICDP (Bufdir, 2016, s. 122). Hun fungerer også som en slags tolk for to deltakere som ser ut til å ha lavest norskerferdigheter, fra samme land. MT har i likhet med VL ofte et smil om munnen og en avslappet og fleksibel innstilling. VL forteller i intervjuet at hun, etter noen møter som er preget av undervisning, leksehøring, powerpointer og videoer om ICDP-temaer, bestemmer seg for å legge om til en mer avslappet og ustrukturert stil. Hun forteller at hun heller ville ha likeverdige «*samtaler rundt bordet*» enn «*forelesninger*», og at hun ville endre både sin relasjon til deltakerne og gjøre dem mer engasjerte. Et eksempel på konkrete grep, var å slutte med lekser, som i utgangspunktet er en sentral del av ICDPs pedagogiske modell (Bufdir, 2016, ss. 41-42). Dette gjorde VL etter å ha observert en manglende interesse for leksene og etter å ha forhørt seg med representanter for ICDP-organisasjonen. Slik forsøkte hun å frigjøre tid til uformelle samtaler. Her ser vi sitater fra begynnelsen av tre forskjellige møter som illustrerer skiftet til en mer uformell situasjon:

VL: «Ikke noe tungt fag i dag, bare prate sammen. Som vi så forrige gang, dette kan dere! Ikke noe vits i at jeg skal lære dere noe dere kan!»

VL: «Vi må sitte nærme i dag! Ingen powerpoint i dag, i dag skal vi skrive og tegne.»

VL: «Istedenfor å ta med masse fag... Vi skal ta en øvelse for å løsne, og være litt kreative!»

VL starter mange av møtene med latterfremkallende øvelser, som hun forteller i intervjuet var for å aktivere og engasjere. Av og til starter hun også med runder hvor alle kan svare på et spørsmål. Mange ganger i løpet av kursrekken sier hun «*Det finnes ikke rett og galt*» og spør deltakere «*Hva tenker du?*». Ved flere anledninger er VL svært personlig og deler av egne utfordringer, og spør deltakerne om deres synspunkter, noe også MT gjør på et tidspunkt. Veilederne ser ut til å vise en stor fleksibilitet for hva som er tema for kvelden, og ender for eksempel opp med å ikke snakke om barn i det hele tatt i to av de observerte møtene. For å

oppsummere, bekrefter observasjonsdataene det VL også kommuniserer i sitt intervju; at hun prøvde å tilrettelegge for en tillitsfull arena for dialog og erfaringsdeling.

4.2 Tilsynelatende fornøyde deltakere

Hvordan uttrykte deltakerne at de hadde oppfattet kurset og sin egen mulighet for deltakelse? Jeg vil her vise kort, med responsmønsteret fra sluttevalueringen på kurset, og fra intervjuene av dem som deltok minst, at deltakerne ga uttrykk for å være fornøyde med kurset, at de oppfattet det som dialogisk, og at de hadde all mulighet til å delta og dele.

Svarene i den anonyme sluttevalueringen (vedlegg 3) kan oppsummeres som kortfattede og svært positive. Alle spørsmål som er positivt ladet, som «Har dette påvirket ditt forhold til barna?», og «Opplevde du temaene som relevante?» får et kryss i ja-boksen eller en bekræftende kommentar, og ingen skriver noe som kan oppfattes som kritikk eller noe annet enn ros og takknemlighet for positivt utbytte.

Hva sier deltakerne så om grad av deltakelse i intervjuene? Jeg intervjuet K, E, og G, som alle har flyktningbakgrunn og relativt lite norskferdigheter (se vedlegg 2), og starter her med et utdrag fra Ks intervju:

Jeg: «Tror du alle følte seg inkludert?»

K: «Ja»

Jeg: «Tenker du at alle fikk snakket like mye?»

K: «Alle prøvde jo, både med armen.. og alt! [ler] De hadde jo store barn til unge, så de forklarte hva slags opplevelser de hadde med barna sine hjemme. Det fungerte bra faktisk, alle som deltok, kom med sine ideer. (...) Når du er sammen med andre kulturer eller andre nasjoner, det er et eller annet som gjør at du forstår liksom, hva de sier til deg.»

Her ser vi at K gir uttrykk for at hun tror alle følte seg inkludert og delte av egne private opplevelser, at dette fungerte bra og at det ikke var noe problem å forstå hverandre. Det er imidlertid usikkert om hun ved «forstå» sikter til en følelsesmessig identifikasjon, eller en genuin språklig forståelse.

Fra intervjuet med E, på spørsmål om hun kan beskrive kurset:

E: «Det er veldig, bra, det var dialog, det var folk med forskjellig bakgrunn, kulturer - så det var lærerikt.»

Jeg: «Hva mener du når du sier dialog?»

E: «Jeg mener at alle hadde en mulighet til å fortelle hvordan kulturen deres var, snakke om det» (...)

Jeg: «Fordi, jeg har sittet og sett på mange av disse møtene, og det er noen, kanskje tre, som snakker veldig mye, og så er det noen som snakker veldig lite.»

E: «De som snakka, var det noen som var gode til å snakke norsk?» (...)

Jeg: «Men, tenker du at det er dumt, eller tenker du at det er et valg som de personene tar selv, de som ikke sier noe?»

E: «Nei, feilen er jo ikke heller hos dere, for dere prøvde jo så godt dere kunne å forklare det dere skulle si, så det er jo de enkelte som har valgt å... Ikke si så mye.»

Jeg: «Synes du allikevel at dere fikk delta i diskusjonen, eller ble dere for langt bakpå?»

E: «Ja, følte oss bra.»

Vi ser her at E mente at det var en dialog hvor alle hadde mulighet til å uttale seg og fortelle om egen kultur. Hvis noen ikke gjorde det, var det av eget valg eller fordi de ikke var gode til å snakke norsk. Som K svarer hun også «ja» på spørsmål om hun mente hun og de andre var inkludert, og på spørsmålet om hun fikk sagt det hun ville.

Fra intervjuet med G:

Jeg: «Ehm du pratet ikke alltid så mye. Hva tenker du om det?»

G: «Det du skal vite, er at det er ikke noe vits i bare å prate, men de gangene jeg fikk ordet, så sa jeg det jeg hadde lyst til å si.»

Jeg: «Synes du at du kunne si hva du ville?»

G: «Det viktigste er at jeg følte jeg kunne si hva jeg ville, og på den andre siden er det viktig at når det er andre mennesker til stede, at man også lytter de andre hva de sier, og ikke bare snakker selv hele tida.»

Jeg: «Synes du de andre var flinke til å lytte?»

G: [humrer] «De var flinke. De var forskjellige, noen venter på tur, mens andre snakka, men de fleste venta på sin tur.»

G gir her uttrykk for at hun følte seg fri til å si det hun ville, men poengterer også at det å lytte og «vente på tur» i en slik setting er veldig viktig, og at hun snakket når hun «fikk ordet».

Det ser her ut til at deltakerne var fornøyde med kurset og at de oppfattet det som at de deltok i en dialog. Det er imidlertid visse trekk i intervjuutdragene som antyder at språk og at noen ikke «venta på sin tur» kan ha vært en hindring, selv om betydningen av disse faktorene blir nedtonet og ikke kommunisert som et problem.

4.3 Men: Ikke alle blir hørt

Vi har nå sett at veilederne, med mål om likeverdig deltakelse, forsøkte å tilrettelegge for dialog, engasjement og aktivitet, relativt i tråd med ICDPs idealer. Deltakerne gir også uttrykk for at de er fornøyde og at alle hadde mulighet til å delta. Imidlertid oppfattet jeg gjennom observasjon av møtene at enkelte var svært muntlig aktive i gruppa, mens andre deltok svært lite. For å operasjonalisere og tydeliggjøre skjevheten jeg observerte, telte jeg hvor mye, i minutter og sekunder, de respektive deltakerne og veilederne deltok. Når jeg nå presenterer resultatet av denne kvantifiseringen av deltakelse og erfaringsdeling, er det for å tegne opp utgangspunktet for problemstillingene. Først vil jeg presentere to tabeller med henholdsvis muntlig deltakelse og erfaringsdeling, deretter vil jeg oppsummere hva tallene kan fortelle.

Jeg har valgt ut fire møter av de 12 møtene i kursrekken totalt, på bakgrunn av hvilke opptak som hadde best kvalitet, og hvor det var lagt til rette for erfaringsutveksling og samtale.

Imidlertid vil jeg poengtere at disse møtene er relativt representative for de andre møtene jeg observerte; personene vi ser er henholdsvis minst og mest aktive i tabellene som følger, har vært det gjennom alle møtene jeg har observert (9/12). I figurene under vil kodene i øverste rad referere til deltakere, som er beskrevet med blant annet bakgrunn og muntlige norskkunnskaper i vedlegg 2. For at tabellen skal gi mening for leseren, anbefaler jeg å se figurene i sammenheng med denne oversikten. Kolonnene i grått markerer samtale mellom E, G og MT på deres morsmål, som vanligvis pågikk mens de andre snakket. Lyserøde kolonner markerer veilederens deltakelse. Som det står beskrevet i vedlegg 2, er MT presentert som minoritetsveileder og språkhjelp for E og G.

Fig. 1 - Muntlig deltakelse i minutter per deltaker⁴

Møte nr. (/12)	Total tid ÷ pauser, leker, oppstart	VL	P	F	E norsk	E morsmål, med MT	G norsk	G morsmål, med MT	K	MT norsk, ikke tolking	MT morsmål	N mest engelsk	BA	SP
6	1:12:29	25:05	02:54	09:28	00:31 [00:04 via MT]	00:13	00:27 [00:23 via MT]	02:04	02:47	03:50	15:00	00:19	02:17	03:30
8	1:36:14	40:00	20:35	-	00:47	01:87	00:07	00:16	-	07:37	05:31	04:31	-	06:31
9	2:00.30	33:33	02:54	06:24	00:00	00:00	00:00	00:00	01:27	12:00	07:06	03:25	04:34	05:09
11	1:14:09	22:23	16:43	-	00:42	?	01:19	?	-	08:01	≈24:13 ⁵	01:37	07:43	-
Total	100% = 364 minutter	33%	12%	13%	0,5%		0,5%		3,5%	8,5%	17%	2,7%		

Fig. 2 - Hvor mange minutter omhandler deres erfaringer

Møte nr. (/12)	Total ÷ pauser, leker, oppstart	VL	P	F	E	G	K	MT	N Engelsk, med norsk respons fra andre	BA	SP
6	1:12:29	02:50	05:09	06:52	01:23	01:39	02:13	00:18	01:45	04:13	03:10
8	1:36:14	14:18	16:30	-	00:01	00:00	-	08:31	05:45	-	04:41
9	2:00.30	65:00	04:38	04:12	00:00	00:00	00:32	09:10	01:18	04:36	04:43
11	1:14:09	06:11	12:09	-	00:34	03:10	-	05:38	01:14	06:15	-
Total	100% = 364 minutter	24%	10,5%		0,5%	1,3%		6,5%	2,7%		

Jeg vil her fremheve noen trekk, for å få frem hva disse tallene kan fortelle.

- 1) Deltakere med flyktningbakgrunn, E, G og K, er de som i gjennomsnitt av møtene de deltar på deltar minst og deler færrest erfaringer.
- 2) E og G er de eneste som i flere møter (nesten) ikke sier noe som helst ut i fellessamtalen. I ett av møtene i utvalget over sier de heller ingenting på sitt morsmål.

⁴ Unntatt undertegnede, barn av deltakere og representanter fra organisasjonen som arrangerer kurset som «bare vil høre».

Spørsmålstegnene i figur 1 er grunnet utfordringer med å skille stemmene fra hverandre på opptaket. Tallet med ≈ under «MT morsmål» er usikkert av samme grunn, noe av tiden er sannsynligvis E eller G som snakker. «-» Betyr at personen ikke var til stede. I møte 6 er er noe av tiden i kolonnene «E norsk» og «G norsk» oversatt av MT, og det er da tiden på MTs oversettelse jeg teller. I møte 8, 9 og 11 forekommer ingen oversetting fra deres morsmål til norsk.

- 3) Svært lite blir oversatt av MT fra E og G til norsk.
- 4) VL, P, F og MT er de som er mest muntlig aktive og deler mest erfaringer.
- 5) Muntlig aktivitet ser ut til å sammenfalle med norskferdigheter, framfor botid i Norge eller innvandrerkategori (EØS-borger / flyktning). Ser vi derimot bort fra MT, går det et skille også mellom disse kategoriene.
- 6) Hvor mye VL deler av egne erfaringer varierer stort. Den muntlige deltakelsen holder seg mer stabil, som indikerer at minuttene hun ikke deler fra egne erfaringer har den muntlige aktiviteten en annen funksjon, som å styre samtalen, forklare begreper og oppgaver, stille spørsmål og gi respons.

For å oppsummere bekrefter tallene mitt inntrykk fra observasjonen, som var at det var skjevheter i hvem som fikk sette sitt preg på møtene. De tre deltakerne med flyktningbakgrunn ser ut til å innta en mer passiv rolle enn de andre, og spesielt de to som har en til å oversette for seg blir «tilsidesatt». Dette vil jeg utdype videre i kapittel 5.3.

4.4 Er manglende språkferdigheter det enkle svaret?

Som vi har sett, sammenfaller deltakelsen til en viss grad med de språknivåene jeg har vurdert deltakerne og veilederne til å være (se vedlegg 2). De lave og varierende norskferdighetene i gruppa og hvor mye de enkelte deltakerne forsto, var åpenbart av stor betydning for graden av deltakelse. Jeg vil likevel argumentere for at en bør se nærmere på hvorfor norskferdighetene får så stor betydning i denne settingen, og undersøke hvilke andre faktorer som spiller inn. Grunnene til dette vil jeg utdype i dette kapitlet. Først vil jeg illustrere hvordan språkbarrierer dukker opp som tema i intervjuene av veilederne, for deretter å formulere noen nye spørsmål som jeg vil se på nærmere i kapittel 5. Jeg vil komme til å bruke betegnelser som «språksvak» og «språksterk», hvor jeg da kun refererer til ferdighetsnivå i norsk.

4.4.1 «De har ikke fått med seg alt»

I denne oppgaven har jeg vurdert deltakernes og veilederens ferdighetsnivå i muntlig norsk, med grunnlag i observasjoner og intervjuer (se vedlegg 2). Operasjonaliseringen av ferdighetene er hentet fra de internasjonale språknivåene til the Central European Framework of Reference (CEFR), beskrives både det som kalles reseptive og ekspressive ferdigheter, altså henholdsvis forståelse og språklig produksjon, under nivåene A1, A2, B1, B2, C1, C2 og

C3 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ut ifra disse beskrivelsene (se vedlegg 2), kan vi se at nivåene jeg har vurdert de fleste deltakerne til å være, forutsettes det svært enkle samtaletemaer og mye støtte og tålmodighet fra samtalepartneren. Er rett og slett deltakerne for dårlige i norsk til at det er realistisk med en dialogisk samtale, slik idealet er i ICDP?

I intervjuene av veilederne, ble spesielt mangel på forståelse poengtert som en utfordring hos begge. Dette gjaldt spesielt MT, som tidvis fungerte som tolk for E og G. Slik svarte MT i sitt intervju når hun ble spurt om det var noe som ikke fungerte i gruppa:

MT: «Denne gruppa? Jeg synes at... Jeg synes at det som ikke fungerte helt, var at... Kanskje... (sukker) Fordi, jeg følte at f.eks. G og E... Har ikke... De var ikke sånn... De har ikke fått med seg alt. (...) Men det som er ikke fungert, hva er det som ikke fungert... Jeg vet ikke. Alle snakker forskjellige språk, og alle kan ikke godt norsk...»

MT poengterte videre at oppgaven med å forklare videre til E og G var svært utfordrende, og at deres samtaler stort sett var det Bateson og Ruesch (1968) kaller metalingvistisk kommunikasjon:

Jeg: «Fordi du skulle jo hjelpe med å oversette, og du oversatte jo masse til de, men det var ikke så ofte oversatt andre veien - hadde de ikke lyst til å si noe til hele gruppa?»

MT: «Ehhh nei, fordi - det som vi prata sammen, var jo bare den som bli sagt»

Også VL trakk frem overvekten av metalingvistisk kommunikasjon som et problem:

VL: «Ja, og det er jo også i neste gruppe, skal være såpass gode i norsk at jeg trenger ikke forklare hvert bidige ord eventuelt...»

Uttalelsen fra VL her bekreftes i stor grad av mine observasjoner av møtene, hvor det ofte oppsto lange samtaler om ord og setningers betydning. Følgende utdrag fra et møte viser hvordan selv et par av de deltakerne som jeg har vurdert å være sterkest i norsk, sliter med forståelsen av en påstand fra ICDP-håndboka (Bufdir, 2016) som skal diskuteres:

VL: «For mye ros gir bortskjemte barn», ja, for mye ros... Nahhh

N: «Jeg forstår ikke» [ler]

VL: «For mye ros gir bortskjemte barn»

N: «Skjemte barn, skjemte...»

VL: [MT i bakgrunnen] «Bortskjemte, spoiled, spoiled kids. Too much... Credit?»

Jeg: [MT i bakgrunnen] “Affirmation? Å, så flink du er, åå du er god...”

[Jeg og N diskuterer ord] VL: «B? Du hørte hva hun sa, i stad?»

B: «Jeg hørte men... Jeg ikke forstå» [VL forklarer videre]

VL: «Fikk du med deg det i stad? For mye ros gir bortskjemte barn.»

P: «Nei, ehh»

Utdraget er både et eksempel på at ICDP-øvelsene og det faglige innholdet inneholder uttrykk som er kompliserte å forstå for dem som ikke mestrer språket, og at veilederne raskt dominerte mye av samtaletiden fordi de må bruke tid på forklaringer. Behovet for mye språklig støtte og forklaringer ble av begge veilederne poengtert som en stor utfordring.

Ut fra veiledernes intervjuer, kan det virke lett å konkludere med at enkelte deltakers svake reseptive norskferdigheter er grunnen til skjevheten i muntlig deltakelse. Imidlertid vil kun det å fokusere på hvordan hva deltakerne ikke forsto, kunne bli et forenklet blindspor når det uttalte formålet fra veilederne er «å dele erfaringer», og idealet fra ICDP-håndboka er et likeverdig refleksjonsfelleskap. Selv om veilederne i mindre grad snakket om ekspressive norskferdigheter som utfordring, svarte MT følgende på spørsmålet om skjevhet i taletid:

MT: «Men det er også naturlig at det skal bli sånn - fordi - noen kan snakke mye og har norsk, noen har ingen norsk, ingen - de kan ikke si mer enn en setning f.eks., så de har ikke tolk, så det er helt naturlig at noen snakker mye og noen snakker lite, det er liksom - jeg synes det er ikke greit, men det er sånn» [ler]

I sitatet omtaler hun skjevheten noe «som ikke er greit», men likevel naturlig, og som kan forklares med manglende norskkunnskaper. Dette illustrerer mitt argument om hvorfor analysen som følger også bør se på andre mulige årsaker til interaksjonsmønsteret: Hvis en kun fokuserer på språk som eneste faktor og ser den isolert fra andre, kan en risikere å legitimere eller akseptere en slik skjevhet som «naturlig», og ikke se andre steder for forbedringspotensiale. Utdraget viser også at det snakke om hva deltakerne faktisk har mulighet til å uttrykke på norsk, åpner for en mer komplisert diskusjon enn hvis vi kun

snakker om forståelse: Ifølge MT er eksempelvis det å *ikke* ha tolk et handicap, selv om det var dem med tolk som deltok minst.

Vi står nå igjen med noen ubesvarte spørsmål: Hvilke faktorer bidrar til at veilederne og kun et par deltakere får dominere erfaringsdelingen i så stor grad som det fremkommer av kvantifiseringen (se figur 2) i det som skal være en likeverdig samtale? Hvorfor benytter ikke E og G seg av MT, språkhjelpen med gode norskerferdigheter, for å dele erfaringer? Betyr det noe for deltakelsen at møtene, spesielt i starten, ligner et norskkurs? Har VLs strategier for å kommunisere likeverdighet betydning for deltakelsen? Hvorfor ser alle deltakerne, også de minst aktive, ut til at de er fornøyde med kurset og deltakelsen? Og, sist, men ikke minst, hvor omfattende rolle spiller egentlig norskerferdigheter og kulturell bakgrunn?

4.4.2 En mekanisk versus systemisk forståelse av «problemet»

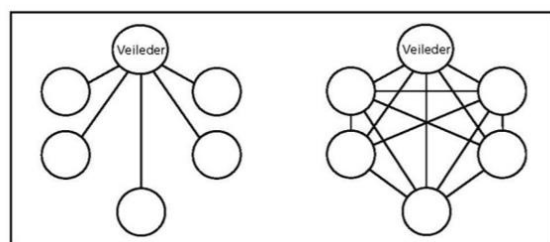
Vi har til nå beveget oss på overflaten av «problemet» i problemstillingen. Vi har sett at det *er* en muntlig skjevhet, som *ikke* kommuniseres som et problem av dem som er minst aktive, og at denne skjevheten trolig har en sammenheng med deltakernes *norskerferdigheter*. Jeg vil her argumentere for at en kontekstuell, kritisk og det Bateson (i Ulleberg & Jensen, 2019, s. 104) kaller *sirkulær* innfallsvinkel er nødvendig for å forstå hva som egentlig skjer i interaksjonen i denne gruppa, og hvilken betydning det har for deltakerne.

Hvis vi nå skal lete etter en enkel årsakssammenheng til hvorfor ikke alle stemmer blir hørt, vil den aktive støtten de språksvake trenger være en lett observerbar forklaring. Veilederne blir dermed aktive sparringspartnere som deltakerne er avhengige av for å få uttrykt seg. Dette interaksjonsmønsteret er en tendens som blir fremhevet som en utfordring blant de

norskspråklige gruppene i Bråten og Sønsterudbråten (2017, s. 60) studie. Ved hjelp av modellen i figur 3 fra Heap (2005, s. 26), beskrev forfatterne språkbarrieren som årsaken til kontrasten mellom samtaleidealet i ICDP-håndboka og det typiske

interaksjonsmønsteret de observerte i praksis. Modellen til høyre, ICDP-idealet, viser at deltakerne forstår hverandres utsagn og selv tar initiativ til å respondere på hverandre, før veileder gir støtte eller driver samtalen videre. Modellen til venstre derimot, viser en situasjon hvor veileder gir aktiv støtte, driver samtalen og blir alles primære samtalepartner. Det virker

Figur 3



ut fra dette åpenbart at det vil være en utfordrende oppgave å ha en likeverdig når de språklige ferdighetene mangler, og at språk vil være en viktig grunn til det skjeve interaksjonsmønsteret vi ser øverst til venstre i modellen. Jeg vil likevel hevde at datamaterialet vi har sett til nå tyder på en mer kompleks årsakssammenheng, hvor det også er andre samspillsfaktorer.

I studien av menneskelig samspill kan det være mer fruktbart med en *sirkulær* framfor lineær forklaringsmodell, slik Bateson argumenterer for (i Ulleberg & Jensen, 2019, s. 104). En slik modell innebærer faktorer som påvirker hverandre gjensidig: «Interaksjon i et system pågår kontinuerlig og et system regulerer seg selv ved hjelp av den tilbakemelding eller feedback som systemet gir seg selv» (Ulleberg & Jensen, 2019, s. 72). Å se på de språksvake som problemet, omtaler Bateson som å «punktuere» et av flere mulige punkter i en sirkel av gjensidig påvirkning, mens man like gjerne kunne punktuert et annet punkt (i Ulleberg & Jensen, 2019, s. 105). Det er derfor utfordrende og muligens reduksjonistisk å strukturere en årsak-virkning-analyse for å besvare problemstillingene. Jeg vil likevel hevde at en kan identifisere faktorer som påvirker hverandre og i samspill kan forklare noe av interaksjonen. Dette betyr at også de eller det som ikke fremstår som roten til «problemet», som veilederne, de språksterke, arrangørene eller selve ICDP-konseptet også spiller en rolle, hvis en kritisk analyserer samspillet med de språksvake. Som Quershi skriver:

«Reell dialog forutsetter ikke bare det å forstå symboler og signaler – kultur og språk – men krever også at en har et bevisst forhold til hvilke og hvem sine forestillinger som stadig krever underordning fra andre. Dialog er samspill hvor kommunikasjon må sees ut fra tre perspektiver; hva som sies, hvordan det sies og hva det legges vekt på. Det er en her-og-nå-relasjon hvor ulike fortellinger skapes, og hvor bevisste og ubevisste strukturelle premisser i samspillet settes.» (Quershi, 2005, s. 272).

Vi skal nå utforske de ubesvarte spørsmålene i forrige kapittel med en mer kompleks forklaringsmodell enn den som innebærer språkferdigheter som eneste årsak, i tillegg til å analysere hvorfor språkfaktoren potensielt har så stor betydning.

5.0 Situasjonsdefinisjonen ICDP vil unngå: «Skole»

I forrige kapittel argumenterte jeg for at et komplekst svar på hvorfor ikke alles stemmer blir hørt i ICDP-samtalene, hvor vi på overflaten kan skimte at språk og deltakernes oppfatning av kurset kan spille viktige roller i forklaringsmodellen. Mitt argument er at hvilken funksjon deltakerne tilskriver ICDP, og hvilken rolle de har i denne, kan bidra til å forklare mange til nå ubesvarte spørsmål og spesielle interaksjonsmønstre og hendelser. Tittelen på kapitlet avslører at denne funksjonen omhandler en skolebasert forståelse av kurset. Jeg vil her benytte Goffmans *situasjonsdefinisjon* om denne oppfatningen, som kort sagt legger rammene for hvilken adferd og rolle du antar er passende for situasjonen, og hvilken informasjon du anser som relevant å formidle og ta inn (Goffman, 1992). I tillegg vil jeg bruke Goffmans (1992) teateranalogier som redskap for å beskrive hvordan situasjonsdefinisjonen fikk sitt uttrykk i interaksjonen. Også Bråtens (2004) modellmaktbegreper og Frickers begreper knyttet til epistemisk urett (Fricker, 2007) vil bli brukt.

Jeg vil først avklare hva jeg mener med «skole» i denne sammenheng: Jeg sikter her til en tradisjonell forståelse av undervisningskonseptet, med en iboende «naturlig» rollefordeling i form av lærere og elever. Begrepet innebærer at lærerne kan noe som hen skal lære videre til elevene, og at hen har en eksepsjonell rett, i kraft av sin posisjon eller kunnskap, til å utpeke noe som fasitsvar eller legge premissene tillatte forståelsesmodeller. Det er dette sistnevnte Bråten kaller «fasitspørsmål», og grunnlaget for rollene det han kaller «modellmakt» (Bråten, 2004). Med «skole» sikter jeg også til «instruksjon», som ICDP-håndboka setter opp som en kontrast til kursets likeverdighetsprinsipp (Bufdir, 40-42). På samme måte som den vanskelige balansegangen mellom skole og dialog vil komme til syne i datamaterialet, kan vi imidlertid se tegn til dette enkelte steder i håndboka. For eksempel omtales veileder og deltaker med «lærer» og «elev» i hermetegn (Bufdir, 2016, s. 43). Håndboka anerkjenner altså en viss likhet mellom henholdsvis lærer/elev- og veileder/deltaker-relasjonen, samtidig som det fremstilles som to forskjellige ting. Et annet eksempel i håndboka når roller i læringsprosessen i et kurs skal omtales på en egalitær måte, er at det gjennomgående er utfordrende å forstå om de pedagogiske prinsippene som omtales, gjelder barnets læring eller den voksnes, og om det gjelder deltakeren eller veilederen (Bufdir, 2016, ss. 39-43). Deltakerne tilskrives indirekte rollene som lærende «barn» og «elever», samtidig som veileder ikke skal være «ekspert» (Bufdir, 2016, s. 82).

Vi skal nå se nærmere på hvordan vi kan se disse oppfatningene og rollene prege datamaterialet.

5.1 Oppstarten: En situasjonsdefinisjon setter seg?

Vi har sett hvilke forsøk som ble gjort av spesielt VL for å tilrettelegge for dialog, etter å ha startet med en mer skolepreget variant. Med utgangspunkt i Goffmans (1992, ss. 19-20) argument om at det er krevende å reforhandle roller og forventninger i en allerede satt situasjonsdefinisjon, skal vi nå se nærmere på hvordan det kan ha blitt lagt grunnlag for en situasjonsdefinisjon i oppstarten, og hva rammene kan ha betydd for forventningene og rollene som dannet seg. I tillegg får vi nå et oversiktsbilde over møtesituasjonen før vi i kapittel 5.2 går inn i deltakerintervjuer og transkripsjoner fra møtene.

