

Mellom mangfold og hegemoni

*En studie av et prosjekt rettet mot å forebygge konflikter i
minoritetsfamilier*

Joakim Dyrnes



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

15. november 2007

Forord

I januar 2007 begynte jeg arbeidet med masteroppgaven. Året som har gått har vært spennende, givende og utfordrende. Stolt konstaterer jeg at nå er oppgaven ferdig. Oppgaven hadde imidlertid ikke vært ferdig hadde det ikke vært for alle de som har vært involvert i prosessen. Jeg vil rette en stor takk til prosjektleder for Regnbueprosjektet Atnaf Berhanu Kebreab som ga meg tilgang til dokumenter, gruppelederkurset og informanter. Jeg vil også takke alle kursdeltakerne. Dere ga meg mye spennende data og ny kunnskap.

Jeg vil også rette en stor takk til hovedveileder Anja Bredal. Veiledningene med deg har vært veldig inspirerende og motiverende. Din kunnskap og tid har vært avgjørende for at jeg nå leverer oppgaven min. Biveileder Katrine Fangen fortjener også en stor takk for gode og konstruktive tips og innspill på veien. Takk til Tone Eggen for korrekturlesning og gode kommentarer.

En viktig takk går til familien min for god oppmuntring og støtte hele veien. Den siste og den største takken går til Ann Kristin Gresaker. Takk for gode samtaler, uforbeholden oppmuntring og gode kommentarer.

Oslo, november 2007

Joakim Dyrnes

Sammendrag

Min masteroppgave er en studie av et gruppelederkurs i regi av Regnbueprosjektet som er et samarbeidsprosjekt mellom fem familiekontorer i Oslo. Prosjektets mål er å forebygge konflikter innad i minoritetsfamilier. Gruppelederkursene skal sertifisere ressurspersoner med minoritetsbakgrunn fra ulike foreninger og trossamfunn som gruppeledere slik at de kan holde familiekurs i sine miljøer.

Mine hovedproblemstillinger er som følger: *Hvilke fortolkningsrepertoarer benytter kursdeltakerne og kursholderne seg av i forhold til utfordringer i parforholdet og barneoppdragelse? Hvordan håndterer kursholderne det potensielle maktforholdet mellom kursholdere og kursdeltakere? Har kurset en læringsideologi, og hvilken innvirkning har eventuelt denne på kurset?*

Jeg har brukt det kvalitative intervju og deltakende observasjon som metodeteknikker. For å danne et bilde av utfordringer familier som migrerer til Norge kan møte, har jeg tatt utgangspunkt i tidligere forskning som blant annet Darvishpour (2003), Lauritsen (1995), Lopez (2007 og Nyberg (1993). Jeg har også sammenlignet og diskutert studiene opp mot mine funn. De teoretiske perspektivene jeg benytter i analysen omhandler blant annet etnisitet og maktforhold mellom majoritet og minoritet. Perspektivene har jeg hentet fra Craig Calhoun (2003), Nancy Fraser (2000), Iris Marion Young (1990) og Marianne Gullestad (2002). Jeg bruker Potter og Wetherell (1987) sin definisjon av fortolkningsrepertoarer i analysen av deltakernes og kursholderens beskrivelser av konflikt i parforholdet og foreldre-barnforholdet.

I beskrivelser av konflikt i parforholdet har jeg identifisert fire fortolkningsrepertoarer. De fire repertoarene kan deles i to kategorier: konfliktrepertoar og endringsrepertoar. Konfliktrepertoarene inneholder beskrivelse av konflikt som enten misforståelse eller verdikonflikt. Endringsrepertoarene finnes også i to kategorier der den ene beskriver endring i roller og arbeidsoppgaver som nødvendig – man må. Det andre endringsrepertoaret forstår endring som et resultat av økte muligheter – man vil. Endringsrepertoaret der endring beskrives som nødvendig henger ofte sammen med konfliktrepertoaret hvor konflikt blir omtalt som misforståelse. Det samme gjelder for de to øvrige repertoarene. Kursholderens

fortolkningsrepertoarer samsvarer med konfliktrepertoaret som omtaler konflikter som misforståelser og endringsrepertoaret der endring forstås som nødvendig. Ved å ikke ta opp dype konflikter – verdikonflikter – som tema, hevder jeg at kurset ikke håndterer slike konflikter.

Repertoarene som presenteres i forhold til barneoppdragelse har jeg kalt oppdragelsesrepertoarer. Jeg har identifisert et skille mellom to oppdragelsesrepertoarer der barns frihet på en side blir beskrevet som problematisk, men på en annen side som et gode. Mitt datamateriale tyder også på at det går et kjønnets skille langs de samme linjene hvor mannen er plassert i den første og kvinnen i den siste kategorien.

Kursholderne åpner tilsynelatende for et mangfold i oppdragelsespraksiser og alle oppdragelsesrepertoar blir hørt. I et kurshefte – Gruppelederheftet – står det derimot at det uansett er noen *”faktorer som vi vet er viktige for at barn skal ha det bra og trives i et nytt og annerledes land”* (Gruppelederheftet 2006: 78). En sentral faktor er dialog med barnet. Begrepet dialogforeldre knyttes til god oppdragelse. Denne settes i sammenheng med ”norsk” oppdragelse.

Kursets håndtering av deltakernes fortolkningsrepertoarer knyttet til familieliv, virker motsetningsfylt da det på den ene siden åpnes for mangfoldig familiepraksis, men på den andre siden definerer Regnbueprosjektet hva som er viktig ved barneoppdragelse og konfliktløsning.

Ved å vektlegge diskusjon som læringsmetode, tolker jeg kursets læringsideologi som tilnærmet en bottom-up strategi. Faren ved en slik strategi er at alle utsagn blir sidestilt. Utsagn som er feilaktige eller problematiske møter potensielt liten eller ingen motstand. Dette kan medføre en tilnærmet flat struktur.

Argumenter for en tilnærmet flat struktur på kurset kan være at man forstår læring som en prosess, man skal diskutere seg frem til svar og løsninger. Et annet argument kan være ønsket om å tone ned maktforholdet mellom kursholdere og deltakere. Jeg observerte at kursets flate struktur og vektleggingen av diskusjon gjorde pensum diffust.

Innhold

<i>Forord</i>	<i>III</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>IV</i>
<i>Innhold</i>	<i>VII</i>
1. Innledning	1
1.1 Tema og problemstillinger	1
1.2 Regnbueprosjektet	3
1.3 Familievernet som ramme for Regnbueprosjektet	5
Minoritetsbefolkningens forhold til familievernet	6
1.4 Oppgavens oppbygging	8
2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	9
2.1 Fortolkningsrepertoar	9
2.2 Parforhold i eksil	11
2.3 Foreldre-barnforholdet	12
2.4 Maktforskyvning i familien	14
2.5 Majoritet-minoritet	16
2.6 Sentrale spørsmål for analysen	20
3. Metode	23
3.1 En kurskveld	23
3.2 Deltakende observasjon	26
Deltakende observasjon – en relasjon	28
3.3 Intervju	31
Informantene og intervjuene	32
Intervjuet som en relasjon	34
Ikke tolk	37
3.4 Analyse	38
3.5 Etikk	39

4. Konflikt i parforholdet	41
4.1 Parforholdet som arena for konflikt	41
Misforståelse som konfliktrepertoar	42
Kommunikasjon som konfliktløsning	46
Fortellinger om endring	49
Arbeidsfordeling og kjønnsroller	51
4.2 Nye muligheter	53
Konflikt som maktforskyvning	56
4.3 Skilsmisse som mulighet?	61
4.4 Oppsummering	63
5. Foreldre-barnforholdet	67
5.1 Frihet og disiplinering	68
5.2 Kjønnede oppdragelsesrepertoarer	75
5.3 Universell barneoppdragelse	78
5.4 God oppdragelse	82
5.5 Oppsummering – mellom frihet som problem og frihet som mål	84
6. Kursets struktur og læringsideologi	87
Kursets gang	87
Gruppelederheftet	87
6.1 Læringsideologi	89
I likhet med PMV	90
Bottom-up	91
Mål	92
6.2 Flat struktur	93
Maktskille	96
6.3 Kunnskap som prosess vs. kunnskapsformidling	98
6.4 Oppsummering – diffust pensum	103
7. Avslutning	107
7.1 Konflikt i parforholdet	107
7.2 Foreldre-barnforholdet	108

7.3 Kursets struktur og læringsideologi	110
<i>Kildeliste</i>	<i>113</i>
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</i>	<i>119</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide deltakere</i>	<i>120</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide kursholder</i>	<i>123</i>

1. Innledning

1.1 Tema og problemstillinger

Min masteroppgave er en kvalitativ studie av et gruppelederkurs i regi av Regnbueprosjektet. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom fem familiekontorer i Oslo, hvor målet er å forebygge konflikter innad i minoritetsfamilier. Gruppelederkursene skal sertifisere ressurspersoner med minoritetsbakgrunn fra ulike foreninger og trossamfunn som gruppeledere slik at de kan holde familiekurs i sine miljøer. Jeg fikk tilgang til gruppelederkurset gjennom prosjektlederen for Regnbueprosjektet.

Hovedfokuset i oppgaven er på hvilke fortolkningsrepertoarer i forhold til utfordringer i familierelasjoner som er representert på kurset jeg har observert. Med fortolkningsrepertoarer mener jeg hvordan relasjoner i familien og utfordringer blir beskrevet, hvilke begreper og talemåter som blir brukt (Potter og Wetherell 1987: 138). Jeg har vært interessert i hva repertoarene består av og hvordan samspillet mellom eventuelt ulike repertoarer er. Det er derfor ikke årsaker og faktiske forhold jeg har fokusert på, men hvordan relasjoner forstås og beskrives. I tillegg fokuserer jeg også på maktforholdet mellom kursholdere og deltakere og kursets struktur og læringsideologi. Mine hovedproblemstillinger med underspørsmål er derfor som følger:

- *Hvilke fortolkningsrepertoarer benytter kursdeltakerne og kursholderne i forhold til utfordringer i parforholdet og foreldre-barnforholdet?*
 - *Presenteres det konkurrerende repertoarer, og er det enkelte/visse repertoarer som er mer dominerende enn andre?*
 - *Hvordan forholder kursholderne seg til de presenterte fortolkningsrepertoarene?*
- *Hvordan håndterer kursholderne det potensielle maktforholdet mellom kursholdere og kursdeltakere?*
- *Har kurset en læringsideologi, og hvilken innvirkning har eventuelt denne på kurset?*

Tidligere forskning viser at det ofte forekommer en maktforskyvning mellom kjønn og mellom generasjoner i familier med etnisk minoritetsbakgrunn etter migrasjon (Darvishpour

2003, Lauritsen 1995, Nyberg 1993).¹ Det høye antallet foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn som kommer til familiemekling, tyder også på dette. Ved Sentrum familiekontor utgjør personer med minoritetsbakgrunn ca. 60 % av det totale antallet meklinger². Ett av siktemålene med denne studien har vært å bidra til økt forståelse for hvordan endring i roller og relasjoner internt i minoritetsfamilier kan forstås av de involverte. En slik innsikt er fruktbar både for familievernet, men også for sosiologi som fag. Denne masteroppgaven er også viktig i det henseende at det ikke er gjort en tilsvarende studie av Regnbueprosjektet tidligere, og at min oppgave derfor kan være nyttig for de som driver prosjektet.

Masteroppgaven min kan også gi et innblikk i hvordan familievernet jobber i forhold til personer med minoritetsbakgrunn. Dette er viktig for å skape en dypere forståelse av hva familievernet står for og deres håndtering av denne brukergruppen. Erfaringer fra min studie kan også gi et grunnlag til å forstå andre statlige tiltak rettet mot minoritetsbefolkningen.

Sentrale temaer for min oppgave er familie, kjønn og etnisitet. Dette er også sentrale temaer i sosiologien. I forhold til familie er det interessant å se om kurset kan si noe om en hegemonisk forståelse av hva en god familiepraksis er i Norge, både angående parforholdet og foreldre-barnforholdet. I tilknytning til kjønn er forståelse av kjønnsroller og likestilling sentralt for denne oppgaven.

I litteraturen på minoritetsfeltet er maktforholdet mellom majoritet og minoritet sentralt (Calhoun 2003, Fraser 2000, Young 1990, Yuval-Davis 1994). I dette forholdet naturaliserer ofte majoriteten, som en dominant gruppe, sitt verdenssyn (Yuval-Davis 1994: 411). Dette kan medføre at minoriteten blir definert som annerledes og med det blir marginalisert. Det riktige – normen – defineres av majoriteten. Min oppgave gir et bilde av hvordan dette forholdet utspiller seg mellom kursholdere og kursdeltakere, der kursholderne er representanter for majoriteten og deltakerne minoriteten. Sentrale spørsmål i min oppgave er blant annet: Hvem definerer riktig familiepraksis? Blir det gjort plass til kursdeltakernes –

¹ Jeg tar for meg sentrale temaer fra tidligere forskning i kapittel 2.

² Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004 (2005: 5)

minoritetens – definisjon av riktig familiepraksis? Jeg diskuterer denne tematikken videre i kapittel 2. Kapittel 2 kan også forstås som en videre utdyping av problemstillingene mine.

1.2 Regnbueprosjektet

”Tall og erfaringer fra familiekontorene i Oslo viser at antallet foreldre med minoritetsbakgrunn som kommer til mekling for å ta ut separasjon, skilsmisse er veldig høyt. Samtidig kommer bare et fåtall til forebyggende terapeutiske samtaler”³.

Dette er utgangspunktet for at det i løpet av 2004 ble startet et pilotprosjekt: *Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier*. Initiativtaker til prosjektet var Atnaf Berhanu Kebreab, klinisk spesialsykepleier og familierapeut ved Sentrum familievernkontor i Oslo. Med økonomisk støtte fra Barne- og likestillingsdepartementet, ble arbeidet til som et samarbeid med ansatte ved fem familievernkontor i Oslo: Sentrum, Aker, Uranienborg, Østensjø og Oslo sør. Sentrum familievernkontor har siden 2004 stått for drift og koordinering. Etter 2004 ble prosjektet ført videre ved hjelp av finansiering fra Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet (Bufdir) (Prosjektrapport 2006: 4).

Man ville utarbeide et tilbud til familier hvor foreldrene var flyktninger eller innvandrere. Prosjektet har som mål å:

- *”Forebygge kommunikasjonsvansker innad i familien*
- *Styrke foreldrenes kompetanse og tro på egne omsorgsevner*
- *Fungere som en brobygger der familiene kan vise sine ressurser samtidig som de får kjennskap til og blir kjent med norske normer. Forebygge fordommer og usikkerhet.*
- *Gi foreldre en arena og møteplass der de får mulighet til å diskutere de vanskene og problemene de møter.”⁴*

Prosjektet rekrutterer ressurspersoner som ofte består av ledere fra minoritetsforeninger og trossamfunn. Disse får opplæring i forskjellige temaer slik at de kan fungere som gruppeledere for familiekurs der foreldre som er innvandrere eller flyktninger kan delta. Kursene som lærer

³ Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004 (2005: 3).

⁴ Rapport fra pilotprosjekt i forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004: 3.

opp ressurspersoner til å bli gruppeledere kalles *gruppelederkurs*. Siden det kun er gruppelederkursene jeg har observert, vil jeg referere til disse kun som *kurs*. I denne oppgaven vil jeg kalle de som holder dette kurset for *kursholdere*. Kursholderne er ansatt ved et familiekontor i Oslo. På kurset er det to eller tre kursholdere.

Etter gruppelederkurset skal det holdes *familiekurs* i de ulike organisasjonene og menighetene. I første omgang er det kursholdere fra gruppelederkurset som holder kursene mens gruppelederne hospiterer. Senere er det meningen at gruppelederne skal holde kursene selv.⁵ Jeg har ikke observert familiekurs.

I 2005 skiftet prosjektet navn til ”Regnbueprosjektet”. Ved å bytte navn har man ønsket å rette fokus mot det brobyggende arbeidet basert på inkludering, mangfold og likeverdighet, noe som er sentralt for prosjektet (Prosjektrapport 2005: 4). Prosjektet kan derfor sies å ha to mål: å være et tilbud som skal forebygge familieproblemer i tillegg til å være et integreringstiltak. Mitt fokus i denne oppgaven er på den forebyggende delen i prosjektet.

Prosjektet må ikke forveksles med familierapi. Ved at prosjektet skal være forebyggende betyr det at det ikke er et tilbud til familier som allerede har store problemer og ønsker separasjon eller skilsmisse. Prosjektet er et tilbud til familier som ønsker å forebygge potensielle konflikter i familien som kan forårsakes av livet i Norge. I et intervju med prosjektleder Atnaf Berhanu Kebreab og to kursdeltakere på Aftenposten.no, sier de to kursdeltakerne: ”*Vi har sett våre foreldre leve sitt samliv, men vi kan ikke kopiere dem direkte, å leve i Norge er en helt annen virkelighet*” (www.aftenposten.no (lesedato 25.9.2006)).

Familier som allerede har problemer har tilbud om familierapi ved et familievernkontor. Familievernet tilbyr familierapi når det er konflikter mellom foreldre, mellom foreldre og barn eller mellom flere generasjoner. Dette er et tilbud til alle familier. Det er imidlertid få personer med etnisk minoritetsbakgrunn som møter til slik terapi. Familier med etnisk minoritetsbakgrunn var i perioden 2001-2002 overrepresentert ved familiemekling. Som nevnt utgjorde de en gruppe på seksti prosent av de som kom til mekling ved tre familiekontorer i Oslo (Prosjektrapport 2006: 4). Man er lovpålagt å komme til mekling ved separasjon og

⁵ Rapport fra pilotprosjekt i forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004: 6.

skilsmisse hvis man har barn under 16 år⁶. Regnbueprosjektet ble startet opp som et ønske om å fange opp familier tidlig for å forebygge konflikter slik at familier med minoritetsbakgrunn ikke er overrepresentert blant de som kommer til mekling.

Temaer som blir tatt opp på familiekursene er:

- *"Møte med Norge*
- *Muligheter og utfordringer i et nytt samfunn*
- *Familieliv*
- *Norske lover og regler som angår familien*
- *Oppvekst i to kulturer"* (Gruppelederheftet 2006).

Gruppelederheftet er en perm hvor kursets temaer er presentert. Heftet skal fungere som en brukermanual for familiekursene og gruppelederkursene. Når jeg refererer til *pensum* senere i oppgaven, er det Gruppelederheftets innhold jeg sikter til.

1.3 Familievernet som ramme for Regnbueprosjektet

For å få en forståelse av hva Regnbueprosjektet er, og hvorfor det er slik, er det interessant å se på konteksten til Regnbueprosjektet. Initiativtaker og prosjektleder for Regnbueprosjektet, samt kursholdere på gruppelederkurset, er familierapeuter ved familievernet. Konteksten til Regnbueprosjektet kan derfor sies å være Barne-, Ungdom- og Familieetaten (Bufetat) som familievernet ligger under. Bufetat igjen har sine rammer fra Barne- og likestillingsdepartementet. For å gi et bilde av Regnbueprosjektets forhold til familievernet vil jeg gjøre rede for familievernets rammer.

"Familievernet er en spesialtjeneste som har familierelaterte problemer som sitt fagfelt. Familievernkontorene skal gi et tilbud om behandling og rådgivning der det foreligger vansker, konflikter eller kriser i familien. (...) Familievernkontorene bør også drive utadrettet virksomhet om familierelaterte tema. Dette kan bestå av veiledning, informasjon og undervisning rettet mot hjelpeapparatet og publikum."
(Lov om familievernkontorer, § 1. Familievernkontorenes oppgaver)

Familievernet er et tilbud for hele befolkningen. I stortingsmelding nr. 29 (2002-2003) påpekes det at på grunn av økt etterspørsel etter familievernets tjenester fra personer med

⁶ Lov om ekteskap, kapittel 5 § 26 – www.lovdato.no (lesedato 5.12.2006)

etnisk minoritetsbakgrunn, kreves det en økt kompetanse i familievernnet rettet mot denne gruppen. *"Familievernnet må øke kompetansen på, og styrke tilbudet til, familier med minoritetsbakgrunn"* (st.meld. nr. 29 2002-2003: 15).

Regnbueprosjektet kan først og fremst sees i sammenheng med at *"(f)amilievernnet bør også drive utadrettet virksomhet om familierelaterte tema"*, og økt etterspørsel fra personer med minoritetsbakgrunn. Regnbueprosjektet er en tilleggstjeneste som ble opprettet som en følge av at det var mange personer med etnisk minoritetsbakgrunn som kontaktet familiekontorer i Oslo.

For å forstå hvordan prosjektet forholder seg til *"familierelaterte problemer"*, kan vi se på Regnbueprosjektets langsiktige mål.

*"På sikt er det ønskelig å kunne bidra til å skape trivsel og utvikling for minoritetsfamilier og enkeltpersoner, samt gi dem mulighet til å dele sine ressurser med det norske samfunnet. Videre er det et ønske å kunne bidra til å forebygge samlivsproblemer hos familier med minoritetsbakgrunn og legge til rette for god integrering i det norske samfunn."*⁷

Prosjektet forholder seg til konflikter i familien ved at konfliktene skal forebygges. Familievernnet skal derfor løse familierelaterte problemer, mens Regnbueprosjektet som en tilleggstjeneste, skal forsøke å forebygge disse. Regnbueprosjektets ønske er derfor å holde ekteskap sammen og å forebygge skilsmisser.

Oppsummerende kan vi si at Regnbueprosjektet er en tjeneste som strekker seg utover familievernets lovpålagte oppgaver. Prosjektets mål kan uansett sies å ta utgangspunkt i familievernets oppgaver og et ønske om bedre tilbud til familier med minoritetsbakgrunn.

Minoritetsbefolkningens forhold til familievernnet

Til tross for den høye andelen med etnisk minoritetsbakgrunn som kommer til mekling ved familiekontorer i Oslo, er de altså underrepresentert ved familievernets forebyggende tilbud – familieterapi (Prosjektrapport 2006). Denne skjeve fordelingen henger nok sammen med at man er lovpålagt å gå til mekling hvis man har barn under seksten år. Man er derimot ikke

⁷ Rapport fra pilotprosjekt i forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004, 2005: 6-7.

lovpålagt å komme til familierterapi. Kursholderne forklarer en kurskveld denne underrepresentasjonen med tre faktorer. For det første er det mange som ikke har kjennskap til familievernnet. Gro Saltnes Lopez (2007: 96)⁸ finner i sin studie at de fleste informantene hennes hadde vært til mekling, men de fleste visste ikke hva slags tjeneste de var i berøring med. For det andre har mange i målgruppen tradisjon for å løse problemer i familien innenfor sitt eget nettverk. Hvis man har problemer i familien inviterer mange familie eller venner til å løse problemene. Jeg vil gi eksempler på dette i kapittel 4. Den siste faktoren som spiller inn er mangel på tillit til familievernnet.

Mangelen på tillit kommer blant annet av to ting, hevder kursholderne. Det er veldig få med minoritetsbakgrunn som er ansatt ved familievernnet. Da familierapeuten ikke har minoritetsbakgrunn, er brukerne skeptiske til hvorvidt terapeuten vil forstå dem. Den første kurskvelden jeg observerte sa en deltaker at familievernnet ikke har mulighet til å forstå fordi det kun er etniske nordmenn som jobber der. Mangelen på tillit kan også komme av at flere misforstår formålet med familievernnetts meklingstilbud. Dette gjelder spesielt for menn. Mange menn som kommer til mekling tror de kommer til terapi, og blir naturlig nok overrasket når familierapeuten begynner å snakke om skilsmisse. Dette medfører, som en kursholder sa første kursdag, at noen ser på familievernkontoret som et ”*skilsmissekontor*”. Informantene til Lopez (2007: 99) hadde vage skiller mellom blant annet begrepene familierådgivning og mekling. Dette kan si noe om at rollen til familievernnet oppfattes som uklar.

På bakgrunn av forrige delkapittel, kan vi forstå Regnbueprosjektet som et tiltak for å nå en gruppe familievernnet ikke når. I Stortingsmelding 29 (2002-2003) var det et ønske om at familievernnet skulle styrke tilbudet til familier med minoritetsbakgrunn. Regnbueprosjektet er ikke slik sett bare en tilleggstjeneste, men en måte å tilby familievernnetts tjenester til en gruppe som ikke selv tar kontakt med familievernnet.

⁸ Lopez (2007) intervjuet i sin studie ”*Minoritetsperspektiv på norsk familievern*”, trettifire personer hvorav femten var kvinner og nitten var menn (Lopez 2007: 44). Av disse hadde elleve personer vestlig bakgrunn og tjuetre ikke-vestlig bakgrunn.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 er en presentasjon av tidligere forskning som har vært relevant for min oppgave, og teoretiske perspektiver. Dette kapitlet viser hvilke temaer og begreper som er sentrale i analysen min. Her forklares blant annet begrepet fortolkningsrepertoarer som er sentralt i min analyse.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Jeg begynner kapitlet med et eksempel på en kurskveld. Eksempelet er tatt med for at leseren skal få en forståelse av hvordan temaer blir tatt opp i kurset, og hvordan de blir diskutert. Videre gjør jeg rede for hvordan jeg fikk tilgang til feltet og hvilke metoder jeg har valgt. Sentralt for kapitlet er også hvilke refleksjoner jeg har gjort meg og hvilke utfordringer jeg har møtt i datainnsamlingsprosessen. Jeg presenterer også informantene mine i dette kapitlet.

Kapittel 4, 5 og 6 er analysekapitler. Kapittel 4 omhandler konflikt i parforhold, hvilke fortolkningsrepertoarer som presenteres, hvordan samspeillet mellom de ulike repertoarene er, hvilke repertoarer som dominerer, og hvordan kursholderne og deltakerne håndterer disse. Kapittel 5 tar for seg foreldre-barnforholdet. Her ser jeg hvilke forståelser av barneoppdragelse og utfordringer i forhold til dette som presenteres på kurset. Jeg kaller fortolkningsrepertoarene knyttet til dette forholdet som oppdragelsesrepertoarer. I likhet med kapittel 4 ser jeg også hvordan de ulike repertoarene blir håndtert av kursholderne og kursdeltakerne.

Temaene i kapittel 6 er kursets læringsideologi og relasjonen mellom kursdeltakere og kursholdere. En sammenligning med et annet prosjekt, Primær Medisinsk Verksted (PMV) sitt arbeid mot kjønnslemlestelse, er sentral for analysen av kursets læringsideologi. I analysen av relasjonen mellom deltakerne og kursholderne ser jeg blant annet på maktforholdet knyttet til forholdet majoritet-minoritet og kursholder-deltaker. I oppgavens siste del – kapittel 7 – oppsummerer jeg kort funnene mine, og kommer med forslag til videre forskning på feltet.

2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Som et analytisk grep bruker jeg i denne oppgaven begrepet fortolkningsrepertoarer. Jeg begynner derfor dette kapittelet med å definere og gjøre rede for bruken av dette begrepet. Det er kun i de to første analysekapitlene – kapittel 4 og 5 – at repertoarer er sentralt. Det er viktig å påpeke at ved å bruke fortolkningsrepertoarer er det ikke faktiske årsaker jeg vil avdekke, men hvordan relasjoner og utfordringer forstås og beskrives.

I min oppgave er det hovedsaklig fortolkningsrepertoarer knyttet til parforhold, foreldre-barnforholdet og forholdet majoritet-minoritet som er sentrale. I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for sentrale temaer i litteraturen om familierelasjoner i minoritetsfamilier som har vært nyttig for min forståelse av feltet. Den tidligere forskningen bruker jeg også aktivt i analysen.

I kapittelets siste del tar jeg for meg teoretiske perspektiver i forhold til relasjonen majoritet-minoritet. Dette forholdet er sentralt i mye av litteraturen på minoritetsfeltet. Relevansen for denne oppgaven er det latente maktforholdet mellom majoritet og minoritet i kurskonteksten. Dette kapittelet kan forstås som en utdyping av mine problemstillinger.

2.1 Fortolkningsrepertoar

Gjennom observasjon og intervju har jeg fått mange beskrivelser av situasjoner, relasjoner og temaer. Jeg har som nevnt tilnærmet meg disse beskrivelsene gjennom analyseverktøyet *fortolkningsrepertoarer* (interpretative repertoires). Begrepet er hentet fra sosialpsykologien, og brukes i Potter og Wetherell sin fenomenologiske diskursanalyse (Bugge 2006: 22). Potter og Wetherell (1987: 138) definerer begrepet på følgende måte: *”The interpretative repertoire is basically a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events”*.

Det knippet av begreper en person bruker for å beskrive handlinger og hendelser, er denne personens fortolkningsrepertoar. Selv om en person i en sammenheng bruker ett utvalg begreper for å beskrive en situasjon, betyr det ikke at hun kategorisk benytter seg av det samme repertoaret for å beskrive denne situasjonen fra gang til gang. Et fortolkningsrepertoar

er kun én måte å beskrive en handling. Det er mange faktorer som avgjør hvilket repertoar som til enhver tid er tilgjengelig. Jeg omtaler tilgjengelige repertoarer som det begrepssettet som er kjent både for den som snakker og den som lytter. Noen begreper og metaforer er ikke forståelige for alle, og man må derfor variere sine repertoarer. Repertoarene kan også variere i forhold til hvordan den som snakker ønsker å presentere seg selv. Man velger det repertoaret som passer best i konteksten (Wetherell og Potter 1992: 92). Med et slikt perspektiv forventer man variasjon fremfor konsensus (Potter og Wetherell 1987: 156). En kan forvente konsensus i en kontekst, men variasjon mellom ulike kontekster. Det er blant annet denne forutsetningen som skiller fortolkningsrepertoarer fra Moscovicis (1976, 1981, 1982, 1984a) *"theory of social representations"* (Potter og Wetherell 1987: 138). Potter og Wetherell kritiserer Moscovicis teori for å forutsette konsensus i representasjoner i en gruppe. Teoriens forforståelse av konsensus medfører at man ser bort fra interne ulikheter, hevder de (Potter og Wetherell 1987: 144). Poenget med å bruke begrepet fortolkningsrepertoarer er som nevnt å vise variasjoner, og at ett repertoar er tilgjengelig for medlemmer av ulike grupper. Fortolkningsrepertoarer kan derfor ikke brukes til å identifisere grupper (Potter og Wetherell 1987: 156).

Wetherell og Potter (1992) hevder fortolkningsrepertoarer kan brukes i analyse på to måter: *"are we seeing agents strategically using discourse or are discursive forms playing themselves out through the actions of individuals"* (Wetherell og Potter 1992: 93)? De posisjonerer seg selv innenfor begge retningene. Jeg benytter meg også av begge analyseformene i denne oppgaven. For det første mener jeg det er umulig å vite sikkert hvorvidt en person velger et repertoar strategisk eller om repertoaret gjenspeiler personens virkelighetsoppfatning. For det andre mener jeg at hvorvidt man er strategisk eller er formet av en diskurs, ikke er gjensidig utelukkende. Slik sett er derfor fortolkningsrepertoarer et fleksibelt analytisk verktøy som fanger inn dialektikken mellom struktur og aktør.

Sentrale fortolkningsrepertoarer for min oppgave er knyttet til konflikt i parforholdet og foreldre-barnforholdet. Jeg vil her se på hvilke begreper deltakerne og kursholderne bruker for å beskrive disse temaene. Det er hovedsaklig deltakernes repertoarer jeg er interessert i, og hvordan disse håndteres av kursholderne. Men for å få en forståelse av hvordan kursholderne håndterer deltakernes repertoarer vil det også være sentralt å trekke frem kursholdernes fortolkningsrepertoarer. Her vil det blant annet være interessant å se om det

presenteres konkurrerende repertoarer, både mellom deltakerne og mellom deltakere og kursholdere, og om det kan identifiseres dominerende fortolkningsrepertoarer.

2.2 Parforhold i eksil

Tallet på antall personer med minoritetsbakgrunn som kommer til familiemekling tyder på at det er mange som møter store utfordringer i parforholdet etter migrasjon. Blant annet tar [0]Kirsten Lauritsen (1995)⁹ og Mehrdad Darvishpour (2003)¹⁰ i sine studier opp tematikk som har vist seg å være svært sentralt for min oppgave.

Menn og kvinner opplever i mange tilfeller livet i eksil ulikt (Darvishpour 2003, Lauritsen 1995). I mange situasjoner mister mannen posisjon i forhold til kvinnen etter migrasjon. De iranske mennene Darvishpour (2003) intervjuet har en lavere status i det svenske samfunnet enn de hadde i Iran. Mange av mennene mangler arbeid og har problemer med å tilpasse seg den nye livssituasjonen. Dette medfører at mange kjenner seg maktesløse og identitetsløse. Misnøyen forsterkes av at de mener kvinner har høyere status enn menn i Sverige (Darvishpour 2003: 113).

Lauritsen (1995) gjør tilsvarende observasjoner. Mennene i Lauritsens studie ville ha vært i sin mest yrkesaktive periode av livet hvis de fortsatt bodde i Iran, hevder hun. Mennenes egenskaper og disposisjoner er imidlertid ikke i alle tilfeller overførbare til norske forhold. Dette kan skape en følelse av avmakt og en kritisk holdning til eksillandet. En slik holdning til den nye tilværelsen kan potensielt skape konflikt i de nære relasjonene. Kombinasjonen av et potensielt høyere konfliktnivå og maktforskyvning kan føre til skilsmisse, noe blant annet Lopez (2007) sin studie viser.

”Mange av de mannlige informantene har fortalt om det de har opplevd som maktforskyvning mellom kjønn, hvor de mener at kvinnen har fått mer makt i det norske samfunnet, og at de derfor har kunnet separere seg. Også noen av de

⁹ Lauritsen (1995) bruker intervju av 25 iranske kvinner og 30 iranske menn som har flyktet til Norge, som grunnlag for sin hovedfagsoppgave i sosialantropologi: *”Ekteskapet som arena for endring”*.

¹⁰ Darvishpour sin studie *”Innvandrarkvinnor som bryter mönstret”*¹⁰, er en studie av iranske kvinner og menn som bor i Sverige. Studien omhandler utfordringer i familielivet blant iranere i Sverige (Darvishpour 2003: 7). intervjuet 56 personer. 17 kvinner og 13 menn var skilt, mens 12 kvinner og 14 menn var gift.

kvinnelige informantene har gitt uttrykk for at de har fått mer makt og at de ved hjelp av støtte fra norsk offentlighet har kunnet løsrive seg fra en mann de ikke lenger ønsket å leve sammen med” (Lopez 2007: 83).

Det er altså ikke bare mennenes tap av sosial status som fører til en maktforskyvning, men også kvinners økte maktressurser. Kvinnenes økte maktressurser kan skyldes strukturelle forhold som at både kone og mann må jobbe for å få nok penger til å dekke utgifter. Samtidig kan det også være et resultat av nye muligheter. Økte muligheter og maktressurser kan også medføre at kvinnene er mer positive til eksillivet enn mennene.

Når Darvishpour (2003) spurte informantene sine om de ville reise tilbake til Iran når situasjonen hadde endret seg, svarte alle mennene bortsett fra én, ja. Det motsatte var tilfellet hos kvinnene. Årsaken til dette er klar, hevder Darvishpour.

”Tolkningen är tydlig. Kvinnornas maktressurser har ofta ökat i många avseenden (bättre förutsättningar och möjligheter att utbilda sig och förvärvsarbeta, statliga bidrag och stöd, en mer liberal lagstiftning och normer, högre kvinnelig status, osv.) efter invandringen” (Darvishpour 2003: 115).

Noen av Lauritsen (1995) sine kvinnelige informanter ser i Norge en mulighet til utdanning de ikke hadde i Iran. Denne muligheten gir i mange tilfeller tilgang til ressurser kvinnene ikke hadde tilgang til i hjemlandet, mener Lauritsen. Dette medfører at kvinnene får en ekstra drivkraft i forhold til å starte tidlig med utdannelsen, noe kvinnene ofte blir støttet til av offentlige instanser (Lauritsen 1995: 128).

I forhold til min studie åpner tematikken over for noen sentrale spørsmål. Er maktforskyvning i parforholdet tematisert av kursdeltakere og kursholdere? Hvordan blir eventuelt maktforskyvning som tema håndtert på kurset? Prøver kursholderne å forebygge konflikter forårsaket av maktforskyvning? Hvilke fortolkningsrepertoarer presenteres i forhold til maktforskyvning? Blir andre årsaker til konflikt i parforholdet tematisert i intervjuene og på kurset?

2.3 Foreldre-barnforholdet

I likhet med parforholdet kan det identifiseres en maktforskyvning i foreldre-barnforholdet. Barn får på lik linje med kvinner, ofte økte rettigheter i Norge. Økte rettigheter for barn kan av foreldre oppleves som en frarøvelse av deres kontroll over barna. Barns økte maktressurser

kan også komme av deres kompetanse på og kunnskap om eksilsamfunnet som i noen tilfeller er større hos barn enn hos foreldre. Foreldres posisjon og grad av integrasjon i samfunnet kan i mange tilfeller avgjøre maktforhold i familien, hevder Darvishpour (2003: 164). Han finner at i de tilfeller der foreldrene i liten grad har kontakt med det svenske samfunnet, blir foreldrene ofte avhengige av barna sine for å klare seg i hverdagen.

Andre faktorer som kan spille inn på relasjonen mellom foreldre og barn, er blant annet offentlige instanser som barnevern og sosialkontor. Ormhaug (2004)¹¹ sine informanter er ikke vant med at staten trer inn i privatsfæren og tar del i barneoppdragelsen. De synes det er bra at det offentlige sørger for at alle får det de trenger av helse og utdanning, men kommenterer at *"dette er et system som bidrar til å svekke familien og foreldrenes rolle på bekostning av barnas rettigheter"* (Ormhaug 2004: 47).