5.1.1 Informasjonsmøtet

Før kursoppstart inviteres alle deltakerne i en språkgruppe for kvinner til et informasjonsmøte om ICDP-kurset, hvor jeg får observert deler av møtet. De har også fått tillatelse til å invitere andre som måtte være interesserte. Det er satt frem mat, og møtet er kaotisk og uformelt. De fleste av deltakerne som ender opp med å være på gruppa, er der, med unntak av MT og K. VL forklarer senere i sitt intervju at hun i informasjonsmøtet la spesielt vekt på å ha en ydmyk fremtoning:

VL: «Dette er ikke noen bedreviter som skal komme og fortelle dere, og jeg er jo fullt klar over at jeg er jo ikke en bedre mor enn noen av de der. Jeg har jo ikke mer kunnskap om å oppdra barn enn noen av de, noen har jo barnebarn, for den saks skyld. Og, det faglige, det er jo flere av de som har det faglige, men her var det bare å kunne være en sånn... Servitør, som jeg kaller det...»

Det er imidlertid visse trekk i mine observasjoner og i VLs gjengivelser av hva som ble sagt, som kan ha komplisert bildet hun VL prøvde å tegne av ICDP som dialogisk refleksjonsfelleskap og sin rolle som «servitør». For det første så hennes forklaring av ICDP-konseptet ut til å være utfordrende å gripe språklig for de fleste. Flere bruker aktivt telefonen, eller sidekvinnen, til oversetting underveis. Idet jeg selv informerer om min studie, merker jeg at det er krevende å få en respons på om de forsto det som ble sagt. For det andre beskriver VL i sitt intervju hvordan flere av deltakerne i dette møtet ville forsikre seg om at dette ikke gikk utover norsktreningen de vanligvis ville ha når disse møtene skulle foregå. Dette tyder på

at det for noen allerede eksisterte en situasjonsdefinisjon, en ramme, hvor ICDP-kurset delvis var forventet å passe inn. For det tredje blir på et tidspunkt VLs relasjon til barnevernet stilt spørsmål ved. Hun avkrefter da at det er et samarbeid, men velger likevel, på tross av det som er anbefalt i ICDP-håndboka (Bufdir, 2016, s. 86), å poengtere at hun har meldeplikt og lister opp ulike situasjoner hun vil melde ifra. Når hun så foreslår å invitere noen fra barnevernet for å fortelle, forteller hun om en spesiell reaksjon som gjorde at hun forlot den tanken:

VL: «Jeg tenkte at her tror folk at dette skal være en sånn gruppe som barnevernet observerer (...). Når jeg tok opp, det var en følelse, det var ingen som sa det direkte til meg, men ja. Jeg følte det var... En virkelig negativ energi som bare ble kasta mot meg, og jeg bare ok... Det skulle jeg ikke ha nevnt»

Dette er interessant sett i sammenheng med at flere studier av ICDP for minoriteter beskriver interessen for å lære mer om barnevernet som en fremtredende motivasjon for å delta (Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018; Hannestad & Hundeide, 2005; Skar, Bjørnstad, & Davidsen, 2014), samtidig som enkelte mistenker barnevernet for å bruke gruppen som kontrollpost (Skar, et al., 2014).

En mulig årsak til deltakernes «negative energi» er at nyansene i VLs forklaring av meldeplikten faller bort grunnet manglende språklig forståelse. En annen er at advarselen hennes om sin makt til å kunne varsle, i kraft av å inneha den språk- norm- og systemkunnskapen og juridisk forpliktelse, kan ha gjort et dypere inntrykk enn VLs fremstilling av seg selv som «servitør». Med Batesons begreper (i Anton, 2003) kan vi si at budskapet om likeverdighet ble digitalt eller eksplisitt kommunisert, mens budskapet om makten i meldeplikten lå på et mer analogt plan. For noen deltakere kan dette ha satt dem i en vanskelig situasjon, lignende det Bateson (1956) kaller *double bind*. Denne situasjonen er som nevnt en situasjon hvor dobbeltkommunikasjon «låser» en person som opplever å ikke kunne protestere eller flykte. Forventes det nå at de skal fortelle om hvordan de oppdrar barna sine og hvilke utfordringer de har hjemme *uten* at de vet hva som er rammen for akseptable normer? Hva vil VL tenke om dem hvis de nå sier nei til tilbudet?

Allerede i informasjonsmøtet er det mulig å se en asymmetri i modellmakt som muligens legger grunnlaget «lærer» og «elev»-roller. Mens de fremtidige deltakerne har store problemer med å forstå språket og mangler kunnskap om normer og systemer som er av stor

betydning for dem, snakker VL språket som skal bli brukt i gruppa flytende, og kommuniserer at hun har oversikt over norske oppdragelsesnormer og (sanksjons)-systemer.

For å oppsummere, kommuniserte informasjonsmøtet om formålet med kurset på flere nivåer, og blant annet på grunn av mangelen på felles språk ble det utfordrende å ha oversikt over deltakernes situasjonsdefinisjon og oppfatning av kursets formål. Trolig satt mange deltakere med et inntrykk av ICDP som et uformelt sted de kunne fortsette å praktisere norsk samtidig mens de lærer om barneoppdragelse og dele et måltid i felleskap. Enkelte tolket det muligens som en arena hvor de ikke bør dele for mye av hva som foregår hjemme, eller som et tilbud det var vanskelig å takke nei til – i fare for å vekke mistenksomhet eller for å miste sosialiseringen og språktreningen de var vant til å få i gruppa.

5.1.2 De første møtene

Hvordan ble så disse forventningene møtt i de første møtene? Som VL poengterte i sitt intervju, var disse preget av undervisning av fagstoff. I de første møtene sitter deltakerne og MT rundt et langt smalt bord, med VL stående ved den ene enden eller ved et lerret med en powerpointpresentasjon hun prøver å forklare. VL er ordstyrer og tar ansvar for forberedelser, presentasjoner og materiell, og blir ofte igjen etter møtene og gir ekstra forklaringer til enkelte. MT kommer ofte litt senere, setter seg med E og G og må gå tidlig. Alle deltakerne kommer på tiden, ingen ser på telefonene sine underveis, og lekser blir gitt og fulgt opp neste gang i runder. Det er alltid matservering, som er det eneste som får deltakerne til å utveksle ord med andre enn dem de sitter ved siden av. Ettersom deltakerne sitter landvis på det som viser seg å bli faste plasser, utvikler det seg små grupperinger som nesten utelukkende snakker med hverandre. I pausene og minuttene etter møtenes avslutning diskuterer flere av europeerne norsk kurs og norske kafeer og avtaler å gå sammen.

I første møte sitter to norske kvinner fra organisasjonen som arrangerer kursene i et hjørne og observerer. En av dem er godt kjent med flere av damene, den andre ikke, og det fremstår uklart for meg hvorfor de er til stede. En introduksjonsvideo til ICDP blir vist, som på tross av å omhandle foreldre med minoritetsbakgrunn, ser ut til å være vanskelig å forstå for deltakerne. Hver gang en video vises på disse første møtene, uteblir anerkjennende respons i form av verbale og nonverbale signaler, noe som tyder på manglende forståelse eller usikkerhet rundt hvordan innholdet skal tolkes. Av og til skynder deltakerne seg til å diskutere innholdet med sidekvinnen lavt, på sitt morsmål. Svært sjelden spørres det om oppklaring.

I første møtet forklarer VL innholdet i introduksjonsvideoen, og tilsynelatende formålet med kurset:

VL: «De synes det er veldig greit, å snakke med andre foreldre om ting som er litt vanskelig, eller ting man lurer på – kan jeg si nei til mitt barn, på bussen, i butikken, ehh når vi skal i bursdagsselskaper, hva skal vi ta med, hva skal vi lage? Ehh hvis mitt... Noen synes kanskje barnet gråter mye hjemme. Hvorfor, hva skal vi gjøre? Også har du kanskje ide om at «føler du at du kanskje ikke ser ham eller henne» også tenker du «åja! Kanskje det er det!» Men her snakker vi om ulike temaer, og vi skal snakke om åtte temaer (...)»

Vi ser her at VL skisserer at dette er et sted for å snakke om ting som er vanskelig. Hun tar også opp et tema som viser at hun har kjennskap til en utbredt oppfatning blant innvandrere, nemlig at en må ikke kan sette grenser for barna offentlig, fordi en da kan bli meldt inn til barnevernet (Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018; Friberg & Bjørnseth, 2019). VL går imidlertid fort over til den powerpoint med ICDP-huset. Tempoet er litt saktere enn i vanlig dagligtale, men sannsynligvis for fort til at deltakerne forstår innholdet godt. MT kommer et par ganger inn med reformuleringer av det VL sier på litt enklere norsk, og får anerkjennende respons. VL forklarer senere i intervjuet hvordan hun kunne se det «i blikket deres» at de ikke forsto så mye i disse første møtene.

E og G er de eneste med en språkhjelp ved siden av seg, men har likevel store utfordringer med å forstå oppgaver og spørsmål. De insisterer vanligvis på å ikke bruke språkhjelpen når de bli spurt om noe, selv om ytringene deres tidvis er uforståelig, og selv om det betyr at de må lese opp noe fra et ark de har skrevet på hjemme. De blir også tidvis oppmuntret av både MT og VL til å prøve på norsk fremfor på morsmålet, og rost for innsatsen. N, som har kortest botid i Norge, får lov til å snakke på engelsk uten at det blir oversatt, og jeg noterer meg at europeerne har en evne til å kommunisere godt med hverandre med svært mangelfull norsk, ved bruk av kroppsspråk, innslag av felles indoeuropeiske ord og felles uttrykksmåter. E og G ser ut til å trenge mer forklaring enn de andre, og responderer sjelden tidsnok når de andre ler. En europeisk deltaker, P, utpeker seg med språklige og reflekterende evner, faglig innsikt og muntlig aktivitet, en deltaker som vil vise seg å representere det Heap kaller internleder (Heap, 2005). «Hva er motivasjonen?» undrer jeg i feltnotatet i første møte.

Sammensetningen av deltakere virket noe tilfeldig, med flere deltakere med voksne barn, og en deltaker uten barn.

For å oppsummere, svarer muligens de første møtene til det som kunne være forventningene etter informasjonsmøtet. Tilsynelatende er dette et uformelt kurs i (norsk) oppdragelse og kultur, som i større grad omhandlet det faglige og språklige enn det private. VL har trådt inn i rollen som «lærer» og deltakerne «elever», ikke bare på grunn av sin overlegne kompetanse i norsk og sin kunnskap om norske systemer, kultur og oppdragelsesnormer, men også fordi hun har planlagt en form for undervisning og kunnskapsoverføring. Noe som forsterker VLs enerådende lærerrolle, er at hun i kontrast til MT, og ICDP-håndbokas anbefalinger, (Bufdir, 2016), har inntatt en fysisk posisjonering adskilt fra deltakerne som sitter rundt bordet.

Enkeltes mistanke om kursets kontrollfunksjon for barnevernet, kan ha blitt bekreftet av den uoppklarte tilstedeværelsen av de norske kvinnene som sitter i et hjørne og bare vil lytte. Det er en antydning til en todeling blant deltakerne når det gjelder forståelse, deltakelse samt evne og vilje til å kommunisere med hverandre.

Er situasjonsdefinisjonen og rollene nå satt? Ifølge Goffman (1992) er det utfordrende å endre på allerede etablerte roller og situasjonsdefinisjoner. Habermas har et mer plastisk syn på fenomenet, og skriver at hver ytring er en test på situasjonsdefinisjonen, og at den da kan videreføres, modereres, utsettes eller stilles spørsmål ved. Gjennom en slik kontinuerlig revidering, bringer hver ny situasjon en definisjon av hva som tilhører henholdsvis den fysiske, subjektive og sosiale verden. Dette skillet kan skifte når et nytt tema blir relevant i kommunikasjonen, og dermed kan skillelinjer mellom situasjonsdefinisjonene bli uklare (Habermas, 1987, ss. 121-123). Dette kan også bety uklare skiller mellom subjektive og objektive ytringer fra modellsterke personer. For eksempel kan en ytring fra VL av enkelte oppfattes som subjektiv, men av andre objektiv.

Ifølge Habermas er det essensielt å raskt komme til en til stor nok grad overlappende situasjonsdefinisjon, hvis det er uklart om deltakerne er samstemte. Slik kan av og til konsensus bli et mål i seg selv (Habermas, 1987, s. 127). De strategiske handlingene som kreves for å oppnå en slik felles situasjonsdefinisjon kaller han «repair work», og kan bli nødvendig hvis for eksempel språk eller kultur blir hindringer for en felles forståelse (Habermas, 1987). Slik jeg tolker det, er dette nødvendig for å kunne ha kontroll på hvordan den andre tolker interaksjonen i forhold til de tre verdenene. Både Goffmans og Habermas' syn på situasjonsdefinisjon kan være nyttige i denne casen: Habermas' «repair work» kan blant annet knyttes til forhandlingene VL etter hvert gjør idet hun forsøker å forhandle

«skolen» om til en «dialog». Goffman på sin side, fremhever hvordan en risikerer jobbe i «oppoverbakke» hvis en søker å endre en allerede etablert situasjon og rollefordeling.

5.2 Deltakerne om kurset: Ikke primært å dele erfaringer

Vi har nå blitt sett hvordan starten av, og rammene rundt kurset, tilrettela for en uformell, men likevel skolepreget situasjonsdefinisjon, med en rollefordeling i form av «lærer» og «elever». Bekrefter deltakernes intervjuer disse observasjonene, og hva betyr egentlig formål, motivasjon og situasjonsdefinisjon for deltakelsen?

5.2.1 Formål og motivasjon

Som vi så i kapittel 4.1 uttalte veilederne i intervjuene at «Det viktigste er å dele erfaringer» var det primære formålet til ICDP i intervjuene. Vi har også sett hvordan de trakk frem mangel på forståelse hos deltakerne som et hinder. I intervjuene med E, G, K og P etter kursslutt, kom det imidlertid frem at disse blant annet var ute etter en form for kompetanseheving som ikke primært dreide seg om forholdet til sine egne barn. Jeg vil her presentere noen eksempler på hvordan «skole» eller «kompetanse»-temaet kom til syne i intervjuene, for så å drøfte betydningen av dette. Min metode for å avdekke hvilken situasjonsdefinisjon deltakerne hadde av kurset, var å spørre om VLs rolle, formålet med kurset, hva de likte og ikke likte og hvordan de opplevde sin egen deltakelse og betingelsene for den.

Når det gjelder VLs rolle, omtaler alle henne i intervjuet som «lærer» eller en som «underviser», og når det gjelder selve ICDP, kaller G og K det «skolen», og E og P det «kurs». Deltakernes oppfatning av gruppas formål var noe varierende, men med visse fellestrekk. Fra intervjuet med G:

G: «Jeg deltok fordi jeg ville lære mer om barn og barneoppdragelse. Og da tenkte jeg ikke mest å egne barn da, men på barnebarn. (...) Det viktigste er at foreldrene lærer hvordan de skal liksom forholde seg til sine egne barn, med tanke på oppdragelse.»

Jeg: «Er det først og fremst for å lære mer norsk, eller for det sosiale, eller for å lære mer om barneoppdragelse?»

G: «Alle de tre. Og det sosiale er jo veldig viktig for meg nå også da.»

Her kommer tre formål med ICDP frem: Kurs i oppdragelse, språk og sosialt felleskap. Førstnevnte er det imidlertid grunn til å stille spørsmål ved, ettersom hun forteller at hun har lite kontakt med disse. Det er mulig å tolke dette som en mer «legitim» motivasjon å oppgi enn kun språk og sosialt felleskap. Som vi så kapittel 4.2, beskriver G interaksjonen i gruppa med formuleringer som å «vente på tur» og å «få ordet», noe som kan kommunisere en skolepreget situasjonsforståelse. I resten av intervjuet forteller hun at hun har deltatt i flere år i språkgruppa som gruppa ble rekruttert fra.

I intervjuet med E kommer det frem en noe annen situasjonsdefinisjon. I likhet med G har hun gått i språkgruppa i flere år, og poengterer at noe av det hun likte ved kurset var å lære norske ord. Hun bruker ved flere anledninger i intervjuet språknivå-forkortelsene fra CEFR (vedlegg 2) når hun snakker om samtalene og evalueringen, som vanligvis kun blir brukt i forbindelse med norskundervisning for innvandrere. Dette antyder at hun delvis tolker kurset innenfor en norskkursramme.

Jeg: «Hva var din motivasjon for å begynne på kurset?»

E: «Det var for å øke kompetansen min, og lære mer om de to forskjellige kulturene. Det som er min kultur, og den nye kulturen her i Norge.»

Jeg: «Hva slags kompetanse var du ute etter?»

E: «Det som er det viktigste er å lære hvordan man oppdrar barn i Norge, og se forskjellen i forhold til [hjemland], for det er stor forskjell.»

Jeg: «Tenkte du at du kunne få bruk for det med din sønn?»

E: «Nei, det er ikke bare for meg og sønnen min, men at jeg kan formidle videre til mine venner, venninner... Og liksom hvordan er det å oppdra barn i Norge og... Lære dem litt.»

Jeg: «Ja? Har du snakket mye med andre venner og venninner om kurset?»

E: «Jeg har fortalt de hva jeg har lært i kurset. Kommunikasjon er veldig viktig når det gjelder barneoppdragelse, og det har jeg snakket med dem om.»

Vi ser da at hun i tillegg til norsklæring er ute etter å lære om kulturelle forskjeller mellom hjemlandet og Norge, primært for å kunne få *videreformidle* kunnskap om barneoppdragelser til sitt nettverk. Det er tydelig at det å få kunnskapen om «riktig» barneoppdragelse ut til

andre med samme bakgrunn som henne, er noe hun ser på som svært viktig. Dette kommer til syne via en misforståelse:

Jeg: «Kunne du føle deg trygg på at gruppa ikke sa ting videre?»

E: «Men er ikke det det viktigste på kurset, og ta det videre, og lære andre?»

I tillegg sier hun følgende om at foreldreveiledning skal bli obligatorisk:

E: «Det er veldig viktig, og det er veldig bra, og det er mange foreldre som kan unngå å slå barnet. Og at de kan lære hvordan er det å - litt annerledes måte å oppdra barn. (...) Og hvis du forhindrer at barnevernet kommer inn i bildet og tar barnet fra foreldrene. Og de vil lære litt mer om rollene som en forelder, et barn, barnevernet...»

I denne uttalelsen kommuniserer E hvordan kunnskapen om en «litt annerledes måte å oppdra barn på», samt rollefordelingen mellom barn, foreldre og barnevernet, er essensiell å få ut for å unngå omsorgsovertakelse. Det kan tolkes som at hun inntar en elevrolle i ICDP-kurset, for å kunne ta lærerrolle utenfor. En slik rolle kan antyde en form for hermeneutisk urett (Fricker 2004). Det vil si at E ser seg selv som en bærer av kunnskap, men ikke en som kan gå i dialog med den og selv være med å konstruere den i møtene, det Fricker kaller et epistemisk subjekt (Fricker, 2017, s. 53). Dette er noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.3.2.

K, deltakeren uten barn, omtalte som motivasjon det sosiale, norsklæring og kompetanse for å jobbe i barnehage. I tillegg beskrev hun kurset som en rettesnor for fremtidig familieliv:

K: «Jeg mener det er lærerikt selv om jeg ikke har barn - det er på den måten jeg vil oppdra barna mine når jeg får barn da.»

Hun forteller videre at hun tidligere har deltatt i et ICDP-kurs hvor hun fikk veiledning på morsmålet, og at det var lettere for henne å delta. Likevel omtaler hun denne gruppa som spesielt lærerik, og at hun ikke ville foretrukket tolk:

K: «Nei, jeg ville ikke foretrekke tolk faktisk, jeg ville prøve selv. Det er på den måten man lærer språk også.»

Jeg tolker dette som at ønsket om å lære norsk har vært viktigere enn å delta med sine egne erfaringer. En annen tolkningsmulighet er også dårlige erfaringer med å bruke en oversetter, som vi kunne se var en utfordring i gjennomføringen av intervjuene (se kapittel 3.6.3) og som

vil kunne være krevende i en gruppesamtale (se kapittel 5.3.2). Hvis førstnevnte tolkning om språklæringen som første prioritet stemmer, vitner dette om en skolepreget situasjonsdefinisjon av ICDP. Måten hun svarer når jeg spør henne om hvordan hun forstår eller tenker om temaene i ICDP-huset kan tyde på dette. Plutselig ligner intervjuet på en muntlig eksamen: Kroppsspråket blir nervøst, og hun svarer at hun «var ikke med» da temaene ble forklart og diskutert, selv jeg vet at hun faktisk var til stede.

P, som skiller seg fra de andre intervjuede deltakerne i form av å ha delt mye erfaringer, blir også intervjuet. Hun oppgir, i likhet med E og K, kompetanseheving som viktigste motivasjon, nærmere bestemt å lære norsk språk, og mer om norsk oppdragelse hvis hun skal jobbe med barn og unge i Norge.

Vi kan nå oppsummere formålet med kurset, eller situasjonsdefinisjonen, for de intervjuede deltakerne i to punkter. For det første er det et gjennomgående tema at de ser på kurset som en arena for å lære norsk, i tillegg til å lære mer om oppdragelse, da primært norsk oppdragelse og hva som er akseptabelt og vanlig i Norge. Det ser dermed ut til at deltakernes formål med kurset skiller seg fra det veilederne, og ICDP-håndboka forfekter som de viktigste målsetningene, nemlig å dele erfaringer og finne støtte i hverandre for utfordringer i hjemmet. Disse temaene blir ikke nevnt i intervjuene med deltakerne, og er dermed et eksempel på det Ryan og Bernard (2003) kaller *missing data*. Dette kan skyldes at bare P av de intervjuede som fortsatt bor med barn hjemme, men var likevel overraskende etter å ha sett svarene på evalueringen, hvor alle krysset «ja» for om alle temaene var relevante og for om kurset hadde påvirket forholdet til barna (se kapittel 4.2). For det andre ser det ut til at det sosiale ut til å spille en viktig rolle for enkelte, som E og G. Betydningen av dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.5.2.

Det er altså flere ting som tyder på at de intervjuede har inntatt en rolle som elever og kommuniserer en skolepreget situasjonsdefinisjon av kurset, hvor norsk språk og norsk barneoppdragelse er «pensum». Men hva slags betydning har egentlig dette?

5.2.2 En arena for «relevante» ferdigheter og kunnskap

Som tidligere nevnt, definerer ikke situasjonsdefinisjonen bare hvilken *rolle* en skal spille ut, men også hva man anser som relevant å *si*, og hvilken informasjon som er relevant å *oppfatte* (Goffman, 1992). Jeg vil her argumentere for at skoledefinisjonen som kommer til uttrykk i

intervjuene, utpeker spesielt to ressurser som ettertraktede og relevante, nemlig norsk språk og kunnskap om norsk kultur, oppdragelse og system. Dette vil da påvirke hva deltakerne deler, og hvilke av medlemmenes innspill som anses som relevant å lytte til og forstå fullt ut.

Det kommer frem i E, K og Gs intervjuer at de alle har sine utfordringer, enten det er arbeidsledighet, dårlige arbeidsforhold, ensomhet eller å aldri bestå tester som de trenger for oppholdstillatelse. Dette er informasjon som viser seg å ikke bli tatt opp i gruppene, selv om det sannsynligvis er faktorer som påvirker deres familiesituasjon eller generelle livskvalitet. En mulig forklaring, er hvordan E og K kommuniserer i intervjuet at de ikke ser på sin private nåværende situasjon som relevant å dele i gruppa. Fra intervjuet med E:

Jeg: «Er det [ICDP] veldig annerledes enn andre situasjoner hvor du snakker med norske, f.eks. på NAV, eller på norskkurs?»

E: «Nei, det er forskjellig, fordi skolen og Nav har jo andre oppgaver, det er økonomi og hele greia, men dette kurset var om å snakke om erfaring, kultur, barneoppdragelse - det er forskjellige temaer.»

Fra intervjuet med K:

K: «De typer samtaler som jeg hadde med NAV, de er jo private, det er noe som dreier seg om bare meg, men de samtalen vi hadde her, det var jo felles, og det var om barneoppdragelse. Det var to forskjellige ting»

Utdragene tyder på at ICDP er en arena hvor deres private utfordringer som ikke angår «oppdragelse» og «kultur» ikke er relevant å dele. En mulig forklaring, er hvordan det i land med mer kollektivistisk kultur ikke alltid er like stor tradisjon som i europeiske land for psykologiske intervensjoner. Terskelen for å snakke med fremmede om problemer kan være høyere, dersom det tradisjonelt sett har vært familien som har ansvaret for individet (Buvik & Baklien, 2017, s. 351). Som Buvik og Baklien (2017) påpeker, kan det da i samtalegrupper med flyktninger være utfordrende å skape tilliten som trengs. Det å betrakte veiledningen som skole vil da kunne være en strategi som gjør deltakelse i en slik gruppe mindre komplisert.

Ut fra intervjuene ser det ikke ut til at deltakerne som er intervjuet forventet at veiledningen faktisk bidrar til forbedring av egen familiesituasjon. Derimot er flere ute etter «kompetanse» i form av norsk kultur og oppdragelse. Hvis denne tolkningen stemmer, vil det *unorske* ikke

anses som like relevant å fylle samtaletiden i ICDP med. Goffman (1992) bruker uttrykket *modus vivendi* om en slik taktisk forhandling av bidrag i situasjonsdefinisjonen. Dette betyr at deltakerne forholder seg taus eller nøytral i saker som ikke er av stor betydning for dem selv, i bytte mot å kunne uttale seg på det en anser som mer relevant for ens egen målsetning (Goffman, 1992, s. 18) – for eksempel å spørre om språklig oppklaring. Ut fra antakelsen av at det er svært viktig for deltakerne å lære norsk språk og få norskspråklig innputt, vil det kunne oppfattes som irrelevante bidrag med ytringer med ukorrekt og gebrokken norsk. Dette vil også kunne føre til overdrevent fokus på korrekt *form* på det en sier, fremfor talehandlingens påvirkningskraft på en selv eller andre (se kapittel 5.3.2 og 5.5.1).

Som E sier i intervjuet:

E: «Nei det er første gang for meg, og nivået er litt for høyt... Så jeg hadde ikke behov for å si noe...»

Hvis deltakerne ser på gruppa som et norskkurs, kan dette også forklare hvorfor E og G sjelden benytter seg av tolk for å dele, men heller prøver seg uten for å praktisere norsk. Om deltakerne ser på gruppa som et kurs i norsk barneoppdragelse, vil i tillegg deres erfaringer som foreldre med flyktningbakgrunn og som religiøse (se kapittel 5.3.3), anses som for «unorske» til å være relevant for de andre deltakerne. Som vi vil se i kapittel 5.4.3 og 5.4.1, vil skoledefinisjonen også kunne føre til at enkelte situasjoner oppleves som tester.

Jeg tolker det dithen at norskferdigheter og kunnskap om majoritetskultur og -normer her utgjør en form for symbolsk kapital (Bourdieu, 1995) som for deltakernes del gjerne kan oppta mye av møtetiden. Jeg vil videre kalle dette *epistemisk kapital*, et begrep brukt av for eksempel Mateson (2003), som tilsier en form for kunnskapskapital. Dette overlapper med det Bråten (2004) omtaler som grunnlag for modellstyrke, og er det som skaper asymmetri i modellmakt. Slik konstrueres en «naturlig» rollefordeling hvor noen i en viss setting alltid vil være elever, og noen mer enn andre. Vi kan også knytte dette til begrepet om systemisk urett (Fricker, 2004), hvor ikke alle i samme grad anses som legitime kunnskapsbærere eller kunnskapsprodusenter.

Når det gjelder intervjuene er disse utført etter kursslutt, og det vil kanskje virke bakvendt å starte analysen med disse. Selv om de ble spurt om blant annet sin opprinnelige motivasjon for å delta, har deltakerne i retrospekt hatt tid til å tilpasse sine tolkninger, og svarene deres

preges av intervjusituasjonen, som i seg selv representerer enda en situasjonsdefinisjon åpen for tolkning. Likevel, er det i en systemisk og sirkulær tilnærming utfordrende å vite hva som er riktig plass å starte analysen. Det handler om å velge ut noe å punktuere, i et datamateriale hvor «alt» påvirker «alt» og enkle årsakssammenhenger i ryddig rekkefølge ikke finnes. Jeg vil likevel argumentere for uttalelsene fra deltakerne knyttet til situasjonsdefinisjonen av ICDP, er et interessant utgangspunkt for å tolke interaksjonen i møtene. Jeg har nå antydnet hvordan den skolepregede situasjonsdefinisjon som kommuniseres i intervjuene vil kunne påvirke foreldreveiledningen. I kapitlene som følger skal vi se nærmere på om observasjonsdataene fra den siste halvdel av kursrekken, hvor det er satt av mer tid til samtale og dialog, kan vise oss hvordan situasjonsdefinisjonen kan observeres og analyseres.

5.3 Den likeverdige samtale: Ikke noe for alle

Vi har nå sett hvordan flere av deltakerne, fra de minst aktive til den mest aktive, i intervjuene gir uttrykk for å være ute etter kompetanseheving, og at oppstarten *kan* ha satt en skolepreget situasjonsdefinisjon. Kan observasjonsdataene, i kombinasjon med deltakernes situasjonsdefinisjon, forklare noe av inaktiviteten enkelte deltakere «velger»? Og, kan vi observere hvordan situasjonsdefinisjonen konstrueres, bekreftes eller opprettholdes? Jeg vil her redegjøre for, med Goffmans dramaturgiske begreper, hvordan jeg observerte visse interaksjonsmønstre som gjorde det utfordrende for noen av deltakerne å delta i samtalene på lik linje med de andre.

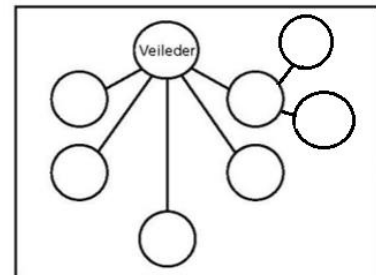
I denne bolken vil jeg konsentrere meg om datamaterialet fra siste halvdel av kurset, hvor VL nå har forsøkt å reforhandle situasjonsdefinisjonen om til noe mer dialogisk.

5.3.1 Å være de eneste med tolk

I kapittel 4.2 så vi at både G og E oppga i intervjuet at de følte seg «inkludert» og «bra». De to andre intervjuede deltakerne derimot, P og K, satte ord på E og Gs utenforskap eller annerledeshet: P omtaler i sitt intervju E og G som «litt på siden», og noen som egentlig ikke trengte å være der, mens K omtaler dem som «den [nasjonalitet] gruppa» som «vi hjalp mest». Som Medina (2012, s. 203) påpeker, er det gjennom som langvarig observasjon av interaksjonsmønstre en kan oppdage hvem som systematisk ikke kommer til orde. Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg observerte et interaksjonsmønster delvis formet gjennom E og Gs avhengighet av tolk, og diskutere betydningen av dette.

I kapittel 5.1.2 så vi hvordan alle deltakerne hadde «faste plasser» og satt landvis, med E, G og MT ved enden av bordet. Disse tre var også alltid sammen ved gruppeoppgaver. Som beskrevet i figur 1, var det en del interaksjon som pågikk på deres morsmål, og som resten ikke fikk ta del i. Denne interaksjonen var primært oversetting, men også noe toveiskommunikasjon, og foregikk som oftest når andre deltakere snakket. Oversettingen kom i bolker, altså lengre strekk med oversetting og forklaring med lange mellomrom. Ikke alt ble oversatt, og det var MT som oftest tok initiativ. På grunn av en tidvis ujevn frekvens i oversettingen, så E og G ofte ut til å vente på en oversettelse som bare av og til kom. Dette førte til at E, G og MT ble hengende etter i samtalen. Det at de ikke rakk å delta i diskusjonen, og snakket mest på et annet språk som vanligvis ikke ble oversatt til norsk, gjorde at E, G og delvis MT utgjorde en slags egen satellitt utenfor «hovedscenen», se figur 4⁶. Jeg bruker nå hovedscenebegrepet for å omtale samtalene på norsk når møtene offisielt er i gang.

Figur 4: Bi-scenen



Inspirert av Goffmans (1992) scenebegreper, har jeg valgt å kalle den tidvis parallelle arenaen for interaksjon «bi-scene». Det er mulig at «bi-scene» er et mangelfullt begrep, ettersom denne konstellasjonen også var tilskuere, og tidvis deltakere, på hovedscenen. Alternativt kunne et interaktivt teater være et mer passende bilde, hvor E, G og MT er publikummet som diskuterer handlingen på hovedscenen og av og til blir spurt om innspill. For enkelhetens skyld, og fordi en slik tilsynelatende «passiv» konstellasjon også vil kunne være en arena for opptredener, situasjonsdefinisjon og roller, vil jeg likevel bruke «bi-scene» i denne analysen. Et eksempel er hvordan MT forteller om at hun, etter å ha forsøkt å være en tolk som forklarer «alt» fra hovedscenen, etter hvert gikk over i å innta en rolle som en språklærer som sjekker om de har forstått. Fra intervjuet:

MT: «Hun tror hun [E/G] har forstått. Også snakker hun. Også til slutt jeg har bestemt og si til henne, (...) Du forstått liksom? Skjønte du? Kan du forklare til meg på [morsmål] f.eks.»

Jeg vil argumentere for at det å befinne seg på en slik bi-scene og være de eneste med tolk, bidro på ulike måter til at E og G stemmer i mindre grad enn de andre ble hørt på

⁶ Utviklet fra en figur i Heaps *Gruppet metode for helse og sosialarbeidere* (2005, s. 26)

hovedscenen. I kapittel 5.4.2 så vi hvordan Bråten og Sønsterudbråten (2017) gjennom en modell illustrerte utfordringen mange ICDP-grupper møter på når det skal kommuniseres på et språk bare veilederen kan flytende. For å kunne leve opp til modellen som forestilte et «refleksjonsfelleskap» slik forfatterne tolker ICDP-idealet (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, s. 60), kreves det at deltakerne forstår de andres utsagn nokså umiddelbart, og kan respondere innen få sekunder. Det er dette som kalles «flyt» i samtalen. Utfordringen er ikke bare å forstå, men å rekke å følge opp med en tilstrekkelig forståelig respons, som oppleves relevant for situasjonsdefinisjonen og ikke får interaksjonen til å «bryte sammen» (Goffman, 1992, s. 20). *Mangel på flyt*, nemlig at samtalen på hovedscenen ikke følger en naturlig hastighet uten ventetid og avbrytelser, er en av tre hovedutfordringer ved bruk av tolk i ICDP som Bråten og Sønsterudbråten (2017) påpeker. Med tolk risikerer man også *informasjonstap*, altså at nyanser og korrekt betydning av ord, uttrykk og kontekstavhengige ytringer blir tapt i oversettelsen, og *distanse* fra gruppa, i form av at det blir vanskeligere å oppnå en følelsesmessig identifikasjon og forståelse med en tolk som mellomledd (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, s. 127). Disse tre kategoriene av tolkeutfordringer harmonerer i stor grad med observasjonene i denne gruppa, og setter ord på hva mer enn egne språklige ferdigheter som er av betydning for deltakelsen.

Ved å se nærmere på K som en kontrast til E og G, kan vi utforske hva disse tre utfordringene innebærer. K hadde også flyktningbakgrunn og lite norskkunnskaper, men kunne velge en annen fysisk og muntlig kommunikasjonsstrategi enn E og G. Hun var den eneste i gruppa som ikke hadde noen som kunne hjelpe med å forstå og kommunisere via et språk hun mestret, og støttet seg dermed ikke på noen andre i gruppa. K deltok lite med egne erfaringer, og vi kan se i tabell 1 og 2 i kapittel 5.1 at det ikke er de store forskjellene mellom hvor mye K, E og G deltok. Likevel inntok E en posisjon på hovedscenen og ble i større grad enn E og G inkludert i et interaksjonsfelleskap I praksis vil det si at hun aldri satt seg i utkanten av bordet, tok ordet uten å bli spurt først og responderte raskt med anerkjennende lyder og andre nonverbale signaler for å respondere på det de andre sa. Hun lo når andre lo, og speilet de andres reaksjoner, som i en naturlig samtale, selv om hun nok ikke forsto alt hun responderte på, og hennes egne ytringer ofte var uforståelig norsk.

K illustrerer altså hvordan den fysiske plasseringen og forsinkelsen gjennom et mellomledd bidro til å hindre E og G i å delta i et naturlig interaksjonsfelleskap på samme måte enn de

andre. *Informasjonstapet* i Ks kommunikasjonsstrategi var nok betydelig, også uten et mellomledd i form av tolk. Dette kom blant annet frem i intervjuet, hvor det ble tydelig at K, i likhet med E og G, blandet sammen historier og fakta fra kurset og ikke klarte å gjengi grunnleggende trekk ved det faglige innholdet. Ks kommunikasjonsmåte skilte seg derimot ut fra E og G ved å bidra til å opprettholde *flyten* i samtalen, og ved å ta del i et felleskap som åpnet for *identifikasjon* og minsket distansen mellom henne og gruppa. Selv med manglende evne til å ytre seg eller respondere på de andre med velformulerte og passende setninger, kunne hun bruke kroppsspråk og lyder for å kommunisere en følelse eller en følelsmessig identifikasjon eller reaksjon på det som hun oppfattet ble sagt. Som hun selv sier i intervjuet:

K: «Når du er sammen med andre kulturer eller andre nasjoner, det er et eller annet som gjør at du forstår liksom, hva de sier til deg».

Det ville være fysisk mulig for E og G å ta initiativ, speile kroppsspråk og reaksjoner slik K gjorde, hvis de hadde valgt å løsrive seg fra språkhjelpen og delta på tross av å ikke forstå. Likevel gjorde de sjelden det, sannsynligvis med et mangfold av andre grunner enn «bi-scene»-konstellasjonen. E og G kommer fra en annen nasjon enn K, har andre personligheter og er vokst opp med en annen kultur, som trolig også er faktorer som bidrar til å forklare forskjellen. Det er imidlertid tydelig at E og Gs avhengighet av tolk vanskeliggjorde deltakelse, og utgjorde en form for silencing (Fricker, 2004). Det vil si at de ble hindret i å delta med samme repertoar av talehandlinger og påvirkningsmulighet som de andre.

La oss nå se på et eksempel på hvordan bi-scenens tolk bidrar til manglende flyt og identifikasjon, med et utdrag fra en samtale hvor E og G etter lang tid endelig «får ordet»:

VL: «Dere hadde også tenkt det, tenkt gjennom det, funnet ut, hva er viktig...?» [til E og G]

[MT oversetter, E eller G begynner å svare noe på morsmål tilbake]

VL [avbryter]: «Men en annen tanke som jeg har... fordi...»

Utdraget illustrerer hvordan det å være avhengig av tolk for å forstå det som blir sagt til dem, gjør det svært utfordrende for E og G å delta i en «naturlig» samtale på lik linje med andre. Samtaleflyt, og at interaksjonen ikke «bryter sammen» blir prioritert idet målet er en naturlig, uformell samtale, slik VL kommuniserte som idealet i sitt intervju. Med tolk kan imidlertid dette gå ut over grad av identifikasjon og skape en distanse. Målet om flyt på hovedscenen

gjør tempoet høyt for dem som ikke mestrer språket, og spesielt for dem som har tolk. For E og G så det ut til at det å forstå temaet for samtalen utgjorde et behov som måtte dekkes før de kan formulere seg en mening, hvis det i det hele tatt så det som nødvendig. Ifølge MTs intervju snakket de tre seg imellom kun om «det som ble sagt» på hovedscenen. Slik ble bi-scenen alltid hengende etter, siden MT stadig fikk mer å oversette og forklare, og etter hvert temaet utviklet seg videre. Slik hadde E og G liten oversikt om hvilket tema som ble diskutert akkurat nå, og om deres innspill fortsatt ville være relevant. Fra MTs intervju:

MT: «Det var ikke lett!»

MTs krevende oppgave å oversette en stadig voksende mengde informasjon, er trolig en grunn til at MT etter hvert oversatte relativt lite tatt i betraktning E og Gs manglende norskkunnskaper (figur 1, kapittel 5.1) og heller begynte å delta med sine erfaringer. Den ujevne frekvensen i oversetting og MTs stadig mer aktive erfaringsdeling (figur 2, kapittel 5.1, kapittel 5.4.2), kan også ha ført til en usikkerhet rundt MTs rolle og hva en kunne forvente.

Utfordringen med å ha et mellomledd i en uformell samtale med «flyt», er trolig en viktig faktor for å forklare mangelen på initiativ fra E og Gs side, som vanligvis ventet til de ble spurt av VL om å ytre seg. Som nevnt i kapittel 4.2, omtalte G det i sitt intervju som å «vente på tur» og «få ordet». Som jeg vil utdype i neste kapittel, ser vi i utdraget hvor VL avbryter før tolkningen er ferdig, en stor kontrast mellom veileders og bi-scenens repertoar av talehandlinger og mulighet for effektiv kommunikasjon. VLs kommunikasjonsmakt er overlegen E og Gs. Mens disse må bruke tolk som mellomledd til både å forstå og svare, kan VL eksempelvis raskt skifte saksområde og avbryte med legitimitet. Dette kan knyttes til modellmakt (Bråten, 2004), eller til Jenkins' (2008) Goffman-inspirerte maktteori, som forklarer asymmetri med en ujevnt fordelt tilgang på kontekstrelevante ressurser, og grad av effektivitet for å oppnå mål (Jenkins, 2008). Avbrytelsen kan på den ene siden tolkes som at VL brukte makt for å unngå at samtalen brøt sammen, slik Goffman (1992, s. 20) poengterer viktigheten av. På den andre siden kan dette vise en manglende interesse av hva E og G hadde å si, og at et impulsivt innfall hos VL fikk forrang og var mulig å effektivt settes til verks.

Hvis vi ser avbrytelsen i lys av at E og G frem til dette punktet ikke hadde deltatt i samtalen eller «fått ordet», vil den sistnevnte tolkningen kunne være et eksempel på at VL i denne

situasjonen manglet epistemisk ydmykhet (Peled, 2018), eller epistemisk ufølsomhet (Medina, 2012). Disse uttrykkene sikter til å ikke klare å respondere på hermeneutisk marginaliseres forsøk på å uttale seg, eller å ikke gjøre en innsats for å utjevne den epistemiske ubalansen. Måten en kan se E og G som hermeneutisk marginaliserte, er å tolke «valget» om å ikke delta som et begrenset valg, men noe de godtar som naturlig ut ifra deres manglende kunnskap og ferdigheter.

Jeg vil i de følgende kapitlene utbrodere min teori om en bi-scene som noe som påvirket visse deltakers mulighet til å delta på lik linje med andre, og bidra til å forsterke disses roller som passive «elever».

5.3.2 Talehandlinger og uptake

Jeg vil her utdype hvordan E og Gs manglende mulighet for spontane innspill og reaksjoner begrenset deres repertoar av talehandlinger, og drøfte betydningen av dette.

Det å ha lite norskkunnskaper, og en tolk de kunne velge å bruke for å kommunisere, ga E og G et dilemma. Skulle de bruke tolken, og da ødelegge flyt, legge budskapet i tolkens hender og skape en distanse mellom seg og samtalepartneren? Eller, skulle de uttrykke seg på norsk, som om dette var et norskkurs, og risikere å si noe uforståelig som kunne få situasjonsdefinisjonen til å bryte sammen? E og G forsøkte forskjellige strategier. Her et eksempel fra G som prøver seg på norsk:

[G har holdt opp en lapp med «delvis» som kommentar til en påstand om at «barn bestemmer for mye»]

VL: «Du tenker delvis, G?»

G: «Det.» [anerkjennede tonefall]

VL: «Delvis.» [MT forklarer mer på morsmål] «Delvis. Ok, hvorfor delvis?»

G: «Bestemme barna, mamma pappa hjelpe.»

VL: «Foreldre skal hjelpe barna å bestemme? Ja...»

G: «Også barna... Barna ikke... Barna litt gråte»

VL: «De er litt...?»

G: «Ehhh de er litt gråter.»

VL: «Ok, ja.»

G: «Mamma pappa gråte.»

VL: «Litt sånn... Jeg synes at barn bestemmer mer enn det de gjorde for 30-40 år siden.» (...)

Dette samtalemønsteret, hvor VL spør E eller G, prøve i noen sekunder å tolke det de sier på norsk, for så å forlate temaet eller personen, var et gjentakende mønster i møtene. Kun ved et par tilfeller ble det av VL satt ord på mangelen av gjensidig forståelse, og ofte ble «uforståelige» eller for enkle svar stående uopplært. Dette var også et valgt MT gjorde flere ganger, i form av å ikke fortsette arbeidet med å oppklare uttalelser som var vanskelige å forstå eller ikke svarte på spørsmålet. Strategien veilederne ofte valgte ved å ikke søke etter en dypere forståelse eller nyansering av det G og E mener, er rasjonell, og til og med hensynsfull, om hensikten er å opprettholde flyt i gruppa. Eller, det Goffman (1992, s. 18) ville kalle et «fermiss av samstemmighet» og en situasjonsdefinisjon som ligner en likeverdig samtale framfor et norskkurs. På den annen side kan man se utdraget som et eksempel silencing (Fricker, 2004), idet G møter en mangel på «uptake», for å bruke Austins ord (Austin, 1962). Dette vil si en respons som svarer til talehandlingen G her forsøker å utføre. Som Hornsby og Langton (1998) diskuterer i artikkelen *Free Speech and Illocution*: Hva er verdien av å få lov til å ytre seg, om talehandlingen ikke får en adekvat respons?

Det kan se ut som at tilgjengelige talehandlinger i for E og G er metaspråklige oppklaringssamtaler på bi-scenen med MT, og å svare når VL henvender seg til dem med et spørsmål. Dette fører til at de istedenfor å ha en innvirkning på saksområdet og være kunnskapsprodusenter, som Fricker (2004) kaller det, blir de informanter eller kunnskapsleverandører. Fricker (2004) kaller dette epistemisk objektivisering, hvor en gruppe reduseres til å være kilde til informasjon for andre, uten å selv kunne opptre som epistemiske subjekter. Det vil si å kunne stille spørsmål, diskutere og utføre andre sofistikerte talehandlinger (Fricker, 2004). Som både Medina (2012) og Fricker (2004) påpeker, er det naturlig at ikke alle alltid er epistemiske subjekter. Det blir først snakk om en urett eller silencing når rollene aldri snus om, og de som er kunnskapsbærere aldri bli kunnskapsprodusenter. Dette kan også knyttes til begrepet fasit spørsmål (Bråten, 2004), hvor en selv ikke får bidratt til å forme spørsmålene, forklaringsmodellene eller saksområdet. Å få

lov til å svare på fasitspørsmål, setter en begrensning for hva en kan svare, og trangere rammer enn når en selv får stille spørsmål.

Det er imidlertid ikke alltid E og Gs ytringer ble stående uten uptake. Følgende utdrag viser et unntak, som også viser kontraster mellom hva talehandlinger kan utføre, ut ifra hvilke tilgjengelige kommunikasjonsressurser en har:

[«Er det forskjell mellom norsk kultur og din kulturelle metode å vise kjærlighet på?» er temaet VL har gitt oss å diskutere i grupper. Når vi i plenum skal forsøke å svare, nevner jeg at det internt i land også eksisterer mange kulturelle forskjeller]

P: «Det er personlighet, ikke nasjonal...»

SP: [Forteller om forskjell mellom egen familie og svigerfamilie,] «Det er min familie, jeg tror det er ikke kultur»

VL: «Litt sånn som Tonje sa, i ett land kan vi også ha forskjellig kultur»

P: «Kulturfamilie! Ikke kultur i helt land»

[VL responderer positivt og spiller videre på protesten fra P, men forklarer videre at vi kan tenke oss det vi synes er «typisk norsk»]

VL: [Til G/E/MT] «Åssen viser man kjærlighet i deres kultur?»

G: «Jeg barna...» [henvender seg til MT]

MT: «Du kan også si det på norsk – prøv!»

G: «Jeg barna komme til hjem også skole, det er også, klebbe, og kysste, å sitte å [uklart], ha på seg, og så spise, ut og football, se såfa, ja»

VL: «Det var din måte å vise kjærlighet på!»

G: «Ja»

Her ser vi at Jeg, P og SP stiller oss kritiske til oppgaven som er blitt gitt, og kan dele erfaringer som er forståelige og gir rom for nyanser. Både P og jeg utfører talehandlinger som møter et uptake hos VL, og slik får vi påvirke «pensum», saksområdet eller temaet på hovedscenen. VL henvender seg deretter til bi-scenen som en samlet enhet ved bruken av

ordet «dere». G prøver så å henvende seg til MT for hjelp, men blir avvist. Med sitt begrensede ordforråd ser vi at G ikke har mulighet til å kritisere spørsmålet eller nyansere svaret sitt, og knapt nok produsere et relevant og forståelig svar. Hun svarer her med «jeg» i stedet for å abstrahere det til kulturnivå, slik VLs spørsmål egentlig skulle tilsi. På sett og vis bidrar hun slik til å forhandle spørsmålet som stilles. Ut fra hvilket språknivå jeg har vurdert deltakerne å være på (vedlegg 2), er det åpenbart at deltakere som G vil ha store problemer med å svare på norsk på et abstrakt spørsmål som dette, og at det vil utpeke seg store forskjeller i en slik øvelse. Likevel møtes G her med et adekvat uptake.

Det vil være for forenkende å argumentere for at det kun er språkferdigheter som avgjør om deltakerne kan delta i uformelle samtaler og svare på abstrakte spørsmål, og å si at verken E eller G aldri møtte noen form for uptake. G har ingen skolegang bak seg og er analfabet, og det er dermed lite trolig at hun skal ha hatt mange arenaer for øvelse i abstrakt eller kritisk tenkning. En kontrast her er E, som får ordet etter ovennevnte utdrag og klarer med få ord å svare tilfredsstillende på spørsmålet:

E: «Litt flau...»

VL: «Neei – for husk, det er ingen ting som er rett og galt her – ingen ting som er rett og galt.»

E: «Jeg tror på [nasjonalitet] betyr, barna gå på skole, ikke kjærlighet – GÅ skole! Du MÅ skole!» [strengt kroppsspråk]

VL: «Ja... Være litt streng»

E: «Norsk; Vær så snill... [bedende kroppsspråk] Gå skole» [alle ler]

P: (...) «There is love!»

Her ser vi hvordan E trosser sin sjenanse, eller eventuelt ambivalens ved å trekke frem strenghet som verdi i et land som av innvandrere gjerne forbindes med det motsatte (se kapittel 6.1.2), trekker frem en forskjell på kulturnivå slik VL etterspør, og tillater seg også å gjøre narr av norsk kultur. Dette er den mest innflytelsesrike talehandlingen jeg ser E utføre på hovedscenen gjennom hele kurset, hvor hun oppnår ønsket respons fra gruppa som helhet. Hun får også kommunisert sin kjennskap til norsk kultur og evne til å sammenligne. Hennes innspill har også innvirkning på tematikken på hovedscenen, ettersom MT plukker opp tråden

og utdyper videre om kulturelle trekk fra deres land. Imidlertid representerer denne sekvensen et sjeldent unntak for E. Jeg anser det derfor som et negativt funn (Peräkylä, 2016) eller et kontrast-tema (Ryan & Bernard, 2003, s. 91) i materialet. Det antyder en skjult kompetanse hos E som *kunne* kommet til uttrykk under andre omstendigheter. Es intervju er et eksempel på dette, hvor hun faktisk snur rollene om for første gang og blir en kunnskapsprodusent, eller epistemisk subjekt (Fricker 2004):

E: «Kan det hende at de som snakket mindre, at de ikke hadde forstått helt? (...) De som snakka, var det noen som var gode til å snakke norsk?»

Denne måten E her utfordret meg med å stille spørsmål tilbake som svar på mitt spørsmål og setter blikket i meg, ble en så slående kontrast til Es rolleutøvelse på hovedscenen at responsen min i intervjusituasjonen var å le. Dette er nok et kontrasttema som viser at E hadde et bredere spekter av handlekraftige talehandlinger som forble skjult i ICDP-gruppa.

Kort oppsummert, ser vi at selve idealet om en form for «naturlig» samtale er svært krevende for spesielt E og G. Manglende norskferdigheter, forsinkelse av informasjon inn og ut av bi-scenen, deres stadig utilfredsstilte behov for å kunne forstå tematikken på hovedscenen og distansen en tolk skaper, gjør deres repertoar av talehandlinger begrenset i en slik setting. Utfordringen ved å delta er trolig noe som forsterker konstruksjonen av rollene som elever, hvis formål ikke primært er å dele eller få veiledning. Norsk språk er en her en verdifull ressurs som disse i minst grad har tilgang til. Jeg vil nå drøfte relevansen av E, G og MT kulturelle bakgrunn, som en minoritet blant minoritetene, i spørsmålet om silencing, epistemisk objektivisering og Bråtens modellmaktbegreper, og se det i sammenheng med deres språklige handicap.

5.3.3 «De religiøse» i en setting hvor religion er irrelevant

I kapittel 5.2.2 argumenterte jeg for at norsk språk og kulturkunnskap var to ettertraktede ressurser i gruppa. I dette kapitlet vil jeg drøfte muligheten for at dette kan ha ført til en slags «rangstige» hvor enkeltes erfaringer, kulturelle bakgrunn og evne til å uttrykke seg, kan ha påvirket hva som ble ansett som passende deltakelse, av hvem. Jeg vil her kort beskrive hvordan deltakerne på bi-scenen i noen møter så ut til å fremstå til en mer «kulturell», religiøs og ensartet gruppe enn de andre, som for sin del i større grad fremsto som individer. Jeg vil

deretter diskutere hvilken plass religion som tema fikk i gruppa, og hvilken betydning dette kan ha hatt.

«Den religiøse gruppa» dukket opp som tema flere ganger i datamaterialet fra observasjonene. Det mest eksplisitte eksemplet er hvordan feltnotater og møtetranskribering avslører hvordan jeg og VL har forventninger om hva de skal mene som «religiøse»:

VL: «Hva tenker dere?» [til E/G] «Kan jeg bestemme hvem min sønn eller datter kan bli kjæreste med?»

E: «Nei nei»

VL: «Ikke?»

E: «Jeg bestemme, ingen mamma bestemme.»

VL: «Nei?»

E: «Ikke mamma bestemme»

VL: «G? Er det greit, kan jeg bestemme?»

G: «Nei, ikke bestemme.»

[Jeg rekker å spørre meg selv om det virkelig er deres syn, eller om det er noe de har oppfattet som «riktig» å si. Jeg merker jeg har en klar forventning om at disse er konservative, pga. hijab og svak tilknytning til det norske samfunnet]

VL: «Hæ? Du, dere er jo religiøse, dere skal si ja!»

[Europeiske ler, ikke E/G/MT, og MT får et spørrende ansiktsuttrykk]

VL: «Bare tulla!»

[MT smiler nå, men ikke E/G]

Selv om svarene til E og G var svært enkelt formulert og noe overraskende, utdypes ikke dette. MT kommer heller kommer med sin personlige formening, som i kraft av bedre norskegenskaper, og muligens med sin noe annerledes rolleforståelse som minoritetsveileder, formulerer et mer nyansert svar:

MT: «Jeg kan bli uenig. Det som de kommer med. Hvis min jente kommer en kjæreste, og liksom som [uklart] kone eller mann»

Etter dette spør VL meg om min mening, før en ny, hypotetisk case presenteres. Dette er ett av flere tilfeller i feltnotatene hvor jeg blir overrasket av svarene til E og G gir, ut fra inntrykket jeg har dannet meg av dem, men som ikke blir utforsket videre av veilederne. Hva som kan være bakgrunnen for disse noe overraskende svarene, drøfter jeg i kapittel 5.4.3.

Hva er det så som har ført til disse forventningene hos meg og VL om at E og G (og MT) utgjør en religiøs gruppe? For det første bærer de hijab og kommer fra et land de fleste forbinder med en utbredt tradisjonell utøvelse av islam. K fungerer igjen som en interessant kontrast her: Selv om det har kommet frem samtaler i utenfor hovedscenen at hun er svært religiøs, og forfekter mange av de samme verdiene som E, G og MT ser ut til å ha, får hun ikke en «religiøs» rolle i gruppa. Det vil si at veilederne ikke omtaler henne slik, og at hun holder sine konservative standpunkter tilbake. Sistnevnte strategi kan komme av signaler hun har plukket opp om religion som irrelevant tema i gruppa, som vi skal komme tilbake til. Det at hun ikke har fått en religiøs rolle, kan også skyldes at hennes religiøse plagg, et enkelt korssmykke, er lettere å overse, og hun oppfattes i større grad som en del av det europeiske felleskapet hun sitter midt i, og interagerer spontant med. Bi-scenen ut til i større grad å fremstå som en ensartet gruppe enn de øvrige deltakerne. Dette kommer til uttrykk når VL gjentatte ganger spør E og G (og tidvis MT) på en gang ved å bruke «dere», eller ved at MTs oversettelse reduserer nyansene og individualiteten i formuleringene fra bi-scenen:

[Vi har sittet i grupper og diskutert en hypotetisk case om en datter som vil slutte på videregående for å bli med en eldre gutt til Australia. Nå er vi samlet igjen og tar en runde.]

VL: «Men en annen ting som også skilte dere tre [gruppene] fra hverandre, var at dere tre [E, G, MT] snakket om at hvis du vil reise, ned, så må dere gifte dere, eller i hvert fall forlove dere for og så gifte dere når hun er gammel nok, men, hva tenker dere?»

[Det går to minutter, hvor tre av de europeiske deltakerne uttrykker at dette er en dårlig idé, og VL gir E, G og MT som gruppe et nytt spørsmål om det er fordi det er «viktig med kultur» uten å få svar. K og P kommer med sitt syn på om E, G og MT mener dette på bakgrunn av religion eller kultur, og P og VL vitser om konsekvensene av å sette en slik betingelse som E, G og MT visstnok hadde forfektet. Det er stille på bi-scenen.]

VL: [til E, G og MT] «Men jeg er litt nysgjerrig: Tenker dere ekteskap på grunn av kultur, eller religion, eller? Hvorfor er det viktig, eller ER det viktig at de gifter seg hvis de skal dra til Australia?»

[MT forklarer lenge på morsmål, E og G responderer litt tilbake, MT forklarer videre]

MT: «Ja, det er religion. Det finnes noen tradisjon, men den største reglen er tradisjon. Fordi man må bli gift, liksom. Hvis de skal ha sånn samboere, man må, ja.»