Migrasjonen fører i mange tilfeller til nye relasjoner mellom foreldre og barn. Mange familier går fra å være en storfamilie til å bli en kjernefamilie. Gunhild Farstad (2004)¹² sine informanter synes denne overgangen er en stor utfordring. Med en storfamilie får man avlastning i forhold til oppdragelsen da det er mange som kan bidra, mens i kjernefamilien er foreldrene alene om oppdragelsen. Dette medfører at flere av kvinnene Farstad intervjuet savner hjelpen man får i en storfamilie (Farstad 2004: 77). For noen kan det også bli en overgang når barnehage og skole har stort ansvar for oppdragelse, ikke bare familien. Nyberg (1993) fant at den nye relasjonen mellom foreldre og barn kan oppleves konfliktfylt i seg selv, men også fordi den fordrer nye oppdragelsesstrategier.

"I föräldra-barnrelationen är det en förändringsprocess som tycks vara knuten til en upplevelse av att bli ensam föräldrar. I en utökad omsorgspraktikk ökar tätheten och intensiteten i relationen, i vilken också bilden av barnet som besvärligt framträder" (Nyberg 1993: 152)¹³.

¹¹ Ormhaug intervjuet for sin hovedfagsoppgave i psykologi: *"Det blir som å begynne på null igjen"*, 16 foreldre som til sammen representerte 13 familier. Av disse familiene var fire pakistanske, seks somaliske og tre tamilske. Familiene ble plukket ut på bakgrunn av sin deltakelse i International Child Development Program (ICDP) og ytterligere plukket ut av tolkene. ICDP er et internasjonalt program utviklet av psykologen Karsten Hundeide.

¹² Farstad (2004), intervjuet i sin hovedfagsoppgave i sosialantropologi (NOVA rapport 17/2004): *"Innvandrerkvinner i Groruddalen"*, mødre som har migrert til Norge. Farstad snakket med kvinner med bakgrunn fra ti ulike land. Hun oppgir ikke hvor mange hun har intervjuet.

¹³ Studien – *"Barnfamiljers migration"* – er en deltakende observasjon av ti familier som har migrert til Sverige.

En maktforskyvning i foreldre-barnforholdet kan også komme av at man møter andre oppdragelsesidealer i Norge enn i sitt hjemland. For mange er det en overgang fra et ideal om en hierarkisk til en demokratisk oppdragelse. En demokratisk barneoppdragelse gir barna mer frihet og innflytelse over sin egen hverdag. En slik maktforskyvning kan skape konflikt da foreldrene ønsker kontroll i oppdragelsen (Darvishpour 2003: 113).

Sentrale spørsmål for min analyse blir med utgangspunkt i temaene over knyttet til maktforskyvning og nye relasjoner i foreldre-barnforholdet. Hvilke repertoarer er representert på kurset i forhold til nye relasjoner i foreldre-barnforholdet? Inneholder fortolkningsrepertoarer presentert på kurset en beskrivelse av maktforskyvning i dette forholdet? Hvilke alternative repertoarer brukes for relasjonen mellom foreldre og barn?

2.4 Maktforskyvning i familien

Som vi har sett over, kan det tyde på at maktforskyvning er et sentralt begrep i forhold til konflikter i familier med minoritetsbakgrunn. Det ligger en potensiell maktforskyvning mellom kjønnene og mellom generasjonene (jf. Darvishpour 2003). Jeg vil nå utdype dette begrepet slik jeg ser det relevant for min oppgave.

Steven Lukes (2005) deler maktbegrepet opp i tre dimensjoner. Den endimensjonelle maktformen er der hvor en aktør har direkte makt over en annen aktørs handling. I en slik maktdimensjon er det en observerbar interessekonflikt, mener Lukes (2005:19). Den todimensjonelle maktformen innebærer både *"decision-making and nondecision-making"* (Lukes 2005: 22). Dette betyr at aktøren både har makt til å ta avgjørelser, men også makt til å hindre at avgjørelser blir tatt. Et eksempel kan være i forhold til å sende penger til familien i hjemlandet. En person har makt hvis han eller hun gjør slik at det ikke blir bestemt hvorvidt man skal sende penger eller ikke. Den siste maktformen – den tredimensjonelle – innebærer å kontrollere dagsorden (Lukes 2005: 29). Dette innebærer å ha definisjonsmakt over hva som er riktig og galt og makt til å påvirke andre til å mene det en ønsker. Konflikt i forhold til Lukes definisjon av makt kan karakteriseres som interessekonflikt, åpen eller skjult.

Maktforskyvning i hjemmet kan med utgangspunkt i Lukes definisjon av makt, bety at kvinnen og barna nå har større mulighet til å påvirke sin egen handling, hva som ikke skal

diskuteres eller bestemmes og hva som er dagsorden. Som tidligere forskning har vist kan vi si at mannen i mange tilfeller får mindre innflytelse over kvinnen og foreldrene mindre innflytelse over barna etter migrasjon til Norge.

Lukes (2005) sin definisjon forklarer derimot ikke hvorfor det skjer en maktforskyvning. Kvinnens økte maktressurser kan sees i sammenheng med økt selvstendighet. Hvis kvinnen tidligere har vært avhengig av mannen, har mannen hatt makt over kvinnen. *”Om en person ej har bättre alternativ innebär det at han er beroende av den andres intentioner och önsknningar. Att han är beroende innebär i sin tur att den andra har makt över honom”* (Israel 1963: 190). Det samme gjelder i forholdet mellom foreldre og barn. Hvis kvinner og barn nå er mindre avhengige betyr det at mannen/foreldrene nå har mindre makt. Dette kan da igjen medføre at kvinnen og barna har mer innflytelse – mer makt – noe som kan forstås som en maktforskyvning. Maktforskyvning kan forårsake konflikt hvis forskyvningen ikke oppleves naturlig, men at noen mister makt mot sin vilje.

Symbolsk makt (Bourdieu 1996) er et begrep som kan fungere som et supplement til Lukes (2005) definisjon av den tredimensjonelle makten. Begrepet kan være nyttig i forståelsen av en maktforskyvning i foreldre-barnforholdet. I noen tilfeller har barn mer kontakt med det norske samfunnet og etnisk norske, og tilegner seg med dette kunnskap om Norge. Kunnskapen innebærer blant annet om normer og regler. Siden barna i mange tilfeller behersker symbolene som former *”den norske virkeligheten”*, har de symbolsk makt (Bourdieu 1996: 40). De kan være med på å forme foreldrenes oppfattelse av det norske samfunnet. *”Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den (...)”* (Bourdieu 1996: 45).

I tilknytning til kurset bruker jeg maktbegrepet hovedsaklig i forhold til den tredimensjonelle makten. Hvilken makt har kursholderne til å definere riktig og galt, og hvordan utøver de eventuelt denne makten? Er maktaspektet eksplisitt på kurset, eller er det et skjult maktforhold?

2.5 Majoritet-minoritet

I min oppgave er forholdet mellom representanter for majoritets- og minoritetssamfunnet sentralt. På kurset er de fleste kursholderne, bortsett fra to, etnisk norske. Kursdeltakerne har etnisk minoritetsbakgrunn. I denne sammenheng er det interessant å se på om det foreligger et potensielt maktforhold mellom kursholderne og kursdeltakerne. Kursholderne er også i sin stilling som ansatt ved familievern, eksperter på familieliv. Dette aspektet kan bidra ytterligere til et potensielt skjevt maktforhold. Kursholderne kan sies å ha definisjonsmakt i konteksten av kurset. Hvis jeg knytter dette til Lukes (2005) sin definisjon av makt, kan kursholderne sies å ha makt til å bestemme dagsorden, altså kursets tema og definisjonen av temaet (Lukes 2005: 29). Nira Yuval-Davis (1994), bruker begrepet ”hegemonic ethnicities” om majoritetsbefolkningen. Yuval-Davis mener majoriteten i mange tilfeller naturaliserer sin ”*Weltanschauung*”. Dette gjør det mulig for majoriteten å konstruere andre etnisiteter som avvikende (Yuval-Davis 1994: 411). På kurset jeg har observert har ikke de med etnisk norsk bakgrunn vært majoritet på kurset, men de har vært representanter for majoriteten og kan således sies å sitte med symbolsk makt (Bourdieu 1996). I hvilken grad er man på kurset oppmerksom på dette maktforholdet? Hvordan håndteres maktreasjonen av kursholderne og deltakerne?

Iris Marion Young (1990), mener en konsekvens av et majoritet-minoritetsforhold kan resultere i kulturell imperialisme. Dette innebærer en universalisering av den dominante gruppens erfaringer og kultur (Young 1990: 59). Det er altså majoriteten – som dominant gruppe – som definerer dagsorden. Dette kan skje uten overlegg, hevder Young. Den dominante gruppen forsterker sin posisjon ved å måle andre grupper opp mot sine dominerende normer. Et resultat av dette kan være at den andre gruppen, i mitt tilfelle en etnisk minoritet, blir stemplet som ”de andre” (Young 1990: 59). Young hevder dette er kulturell imperialisme da minoritetens livssyn ikke får plass i samfunnet (Young 1990: 60). Dette er interessant for min oppgave i forhold til definisjon av ”riktig” familiepraksis. Hvem definerer denne praksisen og hvordan? Blir det gjort plass til kursdeltakernes – minoritetens – definisjon av riktig familiepraksis? Kursdeltakerne er ikke en homogen gruppe. Det er derfor interessant å se i hvilken grad deltakernes ulike forståelse av familiepraksis kommer frem. I forhold til Lukes (2005) sin definisjon av den tredimensjonelle makten, er det interessant å se

hvorvidt kursholderne har makt til å overføre sin forståelse av riktig familiepraksis til deltakerne.

Marianne Gullestad (2002) mener at majoritet-minoritetforholdet skaper hegemoniske tolkningsrammer. Hun oppsummerer disse i syv momenter: *"dikotomisering, rasialisering, kulturalisering, hierarkisering, hverdagsnasjonalisme og identitetspolitikk"* (Gullestad 2002: 270-71). Jeg vil her kun trekke frem dikotomisering, kulturalisering og hierarkisering. Dikotomisering innebærer et skille mellom "innvandrere" og "nordmenn". Disse kategoriene forstås da som gjensidig utelukkende. Det er her en generalisering av gruppe-medlemmer. Dette kan sees i sammenheng med Young (1990) som hevder at majoriteten måler andre grupper opp mot sine dominerende normer og slik konstruerer "de andre". Denne gruppen er ikke en faktisk gruppe siden den består av et mangfold av mennesketyper med ulik bakgrunn og verdenssyn. Young mener en slik gruppe er en gruppe kun på grunn av at majoriteten har definert de som en gruppe (Young 1990: 47). Craig Calhoun (2003) kritiserer et slikt syn. Han argumenterer for at grupper er realiteter, og man kan ikke se bort fra gruppetilhørighet. *"Nonetheless, it is impossible not to belong to social groups, relations, or culture"* (Calhoun 2003: 536). Videre hevder han at ved å redusere kulturelle forskjeller til smak eller mulige identiteter, undergraver man hvorfor man har sosiale bånd og muligheten for at mennesker forstår verden på ulike måter av en spesiell grunn (Calhoun 2003: 546). Hvordan håndteres kulturell tilhørighet på kurset? Blir kulturforskjeller tatt opp som en realitet, eller blir konflikt forstått som konstruert?

Kulturalisering en forståelse av "innvandreres" livsmønster som *"uoverstigelige kulturforskjeller"* (Gullestad 2002: 271). Et slikt syn på kultur kan forstås som det James Tully (1995: 10) kaller *"billiard-ball conception"*. Gruppen "innvandrere" tilegnes kulturelle trekk som skal gjelde hele gruppen. Dette kan være svært misvisende for en kompleks og mangfoldig gruppe. Generaliseringen av gruppen som annerledes enn majoriteten og knytte denne annerledesheten til kultur, kan stemple denne gruppens verdier som *"mindreverdige i forhold til "grunnleggende norske verdier"* (Gullestad 2002: 272), noe som igjen viser til en hierarkisering. Blir for eksempel kursets deltakere som gruppe, ilagt de samme kulturelle preferansene, preferanser som skiller seg kvalitativt fra det "norske"?

En annen måte å konstruere et skille mellom "oss" og "dem", er å bruke dikotomien moderne-tradisjonell der det norske gjenspeiler det moderne (Jacobsen 2002: 28). Jacobsen

mener en slik dikotomisering er felles for flere av studiene om muslimer i Norge. Sett i forholdt til de potensielle farene man kan stå overfor når man studerer personer med etnisk minoritetsbakgrunn, er det viktig at jeg ser mangfoldet og ikke kategoriserer kursdeltakerne i en homogen gruppe.

Anne Phillips (2007) kritiserer multikulturalismen for å konstruere skiller mellom kulturer – likt det Gullestad (2002) beskriver som kulturalisering. Phillips skriver: *”But it is one of the ironies of the multicultural project that in the name of equality and mutual respect between peoples, it has encouraged us to view peoples and cultures as more systematically different than they are”* (Phillips 2007: 25). Hun påpeker at kultur uansett er viktig for å gi mening til tilværelsen og for å danne seg en egen identitet. Multikulturalismen har derimot bidratt til å konstruere større skiller mellom kulturer enn hva som er reelt, hevder Phillips. Med dette utgangspunktet er det viktig å se hvordan eventuelle kulturkonflikter håndteres på kurset, hvordan kursholderne håndterer konkurrerende fortolkningsrepertoarer.

I denne sammenheng ser jeg det interessant å trekke inn Nancy Fraser (2000) sin diskusjon om anerkjennelse – *”recognition”*. Fraser argumenterer for at det er problemer knyttet til det å skulle anerkjenne en gruppe på bakgrunn av deres etnisitet. Fraser kaller en slik anerkjennelsesmodell for identitetsmodellen – *”the identity modell”* (Fraser 2000: 109). Denne modellen tar utgangspunkt i en hegeliansk idé om at identitet er konstruert dialogisk. Poenget med en slik modell, ifølge Fraser, er at hver og en skal se den andre som likeverdig, men også som annerledes (Fraser 2000: 109). Mennesker som identifiserer seg med noe annet enn majoriteten skal bli anerkjent. Minoritetsgrupper kan for eksempel ønske å få anerkjennelse. Et problem som kan oppstå når man anerkjenner på grunnlag av kultur eller etnisitet – en gruppespesifikk identitet – er at det skapes et press for å passe inn i en konform gruppe. Selv om man tilsynelatende passer inn i en gruppe på grunn av en gruppespesifikk identitet, betyr ikke det at individet identifiserer seg med denne gruppen. Derfor kan identitetsmodellen føre til *”misrecognition”* (Fraser 2000: 112).¹⁴

Fraser sin løsning på dette anerkjennelsesproblemet er å ikke anerkjenne på grunnlag av gruppespesifikk identitet, men på grunnlag av *”the status of individual group members as full*

¹⁴ Fraser (2000) sin bruk av begrepene ”recognition” og ”misrecognition” er identisk med Charles Taylor (1994) sin bruk av de samme begrepene. Jeg har derimot valgt å bruke Fraser fordi hennes videre diskusjon er relevant for min oppgave.

partners in social interaction” (Fraser 2000:113). Å bli *”misrecognised”* innebærer i en slik sammenheng å bli nektet status som en fullverdig deltaker i sosial interaksjon. Dette er i tråd med Young (1990) sin løsning på undertrykkelse. Hun skriver følgende: *”Eliminating oppression thus requires eliminating groups. People should be treated as individuals, not as members of groups, and allowed to form their lives freely without stereotypes or group norms”* (Young 1990: 47).

Fraser (2000: 120) mener derimot ikke at man ikke skal anerkjenne grupper i det hele tatt, det hadde påført mange mennesker stor urett. Man må derimot ikke identifisere de på grunnlag av gruppespesifikke kjennetegn, som for eksempel etnisitet. Som jeg har nevnt er Calhoun (2003) kritisk til en holdning om å bryte ned etnisitet som en kategori fordi det er en reel kategori, og etnisitet er viktig for mange mennesker. Kultur er nødvendig for å skape personer, og det skaper solidaritet, hevder Calhoun (2003: 559). Calhoun går derimot ikke i fellen Phillips (2007) hevder multikulturalismen har gått i – å konstruere kulturer som homogene og utelukkende – men mener det er viktig å forstå solidaritet, lik gruppetilhørighet, som pluralistisk. Medlemmer innenfor en gruppe definert av etnisitet er også medlemmer av andre kategorier som klasse, familie osv. I hvor stor grad man vektlegger de ulike gruppetilhørighetene hos seg selv varierer fra person til person og situasjon til situasjon (Calhoun 2003: 547). Det er derfor interessant å se om kursholderne åpner for at det innen gruppen *minoritetsforeldre* er et mangfold. I denne oppgaven vil jeg blant annet se på hvordan kurset håndterer pluraliteten i gruppa.

Siden det er et mangfold innen kulturelle grupper, vil det være nærliggende å si at kulturelle konflikter også er mangfoldige. Det er her interessant å trekke inn Thomas Hylland Eriksen (1991) sin definisjon av grunne og dype kulturkonflikter.

”Grunne kulturkonflikter defineres som konflikter som dypest sett skyldes misforståelser eller interessemotsetninger, mens dype kulturkonflikter defineres som konflikter som fundamentalt sett har å gjøre med forskjellige syn på verdens moralske beskaffenhet” (Eriksen 1991: 75).

Et slikt skille er nyttig i forhold til min oppgave. Om kursholderne tar opp dype eller grunne kulturkonflikter, eller begge deler, kan ha mye å si for hvordan kursets pensum fremtones og hva det legges vekt på. Grunne konflikter er mindre konfliktfylte enn dype konflikter. Legges det mest vekt på grunne konflikter kan man tolke kurset til å ha fokus på konsensus. Det er

derfor viktig for meg å se hvilke repertoarer kursholderne har i forhold til konflikt i familien, hvordan konflikt beskrives.

Over har vi sett hvordan personer med minoritetsbakgrunn kan bli undertrykt som en følge av å ikke være en del av majoriteten. Young (1990) bruker, som sagt, begrepet kulturell imperialisme om en slik undertrykking. Kulturell imperialisme kan også beskrives som etnosentrisme, at man *”plasserer sitt eget folkeslag i sentrum, og rangerer alle andre på en skala alt etter hvor mye de ligner på en selv”* (Eriksen og Sørheim 1994: 52). Motsatsen til et slikt forhold mellom majoritet og minoritet er kulturell relativisme. En kulturell relativistisk holdning innebærer at man ser på kultur som noe relativt som *”bare kan forstås ut fra seg selv”* (Eriksen og Sørheim 1994: 52). Ifølge en slik holdning kan man ikke rangere kulturer. Hvis majoritet-minoritetforholdet har et relativistisk utgangspunkt, vil ikke minoriteten bli undertrykt av majoriteten da majoriteten ikke definerer sin egen kultur som overlegen. Å forstå all praksis som relativ og dermed ikke feil er også kulturell relativismens problem. I Norge er ikke all praksis lovlig, til tross for at den kan begrunnes med kultur. Det vil derfor være problematisk for kursholderne å ha en kulturell relativistisk tilnærming på kurset. Hvordan forholder kursholderne seg til dette? Bli deltakernes repertoar i forhold til familiepraksis rangert i forhold til en ”norsk” forståelse av hva riktig familiepraksis er? Godtas alle typer familiepraksis, eller beveger kursholderne seg mellom disse ytterpunktene?

2.6 Sentrale spørsmål for analysen

Sentrale temaer for den videre analysen er maktforskyvning i parforholdet og mellom foreldre og barn. Maktforskyvningen kan forklares med kvinner og barns økte rettigheter og muligheter i Norge. Kvinners økte maktressurser henger sammen med mulighet til utdanning, deltakelse i arbeidslivet og offentlig, økonomisk støtte. De økte maktressursene henger også sammen med at mange menn ofte taper status i Norge. Barns økte maktressurser kan sees i sammenheng med den symbolske kapitalen de utvikler gjennom kontakt med det norske samfunnet. I de tilfeller barna har større symbolsk kapital enn foreldrene, kan maktforholdet i familien oppleves som snudd på hodet.

Et annet forhold det er knyttet utfordringer til, og som er sentralt i min analyse, er forholdet mellom majoritet og minoritet. Det vil i analysen være interessant å se hvordan kursholderne

løser et slikt potensielt maktskille og hvordan de forholder seg til kategorier som ”norsk” og ”ikke-norsk”. Blir deltakerne – som innvandrere – definert til å være én helhetlig gruppe? Blir problemer i familien definert som et generelt ”innvandrersproblem”?

Som vi har sett over, kan det identifiseres et potensielt maktforhold på kurset. Denne makten kan blant annet forstås som definisjonsmakt. Et sentralt spørsmål for den videre analysen er derfor: Hvem definerer familiepraksisen på kurset? Det er også interessant å se om familiepraksis knyttes til noe enhetlig, eller om det åpnes for et mangfold. Blir ulike praksiser definert som enten noe ”norsk” eller som noe ”annet”? Hvis kursholderne definerer en distinksjon mellom det norske og det ikke-norske, hvor det norske er ”mest riktig”, kan dette tolkes som kulturell imperialisme (Young 1990: 58-60).

Kursholderne kan også ha en strategi for å motvirke en potensiell kulturell imperialisme. En slik strategi kan være å ikke definere norsk praksis som bedre enn annen praksis. Ytterpunktet for en slik praksis kan være kulturell relativisme. Det blir derfor også viktig i denne oppgaven å se hvorvidt et ønske om mangfold resulterer i alle praksiser og kulturelle uttrykk blir likestilt. En slik holdning kan – som Phillips (2007) hevder – føre til en konstruksjon av kulturelle forskjeller. Hvordan kursholderne forstår kultur og kulturforskjeller kan påvirke kursets læringsstrategi. Et viktig spørsmål er derfor: Påvirkes kursets metode og struktur av forholdet majoritet-minoritet?

Regnbueprosjektets langsiktige mål er blant annet å ”*legge til rette for god integrering i det norske samfunn*”¹⁵. Integrering kan forstås som et sosialpolitisk mål om likhet. Likhetsmålet innebærer ikke bare at innvandrere skal ha samme rettigheter og plikter som den øvrige befolkningen, innvandrere og nordmenn skal ha likeverdige muligheter til å fylle sine behov og interesser (Daun m.fl. (1994: 13). Med en slik definisjon av integrering kan vi si at kurset ønsker å forebygge konflikter i minoritetsfamilier da dette hindrer likeverdig deltakelse i samfunnet. Det vil være interessant å se hvordan kursholderne håndterer et slikt mål i forhold til det viste spenningsfeltet mellom ”vi” og ”dem”. Vektlegger kurset annerledesheten til kursdeltakerne for å anerkjenne de utfordringene familier med etnisk minoritetsbakgrunn kan møte, noe som kan manifestere et skille mellom oss og dem? Blir likeverd vektlagt som en

¹⁵ Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004, 2005: 7

strategi til å skape like muligheter, noe som kan neglisjere de gruppespesifikke utfordringene? Eller beveger kurset seg mellom disse ytterpunktene?

Et skille mellom majoritet og minoritet gjør som nevnt, spørsmålet om hvorvidt man kan snakke om kategorier basert på etnisitet, sentralt. I min studie avfeier jeg ikke en slik kategori. Jeg ser kategorien som analytisk fruktbar, samt at jeg i tråd med Calhoun (2003) hevder kategorien er reell. Til tross for dette problematiserer jeg en kategorisk bruk av etnisitet som kategori. Fortolkningsrepertoarer som analytisk grep egner seg godt til å vise pluralismen internt i en gruppe og hvordan repertoarer brukes på tvers av grupper.

3. Metode

Kvale (1997: 52-53) hevder det er tre spørsmål man skal svare på når man begynner en studie: hva, hvorfor og hvordan. Jeg har før dette kapitlet svart på hva oppgaven handler om og hvorfor jeg har studert dette. I dette kapitlet skal jeg si hvordan jeg gjorde min studie.

I min studie av Regnbueprosjektet har jeg valgt å bruke metodeteknikkene observasjon og intervju. Før jeg startet prosjektet trodde jeg at intervju skulle bli den viktigste kilden til data. Da jeg begynte med observasjon av kurset, så jeg imidlertid at denne metoden var en kilde til mange og spennende data. Observasjon har derfor vært en minst like viktig metode for meg som intervjuet. Begge metodene jeg har brukt har både svakheter og styrker. Disse to metodene har i stor grad kompensert for hverandres svakheter. I dette kapitlet skriver jeg om metodevalgene mine og etiske refleksjoner. Metoden jeg skriver om først, er deltakende observasjon. Som en introduksjon til delkapitlet om observasjon har jeg valgt å gjengi en kurskveld. Eksempelet kan bidra til at leseren får en forståelse av hvordan en kurskveld foregikk, samt gi et bilde av hva jeg har observert.

3.1 En kurskveld

Jeg bruker kurskvelden med temaet *Norske lover og regler som angår familien* som eksempel på hvordan en kurskveld ble gjennomført. Da dette kun er et eksempel, kommenterer jeg ikke sitater eller temaer i dette delkapitlet. Noe plukker jeg opp i analysen senere, men enkelte passasjer blir også stående ukommentert da det ikke passer inn i analysetemaene mine eller på grunn av avgrensning. Her følger en gjenfortelling av deler av kurskvelden med utgangspunkt i mine observasjonsnotater.

I tillegg til kursholdere som hadde vært med på tidligere kurskvelder, var det denne kvelden en ny kursholder. Kvelden begynte derfor med at den nye kursholderen presenterte seg selv. Etterpå presenterte alle kursdeltakerne seg. Videre oppsummerte en deltaker forrige kurskveld.

På slutten av forrige gang hadde deltakerne fått hjemmeoppgaver. Gruppen gikk gjennom hjemmeoppgaven. Oppgaven var som følger:

”Er det noen lover eller regler som gjelder familieliv i Norge som dere har lyst til å snakke om? Har dere lagt merke til noen lover og regler som gjelder familielivet i Norge som dere tenker er forskjellige fra opprinnelseslandet deres?”

Her er noen av svarene til kursdeltakerne.

- *”Privatlivets rett, vi har ikke privatliv i lik grad som i Norge.”*
- *”Vi har noe som tilsvarer ekteskapslov i (deltakerens hjemland), men ikke samboer- og partnerskapslov. I Norge snakker man om ting som skjer. I (deltakerens hjemland) snakker man ikke om alt. Noen ganger snakker mullaen strengt om ting, men gjør annerledes. Det blir ikke snakket om dette.”*
- *”I (deltakerens hjemland) har vi én familieform. I Norge har vi tre familieformer: vanlig ekteskap, partnerskap og samboer.”*
- *”Her i Norge er det ikke religion som bestemmer. Derfor blir lover litt annerledes.”*
- *”Islam sier at du kan gifte deg med flere koner hvis kona er syk og man har økonomi til det. Det er mennesker, ikke Islam, som har gjort det slik at en mann kan ha mange koner uansett.”*

Etter den siste kommentaren blir det en lang diskusjon mellom deltakerne om islams syn på flerkoneri.

Samtalen går videre inn på temaet skilsmisse. En kursholder forklarer hvordan prosessen for skilsmisse er. *”Når man vil skille seg ringer man et familievernkontor, hvis man har barn under seksten år. Der får man et meklerbevis som sendes med søknad om skilsmisse. Etter ett år kan de skilles. Hvis det bare er en som vil skilles er det nok.”* En mannlig deltaker spør om familievernet prøver å få ekteskapet til å fungere når ektefellene er til mekling. Kursholderen sier at de ikke har lov til å drive terapi hvis paret har kommet til mekling. Hvis paret selv foreslår at de vil ha terapi i stedet, er det greit. Deltakeren sier videre at han tror barn blir psykisk ødelagt ved skilsmisse. Han forteller at kvinner i hans kultur ikke kan skilles uten en god grunn. Kursholderen sier så at familievernet i utgangspunktet er mot oppløsning av familien, men at ekteskap i noen tilfeller er skadelig. I slike situasjoner må man skilles, påpeker kursholderen.

En av kursholderne forteller at mange som kommer til et familiekontor, og da spesielt menn, tror de kommer til familieterapi når de kommer til mekling. Dette medfører at mange ser på familiekontoret som et skilsmissekontor, sier kursholderen.

En kvinnelig deltaker mener det er for enkelt å skille seg i Norge. Hun kjenner noen kvinner som har vært misfornøyde med ekteskapet sitt. Når de kommer i kontakt med familievernet

blir det satt i gang et system, og plutselig så er man skilt, sier hun. Disse kvinnene har ifølge deltakeren ikke ønsket å skille seg. Familievernet har ikke tatt hensyn til at mannen kan forandre seg, forteller deltakeren videre. *"Ett år er ikke lang nok tenkepause for innvandrere"*, understreker hun. Hun får støtte av en annen kvinnelig deltaker som sier at *"Familievernet må gi nok informasjon til innvandrersamfunnet slik at de ikke misforstår og gjør noe de ikke ønsker"*.

Etter en pause, innleder en kursholder med et sitat: *"When in Rome, do as the Romans do"*. Kursholderen bruker dette som en innledning til å spørre om hvorvidt man skal forandre seg når man kommer til et nytt land. Kursholderen forteller videre om en meklingsituasjon der mannen ikke ville hilse på henne. Han hadde brukt Islam som begrunnelse for hvorfor han ikke hilser på kvinner. Kursholderen stiller deltakerne spørsmål om det er greit å ikke hilse på bakgrunn av religion. En mannlig deltaker svarer at: *"Islamske menn bør hilse i Norge fordi det er viktig i Norge, og det skaper tillit"*.

Gruppen kommer etter hvert inn på temaet barn. En kursholder sier: *"Det er forskjell mellom Norge og mange andre land. I Norge sier barna hva de ønsker og så støtter foreldrene opp. I mange andre land bestemmer foreldrene"*. En mannlig deltaker kommenterer at dette ikke er så utbredt. En kvinnelig deltaker peker videre på at *"(d)et er veldig stort press på barn for å ta høystatusutdannelse."* Det er uansett ikke noe problem at foreldre forteller barna hvilken yrkesretning barna bør ta, det er kun råd, repliserer den mannlige deltakeren. En kvinnelig deltaker sier da at: *"Når innvandrerungdom skal velge utdannelse velger de ikke for seg selv. Det finnes ikke individualisme hos oss, man lever for gruppen. Det er ingenting hos oss som heter selvrealisering"*. En kursholder svarer med å si at alle jobber er like bra i Norge, *"det er like bra å vaske som å være lege"*, sier hun.

Den siste halvtimen av kurskvelden diskuterer gruppen *tabuer*. Deltakerne blir spurt om hva som er tabu. Tabuer som blir nevnt er å snakke om sex, kritikk av religion, homofili, utroskap og kritikk av foreldre. Det blir diskutert innad i gruppa om hvorvidt det er tabu å snakke om sex. De som mener det ikke er tabu å snakke om sex begrunner dette med at man lærer om sex på skolen, og at det står om sex i Koranen. Tabuene blir knyttet til deltakernes hjemland.

En kursholder spør deltakerne: *"Hvor går skillet mellom arrangert og tvangsekteskap?"*. En mannlig deltaker sier at det ifølge Islam ikke er lov å tvinge barn til ekteskap. Hvis det skjer

er ikke ekteskapet gjeldende, forteller han videre. En annen mannlig deltaker sier at det i hans land er vanlig med arrangerte ekteskap i de fleste familier, men at steder der tradisjon dominerer foregår det tvangsekteskap. To kvinnelige deltakere sier at tvangsekteskap og arrangert ekteskap er det samme. Dette temaet ble tatt opp da det var ti minutter igjen av kurskvelden, og ble derfor ikke diskutert så lenge.

3.2 Deltakende observasjon

Min observasjon kan sies å være deltids deltakende observasjon (Fangen 2004: 92). Selv om observasjonen bare har vært på deltid – altså at jeg ikke har bodd og levd med dem jeg har observert – har jeg vært med på hele kurset, det vil si samtlige kurskvelder. Kurset har bestått av åtte kurskvelder i løpet av en periode på seks uker. Seks av kveldene har vært på ukedager og varte i tre og en halv time. Kurset gikk også to lørdager. Disse dagene varte kurset i syv timer. Samlet har jeg trettifem timer med observasjon. På kurset var det enten to eller tre kursholdere. Antall deltakere varierte fra ni til femten. Deltakerne kom fra fire ulike land: Afghanistan, Pakistan, Somalia og Kurdistan (Iran).

Kurskveldene på hverdagene begynte med servering av mat og frukt. Dette skapte en myk start på kvelden. De fleste kom rett fra jobb og satte nok pris på litt mat og avslapping før kurset. Denne venteperioden var også viktig for meg fordi jeg da kunne snakke med deltakerne. Praten var stort sett generelt snakk, men også om Regnbueprosjektet og kursets tema. Å være deltakende observatør innebærer ikke bare å observere, men også å snakke med de observerte (Album 1996: 236). Pauser i løpet av kurskvelden ble viktigere jo lenger ut i kursrekken vi var og jo bedre kjent jeg ble med deltakerne. Deltakerne blandet seg mer med hverandre og snakket og diskuterte sammen. Jeg fikk overvære mange spennende diskusjoner.

Katrine Fangen (2004) nevner blant annet en egenskap som er nyttig ved observasjon; å være fremmed. *”Ofte vil følelsen av fremmedhet øke evnen til å observere med et fremmed blikk”* (Fangen 2004: 66). Jeg var både fremmed og ikke-fremmed for feltet da jeg startet observasjonen. Alle kursdeltakerne har migrert til Norge, og de fleste har barn. Jeg har verken migrert til Norge eller har barn. Dette gjorde at deltakernes refleksjoner var noe jeg ikke hadde opplevd selv, og derfor var fremmed for meg. Jeg har derimot lest relativt mye om

feltet, og hadde derfor en del kunnskap som gjorde feltet mindre fremmed. Alle kursholderne bortsett fra to, er etniske nordmenn fra middelklassen. Jeg er en etnisk nordmann fra middelklassen. Dette gjorde at jeg hadde mye til felles med kursholderne og at deres liv var mindre fremmed for meg enn hva deltakernes liv var. I kraft av å være delvis fremmed til feltet, kunne jeg observere med et fremmed blikk.

Siden jeg er mer lik kursholderne enn kursdeltakerne, har det vært viktig å reflektere over hvilke implikasjoner dette har hatt. For det første er det nærliggende å tro at jeg deler mange preferanser med kursholderne. Vi har nok til en viss grad lik forståelse av likestilling og barneoppdragelse. Potensielt kunne dette medført at jeg kun la vekt på deltakernes annerledeshet, og ikke stille spørsmål ved det som for meg kan fremstå som selvfølgeligheter knyttet til familiepraksis. Ved å ha reflektert over min posisjon i forhold til kursholderne mener jeg å ha et nyansert bilde av både deltakernes og kursholdernes utsagn og holdninger.

De første kurskveldene prøvde jeg å observere alt, delvis av uerfarenhet, men også for å ha alle radarer ute slik at jeg fikk en god oversikt og kunne velge hvilke temaer det var viktig å fokusere på videre. Fangen (2004: 67) skriver at "*førsteintrykkene er viktige fordi de er preget av ferskhet*". Ferskheten gjør at man ikke har så mange knagger å henge inntrykkene på. Det var derfor viktig med spesielt grundige notater de første kurskveldene.

Konteksten for min observasjon var relativt begrenset. Vi satt alle i ett rom, bortsett fra i pausene, og det var aldri mer enn tjue mennesker der. Rammen for kurset var også relativt oversiktlig i og med at det ble undervist fra ett sted, og at spørsmål, svar og innlegg kom fra salen – stort sett med alles oppmerksomhet. Jeg fikk selvfølgelig ikke med meg alt, men det jeg opplevde som et problem var ikke at jeg ikke så eller hørte nok, men at jeg ikke fikk skrevet ned alt. Det var spesielt vanskelig å notere sitater. Patton (1990: 216) skriver at: "*It is not possible to observe everything*", men man må fokusere på det man ifølge problemstillingen skal svare på. Det er derfor viktig å bruke "*sensitizing concepts*" (Blumer 1969: 147-148). Dette er vage kategorier som "*suggest directions along which to look*" (Blumer 1969: 148). Fokuset mitt var hovedsaklig på temaene barneoppdragelse og likestilling/kjønnsroller. Jeg utviklet mine "*sensitizing concepts*" på grunnlag av både observasjon og kunnskap til sentrale temaer i litteraturen på feltet. Det ble derfor lettere å trekke ut det som var interessant for meg jo lenger ut i kursrekken vi kom. Jeg noterte også noe i forbindelse med andre temaer, men dette var ikke like detaljert. Etter hvert som jeg

visste hvilke temaer som var mest interessante for meg, og etter hvert som jeg fikk mer trening i å observere, gikk også observeringen lettere.

Det hadde vært enklere å få med meg alt hvis jeg hadde brukt lydopptaker på kurset. Dette var imidlertid aldri et alternativ. For det første var kurset til tider ganske støyende – deltakerne snakket ofte i munnen på hverandre – slik at det hadde vært veldig vanskelig å få noe ut av opptakene. For det andre mente en kursholder at flere av deltakerne var kritiske til å bli forsket på. Ved å spørre om jeg kunne ta opp kursene hadde opplevelsen av å bli forsket på kanskje blitt forsterket. Med hensyn til både det praktiske og kursdeltakerne, har jeg derfor ikke brukt opptaker.

Utover i kursrekken opplevde jeg det som utfordrende at jeg ble kjent med settingen og kursdeltakerne. En fare med dette var at jeg kunne gå glipp av spennende og nyttig informasjon fordi jeg var så vant med å høre på deltakerne og kursholderne. Jeg prøvde uansett å notere mer enn hva som virket relevant under kursene for å ikke miste viktig informasjon.