VL: «Ja...»

MT: «Fordi man må bli gift. Liksom.»

VL: «Man skal bli sammen?»

MT: «Hvis de skal ha sånn... Samboere, man må, ja.»

[VL går over til et helt annet tema, hvor hun aktivt henvender seg til alle]

I dette utdraget ser vi flere interessante trekk. Vi kan observere alle de tre utfordringene med å ha tolk som Bråten og Sønsterudbråten (2017) påpeker: Mangel på *flyt*, som gjør at de andre deltakerne og VL fortsetter å drive samtalen i påvente av svar, *informasjonstap*, som gjør spørsmålet vanskelig å forstå og svare nyansert på, og *distanse*, i form av at individualiteten og subjektiviteten i svaret faller bort. Den kommunikative tregheten som følger med avhengigheten av tolk, trolig i kombinasjon med usikkerhet rundt det språklige innholdet på hovedscenen, er her spesielt påfallende. De andre deltakerne er med i et, om ikke refleksjonsfelleskap, så i hvert fall et interaksjonsfelleskap, hvor det responderes kjapt på hverandres utspill, kanskje for å opprettholde flyten i interaksjonen. Samtidig E og G sitter i flere minutter som tilskuere mens de venter på oversetting, selv når temaet på hovedscenen omhandler dem eksplisitt. Trolig skyldes dette både å skulle prosessere alt det som foregår på hovedscenen, og usikkerhet rundt hvordan de selv skal rettferdiggjøre det for de andre irrasjonelle standpunktet, som nå er blottlagt. Det er krevende å skulle spontant gi en begrunnelse for sitt syn, eller for MT å formidle det på en forståelig måte, når det kan se ut som om bi-scenen og hovedscenen representerer hver sin livsverden (Habermas, 1987; Husserl, 1970). Det blir ikke gitt tid til nyanseringer på bi-scenen, noe som fører til at relativt enkle svar kommer ut, hvor den personlige formening forsvinner. Dette kan tolkes som en forms for epistemisk objektivisering (Fricker, 2004). I utdraget får E og G (og tidvis MT) ikke

muligheten til å forklare og reflektere nærmere over eget standpunkt, i hvert fall ikke på hovedscenen. Resultatet kan bli et forenklet og karikert bilde av konservative muslimske standpunkter, som fremstår uforståelig og irrasjonell.

I utdraget over går VL raskt videre til et tema som hun gjør relevant for alle, selv om, eller muligens fordi, det er ut til å være uenighet rundt løsningen som kun blir forklart med at det er «tradisjon». VL uttaler ved flere tilfeller at hun ikke vil gå inn på religion som tema, og begrunner det slik:

VL: «Pause? For nå ble det en god diskusjon – ikke gå mer inn på religion kanskje? Jeg tør ikke [ler]. Fordi jeg har mine tanker, [peker på forskjellige deltakere] dere har deres, dere har deres, og dere har deres. Også tenker jeg at temaet skulle ikke være religion nå, men vi kan klarnes, så kan vi snakke videre om veiledning»

VL kommuniserer her at hun er ukomfortabel med den uenigheten religion som tema potensielt kan føre med seg i gruppa. Hun ser også i dette sitatet ut til å fremstille religion som et tema som står i kontrast til «veiledning». Ved å innskrenke saksområdet som «veiledning» innebærer kan hun, i posisjon som hovedveileder, forhandle situasjonsdefinisjonen vekk fra å være en arena for å diskutere religionens rolle i barneoppdragelse.

Som vi så i utdraget med «de religiøse», har VL selv tatt opp religion som tema, imidlertid humoristisk og på trygg avstand. Betydningen av måten VL anerkjenner religion som tilstede i gruppa samtidig som hun setter grenser for å diskutere den, kan tolkes på forskjellige måter. På den ene siden kan VLs humor rundt religion fungere avvæpnende, hvor hun setter ord på «elefanten i rommet» og latterliggjør egne fordommer, ikke deltakernes religion. Å sette grenser for å diskutere religion er også en måte å forsikre seg om at temaet skal være relevant for majoriteten i gruppa, være knyttet til ICDPs faglige innhold og at den vennskapelige stemningen ivaretas. Hvordan temaet religion ble håndtert, og et par ganger vitset med i gruppa, ble verken nevnt av veilederne eller deltakerne i intervjuene, hvor de ble spurt om noe opplevdes som negativt i gruppa. I og med at det i mange av verdens vestlige land i dag en tradisjon for å se på religion som privatsak (Jensen & Ulleberg, s. 268), er heller ikke skillet som konstrueres av VL her spesielt oppsiktsvekkende. Religion er heller ikke viet mye fokus i ICDP-håndboka, selv om den påpeker at en ikke skal unngå «vanskelige temaer» (Bufdir, 2016, ss. 114-115).

På den andre siden bidrar VL til å innskrenke ICDP-«pensumet», eller saksområdet, ved å kategorisere et tema som irrelevant på tross av å muligens være av stor betydning for visse deltakere. Som vi så i kapittel 5.2.2, uttrykte noen av deltakerne i intervjuene utført etter kursslutt at de hadde personlige utfordringer som de ikke anså som relevante å dele i gruppa. Disse deltakerne var alle konservativt religiøse, noe som kan indikere at de har holdt tilbake erfaringer og fordi de ble oppfattet irrelevant. Sannsynligvis er ikke VLs grensesetting eneste faktor, men også deltakernes situasjonsdefinisjon, hvor de oppfatter religiøse som å være minoriteten i en gruppe hvor *norsk* kultur er det mest relevante å dele (se kapittel 5.2.2). Et eksempel fra observasjonsdataene som underbygger hvordan personlige temaer ble holdt tilbake, er et møte hvor E er helt stille i samtalen hvor andre deler erfaringer. Deretter bruker hun pausen til å snakke, med svært engasjert kroppsspråk, i 30 minutter med en av de eldre kvinnene fra organisasjonen hun i intervjuet omtaler som «en god venninne». Til slutt setter hun seg igjen ved bordet for å lytte til samtalen på hovedscenen.

I verste fall kan en tolke innskrenkningen av saksområdet som en form for epistemisk urett eller silencing (Fricker 2004). Religion blir anerkjent som definerende for noen deltakere av en epistemisk autoritet, som også bruker denne autoriteten til å kategorisere erfaringer knyttet til religion som «ikke-kunnskap». Nå vet vi ikke om VL ville ha vært åpen for forhandling hvis behovet for å diskutere religion eller utdype religiøse standpunkter ble kommunisert eksplisitt. Etter mitt syn ligger forskjellen i hvordan dette skal tolkes i hvordan innskrenkningen eller defineringen ble opplevd av deltakerne, og om de oppfattet det som mulig å kommentere, nyansere og utdype bildet av seg selv. Denne opplevelsen er det vanskelig å få taket på.

Hvis det skulle vise seg at deltakerne kjente på en epistemisk urett knyttet til religion, er det ikke første gang koblingen mellom muslimske foreldre og epistemisk urett blir gjort. Dette er også tema i Hagas etnografiske studie av muslimske foreldres opplevelse av å oppfostre barn i Sverige (Haga, 2014). Informantene deler her erfaringer om å ikke bli tatt på alvor som kompetente foreldre. Haga (2014) tolker dem til å være hermeneutisk marginaliserte på grunnlag av å ikke bli tatt på alvor som kunnskapsbærere, lokalt eller i den offentlige debatten. Hun knytter dette til en dikotomi hun hevder preger Nord-Europa, med religiøsitet, irrasjonalitet, kollektivism og tradisjoner på den ene siden, og sekularitet, rasjonalitet, individualisme og modernitet på den andre (Haga, 2014) – en dikotomi til forveksling lik den

vi finner skjematisert i ICDP-håndboka (Bufdir, 2016, s. 34). Friberg og Bjørnseth (2018) trekker også frem lignende erfaringer i en studie av muslimske foreldre i Norge, som uttrykker frustrasjon over at deres behov om å inkludere religion i et meningsfullt familieliv ikke blir tatt på alvor av storsamfunnet.

5.4 Strategier for likeverd og uante konsekvenser

I foregående kapittel har jeg spesifikt fokusert på dem som i denne gruppa fremstår som modellsvake, og hvordan de strever med å kunne delta i en «likeverdige» eller «naturlig» samtale. Dette kapitlet vil fortsette på argumentet om at samtale- eller dialogidealet i seg selv, paradoksalt nok kan ha ført til at enkelte stemmer ikke ble hørt, og bidratt til å opprettholde eller forsterke rolleinndelingen som modellsvak og modellsterk, elev og lærer.

5.4.1 Om å være bevisst sin makt

I intervjuet med VL ble blant annet hennes rolle diskutert. Hun omtaler her seg selv som bare et «medlem av gruppa» som har fått litt større ansvar enn de andre. For å oppnå dette, samt tillit og trygghet i gruppa, forsøkte hun å bli «mer og mer deltaker», og ikke være «en autoritær person». Dette bekreftes av observasjonsdataene (se kapittel 5.1.2), hvor VL etter noen møter la om fra å ha strukturerte møter med leksehøring, powerpointundervisning og tydelig målsetning, til mer ustrukturerte, uformelle og uforutsigbare møter uten lekser.

Fra samme del av intervjuet:

Jeg: «Mm, så du er på en måte nesten på samme nivå som dem da, tenker du?»

VL: «Jeg tenker at jeg var på samme nivå som dem»

Sitatet er muligens ment som en målsetning VL hadde, og en måte å omtale egen kompetanse med ydmykhet i intervjusettingen, fremfor en reell analyse av sin maktposisjon. Hennes makt som veileder ble imidlertid ikke tematisert i resten av intervjuet, på samme måte som veilederinformantene i Bråten og Sønsterudbråtens (2017, s. 125) studie av ICDP for minoriteter heller ikke eksplisitt omtalte maktdimensjonen i sine intervjuer. Til forskjell fra de veilederne, sto imidlertid VL alene om ansvaret i denne casen. Dermed kan manglende refleksjon rundt egen maktposisjon være et resultat av å ikke ha en annen veileder å sparre med «i kulissene» underveis, slik ICDP-håndboka oppfordrer til (Bufdir, 2016, ss. 81, 86). Muligens hadde ikke VLs formuleringer stått i så stor kontrast med MTs svar:

Jeg: «Synes du at hun nesten var som en av deltakerne? Eller tenker du at hun har mer kompetanse enn dem?» (...)

MT: «Ja, selvfølgelig har hun mer kompetanse.»

Den manglende dialogen mellom veilederne underveis i kurset, kan også ha bidratt til at språk i mindre grad tematiseres av VL enn MT. Som mellomledd til bi-scenen sitter hun på informasjon, som kunne være relevant for VL å bli bevisst i løpet av kurset. Ved økt samarbeid og kommunikasjon i kulissene som et «lag» (Goffman, 1992), ville de kunne drøftet opptredener, roller og situasjonsdefinisjonen på hovedscenen.

Som Bråten (2004) påpeker, kan ofte utøvelse av modellmakt foregå med de beste intensjoner, med mål om å skape reell medvirkning og dialog. Hvis aktører blir «berg tatt» av andres kompetanse, kan de gjøres modellsvake i det aktuelle saksområdet, blir dialogen på den modellsterkes premisser, gjerne ubevisst (Bråten, 2004, s. 112). Asymmetrien i kommunikativ effektivitet (se kapittel 5.3.2) er noe som kan gjøre det utfordrende for talere av majoritetsspråket som vil «utjevne» egen modellmakt i en slik setting. Ifølge modellmaktteorien (Bråten, 2004, s. 117) vil innflytelsesgapet mellom modellsterk og modellsvak kunne øke i en diskusjon selv om viljen til makt ikke er til stede, og selv om hensikten med diskusjonen er utjevning av makt. Den som er modellsterk har vanskelig for å unngå fasitkonstruksjon. Dette kom også til uttrykk gjennom egne feltnotater, hvor jeg reflekterer over egen maktblindhet i øyeblikket: Flere ganger, litt for sent, innser jeg at jeg har uttalt meg for kjapt om et tema som egentlig var åpent for diskusjon. Samtalen som følger, blir da preget av at alle som uttaler seg, er enige med meg.

En dialog på den modellsterkes premisser, kaller Bråten (2004) en skinndialog. Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved bruk av fasit spørsmål, som i kraft av å ikke gi fasitsvar, kan gi alle aktører inntrykk av at alle stemmer er blitt hørt. Vi kan finne flere eksempler fra feltnotatene på hvordan modellstyrke, ubevisst for andre og en selv, kan føre til at en «dialog» likevel setter grenser for hva deltakere kan svare. Her er et eksempel på hva som kan være et ledende fasit spørsmål:

[VL forteller en omfattende egenopplevd historie om å ikke få forklaring på hvorfor de flyttet som liten, og at det følte opprivende]

(...) VL: «Når dere flyttet hit, forklarte dere det til barna deres?»

Vi ser her at de er «frie» til å svare det de vil. Det er likevel nærliggende å tolke det som at å svare «nei» er feil svar, og kanskje noe som vil skape usikkerhet rundt deres skikkethet som foreldre (se kapittel 5.1). På spørsmål om hvordan hun synes det var å unngå å konstruere en «fasit» påpekker VL i sitt intervju at hun gjentatte ganger sa «Det finnes ikke rett eller galt svar». Dette underbygges av observasjonsdataene, og indikerer at hun *har* reflektert rundt egen modellmakt. Likevel, som vi så i informasjonsmøtet (se kapittel 5.1.1), og som vi skal se i kapittel 5.4.3, kan det digitalt kommuniserte «det finnes ikke rett og galt» komme i skyggen av en analogt kommunisert «fasit», og miste noe av sin troverdighet.

5.4.2 Fasadesprekking og rolleforhandling

Både VL og MT oppga i sine intervjuer å ha prøvd å forandre på egne roller underveis i kurset. Mens MT gikk fra å være tolk til å være mer norsklærer på bi-scenen (se kapittel 5.3.1) og, som vi skal se i dette kapitlet, deltaker på hovedscenen, kommuniserer VL på sin side at hun gikk fra å være «foreleser» til «deltaker». Vi skal nå se på hvordan VLs rolleforhandling kan ha påvirket deltakelsen på hovedscenen.

I motsetning til hva en skulle anta ut fra Goffmans (1992, ss. 19-20) teori om at en satt situasjonsdefinisjon er vanskelig å forandre, observerte jeg deltakerne til en viss grad tilpasse seg VLs forhandling av situasjonsdefinisjonen som mindre skolepreget. De spurte ikke etter lekser etter at leksehøringen opphørte, var mindre oppmerksomme (med mer småprat og telefonbruk), og kom for sent oftere enn før. Imidlertid er det mulig å se antydninger i datamaterialet som tilsier at VL «underviser», muligens ubevisst, samtidig som hun forsøker å nedtone egen modellmakt. Ett eksempel er VLs kommunikasjonsstrategi om å avsløre sprekker i egen fasade. Dette var et av de oftest gjentakende temaene, i intervjuer og observasjonsdata, og er et fenomen jeg har valgt å kalle «fasadesprekking». Fenomenet blir også identifisert, men omtalt i litt andre ordelag i Sønsterudbråten og Bjørnsets (2018) ICDP-studie. Der kommer det frem i både intervjuer med foreldre og veileder at det anses som viktig for tilliten og deltakelsen å «å etablere seg som et feilbarlig menneske som selv kan streve med relasjoner til barn/ungdom, og som et helt menneske med sterke og svake sider» (Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018, s. 59). Slik formulerer VL strategien selv i intervjuet:

VL: «(...) Det har vært andre grupper tidligere hvor de har sagt "ja men du har jo ikke problemer hjemme, du har jo et perfekt liv", så bare for å vise nei, faktisk ikke. (...) Jeg prøver å ta inn alle skjelettene jeg har inni skapet.»

Det jeg har tematisert som fasadesprekking hos VL, er å fortelle om egne erfaringer med hjelpeapparatet, om konflikter i hjemmet og om sine frekke og «manipulerende» barn, og gjennom anekdoter og vitser som kommuniserer en upedagogisk, følelsesstyrt og «ufornuftig» oppdragelse:

VL: «Er det bare jeg som tenker at jeg ville dratt ned, kjeftet på henne og halt henne hjem? Dere er altfor fornuftige!»

Jeg: «Jeg tror det er DU som må lese på dette her!» [peker på ICDP-huset – alle ler]

«Dere er altfor fornuftige» var en formulering som VL ofte brukte. Slik jeg tolker det, setter formuleringen opp en kontrast mellom fornuftige deltakere som svarer «riktig» på alle spørsmål, og VL, som er «ufornuftig». Tidvis virket rollen VL tok på seg noe karikert og strategisk kommunisert, som en målbevisst opptreden (Goffman, 1992). Som utdraget ovenfor er et eksempel på, kommuniserte hun ved flere tilfeller en mye mer autoritær oppdragelsesstil enn det en gjerne forbinder med «norsk» oppdragelse. En mulig tolkning er å se dette som en strategi for å avkrefte myten om grensefri norsk oppdragelse (se kapittel 5.1.2), og dermed bane vei for at andre kan være åpen om sin «strenghet».

Andre ganger var fasadesprekkingen ikke karikert, men sårbar og oppriktig. På et tidspunkt blir nesten et helt møte (se kapittel 5.1, tabell 2, møte 6) brukt til å gi innblikk i en personlig og utfordrende familiesituasjon som fortsatt preget VL emosjonelt. Istedenfor å gi uttrykk for å vite hvordan hun skal håndtere situasjonen, spør hun deltakerne om råd. I dette tilfellet inntar hun fullt og helt deltakerrollen, og delegerer ikke ordet slik hun vanligvis gjør. I intervjuet begrunner VL valget om å være ekstremt personlig med å skulle demonstrere hva som er mulig å dele i gruppa, kommunisere tillit og at hun risikerer like mye som dem. Dette utsagnet kan tolkes som en slags transaksjon, hvor hun vil gi sin åpenhet i bytte med andres. En annen tolkning kan være at hun så dette som en gylden mulighet til å kommunisere ikke bare digitalt med ord, men analogt med gjerning, at hun ikke er ekspert og at dette er en arena for det personlige. Sårbarheten hun inntar i dette møtet kommer tydelig til uttrykk her:

N: «Har du fått profesjonell hjelp?»

VL: «Nei, jeg har jo dere!»

Hvilken betydning hadde denne strategien for deltakelsen i gruppa? VLs anekdoter og personlige historier til at mesteparten av taletiden tilfaller henne, på tross av at de har som formål å få andre til å dele. En grunn til dette er språkbarrierene. Ut fra observasjonsdataene (se tabell 2, kapittel 5.1) ser fasadesprekkingen først og fremst å ha vært «åpnende» for noen få, primært MT og P, som er blant dem med høyest norskferdigheter. Fra MTs intervju:

Jeg: «Du var jo også ganske privat, noen ganger?»

MT: «Ja? Ja? Jajajaja, VL påvirket meg!» [ler]

MT forteller at dette var første gang hun hadde vært privat i en slik gruppe. P, som var den mest aktive erfaringsdeleren blant deltakerne, tilskriver i intervjuet mye av æren til VL og MTs ærlige historier om utfordringer og om å «ikke være flink mamma» for at hun våget:

P: «Det var så... Varmt! At hun snakket om det. For kanskje jeg ikke har så stort problem, at det... Var skummelt å snakke om min barn... Jeg føler det var god...»

P forteller videre i intervjuet at det var viktig for henne å få innblikk bak den norske fasaden, og at det hadde tatt henne to år å forstå at norsk oppdragelse ikke bare var «paradise». Hun løfter frem fasadesprekkingen og norsktreningen som det som motiverte henne til å fortsette å komme hver uke.

I møtene jeg observerte, var mitt inntrykk likevel at de andre svært sjelden delte personlige erfaringer (se figur 2, kapittel 5.1). En faktor som *kan* ha forsterket utfordringene de språksvake hadde med å dele, er opphøringen av lekser. VL flyttet med dette grepet rommet for refleksjon rundt egen praksis fra den private sfæren til hovedscenen, noe som førte til at refleksjonene i stor grad måtte gjøres i interaksjon med henne, som i interaksjonsmodellen (se figur 3, kapittel fra Bråten og Sønsterudbråten (2017)). Siden ordet er «fritt», møter da deltakere hard konkurranse om å fortelle. Leksehøringen fordelte ikke bare ordet, men åpnet for at deltakeres personlige erfaringer og refleksjoner kunne fordøyes og formuleres hjemme, og muligens få større påvirkningskraft på saksområdet.

Hvordan forsto de «tause» deltakerne veiledernes personlige erfaringsdeling? Her er Ks svar:

K: «Jeg tror de gjorde det fordi de fant ut at det er lærerikt å bruke det som eksempel. Jeg tenkte faktisk ikke at det kunne skje noe lignende i Norge, så jeg har lært mye av det. (...) det er noe som gjør at du kan bli forberedt... I tilfelle det skjer med deg også.»

Videre i intervjuet blir det imidlertid tydelig at hun ikke har forstått alle historier, og blander flere sammen. På spørsmål om den svært personlige historien til VL, forteller hun at den var lærerikt, og at det var «fakta», men at den også gjorde henne «stresset» og «lei seg». Hun legger til at hun ikke kom så ofte etter det, uten at hun forklarer historien eksplisitt som årsaken. Utdraget illustrerer hvordan K, i kontrast med MT og P som opplevde å identifisere seg med VLs historier, reagerte med sjokk og så dem i større grad med et utenfra-perspektiv. I stedet for å bli inspirert til å dele, tolket og bearbeidet hun historien som «fakta» fra en annen livsverden enn hennes. Hun forteller i intervjuet om sin egen tolkning av moralen i historien, som ikke ligner på noe VL prøvde å formidle. Ettersom hun ikke ga uttrykk for tolkningen i gruppa, var dette en tolkning VL ikke hadde kontroll over eller korrigere.

Det samme gjelder for E, som heller ikke åpnet seg på tross av VLs private historier, men som omtaler dem som lærerike i intervjuet. Det er imidlertid uklart hva hun har lært:

Jeg: «Hun var jo veldig personlig noen ganger, og delte mye privat. Hva tenker du om det?»

E: «Veldig bra, gode historier som jeg har lært noe av»

Jeg: «Hva har du lært?»

E: [ler] «Det med p-piller f.eks. Det med alkohol også»

Her ser vi et eksempel på hvordan fasadesprekking kommer til kort når forståelsen uteblir: som K blander E her VLs erfaringer som de skulle lære noe av, med hypotetiske caser. Casen det refereres til, skal vi se nærmere på i neste kapittel. Måten E beskriver den forvirrende erfaringen det var å snakke om p-piller som tema; «*Det tok jo litt tid for å få fordøyd det ordet*», minner om formen for «sjokklæring» om det moderne Norge som K beskrev. Som beskrevet i neste kapittel, så disse påstandene ut til å være utfordrende å ta stilling til fra en utenforstående posisjon.

Vi finner lignende trekk i intervjuet med G, som også delte få erfaringer. Som de andre omtaler hun VLs historier som lærerike, samtidig hun også strever med å gjengi innholdet i caser og historier og skille dem fra hverandre.

Altså hadde fasadesprekkingen, og deltakerrollen som VL inntok, varierende effekt på deltakerne. De som ble påvirket slik VL ønsket, i form av å dele flere erfaringer, er de samme som har høyest språklig nivå og som tilsynelatende har nok kulturkunnskap om Norge til å

kunne ta et innenfra-perspektiv. De andre intervjuede deltakerne gir inntrykk av at det var *lærerikt*. Imidlertid har historiene passert et filter av manglende forståelse og en forståelsesramme preget av et utenfraperspektiv, som har ført til noe forvirring og egne tolkninger utenfor VLs kontroll. På tross av forsøket på å utjevne skjevheten i modellmakt i gruppa, kan det derimot se ut til å ha forsterket dem til en viss grad. Muligens har det også underbygget et refleksjonsfelleskap noen få ble en del av, mens andre ble stående utenfor.

5.4.3 Dialog eller test?

Vi skal se nærmere på en konkret øvelse VL gjennomførte for å komme nærmere et dialogisk ideal. Jeg inkluderer dette ettersom det illustrerer hvordan en kan observere en skinndialog ta form, og inneholder konkrete eksempler på mekanismer som tidligere er beskrevet.

Først, en beskrivelse av øvelsen og hvordan den fremsto forskjellig for de henholdsvis språksvake og språksterke. Øvelsen gikk ut på å ta stilling til påstander, ved bruk av lapper med «Enig», «Delvis enig» og «Uenig». Påstandene og øvelsen er hentet fra veilederhåndboka (Bufdir, 2016, ss. 171-175), og heter «dialogspillet», hvor hensikten fra ICDP sin side er «å øke refleksjonen til deltakerne» ved at «deltakerne etter tur uttrykker meningen sin om påstandene (Bufdir, 2016, s. 97). VL velger imidlertid å utelate turtakingen, og forklarer at de skal vise frem en av lappene når de hører en påstand bli lest. Deltakerne kan selv velge et sett med tre påstander de vil lese, som omhandler forskjellige temaer, men etter å ha møtt på utfordringer med å forklare konseptet, velger VL å be dem velge tre helt tilfeldige. Unntaket er beskjeden hun gir til meg:

VL: «Bare ta en som du tenker også kan provosere»

VLs kontrasterende beskjeder til henholdsvis meg og deltakerne, illustrerer at øvelsen er en mulighet til å påvirke saksområdet på hovedscenen ved å velge et tema man er opptatt av, men i realiteten kun for dem med gode leseferdigheter og med et høyt norsknivå.

Stemningen er lett kaotisk uten helt felles fokus, med bi-scenen som snakker på sitt morsmål, P og B som snakker på sitt, og andre som oversetter intenst med Google Translate. Lappene er ikke er språklig tilpasset, og tilsvarer etter min mening et B1-nivå (vedlegg 2). Noen deltakere virker stresset, spesielt deltakerne på bi-scenen, hvor det er tydelig at E og G ikke har leseferdighetene som kreves. De har problemer med å forstå både påstandene og lappene de skal vise frem som svar.

Idet første påstanden leses opp, er det tydelig at det er krevende for alle å forstå fullt ut hva som egentlig menes med påstanden som leses, og velge et passende svar. Det virker til å være en uvant situasjon av vi alle har blitt begrenset i våre talehandlinger, til en eneste lapp. Det er nærliggende å tro at formålet ved øvelsen var å jevne ut variasjonen i tilgang på talehandlinger, og slik aktivisere alle. Imidlertid er utgangspunktet for å forstå premisset for påstanden fortsatt ujevnt fordelt, i tillegg til evnen til å kunne gi en velformulert begrunnelse når en blir spurt om det. Feltnotatene kommuniserer mitt eget ubehag og usikkerhet rundt om jeg har vist «feil» lapp, idet VL kommer med noe jeg opplever som «fasit». Påstanden er «Foreldrene må få tid for seg selv, ungene må lære seg å være noe alene»:

[VL er først ute med å vise sin lapp. Hun tar en svært kort runde hvor hun spør dem som var uenige med henne, uten at de klarer å formulere et godt svar. Så begrunner hun sin lapp]

VL: «Ok - jeg kan fortelle hvorfor jeg var delvis - jeg var delvis, fordi jeg tenker at noen ganger, så har barn også behov for at foreldre viser interesse for det barnet gjør. Og da er det mye viktigere det, enn at foreldrene får egentid. Da kan de kanskje ta den egentiden når barna sover. Det var min tanke. Jeg sier ikke at det er riktig, eller feil, det er ingenting her som er riktig eller feil.»

[Jeg angres nå på valget av lapp etter å ha hørt VLs velformulerte begrunnelse for sin – kjenner litt skamfølelse, fordi hun egentlig sa at det var egoistisk å mene det motsatte]

VLs uttalelse kan her oppfattes som dobbeltkommuniserende om hvorvidt det finnes en fasit eller ikke. Min reaksjon som kommer til uttrykk i feltnotatene illustrerer hvordan «det er ingenting som er riktig eller feil»-formuleringen (se kapittel5.4.1), kommer i skyggen på grunn av måten VLs standpunkt blir kommunisert. Min opplevelse av akkurat dette spørsmålet, var at det var en form for test, hvor mitt svar var feil. De andre ble også sittende stille med sin lapp – med unntak av én deltaker. P, som har høy norskkompetanse i tillegg til formell utdanning i et ICDP-relevant fagfelt, bruker sitt repertoar av talehandlinger til å stille spørsmål ved «fasit»:

P: «Men jeg forstår riktig at - foreldre må få tid for seg selv, bare når barna sover?»

VL: «Nei ikke alltid (...).»

P: «For eksempel, kan jeg?»

VL: «Ja?»

P: [MT i bakgrunnen] «Hvis du kommer hjem fra jobb, og du har hatt mye stress fra jobb (...)

Her ser vi at Ps norskferdigheter, trolig i samspill med forståelse av egen modellstyrke, tillater henne spontant å gå i diskusjon med VL på en måte som ville vært svært krevende for E og G, som sitter og får dette oversatt. Som Medina poengterer (2012, s. 204), må rollene til dem som deltar i en interaksjon kunne være mulig å reverseres for å kunne være epistemisk rettferdig. I motsetning til det vi ser skje med E og G i gruppa, blir lærer/elev-rollene reversert i diskusjonen mellom P og VL, hvor P problematiserer «fasit».