Etter hvert ble jeg også kjent med deltakerne i form av hvilke meninger de hadde. Når det var diskusjoner i gruppen, forventet jeg visse utsagn fra de forskjellige deltakerne. Dette kunne være problematisk hvis jeg noterte det jeg forventet å høre. For å unngå dette har jeg etterstrebet å hele tiden notere utsagn så korrekt som mulig. Jeg er uansett klar over at jeg til enhver tid tolker og analyserer mens jeg observerer. Hva jeg mener er relevant og spennende og derfor hva jeg noterer, er ikke helt uten føringer. *"Å skrive notater vil selvfølgelig si å tolke"* skriver Album (1996: 238). Jeg støtter meg derfor på han om at det er umulig å gjengi virkeligheten uten endringer og fortolkninger. Til tross for dette har jeg som Album, prøvd å gjøre et klart skille mellom hva som er observasjonsnotater og hva som er eksplisitt tolkning. Etter møtene har jeg skrevet ut notatene mine til fylligere tekst.

Deltakende observasjon – en relasjon

Ved å bruke begrepet deltakende observasjon erkjenner jeg min påvirkning på det jeg observerer. Det har uansett vært viktig for meg å hele tiden være bevisst min rolle som forsker og ikke kursdeltaker eller kursholder. Siden jeg ligner mer på kursholderne enn deltakerne var det en fare for at deltakerne identifiserte meg som en del av kurset og

familievernet. Patton (1990: 262) skriver følgende om dette. *”It is very easy for the evaluator to appear to be part of the staff, or the administration, or the funding sources – virtually any group except the participants”*. Jeg har derfor distansert meg fra familievernet ved å være klar på min rolle som forsker overfor deltakerne. En slik distinksjon har jeg også gjort rent fysisk ved at jeg satt bak kursdeltakerne og ikke sammen med dem på kurset – nesten som observatøren i filmen *Salmer fra kjøkkenet*¹⁶. I noen situasjoner hadde jeg lyst til å komme med kommentarer, spørsmål og rettelser i forhold til både deltakere og kursholdere. Siden jeg var der som forsker har jeg holdt meg til observasjon. I pausene har jeg derimot snakket og stilt spørsmål. Jeg har da vekslet mellom å være forsker og privatperson ettersom det har vært naturlig. Det har vært viktig for meg å få et godt forhold til kursdeltakerne. Dette har bidratt til at jeg har fått gode data, samtidig som det også har vært interessant å treffe nye mennesker.

Et sentralt tema i metodelitteraturen om observasjon er *deltakelse* og *analytisk distanse* (Fangen 2004: 101)¹⁷. Hvor nær jeg skulle være informantene mine, altså hvor deltakende min rolle skulle være, og hvor mye jeg skulle distansere meg fra deltakernes fortellinger, var en avveieelse av hva slags data jeg trengte for å besvare problemstillingen min. Hvordan ulike fortolkningsrepertoarer ble håndtert på kurset kunne jeg observere med analytisk avstand til gruppen, altså uten å delta i samtale eller diskusjon. Da jeg ønsket en nyansering av deltakernes repertoarer, var også nærhet viktig. Jeg hadde ingen ambisjoner om å kartlegge årsakssammenhenger og hvordan deltakernes liv faktisk er. Jeg ønsket deres beskrivelse av familieliv i Norge, og deres opplevelse av kursene. Dette fikk jeg god tilgang til gjennom samtaler og intervju. I et forsøk på å skape en nærhet til informantenes og deltakernes fortellinger, bruker jeg deres begreper om familieliv og deres beskrivelser av kursene ved å ha mange sitater i oppgaven. Fortellingene til kursdeltakerne er ikke i denne sammenheng interessante isolert sett. Det er først når jeg setter deres fortellinger i sammenheng med min tolkning av kursene og Regnbueprosjektet at det blir interessant. Her går jeg derfor fra å

¹⁶ En film av Bent Hamer (2003)

¹⁷ Album (1996: 242) bruker begrepene *nærhet* og *distanse*, men jeg synes Fangen (2004) sine begreper er mer presise.

bruke *"experience-near concepts"* til *"experience-distant concepts"* (Geertz 1983: 57)¹⁸. Katrine Fangen skriver at *"(u)tfordringen er å kombinere deltakelse og observasjon for å kunne forstå som insider, men samtidig beskrive slik at outsider skjønner"* (Fangen 2004: 102).

Siden det er samtale og diskusjonen som er mest interessant for min studie, har min observasjon mye til felles med et fokusgruppeintervju. Man har i begge tilfeller samtaledata. I tillegg til å kunne studere innholdet i hva deltakerne og kursholderne sa, kunne jeg se hvordan de involverte responderte på hverandre. Dette har gitt meg et innblikk i hvordan man kan forstå ulike temaer forskjellig, og hvordan mening blir konstruert frem sosialt, ikke skapt individuelt (Berg 2004: 127). Observasjonen av kurset er også likt et fokusgruppeintervju ved at gruppedynamikk er viktig i begge tilfeller. En vesentlig forskjell er at jeg ikke deltok i diskusjonen på kurset. Jeg stilte verken spørsmål eller var aktiv i samtale på noen måte. I et fokusgruppeintervju ville jeg hatt en mer aktiv rolle i interaksjonen og kunne derfor påvirket samtalen og diskusjonen mer direkte. Det har uansett vært viktig for meg å reflektere i hvilken grad jeg har påvirket deltakernes og kursholderens utsagn på kurset.

Det var imidlertid ikke alle temaer som fungerte like godt å diskutere i gruppen. Temaet kjønnsroller var et av disse. Dette virket som et sensitivt tema, noe en mannlig informant også kommenterte i et intervju. Da jeg spurte han om hva han syntes om temaet *"forventninger og kjønnsroller"* svarte han: *"Dette temaet er spennende, men det er konfliktfylt"*.

Likestilling blir – blant annet av kursdeltakerne – sett på som en typisk vestlig og norsk verdi. Mange minoritetsgrupper blir kritisert for å være kvinneundertrykkende. Da deltakerne en kurskveld skulle diskutere kjønnsroller og likestilling var det en litt spent stemning. Noen av deltakerne hadde en klar oppfatning av at islam er kvinneundertrykkende, eventuelt kulturen i muslimske land. Dette bidro til en relativt heftig diskusjon. Temaets sensitivitet bidro til at diskusjonen ble overfladisk. For å få gode data om likestilling viste derfor intervju seg som en

¹⁸ *"An experience-near concept is, roughly, one that someone – a patient, a subject, in our case an informant – might himself naturally and effortlessly use to define what he or his fellows see, feel, think, imagine, and so on, and which he would readily understand when similarly applied by others. An experience-distant concept is one that specialists of one sort or another – an analyst, an experimenter, an ethnographer, even a priest or an ideologist – employ to forward their scientific, philosophical, or practical aims"* (Geertz 1983: 57).

bedre metode enn observasjon da jeg i intervjuet kunne gå mer i dybden av temaet. Jeg tar for meg utfordringer med temaene kjønnsroller og likestilling i kapittel 4.

3.3 Intervju

Første kurskveld ble jeg introdusert for deltakerne av en kursholder. Hun introduserte meg med navn, og at jeg var en sosiologistudent som skulle skrive masteroppgave om Regnbueprosjektet. Hun nevnte ikke at jeg også ønsket å gjøre intervjuer med noen av deltakerne. Før kurskvelden startet sa hun til meg at jeg kunne spørre om noen ville stille til intervju senere når jeg var blitt bedre kjent med deltakerne. Tidligere deltakere på kurset har vært redde for at de ble forsket på, forklarte hun. Kursholderen fortalte meg også at noen av deltakerne var skeptiske til kurset fordi de selv ikke hadde tatt initiativ til å deltakelse, men hadde blitt sterkt anbefalt å delta for å få økonomisk støtte. Flere av deltakerne hadde søkt økonomisk støtte til sin forening gjennom ”Enhet for mangfold og integrering”¹⁹, bydel Grünerløkka, Oslo kommune. Kommunen sa at de kunne få penger, men de ble anbefalt å først gå på kurs i regi av Regnbueprosjektet, fortalte kursholderen.

I tillegg til kursholderens forvarsel om at noen deltakere kanskje var skeptiske til å bli intervjuet, fortalte en forsker som har gjort studier blant personer med minoritetsbakgrunn i Oslo, at mange i denne gruppen er lei av å bli forsket på. Da jeg begynte å rekruttere informanter virket dette imidlertid uproblematisk for de jeg spurte om å stille opp på intervju. Jeg forklarte kort hva jeg ville snakke med dem om og at alt ville bli behandlet konfidensielt. Det var derimot en kvinnelig deltaker som ikke ønsket å bli intervjuet. Da jeg spurte om hun ville være med på et intervju henviste hun meg til en mannlig deltaker fra samme forening. Hun mente den mannlige deltakeren kunne gi meg bedre svar. Erfaringsmessig er det mange som tror man må ha mye kunnskap for å være en god informant, og derfor vil man ikke være med på intervju. Jeg forklarte at jeg var interessert i hennes erfaringer, og at det ikke var noen svar som var bedre enn andre. Hun hevdet fortsatt at det ville være bedre om jeg intervjuet den mannlige deltakeren, dessuten hadde hun ikke tid, fortalte hun. I ettertid har jeg tenkt på

¹⁹ Enhet for mangfold og integrering (EMI) i bydel Grünerløkka skal drive byomfattende mangfolds- og integreringsarbeid og følge opp og implementere overordnede planer og politiske vedtak (http://www.bydel-grunerlokka.oslo.kommune.no/enhet_for_mangfold_og_integrering/ (lesedato 13.3.2007)).

hvorfor hun henviste meg til den mannlige deltakeren og ikke deltok selv. Årsaken kan som nevnt være at deltakeren trodde hun ikke hadde nok kunnskap. Det er også naturlig at tidspress er en årsak. Nilsen (1999)²⁰ skriver at hennes informanter synes det var svært problematisk å være sammen med fremmede menn. Kan det at jeg er mann være grunnen til at den kvinnelige deltakeren ikke ville delta på intervju? Jeg har ikke grunnlag til å svare ja eller nei på dette spørsmålet, men spørsmålet er relevant og viser en utfordring ved rekruttering av informanter med motsatt kjønn med minoritetsbakgrunn. Da den kvinnelige deltakeren henvist meg videre, tyder det på at hun ikke var skeptisk til min studie. Hadde hun vært skeptisk hadde hun nok bare takket nei til å delta på intervju.

Informantene og intervjuene

Jeg har intervjuet én kursholder, fire kursdeltakere – to kvinner og to menn - som deltok på kurset og en mannlig, sertifisert gruppeleder, totalt seks personer. Intervjuene foregikk underveis i kursrekken, men utenom kurstiden. Siden det bare var én informant som var sertifisert, har jeg med hensyn til anonymisering ikke poengtert dette i oppgaven. Informantene har vært i alderen 23 til 58 år. Et fellestrekk ved informantene mine er at de er svært ressurssterke mennesker, og sterke personligheter. Bare én informant har det man kan karakterisere som en høystatusjobb. Flere av informantene har høyere utdanning, men spesielt én har problemer med å få godkjent utdannelsen sin i Norge. Siden informantene mine er ressurssterke personer som er engasjerte på ulike arenaer og i integreringsdebatten, hadde jeg store forventninger til intervjuene. Disse ble i stor grad innfridd. Informantene viste seg å være svært villige til å inngå i samtalen. Jeg utførte intervjuene på café, et lånt kontor, arbeidsplassen til en informant og hjemme hos en informant. Det beste stedet å gjøre intervju, var på det lånte kontoret. Der var vi helt alene og det var ingen forstyrrelser.

Konteksten til kurset og konteksten til intervjuet er forskjellig, noe som betyr at innholdet i de fortellingene som presenteres – fortolkningsrepertoarene – kan variere avhengig av hvor jeg får informasjonen. Jeg synes derfor det har vært hensiktsmessig å skille mellom kursdeltakere og informanter når jeg viser til sitater og repertoarer.

²⁰ Nilsen (1999): ”En studie av innvandrerkvinnens hverdagsliv i krysspress mellom underordning og frigjøring”. Nilsens studie er en deltakende observasjon av en kvinnegruppe for kvinner med

Jeg ville intervju en kursholder for få en forståelse av hvilke verdier og begrunnelser som ligger til grunn for prosjektet. Dette kunne jeg delvis få fra rapporter, noe jeg også gjorde, men intervjuet var mer utfyllende og personlig. Jeg ville intervju kursdeltakerne av to grunner. For det første kunne de fortelle meg om sine erfaringer knyttet til familieliv i Norge. For det andre kunne de fortelle meg om hvordan de opplevde kurset. Temaene som var sentrale for meg i intervjuet i forhold til familieliv var parforholdet og foreldre-barnforholdet.

Valget av intervju som en av metodene kan hovedsaklig begrunnes med to argumenter. For det første ville jeg ha informasjon, spesielt fra gruppelederne, som jeg ikke kunne finne noe annet sted. Det er ikke gjort noen studie på Regnbueprosjektet tidligere. Jeg har heller ikke sett at det er gjort lignende studier på forebyggende familiearbeid rettet mot familier med minoritetsbakgrunn. For det andre kan man i en intervjusituasjon stille spørsmål til informanten som ikke blir tatt opp på kursene. Intervjuene har vært gode supplement til observasjonen. De har åpnet for mer utdyping og nyansering av temaer enn hva kursene har åpnet for. Hva man forteller om og hvordan man gjør det er ofte avhengig av konteksten, for eksempel om man sitter i en gruppe eller kun sammen med en person. Fortellingene på kursene kunne derfor skille seg fra fortellingene i intervjuene, og derfor supplere hverandre. Fangen (2004: 93) opplevde i sin studie av nynazister²¹, at intervju bidrog med viktig tilleggsinformasjon til observasjonen. Intervjuene ga henne også muligheten til å prøve ut tolkninger av hva hun hadde observert. Dette er også min erfaring fra intervjuene.

Intervju egner seg spesielt godt til å finne ut hva mennesker tenker om et fenomen og hvilken mening de legger i dette (Berg 2004: 83). Da jeg var ferdig med datainnsamlingen og for alvor begynte med analysen, merket jeg også at det var lettere å analysere intervjuene enn observasjonen. Dette kom av at intervjuene er mer strukturerte. Jeg bruker imidlertid mye av både intervjudata og observasjonsdata i analysen da de utfyller hverandre.

Når man skal begynne på en kvalitativ studie med intervjuer er det flere valg man må ta før man setter i gang. Blant annet hva slags intervjuform man skal benytte seg av. Berg (2004: 79) setter opp tre intervjuformer: "*standardized*", "*semistandardized*" og "*unstandardized*".

minoritetsbakgrunn. Studien baserer seg også på sosial omgang med kvinnene utenfor gruppen.

²¹ Fangens doktorgradsavhandling om norske nynazister fra 1999: "Pride and power : a sociological interpretation of the Norwegian radical nationalist underground movement".

Jeg har valgt å bruke formen ”*semistandardized*”, eller semistrukturert. Denne formen innebærer at jeg har en relativt klar og fyldig intervjuguide, men åpner samtidig for fleksibilitet i forhold til rekkefølge på spørsmålene og hvilke spørsmål jeg stiller alt etter hvordan informanten svarer. Denne formen forventer i stor grad digresjoner og vurdering av spørsmålenes relevans (Berg 2004: 80-81). Valget av denne formen fremfor de to andre har jeg gjort fordi jeg ikke ønsket å være fastlåst til et skjema av spørsmål som kanskje hindrer meg fra å forfølge temaer som virker viktige, men som jeg ikke har spørsmål om. For det andre ville jeg i utgangspunktet ha mange spørsmål slik at jeg kunne komme inn på temaer som kanskje ikke hadde kommet naturlig opp i samtalen hvis jeg hadde hatt en ustrukturert form. Med erfaring fra tidligere intervjuer, visste jeg også at det var lurt å ha mange spørsmål i tilfelle samtalen gikk i stå. Denne formen for intervju har fungert veldig bra for meg. Informantene har snakket mye uten stor hjelp fra meg, og jeg har derfor brukt intervjuguiden min veldig fleksibelt.

Intervjuet som en relasjon

Mitt første intervju gjorde jeg med den sertifiserte gruppelederen. Før intervjuet hadde jeg lagd en ganske fyldig intervjuguide hvor jeg skulle spørre om både Regnbueprosjektet og informantens tanker og erfaringer rundt familieliv i Norge. Jeg opplevde etter hvert at det ikke var så lett å stille personlige spørsmål rundt familieliv. Dette kan komme av ulike grunner. For det første er jeg nok litt redd for å stille spørsmål om temaer jeg oppfatter som sensitive. Jeg ønsket ikke å gi en følelse av jeg presset meg på, og derfor var jeg nok litt forsiktig. For det andre er noen av de temaene jeg tar opp i intervjuet relativt betente spørsmål. Hvis jeg skulle gå i dybden på hvordan informanten min og ektefellen fordeler arbeidsoppgaver i hverdagslivet, kan informanten tro at jeg vil ha bekreftet at par med minoritetsbakgrunn har en patriarkal maktstruktur. Jeg prøvde, kanskje for mye, å ikke virke dømmende. For det tredje var nok dette intervjuet mer utfordrende enn de andre nettopp fordi det var mitt første intervju. Min ydmykhet kan også begrunnes med at man ikke skal avvike fra etiske prinsipper i kunnskapens navn (Widerberg 2001: 84). Det er viktig å understreke at dette intervjuet som helhet gikk fint og at jeg fikk mye informasjon om både private og ikke-private temaer fordi vi gikk via undervisningstemaene på kurset. Private temaer var for eksempel arbeidsfordeling i hjemmet og synet på kvinner og barns rettigheter i Norge.

Utfordringene jeg møtte viser hvor viktig det er med prøveintervju der man kan prøve ut intervjuguiden sin. Mitt første intervju kan også sies å være et prøveintervju.

Det har også vært viktig for meg å ikke undervurdere informantene mine. De kan både være interessert i å svare på spørsmål som er sensitive samt at de er stolte av sine meninger. Man skal ikke unngå et tema bare fordi det kan oppfattes som sensitivt. Det har vært viktig for meg å prøve meg frem i intervjuene og se hva det har virket akseptabelt å spørre om. I en pause på kurset satt jeg og snakket med en kvinnelig kursdeltaker. Hun sa at mange ikke trodde på det hun sa fordi hennes meninger ikke anses som ”typiske” for en ”innvandrerkvinnne”. Dette viser hvor viktig det er å stille spørsmål slik at informantene får vist hva de mener. De er på lik linje med de fleste andre stolte av sine meninger, og de passer sjelden inn i stereotyper. Min ”ydmykhet” overfor informantene kan komme av at jeg hadde en forutinntatthet om at jeg ville få kontroversielle utsagn hvis jeg tok opp visse temaer. Slike temaer var blant annet likestilling og barneoppdragelse. Ydmykheten tok utgangspunkt i stereotyper, men var – fra min side – ment som kultursensitivitet. Sosiologen Anja Bredal (1993: 39)²² skriver at: *”Det er ikke godt å møte seg sjøl i døra, men det hjelper...”*. Sitatet passer godt med min erfaring.

De senere intervjuene gikk bedre enn det første. Som nevnt intervjuet jeg underveis i kursrekken. Jeg hadde derfor observert informantene, samt snakket litt med dem før intervjuet. Dette gjorde at jeg visste hva som kunne være vanskelig å snakke om og hva det var uproblematisk å snakke om. I de senere intervjuene brukte jeg alltid kurset som innfallsvinkel til å ta opp temaer som forståelse av likestilling og god barneoppdragelse. En slik vinkling av spørsmålene var til stor hjelp. Siden jeg visste litt om hva informantene mente om ulike temaer før intervjuet, gikk jeg inn i intervjuet med forventninger om hva jeg skulle høre. Jeg føler jeg stort sett fikk innfridd forventningene. Dette kan også være litt skummelt fordi jeg kanskje hørte det jeg ville høre og unnlot å legge merke til det som ikke passet til mine forventninger. Jeg var ikke preget av den samme fremmedheten og ferskheten jeg hadde når jeg begynte å observere (jf. delkapittel 3.2). Det har derfor vært viktig at jeg har lest

²² Bredal intervjuet til sin hovedoppgave i sosiologi *”Dere tror vi er annerledes, men vi er annerledes på en annen måte!”*, 10 kvinner og 5 menn fra Marokko.

igjennom intervjuene flere ganger slik at jeg har fått med meg alle de viktige poengene og nyansene.

Erfaringen jeg gjorde viser også at det er et maktforhold i intervjuet. Som intervjuer sitter jeg med makt til å forme mye av intervjuet. Jeg bestemmer i stor grad hvilke temaer som tas opp, både ved å ta de opp direkte, men også gjennom andre temaer. Sett på en slik måte, har jeg definisjonsmakt i intervjuet. Som en representant for majoriteten – altså at jeg er etnisk norsk – kan jeg også forstås som en representant for den dominerende normen. En fare ved dette er at informantene måler sine svar opp mot noe ”norsk”. En slik antagelse kan, som vist over, være en undervurdering av informantene mine. Det er nok uansett et skjevt maktforhold mellom majoritet og minoritet, noe jeg har vært opptatt av i mine intervjuer. Nå er det ikke slik at jeg som intervjuer og representant for majoriteten sitter med all makt i en intervjusituasjon. Jeg har vært avhengig av at informantene har deltatt og vært aktive. Hvis jeg stilte støtende spørsmål, eller ble for nærgående, kunne informanten nektet å svare eller i verste fall avsluttet intervjuet. Informanten hadde også definisjonsmakt i intervjuet. Det var og ble gjort rom for at informantene kunne ta opp temaer selv, eventuelt snakke mer om et tema enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Dette var et resultat av intervjuformen jeg la opp til, men også informantenes initiativ og engasjement.

Det er mange faktorer som kan påvirke intervjuene og den informasjonen som blir produsert. En slik faktor er kjønn. I mitt tilfelle fikk jeg inntrykk av at jeg hadde en fordel når jeg intervjuet menn. En mannlig informant sa for eksempel at:

”Jeg kjenner ikke så mange kvinner privat, men fra hva jeg har opplevd har de veldig sterke meninger. De passer på sine rettigheter. Kvinnerettigheter er en stor, stor sak i Norge. Men jeg håper ikke det blir overdrevet. Det er som jeg sier, jeg vil ikke se mer, jeg håper det ikke blir overdrevet i framtiden.”

Jeg kan ikke si dette sikkert, men det kan hende han hadde moderert seg hvis jeg hadde vært en kvinne. Mitt kjønn kan her ha vært en fordel da jeg kanskje fikk informasjon jeg ikke hadde fått som kvinne. Med kvinner følte jeg ikke at kjønn hadde den samme effekten. En faktor som kan ha påvirket intervjuet med kvinner var at jeg er etnisk norsk. Dette kan ha vært en viktig faktor fordi de kanskje regnet med at jeg så på likestilling og rettigheter til barn og kvinner som selvfølgelig og at de derfor ikke trengte å være i forsvarsposisjon for hvorfor kvinner skal være frie og bestemme over seg selv.

Ikke tolk

Jeg valgte å ikke bruke tolk i mine intervjuer. Bakgrunnen for dette valget var blant annet at det kreves god erfaring som tolk for at intervjuet skal bli vellykket samt høy grad av tillit. Uerfarne tolker kan omformulere spørsmål og svar eller gi korte sammendrag med egne fortolkninger. En god tolk skal stille spørsmål og gi svar på akkurat den måten det ble gitt. Dette gjør at bruk av tolk kan være en kilde til feiltolkning (Patton 1990: 338). Tilstedeværelsen av en tredje person i rommet kan også medføre at informanten ikke er like åpen som hun eller han ville vært på tomannshånd. Noen minoritetsmiljø er relativt små og gjennomsiktige, og sannsynligheten for at tolk og informant fra slike miljøer har samme bekjente er høy. Dette varierer imidlertid både fra miljø til miljø og hvor stort nettverk hver enkelt informant har. Bruk av tolk kunne medført at jeg hadde gått glipp av mye viktig informasjon. En kursdeltaker sa også at han ikke stolte på tolk. Han sa dette i sammenheng med foreldermøter, men det viser hvor problematisk tolk kan være.

Konsekvensen av at jeg ikke brukte tolk var at jeg måtte velge informanter som var relativt gode i norsk. Dette var imidlertid ikke noe problem da de fleste deltakere oppfylte dette kravet. Antakeligvis kommer dette av at det ble undervist på norsk på kurset, og slik kan gode norskkunnskaper sies å være en forutsetning for deltakelse. Til tross for dette stoppet en deltaker meg en dag og fortalte at han synes det var vanskelig å uttrykke seg på norsk. Det kan være vanskelig å finne ord til å beskrive sine meninger og følelser, fortalte han. Norskkunnskapene til informantene mine var imidlertid bedre enn gjennomsnittet blant kursdeltakerne. På grunn av potensielle språkproblemer har jeg vært tålmodig i intervjuene slik at informantene fant de riktige ordene og dermed følte seg trygge på at jeg forstod dem. Noen informanter supplerte også med engelske ord.

I alle intervjuene bortsett fra et, brukte jeg opptaker.²³ Jeg har derfor hatt muligheten til å gjengi sitater ordrett. Til tross for dette har jeg valgt å redigere sitatene. I flere tilfeller var informantenes norsk ukorrekt, noe muntlig språk ofte er. Dårlig språk i sitater kan i noen tilfeller virke fordømmende – eventuelt marginaliserende – noe jeg har ønsket å forhindre. Gebrokkent norsk kan også ta bort oppmerksomheten fra innholdet (jf. Bredal 1993: 32).

²³ Informanten sa jeg kunne bruke opptaker hvis det var veldig viktig, men så helst at jeg ikke gjorde det. Han utdypet ikke dette ønsket.

Selv om jeg har redigert sitatene i denne oppgaven har det ikke vært store forandringer. Jeg mener derfor at innholdet ikke har blitt skadet, men heller kommer klarere fram.

3.4 Analyse

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har jeg hele tiden hatt med meg en notatbok. Her har jeg ukritisk notert ned ideer jeg har fått. Ideene har bestått av ulike spørsmål jeg vil finne ut av, samt hvilke temaer som virker sentralt i datamaterialet mitt. Temaer jeg så var interessante, som også ble mine "*sensitizing concepts*" i datainnsamlingen, var konflikt i parforholdet og mellom foreldre og barn. Min tilnærming i forhold til sortering av analysetemaer kan sies å være abduktiv, et samspill mellom en empirinær tilnærming (induktiv) og teorinær tilnærming (deduktiv) (Thagaard 2003: 177). Tilnæringsmåten min er hovedsaklig induktiv ved at jeg har valgt temaer i forhold til hva jeg har observert og hørt opp gjennom datainnsamlingsprosessen samt ved å lese igjennom observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner. Mine valg av data har imidlertid også hatt et deduktivt preg da tidligere forskning og teoretiske perspektiver har påvirket mine valg.

Da jeg var ferdig med datainnsamlingen gikk jeg gjennom observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene, og merket tekst hvor parforhold og foreldre-barnforhold ble tatt opp. I forhold til observasjonsnotatene merket jeg temaene forskjellig avhengig av om sitatet var fra en kvinne, mann eller kursholder. Jeg så tidlig at jeg hadde nok data om konflikt i parforhold og foreldre-barnforhold til en fyldig analyse.

Jeg utførte først en temabasert analyse på datamaterialet mitt (Widerberg 2001: 118). Her så jeg på deltakernes og kursholdernes beskrivelser av konflikter i parforholdet og foreldre-barnforholdet for å se om jeg kunne identifisere noen fortolkningsrepertoarer. Til slutt gjorde jeg en analyse av mønster i kurset (Widerberg 2001: 118). Her så jeg etter hvorvidt det var et mønster i hvordan kursholderne håndterte de ulike temaene. Dette kunne i så tilfelle fortelle si meg noe om kursets metode og læringsideologi.

3.5 Etikk

Det har i min studie vært viktig å reflektere over etiske problemstillinger, deriblant anonymisering. Det er relativt få deltakere på kurset og deltakerne har blitt kjent med hverandre. Kursholderne kunne også gjenkjenne informantene mine hvis anonymiseringen ikke var god. I tillegg til å være en liten gruppe, var deltakerne fra fire forskjellige land. Hvis jeg hadde nevnt opprinnelsesland og kjønn i tilknytning til et sitat, ville det ikke vært noe problem å gjenkjenne personen hvis man visste hvem som deltok på kurset. Kjønn er derfor den eneste karakteristikken jeg gir av deltakerne og informantene i oppgaven. Det er vanskeligere å identifisere personer kun ut fra kjønn. Det har uansett vært høye krav til anonymiseringen av informantene mine fordi gruppen har vært så liten.

Jeg fikk noe sensitiv informasjon i mine intervjuer siden vi snakket om utfordringer ved ekteskapet og familielivet i Norge. Temaene i intervjuene har også berørt det sosiale nettverket til informanten utenfor familien og dermed har enda flere mennesker blitt involvert. *”Forskeren bør være oppmerksom på mulige utilsiktede virkninger av forskningen, for eksempel at andre medlemmer av en gruppe føler seg urimelig eksponert”* (NESH 2006: 16). En av de jeg intervjuet tok meg en dag til siden og spurte om jeg skulle bruke alt fra intervjuet. Han hadde vært personlig og snakket om personer han ikke ville involvere i dette. Det hadde jo stått om dette i informasjonsskrivet at alt ville bli behandlet konfidensielt, men han ville bare være på den sikre siden. Jeg beroliget informanten med at jeg ikke skulle ta med dette. Vi ser her hvor viktig det er å gjøre det klart for informanten hvilke rettigheter hun/han har og hvordan informasjonen vil bli behandlet.

Informantene mine kan ha en annen oppfattelse enn meg av hva det går an å snakke om, og hva det ikke går an å snakke om (Patton 1990: 339-340). Både før og under intervjuet måtte jeg passe på slik at jeg ikke ville fornærme eller såre noen. Det var viktig at jeg ikke stilte spørsmål ved informantenes forståelse av normer, regler og samfunnet generelt (NESH 2006: 17, 20). Dette ble spesielt gjeldende i forhold til kvinnerettigheter og rettigheter til barn. Som nevnt tidligere syns en mannlig informant at kvinner i Norge hadde rettigheter i meste laget nå og at også barn i Norge har for mange rettigheter. Dette er kontroversielle synspunkter sett i sammenheng med politiske idealer om likestilling og barnerettigheter i Norge. Det var fortsatt viktig at jeg var nøytral i intervjusituasjonen. Det har av denne grunn også vært viktig å tenke over hvordan jeg presenterer informantene mine i oppgaven.

Alle informantene mine fikk informasjon om prosjektet mitt før intervjuet, både ved at jeg fortalte hva jeg ville spørre om i intervjuet når jeg rekrutterte informantene og at de måtte lese informasjonsskrivet mitt før intervjuet. Alle måtte også skrive under en samtykkeerklæring før intervjuene. Jeg informerte også om at de når som helst kunne trekke seg.

4. Konflikt i parforholdet

Dette kapittelet handler om konflikt i parforholdet. Jeg legger frem og analyserer kursdeltakernes og informantenes beskrivelser av konflikter i parforholdet, altså deres fortolkningsrepertoarer (Potter og Wetherell 1987: 149). Målet med kapittelet er å se hvilke repertoarer som blir brukt for å beskrive konflikt i parforholdet, og hvordan disse håndteres i samspill med kursholderens repertoarer. Fortolkningsrepertoarer som blir brukt for å beskrive konflikt i parforholdet kaller jeg konfliktrepertoarer.

4.1 Parforholdet som arena for konflikt

”Jeg tror det var riktig at kommunikasjon var prioritert fordi det er der alle konflikter oppstår.”

Dette sitatet er hentet fra et intervju med en kursdeltaker. Flere av informantene mine nevnte kommunikasjon som et sentralt tema i forhold til konflikter i parforholdet.

Temaet for en kursdag var *kommunikasjon og konfliktløsning*. Kursdagen var lagt til en lørdag og varte syv timer. Dette er tre og en halv time mer enn en vanlig kurskveld. Tiden som er satt av kan tyde på at kommunikasjon og konflikthåndtering er et tema som Regnbueprosjektet prioriterer. Målet med temaet er at *”de (deltakerne) skal få innblikk i ulike måter å samtale på, samt lære noen kommunikasjonsverktøy som kan forebygge konflikter eller hjelpe til med å avslutte krangler”* (Gruppelederheftet 2006: 43). Nedenfor vil jeg i hovedsak referere til denne dagen, men jeg trekker inn andre kurskvelder der det er relevant.

En observasjon det er interessant å kommentere, er at temaet *kommunikasjon og konflikthåndtering* kun omhandlet kommunikasjon i parforholdet, altså ikke mellom foreldre og barn. Kommunikasjon mellom foreldre og barn havner derfor under kategorien *barneoppdragelse*. Jeg kommer tilbake til dette i neste kapittel.

I et intervju med en mannlig deltaker, spurte jeg hva han syntes om denne dagen. Informanten svarte følgende:

”Jeg brenner for dette temaet. Kommunikasjon er viktig i alle sammenhenger, mellom alle mennesker. Det å lære om kontakt med andre mennesker og tale-/lytteteknikken²⁴ er veldig viktig. Det hadde ikke vært noen problemer hvis alle hadde kunnet teknikken”.

I likhet med innledningssitatet, mener denne informanten at kommunikasjon kan være roten til konflikt og løsning på konflikt. Det kan se ut til at informanten forstår konflikter i familien kun som et praktisk problem som oppstår på grunn av dårlig eller manglende kommunikasjon. Et sentralt spørsmål er om han mener konflikt er et resultat av misforståelse. Misforståelser kan karakteriseres som en grunn konflikt (Eriksen 1991: 75).

En annen måte å forstå konflikter på er som holdnings- eller verdikonflikter. Verdikonflikter kan for eksempel være ulik forståelse av kjønnsroller og barneoppdragelse. Jeg omtaler, som nevnt, slike konflikter som dype konflikter – dype kulturkonflikter (Eriksen 1991: 75). I familier med minoritetsbakgrunn kan det også være konflikter knyttet til ulike holdninger til landet man bor i, noe som ofte kan forstås som verdikonflikter (Darvishpour 2003). Jeg trekker frem verdikonflikter for å vise en variasjon i typer konflikter, og at noen konflikter kommer av grunnleggende uenighet knyttet til holdninger og verdier. Disse lar seg kanskje ikke løse like lett som misforståelser da det krever holdningsendring. Det er også relevant å spørre hvorvidt man i like stor grad som med misforståelser skal etterstrebe å forebygge verdikonflikter.

Jeg vil nå se på kursdeltakernes og informantenes konfliktrepertoarer. I denne sammenheng er det også interessant å se hvilke begreper kursholderne bruker og hvordan de beskriver konflikt, altså kursholderens konfliktrepertoarer. Dette vil gi et bilde av hvordan konflikt i parforholdet som tema, håndteres på kurset.

Misforståelse som konfliktrepertoar

Som nevnt over, brukte noen av informantene mine blant annet kommunikasjon som forklaring på hvorfor det oppstår konflikter mellom ektefeller. Dette innebærer både dårlig og manglende kommunikasjon. En mannlig informant ga meg et eksempel på dette.

²⁴ Dette er en kommunikasjonsteknikk deltakerne lærte denne kursdagen. Jeg vil beskrive denne mer detaljert senere.

En venn av informanten hadde bodd i Norge i fire år før kone og barn kom etter. Da kona hadde bodd noen måneder i Norge, ville hun ha mer makt, fortalte informanten min. Hun ville blant annet ha innsyn og mer ansvar for familiens økonomi. Til tross for den tiden ektemannen hadde bodd i Norge, hadde han ikke lært seg hvordan det er å leve i Norge, forklarte informanten. Kona og mannen kranglet mye. De inviterte da min informant og en annen venn av familien hjem til seg for å mekle. Begge ektefellene hadde i følge min informant, tillit til ”meklerne”. De to meklerne la skylden for konflikten på mannen. De forklarte at kvinnen måtte få mer makt over familieøkonomien. Mannen hadde trodd at kvinnen ville skilles siden hun kranglet, fortalte informanten min. Han var derfor klar for å forlate kona. I samtalen mellom mannen, kona og vennene viste det seg at hun ikke ville skilles, men ønsket mer innflytelse. De ble enige om at kvinnen skulle få dette. Informanten min har senere snakket med paret, og han fortalte at de har det bra begge to.

Ut fra informantens beskrivelse av konfliktsituasjonen kan det se ut som om han forstår konflikten som en misforståelse, som igjen kan forstås som en grunn konflikt. Det er spesielt to punkter som tyder på dette. For det første fortalte informanten at ektemannen ikke hadde ”lært seg hvordan det er å leve i Norge”. For det andre hevder han at det ikke er vanlig i hans hjemland at ektepar diskuterer fordi mannen er vant til å bestemme. Min tolkning er at kravet om mer makt fra kvinnens side var for mannen uvant, men ikke urimelig siden de bor i Norge. Med det fortolkningsrepertoaret informanten benytter seg av, kan det tyde på at konflikten hadde vært avverget hvis ektemannen hadde visst hvordan det er å leve i Norge, samt at paret hadde erfaring med å diskutere. Det var tilsynelatende uproblematisk at kvinnen skulle ha innflytelse over familieøkonomien, men konflikten oppstod da ektemannen ikke forstod hva kvinnen ønsket og at det er vanlig at kvinner har innflytelse over familieøkonomien i Norge. Sentralt for informantens konfliktrepertoar er kunnskapsmangel, noe som fører til misforståelse.