Tilsynelatende var det flere enn jeg som oppfattet dialogspillet som en *test*, hvor «fasit» var tidvis krevende å utfordre. Tydeligst blir dette når VL gir oss en siste påstand vi skal ta stilling til, som ikke er fra en lapp, men fra eget hode: «Jeg vil tvinge datteren sin på 16 år til å gå på P-piller uansett om hun er i forhold eller ikke». Det er tydelig at E, G og MT ikke har hørt om P-piller før, og det blir med ett mye aktivitet på bi-scenen. Det som for meg fremstår som et ekstremt fasitspørsmål med «Uenig» som fasitsvar, får imidlertid alle utenom meg og MT til å vise lappen med «Uenig». Også E og G viser omsider «Enig», på tross av at deres standpunkt om at sex tilhører ekteskapet har blitt «avslørt» i en tidligere øvelse (se kapittel 5.3.3) og ikke kjenner til prevensjonsmiddelet. Det er likevel bare meg og MT som blir spurt om å begrunne lappen vi har vist. E omtaler i sitt intervju denne situasjonen som «vanskelig», men at det var tydelig at det bare var ett riktig svar, nemlig å gi p-piller:

E: «Jeg bare tenkte på alderen, hun var 16 år, og da tenkte jeg, ho klarer ikke å passe på seg selv, så da tenkte jeg ok, som mor, da må jeg ta ansvar. (...) Ja altså, i forhold til den kulturen jeg har, det er jo nei. Men så er vi her nå, og da er det den riktige måten å gjøre det på.»

Jeg: «Ja - men føler du at du må velge den norske måten?»

E: «Ja, selvfølgelig, for vi har jo ikke den kulturen, og jeg har jo ikke den - men vi er jo her nå, og det er derfor jeg sa ja.»

Her ser vi at E også oppfattet spørsmålet som et fasitspørsmål, bare med en annen forståelse av hva som var «fasit» enn meg. Første del av utdraget *kan* tyde på at dette ble tolket som den norske måten å kontrollere unge døtres seksualitet på. Denne tolkningen må ses i sammenheng med det forskning sier om mange muslimske innvandreres frykt for å ikke

kunne kontrollere døtre i møte med det de opplever som fravær av normer i det norske samfunnet (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 90). Uavhengig om denne tolkningen stemmer, gir E uttrykk for at hun må velge den «norske måten» når hun nå bor i Norge. Denne oppfatningen har paralleller til det Erstad (2015) fant i sin studie av en ICDP-gruppe for pakistanske kvinner i Norge, hvor kvinnene ble presentert for «valget» mellom sin egen tradisjonelle sosialiseringmodell, og Norges «moderne sosialiseringmodell» (Erstad, 2015, s. 176). E kommuniserer videre i intervjuet et mer kompliserte svar på spørsmålet:

E: «For oss så er det litt flaut, liksom å si eller gjør det, men i Norge det er litt annerledes, fordi at da har foreldrene, at de kan snakke sammen, de kan liksom diskutere ting»

Istedenfor at dette da ble diskutert på hovedscenen, skapte «dialogspillet» her en misforståelse om formålet med øvelsen, og enda viktigere, om hva som er «normalt» og «selvfølgelig» i Norge. Denne tolkningen er muligens noe E senere vil undervise sitt miljø om (se kapittel 5.2.1). Hva som egentlig var hensikten med påstanden så ut til å bli misforstått av de fleste, nemlig å provosere frem følelser. Slik avsluttet hun dialogspillet og samtalen om P-piller:

VL: «Jeg får ikke frem noen sterke følelser jeg!»

VLs eksplisitte provokasjonsteknikker for å få frem engasjement var et gjentakende tema, lik mønsteret Bråten og Sønsterudbråten (2017) finner i det de kaller «streverelasjonen» som preger visse veiledere i ICDP for minoriteter, i møte med det de oppfatter som politisk korrekte svar. Ifølge forfatterens observasjoner hang denne provokasjonsstrategien sammen med veilederens manglende refleksjon rundt egen påvirkning på gruppa, som kunne føre til en definerende framfor anerkjennende relasjon mellom veileder og deltaker (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, s. 125). Jeg har ikke grunnlag for å si at slike provokasjonsteknikker aldri vil ha positiv effekt i noen grupper, men i denne oppgavens case var det likevel tydelig at den ikke hadde den effekten VL hadde sett for seg.

Ifølge min tolkning har vi her sett hvordan VLs forsøk på å forhandle om situasjonsdefinisjonen til en arena for uenighet og følelser, med en øvelse hvor alle får «muligheten» til å uttale seg på tross av varierende språkferdigheter, av enkelte deltakere oppfattes som en test. Dette ser ut til å ha bidratt til noen misforståelser og ubehag hos enkelte. Øvelsen viser hvordan idealet om dialog og likeverdighet kan føre til at ujevnhet i modellstyrke forsterkes, at fasit konstrueres og stille aksepteres av deltakere uten at veilederen

nødvendigvis har dette som mål eller oppfatter det. Mangelen på reell toveiskommunikasjon på hovedscenen, eller av scenen, bidrar til at fasitsvarene blir tolket innenfor ukjente tolkningsrammer hos deltakerne. Muligens blir fasiten overlevert videre til andre personer, og rekonstrueres igjen og igjen, uten at veilederne blir dette bevisst. Som jeg argumenterte for i kapittel 5.2.2, blir ikke ICDP av alle sett på som en arena for å dele sine individuelle og gjerne «unorske» problemstillinger. Dermed risikerer tabubelagte temaer, som i tilfellet med E, å bli kategorisert som et av flere «irrelevante» temaer som ikke blir tatt opp i gruppa.

5.5 Opprettholdende faktorer

Vi har nå sett på hvordan en viss skolepreget situasjonsdefinisjon, i samspill med språk og relevant kunnskap som epistemisk kapital eller modellstyrke, bidrar til at ikke alles stemmer blir hørt. I tillegg har vi sette eksempler på hvordan dette kan fordekkes av ICDPs dialogiske ideal om den likeverdige samtale, og veilederens strategier for å oppnå dette. Nå skal vi utforske om andre faktorer kan ha bidratt til å opprettholde skjevheten. Sentralt i disse avsluttende kapitlene er et tema jeg kaller et «alt-er-bra»-narrativ, som etter mitt syn preget flere deler av datamaterialet, i tillegg til situasjonsdefinisjoner en ikke har kontroll over.

5.5.1 Evalueringen – hva var det egentlig?

Som vi så i kapittel 4.2, var responsmønsteret i sluttevalueringen alle ICDP-deltakere må svare på etter kursslutt, gjennomgående positivt. Jeg vil imidlertid hevde at lignende det vi så i «dialogspillet» i forrige kapittel, kan vi også se fasitspørsmål i evalueringsskjemaet (vedlegg 3). Både skjemaets utforming, og gjennomføringen av evalueringen, bidro ifølge mine observasjoner til en testpreget situasjonsdefinisjon for enkelte deltakere.

Jeg vil først beskrive kort konteksten for evalueringen. På vei til sofagruppen hvor vi skal fylle ut skjemaet går vi forbi et festdekket langbord, stelt i stand av organisasjonen som en avslutning av kurset. Det at vi skal sitte i nærheten av bordet under evalueringen ser ut til å komme overraskende på veilederne. Jeg oppfatter at dette ikke var hensikten, men skriver likevel i feltnotatene: *Vil de føle på en taknemlighet som gjør det vanskelig å gi negativ tilbakemelding?*

Evalueringen går i gang, uten at veilederne forklarer hva som er formålet. Ca. 20% av skjemaet forklares av VL i plenum, men når det går over til mer kompliserte spørsmål fortsetter VL å forklare en-til-en. Det er tydelig at spørsmålene er svært utfordrende å forstå

og besvare for andre deltakere enn P, og rommet fylles av metaspråklige diskusjoner på ulike språk. Flere sitter med Google Translate, blant annet sitter E og fyller inn lange avsnitt i oversettingsappen, noe som erfaringsmessig produserer intetsigende meningsinnhold. MT har store utfordringer med å forstå og forklare videre spørsmålene, som hun ikke har sett før. Hun fungerer som sekretær for G, som er analfabet. Først etter å ha jobbet med skjemaet en times tid, opplyser VL om formålet med skjemaet. Hun poengterer at vi gjerne må skrive noe negativt, og at hun blir glad for konstruktiv kritikk. Som en kontrast overhører jeg E instruere K i hvordan hun bør besvare et av spørsmålene med at kurset var «*veldig viktig*».

Jeg får inntrykk av at flere oppfatter skjemaet som en prøve i norsk språk eller ICDP. MT forteller i sitt intervju at hun oppfattet det samme, og E omtaler evalueringen som «*vanskelig*», og «*nivå B2*», som vil si et norsknivå tilsvarende det som kreves for å studere ved et norsk universitet. Hun oppgir at hun trodde det var «*en del av undervisningen*», en test for å sjekke om de hadde «*forstått kurset*». I intervjuet med K spør jeg henne om svaret på spørsmålet i skjemaet som lød «*Hvordan synes du kurset fungerte?*», hvor hun hadde svart «*Jeg ikke fungerte*». Hun forklarer dette svaret med at evalueringen var «*vanskelig*». I Gs intervju medgir hun, etter først å ha påstått at den ikke bød på noen utfordringer, at den var vanskelig for en som ikke har skolebakgrunn. E, K og G uttrykker på ulikt vis i intervjuene hvordan de oppfattet evalueringen som en test langt over deres nivå, og at de ikke så på det som en relevant kanal for å rette kritikk – eventuelt kun mot seg selv, som i Ks tilfelle.

Mens enkelte av besvarelsene uttrykker takknemlighet og personlige beskjeder, ser andre ut til å passe inn i en testsituasjon. Ett eksempel er svaret «*Temaer er med på å oppdra et lykkelig og stabilt barn*» på spørsmålet om temaene opplevdes relevante. Som nevnt i kapittel 4.2, var alle spørsmål stilt i positivt ordelag besvart med «ja», selv der det blir tydelig i friteksten under at deltakerne ikke har forstått helt. Dette er ikke uvanlig i spørreskjemaer, og kalles gjerne enten social desirability bias, hvis respondenten svarer noe en tenker setter en selv i fordelaktig lys (Holden & Passey, 2009), eller acquiescence bias, som sikter til respondenters tendens til å svare «ja» når de er usikre (Kuru & Pasek, 2016). Disse to begrepene blir gjerne brukt i forbindelse med spørreskjemaer. Som jeg vil redegjøre for i neste kapittel, kan den den positive responsen i evalueringen tolkes inn i en mer generell tendens som jeg kaller «alt-er-bra-narrativ».

Hvis evalueringen blir tolket som en test eller en sosial interaksjon hvor sak og person ikke er adskilt, vil dette prege svarene. Det kan se ut til at evalueringsskjemaet ikke bare forutsetter svært gode norskerferdigheter, men også en vestlig rasjonalitet og situasjonsdefinisjon som utelukker sosiale hensyn eller «face work» (Goffman, 1955). Det preges av å være utformet i en individualistisk såkalt lavkontekstuell kultur (Hall, 1976), altså en kultur i liten grad preget av mistenksomhet, hvor sannferdig og direkte kommunikasjon i stor grad verdsettes over høflighet og kollektive hensyn. Hvis formålet med slike skjemaer er å få både positiv og negativ respons, forutsetter det at respondenten tillater seg, og evner å sette ord på egne individuelle behov og negative følelser. Altså, *ikke* bedrive selvsensur som kjennetegner hermeneutisk marginaliserte (Fricker, 2007). Muligens kunne også besvarelsene sett annerledes ut hvis formålet med evalueringen hadde blitt formulert med en mer kollektivistisk appell, som at feedback som bidrar til å kunne forbedre tilbudet, vil komme flere enn respondenten selv til gode.

Kort oppsummert ser det ut til å være en uklarhet rundt formålet rundt evalueringen. Som med kurset som helhet, gir dette rom for forskjellige situasjonsdefinisjoner, hvor en arena for å gi konstruktiv kritikk ikke ser ut til å være en av dem. Det sentralt utformede skjemaet er ikke språklig tilpasset, og dessuten formulert på en slik måte at noen spørsmål kan forstås som fasitspørsmål. Det er også en mulighet for at det forutsetter en annen tenkemåte og rasjonalitet enn det som falt deltakerne naturlig, noe jeg vil drøfte videre i neste kapittel.

5.5.2 Tilpasning, takknemlighet og frykt

I dette avsluttende analysekapitlet vil jeg utdype hvilke sosiale mekanismer som kan ha bidratt til et positivt narrativ, tilpasning og aksept blant deltakerne, og drøfte betydningen av dette. Jeg vil også diskutere hvorvidt kommunikasjonsstrategiene deltakerne velger kan ses på som rasjonelle handlinger.

I forrige kapittel nevnte jeg «alt-er-bra»-narrativet, en teori jeg formulert på blant annet på bakgrunn av egen arbeidserfaring (se kapittel 6.5.1), og sikter til en tendens for flyktninger og innvandrere fra enkelte land, til å gi positive evalueringer. Etter mitt syn, kan vi se antydninger til tendensen på sluttevalueringen, hvor svarene gjennomgående uttrykker takknemlighet og «alt er bra» (se kapittel 4.2). Det samme ble ofte uttrykt «av scenen», for eksempel gjennom smil og uttrykk for takknemlighet i pausen eller etter møtet, som når G i et tilfelle legger hånden på skulderen min og sier smilende: «*Spise sammen, sitte sammen* -

veldig fint! Så glad!». Jeg oppfattet også at narrativet preget intervjuene, hvor ingen i utgangspunktet ville rette kritikk mot kurset eller de ansvarlige - en form for missing data (Ryan & Bernard, 2003). Hvordan kan denne aksepten, høfligheten og positiviteten forklares?

En mulig årsak er som nevnt situasjonsdefinisjonen, som tilsier at deltakerne ikke forventer en likeverdig samtale og en reell veiledningssituasjon, i motsetning til veilederne som er opplært i ICDPs retningslinjer. En annen mulig faktor er at deltakerne i ulik grad løp en *sosial risiko*. Det vil si at enkelte var avhengige av dette som en sosial arena hvor de kunne fortsette å ha gode relasjoner, noe som kan ha gitt utslag i takknemligheten og aksepten beskrevet ovenfor. De fleste deltakerne hadde i flere år gått i språkgruppa som kurset på sett og vis erstattet, og spesielt E og G gir uttrykk for at gruppa hadde en viktig sosial funksjon (se kapittel 5.2.1). Konsensusen på hovedscenen, de sosiale avveiningene og høfligheten kan ses på som rasjonelle strategier for å ivareta dette. Goffman (1955) omtaler slike strategier som hverdagslig «face work», eller en tilsynelatende naturlig «interaksjonsorden» hvor diverse grupperinger aksepterer sine tilmålte rett til å agere i et statisk hierarki (Goffman, 1983, s. 6). I denne casen kan aksept handle om å kunne fortsette å ta en del i det sosiale felleskapet etter kursslutt uten at noen har «mistet ansikt», eller en følelse av moralsk forpliktelse ved takknemlighetsgjeld. Deltakerne fikk gratis mat, hyggelig samvær, og for enkelte, en unik mulighet til å praktisere norsk eller bli kjent med norske personer. Adferd som for meg som forsker kan tolkes som irrasjonell, som å ikke «si ifra» eller «gjøre noe» med situasjonen, kan da være høyst rasjonell sett i et sosialt perspektiv. Et lignende argument finner vi i Bråtens oppheving av fangens dilemma (Bråten, 2004, ss. 167-171), hvor også samfølelse og solidaritet kan tolkes som rasjonell handling.

Hvis muntlig eller skriftlig evaluering bærer preg av å ha en kontrollfunksjon, eller hvis respondenten er usikker på hvordan informasjonen blir brukt, vil enkelte kunne reagere med fryktrelaterte strategier (se kapittel 6.2.1). Et eksempel er intervjuet med K, det var tydelig at tilliten uteble. Noe informasjon ble holdt tilbake og visse hendelser benektet, og kroppsspråket, stemmeleiet og korte svar kommuniserte et ubehag. Flere uttalelser tydet på at hun ikke ville utvise noe som kunne ligne mistenksom oppførsel:

Jeg: «Følte du at du kunne si det du ville i gruppa, og stole på at det ble akseptert?»

K: «Jeg har ikke sett noe, eller jeg har ikke lest deres ansikt, jeg er også en type person som ikke er opptatt av å lese hvordan andre reagerer eller lese ansiktene deres»

En mulig årsak er at intervjusituasjonen i seg selv kan ha gitt assosiasjoner til ubehagelige opplevelser i fortiden, ettersom Ks hjemland kjennetegnes av mange menneskerettsbrudd. K var muligens usikker på intervjuets formål og hvordan jeg ville kunne bruke informasjonen. Det er også en sannsynlighet for at tolken kan ha skapt usikkerhet, ettersom det rapporteres om lav kvalitet på mange tolker i bruk på introduksjonsprogrammet, og utbredt mistillit (PROBA samfunnsanalyse, 2019). Mange flyktninger kommer fra land hvor det å utvise forsiktighet overfor andre har vært nyttige overlevelsesstrategier, noe som kan skape utfordringer i relasjonsskapende arbeid og veiledning (Buvik og Baklien, 2017, ss. 351-352). Uansett illustrerer intervjuet hvordan vi ikke alltid har innsikt i situasjonsdefinisjonen eller forståelsesrammen en respondent har av en evaluering, muntlig eller skriftlig. Om tilliten ikke er til stede, er det liten sannsynlighet for at respondenter vil benytte muligheten for konstruktiv kritikk. Slik forklarer K sin egen passivitet under møtene:

K: «Jeg er sånn alltid, jeg er sånn stille type, jeg snakker ikke så veldig mye»

Ks vektlegging av egen personlighet som forklaring kan være riktig. På den andre siden kan det også være et eksempel på hvordan deltakerne underveis trolig justerer sin situasjonsdefinisjon, meninger og forventninger for å rasjonalisere et sosialt passende og strategisk valg av respons (Goffman, 1955, 244-245). Dette kan ligne på det som Festinger (1957) kaller etterrasjonalisering i møte med kognitiv dissonans. Et annet eksempel kan være Ps intervju, hvor hun etter å uttrykke at hun var svært fornøyd med kurset, forteller at hun nedjusterte forventningene etter at hun startet, til at det primært var et avslappende, hyggelig innføringskurs. Hun forklarer at hun kan få kunnskapen hun trenger et annet sted:

P: «Men det [kurset] får bare kjent om den [temaene]. Hvis du for eksempel du trenger flere, du kan på kurs eller universitet.»

Et annet uttrykk for at P, i likhet med de andre intervjuede deltakerne helst ikke vil kritisere kurset eller kursansvarlige, er at hun selv omtaler egne norskkunnskaper som dårlige og at hun «forsto ingenting» - på tross av at hun var deltakeren med desidert høyest norskkompetanse. Hun er også den eneste med høyere utdanning og har trolig blitt eksponert for flere arenaer for kritisk tenkning. Likevel medgir hun at det er vanskelig å evaluere et slikt

kurs når hun ikke har andre noe lignende hun kan sammenligne med, en utfordring også påpekt i et par andre ICDP-studier (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, Skar et al., 2014).

I motsetning til visse andre deltakere, ser ikke Ps respons ut til å være preget av frykt eller sosial risiko. Es intervju derimot, gir uttrykk for en viss fryktrelatert strategi. Det kommer frem at hun foretrekker å ikke dele privat informasjon, og antyder en problematikk knyttet til sosial kontroll eller indre justis. Hun mener det ville vært «*vanskelig*» å delta i en gruppe med bare deltakere fra hennes hjemland:

E: «Fordi at jeg vil bare holde min egen for meg selv, vil ikke at andre skal vite, at [nasjonalitet] skal vite. Alle må ha en hemmelighet for seg selv»

Utdraget tyder på en mulig årsak til hvorfor hun ikke har villet være privat på bi-scenen, og en mulighet for at språkbarrieren og mangfoldet i gruppa kan ha gjort det lettere for henne å sette grenser for deling av privat informasjon. Slik kan E i gruppa heller ha fokusert på å *ta inn* informasjon som hun da kan viderefremme som ressursperson i sitt miljø (se kapittel 5.2.1).

En annen strategi hos E som, fra et annet perspektiv kan tolkes som å opprettholde en epistemisk marginalisert posisjon, er å utvise *full* tillit til barnevernet som konfliktløser. Istedenfor å direkte å være et uttrykk for frykt, er dette Es strategi for å takle barnevernet som trussel. Dette kom til syne i et rollespill i et møte, hvor E kommuniserer at å ringe barnevernet er eneste løsning på en diskusjon i hjemmet, og i intervjuet, hvor hun reflekterer rundt et annet hypotetisk dilemma og fastslår at hun ville ringt til barnevernet angående barnet:

E: «Ja, fordi de vet jo hvordan de kan håndtere sånne situasjoner»

Som vi så i kapittel 5.2.1 var det å forhindre andres konflikter med barnevernet noe av det E så på som formålet med å delta i kurset. Slik kommer det til syne en rasjonell strategi hvor E, i motsetning til for eksempel foreldrene i Hagas studie (2014), har innfunnet seg i rollen som epistemisk marginalisert, eller modellsvak, i det norske samfunnet. Strategien, som sannsynligvis blir kommunisert videre til hennes miljø, går da ut på å «komme barnevernet i forkjøpet» ved å kontakte dem med en gang det er konflikter med barna. E gir uttrykk for å ha forstått «barnevernets rolle» i oppdragelsen, noe som kan ha ført til at hun ikke kjente behov for å diskutere barnevernet i gruppa. I så fall er dette en faktor som har bidratt til at barnevernets makt og rolle aldri blir drøftet i gruppa, i tillegg til VLs ambivalens rundt temaet (se kapittel 5.1.1). Måten E aksepterer barnevernets modellmonopol i familiesfæren kan

tolkes som et eksempel på en internalisert form for «defamiliarisering» (Bråten & Sønsterudbråten, 2017; Sundsbø, 2018a) hvor ansvaret for oppdragelsen overdras fra foreldre til institusjoner og statlige tilbud, noe jeg vil drøfte betydningen av i kapittel 6.2.3.

Både Ks og Es strategier, som kan anses som rasjonelle ut fra deres perspektiv, illustrerer hvordan situasjonsdefinisjon kompliserer slutningen om at en epistemisk *urett* finner sted. Trolig vil ingen av deltakerne kjenne seg igjen i en slik beskrivelse, muligens fordi de er tilpasningsdyktige og justerer sine forventninger og rolleutførelse underveis. Slik kommer ikke misnøye eller kritikk til uttrykk, og skjevhet og roller kan opprettholdes og videreføres. Interessant nok er E eneste deltaker som, om enn svært indirekte, kritiserer kurset:

E: «Jeg liker å delta i gruppe - som er samme nivå som meg»

For å oppsummere, oppstår det i forsøket på å svare på problemstillingene, en spenning mellom hvordan de minst aktive fremstår som «ofre» for epistemisk urett, og hvordan de på andre siden ser ut til å ha opptrådt til en viss grad strategisk og rasjonelt. Sistnevnte tolkning utgår fra *deltakernes* situasjonsdefinisjon og egendefinerte mål med kurset, som vi har sett avviker noe fra idealet hos veilederne og ICDP-håndboka (Bufdir, 2016). Som Medina (2012) påpeker, er kommunikative kontekster polyfoniske og vanskeliggjør forenklete kategoriseringer, noe som også gjelder denne casen. Argumentet om polyfoni og kompleksitet i hverdagslig maktutøvelse finner vi også igjen i Jenkins' Goffman-inspirerte maktmodell (se kapittel 2.2.4). Denne fremstiller mennesker som problemløsende, pragmatiske individer, som bruker de ressursene de anser som nyttige i den aktuelle situasjonen for å nå egne mål (Jenkins, 2008, s. 159). Etter min mening er dette et nyttig perspektiv når en står i fare for å forenkles noen til statiske roller som ofre eller maktutøvere, og en påminnelse om at kontekst og forståelse av den enkeltes mål er nødvendig for å analysere adferd og handlingsrom.

6.0 Hvilken funksjon har obligatorisk foreldreveiledning for flyktninger?

Nå som vi analysert datamaterialet og forsøkt å svare på spørsmålsstillingen, er vi nå kommet til delen hvor vi løfter blikket og drøfter mulige implikasjoner i lys av forskningen som foreligger. Jeg vil starte med å oppsummere hovedfunnene og se på hvordan den valgte teorien sto seg. Deretter vil jeg drøfte funnene, i lys av spørsmålet om noen *egentlig* trenger å høre deltakernes stemme og hvilken funksjon obligatorisk foreldreveiledning vil kunne ha. Til slutt vil jeg redegjøre for potensialet av foreldreveiledning for flyktninger og hva jeg anbefaler.

6.1 Analysens hovedfunn

Som sagt var den todelte spørsmålsstillingen *hvilke stemmer blir hørt i ICDP-samtalen og hva er kursets funksjon og intensjon?* Det jeg vil kalle hovedfunn, er henholdsvis at det i ICDP for minoriteter eksisterer en uunngåelig asymmetri i modellmakt, og at det blant veilederne og deltakerne eksisterer forskjellige oppfatninger rundt ICDPs funksjon. Begge disse faktorene påvirker hvem som deltar i samtalen, på hvilken måte de deltar og om dette virker «naturlig». Asymmetrien i modellmakt er grunnet forskjellig tilgang til talehandlinger eller kjennskap til majoritetskultur. For dem som har lite norskferdigheter, og spesielt de som er avhengige av tolk, er det svært krevende å delta i en «likeverdige», uformell samtale. På ulike måter ser det ut til at idealet om den likeverdige samtale kan bidra til å forsterke og skjule ulikhetene mellom de forskjellige rollene deltakerne har inntatt eller mottatt. Dette kan skje hvis veilederne unngår å reflektere over egen modellmakt og sin unike posisjon til å definere saksområdet. En slik manglende bevissthet kan føre til dobbeltkommunikasjon, hvor veilederne snakker om likeverdighet, men ubevisst kommuniserer det motsatte. Ett eksempel er hvor mye veilederne deler av egne erfaringer kontra deltakerne. Når ICDPs innhold primært skal dreie seg om erfaringer, konstrueres det slik et erfaringsbasert «pensum» hvor de som har den mest «relevante» majoritetskunnskapen, være seg språklig eller kulturell, får dominere samtalen. Slik risikerer kurset at erfaringer som oppleves mindre relevant, i form av å være avvikende fra majoritetskulturen eller fra det som oppfattes som «veiledning», ikke blir tematisert. Grunnen til at deltakerne i denne casen uttrykker aksept og takknemlighet for kurset, ser ut til å blant annet skyldes at de ikke forventer en likeverdige samtale eller reell veiledning, men en arena for kompetanseheving og sosialt felleskap

6.1.2 Et teoretisk tilbakeblikk

Jeg vil her kort redegjøre for hvor nyttig jeg oppfatter den valgte teorien i analysen av datamaterialet. Goffmans dramaturgiske begreper (Goffman, 1956) dukket intuitivt opp underveis i den deltakende observasjonen, hvor jeg oppfattet «scener», «roller» og «situasjonsdefinisjon» som svært nyttige for å fange det sosiale spillet, med de nervene, usikkerheten og kontinuerlige tilpasningene jeg observerte i interaksjonen. Begrepet *face work* (Goffman, 1955) var også intuitivt nyttig for å beskrive sosiale avveininger. Der Goffman blir vanskelig å benytte som teoretisk rammeverk, har Jenkins (2008) fungert som en mer sofistikert fornyer, og setter mange av hans verker i en mer makteksplisitt sammenheng. Spesielt har hans maktteori kommet til nytte. Her inspirerte punktet om det å *effektivt* kunne oppnå sine mål, til å lage en kobling mellom makt og språkferdigheter, mens punktet om pragmatisk måloppnåelse inspirerte til å se deltakerne som rasjonelle «opportuniste» fremfor ofre.

Bråtens begreper knyttet til modellmakt (Bråten, 2004) var også nyttige. Spesielt mener jeg *saksområde*, *modellsterk* og *modellsvak* fanget det jeg ville uttrykke om situasjonsbetinget kunnskapsmakt, mens *modellmonopol* var enklere å bruke og forstå enn lignende begreper som *doxa* og *habitus* (Bourdieu, 1991, 1996). Teoriens styrke opplever jeg er enkelhet, virkelighetsnærhet og tverrfaglighet, og skiller seg slik ut fra lignende, men mindre tilgjengelige maktteoretikere som Bourdieu og Foucault. Sett bort fra ansatte i en organisasjon, eller førsteklasinger i møte med skolesystemet, har likevel ikke Bråten fokusert på om det er ulike grupper som systematisk ses på som modellsvake. Det gjør derimot Fricker (2004), som har et mer rettferdighetsdrevet perspektiv, med fokus på samfunnsgrupper. Begrepene om hermeneutisk urett, silencing og epistemisk objektivering og hvordan dette knyttes til muligheten til å kunne sette ord på erfaringer, kommunisere og formulere seg på et bredt spekter av måter, har vært noe av nøkkelen til å se sammenhengen med talehandlinger og makt. Begrepene hennes har også vært fruktbare i det refleksive arbeidet med analysen, og har utfordret meg til å reflektere rundt hvem av intervjuobjektene jeg tillegger mest troverdighet, og hvorfor. Jeg har likevel opplevd det utfordrende å skille begrepene under epistemisk urett-paraplyen fra hverandre, og ser at også andre forskere (Peled, 2018; Haga, 2014), knytter dem til relativt forskjellig empiriske fenomener.

6.2 Hvem trenger å høre flyktingenes stemme?

«Foreldreveiledning handler om relasjoner, om forholdet mellom foreldre/foresatte og deres barn/unge, men også forholdet mellom de ansatte som er satt til å ivareta velferdsstatlige ambisjoner og den enkelte forelder. Derfor handler virkninger av foreldrestøtte også om makt og om forholdet mellom hva som skal være offentlig og hva som skal være privat i et samfunn» (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 7).

Sitatet over poengterer nødvendigheten av å diskutere foreldreveiledningens funksjon i samfunnet, og hvordan intervensjonen oppleves og tolkes. Hva er egentlig formålet med ICDP for flyktinger? Hvilken funksjon vil kurset ha som obligatorisk del av introduksjonsprogrammet, kontra det frivillige, universelle kurset det opprinnelig var utviklet til å være (Sundsbo, 2018b, Bufdir, 2016, s. 112)? Dette er spørsmål som dukket opp etter å ha lest veilederhåndboka (Bufdir, 2016), og de politiske begrunnelsene for satsningen på foreldreveiledning for minoriteter (se kapittel 1.1). Jeg opplevde spørsmålene desto mer presserende etter å ha observert den skjeve deltakelsen i denne oppgavens case, som av verken veilederne eller deltakerne ble formulert som et problem som kan eller bør gjøres noe med. Dette kapitlet vil drøfte betydningen av likeverdig deltakelse i ICDP på introduksjonsprogrammet, og hvilken samfunnsfunksjon dette kurset vil ha i den settingen. Først vil jeg drøfte det uttalte formålet med innføringen av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet, for deretter å se nærmere på hva slags «empowerment»-effekt en kan argumentere for at ICDP har for flyktinger. Til slutt retter jeg et kritisk blikk på hvordan foreldres *valg* i oppdragelsen ser ut til å prege ICDPs forklaringsmodeller.

6.2.1 Formålet bak obligatorisk innføring

I denne oppgavens case ble det tydelig at deltakerne hadde en noe annen oppfatning av ICDP-møtenes funksjon enn det ICDP-håndboka (Bufdir, 2016) beskriver som ideal. Hva er egentlig det uttalte formålet med ICDP for flyktinger, og hvordan kan det tolkes?

I kapittel 1.1 kunne vi lese at formålet med innføringen av obligatorisk foreldreveiledning, som formulert i Prop. L 89 er å «trygge foreldre» og «fremme integrering», og samtidig fange opp negativ sosial kontroll og misforståelser som kan føre til inngripen fra barnevernet (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til å gjøre foreldrene mindre usikre, er altså integrering er en viktig begrunnelse, uten at begrepet blir definert i proposjonen. Integrering blir heller ikke formulert som formål eller tema i ICDP-håndboka (Bufdir, 2016).

For å få en forståelse av hvilken politisk målsetning som ligger bak innføringen av obligatorisk foreldreveiledning som «integrering», må vi undersøke hva som menes med begrepet i denne sammenheng. Begrepets innhold er omdiskutert, men som Store Norske Leksikon poengterer, blir det i dagligtale gjerne brukt om innlemmelsen av innvandrere i majoritetssamfunnet (Brochmann, 2017). Dette kan stemme overens med målene om å fange opp sosial kontroll, vold og overgrep, som blir brukt som begrunnelse for foreldreveiledning i Prop. L 89 (Kunnskapsdepartementet 2019) og i strategien *Barndommen kommer ikke i reprise* (Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2013). Det samme kommer til uttrykk i veilederhåndboka, hvor det i flerkulturelle grupper oppfordres til å «*styrke positiv endring og minske negative og uhensiktsmessige omsorgsmønstre, som for eksempel fysisk avstraffelse og vold eller mer alvorlige kulturelt definerte overgrep mot barn*» (Bufdir, 2016, s. 122). Begrunnelsene om å innføre kurset for å fange opp slike avvik, vil kunne legitimere at kurset fungerer som en kontrollinstans. Dette så vi også noen deltakere mistenke i kapittel 5.1.1, i tillegg til enkelte som var redde for å delta i ICDP i Skar et al. (2014) sin studie.

UNICEF og Helsetilsynet har som nevnt vært blant dem som har uttalt seg kritisk til at deltakerne «tvinges» til å delta i en setting hvor de skal dele personlig informasjon for å motta støtte til livsopphold (Kunnskapsdepartementet, 2019, ss. 88-89). Selv om foreldreveiledningen ikke nødvendigvis gjennomføres i samarbeid med barnevernet, er det åpenbart at meldeplikten i et obligatorisk foreldreveiledningskurs gjør det noe komplisert med et kurs som fremmer et «likeverdighetsprinsipp» (Bufdir, 2016, s. 85) og funderer seg på deltakernes deltakelse og personlige erfaringer som basis for veiledningen (se kapittel 1.4.2). Resultatet kan bli en «double bind»-situasjon (Bateson, 1956) hvor deltakerne føler seg låst. På den annen side kan deltakerne velge, som enkelte i denne oppgavens case, å innta en rolle som «elev» og holde på sin rett til å være privat. Hvis tilliten uteblir, være seg på grunn av veiledere, tolker, andre deltakere eller ens egen situasjonsdefinisjon, kan kurset av enkelte oppleves som et krevende overgangsritual alle må gjennom for å slippes inn i det norske samfunnet, hvor en må komme seg «uskadet» igjennom.

Vi kan også få en pekepinn fra ICDP-håndboka (Bufdir, 2016) om hva som menes med «integrering» som mål for obligatorisk foreldreveiledning. Selv om integrering ikke er eksplisitt tematisert eller formulert som et mål for kurset, er det enkelte passasjer i boka som antyder at det handler om en utvikling fra det tradisjonelle og «irrasjonelle» til det moderne

og forskningsbaserte, som avhenger av foreldrenes bevisstgjøring og valg. For eksempel trekker Erstad (2015) i sin doktoravhandling om ICDP for minoriteter frem de to oppdragelsesmodellene som blir fremstilt i ICDP-håndboka som henholdsvis «tradisjonell» og «moderne» (Bufdir, 2016, s. 34). I hennes studie ble dikotomien brukt i møtene hun observerte for å kommunisere foreldrenes mulighet til å velge mellom disse to oppdragelsestypene. Den henholdsvis «moderne» og den «tradisjonelle» modellen blir fremstilt i kurset som likestilte enheter, samtidig som det ligger en forventning om at deltakerne skal «velge» den førstnevnte (Erstad, 2015, s. 181). Valget presenteres som at det står mellom fortiden, deltakernes kultur og tradisjoner de «følger», og fremtiden, den norske kulturen som er mer reflektert og individualistisk. Erstad sammenligner det med en form for «rite de passage» (Erstad, 2015, s. 176) hvor integrering er målet. At norsk oppdragerpraksis er målet for ICDP, som «moderne», «forskningsbasert» og udiskutabel, blir også tydelig i denne passasjen fra ICDP-håndboka:

«Foreldrene kan i enkelte tilfeller oppleve at vi i Norge mene at vår norske oppdragerpraksis er bedre enn andre kulturers praksis. Det blir på bakgrunn av dette viktig å vise til at de åtte temaene for godt samspill bygger på forskning om hva god omsorg for barn er, slik at barna kan utvikle seg best mulig, både emosjonelt, kognitivt og psykososialt. (...) De fleste foreldre ønsker å lytte til det nyere forskning viser er bra for barns utvikling, og kan på den måten bli motivert til å justere praksisen sin hvis det er behov for det» (Bufdir, 2016, s. 125)

Utdraget over tolker jeg som noe som *nesten* åpner for en kritisk refleksjon rundt det modellmonopolet ICDP har som norskutviklet program overfor minoriteter, men bare *nesten*. Istedenfor å oppmuntre til ydmykhet og kritisk refleksjon rundt sin egen og programmets kulturelle bias i møte med utfordringen i første setning, oppfordres veilederne å poengtere ICDPs «nøytrale», forskningsbaserte grunnlag hvor barnets beste er hovedfokus. Å stille kritiske spørsmål til ICDPs kulturelle utgangspunkt, kan dermed tolkes som å bli sidestilt med å ikke ville lytte til det som er «bra for barns utvikling». Dette fremstilles her som noe foreldrene *ønsker* å gjøre eller ikke. I stedet for å presentere kritiske spørsmål som verdifull feedback på programmet eller innspill til en diskusjon, fremstilles dette som unødvendige innspill en i praksis bør ignorere.

Altså *kan* det se ut til at ICDP for flyktninger vil kunne ha litt andre funksjoner og mål enn slik programmets dialogiske ideal blir beskrevet i veilederhåndboka. Som vi så i kapittel 1.4.2, beskriver ICDP seg selv som et kultursensitiv og, universelt program, hvor svarene ligger i foreldrene selv, ikke hos en instruktør (Bufdir, 2016). Muligens er det slik det vil fungere i et ICDP-kurs på helsestasjonen som er åpent for alle. Som obligatorisk del av introduksjonsprogrammet er det derimot blitt en del av en politisk målsetning, rettet mot en gruppe blir utpekt som spesielt sårbar (Bufdir, 2016s. 121-122). I kombinasjon med veilederens meldeplikt risikerer foreldreveiledningen å få en kontrollfunksjon. Andre kan oppleve det som et overgangsritual hvor en gis muligheten til å «velge» mellom sin egen eller den norske oppdragsmodellen. Å stille spørsmål ved innholdets premisser, eller å oppnå endring utenfor oppdragerrollen, er det ikke nødvendigvis lagt til rette for. Det er dette siste poenget vi nå skal drøfte videre.

6.2.2 En begrenset form for «empowerment»

Har «empowerment»-diskursen i ICDP-håndboka (se kapittel 1.4.2) noe rot i virkeligheten når nå foreldreveiledningen blir obligatorisk for flyktningeforeldre? Med andre ord, vil kurset styrke deres makt og handlekraft? En slik forståelse vil langt på vei kunne legitimere at deltakernes stemmer ikke blir hørt eller forstått. Jeg vil forsøke å besvare dette med å redegjøre for hvilke former for empowerment foreldreveiledning eller ICDP for flyktninger representerer og hvilken betydning dette har.

Empowerment er et begrep som er populært og brukes på svært forskjellige måter (Askheim & Starrin, 2007). I veilederhåndboka defineres dette som «styrking av selvbildet og funksjonelle ferdigheter», «å bekrefte og anerkjenne de positive omsorgsferdighetene som omsorgsgivere allerede har», og «å gi dem ny kunnskap om og innsikt i betydningen av deres kommunikasjon med barnet» (Bufdir, 2016, s. 40). Disse beskrivelsene samsvarer med det Askheim (2007, ss. 28-30) kaller en *terapeutisk* forståelse av empowerment. Det vil si at en ser på fenomenet som en psykologisk, individuell bevisstgjøringsprosess, uten kollektive eller politiske dimensjoner. Slik unngår en å rokke ved maktbalansen mellom tjenesteyter og tjenestemottaker, hevder Askheim (2007, ss. 28-30), som i vårt tilfelle vil kunne tilsvare relasjonen mellom den norske stat eller det kommunale hjelpeapparatet på den ene siden, og innvandrere eller flyktninger på den andre. Slik blir veiledningen et lukket sosialt system, for å bruke Luhmanns (1982) begrep. Som Bråten (2004, s.177) formulerer det, er ikke formålet

da kommunikasjon *ut* av systemet eller å endre samfunnet. Endringer skal skje innad i deltakeren selv, eller i den private samtalen en har med sitt barn eller sin ICDP-gruppe.

Det kan tolkes som at veien er kort fra å begrense ICDPs empowerment til å være terapeutisk og «enveis-empowerment», til det Øvrelid (2007, s. 50) kaller «empowerment som styringsteknikk». Han påpeker likheten mellom empowerment i praksis og Foucaults *governmentality*: At staten ønsker å styre gjennom tilrettelegging for selvstyre (Øvrelid, 2007, ss. 50-52). Foucault ser ut til å være inspirasjon for flere teoretikere som er kritiske til henholdsvis empowermentprosjekter og foreldrestøttende tiltak (Askheim, 2007, Sundsbø, 2018a). De bruker blant andre hans teorier til å stille spørsmål ved målsetningen og hvem som setter premissene for «myndigheten» noen skal motta (Sundsbø, 2018a; Askheim, 2007, ss. 30-31). Ville for eksempel en ICDP-veileder tillatt at deltakerne ble enige om at de ville protestere mot visse norske normer eller systemer?

Cruickshank (1999) og Villadsen (2003; 2004) er eksempler på sosialfaglige kritikere av statlige empowermentprosjekter, som bruker Foucaults begrep *medborgerskapsteknologier* om deltakernes internalisering av en forhåndsdefinert og begrenset frihet. Det ser ut til å være mange likheter med Bråtens modellmakt i denne teorien, hvor de modellsterkes forklaringsmodeller internaliseres (Bråten, 2004). I denne oppgavens datamateriale er et eksempel på dette deltakeren E, som forfekter en løsning for å «frigjøre» seg fra frykten for barnevernet ved å kontakte dem med en gang barna «ikke vil høre» (se kapittel 5.5.2). På den ene siden kan en se denne strategien E har «valgt» som en suksess fra politisk hold, på den andre kan en se det som et uttrykk for en defamiliseringspolitikk (Bråten & Sønsterudbråten, 2016) hvor hun ikke ser seg som skikket nok til å ta seg av egne barn på grunn av sin kulturelle bakgrunn og avmaktsposisjon i systemet.

Som vi så i analysen av denne oppgavens case, hadde flere av deltakerne reelle utfordringer og familierelaterte temaer de hadde lyst til eller behov for å snakke om, men at dette ikke kom til uttrykk. Temaer som religion, tabuer eller barnevernet, ble dermed ikke diskutert i dybden. Når det gjelder empowermentprosjekter i statlig regi, er det gjerne graden av *treffsikkerhet* i sin definering og realisering av de underprivilegertes «egne interesser», som blir utsatt for kritikk, hevder Askheim (2007, s. 51). Her er Buvik og Bakliens (2017) studie et eksempel, hvor de beskriver hvordan asylsøkere ble forsøkt «myndiggjort» gjennom tilbud om samtalegrupper og undervisning i psykologisk selvhjelp. De fleste ga da uttrykk for å ha helt

andre behov enn det som lå innenfor hjelpernes terapeutiske mandat, og at de trengte hjelp med ytre utfordringer fremfor indre. På samme måte som i denne oppgaven, tydeliggjør studien at mangelen på en felles situasjonsdefinisjon hos «hjelperne» og «de trengende» forårsaket store spenninger mellom idealer og realiteter.

«Empowerment er svaret, men hva var spørsmålet?» spør Øvrelid (2007), og oppsummerer slik nødvendigheten av å rette et kritisk blikk på begrepet. Hensikt, målgruppe, problem- og løsningsforståelse varierer fra prosjekt til prosjekt, og mellom myndigheter, hjelpere og mottakere. Som eksempelvis Buvik og Bakliens (2017) studie illustrerer, er veien er kort mellom empowerment som terapi og styring, idet de «myndiggjorte» på sett og hvis blir gitt ansvaret for sin egen livskvalitet og situasjon. Dette fenomenet blir gjerne omtalt som ansvarliggjøring eller responsabilisation (Sundsbo, 2018a) - eller det noe mer positivt ladede refamiliarisering (Bråten & Sønsterudbråten, 2016). Jeg vil utdype dette i neste kapittel.

6.2.3 «Det riktige valget»

Som nevnt i forrige kapittel, ser ICDPs empowermentperspektiv ut til å gå ut på å styrke foreldrenes evne til å ta riktige valg i oppdragelsen, mens andre faktorer utenfor den deltakende forelderens ikke blir vektlagt i like stor grad. Ifølge Sundsbø (2018a, s. 433) blir denne tendensen i foreldreveiledningskurs omtalt av kritikere «som myten om foreldredeterminisme». Disse knytter dette da til en styringsteknikk som går ut på å ansvarliggjøre borgere til å selv løse egne utfordringer (Sundsbo, 2018a, s.438). Sett fra et annet perspektiv, kan en bruke det mer positivt ladede begrepet refamilisering om samme fenomen, som sikter til en styrkning av familiens funksjon. Både Sundsbø (2018a) og Bråten og Sønsterudbråten (2016) omtaler hvordan økt satsing på foreldreveiledning kan ses på som enten refamilisering eller defamilisering. En mulig tolkning er at den lille forskjellen avhenger av i hvilken grad temaer og målsetninger for veiledningen fastsettes av staten eller av familiene selv.

Hva kan være risikabelt med å ansvarliggjøre foreldre og fokusere på å ta riktige valg? Macvarish (2014) er blant dem som mener det er svært uheldig å ikke fokusere på sosioøkonomiske faktorer i foreldrestøttende tiltak: «*There is a risk of individualising social problems, thus marginalised parents may be stigmatised and made accountable for the disadvantages to which society has exposed them, based on a false, 'individualistic' interpretation of the problem*» (Macvarish, 2014). Fokuset i ICDP på hvilke valg foreldre

gjør, uten at det blir skapt rom for å gå i dybden på bakgrunnen for valget, var som vi har sett, tematisert i både Erstads (2015) og denne oppgavens analyse. Foreldre har åpenbart et visst handlingsrom og kan nyttiggjøre seg av nye råd og teknikker, og for enkelte vil veiledningen kunne igangsette refleksjon og nye oppdagelser. Likevel, hvis kursansvarlige kun fokuserer på å kommunisere det opplyste «riktige valget» i kommunikasjonen med barnet ditt som eneste forutsetning for forbedring, vil det kunne føre til at faktorer som ligger utenfor foreldrenes kontroll oppfattes som irrelevant å ta opp (se kapittel 5.2.2). Dette kan dreie seg om stress- og konfliktutløsende utfordringer som foreldrene faktisk trenger hjelp med, som fysisk og psykisk sykdom, økonomi og familiekonflikter. Dette er faktorer som en omfattende studie av barnevernssaker (Statens Helsetilsyn, 2018) omtaler som «avgjørende» for et fungerende foreldreskap. Ifølge studien ser faktorene også ut til å ha stor innvirkning på hvilken effekt foreldreveiledning i hjemme har, men at disse sjelden blir tematisert i samtalene (Statens Helsetilsyn, 2018, s. 60). Funnene kan forklare kontrasten Bråten og Sønsterudbråten (2017) fant mellom effekten av ICDP gitt til foreldre som var bekymret for sine barn og foreldre boende på et asylmottak. Forfatterne tolket dem som at gruppene i sistnevnte kategori så ut til å ha en for utfordrende livssituasjon til at de kunne rapportere om en positiv endring i relasjonen med barna (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, ss. 112-113).

Denne oppgavens case illustrerer også hvordan det å unngå å gå i dybden på visse temaer kan få vidtrekkende konsekvenser. Som vi har sett, vil deltakere med begrenset eller overfladisk forståelse av temaene som blir diskutert i gruppa, spre deres oppfatning av det «riktige valget» til sitt miljø, for eksempel for å unngå konflikt med barnevernet. Oppfatningene som i denne casen risikerer å bli videreformidlet, er eksempelvis normaliteten i å ringe barnevernet når barna ikke vil høre (se kapittel 5.5.2), eller å tvinge sine døtre til å gå på p-piller (se kapittel 5.4.3). Disse feiltolkningene kunne muligens blitt oppklart om det hadde vært rom for å diskutere temaer som majoritetsveilederen var usikker på om de skulle fokusere på, for eksempel i form av bedre rammer for kurset. Det ikke nødvendigvis en lett oppgave å gå i dybden av slike temaer i en gruppe, hvis språkferdighetene er lave og deltakerne kommer fra land hvor det ikke er tradisjon for å ta opp slike temaer utenfor familien (Buvik & Baklien, 2017, s. 351). Likevel kan det å ikke gå dypere i deltakeres personlige tolkning av «fasit», og avgrense saksområdet som kan diskuteres i veiledningen, kunne føre til pluralistisk ignoranse eller serialitet (se kapittel 2.3.1). Det vil si at deltakere antar at de selv er de eneste som har en

viss oppfatning eller personlig utfordring, og dermed holder dette for seg selv – selv om det i realiteten er noe flere sitter og tenker på.

Det er flere interessante spørsmål å stille rundt innføringen av obligatorisk foreldreveiledning: Hvem er egentlig interessert i å høre flyktingenes stemme? Hvilke innspill og temaer er velkomne eller uvelkomne? Blir kurset oppfattet som kontrollinstans? *Er det en kontrollinstans?* Eller muligens en støpeskje for «ønskede» borgere? Dette er spørsmål jeg håper fremtidige studier av foreldreveiledning for flyktinger vil inkludere i sine analyser.

6.3 Potensialet i foreldreveiledningen

Som nevnt innledningsvis, var et av formålene med oppgaven å rette et kritisk blikk på ICDP for minoriteter og for obligatorisk foreldreveiledning for flyktinger. Sli ønsket jeg å synliggjøre noen fallgruver og dilemmaer som kan være vanskelig å oppdage. Likevel kan foreldreveiledning på flere områder føre til at deltakernes situasjon bedres, at de får ta del i en reell empowerment-prosess og at deres stemmer blir hørt – i veiledningsgruppa eller utenfor. Etersom mitt fagfelt ikke er utviklingspsykologi eller familieveiledning, vil jeg ikke her drøfte potensialet for å bedre barnets utvikling eller foreldre/barn-relasjonen, som ser ut til å være ICDPs primære fokus (Bufdir, 2016). Jeg vil anta at det ligger et potensiale innenfor dette området også, men jeg velger her å fokusere på potensialet for foreldrenes handlekraft. Det er dette potensialet jeg nå vil drøfte, for deretter å komme med noen konkrete anbefalinger.

6.3.1 Sosial kapital

Som vi har sett i denne oppgavens case, var gruppa en viktig sosial arena for flere. Såpass viktig at dette kan ha trumfet behovet for å delta, forme innholdet og gi tilbakemelding på hva som ikke fungerte (se kapittel 5.5.2). Det er også flere studier av ICDP for minoriteter som fremhever betydningen av gruppa som utgangspunkt for nettverksbygging (Bråten & Sønsterudbråten, 2017; 2016, s. 107; Hundeide, 2007). Jeg vil argumentere for at noe av det største potensialet ICDP har for reell empowerment for sine deltakere, går ut på at foreldre får en sosial arena som i en eller annen form kan gjennomføres eller videreføres på deres egne premisser. I likhet med Øvrelid (2007) mener jeg nettverksbygging og *sosial kapital* kan være et botemiddel for patron/klient-forholdet som kan oppstå i statlig initierte empowermentprosjekter. Muligens er dette noe som kan «åpne opp» foreldreveiledningen som et lukket sosialt system og forebygge serialitet (Sartre, 1978) blant innvandrere eller

flyktninger. Det å skape relasjoner som kan opprettholdes etter kursslutt blir spesifikt nevnt som mål i ICDPs veilederhåndboks presentasjon av minoritetsversjonen (Bufdir, 2016, s. 119), og Hundeide (2008, s. 24-25) vier i sin rapport fra ICDPs pilotprosjekt på asylmottak mye plass til å argumentere for en sammenheng mellom «de positive resultatene» og kurset som grunnlag for økt sosial kapital. Imidlertid påpeker Hundeide viktigheten av gruppa som *frivillig forum* som en viktig forutsetning for at deltakerne selv kunne tørre å ta opp vanskelige temaer. Muligens vil det ligge et større potensiale til å dra nytte av hverandres tillit og kunnskap hvis en fortsetter å møtes på frivillig basis etter kursslutt, hvor mål og saksområde i mindre grad er bestemt av noen svært modellsterke personer eller institusjoner.

Et viktig trekk ved sosial kapital er at det er en ressurs for den som innehar den, uavhengig av den generelle samfunnsnytt. Putnam (2000) poengterer dette ved å bruke kriminelle gjenger som eksempel på sosial kapital. Hvis et statlig initiert prosjekt øker deltakernes sosiale kapital, vil dette kunne ha en empowerment-effekt på flere måter. For eksempel er det veldokumentert mange helsebringende effekter som følge av flere og bedre sosiale relasjoner, samt følelsen av å være en del av samfunnet (Umberson & Montez J, 2010; House, Landis, & Umberson, 1988). Båndene som skapes imellom deltakerne kan da også ha innvirkning på de helsemessige og sosioøkonomiske utfordringene som ligger utenfor ICDPs mandat, men som like fullt er betydningsfulle for et fungerende foreldreskap (Statens Helsetilsyn, 2018, s. 60). Det kan være spesielt verdifullt å styrke intrakulturelle bånd for å få støtte, hjelp og forståelse i den første tiden etter migrasjonen (Debesay & Tschudi-Madsen, 2018, s. 70), men interkulturelle grupper vil også kunne føre med seg nyttige refleksjoner. Det flerkulturelle felleskapet ble blant annet trukket frem som en spesiell berikelse av deltakerne i studien av ICDP på introduksjonsprogrammet (Skar et al., 2014). Blandede grupper, på tross av større språklig kompleksitet, har potensiale til å bygge ned fordommer mellom innvandregrupper, og være en arena hvor en kan forene felles mål på tvers av nasjonaliteter. Dette kan for eksempel skje hvis gruppa fungerer slik Habermas (1981) betegner den naive eller herredømmefrie samtale. Det vil si at den dominerende situasjonsdefinisjonens vilkårlighet eller interessegrunnlag kommer til syne. Sagt med teoretiske termer, kan dette føre til en avmystifisering eller utfordring av det modellmonopol som enten ens medbragte eller norske normer representerer. Hvis ikke mistillit eller språklige hindringer preger gruppa, vil den potensielt kunne fungere som en unik, uformell setting hvor personer i forskjellige livsverdener og maktposisjoner i noen grad kan bli innlemmet i et felles nettverk. Potensielt

kan det være en arena for å forhandle om roller og situasjonsdefinisjoner, i tillegg til å kunne diskutere helserelaterte eller sosioøkonomiske utfordringer med fagfolk eller portvakter.

6.3.2 Kunnskap og refleksjon

Denne oppgavens analyse illustrerer hvor krevende det kan være å tilrettelegge for refleksjon, diskusjon, og utvikling og overføring av nyansert kunnskap, i grupper hvor språk og modellmakt er skjevfordelt. Likevel er det måter foreldreveiledning *kan* legge til rette for verdifull kunnskapsoverføring, egenutvikling og handlekraft, og slik fungere som en «skole» med mindre tradisjonelle konnotasjoner enn i denne oppgavens analyse (se kapittel 5.0). Det mest åpenbare er muligens utvikling av språkferdigheter. I grupper hvor deltakere får mange muligheter og incentiver til å uttrykke seg på hovedscenen eller av scenen, vil deltakernes kommunikasjonsmakt i gruppa og i samfunnet for øvrig kunne økes. I denne oppgavens case ble det for eksempel brukt rollespill og enkelte øvelser hvor deltakerne, på tross av gebrokket norsk, i felleskap hjalp hverandre med å konstruere mening og respondere på hverandre. Det forekom også at de i pausene fortalte hverandre om norskkafeer, og avtalte å gå sammen, og enkelte så ut til å oppleve en svært bratt språklig utviklingskurve i løpet av kurset.

Kunnskap om det private, norske familieliv og mangfoldet av normer og tilbøyeligheter i oppdragelsen, vil også kunne ha en stor nytteverdi for mange innvandrere. I denne oppgavens case hevdet flere deltakere å ha fått et unikt innblikk bak den norske «fasaden» gjennom majoritetsveilederens private utleveringer. Dette kan fungere som verdifull informasjon som er mulig å reflektere rundt og diskutere gyldigheten av, hvis mistillit og språk ikke representerer for store barrierer. I beste fall kan gruppene være et forum hvor alvorlige misforståelser oppklares, som for eksempel myten om den grenseløse norske oppdragelse og barnevernets terrorvelde (Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018; Friberg & Bjørnseth 2019). En slik styrking av foreldrenes språk-, system- og kulturkunnskap kan spesielt være betydningsfullt for dem som har utfordringer med det Portes og Rumbaut (2001) kaller *role reversal*. Dette går ut på at innvandreres barn og tenåringer får et maktovertak idet de for lengst har forbigått sine foreldre i norsk språk-, system- og kulturkunnskap. Et eksempel på dette, er foreldre som forteller om at barn bruker barnevernet aktivt som pressmiddel overfor dem (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 87). Muligens kan økt kunnskap om norsk kultur, system og språk og språk bidra til å reversere rollene tilbake.

Et siste potensiale for empowerment gjennom kunnskapsformidling, ligger i hjelp til selvhjelp, et konsept til forveksling lik ansvarliggjøring eller responsabilisation (se kapittel 6.2.3). I motsetning til å sistnevnte, vil gå hjelp til selvhjelp ut på å foreta endringer utenfor «det lukkede systemet» foreldreveiledningen risikerer å være: Informasjon om rettigheter, hjelpeinstanser og konkrete hjelpemidler til å analysere og ta tak i egen situasjon. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.4.2.