I følge informanten min *ga* mannen makt til kvinnen som følge av at han forstod hvordan det er å leve i Norge. Med andre ord *tok* ikke kvinnen makt, men hun ble *tildelt* makt. Denne beskrivelsen av maktforskyvningen er interessant fordi det fremstår som om mannen ikke ”taper” makt. Han har evnen til å gi makt. Informantens løsningsrepertoar innebærer at mannen tillater en maktforskyvning da han forstod at han tok feil. I Tone Linn Wærstad

(2006)²⁵ sin studie blir også kvinners frihet forklart med hvor mye frihet mannen vil gi kona. Mange av Wærstad sine informanter ønsket større frihet enn det mannen var villig til å gi dem (Wærstad 2006: 45). På kurset var det derimot ingen som fortalte om menn som nektet konene sine frihet.

Et annet poeng det er interessant å trekke frem ut fra informantens historie er at kvinnen ville ha makt etter kun noen måneder i landet. Hadde kvinnen, i løpet av den korte tiden i Norge, blitt såpass fornorsket at hun ønsket å leve som en "norsk" kvinne? Eller hadde hun også i hjemlandet hatt et ønske om å ha et mer likestilt parforhold? Det er da et spørsmål om ideen om likestilling oppfattes som et norsk fenomen, noe som underbygger forståelsen av at konflikten var en misforståelse, eller om likestilling er et ønske også for kvinner fra andre land og verdensdel. I informantens fortolkningsrepertoar er kvinners ønske om makt en del av den norske konteksten. Med en slik beskrivelse kan informanten fremstå som tilpasningsdyktig. Hvis verdier knyttet til likestilling hadde vært en del av informantens repertoar, ville hans selvpresentasjon vært annerledes. Informantens selvpresentasjon kan også ses som et forsøk på å distansere seg fra et stereotypisk bilde av den ikke-vestlige mannen som uforstående til likestilling (jf. Darvishpour 2003: 114).

Konflikten informanten beskriver kan også komme av ulike holdninger til kulturen i hjemlandet. Darvishpour (2003) finner at mennene i hans studie tenderer til å identifisere seg med sin etniske kultur og vurderinger. Darvishpour forklarer dette følgende:

"En anledning kan vara att iranska männen tjänar mera på de patriarkala föreställningar som inngår i den "etniska kulturen" än vad kvinnorna gör. En annan anledning kan vara att iranska män upplever att de drabbas hårdare av fördomar än iranska kvinnor" (Darvishpour 2003: 116).

Min informants beskrivelse av at mannen ga kona makt kan i følge sitatet over forstås ut i fra informantens tilgjengelige repertoar. Dette repertoaret kan være knyttet til en forståelse av at mannen har det overordnede makten i familien. Livet i Norge gjør at mannen posisjonerer seg mellom dette repertoaret og et repertoar som har blitt tilgjengelig i Norge. Dette omhandler blant annet likestilling.

²⁵ I studien "Retten til ikke å bli diskriminert ved skilsmisse. En rettsantropologisk studie av skilte muslimske innvandrerkvinner i Norge", har Tone Linn Wærstad intervjuet ti skilte muslimske innvandrerkvinner bosatt i Norge (Wærstad 2006: 18).

En alternativ tolkning er at kvinnen alltid har ønsket likestilling. Med et slikt repertoar kunne informanten beskrevet kvinnens ønske om makt som et resultat av at det først nå er mulig for henne å realisere et jevnere maktforhold i ekteskapet. En måte å forstå mannens motreaksjon er at han mener mannen skal ha den overordnede makten i familien, eventuelt at mannen skal ha ansvar for økonomien. Konflikt kan med et slikt repertoar tolkes som en verdikonflikt. Informantens konfliktrepertoar formidler en forståelse av konflikten som en misforståelse.

En annen informant ga meg et eksempel fra sitt eget ekteskap.

"I 2000 kom jeg til Norge. Så jeg har lært en del norsk og blitt integrert i samfunnet. Jeg har fått norske venner og kamerater, både på jobb og ellers. Familien min kom to år etter. (...) Når noen ringte og jeg snakket norsk, og kona hørte det var en jente, eller kvinner, så ble hun irritert, men hun sa ingenting. Så jeg forstod ikke at hun ble sur. Og en dag så fikk jeg en telefon fra en kvinne som jeg kjenner veldig godt og har et bra forhold til. Vi er nære venner. Vi lo i telefonen og var glade. Etter samtalen ble hun sint, min kone. "At hvorfor, du har kanskje kjæreste, du har kanskje mange jenter". Og sånn begynte det. Og så hadde hun psykiske plager. For når du bor i et land og det er krig, og mannen din er borte, da blir det en slags belastning, du får psykiske plager og sånn. Da hun kom hit og så at du er ute hele dagen fordi du må forsørge dem (familien). Det er veldig vanskelig å leve i Norge. Det er ikke lett med fem barn, eller seks barn. Så du må jobbe. Så jeg jobbet på aldershjem, sykehjem. Jeg var borte hele dagen og kom sent på natten. Og da ble hun irritert og fikk mer problemer. Vi hadde ofte småkrangler. (...) Det var nesten skilsmisse på en måte. Det hadde blitt et stort problem ut fra litt prat med en jente på telefonen. Jeg hadde ikke noe forhold. Jeg ringte til hun jeg hadde kontakt med på telefon, hun kom, og broren hennes (konas bror), også en kamerat av meg som bor her. Jeg fortalte at det var den norske kvinnen jeg hadde snakket med på telefon, "hun er, vi er venner, både på jobb og ellers. Det er ikke noe sånn, det er kultur". Vi klemmer hverandre og kysser hverandre, men vi har ikke et sånn forhold som jeg har med kona mi. Broren hennes lo og sa at han hadde tre, fire sånne kamerater som kom mens kona var til stede. De klemmer ham, det er kultur, "du er gal" sa han til søstera si. "Hvorfor gjør du sånn?" Og da ble hun enig med meg etter hvert, men det tok veldig lang tid altså, tre, fire, fem måneder før hun ble helt klar. Hun gikk på kurs og lærte å se at folk klemmer hverandre og det er veldig vanlig at man hilser på jenter, på damer, og da skjønnte hun. Nå skjønner hun hva man driver med her."

Også i dette eksempelet beskrives konflikt som en misforståelse. Kona skjønnte ikke "hva man driver med her". Kunnskapsmangel er sentralt i informantens konfliktrepertoar. Kona manglet forståelse for hvordan det norske samfunnet fungerer. Løsningen var, i følge min informant, kunnskap. I Norge er forholdene annerledes og man må derfor leve deretter, hevder informanten. Eksempelene over viser begge konfliktrepertoarer der konflikten forstås som en misforståelse og derfor som en grunnkonflikt. Disse repertoarene gir et inntrykk av at

konflikten kun er et resultat av dårlig kommunikasjon og manglende kunnskap om det norske samfunnet.

Det kan tyde på at det er to temaer som er sentrale i informantenes konfliktrepertoarer: kommunikasjon og kontekst. I begge eksempler ble konflikten løst med kommunikasjon. Kunne konflikten også vært avverget med kommunikasjon på et tidligere tidspunkt? Misforståelsene og behovet for økt kommunikasjon blir forklart med den nye konteksten man lever i. Den nye konteksten er Norge. Vi skal nå se hvordan kursholderne håndterer kommunikasjon som konfliktløsning.

Kommunikasjon som konfliktløsning

To av kursholderne hadde et rollespill der de spilte et ektepar som kranglet. De hørte ikke på hverandre og var mer opptatt av å kritisere enn å forstå ektefellen. Rollespillet ble brukt for å demonstrere dårlig kommunikasjon. Deltakerne ble så spurt hva de ville gjort i en slik situasjon. Noen deltakere svarte at de ville kontaktet familie og venner slik at de kunne hjelpet til og løst konflikten. Dette så vi eksempler på i informantenes fortellinger om konflikt i parforholdet, over. En kursholder forteller deltakerne at mange som har innvandret til Norge mangler familie og venner her. Dette gjør det vanskelig å benytte seg av familien i en konfliktsituasjon. Derfor er det et problem at mange ikke har tillit til familievernet, forklarer hun²⁶.

Etter rollespillet introduserte kursholderne tale-/lytteteknikken. Kursholderne forklarte at teknikken skal få begge parter til å snakke rolig og gjenta hva den andre sier. Mange blir sinte når den andre ikke forstår en. Dette kan forhindres når man må gjenta hva den andre sier, forklarer kursholderne. Jeg gjengir her reglene for tale-/lytteteknikken slik de er vist i Gruppelederheftet (2006: 57).²⁷

²⁶ Jf. delkapittel 1.3

²⁷ Jeg har valgt å gjengi reglene slik de står i gruppelederheftet fordi den er sentral, og jeg mener det gir leseren en god forståelse av teknikken når jeg henviser til den.

"Tale- og lytteregler for begge to

Som mikrofon kan paret selv finne en gjenstand, en blyant, en sammenrullet avis eller lignende.

1. *Den som snakker holder "mikrofonen" og har taleretten alene. Partneren skal kun lytte.*
2. *Taleren beholder mikrofonen mens lytteren gjentar med egne ord hva taleren nettopp har sagt. Taleren gir med andre ord ikke fra seg mikrofonen når lytteren gjentar. Når taleren er fornøyd med lytterens "kvittering", kan han eller hun enten beholde mikrofonen og fortsette, eller gi den til partneren og selv innta en lytteposisjon.*
3. *Bytt på å ha mikrofonen. I løpet av samtalen skal dere bytte på å ha ordet. Hensikten med teknikken er blant annet å skape likevekt i samtalen. Det krever tillit dere imellom å skape balanse og likevekt. Dere må være villig til å gi fra dere mikrofonen når partneren ber om det, og samtidig kunne stole på å få den tilbake senere.*
4. *Ikke løs problemer med en gang. Til å begynne med er det sentrale å ha en god samtale hvor dere forsøker å forstå hverandre. Dersom dere umiddelbart forsøker å løse problemer, kan dette stjele oppmerksomheten fra øvelsen i å lytte til hverandre.*

Regler for den som taler

1. *Snakk for deg selv! Fortell om dine egne tanker, følelser og bekymringer, ikke dine oppfatninger om hva partneren tenker, føler eller mener. Bruk jeg-budskap når du snakker.*
2. *Hold deg til korte utsagn. Dersom lytteren skal kunne få med seg det som blir sagt og kunne gjenta budskapet med egne ord, er det viktig at du som har mikrofonen ikke sier for mye på en gang. Det er lurt å ta pauser for å forsikre seg om at partneren henger med – du mister ikke ordet av den grunn. Ordet gir du fra deg med mikrofonen.*
3. *Stopp med jevne mellomrom, slik at lytteren kan gjenta med egne ord det du har sagt. Si ifra på en høflig måte dersom lytteren ikke gjentar godt nok. Du må også kanskje gjenta deg selv eller omformulere deg for å hjelpe partneren til å forstå godt nok til å kunne gjenta.*
4. *Unngå så langt det er mulig å stille spørsmål. Dersom taleren stiller spørsmål mens han eller hun har ordet, skaper det ofte forvirring. Dersom det skjer, bør dere i utgangspunktet fortsette å følge reglene. Det vil si at lytteren gjentar spørsmålet. Dersom du som taler mener spørsmålet er riktig oppfattet fra lytterens side, gir du mikrofonen fra deg så lytteren får ordet og kan besvare spørsmålet.*

Regler for den som lytter

1. *Gjenta med egne ord hva du hører.*

Gjenta kort hva du hører den andre si og konsentrer deg om å forstå budskapet. Ved å gjenta viser du at du lytter. Be om forklaring dersom du ikke forstår alt taleren har sagt.

2. *Fokuser på budskapet til den som taler.*

Ikke kom med motinnlegg. Så lenge du er i lytterollen, skal du ikke uttrykke din egen mening. Dette er det vanskeligste ved å være lytter. Hvis du blir opprørt, må du likevel forsøke å holde tilbake verbal og kroppslig respons og lytte videre. Du kan uttrykke egne opplevelser og synspunkter når du senere får mikrofonen. Selv om det er vanskelig å holde tilbake en sterk reaksjon, så er belønningen at partneren må gjøre det samme overfor deg – lytte til det du har å si.”

Etter å ha forklart hvordan teknikken fungerer, viste gruppelederne hvordan det gjøres gjennom et rollespill. Deltakerne gikk så sammen to og to for å prøve ut teknikken selv. De fikk også se en video hvor teknikken ble brukt. Til slutt fikk deltakerne se en video der problemløsning ble vist. Stikkordet her var *kompromiss*.

Reglene og teknikken som helhet gir et bilde av hvordan kurset forstår god kommunikasjon. Teknikken som en konfliktløsningsstrategi kan også beskrive kursholderens konfliktrepertoar. Vi ser i reglene for teknikken at det fokuseres på hvordan partene kan forstå hverandre. Jeg tolker tale-/lytteteknikken på to måter. 1) En tolkning er at konflikter kommer av misforståelse og at alle problemer kan løses når man forstår hverandre. En slik forståelse av teknikken kan knyttes til Jürgen Habermas sitt begrep om kommunikativ handling (Habermas 1999). Målet med kommunikativ handling er å oppnå gjensidig enighet. *”Enighet om noe måles ut fra den intersubjektive anerkjennelse av gyldigheten av en ytring som i prinsippet kan kritiseres”* (Habermas 1999: 147-48). En slik tolkning passer med informantene i forrige delkapittel sine konfliktrepertoarer. Kursholderens konfliktrepertoar innebærer således konflikter som grunne og hvor man egentlig ikke er uenige. Kommunikasjon kan med en slik forståelse skape klarhet og løse opp i misforståelser.

3) En tredje måte å forstå teknikken på er at noen parproblemer kan løses, men ikke alle.²⁸ På kurset ble det derimot ikke diskutert hvorvidt alle problemer kan løses eller ikke. Dette kan komme av ulike grunner. En grunn kan være tid. Det ble kanskje ikke prioritert tid til dette på kurset da kursholderne muligens mente andre temaer er viktigere. En annen grunn kan være at kursholderne mente det er selvsagt at alle/ikke alle problemer kan løses slik, og at det

²⁸ Når jeg skriver om konflikter som kan løses eller ikke løses, er det bevaring av parforholdet jeg sikter til.

derfor ikke er nødvendig å poengtere dette. Ved å ikke nevne at noen konflikter ikke kan løses eller forebygges kan kursholderne gi inntrykk av at alle konflikter kan løses med tale-/lytteteknikken. Det kan derfor være nyttig for kurset å spørre seg hvorvidt alle konflikter lar seg løse og om alle konflikter bør løses. Konflikter som kan løses med tale-/lytteteknikken er nok ofte grunne konflikter da disse ofte er misforståelser. Dype konflikter kan komme av motstridende holdninger og verdier og enighet kan ikke oppnås bare ved å forstå hva den andre parten mener. Man må enten inngå et kompromiss eller endre den enes holdning for å komme til en løsning. I forhold til konfliktløsning er det derfor viktig at kursholderne reflekterer over hva slags konflikter – grunne eller dype – som finnes i parforholdet. Det kan være at kursholderne tar opp grunne konflikter fordi man ved å løse dem kan forebygge de dype konfliktene, men dette kommer ikke klart frem på kurset. Jeg forfølger håndteringen av dype konflikter senere, blant annet i delkapittelet *”skilsmisse som mulighet?”*.

Det er også interessant å legge merke til at tale-/lytteteknikken ikke har en direkte kobling til etniske minoritetspar. Teknikken kunne vært lært bort til etnisk norske også. Dette kan støtte opp om en påstand om at god kommunikasjon er universell. Jeg kommer tilbake til dette. Ved å ikke ha et ”minoritetsfokus” på kommunikasjonsteknikken kan kursholderne unngå å definere kommunikasjonsproblemer som ”innvandreproblemer” (jf. Gullestad 2002: 271).

Fortellinger om endring

I begge eksemplene vist tidligere i kapittelet er kunnskap om det norske samfunnet sentralt i informantenes konfliktrepertoar. Atferdsendring er i følge informantene nødvendig når en kommer til et nytt land. Fortellinger om endring omtaler jeg videre som endringsrepertoar. En kurskveld der gruppen snakker om utfordringer ved å komme til Norge, blir temaet familiestruktur diskutert. En deltaker forteller: *”Man blir påvirket av samfunnet, det skjer automatisk. Når kona kommer hjem etter meg må jeg jo gjøre arbeid hjemme”*. I likhet med eksemplene vist tidligere, er forandringen i parforholdet knyttet til konteksten Norge. Det er nødvendig å forandre seg i Norge, hevder deltakeren. Med deltakerens tilgjengelige endringsrepertoar forstås endring som en nødvendighet. Deltakeren bruker ikke et begrep som likestilling – altså verdier – i sin beskrivelse av endring. Distinksjonen mellom det ”norske” og det ”ikke-norske” knyttes til det praktiske fremfor ideologi. Deltakeren opplever det nok naturlig å delta mer hjemme, konteksten tatt i betraktning, men man kan også stille

seg spørsmålet om informantens forvaltning av dette endringsrepertoaret også er en del av hans selvrepresentasjon. Hadde deltakeren begrunnet sin deltakelse i hjemmet med at det er feil at kun kvinner skal jobbe hjemme – altså forklart endringen med likestilling – kunne han stått i ”fare” for å bli oppfattet som norsk eller fornorsket. Et inntrykk av at man er påvirket av det norske samfunnet konnoterer til assimilasjon. Dette igjen kan gi et bilde av deltakeren som et passivt offer. Å godta endring som nødvendig kan forstås som en strategi for å unngå dette.

En mannlig informant ga meg også et eksempel på hvordan kontekst er sentralt i deltakernes tilgjengelige fortolkningsrepertoar knyttet til organisering av hverdagen. Jeg spurte han om forholdene i Norge hadde påvirket hans syn på kjønnsroller. Informanten svarte da at han alltid hadde trodd på likeverd, så han hadde ikke forandret sitt syn på kjønnsroller. I hans hjemland er det derimot annerledes rent praktisk, fortalte han. Der bor de i storfamilier, og kvinnene er hjemme mens mennene er ute og jobber. Informanten forklarte at siden det var så mange kvinner i huset, blir det ingen mulighet for mannen å hjelpe til i hjemmet. Kvinnene gjør alt, fortalte han. Det er interessant at informanten trekker fram det praktiske som forklaring på hvorfor menn i hans hjemland ikke hjelper til hjemme. Da informanten ikke beskriver ”likeverd” mellom kjønn som et norsk fenomen, virker det naturlig at likestilling ikke er en del av informantens tilgjengelige fortolkningsrepertoar knyttet til endring av relasjoner i Norge. Det er ikke verdiene som har endret seg og gitt nye rammer for arbeidsfordelingen, det er konteksten og de praktiske rammene som fordrer endring. Informantens repertoar ville ikke vært tilgjengelig i hans hjemland som utgjør en annen kontekst.

Nedenfor viser jeg enda en endringsfortelling hentet fra et intervju med en mannlig deltaker. Han forteller om hvordan hverdagen har endret seg etter han kom til Norge.

Informant: *”For eksempel når det gjelder likestilling. Når det er vår kultur, når du er mann blir du ikke involvert i hjemmearbeid i det hele tatt, men når man kommer til Norge er det hverdagsliv å gjøre som kona, rydde og vaske, det er helt nytt for oss.”*

Jeg: *”Hvordan har det vært for deg?”*

Informant: *”Ja, jeg var gift i ti år før jeg kom til Norge, og vi hadde vår livsstil i vårt hjemland akkurat som andre. Vi hadde som alle andre hjemmehjelp, jeg var ikke*

involvert i det hele tatt. Men da jeg kom til Norge ble det helt annerledes, men jeg må si det er en positiv side til det. Til og med mosjon²⁹, lære og lage mat og rydde, det var en veldig positiv opplevelse, jeg trives. Så jeg prøver å akseptere det som en positiv opplevelse, ja en utvikling. Hvis man bare prøver å beholde den gamle kulturen fra hjemlandet, så kan det skape stort kaos for sin egen livsstil, fordi man kan ikke forandre Norge, man må lære å leve her.”

Kontekstuelle ulikheter er også sentralt i forhold til hvilket endringsrepertoar som er tilgjengelig for denne informanten. Han sier at han *”prøver å godta det som en positiv opplevelse”*. Sitatet tyder på at han i utgangspunktet ikke var positiv til delt arbeidsfordeling i hjemmet, men at han har blitt mer positiv til det i senere tid. Eksiltilværelsen har påvirket hans holdning. Informanten kunne begrunnet sin endrede holdning med at det ville vært feil å legge alt arbeid på kona. Det er derimot det praktiske som vektlegges – *”mosjon, lære å lage mat og rydde”*. Det er nødvendig med forandring i en ny kontekst fordi *”man kan ikke forandre Norge”*. Selv om det kan identifiseres en potensiell verdikonflikt her, beskriver informanten endring som en praktisk nødvendighet. Informantens endringsrepertoar knyttes ikke til verdier. En grunn til å beskrive endring slik informanten gjør kan være en strategi for å tone ned det relative tapet av status noen menn opplever i eksiltilværelsen (jf. Darvishpour 2003: 113).

Omfordeling av praktiske gjøremål forstås på kurset ofte som en nødvendighet ved bytte av kontekst, i dette tilfellet er Norge den nye konteksten. I det ene eksempelet under delkapittelet *”Misforståelse som konfliktrepertoar”*, hvor kona ville ha mer innflytelse over økonomien, forklarte informanten min at kvinnen burde ha innflytelse over økonomien fordi det er slik det er i Norge. Med en slik beskrivelse er det også her konteksten og den praktiske rammen for familien som brukes som begrunnelse for hvorfor kona burde ha innflytelse på familieøkonomien, ikke likestilling som verdi.

Arbeidsfordeling og kjønnsroller

Temaet for en kurskveld var *”forventninger til parforhold og familieliv”*. Sentralt for denne kvelden var likestilling. Diskusjonen rundt likestilling omhandlet stort sett arbeidsfordeling i hjemmet. Jeg observerte at gruppen diskuterte det praktiske fremfor verdier knyttet til

²⁹ Informanten trekker fram mosjon i tilknytning til mer samvær med barna. Oppfølging av barn krever ofte fysisk aktivitet.

likestilling. En kursholder sa følgende: *"Hvorfor er det viktig med likestilling? I Norge må både kvinne og mann jobbe. Hvis kvinnen skal jobbe både ute og inne blir det feil"*. Kursholderens begrunnelse for at kvinner og menn må dele på arbeidet hjemme er at i Norge "må" begge jobbe, og hvis mannen ikke hjelper til kan kvinnen bli "utslitt". Fortolkningsrepertoaret viser ikke til en idé om at kvinner og menn skal ha like muligheter, eller at kun kvinner ikke skal gjøre husarbeid. Kursholderne – sammen med informantene jeg skriver om over - kan derfor sies å definere arbeidsfordeling som en praktisk nødvendighet fremfor å knytte det til verdier. utfordringene forstås derfor som praktiske.

En kursholder stilte spørsmålet: *"Er likestilling å gjøre like mye, men forskjellig, eller må man dele alle oppgaver?"*, og prøvde kanskje med det å ta opp en diskusjon om verdier knyttet til likestilling. Her kunne gruppen diskutert prinsippene for likestilling. Det den videre samtalen derimot omhandlet – fordi spørsmålet også åpnet opp for det – var at kvinner og menn må gjøre like mye, men ikke nødvendigvis det samme. Dette var det eneste initiativet til en verdidebatt som jeg observerte.

Gruppelederheftet forsterker inntrykket mitt av at kurset fokuserer på det praktiske i tilknytning til likestilling. I heftet står det følgende: *"I mange norske familier arbeider begge foreldrene utenfor hjemmet, og da blir det helt nødvendig at begge parter tar del i det praktiske arbeidet med barna og i hjemmet"* (Gruppelederheftet 2006: 40). Det kan tyde på at det ikke er et ønske å ta opp likestilling som en verdidebatt på kurset.

Noen av mennene i Lopez (2007) sin studie beskriver det som vanskelig å tilpasse seg kjønnssystemet i Norge. Darvishpour (2003), finner som nevnt, at kvinner og menn i hans studie opplever livet i eksil på ulike måter, noe som igjen kan føre til konflikt. Begge disse funnene skulle tilsi at det er en potensiell verdikonflikt knyttet til holdninger om likestilling, ikke bare det praktiske ved arbeidsfordeling i hjemmet. På en annen side sier en av mine mannlige informanter at han hele tiden har trodd på likeverd. I denne informantens fortolkningsrepertoar er utfordringene knyttet til praktiske gjøremål fremfor motstridende holdninger knyttet til arbeidsfordeling. Det kan derfor virke logisk at også andre mannlige deltakere på kurset legger vekt på det praktiske fremfor verdier i forhold til arbeidsfordeling. Uansett ser vi at menn med etnisk minoritetsbakgrunn ikke er en homogen gruppe som synes likestilling er problematisk. I følge Darvishpour (2003), får mange kvinner flere rettigheter etter migrasjon. Dette er en kjerne til verdikonflikt. Kvinnens rettigheter er derimot ikke tema

på kurset. Det er sentralt å stille spørsmål ved hvorfor kvinners rettigheter og verdikonflikter ikke blir diskutert på kurset.

Konflikter knyttet til det praktiske kan forstås som en *grunn* konflikt, mens en verdikonflikt kan forstås som en *dyp* konflikt (Eriksen 1991). En grunn konflikt er lettere å løse enn en dyp konflikt, og kan derfor også oppleves som mindre sensitiv. Er dette årsaken til at verdikonflikt ikke blir tatt opp som tema? Kan dette i så fall tyde på konfliktskyhet fra kursholderne side? Eller er det en strategisk vurdering fra kursholderne side? Kanskje har likestilling større gjennomslagskraft når det blir fokusert på det praktiske fremfor verdier knyttet til likestilling?

4.2 Nye muligheter

For mange av kursdeltakerne var det vanlig med en komplementær arbeidsfordeling mellom kvinner og menn i hjemlandet. Mannen jobber ute, mens kona jobber hjemme, forteller deltakerne. I henhold til repertoarene vist over, er det nødvendig å endre denne fordelingen når man kommer til Norge. For å få nok penger til husholdet må både kone og mann jobbe. Deltakernes begrunnelse er *nødvendighet*, noe som tilsvarer kursholderne endringsrepertoar. Kvinners inntreden i arbeidsmarkedet kan derimot også forklares med at de *vil* jobbe. Dette kan komme av nye muligheter i Norge.

Darvishpour (2003: 115), hevder at mange kvinner får større forutsetninger og muligheter til å jobbe når de kommer til Sverige. Darvishpour begrunner dette blant annet med at hans kvinnelige informanter var mer positive til livet i eksil.

”Nästan alle av männens svar – förutom ett – var positiva, medan ingen av kvinnorna – förutom en – trodde att även de under sådana omständigheter skulle vilja åka till Iran. Tolkningen er tydlig. Kvinnornas maktresurser har ofta ökat i många avseenden (bättre förutsetningar och möjligheter att utbilda sig och förvärvsarbete, statliga bidrag och stöd, en mer liberal lagstiftning och normer, högre kvinnlig status, osv.) efter invandringen. Om de återvänder kan det innebära att de förlorar sin status” (Darvishpour 2003: 115).

Kvinnenes økte muligheter til å tre ut i arbeidslivet kan resultere i en maktforskyvning. Hvis kvinnen i tråd med økte muligheter får mer makt i familien, vil mannen relativt sett miste

makt. En slik maktforskyvning kan være kilde til konflikt. En kursdeltaker ga meg et eksempel på dette.

”Det er mange problemer i (familier fra informantens hjemland) fordi kvinnene ofte føler seg overlegne. Mange kvinner kommer først til Norge og lærer språket, om samfunnet og får jobb. Når mannen kommer etter føler de veldig avmakt fordi kvinnen skal bestemme og belære mannen. I (hjemlandet) dominerer mannen, og forandringen i Norge skaper konflikt.”

I dette tilfellet kan maktforskyvningen forstås både som en nødvendighet, men også som en mulighet. Kvinnen må lære seg språket og få kunnskap om samfunnet i mannens fravær. Når mannen kommer vil kvinnen muligens beholde muligheten og statusen hun har fått. Dette krever en forhandling av roller. Lauritsen (1995) har også et eksempel på dette.

”Skilnaden mellom norsk og iransk habitus når det gjeld kjønnsroller blir kanskje tydelegast i dei tilfellene der kvinna kjem først: Fråveret av mannen tvingar flyktningkvinnene til å innta nye posisjonar, og skaper ein opportunitetssituasjon for reforhandling av posisjonane i familien når dei omsider blir gjenforent igjen. I ein familie der kvinna kom først saman med eit barn, var ho i arbeid til mannen kom. I ein overgangsperiode før han kunne nok norsk til å greie seg utan kona i mange av dagleglivssituasjonane, verka han svært sint og aggressiv mot kona. Kona valde å bli heimeverende, dei fekk eit barn til og mannen inntok posisjonen som den som representerte familien utad og var aktiv for å få arbeid” (Lauritsen 1995: 37).

Lauritsen forklarer hvorfor kvinnen begynte å jobbe med at det er nødvendig, at hun i fraværet av mannen blir ”tvunget” til å innta en ny posisjon i familien. Til forskjell fra mitt eksempel med kvinnen som ville ha mer innflytelse over familieøkonomien, og hvor forhandlingen førte til et nytt maktforhold i familien³⁰, gikk kvinnen i Lauritsen sitt eksempel tilbake til den rollen hun hadde hatt i Iran. Det var i begge tilfeller forhandlinger om rollene. Kvinnen i mitt eksempel brukte muligheten til å øke sin makt. En forskjell mellom eksemplene er at kvinnen i Lauritsens tilfelle *måtte* ta en maktposisjon, mens kvinnen i mitt eksempel *ville* ha makt. Et insentiv for å ville være i arbeid og ha makt kan være den statusen dette gir. *”The new position of the Iranian immigrant woman in the labour market, where she feels herself more secure and protected by the law, improves her position appreciable in the family among friends” (Lewin 2001: 127).*

³⁰ Se delkapittel ”Misforståelse som konfliktrepertoar”

En kvinnelig informant fortalte i intervjuet at makt ikke nødvendigvis er et ønske selv om muligheten er tilstede. Det kan være krevende å ha makt. Hun påpekte også at makt hos kvinner ikke utelukkende er et norsk fenomen. Informantens maktrepertoar knyttes her både til arbeid og innflytelse over familieøkonomien. Det å være i arbeid er ikke synonymt med det å ha makt, men det gir potensielt makt ved at man selv tjener penger og derfor ikke er avhengig av andre (jf. Israel 1963: 190).

”Når kvinner kan få jobb blir de mer selvstendige. Selv om de jobber gir kvinner noen ganger makten til mannen likevel. For det er, det er ikke bare lett å ha makt selv. Men mange kvinner jeg kjenner, de jobber ikke, men de styrer allikevel hele økonomien, de styrer økonomien der borte også, der hjemme.”

Det er ikke alle som er av den oppfatning at kvinner har flere muligheter i Norge. Her er et lite utdrag fra et intervju som viser en informants fortolkningsrepertoar knyttet til ansvar i familien.

Jeg: *”Hvordan synes du det er å leve som mann i Norge til forskjell fra i ditt hjemland?”*

Informant: *”Fortsatt er det litt vanskelig. Og det er fordi kvinner har vært undertykt hele livet, man kan si det i (hjemlandet). Og når de kommer til Norge er det veldig vanskelig for dem å integrere seg så fort som menn. Menn integrerer seg fortere enn kvinner. Og derfor er det vanskelig for menn i Norge. Gjennom integrering lærer du mange ting som språket og kultur og det med jobb og alt, det litt vanskelig for dem (kvinnene). Derfor sliter menn og blir alene.”*

Jeg: *”Fordi de må gjøre mer?”*

Informant: *”Gjøre mye ja. For det er menn som må være med på avtaler når det gjelder barna, og menn som må hjelpe til med lekser. Også gå på store kjøpesentre og ta vare på den andre delen av familien som ikke er her, det er det menn som sliter med da. Derfor er det mer oppgaver for menn enn kvinner. Generelt sett er det sånn. Det er noen kvinner som har kommet før mennene sine, og de har blitt integrert og lært en del språk, men de er få. Det er flest menn som flykter fra landet sitt først. Fordi det var krig og det var farlig for menn som var der, ikke for kvinner. De var rett og slett hjemme. De hadde ikke jobb og sånn fra før.”*

Jeg: *”Kvinner er ikke vant med å jobbe og har ikke noen utdanning, og derfor er det vanskelig å bli integrert?”*

Informant: *”Riktig, ja, de fleste er analfabeter, de har ikke vært på skole, og nå begynner de fra null. Også det er veldig vanskelig å begynne i voksen alder å begynne på utdanning og lære språk og sånne ting.”*

Utdraget viser at informanten min synes det kan være tungt å være mann i Norge fordi han føler alt ansvaret for familiens relasjon til samfunnet blir lagt på han. Dette er et eksempel på at eksilopplevelsen er mangfoldig. Som vist over kan kvinner ofte få flere muligheter i Norge enn i hjemlandet. Det siste utdraget viser derimot at noen forstår kvinners muligheter i Norge som begrenset da de ikke har like forutsetninger som mannen til å tilegne seg ny kunnskap. Nyberg (1993: 131) finner også at noen kvinner har problemer med å lære seg et nytt språk, noe som gjør integreringsprosessen vanskelig. En av informantene hennes begrunner dette med at hun ikke var vant med å studere.

Jeg kan blant annet identifisere to endringsrepertoarer i datamaterialet mitt. 1) Endring beskrevet som nødvendig og 2) endring beskrevet som resultat av økte muligheter. Forskjellen på disse repertoarene er hvorvidt man *må* endre atferd og roller eller om man *vil*. Likestilling passer inn i et fortolkningsrepertoar der endring beskrives som nye muligheter. Da kursholderne bruker begrepet likestilling er det interessant å spørre hvorfor nye muligheter ikke blir tematisert på kurset. Det er imidlertid endringsrepertoaret der endring som nødvendig er sentralt som fremstår som det dominerende repertoaret.

Konflikt som maktforskyvning

Endringene i familien jeg har skissert tidligere i dette kapittelet, både de som forklares som nødvendigheter - man må – og de som kan forklares av nye muligheter – man vil – kan forstås som maktforskyvning³¹. Der endringsrepertoaret innebærer endring som nødvendig, finner jeg at endringene ofte beskrives som naturlige og relativt uproblematiske. Nye muligheter, og da spesielt for kvinner, forstås også i mange tilfeller som naturlig og uproblematiske. Men når de nye mulighetene krever forhandling av nye roller, kan det oppstå konflikter. De fortellingene jeg har fått av informantene mine og det som er beskrevet i litteraturen på feltet (f.eks. Darvishpour 2003 og Lauritsen 1995), har både vært konfliktfylte og uproblematiske. I endringsrepertoarene hvor endring beskrives som uproblematiske er utgangspunktet som oftest menns nye roller i hjemmet. De nye rollene blir forstått som nødvendige og naturlige og skyldes konteksten man nå lever i. Jeg har imidlertid ikke fått fortellinger der menn oppmuntrer konene sine til å benytte seg av de nye mulighetene de har i Norge. Selv om jeg

³¹ Jeg definerer min bruk av begrepet i kapittel 3.

ikke fikk slike fortellinger, betyr det ikke at de ikke finnes. Grunnen til at de ikke ble fortalt kan blant annet komme av deltakernes selvrepresentasjon. Ved å omfavne normer som kan oppleves som ”norske”, står man kanskje i fare for å bli oppfattet som ”norsk”. Dette kan unngås ved å godta endringer fordi de er nødvendige. Som nevnt kan det å fremstå som ”påvirket” av det norske samfunnet konnotere til assimilasjon. Fremstår man som assimilert kan man oppfattes som et passivt offer.

Av de fortellingene jeg har fått gjennom datainnsamlingen min, kan majoriteten karakteriseres som konfliktfortellinger. En grunn til dette kan være at disse fortellingene virker mer interessante å fortelle. Muligens antok informantene at jeg er mer interessert i konflikt enn i harmoni. Dette kan komme av at kurset fokuserer på konflikter i familier med etnisk minoritetsbakgrunn. Informantene snakket kanskje mest om konflikt fordi de tror det er konflikt som er mest interessant for en norsk forsker. Anja Bredal (1993: 40-47) oppdaget i sin hovedoppgave at informantene hennes svarte på det de mente var relevant og interessant for en norsk forsker. *”De var ”flinke” informanter fordi det er blitt en del av deres kulturelle kompetanse som innvandrere å ”vite” hva sånne som jeg er ute etter”* (Bredal 1993: 46). Muligens var dette tilfelle i mine intervjuer også.

En mulighet er også at det ofte er konflikter i familier med etnisk minoritetsbakgrunn, og at dette er grunnen til at jeg får flest konfliktfortellinger. Konfliktene kommer muligens av at kvinner og menn som migrerer til Norge ikke er fornøyd med sine nye roller i familien. Darvishpour (2003) begrunner det at mennene i hans studie er mer negative til livet i eksil enn hva kvinnene er, med kvinners økte maktressurser. Økte maktressurser kan her forstås som at kvinner potensielt får mer bestemmelsesrett og mulighet til å sette dagsorden (Lukes 1995). De økte maktressursene kan komme av mulighet for utdanning, arbeid og økonomisk støtte som gjør kvinnene potensielt mer selvstendige (Darvishpour 2003: 115).

Menn føler seg mer stigmatisert enn kvinner, hevder Darvishpour (2003: 114). Mange menn får en lavere status i eksil enn hva de tidligere har hatt. Dette kan delvis forklares med tap av jobb, eventuelt at man må ta en jobb som har lavere status enn den man hadde i hjemlandet. Lauritsen (1995: 125) mener iranske menns symbolske kapital fra hjemlandet *”berre i avgrensa grad kan fungere som gangbar mynt”* i Norge. Mennenes disposisjoner kan diskvalifisere dem fra det norske samfunnet.