6.4 Anbefalinger for foreldreveiledningen

Jeg vil her, på bakgrunn av min arbeidserfaring med flyktninger og inntrykkene jeg har fått gjennom arbeidet med denne oppgaven, tillate meg å komme med noen konkrete anbefalinger for foreldreveiledning/ICDP på introduksjonsprogrammet.

6.4.1 Treffsikkerhet og feedback

Den første anbefalingen går ut på å faktisk ta utgangspunkt i deltakernes situasjon og behov. En slik lydhørhet handler for det første om å øke treffsikkerheten til programmet, og faktisk nærme seg veiledning i ordets rette forstand (Tveiten, 2019) fremfor undervisning. For det andre er dette en måte å rettferdiggjøre obligatorisk deltakelse, og å utligne ubalansen i gruppas modellmakt. Bråten (2004, s. 120-121) omtaler dette som å «flytte grensene for saksområdet», et grep som kan gjøre *alles* bakgrunn og kunnskap relevant så flere tør å ytre seg. Å få frem faktiske behov kan være krevende, spesielt hvis deltakerne ikke selv *vet* hva de har behov for og hvilke misforståelser som bør oppklares. Et eksempel på dette så vi i informasjonsmøtet, hvor veilederen tolket det dithen at barnevernet var et tema de ikke hadde behov for å snakke om (se kapittel 5.1.1). Ved å tidlig få tak i deltakernes forventninger til kurset og tanker om hvorfor de som flyktninger forventes å delta, kan veilederne få tak i forskjellige situasjonsdefinisjoner, misforståelser og hvilke temaer som treffer «en nerve». Hvis min antakelse om at det finnes en tendens blant flyktninger til å uttrykke at «alt-er-bra» (se kapittel 6.2) stemmer, er dette også noe kompliserer det å be dem gi tilbakemelding underveis eller ved kursslutt om kursets relevans. I tillegg er jeg enig med Bråten og Sønsterudbråten (2017) i sin anbefaling om å matche samme erfaringer, livssituasjon eller alder på barn i gruppene hvis mulig. Dette vil kunne motvirke at en føler seg i mindretall og at ens situasjon ikke er relevant eller gjenkjennbar for resten av gruppa.

For at foreldreveiledningen i større grad skal ta utgangspunkt i deltakernes situasjon, vil som jeg som Bråten (2004) anbefale å integrere metoder og perspektiver fra veiledningsfaget (Tveiten, 2019). Her står viktigheten av å tilrettelegge for indre og ytre dialoger sentralt (Anderson, 1997). Det vil si at veilederne og deltakerne skal ha rom for indre refleksjon, samtidig som henholdsvis veilederne og deltakerne har ytre dialoger med hverandre. Vi kan finne eksempler på at dette ikke alltid ble prioritert i denne oppgavens case. For det første så vi veiledernes nedprioritering av samarbeid og felles refleksjon «i kulisseområdet», for det andre kunne vi se tempoet i det som skulle ligne en naturlig samtale være for høyt til å gi deltakerne rom for refleksjon i samtalene (Tveiten, 2019, s. 129). For det tredje ble som nevnt «leksene» kuttet ut. Dette er noe som for alle representerer en mulighet for privat refleksjon rundt egne erfaringer, som de da kunne fått hjelp til å sette ord på og reflektere rundt i felleskap. De to sistnevnte virkemidlene, rom for refleksjon i henholdsvis gruppe og privat, mener jeg er spesielt viktig når deltakerne ikke behersker språket for veiledningen. Det er en hårfin balanse å benytte veiledningsteknikker og samtidig respektere deltakernes rett til privatliv, spesielt i et obligatorisk kurs. En bør ikke gå for intervensjonerende veiledningsmetoder hvis ikke dette er ønsket av deltakeren, noe også Tveiten (2019, s. 50) poengterer.

For å nærme seg en form for veiledning, ser det også ut til at en i større grad må ta språkbarrierene på alvor enn det det blir gjort i introduksjonsprogrammets foreldreveiledning i dag. Som nevnt oppgir under halvparten av kommunene at veiledningen foregår på et språk deltakerne forstår, og at mange grupper gjennomføres uten språkstøtte (Rambøll, 2020, s. 42). Viktigheten av å beherske språket veiledningen blir gitt på, og utfordringene ved å bruke tolk, er en gjennomgående konklusjon i ICDP-studier (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 127). Dette gjør det åpenbart vanskelig i praksis å kunne tilrettelegge godt nok for flyktninger som, ifølge regjeringen, bør gjennomføres så tidlig i integreringsprosessen som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 93). Jeg er enig med innvendingen fra flere kommuner i Prop. L 89 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 39), om at påbudet om foreldreveiledning gjør det helt nødvendig å bevilge midler til kommunene for språklig tilrettelegging og kompetente veiledere. I tillegg mener jeg utfordringen med å gjennomføre kurs med mål om aktiv deltakelse med foreldre med svært lave norskerferdigheter bør bli formulert eksplisitt i veilederopplæringen og -håndboka (Bufdir, 2016). Slik kan de gruppeansvarlige forsøke å utjevne språklige handicap, framfor å klandre deltakerne for å være «for dårlige i norsk» eller omdefinere veiledningen til et kurs i norsk språk eller kultur. Med en epistemisk ydmykhet,

123

for å bruke Peled (2018) sine ord, kan et mer likeverdig møte oppstå. Det vil blant annet innebære å legge inn en ekstra innsats for å forstå hva deltakerne faktisk prøver å formidle, og jobbe for at alle parter kan bevare sin følelse av verdighet og menneskelighet (Peled, 2018). I likhet med Rambøll (2019, s. 46) vil jeg også anbefale en omfattende tilpasning av veiledningen, språket og materiellet til minoritetsspråklige i større grad. Dette behovet kunne vi se illustrert i kapittel 5.4.3 og 5.5.1. Habermas' (1974) herredømmefrie eller naive samtale, hvor kunnskap anses som noe i stadig utvikling, framfor en endelig «fasit», kan med hell formuleres som et ideal. Med et slikt ideal, ifølge Bråten (2004, s. 122), er det mulig å forandre en skinndialog til en reell dialog med ny erkjennelse for begge parter.

En annen anbefaling jeg vil gi ICDP eller andre foreldreveiledningsprogram, er å utvikle et system for å innhente og nyttiggjøre seg av deltakeres feedback. Det sentralt utarbeidede evalueringsskjemaet (vedlegg 3) er lite tilpasset minoritetsspråklige, og som vi så i kapittel 5.5.1, er det diskutabelt om det er egnet til å fange opp konstruktive tilbakemeldinger. Det å få et mer systematisk arbeid for feedback på plass, i tillegg til å åpne for diskusjon rundt kursinnholdets gyldighet i møtesituasjonen, vil kunne heve treffsikkerheten i tilbudet. I tillegg vil kursansvarlige kunne bruke innspill til å øke kursets kultursensitivitet, med andre ord kritisk selvrefleksjon rundt egen kultur (Rugkåsa, Eide, & Ylvisåker, 2015). Etter min mening lider veilederhåndboka (Bufdir 2016) av en mangel på kultursensitivitet og refleksjon rundt egen vestlig partiskhet, noe jeg mener utdraget i kapittel 6.2.1 illustrerer. Et annet eksempel er håndbokas egen forklaring av kursets kultursensitivitet: «(...) en anerkjennelse av at omsorgsgiveres syn på barn varierer og at oppdragelsen av barna følgelig varierer» (Bufdir, 2016, s. 31). Dette ser ut til å være et eksempel på tendensen Rugkåsa, Eide og Ylvisåker (2015) påpeker; nemlig å redusere begrepet til å handle om toleranse og kulturkunnskap, mens reell kulturell ydmykhet og selvrefleksjon uteblir. En slik overflatisk bruk av begrepet *kan* føre til et overfokus på kultur som forklaringsmodell og en ubalanse i definisjonsmakt (Rugkåsa et al., 2015).

6.4.2 Maktutjevning og empowerment

I forrige kapittel anbefalte jeg de ansvarlige for foreldreveiledningskurset, og dem som utformer innholdet sentralt, å arbeide systematisk for å nyttiggjøre seg av feedback fra deltakerne. Imidlertid er det flere som kunne hatt nytte av å høre flyktningenes stemmer. Jeg vil anbefale kommuner som er ansvarlige for implementeringen av veiledningen å vurdere om

de prøve ut en utvidet målsetning, nemlig en toveis lærings- eller empowermentprosess. Det vil si å legge til rette for en kompetanseheving rundt minoritets- og flykningematikk for barnevernet, helsearbeidere eller NAV-ansatte. Dette vil kunne føre til økt forståelse for foreldrenes situasjon og perspektiv, noe som blant annet blir etterlyst av informantene i Friberg og Bjørnsets studie (2019, s. 149). Som Danielsen og Engebrigtsen (2007, s. 41) poengterer, vil en slik aktiv kunnskapsinnhenting og interesse kunne gjøre noe med maktbalansen i kurset. Deres studie omhandler et foreldreveiledningskurs illustrerer utfordringen det kan representere å nedtone de norskes epistemiske overtak: Kurset *hadde* i utgangspunktet en tosidig læringsprosess som uttalt mål, men ettersom det ikke ble gjennomført noe systematisk arbeid for å realisere dette, ble foreldrene de eneste kunnskapsmottakerne i prosjektet (Danielsen & Engebrigtsen, 2007, s. 41). På samme måte som en vil risikere i spenningen mellom ICDPs ideal om den likeverdige samtale og deltakernes manglende forutsetning for å delta i den, ble foreldrekunnskapen ikke like verdsatt som idealet skulle tilsi. Resultatet ble det jeg vil kalle «enveis-empowerment».

Jeg vil generelt anbefale ICDP, hvis programmet skal fortsette å omtale seg selv som empowerment-basert (Bufdir, 2016, s. 40), aktivt jobber med å utligne maktbalansen mellom majoritet og minoritet. Ikke bare i møtene, men også utover kursets rammer. En måte å gjøre dette på, er som nevnt i kapittel 6.3.2, å diskutere og informere om rettigheter, både barns og voksnes. ICDPs håndbok omtaler kun *barns* rettigheter som tema i møtene og i programmets verdigrunnlag (Bufdir, 2016, ss. 33, 122). Barns rettigheter er åpenbart viktig å diskutere; for det første står de sentralt i norsk regelverk og kultur, og *kan* føre til en større bevissthet rundt barnas behov hos foreldre som er vokst opp med et radikalt annerledes barnesyn.

For det andre ser det ut til at mange innvandrerforeldre tolker fokuset på barns rettigheter, i lys av barnevernets sanksjonsmuligheter, som noe som fratrar familien mulighet til legitim grensesetting og beslutningstaking overfor barna (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 86; Bråten & Sønsterudbråten, 2017, s. 108). Relevansen og grensene for barns rettigheter er altså viktig å diskutere, men det blir da også relevant å tematisere foreldrenes rettigheter og hva de betyr i praksis. Eksempler på rettigheter som er relevante for å kunne oppklare misforståelser og øke foreldrenes handlekraft, er foreldres gradvis avtakende rett og plikt til å ta avgjørelser og sette grenser for barna (Barne- og familiedepartementet, 2016, s. 39) og at mor og far har samme juridiske rettigheter i familien. Også språklige rettigheter som å kunne snakke morsmålet med

barna, eller retten til å benytte profesjonell tolk (og barns rett å ikke være tolk) hvis nødvendig i møte med barnevern, politi, helsevesen, skole eller barnehage (IMDi, 2018), vil være nyttige å informere om.

Veilederens makt er også noe som bør tematiseres i foreldreveiledning, kanskje spesielt ved obligatorisk deltakelse. Både Rambøll (2019, s. 46) og Bråten og Sønsterudbråten (2017) påpeker viktigheten av veileders rolle, og at den har mye å si for maktbalansen og gruppas adferd. Jeg mener en bevissthet rundt dette bør få utslag gjennom at maktproblematikken tematiseres i ICDPs opplæring og veilederhåndbok (Bufdir, 2016), og ved en kritisk vurdering av hvem som gis ansvaret som veileder. Hvis det ikke følger med økonomisk støtte til den store omstillingen det for mange kommuner vil kreve å tilby foreldreveiledning til alle foreldre på introduksjonsprogrammet (Rambøll, 2020, s.3), vil veilederansvaret kunne risikere å bli et resultat av provisoriske eller økonomiske løsninger. En økonomisk tilrettelegging og bevisstgjøring rundt relasjonen mellom veileder og deltakere, vil kunne forhindre uheldige sammensetninger. Eksempelvis vil det kunne være klokt å unngå saksbehandlere i NAV eller barnevernsansatte som veiledere, ettersom disse representerer svært sterke sanksjonsmuligheter og kan forsterke inntrykket av kurset som en kontrollpost. Jeg ser derimot logikken i bestemmelsen fra ICDP sentralt (Wenche Undrum, personlig kommunikasjon, 04.03.20) om at veileder bør ha kjennskap til deltakerne på forhånd, for å bedre kunne tilpasse språk, formål og tematikk. Likevel mener jeg det betimelig å diskutere et kompetansekrav utover dette. Denne oppgavens analyse synliggjør at veiledernes arbeidsoppgave er svært krevende, og, etter min mening, forutsetter en formell eller erfaringsbasert pedagogisk kompetanse i tillegg til en kultursensitiv innstilling.

Min siste anbefaling er i tråd med responsen fra deltakerne i studien av ICDP på introduksjonsprogrammet (Skar, et al., 2014): At barnevernet som tema alltid inkluderes i kurset. Mytene og historiene som florerer blant mange innvandrere ser ut til å ha en svært negativ påvirkning på tillitsnivået (Fylkesnes, et al., 2015; Vassenden & Vedøy, 2019), og de færreste flyktninger er kjent med konseptet fra sitt hjemland. Derfor vil det trolig alltid være relevant å sette av noe tid til å diskutere barnevernets samfunnsoppdrag, metoder og begrensninger. Det vil også kunne være nyttig å også invitere inn en barnevernsansatt for å besvare spørsmål og gi institusjonen et ansikt, noe ICDP-håndboka også oppmuntrer til (Bufdir, 2016, s. 117). Det er utfordrende å formidle et balansert og realistisk bilde av

barnevernet i en gruppe hvor språklige nyanser uteblir. Barnevernet bør både kunne fremstilles som et kompetent, viktig samfunnsэлеment med et bredt repertoar av tiltak, samtidig som juridiske begrensninger, menneskelig svikt og misforståelser også er en del av bildet. Foreldrenes muligheter til å kreve tolk og oppklaringer, samt å klage inn saker er viktige rettigheter å informere om. En rapport utført av IMDi (2008) illustrerer nødvendigheten av dette: En fjerdedel av respondentene i barnevernet svarer at tolk brukes for sjelden, og nesten halvparten har opplevd at manglende ferdigheter hos tolkene har ødelagt for samtaler (IMDi, 2008, ss. 38, 41). For enkelte innvandrereforeldre vil mistilliten til barnevernet bli for krevende å endre. Derfor er det nyttig å informere om alternative lavterskeltilbud og andre profesjonelle en kan oppsøke for råd.

For å oppsummere, går mine anbefalinger ut på et mangfold av tiltak, på lavere og høyere nivå, rettet mot veiledere, kursutformere, kommuner og politikere. Jeg har imidlertid også anbefalinger hva angår videre forskning, som jeg nå skal gjøre rede for.

6.5 Videre forskning

I dette kapitlet vil jeg diskutere hvilke temaer bør det forskes videre på for å en bedre forståelse av denne oppgavens tematikk. Jeg vil først diskutere noen kunnskapsbehov innen kommunikasjon og språk, deretter vil jeg adressere noen mangler og utfordringer ved forskningen som går spesifikt på ICDP og foreldreveiledning.

6.5.1 Kommunikasjon og språk i flerkulturelle kontekster

Det første punktet er knyttet til Bråten og Sønsterudbråten (2016) etterlysning av foreldreveiledningstudier med interaksjonistisk perspektiv: Det ser ut til å være få samfunnsvitenskapelige studier om hvordan makten i kommunikative ressurser er ujevnt fordelt mellom eksempelvis innfødte og innvandrere. Innenfor profesjonslitteratur innen helse og sosialt arbeid ser dette ut til å være belyst i større grad (Peled, 2018; Debesay & Tschudi-Madsen, 2018; Kumar & Viken, 2010; Ulleberg & Jensen, 2019). Derfor håper jeg vi snart kan se mer til sosiologisk forskning som ser nærmere på hva som foregår på arenaer hvor gjensidig forståelse mangler. En mer utbredt forståelse og bevissthet rundt hvordan kommunikasjonsmakt er ujevnt fordelt, vil kunne påvirke måten majoritetssamfunnet møter personer i en språklig avmaktsposisjon, og forhindre overkjøring av slike «stille grupper» som ikke har så lett for å fronte sin sak. Perspektiver og empiri fra psykologi og tverrkulturell

kommunikasjon vil også kunne være nyttige for å undersøke graden av kultursensitivitet i foreldreveiledningsprogrammene. Dette, samt hvordan metodene fungerer i minoritetsspråklige grupper, etterlyses av blant annet Rambøll (2020, s. 46).

Det er også et behov for sosiologisk litteratur om erfaringer og utfordringer med tolker. Behovet for mer bevissthet og kunnskap om temaet blir også poengtert av Bradby (2002), og etter min mening vil en slik kunnskapsmangel kunne få konsekvenser både for kvaliteten på studier av innvandrere, og for mange innvandreres egen livssituasjon. Om en har lave språkferdigheter, har en nemlig i Norge krav på tolk i møte med politi, barnevern, helseapparat og andre arenaer hvor viktig informasjon meddeles. Mange samfunnsfaglige rapporter om flyktninger problematiserer tolkning (Rambøll, 2020; Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018; PROBA samfunnsanalyse, 2019), dog ikke dyptgående. Ørvigs doktoravhandling om tolking i sosialtjenesten (2007) er her et hederlig unntak.

For det andre, mener jeg det mangler diskusjoner rundt evalueringer og spørreskjemaer i flerkulturelle settinger og hvordan disse oppfattes og besvares. Her ville en tverrfaglig tilnærming trolig vært nyttig. Som i alle studier av interaksjonistiske fenomener, vil jeg hevde at en kunne få en bedre forståelse av disse ved å ta inn begreper og empiri fra sosialpsykologi (se kapittel 2.3.1) og det tverrfaglige feltet interkulturell kommunikasjon. Sistnevnte kan for eksempel bidra med nyttig empiri om hvordan høflighet, indirekte kommunikasjon og respekt for autoriteter i større grad preger andre land enn de nordiske (Dahl, 2001). Å dra nytte av denne kunnskapen kunne muligens vært til hjelp for å forklare tendensen som jeg selv har formulert som «alt er bra»-narrativet (se kapittel 5.5.2). Denne teorien om manglende kritiske tilbakemelding fra flyktninger er utformet på bakgrunn av egen arbeidserfaring, denne oppgavens datamateriale og diskursen om «den takknemlige flyktning» som av og til blir påpekt og diskutert i media (Nayeri, 2017; Schwöbel-Patel & Ozkaramanli, 2017). Tendensen ser ikke ut til å bli eksplisitt tematisert i innvandrerforskning, men blir likevel nevnt i flere studier (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten 2017; Lindstjørn, 2012, s. 54; Pileberg, 2020). En slik tendens kan ha mange forskjellige årsaker. Det kan skyldes kulturelle tilbøyeligheter (Barstad, 2016, s. 17), en såkalt «honeymoon-effekt» hvor en preges av takknemlighet for å ha kommet til en trygg havn (Jensen, Skar, Andersson, & Birkeland, 2019, s. 1672), frykt for å bli stemplet som utakknemlig (Schwöbel-Patel & Ozkaramanli, 2017) eller andre sanksjoner. Uansett bakgrunnen, kan dette responsmønsteret, i kombinasjon med å ha lite kunnskap om

egne rettigheter og klagemuligheter, noe som vil kunne gå utover dem selv som gruppe. Derfor mener jeg flere fagfelt kunne hatt nytte av å samarbeide om å undersøke denne sammensatte tendensen, for å kartlegge utbredelsen og hva den kan skyldes.

6.5.2 Behov i studier av foreldreveiledning og ICDP

Til slutt i denne oppgaven vil jeg ta opp tråden fra kapitlene om forskning om ICDP, og diskutere det jeg oppfatter som svakheter og potensiale i nåværende forskning. Den røde tråden i dette kapitlet er at mange studier av ICDP, og muligens andre lignende programmer, ikke lenger er så relevante for å forstå hvilken funksjon og effekt de vil ha som obligatorisk del av introduksjonsprogrammet.

Det første punktet handler om at ICDP nå blir obligatorisk for mange. Som nevnt i kapittel 1.4.4 ser det ut til å mangle deltaker- og minoritetsperspektiver i ICDP-studier, og Bråten og Sønsterudbråten (2016, ss. 142-143) og Rambøll (2020, s. 3) etterlyser i tillegg studier som studerer hvilken innvirkning den obligatoriske faktoren har. Aktivitetsplikten for deltakere på introduksjonsprogrammet er et av flere utslag av den norske «arbeidslinja» (Rugkåsa, 2012, s. 51; Barne- og familiedepartementet, 2011). I motsetning til kritiske diskusjoner om aktivitetsplikt for sosialklienter i media og i sosiologisk litteratur (se Lødemel og Trickey, 2001, Solvang 2017), ser den samme diskusjonen ut til å være fraværende i studier av flyktninger. Med innføringen av obligatorisk foreldreveiledning håper jeg at perspektivene fra kritisk litteratur om statlige empowermentprosjekter (se kapittel 6.2.2) i større grad blir trukket inn i analysene av disse kursene. Utenom Erstad (2015) og Danielsen og Engebrigtsen (2007) finner jeg ingen andre ICDP-studier som belyser og kritiserer gapet mellom empowerment i teori og praksis.

Det bringer oss over til andre punkt: Studier og evalueringer bør nå i større grad diskutere og nyansere foreldreveilednings formål og funksjon, ettersom det nå blir en del av norsk integreringspolitikk. Dette er noe både Sundbø (2018b, s. 2) og Bråten og Sønsterudbråten (2016, s. 11, 170) poengterer viktigheten av. De begrunner det blant annet med at funksjon og formål påvirker hvordan kursene evalueres og «effekt» måles, samt hvordan dette kan brukes politisk eller kommersielt. Som Bråten og Sønsterudbråten (2016, s. 10) spør: Hva er egentlig «positiv effekt»? Og - hvordan isolerer man en slik effekt i et forebyggende tilbud hvor utfordringer ikke er blitt identifisert på forhånd? Om veiledningen virker, er ifølge Bråten og Sønsterudbråten umulig å svare på: «Vi vil innvende at det komplekse spørsmålet om hva det

vil si at foreldreveiledning virker, er i ferd med å bli forenklet på en måte som gjør at viktige perspektiver går tapt» (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, s. 166). ICDP blir som nevnt fremstilt i offentlige dokumenter som et tiltak med «dokumentert positiv effekt» (Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2013, s. 104). Slike slutninger, som også kan sies å prege enkelte ICDP-evalueringer og -oversikter (se kapittel 1.4.3), kan både brukes til å legitimere politiske målsetninger (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, ss. 164-165) og bidra til å svekke den kritiske sansen hos dem som er ansvarlige for implementeringen i introduksjonsprogrammet.

Det tredje punktet går ut på behovet for tverrfaglig og uavhengig forskning. Etter å ha fått en oversikt over ICDP-studier, kjenner jeg meg igjen i Sundsbøs (2018a) argument om at det ser ut til å eksistere en uheldig todeling i studier på foreldreveiledning. I stedet for å anerkjenne hverandres perspektiver i form av å la seg utfordre, inspirere eller å samarbeide, risikerer en todeling å utelukkende ignorere eller kritisere hverandre. Slik vi så eksempler på i ICDP-forskningen (se kapittel 1.4.3), hevder Sundsbø (2018a) at eksperter fra «psy-disipliner» (psykologer, psykiatere og pedagoger) dominerer forskningen på foreldreveiledning. Disse studiene ser ut til å være preget av målsetningen om å redusere skadelige faktorer for barn gjennom intervensjon hos foreldrene. Slik, hevder Sundsbø, reduseres konklusjoner til hvorvidt foreldrene i studien tilpasser seg visse parametre. Konklusjonen viser ofte slik en positiv endring som tilskrives intervensjonen, og som legitimerer videreføring (Sundsbø, 2018a, s. 434). Også Bråten og Sønsterudbråten (2016) finner at de mest utbredt foreldreveiledningsprogrammene i Norge ser ut til å hevde, nesten uten unntak, at de finner positive effekter, mens eventuelle negative uteblir fra konklusjonen. Bråten og Sønsterudbråten (2016, s. 164) påpeker imidlertid at mange av studiene har varierende kvalitet, som vi så eksempler på i kapittel 1.4.3. På den andre siden påpeker Sundsbø (2018a) at det kommer stadig flere samfunnsvitenskapelige studier av foreldreveiledning. Disse fokuserer i stor grad om makttematikk, foreldreveiledning som politisk grep og konsekvensene av dette, og oppleves muligens ikke fullt så konstruktive eller konkrete (Sundsbø, 2018a, ss. 434-438).

Jeg vil hevde at det generelt er behov for ny, uavhengig ICDP-forskning. Mange av de samme psykologiforskerne går igjen som forfattere av studier og evalueringer, hvorav mange av er utført på oppdrag fra ICDP, og har enten ICDP-grunnleggere Hundeide eller Rye som

(med)forfatter (Bjørnstad, 2015; Skar, 2013; 2019). At eksempelvis Hundeide alene er forfatter av hele 13 studier som refereres til i veilederhåndboka (Bufdir, 2016) og ICDPs oversikter (Bjørnstad, 2015; Skar, 2013; 2019), *kan* være uheldig. I de forskningsetiske retningslinjer som omhandler, poengteres det at forskere ikke bør evaluere tiltak selv har vært med å utvikle eller iverksette (NESH, 2016, s. 30). Habilitetsspørsmålet adresseres til en viss grad av Sundsbø (2018a, 2018b), men ikke i andre gjennomganger av ICDP-studier som jeg kan se. Det at ICDPs opphavsmenn forsker videre på sitt eget konsept, kan også være en fordel på grunn av sin unike kompetanse på feltet. En kan ikke automatisk konkludere med at forskere med økonomiske interesser i ICDP ikke kan foreta kritiske vurderinger, men hvis disse begynner å dominere samlingen av studier, er ikke dette veldig tillitsvekkende.

En helt konkret anbefaling jeg vil gi ICDP Norge, er å generelt oppdatere sin portefølje av ICDP-studier som ligger tilgjengelig, for å gi et mer korrekt og transparent inntrykk av programmet. Mange av rapportene og evalueringene er av dårlig forskningsmessig kvalitet (ICDP Norge, u.å.; Skar, 2019) og kan fjernes, i tillegg til at samfunnsvitenskapelige studier med andre slutninger, fokus og metoder bør innhentes. Noen av disse (se Erstad, 2015; Bråten & Sønsterudbråten, 2016) har ikke «ICDP» i tittelen og fokuserer også på andre kurs eller temaer, som kan føre til at de potensielt går under radaren til ICDP og andre. Jeg vil dermed både oppfordre ICDP Norge å ta en gjennomgang av hvilke studier som er relevante å presentere, og forskere på foreldreveiledning til å synliggjøre det i tittelen eller på andre måter hvis ens studie omhandler ICDP. For at ICDP og andre skal fatte interesse og bruke samfunnsvitenskapelig forskning på foreldreveiledning, bør de imidlertid i større grad anerkjenne og samarbeide med fagfeltene psykologi og pedagogikk, som Sundsbø (2018a, s. 437) argumenterer for. Samfunnsvitere kan studere hvilke måter programmene faktisk kan bidra positivt til foreldres og barns situasjon, og utvikle indikatorer som måler dette på en god måte. Med metoder som dybdeintervjuer, langvarig observasjon eller analyse av samtaler eller dokumenter, kan for eksempel sosiologer bidra med verdifull kontekstkunnskap og gi et mer nyansert bilde av effektene av slike kurs.

For å oppsummere, vil obligatorisk innføring av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet føre til at i utgangspunktet universelle programmer som ICDP, nå trolig vil representere noe annet enn slik det omtales i veilederhåndboka (Bufdir, 2016), i evalueringer av programmet eller politiske dokumenter som henviser til disse (se kapittel

1.4.3). Derfor bør fremtidige studier av ICDP i introduksjonsprogrammet reflektere at kurset nå er obligatorisk, og i større grad har fått en målsetning og funksjon knyttet til integrering, språklæring og kunnskapsoverføring. Foreldreveiledning for flyktninger har et potensiale til å oppnå mye positivt for mange, men vil også kunne føre med seg mange komplekse, utfordrende situasjoner. Med denne oppgaven håper jeg at jeg har klart å belyse noen viktige problemstillinger, og gitt anbefalinger noen kan ha nytte av.