Mange menn opplever også at det er flere fordommer mot menn med etnisk minoritetsbakgrunn enn kvinner (Darvishpour 2003). Kvinner er også utsatt for diskriminering, men blir ofte sett på som offer, mener han. Å bli karakterisert som offer er imidlertid også knyttet til et stigma. Vi kan derfor si at kvinner og menn i mange tilfeller blir diskriminert og stigmatisert på forskjellige måter. Darvishpour skriver videre at menn med etnisk minoritetsbakgrunn ofte blir stereotypifisert som kvinneundertrykkende (Darvishpour 2003: 113-114). Walle (2004) hevder at menn med etnisk minoritetsbakgrunn blir stereotypifisert med en tradisjonell form for maskulinitet som blant annet forbindes med en aggressiv seksualitet og vold (Walle 2004: 348). En slik maskulinitet er lite kompatibel med en norm om likestilling. Etniske minoritetsmennene står derfor i fare for å bli marginalisert, mener Walle. Hvis mennene føler en avmakt i sitt nye liv, kan det være at de reagerer negativt på kvinnenenes økte maktressurser.

Jeg vil nå vise to utdrag fra et intervju med en kvinnelig informant som beskriver informantens konfliktrepertoar. Utdragene handler om hvorfor det kan bli konflikt i noen familier når familieorganiseringen forandres.

Jeg: *”Da vi snakket om kjønnsroller for et par uker siden var det mange som fortalte om sine erfaringer. Var det noen erfaringer du kjente deg igjen i?”*

Informant: *”Jeg har hørt om dette her, at det er mange (fra hjemlandet) som er hjemmeværende. Menn vil gjerne jobbe dobbelt så mye. Så når de kommer hjem, vil de ha mat. Mor kan være sammen med barna mest mulig. Mange innvandermenn tror det er riktig arbeidsfordeling. De liker et komplementært system. Veldig mange menn liker det systemet, og veldig mange kvinner liker det systemet, at mannen jobber ute og kvinnen styrer hjemme. Men personlig har jeg en helt motsatt erfaring. Jeg har vokst opp med at min pappa har jobba, mens min mamma ikke har jobba. Hun har jobba som lærer. Men etter hun fikk barn har hun ikke jobba. Men pappa har alltid hjulpet henne hjemme. Så ofte når han kom hjem, for pappa hadde en sånn type jobb som, han jobbet i noe som ligner på NSB, jernbane. Han reiste hjemmefra og var borte i tre dager. Når han kom hjem hadde han fri tre, fire dager. Så da reiste mamma hjem til min bestemor med de yngste barna og pappa tok vare på de andre barna. Han lagde mat til oss, vi var små, jeg husker veldig, veldig godt. Så det var ikke noe problem. Og når vi (barna) lagde rar mat, var han førstemann som spiste, han var veldig glad for at barna hadde lært noe. Så han kastet aldri maten eller sa du hadde lagd dårlig mat. Vi fikk veldig mye støtte, ikke fra mamma, men fra pappa vi fikk mye støtte. Jeg har en mann som også er slik. Han lager mat og, jeg tar oppvask og rydder, selv om han roter veldig når han lager mat. Han lager veldig god mat. Så jeg har jo en helt motsatt erfaring enn hva veldig mange har. Jeg er egentlig veldig fornøyd med at jeg har hatt det sånn. Jeg har ikke brukt så mye krefter på sånne ting. Derfor har jeg spart på kreftene mine og brukt de til de viktigste tingene.”*

Informanten fortalte også at mange kvinner og menn har problemer med å forstå hverandre.

”Ofte har kvinner mest fokus på barna sine, og de blåser i hva mannen sier. De er veldig opptatt av sine barn. Men mannen er ikke så opptatt av egen kone og barn, han er opptatt av sin egen familie og søsken. Ofte menn også, som jeg sa på kurset, når mannen får dobbel så mye i arv som kvinner, har de dobbelt ansvar også. De jobber alltid for å skaffe penger til to familier. Jeg kjenner veldig mange, de jobber hardt for å skaffe mat og klær og opphold til begge familiene.”

I det første utdraget sier informanten at mange menn og kvinner ønsker å ha en arbeidsfordeling der mannen jobber ute mens kvinnen jobber hjemme. Ved å si at hun har krefter til å bruke på andre ting fordi hun ikke har opplevd dette, tolker jeg informantens opplevelse av en komplementær arbeidsfordeling som konfliktfylt. Hvis en kontekstuell nødvendighet og nye muligheter forandrer familieorganiseringen fører det kanskje til maktforskyvning. Dette kan oppleves problematisk hvis man i utgangspunktet ikke ønsket forandring.

I det andre utdraget forteller informanten at menn ofte har ansvar for å forsørge familien, ikke bare i Norge, men også de som fortsatt bor i hjemlandet. Det er i utgangspunktet mannen som har ansvar for å tjene penger, ifølge min informant. Hvis kona begynner å jobbe og dermed potensielt kan få mer innflytelse over økonomien, kan dette medføre forhandlinger om hva pengene skal brukes til. Her er det ikke sikkert det er relevant hvorvidt kona *må* jobbe, eller *kan* på grunn av økte muligheter, men at det foregår en mulig maktforskyvning. Mannen har ikke lenger makt alene til å ta avgjørelser.³² Det kan oppstå konflikt hvis kvinner og menn har ulike økonomiske prioriteringer. I et tilfelle der maktforskyvning oppleves unaturlig av en part, kan det oppstå konflikt da man må forhandle om roller. Den kvinnelige informantens konfliktrepertoar der hun beskriver kvinner og menns verdier som motstridende, kan tolkes som en forståelse av konflikt i parforholdet som verdikonflikt.

Ett maktforskyvningsrepertoar innebærer en forståelse av kvinnens inntreden i arbeidsmarkedet som en nødvendighet. Et alternativt repertoar viser hvordan endring kan beskrives som et resultat av nye muligheter, og at kona eller paret vil at begge skal jobbe. Begge repertoarene kan forstås som naturlige og uproblematiske endringer i maktstrukturen. Med en gang endringen ikke oppleves som naturlig, kan det oppstå konflikt. Forskjellen på de

³² jf. todimensjonell makt (Lukes 2005: 22).

to repertoarene er blant annet at der endring forstås som naturlig er det ikke forhandling av roller, mens dette er en forutsetning for konfliktrepertoarer, og spesielt der konflikt forstås som verdikonflikt.

I eksempelet tidlig i kapittelet³³ hvor kona ville ha større innflytelse over familieøkonomien, kan vi forstå dette som en forhandling om en ny maktposisjon og dermed maktforskyvning. Ektemannen opplevde ikke ønsket om endring som naturlig. Det ble derfor konflikt, og de måtte forhandle om nye roller. Informanten, som fortalte om dette paret, beskrev endringen som naturlig og derfor uproblematisk. Hans konfliktrepertoar bestod av en forståelse av konflikt som en misforståelse.

Forskjellene mellom eksemplene vist tidlig i kapittelet og hva informanten min i utdraget over snakket om, er at i de første tilfellene ble konflikt forstått som misforståelse, mens det hos den siste informanten ble forstått som ulike holdninger og verdier. Forklaringene kan være like riktige fordi de beskriver ulike situasjoner, og ett fortolkningsrepertoar er bare én mulig måte å beskrive en situasjon på. Repertoarene kan si noe om hvordan endring kan forstås og beskrives på forskjellige måter. De kan også gi et bilde av ulike måter å forholde seg til maktforskyvning. Muligens er det slik at den som taper eller gir fra seg makt ønsker å avdramatisere denne endringen, mens de som får eller tar makt, opplever dette i større grad som en kamp og derfor forstår det som en dyp konflikt. Hvis det er slik Darvishpour (2003) hevder, at menn taper posisjon i forhold til kvinner, og at dette medfører kjønnete opplevelser av livet i eksil, virker det nærliggende at også endringsrepertoarene er kjønnete. Det er derfor viktig at kursholderne forholder seg til flere konfliktrepertoarer, ikke bare ett. Hvis de ikke forholder seg til pluraliteten i kurset, kan de neglisjere utfordringer noen deltakere opplever.

Uavhengig av hvorfor man forstår konflikt og endring ulikt, tyder det på at konfliktrepertoarene representert på kurset består både av misforståelser og verdikonflikter. Misforståelser kan løses med god kommunikasjon, og tale-/lytteteknikken kan derfor virke nyttig. Det er derimot ikke sikkert verdikonflikter lar seg løse like lett. Tale-/lytteteknikken kan få frem hva konflikten handler om, men kanskje ikke løse konflikten. På kurset ble ikke dette tatt opp som tema. Kursholderne kan derfor sies å ikke håndtere verdikonflikter knyttet

³³ I delkapittel "Misforståelse som konfliktrepertoar"

til maktforskyvning. Resultatet av dette kan som nevnt være at noen deltakeres utfordringer blir neglisjert.

4.3 Skilsmisse som mulighet?

Som jeg har vist frem til nå kan det dominerende fortolkningsrepertoaret på kurset knyttes til en beskrivelse av konflikt som misforståelse og endring som nødvendig. Dette kan forstås som relativt grunne konflikter. Hva da med de dype konfliktene? Det er ikke sikkert disse verken skal eller kan forebygges. Noen ganger er det riktig med skilsmisse. For eksempel hvis en blir frarøvet sine rettigheter. Wærstad (2006) finner i sin studie at mange av kvinnenes ektefeller ikke respekterte konenes integritet og selvbestemmelse (2006: 74). *”Kvinnene ønsker større frihet enn det mannen er villig til å gi dem”* (Wærstad 2006: 45). I slike tilfeller kan skilsmisse være riktig. Skilsmisse kan være et spørsmål om frihet. Det er for noen en mulighet til å realisere seg selv (Akpınar 1998: 91). Skilsmisse som en mulighet ble kun tematisert en gang på kurset. En kursholder sa at familievernet i utgangspunktet er imot skilsmisse, men at ekteskap i noen tilfeller er skadelige og at det derfor er riktig med skilsmisse. Det ble imidlertid med denne ene kommentaren. Kursholderens kommentar viser ingen stor åpenhet for skilsmisse da han sier familievernet i utgangspunktet er mot skilsmisse.

Skilsmisse som tema kan nok være vanskelig å diskutere. Kursdeltakerne var stort sett negative til skilsmisse. En kvinnelig deltaker hevder en kurskveld at det er for enkelt å skille seg i Norge. Hun forteller om noen kvinner som var misfornøyd med ekteskapet sitt og tok kontakt med familievernet. Da ble det satt i gang et system, og plutselig var de skilt, fortalte hun. Kvinnene ønsket ifølge deltakeren ikke å skille seg, men ville bare rådføre seg med noen. En kursholder forstod det også slik at deltakerne var negative til skilsmisse. I intervjuet fortalte kursholderen:

Jeg: *”Hvilket syn har deltakerne på skilsmisse? Ser de på det som et utelukkende onde eller ser de også på det som en mulighet?”*

Kursholder: *”De fleste det første. Det er det mange som er, men noen har jo opplevd det selv. Noen av deltakerne på gruppelederkursene har vært skilt. De fleste har familie. Selv om de er skilt, synes de ikke det er bra. De synes det var forferdelig. I de fleste kulturer er det en skam å være skilt. Men jeg tror etter hvert at folk (personer med etnisk minoritetsbakgrunn) begynner å akseptere skilsmisse. Ellers synes alle (deltakerne) det er bedre å leve sammen, i forhold til barna da.”*

Hvis kursdeltakerne ser på skilsmisse som noe utelukkende negativt, vil det kanskje for mange være vanskelig å ta ut en skilsmisse. I tillegg til at det kanskje er en negativ holdning til skilsmisse blant deltakerne, kan det også være en tilsvarende holdning hos kursholderne, noe som muligens er årsaken til at temaet ikke blir diskutert. En kursholder fortalte meg følgende da jeg spurte om alle problemer bør forebygges.

”Det er jo avhengig av hvilken problemstilling det er, ikke sant. Man kan jo forebygge de fleste problemer, særlig i forhold til andre kulturer. Vi vet jo, forskningen sier at i forhold til norske familier og hvorfor de skilles, det kan være tidspress og... det er jo masse, de har mange forklaringer på hvorfor nordmenn skiller seg. Men i forhold til andre kulturer ser jeg at mange problemstillinger kan forebygges, for eksempel vet ikke folk om norske normer og regler. Det skaper problemer i familien. Hvis mannen ønsker å oppføre seg som han gjorde i sitt hjemland i Norge, går ikke det. Fordi hvis han ikke ønsker å gjøre noe hjemme, hvis han ikke ønsker å hjelpe, så skaper det konflikt, ikke sant. Han må også skjønne at her trengs det fleksibilitet. Det er ikke bare kvinner, likestilling, men situasjonen er annerledes her. Man har ikke hushjelp her, det er ingen som kan hjelpe familiemedlemmer og da trenger de å hjelpe hverandre. (...) Hvis mannen forstår hvorfor han må hjelpe sin kone, slipper man kanskje å krangle om arbeidsfordelingen, ikke sant. Det er jo en del man kan forebygge, for eksempel ekteskapsloven. Hvis man kjenner den, hvordan den fungerer, må man også prøve å forandre seg selv. Jeg mener at, det er jo det vi gjør. Vi snakker om hvordan kjønnsroller i hjemlandet er i forhold til her i Norge og hvordan man lever som en harmonisk familie, hvordan man bidrar til bedre familieforhold. Det er en prosess som tar tid, men det hjelper å forebygge. Hvis man ikke vet kan man stå fast ved sin måte å tenke fra hjemlandet. Det skaper konflikt. Familien klarer ikke å leve sammen på grunn av den situasjon de lever i. Det er det jeg tenker.”

Kursholderen kan ha et poeng i at det er flere problemer som kan og bør løses i familier som har migrert til Norge enn i etnisk norske familier. Et argument mange bruker for å holde ekteskapet sammen, er hensynet til barna (Lopez 2007: 187, Wærstad 2006: 64). En kursdeltaker sa at han tror barn blir psykisk syke av skilsmisse. Back, Svedin og Wadsby (1993: 6-8) sin studie *”Barn och skilsmässor i invandrar- och flyktingfamiljer”*³⁴, viser at skilsmissebarn fra innvandrer- og flyktningfamilier blir tyngre psykisk belastede enn etnisk svenske skilsmissebarn. Til tross for disse funnene er det også nærliggende å tro at barn i familier hvor foreldrene ikke skiller seg, men hvor konfliktnivået er høyt, også får store

³⁴ Back og Wadsby har dybdeintervjuet 27 innvandrer- og flyktningfamilier som tilsvarte 44 barn. Intervjuene ble så sammenlignet med statistiske data for etnisk svenske barn (Back, Svedin og Wadsby 1993: 4-6).

psykiske belastninger. Det er uansett viktig å stille spørsmålet om hvorfor man ikke diskuterer skilsmisse som mulighet på kurset.

Retten til og en liberalisering av skilsmisse kan forstås som et spørsmål om likestilling (Lopez 2007: 121-122, Thorbjørnsrud 2005: 17). Dette kan også være et argument for å skulle snakke om muligheten for skilsmisse på kurset. Kanskje måtte temaet vike plass for kursholderens forståelse av at skilsmisse er vanskeligere for personer med etnisk minoritetsbakgrunn, og at konflikter i denne gruppa derfor må forebygges i større grad enn i etnisk norske familier? Da skilsmisse ikke alltid er en reell mulighet for noen kvinner fordi ektefelle og familie jobber hardt for å holde ekteskapet sammen (Wærstad 2006: 52, Akpinar 1998: 63-64), kan det være viktig at kursholderne bidrar til å skape forståelse for at skilsmisse i noen tilfeller er riktig. For at skilsmisse skal være en reell mulighet er det viktig med aksept for skilsmisse. Det er ikke alle som har ressurser til å skille seg, og disse kan derfor trenge hjelp.

Det er interessant å se i utdraget over at det er mannen som blir ilagt skylda for konflikt. Konflikten blir forstått som at mannen ikke *”forstår hvorfor han må hjelpe sin kone”*. En slik forståelse av konflikt i hjemmet passer med den stigmatiserte rollen mange menn med etnisk minoritetsbakgrunn opplever at de befinner seg i (Darvishpour 2003, Lauritsen 1995). Uttalelsen kan tolkes som at kursholderen ilegger menn med etnisk minoritetsbakgrunn et fortolkningsrepertoar der arbeid i hjemmet blir forstått som kvinnearbeid. Jeg forstår kursholderen dit hen at et slikt repertoar står i motsetningsforhold til kursholderens forståelse av hjemmearbeid. En slik konflikt kommer imidlertid ikke frem på kurset.

4.4 Oppsummering

Et av målene for oppstarten av Regnbueprosjektet var å *”(f)orebygge kommunikasjonsvansker innad i familien”*³⁵. Det virker også som om det er et ønske fra deltakerne å lære om kommunikasjon. Kursets vektlegging av dette temaet kan derfor virke relevant. Undervisningen bar derimot preg av å være generell. Det kan være nyttig å spørre

³⁵ Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004 (2005: 3).

seg om undervisningen og diskusjonen i gruppen kunne blitt mer relevant for deltakerne hvis man i større grad hadde koblet det til deltakernes egne erfaringer.

To interessante funn er fokuset på kommunikasjon som konfliktløsningsverktøy og at konflikter i mange tilfeller blir forklart som misforståelser. En slik kobling av problem og løsning viser et fokus på praktiske utfordringer og løsninger fra kursholdernes side. Her er det også tilsynelatende konsensus mellom kursholdernes og deltakernes – spesielt de mannlige – sine fortolkningsrepertoarer. Konflikt som misforståelse kan sies å være det dominerende konfliktrepertoaret på kurset. En kvinnelig informant viste derimot at konflikt i familien også kan bestå av verdikonflikt. Ut fra dette kan det tyde på at kurset ikke tar for seg hele bildet når de kun fokuserer på de praktiske sidene ved utfordringer i hjemmet. Dette kan forstås som et tegn på manglende refleksjon over distinksjonen mellom dype og grunne konflikter. Kursholdernes fokus på grunne konflikter på kurset kan også tolkes som konfliktshyhet siden grunne konflikter lettere lar seg løse enn dype konflikter. Alternativt kan kursets fokus på grunne konflikter forstås i forhold til at det er et forebyggende prosjekt. Grunne konflikter kan lettere løses og forebygges.

Det har også vært interessant å se at det dominerende endringsrepertoaret innebærer en forståelse av endring som nødvendig og naturlig, konteksten tatt i betraktning. Med et slikt fortolkningsrepertoar hevder jeg at kurset har fokus på grunne konflikter og konsensus. Et alternativt endringsrepertoar er der endring blir forstått som et resultat av nye muligheter. Sentrale spørsmål i dette kapitlet er blant annet hvorfor man ikke fokuserer på verdikonflikter, og om alle konflikter kan og bør løses. Hvorfor diskuterer man ikke konflikter som kommer av maktforskyvning, og at maktforskyvning også kan komme av nye muligheter? Blir dype konflikter underkommunisert fordi de ikke kan løses like lett som grunne konflikter? Kanskje har kursholderne, som meg i mitt første intervju, vært oversensitive i forhold til kursdeltakerne?³⁶ Vi har sett at kursdeltakernes forståelse av konflikt er mangfoldig. Det er derfor viktig at kursholderne ikke skaper en dikotomi mellom noe ”norsk” og noe ikke-norsk.

³⁶ Se kapittel 2.2, delkapittel ”Kulturelle forskjeller og for mye ydmykhet”

Ved å ikke diskutere verdispørsmål knyttet til likestilling og kvinners rettigheter omgår man kanskje konflikt. Diskusjonen kunne bidratt til økt forståelse for disse verdiene. Hvis det hadde vist seg at alle var positive til likestilling og så på det som noe selvsagt, hadde man ikke trengt å diskutere det. Dette vet man imidlertid ikke før det blir tematisert. Muligens var ikke verdier en del av det dominerende konflikt- og endringsrepertoaret fordi det ikke er konfliktfylte temaer.

5. Foreldre-barnforholdet

Konflikter i foreldre-barnforholdet er et sentralt tema i min studie. På kurset var det forskjellige fortolkningsrepertoarer knyttet til foreldre-barnforholdet. Disse repertoarene kaller jeg oppdragelsesrepertoarer da man ved å benytte disse beskriver hva som er god og dårlig oppdragelse.

Kurskvelden jeg hovedsaklig refererer til i dette kapittelet hadde temaet *”oppvekst i to kulturer”*. Her ble det diskutert og undervist i barneoppdragelse og forholdet mellom foreldre og barn. Jeg trekker også inn andre kurskvelder der det er relevant. I likhet med temaet *kommunikasjon og konfliktløsning*, var det satt av en hel dag til *oppvekst i to kulturer*. Denne kursdagen skilte seg ut på to punkter. For det første bygde den på et annet kurs, *International Child Development Program (ICDP)*. Dette er et internasjonalt foreldreprogram som er utviklet av psykologen Karsten Hundeide. For det andre var det mer undervisning denne dagen enn det var de andre kursdagene – som altså betyr at det var mindre diskusjon. Forskjellen kan skyldes kursholderne, men de var kun på kurset én dag og jeg kan derfor ikke sammenligne deres håndtering av et tema opp mot et annet. Kursdagen var lagt opp til at deltakerne skulle være aktive, men strukturen denne dagen begrenset til en viss grad diskusjon i gruppa da kursholderen brukte pensum aktivt.

ICDP sitt utgangspunkt er på lik linje med Regnbueprosjektet å ta i bruk deltakernes ressurser. Begrepet ICDP bruker om dette er *sensivering* (Hundeide & Hannestad 2003: 6) – å gjøre foreldrene klar over sine ferdigheter. I Gruppelederheftet for Regnbueprosjektet står det følgende for forventninger og mål med dette temaet.

”I denne delen er det viktig at du som gruppeleder forsøker å få kursdeltakerne til å reflektere over og utveksle erfaringer fra det å være foreldre. Det å skulle oppdra barn er ikke alltid lett. Når man i tillegg befinner seg i et land hvor tradisjoner og skikker er svært forskjellig fra det man er vant med kan mange foreldre oppleve en usikkerhet i forhold til om det de forsøker å formidle til barna sine er det riktige. Det er viktig å formidle at det er mange måter å oppdra barn på. Likevel har vi valgt å presentere noen faktorer som vi vet er viktige for at barn skal ha det bra og trives i et nytt og annerledes land. I tillegg har vi valgt å gi noen forskjellige eksempler på hvordan ulike land og kulturer representerer forskjellige syn på hvilke verdier de synes er viktige i barneoppdragelsen. Dette har vi gjort fordi det er viktig å formidle at det er kulturelle forskjeller i hva som er ”riktig” barneoppdragelse.

Selv om det eksisterer store forskjeller i hva man anser som riktig barneoppdragelse mener vi også at det er noen verdier som er viktige og som barn og unge trenger, uansett hvilken kultur de tilhører” (Gruppelederheftet 2006: 78).

Utgangspunktet kursholderne har for kursdagen skal altså være at man åpner for et mangfold i barneoppdragelse, men at det tross alt er noe man ”vet er viktig”. Denne ambivalensen er interessant og er betegnende for kurset som helhet. Gruppelederheftet hevder ikke at noe er mer *riktig* enn noe annet, men ordet *viktig* blir brukt i stedet. Innholdet i utdraget over hadde gitt en annen mening om man hadde byttet om på ordene. Det kunne stått følgende: ”*Det er viktig å formidle at det er mange måter å oppdra barn på. Likevel har vi valgt å presentere noen faktorer som vi vet er **riktige** for at barn skal ha det bra og trives i et nytt og annerledes land*”. Ved å bruke ordet *riktig* sier man at noe er mindre riktig enn noe annet. Det kan se ut som om Regnbueprosjektet ikke ønsker en slik hierarkisering. Ved å skrive *viktig* hevder man ikke at noen tar feil, men at det er noen faktorer alle må ha med i barneoppdragelsen sin, eventuelt i tillegg til den praksisen man nå har. Dette kan tolkes som et forsøk på å skape likhet på tvers av praksis og verdier. Det kan virke selvmotsigende å si at alle har rett til tross for at det er noe ”vi vet er viktig”. Gruppelederheftet balanserer mellom en objektiv ”sannhet” og en relativisme hvor alle har rett. Man *vet* fremfor å *mene*. Et alternativ er å ha et skille mellom legitime, illegitime og anbefalte oppdragspraksiser. Det kunne da stått i Gruppelederheftet at: *Det er mange måter å oppdra barn, men at det er noen faktorer som ikke er lovlige i Norge, og det er noen faktorer Regnbueprosjektet anbefaler for at barn skal ha det bra. Disse faktorene kan også være gode i forhold til relasjonen mellom foreldre og barn*. Dette kan gjøre kursets tilnærming til temaet mindre ambivalent.

5.1 Frihet og disiplinering

Gjennomgående stikkord i forhold til oppdragsrepertoar var barns rettigheter og frihet, og hvordan dette utspiller seg i barneoppdragelsen. Dette står i motsetning til diskusjonen om konflikt i parforholdet hvor kvinners rettigheter ikke ble tematisert. En mannlig informant sa følgende da jeg spurte om hva han synes er utfordrende med barn.

”Ja, etter min mening har de altfor mange rettigheter. Og respekt for foreldre, jeg tror det mangler. Det er min personlige mening. Det betyr ikke at alle er uhøflige, men etter hvordan jeg vokste opp i mitt hjemland, er respekt for foreldre viktig. Kanskje de respekterer foreldrene på en annen måte. Disiplinen er også forskjellig, de

disiplinerer barna på en annen måte. Jeg har opplevd at barn i Norge er disiplinert fra første dag. Fra de er født får de vite hva som er lov og hva som ikke er lov, de vokser opp med den mentaliteten. Når de vokser opp og de vet det er ulovlig, gjør de det ikke. Disiplin fra dag en, kanskje de andre som kommer fra andre kulturer bare lar det være, de disciplinerer ikke på den måten. Det er positivt det jeg har sett i Norge, de disciplinerer fra første dag. De lærer hva som er lov og hva som ikke er lov. Hvis foreldre sier det ikke er lov, respekterer de det med en gang, men barn fra andre land har ikke vokst opp på den måten. Hvis de gjør noe galt, bare ignorerer foreldrene det, men hvis du gjør noe veldig galt så bare (slår i lufta). Så det er en del positive ting med barneoppdragelse i Norge, da er det ikke noen vits å slå barna. Fordi de er disiplinert fra første dag. Og barna trenger ikke å bli slått fordi de lever med regler. Men så det er, det er bra med norsk oppdragelse, disiplinere fra første dag og disiplinere i alle anledninger, ikke bare ved store saker.”

Informantens repertoar knyttet til norsk barneoppdragelse passer med sosionom og sosiolog Marianne Skytte (2001: 50) sin kjeglemodell av individualistisk og kollektivistisk livssyn. Denne modellen innebærer at barneoppdragelse med et individualistisk livssyn, gir barn økt frihet etter hvor gamle de er. Med informantens ord kan vi si at barn blir disiplinert mye når de er små, men mindre når de blir eldre. Barn disciplineres mindre jo eldre de blir fordi de da har lært hva som er rett og galt og setter grenser for seg selv. Med et kollektivistisk livssyn er det motsatt, hevder Skytte.

Det er også interessant å se at informanten over knytter det positive ved norsk oppdragelse til det rent praktiske. Man *trenger* ikke slå barn fordi de handler riktig, hevder informanten. I likhet med noen av informantenes repertoar i forhold til arbeidsfordeling i hjemmet blir ikke verdier brukt for å forklare endring. Fortolkningsrepertoarene representert på kurset i forhold til familieliv i Norge, viser en beskrivelse av endret arbeidsfordeling som nødvendig, og vold mot barn som unødvendig.

Informantens positive syn på norsk oppdragelse begrenses imidlertid til disiplinering. Han mener barn har for mange rettigheter i Norge. Jeg tolker dette som å være ensbetydende med frihet. Mange rettigheter kan bety stor frihet. Flere av deltakerne deler informantens forståelse av at ”norsk” barneoppdragelse kan være bra. En mannlig informant setter pris på norsk barneoppdragelse fordi barna lærer om regler og normer. Her er et lite utdrag fra intervjuet med informanten.

Jeg: *”Mange mener at i Norge har barnehagen og skolen tatt over mye av barneoppdragelsen. Synes du det stemmer?”*

Informant: *"Ja, det er det, det stemmer. Fordi du bare leverer barna dine i barnehagen klokka ni på dagen, og så er du på jobb, og da er det lærere eller personalet i barnehagen som oppdrar dem. Hvordan de oppdrar, de har sine regler og normer. De følger de regler og oppdrar barna på sånn måte. Også på skoler er det det samme. Barna lærer veldig fort når de er små, og særlig barn som går i barnehage, de får i seg litt regler og normer. Men på skolen får de ikke, jeg tror ikke de får sånn oppdragelse på skolen som de får i barnehagen.*

Jeg: *"Hvordan synes du det fungerer. Er det en god oppdragelse man får der, eller..."*

Informant: *"Den er god. Det er bra når det gjelder små barn, da er det veldig bra oppdragelse. Jeg ser forskjell på barna mine. Han som er på fire år, kan mye om regler og normer, han som går i barnehage. Og han som gikk i barnehage og går på skole nå, og gikk på skole i to år, han skjønner regler. Når du sier nei, så er nei et nei og han slipper. "Nå er det ikke din tur, nå er det din tur". Så broren sitter og ok. Så da sier han til broren at det er din tur nå. Han forstår, men de som ikke i barnehage, eller var litt eldre, i skolealder når de kom til Norge, så er det litt vanskelig å forstå, det er sant. Det er sånn."*

Denne informanten mener norsk barneoppdragelse, i form av oppdragelsen i barnehagen, er bra siden barna lærer om regler og normer. Jeg tolker dette som en verdsettelse av en grensesettende oppdragelse. Grensesettene oppdragelse kan blant annet forstås på to måter. For det første kan det forstås som at barn skal få frihet til å definere sine egne grenser. For det andre kan det forstås som at foreldre setter grenser for barna. Jeg tolker informantens repertoar i tråd med det siste.

Informantens beskrivelse av positive sider ved norsk barneoppdragelse passer overens med informantens mening om norsk oppdragelse var bra på grunn av disiplin. En interessant forskjell mellom de to informantene, er at i den første informantens repertoar blir ordet "disiplinering" brukt, mens den andre informanten ikke bruker et bestemt begrep om oppdragelsen. Han beskriver oppdragelsen ved å si at barna "får i seg litt regler og normer". På kurset bruker kursholderne begrepet "grensesettende dialog". Forskjellen mellom disiplinering og grensesettende dialog er at den første formen legger vekt på et hierarkisk maktforhold, mens den andre tar utgangspunkt i et likeverdig forhold, et demokratisk forhold. Dette kan kobles til det pedagogene Tone Strømøy (2005: 27) kaller en demokratisk barneoppdragelse eller dialogmodellen. Evnen til å gi og ta samt likeverdighet er sentralt for denne modellen.

Deltakernes bruk av ordet disiplin, kan tyde på at deltakernes og kursholderenes oppdragelsesrepertoarer er konkurrerende. Disiplin kan kobles til en autoritær forelderrolle

der barnet i liten grad har påvirkningsmulighet (Strømøy 2005: 20). Grensesettende dialog forutsetter på en annen side at barnet skal påvirke sin hverdag, og at barnet skal lære å selv sette grenser (Strømøy 2005: 38). Distinksjonen mellom de to repertoarene er knyttet til barns autonomi.

Begrepet grensesettende dialog skapte også et annet spenningsfelt. Kursholderne knytter denne oppdragelsespraksisen til noe ”norsk”. *”Foreldre skal være autoriteter, men norske foreldre i dag er dialogforeldre og forklarer barna heller enn å bare fortelle”*, forklarer en kursholder. Jeg forstår uttalelsen som at dette er noe norske foreldre gjør, altså i motsetning til hva ikke-norske foreldre gjør. For det første er det viktig å påpeke at *”norske foreldre i dag”* ikke er en homogen gruppe. For det andre kan sitatet gi deltakerne inntrykk av at norsk forelderpraksis er riktig og ikke-norsk praksis er feil. Dette kan sees i sammenheng med utdraget fra gruppelederheftet i begynnelsen av delkapittelet, hvor det står at noen faktorer er *”viktige”* uavhengig av oppdragelsespraksis. Kursholderens sitat kan tolkes som at den norske oppdragelsen innebærer de viktige faktorene. Det problematiske med slike utsagn, er at de bidrar til en dikotomisering mellom noe norsk og noe ikke-norsk, der begge kategorier er gjensidig utelukkende (Gullestad 2002: 271). Det åpnes ikke her for at forelderskap kan være individuelt og gå på tvers av gruppestereotyper. En måte å forstå kursholderens budskap på kan være at foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn må adoptere en norsk forelderpraksis for å være gode foreldre. Jeg har således identifisert et spenningsfelt mellom to konkurrerende oppdragelsesrepertoarer: mellom en norsk praksis hvor man setter grenser gjennom samtale og en ikke-norsk praksis hvor foreldre setter grenser gjennom disiplinering. Det er imidlertid ikke problematisk å trekke frem noen faktorer som viktige i oppdragelsen, heller tvert om. Det er først når dette fører til en dikotomisering at det blir problematisk.

Som vi så i det første intervjuutdraget i dette delkapittelet, mente informanten at barn har for mange rettigheter. Dette tolker jeg, som nevnt, som ensbetydende med at barn har for mye frihet. En annen mannlig informant hadde en tilsvarende bekymring.

”Her er det litt mer frihet. Barna er mer fri, og denne friheten kan være litt feil kan man si. Det er ikke bra å gi mer frihet til barn, man må sette grenser og barna må akseptere det. Og våre barn misbruker det, at det er mer frihet og at ”norske har mer frihet og jeg må ha det, norske barn har rett til å drikke, derfor må jeg drikke”, egentlig har han ikke lov til å drikke. Egentlig han får ikke kjøpt en pakke sigarett på butikken når han ikke er atten år. Men de bare ser på gata og misbruker det, loven.

Og det må læres, ja. Ungdommer må samles, og noen må fortelle dem at: "Frihet er ikke at dere misbruker og gjør tull og tøys."

Ifølge denne informantens repertoar er det ikke bare friheten som er problemet, men også at barna misbruker friheten.³⁷ Dette er interessant i forhold til spenningsfeltet vi kunne identifisere over. Grensesetting slik Strømøy (2005) omtaler det, går ut på å gi frihet til å definere seg selv. Dette kan forstås som positiv frihet. I følge min informant misbruker hans barn den friheten de blir gitt. Når informanten tidligere i delkapittelet bruker ordet "*disiplinering*" kan dette kanskje tolkes som at grensesetting ikke er tilstrekkelig fordi det gir rom for misbruk av frihet. Når informanten sier det er "*våre barn*" som misbruker frihet, tolker jeg informantens utsagn som at dette gjelder barn med etnisk minoritetsbakgrunn generelt³⁸. Frihet i informantens oppdragelsesrepertoar kan derfor forstås som negativ frihet. Det virker som om hvordan man forstår frihet er avhengig av hva slags oppdragelsesrepertoar en forvalter. Oppdragelsesrepertoar som blir brukt til å beskrive frihet som negativt, omtaler frihet på et annet nivå enn i oppdragelsesrepertoarer der frihet forstås som positivt. Det virker ikke som om det blir reflektert over denne distinksjonen på kurset.

En forståelse av økte utfordringer i foreldre-barnforholdet i Norge kan også sees i sammenheng med de nye familierelasjonene migrasjonen skaper. Nyberg (1993) finner at en migrasjonsprosess ofte kan føre til nye relasjoner innad i familien. En familie kan for eksempel gå fra å være en storfamilie til å bli en kjernefamilie. Nyberg ser at dette medfører at foreldre-barnrelasjonen blir tettere. Den økte nærheten kan gi foreldre et bilde av barna som mer problematiske enn hva de tidligere har hatt, skriver hun (Nyberg 1993: 152). Noen av Farstad (2004) sine informanter beskriver også utfordringer knyttet til overgangen fra storfamilie til kjernefamilie. Å være forelder i Norge oppleves som slitsomt da man ikke kan få hjelp av storfamilien til barneoppdragelsen (Farstad 2004: 77-78).

Konflikt vedrørende grensesetting og frihet mellom foreldre og barn kan også kobles til en maktforskyvning i dette forholdet. Barn får i noen tilfeller flere rettigheter enn hva de har hatt

³⁷ Dette er nok en bekymring også etnisk norske foreldre har, spesielt overfor barn i ungdomsalderen.

³⁸ En kategorisering av alle med etnisk minoritetsbakgrunn i en "vi gruppe", var gjennomgående både i kurset og i intervjuene.

før de kom til Norge. Darvishpour (2002: 164) fant at det var en maktforskyvning mellom foreldre og barn i familiene i sin studie. Økte rettigheter kan gi barna relativt mer makt i familien, altså økt bestemmelsesrett og innflytelse over familiens dagsorden (jf. Lukes 2005). Barns økte maktressurser kan også komme av at de lærer norsk raskere enn foreldrene og har større kontakt med etnisk norske og det norske samfunnet. En slik maktforskyvning kan skape usikkerhet hos foreldre, noe som igjen kan begrense foreldrenes posisjon. Usikkerheten kan kanskje kobles til at foreldrene kun vet at barn har mange rettigheter og at det ikke er lov å slå. Da foreldrene er usikre på hva rettighetene innebærer vet de ikke hvordan man skal forholde seg til rettighetene og er dermed usikker på hvordan de setter grenser. Man blir usikker på hva en som forelder har lov til å gjøre. Noen av informantene mine fortalte om hvordan noen barn utnytter dette.