- Alnæs, J. H. (2018, Februar 20). *Hermeneutikk*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Anderson, H. (1997). *Conversation, Language and Possibilities: A postmodern approach to therapy*.
New York: Basic Books.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. I H.
Guetzcow, *Groups, leadership and men* (ss. 177–190). Pittsburgh: Carnegie Press.
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment - ulike tilnæringer. I O. P. Askheim, & B. Starrin,
Empowerment i teori og praksis (ss. 21-33). Gyldendal Akademisk.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2013). *regjeringen.no*. Hentet fra Barndommen
kommer ikke i reprise - regjeringen.no:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/strategi_overgrep_m.bokmerker_revidert.pdf
- Barne- og Familiedepartementet (2011, Mai 10). NOU 2011: 7 Velferd og migrasjon - den norske
modellens framtid. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-07/id642496/>
- Barne- og familiedepartementet. (2016). *Prop. 169 L (2016–2017) Endringer i barnevernloven mv. (bedre rettssikkerhet for barn og foreldre)*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/?ch=6>
- Barne- og familiedirektoratet. (2019, November 12). *Foreldreveiledning i grupper (ICDP)*. Hentet fra
bufdir.no:
https://www.bufdir.no/Familie/veiledning_til_foreldre/foreldreveiledning_landsoversikt/
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Trygge foreldre – trygge barn. Regjeringens strategi for foreldrestøtte (2018-2021)*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/trygge-foreldre--trygge-barn.-regjeringens-strategi-for-foreldrestotte-2018-2021/id2606135/>
- Barstad, A. (2016). *Livskvalitet blant innvandrere. En analyse basert på Levekårsundersøkelsen blant personer med innvandrerbakgrunn 2016*. Oslo: SSB.
- Bateson, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioural Science*, ss. 261-254.
- Becker, H. (1967, Vinter). Whose Side Are We On? *Social Problems*, s. 239.247.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin books.
- Bjørnstad, S. (2015). *International Child Development Program (ICDP)*. Oslo: Regionsenter for Barn og Unges Psykiske helse (RBUP). Hentet fra kriminalitetsforebygging.no.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax.
- Brochmann, G. (2017, Oktober 17). *Integrering*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/integrering>
- Bråten, B., & Sønsterudbråten, S. (2016). *Foreldreveiledning - virker det?* FAFO.
- Bråten, B., & Sønsterudbråten, S. (2017). *Veiledningserfaringer - Forsøk med veiledning (ICDP) av foreldre med radikaliseringsbekymringer og foreldre i asylmottak*. FAFO.
- Bråten, S. (1973). Model Monopoly and Communication: Systems Theoretical Notes on Democratization. *Acta Sociologica*, ss. 98-107.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bufdir. (2016). *Håndbok for ICDP-veiledere*. Oslo: Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.
- Burawoy, M. (2004). The World Needs Public Sociology. *Sosiologisk Tidsskrift*, ss. 255-272.
- Buscatto, M. (2016). Practicing Reflexivity in Ethnography. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 137-151). SAGE.
- Buvik, K., & Baklien, B. (2017). Mellom idealer og realiteter på Dikemark asylmottak. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, ss. 347-364.
- Collins, R. (1994). *Four sociological traditions*. Oxford University Press.
- Cruikshank, B. (1999). *The Will to Empower. Democratic Citizens and other Subjects*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker: Interkulturell Kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahlum, S. (2018, Februar 20). *Validitet*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/validitet>
- Danielsen, K., & Engebriqtsen, A. (2007). *Regnbueprosjektet – En evaluering. Forbyggende arbeid med minoritetsfamilier*. NOVA.

- Debesay, J., & Tschudi-Madsen, C. (2018). *Migrasjon, helse og profesjon*. Gyldendal.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring - Hva virker, og for hvem?* FAFO.
- Erstad, I. (2015). *Here, now and into the future: Child rearing among NorwegianPakistani mothers in a diverse borough in Oslo, Norway*. . Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Feagin, J. R., Orum, A. M., & Sjoberg, G. (1991). *A Case for the Case Study*. UNC Press Books.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The Interview - From Structured Questions to Negotiated Texts. I N. Denzin, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (ss. 61-106). Sano.
- Friberg, O. H., & Bjørnset, M. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*. Oslo: FAFO.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, M. (2008). Forum on Miranda FRICKER's Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. *BIBLID*, ss. 69-71.
- Fylkesnes, M. K., Iversen, A. C., Bjørknes, R., & Nygren, L. (2015, Februar). Frykten for barnevernet - En undersøkelse av etniske minoritetsforeldres oppfatninger. *Tidsskriftet Norsk Barnevern*, ss. 81-96.
- Gobo, G., & Marciniak, L. T. (2016). What Is Ethnography? I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 103-119). London: Sage.
- Goffman, E. (1955, August). On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *PSYCHIATRY*, s. 222.247.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor.
- Goffman, E. (1983, Februar). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, ss. 1-17.

- Goffman, E. (1992). *Vårt Rollespill til Daglig*. Oslo: Pax Forlag.
- Gorman, H. J. (1986, Oktober). The discovery of pluralistic ignorance: An ironic lesson. *Journal of The History of Behavioral Sciences*, ss. 333-347.
- Gulløv, E., & Gilliam, L. (2017). *Children of the welfare state*. Pluto Press.
- Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Habermas, J. (1981). *Teorier om samfund og sprog*. København: Gyldendal.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Haga, R. (2014). "Freedom has destroyed the Somali family". I M. Sedgwick, *Making of European Muslims: Religipous Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe* (ss. 39-55). Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hannestad, M., & Hundeide, K. (2005). *Rapport fra "Foreldreveiledningsprosjektet for etniske minoriteter basert på ICDP metoden 2004-2005"*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet / ICDP Norge.
- Heap, K. (2005). *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere*. Gyldendal.
- Holden, R. R., & Passey, J. (2009). Social Desirability. I M. R. Leary, & R. H. Hoyle, *Handbook of individual differences in social behavior* (ss. 441-454). The Guilford Press.
- Hornsby, J., & Langton, R. (1998). Free Speech and Illocution. *Legal Theory*, ss. 21-37.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988, Juli 29). Social Relationships and Health. *Science*, ss. 540-545.
- Hundeide, K. (2008). *Rapport om ICDP tilpasset omsorgsgivere i asylmottak*.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.
- ICDP Norge. (2019). *Hva er ICDP?* Hentet fra icdp.no: <https://www.icdp.no/hva-er-icdp/>
- ICDP Norge. (u.å.). *Downloads*. Hentet fra icdp.info: <http://www.icdp.info/downloads>

- IMDi. (2016a, 10 5). *Grunnleggende kvalifisering*. Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/regler-om-deltakelse-i-introduksjonsprogramet/hvem-kan-delta-i-introduksjonsprogram/grunnleggende-kvalifisering/>
- IMDi. (2016b, Februar 2). *Introduksjonsstønad*. Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/regler-om-deltakelse-i-introduksjonsprogramet/introduksjonsstonad/>
- IMDi. (2016c, 2 18). *Fravær og permisjon fra introduksjonsprogrammet*. Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/regler-om-deltakelse-i-introduksjonsprogramet/permisjon-ferie-og-fravar/>
- IMDi. (2017). *Hvem deltar i opplæring i norsk og samfunnskunnskap?* Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/norskopplaring/rett-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>
- IMDi. (2018, Juni 26). *Hva sier loven om bruk av tolk?* Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/tolk/hva-sier-loven-om-bruk-av-tolk/>
- IMDi. (2018, Oktober 17). *Introduksjonsprogram*. Hentet fra <http://imdi.no/introduksjonsprogram>
- IMDi. (2019, September 6). *Opplæring for veiledere i ICDP*. Hentet fra imdi.no:
<https://www.imdi.no/om-imdi/aktuelt-na/opplaring-for-veiledere-i-icdp/>
- IMDi. (u.å.). *Introduksjonsprogram*. Hentet fra imdi.no: imdi.no/introduksjonsloven
- Jack, R. E., Garrod, O. G., Yu, H., Caldara, R., & Schyn, P. G. (2012, Mai 18). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, ss. 7241-7244.
- Jenkins, R. (2008). Erving Goffman - A major theorist of power? *Journal of Power*, ss. 157-168.
- Jensen, T. K., Skar, S. A.-M., Andersson, E. L., & Birkeland, M. S. (2019). Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre- and post-flight predictors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, ss. 1671–1682.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016, September 20). *Rundskriv til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>
- Kumar, B. N., & Viken, B. (2010). *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv*. Fagbokforlaget.

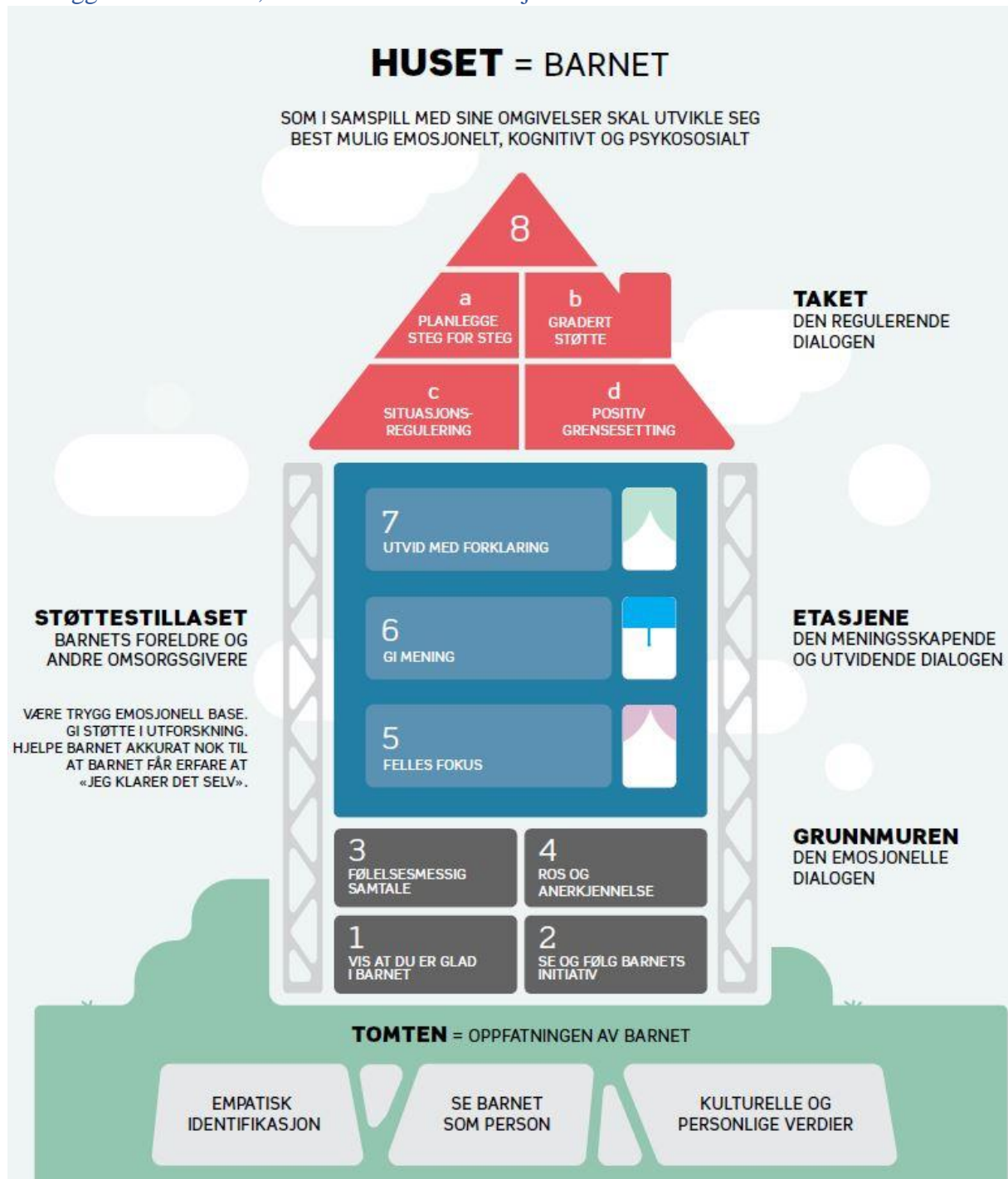
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Prop. 89 L (2019–2020)*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/?ch=1>
- Kvale, S. (1997). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing Qualitative Cross-Cultural Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindstjørn, K. (2012, Mai 15). Voksne analfabeter i norskopplæring språklæring og rammebetingelser. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Linell, P., & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I I. Markova, & K. Foppa, *Asymmetries in dialogue* (ss. 1-20). Rowman & Littlefield Publishers.
- Macvarish, J. (2014). The Politics of Parenting. I E. Lee, *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Malt, U. (2019, 24 September). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
https://snl.no/kvalitativ_metode
- Mateson, K. (2003, Januar 2). Reflexivity, Relationism, & Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge . *Space and Culture*.
- Medina, J. (2012). Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities. *Social Epistemology A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, ss. 201-220.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority: An Experimental View*. London: Tavistock Publications.
- Miller, J., & Glassner, B. (2016). The "Inside" and the "Outside": Finding realities in interviews. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 51-66). London: Sage.
- Nayeri, D. (2017, April 4). *The ungrateful refugee: "We have no debt to repay"*. Hentet fra theguardian.com: <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/04/dina-nayeri-ungrateful-refugee>
- NESH. (2016, April 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Peled, Y. (2018, Oktober 24). Language barriers and epistemic injustice in healthcare settings. *Bioethics*, ss. 360-367.

- Peräkylä, A. (2016). Validity in Qualitative Research. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 413-427). London: Sage.
- Pileberg, S. (2020, Januar 7). *Fire av ti flyktninger strever psykisk*. Hentet fra forskning.no: <https://www.sv.uio.no/psi/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/unge-flyktninger-strever-psykisk.html>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- PROBA samfunnsanalyse. (2019). *Barrierer for bruk av kvalifisert tolk i introduksjonsprogrammet*.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Qureshi, N. A. (2005). Profesjonell kultursensitivitet framfor faglig etnosentrisme. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, ss. 261-275.
- Rambøll. (2020, Februar). *Foreldreveiledning til deltakere i introduksjonsprogram*. Hentet fra imdi.no: <https://www.imdi.no/om-imdi/rapporter/2020/foreldreveiledning-til-deltakere-i-introduksjonsprogram/>
- Rapley, T. (2016). Some Pragmatics of Qualitative Research. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 331-345). Sage.
- Reedtz, C., & Lauritzen, C. (2017, Desember 14). *Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket ICDP (2.utg.)*. Hentet fra ungsinn.no: https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/icdp-2-utg/
- Riessman, C. K. (2016). What's Different about Narrative Inquiry? I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 363-378). London: Sage.
- Rogers, M. F. (1979). Goffman on power, hierarchy and status. I J. Ditton, *The view from Goffman* (ss. 100-133). London: Macmillian.
- Rugkåsa, M., Eide, K., & Ylvisåker, S. (2015). Kulturalisering og symbolsk mening i barnevernsarbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, ss. 2-15.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, ss. 58-109.
- Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

- Sartre, J. P. (1960). *Critique of Dialectical Reason*. Éditions Gallimard.
- Schatzman, L., & Strauss, A. M. (1973). *Field Research - Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall.
- Schwöbel-Patel, C., & Ozkaramanli, D. (2017). The Construction of the "Grateful" Refugee in Law and Design. *QMHR*.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Shaw, J. (2018). *Falske Minner - Om vår svikefulle hukommelse*. Spartacus.
- Skar, A.-M. S. (2013). *ICDP Evaluation Matrix*. Hentet fra icdp.se: <https://www.icdp.se/wp-content/uploads/2015/09/ICDP-Evaluation-Matrix-2013sweden-1.pdf>
- Skar, A.-M. S. (2019, Mai). *International Child Development Programme (ICDP): Overview of books, book chapters, peer-reviewed papers, reports, and master thesis*. Hentet fra icdp.no: http://www.icdp.info/var/uploaded/2019/05/2019-05-05_04-53-52_overview_of_books_book_chapters_articles_reports_and_master_thesis_about_the_icdp_2019.pdf
- Skar, A.-M. S., Bjørnstad, S., & Davidsen, H. (2014). *ICDP-foreldreveiledning i Oslo Voksenopplæring som en del av Introduksjonsprogrammet for innvandrere og flyktninger*. Oslo: Byrådsavdeling for eldre og sosiale tjenester.
- Skar, A.-M. S., von Tetzchner, S., Cluca, C., & Sherr, L. (2014, April). The impact of a parenting guidance programme for mothers with an ethnic minority background. *Nordic Journal of Migration Research*, ss. 108-117.
- Stand, E. (2018). Resistance and protest against Norwegian Child Welfare Services on Facebook - different perceptions of child-centring. *Nordic Social Work Research*, ss. 273-286.
- Statens Helsetilsyn. (2018). *Det å reise vasker øynene. Gjennomgang av 106 barnevernssaker*. Oslo: Statens Helsetilsyn.
- Strøm, F. (2019, Mai 19). *Svakere vekst i antall personer med flyktningbakgrunn*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/svakere-vekst-i-antall-personer-med-flyktningbakgrunn>
- Sundsbo, A. O. (2018a). Parenting Support in Europe's North: How Is It Understood and Evaluated in Research? *Social Policy & Society*, ss. 431-441.

- Sundsbo, A. O. (2018b). Universal Parenting Support in Norway – An Unfulfilled Promise. *Social Policy & Society*, ss. 1-15.
- Svennevig, J. (2018, Desember 30). *Samtaleanalyse*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/samtaleanalyse>
- Sønsterudbråten, S., & Bjørnset, M. (2018). «It takes a village» *Evaluering av gruppeveiledning for foreldre som er bekymret for sine ungdommer*. FAFO.
- Tjora, A. (2019, Mai 27). *Sosialkonstruktivisme*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord ...* Bergen: Fabokforlaget.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2019). *Mellom Ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Umberson, D., & Montez J, K. (2010). Social Relationships and Health: A Flashpoint for Health Policy. *J Health Soc Behaviour*, ss. 54-66.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Undervisning, læring, vurdering*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Vassenden, A., & Vedøy, G. (2019, Mars 12). Recurrence, eruptions, and a transnational turn: Three decades of strained relations between migrants to Norway and the Child Welfare Services. *Child & Family Social Work*.
- Villadsen, K. (2003). Det sociale arbejde som befrielse. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *At skabe en klient*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbeidets genealogi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wesseltuft-Rao, N., Holt, T., & Helland, M. S. (2017). *Gruppetiltak og kurs for foreldre*. Norsk Folkehelseinstitutt.
- Wilkinson, S. (2016). Analyzing Focus Group Data. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 83-98). Sage.
- Zondag, M. H., & Øverbø, I. (2019, Desember 17). *Norge dømt i to barnevernssaker i Strasbourg*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/norge/norge-domt-i-to-barnevernssaker-i-strasbourg-1.14827026>

Øvrelid, B. (2007). Empowerment er svaret, men hva var spørsmålet? I O. P. Askheim, & B. Starrin, *Empowerment i teori og praksis* (ss. 47-58). Gyldendal.



Vedlegg 2: Oversikt over deltakere og veiledere⁷ og beskrivelse av norsknivå

Kode	Rolle	Bakgrunn	Norsk-ferdighet, muntlig	Engelsk forståelse	Kommentar
VL	Majoritets-veileder	Oppvokst i Norge, utdannet i ICDP-relevant fag	Morsmål	Høy	Under veilederopplæring
MT	Minoritets-veileder og språkhjelp	Bodd halve livet sitt i Norge, flyktningbakgrunn, muslim, lang ICDP-relevant arbeidserfaring	A2/B1	Lav	Oversetter for E/G
E	Deltaker	Bodd mer enn 5 år i Norge, flyktningbakgrunn	A1	Lav	Samme morsmål som MT
G	Deltaker	Bodd mer enn 5 år i Norge, flyktningbakgrunn	A0/A1	Ingen	Samme morsmål som MT, over 60 år gammel, analfabet
K	Deltaker	Bodd mer enn 5 år i Norge, flyktningbakgrunn	A1/A2	Lav	Eneste med sitt morsmål i gruppa
P	Deltaker	Bodd mindre enn 5 år i Norge, EØS-innvandrer, utdannet i ICDP-relevant fag	A2/B1	Høy	Samme morsmål som BA
BA	Deltaker	Bodd mer enn 5 år i Norge, EØS-innvandrer	A2	Høy	Over 60 år gammel
N	Deltaker	Bodd mindre enn 6 måneder i Norge, EØS-innvandrer	A1	Høy	Samme morsmål som F
F	Deltaker	Bodd mindre enn 5 år i Norge, EØS-innvandrer	A2	Høy	Oversetter for N av og til
SP	Deltaker	Bodd mindre enn 5 år i Norge, EØS-innvandrer	A2/A1	Høy	Eneste med sitt morsmål, bruker undertegnede tidvis som spåkhjelp

Beskrivelse av nivåene, fra det Felleseuropeiske Rammeverket for Språk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28):

A1: Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om f.eks.

⁷ Jeg har i mitt arbeid som lærer vært sensor på muntlige norskprøver, og mener derfor jeg er kompetent til å vurdere muntlig norsknivå ut fra observasjonen. Engelsknivået er vurdert ut fra hva de selv gir uttrykk for at de forstår av det som blir sagt på engelsk.

bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe.

A2: Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov.

B1: Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. (...) Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer.

C3: Kan uten problemer forstå praktisk talt alt en hører eller leser. (...) Kan uttrykke seg spontant, med svært god flyt og presisjon, og få fram finere meningsnyanser selv i mer komplekse situasjoner.

APPENDIX 10: EVALUERINGSSKJEMA FOR FORELDREGRUPPE

Hvor ofte har gruppen møttes?

Hver uke annenhver uke hver tredje uke

Synes du det har vært for

ofte passe for sjelden?

Synes du det har vært

for mange passe for få møter?

Hvor mange deltakere har det vært i gruppen din?

Synes du dette har vært

for mange passe for få?

Hvordan har du opplevd å delta i ICDP-gruppe?

Har dette påvirket ditt forhold til barna?

ja nei

Hvis ja, på hvilken måte?

Har du hatt utbytte av å delta i ICDP-gruppen?

ja nei

Evt. på hvilken måte?

Tror du barna har hatt utbytte av at du har deltatt

i ICDP-gruppen? ja nei

På hvilken måte? Hva er forskjellen fra tidligere?

Opplevde du temaene som relevante?

ja nei

På hvilken måte?

Hvordan var oppgavene mellom hvert møte?

Burde det vært rom for mer av andre aktiviteter enn samtale (for eksempel video/filmer, dikt, historier, rollespill)?

ja nei

Hvis ja, hva ville du hatt mer av?

Hvordan har du opplevd at gruppen fungerte?

Hvordan har gruppelederne styrt gruppen?

aktivt passivt?

Vil du anbefale andre å delta i ICDP-gruppe?

ja nei

Andre kommentarer:

Takk for hjelpen!

Vedlegg 4: Intervjuguide

- Kan du fortelle kort om deg selv?
- Kan du fortelle kort om hva du tenkte om å være forelder da du kom til Norge?
- Hva tenkte du da du hørte om ICDP-kurset? Hvorfor ville du delta? Hvorfor fortsatte du?
- Tenker du at du kunne sagt nei til kurset eller gått ut av det hvis du ville?
- Hva er det viktigste ved ICDP, tenker du?
- Hva liker du ved kurset?
 - o En øvelse/tema du likte spesielt godt?
- Hva liker du mindre godt ved kurset?
 - o En øvelse/tema du ikke likte?
- Hva synes du om tiden som var satt av? Var det noe du ville hatt mer tid til?
- Hvordan opplevde du det å skulle evaluere kurset til slutt?
- ICDP og lignende kurs skal bli obligatorisk for flyktninger. Hva tenker du om det?
- Hvordan har livet ditt forandret seg etter at du startet? Har det noe med kurset å gjøre?
 - o Fortell litt om relasjonen med barnet ditt! Har det skjedd noe forandring?
- Har du snakket med andre om innholdet i kurset? Venner, familie, ektemann?
 - o Hva tenker de?
- Synes du det hadde vært bedre med menn også til stede, eller ikke?
- Hva er best? Deltakere med samme språk og kulturell bakgrunn, eller forskjellig?
- Hva tenker du om det sosiale i gruppa?
 - o Tror du alle følte seg inkludert?
 - o Tenker du at alle snakket like mye?
 - o Hva tenker du om fordelingen mellom hvor mye veileder eller tolk snakket og hvor mye dere som deltakere snakket?
- Var det temaer du syntes det var vanskelig å snakke fritt om i gruppa? Tenker du at du kunne si hva du ville uten at det ville bli sagt videre?
 - o Hvordan opplevde du relasjonen mellom dere og veileder?
 - o Hvordan er ICDP-situasjonen annerledes enn andre situasjoner hvor du snakker med norske, som på norsk kurs eller på NAV?
- Av og til var det andre til stede i rommet enn deltakerne i kurset. Tenkte du over det? Hvem var disse?

- Fikk du uttrykt det du ville i kurset?
 - Hvor mange prosent tenker du at du forsto?
 - Hvordan følte det å ikke alltid forstå?
 - Hvordan var det å skulle lese? Eller skrive?
 - Har du tanker om hvordan veilederen kunne gjort at du forsto mer?
 - Hvordan var det å bruke Google translate / en venn som tolk / MT som tolk? Avtalte dere om at dere skulle spørre når dere trengte hjelp til å forstå, eller skulle hun bare oversette alt? Eller spurte hun om dere trengte oversettelse?
 - Hva med ellers i hverdagen, prater du mye norsk?
- Kan du forklare hva du ser her (vis dem ICDP-huset)? Hva tenker du om det?
- Hva tenkte du om å slå barn da du kom? Har det forandret seg?
 - Hva tenker du om meldeplikten?
 - Se for deg at en deltaker hadde fortalt om alvorlig vold i hjemmet. Hvordan ville du reagert, tror du?
- Hvordan opplevdes det å gjøre lekser og fortelle om det i gruppa?
- Er det noe annet du vil fortelle meg?

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet “Flyktningeforeldres opplevelse av ICDP”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det oppleves for flyktningeforeldre å delta i ICDP. I dette skrivet skriver vi hvorfor vi gjør dette prosjektet og hva det betyr for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i Sosiologi og sosialt arbeid, med disse spørsmålene som utgangspunkt:

- Hvordan oppleves det for flyktninger å delta på ICDP?
- Hvilke ting kan gjøre det vanskelig for å få ICDP til å fungere bra?
- Hvordan fungerer dialogen i ICDP?

Funnene i oppgaven vil kunne bli delt med ansvarlige for ICDP-programmet, NOAS og/eller andre som kan tenkes å finne dem nyttige – uten ditt navn eller andre personopplysninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du og de andre deltakerne i din ICDP-gruppe har blitt valgt ut på grunn av anbefalinger fra ICDP-ansvarlige i kommunen. Dette har først og fremst med språk å gjøre.

Hva innebærer det for deg å delta?

I gruppa vil jeg være med flere ganger, for å delta i gruppen og observere. Jeg vil som regel gjøre lydopptak eller notere. Det som blir sagt på lydopptakene vil jeg senere skrive inn på PC. Jeg vil også spørre flere av deltakerne i gruppa om å være med på individuelle intervjuer, som vil vare ca en times tid. Disse spørsmålene kan dreie seg om opplevelsen av ICDP, hverdagsliv, tanker om egen familiesituasjon, oppdragelse og religion. Her vil jeg også gjøre lydopptak eller notere, og svarene vil bli skrevet inn på PC senere. Jeg vil muligens be din ICDP-veileder om informasjon om hvordan hun/han oppfatter dynamikken i gruppa, og hvordan hun/han tolker situasjoner og dilemmaer som oppstår. Dette vil kun være anonyme opplysninger, og ingen av disse utsagnene vil kunne kobles til deg som enkeltperson.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst si at du ikke vil være med lenger, uten å si hvorfor. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det betyr at vi ikke skal bruke navnet ditt, skrive noe om hvor du kommer fra, antall barn eller andre ting som kan avsløre hvem du er. Det vil ikke skje noe negativt hvis du ikke vil delta, og det vil ikke gi deg noen problemer i forhold til barnehage, skole, introduksjonsprogrammet, eller den økonomiske støtten du får.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til prosjektet det står om her. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket – det betyr at vi følger strenge norske regler og ikke deler privat informasjon om deg til andre.

Informasjonen om deg som vi får i prosjektet, vil bare bli delt med min veileder, som er en ansatt ved universitetet som hjelper meg med oppgaven. Kanskje vil en tolk også kunne hjelpe til med intervjuene, men han/henne vil ha taushetsplikt. Jeg vil forandre navn og andre opplysninger, så ingen kan se i oppgaven hvem du er, og ha navn og kontaktinformasjon på en helt egen navneliste hvor andre ikke kan få tak i dem.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig student Tonje Levernes Solberg på tonjelsolberg@gmail.com, eller veileder ved UiA tale.steen-johnsen@uia.no.

Vårt personvernombud: Ina Danielsen, ina.danielsen@uia.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ICDPs rolle i flyktningers foreldreskap, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppe hvor studenten deltar og observerer

å delta i intervju

at ICDP-veileder kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.2023