”De utnytter det. Og de bare tenker sånn at ”det er ikke lov å slå barn her, så jeg blir ikke slått. Så ikke sant, det er ikke noe farlig”. Og så mister de respekten. (...) Sånn er det. Jeg kan ikke forklare det. Kanskje er det miljøet som er sånn, det miljøet ungdommene er i.”

Ifølge denne mannlige informanten vet barn at de ikke blir sanksjonert, og derfor bryr de seg ikke om regler, mener han. En eventuell maktforskyvning i familien mellom barn og voksne kan oppleves som en årsak til manglende respekt for foreldrene. Foreldre kan oppleve et motsatt makthierarki i familien. Da barnas makt kan forstås som et resultat av økt frihet, virker det nærliggende at informanten benytter seg av et oppdragelsesrepertoar hvor frihet forstås som negativt.

Noen kursdeltakere fortalte at barn styrer i noen familier. En deltaker sa: *”Foreldre er fanger av egne barn. Barna bestemmer i noen familier fordi barna kan språket bedre, og kan mer om det norske samfunnet enn foreldrene”*. I et intervju fortalte en annen kursdeltaker om en familie der sønnen truet med å ringe politiet hvis de ikke ga han penger. Han klarte å presse foreldrene for veldig mye penger. Dette er et ekstremt tilfelle, men det kan være med på å illustrere en av utfordringene etniske minoritetsforeldre møter når de blir usikre på omgivelsene og sin rolle som forelder. Slike fortellinger kan også forklare informantenes oppdragelsesrepertoarer der en hierarkisk struktur foretrekkes fremfor en demokratisk. Hvis en opplever å miste sin autoritet som forelder ved å gi frihet til barna, kan man ønske en hierarkisk familiestruktur som gir foreldre mer makt.

Den første kurskvelden fortalte en kursholder at barn styrer i noen familier. De bruker sin kunnskap om det norske samfunnet som maktmiddel, fortalte kursholderen. Det er både misforståelse og utnyttning som kan føre til dette, tilføyer en annen kursholder. Kursholderen fortsetter med å forklare at barn kan true med å ringe politiet eller barnevernet fordi foreldrene tror det offentlige stoler mer på barna, spesielt fordi familien har etnisk minoritetsbakgrunn. Ut fra dette kan etniske minoritetsforeldre tape posisjon i forhold til barna sine fordi barna i noen tilfeller har høyere kompetanse – symbolsk makt (Bourdieu 1996) – på det ”norske” samt at foreldrene i form av å være etniske minoritetsforeldre kan oppleve å være i en avmaktssposisjon. En informant sa at *”problemet er at de ikke har noen anledning til å forstå norsk bakgrunn, norsk kultur og norsk livsstil. De holder seg i sine miljøer og har ikke anledning til å vite”*. Dette kan, blant annet, forstås på to ulike måter. På en side har barn mange naturlige møteplasser med det norske samfunnet og med etniske nordmenn, i noen tilfeller flere enn voksne. Barn går på skole, er kanskje med i et idrettslag eller lignende, og leker med andre barn i nabolaget. Noen voksne treffer etnisk norske bare på jobben, og har flere naturlige møteplasser på fritiden med mennesker med samme etniske bakgrunn, for eksempel slektninger, i foreninger og trossamfunn. En annen grunn til manglende kontakt med etnisk norske kan være diskvalifikasjon i form av å ha etnisk minoritetsbakgrunn. Noen kan oppleve å ikke passe inn i norske miljøer fordi man ikke deler kunnskap og bakgrunn.

I forhold til et omvendt makthierarki i hjemmet, introduserer kursholderne begrepet *empowerment*. Begrepet blir i kurset brukt for å vise en metode som kan hjelpe foreldre å gjenvinne kontrollen hjemme uten å ty til fysisk makt. En oversettelse av begrepet til norsk, og som er relevant i denne sammenhengen, er *”myndiggjøring”* (Kirkeby 1991). Begrepet blir imidlertid ikke brukt senere i kurset. At begrepet ikke ble brukt senere i kurset betyr ikke at ideologien bak begrepet ikke ble brukt. Det er nok bare et tegn på at kurset har fokus på det praktiske fremfor det teoretiske, noe som kan være et godt grep for å gjøre pensum mer relevant for deltakerne. Begrepet *dialogforeldre* som jeg tar for meg tidligere i dette delkapittelet, er et eksempel på hvordan empowerment knyttes til det praktiske.

5.2 Kjønnede oppdragelsesrepertoarer

I forrige delkapittel viste jeg noen informanters oppdragelsesrepertoarer i forhold til barns frihet. Stor grad av frihet blir beskrevet som et problem. Det er interessant at det i min studie hovedsaklig er menn som har slike repertoarer. I dette delkapittelet vil jeg se om det kan identifiseres en forskjell i oppdragelsesrepertoarene til de kvinnelige og mannlige kursdeltakerne. Det er selvfølgelig umulig å generalisere eventuelle kjønnede repertoarer ut fra denne studien. Det er blant annet store forskjeller knyttet til klasse og landbakgrunn. Når jeg nevner kjønnede repertoarer er det i forhold til tendenser jeg har observert blant kursdeltakerne. Repertoarene kan imidlertid sies å ha relevans utover kurset i forhold til hvilke insentiver kvinner og menn har for å benytte seg av de ulike oppdragelsesrepertoarene og hvilke repertoarer som er tilgjengelige.

En kurskveld sier en kursholder: *"Det er forskjeller mellom Norge og mange andre land. I Norge sier barna hva de ønsker og så støtter foreldrene opp. I mange andre land bestemmer foreldrene"*. Det er interessant å se kursholderens dikotomisering av det norske og ikke-norske (jf. Gullestad 2002: 71). Kursholderen omtaler en slik praksis som norsk og hun gir inntrykk av et homogent Norge. Etnisk norske foreldre finnes nok derimot i begge kategoriene kursholderen skisserer opp. Jeg tar opp igjen denne diskusjonen senere. I dette delkapittelet er det den påfølgende diskusjonen som er interessant. Den handlet om hvorvidt foreldre presser barna sine til noen valg og hvorvidt dette er riktig eller galt.

Mannlig deltaker 1: *"Dette (at foreldre presser barna) er ikke så utbredt."*

Kvinnelig deltaker 1: *"Det er veldig stort press på barn for å ta høystatusutdannelse."*

Mannlig deltaker 1: *"Det er ikke noe problem at foreldre sier hva de ønsker barna skal bli, det er bare råd."*

Kursholder: *"I Norge er alle jobber bra, det er like bra å vaske som å være lege."*

Kvinnelig deltaker 2: *"Når innvandrerungdom skal velge utdannelse velger de ikke for seg selv. Det finnes ikke individualisme hos oss, man lever for gruppen. Det er ingenting hos oss som heter selvrealisering."*

Min tolkning av utdraget er at den mannlige deltakeren er mer positiv til foreldres innblanding i barnas valg enn hva kvinnene er. Når kvinnelig deltaker 2 sier at det ikke er noe som heter selvrealisering hos dem, tolker jeg henne som negativ til dette. Dette kan ses i sammenheng

med et oppdragelsesrepertoar hvor barn hevdes å ha for mye frihet. Jeg tolker det slik at mye frihet begrenser foreldrenes mulighet til påvirkning av barnas valg. I utdraget over kan det virke som om kvinnene er negative til kontroll fra foreldre og familie. Kvinnene retter også kritikk mot en familiepraksis som undergraver individet ved å kun fokusere på det kollektive. Deres repertoar skiller seg derfor fra noen av de mannlige deltakernes repertoarer. I forrige delkapittel var det deler av det norske samfunnet og norsk barneoppdragelse som ble kritisert ved at barn blir gitt for mye frihet i Norge. En kritisk holdning til familiepraksis i etniske minoritetsfamilier var også representert i intervjuer. Jeg vil her vise et utdrag fra et intervju med en kvinnelig informant.

Jeg: *”Neste lørdag skal vi snakke om barneoppdragelse og ungdom. Hva synes du om det temaet?”*

Kvinnelig informant: *”Det er kjempeviktig fordi man må lære om barnas rettigheter her i Norge. Og vi utlendinger har veldig forskjellige meninger om barna og deres rettigheter. Vi bruker mest makt på barna vi utenlandske. For eksempel vil ikke foreldrene at jenter skal gå på leirskole eller andre aktiviteter. Det gjelder mest for jenter, men for gutter også fordi foreldrene tror de lærer masse av de norske barna. De (foreldrene) synes de norske barna krever mye, de er mye fri. De (foreldrene) vil ikke at barna skal lære sånt, drikke alkohol og ligge rundt med jenter og sånn. Det er kjempevanskelig, de tenker sånn. De begynner fra de er små og vokser opp med dette presset og makten. Det er kjempeviktig at man ikke slår barna. En mann på kurset mente at hvis barna ikke respekterte familien kunne man slå barna, kona også. Det er veldig dumt fordi vi skader et menneske, både fysisk og psykisk. Vi må lære metoder hvor man kan akseptere familie og integrere i det norske samfunnet litt lettere. Så det er et kjempeviktig tema synes jeg.”*

I denne informantens oppdragelsesrepertoar er barns rettigheter og frihet goder, mens vold er utelukkende negativt. Informantens forståelse av barns rettigheter og frihet skiller seg fra de mannlige informantene i forrige delkapittel. Den ene mannlige informanten mente barn har for mange rettigheter og de må disiplineres. Kvinnen over kritiserer en slik forståelse av barneoppdragelse. Ved å se forrige delkapittel i sammenheng med dette delkapittelet, kan det tyde på at de mannlige deltakernes oppdragelsesrepertoar viser en skepsis til barns frihet mens de kvinnelige deltakernes repertoar inneholder et positivt syn på barns frihet.

Hvordan ble slik kritikk av familiepraksis og kultur håndtert på kurset? I utdraget i begynnelsen av dette delkapittelet kritiserer kvinnene en kollektivistisk familiepraksis. Den mannlige deltakeren forsvarer praksisen. Ved å ta opp temaet, og ved å si at det er *”like bra å vaske som å være lege”*, tolker jeg det dit hen at kursholderen tar kvinnenes parti.

Kursholderens og de kvinnelige deltakernes oppdragelsesrepertoarer synes å være like. Som vi også har sett tidligere, er det de praktiske forholdene som blir brukt som begrunnelse for hvorfor barn kan velge uten foreldres innblanding. Det er ikke egenverdien i at barn skal ha valgfrihet kursholderen bruker som argument, men at alle jobber i Norge er bra, og at det derfor er det samme hvilket yrke man velger. Det var deltakerne som til en viss grad tok verdidebatten. Hvis en deltaker kastet inn en ”brannfakkel” i diskusjonen i gruppa, var det en deltaker som svarte. Kursholderne prøvde å roe ned diskusjonen, eller styre den inn på et annet spor ved å komme med nøytrale eller generelle utsagn. Mitt inntrykk er at kursholderne håndterer kontroversielle utsagn ved å la deltakerne ta diskusjonen, mens de selv fungerer som ”fredsmeglere”. De kommer ikke med kontroversielle utsagn og åpner for at det er mange måter å oppdra barn på. I begynnelsen av kapittelet viste jeg et utdrag fra gruppelederheftet hvor vi kunne se en ambivalens mellom en relativistisk holdning til barneoppdragelse og en objektiv viten om at noe er viktig for alle. Dette blir fulgt opp i kursene. Kursholderne sier ikke at en praksis er feil, men styrer diskusjonen inn på temaer som kan forstås som det kursholderne *”vet er viktige for at barn skal ha det bra og trives i et nytt og annerledes land”*. Jeg mener ikke at det er problematisk å åpne opp for et mangfold av oppdragelsespraksiser, det er positivt. Hvis kursholderne ikke åpner for et mangfold vil de kunne stå i fare for å utøve kulturell imperialisme. Det er imidlertid ikke nødvendigvis problematisk å styre diskusjonen inn mot temaer kursholderne hevder er viktige. Problemet er at kursholderne er diffuse i de tilfellene de mener, med støtte fra forskning, at noen faktorer er viktige for en god oppdragelse. Ved å være diffuse gir ikke kursholderne deltakerne svar på deres utfordringer, og de får ikke et klart alternativ til oppdragelse. Det er derfor viktig at kursholderne er tydelige på at det er mange måter å oppdra barn på, men at det for eksempel er noen faktorer som ikke er tillatt eller som er pålagt etter norsk lov. Det kan også være viktig at kursholderne er klare i sine anbefalinger der deltakerne ønsker svar og løsninger. Læringsutbyttet kan da være større.

Oppsummerende virker det som at barns frihet og rettigheter som noe positivt, er sentralt i kvinnes oppdragelsesrepertoar, mens noen av mennenes repertoarer viser en forståelse av at barn har for mye frihet. Som nevnt er ikke en slik slutning generaliserbar da foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn er en mangfoldig gruppe, men det gir et bilde av repertoarene presentert av kursdeltakerne. En måte å forstå dette skillet på er at kvinnes oppdragelsesrepertoar i større grad enn hva mennenes repertoar gjør, tar utgangspunkt i et

individualistisk menneskesyn. Kvinnenes repertoar ligger derfor nært kursholdernes forståelse av hva som er *viktig* i barneoppdragelse. Nilsen (1999: 328), finner at kvinnene i sin studie i noen tilfeller setter pris på et individorientert menneskesyn, til tross for at et slikt syn kolliderer med kvinnenes oppfattelse av å være en del av et fellesskap. Dette gjaldt for eksempel i forhold til å ikke være avhengig av familien. Hvis det var konflikt i ekteskapet kunne de få støtte fra det offentlige slik at de ikke var avhengig av hjelp fra slekt og venner. Man kan forstå kvinnene i min studie i forhold til dette. Hvis kvinnene verdsetter muligheten til uavhengighet, vil de kunne tale for økte rettigheter og større frihet for barna. Kvinner og menns forvaltning av ulike repertoarer kan også komme av ulike holdninger til eksillivet. Konteksten påvirker muligens hvilke repertoarer som er tilgjengelige. Hvis kvinnene ikke hadde opplevd økt frihet og økte muligheter i Norge, eller fortsatt bodd i sitt hjemland, kunne de benyttet seg av et annet repertoar. Det er for eksempel ikke bare menn som bruker vold mot barn som oppdragelse.

Selv om det kan tyde på at det er et kjønnert syn på barneoppdragelse blant kursdeltakerne, er det naturlig å forestille seg at også faktorer som alder, sosioøkonomisk bakgrunn og hvilket land man kommer fra påvirker deltakernes oppdragsrepertoar. Da jeg stort sett kun har alder og landbakgrunn til informantene mine, vil jeg ikke spekulere videre rundt dette. Det er uansett, i likhet med forståelse av konflikt i parforhold, et mangfold i oppdragsrepertoarer.

5.3 Universell barneoppdragelse

"Hva er det viktigste å tenke på ved barneoppdragelse?", var kursholdernes første spørsmål til deltakerne, under temaet *"oppvekst i to kulturer"*. Deltakerne kom med forskjellige stikkord de mente var viktig: å være et godt forbilde, å gi og vise kjærlighet, stabilitet og trygghet. Disse verdiene ligner på Nicole Hennem (2002)³⁹ sine funn av hva etnisk norske foreldre mener er viktig for en god oppvekst. Stikkord for Hennem sine funn er: God helse, å

³⁹ Nicole Hennem (2002) sitt datamateriale består av trettito intervjuer og førti stiler. Intervjuene fordeler seg følgende: tolv mødreintervjuer, ett farsintervju, åtte foreldreparintervjuer og elleve ungdomsintervjuer. Tjueen stiler er skrevet av jenter, nitten av gutter.

kunne oppfylle materielle og sosiale behov og å være en forelder som stiller opp og viser interesse.

Etter kursholderen hadde fått svar på sitt spørsmål, fortalte hun at det samme spørsmålet var stilt til mange personer tidligere med forskjellig nasjonalitet. Stort sett alle svarer det samme på hva det er viktig å tenke på ved barneoppdragelse, hevdet hun. Fra dette trakk kursholderen den konklusjonen at barn i alle land har like behov og at foreldre stort sett har like verdier knyttet til barneoppdragelse. Kursholderen legger altså vekt på likhet til forskjell fra annerledeshet. Dette er interessant sett i forhold til hva det står i Gruppelederheftet. Som vi så i forventningene til kurset, legges det vekt på at det er store kulturelle forskjeller i hvordan man forstår og utøver barneoppdragelse. Hvorfor sa da kursholderen at det er stor grad av konsensus knyttet til forståelse av barneoppdragelse? En forklaring kan være at de verdier kursdeltakerne nevner passer med de faktorene Regnbueprosjektet ”*vet er viktige for at barn skal ha det bra og trives i et nytt og annerledes land*” (Gruppelederheftet 2006: 78). En annen forklaring kan være at kursholderen ønsker å bryte ned forskjeller mellom noe norsk og noe ikke-norsk (jf. Young 1990). Dette kan være en del av en tendens til konsensusbygging jeg ser i kurset. Ved å legge vekt på likheter framfor forskjeller kan man kanskje bidra til å bryte ned en eventuell følelse av (negativ) annerledeshet kursdeltakerne har i forhold til det norske. Tidligere i kapittelet så vi imidlertid at dialogforeldre ble knyttet til en norsk praksis. Kursholderne har derfor ikke alltid fokus på likhet. Dette viser kursets ambivalens. Det er ikke sikkert det bare er kursholderen som prøver å skape konsensus. Det kan også se ut til at deltakerne bruker begrepene som blir brukt på kurset. I begge tilfeller kan det være et forsøk på å skape konsensus og en gjensidig forståelse. Det er uansett interessant å se hvordan kursholderen videre brukte deltakernes svar på hva som er viktig å tenke på ved barneoppdragelse. Kursholderen kategoriserte deltakernes svar under følgende overskrifter:⁴⁰

1. ”**Emosjonell dialog:**

- a. Trygghet og stabilitet
- b. Gi/vise kjærlighet
- c. Vær venn – snakke med
- d. Bli elsket som seg selv
- e. Passende omsorg

⁴⁰ Kursholderens kategorier er merket med tall, mens deltakernes svar er markert med bokstaver.

2. ***Meningsskapende og utvidende dialog:***
 - a. *Godt forbilde*

3. ***Den regulerende og grensesettende dialog:***
 - a. *Foreldre må være enige*
 - b. *Belønning, ros, ris og konsekvent*
 - c. *Tilbakemeldinger*
 - d. *Vaner, rutiner*

De ”universelle” verdiene knyttet til barneoppdragelse deles inn i verdiladete kategorier, i dette tilfellet definert av ICDP og Karsten Hundeide. Dette kan forstås som et eksempel på kursholderens definisjonsmakt – makt til å bestemme dagsorden (jf. Lukes 2005: 29). Det er imidlertid ikke sikkert deltakerne definerer sine verdier innenfor disse kategoriene. Forvaltning av ulike fortolkningsrepertoarer gir forskjellige forståelser av trygghet og stabilitet. Ett oppdragelsesrepertoar knyttet til trygghet og stabilitet kan innebære at barn ikke skal ha så mange rettigheter fordi de ikke klarer å ta vare på seg selv. Et annet repertoar kan bli brukt til å beskrive barns rettigheter som en forutsetning for trygghet og stabilitet.

Kursholderen viser at deltakerne har kunnskapen som ligger til grunn for den definerte, ”riktige” barneoppdragelsen – et ”riktig” oppdragelsesrepertoar. Med dette har kursholderen ”bevist” at deltakerne sitter med kunnskapen de trenger. En slik metode passer med begrepet sensitivering, som er ICDP sin læringsideologi. Deltakerne skal bevisstgjøres den kompetansen de har. Det var kursholderen som plasserte deltakernes svar inn i kategorier. Dette er ikke nødvendigvis en problematisk metode hvis deltakere og kursholdere definerer de forskjellige begrepene likt. Det er her et spørsmål om kursholderen har fått frem kunnskap deltakerne hadde fra før, eller om kunnskapen har blitt omdefinert til noe ”riktig”.

Det synes som om det er en spenning mellom faktisk og konstruert likhet. I delkapittelet ”*Kjønnete oppdragelsesrepertoarer*” diskuterer jeg hvordan det kan se ut som om at de kvinnelige og mannlige deltakerne på kurset vektlegger ulike verdier ved barneoppdragelse, altså at det er kjønnete oppdragelsesrepertoarer. Trygghet i barneoppdragelsen blir gjennom noen kvinners repertoarer forstått som støtte til å benytte seg av de mulighetene man har, for eksempel utdanning. I noen menns repertoarer forstås trygghet som at foreldrene skal være rådgivere og være aktive i valg barna må ta. Siden det kan være ulik definisjon og bruk av begreper, kan det være at kursholderens kategorisering av deltakernes svar er en konstruksjon av likhet. En slik konstruksjon kan forstås som symbolsk makt (Bourdieu 1996). Kursholderne bruker sin makt til å skape en forståelse av at det ikke er så store forskjeller

mellom personer med etnisk minoritetsbakgrunn og etniske nordmenn. De prøver å konstituere en forståelse av likhet.

Vi så også at begrepene deltakerne brukte i sine oppdragelsesrepertoarer over hva som er viktig ved barneoppdragelse delvis passer med begrepene Hennem (2002) fant som sentrale i sin studie. Det kan derimot også her være en ulik definisjon av begrepene. Det er ikke sikkert det er problematisk å konstruere likhet. Hvis målet fra kursholders side er å vise likheter fordi man tror dette kan hjelpe foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn til å lettere forstå ”norsk” barneoppdragelse og lettere forebygge konflikter, er kanskje dette en måte å nå kursets mål. En eventuell konflikt mellom det norske og det ikke-norske kan bli mindre tydelig når man vektlegger likhet. Kan dette forstås som en underkommunisering av konflikt? Det kan også være at eventuelle konflikter er grunne kulturkonflikter som kommer av misforståelser (Eriksen 1991). En kategorisering kursholderen her gjør kan i så fall løse opp i misforståelsene. Hvis det derimot er dype kulturkonflikter i form av ulike holdninger og dypt forankrede verdier, kan det være problematisk å omdefinere og ikke ta diskusjonen. Den kvinnelige informanten i forrige delkapittel hevder det er store forskjeller i holdninger til oppdragelse hos personer med etnisk minoritetsbakgrunn. Siden noen av mennene hevder barn har for mye frihet, kan det tyde på at det finnes verdikonflikt. Kursholderne snakker også om at noen barn har for mye frihet, men jeg forstår det slik at kursholderne og de mannlige deltakerne snakker på ulike nivåer. Det er en kvalitativ forskjell på friheten man snakker om. Mennene omtaler frihet på et mer generelt grunnlag, mens kursholderne snakker om for mye frihet der maktforholdet i familien er snudd opp ned. Både hos deltakerne og kursholderne blir frihet omtalt i forhold til kvantitet, altså mengden frihet. Det blir ikke definert hva slags frihet man snakker om. Som nevnt tidligere, kan det oppdragelsesrepertoaret som er tilgjengelig for en være avgjørende for hvordan man beskriver barns frihet.

Kursholderen gir den ”gode” barneoppdragelsen tyngde ved å si at forskning har vist at barn som har opplevd meningsskapende og grensesettende dialog lærer bedre på skolen. Hun sa også at forskning viser at barn utvikler seg mer hvis de gjør lekser sammen med voksne selv om voksne ikke kan hjelpe. Dette kommer av at barna vil vise seg fram, fortalte kursholderen. Ved å henvise til forskning blir kanskje de ”viktige” faktorene i barneoppdragelsen enda mer riktige. Å vise til forskning er bra i forhold til å gi styrke til argumenter og kunne gi deltakerne fyldige og godt begrunnede svar. Jeg hevder imidlertid at det er en mulighet for at kursholderens argumenter ikke kommer så tydelig fram da de på en side prøver å sidestille

alle oppdragelsespraksiser mens de på en annen side kan forstås som å argumentere for at én praksis er best.

5.4 God oppdragelse

”Man skal ikke kjeft på et barn som blir sint”, sa en kursholder. ”Det er viktig å snakke med barnet og forstå det, spør hva det er. Man kan sette grenser ved å forklare hvorfor man må, eller ikke må gjøre noe.” Hvis en gjør mye riktig som forelder er grensesetting unødvendig, fortsetter kursholderen. Det er derfor viktig at foreldre kan riktig oppdragelse. Sitatene passer med Strømøy (2005) sin definisjon av grensesetting der grensesetting skal lære barnet å selv sette grenser (2005: 38).

Kursholderne viste så deltakerne en overhead med 8 temaer for godt samspill fra ICDP.

1. Vis positive følelser – vis at du er glad i barnet ditt.
2. Juster deg til barnet og følg dets utspill.
3. Snakk til barnet ditt om ting det er opptatt av og prøv å få i gang en ”følelsesmessig samtale”.
4. Gi ros og anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre
5. Hjelp barnet til å samle sin oppmerksomhet, slik at dere har en felles opplevelse av ting i omgivelsene.
6. Gi mening til barnets opplevelser av omverdenen ved å beskrive det dere opplever sammen og ved å vise følelser og entusiasme.
7. Utdyp og gi forklaringer når du opplever noe sammen med barnet ditt.
8. Hjelp barnet ditt å kontrollere seg selv ved å sette grenser for det på en positiv måte – ved å lede det, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen.

Her er det flere aspekter som er interessante. For det første er *positivitet* og *forståelse* sentrale stikkord for god barneoppdragelse i forhold til denne listen. Det er interessant – men ikke overraskende – at dette er stikkord som også ble vektlagt under temaet kommunikasjon. Som jeg tidligere har poengtert var temaet kommunikasjon kun rettet mot parforholdet. Kursets definisjon av god barneoppdragelse – kursets oppdragelsesrepertoar - har mange fellestrekk med kursets definisjon av god kommunikasjon. Dette ble ikke eksplisitt vist, men kom fram indirekte.

Det siste punktet – punkt 8 – sier at man skal hjelpe ”barnet til å kontrollere seg selv”. Dette er interessant sett i forhold til noen av kursdeltakernes syn på at barn har for mye frihet. Kursholderne satt ikke spørsmålsteget ved dette spenningsfeltet. De åtte punktene som helhet

kan karakteriseres som en demokratisk barneoppdragelse (Strømøy 2005: 27). Grensesettingen skal ikke begrense barnets handlingsrom, men gi barnet frihet innenfor gitte rammer. Da kursholderne ikke problematiserer et spenningsfelt mellom grensesetting som skal gi frihet, og noen deltakeres bekymring for at barn har for mye frihet, kan det tyde på at kursholderne forstår det å gi barn frihet som selvsagt positivt. Man kan derfor stille spørsmål ved hvorvidt dette når fram til deltakerne hvis oppdragelsesrepertoar viser en forståelse av frihet som problematisk. Muligens tar ikke kursholderne opp spenningsfeltet fordi de ønsker at kursdeltakerne selv skal forstå hvorfor det er riktig å gi barnet frihet (jf. sensitivering). Dette kan være en del av kursets *skjulte pensum* – noe jeg kommer tilbake til. Det kan også være at kursholderen mener pensumet er klart nok, og i seg selv er forklarende. En annen mulig forklaring kan være at kursholderne prøver å unngå konflikt, og derfor ikke fokuserer på ulikheten mellom de to oppdragelsesrepertoarene.

Et annet eksempel hvor kursholderne ikke rangerer oppdragelsespraksiser var da de presenterte moderne og tradisjonell barneoppdragelse. En deltaker spurte hvilken av disse barneoppdragelsene som var best. Til dette svarte kursholderen at ingen av oppdragelsesformene var bedre enn den andre, men at det var alternativer. Her åpnes det tilsynelatende for et mangfold i oppdragelsespraksis. Det er uansett interessant at de åtte punktene vist over var utgangspunktet for den moderne oppdragelsespraksisen. Ved å legge vekt på den ene praksisen fremfor den andre, men allikevel si at begge er like gode, kan det kanskje oppfattes som blandede signaler. Kursholdernes strategi kan forstås i likhet med det å være dialogforelder. Deltakerne skal få frihet til selv å finne ut hva som er riktig, men kursholderne definerer rammene for tilgjengelige fortolkningsrepertoarer. En slik forståelse av kursholdernes strategi forsterkes ved at deltakerne på slutten av kurskvelden får se en video om barneoppdragelse i praksis. Personene på videoen, som alle har etnisk minoritetsbakgrunn, bruker den moderne oppdragelsespraksisen. Dette kan bidra til å gi et inntrykk av at denne praksisen er den riktige. En slik fremgangsmåte kan være positiv i forhold til at deltakerne selv må avgjøre hva slags oppdragelsespraksis som er best. Kursholderne fremstår ikke som kulturelle imperialister. Problemet med en slik tilnærming er at kurssets ambivalens. Kursholderne er tilsynelatende åpne for et mangfold av oppdragelsespraksiser siden de ikke uttalt hierarkiserer ulike praksiser. Imidlertid ser vi at kursholderne kun fokuserer på en praksis. Muligens ville deltakernes læringsutbytte vært større om kursholderne var tydelige på

de faktorene de mener er spesielt viktige i forhold til oppdragelse, mens de forholder seg nøytrale til andre faktorer.

I forhold til spørsmålet om hvilken oppdragelsespraksis som er best, kan det være mange grunner til at kursholderen ikke gir et ”enten eller” svar til deltakeren. En tolkning er at kursholderen mener begge praksiser er like gode, men velger å bruke tid på den ene framfor den andre fordi hun tror deltakerne har kunnskap om den tradisjonelle praksisen fra før. Kursholderen kan også ønske å gi deltakerne valgfrihet der de selv må avgjøre hva de synes fungerer best for seg. Det kan være at den moderne oppdragelsespraksisen blir vektlagt fordi kursholderen mener dette er den beste praksisen, men at hun ikke vil ha en belærende rolle overfor deltakerne, og derfor sier at begge praksiser er like gode. Dette kan være et pedagogisk grep hvor deltakerne selv må reflektere og finne ut at den moderne praksisen faktisk er den beste. En slik læringsideologi kan kobles til en *bottom-up strategi*, der kunnskapen skal komme nedenfra (Fangen og Thun 2007: 36). Kursets læringsideologi er tema for neste kapittel. Kanskje er den moderne praksisen som det beste alternativet en del av kursets skjulte pensum?

5.5 Oppsummering – mellom frihet som problem og frihet som mål

I forhold til foreldre-barnforholdet er barns rettigheter og frihet sentralt for oppdragelsesrepertoarene representert i kurset. Grovt sett kan vi si at det er finnes to konkurrerende oppdragelsesrepertoarer. 1) Repertoaret innebærer en beskrivelse av at barn har for mange rettigheter og for mye frihet. Frihet i denne sammenheng kan forstås som negativ frihet. Det vil si at friheten går utover forelderrollen og man kan oppleve et omvendt maktforhold i familien. Sentralt her er også barns manglende respekt for voksne. Innenfor et slikt repertoar verdsettes oppdragelse hvor barn lærer normer og regler og hvor foreldrene er autoriteter. Det er stort sett de mannlige deltakerne som benytter seg av et slikt fortolkningsrepertoar.

2) Det andre repertoaret blir brukt til å beskrive barns rettigheter som viktige og frihet som et gode. Frihet forstås i et slikt repertoar som positiv frihet. Det betyr at barn skal få frihet innenfor gitte rammer slik at de kan sette grenser selv. Det å lære om normer og regler er

også her sentralt. Oppdragelse blir i et slikt repertoar forstått som basert på dialog. Det er stort sett kvinnene på kurset og kursholderne som bruker et slikt oppdragelsesrepertoar.

Selv om kursholderne kan sies å bruke det samme oppdragelsesrepertoaret som kvinnene, er ikke dette uttalt av kursholderne. De påpeker at det er mange måter å oppdra barn på, og at ingen oppdragelsespraksis er bedre enn andre. Kursholderne åpner derfor tilsynelatende for et mangfold i oppdragelsespraksiser. Til tross for dette så vi i begynnelsen av dette kapitlet at det i Gruppelederheftet står at det er noen faktorer kursholderne vet er viktig for at barn skal ha det bra. Sentrale begreper i denne sammenhengen er dialogforeldre og grensesettende dialog. Det er blant annet disse begrepene som er grunnlaget for min plassering av kursholderne i oppdragelsesrepertoar 2.

Kursholderne er tydelige i forhold til at dialog er viktig, men de plasserer seg ikke eksplisitt innenfor et oppdragelsesrepertoar. Når de først legger vekt på grensesettende dialog som skal gi barnet frihet til å selv sette grenser, men etterpå sier at ingen oppdragelsespraksis er mer riktig enn andre, gir de blandede signaler som gjør pensum diffust. Jeg mener en slik uklarhet gjør at ingen av de konkurrerende repertoarene fremstår som et tydelig dominerende oppdragelsesrepertoar. Dette er positivt i forhold til at det gjøres plass til deltakernes stemme og at man slik forhindrer kulturell imperialisme (Young 1990). Det kan imidlertid også være problematisk da det ikke blir gitt konkrete løsninger på deltakernes utfordringer. Det kan også være problematisk ved at ingen oppdragelsespraksis blir kategorisert som feil eller problematisk. Kursholderne tenderer mot å ha en relativistisk tilnærming til temaet. Hvis et hierarkisk forhold ikke er bra for barna burde man være klar på dette. Kursholdernes oppdragelsesrepertoar kan sies å være det hegemoniske i forhold til en norsk kontekst, men den er ikke dominerende.

Til slutt i dette kapitlet kan det være interessant å trekke fram to poenger. For det første generaliseres utfordringer foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn har med barna sine. En konkretisering av konflikter som tok utgangspunkt i deltakernes fortellinger og beskrivelser av utfordringer hadde kanskje gjort temaet enda mer relevant.

For det andre blir det knyttet "norskhet" til den oppdragelsespraksisen kursholderne snakker mest om. Kursholderne sier: "*slik man gjør i Norge*". Det kan da være viktig å stille spørsmål ved hvorvidt én barneoppdragelsespraksis er typisk norsk. Realiteten er heller at det er stor

variasjon i forståelsen av hva som er god oppdragelse blant etnisk norske foreldre. En kobling av en riktig barneoppdragelse til noe ”norsk” kan forstås som en dikotomisering mellom norsk oppdragelse og ikke-norsk oppdragelse. Dette kan igjen skape en følelse av annerledeshet hos deltakerne. En dikotomisering som forstås som en hierarkisering av oppdragespraksis der den norske er best kan oppfattes som kulturell imperialisme (Young 1990).

6. Kursets struktur og læringsideologi

Ved observasjon av kurset har jeg sett at diskusjon er sentralt i kurset. Det har derfor vært interessant å se hva dette kommer av og hvilke konsekvenser dette får for læringen. I dette kapittelet vil jeg undersøke hvorvidt Regnbueprosjektet har en læringsideologi og hva denne eventuelt kan karakteriseres som. Deretter vil jeg diskutere hvordan kursets struktur påvirker læringen. Et sentralt spørsmål er: Kan det potensielle maktforholdet mellom kursholdere og kursdeltakere påvirke læringsideologi og pensum? Er det en sammenheng mellom kursets pensum og måten det skal læres på? Kursholderrollen er derfor sentral i dette kapittelet.

Kursets gang

I korte trekk kan kursets gang oppsummeres i tre punkter. 1) Kursholderne stiller deltakerne et spørsmål tilknyttet dagens tema. 2) Deltakerne diskuterer seg imellom og med kursholderne. 3) Kursholderne oppsummerer eller samler trådene fra diskusjonen. Som vi så i kapittel 4.1 – ”En kurskveld” – ble det brukt mest tid på punkt 2, altså diskusjon i gruppa. Hvor mye tid som ble benyttet på punkt 3 var avhengig av ”pensum” og kursholder. Noen temaer hadde tilsynelatende et mer detaljert pensum enn andre temaer. Med dette mener jeg at det var mer som skulle læres. Et eksempel på dette var kursdagen med temaet *oppvekst i to kulturer*, som var utgangspunktet for kapittel 5.

Gruppelederheftet

Kursholderne forholder seg til Gruppelederheftet. Som nevnt i delkapittel 1.2, fungerer heftet som en brukermanual for kurset. Det er også dette heftet kursdeltakerne skal bruke når de blir gruppeledere og skal holde familiekurs i sine miljøer. I dette delkapittelet vil jeg vise noe av det som står i gruppelederheftet i forhold til kurskvelden jeg beskrev i delkapittel 3.1. Det er viktig å poengtere at det som følger kun er en beskrivelse av gruppelederheftet, ikke en beskrivelse av hvordan kurskvelden faktisk var. Delkapittelet er med for å illustrere kursets strategi. Jeg analyserer derfor ikke de følgende temaene.

I gruppelederheftet står det at kursdagen skal begynne med å gå gjennom hjemmeoppgavene. Etter dette skal kursholderne forklare hvorfor det er viktig å vite noe om lover og regler. Her

er et utdrag fra denne delen. Utdraget introduseres med utsagn fra tidligere kursdeltakere i forhold til utfordringer tilknyttet norske lover og regler, en kan møte i Norge.

- *”Det er mangel på kunnskap hos mange, noe som fører til usikkerhet hos foreldrene. Ofte er det barna som informerer foreldre om hvilke rettigheter og plikter de har.*
- *Feiltolkninger og misforståelser er også vanlig, og mange foreldre hører rykter som ikke nødvendigvis er riktige.*
- *Barna er ofte mer integrert og snakker bedre norsk enn foreldrene, slik at det skjer et rollebytte innad i familien. Barna er de om kjenner systemet og forteller hvordan det fungerer, og barna får på denne måten en autoritetsrolle innad i familien.*

Utsagn som dette er blant annet en begrunnelse for å innvie kursdeltakerne i noen av de viktigste norske lovene, reglene og normene som angår familien. Slik kunnskap er viktig for at foreldre forblir og at ikke det er barna som blir ”foreldre” ved at det er de som har mest kunnskap om det nye landets lover og regler” (Gruppelederheftet 2006: 63).

Videre er det ment at kursdeltakerne skal si noe om hvilke lover de kjenner til og hvilke lover de ønsker å snakke om.

Neste tema i Gruppelederheftet er *demokrati*. Her blir det gjort kort rede for hva et demokrati er og at et viktig prinsipp ved demokratiet er at alle er likeverdige. Det blir også lagt vekt på at mange felt som kan oppfattes som private, er regulert av lover og regler.

”I Norge er forhold som mange oppfatter som private anliggender, for eksempel forhold som angår familie, samliv og barn, regulert av lover og regler.

I Norge er det for eksempel forbudt både å slå sine barn eller utøve vold mot barn og ektefelle. Dette er forbudt fordi vi vet at vold mellom ektefeller eller foreldres vold mot barn er svært skadelig for barnet og barnets utvikling” (Gruppelederhefte 2006: 64).

Gruppelederheftet viser til følgende lover, rettigheter og plikter (2006: 65-70).

- Likestillingsloven
- Vilkår for å inngå ekteskap i Norge
- Rettigheter og plikter som gift
- Opphør av ekteskap
- Mekling
- Hvor går man hvis ting går galt?
- Barneloven
- Foreldres plikter
- Barns rettigheter

- Lov om barnevernstjenester
- Grunnskoleloven

Etter å ha gått gjennom disse punktene skal deltakerne ha en øvelse. De skal diskutere enigheter og uenigheter i forhold til følgende utsagn:

”Mange savner hjelp og støtte fra familienettverket, og er heller ikke klar over i hvor stor grad foreldrene forventes å involvere seg i barnas læring og utdanning. Mange synes det er vanskelig og uvant at skolen stiller krav om at de skal hjelpe barna med leksene. Dette er ofte ekstra vanskelig dersom man har mange barn å ta seg av, ikke snakker godt norsk og heller ikke har mye utdanning selv” (Gruppelederheftet 2006: 70).

Til slutt i denne delen er temaet *tabu og tradisjoner*. Underpunktene her er: ”Seksualitet”, ”Tradisjonen med arrangert ekteskap”, ”Hva er kvinnelig omskjæring?” og ”Hvorfor kjønnslemlestes jenter?”. Til alle underpunktene skal deltakerne svare på spørsmål.

6.1 Læringsideologi

I begynnelsen av kapittelet beskrev jeg kursets gang med tre punkter. Kurskvelden jeg viser til over la som tidligere nevnt mest vekt på punkt 2, diskusjon i gruppa. Det ble brukt mye tid på deltakernes kommentarer og diskusjoner. Som jeg viste i delkapittelet om Gruppelederheftet legges det i undervisningen opp til at kursholderne skal legge hovedvekten av undervisningen på formidling av informasjon. Ifølge gruppelederheftet er det mange lover og plikter knyttet til familielivet som skal tas opp og bli diskutert under kurskvelden. Det som kom mest eksplisitt fram på kurset var bestemmelser om *”opphør av ekteskap”*. Som vi så i delkapittel 3.1, ble det ikke brukt mye tid på dette temaet heller.

Generelt har jeg, som nevnt, observert at diskusjon i gruppa prioriteres på kurset. Dette medførte at mange av temaene som ifølge Gruppelederheftet skulle tas opp, ikke ble tatt opp i løpet av kursrekken. Denne observasjonen gjør det nærliggende å stille noen spørsmål. Hvorfor blir diskusjon i gruppa prioritert fremfor undervisning og informasjonsformidling av temaene i Gruppelederheftet? Går diskusjonen i gruppa på bekostning av temaene i gruppelederheftet? Unnlater kursholderne å ta opp noen temaer fordi de tror at deltakerne, i kraft av å være ressurspersoner, har kunnskap om disse fra før? Som vi så i kapittel 4 og 5, vektla kursholderne grunne konflikter. I de tilfellene verdikonflikter ble brakt på banen, var det deltakerne som gjorde det. Kursholderne unngikk derfor å ta del i diskusjoner om verdier

og dype konflikter. Kan en vektlegging av diskusjon forstås som en konfliktskyhet fra kursholderens side?

Primærmedisinsk verksted (PVM)⁴¹ sitt arbeid mot kjønnslemlestelse har noen fellestrekk med kurset jeg har observert som kan være nyttig i forståelsen av dets struktur. Jeg vil derfor sammenligne dette arbeidet med Regnbueprosjektet.

I likhet med PMV

Katrine Fangen og Cecilie Thun (2007)⁴² har gjort en evaluering av Primærmedisinsk verksted (PMV) sitt arbeid mot kjønnslemlestelse. Målet med dette arbeidet er å skape holdningsendring i forhold til omskjæring. Målgruppen var *”i første rekke somaliske kvinner og ungdommer av begge kjønn”* (Fangen og Thun 2007: 4). Fangen og Thun deltok og observerte, blant annet, i to somaliske arbeidsgrupper på PMV (2007: 7).

Dialog i samtalegrupper er sentralt i PMVs arbeid. *”Dialog som metode i PMVs arbeid bygger på et teoretisk grunnlag hvor ”empowerment” står sentralt”* (Fangen og Thun 2007: 32). Fangen og Thun bruker PMVs grunnlegger Arild Aambø (2004) sin beskrivelse av begrepet. Aambø (2004: 106) beskriver empowerment som *”en prosess, hvor individet blir i stand til å delta og å samarbeide med andre for at alle i den aktuelle gruppen skal få det bedre”*.⁴³ Hensikten med å bruke empowerment som teoretisk grunnlag har vært å få til diskusjoner i gruppen.

”Deltakernes ulike erfaringer og argumenter for og imot omskjæring skal prøves mot hverandre, og dette er en prosess som tar tid. Målet er at deltagerne, gjennom å delta i diskusjonene i samtalegruppene, skal bli enige om at omskjæring er en skadelig og uønsket tradisjon” (Fangen og Thun 2007: 33).

⁴¹ PMV har siden 1998 vært eiet og drevet av Stiftelsen Kirkens Bymisjon Oslo. *”Siden opprettelsen har PMV arbeidet med helseinformasjon, terapeutiske tilnæringer overfor personer som ikke kan nyttiggjøre seg av det etablerte tilbudet, holdningskapende arbeid (bl.a. i forhold til kvinnelig omskjæring), og med å utvikle sosiale nettverk i isolerte innvandremiljøer”* (Fangen og Thun 2007: 11).

⁴² Fangen og Thun har gjort dokumentanalyse, deltakende observasjon av arbeidsgrupper samt intervjuet medarbeidere, deltakere og PMVs samarbeidspartnere.

⁴³ Dette kan sies å være tilsvarende begrepet ”sensitivering” fra ICDP som jeg nevner i kapittel 5.

Fangen og Thun (2007: 35) skriver videre: *"Deltagerne oppfordres til å ta i bruk den kompetansen de allerede besitter, og på den måten styrkes selvtilliten"*. Deltakernes erfaringer kommer "nedenfra", i motsetning til kunnskap som kommer "ovenfra" og som fort kan forstås som belærende (Fangen og Thun 2007: 36).

I min studie ser jeg, som nevnt, flere likhetstrekk mellom PMV sine samtalegrupper og kurset jeg har observert. En forskjell er derimot at Regnbueprosjektet ikke har en uttalt læringsideologi, noe PMVs samtalegrupper har. Men har prosjektet en uttalt læringsideologi?

Bottom-up

"Dere er eksperter på mange områder og vi har derfor ikke teori, men samtale."

Sitatet, som kunne vært tatt rett ut fra PMV sin læringsideologi, er fra en kursholder fra Regnbueprosjektet den første kurskvelden. Lignende uttalelser ble gjentatt flere ganger i løpet av kurset, riktignok i ulike former, men med det samme innholdet. Rapporter om Regnbueprosjektet viser ingen uttalt læringsideologi. Imidlertid står det beskrevet tre setninger om hvordan familiekursene⁴⁴ skal legges opp. Gruppelederkursene og familiekursene skiller seg fra hverandre ved at det første skal kurse noen ressurspersoner til selv å bli gruppeledere, mens deltakerne på det andre kurset ikke skal bli gruppeledere. Gjennom observasjon mener jeg å ha belegg for å bruke beskrivelsen for familiekursenes metode også på gruppelederkursene. Det nærmeste jeg har kommet en læringsideologi er derfor:

"Familiekursene er lagt opp som et interaktivt kurs med stor grad av egenaktivitet og brukermedvirkning der arbeidet justeres etter deltageres tilbakemeldinger. Deltakernes ressurser står i fokus. Kurskveldene er en kombinasjon av undervisning/forelesning, diskusjoner og gruppearbeid (...)" (Prosjektrapport 2006, 2007: 6).

Kursene legger altså opp til høy grad av aktivitet fra kursdeltakernes side. Dette kunne vi også se i beskrivelsen av kurskvelden om *Norske lover og regler som angår familien*,

⁴⁴ Deltakerne på det kurset jeg har observert skal bli sertifiserte gruppeledere og holde familiekurs i sine miljøer.

delkapittel 3.1. Innledningssitatet til dette delkapittelet tyder også på dette. Med bakgrunn i beskrivelsen av PMVs arbeid mot kjønnslemlestelse, kan det derfor argumenteres for at kursets struktur og uttalte læringsideologi er empowerment, eventuelt *bottom-up*, ved at kunnskapen skal komme nedenfra. Deltakernes erfaringer og kunnskap står i sentrum.

Utgangspunktet for en ideologi som baserer seg på dialog, kan være at alle stemmer skal høres og tillegges like mye vekt. Begrunnelsen for en slik ideologi kan være at deltakerne skal oppleve å få innflytelse, og at de gjennom dette skal få økt mulighet til å finne løsninger på problemer de måtte stri med (Fangen og Thun 2007: 35).

Mål

PMV sitt arbeid mot omskjæring har holdningsendring som mål. Gjennom diskusjon skal man bli enige om at omskjæring er galt. For å sammenligne kursmetoden til PMVs grupper og Regnbueprosjektets kursmetode, kan det være interessant å se hva som er Regnbueprosjektets mål.

I *"Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004"* (2005: 7) er det formulert et langsiktig mål.

"På sikt er det ønskelig å kunne bidra til å skape trivsel og utvikling for minoritetsfamilier og enkeltpersoner, samt gi dem mulighet til å dele sine ressurser med det norske samfunnet. Videre er det et ønske å kunne bidra til å forebygge samlivsproblemer hos familier med minoritetsbakgrunn og legge til rette for god integrering i det norske samfunn. Dette vil gjøres gjennom å utarbeide et program som kan distribueres til ulike familiekontor og/eller foreninger slik at arbeidet kan gjennomføres i en større skala."

Her er ikke holdningsendring fokuset, men heller det å hjelpe enkeltpersoner og familier til å klare seg best mulig i samfunnet og internt i familien. Kursenes fokus på dialog kan derfor forstås som å skulle ha en annen effekt enn hva tilfellet er i PMVs sitt arbeid. Målet med dialogen kan muligens være å skape en forståelse av det å leve i en norsk kontekst.

Som vi så i kapittel 4, delkapittel *"4.5 Skilsmisse som mulighet"*, sa en kursholder at:

"Hvis mannen ønsker å oppføre seg som han gjorde i sitt hjemland i Norge, går ikke det. Fordi de har ikke, hvis han ønsker å gjøre noe hjemme, hvis han ikke ønsker å hjelpe, så skaper det konflikt, ikke sant. Han må også skjønne at her trengs det fleksibilitet".

Her kan det tyde på at kursholderen mener det må en holdningsendring til hos menn. I de tilfellene deltakernes holdninger ikke stemmer overens med kursets pensum, virker det også nærliggende at kursholderne ønsker å endre deltakernes holdninger. Dette er ikke et uttalt mål på kurset eller i rapporter, men kan kanskje sies å være et skjult pensum? Dette kan tyde på at dialogen i kurset både skal skape økt kunnskap og forståelse for hvordan man lever best mulig i Norge samt skape en holdningsendring hos dem hvis holdninger strider med kursets. Disse målene kan sies å gå mye ut på det samme, men det er uansett en distinksjon her hvor det i det siste målet kan argumenteres for at det blir lagt mest ansvar på mannen.

6.2 Flat struktur

Med et ønske om høy deltakelse fra kursdeltakernes side, er terskelen for meningsytring lav. Et slikt ønske kan også illustreres gjennom kursets *samværsregler*. Kursets samværsregler ble presentert for kursdeltakerne andre kurskveld og lyder som følger: *moralsk taushetsplikt, frivillighet, alle snakker for seg selv og likeverdighet*. Spesielt punktene *alle snakker for seg selv* og *likeverdighet*, kan leses som et forsøk på å senke terskelen for deltakelse. Kan dette forstås som et ønske fra kursholderens side om å ha en tilnærmet flat struktur?

Fangen og Thun (2007) ser et potensielt problem med en læringsmodell der alle stemmer skal høres. I en slik modell hvor alle meninger respekteres og anses som likeverdige, "*hvem kan da være dommer og si at en påstand ikke stemmer*" (Fangen og Thun 2007: 39)? Det problematiske med en slik modell er at kursholderne kan bli kulturellevistiske. Dette er et potensielt problem jeg også har merket meg på kursene jeg har observert. Et eksempel på dette er fra kurskvelden med temaet *kommunikasjon og konfliktløsning*. Gruppen gikk denne kvelden blant annet gjennom holdninger til vold i familien. Spørsmål som ble stilt var for eksempel: "*Er det greit å gi ørefik til kona?*" og "*Er det greit å gi ørefik til barn?*". Etter noe diskusjon i gruppa sier en deltaker at det i noen tilfeller er greit å gi barn en ørefik. Videre sier han at det er greit å slå kona "*hvis hun provoserer det fram*". En kvinnelig deltaker reagerer på dette: "*Det er galt å slå barn fordi det lærer barna feil i tillegg til at det skader fysisk og psykisk*". En tredje deltaker forteller at lærere ved en skole han har hatt tilknytning til mener barn med etnisk minoritetsbakgrunn er mer voldelige enn etnisk norske barn. Flere av barna med etnisk minoritetsbakgrunn blir slått hjemme hvis de gjør noe galt, sier deltakeren. De blir da opplært til at dårlig atferd straffes med slag. Hvis noen klassevenner

oppfører seg dårlig mot noen av disse barna reagerer de med vold, forklarer han. En av kursholderne beretter også en historie der barn, som i deltakerens historie, indirekte ble oppdratt til å sanksjonere dårlig oppførsel med vold.

Kursholderen begynner historien med å fortelle at det i mange vestlige land ikke er noen lov som forbyr vold mot barn. Ved et besøk hos noen venner i et slikt land opplevde kursholderen at foreldrene slo barna hvis de gjorde noe galt. Det ble ikke stilt spørsmål ved denne formen for barneoppdragelsen, sier kursholderen. En dag hadde han fulgt med vennen sin i barnehagen for å hente vennens sønn. Da de ankom barnehagen så de at sønnen slo et annet barn. Farens reaksjon var å slå barnet. Kursholderen spurte da faren om han ikke forstod hvorfor sønnen slo det andre barnet. Faren svarte avkreftende på dette. Kursholderen fortalte da vennen at sønnen hadde lært å sanksjonere dårlig oppførsel med vold, det var jo slik han hadde blitt oppdratt. Med denne fortellingen virket det som om kursholderen ønsket å illustrere den logiske bristen i å slå et barn for å fortelle at vold er feil.

Som vi ser fikk deltakeren som gav uttrykk for at det i noen tilfeller er greit å ty til vold, flere reaksjoner - både fra andre deltakere og en kursholder. Men det er verdt å merke seg at kursholderen bruker et annet eksempel for å fortelle at vold mot barn ikke er bra. Historien ble fortalt som et generelt eksempel på at det er feil å slå barn. Uttalelsen om at man i noen tilfeller kan gi barnet sitt en ørefik, ble ikke direkte fulgt opp av kursholderne, kun indirekte. De spurte ikke hvorfor det var greit å slå. Kursholderne sa heller ikke direkte til deltakeren at *"du kan ikke i noen som helst sammenheng slå barn, det er ikke lov"*. Hvis man ikke møter motstand i forhold til handlinger som er ulovlige eller som kan ha negativ konsekvens på en eller annen måte, kan holdningsendring være vanskelig.

En grunn til at deltakeren ikke ble konfrontert kan være ideen om at diskusjonen i gruppa vil overbevise deltakerne om hvilken praksis som er den "rette". Fangen og Thun (2007: 39) sammenligner denne tanken med Jürgen Habermas (1984, 1987) sin idé om styrken i det bedre argument. I denne sammenhengen kan det "bedre argument" være at vold mot barn er skadelig, og ikke oppdragende. Ideen er at de som kommuniserer kommer til en enighet om gyldigheten i et argument (Habermas 1997: 120). Et slikt utgangspunkt for diskusjonen i kurset kan være problematisk, mener Fangen og Thun (2007). For det første er ideen om styrken i det bedre argument en teori med utgangspunkt i en ideell kommunikasjonssituasjon med likeverdige, rasjonelle deltakere. Dette er ikke nødvendigvis realiteten. For det andre

forutsetter det at kursholderne deltar i diskusjonen på lik linje med deltakerne, altså at deltakernes argumenter møter motstand. Da dette sjelden var tilfellet, er det stor sannsynlighet for at ikke alle deltakerne anerkjenner gyldigheten ved kursholdernes argumenter. Alle argumenter kan bli forstått som likeverdige, og man kommer ikke til en enighet. Dette viser viktigheten av at kursholderne er aktive i diskusjonen, og kan gi deltakerne motstand. Kursholderne har derimot symbolsk makt ved at de er eksperter på familiefeltet, og er representanter for majoriteten. Dette gjør at deltakerne og kursholderne ikke er likeverdige i kommunikasjonen. Dette diskuterer jeg videre i neste delkapittel.

Kursholderens håndtering av den mannlige deltakerens utsagn kan sees i sammenheng med familierapeuters holdning til flerkulturell terapi og mekling. Lopez (2004) finner at: *"Terapeutene ser ut til å gi uttrykk for en relativistisk tilnærming, som tilsier at man ikke skal være moraliserende eller normativ, ikke-dømmende og åpen for klientens problemdefinisjon"* (Lopez 2004: 80). Kanskje er kursholderens håndtering et forsøk på å være ikke-dømmende? Er kursholderens fortelling en måte å løfte frem det bedre argument? Lopez (2004: 80), hevder terapeuten kan anses som en *"fødselshjelper"*. Kanskje passer denne karakteristikken på hvordan kursholderne ser på seg selv?

Et viktig poeng er at deltakerne på det kurset jeg har observert skal kvalifisere seg til å holde familiekurs. Det kan derfor være vesentlig å stille spørsmålet om hvorvidt holdninger, som med "norske" øyne er problematiske, vil bli videreført til kursdeltakerne på familiekursene hvis holdningene ikke blir konfrontert på kurset. Ved at kursholderne ikke er aktive i diskusjonen kan pensum bli underkommunisert og fremstå som diffust. Siden deltakerne skal videreformidle den kunnskapen de får på kurset til sine miljøer, burde fokuset på et klart pensum og undervisning i eksplisitte lover og regler, være tydeligere. Det kan også være viktig å lære deltakerne hvordan man skal holde kurs. Man kan forstå kursholdernes håndtering av kurset og kursets uuttalte læringsideologi som skjult pensum om hvordan kurs skal holdes. Med de samme argumentene for å gjøre pensum mer eksplisitt, kan det også være fruktbart å gjøre læringen av kursteknikk mer eksplisitt. Nå håndteres gruppelederkurset nesten som et familiekurs. Dette er problematisk da det er en forskjell i målet til de to kursene.

Det virker som at kurset ønsker en tilnærmet flat struktur ved at alle argumenter skal være likeverdige. Men kan et kurs som gruppelederkurset være uten en form for hierarki, og er

nødvendigvis en ubalanse i makt utelukkende negativt når det er snakk om at den ene har en ”lærerrolle”? Kan det være flere argumenter for å tillegge alle stemmene like mye vekt? Kan et ønske om flat struktur være et ønske om å kompensere for et potensielt skjevt maktforhold på kurset? Er et ønske om en tilnærmet flat struktur en strategi for å minske insentivene for motstrategier fra deltakernes side?

Maktskille

Som vist i delkapittel 2.5 er det et potensielt maktforhold på kurset, både mellom posisjonene majoritet – minoritet samt mellom kursholder – deltaker. Kursholderne er representanter for majoriteten og er i form av deres stilling som familierapeuter, eksperter på familiefeltet. To av kursholderne har etnisk minoritetsbakgrunn, men kan i kraft av sin rolle som ansatt ved familievernnet – en norsk, offentlig institusjon – også forstås som representanter for majoritetsbefolkningen. Det å være representant for majoriteten i Norge kan automatisk innebære at man innehar en maktposisjon i og med at man besitter og behersker de riktige symbolene (jf. Bourdieu 1996). Derfor eier kursholderne også definisjonsmakt, de har makt til å sette dagsorden (Lukes 2005: 29). Kursholderne er eksperter, noe som potensielt kan forsterke maktforholdet siden kunnskap kan forstås som makt. Denne makten kan potensielt føre til, eller bli oppfattet som, hegemonisk maktutøvelse fra kursholdernes side. Paulina de los Reyes og Diana Mulinari (2005) beskriver hvordan den hegemoniske feminismen i Sverige er knyttet både implisitt og eksplisitt til nasjonen Sverige og den hvite kvinnen. Jeg knytter dette til familiepraksis i denne oppgaven, hvor hegemonisk familiepraksis i Norge knyttes til noe ”norsk”. Den hegemoniske familiepraksisen kan for kursholderne være selvsagt, og med dette står man i fare for hegemonisk maktutøvelse. Hvis kursdeltakerne opplever en slik maktutøvelse, som kan forstås som kulturell imperialisme (Young 1994: 59), kan det kanskje provosere frem motstandsstrategier. En underkommunisering av et maktforhold kan derfor blant annet tolkes som en måte å forhindre motstandsstrategier.

Det virker som om kursets læringsideologi blant annet innebærer å tone ned et potensielt makthierarki da en skjev fordeling av makt i relasjonen kursholder-kursdeltaker, kan undergrave et ønske om diskusjon mellom likeverdige ”debattanter”. Lopez (2004) sine funn viser at familierapeuters rolle blir definert som ”ikke-eksperter”. *”Idealet i forholdet*

mellom terapeut og klient/bruker er "jevnbyrdighet" og ikke hierarki" (Lopez 2004: 79). Et slikt ideal kan bidra til å forklare en nedtoning av maktforholdet på kurset.

En måte å tone ned et maktskille, kan være å danne en *vi-relasjon*. Som nevnt over hadde to av kursholderne etnisk minoritetsbakgrunn. En kurskveld snakket gruppen om noen personer med etnisk minoritetsbakgrunn sin skepsis til familievernnet. Kursholderen forteller at tidligere kursdeltakere har uttalt at de ikke tror familievernnet kan hjelpe dem fordi familieterapeuter, som etniske nordmenn, ikke forstår. En kursholder, som selv har migrert til Norge, sier da: *"Vi som ressurspersoner må hjelpe våre egne"*. En måte å forstå dette på er at kursholderen prøver å motivere deltakerne til å holde kurs i egne miljøer. Sitatet kan også forstås som et forsøk på å bryte ned skillet mellom det offentlige, ved familiekontoret, og minoritetsmiljøene. Kursholderen bruker betegnelsen *vi*. Dette kan tolkes som at kursholderen som representant for familievernnet og kursdeltakerne som representanter for sine miljøer, er på samme "lag".

Et annet eksempel som kan tolkes som et forsøk på å skape en *vi-relasjon*, var en gang da gruppen snakket om barneoppdragelse. En kursholder sier i denne sammenhengen: *"Når barn spør eller lager ugagn vil de egentlig bare ha kontakt og oppmerksomhet"*. En kursholder med etnisk minoritetsbakgrunn fortsetter: *"Vi er ikke vant med oppmerksomhet fra voksne"*. Også her bruker kursholderen sin etniske minoritetsbakgrunn aktivt. Fangen og Thun (2007) finner en tilsvarende strategi i PMVs samtalegrupper. De skriver blant annet at: *"Ved at gruppelederen omtaler gruppa som "vi" og inkluderer seg selv i gruppa på denne måten, gir hun signaler til gruppe medlemmene om at de har et felles problem og at hun er jevnbyrdig med deltakerne"* (Fangen & Thun 2007: 59).

Selv om det blir gjort et forsøk på å danne en *vi-relasjon*, er kursdeltakerne aktive i å definere seg selv som én gruppe. Dette kan illustreres med et utdrag av et intervju med en kvinnelig informant.

Jeg: *"Neste lørdag skal vi snakke om "barneoppdragelse og ungdom". Hva synes du om det temaet?"*

Informant: *"Det er kjempeviktig fordi man må lære om barnas rettigheter her i Norge. Og vi utlendinger har veldig forskjellige meninger om barna og dems rettigheter. Vi bruker mest makt på barna, vi utenlandske."*

I intervjuet legger informanten vekt på at det er store forskjeller blant *"utlendinger"*, men som vi ser omtaler hun alle i samme kategori. Dette kan muligens være med på å undergrave

en vi-relasjon mellom kursholdere og deltakere siden de fleste kursholderne er etnisk norske. Når kursholderen med minoritetsbakgrunn prøver å skape en vi-relasjon, er det minoritetsbakgrunnen som blir trukket frem. Dette kan distingvere deltakerne fra majoriteten som en annerledes gruppe – en dikotomisering mellom det norske og det ikke-norske (Gullestad 2002: 271).

Deltakerne etterspør svar og løsninger. Ved å gjøre dette skaper man et skille mellom de som har kunnskap, kursholderne, og de som ikke har kunnskap, kursdeltakerne. Dette kan også være med på å bryte ned vi-relasjonen. Deltakerne kan sies å etterspørre et åpent makthierarki der kursholderne har en lærerrolle.

I en rolle som ekspert kan, som nevnt, kursholderne inneha makt. En vektlegging av diskusjon fremfor undervisning fra kursholderens side, kan med dette utgangspunktet forstås som et forsøk på å ikke få en belærende rolle. Noe som også er i tråd med idealet for terapeuter hos familievernet. I rapporter om Regnbueprosjektet blir ikke diskusjon i gruppa og undervisning fra kursholderens side beskrevet som gjensidig utelukkende. Som jeg viste i delkapittelet om læringsideologi, står det i Prosjektrapport 2006 at: *”Kurskveldene er en kombinasjon av undervisning/forelesning, diskusjon og gruppearbeid”* (Prosjektrapport 2006, 2007: 6). Praksisen kan derimot være en annen. Hvis kursholderne etterstreber å tone ned et potensielt og reelt maktforhold, kan diskusjon bli vektlagt på bekostning av undervisning. Kan denne ”ydmykheten” kobles til kultursensitivitet? Blir undervisningen nedprioritert fordi kursholderne vil ta hensyn til at deltakerne kan ha andre meninger og holdninger enn hva kursholderne selv har, eller er det først og fremst et pedagogisk grep? Det er også viktig å stille spørsmål om det kan være viktig å benytte seg av kursholderens kunnskap. Det er ikke sikkert all undervisning vil oppfattes som et forsøk på å fornorske deltakerne. Dette gjenspeiles også i deltakernes ønske om mer kunnskap.

6.3 Kunnskap som prosess vs. kunnskapsformidling

”De er opptatt av kunnskapsformidling. De er ikke så opptatt av prosessen som vi er.”

Sitatet er en kursholders beskrivelse av skillet mellom kursholderens ønsker og deltakernes ønsker i forhold til kurset. Utsagnet kan forstås som om det er et motsetningsforhold mellom

”kunnskapsformidling” og ”prosess”. Jeg tolker kursholderens bruk av begrepet ”prosess” som tilsvarende en ”bottom-up” strategi. Kursholderen setter da undervisning og diskusjon som motsatser, hvor ren undervisning/forelesning ikke er en prosess.

Første kurskveld ble alle deltakerne delt inn i par. To deltakere som ikke kjente hverandre fra før skulle gå sammen og intervju hverandre. Etter intervjuet skulle de presentere hverandre for gruppa. Et av punktene de skulle ha med i intervjuet var motivasjonen for å delta på kurset. Kursdeltakernes motivasjon for å delta på kurset var blant annet å:

- lære mer om normer og regler i Norge,
- lære om familieliv,
- hjelpe ungdom,
- lære mer om familieliv for å motivere kvinner til å komme ut i arbeid,
- lære om familieliv og formidle dette videre,
- formidle rettigheter og motivere medlemmer til samfunnsengasjement og integrering osv.,
- lære mer om norske familier,
- lære mer generelt og
- å lære mer om norsk kultur og familieliv.

Da jeg intervjuet noen av kursdeltakerne, spurte jeg blant annet om hvordan de hadde opplevd kursene så langt. Her er et kort utdrag fra et intervju.

Jeg: ”Hvorfor deltar du på gruppelederkurs?”

Informant: ”Organisasjonen synes det er veldig viktig med familiearbeid. Vi jobber en del med dette og synes dette var et viktig prosjekt.”

Jeg: ”Hva var dine forventninger til gruppelederkurset?”

Informant: ”Jeg ville høre om erfaringer fra andre om hvor vanskelig det er å leve i Norge. Jeg ville lære om forebyggende arbeid.”

Jeg: ”Har forventningene innfridd?”

Informant: ”Ja, delvis, men jeg vil ha mer kunnskap. Nå er det mer debatt. Jeg vil vite løsninger.”

Med utgangspunkt i deltakernes motivasjon og intervjuutdraget over, kan det tyde på at kursholderen har rett. Deltakerne virker opptatt av å få undervisning og konkret kunnskap. I intervjuutdraget over omtaler informanten undervisning og diskusjon som motsetninger. Informanten ønsket ”mer kunnskap”, men oppfattet at ”debatt”, eller diskusjon, var i veien for dette. Det kan tyde på at deltakernes ønske om tydelige svar står i kontrast til kursets

metodiske ideologi. Selv om jeg fikk flest kommentarer i intervjuene av kursdeltakerne om at kursene burde fokusere mer på undervisning, var det også en informant som var fornøyd med kursets prosessorientering. Informanten fortalte meg følgende:

”Det jeg liker best ved kurset er at det ikke bare er å sitte og notere og ikke snakke noe sammen. Dette er et sånn type tema man lærer mye av når man hører og snakker med andre. Jeg synes det har vært en veldig bra gruppe selv om det har vært veldig mye uenigheter. Jeg liker det sånn, de er veldig ivrige og sier sin mening. Det er det som gjør gruppa veldig lærerik og fargerik og sånn, forskjellige stemmer og forskjellige meninger”.

Det er uansett interessant å spørre om det er slik at diskusjonen i gruppa ikke fordrer svar og løsninger. Eller er det slik at man med diskusjonen kommer frem til svar og løsninger, men at diskusjonsformen skjuler ”pensum”? Kommer den tilsynelatende mangelen på svar og løsninger av at kursholderne ikke har svar og løsninger?

Med utgangspunkt i Gruppelederheftet har kursholderne svar og løsninger på en del utfordringer man kan møte ved livet i Norge, men dette gjelder nok ikke alle utfordringer og spørsmål. Dette er kanskje en av grunnene til at kurset ønsker å benytte seg av deltakernes ressurser for å diskutere seg frem til svar. Selv om det ikke finnes fasitsvar, finnes det noen grunnleggende verdier som kan formidles. Dette gjelder blant annet verdier som gjenspeiles i lovverket.

Kursholderne vegrer seg kanskje for å gi enhetlige svar da de anerkjenner at det finnes mange ulike utfordringer og derfor ulike løsninger. Konflikter og utfordringer er ofte individuelle og krever kontekstuelle løsninger (jf. Calhoun 2003, Fraser 2000, Young 1990). Dette kan medføre at diskusjonen får større plass enn den i utgangspunktet skulle ha. I frykt for å bryte med et ideal om likeverdige samtalepartnere, kan de eventuelle svarene kursholderne har oppfattes som generelle, og/eller diffuse. Under delkapittel ”6.2 Flat struktur”, viste jeg et eksempel på dette. I stedet for å konfrontere deltakeren som uttalte at det i noen tilfeller er greit å ty til vold, fortalte kursholderen en historie som skulle illustrere et generelt poeng om at vold mot barn ikke er bra. Da gruppa diskuterte var det sjelden at kursholderne brøt inn og sa at ”her tar du nok feil”, eller ”det er ikke lov til å slå barn i Norge selv om det er riktig i ditt hjemland og selv om du har lov til å beholde din kultur i Norge”. Jeg betrakter dette som et generelt trekk ved kursets karakter. Til tross for dette var det et par kursholdere som i

noen tilfeller stilte spørsmål ved deltakernes uttalelser. Jeg vil nå gi et eksempel på dette hentet fra en kurskveld.

Kursholder 1: *"Jeg er interessert i å høre hva folk som kommer til Norge synes om norsk likestilling."*

I diskusjonen som følger i gruppa sier flere av deltakerne at likestilling ikke nødvendigvis betyr at kvinner og menn skal gjøre de samme oppgavene, men at man skal gjøre like mye.

Mannlig deltaker 1: *"Det er greit at noen yrker er kjønnssegregerte. Noen er flinkere til noe enn andre. Det har ikke noe med likestilling å gjøre."*

Kursholder 2: *"I Norge, og spesielt i Oslo, er det mange barn som vokser opp uten en far. Det er derfor viktig at barn kan treffe menn på andre arenaer. Barn treffer derimot voksne på arenaer hvor det typisk er mest kvinner. Dette gjør at det er viktig å kvotere menn inn i noen yrker."*

Mannlig deltaker 1: *"Menn er fysisk sterkere og burde derfor være i militæret og på oljerigger."*

Kvinnelig deltaker 1: *"Jeg synes menn kan lære seg ting i hjemmet. Hvorfor er det lettere for kvinner å lage mat? Hvorfor velger menn heller å støvsuge?"*

Kursholder 3: *"Hvorfor er det viktig med likestilling? I Norge må både kvinner og menn jobbe. Hvis kvinnen skal jobbe både ute og inne blir det feil."*

Vi ser her at kursholder 2 reagerer på mannlig deltaker 1 sitt synspunkt om at det er greit med kjønnssegregering. Kursholderen argumenterer i denne sammenhengen ikke mot uttalelsen på et generelt grunnlag, men forklarer at det i noen yrker er viktig å jevne ut en kjønn ubalanse. Dette medfører en nyansering fra deltakerens side. Nyanseringen blir ikke kommentert.

I et intervju uttalte en kvinnelig informant at hun synes noen kursholdere er bedre enn andre *"fordi de ikke godtar så mye"*. Hun utdypet med å si at de andre kursholderne også er flinke, men at de godtar for mye *"kultur"*. Denne kommentaren kan tolkes på forskjellige måter. En måte å tolke den på er at kursholderne ikke uttrykker seg klart nok. En annen mulighet er at informanten ønsker mer enhetlighet i forhold til praksis, at ikke alle holdninger og normer fra hjemlandet må tillates i Norge. Det virker her som om informanten etterspør et klarere kunnskapshierarki.

I delkapittel 2.5 viser jeg at det i en majoritet-minoritet relasjon kan oppstå noe Young (1990: 60) kaller *"kulturell imperialisme"*. Det informanten i utdraget over peker på kan derimot tolkes som en motsatt tendens, kursholderne hierarkiserer ikke kultur. Kan kultursensitivitet

og en nedtoning av et maktforhold resultere i kulturrelativisme? Åpnes det for at alle praksiser er like gode? Hvis kursholderne har en relativistisk tilnærming, er dette er i tråd med Lopez (2004: 80) sitt funn om at terapeutene ser ut til å ha en relativistisk tilnærming til terapi- og meklingssituasjonen. Ved å ha et klart pensum utøver kursholderne definisjonsmakt. En relativistisk tilnærming kan være et resultat av et ønske om å tone ned kursholdernes makt og skape likeverdighet mellom alle aktørene på kurset. Kursholderne kan forstå en tilnærmet flat struktur på kurset hvor alle stemmer høres, som en strategi for å oppfylle dette ønsket.

Som vi så i kapittel 5 kan det tolkes som at kursholderne mener, eller vet, at noen former for barneoppdragelse er bedre enn andre former. Dette kan kobles til en hegemonisk barneoppdragelse. Denne kommer ikke så tydelig fram da kursets metode underkommuniserer pensum ved at alle argumenter skal høres og sjelden blir satt på prøve. Diskusjon som læringsstrategi kan i mange tilfeller være fruktbart, men i tilfeller hvor deltakerne ikke har kunnskap om temaet kan læringsutbyttet av diskusjon være lite. Det kan derfor argumenteres for at deltakerne bør undervises i pensum, i alle fall deler av det, før det kan diskuteres.

Det er også viktig å stille spørsmål ved hvorvidt det er utelukkende negativt at kursholderne sitter med makt i kraft av å være eksperter. Deltakerne etterspør ekspertise. Siden kursholderne er eksperter burde man kanskje også utnytte denne kompetansen. Kursholderne er kvalifiserte rådgivere i forhold til familieliv, og de burde derfor ikke være redde for å bruke sin kunnskap eksplisitt. Det er viktig å være klar over distinksjonen mellom det å gi råd basert på ekspertkunnskap, og kulturell imperialisme (Young 1990). Det er på samme tidspunkt viktig å skille mellom kultursensitivitet/maktydmykhet/kulturrelativisme og diffuse råd.

Et annet argument for at pensum bør bli tydeligere og at kursholderne må kunne delta i diskusjonen, er at deltakerne skal bli gruppeledere og selv holde kurs. Deltakerne vil i kraft av å bli "lærere" få makt i sine miljøer. De får definisjonsmakt i forhold til hva som skal læres bort. Et klarere pensum og at kursholderne bruker sin ekspertise i diskusjonen kan være med på å kvalitetssikre deltakernes kunnskap som vil bli videreformidlet til forskjellige miljøer.

6.4 Oppsummering – diffust pensum

I dette kapittelet har vi sett at til tross for at Regnbueprosjektet ikke har en uttalt læringsideologi, kan det tyde på at det finnes en uttalt læringsideologi som kan betegnes som en bottom-up strategi. Vi har også sett at deltakerne etterlyser flere svar og løsninger. Disse observasjonene kan sies å ha en sammenheng med hverandre.

Diskusjoner tar stor plass på kursene. Dette går på bekostning av undervisningen. Hvis empowerment fungerer slik det er ment, og som er begrunnelsen for PMV sin læringsideologi, kan diskusjon som metode være uproblematisk. I forhold til dette kurset hvor pensum til tider er viktig, kan en stille spørsmål om hvorvidt kursholderne får frem dette når det legges mer vekt på diskusjon enn undervisning.

En tilnærming til en flat struktur kan også bidra til at pensum blir diffust. Hvis alle stemmer teller like mye er det for eksempel ingen som kan si at et utsagn er feilaktig. Pensum kan derfor stå i fare for å bli et utsagn på lik linje med de andre utsagnene. En anerkjennelse av at familieliv kan ha kulturelle uttrykk, kan kanskje medføre at kursholderne vegrer seg for å komme med et klart pensum. Et diffust pensum er muligens et resultat av kursholdernes vegrelse mot å fremstå som belærende. En eventuell frykt for å virke belærende kan også komme av at kursholderne ser potensielle maktskiller i kurset. Kanskje prøver kursholderne å bryte ned slike skiller. Dette kan igjen medføre at de legger mer vekt på diskusjon og gjør pensum diffust. Hvis pensum blir diffust, og deltakerne ikke får svar, kan det argumenteres for at kurset mislykkes med sin læringsstrategi.

Diskusjon og dialog som metode kan være fruktbart i forhold til å få frem forskjellig kunnskap og meninger. Ved at kursene legger opp til mye diskusjon fremfor undervisning, medfører dette at deltakerne føler de blir forstått og at det ikke presses på dem en norsk væremåte som oppfattes som det eneste riktige – kursholdernes ”*Weltanschauung*” (Yuval-Davis 1994: 411). Deltakerne har også fått muligheten til å ytre sine ulike verdiposisjoner. Vi har sett at det er et mangfold av holdninger internt i deltakergruppa. Ren undervisning kunne bli oppfattet som overkjøring og manglende åpenhet for mangfold – kulturell imperialisme (Young 1990: 60). En slik strategi kunne kanskje medført at deltakere ville velge motstandsstrategier. Dette kunne bidratt til lite utbytte for alle parter på kurset. Ved en tilnærmet flat struktur grenser kurset til tider mot kulturell relativisme. Dette virker som en

bevisst strategi. Selv om det kan være viktig å høre alle stemmer og legge opp til høy grad av diskusjon og dialog, er det et problem om feilaktige eller problematiske utsagn ikke blir kommentert. Det er derfor viktig å balansere mellom en åpenhet for mangfold samtidig som at noen holdninger ikke kan godtas – det må gis motstand. Som vi så i forrige kapittel ”vet” Regnbueprosjektet at noen faktorer er viktige i barneoppdragelsen. En slik holdning kan grense mot en kulturell imperialisme (Young 1994: 59). Uansett gjør kursets læringsideologi at disse faktorene blir diffuse. Et i utgangspunktet klart pensum som blir diffust kan tyde på et ambivalent prosjekt hvor man ikke klarer å balansere mellom åpenhet for mangfold og et klart pensum. Kurset vinger i sin læringsstrategi.

Kurset jeg har observert er et gruppelederkurs og skal ”utdanne” deltakerne til selv å holde kurs i sine miljøer. Dette kan sies å forsterke kravet om at pensum er tydelig artikulert og at uønskede holdninger blir kommentert. Kursholderne er i form av å være familierapeuter, eksperter på familie. Det kan virke rimelig å benytte seg av denne ekspertkompetansen til å gi deltakerne mer fakta om familieliv. Dette ser også ut til å passe med deltakernes ønske om flere svar og løsninger. Kursets manglende bruk av kursholdernes ekspertise kan komme av et manglende skille mellom gruppelederkurs og familiekurs. På familiekurs kan diskusjonen være viktig hvis man ønsker holdningsendring. Det kan være kursholderne ønsker holdningsendring på gruppelederkurset også, men det alene er ikke nok da deltakerne på dette kurset trenger konkret kunnskap som de kan formidle videre. Diskusjon som en mulig metode for holdningsendring gjør pensum diffust. Det er derfor viktig at kursholderne gjør et klart skille mellom de to kursformene og setter opp konkrete mål for hver av dem.

I kapittel 4 og 5 så vi hvordan en demokratisk diskusjonsform ble vektlagt både i forhold til parforholdet og barneoppdragelse. Demokratisk diskusjon kan sies å være en del av pensumet under disse temaene. Når vi i dette kapitlet har sett hvordan diskusjon er sentralt for kurset, virker det nærliggende å spørre om demokratisk kommunikasjon er skjult pensum for kurset som helhet? Kursholderne inntar kanskje rollen som ”*dialogforeldre*”. De skal gi deltakerne frihet til å velge hva de selv mener. Kursets mål er at det de velger er i tråd med kursets pensum. Valget skal imidlertid fremstå som fritt. Det er uansett interessant at diskusjon som skjult pensum kan føre til underkommunisering av det eksplisitte pensum.

Diskusjon er bra, men det hadde vært mer læringsfremmende om kursholderne hadde løftet frem dilemmaene tydeligere. Dette innebærer også å få frem verdikonflikter. Det kan også

være nyttig for kursholderne å vise til forskning i forhold til diskusjonen i gruppa, eller tilknyttet kursholdernes argumenter. Ved å vise til forskning kan det bli tydeligere hvorfor noe eventuelt er ”bedre” enn noe annet i barneoppdragelse.

7. Avslutning

I dette kapittelet oppsummerer jeg hvilke fortolkningsrepertoarer jeg har identifisert på kurset og i mine intervjuer i forhold til konflikt i familierelasjoner. Blant disse har jeg funnet to repertoarer – et konfliktrepertoar og et endringsrepertoar – som er dominerende på kurset. Jeg oppsummerer også hvordan kursholderne håndterer maktforholdet på kurset, og hva jeg tolker som kursets uuttalte læringsideologi.

7.1 Konflikt i parforholdet

Deltakernes og kursholdernes konfliktrepertoarer har vært nært knyttet til endringsrepertoarer. Jeg har identifisert to konkurrerende endringsrepertoarer. 1) Endring beskrives som naturlig og nødvendig. 2) Endring beskrives som et resultat av nye muligheter. Sentralt i det første endringsrepertoaret er kontekst. Den nye konteksten – i dette tilfellet Norge – nødvendiggjør endring i familieroller og handling. I beskrivelsene av endring som et resultat av nye muligheter, er kvinners økte muligheter til utdanning, jobb og økonomisk støtte sentralt. Økte muligheter kan i noen tilfeller også karakteriseres som økte maktressurser. I repertoarene der endring forstås som et resultat av nye muligheter kreves det ofte forhandling av nye roller da endring ikke forstås som verken naturlig eller nødvendig for en av partene.

De ulike endringsrepertoarene gir også ulike beskrivelser av konflikt. Der endring beskrives som naturlig og nødvendig, blir konflikt forstått som misforståelse. Misforståelsen beskrives som et resultat av dårlig eller manglende kommunikasjon, eller manglende kunnskap om det norske samfunnet og kan forstås som en grunn konflikt. Det er derfor ikke forskjeller i holdninger eller verdier som er kjernen til konflikt. Disse repertoarene forstår jeg som dominerende på kurset da både noen av deltakerne – hovedsaklig de mannlige – og kursholderne beskriver endring som nødvendig og konflikt som misforståelse eller grunne konflikter.

I endringsfortellinger knyttet til nye muligheter og hvor nye roller må forhandles frem, beskrives det et høyere konfliktnivå som ofte kommer av motstridende holdninger og verdier.

Dette kan karakteriseres som verdikonflikter. Forskjellen mellom misforståelser og verdikonflikter, er at den første kan karakteriseres som en grunn konflikt mens den andre kan forstås som en dyp konflikt. Grunne konflikter har de enkleste løsningene. I min studie beskriver de mannlige deltakerne og kursholderne, i større grad enn kvinnene, konflikt som misforståelse. Endring kan uavhengig av om den er nødvendig eller kommer av nye muligheter, forstås som maktforskyvning.

Kursholderne fokuserte på kommunikasjon som konfliktløsningsverktøy. Utgangspunktet her var at kommunikasjon kan forebygge og løse konflikter. Det ble ikke tematisert at noen konflikter verken kan eller bør løses. Dette kom tydelig fram ved at kursholderne ikke tok opp skilsmisse som en mulighet.

Et eksempel på hvordan kursholderne beskriver endring som nødvendig, var da gruppen diskuterte likestilling. Denne diskusjonen omhandlet arbeidsfordeling i hjemmet. Kona blir sliten hvis hun både skal jobbe ute og hjemme, derfor må mannen hjelpe til, var kursholdernes argument. Kursholderne forstår, i likhet med deltakerne, konteksten – det norske samfunnet – som det som nødvendiggjør at både kone og mann må jobbe. Dette igjen gjør det nødvendig å dele arbeidet hjemme. Kursdeltakerne brukte ikke verdier og holdninger knyttet til likestilling i sine argumenter for arbeidsfordeling. På grunn av kursholdernes fokus på grunne konflikter og endring som nødvendig hevder jeg at kursholderne kun håndterer deler av den store endringsfortellingen.

Da mine funn tyder på at konflikter mellom ektefeller også kan komme av verdikonflikter, mangler kurset en nyansering av konflikt når de kun vektlegger grunne konflikter. Konflikter i parforhold kan ofte komme av maktforskyvning. Kursholderne kan sies å håndtere en del av dette ved å fokusere på misforståelser og kommunikasjon, men de håndterer ikke verdikonflikter knyttet til maktforskyvning.

7.2 Foreldre-barnforholdet

Flere av kursdeltakernes og kursholdernes oppdragelsesrepertoarer beskriver det jeg tolker som en maktforskyvning mellom foreldre og barn. På kurset presenteres det ulike repertoarer knyttet til barns rettigheter og frihet. Ett oppdragelsesrepertoar – hovedsaklig hos menn -

innebærer en forståelse av at barn har for mye frihet og derfor mister respekten for foreldre og voksne generelt. Innenfor et slikt repertoar beskrives barns frihet med et negativt fortegn og som et problem. En annen måte å forstå barns frihet på er at de misbruker den. I dette tilfellet er ikke friheten et problem i seg selv, men den åpner for misbruk. I begge disse oppdragelsesrepertoarene blir oppdragelse der læring av regler og normer er sentralt verdsatt. Dette forbinder deltakerne med en ”norsk” barneoppdragelse. Noen av de mannlige deltakerne knytter en delvis autoritær forelderrolle til en slik oppdragelsespraksis. Dette står i kontrast til kursets pensum og kursholdernes oppdragelsesrepertoar der dialog er viktig i barneoppdragelse. Spenningsfeltet mellom disse konkurrerende repertoarene ble imidlertid ikke tematisert av kursholderne.

Et tredje oppdragelsesrepertoar som benyttes på kurset beskriver barns frihet og rettigheter som goder. Av deltakerne var det spesielt kvinnene som mente det var viktig å lære om barns rettigheter, og at barn må ha frihet. Viktigheten av frihet ble begrunnet med at barn må få utvikle seg på egne premisser samt at individualisme, av noen, ble vektlagt som et gode i seg selv. Et slikt repertoar er i tråd med kursholdernes oppdragelsesrepertoar. Kursholdernes repertoar kan imidlertid sies å fremstå diffust da de på den ene siden vektlegger noen faktorer ved barneoppdragelse, men på den andre siden hevder at ingen oppdragelsespraksis er bedre enn en annen. Dette viser kursets ambivalens. På den ene siden er man nær ved å være relativistisk ved å si at det er mange måter å oppdra barn på, men på den annen side sier man at det tross alt er noe som er spesielt viktig og noen faktorer alle bør ha med i sin oppdragelse. Dette begrenser mangfoldet. I noen tilfeller får deltakerne inntrykk av at alle har lik forståelse av barneoppdragelse. På den annen side blir den formen for barneoppdragelse kursholderne underviser i knyttet til noe ”norsk”. En slik ambivalens kan tyde på at kursholderne prøver å få til et prosjekt som både skal åpne for mangfoldig oppdragelse – alle kan god oppdragelse – samtidig som kursholderne har definert én oppdragelsesform som spesielt god. Oppdragelsespraksisen kursholderne vektlegger kan forstås som hegemonisk i en norsk kontekst. Jeg hevder imidlertid at det hegemoniske oppdragelsesrepertoaret ikke er dominerende på kurset på grunn av dets diffuse fremstilling.

7.3 Kursets struktur og læringsideologi

Regnbueprosjektet har ingen uttalt læringsideologi. Ved å legge vekt på diskusjon og å være prosessorientert i forhold til læring, argumenterer jeg for at kurset har en læringsideologi tilnærmet en bottom-up strategi. En konsekvens av dette er at alle stemmer er likeverdige og skal høres. Tanken bak en slik tilnærming kan være at man skal komme frem til riktige svar gjennom diskusjon – jf. styrken i det bedre argument (Habermas 1997). Et slikt utgangspunkt kan være problematisk. Ideen om styrken i det bedre argument forutsetter en ideell situasjon hvor blant annet samtaledeltakerne er likeverdige og argumenterer mot hverandre. Da kursdeltakerne ikke nødvendigvis er likeverdige samtalepartnere, både på grunn av kunnskap, retorikk og symbolsk kapital, samt at kursholderne ikke gir deltakerne noe særlig motstand i forhold til påstander, kan vi si at ideen om styrken i det bedre argument ikke passer kursets praksis.

Hvis tanken om styrken i det bedre argument ikke fungerer på kurset, men at alle holdninger og ytringer blir hørt uten høy grad av motstand, kan man stå i fare for at problematiske holdninger eller utsagn blir reproduisert. Kravet om motstand og et klart pensum blir spesielt viktig da kursdeltakerne skal bli gruppeledere og senere holde kurs i sine miljøer.

En grunn til at kurset vektlegger diskusjon og en bottom-up strategi, kan komme av en forståelse av at en lærer best gjennom en prosess. En annen grunn kan være et ønske om å nedtone et potensielt maktforhold på kurset. Kursholderne har i kraft av å være eksperter og representanter for majoriteten, symbolsk makt og definisjonsmakt. Hvis kursholderne ønsker en diskusjon blant likeverdige deltakere, lar de muligens deltakerne ta seg av diskusjonen slik at kursholderne ikke skaper ubalanse i maktforholdet. En nedtoning av et maktforhold kan også tolkes som en måte å hindre motstandsstrategier.

Mange av kursdeltakerne ønsker flere svar og løsninger på kurset. Dette kan komme av at diskusjonen på kurset bidrar til å gjøre pensum diffust. Det betyr ikke nødvendigvis at deltakerne ikke lærer noe, men i de tilfellene man skal lære om noe konkret, altså hvor det ikke bare er snakk om holdningsendring, kreves det undervisning. For å kunne diskutere må man ha kunnskap. Det er ikke nødvendigvis problematisk å ta i bruk kursholdernes kompetanse. Denne kan brukes som en ressurs. Et alternativ for kurset er å ha et mer strukturert opplegg der pensum og kursholdernes fagkunnskap kommer tydeligere fram.

Det er spesielt viktig i forhold til lover og regler. Det er viktig at deltakerne får kunnskap om sentrale lover knyttet til familieliv da de skal undervise videre og kanskje svare på spørsmål fra andre foreldre.

Da demokratisk diskusjon er pensum i forhold til konflikter i familien, og det legges vekt på diskusjon i gruppa, kan det argumenteres for at kursets skjulte pensum for kurset som helhet blant annet er demokratisk diskusjon. Det interessante er at det skjulte pensumet kanskje fører til et diffust pensum. Deltakerne bør derfor lære hvordan man holder kurs, ikke bare implisitt gjennom selv å delta på kurs, men også konkret og eksplisitt. Det er viktig at kursholderne har en annen kursmetode på gruppelederkurset enn på familiekurset da det er ulike mål for gruppelederkurset og familiekurset.

Diskusjonen på kurset knyttes stort sett til generelle eksempler. Det kan være fruktbart å i større grad ta utgangspunkt i kursdeltakernes erfaringer og fortolkningsrepertoarer. Dette kan gjøre diskusjonen og tematikken enda mer relevant. Hvis man skal ta utgangspunkt i deltakernes fortellinger er det viktig å ikke unngå temaer som knytter seg til dype konflikter. Som vi har sett innebærer noen informanters konfliktrepertoarer verdikonflikter. Det er viktig at også disse blir diskutert.

Jeg hevder kursets uutalte læringsideologi medfører en ubalanse mellom mangfold og hegemoni. Kursholderne kan til tider ha en relativistisk tilnærming der alle stemmer skal høres og alle familiepraksiser skal godtas da ingen praksis er bedre enn andre. På en annen side har kursets pensum utgangspunkt i en hegemonisk forståelse av hva riktig og god familiepraksis er. Dette medfører en ambivalens i kursets fremføring og et diffust pensum.

Til slutt vil jeg si noe om nytteverdien til Regnbueprosjektet. Ut fra observasjon og intervjuer virker det som om Regnbueprosjektet er ønsket av deltakerne. Prosjektet tar for seg sentrale og viktige temaer knyttet til målgruppens utfordringer i eksil. Det kan derfor argumenteres for at prosjektet har en nytteverdi. Ankepunktet er imidlertid at pensum blir diffust og at diskusjoner rundt verdispørsmål blir unngått.

Kildeliste

- Aambø, Arild (2004), *LOS: løsningsorienterte samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Akpinar, Aylin (1998), *Male's Honour and Female's Shame: Gender and Ethnic Identity Constructions among Turkish Divorcées in the Migration Context*. Avhandling (doktorgrad), Uppsala: Department of Sociology, Uppsala University.
- Album, Dag (1996), *Nære fremmede: Pasientkulturen i sykehus*. Otta: Tano A/S.
- Back, K., C. G. Svedin og M. Wadsby (1993) *Barn och skilsmässor i invandrar- och flyktingfamiljer*. Rädda Barnens rapportserie. Stockholm: Rädda Barnen.
- Berg, Bruce L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. 5. Utg. Boston: Pearson Education, Inc.
- Blumer, Herbert (1969), *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bourdieu, Pierre (1996), *Symbolisk makt*. Oslo: Paz Forlag A/S.
- Bredal, Anja (1993), *Dere tror vi er annerledes, men vi er annerledes på en annen måte! 15 marokkanske innvandrere om innvandrerskapet*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bugge, Annechen Bahr (2006), *Å spise middag – en matsosiologisk analyse*. Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Calhoun, Craig (2003), "Belonging' in the Cosmopolitan Imaginary", *Ethnicities*, 3: 531-53.
- Calhoun, Craig (2003), "The Variability of Belonging: A Reply to Rogers Brubaker", *Ethnicities*, 3: 558-68).
- Darvishpour, Mehrdad (2003), *Invandrarkvinnor som bryter mönstret: Hur maktförskjutningen innom iranska familjer i Sverige påverkar relationen*. Avhandling (doktorgrad), Stockholm: Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.

-
- Daun, Åke, Leif Stenberg, Leif Sanström og Stig Åhs (1994), *Innvandrarna i välferdssamhället*. Stockholm: Tiden.
- De los Reyes, P. og Mulinari, D. (2005), *Interseksjonalitet. Kritiska reflektioner över ojämlikhetens landskap*. Stockholm: Liber.
- Enhet for mangfold og integrering (EMI) i bydel Grünerløkka*. URL: http://www.bydel-grunerlokka.oslo.kommune.no/enhet_for_mangfold_og_integrering/, (lesedato: 13.3.2007).
- Eriksen, Thomas Hylland (1991), *Veien til et mer eksotisk Norge: En bok om Norge og andre eksotiske folkeslag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim (1994), *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. 1. Utg., 3. Opplag, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, Katrine (2004), *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, Katrine og Cecilie Thun (2007), *Dialog og bottom-up som tiltak mot omskjæring: En evaluering av Primærmedisinsk verksteds prosjekt*. Memorandum, No 2: 2007. Oslo: Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo.
- Farstad, Gunhild (2004), *Innvandrerkvinner i Groruddalen – mellom idealer for modernitet og tradisjon*. Hovedfagsoppgave i Sosialantropologi, NOVA rapport 17/2004, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fraser, Nancy (2000), "Rethinking Recognition". *New Left Review*, 3: 107-120.
- Geertz, Clifford (1983), *Local knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Third edition. New York: Basic Books.
- Gullestad, Marianne (2002), *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (1984), *The Theory of Communicative Action. Volume One*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1987), *The Theory of Communicative Action. Volume Two*. Boston: Beacon Press.

Habermas, Jürgen (1997), *The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason. Volume Two*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, Jürgen (1999), *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hennum, Nicole (2002), *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder: Om å være mor og far for norsk ungdom*. NOVA Rapport 19/02, Avhandling (doktorgrad), Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Hundeide, Karsten (2003), *Åtte temaer for godt samspill*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Hundeide, Karsten og Mona Hannestad (2003), *Barne- og familiedepartementets forelderveiledningsprosjekt: Rapport over pilotprosjekt over forelderveiledning tilpasset omsorgsgivere med etnisk minoritetsbakgrunn med bruk av ICDP metoden. Høsten 2002-våren 2003*. Oslo: Barne- og familiedepartementet, ICDP-stiftelsen.

Israel, Joachim (1963), *Socialpsykologi : teori, problem, forskning*. Stockholm: Svenska bokförlaget.

Jacobsen, Christine M. (2002), *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax.

Kirkeby, Willy A. (1991), *Engelsk-norsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget. Aschehoug – Gyldendal.

Kjærligheten får et kurs. URL:<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1176713.ece> (Lesedato: 25.9.2006).

Kvale, Steinar (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lauritsen, Kirsten (1995), *Ekteskapet som arena for endring: Forhandlingar og strategiar i iranske flyktningfamiliar i Norge*. Hovedoppgave i sosialantropologi, Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Lewin, Fereshteh Ahmadi (2001), "Identity Crisis and Integration: The Divergent Attitudes of Iranian Immigrant Men and Women towards Integration into Swedish Society". *International Migration*, Vol. 39: 121-134.

Lopez, Gro Saltnes (2004), *Kulturmøter på familiekontoret: Erfaringer og eksempler fra flerkulturell mekling og terapi*. BufDir, Region Øst.

Lopez, Gro Saltnes (2007), *Minoritetsperspektiver på norsk familievern: Klienters erfaringer fra møtet med familievernkontoret*. Rapport 9/07, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Lov om familievernkontorer. URL: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19970619-062-0.html#1>
(lesedato: 3.9.2007)

Lukes, Steven (2005), *Power: a radical view*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

NESH, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
URL: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06> (lesedato: 5.12.2006)

Nilsen, Sigrun (1999), *Vi er internasjonale: En studie av innvandrerkvinnens hverdagsliv i krysspress mellom underordning og frigjøring*. Skriftserie 1999-5, Avhandling (doktorgrad), Göteborg: Institusjon för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Nyberg, Eva (1993), *Barnfamiljers migration: familjers relationer i en förändrad livssituation*. Avhandling (doktorgrad), Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Ormhaug, Silje Mørup (2004), *Det blir som å begynne på null igjen: 13 flyktninger og innvandrere om å være foreldre i Norge*. Hovedoppgave i psykologi, Oslo: Universitetet I Oslo.

Patton, Michael Quinn (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

Phillips, Anne (2007), *Multiculturalism without Culture*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Potter, Jonathan og Margaret Wetherell (1987), *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.

Skytte, Marianne (2001), *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Stortingsmelding nr. 29 (2002-2003), *Om familien – forpliktende samliv og foreldreskap*. Det Kongelige Barne- og familiedepartement.

Taylor, Charles (1994), ”The Politics of Recognition”, I: Amy Gutmann, red., *Multiculturalism : examining the politics of recognition*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Thagaard, Tove (2003), *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorbjørnsrud, Berit (2005), *Evig din? : ekteskaps- og samlivstradisjoner i det flerreligiøse Norge*. Oslo: Abstrakt.

Tully, James (1995), *Strange Multiplicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, Iris Marion (1990), *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Yuval-Davis, Nira (1994), ”Identity Politics and Women’s Ethnicity”. I: Valentine M. Moghadam, red., *Identity Politics & Women: cultural reassertions and feminisms in international perspective*. Boulder, Colo: Westview Press.

Walle, Thomas Michael (2004), ”Menn og maskuliniteter i en minoritetskontekst”. I: Øivind Fuglerud, red., *Andre bilder av ”de andre” : Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Wetherell, Margaret og Jonathan Potter (1992), *Mapping the Language of Racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wærstad, Tone Linn (2006), *Retten til ikke å bli diskriminert ved skilsmisse: En rettsantropologisk studie av skilte muslimske innvandrerkvinner i Norge*. Kvinnerettslig skriftserie nr. 64, Oslo: Avdeling for kvinnerett, Universitetet i Oslo.

Regnbueprosjektet:

Rapport fra pilotprosjekt i Forebyggende familiearbeid med minoritetsfamilier 2004. Sentrum Familiekontor, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Region Øst, 2005.

Prosjektrapport 2005. Sentrum Familiekontor, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Region Øst, 2006.

Gruppelederheftet 2006. Sentrum Familiekontor, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Region Øst, 2006.

Prosjektrapport 2006. Sentrum Familiekontor, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Region Øst, 2007.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 39579

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

”Familieliv blant personer med minoritetsbakgrunn”

Mitt navn er Joakim Dyrnes, og jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo. Jeg skriver en masteroppgave i sosiologi om familieliv blant personer med minoritetsbakgrunn. Studien min vil ta utgangspunkt i ”Regnbueprosjektet”.

Masteroppgaven min er tredelt. For det første vil jeg finne ut hva som er bakgrunnen og ideen bak Regnbueprosjektet. Hvorfor vil man arrangere familiekurs for foreldre med minoritetsbakgrunn?

For det andre vil jeg se på gruppeledernes rolle. Hvilke tanker har de rundt Regnbueprosjektet, og har de en mulighet til å påvirke utformingen av familiekursene?

For det tredje vil jeg høre om familiekursene er relevante for de som skal delta på kursene.

Jeg vil intervju noen fra prosjektgruppen for Regnbueprosjektet og noen som deltar på gruppelederkurs. Disse intervjuene vil foregå på norsk. Lengden på intervjuene kan variere mellom en til to timer. Når og hvor intervjuene skal holdes avtales mellom meg og informant. I tillegg til intervju vil jeg delta på gruppelederkurs hvor jeg observerer hvordan kursene er.

Alle opplysninger som samles inn gjennom intervjuet vil behandles konfidensielt. Det vil bare være meg tilstede ved intervjuet, og ingen andre vil få vite hvem som har sagt hva. Jeg har taushetsplikt. Ingen enkeltpersoner vil være gjenkjennbare i den endelige oppgaven.

Jeg vil gjerne bruke båndopptaker i intervjusituasjonen for å ivareta kvaliteten, men dette er det du som bestemmer. Hvis du ikke vil at intervjuet skal tas opp, respekterer jeg dette. Intervjuer og annen informasjon om informantene blir slettet når jeg er ferdig med masteroppgaven min i november 2007.

Deltakelse er frivillig. Alle som blir intervjuet skal skrive under på et skjema hvor man samtykker på at man har fått full informasjon om prosjektet. De som blir intervjuet kan også trekke seg fra prosjektet hvis de ønsker det. Man trenger ingen grunn for å trekke seg. Dette gjelder både før, under og etter intervjuet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For mer informasjon om prosjektet mitt kan du kontakte meg (Joakim Dyrnes) på:

Telefon: 41698395

E-post: joakid@student.sv.uio.no

Du kan også kontakte min veileder.

Anja Bredal

e-post: anja.bredal@skk.uio.no

Vennlig Hilsen

Joakim Dyrnes

Vedlegg 2: Intervjuguide deltakere

Innledning/informasjon

- Takk for at du ville stille opp på intervju!
- **Vis informasjonsskriv**
- Kort intro om min oppgave og hvilke temaer som blir tatt opp i intervjuet.
- Informere om at intervjuet vil ta ca en time.
- Spørre om lov til å ta opp intervjuet. Jeg kommer også til å notere litt ved siden av.
- Informere om at informanten kan trekke seg når hun/han vil, eller ikke svare på spørsmål.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Bakgrunn

- Alder_
- Er du gift?
- Har du barn? Hvor mange? Hvor gamle?
- Hvilket land kommer du fra?
- Hvor i landet kommer du fra, by eller bygd?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Jobber du? Med hva?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvilken organisasjon/menighet er du tilknyttet?
- Hvilken tilknytning har du til denne organisasjonen?

Regnbueprosjektet

- Hvordan fikk du vite om Regnbueprosjektet?
- Hvorfor deltar du på gruppelederkurs?
- Hva var dine forventninger til gruppelederkursene?
- Hvordan syns du det har gått så langt?
- Har forventningene blitt innfridd? Hvordan?
- Hva syns du hovedbudskapet til Regnbueprosjektet er? Er det et tema du syns kursholderne har lagt spesielt vekt på?

Temaer

- Andre og tredje kurskveld var temaene blant annet **møte med Norge og migrasjonsprosessen**. Hvordan syns du disse temaene var?
- Hvilke erfaringer kjenner du deg igjen i?
- Hvilke erfaringer kjenner du deg ikke igjen i?
- Kan du fortelle litt om hvordan du syns det var å komme til Norge?
- Hvordan ble du mottatt i Norge?

-
- Hvilke forventninger hadde du til Norge?
 - Hva er likt mellom ditt hjemland og Norge? Hva er forskjellig?
 - Skal man forandre seg når man kommer til et nytt land?
 - Hvordan syns du det er å leve i Norge?

 - Den første lørdagen vi var på kurs, var temaet **kommunikasjon**. Hvordan syns du dette temaet var?
 - Kom det opp noen temaer du ikke hadde tenkt på før? Lærte du noe nytt?
 - Kommuniserer mann og kone annerledes i Norge enn i ditt hjemland? Hvordan?
 - Er dette uproblematisk?
 - Har du opplevd utfordringer med å kommunisere med ektefellen din eller andre i familien?
 - Syns du temaet var nyttig? Kan dette være til hjelp for personer i ditt miljø?
 - Har du en opplevelse at man snakker om andre ting i familien i Norge og enn i ditt hjemland?

 - En kveld var temaet **"kjønnsroller"**. Hva er din erfaring med kjønnsroller og ansvarsfordeling i Norge?
 - Var det noen erfaringer de andre snakket om som du kjenner deg igjen i?
 - På kurset har dere også snakket om forskjeller mellom gutter og jenter i familien. Noen har ment at det er forskjellsbehandling mellom gutter i jenter i familier. Hvilke erfaringer har du i forhold til det?
 - Hvordan skiller kjønnsroller i ditt hjemland seg fra kjønnsroller i Norge? Hva er likt?
 - Er det noe som er typisk mann eller kvinne?
 - Hvordan er det å være mann/kvinne i ditt hjemland?
 - Kan du fortelle litt om hvordan du syns det er å leve som mann i Norge?
 - Har forholdene i Norge påvirket din forståelse av kjønnsroller? Hvordan?
 - På kurset har dere snakket om likestilling. Hvordan snakker kursholderne om likestilling syns du? Hva legger de vekt på?
 - Hva syns du om hvordan temaet ble tatt opp på kurset?

 - Dere har også gått igjennom temaet **"norske lover, regler og normer"**. Hvilke forventninger hadde du til dette temaet?
 - Hvordan syns du temaet ble tatt opp?
 - Hva ble vektlagt?
 - Syns du dette er et viktig tema? Hvorfor?
 - Det er mange på kurset som uttrykker hvor viktig det er å lære om norske lover og regler. Hvorfor tror du mange syns det er viktig?
 - Hvilke rettigheter syns du er viktigst?
 - Hvilke plikter er viktigst?
 - I hvilke situasjoner skulle du ønske du kunne mer om norske lover og regler?

 - Sist lørdag snakket dere om **"barneoppdragelse og ungdom"**. Hvordan syns du denne kursdagen var?
 - Er dette temaet viktig for deg? Hvorfor?
 - Er det forskjell på hvordan barn har det i ditt hjemland og Norge? Hvordan?

- Hva legger du vekt på ved oppdragelse av dine barn? Hvem gjør hva av foreldrene?
- Barn er jo mye i barnehage og på skole. Noen mener det offentlige har tatt over ansvaret for oppdragelsen av barn. Hvordan synes du det er?
- Hvilke forventninger har du til små barn og hvilke forventninger har du til eldre barn?
- Hva er det viktig å snakke med barna sine om?
- Atnaf, har på kursene fortalt at mange foreldre synes det er vanskelig med grensesetting for barn. Har du erfaringer med at det er vanskelig å sette grenser for barn?
- Hvordan skal man sette grenser for barn? Hvordan gjør du dette?
- Er det forskjell på ungdom i ditt hjemland og her i Norge? Hva er forskjellen?
- Hva forventer du av barna dine når de er ungdom?
- Er barn viktig for deg?
- Hvordan tror du livet ditt ville vært om du ikke hadde hatt barn?

Familiekursene

- Hva er ditt ønske med familiekursene? Hva er ditt mål?
- Er kursene relevante for deg? Andre i ditt miljø?
- Hvorfor burde folk delta på familiekurs?
- Hva synes du om at familiekursene blir holdt i din organisasjon?
- Tror du det ville vært en forskjell om kursene ble holdt ved et familiekontor?
- Er det viktig at familiekursene går på morsmålet?
- Familiekursene skal jo være forebyggende. Hvor viktig er det med forebyggende tiltak?
- Er det mange i ditt miljø som har skilt seg? Hva synes du om dette? Hvorfor skiller de seg?

Avslutning

- Har kursene gitt deg noen nye tanker rundt familieliv? Hvilke?
- Er det noe du ikke har fått sagt som du gjerne vil si?
- Hvordan synes du intervjuet gikk?
- Tusen takk for at jeg fikk intervju deg.
- Hvis det er noe du lurer på eller vil spørre om, er det bare å ta kontakt.

Vedlegg 3: Intervjuguide kursholder

Intervju kursholder

- Hvilken rolle ha du i Regnbueprosjektet?
- Kan du fortelle kort om bakgrunnen for prosjektet?
- Hvem er målgruppen?
- Hvilken erfaring hadde du med denne gruppen før prosjektet i forhold til familieliv?
- Hvem tar dere kontakt med når dere skal rekruttere gruppeledere?
- Hva er grunnen til at det er noen dere ikke kontakter?
- Hvorfor undervises det i de temaene det gjøres?

Barneoppdragelse

- Hva mener prosjektet er det viktigste ved barneoppdragelse? Hvorfor?
- Hvordan syns kursdeltakerne barneoppdragelse bør være?
- Opplever de at det er utfordrende å oppdra barn i Norge? Hvordan?

Ekteskap

- Hva er en familie?
- Hvor viktig er familien som institusjon?
- Opplever du at det er mange likheter mellom kursdeltakernes syn på ekteskap, og det synet prosjektet har på ekteskap?
- Hva er forskjellene?
- Er forskjellene problematiske for kursdeltakerne? Hvordan?
- Hva er det viktigste man lærer om ekteskap på kursene?

Skilsmisse

- Hvorfor tror du så mange med minoritetsbakgrunn skiller seg?
- Hvem er det som oftest tar initiativ til skilsmisse? Er dette likt for etniske nordmenn?
- Er det et typisk trekk ved de som kommer til mekling av minoritetsfamilier, at de ikke har klart å tilpasse seg det norske samfunnet?
- Hvorfor er det viktig å forebygge skilsmisse?
- Er det problematisk at mange velger å gå til familiemekling uten å gå til terapi først?
- Hvordan er familieterapi? Hva vektlegges her?
- Hvilken vekt ilegges barna i familien? Hva er forskjellen mellom barn i familier hvor foreldrene er sammen, og hvor foreldrene lever hver for seg?
- Kan barn i noen tilfeller, få det bedre hvis foreldrene skiller seg?
- Hvilket syn har kursdeltakerne på skilsmisse? Er dette forskjellig fra kjønn?

Integrering

- Et av målene til prosjektet er å være brobyggere, og å bidra til økt integrering. Hva ligger i dette?
- Hvordan kan forståelse av norsk familieliv bidra til integrering?
- Hvordan syns du kursdeltakerne opplever integreringsaspektet ved kursene?

Deltakerne

- Hva slags informasjon har dere om de gruppene som deltar på familiekurs?
- Hvordan tilegnes informasjon om denne gruppen? Foregår denne innhenting gjennom samtaler på kursene, erfaring osv.?
- Hva kjennetegner de som deltar på gruppelederkurs?
- Er dette andre typer personer enn de som deltar på familiekursene?

Kompetanseheving

- Har arbeidet med regnbueprosjektet påvirket hvordan dere jobber med familier med minoritetsbakgrunn, både i prosjektet, men også i familievernnet? Hvordan? Hvilke områder har dere lært mest om?

Videre kontakt

- Hvilken kontakt har dere med gruppeledere som er ferdig på gruppelederkurs?
- Hvordan er kontakten med de sertifiserte gruppelederne?
- Har dere kontakt med de foreningene gruppelederne har kommet fra gjennom andre enn gruppelederne?

Veien videre

- Hvilke ønsker har du for Regnbueprosjektet etter 2007?
- Hva vil du oppsummere som det viktigste med Regnbueprosjektet?
- Er det noe du ikke har fått sagt som du gjerne vil si?